

AZ ÜZLETI OKTATÁS JÖVŐJE

Szerkesztette:

Dr. Géring Zsuzsanna

Dr. Király Gábor

Tamássy Réka

Tanulmánykötet



Future of Higher
Education

Budapest Business University

Szerkesztők:

Géring Zsuzsanna, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ, Budapesti Gazdasági Egyetem

Király Gábor, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ, Budapesti Gazdasági Egyetem

Tamássy Réka, Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ, Budapesti Gazdasági Egyetem

© Budapesti Gazdasági Egyetem, 2024

© Szerkesztők és szerzők, 2024

Budapesti Gazdasági Egyetem

Budapest

Markó u. 29-31.

1055

ISBN 978-615-6342-82-9

DOI: [10.29180/ 978-615-6342-82-9](https://doi.org/10.29180/978-615-6342-82-9)

A kiadásért felel: Dr. Heidrich Balázs

Borító: Sándor Zsolt

Ez a kötet 'Az üzleti felsőoktatás jövője' című OTKA (FK 127972) projekt keretében készült a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával.



Az üzleti oktatás jövője

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Géring Zsuzsanna

Király Gábor

Tamássy Réka

Tartalom

Szerzőink.....	1
Előszó.....	4
Elméleti keretek	7
<i>Király Gábor, Géring Zsuzsanna: “Nézd, száz a kérdés, egy a válasz”? Az egyetemek megváltozott szerepével kapcsolatos akadémiai diskurzus bemutatása</i>	<i>8</i>
<i>Király Gábor: A vállalkozó egyetem fogalmi tere: Elméleti keretek és gyakorlati kérdések</i>	<i>32</i>
<i>Király Gábor: A vállalkozóképzés formái</i>	<i>55</i>
<i>Király Gábor: Krízisoktatás: tanulunk-e belőle?</i>	<i>72</i>
<i>Kováts Gergely: Menedzserizmus a felsőoktatásban: Érvek, ellenérvek, alternatívák</i>	<i>74</i>
<i>Király Gábor, Kováts Gergely: A tudomány tömegesedésének hatásai a felsőoktatás működésére....</i>	<i>92</i>
<i>Knúlné Pál Eszter: A vállalkozói készségek hatása a gazdasági és társadalmi fejlődésre.....</i>	<i>110</i>
Módszertani áttekintések	129
<i>Tamássy Réka, Géring Zsuzsanna: A közösségimédia-kutatásban alkalmazott diskurzuselemzés- megközelítések változatossága – Egy szisztematikus áttekintés</i>	<i>130</i>
<i>Géring Zsuzsanna, Király Gábor, Tamássy Réka: Újonc vagy a Horizon Scanningben? Néhány döntési pont és módszertani megfontolás a folyamathoz.....</i>	<i>155</i>
Empirikus elemzések	169
<i>Csillag Sára, Király Gábor, Rakovics Márton, Géring Zsuzsanna: A fenntarthatóság tétova szószólói – Mit és hogyan kommunikálnak az üzleti iskolák a fenntarthatósággal kapcsolatban?.....</i>	<i>170</i>
<i>Géring Zsuzsanna, Tamássy Réka, Király Gábor, Rakovics Márton: A jövő ábrázolása mint legitimitáskonstrukció – Diskurzív stratégiák a vezető üzleti iskolák külső kommunikációjában</i>	<i>200</i>
<i>Tamássy Réka, Géring Zsuzsanna, Király Gábor, Rakovics Márton, Plugor Réka: A hallgatók és a felsőoktatási intézmények szerepe és szerepvállalása a magasan rangsorolt üzleti iskolákról szóló diskurzusokban.....</i>	<i>225</i>
<i>Fűzi Beatrix, Géring Zsuzsanna, Knúlné Pál Eszter: A felsőoktatás digitalizációjával és szocializációjával kapcsolatos elvárások változása – A COVID-19 előtti és utáni diskurzusok horizon scanning-je</i>	<i>248</i>
<i>Fehér Katalin, Géring Zsuzsanna, Király Gábor: Az innovatív felsőoktatás jövője – STEM, interdiszciplináris és üzleti programok több ezer mesterképzésben és a változó munkaerőpiacon..</i>	<i>281</i>
<i>Géring Zsuzsanna, Király Gábor, Plugor Réka, Rakovics Márton, Tamássy Réka: „Tehetséges diák”, „leendő vezető” vagy „te” – A hallgatók megnevezése a magas rangú üzleti iskolák küldetésnyilatkozataiban</i>	<i>303</i>

Szerzőink

Prof. Dr. Csillag Sára egyetemi tanár, a Budapesti Gazdasági Egyetem akadémiai fejlesztési rektorhelyettese. Fő kutatási területe a fogyatékossgal élő emberek munkaerőpiaci helyzete, a felsőoktatás jövője és az etikus és felelős emberi erőforrás menedzsment. Számos nemzetközi és magyar folyóiratban, és tanulmánykötetben jelentek meg írásai. Tagja a Journal of Business Ethics, Action Learning: Research and Practice és Human Resource Development International című folyóiratok szerkesztőbizottságának.

Dr. habil Fehér Katalin a Nemzeti Közsolgálati Egyetem habilitált docense és tudománystratégiai szakértője, illetve transzatlanti Horizon Europe NGI vendégprofesszor a kanadai Concordia Egyetemen. A New York University Future of Rights and Governance - Technology Solution Stream szakértője. Fulbright kutatóként a Drexel University-n végzett kutatásokat, a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János kutatási ösztöndíját és ÚNKP kutatását ezen kötet munkálatai alatt zárta. A European Communication Research and Education Association Mediatization szekciójának alelnöke, a KOMÉ International Journal of Pure Communication Inquiry szerkesztőbizottságának tagja, a nemzetközi AI Media Research alapítója, a University of Southern California MASTS tagja, a Masaryk Egyetem vendégprofesszora. Doktori fokozatát a PTE-n kommunikáció- és médiatudományból, habilitációját az ELTE-n filozófiából szerezte meg, legutóbbi kurzusát az MIT-n zárta "Policy for Science and Technology" címmel. Kutatási területei a szocio-technikai rendszerek, a generatív MI, az MI-média és a felelős-megbízható mesterséges intelligencia.

Dr. Fúzi Beatrix a Budapest Gazdasági Egyetem tudományos munkatársa. Neveléstudományi PhD fokozatát 2012-ben szerezte. Doktori disszertációja a tanári munka minőségének megállapításával és fejlesztésével foglalkozott. A tanárok mentorálására speciális módszert dolgozott ki és a mentorálás tanári munkára és a diákok teljesítményére gyakorolt hatását vizsgálja. A felsőoktatás kutatáshoz 2017-ben csatlakozott. Szakmai érdeklődésének középpontjában a tanárokkal szemben támasztott jövőbeli követelmények, a felsőoktatás módszertani kihívásai, az oktatói szerepek változásai és a mentorálás különböző területeken történő alkalmazása áll.

Dr. Géring Zsuzsanna tudományos főmunkatárs, a Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ (FHERC) vezetője a Budapesti Gazdasági Egyetemen. 2015-ben doktorált a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskolájában. 2015-2017 között vezette a BGE Felsőoktatás-kutatás csoportját, majd 2017-től a Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központot. Fő kutatási területei a társadalmi felelősségvállalás, a szervezeti kommunikáció, a felsőoktatás jövője és a felsőoktatási intézmények felelőssége. A kevert módszertanú szövegelemzések szakértője, valamint jövőkutatási módszerekkel is dolgozik. Magas szintű nemzetközi publikációk fő- és társszerzője, amelyek közül kettő az Magyar Tudományos Akadémia IX. Osztály Publikációs Nívódíját is elnyerte 2022-ben. 2022-ben 'Cselekvőképesség a felsőoktatásban' című, vezetésével futó négyéves OTKA pályázata támogatást nyert (K142227).

Prof. Dr. Király Gábor szociológus, diplomáit az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Maastrichti Egyetemen szerezte. Doktori disszertációját a társadalmi részvétel témakörében írta és védte meg 2009-ben szintén az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Jelenleg a Budapesti Gazdasági Egyetem egyetemi tanára, a Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ szakmai vezetője, valamint a BGE Pénzügyi és Számviteli Karának dékánja. Az utóbbi években több kutatási területen – WLB, felsőoktatáskutatás és fenntarthatósággal kapcsolatos tanulmányok – is aktív volt: különszámokat szerkeszt hazai és nemzetközi folyóiratok számára, tudományos rendezvények és előadások szervezésében vesz részt; valamint gyakran publikál hazai és nemzetközi vezető folyóiratokban. Jelenleg kutatóként leginkább a tanulás, a részvételi szemlélet és a szervezetkutatás összefüggéseivel, valamint a kutatásmódszertan kérdéseivel foglalkozik.

Knúlné Pál Eszter tudományos segédmunkatárs, a Felsőoktatás Jövője Kutatóközpont (FHERC) junior kutatója a Budapesti Gazdasági Egyetemen. Doktori tanulmányait a Budapesti Gazdasági Egyetem Vállalkozás és Gazdálkodástudományi Doktori Iskolájában folytatja. Kutatási témája a vállalkozói készségek és a jövő készségek kapcsolata, valamint az ahhoz kapcsolódó oktatási módszerek vizsgálata a felsőoktatásban.

Dr. Kováts Gergely a Budapesti Corvinus Egyetem Vezetéstudományi Intézetének docense és a Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjának igazgatója. Mesterdiplomáit a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen, illetve a londoni Institute of Education (ma: University College London) intézményben szerezte. Doktori fokozatát a Budapesti Corvinus Egyetemen védte meg. 2006 és 2020 között a Budapesti Corvinus Egyetem minőségfejlesztéssel foglalkozó szervezeti egységeiben dolgozott, ahol elégedettségi felmérések, akkreditációs folyamatok, vezetői információs rendszerek és intézményi stratégia kidolgozásában és megvalósításában vett részt. Rendszeres résztvevője a MAB intézményi akkreditáció látogatóbizottságának, de más akkreditáló ügynökségek eljárásaiban is közreműködik. Kutatóként fő érdeklődési területei a felsőoktatási intézmények kormányzása és menedzsmentje, a felsőoktatás-politika, finanszírozás, valamint akadémiai szabadság. Jelenleg egy modellváltással foglalkozó OTKA kutatás vezetője. Az egyetemen jelenleg felsőoktatási témájú doktori tárgyat, továbbá szervezetelméletet (mesterszak) és közmenedzsmentet (alapszak) tanít. Több mint 100 angol és magyar nyelvű tudományos publikáció szerzője.

Dr. Plugor Réka erdélyi szociológus, docens és tanszékvezető-helyettes a Leicesteri Egyetemen, az Egyesült Királyságban. A Babeş-Bolyai Tudományegyetemen szerzett BA és MA diplomát szociológiából, a Közép-európai Egyetemen pedig Közpolitika MA diplomát. PhD tanulmányait 2015-ben fejezte be a Leicesteri Egyetemen Munkaerő-piac Kutatás területen. Átmenetkutatással foglalkozik a fiatalok, oktatás, és munkaerő-piac témákat érintve. Romániában, Magyarországon és az Egyesült Királyságban az emberek tapasztalatait kvalitatív, kvantitatív vagy vegyes módszerekkel tárja fel. Jelenlegi érdeklődési területei: 1. több státuszú pozícióban (MSP) lévő személyek tapasztalatai (oktatás és munka vagy

többszörös munkaviszony, stb.); 2. átmenetek a *munkába* és a *munkából*; 3. a munkavállalói tapasztalat és a munkavállalói tapasztalatok menedzsmentje.

Rakovics Márton PhD hallgató, egyetemi tanársegéd és kutató. 2016-tól az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Karának Statisztika Tanszékén dolgozik egyetemi tanársegédként, illetve 2018-tól a Research Center for Computational Social Science (RC2S2) kutatójaként. 2017-től a Budapesti Gazdasági Egyetem Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központjának (FHERC) megbízott adatelemző és szövegbányászattal foglalkozó kutatója. A kutatóközpontok munkatársaival közösen több hazai és magasan jegyzett nemzetközi publikáció társszerzője. A Semmelweis Egyetem Transzlációs Medicina Központjának doktorandusz hallgatója. Kutatási érdeklődése módszertani fókuszú, a természetesnyelv-feldolgozás társadalomtudományi használatával, gépi- és mélytanulással, továbbá a biostatisztika sporttudományi területen való alkalmazásával foglalkozik.

Tamássy Réka PhD hallgató és tudományos segédmunkatárs. Alap- és mesterdiplomáját kommunikáció- és médiatudomány szakon szerezte. A Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskolájában folytatott doktori kutatásában a romák és a szexuális kisebbségek diszkurzív konstrukcióját vizsgálja a magyar online politikai kommunikációban. Jelenleg a Budapesti Gazdasági Egyetem Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központjában (FHERC) dolgozik kutatóként, tudományos segédmunkatársként. Az Európai Unió Horizon 2020 programja által finanszírozott MEDIATIZED EU – Mediatized Discourses on Europeanization and Their Representations in Public Perceptions projekt tartalom- és diskurzuselemzéssel foglalkozó kutatója. Kutatási érdeklődésének középpontjában a kisebbségek (médiá)ábrázolása és diszkurzív konstrukciója áll. Módszertani fókuszában a kvalitatív szövegelemzési módszerek, ezen belül kifejezetten a diskurzuselemzés, illetve a kevert módszertanú szövegelemzési módszerek állnak.

Előszó

Nagy örömmel köszöntjük az olvasókat. Azért is írjuk ezt az előszót örömmel, mert egy már sikeresen lezárt projekt eredményeit tarthatja az általunk elképzelt olvasó a kezében. Projektet lezárni pedig mindig jó érzés, hát még ha sikeres projektről van szó. Egy tudományos kutatás sikeressége többek között abban mutatkozik meg, hogy létrejöttek és megjelentek tanulmányok a vizsgáladások eredményeképpen. Jelen tanulmánykötet az Üzleti képzés jövője című OTKA projektünkhöz (FK127972) kötődik, amely két nagy kutatási irányt tartalmazott. Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a vezető (rangsorokban élenjáró) nemzetközi üzleti felsőoktatási képzőhelyek mit és hogyan kommunikálnak a társadalmi szerepüket, jövőképüket, felelősségüket tekintve. Másrészt a felsőoktatást érintő kihívások, trendek és lehetőségek azonosítására, majd ezekre építve különböző jövő-szenáriók kidolgozására törekedtünk. Ez a kötet a projekt keretében készült írások gyűjteménye magyarul, így szinte csak olyan tanulmányokat tartalmaz, amelyek magyar és nemzetközi folyóiratokban jelentek meg, azaz komoly minőségi szűrőn estek át. De ejtsünk pár szót a projektről...

Oliver Burkeman *Az élet rövid* című könyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy egy átlagos ember élete körülbelül 4000 hét. Michael Bungay Stanier pedig arról ír a *How to Begin* című könyvében, hogy az ember életében egy nagyszabású projekt megközelítőleg 5 év. Mindkét szerző azt hangsúlyozza, hogy gondoljunk végig, hogy mennyi időnk (hány hetünk) van még az életünkből és hány nagyprojekt fér még bele ebbe a valószínűleg túl rövid időtartamba.

Ez az OTKA kutatásunk is pont egy 5 éves folyamat volt, és egy ilyen Stanier-féle nagyprojektnek tekinthető a jobbik fajtából. Abból a fajtából, amire megérte 5 évet, azaz a 4000 hétből 265-öt szánni az életünkből.

Éppen ezért, ezt a könyvet a hálával szeretnénk kezdeni: nagyon hálásak vagyunk a munkatársainknak az előző 5 évért. Az OTKA évtizedekig egy olyan finanszírozási rendszer volt, amely lehetőséget teremtett, hogy szakmai közösségek és valódi szakmai munka jöhessen létre egy kutatási projekt köré szerveződve.

Mindketten dolgoztunk nagy OTKA pályázatokon részt vevő kutatóként. Rengeteget tanultunk Némedi Dénes, majd később Nagy Beáta professzoroktól, hogy hogyan lehet egy szakmai közösséget egyben tartani, hogyan lehet fiatal kutatók fejlődését elősegíteni. Mindkét projektben azt láttuk, hogy egy kutató életében áldott állapot, amikor egy erős csapat összeáll és tagjai magas szakmai színvonalon, motiváltan és egymást segítve tudnak együtt dolgozni. Viszont az is világossá vált számunkra, hogy ez az áldott állapot csak a „csillagok szerencsés együttállása” esetén és korlátozott időre állhat fent. Ha egy kutató vezetőként ezt megélheti egyszer az életében, akkor nagyon szerencsésnek tudhatja magát. És az a dolgok természetes rendje, ha a csapat utána átalakul: vannak, akik más szakmai irányokba indulnak; vannak, akik más szakaszába kerülnek az életüknek.

Szóval köszönjük a kutató- és szerzőtársainknak, hogy együtt tölthettük ezeket az éveket, együtt írhattunk, gondolkodhattunk, workshopolhattunk.

Az OTKA pályázatunkkal gyakorlatilag párhuzamosan alakult meg a Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ a Budapesti Gazdasági Egyetemen, így a pályázattal kapcsolatos sikerek ugyanígy köszönhetőek az egyetemi vezetőink támogatásának szakmai, erkölcsi és anyagi értelemben egyaránt. Köszönjük Heidrich Balázs és Csillag Sára professzoroknak, akik a megalakulásunk időpontjában rektor és tudományos rektorhelyettes voltak, és végig értő és támogató figyelemmel kísérték a projekt haladását és a Központ fejlődését.

Érdeemes azt is megemlítenünk, hogy a projekt egyenes vonalú, egyenletes haladását „oldalba kapta” a Covid világjárvány. Szinte már hátborzongató belegondolni, hogy a *horizon scanning* kutatási szakasz kereteinek megbeszélésekor azon is gondolkodtunk, hogy milyen olyan események merülhetnek fel, amelyek bekövetkeztének nagyon kicsi az esélye, de nagyon nagy hatással bírnak. Az egyik ilyen úgynevezett „wild card” esemény, amit felvázoltunk pont a világjárvány volt még a Covid berobbanása előtt. Az már csak a csapaton belüli viccelődés tárgya volt, hogy jó, hogy nem az emberi civilizáció összeomlásához vezető Földbe csapódó meteor lehetséges következményeit vitattuk meg. Mindenesetre a Covid és a miatta történő lezárások egyfelől azt jelentették, hogy újra kellett terveznünk a kutatási folyamatainkat, másfelől pedig számos új kutatási problémát vetett fel, amikor az oktatási és tanulási folyamatok egész „hagyományos” rendszerét át kellett alakítani egy-két hét alatt.

De szerencsére ez sem törte meg a kutatási lendületet, csak a kutatási projekt két nagy területe – a nemzetközi üzleti felsőoktatási intézmények szerepfelfogásának elemzése és a trendek, kihívások azonosítása – közötti hangsúlyok rendeződtek át, mikor a Covid nyomán az utóbbi terület került átmenetileg előtérbe.

A nagy sokk és az első hullámok levonulása után a szöveg- és szerepelemző kutatási részt is tovább tudtuk folytatni. Ezt a tanulmánykötetet azonban nem a két kutatási terület szerint választottuk el, hanem az írásaink jellege alapján alakítottunk ki nagyobb egységeket.

Ennek megfelelően a kötetben megjelenő írásokat három részre osztottuk. Az első, *Elméleti keretek* című részben a projekt keretében megjelent elméleti jellegű írások találhatók. Ezek az elemzések azokat a fő trendeket igyekeztek felvázolni, amelyek a felsőoktatásra hatnak mind a hazai, mind a nemzetközi környezetben. A második, *Módszertani áttekintések* rész a módszertani és módszertanelméleti írásokat tartalmazza. Ez alapján látható, hogy számos módszertant próbáltunk ki, és ezekkel kapcsolatban igyekeztünk megosztani a tapasztalatainkat és reflexióinkat. A harmadik, *Empirikus elemzések* rész pedig a kutatásaink eredményeit tartalmazza. A szövegelemzési módszertan egyik nagy előnye az volt, hogy globális kitekintéssel tudtuk vizsgálni, hogy a felsőoktatási intézmények mit és hogyan kommunikálnak a jövőről és milyen módon keretezik a jövőbeli szerepüket.

Ez a nagyívű gyűjtemény mutatja, hogy mennyire aktív volt ez az 5 év, és milyen sikeresen tudott a kutatócsapat együtt dolgozni. A kutatóink egyben a szerzőink is, így nevüket és rövid bemutatkozásukat a kötet elején foglaltuk össze. Ugyanakkor, ahogy elemzéseink is rámutattak, semmi nem létezik önmagában, hanem mindig kapcsolódásokon keresztül értelmeződik és fejlődik. Minket is ilyen támogató kapcsolatháló vett körül a projekt során, így nem is tudunk mindenkit név szerint felsorolni egyesével. Mindenesetre szeretnénk köszönetet mondani azoknak a kapcsolódó szakmai közösségeknek (részvételi és jövőkutatási témákkal foglalkozó ismerőseink, a hazai felsőoktatáskutatás fő elemzői és az európai egyetemek jövőjével foglalkozó felsőoktatáskutatók), akikkel nagyon jó szakmai beszélgetéseket, workshopokat lehetett tartani, és egy-egy kávé vagy éppen gyümölcs mellett tovább lamentálni a felsőoktatás és a világ kihívásairól a szünetekben. Szeretnénk külön kiemelni Hrubos Ildikó és Lengyel György professzorokat, akik hosszú ideje támogatnak minket az utunkon és bölcsességükkel, tudásukkal és akadémiai tapasztalataikkal mindvégig segítették utunkat. Valamint szeretnénk megköszönni az egyetemi munkatársak, kutatótársak, támogató területi kollégák részvételét is, hiszen ők adták azt a mindennapi segítő közeget, amire támaszkodva mi valóban a kutatásra tudtunk fókuszálni.

Mindenkinek kívánunk hasonlóan érdekfeszítő projekteket, hasonlóan inspiráló és támogató közeget és világhírványmentes, de azért kihívásokat tartogató kutatásokat!

Géring Zsuzsanna és Király Gábor

a Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ vezetői

Elméleti keretek

Király Gábor, Géring Zsuzsanna

“Nézd, száz a kérdés, egy a válasz”?

Az egyetemek megváltozott szerepével kapcsolatos akadémiai diskurzus bemutatása

Bevezetés

Érdekes megnézni, hogy napjainkban milyen üzeneteket fogalmaznak meg a felsőoktatási intézmények. Ez a fajta, kifelé irányuló kommunikációs tevékenység egyrészt mutathatja egy ideális szervezet körvonalait, amelyhez a felsőoktatási intézmények hasonlítani próbálnak, másrészt tükrözi azokat a külső elvárásokat, amelyek velük szemben megfogalmazódnak.¹ Ha átfutjuk a felsőoktatási hírleveleket, akkor azt láthatjuk, hogy egyre gyakoribbak az olyan hírek, amelyek társadalmi bevonással kapcsolatos kezdeményezésekről, új oktatási és tanulási gyakorlatokról, valamint különböző – a vállalatok, civil szervezetek és felsőoktatási intézmények közötti – együttműködésekről számolnak be. Ez természetesen csak néhány példa azzal kapcsolatban, hogy milyen témákat, tevékenységeket, kezdeményezéseket tartanak fontosnak ma a globális felsőoktatási térben.

Ezek a visszatérő témák arra mutatnak rá, hogy az intézmények újfajta módon próbálnak kapcsolódni az őket körülvevő társadalmi kontextushoz. Azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatási intézmények egyre inkább érzik a bizonyítás terhét azzal kapcsolatban, hogy hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá a társadalomhoz. Ehhez vagy a meglévő szerepeiket értelmezik újra, vagy új társadalmi feladatokat vállalnak fel. Ugyanakkor a felsőoktatás újrapozicionálásának igénye egyben azt is mutatja, hogy már nem magától értetődő, hogy a felsőoktatási intézmények és az általuk ellátott feladatok társadalmi értéket képviselnének. Más szavakkal, míg korábban a felsőoktatás fontossága és releváns volta többé-kevésbé evidencia volt, ezek többé már nem állnak minden „gyanú felett”. A felsőoktatási intézményeknek tehát egyre inkább foglalkozniuk kell a szervezeti legitimációjukkal (Gumpert, 2000), azaz az erőfeszítéseket kell tenniük, hogy létezésük értelmét igazolni tudják más szereplők számára.

A legitimációs kényszerrel kapcsolatos viták gyakran jelennek meg mind az akadémiai, mind a nemzetközi szakpolitikai diskurzusban. Az egyik olyan fogalom, amely a probléma lényegét érinti, a felsőoktatás fő küldetésének vagy idegen kifejezéssel élve missziójának a témája (ld például Laredo, 2007; Pinheiro et al., 2015a; Pinheiro et al., 2015b). Ehhez a kérdéskörhöz számos egyéb kifejezés is kapcsolódik, például az új társadalmi szerződés (Maassen, 2014), a(z

¹ Tisztában vagyunk azzal, hogy számos felsőoktatási intézmény létezik és talán túlzottan leegyszerűsítő, ha mindenre az egyetem gyűjtőfogalmat alkalmazzuk. Mégis, az olvashatóság kedvéért, ebben az írásban ezt a két kifejezést (felsőoktatási intézmény, egyetem) szinonimaként használjuk.

újra)nyitás (Nedeva, 2007), a bevonás (Jongbloed et al. 2008), valamint a mérhetőség (Pausits, 2015) fogalmi.

Ezek a fogalmak azt próbálják körülhatárolni, hogy milyen módon lehet a felsőoktatásnak aktív, társadalomformáló hatása és hogyan tud (még) jobban hozzájárulni a társadalmi, gazdasági fejlődéshez. Az ezzel kapcsolatos gondolkodás azokat a különböző feladatokat és felelősségeket próbálja meg meghatározni, amelyeket a felsőoktatásnak ennek a célnak az érdekében fel kellene vállalnia. Ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni, hogy ezek a (lehetséges) feladatok és felelősségek általában nem önmagukban állnak, hanem viszonylag jól meghatározható érintetti körökhöz tartoznak.

Például a kormányzatok számos országban növekvő nyomást gyakorolnak a felsőoktatási intézményekre a finanszírozási kérdésekben. Itt jellemzően az az elvárás fogalmazódik meg, hogy az intézmények diverzifikálják a bevételi forrásaikat és pénzügyi értelemben egyre inkább önfenntartóvá váljanak (Shin & Kim, 2014). A gazdasági szereplők pedig azt várják az intézményekben folyó kutatások eredményeitől, hogy azok jól kapcsolódjanak a gazdasági problémákhoz, cél- és alkalmazás-orientáltak legyenek, valamint támogassák vagy akár katalizálják a piaci innovációkat. A foglalkoztathatóság viszont a hallgatók (és a szüleik) számára vált az utóbbi évtizedekben központi kérdéssé. Ez azt is mutatja, hogy megrendült az a bizalom, hogy felsőoktatási intézmények valóban tudják-e olyan módon oktatni és képezni a hozzájuk jelentkező tanulókat, hogy a kimeneti oldalon a végzetek tudása és készségei megfeleljenek a jövő munkaerőpiaci igényeinek (Selingo, 2016). Szintén kérdés, hogy mi a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepe egy folyamatosan változó társadalmi és technológiai környezetben (Király & Géring, 2019). Mennyire tudnak hozzájárulni az egyének egzisztenciális jelentéskereséséhez, valamint a társadalmi együttélés kérdéseinek tisztázásához? Vajon meg tudnak maradni ezekben a kérdésekben, mint a diskurzusok fő alakítói, vagy szerepüket átveszik más típusú – kevésbé az értelmiségi okoskodáshoz kötődő – véleményvezérek? Ezeknek a nemrégiben megfogalmazott és/vagy újra felbukkanó külső igények egy olyan legitimációs válság eredményei, amelyek nem csupán egy-egy szereplőt és nem is egy-egy régiót érintenek, hanem nemzetközi szinten az egész felsőoktatási szektort lépéskényszerbe hozzák.

A felsőoktatási intézmények különböző módon reagálnak erre a legitimációs válságra. Ehhez kapcsolódóan három olyan kihívás-területet azonosítottunk, amelyek a szervezeteket nehézségek és választások elé állítják. Egyrészt megvizsgáljuk, hogy az egyetemek lehetséges gazdasági szerepével kapcsolatban milyen elvárások fogalmazódnak a vállalkozó egyetem koncepciója keretében. Arra is kitérünk röviden, hogy milyen próbálkozások történtek az elmúlt években ennek a szervezeti sablonnak a kiterjesztésére, úgymond befogadóbbá tételére. Másodikként áttekintjük, hogy az egyetemek mennyire és hogyan képesek az emberi értékteremtéshez, szűkebb értelemben a hallgatók foglalkoztathatóságához hozzájárulni. Ez a kérdés különösen érdekes, ha elfogadjuk annak az állításnak a létjogosultságát, hogy a jövőbeni környezet, amelyre a hallgatókat fel kellene készíteniük alapvetően bizonytalan és

kiszámíthatatlan. Végül a társadalmi értékteremtéssel kapcsolatban felmerül annak a kérdése is, hogy az intézmények mennyire képesek megtartani esetleg kiterjeszteni azt a szerepüket, hogy hozzájáruljanak a társadalmi szintű változásokhoz, valamint tematizálják a társadalmak önértelmezésével kapcsolatos diskurzusokat. Az alábbiakban ezeket a területeket úgy járjuk körbe, hogy azonosítsuk a fő kihívást és az erre adott lehetséges válaszokat, vagy éppen formálódó megoldásokat. A tanulmány ennek a három fő területnek a tárgyalása mentén halad tovább.

A felsőoktatás mint a gazdasági értékteremtés terepe²

Az egyetemek gazdaságra gyakorolt tényleges és potenciális hatása nem számít új témának a felsőoktatással foglalkozó akadémiai és szakpolitikai irodalomban. Az az elképzelés azonban, hogy a felsőoktatási intézmények működésének alapjaiban kell megváltozni, hogy be tudjanak kapcsolódni az innovációs folyamatokba és ezáltal közvetlenül hozzájáruljanak a gazdasági növekedéshez és versenyképességhez viszonylag új. Az ezzel kapcsolatos elvárások legjobban a vállalkozó egyetem koncepciójában állnak össze egy többé-kevésbé koherens rendszerré.³

A vállalkozó egyetem elképzelése először az USA-ban jelent meg az 1980-as, '90-es években (Clark, 1998; Cowen, 1991; Etzkowitz, 1988). Ezt követően viszonylag gyorsan a felsőoktatási intézmények egyik legmeghatározóbb globális szervezeti sablonjává vált (Pinheiro & Stensaker, 2014). Az eredeti elképzelés azon a feltételezésen alapul, hogy az akadémiai, ipari és kormányzati szférák között nagyobb átfedésre van szükség, azaz a tudástermelés hármas spirál modelljére (*triple helix model*) érdemes törekedni (Leydesdorff & Etzkowitz, 1996).

Ebben az értelmezésben a hagyományos egyetemeknek, amelyeket eddig a társadalmi-gazdasági kontextusuktól különálló, viszonylagosan jól definiált feladatkörökkel rendelkező entitásként kezeltünk, nyitottabb, külső kapcsolatokra és lehetőségekre érzékeny szervezetekké kellene válniuk. Ez azt is jelentené, hogy kevésbé függenének az államtól érkező forrásoktól és diverzifikálnák a bevételeiket azáltal, hogy más gazdasági vagy állami szereplők számára kínálnak szolgáltatásokat, valamint értékesítik a munkatársaik által termelt tudást és az általuk kifejlesztett technológiákat (Andeßner & Greiling, 2017). A szervezeti átalakulás ezen aspektusa kifejezetten hangsúlyosan jelenik meg a nemzeti és nemzetközi szakpolitikai diskurzusban. Ennek az érvelésnek a megerősödése nem meglepő módon egybevág azzal a trenddel, hogy az állami hozzájárulás mértéke folyamatosan csökken, és az egyetemek abban

² A vállalkozó egyetem témáját, az ezzel kapcsolatos érveket, ellenérveket és gyakorlati kihívásokat bővebben tárgyalja Király (2019) tanulmánya. Ez a rész bár tematikailag kapcsolódik az említett tanulmányhoz, de gondolatmenetében és érvelésében eltér tőle.

³ A téma természetesen túlmutat a vállalkozó egyetemek koncepcióján. Olyan egyéb területek tartozhatnak még ide, mint az akadémiai kapitalizmus, az új közszolgálati menedzsment, valamint a menedzsmentserializmus (Deem, 2001; Kováts, 2011; Jessop, 2018). Ebben a részben most ezeket nem mutatjuk be, hanem kifejezetten a vállalkozó egyetem elképzelése kapcsán tárgyaljuk a gazdasági értékteremtés kérdéskörét.

a helyzetben találják magukat, hogy több mindent kellene elérniük kevesebb forrás felhasználásával (Shin & Kim, 2014).

Az érvelés szerint ahhoz, hogy szervezeti szinten is vállalkozóvá válhassanak, az egyetemnek „központi magját”, azaz a menedzsment funkcióit kell megerősíteni (Clark, 1998). Bár általában ezt kevésbé hangsúlyozzák, a menedzsment erősödése általában együtt jár az akadémiai közösség önszerveződési és önrendelkezési képességeinek gyengülésével (Docherty, 2011). Ezzel párhuzamosan az is jellemző, hogy a felsőoktatási intézményeket a „szervezeti központból” egyre inkább a piaci logika szerint próbálják működtetni. A napi szintű működésben olyan elveknek (hatékonyság, termelékenység) az érvényesítése jelenik meg, amelyet korábban rendszeridegennek, az egyetemi szemlélettel és léttel összeegyeztethetetlennek tekintettünk volna (Parker & Jary, 1995; Slaughter & Rhoades, 2004)

Ez az új szervezeti sablon együtt jár a tudástermeléssel, kutatással kapcsolatos megváltozott felfogással is. Ez a felfogás úgy tekint a kutatásra, mint az innováció, a növekedés és a versenyképesség fő hajtóerejére (Marginson, 2014). Ennek eredményeképpen azokat a tudásformákat részesíti előnyben, amelyek kereskedelmi potenciállal rendelkeznek, miközben leértékel más területeket, amelyek ebben a keretrendszerben nem számítanak értékteremtőnek és produktívnak. Ebben az újraértékelési folyamatban tehát az emberi tudás kiterjedt területei válhatnak kegyvesztetté és látszólag feleslegessé. A felsőoktatási intézmények lehetséges gazdasági értékteremtése tehát központi kérdésként jelenik a felsőoktatás jövőjéről szóló diskurzusban. Az viszont, hogy erre ki képes – vagy még pontosabban melyik terület képes magáról hihetően állítani, hogy képes erre – egyaránt megváltoztatja a szervezeten belüli és szervezeten kívüli kapcsolatokat.

A vállalkozó egyetem elképzelése gyakran jelenik meg úgy, mint az egyetlen lehetséges, vagy legalábbis a legadekvátabb válasz a felsőoktatási intézmények problémáira. E szerint azért van szükség arra, hogy különböző ösztönzők segítségével elmozdítsuk a felsőoktatási intézményeket ebbe az irányba, hogy megmentsük őket saját maguktól, befelé forduló természetüktől, intellektuális belterjességüktől. Gyakori érvelés, hogy az egyetemek nem lehetnek különálló szigetek, hanem központi szerepet kell vállalniuk az őket körülvevő vállalkozói ökoszisztémában (Guerrero et al., 2016; Rissola et al., 2017).

Ezzel szemben megjelennek azok a vélemények is, amelyek a vállalkozó egyetem koncepciójában nem a szervezet kiterjesztésének, fejlődésének lehetőségét látják, hanem pont az egyetem társadalmi szerepének leszűkítését egyetlen dimenzióra. Az egyetemeken ugyanis minden korban központi fontosságú volt a *jó élet* kérdéseiről szóló vita és gondolkodás. Ezeknek a kérdéseknek a tisztázása feltételez egyfajta távolságot a mindennapi létfenntartás kényszereitől, valamint a külső politikai és gazdasági szereplők hatásaitól. Szintén megemlíthetjük az egyetemek szerepét a társadalom általános (nem csupán vagy nem is elsősorban gazdasági értelemben vett) fejlődésében és a társadalmi mobilitási csatornák

biztosításában. A tágabb társadalmi értékteremtésre vonatkozó funkciók elvesztése ebben az értelemben az egyetemi tér elszegényedéseként jelenik meg (Ibarra-Colado, 2007).

Mások szerint a vállalkozó egyetem kialakítására tett lépések az egyetemi szféra autonómiája elleni támadássorozat részei, amely komoly károkat okoz akár a felelős, független értelmiségi lét ethosza, akár az egyetemi elit újratermelődésének szempontjából (Lorenz, 2012; Shore, 2010). Ezen túl Aavik (2019) arra is rámutat, hogy a piaci logika és az ezzel járó – a kiválóságot és az értékesítés fontosságát hangsúlyozó – diskurzus gyakran jelenik meg magától értetődőként és az egyetemek átalakulásának egyetlen lehetséges és értelmes alternatívájának. Elemzése rámutat, hogy a felsőoktatási intézmények stratégiai dokumentumait gyakran ez a logika és nyelvhasználat hatja át, anélkül, hogy reflektálnának azokra az egyenlőtlenségekre, amelyeket ez a típusú diskurzus teremt. Az egyetemi vállalkozó, vagyis a felsőoktatás új „ideális dolgozója”, magas presztízsű folyóiratokban publikál, a piacon közvetlenül értékesíthető tudományos tudást hoz létre, aktívan kapcsolatot épít és tart külső gazdasági szereplőkkel, valamint komoly erőfeszítéseket tesz az intézmény nemzetközi akadémiai hálózatának bővítésére. Ez az elvárásrendszer általában nem explicit, csak az adott intézményre jellemző teljesítményértékelési rendszerekből lehet csak közvetetten kimutatni. Ugyanakkor érdemes figyelembe venni, hogy ezeknek az elvárásoknak csak akkor tud valaki megfelelni, ha mentes a gondozási feladatoktól és más olyan kötelezettségei sincsenek, amelyek erősen helyhez kötik, korlátozzák a mobilitását (Aavik, 2019).

Ahogy fent már említésre került, ebben az új viszonyrendszerben a társadalom- és bölcsészettudományok elveszítik korábbi pozícióikat. A piaci logikában nem tudnak eléggé hatékonyak, produktívak lenni, valamint képtelenek hozzájárulni a gazdasági versenyképességhez és növekedéshez. Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy hagyományosan ezek voltak azok a területek, amelyeknek az volt a szerepe, hogy alternatív szervezeti és társadalmi valóságokat kidolgozzanak (Wright, 2011). Ezen alternatív jövőképeknek egyrészt az a célja, hogy az aktuális jelen társadalmi kritikájaként szolgáljanak, másrészt pedig az, hogy mások számára is hozzáférhető és inspiráló jövőképeket adjanak. Egy kritikusabb szempontból azt is mondhatjuk, hogy a vállalkozó egyetem elképzelése inkább a reménytelenséget erősíti fel az egyetemi térben (Amsler & Facer, 2017). Haszontalanként beállítani a kritikai társadalmi gondolkodás területeit még inkább marginalizálhatja az egyetemi értelmiséget a felsőoktatás jövőjének vitájában. Ugyanakkor, még egy tisztán menedzsment-orientált perspektívából nézve is egy sikeres szervezeti változásnak előfeltétele, hogy a folyamatban a fő felsőoktatási funkciók napi szintű működtetéséért és fejlesztéséért felelős egyetemi dolgozók érvei, gondolkodása és tapasztalatai is megjelenjenek (Géring et al., 2018).

Ugyanakkor azt is érdemes kiemelni, hogy míg a vállalkozói értékteremtésnek többféle értelmezése lehet (Fuller et al., 2010), ugyanúgy a vállalkozói egyetemnek is többféle felfogása lehet. Scharmer és Käufer például (2000) kiemelik, hogy a közös jelentésalkotás, a közösen osztott jövőkép és a kölcsönös tanulás előfeltételei egy olyan egyetemi környezetnek, ahol a

vállalkozók kialakulhatnak. Az *egyetemi vállalkozók* helyett, akik az értékesítésre koncentrálnak, *vállalkozói szemléletű egyetemi oktatók* dolgozhatnak együtt hallgatókkal olyan projekteken, amelyek kisebb vagy egyes esetekben egészen kiterjedt pozitív társadalmi változásokat képesek generálni. Ez a kiindulópont a vállalkozási szemlélet egy emberközelibb változatát képviseli és ezáltal el is távolodik az akadémiai kapitalizmus kizárólagosan piaciorientált logikájától. A szerzők egy olyan egyetemi közeget képzelnek el, amelyet a kreativitás, a kísérletezés és a közös fejlesztés jellemez. Ebben a térben olyan közös, oktatókat, hallgatókat és külső gyakorlati szakembereket involváló projektek zajlanak, amelyek az emberek kiteljesedését és a társadalmi átalakulást segítik (Scharmer & Käufer, 2000).

Hasonlóképpen, Shumar és Robinson (2018) érvelése szerint a hallgatók és az egyetemi dolgozók nem csak egyetlen módon válhatnak vállalkozóvá. Elismerik, hogy ténylegesen szükség van arra, hogy az egyetem kapuit tágabbra nyissuk, azért, hogy a külső érintettek elvárásai és igényei bekerülhessenek az egyetemi térbe. Ugyanakkor szerintük a felsőoktatásban a vállalkozói megközelítés nem csak az üzleti és gazdasági témákkal hozható kapcsolatba. A társadalmi ügyek egy sokkal szélesebb köréhez tudunk közelíteni vállalkozói szemlélettel, mint például a fenntarthatóság, az emberi jogok, társadalmi egyenlőség (Shumar & Robinson, 2018). Lackéus (2015) szintén a vállalkozói projekteken rejlő tanulási potenciált hangsúlyozza. A tanulás attól válik relevánssá és életközelivé, hogy a hallgatók a projektek során valamilyen külső érintetti csoportok számára próbálnak meg értéket létrehozni. Értelmezésében azonban ezt az értéket azonban nem kell a gazdasági és üzleti területekre szűkíteni.

Érdemes megemlíteni, hogy a vállalkozó egyetemnek ez az emberibb, egyben szélesebb értelmezése kevésbé kizáró abban az tekintetben, hogy számos eltérő tudományterületről (beszéljünk akár irodalomtudományról, filozófiáról, matematikáról vagy kémiáról) feltételezi, hogy vállalkozói szemlélettel képesek értéket teremteni külső érintettek számára. Következésképpen a vállalkozással kapcsolatos ismereteket szélesebb körben érdemes oktatni beleértve a művészeteket, a természet- és társadalomtudományokat és nem csupán a mérnök- és üzleti tudományokat. Természetesen nem az a cél, hogy minden hallgatóból vállalkozó váljon, hanem hogy vállalkozói szemléletet és készségeket sajátítsanak el (Krueger, 2015), hogy aztán ezeket későbbi munkájuk során használni tudják (Lackéus, 2015). Míg a jövő bizonytalan és kiszámíthatatlan a munkaerőpiaci trendek tekintetében, maga ez a kiszámíthatatlanság az, amely a vállalkozással és alkalmazkodással kapcsolatos képességekre való felkészítést kiemelten fontossá teszi (Aoun, 2017; Ernst and Young, 2016; Hammershøj, 2019a). Ez elvezet a második általunk meghatározott területhez, ahhoz, hogy milyen módon lehetséges a hallgatók jövőre való felkészülését, ezen belül is a foglalkoztathatóságát elősegíteni.

A felsőoktatás mint az emberi értékteremtés terepe

A foglalkoztathatóság egy másik alapkérdés a felsőoktatás jövője szempontjából (Matherly & Tillman, 2015). A felsőoktatási intézmények felé – azon túl, hogy azt várják el tőlük, hogy járuljanak hozzá a gazdasági növekedéshez és versenyképességhez – leginkább az az elvárás fogalmazódik meg, hogy a tanulókat készítsék fel az életre, de ezen belül is a munka világára. Más szavakkal ne csupán a gazdasági, hanem az emberi értékteremtés folyamatában is részt vegyenek. Ugyanakkor, a felsőoktatási diskurzus ezen vonatkozása számos kérdést is felvet mivel úgy tűnik a tudásátadás „hagyományos” módszerei nem működnek már annyira jól mint eddig (Davidson, 2017).

Shin szerint (Shin, 2014a) ennek az az egyik oka, hogy a felsőoktatási intézmények már a tömegesedés utáni (*post-massified*) állapotban vannak. Ez azt is jelenti, hogy a hallgatók többen vannak, sokfélébbek és általában tanulmányi szempontból kevésbé felkészültek, mint korábban (Shin, 2014b). Emiatt számos oktató bizonytalanodott el abban a tekintetben, hogy hogyan is kellene oktatni. Úgy tűnik a vizsgálatokból, hogy az egyszerű és már kipróbált tudásátadási technikák – mint például az előadások és az oktatók által előre megszabott olvasmánylisták – már nem elegendőek, ahhoz, hogy a hallgatók tudása és képességei ténylegesen fejlődjenek a felsőoktatási tanulmányaik során (Arum & Roksa, 2011). Ez egyben azt is jelenti, hogy már egyre kevésbé elég, ha az oktatók csak átadják az általuk fontosnak vélt tudás 'tartalmát' a hallgatóknak. Képesnek kell lenniük arra is, hogy megragadják, és ami talán még nehezebb meg is tartsák a tanulók figyelmét, nem is beszélve arról, hogy képesek legyenek elősegíteni, támogató „állványokkal” (*scaffolding*) keretezni, valamint személyesre szabni a tanulás folyamatát (Ormrod, 2017).

Ehhez kapcsolódik az is, hogy a tanulói populáció és az oktatói szerep változásain túl, az oktatás technológiai környezete is folyamatosan alakul. A hagyományos környezetet – kis iróniával – a 'csirkeetetés modellel' írhatjuk le. Ebben a helyzetben egy személynél (vagy gazdánál) volt minden tudás (kukoricás vödör), a tanulók (csirkék) lelkesen köré gyűltek és kellőképpen hálásak voltak minden megkapott információ és tudásmorzsaért (kukoricáért) (Jeffries & Andrews, 2014). Ebben az „információhiányos” környezetben a tudáshoz és a tartalmakhoz való hozzáférés kulcskérdéseknek számítottak. Ehhez képest egy olyan kontextus felé mozdultunk el, ahol számos más lehetséges forrás mellett az oktató már csupán az egyike a lehetséges „tartalomszolgáltatóknak”. Ráadásul a tanulók állandóan maguknál hordanak olyan hordozható info-kommunikációs eszközöket (mobiltelefon, tablet, laptop stb.), amelyeken szó szerint egy gombnyomással érnek el külső tartalmakat. Emiatt az oktatónak nem csupán érdekesen kell előadni, hanem érdekesebbnek és relevánsabbnak kellene lennie mint bármilyen tartalomnak vagy információnak, amihez a tanulók az eszközeiken hozzáférnek. Ez még akkor is igaz, ha nem szórakoztató, hanem csak a tanulmányokhoz kötődő tartalmakra gondolunk. A tanulók ugyanis már számos más oktatási forrást is elérnek, ahol egy adott tudományterület kiemelt kutatóitól, szaktekintélyeitől

hallgathatnak, nézhetnek előadásokat (mint rövid előadásokat a YouTube-n, Khan Academy-n vagy MOOC-kat, azaz tömeges nyílt online kurzusokat kínáló platformokon). Ezek sok esetben kényelmesebbek, szórakoztatóbbak, személyre szabottabbak – sőt akár hitelesebbnek is tűnhetnek – mint a felsőoktatási intézmények által kínált kurzusok.

Többek között ennek a két aspektusnak (kevésbé felkészült tanulók egy információgazdag környezetben) a kölcsönhatásai is szükségessé teszik az elmozdulást a frontális oktatási eszközöktől. Feltételezhetjük, hogy a 21-ik századi felsőoktatás számára nem az lesz a dilemma, hogy mit tudunk a hallgatónak megtanítani a folyamatosan változó tudástartalmakból. Sokkal inkább az a fő kérdés, hogy hogyan találunk új utakat, módszereket, folyamatokat, amelyekkel a tudás megértésével (új információk kognitív feldolgozása), megítélésével (források hitelességének felmérése) és kombinálásával (tudományos igényességű értelmezések kialakítása) kapcsolatos készségeiket tudjuk fejleszteni (Shin, 2014b). Tehát kevésbé a felsőoktatási intézmények által létrehozott és átadott tartalmakra kerül a hangsúly, mint inkább arra, hogy a hallgatókat hogyan tudjuk felkészíteni arra, hogy utánanézzenek, kiválasszák, értelmezzék és rendszerezék a hozzáférhető tudástartalmakat, sőt akár új tudást hozzanak létre (Aoun, 2017; Hammershøj, 2019a).

Ez egy lényegi pont mert az oktatási technológiákkal kapcsolatos viták főleg a 'hol' és a 'mikor' kérdésekkel kapcsolatosak, míg a 'hogyan' kérdésre kevesebb figyelem jutott (Fevolden & Tømte, 2015). A tömeges nyílt online kurzusok – más jelenleg fejlesztés alatt álló oktatási tanulási technológiához hasonlóan mint például a virtuális realitás, a szimuláció vagy játék alapú oktatás – például gyökeresen megváltoztathatják az oktatás 'hol' és a 'mikor' aspektusait. Ugyanakkor ezt az oktatási fejlesztési irányt azért bírálják, mert egyszerűen lefordítja a „hagyományos” pedagógiai felépítést online környezetbe anélkül, hogy a modell alapvető feltételezéseit megkérdőjeleznék (Zemsky, 2014). Ez lehet az egyik oka (számos más tényező mellett) amiért a MOOC-ok nem voltak képesek forradalmasítani a felsőoktatási tanulási, oktatási gyakorlatokat. Pont ezért megalapozottnak tűnik az az állítás, hogy anélkül, hogy alaposan átgondolnánk az oktatás 'hogyan' kérdését nem tudunk igazán eredményes tanulási környezetet létrehozni.

Mindazonáltal felvetődik a kérdés, hogy mit is tekintünk eredményes tanulási környezetnek. Simons és Masschelein több tanulmányukban is arra hívják fel a figyelmet, hogy a domináns szakpolitikai diskurzus túlságosan is leszűkítő és leegyszerűsítő ebben a tekintetben (Decuyper et al., 2011). Érvelésük szerint a „hivatalos”, tanulással kapcsolatos beszédmód úgy írja le a tanulást, mint egy viszonylagosan egyszerű és egyirányú folyamatot, amelyet nem csupán fel lehet, de fel is kell gyorsítanunk (Masschelein & Simons, 2015). Emögött a gyorsulási kényszer mögött pedig az az elvárás áll, hogy hatékony dolgozókat képezzünk a munkaerőpiac számára olyan gyorsan és hatékonyan, ahogy csak lehetséges. Ez a szemlélet leginkább az üzemszerű állattartáshoz hasonlítható (hogy visszatérjünk a csirkeetetés metaforánkhoz), amely során egy meghatározott mennyiségű anyagot le kell gyűrti a célzott személyek torkán

(legyenek akár hallgatók, akár baromfik), hogy minél gyorsabban használni tudjuk őket gazdasági célokra.

Ezzel szemben a tanulás egy alternatív felfogása azt emeli ki, hogy ez a folyamat sokkal sokrétűbb, összetettebb és kiszámíthatatlanabb, mint azt a szakpolitikai diskurzus sugallja. Ahelyett, hogy előre kidolgozott sablonokat és univerzálisan mindenkire alkalmazható válaszokat próbálnánk egymástól elszigetelt, ugyanakkor egymással versengő egyéneknek adni, a mély és maradandó tanulás azt feltételezi, hogy nehéz és bonyolult kérdéseket fogalmazunk meg és járunk együtt körbe a közösségünk jelenlegi és jövőbeli helyzetével kapcsolatban (Simons & Masschelein, 2009). Némileg ellentmondásos módon ez a fajta, nehézkesebbnek és körülményesebbnek tűnő tanulási folyamat még "hatékonyabb" is lehet. Abban az értelemben lehet hatásosabb, hogy pont azokat az emberi minőségeket fejleszti, amelyekre a jövőben a tanulóknak szükségük lehet a társadalmi életükben, a munkahelyeiken, valamint a magánéletükben (Selingo, 2018; Hammershøj, 2019b).

Az oktatás és ezen belül a felsőoktatás legélesebb és legkíméletlenebb bírálatát az utóbbi években Caplan (2018) amerikai közgazdász írta meg *Az álláspont az oktatás ellen (The case against education)* című könyvében. Szerinte az oktatási rendszer jelentős részét feleslegesen tartjuk fent. Ennek megfelelően jelentősen vissza lehetne vágni a felsőoktatás támogatását és ezáltal a résztvevők száma is lecsökkenne. Számos empirikusan is alátámasztott érvet is felsorol ennek az álláspontnak a támogatására. Egyrészt a képzési struktúrákban a tantárgyak elemzésével bemutatja, hogy minden oktatási szinten jelentős az aránya azoknak a tárgyaknak, amelyekre a tanulóknak semmi szükségük nem lesz a későbbi szakmai és magánéletükben. Felhozható persze, hogy mindenre azért van szükség, mert a tanulók a megszerzett tudásukat és képességeiket majd más területeken tudják később alkalmazni, vagyis szakkifejezéssel meg fog történni a transzfer az iskola és a gyakorlati élet között. Caplan ezzel szemben is igen kritikus, számos empirikus kutatást idéz, amely szerint az egyik területről, helyzetről a másikra való tudás és/vagy képesség átvitele (*transfer*) csak nagyon korlátozottan, vagy legtöbb esetben egyáltalán nem történik meg. Ennek egyik oka egész egyszerűen a felejtés jelensége: annak, amit tanulmányaink során komoly kognitív ráfordítással elsajátítottunk csak elhanyagolható töredékére emlékszünk később. Ezt persze tapasztalatból minden oktató tudja, aki egy nyári szünet után ugyanazzal az osztállyal vagy csoporttal dolgozik tovább.

Felmerül persze, hogy ha csak nagyon korlátozott az oktatásban ténylegesen létrejövő tanulás, akkor miért tartunk egyáltalán fenn ennyire költséges intézményrendszereket. Caplan (2018) szerint azért, mert a végzettség – főleg az egyetemi diploma – elsősorban nem azt mutatja meg, hogy mennyit fejlődött valakinek a gondolkodása a tanulmányai során, hanem az ő személyes jellemzőit. Azt, hogy az adott személy mennyire intelligens, szorgalmas és szabálykövető. A szerző érvelése szerint azt, hogy a diploma elsősorban jelzőfunkcióval bír, számos felsőoktatásban tapasztalható jelenség bizonyítja. Gondolhatunk itt a hallgatói család jelenségére, az első óra után a félig vagy akár teljesen üres előadótermekben zajló egyetemi

órákra, vagy a hallgatók részéről a befektetett munka minimalizálásának motivációjára. Caplan (2018) viszonylag biztos abban, hogy az oktatási rendszerek hatalmas tehetetlenségük miatt nem képesek változni és továbbra is látszattervekenységet folytatnak a tanulás és oktatás szempontjából, míg igazi funkciójuk továbbra is a jövőbeli potenciális munkavállalók szelektálása, akkreditálása és rangsorolása. Ennek megfelelően szerinte a felsőoktatás sem tud megújulni, a hallgatók társadalmi, szakmai és magánélete szempontjából relevánsabbá válni az oktatási és tanulási folyamatok átalakításával.

Bár valószínűleg egy rosszabbul sikerült kurzus után, az oktatók jelentős százaléka részben vagy teljes egészében egyetértene Caplan helyzetelemzésével, jelenleg is számos izgalmas kísérlet zajlik az oktatási, tanulási folyamatok újragondolására (Davidson, 2017). A felsőoktatás újratervezésére tett erőfeszítések együtt járnak a tanulás kérdésének – már fent ismertetett – előtérbe kerülésével. Az egyik legérdekesebb kezdeményezés ebből a szempontból az amerikai Minerva Egyetem, ahol az oktatási, tanulási folyamatokat kifejezetten a tanulókkal kapcsolatos tudományos kutatások eredmények figyelembevételével alakították ki. Ez már eleve rámutat a hagyományos felsőoktatási intézmények egyik legnagyobb tehetetlenségi tényezőjére, vagyis arra, hogy leginkább azt és úgy tanítanak, ahogy és amit az oktatóik szívesen csinálnak. Ebben az értelemben az oktatási portfólió, amit kínálnak erősen kínálat és nem keresletorientált (Selingo, 2016).

Izgalmas lehet azt megnézni, hogy nézhet ki egy olyan oktatási és tanulási folyamat, amit kifejezetten úgy alakítottak ki, hogy a leginkább illeszkedjen ahhoz, ahogy az emberek ténylegesen tanulnak (Dirksen, 2015; Gee, 2012). Ennek megfelelően a Minerva online, de valós időben zajló szemináriumai elsősorban a tanulók részvételére, hozzászólásaira épülnek és csak kisebb mértékben az oktatók tudásmegosztására (Kosslyn et al., 2017). A részvételhez szükséges tudást a tanulók még a szemináriumok előtt, jellemzően egyedül sajátítják el online anyagok segítségével. A szemináriumok után az oktatók egyénekenként részletes visszajelzést adnak a tanulók érvelésével, hozzászólásaival kapcsolatban (Sertu, 2019). Ez a részvételre, gyakori visszajelzésekre és egyéni felelősségvállalásra épülő pedagógia rendszer azonban még más lényeges elemekben is eltér a „hagyományos” képzési struktúrától. Egyrészt a tanulók folyamatosan mentális szokásokat gyakorolnak (például a korreláció és az okság megkülönböztetése), amelyek számos anyagrésznél reflektálnak újra és újra. Másrészt vannak átfogó elvek, amelyek a tanulmányaikban ismétlődően felbukkannak – ilyen például a rendszerszemlélet, amelyet a tanulók a biológiai, társadalmi és informatikai tanulásánál egyaránt lényeges szerepet játszanak (Kosslyn et al., 2017). E két utóbbi pedagógiai gyakorlat segít a felejtés és az átvitel (transzfer) problémájának kezelésében, valamint abban, hogy az elsajátított tudástartalmak között kiterjedt kognitív hálózat jöjjön létre (Ormrod, 2017).

Ebben a részben bemutattuk, hogy a tanulók képzésével, foglalkoztathatóságával, jövőre való felkészítésével kapcsolatban milyen érvek, ellenérvek és lehetséges megoldások merültek fel. A felsőoktatási intézmények bizonyos értelemben pont a végzettjeiken keresztül hatnak leginkább a gazdasági és társadalmi környezetükre, hiszen még mindig az a jellemző, hogy ők

képzik a jövőbeli döntéshozókat, a kulturális, gazdasági és politikai elit tagjait. Ez a társadalomformáló hatás azonban közvetett, időben eltoltt és ezek miatt bizonytalan is. A következő részben azt tekintjük át, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan járulhatnak hozzá közvetlenül a társadalmi értékteremtéshez.

A felsőoktatás mint a társadalmi értékteremtés terepe

A felsőoktatás társadalmi értékteremtésben betöltött szerepe különösen fontos, hiszen a szektor komoly szereplő lehet a jövő társadalmának alakításában. A fentiekben tárgyalt két aspektus leginkább az ismeretlen és bizonytalan jövőhöz való alkalmazkodási kihívásokra kínál válaszokat a belső átalakulás és a fő célok újraértelmezése révén (Barnett, 2012). Ugyanakkor a társadalmi értékek vetülete azt a kérdést emeli a fókuszba, hogy miként tudják a felsőoktatási intézmények formálni a jövő társadalmait és hogyan tudnak közvetlenül vagy közvetetten hozzájárulni pozitív társadalmi változásokhoz. Ilyen közvetett hatást lehet elérni például a társadalmilag és gazdaságilag aktív hallgatók képzésével, hiszen ezek a hallgatók mind a saját életük, mind mások körülményeinek javítására tudják fordítani a megszerzett tudást és képességeket. Ez nem egy elhanyagolható befolyás, ennek ellenére a felsőoktatási intézmények ennél közvetlenebbül is hozzá tudnak járulni társadalmi értékek teremtéséhez – ami egyre inkább elvárásként is fogalmazódik meg velük szemben.

Ezt a szerepet gyakran a kissé homályos 'harmadik misszió' fogalommal azonosítják. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez a fogalmi tér átfed a vállalkozó egyetem körüli diskurzussal, amit fentebb részleteztünk. Ennek megfelelően manapság a harmadik misszióhoz kapcsolt kezdeményezések és programok legtöbbször a mérhető és összehasonlítható indikátorokban (mint például a bejegyzett szabványok száma, egyetemi-ipari közös projektek, spin-off-ok száma) való előrelépést célozzák, és ezért leginkább gazdasági és értékesítési célokhoz kapcsolódnak. A más típusú akadémiai bevonódást támogató kezdeményezések tipikusan önkéntes alapon és csak „nyomokban” található meg az intézményekben, informális csatornákon keresztül szerveződve (Loi & Di Guardo, 2015). Éppen ezért egyrészt legtöbbször nem is igazán tudnak túlnőni a személyes elköteleződés és az 'akadémiai hobbik' szintjén. Másrészt sok esetben az egyetemi dolgozók nem is nagyon engedhetik meg maguknak, hogy ezekkel a kezdeményezésekkel foglalkozzanak, mert így is túlzottan leterheltek az oktatási és kutatási feladataikkal (Pinheiro et al., 2015b).

Találni azonban olyan érveket is, hogy a harmadik misszióhoz kapcsolódó tevékenységeket nem lenne szabad elkülöníteni és leválasztott szervezeti egységekbe koncentrálni (mint amilyenek például a technológia-transzfer irodák), hanem a társadalmi értékteremtésnek az egész intézményi gyakorlatot, és akár magát az intézményi felépítést is át kéne hatnia (Pinheiro et al., 2015a). Ez a gondolatmenet pedig elvezet az úgynevezett 'nyitott tudomány' (*open science*) kérdésköréhez.

Többek szemében a nyitott tudomány irány a harmadik misszió fogalmához képest jövőorientáltabb, jövőbe mutatóbb, hiszen megkérdőjelezi azokat a hagyományos tudás-termelési és tudás-átadási gyakorlatokat azáltal, hogy általánosságban, az egész tudományhoz való hozzáférésre fókuszál (Fecher & Friesike, 2014). Ilyen értelemben a megközelítés alapvetően kutatás-orientált és a szervezeti 'nyitást' a tudományos folyamatok számos szintjén szorgalmazza. Ezek a tudás-termelési folyamatokhoz való hozzáférés, azaz más szavakkal a kutatási folyamat maga; a létrejött tudás elérhetősége, vagyis a kutatási eredmények; valamint a részvételre és együttműködésre épülő kutatások lehetősége.

Az utóbbi esetben a hozzáférés a hétköznapi emberek explicit bevonását jelenti, azaz nem szakértők részvételét a kutatási folyamatban. Ennek a mélysége és formája nagyon változatos lehet. A 'mély' végén a skálának található a közösségi tudomány (*citizen science*), azaz azok a kezdeményezések, amelyek a laikusokat, mint potenciális kutatótársakat vonják be a kutatásba (Catlin-Groves, 2012; Irwin, 1995). Vannak olyan projektek, amelyek szemléletesen bemutatják, hogy elkötelezett „laikus szakértők” például nagy mennyiségű adatot tudnak létrehozni vagy akár közvetetten az adatelemzési folyamatokban részt venni (pl. a számítógépek számítási kapacitását felajánlva adatfeldolgozáshoz) kutatásokhoz. Ilyen értelemben úgy tekinthetők, mint egy 'nagy önkéntes munkaerő-tömeg' (Fecher & Friesike, 2014, p. 23), akik azáltal, hogy részt vesznek ilyen kezdeményezésekben, maguk is tanulnak a tudományos tudástermelésről, vagy akár további ilyen laikus csoportokat is létrehozhatnak őket érdeklő témákban. Ez nem elhanyagolható szempont, ugyanis napjainkban nagyon fontos, hogy megjelenjen egy tudományos kérdésekben tájékozottabb, járatosabb nyilvánosság, amely képes érvényes tudást létrehozni és megérti a különbséget a tények és az 'alternatív tények' vagy 'ál-tények' között. Érdemes ugyanakkor megjegyezni, hogy ezek a projektek, még a legsikeresebbek is, nagyon csekély részét érik el a társadalomnak. Mégis ez az irány valós alternatívát kínálhat a tudástermelésben és validálásban például kisebb, konkrét közösségek esetében.

A hozzáférés egy másik szintje a kutatások forrásainak és eredményeinek az elérhetőségéhez kötődik, nevesen a nyílt hozzáférésű adatokhoz és publikációkhoz. A fő érv emögött a kezdeményezés mögött, hogy a legtöbb akadémiai kutatás államilag – tehát az adófizetők pénzéből – finanszírozott, tehát az eredményeiket is meg kellene osztani az adófizetőkkel, azaz a tágabb értelemben vett nyilvánossággal (Cribb & Sari, 2010). Ez azonban felveti a kérdést, hogy azok, akik nem rendelkeznek a kutatókhoz hasonló tudományos képzettséggel az adott területen, hogyan tudják megérteni és használni ezeket az adatokat és eredményeket. Ez pedig elvezet minket a tudományos kommunikáció hozzáférhetőségének dilemmájához, azaz a technikai hozzáférhetőségén túl a közérthetőség kérdésköréhez (Cribb & Sari, 2010).

A legtöbb társadalomban a felsőoktatási intézmények már elvesztették a tudományos tudás előállításának monopóliumát, hiszen napjainkban sok különböző helyen zajlik tudástermelés, gondolhatunk például a magán kutatóintézetekre, a vállalatokra, az agytrösztökre (*think tanks*), újságokra, portálokra stb. Ennek nyomán valós veszélye van annak, hogy nem

feltétlenül a legpontosabb, érvényes és tudományosan alátámasztott eredmények formálják a nyilvános közbeszédet vagy az egyéni véleményeket, hanem azok, amelyek a legérthetőbb és legközvetlenebb formában kerülnek megfogalmazásra. Ezért az akadémiai kutatóknak (is) kell egy módot találniuk arra, hogy tudományos tényekre épülő 'történeteket' és szövegeket hozzanak létre. Ahogy Gee érvel:

...fontos, hogy megtanuljunk és használjuk a fontos és igaz dolgokról szóló jó történetek létrehozásának képességét. Ahhoz, hogy mindenki számára érdekessé tegyük az egészségügy kérdését, nem elegendők statisztikák és tények. Egy jó sztori, ami megmutatja a statisztikák mögött rejlő jelentéseket és morális értékeket elengedhetetlen ahhoz, hogy meg tudjon érinteni minket, embereket. (...)

Az igaz történetek elmesélésének képességében keveredik a jó tudomány és a jó művészet. A cél az, hogy cselekvésre ösztönözzenek, hogy segítsék a megértést, mozgósítsák a képzelőerőnket, valamint versenyre keljenek olyan mentálisan kényelmes történetekkel és ideológiákkal, amelyek nem bizonyítékokon és igazságokon alapulnak. Igen, a cél az, hogy a bizonyítékokat és az igazságot 'szexivé' tegyük. (Gee, 2013, p. 345)

Azaz, arra van szükség, hogy lefordítsuk a tudományos eredményeket 'használható' tudássá és elmesélt, narratív formában hozzáférhető igazságokká. Ugyanakkor ez speciális képességeket is igényel. Ez pedig magával hozza a kutató szerepének megváltozását is.

Ahogy azt Murphy és Costa (2019) is kifejti, a közéletben részt vevő értelmiségi (*public intellectual*) manapság két ellentétes erő találkozási pontjában találja magát. Egyrészt az akadémiai munka professzionalizálódása az akadémiai feladatok tartalmát és outputjait egy erősen standardizált és szakma-specifikus irányba tolja. Ráadásul ezeket olyan kapuőr (*gatekeeper*) intézmények erősítik, mint például az erős és profit-vezérelt nagy kiadók vagy a rangsorok, amelyek a presztízs és kiválóság meghatározott definícióira épülnek. Ezek mind egyféle gyakorlatot, mégpedig alapvetően a zárt, szakma-specifikus és elemelkedett tudományosságot támogató kutatói folyamatokat és kommunikációt támogatják. Másfelől, ezzel ellentétes erőként, a digitalizáció technikailag és megközelítésében is megkönnyíti és nagyban felerősíti a nyílt tudomány hozzáférhetőségi törekvéseit, amellyel a kutatók az akadémiai körök falain kívülre tudnak nyúlni és újraépíteni az elvesztett kapcsolatot a társadalom szélesebb rétegeivel. Ennek azonban jelentős gátat szab, hogy az intézményi teljesítményértékelési rendszerek nem ismerik el vagy nem jutalmazták ezeket a kezdeményezéseket és aktivitásokat (mint a szakmai blogok, a wikipedia szerkesztés, vagy egyéb tartalomgyártás).

A felsőoktatási szektor jövője: homogenitás vagy heterogenitás?

Mindezek felvetik a kérdést, hogy ha ilyen sokféle és akár ellentmondó elvárás létezik a különböző területeken, akkor milyen szervezeti forma tudna ezekre a legjobban válaszolni?

Jelenleg két befolyásos szervezeti modell található globális szinten: a jól ismert élharcos, a kutató-egyetemi modell és kihívója, a vállalkozó egyetem elképzelés.⁴

A korábbiakban részletesen bemutattuk a vállalkozó egyetem megközelítést, amelyre sokan a huszonegyedik századi felsőoktatás számos problémájának megoldásaként tekintenek. Hiszen azáltal, hogy szinergiát teremt a fő egyetemi missziók között a harmadik misszióba integrálva azokat, és emellett még bevételt is generál az innovatív felsőoktatási intézményeknek (Etzkowitz et al., 2000), a vállalkozói egyetem elképzelés igazán vonzó a nemzetközi és hazai szakpolitika számára. Ugyanis egy vállalkozói szemléletű felsőoktatási intézmény nem csak az állami költségvetésből igényel kevesebbet, de hozzá is tud járulni a regionális és nemzeti gazdasági növekedéshez és versenyképességhez. Ez az elképzelés valóban nagyon biztató – elméletileg. Ugyanakkor meglehetősen naiv is abban az értelemben, hogy nem ad útmutatókat arra nézve, hogy miként lehet az alkalmazottakat, a tanszékeket, a karokat, a szervezeti kultúrát és magát az egész intézményt 'vállalkozóibbá' tenni (Fini et al., 2017). Ezen kívül az akadémiai kutatások eredményeinek értékesítése sem ennyire egyszerű és egyértelmű (de Barros et al., 2015; Harrison & Leitch, 2010; Kitagawa, 2015), ahogy a felsőoktatási intézmények társadalmi-gazdasági hatásának a mérése is számos módszertani kihívással küzd (Jonkers et al., 2018).

Valószínűleg ezek a nehézségek is hozzájárultak ahhoz, hogy a vállalkozói egyetem modell még messze van attól, hogy az új globális formává váljon a szektorban. Ráadásul, a kutató-egyetem koncepciója továbbra is tartja magát és mindeddig sikeresen ellenállt a trónfosztásnak. Ez a szervezeti berendezkedés a német típusú kutatóegyetemekig vezethető vissza, amelyre erős hatást gyakorol az amerikai felsőoktatási rendszer az alap, a mester és posztgraduális szintek megkülönböztetésével (Pinheiro & Stensaker, 2014). A kutatás és a kutatói ösztöndíjak fontos elemei ennek a szervezeti felépítésnek, amely az akadémiai szabadság és ön-irányítás alapjain nyugszik (Marginson, 2014). Ezek az elvek még manapság is komoly hatást gyakorolnak, hiszen az egyetemek egységesen a kutatási kiválóságot teszik meg fő törekvéseik egyikének, mind az akadémiai publikációk számát, mind a minőségét tekintve.

Ez azt is mutatja, hogy a kutatás nem csak megtartotta a dominanciáját, de ha lehet, még meg is erősítette a pozícióját a fő egyetemi missziók között. Pillanatnyilag is erős státusz-versengés zajlik az egyetemek között a nemzeti és a nemzetközi szinten egyaránt (Marginson, 2014). Ebben a versenyben egy egyetem relatív helyezése nem az oktatási innovációkon vagy a hallgatók tanulási eredményeitől függ, hanem főként a kutatási kiválóságon (azaz a publikációkon). Továbbá egy 'Máté-hatás' is megfigyelhető ezen a területen, hiszen az akadémiai források, ösztöndíjak, a tehetségek, a szponzorok és a legjobb hallgatók (ami sokszor a leggazdagabb szülőket jelenti) azoknál az egyetemeknél koncentrálódnak, amelyeknek már magas presztízse van és a mezőny élén állnak. Természetesen ez a versengés

⁴ Természetesen vannak egyéb modellek és próbálkozások is, (lásd Kováts, 2020 írását a szövetkezeti egyetemekről), ugyanakkor véleményünk szerint ez a két szervezeti felépítés dominálja jelenleg az akadémiai gondolkodást.

nem új, ugyanakkor a mérések és a rangsorok csak még jobban kiélezték és egy-dimenzióssá tették, valamint elemelték a globális szintésre a felsőoktatás növekvő nemzetköziesedése nyomán (Marginson, 2014).

Ez a trend különösen nagy kihívást jelent az oktatás-orientált felsőoktatási intézményeknek, amelyeknél a helyi és regionális igények kiszolgálása különösen nagy hangsúlyt kap. Az egyik alkalmazkodási stratégia egyértelműen a homogenitás irányába mutat, amikor az oktatási misszió mellett/helyett a kutatás kerül az előtérbe, és a cél a kutató-egyetemmé válás. Ennek a folyamatnak a feltételeit, nehézségeit és akadályait jól példázza Mtshali és Sooryamoorthy (2019) írása, akik egy afrikai technikon kutatóegyetemmé (Universities of Technology in South Africa) alakítási folyamatát vizsgálták. A szerzők kiemelik, hogy az ilyen átalakulási folyamattal megjelenő elvárások, amelyek a kutatási teljesítmény jelentős növekedését és a kutatói szerep elsajátítását célozzák, komoly kihívások elé állítják a szervezetet. Ez nem csak azt jelenti, hogy olyan alkalmazottaknak kell felelős és produktív kutatókká válniuk, akik korábban főként oktatási és mentor szerepben jelentek meg, hanem azt is, hogy be kell vezetni egy kutatás-fókuszú szervezeti kultúrát egy olyan intézményben, amelynek ez nem volt kiemelt küldetése. Mtshali és Sooryamoorthy (2019) kutatása arra mutat rá, hogy ez csak akkor lehet sikeres, ha egy alapvető intézményi újrastrukturálással jár együtt, amely egy ilyen kutatás-orientált kultúra kialakulását és megerősödését támogatja. Ez azonban hosszú időt igénylő feladat.

Egy másik felsőoktatási szegmens, amely nem a két nagy modell valamelyikét követi, hanem saját utat próbál járni, az úgynevezett 'alkalmazott tudományok egyeteme' szektor. Ezek az intézmények elsősorban oktatással foglalkoznak, szoros kapcsolatban a helyi munkaerőpiaccal. Ugyanakkor ennek a szektornak a stratégiája sem egyértelmű, itt is megjelenik az úgynevezett 'akadémiai sodrás' (*academic drift*) jelensége (Morphew & Huisman 2002). Elmar Schüll (2019) az osztrák alkalmazott tudományok egyetemeinek vizsgálata során mutatott rá arra, hogy a folyamatba bevont szakértők és érintettek az oktatás és kutatás olyan változásait szeretnék látni, amelyek a kutató-egyetemek jellegzetes működése irányába tolják ezeket az intézményeket. Ez az oktatás terén a kurikulum olyan átalakítását jelenti, amely a szakmai fókuszról inkább a tanulás és személyes fejlesztés irányába mozdul el. A kutatási fronton pedig a belső finanszírozású kutatási projektek és tematikus kutatóközpontok létrehozása iránti igény fogalmazódott meg. És – ahogy erre Schüll is rámutat – ez nem csak osztrák sajátosság, hanem más európai felsőoktatási terekben is megjelenik (Schüll, 2019). Ez pedig különösen nagy kihívás elé állítja ezt a szegmenst, hiszen valahogyan ezekre a konvergálást támogató igényekre is válaszolnia kell ezeknek az intézményeknek, úgy, hogy mindemellett fenntartsák és megtöltsék specifikus tartalommal az 'alkalmazott tudományok egyeteme' jelleget.

Meg kell említenünk azonban még egy trendet a felsőoktatásban, amely a két fő szervezeti modell (azaz a kutató-egyetemi és a vállalkozó egyetemi jelleg) mellett megjelent. Az akadémiai diskurzus ezt '*unbundlignak*' nevezi (Barber et al., 2013; Bass & Eynon, 2017; Gehrke & Kezar, 2015; McCowan, 2017; Robertson & Komljenovic, 2016). Ez a jelenség arra

utal, mikor egy korábban megbonthatatlan egységnek tűnő terméket vagy szolgáltatást részeire bontanak, és ezek önálló egységként jelennek meg a piacon. Ez nagyon költség-hatékony, személyre szabott és felhasználóbarát vásárlási lehetőségek megjelenéséhez vezetett, többek között a zene- és szórakoztató iparban (például már nem csak teljes albumokat lehet megvásárolni, hanem egyes számokat is) (McCowan, 2017). A gazdasági változásokat látva úgy tűnik, hogy ez a trend erősödni fog a jövőben. Kérdés, hogy a felsőoktatási szektorra hatással van-e, lehet-e, és ha igen, hogyan. Ha a két nagy egyetemi modellt tekintjük, ott azt láthatjuk, hogy mindkettő megbonthatatlan egységként kezeli a három fő missziót (oktatás, kutatás, társadalmi szolgálat), még ha eltérő hangsúlyt is rendel hozzájuk. Az unbundling elképzelés hívei azonban megkérdőjelezik, hogy az egyetemeknek mindenáron mindhárom feladatot el kell-e látniuk (Barber et al., 2013). Már most vannak olyan új szereplők ebben a versenyben, akik csak egy-egy területre fókuszálnak (például az oktatás kiemelkedően magas szinten), kihasználva az infokommunikációs technológiák adta lehetőségeket, új szervezeti formákat létrehozva a felsőoktatási szektorban (Levine, 2018). Ezeknek az új kihívóknak meg van az az előnyük, hogy teljesen új pedagógiai szemléletre építve, a legújabb technológiai fejlesztéseket és a legfrissebb kutatási eredményeket használva olyan új rendszereket hozzanak létre, amelyek a legjobban szolgálják a tanulási folyamatokat (Kosslyn et al., 2017). Ez egy teljesen más kiindulópont, mint amivel a hagyományos egyetemek dolgoznak. Éppen ezért, még ha utóbbiak tehetnek is törekvéseket, hogy ebbe az irányba változzanak, nagyon komoly kihívásokkal szembesülnek mikor a mélyen gyökerező rugalmatlan szervezeti és mentális struktúráikat megpróbálják átalakítani (Bates, 2010).

Ezzel kapcsolatban Levine (2018) kiemeli, hogy a for-profit szereplők, akiknek az egyetlen célja a magas minőségű oktatási szolgáltatás, teljesen más gondolkodási logikát hoznak be a szektorba, hiszen ők nem a kutatási kiválóságukkal fogják demonstrálni a nagyszerűségüket, mivel számukra ez a versenypálya teljesen érdektelen. Ehelyett megkeresik azokat a lehetőségeket, ahogyan a hallgatók fejlődését, megszerzett tudását mérni tudják és ezeket az adatokat elérhetővé és átláthatóvá tudják tenni. Azaz, azt igyekeznek világosan megmutatni, hogy mennyivel jobb oktatási szolgáltatásokat nyújtanak a hagyományos egyetemeknél – ráadásul alacsonyabb áron. Már manapság is láthatók ilyen kezdeményezések, mint például a viszonylag frissen alapított Minerva Intézet, amely a leghatékonyabb oktatási intézményként aposztrofálja magát az USA-ban (Matthews, 2017).

Összességében, tehát ha a homogenitás és heterogenitás kérdését vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy két fő globális modell van, és mindkettő feltételezi a harmóniát és a szinergiát a fő oktatási missziók között. Ez a két modell erős példát állít az izomorf törekvéseknek, azaz az intézmények e két modell valamelyikéhez próbálják közelíteni szervezeti felépítésüket. Ugyanakkor ez a hasonulás értelmezhető egyfajta 'családi hasonlóságként' is, wittgensteini

értelemben⁵, azaz nem abban az értelemben, hogy minden felsőoktatási intézmény teljesen egyforma. Nem szabad ugyanis elfelejtkeznünk az olyan jelenségekről, mint az útfüggőség, a korábbi szervezeti formák hatása, vagy éppen az adott intézmény társadalmi-gazdasági környezete. Ezek mind-mind nagyban befolyásolják, hogy egy-egy ilyen globális modell hogyan és miként fordítható le a helyi környezetben – ha egyáltalán (Pinheiro & Stensaker, 2014; Sam & van der Sijde, 2014).

Ez egyben azt is jelenti, hogy nem elegendő azt eldönteni, hogy egy adott intézmény például vállalkozó-egyetem lesz. Ez csak akkor lehetséges, ha a társadalmi-gazdasági kontextus, amelybe az intézmény beágyazódik, rendelkezik azzal az innovatív és vállalkozói ökoszisztémával, ami ehhez szükséges, valamint a nemzeti és regionális gazdasági környezet rendelkezésére áll megfelelő forrás a kooperatív projektekbe való befektetésekhez (Göransson et al., 2009; Mascarenhas et al., 2017; Sam & van der Sijde, 2014).

Hasonló nehézségekkel szembesülhet egy oktatás-orientált felsőoktatási intézmény, amikor a kutató egyetemi modell felé próbálna elmozdulni, ha nem rendelkezik egy olyan megfelelő számosságú és elkötelezettségű kutató-állománnyal, akik katalizálni tudják az ilyen irányú szervezeti változásokat.

Éppen ezért fontos kiemelni, hogy nincs univerzális megoldás a felsőoktatási intézmények számára, hanem a fejlődési terveiket és vízióikat hozzá kell igazítaniuk a saját lehetőségeikhez és az elérhető külső és belső forrásokhoz. Ezért nagy valószínűséggel az izomorf törekvések ellenére is növekvő diverzitás várható még a látszólag egyforma és egységesítő két nagy globális szervezeti modell esetében is. Ezt a sokszínűséget az unbundling folyamatok tovább növelik, hiszen olyan új konstellációkat és teljesen új formákat hozhatnak létre, amelyek szétfeszítik azokat a kereteket, ahogyan hagyományosan a felsőoktatás felépül. Érdekes módon pont ez az új irány készítheti rá a hagyományos intézményeket, hogy újragondolják a fő missziók közötti kapcsolatokat és próbáljanak olyan új szinergiákat találni közöttük, amivel versenyben maradhatnak. Ilyen értelemben tehát a hagyományos egyetemek esetében nem annyira az unbundling, mint inkább egy újfajta, kreatív '*re-bundling*' várható (Bass & Eynon, 2017), hogy megőrizték domináns pozíciójukat.

Ennek egyik lehetséges útja lehet annak az újragondolása, hogy miként lehetnek az egyetemek társadalmilag és/vagy gazdaságilag jobban beágyazottak. Bár sokféle társadalmi bevonódási forma létezik, a kutatóegyetemek számára még mindig ott a kihívás, és lehetőség is egyben, hogy a kutatásaikat könnyen alkalmazható tudásra, cselekvéseket kiváltó folyamatokra fordítsák le és terjesszék szélesebb társadalmi körökben például a digitális média lehetőségeit kiaknázva. Továbbá lehetnek új társadalmi párbeszéd-katalizátorai is, ami egyre fontosabbá válik a gazdaságilag és politikailag egyre inkább polarizálódó társadalmakban. Hasonlóképpen, a vállalkozó egyetemeknek is lehetnek szélesebb társadalmi missziói, például, ha nem csak

⁵ Ez arra utal, hogy lehetnek átfedő hasonlóságok intézmények között, anélkül, hogy egyetlen meghatározó közös jellemző ott lenne mindegyikben.

gazdasági kérdésekre fókuszálnak, hanem a vállalkozói hozzáállást más akadémiai területeken (tehát nem csak gazdasági és mérnöki, hanem mondjuk művészeti, társadalomtudományi területen) is szorgalmazzák, vagy ha az értékteremtést nem szűkítik le a gazdaságra, hanem a külső, egyéb társadalmi érintettek számára is értelmezik.

A fő missziók ilyen újrafogalmazása és köztük új szinergák megtalálása egy fontos út lehet a felsőoktatási intézmények számára az utóbbi időkből megkopott legitimitásuk visszaállítására.

Hivatkozások

- Aavik, K. (2019). Crafting neoliberal futures in the strategic plans of Estonian universities. *Futures*, 111(3), 148–158. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.10.003>
- Amsler, S., & Facer, K. (2017). Contesting anticipatory regimes in education: exploring alternative educational orientations to the future. *Futures*, 94, 6–14. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.001>
- Andeßner, R., & Greiling, D. (2017). University Funding in a Globalized World: A Step Back to the Roots? In R. Andeßner, D. Greiling, & R. Vogel (Eds.), *Public Sector Management in a Globalized World* (pp. 15–37). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16112-5_2
- Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S., & Summers, L. (2013). *An avalanche is coming: Higher Education and the revolution ahead*.
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Bass, R., & Eynon, B. (2017). From Unbundling to Rebundling: Design Principles for Transforming Institutions in the New Digital Ecosystem. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(2), 8–17. <https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1286211>
- Bates, T. (2010). New challenges for universities: Why they must change. In U. Ehlers, & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing cultures in higher education* (pp. 15–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_2
- Caplan, B. (2018). *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.
- Catlin-Groves, C. L. (2012). The citizen science landscape: from volunteers to citizen sensors and beyond. *International Journal of Zoology*, 2012. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/349630>
- Clark, B. R. (1998). The entrepreneurial university: Demand and response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5–16. <https://doi.org/10.1007/BF02679392>
- Cowen, R. (1991). The management and evaluation of the entrepreneurial university: The case of England. *Higher Education Policy*, 4(3), 9–13. <https://doi.org/10.1057/hep.1991.36>
- Cribb, J., & Sari, T. (2010). *Open science: sharing knowledge in the global century*. CSIRO Publishing.
- Davidson, C. N. (2017). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. Basic Books.
- de Barros, F. B., Goedegebuure, L., Meek, V. L., & Pettigrew, A. (2015). Institutional governance, leadership and management of research for innovation and development. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 261–280). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_15
- Decuyper, M., Simons, M., & Masschelein, J. (2011). ‘Perform, measure accurately, optimise’: On the constitution of (evidence-based) education policy. *International Studies in Sociology of*

- Education*, 21(2), 115–135. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.575101>
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/03050060020020408>
- Dirksen, J. (2015). *Design for how People Learn*. New Riders.
- Docherty, T. (2011). *For the University: Democracy and the Future of the Institution*. Bloomsbury.
- Ernst and Young (2016). *The upside of disruption. Megatrends shaping 2016 and beyond*. Ernst and Young. https://cdn.ey.com/echannel/gl/en/issues/business-environment/2016megatrends/001-056_EY_Megatrends_report.pdf
- Etzkowitz, H. (1988). The making of an entrepreneurial university: the traffic among MIT, industry, and the military, 1860–1960. In E. Mendelsohn, M. R. Smith, & P. Weingart (Eds.), *Science, Technology and the Military* (pp. 515–540). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2958-1_10
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Fecher, B., & Friesike, S. (2014). Open science: one term, five schools of thought. In S. Bartling, & S. Friesike (Eds.), *Opening science* (pp. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2
- Fevolden, A. M., & Tømte, C. E. (2015). How information and communication technology is shaping higher education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 342–358). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_19
- Fini, R., Fu, K., Mathisen, M. T., Rasmussen, E., & Wright, M. (2017). Institutional determinants of university spin-off quantity and quality: a longitudinal, multilevel, cross-country study. *Small Business Economics*, 48(2), 361–391. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9779-9>
- Fuller, T., Warren, L., Thelwall, S., Alamdar, F., & Rae, D. (2010). Rethinking business models as value creating systems. *Leonardo*, 43(1), 96–97. <https://doi.org/10.1162/leon.2010.43.1.96>
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*. Palgrave Macmillan.
- Gehrke, S., & Kezar, A. (2015). Unbundling the faculty role in higher education: Utilizing historical, theoretical, and empirical frameworks to inform future research. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, vol 30*. (pp. 93–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1_3
- Géring, Zs., Király, G., Csillag, S., Kováts, G., Köves, A., & Gáspár, T. (2018). Vision(s) of the University: Applying Participatory Backcasting to Study the Future of Higher Education. *Journal of Futures Studies*, 22(4), 61–82. [https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22\(4\).0005](https://doi.org/10.6531/JFS.201806.22(4).0005)
- Göransson, B., Maharajh, R., & Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157–164. <https://doi.org/10.3152/030234209X406863>
- Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M., & Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities:

- emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business Economics*, 47(3), 551–563. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9755-4>
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher education*, 39(1), 67–91. <https://doi.org/10.1023/A:1003859026301>
- Hammershøj, L. H. (2019a). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Futures*, 111(3), 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>
- Hammershøj, L. H. (2019b). The new division of labor between human and machine and its educational implications. *Technology in Society*, 59(5). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.05.006>
- Harrison, R. T., & Leitch, C. (2010). Voodoo institution or entrepreneurial university? Spin-off companies, the entrepreneurial system and regional development in the UK. *Regional Studies*, 44(9), 1241–1262. <https://doi.org/10.1080/00343400903167912>
- Ibarra-Colado, E. (2007). Future university in present times: Autonomy, governance and the entrepreneurial university. *Management Revue*, 18(2), 117–137. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2007-2-117>
- Irwin, A. (1995). *Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development*. Routledge.
- Jeffries, P. R., & Andrews, D. W. (2014). *University Teaching 101* [Coursera Online Course]. Coursera. <https://www.coursera.org/course/univteaching101> (2014. 03. 22.).
- Jessop, B. (2018). On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, 12(1), 104–109. <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1403342>
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Jonkers, K., Tijssen, R., Karvounaraki, A., & Goenaga, X. (2018). *A regional innovation impact assessment framework*. Joint Research Centre.
- Király, G. (2019). A vállalkozó egyetem fogalmi tere. Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. *Közgazdasági Szemle*, 67(11), 1187–1209. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2019.11.1187>
- Király, G., & Géring, Zs. (2019). Introduction to ‘Futures of Higher Education’ Special Issue. *Futures*, 111(3), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.03.004>
- Kitagawa, F. (2015). Research, development and innovation: International, national and regional perspectives. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 243–260). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_14
- Kosslyn, S. M., Nelson, B., & Kerrey, B. (2017). *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. MIT Press.
- Kováts, G. (2011). Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio*, 20(4), 482–497.
- Kováts, G. (2020). Menedzserizmus a felsőoktatásban: Érvek, ellenérvek, alternatívák. *Educatio*, 29(1), 3–18. <http://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.1>
- Krueger, N. (2015). *Thematic paper on entrepreneurial education in practice. Part1: The entrepreneurial mindset*. OECD-EC.

- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Background Paper. OECD-EC.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441–456. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>
- Levine, A. (2018). Privatization in Higher Education. In H. M. Levin (Ed.), *Privatizing Education: Can The School Marketplace Deliver Freedom Of Choice, Efficiency, Equity, And Social Cohesion?* (pp. 133–148). Routledge.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (1996). Emergence of a Triple Helix of university—industry—government relations. *Science and Public Policy*, 23(5), 279–286. <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>
- Loi, M., & Di Guardo, M. C. (2015). The third mission of universities: An investigation of the espoused values. *Science and Public Policy*, 42(6), 855–870. <https://doi.org/10.1093/scipol/scv012>
- Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599–629. <https://doi.org/10.1086/664553>
- Maassen, P. (2014). A new social contract for higher education? In G. Goastellec, & F. Picard (Eds.), *Higher Education in Societies* (pp. 33–50). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9_4
- Marginson, S. (2014). University Research: The Social Contribution of University Research. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* (pp. 101–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_8
- Mascarenhas, C., Marques, C. S., Galvão, A. R., & Santos, G. (2017). Entrepreneurial university: towards a better understanding of past trends and future directions. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 11(3), 316–338. <https://doi.org/10.1108/JEC-02-2017-0019>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: The future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Matherly, C. A., & Tillman, M. J. (2015). Higher education and the employability agenda. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 281–299). Palgrave Macmillan.
- Matthews, D. (2017, December 9). For-profit claims 'learning gain' victory over universities. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/news/profit-claims-learning-gain-victory-over-universities>
- McCowan, T. (2017). Higher education, unbundling, and the end of the university as we know it. *Oxford Review of Education*, 43(6), 733–748. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1343712>
- Morphew, C. C., & Huisman, J. (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. *Higher Education in Europe*, 27(4), 491–506. <https://doi.org/10.1080/0379772022000071977>
- Mtshali, M. N. G., & Sooryamoorthy, R. (2019). A research-inducing environment at a University of Technology in South Africa: Challenges and future prospects. *Futures*, 111(3), 194–204. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.017>
- Murphy, M., & Costa, C. (2019). Digital scholarship, higher education and the future of the public intellectual. *Futures*, 111(3), 205–212. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.04.011>

- Nedeva, M. (2007). New Tricks and Old Dogs? The 'Third Mission' and the Re-production of the University. In D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi, & S. Wright (Eds.), *World Yearbook of Education 2008 Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education* (pp. 85–105). Routledge.
- Ormrod, J. E. (2017). *How We Think and Learn: Theoretical Perspectives and Practical Implications*. Cambridge University Press.
- Parker, M., & Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*, 2(2), 319–338. <https://doi.org/10.1177/135050849522013>
- Pausits A. (2015). The Knowledge Society and Diversification of Higher Education: From the Social Contract to the Mission of Universities. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 267–284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_18
- Pinheiro, R., & Stensaker, B. (2014). Designing the entrepreneurial university: The interpretation of a global idea. *Public Organization Review*, 14(4), 497–516. <https://doi.org/10.1007/s11115-013-0241-z>
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015a). The Institutionalization of Universities' Third Mission: Introduction to the Special Issue. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 227–232. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044551>
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015b). One and Two Equals Three? The Third Mission of Higher Education Institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>
- Rissola, G., Hervás Soriano, F., Slavcheva, M., & Jonkers, K. (2017). *Place-Based Innovation Ecosystems: Espoo Innovation Garden and Aalto University (Finland)*. Joint Research Centre.
- Robertson, S., & Komljenovic, J. (2016). Unbundling the University and Making Higher Education Markets. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Kamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 211–227). Routledge.
- Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891-908. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>
- Scharmer, C. O., & Käufer, K. (2000). Universities as the birthplace for the entrepreneuring human being. *Reflections: The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*, 2000, 1–19.
- Schüll, E. (2019). Current trends and future challenges of the Austrian Universities of Applied Sciences. *Futures*, 111(3), 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.015>
- Selingo, J. J. (2016). *There is life after college: What parents and students should know about navigating school to prepare for the jobs of tomorrow*. HarperCollins.
- Selingo, J. J. (2018). *The future of work and what it means for higher education*. Emory University. <https://quantitative.emory.edu/news/articles/Future-of-Work-Part-I.pdf>
- Sertu, B. B. (2019). University of the Future: Genesis, Challenges and Potential. *College Quarterly*, 22(1).
- Shin, J. C. (2014a). The University as an Institution of Higher Learning: Evolution or Devolution? In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 13–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_2

- Shin, J. C. (2014b). University Teaching: Redesigning the University as an Institution of Teaching. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 85–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_7
- Shin, J. C., & Kim, Y. (2014). Economic crises and the post-massification of higher education. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 45–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_4
- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), 15–29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00094.x>
- Shumar, W., & Robinson, S. (2018). Universities as Societal Drivers: Entrepreneurial Interventions for a Better Future. In S. Bengtson, & R. Barnett (Eds.), *The Thinking University. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives, Vol 1.* (pp. 31–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77667-5_3
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). The Public and its University: Beyond Learning for Civic Employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204–217. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.204>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Wright, E. O. (2011). Real Utopias. *Contexts*, 10(2), 36–42. <https://doi.org/10.1177/1536504211408884>
- Zemsky, R. (2014). With a MOOC MOOC here and a MOOC MOOC there, here a MOOC, there a MOOC, everywhere a MOOC MOOC. *The Journal of General Education*, 63(4), 237–243. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.63.4.0237>

A vállalkozó egyetem fogalmi tere: Elméleti keretek és gyakorlati kérdések

Bevezetés

Mit is tekintünk az egyetem szerepének és feladatának ma a társadalomban? Egyáltalán nem egyértelmű a válasz erre az egyszerűnek tűnő kérdésre. Egyre több kritika éri a hagyományos egyetemi modelleket, hogy nem képesek lépést tartani a világot jelenleg formáló környezeti, társadalmi, gazdasági és technológiai folyamatokkal. Ha az oktatás oldalról nézzük ezt, akkor a képzések jövőorientációjának hiánya merül fel (Aoun, 2017; Arvanitakis & Hornsby, 2016; Davidson, 2017; Kosslyn et al., 2017), kutatási oldalról pedig az, hogy a sok egyetemi kutatás eredménye nem hasznosul a társadalmi, gazdasági térben (Marginson, 2014; Stehr, 2001; Weiss, 1979). Bár azzal, hogy az egyetemeknek változniuk kell általában az érintettek nagyrésze egyetért, abban, hogy mi is legyen a változások iránya és ki legyen, aki meghatározza ezeket az irányokat, már erősen megoszlanak a vélemények.

Fayolle és Redford (2014) azt emelik ki, hogy napjainkban az egyetemek paradox helyzetben vannak, amelyet a jelen helyzetük és az átalakulásukkal kapcsolatos lehetőségek, elvárások közötti feszültség jellemez. Ezek az elvárások sok esetben kívülről, az egyetem falain túlról érkeznek, amelyekkel viszont az egyetemi dolgozók tudnak kevésbé azonosulni. Az is kijelenthető, hogy sok esetben a fő külső érintettek között sincs konszenzus azzal kapcsolatban, hogy pontosan mivé kellene az egyetemeknek válnia: kutatóközpontú elitegyetemekké, amelyek a nemzetközi rangsorok élén vannak, a gazdasági igényekre érzékeny kielégítő képzőhelyekké, esetleg a helyi gazdaságot kiszolgáló és fejlesztő csomópontokká vagy felelős és önálló gondolkodásra képes állampolgárokat nevelő intézményekké? Ezek a széttartó elvárások különböző irányokba rángathatják a felsőoktatási intézményeket, amelyek, ha egyszerre próbálnak ezeknek megfelelni, akkor könnyen válnak inkoherens és töredezett szervezetekké. Felmerül tehát annak az igénye, hogy legyen egy többé-kevésbé egységes fejlesztési irány, amelyet az intézmények a stratégiai céljaik meghatározásánál és a fejlesztéseik során követhetnek.

A jelenlegi nemzetközi szakpolitikai diskurzusban az egyik legmarkánsabban megjelenő változási irányt a vállalkozó egyetem koncepciója kínálja (Clark, 1998; Hrubos, 2004; Meira Soares & Amaral, 1999; Polónyi & Szilágyi, 2008).⁶ Pinheiro és Stensaker (2014) egyenesen úgy

⁶ A tanulmányban nem térek ki az akadémiai kapitalizmus, az új közszolgálati menedzsment és a vállalkozói egyetem elméleti konstrukcióinak összehasonlítására. Deem (2001) tanulmánya viszont részletesen elemzi az említett jelenségek között lévő hasonlóságokat és különbségeket. Érdemes továbbá megnézni a témában Jossop (2018) tanulmányát, aki kifejezetten az akadémiai kapitalizmus folyamánának tekinti a vállalkozói egyetemek diskurzusának megerősödését.

érvelnek, hogy a vállalkozó egyetem fogalma egy új globális szervezeti sablonnak (*organisational template*) tekinthető. Míg korábban a felsőoktatási intézmények vonatkoztatási rendszere a kutatóegyetem ideáltípusán alapult, az elmúlt években, évtizedekben egyre inkább a vállalkozó egyetem válik a követendő példává a globális térben. Ez a koncepció azonban távol sem annyira egyértelmű és problémamentes, mint azt a szakpolitikai anyagok sugallják. Egyesek szerint ez az egyik legígéretesebb fejlesztési irány az egyetemek számára (Thorp & Goldstein, 2013), különösen, ha valaki úgy érzi, hogy itt az ideje kiszabadítani az intézményeket az intellektuális öncélúság dohos, önmagába forduló tereiből. Mások számára ez az új típusú egyetemi koncepció csupán a neoliberális elképzelések újracsomagolása (Sotiris, 2012). Szerintük arról van ugyanis szó, hogy a piaci logika ismét megpróbálja maga alá gyúrni a felsőoktatás szféráját, olyan rendszeridegen elveket erőltetve közintézményekre, mint a kiválóság, a piaci haszon és a (kapitalista) verseny szükségessége (Ibarra-Colado, 2007). Ezeknek az elveknek az érvényesítése viszont ki is szorít olyan tudásformákat, amelyek éppen aktuálisan kevésbé látszanak elég gyakorlatorientáltak, és/vagy kisebb a közvetlen piaci értékesíthetőségük (Lorenz, 2012; Mautner, 2005; Shore, 2010).

Szintén felmerülhet annak a kérdése, hogy „ha a diskurzus mögé nézünk” (Bridgman, 2007), akkor a vállalkozói egyetemi koncepció gyakorlati megvalósítása milyen nehézségekkel és kihívásokkal jár együtt. Érdeemes például kiemelni, hogy a régi (magas tudományos minőséget célzó) és az új (alkalmazás és értékesítésközpontú) szervezeti prioritások egyszerre lehetnek jelen a szervezetben, belső feszültséget és koordinációs problémákat okozva a dolgozók és a szervezeti vezetők között (Baldini, 2006). A szervezeti átalakulást tárgyaló irodalom azt mutatja továbbá, hogy a gyakorlatközele és érintettekre nyitottabb szervezet kialakítása számos negatív externáliával járhat (Hugentobler et al., 2017). Ezek közé tartozhat például a kritikai értelmiségi hozzáállás gyengülése (Eagleton, 2015; Sortiris, 2012), a szervezeti auditálási és ellenőrzési folyamatok elburjánzása (Kováts, 2011), a női kutatók tudományos előmenetelének nehezebbé válása (Fisher, 2007; Nikunen, 2012, 2014), az alacsonyabb szervezeti pozícióban lévők – vagy akár a hallgatók – kihasználása (Baldini, 2006), a tudományos kutatások objektív jellegébe és a szakértői tudásba vetett társadalmi bizalom erodálódása (Hugentobler et al., 2017), valamint az egyetemek széles értelemben vett társadalmi és kulturális missziójának a feladása (Ibarra-Colado, 2007).

Ez a tanulmány ehhez a diskurzushoz igyekszik hozzájárulni azzal, hogy a vállalkozó egyetem fogalmát 3 ideáltípus mentén tárgyalja. Ez a három ideáltípus a vállalkozó egyetem más-más aspektusait emeli ki. Ez a fajta fogalmi rendezés segítheti a gondolkodást szervezeti és szakpolitikai szinten, hogy pontosabban meg tudjuk határozni miről is beszélünk, amikor a fogalmat használjuk. A tanulmány második része már konkrét gyakorlati kérdéseket, dilemmákat vet fel, amellyel egy szervezetnek foglalkoznia kell, ha elindítja a vállalkozó egyetemé alakulás folyamatát.

Egy új globális szervezeti sablon?

Az elmúlt évek irodalomáttekintő írásai rámutatnak, hogy egyáltalán nem egyszerű annak a meghatározása, hogy mit is tekintünk vállalkozó egyetemnek (Clauss et al., 2018; Gibb & Haskins, 2014; Mascarenhas et al., 2017). A szakirodalom számos eltérő meghatározást kínál, amelyek egyes pontokon mutatnak ugyan hasonlóságokat, de sokkal jellemzőbbek a köztük lévő különbségek. Emiatt a fogalom meglehetősen diffúz és homályos marad. Ez viszont annak a kérdését is felveti, hogy léteznek-e vállalkozó egyetemek a valóságban, vagy (pár kivételtől eltekintve, mint az MIT, az Aaltói vagy Twentei Egyetem) a koncepció inkább "csak" egy normatív jövőképek tekinthető (Erdős, 2018; Fayolle & Redford, 2014; Sperrer et al., 2016)?

Bizonyos értelemben a fogalom körül kialakult „állapot” hasonló a szervezeti tanulás (Lipshitz et al., 2006) és a tanuló szervezetek közötti összefüggésekhez (Senge, 1990). Ezt a következőképpen foglalhatjuk össze: bár sok szervezetnek vannak gyakorlatai és mechanizmusai a szervezeti tanulás elősegítésére, ez nem jelenti azt, hogy ezek mind tanuló szervezetek lennének. A tanuló szervezetekben ugyanis a tanulás „kódja” része a szervezet DNS-ének, áthatva a szervezeti működés minden szintjét és aspektusát. Hasonlóképpen gondolkodhatunk a vállalkozó egyetem koncepciójával kapcsolatban is: meg kell különböztetnünk az egyetemhez kötődő vállalkozói tevékenységeket és a vállalkozó egyetemeket (Sam & van der Sijde, 2014, p. 901). Azaz a vállalkozói tevékenységek folytatása egy felsőoktatási intézményben nem teszi közvetlenül az adott intézményt vállalkozó egyetemmé. A szakirodalom szerint ugyanis a vállalkozó egyetem valamilyen minőségileg más működésmódot jelent. Az ilyen szervezetek minden jellemzőjében megnyilvánul a vállalkozó jelleg: a stratégia, a kultúra és az értékek szintjén egyaránt (Etzkowitz, 2014).

Míg a vállalkozói tevékenységek meghatározása és gyakoriságuk mérése viszonylag egyszerűnek mondható (ld. bővebben Hofer & Kaffka, 2018; Sperrer et al., 2016), sokkal nehezebb dolgunk van, ha a vállalkozó egyetem fő jellemzőit próbáljuk megragadni. Akár – kissé cinikusan, de annál több realitásérzéssel – azt is mondhatnánk, hogy maguknak a felsőoktatási intézményeknek is érdeke ennek a megkülönböztetésnek a mellőzése, hiszen így vállalkozó jellegű tevékenységeiket a szervezet vállalkozói természetének jeleként tüntethetik fel.

Pinhero és Stensaker (2014) szerint is igen terhelt, többfajta jelentéssréteggel bír maga a fogalom. Egyszerre rendelkezik egy jelző- (a kormányzat és/vagy egyéb fenntartók felé jelzi, hogy a szervezet finanszírozási forrásainak a diverzifikálására törekszik); egy legitimációs (igazolja a szervezet létének értelmét a fő érintettek felé); valamint egy branding funkcióval (az egyetemet, mint egy innovatív, adaptív, „friss” intézménynek mutatja, amely összegyűjti a legjobb hallgatókat és oktatókat/kutatókat; Pinheiro–Stensaker, 2014, p. 513). Ez a fajta benyomáskeltési stratégia, amely a külső szereplők felé egy idealizált szervezeti identitást mutat, még nehezebbé teszi a valós folyamatok értelmezését és megragadását.

Ez a tanulmány megpróbálja áttekinthetővé tenni ezt a fogalmi összetettséget azáltal, hogy bemutatja a vállalkozói egyetem három különböző értelmezését. Ezeket a szervezet-, az ökoszisztéma-, valamint az emberközpontú megközelítéseknek neveztem el. Ezeket az ideáltípusokat érdemes úgy tekinteni, mint amelyek segítik az eligazodást a fogalmi rengetegben, ugyanakkor szükségképpen leegyszerűsítik a szakirodalomban található definíciós gazdagságot. Érdemes továbbá megjegyezni, hogy ezek a szervezeti sablonok nem zárják ki egymást, inkább tekinthetők úgy, mint amelyek kiemelnek és felerősítenek egy-egy jellemzőt a vállalkozó egyetemmel kapcsolatos szerteágazó tudományos és szakpolitikai diskurzusból. A vállalkozó egyetem alább bemutatott három verziója segíthet abban, hogy pontosabban tudjunk beszélni arról, hogy mit is jelent, ha egy egyetem vállalkozó jellegű, és ha ebbe az irányba szeretnénk az egyetemi szervezetet fejleszteni, akkor ez mivel jár.

Szervezetközpontú megközelítés

Lehetnek-e a szervezetek vállalkozók? Rendelkezhetnek-e vállalkozói tulajdonságokkal? Etzkowitz és munkatársai szerint Schumpeter vállalkozókról szóló modelljét ma már kibővített módon használhatjuk. Egyrészt az egyéni szinten túl is van értelme vállalkozókról beszélni, továbbá már nem csupán az üzleti szférában, hanem az oktatásban és a kormányzati szférában is találhatunk vállalkozókat. Ennek megfelelően akár közintézmények, így egyetemek is lehetnek kollektív vállalkozók (Etzkowitz et al., 2000, pp. 325-326).

Ezt a fajta érvelést követve az egyetem nem csupán metaforikus értelemben, hanem a valóságban is vállalkozóvá válhat azáltal, hogy képes magáévá tenni a legfontosabb vállalkozói viselkedéseket és minőségeket (Clark, 1998, p. 4). A vállalkozó egyetem szervezetközpontú megközelítése ezt a fajta értelmezést fejezi ki: úgy definiálja a vállalkozó egyetemet, mint amely innovatív módon képes felkutatni, megteremteni és kihasználni a lehetőségeket (Bronstein & Reihlen, 2014, p. 247). Ennek a típusú szervezetnek olyan további jellemzői lehetnek mint:

- „a szervezeti innovációs képesség a pénzügyi függetlenség elérésére;
- a kutatási fókusz stratégiai kiválasztásának intézményi képessége; és
- új vállalkozások fejlesztéséhez való hozzájárulás képessége” (Mascarenhas et al., 2017, p. 331)

Az utolsó ponthoz kapcsolódik egy másik fontos jellemző is: a szervezeti kétoldalúság (*organisational ambidexterity*), amely szerint az egyetemeknek egyszerre kellene képesnek lennie a tudás feltárására és hasznosítására (Chang et al., 2009). Ennek megfelelően a szervezet belső működésében az úgynevezett egyetemi vállalkozó (egyén) tekinthető kulcsszereplőnek (Erdős & Varga, 2010, 2016). Az ilyen egyetemi dolgozók a hagyományos egyetemi feladataikkal párhuzamosan formális piacosítási és értékesítési tevékenységeket végeznek, amelyek szabadalmakhoz, licenszek értékesítéséhez, és spin-off vállalatok létrejöttéhez vezetnek (Sperrer et al., 2016, p. 38).

Ezekhez a tevékenységekhez kapcsolódik a második akadémiai forradalom elképzelése is. Etzkowitz szerint (2014) az első akadémiai forradalmat az jellemezte, hogy az oktatás hagyományos szerepe mellett megjelent a kutatás is mint kiemelt társadalmi funkció. Ez nem csupán egy egyszerű funkcióbővülést jelentett, hiszen a két egyetemi feladat kölcsönösen támogatta és gazdagította egymást. Napjainkban egy hasonló forradalom zajlik le azáltal, hogy a már meglévő két akadémiai funkció mellé bekerül a társadalmi/gazdasági szerepvállalás (*service*)⁷ is mint kiemelt (harmadik) misszió.

Etzkowitz szerint ennek az új misszióknak a megjelenése a „csomagban” csak akkor lehet sikeres, ha az oktatás, a kutatás és a társadalmi/gazdasági szerepvállalás feladatai kölcsönösen összekapcsolódnak, pozitív szinergiákat alkotva a területek között (Etzkowitz, 2014, p. 225). Itt tehát alapvetően egy olyan egyetemi felépítést képzelhetünk el, amelyben egyetemi vállalkozók úgy végeznek kutatásokat, hogy már az indulásánál figyelembe veszik az alkalmazási lehetőségeket. Ugyanakkor az értékesítési és hasznosítási tevékenységeik szorosan összekapcsolódnak az oktatással. Ennek egy példája lehet, ha az oktatók hallgatókat mentorálnak, hogy hogyan indítsanak kutatási eredményeken alapuló vállalkozásokat.

Tehát a társadalmi/gazdasági szerepvállalás beemelése az egyetemi funkciók közé magával vonja a hagyományos funkciók újraértelmezését, hiszen az akadémiai vállalkozói tevékenységek nem lehetnek csupán pluszfeladatok a kutatás és oktatás mellett. Ez persze rövid távon nem mentes a feszültségektől. Szükségszerű, hogy egyéni és szervezeti szinten a különböző szerepek között megjelenjenek és élesebbé váljanak a konfliktusok. Ugyanakkor ezeknek a konfliktusoknak a feloldására tett kísérletek olyan változásokhoz vezethetnek el, amelyek idővel az egész szervezeti kultúra átalakulását eredményezik (Etzkowitz, 2014, p. 227).

A hazai és nemzetközi szakpolitikai diskurzus egyértelműen a vállalkozói egyetem ezen értelmezését tartja relevánsnak és követendőnek. Ezt mutatja az is, hogy az EU és az OECD által fejlesztett HEInnovate önbesoroláson alapuló eszköz indikátorai (Sperrer et al., 2016) is kifejezetten a szervezetközpontú megközelítéssel hozhatók kapcsolatba. Ez a mérőeszköz olyan dimenziókat fed le, mint az irányítás és vezetés, a szervezeti kapacitás, a vállalkozások (indulásának) szervezeti támogatása vagy a külső kapcsolatok kiépítése/fenntartása (ld. bővebben: HEInnovate, 2018; Hofer & Kafka, 2018). Ezek a dimenziók feltételezik egy erős központi irányító egység meglétét, amely stratégiai szinten is képviselni tudja a vállalkozói egyetem koncepcióját, illetve meg tudja valósítani az ezzel kapcsolatos fejlesztéseket. Hazai

⁷ Nem egyszerű az angol kifejezés magyarítása, hiszen a *service* szó kétértelmű: egyszerre jelent szolgálatot és szolgáltatást. Míg az első jelentéstartalmában (szolgálat) a fogalom inkább a felsőoktatás társadalmi, gazdasági fejlődés iránti felelősségét hangsúlyozza, addig a második értelmezés (szolgáltatás) inkább a közvetlenül értékesíthető tudásokra, eljárásokra és technológiákra helyezi a hangsúlyt. Valószínűleg a magyar szakirodalomban azért terjedt el a harmadik misszió kifejezés mivel ez az új funkció egyaránt magába foglalja mind a szolgálat, mind a szolgáltatás jelentéseket, amit magyarul nem tudunk röviden kifejezni. Érdemes kiemelni, hogy a szervezetközpontú megközelítésben elsősorban ennek a harmadik misszióknak a szolgáltatás (értékesítésközpontú) aspektusa kerül előtérbe.

viszonylatban a 'Fokozatváltás a felsőoktatásban' (2015) című stratégiai dokumentum mind nyelvezetében, mind megközelítésében a szervezetközpontú megközelítést támogatja.

Ökoszisztéma-központú megközelítés

Míg a szervezetközpontú megközelítés az egyetem vállalkozó kapacitásaira koncentrál, az ökoszisztéma-központú megközelítés egy tágabb fókusszal operál mivel az intézmények környezetének szerepét is figyelembe veszi. Az egyetemek ugyanis nem önmagukban állnak, hanem egy kapcsolatrendszer részei. Ebben az értelemben nagyon is számít, hogy milyen az egyetem földrajzi elhelyezkedése, valamint milyen egyéb szereplők vannak a fizikai közelségében. Az egyes területek ugyanis történetükből fakadóan erősen eltérhetnek abban a tekintetben, hogy mennyire képesek a vállalkozó tevékenységek és vállalkozó jellemzők fejlesztését segíteni (Bramwell & Wolfe, 2008; Guerrero et al., 2016; Stam, 2015).

Az ökoszisztéma metaforája tehát egy adott környezetben egymással kapcsolatban álló szervezetek rendszerére irányítja a figyelmünket. Önmagában nem elegendő annak a megértése, hogy milyen jellemzői vannak egy vállalkozó egyetemnek. Sokkal inkább az a kérdés, hogy egy adott intézmény milyen pozíciót foglal el a többi szervezetet alkotó hálózatban, valamint milyen szerepet játszik magában az ökoszisztémában (Guerrero et al., 2016, pp. 555-556; Stam et al., 2016).

Érdeemes megjegyezni, hogy ez a szemlélet az egyetemek szerepét a regionális fejlődésben látja, közvetetten azáltal, hogy a helyi és regionális vállalatokat támogatják új termékek és szolgáltatások kifejlesztésében (Bramwell & Wolfe, 2008). Az egyetem társadalmi/gazdasági szerepvállalás funkciójának ez az értelmezése van a legközelebb a fogalom „hagyományos” értelmezéséhez, amely az amerikai állami támogatással létrejött (*land-grant*) egyetemek kialakulásában érhető tetten, ugyanis ezek hagyományaik szerint erősen kötődtek a helyi mezőgazdaság fejlesztéséhez (Erdős, 2009, pp. 15-16).

Ahogy Guerrero és munkatársai (2016) rámutattak a vállalkozó ökoszisztémák jól meghatározható helyspecifikus jellemzőkkel bírnak. Ezekre a lokalitásokra a hozzáférhető piacok, az emberi tőke és tehetség, a(z) állami és piaci) forrásokhoz való hozzáférés, valamint a vállalkozó tevékenységeket elősegítő szabályozói és kulturális környezet együttes jelenléte jellemző (Guerrero et al., 2016, pp. 554-555). Érvelésük szerint az egyetemek kulcsszereplők lehetnek, hiszen a vállalkozó ökoszisztéma fejlődése szempontjából több kulcsfontosságú funkciójuk van. Az oktatási funkciójuk a tehetségek és a munkaerő fejlesztését, valamint térbeli koncentrációját, míg a kutatás a tudás létrehozását segíti; végezetül pedig a tudás-átadás a helyi közegben használható tudás azonosítását és gyakorlattá fordítását jelenti (Guerrero et al., 2016, p. 555). Egyik oldalról tehát az intézmények meghatározó súllyal rendelkezhetnek és környezetalakító szereppel bírhatnak helyi szinten. Másik oldalról azonban ez a megközelítés azt is hangsúlyozza, hogy a vállalkozó egyetemmé válás lehetőségei erősen függenek helyspecifikus tényezőktől (Göransson et al., 2009).

Emberközpontú megközelítés

Az utolsó megközelítés egy teljesen más szemszögből – az egyéni és társadalmi változások perspektívájából – próbál a vállalkozó egyetem koncepciójának jelentést adni. A megközelítés leginkább Scharmer és Käufer (2000) munkájához kötődik, akik a *“Universities as the birthplace for the entrepreneuring human being”* (Egyetemek mint a vállalkozó emberi lény létrehozói) című tanulmányukban több olyan aspektust érintenek, amelyet a vállalkozó egyetemekről szóló tudományos és szakpolitikai diskurzus gyakorlatilag figyelmen kívül hagy. A másik két ideáltípus a vállalkozói egyetemek szervezeti aspektusát és hálózati beágyazottságát hangsúlyozza. Míg ezek a jellemzők kétségkívül fontosak, nem adnak választ azokra a közel sem egyszerű kérdésekre, hogy valaki miért kezd el vállalkozni, hogyan válik – a szó legszélesebb értelmében – vállalkozóvá. Az utóbbi években több szerző kifejezetten a vállalkozóvá válás emberi oldalának kérdéseivel foglalkozik: hogyan sajátítanak el egyének és csoportok vállalkozói szemléletet és viselkedésformákat, valamint milyen szerepet játszhatnak ebben az egyetemek és más oktatási intézmények ezek kifejlesztésében, támogatásában (Krueger, 2015; Lackléus, 2015, 2016; Scharmer & Käufer, 2000; Schumar & Robinson, 2018).

Etzkowitzhoz hasonlóan (2014), Scharmer és Käufer (2000) is a fő felsőoktatási funkciók közötti lehetséges szintézist hangsúlyozzák. Ők is azt keresik, hogy az oktatás, a tanítás és a gyakorlat (praxis) között milyen lehetséges kereszthatások és pozitív szinergiák lehetségesek. A szerzők részéről a 'gyakorlat' fogalmának használata – a társadalmi/gazdasági szerepvállalás (service) helyett – nagyon is tudatos döntésnek tűnik, hiszen itt elsősorban nem értékesítési célú tevékenységekről van szó, hanem sokkal inkább előtérbe kerül a pozitív társadalmi hatás (szolgálat) kérdése. A gyakorlat kifejezés egy tágabb tevékenységi kört fed le, hiszen az egyének és csoportok sok értelemben tanúsíthatnak vállalkozói hozzáállást, számos kontextusban válhatnak vállalkozóvá. A megközelítés fő kérdése, hogy létre tudnak-e hozni bármilyen jellegű értéket mások számára. Ez az érték pedig sokféle lehet, például társadalmi, kulturális, környezeti stb.. Aki pedig egy ilyen értékteremtő tevékenységben részt vesz – amely az érintettek meghatározásával, az igényeik felmérésével kezdődik és egy adott termék vagy szolgáltatás kifejlesztésével ér véget – vállalkozóvá válik a szó tágabb értelmében.

Szemben a vállalkozói egyetem szervezatközpontú megközelítésével a fő szereplő ebben a történetben nem annyira az egyetemi vállalkozó, mint inkább a vállalkozó szemléletű egyetemi dolgozó (Sperrer et al., 2016, p. 38). Ő az, aki összekapcsolja a tudás létrehozásának, átadásának és gyakorlati alkalmazásának folyamatait mozgósítva a belső (pl. hallgatók, oktatók, kutatók, menedzsment stb.) és a külső érintetteket (pl. gyakorló szakemberek). Ahogy Sperrer és kollégái rámutatnak a vállalkozó szemléletű egyetemi dolgozó olyan valaki, aki folyamatosan új lehetőségeket keres és a kísérletezés új tereit nyitja meg a hallgatók és a többi egyetemi dolgozó számára (Sperrer et al., 2016, p. 38).

Ebben a megközelítésben tehát a hangsúly a gyakorló szakemberekkel történő közös fejlesztéseken (*co-creation*) van, amelyek célja valamilyen pozitív társadalmi változás

elindítása. A közös fejlesztő tevékenységek eredményeképpen létrejöhetnek kereskedelmi értelemben is értékesíthető termékek vagy szolgáltatások, de szintén elindulhatnak társadalmi vagy kulturális innovációk, amelyek pozitív, tovaryűrűző hatásait társadalmi vállalkozások, vagy akár állami vagy civil szervezetek segíthetik elő. Ezeket a közös fejlesztő tevékenységeket tekinthetjük kétirányú "tudás és/vagy készség-átadásnak", amelyek mind a gyakorló szakemberek, mind a kutatók számára új ismeretekhez és felismerésekhez vezetnek. Ahogy a szerzők fogalmazzák:

...az egyetem transzformatív kapcsolatokat alakíthat ki a környezetével: Ebben a helyzetben a tudósok mint akciókutatók vesznek részt; tevékenységüket egyik oldalról az innovációs gyakorlatban való teljes elmerülés, másik oldalról a mély reflexió és írás ritmusváltásai jellemzik. Ebben a világban, az egyetemen olyan tereket hoznak létre, ahol a gyakorló szakemberek is reflektálhatnak a tapasztalataikra és a mindennapokban használt elméleti feltevéseikre, valamint új világokat álmodhatnak és fejleszthetnek közösen [a tudósokkal] (Scharmer & Käufer, 2000, p. 15).

Ebben az értelmezésben tehát számos dolog tartozhat az egyetemen folyó vállalkozói tevékenységekhez. Egy ilyen típusú vállalkozói egyetemen nem csupán a tudás/technológia értékesítése vagy a finanszírozási források diverzifikálása bír fontossággal, hanem bármilyen olyan projekt, amely transzformatív hatással bír – azaz pozitív társadalmi, szervezeti és/vagy egyéni változásokat generál (Lackéus, 2015; Seelig, 2015; Shumar & Robinson, 2018).

Az oktatás szempontjából ez azt is jelenti, hogy az ilyen jellegű vállalkozói projekteken dolgozó hallgatók felelősek a saját tanulási folyamatukért. Nem elszenvedői az egyetemi éveiknek, hanem alkotó módon vesznek benne részt: az előre kialakított és fix tananyag elsajátítása helyett, a hallgatók is saját maguk választotta, egyéni és csoportos transzformatív projekteken dolgozhatnak (Schein, 1999). Egy ilyen tanulási helyzetben nem az a kérdés, hogy a hallgatók mennyire képesek a vizsgákon visszaidézni azt, amit *megtanítottak* nekik miközben csendben ültek az órákon. Sokkal inkább azon van a hangsúly, hogy hogyan tudják azonosítani, mozgósítani és ha szükséges kifejleszteni azokat a tudásokat, készségeket és kompetenciákat, amelyek a projektjeik megvalósításához szükségesek. Ezekben a projekteken az egyetemi oktatóknak egyrészt mentorként lehet kritikus szerepük, másrészt pedig segíthetik a hallgatókat a küldetésük azonosításban és az elérendő jövőképeik, vízióik kialakításában (Jansen et al., 2015; Mueller et al., 2017; Seelig, 2015).

Az alábbi táblázat a három megközelítés fő elemeit hasonlítja össze.

1. táblázat: A vállalkozói egyetem megközelítéseinek fő jellemzői.

Forrás: Saját szerkesztés.

	Szervezetközpontú	Ökoszisztéma-központú	Emberközpontú
Elemzési szint	Mezo/Makroszint (szervezeti és/vagy felsőoktatási szektor szintje)	Mezoszint (regionális szint)	Mikroszint (szervezeti alegységek, csoportok és egyének szintje)
Fő fókusz	Bevételi források diverzifikálása, új vállalatok létrehozása	Regionális fejlesztésben való szerepvállalás	Tágabb társadalmi és emberi átalakulás elősegítése
Kulcs-szereplők	Az egyetem mint vállalkozó (szervezeti szint); egyetemi vállalkozó (egyéni szint)	Maga az ökoszisztéma; az egyetem	Vállalkozó szemléletű egyetemi dolgozó
Kulcsszavak	Értékesítés, hasznosítás, szervezeti kétoldalúság, tudás és technológia transzfer	Szerepvállalás, helyspecifikus jellemzők, fejlesztési kapacitás	Gyakorlat, közös vízió, jövőorientáltság
Lényeges érintetti csoportok	Egyetem, ipar, kormányzat hármasa (hármasspirál modell)	Fejlesztési ügynökségek, helyi önkormányzatok, helyi vállalkozói hálózatok, innovációs szereplők	Gyakorlati szakemberek és az ő kliensi és/vagy ügyfélkörük

Az implementáció kérdései

Ahogy látható a vállalkozói egyetem fogalma egy sor egymással többé-kevésbé szoros kapcsolatban lévő elképzelésből épül fel. Ezek az elképzelések nagyon ritkán vetődnek fel egyszerre. Sokkal inkább az a jellemző, hogy amikor vállalkozói egyetemről van szó, akkor az adott szerző/előadó a saját szemlélete és céljai alapján kiemeli és felnagyítja bizonyos aspektusokat. Ez nyilván eddig a pontig elméleti okoskodás is lehetne bármilyen közvetlen gyakorlati vonatkozása nélkül. Ugyanakkor egyre inkább érzékelhető az az elvárás, hogy az intézmények a működésük során igazodjanak a vállalkozói egyetem szervezeti sablonjához. Ez azonban nem jelenti, hogy létezne a vállalkozói egyetemmé alakulás során követhető implementációs terv (Sperrer et al., 2016). Emiatt van egy erős tanácsstalanság, hogy vajon ezt az elmosódó kontúrokkal rendelkező elméleti konstrukciót hogyan lehet gyakorlatba ültetni (Fayolle & Redford, 2014; Pinheiro & Stensaker, 2014). Ha valaki érdeklődik a szervezetek működésével kapcsolatban (különös tekintettel a felsőoktatási intézményekre), akkor láthatja bármilyen „irányított” változás (Todnem By, 2005) nagyon sok kérdést, dilemmát vet fel. Ráadásul bármilyen összetett rendszerbe való beavatkozás számos nem szándékolt következménnyel jár. Naivitás tehát azt gondolni, hogy egy egyetem átalakítása, vagy akár egy szektor átalakítása komolyabb kihívások nélkül véghezvihető. A vállalkozói egyetem koncepciójának gyakorlatba ültetése emiatt is nagyon izgalmas része a jelenlegi felsőoktatáskutatásnak. Anélkül, hogy azt gondolnám, hogy az összes fontos kérdést vagy ellentmondást képes vagyok összegyűjteni, az alábbiakban pár, az implementáció során potenciálisan felmerülő problémára, dilemmára szeretnék rámutatni.

Vállalkozásorientált szervezeti kultúra?

Az első kifejezetten gyakorlati kérdés a szervezeti kultúraváltás kérdésével kapcsolatos. A legtöbb jelenlegi felsőoktatási intézmény szervezeti kultúrája ugyanis nem sok hasonlóságot mutat ahhoz, amit a vállalkozó egyetemek feltételeznek. A szakirodalom azonban azt hangsúlyozza, hogy csak abban az esetben nevezhetünk egy intézményt valódi vállalkozó egyetemnek, ha a vállalkozói szemlélet és viselkedésformák a szervezet és szervezeti működés minden aspektusát áthatják (Etzkowitz et al., 2000; de Zilwa, 2005). Eszerint nem elég tehát egy jól kidolgozott és kommunikált brand és/vagy egy-két kiemelt projekt; a normáknak, értékeknek és a mindennapi gyakorlatoknak is vállalkozói attitűdöt kell tükröznie. Bár a felsőoktatási szektorban vannak olyan intézmények, amelyek gyakorlat- és piac-orientált(abb)ak a szektor többi szereplőjéhez képest, a vállalkozói kultúra általában azért kevésbé jellemző az intézményekre (Chandler et al., 2017, 2018; Erdős, 2019; Erdős & Varga, 2016; Novotny, 2010). Ahhoz tehát, hogy az intézmények ebbe az irányba mozduljanak el, jelentős részüknek komoly kultúraváltáson kellene keresztülmenniük.

Ugyanakkor a szervezeti változással és változásmenedzsmenttel foglalkozó irodalomban teljesen elfogadott tétel, hogy a kultúra mélyrétegeinek megváltoztatása különösen nehéz, időigényes feladat és az erre irányuló törekvések sok esetben a várakozásokkal ellentétes eredményekhez vezetnek (Groot & Homan, 2012; Kegan & Lahey, 2009; Pieterse et al., 2012; Stensaker et al., 2012). Például jelentős ellenállás várható az egyetemi dolgozók jelentős részétől, akik a vállalkozó egyetemmel alakulással járó változásokat az egyetemi autonómia elvesztéseként, a kutatási tevékenység céljainak túlzott korlátozásaként, vagy egyszerűen csak a megszorítások és racionalizálás újabb formájaként értelmezik (Mautner, 2005).

Egy jelenlegi felsőoktatási intézmény vállalkozó egyetemmel alakítása tehát egy hosszútávú, egész szervezetet érintő változási folyamatként fogható fel, amelyre feszültségek és – a dolgozók közötti, valamint a dolgozók és a menedzsment közötti – konfliktusok sokasága jellemző (Philpott et al., 2011).

Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy a fent ismertetett megközelítések közül csak a szervezetközpontú változat igényel kifejezetten egész szervezetre kiterjedő normatív és kulturális átalakulást, míg az ökoszisztéma- és az emberközpontú változatokban nem merül fel ilyen explicit igény. Az utóbbi két változat esetén az is elképzelhető, hogy nem a szervezet egésze, hanem egyes részei dolgoznak külső partnerekkel együtt kutatásokban és fejlesztési projekteken. Ezekben az esetekben viszont az a kérdés merül fel, hogy ezek a saját környezetüknél innovatívabb, és „kifelé” orientálódó szervezeti egységek milyen viszonyt tudnak kialakítani az egyetemi szervezet többi „hagyományosan működő” részével. Az ezzel kapcsolatos ellentmondásokkal és féloldalas megoldási próbálkozásokkal több tanulmány és könyv is foglalkozott az utóbbi években (Barrow, 2018; Bridgman, 2007; Davidson, 2017; Lahikainen et al., 2019).

Minden vagy csak néhány kiemelt (tudomány)terület váljon vállalkozásorientálttá?

A vállalkozó egyetemmel kapcsolatos másik kérdés a tudományterületek kérdéséhez kötődik. Ahogy a tanulmány első részében olvasható, a szervezetközpontú felfogás nagyon konkrétan meghatározza a vállalkozói tevékenységek körét az egyetemeken. Ha tehát a vállalkozói kifejezést szűkebb (és megszokottabb) értelmében használjuk, akkor az egyetemi közegben elsősorban a tudás és technológia értékesítésére, valamint a finanszírozási források diverzifikálására irányuló tevékenységek kerülnek előtérbe. Ez a megközelítés azokat a tudományterületeket hozza előnyös helyzetbe, amelyekre jellemzők a piac érdeklődésére számot tartó kutatások és fejlesztések – ilyenek lehetnek az orvosi és mérnök tudományok, valamint a természet- és a gazdálkodástudomány egyes területei (Philpott et al., 2011). Ugyanakkor ez a megközelítés kizárja a bölcsészet- és társadalomtudományok jelentős részét, amelyek így értéktelennek, haszontalannak tűnhetnek (Dodd, 2018; Eagleton, 2015; Marginson, 2014).

Meghatározhatjuk azonban a vállalkozói kifejezést tágabban is: úgy, mint a külső érintettek számára való értékteremtés lehetőségét és képességét (Lackéus, 2015; Shumar & Robinson, 2018). Ez leginkább a vállalkozó egyetem emberközpontú megközelítéséhez kapcsolódhat (bár nem zárja ki az ökoszisztéma központú megközelítést sem), amely így befogadóbb lehet olyan tudományterületeken folyó kutatások felé is, amelyek nem törekednek a közvetlen piaci hasznosíthatóságra. Ennek kapcsán Shumar és Robinson (2018) a vállalkozó egyetem fogalmának újraértelmezését szorgalmazzák rámutatva, hogy bármilyen szakos hallgatókat képez is az egyetem, a külső érintettekre való nyitottságot és az értékteremtés lehetőségeire való érzékenységet – vagyis a vállalkozói szemléletet – jól tudják majd használni az életük során. Valószínűsíthető, hogy a vállalkozói kifejezés ezen második megengedőbb változata kisebb ellenállást vált ki a több karral rendelkező (több tudományterületet lefedő) kutatóegyetemek részéről.⁸

Mi hajtja előre az átalakulási folyamatot: a struktúrák vagy a cselekvők?

A vállalkozói egyetemmé válás egy másik aspektusa a struktúra és cselekvők viszonyának kérdése. Ahogy fent röviden utaltam már rá: a vállalkozói egyetem szervezetközpontú megközelítése feltételezi egy erős központi irányító egység meglétét, amely elegendő végrehajtó hatalommal bír a szervezet többi részére nézve. Ennek kapcsán úgy tűnhet, hogy egy ilyen erős központ képes a saját elképzelései szerint formálni az intézményt. Ugyanakkor a szervezeti változással foglalkozó kutatók egy része pont azt hangsúlyozza, hogy a „fentről”

⁸ Ugyanakkor persze felmerülhet annak a kérdése, hogy akkor egy ilyen irányultságú intézményt szükséges-e egyáltalán vállalkozó egyetemnek nevezni, hiszen lehet például értékvezérelt vagy elkötelezett egyetem (*engaged university*; Whitmer és szerzőtársai, 2010) is. Ez persze visszavezet ahhoz a bevezetésben felvetett kérdéshez, hogy a vállalkozó egyetem kifejezés egyben kommunikációs eszköz is, amellyel az egyetemek a belső működésük egyes jellemzőit jelezhetik külső szereplők felé.

erőltetett strukturális változások kevésbé életképesek, hiszen minden átalakulási folyamatban számos szereplő vesz részt (Pieterse et al., 2012; Todnem By, 2005). A különböző belső érintetti csoportok támogatása (vagy legalábbis a semleges, ellenállásmentes hozzáállásuk) különösen fontos, ha hosszú távú, az egész szervezetet érintő átalakulási folyamatról van szó.

Az egyetemi vezetés létrehozhat ugyan új struktúrákat, szabályozásokat és politikai irányelveket annak a céljából, hogy a szervezetet elmozdítsa a vállalkozói egyetem ideálja felé, de ezek az intézkedések önmagukban általában nem elegendők (Fini et al., 2017).

Mint azt a tanulmány előző részében láthattuk az emberközpontú megközelítés pont az egyéni szintű vállalkozói hozzáállást, a változási és változtatási hajlandóságot emelte ki az egyetem szervezetén belül. Ennek kapcsán érdemes kiemelni, hogy az átalakuláshoz szükség van még olyan cselekvőkre, változást előmozdító (az angol szakirodalomban *change agent*-nek nevezett) személyekre, akik mind a szervezeten belül (tanszékek, tudományterületek között), mind a szervezeten kívül (az egyetem és külső érintettek, partnerek között) együttműködéseket kezdeményeznek valamilyen vállalkozói projekt kapcsán. Ha ilyen változásgeneráló személyek hiányoznak a szervezetből, akkor a kialakított struktúrák nem telnek meg élettel, nem látják el a funkciójukat.

Ki is legyen vállalkozó?

Az előző pont kapcsán az is felmerül, hogy akkor pontosan ki is a vállalkozó. A legegységesebb választ erre a kérdésre az emberközpontú megközelítés alapján adhatunk: ebben a megközelítésben elsősorban az egyetemi dolgozók „vállalkoznak”, kezdeményeznek új projekteket hallgatók és külső gyakorlati szakemberek bevonásával. Ezzel szemben az ökoszisztéma-központú megközelítésben kifejezetten nehéz a fenti kérdésre választ adni, hiszen itt nem az egyes szervezetek működése, hanem az ökoszisztéma egésze áll az elemzés középpontjában. Ebben a tekintetben az egyetem nem mint vállalkozó inkább mint a vállalkozói tevékenység katalizátora jelenik meg. Másrészt ahhoz, hogy valódi katalizátorra tudjon válni, magának az egyetemnek és az egyetemi dolgozóknak is külső kapcsolatrendszert kell kiépítenie és fenntartania, különben a regionális elköteleződés megmarad a „ceremoniális” szinten (Lahikainen et al., 2019).

Érdemes kiemelni, hogy a szervezatközpontú megközelítés sem egyértelmű ebben a tekintetben. Egyrészt úgy tűnik, hogy az intézmény egészének kell vállalkozói attribútumokkal bírnia, olyan szervezatként kell működnie, amely felkutatja, létrehozza és kihasználja a lehetőségeket. Másrészt az ezzel kapcsolatos irodalomban az is hangsúlyosan jelen van, hogy egy vállalkozó egyetem sikeressége nagymértékben múlik az akadémiai vállalkozókon, akik olyan „hibrid” tudósok, akik már a kutatás kezdetekor figyelembe veszik a hasznosíthatóság és a piaci értékesítés szempontjait (is); valamint projektjeik nem állnak meg a tudástermelésnél vagy prototípusok kifejlesztésénél, hanem lefedik a hasznosítás szakaszát is. Ugyan a szakirodalom nem tér ki külön erre, de ez a kétszintű – szervezeti és egyéni – vállalkozói működés számos helyzetben ellentmondásba kerülhet egymással.

Ha maga a szervezet működik vállalkozó módon, akkor úgy tudja kihasználni a környezetében felfedezett lehetőségeket, hogy emberi erőforrásokat rendel az ezzel kapcsolatos kezdeményezésekhez. Ez azonban azt feltételezi, hogy a központ, a szervezet vezetése erős érdekvédelemmel rendelkezik, míg a szervezet dolgozói kevés autonómiával bírnak, azaz kevésbé választhatják meg, hogy mit és hogyan fognak kutatni. Alapvetően azokon a kutatási és fejlesztési projekteken dolgoznak, amit előírnak számukra a központban meghatározott irányok, vagyis az egyetem vállalkozói tevékenységei megkövetelnek. Ehhez a viszonyrendszerhez viszont inkább jó, megbízható és adaptív (értsd: projektek között gyorsan váltani képes) beosztottakra van szükség, nem pedig autonóm, önérdékvédelemmel és saját érdeklődésüket érvényesítő vállalkozókra. Erősen kérdéses, hogy a nonkonformista, kreatív vállalkozó típusú emberek, akik folyamatosan a kereteken kívül keresik a megoldásokat, elviselnének-e egy ilyen alá-fölérendeltségen alapuló helyzetet.

Ha viszont a szervezet dolgozói szintjén várjuk a vállalkozói szemlélet és magatartásformák megjelenését, akkor viszont az a kérdés merül fel, hogy honnan lesznek az egyetemnek ilyen dolgozói. Ez a kérdés azonban már nem csak a szervezet-, hanem az ökoszisztéma- és az emberközpontú megközelítések számára is központi jelentőségű.

Az ezzel kapcsolatos lehetséges válaszok az adaptáció és a szelekció mechanizmusaihoz kötődnek (Heim, 1989) vagy a meglévő dolgozók alakulnak hozzá, alkalmazkodnak (adaptáció) az új egyetemi működéshez, vagy pedig új, vállalkozó szellemű munkatársakat vesznek fel, miközben a régiék lassan kikopnak a rendszerből (szelekció). A régi, nem rendszerkonform dolgozók nyugdíjazás, elbocsátás útján hagyhatják el a szervezetet vagy miután rájönnek, hogy képtelenek alkalmazkodni a szervezeti elvárásokhoz, önkéntes alapon lépnek ki.

Vajon reális elvárás-e – az egyébként bármilyen tudományterületen dolgozó – kutatóktól, hogy feladják évtizedek szakmai szocializációját és egy teljesen más, „hasznosítás-orientált” keretben kezdjenek el projekteket kezdeményezni és lefolytatni? Azoknak az olvasóknak, akik maguk is a felsőoktatásban dolgoznak (vagy legalábbis találkoztak már felsőoktatásban dolgozó oktatókkal, kutatókkal), a saját becslésére bízom, hogy a jelenlegi rendszerben lévő egyetemi dolgozók mekkora aránya hajlandó és képes viszonylag rövid időn belül vállalkozói szemlélet és magatartásformák elsajátítására.

Vegyük a másik lehetőséget: a szelekció mechanizmusát! Eszerint a vállalkozói egyetem alakulás egy hosszabb távú projekt lehet, amely során egy bizonyos idő elteltével teljesen lecserélődnek a dolgozók, ezt követően főleg vállalkozó szemlélettel rendelkező egyének maradnak. Nyilván ez egy lehetséges, még ha nem is feltétlenül gyors útja az egyetemi szervezet átalakulásának, és a fent tárgyalt szervezeti kultúraváltásnak. Viszont ebben az esetben az merül fel, hogy vajon szeretnék-e vállalkozói szemléletű személyek egyetemi

közegben dolgozni. Vonzó lehet-e az egyetem az ilyen típusú, ilyen aspirációkkal rendelkező emberek számára (Barrow, 2018)?⁹

Az egyetem általában egy bürokratikus szervezeti modellel, nehézkes, lassú ügymenettel, szerteágazó szabályokkal és erősen hierarchikus viszonyokkal működik. Ellenérvként felhozható, hogy egy vállalati működésre átállt felsőoktatási intézményre már nem lennének jellemzők ezek a bürokratikus jellemzők és így sokkal vonzóbb lenne vállalkozói szemlélettel rendelkező dolgozók számára is. Az eddigi tapasztalatok fényében azonban érdemes megfelelő kritikai attitűddel kezelni az ilyen típusú feltevéseket. Az egyetemek vállalati működésre való átállására számos jól dokumentált példát találhatunk (Gjerdning et al., 2006; Guerrero & Urbano, 2012; Martinelli et al., 2008; Pinheiro & Stensaker, 2014). Az ezzel kapcsolatos szakirodalom alapján nem a hivatal leépülése és az adminisztrációs terhek csökkenése jellemezte ezt a fajta átalakulást (Lorenz, 2012; Pinheiro & Stensaker, 2014; Vogel & Kaghan, 2001). A vállalati logika egyetemeken való érvényesítésére sokkal inkább jellemző a dolgozók kiszolgáltatottságának és túlterheltségének növekedése, valamint a rövid távú teljesítménykényszerek megerősödése (Kováts, 2011). Tehát nem pont az olyan szervezeti környezet kialakulását láthatjuk, amelyben a vállalkozó személyiségek jól éreznék magukat. A vállalkozókra ugyanis sokkal inkább jellemző a korlátok feszegetése, az új elképzelések megvalósítása, a nyitottság az új ötletek, elképzelések iránt, valamint az öntörvényűség (Luksander et al., 2012; Rimler, 1998).

Hogyan is hasznosul a tudás?

Ennek kapcsán pedig felvetődik a hasznosítás ügye is. A vállalkozói egyetem egyik legfontosabb eleme mind a szervezet-, mind az ökoszisztémaközpontú megközelítésben, hogy új, akadémiai tudásra épülő (ún. spin-off) vállalkozások jönnek létre. Ez egyrészt segíti a tudástartalmak és fejlesztések közvetlen társadalmi és gazdasági hasznosulását, ami elvárásként jelenik meg az egyetemek felé. Másrészt, ezekben a vállalkozásokban az egyetem tulajdonrészrel bírhat és így a nyereségük egy része felett rendelkezhet, ezzel is diverzifikálva a finanszírozási forrásait. Mindkét feltételezéssel kapcsolatban felmerülhetnek problémák.

Az az elképzelés ugyanis, hogy az egyetemen létrejön valamilyen fajta tudás vagy fejlesztés, ami rendelkezik hasznosítási potenciállal, még nem jelenti azt, hogy ténylegesen is használni fogják. A gazdaságban számos új és eredeti ötlet van, de az induló vállalkozások innovatív jellege nem feltétlenül támogatja a túlélésüket (Hyytinen et al., 2015), néha egyszerűen csak azért, mert a piaci viszonyok, a felhasználók érdeklődése vagy a termék érettsége nem

⁹ Barrow (2018) válasza erre a kérdésre egyértelmű és határozott nem. Tanulságos olvasmány a *The Entrepreneurial Intellectual in the Corporate University* (A vállalkozó értelmiségi a vállalati egyetemen) című monográfiája, amelyben annak a történetét mutatja be, hogy hogyan lehetetlenítette el az egyetemi bürokrácia egy egyébként piaci értelemben sikeres kutatóintézet működését; valamint, hogy a belső rugalmatlanság és ellenállás elkerülése érdekében hogyan szervezték ki (pörgették ki) lépésről lépésre a saját kutatási és tanácsadói tevékenységüket az egyetemről.

megfelelő. Naiv lenne azt feltételezni, hogy az akadémiai tudáson alapuló termékek esetében ez máshogy, kevésbé problémamentesen, és nagyobb sikerrátával alakulna.

Ez már önmagában is árnyalja azt az idealista képet, hogy a kutatási eredményeken alapuló vállalkozások képesek tényleges (szemmel látható módon is) bevételi forrásként szolgálni az egyetemek számára. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatok inkább azt mutatják, hogy az ezekből a vállalkozásokból származó bevételek sokszor még a hasznosítással foglalkozó technológia transzfer irodák költségeit sem képesek fedezni, nemhogy plusz bevételeket generálnának (Fini et al., 2017; Harrison & Leitch, 2010). Az ilyen típusú vállalatok még a hasznosításban éllovasként kikiáltott egyetemek esetén sem feltétlenül járulnak hozzá számottevően az egyetemi költségvetéshez (Baglieri et al., 2018; Woodell & Smith, 2017). Ez persze nem azt jelenti, hogy egyes egyetemeken (még ha nem is az összes intézményben) ne lenne szükség technológia transzfer vagy hasznosítási irodákra, vagy vállalkozások indulásának elősegítésére, hiszen ezek a kezdeményezések számos előnnyel járhatnak a pénzügyi vonatkozásokon túl is (McDevitt et al., 2014). Ugyanakkor rövid és középtávon inkább tekinthetőek bizonytalan befektetéseknek és kevésbé reális azt várni, hogy gyorsan képesek hozzájárulni az egyetemi költségvetéshez és hogy ez a hozzájárulás bármikor is meghatározó lesz az egyetem működése szempontjából.

A hasznosítás kapcsán ráadásul az opportunizmus problémája is felmerül, vagyis az a fajta viselkedés, hogy az akadémiai vállalkozó az általa létrehozott terméket vagy fejlesztést nem a technológia transzfer irodán keresztül, hanem önrdekkövető módon közvetlenül a piacon értékesíti (Gianiodis et al., 2016). Az ezzel kapcsolatos jogi kérdések is meglehetősen bonyolultak lehetnek, mert míg egy laborban létrehozott eljárás egyértelműen az egyetemhez kötődik, egy gazdasági szolgáltatással kapcsolatos gyakorlati tudásról sokkal nehezebb eldönteni, hogy a szervezethez vagy az egyénhez kötődik-e (Barrow, 2018).

Mindezek mellett érdemes kiemelni, hogy a tudás hasznosulásának kérdése kevésbé összetett az emberközpontú megközelítésben. Mint fentebb bemutattam, itt nem elsősorban a piaci értékesíthetőség áll a középpontban, hanem az a pozitív társadalmi hatás, amelyet a kutatók, hallgatók és gyakorlati szakemberek által közösen végzett projektek kifejtenek. A hasznosítás tekintetében pedig nem a jogi garanciákon, kizárólagossági kitételeken és részesedési arányokon van a hangsúly, hanem a tágabb értelemben vett értékteremtésen. Mindez idealisztikusnak tűnhet a fentiek fényében leírva. Ugyanakkor az elmúlt időszakban a technológia transzfer irodákkal kapcsolatban megjelent az az érvelés, hogy a működésük értékelésekor ne (csak) a közvetlen, pénzben is kifejezhető hasznokat, hanem a tágabb társadalmi hatásokat kellene figyelembe venni alapul (McDevitt et al., 2014). Ez a típusú gondolat pedig már inkább az emberközpontú, mint a szervezet- vagy ökoszisztéma központú megközelítésekkel rokonítható.

Hol vannak az elkötelezett hallgatók?

Végül pedig felmerül az a kérdés is, hogy az egyetemi funkciók közötti szinergiát milyen módon lehet megvalósítani. Ahogy az fent már megjelent mind Etzkowitz és munkatársai (2000) (szervezetközpontú megközelítés), mind Scharmer és Käufer (2000) (emberközpontú megközelítés) hangsúlyozzák, hogy az új egyetemi funkciót (társadalmi/gazdasági szerepvállalás; gyakorlat) hozzá kell kapcsolni a kutatási és oktatási tevékenységekhez. Tehát abban a tekintetben, hogy a különböző egyetemi funkciók nem állhatnak függetlenül önmagukban, hanem kölcsönösen erősíteniük kell egymást (Orozco et al., 2018) átfedés van a két megközelítés között.

Ez leginkább úgy működhet, hogy a hallgatók tanulási folyamatuk meghatározott szakaszaiban az oktatóik vállalkozói tevékenységeiben vesznek részt, és/vagy mentori segítséggel maguk hoznak létre kutatási eredményeken alapuló vállalkozásokat. Érdeemes kiemelni, hogy a kutatás, oktatás, külső hasznosítás integrációján alapuló tevékenységek nagyon komoly idő és energiabefektetést igényelnek mind az oktatók, mind a hallgatók részéről (Matt & Schaeffer, 2018). Még ha a kellően felkészült és elkötelezett oktatói gárda rendelkezésre is áll erre, az már komolyan megfontolandó kérdés, hogy vajon a hallgatói populáció mekkora része hajlandó bevonódni ilyen komoly elköteleződést igénylő projektekbe.

A tapasztalatok alapján ugyanis jelenleg – még a világ vezető egyetemén is – a hallgatók jelentős részére inkább az oktatási teher minimalizálására való törekvés jellemző (Caplan, 2018). Felmerülhet ellenérvként, hogy a hallgatói bevonódás és elköteleződés hiánya alapvetően az oktatási rendszer diszfunkciói miatt van, amelyben nincs igazán tere az aktivitásnak, az egyéni autonómiának és kezdeményezőképeségnek. Ez alapján azt várhatjuk, hogy egy olyan programban, amelynek a közvetlen hasznosíthatóság miatt a hallgatók nagyobb értelmét látják (a jelenlegi felsőoktatási gyakorlathoz képest), a hallgatói aktivitás is magasabb lenne. Ennek az érvelésnek a létjogosultsága mellett, szerintem mégis kevésbé reális elképzelés az, hogy a kutatás, oktatás, külső hasznosítás hármását integráló projektekbe a hallgatók többsége hajlandó és képes részt venni. Máshogy kifejezve az ilyen típusú oktatás/tanulás valószínűleg nem válik tömegsporttá, hanem mindig kevesek lesznek annyira elkötelezettek és érdeklődők, hogy részt vegyenek ezekben. Másik oldalról jelenleg az egyetemek sem képesek a hallgatói populáció nagyobb részére kiterjeszteni ezeket a kezdeményezéseket (Davidson, 2017), már csak az ilyen jellegű projektek megszervezésével járó adminisztratív és logisztikai terhek és költségek miatt sem.

Összegzés

Ahogy az láthattuk, a vállalkozó egyetem egyszerűnek tűnő koncepciója egy nagyon összetett mező, különböző elméleti megközelítésekkel és számos tisztázatlan ponttal. Ezt mutatta be a tanulmány, amely két fő részből áll. Egyrészt feltárja a vállalkozó egyetem körüli fogalmi teret, kiemelve három ideáltípust a szakirodalomból: a szervezet-, az ökoszisztéma- és az

emberközpontú megközelítéseket. Ezek a vállalkozó egyetem más-más aspektusaira helyezik a hangsúlyt. Míg a szervezatközpontú megközelítés az egyetem, mint szervezet vállalkozói jellemzőire, valamint az egyetemi kutatás-fejlesztés értékesítésére koncentrálnak, addig az ökoszisztéma központú megközelítés rámutat, hogy az ilyen egyetemek meghatározott helyi/regionális feltételek mellett tudnak létrejönni és működni. Ha ezek a feltételek adottak, akkor egy egyetem kiemelt, központi szereplője lehet a vállalkozásokat segítő helyi vagy regionális rendszernek. Végül az emberközpontú megközelítés arra hívja fel a figyelmet, hogy a vállalkozói attitűdök és magatartásformák nem önmaguktól jönnek létre, hanem olyan értékteremtő projekteken keresztül, amelyekben külső gyakorló szakemberek, tudósok és hallgatók közösen vesznek részt. Ez a részvéleményem szerint kifejezetten hasznos lehet abban a tekintetben, hogy ha tudományos vagy szakpolitikai diskurzusban merül fel a vállalkozó egyetem fogalma, akkor a résztvevők képesek legyenek pontosabban artikulálni, hogy ennek a diffúz fogalmi térnek milyen aspektusairól beszélnek.

A tanulmány második része már konkrét gyakorlati kérdéseket vet fel annak kapcsán, hogy hogyan is képzelhetünk el egy olyan szervezeti átalakulást, amely során egy „hagyományos” felsőoktatási intézmény vállalkozó egyetemmé válik. Ebben a részben érintettem a szervezeti kultúraváltással, a különböző tudományterületek vállalkozói potenciáljával, az egyetemi dolgozók vállalkozói hajlandóságával, a hasznosítással, valamint a hallgatói elköteleződéssel kapcsolatos kérdéseket. Egy ilyen teljes szervezetet érintő és hosszú évekre kiterjedő átalakulási folyamat előtt érdemes ezeket a kérdéseket tisztázni, és valamilyen válaszokat (legyenek azok akár tentatívák és „feltételesek”) megfogalmazni velük kapcsolatban.

Érdeemes kiemelni, hogy egy másik kutató valószínűleg más dilemmákat, kérdéseket vetett volna fel az átalakulás kapcsán. Az azonban már ebből a listából is látszik, hogy egy ilyen mértékű átalakulási folyamat számos buktatóval, feszültséggel és előre nem látott következménnyel jár. Emellett számos jobban és kevésbé jól artikulált feltevés húzódik a háttérben azzal kapcsolatban, hogy mik is lehetnek egy ilyen átalakulásnak a hasznai rövid, közép és hosszútávon. Szerintem kijelenthető, hogy a vállalkozó egyetemmé alakulással kapcsolatos jelenlegi szakpolitikai diskurzus hajlamos a költségek és nehézségek alul-, míg az ezzel járó hasznok túlbecslésére. Ez egyébként általában is igaz a szervezeti változásokkal (Kegan & Lahey, 2009) és a nagyléptékű projektek megvalósíthatóságával kapcsolatos gondolkodásra (Flyvbjerg, 2008).

Mindez persze nem jelenti azt, hogy egyáltalán ne lenne szükség vállalkozó egyetemekre. Viszont akkor érdemes egyáltalán erről – egy egyetem vállalkozó egyetemmé alakításáról – gondolkodni, ha rendelkezésre állnak azok a belső és külső feltételek, amelyek egy ilyen irányított szervezeti változást lehetővé tesznek. Ezzel együtt az már egy alapvetően elhibázott és kevésbé kivitelezhető elgondolás, hogy a felsőoktatás fejlesztésének legjobb módja, ha a vállalkozó egyetem szervezeti sablonját próbáljuk minden felsőoktatási intézményre ráerőltetni.

Hivatkozások

- Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.
- Arvanitakis, J., & Hornsby, D. J. (2016). Are universities redundant? In J. Arvanitakis, & D. Hornsby (Eds.), *Universities, the citizen scholar and the future of higher education* (pp. 7–20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137538697_2
- Baglieri, D., Baldi, F., & Tucci, C. L. (2018). University technology transfer office business models: One size does not fit all. *Technovation*, 76-77, 51–63. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.05.003>
- Baldini, N. (2006). The Entrepreneurial University: A Debate. *SSRN Electronic Journal*, 1–14. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1097325>
- Barrow, C. W. (2018). *The Entrepreneurial Intellectual in the Corporate University*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63052-6>
- Bramwell, A., & Wolfe, D. A. (2008). Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo. *Research Policy*, 37(8), 1175–1187. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.04.016>
- Bridgman, T. (2007). Freedom and autonomy in the university enterprise. *Journal of Organizational Change Management*, 20(4), 478–490. <https://doi.org/10.1108/09534810710760036>
- Bronstein, J., & Reihlen, M. (2014). Entrepreneurial university archetypes: A meta-synthesis of case study literature. *Industry and Higher Education*, 28(4), 245–262. <https://doi.org/10.5367/ihe.2014.0210>
- Caplan, B. (2018). *The case against education: Why the education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.
- Chandler, N., & Heidrich, B., & Kása, R. (2017). Everything changes? A repeated cross-sectional study of organisational culture in the public sector. *Evidence-based HRM*, 5(3), 283–296. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-03-2017-0018>
- Chandler, N., & Heidrich, B., & Kása, R. (2018). Evolution of Higher Education Organizational Subcultures following Changes to Structure Systems: Results from a Longitudinal Study in Hungary. *Organizational Cultures*, 18(2), 53–69. <https://doi.org/10.18848/2327-8013/CGP/v18i02/53-69>
- Chang, Y. C., Yang, P. Y., & Chen, M. H. (2009). The determinants of academic research commercial performance: Towards an organizational ambidexterity perspective. *Research Policy*, 38(6), 936–946. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.03.005>
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon Press.
- Clauss, T., Moussa, A., & Kesting, T. (2018). Entrepreneurial university: a stakeholder-based conceptualisation of the current state and an agenda for future research. *International Journal of Technology Management*, 77(1-3), 109–144. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2018.091726>
- Davidson, C. N. (2017). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. Hachette.
- de Barros, F. B., Goedegebuure, L., Meek, V. L., & Pettigrew, A. (2015). Institutional governance, leadership and management of research for innovation and development. In J. Huisman, H. de

- Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 261–280). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_15
- de Zilwa, D. (2005). Using entrepreneurial activities as a means of survival: Investigating the processes used by Australian universities to diversify their revenue streams. *Higher Education*, 50(3), 387–411. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6359-8>
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7–20.
<https://doi.org/10.1080/03050060020020408>
- Dodd, D. (2017). *Lost in Translation? Non-STEM Academics in the 'Entrepreneurial' University* [Doctoral dissertation, University of Plymouth]. PEARL. <http://hdl.handle.net/10026.1/11831>
- Eagleton, T. (2015, April 6). The Slow Death of the University. *The Chronicle of Higher Education*.
<http://chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/>
- Emmi. (2015). *Fokozatváltás a felsőoktatásban A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. Emberi Erőforrások Minisztériuma. <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>
- Erdős, K. (2009). Vállalkozó egyetemek kialakulása az Amerikai Egyesült Államokban és Európában. In F. Szávai (Ed.), *A Virtuális Intézet Közép-Európa kutatása (VIKEK) évkönyve 2009* (pp. 15–20). Egyesület Közép-Európa Kutatására.
- Erdős, K. (2018). Felsőoktatás és innováció: Spin-offok és vállalkozó egyetemek Magyarországon–Vannak vagy nincsenek? *Educatio*, 27(2), 225–236. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.5>
- Erdős, K. (2019). Egyetemi vállalkozások Magyarországon – újragondolva? *Közgazdasági Szemle*, 67(3), 305–329. <http://doi.org/10.18414/KSZ.2019.3.305>
- Erdős, K., & Varga, A. (2010). Az egyetemi vállalkozó – legenda vagy valóság az európai regionális fejlődés elősegítésére? *Közgazdasági Szemle*, 57(5), 457–472.
- Erdős, K., & Varga, A. (2016). Egyetemi vállalkozás–Lehetőség az egyetemi karrier előmozdítására Közép-Európában? *Tér és Társadalom*, 30(4), 88–105. <https://doi.org/10.17649/TET.30.4.2815>
- Etzkowitz, H. (2014). The entrepreneurial university wave: from ivory tower to global economic engine. *Industry and Higher education*, 28(4), 223–232. <https://doi.org/10.5367/ihe.2014.0211>
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Fayolle, A., & Redford, D. (2014). Introduction: Towards more entrepreneurial universities – myth or reality? In A. Fayolle, & D. Redford (Eds.), *Handbook on the Entrepreneurial University* (pp. 1–18). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781781007020.00005>
- Fini, R., Fu, K., Mathisen, M. T., Rasmussen, E., & Wright, M. (2017). Institutional determinants of university spin-off quantity and quality: a longitudinal, multilevel, cross-country study. *Small Business Economics*, 48(2), 361–391. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9779-9>
- Fisher, G. (2007). 'You need tits to get on round here': Gender and sexuality in the entrepreneurial university of the 21st century. *Ethnography*, 8(4), 503–517.
<https://doi.org/10.1177/1466138107083565>
- Flyvbjerg, B. (2008). Curbing optimism bias and strategic misrepresentation in planning: Reference

- class forecasting in practice. *European Planning Studies*, 16(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/09654310701747936>
- Gianiodis, P. T., Markman, G. D., & Panagopoulos, A. (2016). Entrepreneurial universities and overt opportunism. *Small Business Economics*, 47(3), 609–631. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9753-6>
- Gibb, A. A., & Haskins, G. (2014). The university of the future: An entrepreneurial stakeholder learning organisation In A. Fayolle, & D. Redford (Eds.), *Handbook on the Entrepreneurial University* (pp. 25–63). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781781007020.00008>
- Gjerding, A. N., Wilderom, C. P., Cameron, S. P., Taylor, A., & Scheunert, K. J. (2006). Twenty practices of an entrepreneurial university. *Higher Education Management and Policy*, 18(3), 1–28. <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art19-en>
- Göransson, B., Maharajh, R., & Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157–164. <https://doi.org/10.3152/030234209X406863>
- Groot, N., & Homan, T. H. (2012). Strategising as a complex responsive leadership process. *International Journal of Learning and Change*, 6(3-4), 156–170. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2012.050858>
- Guerrero, M., & Urbano, D. (2012). The development of an entrepreneurial university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(1), 43–74. <https://doi.org/10.1007/s10961-010-9171-x>
- Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M., & Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business Economics*, 47(3), 551–563. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9755-4>
- Harrison, R. T., & Leitch, C. (2010). Voodoo institution or entrepreneurial university? Spin-off companies, the entrepreneurial system and regional development in the UK. *Regional Studies*, 44(9), 1241–1262. <https://doi.org/10.1080/00343400903167912>
- Heim, K. M. (1989). Organizational entry: Human resources selection and adaptation in response to a complex labor pool. *Library Trends*, 38, 21–31.
- HEInnovate (2018). *The entrepreneurial and innovative higher education institution: A review of the concept and its relevance today*. OECD-EU. <https://heinnovate.eu/en/resources>
- Hofer, A. R., & Kaffka, G. (2018). HEInnovate: facilitating change in higher education. In J. J. Ferreira, A. Fayolle, V. Ratten, & M. Raposo (Eds.), *Entrepreneurial Universities* (pp. 135–152). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781786432469.00011>
- Hrubos, I. (2004). *Gazdálkodó egyetem. Új Mandátum Kiadó*.
- Hugentobler, M., Müller, M., & Morrissey, F. A. (2017). Private funding and its dangers to academia: An experience in Switzerland. *European Journal of Higher Education*, 7(2), 203–213. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1275975>
- Hyytinen, A., Pajarinen, M., & Rouvinen, P. (2015). Does innovativeness reduce startup survival rates? *Journal of Business Venturing*, 30(4), 564–581. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2014.10.001>
- Ibarra-Colado, E. (2007). Future university in present times: Autonomy, governance and the entrepreneurial university. *Management Revue*, 18(2), 117–137. <https://doi.org/10.5771/0935-9915-2007-2-117>
- Jansen, S., van de Zande, T., Brinkkemper, S., Stam, E., & Varma, V. (2015). How education,

- stimulation, and incubation encourage student entrepreneurship: Observations from MIT, IIT, and Utrecht University. *The International Journal of Management Education*, 13(2), 170–181. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.03.001>
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Harvard Business Review Press.
- Kosslyn, S. M., Nelson, B., & Kerrey, B. (2017). *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. MIT Press.
- Kováts, G. (2011). Menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. *Educatio*, 20(4), 482–497.
- Krueger, N. (2015). *Thematic paper on entrepreneurial education in practice. Part1: The entrepreneurial mindset*. OECD-EC.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Background Paper. OECD-EC.
- Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice-Towards a new Educational Philosophy grounded in Entrepreneurship?* [Doctoral dissertation, Chalmers University of Technology]. Chalmers University of Technology Library. <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/236812/236812.pdf>
- Lahikainen, K., Kolhinen, J., Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2019). Challenges to the development of an entrepreneurial university ecosystem: The case of a Finnish university campus. *Industry and Higher Education*, 33(2), 96–107. <https://doi.org/10.1177/0950422218815806>
- Lipshitz, R., Friedman, V., & Popper, M. (2006). *Demystifying organizational learning*. Sage Publications.
- Lorenz, C. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599–629. <https://doi.org/10.1086/664553>
- Luksander, A., Mike, K., & Csizsákos, A. (2012). *Maguk urai – a magyar vállalkozó lelkialkata: A magyarországi kisvállalkozók értékvilágának néhány jellemzője*. (Working Paper No. TM 67). Vállalatgazdaságtan Intézet.
- Marginson, S. (2014). University Research: The Social Contribution of University Research. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* (pp. 101–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_8
- Martinelli, A., Meyer, M., & von Tunzelmann, N. (2008). Becoming an entrepreneurial university? A case study of knowledge exchange relationships and faculty attitudes in a medium-sized, research-oriented university. *The Journal of Technology Transfer*, 33(3), 259–283. <https://doi.org/10.1007/s10961-007-9031-5>
- Mascarenhas, C., Marques, C. S., Galvão, A. R., & Santos, G. (2017). Entrepreneurial university: towards a better understanding of past trends and future directions. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 11(3), 316–338. <https://doi.org/10.1108/JEC-02-2017-0019>
- Matt, M., & Schaeffer, V. (2018). Building entrepreneurial ecosystems conducive to student entrepreneurship: New challenges for universities. *Journal of Innovation Economics Management*, 10(1), 9–32. <https://doi.org/10.3917/jie.025.0009>
- Mautner, G. (2005). The entrepreneurial university: A discursive profile of a higher education buzzword. *Critical Discourse Studies*, 2(2), 95–120. <https://doi.org/10.1080/17405900500283540>

- McDevitt, V. L., Mendez-Hinds, J., Winwood, D., Nijhawan, V., Sherer, T., Ritter, J. F., & Sanberg, P. R. (2014). More than money: The exponential impact of academic technology transfer. *Technology & Innovation, 16*(1), 75–84. <https://doi.org/10.3727/194982414X13971392823479>
- McDevitt, V. L., Mendez-Hinds, J., Winwood, D., Nijhawan, V., Sherer, T., Ritter, J. F., & Sanberg, P. R. (2014). More than money: The exponential impact of academic technology transfer. *Technology & Innovation, 16*(1), 75–84. <https://doi.org/10.3727/194982414X13971392823479>
- Meira Soares, V. A., & Amaral, A. M. S. C. (1999). The Entrepreneurial University: a Fine Answer to a Difficult Problem? *Higher Education in Europe, 24*(1), 11–21. <https://doi.org/10.1080/0379772990240102>
- Mueller, B. A., Wolfe, M. T., & Syed, I. (2017). Passion and grit: An exploration of the pathways leading to venture success. *Journal of Business Venturing, 32*(3), 260–279. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2017.02.001>
- Nikunen, M. (2012). Precarious work at the ‘entrepreneurial’ university: Adaptation versus ‘abandon ship’. Individualization and identity work: Coping with the ‘entrepreneurial’ university. In S. Ahola, & D. M. Hoffman (Eds.), *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues* (pp. 271–290). Jyväskylä University Press.
- Nikunen, M. (2014). The ‘entrepreneurial university’, family and gender: Changes and demands faced by fixed-term workers. *Gender and Education, 26*(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888402>
- Novotny, Á. (2010). *Vállalkozó egyetemek Magyarországon: technológiatranszfer-aktivitás és-attitűd a magyar egyetemi kutatók körében* [Doctoral dissertation, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem]. Műegyetemi Digitális Archívum. <https://repozitorium.omikk.bme.hu/items/433b5d7f-9a1a-4b84-a6cf-f2d71921ba09>
- Orozco, L. A., Aristizabal, J. P., & Villaveces, J. L. (2018). Management Challenge in the Entrepreneurial University and Academic Performance. In F. Altinay (Ed.), *Open and Equal Access for Learning in School Management* (pp. 195–213). Intech Open. <https://doi.org/10.5772/intechopen.71754>
- Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly, C., & Lupton, G. (2011). The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions. *Technovation, 31*(4), 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.12.003>
- Pieterse, J. H., Caniëls, M. C. J., & Homan, T. (2012). Professional discourses and resistance to change. *Journal of Organizational Change Management, 25*(6), 798–818. <https://doi.org/10.1108/09534811211280573>
- Pinheiro, R., & Stensaker, B. (2014). Designing the entrepreneurial university: The interpretation of a global idea. *Public Organization Review, 14*(4), 497–516. <https://doi.org/10.1007/s11115-013-0241-z>
- Polónyi, I., & Szilágyi, E. (2008). Felsőoktatási privatizáció, felsőoktatási vállalat vagy vállalkozó felsőoktatás? *Közgazdasági Szemle, 55*(3), 262–277.
- Rimler, J. (1998). Kreativitás és vállalkozás: Vizsgálódások Schumpeter nyomában. *Közgazdasági Szemle, 45* (4), 353–369.
- Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education, 68*(6), 891–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>

- Scharmer, C. O., & Käufer, K. (2000). Universities as the birthplace for the entrepreneuring human being. *Reflections: The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*, 2000, 1–19.
- Schein, E. H. (1999). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Reflections: The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*, 1(1), 59–74.
- Seelig, T. L. (2015). *Insight out: Get ideas out of your head and into the world*. HarperOne.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and science of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), 15–29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00094.x>
- Shumar, W., & Robinson, S. (2018). Universities as Societal Drivers: Entrepreneurial Interventions for a Better Future. In S. Bengtson, & R. Barnett (Eds.), *The Thinking University. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives, Vol 1*. (pp. 31–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77667-5_3
- Sotiris, P. (2012). Theorizing the Entrepreneurial University: Open questions and possible answers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 112–126.
- Sperrer, M., Müller, C., & Soos, J. (2016). The concept of the entrepreneurial university applied to universities of technology in Austria: already reality or a vision of the future? *Technology Innovation Management Review*, 6(10), 37–44. <http://doi.org/10.22215/timreview/1026>
- Stam, E. (2015). Entrepreneurial ecosystems and regional policy: a sympathetic critique. *European Planning Studies*, 23(9), 1759–1769. <https://doi.org/10.1080/09654313.2015.1061484>
- Stam, E., Romme, A. G. L., Roso, M., van den Toren, J. P., & van der Starre, B. T. (2016). *Knowledge triangles in the Netherlands: an entrepreneurial ecosystem approach*. OECD. <https://stip.oecd.org/assets/TKKT/CaseStudies/32.pdf>
- Stehr, N. (2001). *The fragility of modern societies: Knowledge and risk in the information age*. Sage Publications.
- Stensaker, B., & Benner, M. (2013). Institutional transformation or institutional lock-ins of 'new' universities? *Minerva*, 51(4), 399–416. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9238-6>
- Thorp, H., & Goldstein, B. (2013). *Engines of innovation: The entrepreneurial university in the twenty-first century*. The University of North Carolina Press.
- Todnem By, R. (2005). Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369–380. <https://doi.org/10.1080/14697010500359250>
- Vogel, A., & Kaghan, W. N. (2001). Bureaucrats, brokers, and the entrepreneurial university. *Organization*, 8(2), 358–364. <https://doi.org/10.1177/1350508401082019>
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431. <https://doi.org/10.2307/3109916>
- Whitmer, A., Ogden, L., Lawton, J., Sturner, P., Groffman, P. M., Schneider, L., Hart, D., Halpern, B., Schlesinger, W., Raciti, S., Bettez, N., Ortega, S., Rustad, L., Pickett, S., & Killilea, M. (2010). The engaged university: Providing a platform for research that transforms society. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 8(6), 314–321. <https://doi.org/10.1890/090241>
- Woodell, J. K., & Smith, T. L. (2017). Technology transfer for all the right reasons. *Technology & Innovation*, 18(4), 295–304. <https://doi.org/10.21300/18.4.2017.295>

Király Gábor

A vállalkozóképzés formái

Bevezetés

Az Európai Unió számos országában, köztük Magyarországon is kiemelt gazdaságpolitikai cél, hogy minél több, minél képzettebb vállalkozó vegyen részt a gazdasági életben új termékeket és szolgáltatásokat hozva létre. A schumpeteri értelemben (Schumpeter, 1980) ideáltipikus – az újdonságra és függetlenségre törekvő – vállalkozókon kívül azonban még a munkavállalók jelentős részének is előnyére válhatnak a vállalkozói készségek és szemléletmódok. Gondolhatunk például irodalmárookra, akik pályájuk egy szakaszában könyvkiadással foglalkoznak, állatorvosokra, akik a saját praxisukat tartják fent, vagy akár formatervezőkre, akik valamilyen új tárgy designjának kialakítása után betévednek az üzleti tervezés és értékesítés területeire is.

Még azt is érdemes kiemelni, hogy a gazdasági és technológiai változások hatására a társadalom egyre nagyobb része válhat teljesen vagy részben vállalkozóvá. Ez természetesen nem mindig tekinthető önkéntes és szabad választásnak. A munkaerőpiaci rugalmasság elvárása, a platform és/vagy a hakeni gazdaság (*gig economy*) növekvő részaránya a jövőben azt jelentheti, hogy sokan kiszorulnak a védettebb alkalmazotti létből és csak magánvállalkozói szerepben tudnak részt venni a gazdasági folyamatokban. Ezeknek a vállalkozóknak képesnek kell lenniük saját erőforrásaik menedzselésére, elérhető célok kijelölésére saját maguk és vállalkozásaik számára, valamint időről időre meg kell tudniuk újulni.

A fentiek alapján kijelenthető, hogy a vállalkozói készségek és szemléletmódok elsajátítása a társadalom jelentős részének előnyére válhat. Emiatt nagyon is aktuális kulcskérdés, hogy hogyan lehet embereket felkészíteni a vállalkozói létre (Gál et al., 2017; Lukovszki, 2011; Mihalkovné Szakács, 2014). Jelen írásnak az a fő célja, hogy bemutassa azokat a különböző oktatási formákat, ahogy jelenleg a felsőoktatásban vállalkozókat próbálnak képezni. Ennek kapcsán az a kérdés is felmerülhet, hogy milyen vállalkozók képzését célozzuk meg. Nagyon magasan képzett és felkészült vállalkozók elindulását szeretnénk segíteni, akik aztán remélhetőleg minél több sikeres terméket és szolgáltatást hoznak létre szakmai életük során; vagy pedig azt szeretnénk, hogy a felsőoktatásban részt vevők – függetlenül a szakjuktól – minél nagyobb arányban tegyenek szert vállalkozói ismeretekre, készségekre és szemléletekre?

Az írás struktúrája egyfajta tölcser logikát követ, az általánosabbtól, a specifikus témák felé haladva. Az írás első része általában foglalkozik a különböző tanítási/tanulási modellekkel, majd ezután tér át arra, hogy ezek a modellek hogyan jelennek meg a vállalkozóképzésben példákat is bemutatva. A befejező részben visszatérek a tanulmány vállalkozóképzéssel kapcsolatos legfontosabb üzeneteire.

A tanítás/tanulás kínálati, keresleti és kompetencia modelljei

Bécharde és Grégoire (2005) három különböző modellt vázol fel a különböző felsőoktatási formák értelmezésére. Ezek a kínálati, keresleti és kompetencia modellek (Bécharde & Grégoire, 2005, p. 111; Nabi et al., 2017, p. 5)¹⁰. Az alábbiakban ezeket mutatom be, mielőtt rátérnék, hogy ezek hogyan jelennek meg a vállalkozóképzésben.

A kínálati modell tehát főleg a tudás átadására, minél pontosabb megjegyzésére (a tanuló oldalán) és visszakerdezésére koncentrál olyan hagyományosnak tekinthető módszerek alkalmazásán keresztül, mint az előadások (beleértve online előadásokat), tankönyvek, tanulmányok, valamint audiovizuális anyagok. Tehát az oktatók átadják a tudásukat és az a feladatuk, hogy ezt minél jobban, minél érthetőbben tegyék meg, míg a tanulóknak az a dolga, hogy befogadják és az emlékezetükben minél pontosabban rekonstruálják a megtanultakat (Bécharde & Grégoire, 2005, p. 110). A befogadás hatékonyságának az értékelése nagymértékben a kurzusvégi vizsgákon keresztül történik. Ezekben az alkalmakon főleg azt próbálják felmérni, hogy a hallgatók mennyire tudták memorizálni és pontosan visszaidézni az oktató által átadott anyagot.

A keresleti modellben a tanulás nem csupán az elmondottak vagy leírtak passzív befogadása, hanem sokkal inkább tekinthető a tanuló személyes jelentésadási folyamatának. Ennek a folyamatnak a során nem csak rekonstruálja, hanem a saját megértése szerint konstruálja is a tudást. A fő kérdés tehát, hogy milyen módon lehet ezt a jelentésadási folyamatot minél jobban elősegíteni, támogatni. A tanítás és tanulás fő fókuszában tehát a tanuló saját tudása van. A tanuló nem egy üres edény, amibe bele lehet tölteni a tudást, hiszen amikor az oktató találkozik vele már eleve rendelkezik a világgal kapcsolatos ismeretekkel, viszonyulásokkal és szemléletmódokkal. Ezeknek egy része segíti, míg egy másik része gátolja az új tudásanyag befogadását. A tanulás ebben az értelemben mindig kölcsönhatás a régi és új tudástartalmak között, ugyanis ezek vagy egymást erősítik és építik vagy konfliktusban állnak egymással. Emiatt az oktató egyik legfontosabb feladata annak a felmérése és megértése, hogy pontosan mit tudnak (a tudást tág értelemben véve, beleértve a hiedelmeket is) a tanulók a kurzus kezdetén. Ebben a modellben így nem egy lineárisan felépülő tananyag minél pontosabb és teljesebb átadásának kívánalmi, hanem a tanuló igényei, motivációi és (tanulási) céljai határozzák meg a tanítási/tanulási folyamatot (Bécharde & Grégoire, 2005, p. 111). Az oktatók is inkább mentori szerepben vannak, míg a tanulók a tudások és készségek elsajátítási folyamatának aktív résztvevői és alakítói. A tanulók aktivitásának elősegítése számos formában történhet, beleértve a tanulók számára fontos kérdések megvitatását, vagy kutatási tevékenységekben, kísérletezésben, felfedezési folyamatokban való részvételt (pl. könyvtáras

¹⁰ Az eredeti modell elnevezések: *supply, demand and competence models*. Ezek egyébként nagymértékben átfednek Krueger *oktató-, oktatás- és tanulóorientált* megközelítéseivel (Krueger, 2015, p. 8); valamint Esmi *közvetlen, interaktív és gyakorlati-operatív* tanítási/tanulási modelljeivel (Esmi et al., 2015).

és interneten való kutatás, laboratóriumi vizsgálatok, szakmai kirándulások, szimuláció-alapú tanulás [Bécharde & Grégoire, 2005, p. 111]) számukra releváns témák kapcsán.

A harmadik tanítási/tanulási típust a szerzők kompetencia modellnek hívják. Itt a hangsúly a világgal való kölcsönhatások kialakításán van, vagyis azon, hogy a tanulók hogyan lépnek kapcsolatba a környezetükkel. Ebből következik, hogy az oktatás középpontjában a környezet, az oktató és a tanuló közötti kölcsönhatások rendszere áll (Bécharde & Grégoire, 2005, p. 115). Az oktatók jellemzően *coach* szerepben vannak, akik arra készítik fel a tanulókat, hogy megállják a helyüket valós, szakmai környezetben és kompetens módon tudjanak összetett helyzeteket kezelni. A kompetencia kifejezés használata itt egyáltalán nem véletlen, hiszen az oktatás fő célkitűzése, hogy segítse a tanulókat a korábban már magukévá tett erőforrások (tudások, készségek, szemléletmódok) megszervezésében és mozgósításában. A tanulás itt elsősorban a (tudás)termelési, fejlesztési (modellek, tervek, jelentések, portfóliók és prototípusok) folyamatokon, valamint közös beszélgetéseken (fejlesztésekkel kapcsolatos reflexiók körök, prezentációk tartása és megvitatása, vitahelyzetek szimulálása) keresztül történik (Bécharde & Grégoire, 2005, pp. 115-116). Az értékeléshez pedig jellemzően 'autentikus értékelési módszereket' használnak (pl. tanulókkal készült interjú, tanulók megfigyelése szakmai környezetben, valamint portfóliók és prezentációk bemutatása „valódi” gyakorló szakemberekből álló panel előtt). A tanulók kompetenciáinak felmérése tehát – amennyire lehet – valós helyzetekben, az adott területen érvényes szakmai standardok figyelembevételével történik (Bécharde & Grégoire, 2005, p. 116).

Tanítási/tanulási modellek a vállalkozóképzésben

A következő részben a fent bemutatott modellek tárgyalását folytatom, már kifejezetten a vállalkozóképzéssel kapcsolatban. Ezt az is indokolja, hogy a vállalkozóképzéssel foglalkozó kutatók egyébként a fenti modellekhez nagyon hasonló megközelítéseket különböztetnek meg: a vállalkozásról való (*teaching about entrepreneurship*), a vállalkozásra felkészítő (*teaching for entrepreneurship*), valamint a vállalkozáson keresztül (*teaching through entrepreneurship*) történő oktatást (Lackéus, 2015; Volkmann et al., 2017, p. 658). Mivel ezek részben megfeleltethetők egymásnak ezért egy egységes táblázatot vázoltam fel (ld. 1. táblázat), amely tartalmazza a különböző modelleket, valamint a velük kapcsolatos példákat.

Ahogy az olvasó az alábbi táblázatban láthatja, a kínálati modell a vállalkozásról való oktatásnak feleltethető meg. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanulók a fő vállalkozásról szóló elméletekkel, kategóriarendszerekkel, valamint vállalkozási elvekkel ismerkednek meg. Ennek pedig a legelterjedtebb módja az elméleti kereteket, valamint tényeket ismertető előadás.

Érdekes abba belegondolni, hogy bár a hagyományos, nagylétszámú és egyirányú kommunikációra épülő előadás ismeretátadáson túli haszna korlátozott, a jelenlegi felsőoktatási gyakorlatban még nagyon gyakran alkalmazott pedagógia módszernek számít

(NIRAS-FORA-ECON, 2008, p. 129; Schmidt et al., 2015; Volkmann et al., 2017; Wilson, 2008, p. 6). A hagyományos előadás a tanulókat jobban bevonó, részvétel-alapú tanulási és tanítási gyakorlathoz képest kevésbé alkalmas a tanulók gondolkodásának ösztönzésére, attitűdjeik formálására, vagy a készségeik fejlesztésére (Bligh, 2000, p. 20; Ericsson & Pool, 2016, pp. 142-144). Számos oka lehet, hogy az előadás még mindig ilyen kiemelt szerepet játszik a felsőoktatási gyakorlatban, viszont ezek részletes tárgyalása túlmutat ezen a tanulmányon. Röviden csak annyit említenék, hogy a felsőoktatási intézmények több tényező figyelembevételével mellett szervezik a tevékenységeiket és a gazdasági és gyakorlati („logisztikai”) szempontok számos esetben előtérbe kerülhetnek (Freeman et al., 2014; Nabi et al., 2017). A jelenlegi alternatívákkal (ld. lejjebb például a kisebb csoportokban alkalmazható probléma- vagy projekt-alapú tanítási és tanulási gyakorlatokat) összehasonlítva ugyanis egyszerűbb, költséghatékonyabb és könnyebben megszervezhető, hogy az oktatók nagy csoportok számára egy időben egy helyen adjanak elő.¹¹

Azt is érdemes azonban kiemelni, hogy az elmúlt évtizedekben számos oktató próbálta meg kreatívan újragondolni az előadások felépítését és funkcióját (Bligh, 2000; Dong et al., 2017; Harrington & Zakrajsek, 2017; Kinsella et al., 2017; Mazur, 1997; Smith et al., 2005). Ezek közül az innovatív elképzelések közül az egyik legismertebb és legnagyobb hatással bíró oktatási forma Eric Mazur (1997) fizikaprofesszor nevéhez fűződik. Az ő megközelítése, az „egymás tanítása” (*peer instruction*) módszer (Tóth, 2017), amely egyszerűbb problémák közös megoldásába próbálja bevonni a tanulókat, ezáltal együttműködésen alapuló tanulási környezetet hozva létre az erre egyébként kevésbé alkalmas előadóteremben.

Az „egymás tanítása” módszerrel kiegészített előadáson ugyanis az oktató az alapvető összefüggések bemutatása után egy ezekkel összefüggő egyszerű kérdést vagy problémát ismertet, amelyre a tanulók egy kvíz segítségével próbálnak meg válaszolni. Ezt követően a tanulók kis csoportokban megbeszélik, hogy melyik megoldás lehet a helyes. Miután az oktatótól megkapják a helyes választ, a helyesen választók elmondják a többieknek, hogy milyen úton jutottak el a megoldáshoz. A módszer mögött az a feltételezés húzódik meg, hogy a jó megoldást választó tanulók az oktatójukhoz képest könnyebben el tudják magyarázni társaiknak az adott mechanizmus lényegét, ugyanis jobban értik, hogy mit nem értenek a többiek. Ez a fajta előadásmód nem csupán a hallgatók kognitív megértését segíti elő, hanem hozzájárul az együttműködési és problémamegoldási készségeik fejlődéséhez is. Bár Wilson és munkatársai (2014) hangsúlyozzák, hogy a vállalkozóképzésben szükség lenne az „egymás tanítása” típusú innovatív előadásokra, sajnos nem találtam olyan írást, amely hasonló pedagógiai kísérleteket mutatott volna be ezen a területen.

¹¹ Ebben a tanulmányban nem szeretném részletesen tárgyalni, hogy a hagyományos és online előadások (ezen belül is a MOOC-ok [MOOC: *Massive Open Online Course*; magyarul: Tömeges Nyílt Online Kurzus; továbbiakban a magyarul is elterjedtebb angol betűszót alkalmazom]) funkcionalitásukban mennyiben tekinthetők hasonlóknak vagy különbözőnek. Ha valakit érdekel ez a kérdés, akkor számos tanulmány foglalkozik ezzel a témával (ld. többek között: Copley, 2007; Fevolden & Tømte, 2015; Henderson et al., 2017; Koedinger et al., 2015; Pitt et al., 2017; Zemsky, 2014).

Azt azért érdemes megemlíteni, hogy az előadásokat kombinálni lehet más problémamegoldási tevékenységgel (Carrier, 2007). A játékalapú oktatás például hatékony módja lehet annak, hogy a tanulók össze tudják kapcsolják és rendszerezetten lássák a korábban elsajátított elméleti alapvetéseket és modelleket (Ashwell, 2016; Avramenko, 2012; Sidhu et al., 2015). A videójátékok nagyobb bevonódást és interaktív élményt kínálnak, amely jellemzők mélyebb és maradandóbb tanuláshoz vezethetnek (Gee, 2005). A játékszoftverek kifejezetten oktatási céllal fejlesztett verziói ráadásul reflexióra és a tapasztalatok közös megvitatására is lehetőséget adnak (Costin et al., 2018; Fox et al., 2018).

A vállalkozóképzésben alkalmazott játékok jellemzően problémaorientált szemlélettel bírnak. A játékelményen keresztül a tanulók értékes visszajelzéseket kaphatnak a „vállalkozóként” hozott döntéseikkel, választott stratégiáikkal és tevékenységükkel kapcsolatban (Bellotti et al., 2012; Carrier, 2007; La Guardia et al., 2014; Panoutsopoulos et al., 2011). Az előnyeik ellenére azonban a jelenleg kapható vállalkozásképzési céllal fejlesztett játékok csak korlátozottan képesek a tanulók számára valószerű tereptapasztalatot biztosítani. Például megemlíthető, hogy leginkább csak a kisvállalkozások menedzsmentjével kapcsolatos döntéseket modelleznek, miközben a vállalkozások beindítása, a vállalkozói értékteremtés folyamatai nem jelennek meg kellő súllyal a játékfolyamatban, ugyanakkor az elrontott döntések szinte soha nem vezetnek katasztrofális bukáshoz (Fox et al., 2018).

Az erről szóló szakirodalom alapján az oktatási játékok jelenleg még nem képesek kiváltani a vállalkozásról szóló ismeretek elsajátítását, de az előadások és a játékok együtt már biztosíthatják, hogy valaki átfogó képet kaphasson a vállalkozói léttel kapcsolatban (Ashwell, 2016; Avramenko, 2012; Sidhu et al., 2015). A játékok – mint a problémamegoldás kontextusba ágyazott formái – számos lehetőséget biztosítanak a tanulók számára, hogy összekössék, rendszerben lássák, valamint alkalmazni tudják a korábban elsajátított elméleti tudástartalmaikat (Carrier, 2007; Fox et al., 2018).

Ahogy az 1. táblázat második sora is mutatja, a következő pedagógiai modell megjelenési formája a vállalkozóképzésben a vállalkozásért való oktatás. Ehhez a megközelítéshez leginkább a problémalapú tanulás pedagógiai módszere illik. A problémaalapú tanulásban a hallgatók csoportban dolgoznak valós, nyílt-végű problémák megoldásán. Ebben a tanítási/tanulási formában a tanulók tanulással kapcsolatos motivációja abból fakad, hogy az adott probléma értelmezéséhez és megoldásához szükségük van az aktuális tudás- és készségszintjük meghaladására. Az oktatók ennek megfelelően nem kiterjedt előadásokat tartanak, hanem közvetlenebb módon támogatják a tanulókat a tanulási folyamatuk előrehaladásában. Ez leginkább azt jelenti, hogy segítik a tanulókat a tanulási igényeik azonosításában, valamint időről időre tanácsokat és tippeket adnak, hogy minek érdemes utánanézniük, mire érdemes fókuszálniuk (Prince & Felder, 2006, p. 128).

1. táblázat: Tanítási/tanulási modellek a vállalkozóképzésben.
 Forrás: Saját szerkesztés.

Pedagógiai modell (Béchar & Grégoire, 2005)	A tanítási/tanulási folyamat céljai (Volksman et al., 2017)	Pedagógiai módszerek (példák) (Prince & Felder, 2006)	Vállalkozóképzés (példák)	Értékelési megközelítések (Béchar & Grégoire, 2005)
Kínálat	Vállalkozásról való oktatás	Tényeket, elméleti kereteket ismertető előadás	„Egymás tanítása” (Mazur, 1996) Játékalapú tanulás (Fox et al., 2018)	Szummatív (összegző-lezáró) értékelés
Kereslet	Vállalkozásért való oktatás	Problémaalapú tanulás	Lehetőség-orientált problémaalapú tanulási modell (Oganisjana & Laizans, 2015)	Formatív (fejlesztő-formáló) értékelés
Kompetencia	Vállalkozáson keresztüli oktatás	Projektalapú tanulás	Új vállalkozások létrehozásán alapuló programok (Lackéus & Williams-Middleton, 2015)	Autentikus (szakmai környezetet szimuláló) értékelés

Míg egyáltalán nem egyszerű kérdés, hogy mi számít oktatási szempontból jó problémának (Ungaretti et al., 2015), egy megfelelő nehézségű és összetettségű probléma nagymértékben hozzájárulhat a tanulók intellektuális és készségszintű fejlődéséhez (Becker et al., 2017, pp. 12-13). Jól kialakított és megfelelően keretezett problémák segítségével a tanulók konkrét helyzetekhez tudják kötni az egyébként elvont és absztrakt elméletek és mechanizmusok alkalmazását. Mivel pedig egy összetett probléma értelmezéséhez és megoldásához komoly kognitív erőfeszítésre van szükség a tanulók részéről, ezért a felhasznált tudástartalmak is mélyebben rögzülhetnek (Prince & Felder, 2006, p. 128).

Kurczewska (2016) részletesen tárgyalja a problémaalapú tanulás alkalmazásának lehetőségét a vállalkozóképzésben. Érvéle szerint vállalkozói szemlélet- és gondolkodásmód fejlesztéséhez olyan helyzeteket kell létrehoznunk, amelyekkel az „igazi” vállalkozók is napi szinten találkoznak (Kurczewska, 2016). Ezek a helyzetek nagyfokú bizonytalansággal, időhiánnyal, valamint egymással versengő prioritásokkal jellemezhetők (Krueger, 2007; Kurczewska, 2016, p. 41).

Számos példát találhatunk, amikor a vállalkozóképzésben ezt a pedagógiai megközelítést alkalmazták (Bell et al., 2015; Liu et al., 2015; McDonald et al., 2018; Rae & Melton, 2017; San Tan & Ng, 2006; Siok & Ng, 2006; Swart, 2014). Az egyik ilyen példa a *lehetőségorientált problémaalapú tanulási modell*, amelyet a tanulók vállalkozói készségeinek fejlesztésére dolgoztak ki a Rigai Műszaki Egyetem Vállalkozásgazdaságtan című kurzusához (Oganisjana, 2015; Oganisjana & Laizans, 2015). A kurzus során a hallgatók kis csoportokban dolgozva először azonosítottak egy (egyéni, társadalmi, gazdasági, környezeti stb.) problémát. Ezt követően több iteráción keresztül a csoportok üzleti tervet dolgoztak ki egy – a választott problémára megoldást kínáló –termékkel vagy szolgáltatással kapcsolatban. Ebben a

szakaszban támaszkodhattak az oktatóik és külső szakértők tudására. A kurzus végére ki kellett dolgozniuk a termék vagy szolgáltatás, külső érintettek számára is bemutatható, prototípusát. A tanulási modell kidolgozói külön kiemelték, hogy egy ilyen jellegű problémaorientált kurzushoz elengedhetetlen a nyitott, innovációt ösztönző környezet kialakítása, valamint az oktatók, tanulók, külső szakértők és érintettek közötti kölcsönös bizalom megléte (Oganisjana, 2015, pp. 4-7; Oganisjana & Laizans, 2015, p. 138).

A táblázat harmadik sorában található a kompetencia modell jellemzőit, amelyet a *vállalkozáson keresztül* oktatási iránynak felel meg a vállalkozóképzésben. Az ehhez leginkább kapcsolódó pedagógiai módszer a projekt-alapú tanulás. A tanulás itt egy „valódi termék” létrehozásán keresztül történik meg: ez lehet egy eszköz, egy szolgáltatás, valamilyen szoftver vagy számítógépes szimuláció. Ezt általában kiegészíti valamilyen írott anyag, például egy projektjelentés vagy egy prezentáció. Ezekben a projektgazdák részletesen kifejtik melyek voltak a fő projekttevékenységek, a fejlesztési folyamatban felmerülő kihívások, valamint bemutathatják a végső terméket vagy szolgáltatást részleteivel (specifikációival) együtt.

Központi kérdés, hogy a projektfeladat előre meghatározott vagy teljesen nyílt végű legyen-e. Egyik esetben az oktató nagyobb szerepet játszik, befolyást gyakorolva a tanulók döntéseire, különös tekintettel a projekt kiválasztásának szakaszára. Ez a részleges oktatói „kontroll” biztosíthatja, hogy a tanulók által kitűzött célok megvalósíthatók legyenek és kapcsolódjanak az oktatási program vagy szak által fejleszteni kívánt tudás- és készségkészletekhez. Másrészt, a gyakran idézett öndeterminációs elmélet szerint (Deci & Ryan, 2008), ha a projekttema választásában és a projekt lebonyolítása során a tanulók nagyobb autonómiát, valódi felelősséget kapnak, akkor ez növelheti a motivációjukat. Mivel a saját döntéseik alapján haladhatnak, a nagyobb felelősség segítheti, hogy a nagy valószínűséggel felmerülő nehézségek, frusztrációk ellenére is folytassák a projektjüket (Prince & Felder, 2006, p. 130).

Az oktató szerepe két szempontból is kulcsfontosságú lehet ebben a tanulási megközelítésben. Egyrészt rámutathat az aktuális projekt a tanulók korábbi projektjeivel való hasonlóságaira és kapcsolódási pontjaira. Másrészt biztosíthatja, hogy az adott projekt összhangban legyen az oktatási program célkitűzéseivel és kapcsolódjon a tanulók által korábban tanultakhoz. Ebben az értelemben az oktató nagyban segítheti a szükséges tudástartalmak és készségek átvitelét (transzferjét) az egyik projektről a másikra, majd pedig a helyzetekhez (projektekhez) kötődő tudásokról egy általánosabb, absztraktabb tudáskészlet létrejöttét. Továbbá az is az oktató felelőssége, hogy a projekt megvalósításához szükséges tudás megszerzéséhez javaslatokat adjon a tanulóknak (Prince & Felder, 2006, p. 130).

Ugyanakkor, mivel egy projekt lebonyolításához kiterjedt (és potenciálisan tudomány- és/vagy szakterületeken átívelő) tudásanyagra és készségkészletre lehet szükség, az is valószínűsíthető, hogy az oktató nem fog tudni minden felmerülő kérdésre válaszolni és/vagy minden tanulási igényrel kapcsolatban javaslatokat adni. Talán itt a legfeltűnőbb az oktató szerepének változása. A nagy tudású előadóból inkább egy folyamat facilitátorává válik: a

projekt pedig egy közös tanulási, fejlesztési folyamattá válhat minden résztvevő számára, beleértve magát az oktatót is (Scharmer & Käufner, 2000). Azt is érdemes megemlíteni, hogy a projektek megvalósítása gyakran igényel együttműködést a különböző szakterületeket képviselő oktatók részéről is, azaz a tanulói csoportokat ideális esetben az oktatók interdiszciplináris csapata támogatja.

A projektalapú tanulás egy kedvelt és gyakran alkalmazott megközelítés a vállalkozóképzésben, amelyre az irodalomban számos jól dokumentált példát találhatunk (Dym et al., 2005; Guerrero et al., 2017; Harms, 2015; Jones & English, 2004; Zancul et al., 2017). Ezek közül is az egyik legérdekesebb és legnagyobb kihívást jelentő tanulási forma, amikor a tanulók egy vállalkozási projektet bonyolítanak le. Ezek között vannak viszonylag rövid „mintha-vállalkozói” projektek, amelyek a tanulókat vállalkozói gondolkodásra és viselkedésre próbálják ösztönözni, egy-két féléves kurzusok során (Dwerryhouse, 2001; Pittaway & Cope, 2007).

Mason és Arshed (2013) tanulmánya például a Strathclyde Egyetem gyakorlatát mutatja be. A kurzus keretében a tanulók start-up vállalkozások indításával kapcsolatos tapasztalatokat szerezhetnek. A feladatuk, hogy kislétszámú (3-5 fős) csoportokban együtt dolgozva egy hét alatt maximum 20 font befektetésével üzleti és/vagy társadalmi hasznot termeljenek. A létrejött profitot egyébként egy, a tanulók által választott civil szervezetnek utalják át, amely a szerzők szerint növelte az elköteleződésüket és motivációjukat a feladat mellett. A kurzus elején a tanulócsoportok bemutatják az ötleteiket, amelyeket – az oktatóik beleegyezése után¹² – részletesebben is kidolgoznak. A kidolgozás során a kurzus oktatói folyamatosan visszajeleznek a csoportoknak a megvalósítás lehetőségeivel kapcsolatban (Mason & Arshed, 2013).

Az eddigi tapasztalatok alapján a leggyakoribb vállalkozási tevékenységek a kis ajándéktárgyak (pl. egyetemi repi termékek) árusítása, egy esemény (pl. egyetemi buli, vetélkedő, divatbemutató) szervezése, valamint valamilyen helyi szolgáltatás (pl. arcfestés, kávékiszállítás irodáknak vagy közösségi médiával kapcsolatos tanácsadás helyi vállalkozásoknak) biztosítása voltak. A tanulók vállalkozási tevékenységeinek többsége ténylegesen profitot termel, de a többség esetében ez csekély mértékű, a befektetett összeg nagyságrendjének a szintjén marad (Mason & Arshed, 2013).

A vállalkozási tevékenységre szánt hét után a csoport tagjai egy rövid jelentésben, valamint egy erre épülő prezentációban foglalják össze a tapasztalataikat. A szerzők szerint a gyakorlatnak köszönhetően a tanulók jobban megértik és konkrét tevékenységekhez tudják kötni a korábban megtanult fogalmakat és elméleteket. Továbbá számos olyan tanulási élménnyel gazdagodnak, amelyeket tantermi viszonyok között nem tudnának megszerezni.

¹² Bár a tanulók szabad kezet kapnak a vállalkozói tevékenység körének kiválasztásánál, van néhány tiltott terület: például szexualitással kapcsolatos tartalom vagy termék, szerencsejáték, alkohol árusítása, általában a gyerekekkel kapcsolatos termékek és szolgáltatások, valamint bármi olyan tevékenység, amely az intézmény jóhírnevét sértené (Mason & Arshed, 2013).

Ilyen például az adott vállalkozói tevékenységre vonatkozó szabályozásoknak való megfelelés kérdése (pl. egyetemi bulik szervezése kapcsán), további érintettek felkutatása és meggyőzése (pl. bevonható helyi vállalkozók), valamint a sikeres tárgyalás fortélyai (Mason & Arshed, 2013).

Ugyanakkor érdemes kiemelni a vállalkozóképzés „csúcsát” nem az ilyen jellegű rövid vállalkozói próbagyakorlatok, hanem az igazi vállalkozások létrehozását célzó (*venture creation*) programok jelentik (Boh et al., 2016; Farkas & Gubik 2020; Gál et al., 2017; Lackéus & Williams-Middleton, 2015; Ollila & Williams-Middleton, 2011; Tasi & Zsigmond 2014). Ilyen jellegű programok során a tanulók igazi vállalkozásokat alapítanak a képzési programjuk részeként. Ideális esetben ezek egyszerre segítik ténylegesen működő és profitot termelő vállalkozások létrejöttét és magasan képzett, piaci körülmények között is túlélésre képes vállalkozók képzését. Ezek a típusú programok jellemzően magasabb (graduális, posztgraduális) oktatási szinteken található meg és maguk is összetett és gyakran nehezen menedzselhető szervezeti kísérleteknek tekinthetők (Lackéus & Williams-Middleton, 2015, pp. 49-50).

Melyik az ideális tanulási/tanítási forma?

A különböző tanulási/tanítási formák bemutatása után teljes joggal felmerülhet annak a kérdése, hogy a modellek közül melyik lehet legalkalmasabb megközelítés a vállalkozóképzésben. Erre a kérdésre egy rövid és egy hosszú válasz adható. Nabi és szerzőtársai (2017) szisztematikus irodalomáttekintése (2004-2016; n=159) alapján, a rövid válasz, hogy a kompetencia modell alapú vállalkozóképzéseknek van a legerősebb hatása. Ez igaz mind a rövid távú (vállalkozói hajlandóság), mind a hosszabb távú (képzés utáni indikátorok, létrejött start-up vállalkozások száma, valamint ezek túlélési rátája) indikátorok esetében. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tapasztalati tanuláson alapuló pedagógiai megközelítések – mivel valós helyzetekhez kötődő problémák megoldásával foglalkoznak – nagyobb mértékben képesek fejleszteni a tanulók viselkedési kompetenciáit (Nabi et al., 2017, p. 292).¹³

A hosszú válasz azonban az, hogy a helyzet összetettebb annál, hogy egyértelmű nyertest lehetne hirdetni a modellek között. Nabi és szerzőtársai (2017) is külön kiemelik tanulmányukban, hogy az összes általuk vizsgált pedagógiai megközelítésnek pozitív hatása volt a vállalkozói attitűdökre és vállalkozói hajlandóságra. Ezen túl pedig azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a kínálati, keresleti és kompetencia modelleket nem érdemes egymással versengő megközelítésnek tekinteni, mivel bizonyos értelemben egymást kiegészítő szerepük

¹³ Ezek az átfogó eredmények összhangban vannak a STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*; magyarul: Természettudomány, Technológia, Mérnöki tudományok és Matematika) képzésekkel kapcsolatos vizsgálatokat áttekintő metaelemzéssel (n=225) is, amely szerint általában kijelenthető, hogy az aktív pedagógiai megközelítések pozitívan korrelálnak a tanulási indikátorokkal és tanulók teljesítményével (Freeman et al., 2014).

van (Kirschner et al., 2006).¹⁴ Egyrészt, a tanulóknak mindenképpen szüksége van alapszintű ismeretekre és az adott terület általános megértésére (kínálati modell), hogy egyáltalán képesek legyenek egy problémát felismerni és keretezni, nemhogy megoldani. Másodszor, ahhoz, hogy sikeresek és hatékonyak lehessenek projektek elindításában és vezetésében (kompetencia modell) mindenképpen szükségük van egy bizonyos tudás- és készségszintre (kínálati és keresleti modell), valamint ezt támogató szemléletmódokra (célorientált [Ericsson & Pool, 2016], fejlődő szemléletmódra [Dweck, 2017] és kitartásra [Duckworth, 2016]).

Fontos azonban, hogy ezek a modellek ne úgy jelenjenek meg, mint amelyek jól definiálható sorrendben egymást követik a különböző képzési szinteken. Túlzottan leegyszerűsítő lenne, ha a kínálati modellt az alapképzésnek, a keresleti modellt a mesterképzésnek és kompetencia modellt a posztgraduális képzéseknek feleltetnénk meg. Ehelyett, ezeknek a pedagógiai modelleknek érdemes minden képzési szinten jelen lenniük, még ha a relatív arányuk változik is a szintek között.

Azt is érdemes figyelembe venni, hogy a modellek nagymértékben eltérnek abban a tekintetben is, hogy milyen összetettségű és nehézségű pedagógiai kihívásokat jelentenek (Lackeus, 2015). Ez azt jelenti, hogy a kínálati modellhez képest, a keresleti és kompetencia modell alapú képzések egyre nagyobb elkötelezettséget, idő és energiabefektetést kívánnak mind a hallgatóktól, mind az oktatóktól. Ráadásul intézményi nézőpontból az ilyen típusú kurzusok, valamint képzési programok kialakítása, előkészítése, valamint fenntartása is jelentős erőforrásbefektetést igényel. Röviden tehát kijelenthető, hogy a keresleti és kompetencia modellek alapján működő tanítási/tanulási gyakorlatok jóval erőforrás- és munkaigényesebbek, mint a kínálati modell alapján szerveződő kurzusok, programok. Ez egy elég fontos konklúzió, főleg ha figyelembe vesszük, hogy a keresleti és kompetencia modellek kiscsoportos foglalkozások keretében működnek jól, míg a kínálati modell elviekben nem rendelkezik felső létszámkorláttal (pl. gondoljunk egy 500 fős előadásra, vagy egy MOOC-ra több 10 000 résztvevővel).

Összefoglalva az egyik legfontosabb kérdés nem is igazából az, hogy melyik pedagógiai modellre van szükségünk, hanem hogy a modellek milyen típusú kombinációja segíti a legjobban elő a tanulók fejlődését (azaz kelti fel és tartja fent az érdeklődésüket, kreativitásukat és kínál számukra jelentésteremtő élményeket, valamint olyan célokat, amelyekkel azonosulni tudnak), azaz melyik modellkombináció rendelkezik a legnagyobb tanulási potenciállal. Mivel jelenleg a kínálati modell túlsúlya érzékelhető (Volkman et al., 2017, p. 656), fontos lenne, hogy a tantervek szintjén (ún. *curriculum design* szemlélettel) próbáljunk meg egyensúlyt és kapcsolatot teremteni a különböző modellekhez kötődő kurzusok között. A hazai gyakorlatban is egyre inkább elterjedő intenzív oktatási vagy projekt hetek is azt

¹⁴ Ezzel összhangban Prince and Felder (2006) hangsúlyozzák, hogy induktív tanítási/tanulási irány a maga 'tisztá' formájában valójában nem létezik. A gyakorlatban az induktív megközelítést használó pedagógiai megközelítések is tartalmaznak deduktív elemeket, iteratívan mozogva a személyes tapasztalat és az elméleti szint között (Prince & Felder, 2006, p. 124).

mutatják, hogy maguk az intézmények is érzékelik annak az igényét, hogy a keresleti és kompetencia modellhez kötődő kurzusok nagyobb súllyal szerepeljenek az oktatásban.

Konklúzió

A vállalkozóképzés több szempontból is érdekes területe a felsőoktatásnak. Nem elég ugyanis vállalkozók képzésénél elméleteket oktatni, tudást és információkat átadni. Sokkal inkább valamilyen tudást, készségeket és szemléletmódokat együttesen fejlesztő képzési tevékenységről beszélünk (Lukovszki, 2011). Emiatt nagyon érdekes kérdés, hogy mi legyen az aránya a különböző tanítással/tanulással kapcsolatos összetevőknek, azaz a tudásátadás, a készségfejlesztés és a szakmaszocializáció elemeinek.

A tudásátadáson és a készségfejlesztésen túl azt is fontos kiemelni, hogy a vállalkozóképzésnél előtérbe kerül a tanulók gondolkodásának és szemléletének formálása (Gubik, 2013). Ezen belül is kiemelt szerepe van az önálló és kritikai gondolkodásnak, a megszokott kereteken, a konformitáson való túllépés képességének. Számos forrás hangsúlyozza, hogy erre általában is (tehát nem csak vállalkozók esetében) egyre inkább szükség lesz a jövőben (Ernst and Young, 2016; Méda, 2016). Mivel – ahogy a fentiekből is látható – a vállalkozóképzés egy nagyon komplex és számos tudás és készségterületre, sőt személyiségdimenziókra kiható folyamat, felmerül annak a kérdése is, hogy ez a folyamat mennyire formalizálható és standardizálható. Ki lehet dolgozni egy jól követhető fejlesztési és oktatási csomagot, ami alkalmas nagy tömegek felkészítésre vagy a vállalkozóképzés mindig egy nagyon személyes, személyre szabott tanulási folyamat lehet csak (Krueger, 2015)? Ez a kérdés azért is fontos, mert – ahogy ezt a fentiekben már utaltam – jelenleg a tömeges képzési formák inkább a kínálati modellhez kötődnek, míg a másik két (keresleti, kompetencia) modell tanítási és tanulási gyakorlatai leginkább kislétszámú csoportokban működnek jól, valamint meglehetősen erőforrásigényesek mind a tanulók, mind az oktatók és intézmények részéről.

A fentiek alapján kijelenthetjük, hogy a vállalkozóképzésnek számos, akár egymással ellentétes célnak és elvárásnak kell megfelelnie. Egyszerre kellene stabil tudást adnia, ugyanakkor felkészítenie a hallgatókat a bizonytalan jövőre; egyszerre kellene egyértelmű elvárásokat és követelményeket közvetítenie és számonkérnie, ugyanakkor támogatnia kellene a hallgatókat abban, hogy képesek legyenek szabályokat kreatívan értelmezni, kereteken kívül gondolkodni; valamint egyszerre kellene a tömegek számára elérhető és megfizethető képzéseket kínálnia, ugyanakkor személyre szabottnak és az egyedi igényekre érzékenynek lennie. Ahogyan a tanulmány is röviden reflektált rá az egyes modellek bemutatásánál az utóbbi években számos lépés, szervezeti innováció és pedagógiai kísérlet történt ezen a területen, amelyek mind értékes alapanyagai lehetnek a vállalkozóképzések további fejlesztésének. A fejlesztések során érdemes lehet végiggondolni a tanulmány által ismertetett kínálati, keresleti és kompetencia modellekhez kötődő kurzusok egymáshoz való kapcsolódását, felépítését és a tanterven belüli arányát.

Hivatkozások

- Al-Imarah, A. A., & Shields, R. (2019). MOOCs, disruptive innovation and the future of higher education: A conceptual analysis. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 258–269. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1443828>
- Ashwell, M. (2016). Business Simulation: Providing a Bridge between Academic Studies and the “Real World”. In P. Rooney, & N. Whitton (Eds.), *Game-Based Learning and the Power of Play: Exploring Evidence, Challenges and Future Directions* (pp. 2–11). Cambridge Scholars Publishing.
- Avramenko, A. (2012). Enhancing students' employability through business simulation. *Education + Training*, 54(5), 355–367. <https://doi.org/10.1108/00400911211244669>
- Bécharde, J. P., & Grégoire, D. (2005). Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education. In P. Kÿro, & C. Carrier (Eds.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context* (pp. 104–134). University of Tampere.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Bell, J. R., Dearman, D., & Wilbanks, J. E. (2015). Evaluating the effects of a problem-based learning business planning course on student entrepreneurial intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 18(1), 169–182.
- Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Dagnino, F., Ott, M., Romero, M., Usart, M., & Mayer, I. S. (2012). Designing a course for stimulating entrepreneurship in higher education through serious games. *Procedia Computer Science*, 15, 174–186. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.069>
- Bligh, D. A. (2000). *What's the Use of Lectures?* Jossey-Bass.
- Blum, S. D. (2016). *"I Love Learning; I Hate School": An Anthropology of College*. Cornell University Press.
- Boh, W. F., De-Haan, U., & Strom, R. (2016). University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spinoffs. *The Journal of Technology Transfer*, 41(4), 661–669. <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9399-6>
- Carrier, C. (2007). Strategies for teaching entrepreneurship: what else beyond lectures, case studies and business plans? In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education: A general perspective* (pp. 143–159). Edward Elgar Publishing.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387–399. <https://doi.org/10.1080/14703290701602805>
- Costin, Y., O'Brien, M. P., & Slattery, D. M. (2018). Using simulation to develop entrepreneurial skills and mind-set: an exploratory case study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 136–145.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dong, J. J., Hwang, W. Y., Shadiev, R., & Chen, G. Y. (2017). Pausing the classroom lecture: The use of clickers to facilitate student engagement. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 157–172.

<https://doi.org/10.1177/1469787417707617>

- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.
- Dwerryhouse, R. (2001). Real work in the 16-19 curriculum: AVCE business and young enterprise. *Education + Training*, 43(3), 153–162. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005460>
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D., & Leifer, L. J. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 103–120. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x>
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Ernst and Young (2016). *The upside of disruption. Megatrends shaping 2016 and beyond*. Ernst and Young. https://cdn.ey.com/echannel/gl/en/issues/business-environment/2016megatrends/001-056_EY_Megatrends_report.pdf
- Esmi K., Marzoughi R., & Torkzadeh J. (2015). Teaching learning methods of an entrepreneurship curriculum. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(4), 172–177.
- Farkas, S., & Gubik, S. A. (2020). Vállalkozói elképzelések és aktivitás a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatói körében – Az elmúlt tíz év változásai. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok*, 2020(1), 28–44. <https://doi.org/10.33565/MKSV.2020.01.03>
- Fevolden, A. M., & Tømte, C. E. (2015). How information and communication technology is shaping higher education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 342–358). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_19
- Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in Entrepreneurship Education: Serious Games and Learning Through Play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61–89. <https://doi.org/10.1177/2515127417737285>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gál, T., Katonáné Kovács, J., & Árváné Ványi, G. (2017). Egy innovatív, finn vállalkozói képzés módszertani eszközeinek elemző értékelése és európai térnyerésének bemutatása. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 48(8-9), 78–88. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.09.08>
- Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 5–16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Gubik S. A. (2013). A magyar hallgatók vállalkozásindító szándékát befolyásoló tényezők modellje: Ajzen tervezett magatartás elméletének kiterjesztése. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 44(7-8), 18–29. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2013.07.02>
- Guerrero, J. P. S., de los Ríos Carmenado, I., & González, M. L. (2017). Management of Entrepreneurship Projects from Project-Based Learning: Coworking StartUPS Project at Universidad Politécnica Salesiana (Salesian Polytechnic University), Ecuador. In B. Llamas, F. L. Mazadiego, M. D. Storch De Gracia (Eds.), *Case Study of Innovative Projects – Successful Real Cases*. InTech Open. <https://doi.org/10.5772/intechopen.68492>

- Hammershøj, L. H. (2019). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Futures*, *111*(3), 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.001>
- Harms, R. (2015). Self-regulated learning, team learning and project performance in entrepreneurship education: Learning in a lean startup environment. *Technological Forecasting and Social Change*, *100*, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.02.007>
- Harrington, C., & Zakrajsek, T. (2017). *Dynamic Lecturing: Research-based Strategies to Enhance Lecture Effectiveness*. Stylus Publishing.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of ‘useful’ digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, *42*(8), 1567–1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, *46*(8/9), 416–423. <https://doi.org/10.1108/00400910410569533>
- Kinsella, G. K., Mahon, C., & Lillis, S. (2017). Using pre-lecture activities to enhance learner engagement in a large group setting. *Active Learning in Higher Education*, *18*(3), 231–242. <https://doi.org/10.1177/1469787417715205>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Koedinger, K. R., Kim, J., Jia, J. Z., McLaughlin, E. A., & Bier, N. L. (2015). Learning is not a spectator sport: Doing is better than watching for learning from a MOOC. In *Proceedings of the second (2015) ACM conference on learning @ scale* (pp. 111–120). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2724660.2724681>
- Krueger, N. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *31*(1), 123–138. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00166.x>
- Krueger, N. (2015). *Thematic paper on entrepreneurial education in practice. Part1: The entrepreneurial mindset*. OECD-EC.
- Kurczewska, A. (2016). *Entrepreneurship Education. Built Upon the Concepts of Experience and Responsibility*. Łódź University Press.
- La Guardia, D., Gentile, M., Dal Grande, V., Ottaviano, S., & Allegra, M. (2014). A game based learning model for entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *141*, 195–199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.034>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. Background Paper. OECD-EC.
- Lackéus, M., & Williams-Middleton, K. (2015). Venture creation programs: bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, *57*(1), 48–73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>
- Liu, L., Mynderse, J. A., Gerhart, A. L., & Arslan, S. (2015). Fostering the entrepreneurial mindset in the junior and senior mechanical engineering curriculum with a multi-course problem-based learning experience. In *2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2015.7344404>

- Lukovszki, L. (2011). Vállalkozói személyiségjegyek – avagy mi teszi a vállalkozót? *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 42(11), 16–30. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2011.11.02>
- Mason, C., & Arshed, N. (2013). Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning: A case study. *Industry and Higher Education*, 27(6), 449–463. <https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0180>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction – A user’s manual*. Prentice Hall.
- McDonald, S., Gertsen, F., Rosenstand, C. A. F., & Tollestrup, C. (2018). Promoting interdisciplinarity through an intensive entrepreneurship education post-graduate workshop. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(1), 41–55. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2017-0076>
- Méda, D. (2016). *The future of work: The meaning and value of work in Europe* (ILO Research Paper No. 18). International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--inst/documents/publication/wcms_532405.pdf
- Mihalkovné Szakács, K. (2014). Vállalkozási ismeretek oktatása vs. vállalkozói kompetenciák fejlesztése. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 45(10) 49–57. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.10.05>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. <https://doi.org/10.5465/aml.2015.0026>
- NIRAS-FORA-ECON. (2008). *Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe – Main Report*. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8973/attachments/1/translations/en/renditions/native>
- Oganisjana, K. (2015). Promotion of university students’ collaborative skills in open innovation environment. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 1(18), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40852-015-0021-9>
- Oganisjana, K., & Laizans, T. (2015). Opportunity-oriented problem-based learning for enhancing entrepreneurship of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 213, 135–141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.416>
- Ollila, S., & Williams-Middleton, K. (2011). The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 13(2), 161–178. <http://dx.doi.org/10.1504/IJEIM.2011.038857>
- P. Tasi, S. Zsigmond (2014) A COMPARATIVE STUDY BETWEEN A LEARNING-BY-DOING BASED EDUCATIONAL MODEL AND ENTREPRENEURIAL SKILLS, ICERI2014 Proceedings, p. 1939.
- Panoutsopoulos, H., Lykourantzou, M. A., & Sampson, D. G. (2011). Business simulation games as digital tools for supporting school entrepreneurship education. In *2011 IEEE 11th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 155–156). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2011.51>
- Pitt, R., Friedl, C., Jansen, D., & Driha, O. (2017). The MOOC potential to address European challenges in CPD and continuous education. In G. Ubachs, & L. Konings (Eds.), *Higher Education for the Future: Accelerating and Strengthening Innovation, EADTU Conference Proceedings / The Online, Open and Flexible Higher Education Conference* (pp. 369–380). The Open University.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>

- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Rae, D., & Melton, D. E. (2007). Developing an entrepreneurial mindset in US engineering education: An international view of the KEEN project. *The Journal of Engineering Entrepreneurship*, 7(3), 1–17.
- San Tan, S., & Ng, C. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 48(6), 416–428. <https://doi.org/10.1108/00400910610692606>
- San Tan, S., & Ng, C. K. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 48(6), 416–428. <https://doi.org/10.1108/00400910610692606>
- Scharmer, C. O., & Käufer, K. (2000). Universities as the birthplace for the entrepreuring human being. *Reflections: The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change*, 2000, 1–19.
- Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A. C. M., Keeming, L. M., & van der Molen, H. T. (2015). On the use and misuse of lectures in higher education. *Health Professions Education*, 1(1), 12–18. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.010>
- Schumpeter, J. A. (1980). *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Shin, J. C. (2014a). The University as an Institution of Higher Learning: Evolution or Devolution? In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 13–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_2
- Shin, J. C. (2014b). University Teaching: Redesigning the University as an Institution of Teaching. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 85–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_7
- Sidhu, I., Johnsson, C., Singer, K., & Suoranta, M. (2015). A Game-Based Method for Teaching Entrepreneurship. *Applied Innovation Review*, 1(1), 51–65.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87–101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- Swart, A. J. (2014). Using problem-based learning to stimulate entrepreneurial awareness among senior African undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(2), 125–134. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1023a>
- Tasi, P. & Zsigmond, Sz. (2014). A comparative study between a learning-by-doing based educational model and entrepreneurial skills. In *ICERI2014 Proceedings* (p. 1939)
- Tóth, Z. (2017). Egyetemi kurzusok hatékonyságnövelése a Mazur-féle „egymás tanítása” (peer instruction) módszerrel. *Magyar Kémikusok Lapja*, 72(4), 116–121.
- Ungaretti, T., Thompson, K. R., Miller, A., & Peterson, T. O. (2015). Problem-based learning: Lessons from medical education and challenges for management education. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 173–186. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2013.0245>
- Volkman, C. K., Bischoff, K. & Grünhagen, M. (2017). Insights for Entrepreneurship Educators, Education Managers, and University Leaders. In C. K. Volkman, & D. B. Audretsch (Eds.), *Entrepreneurship Education at Universities* (pp. 655–666). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55547-8_22
- Willingham, D. T. (2010). *Why Don't Students Like School?* Jossey-Bass.

- Wilson, K. E. (2008). Entrepreneurship education in Europe. In J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education* (pp. 119–138). OECD.
- Wilson, M. D., Holloway, E., & Gandhi, S. J. (2014). Entrepreneurship Education: Engineering a Pracademic Approach. *ASEE North Midwest Section Conference, 2014(1)*, 1–12.
<https://doi.org/10.17077/aseenmw2014.1038>
- Zancul, E. D. S., Sousa-Zomer, T. T., & Cauchick-Miguel, P. A. (2017). Project-based learning approach: improvements of an undergraduate course in new product development. *Production, 27*, 1–14.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6513.225216>
- Zemsky, R. (2014). With a MOOC MOOC here and a MOOC MOOC there, here a MOOC, there a MOOC, everywhere a MOOC MOOC. *The Journal of General Education, 63(4)*, 237–243.
<https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.63.4.0237>

Király Gábor

Krízisoktatás: tanulunk-e belőle?

A koronavírus-járvány okozta krízis sokszerűen hatott a felsőoktatásra. Ennek kapcsán fel is merült, hogy pontosabb a mostani gyakorlatot – online vagy digitális oktatás helyett – krízisoktatásnak nevezni. Ugyanakkor az is igaz, hogy a megvalósítás mikéntjétől függetlenül, ez a rendszersokk számos, a felsőoktatás jövőjét érintő folyamatra és fejlesztésre irányította rá a figyelmet. Ha a krízis lehetséges jövőbeli hatásait próbáljuk megérteni, akkor érdemes azok mentén az alapkérdések mentén haladni, amelyeket az oktatással kapcsolatban általában fel szoktunk tenni. Ezek a hol, mikor, hogyan és a miért kérdések.

Az elmúlt évtized oktatástechnológiai újításai főleg a hol és a mikor kérdését érintették. A MOOC-ok (tömeges online nyílt kurzusok) bármilyen nagy visszahangot is keltettek, nem változtatták meg a tudásátadás formáit. A MOOC-okban a katedra bölcsei (*sage on the stage*) laptop proffá (*doc on laptop*) alakultak át anélkül, hogy az egyirányú formális tudástranszfer modellje bármit is változott volna. Mindez azért lényeges, mert a koronavírus okozta krízis hatására is a hol és a mikor kérdések mentén próbáltuk rekordgyorsasággal újragombolni a felsőoktatási gyakorlatot. A hogyan kérdésre azonban nem maradt elég idő. Gyakorlatilag a technológiai lehetőségekhez képest megpróbáltuk minél kisebb veszteséggel lefordítani a „hagyományos” modellt az online térbe.

Az oktatás hogyan kérdését azonban leginkább a miért kérdéssel együtt érdemes tárgyalni. A miért kérdése azért kifejezetten érdekes, mert talán ezzel kapcsolatban készítenek minket leginkább reflexióra a krízisoktatás tapasztalatai. Gert Biesta holland oktatáskutató szerint alapvetően három fő oktatási cél van: a képessé tevés, a szocializáció (beleértve a szakmai szocializációt is), valamint a személylé válás céljai. A képessé tevés tekintetében volt talán a járvány hatása a legkevésbé zavaró: online órákon meg lehet tanulni a valószínűségszámítás, az üzleti tervezés, a kutatómódszertan vagy a könyvelés alapjait. A szakmaszocializáció kérdése ennél összetettebb kérdés, hiszen feltételezi azoknak a szakembereknek a jelenlétét, amely szakmának a hallgatók a tagjaivá szeretnének válni. Nyilván online térben is van erre lehetőség, azonban a szocializációhoz mégiscsak hozzátartoznak a követendő szerepmoделlekkel kialakított emberi kapcsolatok. Végül pedig az online legnehezebben reprodukálható célkitűzés a személylé válás célja. Ez a cél arról szól, hogy a tanulók önálló gondolkodásra képesek, saját és mások élet- és társadalmi helyzetére reflektív személyekké váljanak. Ehhez arra is szükség van, hogy az oktatók ismerjék a tanulókat, képesek legyenek személyesen megszólítani őket. Ezt bizalmon alapuló kapcsolatok és egy közös, társas térben való részvétel nélkül nagyon nehéz elérni.

Miért lényeges mindez a jövő szempontjából? Leginkább azért, mert a krízis fenyegetést jelenthet a felsőoktatás számára abban a tekintetben, hogy számos szereplő igyekszik pozícionálni magát ebben a térben. Az oktatástechnológiai (ún. *EdTech*) cégek kihasználták az

alkalmat, hogy az elmúlt hónapokban növeljék a befolyásukat az oktatási szektorban. Bár ennek köszönhetően rendkívüli mértékű innováció történt az elmúlt időszakban, ezeknek a külső szereplőknek mégis az az érdeke, hogy a számukra leginkább előnyös módon határozzák meg, hogy mit is tekintünk oktatásnak és tanulásnak. Azok a „csomagajánlatok”, amelyeket ezek a cégek felkínálnak, leginkább a képessé tevés céljához kötődnek, ezen belül is azokhoz a tudásformákhoz, amelyek jól illeszkednek egy lineáris, egymásra szorosan épülő tartalmakból létrehozható tanulási ívre. Ugyanakkor a másik két, nehezebben formalizálható és kodifikálható oktatási céllal kapcsolatban (szocializáció, személylé válás) kevésbé érdekeltek a cégek. Ez természetesen érthető stratégia is a részükről, ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos diskurzust ezeknek a cégeknek a hangja és víziói dominálják.

A járvány okozta krízishelyzet ugyanakkor lehetőségként is felfogható a felsőoktatás szempontjából. Egészen eddig csak radikális jövőképekben jelent meg a kampusz nélküli egyetem képe – ez pár nap alatt globális valósággá vált. Ez az oktatók és felsőoktatásban tanulók által megélt közös tapasztalat (illetve: éppen a korábbi közös tapasztalatok, élmények hiányának átélése) rámutathat, hogy mennyire fontosak az emberi kapcsolatok a tanulók fejlődésében. Ez pedig hivatkozási alapot szolgáltat a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos szakmai diskurzusban a „hagyományos” felsőoktatás létjogosultsága mellett.

Ugyanakkor a krízis által kialakult oktatási helyzet arra is rámutat, hogy nem tudunk vagy legalábbis nem érdemes visszatérni a korábbi, „normális” állapothoz. Foglalkoznunk kell azzal a kérdéssel, hogy milyen felsőoktatást szeretnénk, hogy a fenti célok elérésében hogyan használhatók a technológiai eszközök, és mi a szerepe az oktatók és tanulók, valamint a tanulók egymás közötti emberi kapcsolatainak. Ha felsőoktatási szereplőként nem határozzuk meg, hogy mit tekintünk „igazi” tanulásnak, akkor más szereplők teszik meg helyettünk.

Kováts Gergely

Menedzserizmus a felsőoktatásban: Érvek, ellenérvek, alternatívák

Bevezetés

2013-ban két holland professzor kiáltványt tett közzé, amely így kezdődik:

Az egyetemet most nem a döntésekben való részvételt követelő diákok foglalták el (mint egykor az 1960-as években), hanem a menedzsment sokfejű Farkasa. A hivatásos ügyintézők exceltáblákkal, kimeneti indikátorokkal és auditálási eljárásokkal felfegyverzett, a Hatékonyság és a Kiválóság harsány indulójának ütemére menetelő zsoldoshadseregének segítségével a Farkas gyarmatosította az oktatást. A menedzsment belső ellenségnek nyilvánította az oktatókat: nem lehet megbízni bennük, úgyhogy az átszervezés, a hamarosan lejáró szerződés és az elbocsátás rémével fenyegetőzve kell állandó próbáknak alávetni őket és ellenőrizni minden lépésüket.¹⁵ (Halffman & Radder, 2014, p. 114)

Talán meglepő ez a kritika egy olyan országból, amely a világ egyik legfejlettebb felsőoktatásával rendelkezik: a felsőoktatási rendszereket rangsoroló U21 rangsor szerint Hollandia felsőoktatása 2013-ban a hetedik legerősebb volt a világon (2019-ben pedig a tizedik).

A fenti kiáltvány mindenesetre jól illeszkedik abba a kritikai vonulatba, amely az egyetemek társadalmi szerepének gyengülését (szűkülését), illetve az egyetem szervezetének diszfunkcionális működését a menedzserizmus ideológiájának térnyerésére vezeti vissza. A menedzserizmus – ahogy egy korábbi írásomban megfogalmaztam –

az a folyamat, amelynek során a menedzserek, mint az önállóvá váló vezetői szakma képviselői, jogot formálnak arra, hogy a szervezetek, csoportok hatékony és eredményes működtetésével kapcsolatos döntéseket kizárólag ők hozhassák meg, és e szakértelmükre hivatkozva társadalmi (szervezeti) hatalomra tegyenek szert. (...) A menedzserizmus azonban nemcsak a menedzserek hatalmi helyzetét megalapozó ideológiát takarja, hanem azon sajátos szervezeti formákat és gyakorlati kontrolltechnikákat is, amelyek révén az ideológia és a menedzserek hatalmi fölénye a hétköznapok során folyamatosan újratermelődik/újratermelhető (Reed, 2001; Deem & Hillyard et al., 2007). (Kováts, 2011, p. 483 – kiemelés az eredetiben)

¹⁵ A kiáltvány 2015-ben angol nyelven is megjelent a Minerva hasábjain, illetve a kiáltvány első fele – Wessely Anna fordításában – a BUKSZ-ban is megjelent. A továbbiakban a magyar, illetve az angol verziót használom.

A menedzserizmus tehát szorosan összefügg az intézmények irányításának és kormányzásának változásával, a működési kereteik átalakulásával, és az ezek nyomán kialakuló új vezetési eszköztárral.

Sokan írtak már arról, hogy a menedzserizmus hogyan nyer teret és alakítja át a felsőoktatás világát. Kevesebb azoknak az írásoknak a száma, amelyek kiutakat, megoldási javaslatokat, továbblépési irányokat keresnek. A tanulmány alapkérdése ebből fakad: milyen alternatívák, cselekvési lehetőségek fogalmazódnak meg azokban az országokban, ahol a menedzserizmus teret nyert? Elkerülhetőek-e a menedzserizmus árnyoldalai?

A kérdés – és a szám egészének – aktualitását a magyar felsőoktatás közelmúltban bekövetkezett és jelenleg is folyamatban lévő változása adja. A kancellári és konzisztórium rendszer bevezetése, az állami intézmények közalapítványi formába történő átszervezése és magánintézménnyé alakítása (modellváltás) mind a működés professzionalizálását, a hatékonyság, a teljesítmény, a kiválóság a versenyképesség, a szolgáltató szemlélet javításának jegyében történik. Ezek pontosan azok a célok, amelyek mentén a felsőoktatás átszervezése Angliában, Hollandiában és más nyugati országokban is zajlott, és amelyekkel kapcsolatban a menedzserizmus kritikája visszatérően megfogalmazódik.

A következőkben előbb röviden bemutatom a felsőoktatás irányítási rendszerének átalakulását, majd a menedzserizmus kritikáját. Ezt követően áttekintek néhány ellenállási- és reformjavaslatot, és részletesebben bemutatok egy konkrét intézményt, a Mondragon Egyetemet is.

A felsőoktatás irányításának átalakulása

A felsőoktatás irányítási rendszerének átalakulása a felsőoktatás expanziójában gyökerezik. A hallgatói létszámok növekedésével a kereslet sokrétűbbé vált, amelyet a kínálat differenciálódása követett. A legtöbb országban nem csak új állami intézmények jelentek meg, hanem magánintézmények is. Ezzel párhuzamosan a képzési struktúra sokszínűsége is növekedett: új képzési szintek és munkarendek, új képzési programok tömegei jelentek meg és új szolgáltatásnyújtási formák (pl. MOOC) terjedtek el. A hallgatói populáció heterogenitása is megnőtt, ami változatosabb, igényre szabottabb pedagógiai módszertanok alkalmazását tette szükségessé (ld. hallgatóközpontú tanítás). Ezt erősítette az is, hogy az expanzió hazai bázisának kifulladását követően a legtöbb ország külföldi hallgatók toborzásába kezdett, ami élénkítette a mobilitást, és globalizálta a felsőoktatást.

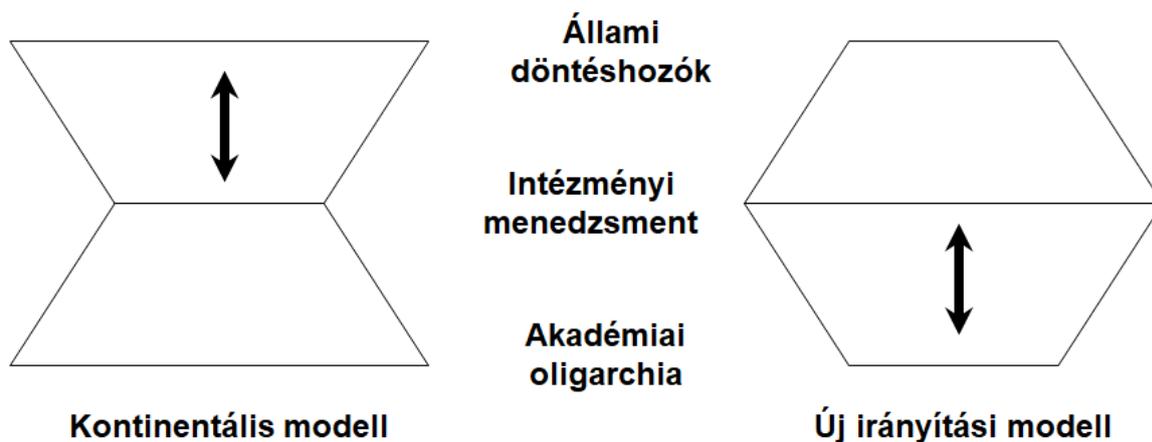
Az expanzióval emelkedett a felsőoktatás forrásigénye is. Ez nem csak a tandíjjal kapcsolatos vitákat élezte ki, hanem növelte az igényt az intézmények hatékony és átlátható működésével, az elszámoltathatósággal kapcsolatban és vitát generált a felsőoktatás társadalmi szerepéről.

Miközben tehát a felsőoktatás társadalmi és költségvetési súlya növekedett, a szektor komplexitása is drámaian megnőtt, és ezzel az irányíthatósága is megváltozott.

A kontinentális országokban, illetve az angol főiskolai szektorban az expanziót megelőzően az állam határozta meg a felsőoktatási intézmények működésének kereteit részben a szabályozás, részben a bürokratikus koordinációs eszközök (pl. költségvetési támogatás elosztása, vezetők kinevezése) révén. Ezzel viszonylag szűk mozgásteret hagyott az intézmény vezetésének. Az oktatók, illetve az érdekeiket megjelenítő testületek befolyása – az akadémiai szabadság védelme érdekében – viszont nagy volt. Az egyetemi vezetők jellemzően az egyetemi oktatók érdekeit próbálták meg képviselni az állammal folytatott alkufolyamatokban, így a feszültségek elsősorban az intézmény(vezetés) és az állam között alakultak ki.

Az angol egyetemi szektor működése irányítási szempontból csak annyiban különbözött az 1980-as évek elején a kontinentális modelltől, hogy az intézmények nagyon nagy önállósággal működtek, azaz a kormányzat még a kontinentális modellnél is kisebb mértékben befolyásolta az akadémiai oligarchia döntéshozását. Jellemző példa erre, hogy az egyetemek állami támogatását egy egyetemi képviselőkből álló testület (a *University Grant Committee*) osztotta el az intézmények között.

1. ábra: Az intézményirányítás modelljei.
 Forrás: Clark (1998), idézi Barakonyi (2004) módosításával.



Az expanzió és a növekvő komplexitás egyre inkább megkérdőjelezte e modell fenntarthatóságát. A kontinensen a bürokratikus koordináció tűnt egyre kevésbé hatékonynak, mert a kereslet változása rugalmasabb alkalmazkodást tett szükségessé. Angliában pedig az elszámoltathatóság, a hatékony és transzparens működés volt az irányítás átalakításának fő vezérlője.

Az új irányítási modell ideológiai alapjait az új közmenedzsment (*New Public Management*) jelentette. (Pollit, 2003)¹⁶ Ebben a modellben az állam szerepe megváltozik: az intézmények közvetlen irányítása helyett ágazatirányítói, megrendelői és ellenőri szerepbe kerül. A

¹⁶ Mivel az 1990-es években e modell Angliában már meghatározó volt, a kontinentális felsőoktatásban viszont még nem, ezért ezt a modellt helyenként angol modellnek vagy college modellnek nevezik (pl. Barakonyi, 2004).

szolgáltatásnyújtás az intézmények feladata, ebben önállóságuk (autonómiájuk) megnő, ugyanakkor felelősségük és elszámoltathatóságuk is növekszik. Annak érdekében, hogy az intézmény a rendelkezésére álló erőforrásokat a lehető leghatékonyabb módon tudja felhasználni az értékteremtésre (*value for money*), növelni kell a vezetők mozgásterét (*let the managers manage*).

Az elvárt outputokat és annak minőségi paramétereit, a teljesítés elmaradása esetén fellépő szankciókat szerződésben érdemes rögzíteni. A megfelelő ösztönzési rendszerek (pl. eredményhez kötődő jutalmazások), illetve monitoring és teljesítményértékelési rendszerek bevezetésével biztosítható, hogy az intézményvezetők valóban a számukra kitűzött célok érdekében dolgozzanak (megbízó-ügynök elmélet érvényesülése). Az intézményeknek és vezetőiknek felelősséget kell vállalniuk a felhasznált adófizetői pénzekről, és vállalniuk kell az elszámoltatást (*public accountability*). A szolgáltatási színvonalat folyamatosan mérni és monitorozni szükséges, amelyet standardizálás erősítésével, az adatszolgáltatások előírása és auditok révén lehet biztosítani.

A szolgáltatók számának bővülése és ezzel a verseny növekedése lehetővé teszi a jobb szolgáltatási színvonalat azonos vagy alacsonyabb költségen is (*doing more with less*), így a verseny szavatolja a források hatékony felhasználását. A versenyhelyzet szükség esetén mesterségesen, például kvázipiaci megoldások kialakítása révén is elősegíthető, ahol az állam vagy az állam nevében fellépő szereplő viselkedik megrendelőként.

Összességében tehát az új modellben az állam szerepe átalakul, az intézmények irányításába való közvetlen beleszólása csökken, az intézményvezetők mozgásteré és felelőssége viszont növekszik, amelyet rendszerint az intézmény oktatóival és munkatársaival szemben kell érvényre juttatniuk. Az új modellben tehát a feszültségek jellemzően az intézményen belül, a menedzsment és a munkavállalók között jelentkeznek. A belső érintetteket tartalmazó testületek szerepe csökken. A menedzsment és az intézmény működésének ellenőrzésére, illetve a külső érintettek elvárásainak becsatornázására több országban is kísérletet tesznek új testületek kialakítására. (Az e téren végbemenő aktuális változásokról lásd Keczer, 2020, illetve Rónay et al., 2020.)

A menedzserizmus kritikája

A menedzserizmussal szemben felmerülő ideológiai és gyakorlati kritikákat már egy korábban megjelenő tanulmányban összefoglaltam (ld. Kováts, 2011). E helyütt ezért csak a legfontosabbak kiemelésére szorítokozom.

Az egyetem egyszerre közösség és szervezet. Közösségként elsősorban olyan szabályokat és normákat támaszt, amelyek az együttélés kereteit rögzítik, és amelyek lehetővé teszik a közösség tagjainak, hogy a rögzített kereteken belül egyéni céljaikat megfogalmazzák és

megvalósítsák. A közösségnek nem szükségszerűen van célja, vagy egyidejűleg sokféle (akár egymással ellentmondó) cél is létezhet. Emiatt az egyetemet célbizonytalanság jellemezi.

Az egyetem ugyanakkor egyidejűleg szervezet is, amelyet célirányos működés jellemez. A menedzsment az, amely a célok érdekében optimalizálja az intézmény működését.

Az új irányítási modell az egyetem szervezetszerű működését erősíti, míg a közösségi működés jegyei a háttérbe szorulnak. Ennek oka magában a menedzserizmusban gyökerezik, amelyre éppúgy igaz az, amit Zygmunt Bauman a bürokráciáról ír:

a bürokrácia nem csupán „eszköz”, melyet éppoly könnyűszerrel lehet felhasználni egyszer kegyetlen és erkölcsileg kifogásolható, másszor pedig mélyen emberi célokra. A bürokrácia, még ha valóban abba az irányba hat is, ami felé terelik, azért leginkább olyan, mint a cinkelt kocka. Saját logikája és lendülete van. Egyes megoldásoknak kedvez, mások esélyeit inkább rontja. (...) A bürokrácia úgy van programozva, hogy az optimális megoldást keresse. Úgy van programozva, hogy ennek során nem csak hogy emberi objektumok között ne tegyen különbséget, de ember és nem-emberi objektumok között sem. Egyedül a hatékonyság számít és a költségek csökkentése.
(Bauman, 2001, pp. 153-154)

A menedzserizmus saját logikája vezet a szervezet és közösség egyensúlyának felborulásához. Ez vezet ahhoz, hogy – habermasi terminológiával élve – a túlélés és siker érdekében célracionális módon szerveződő „rendszer” „gyarmatosítja” az „életvilágot”, azaz felülírja a társas együttműködés alapjait képező normarendszert és értelmezési mintákat. Ennek következtében a rendszerlogika „azokon a területeken is uralkodóvá válik, ahol nem lehet helyettesíteni a kölcsönös megértésen és egyetértésen alapuló cselekvés-összehangolást.” (Hidegh, 2018, p. 81). A menedzserizmus kritikája során megfogalmazódó jelenségek e gyarmatosítási folyamat patológus manifesztációi: a legitimációs és motivációs válság, az anómia, az elidegenedés és az értelemvesztés.

Hogyan megy végbe ez a folyamat? A szervezet céljai sokféle módon határozhatóak meg, de a menedzserizmusban a menedzsment az, amely magát feljogosítva (vagy kényszerítve) érzi a szervezeti célok megfogalmazására és képviselésére. A vezetők gyakran nem csak az egyetem képviselőjében beszélnek, hanem úgy, mintha ők maguk lennének az egyetem¹⁷ (Ørberg, 2007, idézi: Wright & Greenwood, 2017, p. 45). A vezetők szerepe a célok meghatározásában nem csak a felhatalmazásból ered, hanem abból a *feltételezésből* is, hogy egyre inkább a vezetők képesek a célok kijelölésére. Ennek oka, hogy mind az intézmény, mind annak környezete egyre komplexebbé válik, így egyre több szakértelem és tapasztalat kell az intézmények vezetéséhez, és a vezetői felelősség növekedésével a menedzsment feladata is egyre bonyolultabbá válik. Ebből adódik az is, hogy a vezetés egyre kevésbé végezhető az

¹⁷ Az eredeti angol megfogalmazás szemléletes: „university leaders claim to be speaking not just *for* the university but *as* the university (Ørberg, 2007).” (Kiemelés az eredetiben.)

oktatás és kutatás mellett, ami elősegíti, hogy a vezetés egyre inkább önállósodik és elkülönül a szervezet többi részétől. Ezt tükrözik a növekvő bérkülönbségek, a vezetők oktatásban-kutatásban való egyre csekélyebb szerepvállalása is. (Wright & Greenwood, 2017)

A közvélekedés és maga a vezetés is elsősorban a menedzsment felelősségének tekinti, hogy a szervezet eléri-e a céljait. A vezetésen ezért nagy a nyomás, hogy a szervezetet irányíthatóvá tegye, kézben tartsa. Ennek eszköze a kontroll erősítése, amelynek leginkább kézenfekvő útja a hatáskörök növelése, a döntéshozás centralizálása, a standardizáció erősítése. A célelérés megragadása méréssel, mutatószámok segítségével történik. A menedzsment szemében mindenki értékét az határozza meg, hogy mennyiben képes hozzájárulni a célok eléréséhez, azaz az indikátorokban (szükségszerűen leegyszerűsített módon) megragadott szervezeti teljesítmény javulásához.

A menedzsment kontroll-igénye idővel egyre mélyebbre hatol az oktatás- és kutatás területébe (ld. az oktatási folyamatok standardizációja), így az oktatók és kutatók kontrollja fokozatosan gyengül a saját munkájuk felett, amelyeket egyre kevésbé érzik magukénak. Helyzetüket egyre kiszolgáltatottabbnak élik meg.

A kiszolgáltatottság és bizonytalanság érzését a panopticonként működő mérési és monitorozási rendszerek is fenntartják. A menedzsment a mutatószámokkal törekszik a gyengébben teljesítő szereplők és szervezetek kiszűrésére, a hatékonyság javítására. A mérés és ellenőrizhetőség folyamatossága felerősíti az intézmény szereplői közötti versengést és fokozza a teljesítménykényszert, de a létbizonytalanságot is állandósítja, hozzájárul a megosztottság növekedéséhez és a szolidaritás csökkenéséhez. Ezzel csökken annak valószínűsége is, hogy az egyetem dolgozói kollektíven lépjenek fel.

Azzal a tevékenységgel, amelynek nem érthető a célja és az értelme, s amely nem nyújtja a valódi alkotói munka érzését, egyre kevésbé lehet azonosulni. A feladatokat egyre inkább nem belső indíttatásból, hanem a külső elvárások és kényszerek miatt teljesítik a munkatársak: ha az oktató a kutatási indikátoroknak való megfelelés miatt publikál, vagy az óraterhelés elérése érdekében oktat, akkor idővel meghasonlik önmagával, elveszíti belső motivációját a feladat ellátására, s azt egyre inkább külső elvárások és jutalmak (pl. karrier, státusz) fogják helyettesíteni. A kialakuló ösztönzési rendszerben felerősödik a külső motivációk szerepe, a teljesítés öncéllá válik. A teljesítménykényszer erősíti a csalási és manipulatív magatartást, aminek a menedzsment részletesebb szabályokkal és szigorúbb ellenőrzéssel igyekszik elejét venni. Ez erősíti a bürokratikus kultúrát, rontja az átláthatóságot, és fokozza a szereplők közötti bizalmatlanságot. Egyre nehezebbé válik a valódi (teljesítmény) és az értékelés kedvéért fenntartott látszat(teljesítmény) elválasztása, és az erről való őszinte beszéd. Az indikátorokban, az értékelési rendszerben nem mért teljesítmények gyakran a háttérbe szorulnak annak ellenére, hogy azok sokszor szerves részei a felsőoktatási hivatásnak, és ezek erősítik a hallgatók, oktatók közötti társas kapcsolatokat.

Mindezek a felmérésekben is tükröződnek. Egy 2016-os brit felmérésben (Times Higher Education University Workplace Survey, 2016¹⁸) a mintegy 1400 válaszadó oktató 57,5%-a elégedetlen az egyetem vezetésével, 40%-uk a tanszéki (intézeti) vezetéssel is. 56%-uk szerint a munkaadó nincsen tekintettel a munkavállalók jólétére, 47%-uk szerint a munkaterhelés aránytalan. A munka-magánélet egyensúlyát 54%-uk érzi egészségtelennek. A juttatásokkal és a munkafeltételekkel 43%-uk, a személyes fejlődési lehetőséggel a válaszadók 46%-a elégedetlen. Nemzetközi összehasonlításban is az Egyesült Királyságban a legalacsonyabb az elégedettség és – a többi, menedzserizmusban élenjáró angolszász országgal együtt – a legmagasabb a stressz (Shin & Jung, 2014)

A menedzserizmus korrekciója: ellenállás, participáció, akciókutatás

Milyen lehetőségek vannak a menedzserizmus kedvezőtlen hatásainak elkerülésére? Vannak-e alternatívái a kialakult irányítási modellnek? A szerzők egy része az ellenállás formáit keresi, mert úgy vélik, hogy az ellenerő révén korlátozhatóak a menedzsment túlkapásai. Mások a kialakult struktúrák kisebb-nagyobb reformjában látja a megoldást: a döntéshozási folyamat, az ösztönzési rendszer és/vagy a tulajdonosi struktúra átalakítását javasolják. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül néhány irányt mutat be.

A különböző megoldások gyakori közös pontja, hogy az egyetemek társadalmi szerepének, funkciójának újragondolását sürgetik. Halfmann és Radder (2015, 2017) a mellett érvel, hogy az új egyetem túlságosan alárendelődött a gazdasági értékteremtési logikának, nem segíti a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését, egyre kevésbé enged hozzáférést mindenki számára a közös tudáshoz. Az egyetem már csak az elit érdekét szolgálja, ezért azt ismét a társadalom egészét szolgáló közintézménnyé kell tenni. Ehhez új analógiákat, értelmezési kereteket kell találni, mert sem a múlt elefántcsonttornya, sem a jelen menedzserizmusa nem alkalmas erre. (Ezzel kapcsolatban a társadalmi vállalkozásokról lásd Matolay & Révész, 2020, az egyetemek missziójáról szóló diskurzusokról Király & Géring, 2020.)

Halfmann és Radder szerint az egyetem megújulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a belső és külső érintettek nagyobb beleszólást kapjanak a döntésekbe. Emellett a szerzők a menedzserizmussal szembeni ellenállás különböző formáit is keresik. Ezek közé tartozik például a kényszerű hazudozás kollektív elutasítása (pl. az óraleszámolás szerint mindenki csak napi nyolc órát dolgozik), vagy az a felvetés, hogy pontosan kövessük az írott szabályokat, hogy ezzel is rámutassanak a túlszabályozás abszurditására. A szakszervezetek szerepét különösen fontosnak látják az egyetemi munkatársak megszervezésében, a szolidaritás erősítésében. Olyan kreatív stratégiák is felmerülnek, mint az ellen-indikátorok alkalmazása, amelyek a menedzserizmus működésének visszasságaira mutatnak rá (pl. az adminisztrációban dolgozók számának változása, bérjövdelmi egyenlőtlenségek az egyetemen belül, a legdrágább

¹⁸ <https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/best-university-workplace-survey-2016-results.pdf>

presztízisprojektek rangsora stb.), illetve a humor alkalmazása. Ennél kockázatosabb ellenálló stratégiákat is felvetnek (jogi út, sztrájk). Fontosnak látják a demokratikus jogok lehetőség szerinti kiterjesztését, mert ezek is a reform bázisául szolgálhatnak.

Bacon (2014) nem tagadja, hogy szükséges volt az irányítási rendszer átalakítása, de a változások mértékét túlzónak véli. A megoldást a kollegiális-döntéshozási formák szélesebb körű alkalmazásában látja. Ezt az igényt támasztja alá a Times Higher Education fent hivatkozott felmérése is, amelyben a válaszadók 54%-a nyilatkozott úgy, hogy nem tudja kifejezni véleményét az egyetemen. Ehhez hasonló arányok születtek a megelőző években is¹⁹. A döntéshozásból való kiszorulás rontja a felelős egyetemi polgári (*academic citizenship*) elköteleződést, ami rombolja az egyetem egészét. Bacon nem hisz a kollegiális vezetés romantikus nosztalgiájában, de fontosnak véli olyan intézményesíthető (strukturális) megoldások keresését, amelyek lehetővé teszik a munkatársak döntéshozásba való érdemi (vissza)kapcsolódását, a kollegiális kultúra és a döntéshozás megerősítését. Olyan megoldásokat javasol, mint például

- a transzparencia javítása (például a vezetés, a bizottságok működésének átláthatóbbá tétele),
- olyan vita-eljárás kialakítása és elfogadottá tétele, amelyben az alacsonyabb hierarchia-szintű egység kérheti egy magasabb szintű egységgel vagy testülettel a megbeszélést (ezzel az egységek közötti vita szervezeti elfogadottságát teremti meg),
- facilitált konszenzusépítési eljárások kialakítása, amelyek elősegítik, hogy a felek kölcsönös megértésre, majd kompromisszumra jussanak,
- változások hosszabb időtávra időzítése, világos menetrenddel, amely kellő időt hagy a megfelelő konzultációra, és amelyet végül a kialakított megoldások formális elfogadása zár,
- szubszidiaritás erősítése, azaz a döntések azon szinthez rendelése, amely azt a leginkább hatékonyan tudja meghozni,
- a vezetők kinevezése helyett nagyobb hangsúly helyezése a vezetők választására,
- a vétó-lehetőség kiépítése, azaz amennyiben az egyetem vagy egy testület többsége nem támogat egy döntést, akkor az nem lép életbe. Egy ilyen lehetőség léte már elég ahhoz, hogy a vezetők a népszerűtlenebb döntéseket kollegiális módon hozzák meg.
- Az osztott kormányzás (*shared-governance*) formáinak erősítése, amely lényegében a főbb döntéshozó testületek (board és szenátus) közötti kapcsolat kiépítését jelenti pl. vegyes bizottsági struktúra kialakításával. (Lásd részletesebben Taylor, 2013.)

Levin és Greenwood (2016) szintén a mellett szállnak síkra, hogy az egyetemek a társadalom egészét szolgáló közintézmények legyenek. A szervezetekben és a társadalomban együttműködésre képes embereket nem lehet autoriter módon, látszatbevonásra építő

¹⁹ A 2015-ös felmérésben 47%, a 2014-es felmérésben 46% látta így. Érdemes megjegyezni, hogy a nem oktatók körében is viszonylag magas az elégedetlenség aránya: 2014-ben 34,4%, 2015-ben 23,2%, 2016-ban 31% volt elégedetlen a beleszólás mértékével.

egyetemeken képezni, emiatt az egyetemek demokratikus működésének erősítése elengedhetetlen. Ahogy John Stuart Mill (1977) megfogalmazta:

Nem úgy tanulunk olvasni és írni, lovagolni vagy úszni, hogy elmondják nekünk, hogyan tegyük ezeket, hanem úgy, hogy gyakoroljuk ezeket a készségeket. Ezért csak akkor tanuljuk meg a közös kormányzást a nagyobb emberi közösségekkel kapcsolatosan, ha azt kis egységekben már korábban gyakoroljuk.

A szerzők értelmezése szerint az egyetem demokratizálása nem érintettek közötti konszenzus-kényszert jelent, hanem a problémák transzparens, nyílt és valódi bevonásra épülő megvitatási folyamatát. Úgy látják, hogy a felsőoktatásban jelenleg a bevonás vagy nem érvényesül (pl. manipuláció van helyette), vagy csak korlátozottan érvényesül (pl. a tájékoztatás, a konzultáció, a semmire sem kötelező javaslatétel biztosítása). Ha a munkatársakat be is vonják valamilyen módon a folyamatba, az akkor is a menedzsment által, a menedzsment nézőpontjából és érdekében definiált célok és problémák megoldásába történik. A bevonás nem terjed ki sem a célok, sem a problémák körének megfogalmazására.

Megoldásként, és a valódi participáció előmozdítására, az akciókutatás eszközeinek alkalmazását javasolják. Az akciókutatás olyan facilitált folyamat, amelyben a probléma definiálása, a megoldások kidolgozása és a megvalósítás nyomonkövetése is az érintettek közös dialógusában valósul meg. Ennek formája lehet például az ún. kutató-konferencia (*search conference*), amely olyan műhelymunkára épülő 1-2 napos rendezvény, amelyen az érintettek képviselői közösen értelmezik a fennálló helyzetet, a valószínű és a kívánatos jövőt, a szükséges cselekvéseket. A kidolgozott módszer előmozdítja a különböző álláspontok kölcsönös megértését, és az ezen alapuló koordinált cselekvést. Levin és Greenwood (2016) bemutatják, hogy hogyan alkalmazható ez az eljárás tantervek kidolgozására, kutatási fókuszok kialakítására, a stratégiai irányok megfogalmazására, a társadalomnak nyújtott szolgáltatások körének definiálására, etikai kódex megalkotására, az oktatók értékelési és előmeneteli rendszerének kidolgozására. Ezek alkalmazása nem példa nélküli a magyar felsőoktatásban sem: hasonló participatív technikákról olvashatunk például a BGE etikai kódexének kialakításával (Géring et al., 2019), vagy a felsőoktatási jövőkép backcasting technikával történő kidolgozásával kapcsolatban (Király, Géring, Csillag, Gáspár & Köves, 2016; Király, Géring, Csillag, Köves & Gáspár, 2016).

A tulajdonosi és döntéshozási struktúra átalakítása

Az akciókutatással kapcsolatos egyik gyakori kritika, hogy jelentősebb kérdésekben a menedzsment nem érdekelt a participatív folyamatokban. A menedzsment problémáját többen a döntési, és ezzel összefüggésben a problémás tulajdonosi (Wright & Greenwood, 2017) és ösztönzési struktúrában látják. A menedzsmenttel szemben sem az állam, sem a külső érintettek (board) nem tudnak hatékonyan tulajdonosként fellépni, az oktatók pedig kiszorulnak az irányításból, csak munkavállalóként jelennek meg. Mivel az egyetemi működés

nehezen mérhető, így a piac sem tud egyértelmű visszajelzéseket adni a menedzsment teljesítményéről. Így piaci környezetben, ahol az állam már csak közvetve (a távolból) irányítja az autonóm, önirányító intézményeket, a menedzsment könnyen vissza tud élni a helyzetével, akár az irányítás megszilárdításáról, akár a társadalmi erőforrások magáncélú hasznosításáról van szó. Ennek korlátozására sem a piaci, sem az állami tulajdonlás megerősítése nem jelent jó megoldást, mert ez azzal a kockázattal jár, hogy a kormányzat vagy a tőketulajdonos a saját, és nem a társadalom, érdekei szerint kívánja működtetni az intézményt. Az oktatói önirányítás visszaállítása pedig azzal a problémával járna, hogy az irányítás mellé nem társult valódi tulajdonosi szemlélet és felelősség – ez pedig szintén visszaélésekre adhat alkalmat.

A kiutat olyan működési keretek kialakítása jelentheti, amely a munkavállalók számára is tulajdonosi jogokat nyújt, ami az intézmények kormányzási struktúrájának újragondolásával jár. (Lásd Derényi, 2020; Szabó, 2020.)

Boden és társai (2011) az alapítványi egyetemet (*trust university*) tekintik egy lehetséges opciónak, amelyet a John Lewis & Partners (JLP) kiskereskedelmi lánc alapján képzeltek el. A JLP eredetileg családi cég volt, amelynek részvényeit a tulajdonosa 1929-ben egy alapítványra ruházta át. Az alapítvány alapvető célja – a JLP alkotmánya szerint – „minden tagjainak boldogsága egy sikeres vállalkozásban való méltó és megelégedésre szolgáló alkalmazás révén” (John Lewis Partnership, 2017, p. 7). Az alapítvány haszonélvezői a cég mindenkori munkatársai, akiket partnernek neveznek. A partnerek között a nyereséget az alapítvány kuratórium osztja el. A menedzsment visszaélését több tényező is korlátozza: egyrészt maguk a részvények elidegeníthetetlenek, másrészt a kuratórium felét a partnerek (azaz a munkavállalók) választják meg, harmadrészt a menedzsment és a partnerek közötti jövedelmi arány maximumát rögzítik. A szervezet számos demokratikus fórumot is működtet. A javaslat szerint az alapítványi egyetem is hasonló tulajdonosi konstrukcióban működhetne: az egyetem eszközei egy alapítvány tulajdonában vannak, amelynek a munkavállalók és diákok a kijelölt haszonélvezői. Tisztázatlan ugyanakkor, hogy a szerzők pontosan milyen kormányzási struktúrát képzelnek el az egyetem számára, hogyan működének a demokratikus struktúrák (Neary & Winn, 2017), például ki és hogyan választaná ki a vezetőt? Azzal kapcsolatban is sok a kétség, hogy vajon a JLP bonyolult belső kormányzási és tulajdonosi struktúrája átvihető-e egy jelentősen különböző ágazatba (Paranque & Willmott, 2014; Salaman & Storey, 2016).

Egy másik mintát jelenthet a szövetkezeti működési forma. A szövetkezeti mozgalom olyan alapelvekre épül, mint nyitott szervezet és önkéntes tagság, a szövetkezetek demokratikus irányítása a tagok révén, a tagok gazdasági szerepvállalása a szövetkezetben, a szövetkezet autonómiája és függetlensége, a szövetkezetek közötti együttműködésre való törekvés, a tágabb közösségért való felelősség. Cook (2013, pp. 19-22) és Yeo (2015) is rámutat arra, hogy a szövetkezeti mozgalom alapelvei és a felsőoktatási intézmények tradicionális értékei között számos hasonlóság található, hiszen a felsőoktatási intézményekhez is bárki csatlakozhat hallgatóként, oktatóként, aki megfelel az előírt követelményeknek, a felsőoktatási intézmények számára is fontos az autonómia és a többi felsőoktatási intézménnyel való

együttműködés. Mára a társadalmi szerepvállalás (harmadik misszió) erősítése is elfogadott értéknek tekinthető. A demokratikus irányításnak is számos hagyománya létezik, amelynek alapját az jelenti, hogy a tudományos, illetve ezzel összefüggő oktatási-kutatási kérdésekben a tudományos közösségnek kell döntenie. A demokratizmus nem csak a felsőoktatási intézmények irányításával kapcsolatban értelmezhető, hanem azok pedagógiai megközelítésével kapcsolatban is. A hitelesség megkívánja az intézmények (szervezeti keretek) és a pedagógia összhangját. Bár ennek elemzésére e cikkben nem térek ki, úgy vélem, hogy a demokratikus irányítási formák kedvezőbb feltételt teremtenek a reformpedagógiai irányzatoknak vagy a kritikai pedagógiának (pl. Freire) (ld. Saunders, 2017).

A JLP-hez hasonló alapítványi struktúrával ellentétben azonban a világon több szövetkezeti egyetemet találhatunk, így például a spanyol Mondragon Egyetemet, a kolumbiai Universidad Cooperativa de Colombiát²⁰, a kenyai szövetkezeti egyetemet²¹ és a mexikói Unicoopot.²² Ezek közül a legismertebbnek tekinthető Mondragon Egyetem működését mutatom be az alábbiakban.

Egy figyelemfelkeltő példa: a Mondragon Egyetem

A Mondragon Egyetem a Mondragon Corporation tagjaként működik Spanyolország egyik legfejlettebb régiójában, a baszk autonóm közösségben. A Mondragon csoportot egy spanyol katolikus pap, José María Arizmendiarieta alapította 1956-ban nem pusztán üzleti vállalkozásként, hanem olyan társadalmi kísérletként, amely a demokratikus működést, a szolidaritást, az együttműködést, az önfenntartó működést, az innovációt és a munka központi szerepét kívánja széles körben elfogadott értékekké tenni.

A Mondragon csoport jelenleg Spanyolország hetedik legnagyobb üzleti csoportja, amelynek 2017-ban a teljes bevétele 12 Mrd euró, munkavállalónak száma pedig 80 ezer fő volt. A csoport a világ minden kontinensén jelen van. A csoportot 2017-ben 266 tagszervezet alkotta, amelyek négy területen működtek: pénzügyi szolgáltatások, gyártás, kiskereskedelem és tudásipar.²³

A Mondragon csoport sajátossága, hogy a világ egyik legnagyobb és legsikeresebb dolgozói szövetkezete. Alapvető struktúráját a szövetkezetek jelentik: a 266 tagszervezetből 98 szövetkezeti formában működött. Egy szövetkezet tulajdonosai maguk a munkavállalók, az egyes szövetkezetek így nagy önállósággal rendelkeznek. (A Mondragon csoport működésének részletes leírását lásd Lafuente, 2012)

²⁰ <https://www.ucc.edu.co/en/Paginas/inicio.aspx>

²¹ <https://www.cuk.ac.ke/>

²² <http://www.unicoop.mx/u/index.cfm>

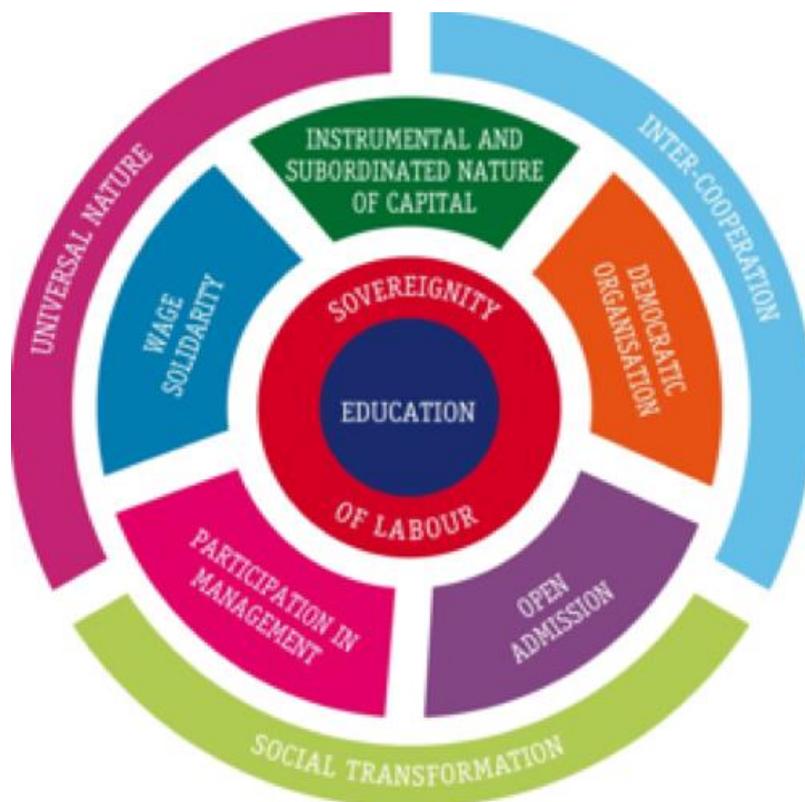
²³ <https://www.mondragon-corporation.com/en/about-us/economic-and-financial-indicators/>

A tagszövetkezetek működését tíz alapelv határozza meg: 1) Nyitott tagság; 2) demokratikus szerkezet; 3) a munka szuverenitása; 4) a tőke eszközjellege, alárendelt szerepe; 5) öngazgatás, részvétel a vezetésben; 6) jövedelmi szolidaritás; 7) kooperáció; 8) társadalmi szerepvállalás; 9) egyetemes jelleg és az 10) oktatás-képzés fontossága.

Az elvek természetesen átfedésben vannak a szövetkezetek korábban bemutatott általános elveivel, ezért a mondragoni elvek részletes bemutatása helyett (lásd ezt Hunyadi, 2003) csak néhány elemet emelek ki.

2. ábra: A Mondragon Corporation alapelvei.

Forrás: Lafuente, 2012



A munka szuverenitása például azt jelenti, hogy a szövetkezetek lemondanak a fizetett munkaerő (bérmunka) alkalmazásáról, és csak tulajdonos-önfoglalkoztatók kezébe helyezik a szövetkezetek ellenőrzését, ami a demokratikus irányítás alapját jelenti. Ennek megfelelően a jövedelem-felosztásban is elsősorban a munkaerő részesül. A jövedelmi szolidaritás azt jelenti, hogy a legalacsonyabban és a legmagasabban fizetett tag jövedelme közötti különbség legfeljebb hatszoros lehet (viszonyításul: a JLP-nél ez 75-szörös volt). A szövetkezeti formában való működés a társadalmi átalakulás eszköze (társadalmi transzformáció), a szövetkezet pedig a gazdasági és társadalmi folyamatokba történő személyes és közösségi integráció kereteinek megteremtője. Az oktatás kiemelt szerepe azt jelenti, hogy a szövetkezetek

folyamatosan támogatják a tagok tanulását, és az ennek szervezeti keretét jelentő iskolákat és egyetemeket.

A Mondragon Egyetemet, amelyet 1997-ben ismert el a baszk parlament, a Mondragon csoport három oktatási szövetkezete hozta létre. Jelenleg az egyetemnek négy kara van, zárójelben az alapítás éve szerepel: Műszaki Kar (1943), Üzleti Kar (1960), Bölcsész- és Neveléstudományi Kar (1976) és Gasztronómiai Kar (2011). Az egyetem hallgatóinak száma 2017-2018-ben 4800 fő volt, emellett az egyetem körülbelül évi 5000 főnek nyújtott továbbképzést. Az oktatók száma 461 fő volt, az adminisztrációban pedig 132 fő dolgozott. (Figyelemreméltó, hogy az adminisztrációban dolgozók aránya a teljes létszámhoz képest milyen alacsony!) Bevételeinek nagysága 2016-2017-ben 72 millió euró volt, amelynek 41%-a tandíjából, 16%-a állami támogatásból, 30%-a kutatási megrendelésekből, 13%-a pedig pályázatokból származott.

Az egyetem az U-multirank nemzetközi rangsor szerint kiváló (A kategóriás) értékeléssel rendelkezik a tudástranzfer és a regionális kapcsolódás indikátoraiban, és szintén kiemelkedik a nemzetközi mobilitás és a külső kutatási bevételek arányát tekintve.²⁴

A Mondragon Egyetem szövetkezeti formában működik: az alapító karok eredetileg szövetkezetek voltak, és az az egyetem létrejötte után is megtartották szövetkezeti formájukat.²⁵

A szövetkezet minden munkavállalójának két év munkaviszony után nyílik lehetősége arra, hogy a szövetkezeti tagdíj megfizetésével a szövetkezet teljes jogú tagjává váljon. A tagdíj összege egyenlő az adott szövetkezetben szereshető éves jövedelem legalacsonyabb szintjével (Wright et al., 2011). Ennek megfizetésére többféle lehetőség áll rendelkezésre. A tagoknak a tagdíj révén közvetlen anyagi érdekeltsége keletkezik a szövetkezet sikerességében, és ez egyben megalapozza a döntéshozási folyamatokban való részvételét is. A szövetkezetből történő kilépés esetén a tag ezt a tőkealapot az addig felhalmozódó nyereséggel együtt (méltányos kamattal) visszakapja.

Ha a szövetkezet nyereséges, akkor a nyereség egy részének terhére a tagok az éves bérük 3-6%-át kaphatják meg nyereséggként (ez az alkalmazottak tőkealapjába kerül), a nyereség egy másik része pedig egy szolidaritási alapba kerül. Ha a szövetkezet veszteséges, akkor azt vagy a tagi hozzájárulásból fedezik, vagy más szövetkezetek adnak átmeneti támogatást (a szolidaritási alapjuk terhére), vagy pedig csökkentik a fizetéseket. Az üzleti karon például a gazdasági válság időszakában a tagok fizetését az eredeti összeg 80%-ra csökkentették a veszteségek miatt (Matthews, 2013; Wright et al., 2011). A bérrány a Mondragon Egyetemen

²⁴ <https://www.umultirank.org/study-at/mondragon-university-rankings/>

²⁵ A Gasztróökonómiai Kar technikai okból alapítványként működik, mert a kar épülete állami támogatásból épült meg.

is rögzített: 2017-2018-ban a legalacsonyabb bér bruttó 21000 euró, a legmagasabb 70500 euró volt.²⁶

A Gasztroökonómiai Kar kivételével az egyetem mindegyik kara jogilag önálló szövetkezet formájában működik. Mindegyik kar/szövetkezet élén a dékán áll, aki egyben a szövetkezet ügyvezető igazgatója is. A dékán feladata az oktatás-kutatás fejlesztése, a karral kapcsolatos menedzsment feladatok ellátása, valamint az egyetemi stratégiában közösen rögzített célok elérésének biztosítása. Az egyetem olyan másodlagos szövetkezet, amelynek tagjai a kari szövetkezetek és más szövetkezetek.

A kari szövetkezetek legfontosabb döntéshozó szerve a közgyűlés (*General Assembly*), amelyben 1/3-1/3 arányban vannak jelen a kar munkavállalói (ún. *work members*), a hallgatók (*user members*) és a külső partnerek (*collaborating members*; ők lehetnek társszövetkezetek vagy a Mondragonon kívüli együttműködő partnerek). A Műszaki Kar közgyűlését például mindegyik csoportot 289 fő képviseli, akiket demokratikusan választanak.²⁷ A közgyűlésen mindenkinek egy szavazata van. A közgyűlés évente szavaz az üzleti tervről, a beruházási döntésekről, a bérezési gyakorlatról és más nagy horderejű témáról.

A kari közgyűlés egy kisebb létszámú, 12 tagú irányító testületet (*Governing Board*) bíz meg az elfogadott négyéves tervek megvalósulásának folyamatos (havi szintű) ellenőrzésével. A testület dönt az új oktatók felvételéről és a szövetkezeti tagok befogadásáról, és e testület nevezi ki a dékánt is. A testületben 4-4 fő képviseli a hallgatókat, a munkatársakat és a külső partnereket.

A kari operatív menedzsment feladatokat a végrehajtó testület (*Executive Board*) látja el, amelyben a dékán és a különböző igazgatók kapnak helyet. E testületeket a társadalmi testület (*Social Council*) egészíti ki, amely lényegében az egyetem munkavállalóinak és doktori hallgatóinak folyamatos érdekképviselőjét és tájékoztatását látja el. Számos területen rendelkezik véleményezési joggal. A testület elnöke az irányító testület egyik tagja.

Az egyetemi szinten hasonló testületek működnek, amelyek hatáskörmegosztása is hasonló, de összetételük különböző. Az egyetemi közgyűlésben a karokat 30 tag képviseli, az együttműködő partnereket (pl. városvezetés, Mondragon csoport) 6 fő, a munkatársakat (az egyetem szintű szövetkezetet) pedig egy fő. A hallgatóknak nincs önálló képviselője, a kari képviselők között kaphatnak helyet. Az egyetemi irányító testületbe 12 tagot választanak a karok és 5-öt a külső partnerek. A külső partnereknek nincsen anyagi érdekeltsége az egyetem működésében, elsősorban a közjót képviselik. A külső partnerek képviselőit az egyetemi közgyűlésnek és az egyetemi irányító testületének is jóvá kell hagynia. Az egyetemi végrehajtó testület tagjai közé tartozik a rektor és a rektorhelyettes, a karok dékánjai, valamint a különböző igazgatók. Mivel a karok nagy önállósággal rendelkeznek, önálló stratégiákat és

²⁶ <https://www.mondragon.edu/en/meet-mu/transparency-portal/staff>

²⁷ <https://www.mondragon.edu/en/faculty-of-engineering/organigram>

terveket dolgoznak ki, ezért a rektor szerepe elsősorban a koordináció megteremtése, a kari törekvések harmonizációja, az egyetem külső képviselete (Matthew, 2013; Wright et al., 2011).

Mind a kari, mind az egyetemi testületekbe a tagokat demokratikus úton választják.

Boden (2019) úgy látja, hogy a munkatársak munkaidejük 20-40%-át töltik konszenzuskereső megbeszéléseken, testületi üléseken, amely viszont a döntések széleskörű elfogadottságában, megértésében és a végrehajtásban térül meg. Boden véleménye szerint a döntéshozási struktúra nem tér el radikálisan a legtöbb kontinentális felsőoktatási intézmény gyakorlatától, ezeket a kereteket viszont a Mondragon Egyetemen a szövetkezeti kultúrával és értékrenddel töltik meg. Ez annak is köszönhető, hogy a Mondragon Egyetem mélyen beágyazódik a Mondragon csoportba, amelyek elvárják és vissza is igazolják a szövetkezeti működés helyességét. A Mondragon tehát egy tágabb szervezeti (és regionális) ökoszisztéma szerves részeként létezik, ami miatt a modell másolhatósága korlátozott.

Ez nem jelenti azonban azt, hogy az elemei ne lehetne mintaként és inspirációs forrásként használni új kormányzási modellek kialakítása során (Wright et al., 2011). Az angol szövetkezeti mozgalom már majdnem egy évtizede, az angol felsőoktatási szolgáltatói piac megnyílása óta foglalkozik a szövetkezeti egyetem alapításának lehetőségével (Neary & Winn, 2019), amelyet éppúgy elképzelhetőnek tartanak zöldmezős beruházásként, mint egy más létező egyetem belülről vagy felülről való átalakításával (Cook, 2013).

Szembetűnő, hogy a menedzserizmus egyik bemutatott reform-alternatívája sem vágyódott vissza az elefántcsonttoronyba, és egyik sem vitatta a hatékonyság és eredményesség fontosságát. Mindegyik úgy vélte azonban, hogy vannak jobb módok, amelyek a hatékonyság elérése mellett a közösség és az érintettek érdekeit teljesebben meg tudják jeleníteni és jobban ki tudják egyensúlyozni, mint ahogyan azt most a menedzserizmus teszi. Mindegyik kiemelte a döntéshozási folyamatok demokratizálásának szükségességét, és ennek kereste módszertani vagy strukturális kereteit. Ez elengedhetetlen feltétele az egyetem megújulásának, a „modellváltásnak”.

Hivatkozások

- Bacon, E. (2014). *Neo-collegiality: restoring academic engagement in the managerial university*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Barakonyi, K. (2004). Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, 51(6), 584–599.
- Bauman, Z. (2001). *Modernitás és holokauszt*. Új Mandátum.
- Boden, R. (2019). Europe: Spain: Space of hope. Democratic leadership in a workers' cooperative university in Spain. In J. Jameson (Ed.), *International Perspectives on Leadership in Higher Education: Critical Thinking for Global Challenges* (pp. 46–57). Routledge.
- Boden, R., Ciancanelli, P., & Wright, S. (2011). Trust Universities? Governance for Post-Capitalist Futures. *Journal of Co-operative Studies*, 45(2), 16–24.
- Cook, D. (2013). *Realising the Co-operative University: A consultancy report for The Co-operative College*. The Co-operative College. <https://josswinn.org/wp-content/uploads/2013/12/realising-the-co-operative-university-for-disemmination.pdf>
- Derényi, A. (2020). Az intézményi működési keretek átalakítási kísérletei a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, 29(1), 64–77. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.5>
- Géring, Zs., Győri, Zs., Csillag, S., & Szegedi K. (2019). Codes of Ethics in Higher Education: Methodological insights from a culture development project. *Ethical Perspectives*, 26(1), 59–90. <http://dx.doi.org/10.2143/EP.26.1.3286289>
- Halfman, W., & Radder, H. (2014). A megszállt egyetemből legyen újra közintézmény! *BUKSZ* 27(1-2), 114–120.
- Halfman, W., & Radder, H. (2015). The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva*, 53, 165–187. <https://doi.org/10.1007/s11024-015-9270-9>
- Halfman, W., & Radder, H. (Eds.). (2017). International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, Special Report(2017), 1–76.
- Hidegh, A. (2018). Az emberierőforrás-menedzsment habermasi kritikája. *Replika*, (106-107), 77–96. <https://doi.org/10.32564/106-107.5>
- Hunyadi, A. (2003). Az „etikus társadalmi szerződés” baszkföldi példája: a Mondragon Szövetkezeti Csoport. *Regio*, 14(3), 37–67.
- John Lewis Partnership. (2017). *The Constitution of the John Lewis Partnership. Partnership Day 2017 Edition*. <https://www.johnlewispartnership.co.uk/content/dam/cws/pdfs/about-us/our-constitution/john-lewis-partnership-constitution.pdf>
- Keczer, G. (2020). Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. *Educatio*, 29(1), 48–63. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.4>
- Király, G., & Géring, Zs. (2020). Gazdasági, társadalmi és egyéni értékteremtés a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(1), 19–32. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.2>
- Király, G., Géring, Zs., Csillag, S., Gáspár, T., & Köves A. (2016) Rendszermodellezés a felsőoktatásról: Jelentésadás egy részvételi folyamatban. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 6(3), 66–90. <http://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.3.66>

- Király, G., Géring, Zs., Csillag, S., Köves, A., & Gáspár, G. (2016) Constructing Future Visions about Higher Education with Participatory Methods. In J. Huisman, & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research, Volume 2* (pp. 95–114). Emerald Group Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220160000002005>
- Kováts, G. (2011). Menedzserizmus az angol felsőoktatásban. *Educatio*, 20(4), 482–497.
- Lafuente, J. L. (2012, May 11). The Mondragon Cooperative Experience: Humanity at Work. *Management Innovation eXchange*. <https://www.managementexchange.com/story/mondragon-cooperative-experience-humanity-work>
- Levin, M., & Greenwood, D. (2016). *Creating a New Public University and Reviving Democracy: Action Research in Higher Education*. Berghahn.
- Matolay, R., & Révész, É. E. (2020). Mit adhatnak a társadalmi vállalkozások a felsőoktatásnak? – Perspektívák és kapcsolódások. *Educatio*, 29(1), 33–47. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.3>
- Matthews, D. (2013, August 29). Inside a Cooperative University. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/features/inside-a-cooperative-university/2006776.article>
- Mill, J. S. (1977). *The Collected Works of John Stuart Mill, Volume XVIII - Essays on Politics and Society Part I*. University of Toronto Press.
- Neary, M., & Winn, J. (2017). Beyond Public and Private: A Framework for Co-operative Higher Education. *Open Library of Humanities*, 3(2), 2. <https://doi.org/10.16995/olh.195>
- Neary, M., & Winn, J. (2019). The cooperative university now! In T. Woodin, & L. Shaw (Eds.), *Learning for a Co-operative World: Education, Social change and the Cooperative College* (pp. 169–186). Trentham Books.
- Paranque, B., & Willmott, H. (2014). Cooperatives—saviours or gravediggers of capitalism? Critical performativity and the John Lewis Partnership. *Organization*, 21(5), 604–625. <https://doi.org/10.1177/1350508414537622>
- Pollit, C. (2003). *The essential public manager*. Open University Press.
- Rónay, Z., Antonowicz, D., & Jaworska, M. (2020). Lengyel és magyar vezető testületek a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(1), 92–107. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.7>
- Salaman, G., & Storey, J. (2016). *A Better Way of Doing Business? Lessons from the John Lewis Partnership*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198782827.001.0001>
- Saunders, G. (2017). Somewhere Between Reform and Revolution: Alternative Higher Education and ‘The Unfinished’. In J. Winn, & R. Hall (Eds.), *Mass Intellectuality and Democratic Leadership in Higher Education* (pp. 157–170). Bloomsbury.
- Shin, J. C., & Jung, J. (2014). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher Education*, 67(5), 603–620. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9668-y>
- Szabó, T. (2020). „Vezetékszerelés” – rögtönzések a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(1), 78–91. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.6>
- Taylor, M. (2013). Shared Governance. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 80–94.

<https://doi.org/10.1111/hequ.12003>

Wright, S., & Greenwood, D. (2017). Universities run for, by, and with the faculty, students and staff: Alternatives to the neoliberal destruction of higher education. *Learning and Teaching*, 10(1), 42–65. <https://doi.org/10.3167/latiss.2017.100104>

Wright, S., Greenwood, D., & Boden, R. (2011). Report on a field visit to Mondragón University: a cooperative experience/experiment. *Learning and Teaching*, 4(3), 38–56. <https://doi.org/10.3167/latiss.2011.040304>

Yeo, S. (2015). The co-operative university? Transforming higher education. In T. Woodin (Ed.), *Co-operation, Learning and Co-operative values* (pp. 131–146). Routledge.

Király Gábor, Kováts Gergely

A tudomány tömegesedésének hatásai a felsőoktatás működésére

A tudomány expanziója

Derek de Solla Price az 1963-ban megjelenő könyvében (de Solla Price, 1979) rámutatott arra, hogy a modern értelemben vett tudomány az 1650-es évek óta növekszik. De Solla Price szerint a tudósok és a tudományos közlemények száma is körülbelül 15 évente duplázódott meg a könyv írásáig eltelt három évszázadban. Ez a növekedés azonban nem folytatódhat vég nélkül, idővel szükségszerűen ellaposodik. Ez időszak alatt a tudomány új szerveződése alakul ki, ez pedig egy újabb növekedési periódus kezdete lehet. De Solla Price úgy gondolta, hogy a XX. század második fele már az ellaposodás időszaka lesz.

Érdeemes megnézni, hogy a majdnem hat évtizede tett megállapítást mennyiben igazolják az adatok. A tudomány méretének változását tükrözheti a publikációk számának alakulása. Ennek 1670 és 2018 közötti változását Bornmann és munkatársai (2021) elemezték négy publikációs adatbázis adatai alapján.

A publikációk növekedési ütemének változása alapján a tanulmányban négy történelmi szakaszt különböztettek meg. Az 1675 és 1809 közötti preindusztrializációs időszakot a publikációk növekedésének viszonylag alacsony üteme jellemezte (évi átlagos 2,87%-os növekedés). Az ipari forradalom korszakában (1815-1882) a növekedés nagyon gyors volt (5,62%-os éves növekedés). A gazdasági válságok és háborúk korában (1881-1952) a növekedés visszaesett (3,78%-os növekedés), hogy aztán a háború utáni periódus (1952-től) ismét gyorsá váljon (5,08%-os növekedés). Az éves növekedési adatok alapján nem úgy tűnik, hogy a háború utáni időszakban a publikációk számának növekedése lassulna.

A tudományos kiadók egyesületének 2018-as jelentése, az STM riport szerint (Johnson et al., 2018) a tudományos folyóiratok piacán is hasonló, évi átlagosan 3,5%-os növekedés ment végbe az elmúlt három évszázadban. A legutóbbi két-három évtizedben ugyanakkor a növekedés 5% körül volt, így 2018 közepén már 33100 angol nyelvű, lektorált folyóirat és további 9400 nem angol nyelvű tudományos folyóirat működött, amelyekben évi 3 millió tanulmány jelent meg.

A kutatók számának változásáról az UNESCO statisztikáiból²⁸ kaphatunk képet. Noha hosszú (évszázados) idősoros adatok ott sem állnak rendelkezésre, az 1996 és 2018 közötti időszak alatt a teljes idős kutatók száma világszinten 4,5 millióról 9,4 millióra nőtt, azaz megduplázódott. Különösen látványos volt a növekedés Ázsiában, ahol 1,3 millióról 3,7

²⁸ <http://data.uis.unesco.org/>

millióra nőtt a kutatók száma. Számos országban volt háromszoros vagy nagyobb növekedés ebben az időszakban, így például Csehországban vagy Magyarországon.

Szintén az UNESCO statisztikáiból látható az is, hogy a kutatásra és fejlesztésre költött források nagysága²⁹ is világszinten majdnem háromszorosára emelkedett. Az adatokból az is jól látszik, hogy 1996 és 2018 között milyen látványos volt Kelet-Ázsia előretörése elsősorban Kína fejlődése következtében. Ez erőteljes geopolitikai átrendeződést is mutat, ami a publikációs statisztikákban is jól látszik (a tudomány globalizálódásáról lásd részletesebben Kwiek, 2022).

1. táblázat: A tudomány változásai globális összehasonlításban (1996–2018).

Forrás: A régiós felosztás, a kutatók száma és GERD adatok forrása az UNESCO Statistics; a publikációk számának forrása Bornmann et al. (2021).

	Kutatók száma (millió fő)			K+F-re fordított bruttó hazai kiadás (GERD; mrd USD)*			Publikációk száma a SCOPUS adatbázisban (millió db)		
	1996	2018	Növekedés	1996	2018	Növekedés	1996	2018	Növekedés
Kelet-Ázsia és a Csendes-óceán	1,3	3,7	284%	156,1	756,3	484%			
Észak-Amerika és Nyugat-Európa	1,9	3,6	192%	426,0	821,7	193%			
Közép- és Kelet-Európa	0,9	0,9	100%	25,9	68,6	265%			
Dél- és Nyugat-Ázsia	0,2	0,5	270%	17,2	65,8	381%			
Latin-Amerika és a Karib-térség	0,1	0,3	284%	24,6	48,9	199%			
Arab államok	0,1	0,2	227%	12,8	40,5	317%			
Szubszaharai Afrika	0,0	0,1	310%	4,0	11,5	286%			
Kis szigetek fejlődő államai	0,0	0,1	319%	2,8	10,8	386%			
Közép-Ázsia	0,0	0,1	107%	0,8	1,3	175%			
Világ	4,6	9,4	207%	667,4	1814,7	272%	25,2	73,8	293%

* 2005-ös konstans áron, vásárlóerő-paritáson számítva

Miközben a fenti vizsgálatok sokféle módszertani nehézséggel terheltek (a publikációk adatbázisok teljessége, mi számít tudományos publikációnak vagy folyóiratnak, ki számít kutatónak stb.), az adatok alapján a tudomány továbbra is fennálló növekedése ténynek tekinthető. Bármilyen okok is álljanak a háttérben, úgy véljük, hogy ez a mennyiségi növekedés idővel minőségi változásokat is generál.

²⁹ Ehhez a 2005-ös konstans áron, vásárlóerőparitáson számolt adatsort vettük figyelembe (GERD in '000 PPP\$ in constant prices - 2005)

E tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tudomány expanziója milyen következménnyel van a felsőoktatás működésére.³⁰ Két hatást fogunk kiemelni: egyfelől a kutatás funkcióinak differenciálódását és feszültségeit, másfelől pedig a *publish or perish* („publikálj vagy pusztulj”) kultúra elterjedését és intézményesülését. A tanulmány struktúrája is ezt a gondolatmenetet követi a továbbiakban.

A kutatás differenciálódása a tudományban és az egyetemeken

A tudomány expanziójával párhuzamosan növekedett a tudomány társadalmi kitettsége is. Ahogyan a tudomány egyre több erőforrást igényel, úgy egyre növekedik a tudomány láthatósága és a különböző társadalmi érintettek elvárásai is. A tudományos kutatások így egyre inkább a figyelem középpontjába kerülnek, növekszik az elszámoltathatóság és a társadalmi hasznosság szerepe is, és megváltozik a laikus közvélemény tudományhoz való viszonya is (lásd részletesebben Kutrovác, 2022). Ez tükröződik a tudomány fejlődésével foglalkozó tanulmányokban, modellekben is. Például a 2000-es években a hármasspirál modellje a felsőoktatást az ipar és a politikai döntéshozók érintettjeivel kötötte össze, de a későbbi verziók (négyes és ötös spirál) már behozták a civil társadalmat és a természeti környezetet is (Galvao et al., 2019).

A társadalmi elvárások direkter megjelenésével új kutatási (tudástermelési) formák is megjelennek és a kutatás más szerveződése is teret nyernek. Lehetővé válik a különböző funkciók és szerepek differenciálódása, amelyek új, a korábbiól elkülönülő struktúrákban öltönek testet. Ezzel természetesen a különbségek és a funkciók közötti feszültségek is láthatóbbá válnak.

Például Gibbons és szerzőtársai szerint a tudástermelésnek hagyományos módja mellett egyre hangsúlyosabbá válik egy új mód is: a kutatási mező egy zárt, önmagára hivatkozó típusa elmozdul egy nyitottabb, külső és heterogén kapcsolatokon (is) alapuló típus felé. Az előbbit a tudástermelés első módjának nevezik, az utóbbit a második módnak (Gibbons et al., 1994).

Az *első módban* a releváns, kutatásra érdemes problémákat egy adott szakértői közösség határozza meg, és ennek a közösségnek a tagjai is próbálják ezeket megoldani a saját diszciplináris határaikon belül maradván. A szakértők lehet, hogy tapasztalják a tudás létrehozása és alkalmazása közti szakadékot, de ezt nem szükségképpen érzik problémának és nem tesznek erőfeszítéseket, hogy áthidalják ezt a távolságot. Mivel a tudástermelést az alapkutatás és az akadémiai (beleértve az egyetemi kutatást) jellegű kutatások kognitív és társas normái határozzák meg, a kutatások nem feltétlenül vannak közvetlen kapcsolatban aktuális társadalmi és gazdasági kérdésekkel és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlati problémákkal (Gibbons et al., 1994). Ahogy Sam és van der Sijde érvelnek, az első módban az egyetemeken a kutatási mező fő, sőt domináns szereplői, elismerve persze, hogy fontos

³⁰ Természetesen tudományos munka és publikációs aktivitás nem csupán a felsőoktatási intézményben zajlik, ugyanakkor ebben a rövid írásban most elsősorban erre a területre koncentrálunk.

különbségeket tapasztalhatunk a különböző régiók és országok között abban a tekintetben, hogy hogyan szerveződik a tudástermelés (Sam & van der Sijde, 2014, p. 898).

A *második módban* ugyanakkor az alkalmazási környezet határozza meg a problémák megfogalmazását és ennek megfelelően az elfogadható megoldások tartományát is, mindez pedig egy inter- vagy akár transzdiszciplináris térben történik. Lényeges aspektus továbbá, hogy a tudástermelés folyamatára nagyobb hatást gyakorolnak az érintettek érdekei és szempontjai (Gibbons et al., 1994). Ebben az értelemben, a kutatás nem tekinthető többé egy intézményi szempontból izolált (vagy akár védett) tevékenységnek, hanem egy nyitottabb és külső kapcsolatokon alapuló tevékenységgé válik, amely során számos külső érintettel működnek együtt a kutatók (Sam & van der Sijde, 2014, p. 898). Ugyanakkor, ahogy Sam és van der Sijde (2014, p. 898) érvelnek, ez azt is jelenti, hogy az egyetemek már nem a tudástermelés meghatározó szereplői, hanem együtt kell dolgozniuk más társadalmi és gazdasági szereplővel, hogy közelebb kerüljenek az "igaz" világhoz és érzékenyebbek legyenek a gyakorlati problémákra.

2. táblázat: Tudománytermelési módok összehasonlítása.

Forrás: Gibbons et al. (1994) alapján saját szerkesztés.

	Mód 1 Tudástermelés	Mód 2 Tudástermelés
Problémadefiníció	Tudományterületi közösség	Az alkalmazás kontextusában
Tudástermelés szerveződése	Diszciplináris, tudományterületek szerint	Transzdiszciplináris
Minőségbiztosítás	Peer-review A tudományterülethez való hozzájárulás alapján	Érintettek Többdimenziós Társadalmi hatás/elszámoltathatóság Reflektivitás
Kutatási normák	tudomány és tudósok önszerveződése alapján (mertoni normák)	A kliens és a kutatók érdekei alapján
A kutatás eredménye	Közjószág Univerzális tudás Megosztása konferenciákon és publikációkban	Magánjószág, amelyet szerzői jog véd (akadémiai kapitalizmus) Nem feltétlenül univerzális Publikáció nem szükségszerűen cél

Kapcsolódva a fenti tudástermelési módokhoz (ld. 2. táblázat lent) a következő részben a kutatás jellegét abból a szempontból vizsgáljuk meg, hogy az (egyetemi) kutatás milyen társadalmi funkciót tölthet be. A tudomány expanziójának és differenciálódásának hatásaként ugyanis az egyetemi kutatás funkciói is differenciálódnak. Marginson (2014) az egyetemi kutatás hat funkcióját különbözteti meg.

A kutatás elsődleges funkciója Marginson (2014, pp. 104-105) szerint az volt, hogy megkülönböztesse az egyetemeket más társadalmi intézményektől. Mint minden intézménynek, az egyetemeknek is szükségük van arra, hogy identitásuk körüli határjelzőket találjanak és tartsanak fenn, amelyek egyaránt kijelölik a körön belüli és kívüli szereplőket egy adott mezőben. Az egyetemi kutatás így válik tehát egyszerre a befogadás (ki tartozik közénk)

és kizárás (ki nem tartozik közénk) eszközévé. Míg az egyetemek számos más funkciójukban (oktatás, társadalmi/gazdasági szerepvállalás, tér és helyszín biztosítása viták és egyeztetések számára társadalmi kérdésekben, fontos dokumentumok, iratok megőrzése, ismeretterjesztés) osztoznak más intézményekkel, a kutatás nagy presztízzsel rendelkező tevékenység, amely sokkal kevesebb helyen koncentrálódik (még azokban az országokban is, ahol a tudományos akadémiák kulcsszerepet játszanak; lásd Marginson, 2014, p. 104).

A kutatás második társadalmi funkciója, hogy az egyetemek szervezeti kultúrájának értékalapjaként közös identitást, értelmezési és azonosulási keretet biztosítson az akadémiai professzió számára. Az egyetem minden oktatójával és kutatójával szemben elvárás a „kutatói létmód” (*scholarship*), azaz, hogy legyen igénye és képessége bekapcsolódni a tudomány diskurzusokba (Marginson, 2014, p. 105). Ennek értékmérője nem feltétlenül a publikációs kiválóság, hanem inkább az, hogy ez a szemléletmód mennyire hatja át az egyetem mindennapi tevékenységét. Ebben az értelmezésben a kutatást nem az alkalmazás, az értékesítés, vagy akár a mélyebb megértés céljából végzik, hanem egyszerűen egy közös és a mindennapi gondokon túlmutató emberi vállalkozás, és ebben az értelemben önmagáért valónak, öncélúnak tekinthető (Marginson, 2014, p. 105).

A kutatás harmadik funkciója, hogy megkülönböztesse és rangsorolja az egyetemi oktatókat és kutatókat. Míg a második funkció alapvetően befogadó, addig Marginson (2014, p. 106) érvelése szerint a harmadik funkció kifejezetten elitista, kizáró felfogása a tudástermelésnek. A kutatói teljesítmény kvantitatív indikátorai lehetővé teszik az egyetemi dolgozók, szervezeti egységek vagy akár teljes tudományterületek értékelését, rangsorolását (az egyes tudományterületek közötti különbségek kapcsán ld. Bazsa, 2013 írását). Az ennek kapcsán kialakuló belső rétegződés ugyanakkor nem teljesen meritokratikus, mert a kutatás finanszírozásában a tudományterületek között jelentős különbségek vannak azok presztízse és kereskedelmi célú hasznosítása lehetőségei szerint (Marginson, 2014, p. 107).

A kutatás negyedik társadalmi szerepe, hogy jelzi az egyetem márkáját (ún. brandjét) az intézmények közötti nemzeti és globális versenyben. Minthogy az egyetemek minősége nehezen ítélnél meg külső szereplők számára, ezért a döntéshozás során nagy mértékben támaszkodnak az egyetemek presztízisére, státuszversenyben elfoglalt helyére. Mivel azonban státusz relatív fogalom, egy adott pozíciónak csak más szereplők pozíciójához viszonyítva van értelme (Marginson, 2014, p. 107). Az ilyen struktúrával rendelkező versenyszituációknak jellemzője, hogy a versenyzők hajlamosak túlvállalni magukat csak azért, hogy túltegyenek másokon, vagy egyszerűen csak azért, hogy versenyben maradhassanak (Frank, 1999). A versenyben kiemelt szerepe van az egyetemi rangsoroknak, amelyek megerősítik a kutatás és a státusz közötti összefüggéseket (Arimoto, 2014; a magyar intézmények rangsorokbeli pozíciójáról bővebben Bánász et al. 2020-as tanulmánya számol be). Emiatt a kutatás (különösen az a fajta kutatás, amely magas presztízű, vezető folyóiratokban jelenik meg) branding funkcióval is bír és jelzi az egész intézmény minőségét (Marginson, 2014, p. 108).

A kutatás ötödik társadalmi szerepe a gazdasági innovációval kapcsolódik össze. Ebben az értelmezésben a kutatás a globális versenyben játszott kulcsfontosságú erőforrásra és a gazdasági növekedés katalizátorára (Marginson, 2014, p. 109). Ez a szemlélet csak néhány tudományos területet tart kiemelten fontosnak, ahol a legújabb tudományos felfedezések és technológiai innovációk a jövőbeni gazdasági fejlődés motorjai lehetnek. A kutatások hatásának becslése azonban kifejezetten nehéz feladat, hiszen ezek a hatások általában nem közvetlenek és nem azonnal jelentkeznek. Inkább jellemző a kutatási eredmények késleltetett és áttételes hatása, amelyek ugyanakkor erősen függenek a környezeti tényezőktől, amelyek felerősíthetik vagy éppen gátolhatják a kutatások hasznosulását (Marginson, 2014, p. 110). Ugyanakkor az ezzel járó bizonytalanság nem akadályozza a kutatási tevékenység hatásával kapcsolatos különböző mérőeszközök és indikátorrendszerek állami szintű (túl)burjánzását.

Az utolsó, hatodik funkcióban a kutatás a nyílt tudás és kreativitás forrása (Marginson, 2014, p. 111). Ennek a megközelítésnek az az alapvető feltételezése, hogy a kutatás tevékenységek eredménye és azok szélesebb körben való terjesztése nem magán-, hanem közjószág, és így is kell bánnunk vele. Míg az egyetemek mindig is a szabadon elérhető tudás létrehozói és központjai voltak, ezt a funkciót jelentősen felerősíthetik a felsőoktatásban zajló digitalizációs folyamatok, amelyek hozzáférhetővé tehetik az intézményi források elérését a szélesebb közönség számára. Míg az ötödik (innovációs) funkció leginkább azokra a területekre fókuszál, amelyek potenciálisan hozzájárulhatnak a gazdasági növekedéshez, a nyílt hozzáférésre koncentráló kutatási funkció nem zárja ki sem a művészeteket, sem a társadalom- és bölcsészettudományokat. Ezeken a területeken, különösen a társadalomtudományok területén, sokkal nagyobb hangsúly van olyan tevékenységeken mint „[a hatalom számára] kellemetlen problémákkal kapcsolatos tények gyűjtése, a társadalom vizsgálata, és a hatalom igazsággal való szembesítése (*speaking truth to power*)” (Marginson, 2014, p. 111).

3. táblázat: A kutatás társadalmi funkciói.
 Forrás: Marginson, 2014 érvelése alapján saját szerkesztés.

A kutatás társadalmi funkciói	Szervezetek megkülönböztetése (F1)	Az akadémiai szakma közös eleme (kollegialitás) & kultúra jelző (F2)	Akadémiai dolgozók megkülönböztetése & rangsorolása (F3)	Brand-érték létrehozása (F4)	Innovációhoz, növekedéshez és versenyképességhez való hozzájárulás (F5)	Nyílt innováció és kreativitás elősegítése (F6)
Alapvető logika	lehatárolt egyetemi mező	kutatás mint közös tevékenység	státusz verseny	státusz verseny	gazdasági termelés és értékteremtés	kutatás eredmények mint közjavak, ismeretterjesztés
Kapcsolódó diskurzus	kutatóegyetem	oktatás/kutatás kapcsolata; akadémiai és alkotói szabadság; kreativitás	kutatói kiválóság	kiválóság és minőség	szerepvállalás	nyílt hozzáférésű tudás, tudásmegosztás és kreativitás
Szabályozói tevékenységek	törvényi szabályozás vagy szokásrend, amely az egyetemi státusz mibenlétét határozza meg	formális elvárások a munkahelyi teljesítménnyel, kinevezéssel és előléptetéssel, valamint a doktori képzéssel kapcsolatban	egyéni vagy szervezeti egység szintű rangsorolás teljesítmény alapján; kutatási teljesítményhez kapcsolódó belső szervezeti (egyetemi) finanszírozási és kinevezési/előléptetési mechanizmusok	kutatási eredményesség rangsorolása, valamint az egyetemeket/ tudományterületeket/ szervezeti egységeket értékelő és rangsoroló kormányzati programok	egyetem-ipar közötti együttműködések elősegítő programok; a regionális fejlődésben való szerepvállalás; hatásvizsgálat	(kevésbé kidolgozott) eredmények és hatások egyes indikátorai
Kutatás mód (potenciális)	első mód	első mód	első mód	első mód	második mód	második mód
Trendek (fontosság)	gyengül	gyengül	erősödik	erősödik	erősödik	bizonytalan: helyi tényezőkön alapul

A tudomány expanziója láthatóbbá teszi a kutatási funkciókat és a közöttük lévő különbségeket, mert mindegyik funkcióhoz kötődően kialakulnak önálló diskurzusok, és az azt támogató struktúrák, folyamatok. A kutatók is jobban el tudnak köteleződni egyik vagy másik funkció mellett. A funkciók differenciálódásával azonban korábban nem látott feszültségek is keletkeznek. A következő bekezdésekben két rövid példán szemléltetjük ezt, majd az ezt követő rész bővebben reflektál egy másik jellemző feszültségforrásra.

Az első példa a kiválóság és a relevancia ellentmondásaival foglalkozik, ami a harmadik és ötödik funkció közötti különbségben ragadható meg jól. Miközben a harmadik (akadémiai dolgozók megkülönböztetését és rangsorolását elősegítő) és az ötödik (innovációs) kutatási funkció erősödése viszonylag párhuzamosan történik, mégis konfliktusba kerülhetnek egymással. Míg a kiválóság szempontja arra ösztönzi a kutatókat, hogy a tudományterületük egy szűk specializált altémájában a globális közösség élcsapatához tartozzanak és "magas minőségű kutatást" végezzenek, a releváns kutatás inkább jelenti, hogy a kutatók már a projektek kezdetétől fogva a tudás alkalmazását tartják szem előtt szorosan együttműködve az érintettekkel helyi, regionális és nemzeti szinten (Kitagawa, 2015). A kiválóság és a relevancia tehát más típusú kérdésfeltevéseket, más módszertani megközelítéseket és standardokat, valamint más típusú kutatói hozzáállást igényel. Ez azért is figyelemreméltó, mert a két funkcióval kapcsolatos diskurzus gyakran keveredik egymással. A két funkció közötti feszültség oka az is, hogy míg a kiválósági diskurzus az első tudástermelési módban gyökerezik, addig az ötödik funkció a második módban.

A második példa a kutatás és innováció kapcsolatának sokrétűségét mutatja be. Ezzel az ötödik és hatodik funkció (innováció és a nyílt innováció) is foglalkozik, bár átfednek egymással, ugyanakkor konfliktusban is állnak egymással. Átfednek, hiszen mindkét funkció hangsúlyozza az innováció fontosságát, valamint azt, hogy az egyetemnek felelősnek és nyitottnak kellene lennie arra a társadalmi környezetre, amiben létezik. Mindkét funkció a második tudástermelési módhoz kapcsolódik. A megközelítésük hasonlósága jól tetten érhető a vállalkozó egyetem elképzelésében (Király, 2019), amelyben ez a két kutatási funkció egyaránt jelen van (még ha az innovációs funkció hangsúlyosabb is).

Ugyanakkor e két funkció ellentétben is áll egymással, hiszen gyökeresen más álláspontot képviselnek a tudás magán- vagy közjóság természetével, valamint a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepének és felelősségének felfogásával kapcsolatban. Eltérő az álláspontjuk a bevonni kívánt társadalmi csoportokkal, érintettekkel kapcsolatban is, hiszen míg az innovációs funkció a társadalmi-gazdasági élet legerősebb szereplőit és az ő érdekeiket kívánja bevonni az egyetemi kutatási irányok meghatározásába, a nyílt innovációs megközelítés sokkal tágabban értelmezi a bevonható érintettek körét, amelybe akár civil szervezetek, vagy akár leszakadó társadalmi rétegek is beleférhetnek.

Úgy tűnhet, hogy a nemzetközi és hazai szakpolitikai diskurzusban az innovációs funkció (szinte) általános támogatást élvez és az ezzel járó társadalmi hasznok

megkérdőjelezhetetlenek. Ki ne akarna versenyképesebb gazdaságot, magasabb termelékenységet és több munkahelyet? Ugyanakkor mellékszálként az is érdekes lehet, hogy de Mesquita és Smith (2011) arra hívják fel a figyelmet, hogy autoriter politikai rendszerek kevésbé támogatják a kritikai potenciállal rendelkező társadalomtudományok oktatását. A hatalom szemszögéből ugyanis az egyetemi környezet, ahol a kritikai társadalmi gondolkodás és kutatás koncentrálódik, veszélyes lehet és úgy jelenhet meg, mint egy szorosabb "szabályozásra és kontrollra" szoruló terület. Ironikus módon tehát a kormányzatok a közjó nevében az innovációt elősegítő igazgatási mechanizmusokat használhatják fel arra, hogy a "kényelmetlen problémákkal" kapcsolatos kutatásokat és vitákat visszaszorítsák. Ez a példa is jól mutatja, hogy a gazdasági versenyképesség és fejlődést elősegítő kutatási irányok hangsúlyozása (más gazdasági szempontból kevésbé „értékesíthető” tudományterületek rovására) nem tekinthető megkérdőjelezetlenül jó, vagy követendő iránynak.

A „publikálj vagy pusztulj” (publish or perish) kultúra kialakulása

A felsőoktatási kutatási funkciók közötti feszültségre egy további példát jelent a „publikálj vagy pusztulj” (publish or perish; a továbbiakban röviden PoP) kultúra kialakulása. A PoP felerősíti az egyének közötti versengést, megkülönböztetést (harmadik funkció) és így gyengíti a kutatás holisztikusabb, közös identitást jelentő funkcióját (második funkció).

Mi az a PoP kultúra és hogyan alakul ki? Amint láthattuk, a tudomány expanziója a publikációk számának radikális növekedésével jár. Mivel egyre nehezebbé válik egy-egy terület összes publikációjának áttekintése, ezért növekszik azoknak az eljárásoknak a szerepe, amelyek segítik a releváns, jó minőségű publikációk beazonosítását és a „jó” kutatók kiválasztását. Ez nem csak a tudományos kutatók számára fontos, hanem a kutatói karrierelőmenetelekről és finanszírozásról döntő intézményi vezetők és tudománypolitikusok számára is.

Az egyik ilyen eljárás a mélyebb specializálódás, amely leszűkíti és beláthatóbbá teszi a figyelemmel követett területet. Ez ugyanakkor növeli a tudomány fragmentációját és a különböző területek közötti együttműködési kényszereket. Jól tükröződik ez a többszerzős publikációk folyamatosan növekvő arányában is (lásd Kwiek, 2022).

A másik megoldás a kvantitatív értékelési és rangsorolási eljárások felértékelődése, amelyek lehetővé teszik egy-egy publikáció (és így a szerzők) minőségének megítélését a publikáció tartalmi értékelése nélkül. Minél inkább elterjedt és általánossá válik az impakt faktor, a H-index, az Eigen faktor és hasonló metrikák alkalmazása a kutatók értékelésében, annál inkább nő meg a készítés ezek céltudatos (manipulatív) alakítására. Minél inkább versengő értékelési és minősítési eljárásokon alapul a kutatói erőforrások elosztása, annál inkább tűnik valószínűbbnek a PoP kialakulása.

A szakirodalomban számos negatív következményt társítanak a PoP kultúra kialakulásához. Ezek közül emelünk ki néhányat.

Gyakori vélemény, hogy a PoP hozzájárul a publikációk növekvő számához, és tovább nehezíti a releváns publikációk kiválasztási nehézségét. Ehhez időnként hozzáteszik, hogy a publikációk 25% (műszaki tudományok), vagy akár 75%-át (társadalom- és bölcsész tudományok) nem olvassák (Moosa, 2018). Ezeket az adatokat a rendelkezésre álló statisztikák nem feltétlenül támasztják alá: 40000 kutató 1900 és 2013 közötti publikációs gyakorlatának elemzése például nem mutatja az egy főre eső publikációk számának növekedését, ha a társszerzőséget arányosan vesszük figyelembe (Fanelli & Larivière, 2016, p. 1). A cikkek olvasottságáról pedig nincsenek igazán jó adataink (Hiltzik, 2015) Ez azonban nem mond ellent a PoP kultúra kialakulásának, például azért, mert az intézményi szint jelentős moderáló szerepet játszhat: egyes intézmények tompíthatják, mások viszont felerősíthetik PoP kialakulását (például egy kutatóegyetemen lehet a nyomás sokkal erősebb). A SCOPUS-ban lévő szerzők és a világ kutatóinak száma alapján megállapítható, hogy a kutatók körülbelül 20%-a publikálhat rendszeresen (Johnson et al., 2018). Ennek időbeli változásáról viszont nincsenek jó adataink, és elképzelhető, hogy a PoP-kultúra nagyobb arányban ösztönzi rendszeres publikálásra a kutatókat.

Egy másik gyakori érv, hogy a publikációk mennyiségi növekedése nem jár együtt a jó minőségű vagy a releváns publikációk növekedésével (Moosa, 2018). A rövid távú publikációs nyomás erősíti a kockázatkerülést, a bevett elméletek és nézetek követését az újszerű ötletek helyett, mert egy kockázatos téma vagy megközelítés nem biztos, hogy publikálható eredményt hoz. Alvesson és Sandberg (2013) például azt a kérdést teszi fel, hogy a menedzsment témájú cikkek nagyarányú növekedése ellenére miért van olyan kevés eredeti, nagyhatású cikk? Véleményük szerint a legjobb folyóiratokban az elfogadási arány meredeken csökkent az egyre nagyobb számú kézirat beérkezésével, de ezzel nem az érdekes és kreatív cikkek száma nőtt meg, hanem az egyre standardizáltabb és unalmas cikkeké. A cikkeket ugyanis a „réskereső” (*gap-spotting*) kutatások dominálják, azaz olyan inkrementális kutatások, amelyek nem új megközelítéseket, elméleteket vetnek fel, hanem a meglévő elméleteket toldozzák. Ennek oka, a cél és eszköz felcserélődése az értékelési eljárás hatásaként: a kutatók célja nem a felfedezés, hanem a publikációik elismert folyóiratokban való megjelentetése. Márpedig ezekben a folyóiratokban a kísérletezés helyett a „mivel járulsz hozzá a (meglévő) szakirodalomhoz” kérdésre adott válasz az elvárás, azaz a tudomány kumulatív felfogása a norma.

Bruno Frey (2003) hasonló gondolatot vet fel a *Publikálás mint prostituálódás* című provokatív cikkében. Frey szerint a kutatók annak érdekében, hogy publikációik megjelenhessenek, hajlandók a gondolataikat az anonim, felelősség nélküli bírálók elvárásai szerint alakítani. Ez elidegeníti a kutatókat a saját kutatásuktól is (Butler & Spoelstra, 2017). Frey azt javasolja, hogy a bírálatok csak ajánlások legyenek a szerzők számára, a megjelentetésről pedig a szerkesztő döntsön, és ne a bírálók. Ezáltal a megjelenő cikkek eredetisége javítható lenne. Más szerzők viszont a nevesített bírálók és teljesen transzparens bírálati folyamat mellett érvelnek (Willmott, 2021; a publikációk standardizálódásának további előnyeiről és hátrányairól lásd Primecz & Baksa, 2022).

Alvesson és Sandberg (2013) egy további változtatási javaslata, hogy ismerjék el jobban az értékelési eljárásokban a cikkektől eltérő publikációs típusokat. Mivel a könyvek, könyvfejezetek kevésbé jól értékelhetők minőségi szempontból – az elvárt formátum, tartalom, a kapcsolódó minőségbiztosítási eljárás nehezebben standardizálható – ezért az értékelésben a hangsúly a folyóiratokra helyeződik, amelyeket szintén rangsorolni kezdenek. Ez folyóirat-fetisizmus kialakulásához vezet (pl. Tadajewski, 2016; Willmott, 2011), ami beszűkíti a kutatói publikációs lehetőségeket, a monokulturális kutatási stratégiákat erősíti és átalakítja a kiadói politikákat is.

A PoP kultúrából fakadó rövid távú publikációs kényszer számos megkérdőjelezhető publikációs stratégiát is ösztönöz. Ilyen például a szalámizás (*salami slicing*), azaz amikor egy összefüggő kutatást azért bontanak több részre, hogy több publikációt lehessen belőle megjelentetni. Az erőteljes nyomás nagyobb ösztönzést ad az etikátlan publikációs gyakorlatokra (pl. egy szerző két publikációja közötti nagy arányú szövegszerű átfedések), vagy a kifejezett csalásra. Láthatunk példát olyan klikkek kialakulására, amelynek tagjai nem azért hivatkozzák egymást rendszeresen, hogy az intellektuális kapcsolódást jelezzék, hanem azért, hogy egymás hivatkozási számát növelni tudják (Teodorescu & Andrei, 2014). Butler és Spoelstra (2017, pp. 80-81) pedig olyan példát idéz, amikor egy európai üzleti iskola rendszeresen pénzt fizetett kutatóknak, ha azok társszerzőként tüntették fel az iskola oktatóit a magas presztízsű lapokban megjelenő tanulmányokban.

Az erős publikációs nyomás egyéni szinten szerepkonfliktusokhoz, időmenedzsment problémákhoz és a stressz növekedéséhez vezethet, mert háttérbe szorulhatnak olyan tevékenységek, amelyek fontosak ugyan kulturális vagy közösségi szempontból, ám kevésbé elismertek az értékelési eljárásokban, például az oktatás, témavezetés, társadalmi szerepvállalások (*outreach*). Ennek következménye az intézményi belső rétegződésének erősödése, a növekvő elitizmus, például a csak kutatók és a csak oktatók megjelenése, az oktatás és kutatás viszonyrendszerének felborulása. Ebben tükröződik leginkább a kutatás második (kutatás mint közös tevékenység) és harmadik (kutatás mint a dolgozók rangsorolása) funkciójának ütközése (ezekről lásd Juhász né Klér et al., 2022; Hordósy & Norris, 2022).

A PoP a kiadói oldalra is jelentős hatást gyakorol. A folyóiratok iránti keresletet növeli, hogy egyre több kutató igyekszik publikálni. A kereslet leginkább az értékelési eljárásokban figyelembe vett, elismertebb folyóiratok iránt nőtt meg, amelyek előfizetése ezért megkerülhetetlenné válik. Az előfizetési díjak az inflációt jóval meghaladó mértékben növekedtek az elmúlt években (Tomasz, 2013), ami nagyon jövedelmezővé tette a kiadást. Egy évtizede látott napvilágot, hogy az Elsevier profitrátája a 2000-es évek első évtizedében 30-40% körül mozgott (McGuigan & Russell, 2008; Taylor, 2012), és ez nem volt kirívó az iparágban. Megindult a kiadói piac koncentrációja is (Lariviere et al., 2015), aminek következtében oligopol piacszerkezet alakult ki: a piac kb. 40%-át 10-12 nagy, jellemzően magántulajdonban álló kiadó birtokolja (lásd az alábbi táblázatot).

4. táblázat: A legnagyobb tudományos folyóirat-kiadók.

Forrás: 2021 októberi SCOPUS folyóiratadatbázis alapján; <https://www.elsevier.com/?a=91122>

Rangsor	Kiadó-csoport	Összes folyóirat száma	Arány az összes folyóiraton belül	Aktív folyóiratok száma	Arány az aktív folyóiratokon belül
1.	Elsevier	3992	9,4%	2491	9,2%
2.	Springer Nature	3627	8,5%	2875	10,6%
3.	Taylor & Francis	3009	7,1%	2330	8,6%
4.	Wiley-Blackwell	2055	4,8%	1589	5,9%
5.	SAGE	963	2,3%	905	3,3%
6.	Wolters Kluwer Health	583	1,4%	430	1,6%
7.	Walter de Gruyter	491	1,2%	408	1,5%
8.	Emerald	489	1,2%	390	1,4%
9.	Brill	471	1,1%	294	1,1%
10.	Oxford University Press	408	1,0%	365	1,3%
11.	Cambridge University Press	386	0,9%	354	1,3%
12.	IEEE	339	0,8%	193	0,7%
Az első 12 kiadó összesen		12624	46,7%	16813	39,6%
Az összes kiadó összesen		42474	100%	27070	100%

A magas profitráta három tényezőnek köszönhető. Az első a termékjellemző: a folyóiratok egymást nem helyettesítő termékek, ezért az árazásuk rugalmatlan, lényegében monopolárazást tesz lehetővé. A második a kiadók árazási politikája: a kiadók a legnépszerűbb (és ezért megkerülhetetlen) folyóiratokat a kevésbé olvasottakkal együtt kínálják a megrendelővel egyedileg kialakított áron. A könyvtárak nem tehetik meg, hogy nem veszik meg a legfontosabb folyóiratokat, mert a kutatóknak hozzáférésre van szükségük a kutatásokhoz. Az előfizetési díjak kigazdálkodása egyre több könyvtár számára jelent nehézséget. Ez az árazási stratégia Magyarországon is oda vezetett néhány éve, hogy az Elsevier kiadó folyóiratai elérhetetlenné váltak, mert a kiadó nem tudott megegyezni a magyar tudományos életet képviselő MTA-val az előfizetési díjról. A harmadik tényező a sajátos költségstruktúra: a kiadónak elsősorban technikai feladatai vannak, a cikkek írását és a minőségbiztosítását a kutatók ingyen végzik. Másként megfogalmazva a kiadók háromszor is állami támogatást kapnak: a kutatások gyakran állami támogatásból folynak, minőségbiztosítást végző kutatók gyakran állami alkalmazottak, és a könyvtárak folyóiratelőfizetésre fordított forrásai is jórészt állami támogatásból valósulnak meg.

Az árazási politika ronthatja a szegényebb intézmények, országok hozzáférését a részben közpénzekből megszülető kutatási eredményekhez, ami az olyan árnyék könyvtárak (*shadow library*) felfutását eredményezte, mint a Gigapedia, a Lib-Gen vagy a Sci-Hub.

A publikációs lehetőségek iránti kereslet növekedése teremtett piacot az ún. ragadozó (predátor) folyóiratok és kiadók (Richtig et al., 2018), amelyek hajlandóak pénzért, lényegében érdemi minőségi kontroll nélkül közzétenni bármilyen tanulmányt. Ez alapvetően a publikációs piacot kevésbé ismerők, fiatal kutatók számára jelent veszélyt.

Mindezen hatások miatt az elmúlt években számos tiltakozás és alternatív publikációs gyakorlat jelent meg. Így például megnőtt a nyílt hozzáférésű folyóiratok és a preprint kiadásokat közlétező hálózatok (pl. ResearchGate) száma és szerepe, a kormányzatok pedig elkezdtek megkövetelni a közpénzből fizetett kutatások közzétételét is. Mindezek természetesen a kiadói gyakorlatokat sem hagyják érintetlenül, amelyek az üzleti modelljük megváltoztatásával, újféle árazási rendszerekkel igyekeznek fenntartani dominanciájukat a kiadói piacon. Az átalakulási folyamat jelenleg is zajlik.

Konklúzió és kitekintés: az egyetemi kutatás jövőbeli szerepei

A tanulmányban három egymással kapcsolatban álló jelenségekört mutattunk be. Egyrészt részleteztük, hogy a tudomány növekedése hogyan alakítja át a kutatás belső szerveződését és intézményi környezetét. Ennek kapcsán rámutattunk, hogy maga a kutatás sem tekinthető homogén tevékenységnek, szervezeti gyakorlatnak. A kutatás szerepe ugyanis az egyetemeken sokrétűbb, differenciáltabb lett, és e szerepek között számos feszültség is felszínre került. Ezen feszültségek közül egyet emeltünk ki: a kutatás második (kutatás mint az egyetemi kollégákat egyesítő közös tevékenység) és harmadik (kutatás mint a munkatársakat megkülönböztető, rangsoroló tényező) funkciója közötti ellentétet. Ennek az ellentétnek egy nagyon ékes példája a növekvő publikációs termelési kényszert leíró publish or perish kultúra kialakulása, és ennek árnyoldalai is.

Felvetődik ugyanakkor az a kérdés, hogy milyen további változások várhatók az egyetemi kutatás tekintetében? Két jövőbeli irányt látunk kirajzolódni: egy domináns és egy alternatív trendet. A domináns trend alapján azt várhatjuk, hogy az innovációs, valamint az egyéni rangsorolást előtérbe helyező szerepek hangsúlyosan jelen lesznek a szakpolitikai diskurzusban és prioritások között mind a hazai, mind a nemzetközi szinteken.

Ami az innovációs funkciót illeti, az egyetemi szereplőket nem csak számos ösztönző "húzza" ebbe az irányba (egyetem-ipar közötti együttműködést támogató programok, hazai és nemzetközi finanszírozási lehetőségek stb.), hanem a kormányzatok is ebbe a szerepbe „tolják” őket (stratégiai és szakpolitikai dokumentumok, törvényi szabályozások, minisztériumi prioritások). Az innovációs funkció felfogásának erősödését várhatjuk a jövőben annak ellenére is, hogy nincs egyértelmű bizonyítéka annak, hogy az egyetemi kutatás újrahangolása az innovációs célrendszer mentén ténylegesen meghatározó gazdasági szereppel bírna (Kitagawa, 2015). Ráadásul a gazdasági értékteremtés túlzott erőltetése az egyetemi kutatók jelentős részét is elidegeníti (Shumar & Robinson, 2018).

Az innovációs funkció felértékelődésével mintha szimbiotikusan együtt járna az egyetemi dolgozók tudományos teljesítményével kapcsolatos folyamatosan növekvő elvárás, ami a tanulmányban részletezett PoP kultúrát erősíti a hazai intézményrendszeren belül is. Ahogy azt már fentebb jeleztük a kutatás egyéni rangsorolást hangsúlyozó harmadik funkciója, valamint a gazdasági értékteremtést és innovációt előtérbe helyező ötödik funkció között is

feszültség fedezhető fel. A helyi gazdasági érdekviszonyokhoz kapcsolódó tudástermelés ugyanis nem feltétlenül – sőt, az esetek nagyrésztében sehogys sem – konvertálható publikációs tőkévé az egyre inkább globálisan (de a globális észak prioritásai alapján) szerveződő tudományos szférában. Mégis, ez a két funkció a szakpolitikai érvelésben összekapcsolódik és az intézmények felé – valamint ennek hatására az egyetemi dolgozók irányába is – közös elvárásként jelenik meg. Ez persze azt jelenti, hogy egyszerre kellene megfelelni két külön „közönségnek”, két területen teljesíteni, valamint kapcsolatot tartani a hazai társadalmi-gazdasági szereplőkkel, valamint a nemzetközi tudományos közösséggel.

A hazai publikációs teljesítmény jelentősen elmarad a nemzetközi mintázatoktól (erről és ennek okairól lásd Háló et al., 2022), ami hangsúlyosan felveti annak a kérdését, hogy hogyan lehetséges a publikációs gyakorlatok fejlesztése a nemzetközi standardoknak megfelelően. Ennek figyelembevétele mellett erősen kétséges, hogy a hazai egyetemi dolgozók mekkora hányada képes egyszerre megfelelni ennek a kettős (innovációs és publikációs) elvárásnak.

Ezzel szemben határozhatjuk meg az egyetemi kutatás átalakulásának alternatív trendjét. A tudományos kutatás fekete dobozának felnyitási igényét nem csupán a gazdaság szempontjából értelmezhetjük, hanem általánosabban is, például mint az értékteremtés lehetőségét külső érintettek számára, vagy akár mint az érintettek közvetlen bevonását a kutatási folyamatba, amit a részvételi kutatás (Bergold & Thomas, 2012) vagy a közösségi tudomány (Szabó, 2013) gyakorlatában figyelhetünk meg. A nyílt tudománnyal kapcsolatos elgondolások, (Fecher & Friesike, 2014), a nyílt innovációs gyakorlat (Chesbrough, 2017) vagy a digitális nyilvánosságot alakító kutatói szerep (Murphy & Costa, 2018) mind abba az irányba mutatnak, hogy az akadémiai világban a tudományos tevékenységeket tágabb társadalmi kérdésekhez, ügyekhez próbálják kapcsolni azáltal, hogy kifejezetten más érintettek (nem más kutatók) számára igyekeznek tudásalapú termékeket fejleszteni, létrehozni. A kutatásnak ez egy tágabb felfogása, amely képes az innovációs paradigmában jellemzően kitüntetett helyet kap műszaki, üzleti és természettudományi területeken túl olyan tudományterületet is magába foglalni, mint például a bölcsészettudományok, a művészeti és design területek, valamint a társadalomtudományok. Ez a trend szorosan kapcsolódik a kutatás nyílt innovációs kutatási funkciójához.

Véleményünk szerint nem az alternatív irány az, aminek jelenleg a megerősödését tapasztalhatjuk. Ugyanakkor egyes esetekben az egyetemi kutatói közösségek kialakíthatnak olyan tereket (vagy szakkifejezéssel élve ökológiai fülkéket), ahol ez a fajta értékteremtő funkció érvényesül vagy összekapcsolódva a domináns megközelítéssel, vagy akár annak ellenére. További változási lehetőségek jelent a tudomány globalizálódása (lásd Kwiek, 2022). Az innovációs paradigma fő hajtóereje a nemzetállami tudománypolitika. A tudomány globalizálódásával ugyanakkor egy nemzetállamoktól részben függetlenedő hálózat körvonalai bontakoznak ki, amelynek prioritásai eltérhetnek a nemzeti tudománypolitikai prioritásoktól. Ez pedig akár az alternatív paradigma megerősödését is hozhatja.

Ami viszont egészen bizonyos, hogy az egyes egyetemi dolgozók, de az egyes intézmények sem tudnak az összes kutatási funkciónak egyszerre megfelelni. Nyilvános diskurzusban érdemes tisztázni, hogy mit is tekintünk kutatásnak, miért tekintjük fontosnak ezt a tevékenységet az intézmény vagy a társadalom számára, s hogy milyen lokális, nemzetközi vagy akár globális hatást várunk tőle. Jelen tanulmány ezen kérdések tisztázásához igyekezett hozzájárulni.

Hivatkozások

- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2013). Has Management Studies Lost Its Way? Ideas for More Imaginative and Innovative Research. *Journal of Management Studies*, 50(1), 128–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01070.x>
- Arimoto, A. C. (2014). Balancing the scholarship of teaching and research, and faculty evaluation systems. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 167–182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_11
- Banász, Z., Csányi, V. V., Telcs, A., & Kosztyán, Z. T. (2021). Hazai felsőoktatási intézmények a nemzetközi rangsorokban. *Educatio*, 29(3), 495–508. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.12>
- Bazsa, Gy. (2013). Minden tudományág maga formálja játékterét! *Közgazdasági Szemle*, 60(6), 733–736.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research*, 37(4), 191–222. <https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.191-222>
- Bornmann, L., Haunschild, R., & Mutz, R. (2021). Growth rates of modern science: a latent piecewise growth curve approach to model publication numbers from established and new literature databases. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, Article 224. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00903-w>
- Butler, N., & Spoelstra, S. (2017). How to become less excellent. In T. Huzzard, M. Benner, & D. Kärreman (Eds.), *The corporatization of the business school: Minerva meets the market* (pp. 74–91). Routledge.
- Chesbrough, H. (2017). The Future of Open Innovation: The future of open innovation is more extensive, more collaborative, and more engaged with a wider variety of participants. *Research-Technology Management*, 60(1), 35–38. <https://doi.org/10.1080/08956308.2017.1255054>
- de Mesquita, B. B., & Smith, A. (2011). *The dictator's handbook. Why Bad Behavior Is Almost Always Good Politics*. Public Affairs.
- de Solla Price, D. (1979). *Kis tudomány, nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó.
- Fanelli, D., & Larivière, V. (2016). Researchers' Individual Publication Rate Has Not Increased in a Century. *PLoS ONE*, 11(3), Article e0149504. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149504>
- Fecher, B., & Friesike, S. (2014). Open science: one term, five schools of thought. In S. Bartling, & S. Friesike (Eds.), *Opening science* (pp. 17–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8_2
- Frank, R. H. (1999). *Higher education: The ultimate winner-take-all market?* (Cornell Higher Education Research Institute Working Paper No. 2). <https://ecommons.cornell.edu/items/b4c68011-1d05-4aec-b7f2-656f90ea7926>
- Frey, B. S. (2003). Publishing as prostitution? – Choosing between one's own ideas and academic success. *Public Choice*, 116, 205–223. <https://doi.org/10.1023/A:1024208701874>
- Galvao, A., Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J., & Ratten, V. (2019). Triple helix and its evolution: a systematic literature review. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 10(3), 812–833. <https://doi.org/10.1108/jstpm-10-2018-0103>

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications.
- Háló, G., Rajkó, A., & Demeter, M. (2022). Félperiféria a tudástermelésben: Globális hátrányok és kitörési lehetőségek közép-kelet európai és hazai szemszögből. *Educatio*, 31(2), 236–248. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.5>
- Hiltzik, M. (2015, November 30). Are Most Academic Papers Really Worthless? Don't Trust this Worthless Statistic. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/business/hiltzik/la-fi-mh-are-academic-papers-really-worthless-20151130-column.html>
- Hordósy, R., & Norris, J. (2022). Az oktatás/kutatás viszonya a magyar szociológiában – hallgatói és oktatói tapasztalatok összehasonlítása. *Educatio*, 31(2), 249–263. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.6>
- Johnson, R., Watkinson, A., & Mabe, M. (2018). *The STM Report: An overview of scientific and scholarly publishing* (5th ed.). International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers.
- Juhász Klér, A., Kun, Zs., & Toarniczky, A. (2022). Publikálok, tehát létezem?! Fialat oktató-kutatók fenntartható válaszai a publikációs elvárásokra. *Educatio*, 31(2), 264–280. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.7>
- Király, G. (2019). A vállalkozó egyetem fogalmi tere. Elméleti keretek és gyakorlati kérdések. *Közgazdasági Szemle*, 67(11), 1187–1209. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2019.11.1187>
- Kitagawa, F. (2015). Research, development and innovation: International, national and regional perspectives. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 243–260). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_14
- Kutrovác, G. (2022). Az ismeretfogyasztói attitűd mint jelenkori probléma. *Educatio*, 31(2), 209–222. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.3>
- Kwiek, M. (2022). A tudomány globalizációja. *Educatio*, 31(2), 186–208. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.2>
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLoS ONE*, 10(6), Article e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Marginson, S. (2014). University Research: The Social Contribution of University Research. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* (pp. 101–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_8
- McGuigan, G. S., & Russell, R. D. (2008). The Business of Academic Publishing: A Strategic Analysis of the Academic Journal Publishing Industry and its Impact on the Future of Scholarly Publishing. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship*, 9(3).
- Moosa, I. A. (2018). *Publish or Perish. Perceived Benefits versus Unintended Consequences*. Edward Elgar Publishing.
- Murphy, M., & Costa, C. (2019). Digital scholarship, higher education and the future of the public intellectual. *Futures*, 111(3), 205–212. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.04.011>
- Primecz, H., & Baksa, M. (2022). Izomorfizmus a társadalomtudományi publikációs gyakorlatban. *Educatio*, 31(2), 223–235. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.4>

- Richtig, G., Berger, M., Lange-Asschenfeldt, B., Aberer, W., & Richtig, E. (2018). Problems and challenges of predatory journals. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology*, 32(9), 1441–1449. <https://doi.org/10.1111/jdv.15039>
- Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>
- Shumar, W., & Robinson, S. (2018). Universities as Societal Drivers: Entrepreneurial Interventions for a Better Future. In S. Bengtson, & R. Barnett (Eds.), *The Thinking University. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives, Vol 1.* (pp. 31–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77667-5_3
- Szabó, K. (2013). A tudásmonopólium eróziója: a civil tudomány. *Educatio*, 22(3), 323–336.
- Tadajewski, M. (2016). Academic labour, journal ranking lists and the politics of knowledge production in marketing. *Journal of Marketing Management*, 32(1-2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2015.1120508>
- Taylor, M. (2012, January 13). The obscene profits of commercial scholarly publishers. *SV-POW*. <https://svpow.com/2012/01/13/the-obscene-profits-of-commercial-scholarly-publishers/>
- Teodorescu, D., & Andrei, T. (2014). An examination of “citation circles” for social sciences journals in Eastern European countries. *Scientometrics*, 99, 209–231. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-1210-6>
- Tomasz, G. (2013). Átalakulóban a tudományos folyóiratok kiadási modellje. *Educatio*, 22(3), 348–362.
- Willmott, H. (2011). Journal list fetishism and the perversion of scholarship: Reactivity and the ABS list. *Organization*, 18(4), 429–442. <https://doi.org/10.1177/1350508411403532>
- Willmott, H. (2021). Critical essay: Blinding faith – Paradoxes and pathologies of opacity in peer review. *Human Relations*, 75(9), 1741–1769. <https://doi.org/10.1177/00187267211016752>

A vállalkozói készségek hatása a gazdasági és társadalmi fejlődésre

Bevezetés

Ahogy azt Čapienè és Ragauskaitè (2017) és Boldureanu és szerzőtársai (2020) is állítják, a vállalkozások kulcsfontosságú tényezők a sikeres gazdasághoz, ugyanis hatással vannak annak növekedésére. A kérdés már csak az, hogy ezt a hatást hogyan érik el? Számos szakirodalom magyarázza ezt a jelenséget a vállalkozói készségekkel. Ezek közül Obschonka (2016) kiemeli, hogy a vállalkozói készségek megléte olyannyira fontos a gazdaságban, hogy azt gyakran a 21. század készségeként is emlegetik. Bejinaru (2018) kutatásából pedig az is kiderül, hogy a vállalkozói készségek az úgynevezett általános készségek („*generic skills*”) részét képezik. Továbbá Obschonka (2016) kutatásából látható, hogy a vállalkozók a gazdaság fejlesztésén túl képesek még hatni a társadalom fejlesztésére is lokális, regionális és globális szinten készségeik segítségével. Mindezekon kívül Krenyácz és Rana (2022) szerint a vállalkozások vezetői képesek javítani a teljesítményt, valamint hozzájárulni a pozitív és fenntartható szervezeti változáshoz. Fontos azonban kihangsúlyozni, hogy ezt a világformáló hatást legtöbbször nem tudatosan teszik a vállalkozók (Čapienè & Ragauskaitè, 2017). Sokan úgy tekintenek arra, mint vagyonszerzési lehetőségre (Bauman & Lucy, 2021) és a világ formálása ennek csak egy mellékhatása.

Jelen tanulmány célja, hogy egy szakirodalmi áttekintés alapján megvizsgálja, hogy a vállalkozók hogyan tudják elérni a világra gyakorolt hatásukat készségeik segítségével, akár tudatosan, akár nem tudatosan teszik ezt. Ennek megfelelően kutatási kérdésem az, hogy milyen diskurzusok jelentek meg a vállalkozói készségekről 2015 és 2020 között a nemzetközi szakirodalmakban?

Először a gyűjtött tanulmányok keresésének módját ismerteti a tanulmány, majd a következő három részben a szakirodalmak legfőbb üzeneteinek feldolgozása következik. Az első téma során azok a területek kerülnek középpontba, amelyekre a vállalkozók képesek hatni, valamint azok a készségek, amelyekkel képesek ezt elérni. Ez a rész választ ad majd arra, hogy mit, hogyan és mivel képesek befolyásolni a vállalkozók. A második téma olyan további területeket mutat majd be, amelyekhez nem kapcsolódnak szorosan a vállalkozók, de a készségeik megléte ott is nagy szerepet játszik. Ebben a részben fény derül arra, hogy hol képesek még érvényesülni a vállalkozói készségek hatásai. Végezetül a harmadik témaként az említett készségek oktatása lesz. Ezzel kapcsolatban választ kapunk arra a kérdésre, hogy az oktatási rendszer hogyan tudja támogatni ezeknek a hatásoknak az elérését a készségek szakszerű oktatásán keresztül. A tanulmány konklúziójában összegezve lesznek az ismertetett szakirodalmak legfőbb üzenetei. Továbbá kiegészítésre kerül a vállalkozói készségek

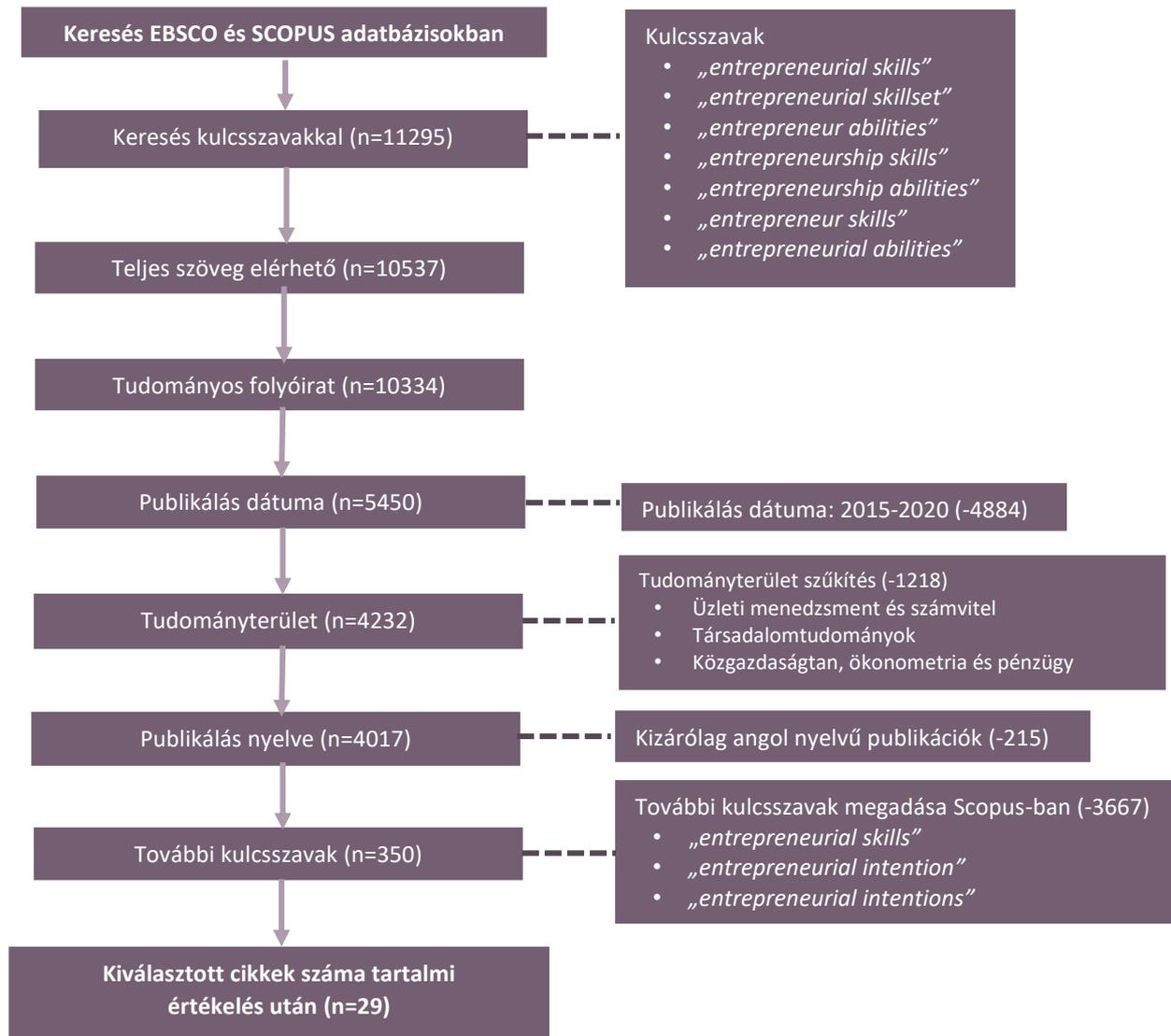
hatásainak csoportosítása, valamint emellett további lehetséges kutatási irányok és a jelenlegi kutatás korlátai is helyet kapnak.

Módszertan

Ebben a részben a kutatás során használt tanulmányok gyűjtésének módját, valamint az alkalmazott kritériumok részleteit ismertetem. Tekintettel arra, hogy a keresés szigorú feltételek mentén zajlott, indokoltnak tartom a folyamat részletes leírását. Ez azt a célt támogatja, hogy egyértelmű legyen a kiválasztott tanulmányok forrása, valamint az is, hogy azok milyen szempontok alapján kerültek kiválasztásra. Továbbá bemutatom a tanulmányok legfőbb jellemzőit is annak érdekében, hogy a feldolgozott anyagok részleteivel kapcsolatban minél több információval szolgáljak.

A szakirodalmi áttekintés során használt anyagokat a Scopus és az EBSCO adatbázisokban végrehajtott részletes kereséssel értem el. A gyűjtés 2020 őszién történt. A keresés során számos kritériumot alkalmaztam annak érdekében, hogy a kutatás szempontjából releváns tanulmányokat érjem el. Első lépésként meghatároztam a kapcsolódó keresési kulcsszavakat, majd azok alapján indultam neki a keresésnek. Ennek eredményeként 11.295 cikket kaptam. A találatokat tovább szűkítettem a teljes terjedelmükben elérhetőkre, valamint azokra, amelyek valamely tudományos folyóiratban jelentek meg. Mivel még így is több, mint 10.000 találat volt, további szűrőket alkalmaztam. Az első ilyen kritérium az időtáv volt. A téma népszerűsége miatt rengeteg kutatás érhető el a témában, ezért a választásom egy szűkebb időszakra esett, így kizárólag a 2015 és 2020 között megjelent anyagokat vontam be a keresésbe. Ezután a tudományterületet szűkítettem le üzleti menedzsment és számvitel, társadalomtudományok, valamint gazdaság és pénzügy területekre. Ennek a keresésnek az eredménye még mindig 4.232 volt, viszont több olyan is szerepelt köztük, amely nem angol nyelven íródott. Kiegészítettem a szűrést a kizárólag angol nyelvű publikációkra, így további 200-zal csökkent a találatok száma. További kulcsszavakat alkalmaztam a tartalomra, így újból megadtam a „vállalkozói készség” angol megfelelőjét, valamint a „vállalkozói szándék” és „vállalkozói szándékok” kulcsszavakkal is kiegészítettem. Ennek eredménye 350 cikk lett. Innentől kezdve a találatok egyénileg kerültek elbírálásra tartalmuk és relevanciájuk alapján a kutatáshoz kapcsolódóan. Végezetül 29 tanulmányt választottam ki, amelyek tartalmát és a köztük lévő összefüggéseket vizsgáltam. Az 1. ábra szemlélteti az eddig leírt folyamatot lépésről lépésre. A továbbiakban bemutatom a kiválasztott publikációk legfőbb jellemzőit mely során kitérek majd a megjelenés dátumára, a tanulmányok hosszára és az alkalmazott kutatás módszertanára is.

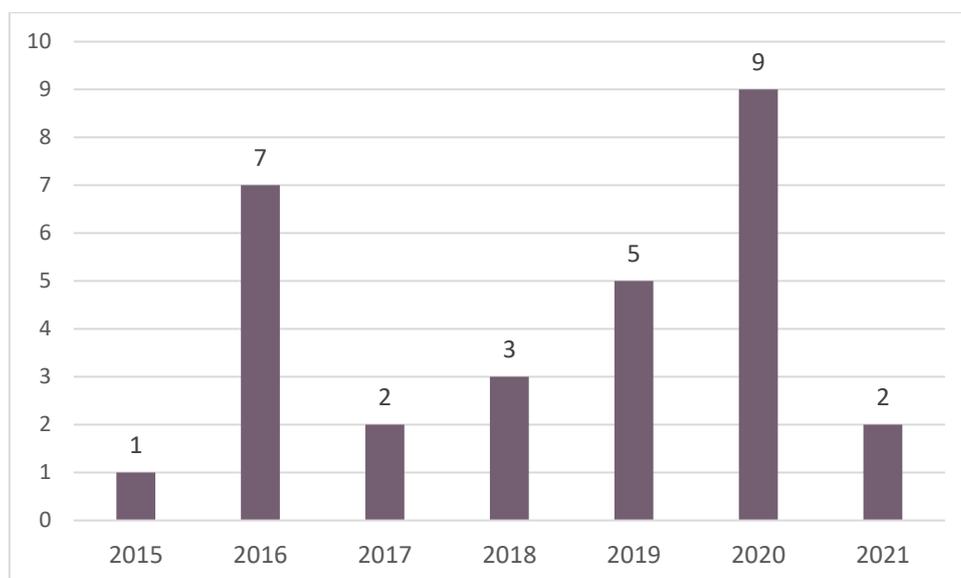
1. ábra: Tanulmányok gyűjtésének folyamata és alkalmazott kritériumok.
 Forrás: Saját szerkesztés.



Kutatásba bevont tanulmányok főbb jellemzői

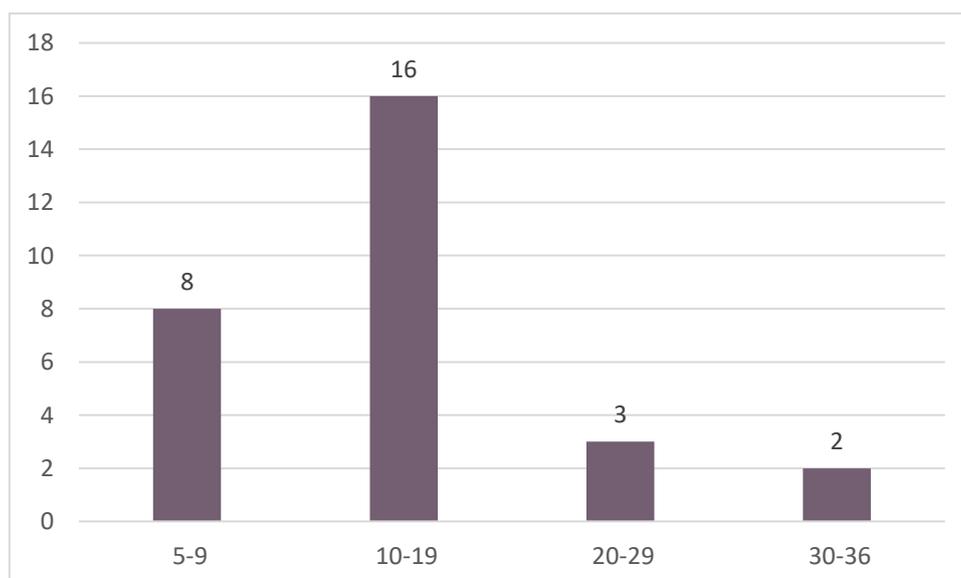
A vizsgált publikációk 41%-a EBSCO adatbázisból, még a fennmaradó 59% Scopus adatbázisból származott. A legtöbb kutatást 2020-ban és 2016-ban publikálták, míg a legkevesebbet 2015-ben, 2017-ben és 2021-ben. Szeretném hangsúlyozni, hogy bár a kutatás időintervalluma 2015 és 2020 között volt, azonban a diagramon látszik, hogy két tanulmányt 2021-ben publikáltak. E mögött az az indok áll, hogy a 2020-ban lefolytatott keresés során az említett két írás már megjelent a találatok között, azonban publikálásuk akkor még folyamatban volt és arra már csak 2021-ben került sor. A 2. ábra szemlélteti a tanulmányok megjelenési dátum szerinti megoszlását.

2. ábra: Publikálás dátuma szerinti megoszlás (n=29).
Forrás: Saját szerkesztés.



A tanulmányok terjedelmével kapcsolatban a 3. ábrán látható, hogy a legtöbb 10 és 19 oldal között mozgott. A kutatásba bevont anyagok közül a legrövidebb 5, míg a leghosszabb 36 oldalas volt. Az oldalszámok részletes vizsgálata alapján megállapítható, hogy 15,5 oldal volt az átlagos hossz. Jelen kutatás során összesen 449 oldalt dolgoztam fel. A tanulmányok módszertanát tekintve a legtöbbször (59%) kvantitatív személeletet alkalmazott, ezt követte a kvalitatív (31%). Végül a legkevésbé népszerű a kevert módszertan volt, amit mindösszesen a kutatások 10%-ában használtak.

3. ábra: Oldalszám szerinti megoszlás (n=29).
Forrás: Saját szerkesztés.



A szakirodalmak feldolgozásának első fázisában, azaz a kutatásba bevont anyagok olvasása során kigyűjtésre kerültek a legfontosabb megállapítások a vállalkozói készségekkel

kapcsolatban. Ezek után az egymáshoz kapcsolódó gondolatok alapján rendszereztem a kigyűjtött információkat, mely eredményeképp három fő témakör rajzolódott ki. A továbbiakban erre a 3 témára bontva ismertetem a tanulmányok tartalmát, valamint az azok között lévő logikai kapcsolatokat.

1. téma: Mely területekre és hogyan hathatnak a vállalkozói készségek?

A szakirodalmi áttekintés során a bevont tanulmányok közül több (Fleaca, 2017; Kucel et al., 2016) is hangsúlyozta a vállalkozók pozitív hatását az élet különböző szegmenseire, azonban ezen hatások és a vállalkozói készségek között igen ritkán hangsúlyozták az összefüggést (De Ruyscher et al., 2016). Éppen ezért, csekély számú szakirodalom érhető el, amely kizárólag a vállalkozói készségek alkalmazásával indokolja az egyes területeken elért hatások megjelenését. Ez a rés azonban áthidalható Yildirim és szerzőtársai (2019) kutatásában található vállalkozói folyamat definíciójával, mely szerint ez a folyamat külső és belső részekből tevődik össze. A külső tényezők magukba foglalják például a személyes élményeket és képzettséget, míg a jelen kutatás szempontjából fontos belső tényezők a személyes tulajdonságokat tartalmazzák (például a stressztűrési képességét vagy a kreativitást). Ez alapján levonható az a következtetés, hogy a vállalkozók készségeik nélkül nem lennének képesek hatni környezetükre és az őket körülvevő folyamatokra. Ennek következményeként a fentebb bemutatott hatások érvényesek a vállalkozói készségek vizsgálatának szempontjából is, még ha az nem is volt külön hangsúlyozva az egyes szakirodalmakban. Ebben a fejezetben a fenti indoklást figyelembe véve mutatom be a vállalkozói készségek hatásait a társadalomra és a gazdaságra.

Egyfelől a vállalkozók képesek társadalmi változásokat eszközölni készségeiknek köszönhetően. Obschonka (2016) szerint a vállalkozók fontos szerepet játszanak a társadalom tagjainak gazdasági és szociális életének fejlesztésében, és ahhoz lokálisan, regionálisan és globálisan is képesek egyaránt hozzájárulni. Ez többek között a munkahelyteremtésben, az innovációban és a gazdaság fejlesztésében nyilvánul meg. De Ruyscher és szerzőtársai (2016) Obschonka-hoz hasonlóan hangsúlyozták az összefüggést a vállalkozók tevékenysége és a társadalmi értékteremtő hatás között, azonban ők ennek a jelenségnek a meglétét egyéni (mikro), szervezeti (mezo) és társadalmi (makro) szinten vizsgálták. A társadalmi vállalkozásokat „innovatív katalizátoroknak” nevezte, melyek egyrészt képesek javítani az egyének (pl.: fizikai és lelki jólét) és családok (pl.: közösségi bevonódás) életminőségét, másrészt közösségépítő szereppel bírnak (pl.: egymást támogató rendszerek kialakítása), harmadrészt képesek a társadalomra is pozitív hatást gyakorolni társadalmi-gazdasági, egészségügyi, környezeti és általános jólét aspektusokban (De Ruyscher et al., 2016). Továbbá a vállalkozók a munkaerőpiacra is képesek hatni. Kucel és szerzőtársai (2016) kiemelik, hogy a vállalkozók az innovatív gondolkodás módjuknak köszönhetően képesek munkahelyeket teremteni. Ezeken kívül Terzaroli (2019) a Firenzei Egyetem vállalkozóképző programjának esettanulmányán keresztül bemutatja a képzés kimeneti követelményei között megfogalmazott célt, mely szerint a vállalkozóknak képesnek kell lenniük az aktuális

társadalmi igények megválaszolására is. Kiemeli, hogy a program célja nem csak az egyéni szinten történő hatásgyakorlás elsajátítása, hanem az, hogy a programban résztvevők megtanulják saját közösségük problémáit is új nézőpontból szemlélni és innovatív megoldásokkal előállni azok kezelésére, ideértve az egyes szervezetekben felmerült igények kezelését is.

Végezetül számos szakirodalom tesz említést a vállalkozók nagymértékű hozzájárulásról a gazdaság növekedéséhez, illetve a gazdasági értékteremtéshez, melyek közül Čapieně és Ragauskaitė (2017), Boldureanu és szerzőtársai (2020) és Gieure és szerzőtársai (2019) is kihangsúlyozzák, hogy nem csak egyszerű hozzájárulásról van szó, hanem a vállalkozóknak kulcsfontosságú szerepe van ezekben a folyamatokban. Tény viszont, hogy ezek közül is csak néhány emeli ki a készségek szerepét ebben a folyamatban. Gieure és szerzőtársai (2019) cikkének alapján is csak következtetni lehet erre, ugyanis azt állítják, hogy az egyetemek általi járulnak hozzá a gazdaság fejlődéséhez, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek vállalkozói programokra, ezen belül is a vállalkozói készségfejlesztésre. Ugyanez a burkolt megjelenés tapasztalható a fejlett országok társadalmi jólét szintjének fenntartásához és fejlődő országok társadalmi jólét szintjének növekedéséhez való hozzájárulásnál is (Yildirim et al., 2019).

Ahogy az már a bevezetésben is említésre került, Čapieně és Ragauskaitė (2017) fontosnak tartotta kihangsúlyozni, hogy sok vállalkozó nem tudatosan járul hozzá a fenti hatásokhoz. Ennek egyik oka az lehet, hogy a legtöbben úgy tekintenek a vállalkozásra, mint vagyonszerzési lehetőségre, valamint önfoglalkoztatási célok elérésének útjára (Bauman & Lucy, 2021) és nem úgy, mint világformáló eszközre. Erre találhatunk egy bizonyítékot Čapieně és Ragauskaitė (2017) tanulmányában, ugyanis eredményei között szerepelt többek között az is, hogy a diákok nem érdekeltek társadalmi problémákra fókuszáló üzlet indításában. Ennek ellenére mégis látható a fentiek alapján, hogy így is képesek pozitív hatást elérni a világ több szegmensében is.

Az eddigiek alapján megállapítható, hogy a világra kifejtett hatás eléréséhez a vállalkozóknak mindenképp szükségük van bizonyos készségekre. A szakirodalom olvasása közben néhányat közülük konkrétan megneveztek és a hozzájuk tartozó hatásokkal együtt be is mutatták őket. A következőkben ezeket a hatás-készség párosokat ismertetem, és az említett vállalkozói készségek szerepét részletesen bemutatom.

Fleaca (2017) kutatásából kiderül, hogy a vállalkozók három készség együttes jelenlétének köszönhetően nyitottabbak a világban jelenlévő társadalmi problémákra. Az első a komplex problémamegoldó készség, melynek fontosságát több szakirodalom is hangsúlyozza (Bejinaru, 2018; Hermann & Bossle, 2020). Második a kezdeményező-készség, melyet Castro és Zermeño (2020) is megerősítenek, továbbá Boldureanu és szerzőtársai (2020) kiegészítik azzal, hogy ez a készség a sikeres vállalkozói profil egyik eleme is. Végezetül a kritikai gondolkodásmód az, aminek köszönhetően nyitottak a vállalkozók a problémákra. Bejinaru (2018) szerint kifejezetten hasznos ennek jelenléte egyedi helyzetekben, amikor új probléma merül fel és az

újszerű megoldást követel meg. Továbbá Reyad és szerzőtársai (2019) kutatása alapján (melyet hallgatókon végeztek) megállapítható, hogy vállalkozás indításához is kulcsfontosságú ennek a készségnek a megléte. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez egy komplex készség, ami több kisebb készséget foglal magában és azok együttes hatása érvényesül, amikor kritikai gondolkodásról beszélünk. Így például ide tartozik a kritikus gondolkodás azon része, amely az átlagostól eltérő gondolkodáshoz kapcsolódik (pl.: dobozon kívül való gondolkodás, rendszerben való gondolkodás) (De Ruyscher et al., 2017). Ezeket kiegészíti még Prüfer és Prüfer (2019) cikke többek között a rendszer elemzésének és értékelésének képességével. Ezek példák azokra a kisebb egységekre, amelyek együttesen a kritikai gondolkodásmódot jelentik. Tehát a komplex problémamegoldó készség, a kezdeményező-készség és kritikai gondolkodásmód triónak, valamint az azokhoz szorosan kapcsolódó további készségeknek köszönhetően a vállalkozók könnyebben érzékelik a társadalomban jelenlévő vagy újonnan megjelenő problémákat.

Azonosíthatók azok a készségek is, melynek köszönhetően a vállalkozók képesek a társadalom formálására és a munkahelyteremtésre. Obschonka (2016) írása szerint ebben szerepet játszik a vállalkozók céltudatossága, proaktivitása, és kockázatvállalási hajlandósága. A céltudatosság fontosságát viszonylag kevés tanulmány (Čapieně & Ragauskaitė, 2017; Jayeoba, 2015) emeli ki, viszont a proaktivitás sokkal nagyobb népszerűségnek örvend a szakirodalomban. Egyfelől a kríziskezelések során hasznos ez a készség (Boldureanu et al., 2020), másfelől Luca és Robu (2016) szerint nélkülözhetetlen ahhoz is, hogy a vállalkozó sikeres lehessen. Változások előrejelzésénél is fontos a proaktivitás, mert ennek köszönhetően képes alkalmazkodni és akár előnyt kovácsolni az új helyzetből (Vega-Gómez et al., 2020). Ezek mellett Obschonka (2016) kiemeli, hogy sok vállalkozó fiatal korában gyakran tanúsított szabályszegő magatartást, amelynek köszönhetően később proaktívan cselekednek, és ennek a folyamatnak a végén képesek lesznek például a munkahelyteremtésre. A kockázatvállalást számos szakirodalom említi a vállalkozók kapcsán (Castro & Zermeño, 2020; Postigo et al., 2020), sőt, Jayeoba (2015) egyenesen a vállalkozó karakterisztikájaként jelenítik meg ezt a tulajdonságot. Reyad és szerzőtársai (2019) kutatása e készség esetén is igazolta, hogy kulcsfontosságú a vállalkozás elindításában, valamint Boldureanu és szerzőtársai (2020) hozzátették, hogy ez is szintén részét képezi a sikeres vállalkozói profilnak. Látható tehát, hogy egy újabb készség trió jelent meg a céltudatosság, proaktivitás és kockázatvállalási hajlandóság jegyében, amelyen keresztül képesek a vállalkozók formálni a környezetüket új munkahelyek teremtésén keresztül.

Végezetül a vállalkozók készségeiken keresztül képesek innoválni, és ezáltal hatni a világra (Bauman & Lucy, 2021; Obschonka, 2016). Ezt egyféle kényszer vezérli, ugyanis Bauman és Lucy (2021) szerint ahhoz, hogy sikeresek tudjanak maradni a piacon, folyamatosan alkalmazkodniuk kell a környezet változásaihoz. Ehhez szükséges innoválni (pl.: a termékeiket) és ezáltal alkalmazkodni az új körülményekhez. Az innováció és a vállalkozó fogalmát gyakran szokták együtt emlegetni, és a szakirodalmi áttekintésbe bevont cikkek is erről tesznek tanúbizonyságot. Például Obschonka (2016), Terzaroli (2019) és Postigo és szerzőtársai (2020)

is kiemelik az innováció fontosságát, valamint Reyad és szerzőtársai (2019) szintén megerősítik, hogy ez is egy olyan készség, amely megléte kulcsfontosságú egy vállalkozás indításához. Továbbá az innováció szintén részét képezi a sikeres vállalkozói profilnak (Boldureanu et al., 2020). Ezek mellett fontos szerepe van a válságokból való kilábalás során is, ugyanis ilyen helyzetekben a vállalkozók kénytelenek dinamikusabban és innovatívabb módon reagálni a kihívásokra (Castro & Zermeño, 2020). Ezek alapján elmondható, hogy az innovációs képességük és az alkalmazkodóképességük szintén olyan tényezők, amelyek által képesek formálni a világot.

Bejinaru (2018) szerint a vállalkozói készségek az úgynevezett általános készségek (generic skills) részét képezik. Ezek azok a készségek, amelyek segítenek megvalósítani a kritikus gondolkodást valós üzleti környezetben, a sikeres döntéshozatalt, komplex problémamegoldást, innovatív ötletek létrehozását, eredetiséget, valamint a nyitottságot és tanulókészséget a hibákkal és sikerekkel kapcsolatban. A tanulmányban kiemelik, hogy a fentiek eléréséhez a kritikus gondolkodás, eredetiség, aktív tanulás és az ítélet- és döntéshozás készsége nélkülözhetetlen. Ezek mindegyike besorolható a vállalkozói készségek közé is. Az 1. táblázat összefoglalja a fentebb említett hatás-készség párosokat.

1. táblázat: Vállalkozói készségek és hatásaik összefoglaló ábra.

Forrás: Saját szerkesztés.

Hatás	Készség	Forrás
Társadalomban jelen lévő/újjonnan megjelenő problémák észlelése	Komplex problémamegoldó készség	Fleaca (2017), Bejinaru (2018), Hermann & Bossle (2020)
	Kezdeményező-készség	Fleaca (2017), Castro és Zermeño (2020), Boldureanu et al. (2020)
	Kritikai gondolkodásmód	Fleaca (2017), Bejinaru (2018), Reyad et al. (2019)
Munkahelyteremtés	Céltudatosság	Obschonka (2016), Jayeoba (2015), Čapieně és Ragauskaitė (2017)
	Proaktivitás	Obschonka (2016), Boldureanu et al. (2020), Luca és Robu (2016), Vega-Gómez et al. (2020)
	Kockázatvállalási hajlandóság	Obschonka (2016), Castro és Zermeño (2020), Postigo et al. (2020), Jayeoba (2015)
Innováció	Alkalmazkodókészség	Obschonka (2016), Bauman és Lucy (2021)
	Innovatív gondolkodás	Obschonka (2016), Terzaroli (2019), Postigo et al. (2020), Reyad et al. (2019), Boldureanu et al., (2020), Castro és Zermeño (2020)

A fentebb bemutatott szakirodalmi áttekintés alapján láthatóvá vált, hogy a vállalkozók bizonyos készségeik segítségével miként képesek hatni a gazdaság és társadalom különböző szegmenseire. Ám a készségek önmagukban nem feltétlenül elegendőek a változások eléréséhez, sokszor szükség van más tényezőkre is. Habár tökéletes recept nem létezik a készségek

használatára, azonban a De Ruyscher és szerzőtársai (2017) által bemutatott társadalmi vállalkozások modellje mégis egyféle választ adhat a készségek értékteremtő folyamatának hogyanjára. Kutatásuk eredményei alapján először is szükség van bizonyos inputokra, úgymint lehetőségekre, erőforrásokra és szociális szemléletmódra. Ezeket kombinálva egyes vállalkozói készségekkel, pontosabban a kritikai gondolkodással, kapcsolatépítési készségekkel és kapacitásépítéssel létrejön az output, amely jelen esetben a világ formálása. Habár ez a modell kifejezetten a társadalmi vállalkozások folyamatára fókuszál, mégis egyéb típusú vállalkozásoknál is értelmezhető lehet. A modellben megjelenő készségek nemcsak a társadalmi típusú vállalkozásokban tevékenykedők számára lehetnek fontosak, hanem más területen működő vállalatok vezetőinek is.

Összegezve a vállalkozói készségek hatásait az említett területeken megállapítható, hogy a vizsgált tanulmányok egytől egyig a pozitív oldalt hangsúlyozták ki. Érdekességképp kiemelném, hogy gyakran a negatív tulajdonsághoz (pl.: szabályszegő magatartás) is pozitív hatásokat kapcsolnak a szerzők. Érdekes azonban ezt óvatosan kezelni és szem előtt tartani, hogy nem minden esetben várható ugyanez az eredmény. Elképzelhető az ezekkel történő visszaélés, melyet gazdasági haszonszerzés céljára is használhatnak a vállalkozók. Mindezek ellenére a bevont szakirodalmak azt igazolják, hogy a fentebb bemutatott készségek egyértelműen képesek pozitívan befolyásolni a vállalkozók környezetét különböző szinteken. Mindemellett fontos figyelembe venni, hogy kevés cikk emelte ki egyértelműen a készségek és a hatások közötti összefüggéseket, holott ezeket számos tanulmány támasztja alá és használja is kutatásainak alapjául (Krenyácz & Rana, 2022). Egyes esetekben a vállalkozói készségek jelenlétét más szemszögből közelítik meg. Például Szanyi-Gyenes és Almási (2021) azt állítják, hogy bizonyos kompetenciák hiánya korlátokat szabhat a kis és közepes vállalatok sikerének. Tehát a pozitív hatásoknál ők sokkal mélyebbre mentek és a vállalkozások sikerességének alapjaként határozták meg a vállalkozói kompetenciák meglétét.

2. téma: Mely további területeken fontosak még a vállalkozói készségek?

A szakirodalmak olvasása közben többször is említést tettek a vállalkozói készségek megjelenéséről más területeken. A tanulmányok tartalma alapján megállapítható, hogy a munka világán belül vannak olyan területek, ahol szintén fontos a vállalkozói készségek jelenléte. A továbbiakban ezeket a készségeket, valamint az érintett területeket mutatom be az általános megközelítéstől az egészen konkrét alkalmazási lehetőségekig.

Obschonka (2016) kiemeli, hogy a társadalom szinte minden szintjén releváns és szükséges a vállalkozói gondolkodás és viselkedés, annak érdekében, hogy az első részben említett hatásokat (mint például munkahelyteremtés és innováció) elérhessék. Az alkalmazási területekre példaként említi az oktatást, közigazgatást, üzleti és szociális életet. Sajnos a szerző nem osztott meg több információt a készségek ezen területeken történő konkrét alkalmazásáról, habár érdekes lenne konkrét példákon keresztül látni a vállalkozói készségek érvényesülését az említett területeken. Bejinaru (2018) korábban már említett kutatásából

kiderült, hogy a vállalkozói készségek az általános készségek (generic skills) részét képezik. Ez szerinte különösen hasznos azon fejlődő országok számára, amelyek célja a tudásalapú gazdaság kialakítása. Emellett az általános készségek megléte képes még a diákok esélyeit is növelni az elhelyezkedésben. Ezután az általános megközelítés után Prüfer és Prüfer (2019) már konkrét alkalmazási területet említ, mégpedig a menedzseri pozíciókat. Kutatásukban megállapítják, hogy a menedzseri pozíciók álláshirdetése legalább egy vállalkozói készséget mindig tartalmaztak. Ezek között is voltak olyanok, amelyek gyakrabban jelentek meg a többinél, úgymint a kommunikációs, együttműködési, informatikai gondolkodás, tervezés, szervezés, kezdeményezés, probléma megoldás és az aktív tanulás készsége.

A munka világánál maradva Postigo és szerzőtársai (2020) ismertetnek néhány olyan vállalkozói személyiségjegyet, amelyeket érdemes figyelembe venni bizonyos konkrét szituációkban. Az úgynevezett BEPE-16 (*Battery for Evaluation of Entreprising Personality*) személyiségjegyek közé tartoznak például a hatékonyság, innováció, teljesítménymotiváció, stressz tolerancia, autonómia, saját élet felett érzett kontroll, optimizmus és kockázatvállalás. Ezek különösen fontosak például olyan helyzetekben, amikor vállalkozói projektek támogatásával foglalkozó szervezetek vizsgálják a projekt hatékonyságát és ennek keretében szeretnék figyelembe venni a pályázó vállalkozói tulajdonságait. Továbbá a BEPE-16 vállalkozói készségek kamatoztathatók még toborzás esetében is, amikor egy olyan pozícióra keresnek megfelelő jelöltet, ami belső üzleti innovációhoz kapcsolódik. Ezen készségeken alapuló szűrés esetén a vállalat időt és pénzt tud megtakarítani a felvételi folyamaton. Ezekon kívül még vállalati tréningek hasznos témája is lehet a vállalkozói készségek fejlesztése.

A fentiek alapján látható, hogy számos helyen játszanak még fontos szerepet a vállalkozói készségek, habár ez a kutatásba bevont szakirodalmakban nem jelent meg hangsúlyosan. Ettől függetlenül az említett területeken való használatuk sok szempontból megkönnyítheti a munka világának hétköznapi folyamatait, úgymint például a toborzást, kiválasztást és álláskeresést.

3. téma: Vállalkozói készségek az oktatásban

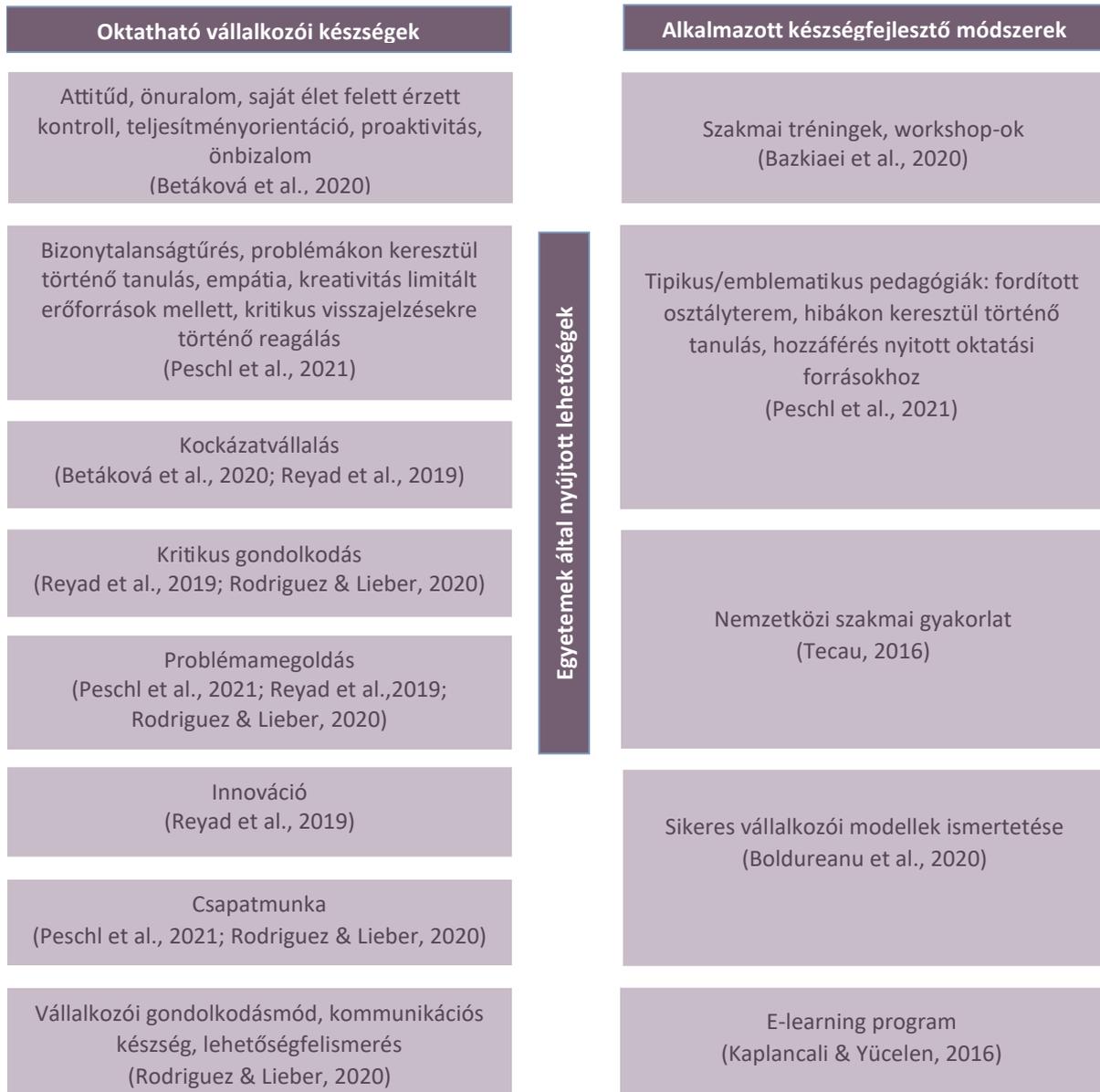
A vállalkozói készségek oktathatósága a mai napig vitatott kérdés. Egyesek szerint vállalkozónak születni kell (Schumpeter, 1934), még mások szerint a sikeres vállalkozás vezetéséhez szükséges készségek elsajátíthatók iskolapadban ülve is (Drucker, 1985). Reyad és szerzőtársai (2019) az utóbbi álláspontot képviselik, mivel ők úgy gondolják, hogy a készségek tanulhatók és nem előre meghatározottak a velünk született személyiségjegyek által. Peschl és szerzőtársai (2021) véleménye is az utóbbi oldalt erősíti, ugyanis szerintük sok egyéb más tényező is hozzájárulhat a vállalkozói aktivitáshoz, valamint sikerhez. Példaként említi, hogy senki sem úgy születik, hogy tud üzleti tervet írni. Az ilyen és ehhez hasonló készségek szerintük elsajátíthatók oktatáson keresztül. Rae (2014) gondolatát idézi Čapieně és Ragauskaitė (2017), mely szintén egyetért a vállalkozói készségek oktathatóságával, azonban ők feltételekhez kötik azok sikerességét. Ők azt mondták, hogy a vállalkozást specifikus

gazdasági szituációkban, valamint körülmények között kell tanítani, csak akkor lesz sikeres a folyamat. Stefan (2018) elmélete szintén valahol félúton található a két elmélet között. Ő szerinte a vállalkozás képessége mindenki DNS-ében kódolva van, azonban a vállalkozói készségeknek szükségük van bizonyos katalizátorokra, hogy működésbe lépjenek. Ezek a katalizátorok lehetnek érzelmek, hangulatok, információk, vagy ezek valamilyen kombinációja. Mi sem foglalja össze jobban a vállalkozói készségek oktathatóságának problémáját, mint Haase és Lautenschlager (2011) állítása, mely szerint ezt a kérdést „oktathatósági dilemmának” is titulálhatjuk. A kutatásba bevont szakirodalmak számos helyen tettek említést az oktatható vállalkozói készségekről, valamint az azokhoz kapcsolódó oktatási technikákról. A tanulmány következő részében ezek bemutatásával fogok foglalkozni. Először összegyűjtöm az oktatható készségeket, majd ismertetem a felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszereket.

Čapieně és Ragauskaitė (2017) kutatásukban idézik Driessen és Zwart (2010) elméletét, mely szerint négy elemből áll a vállalkozói oktatás: tudás, készségek, motiváció és rátermettség. Betáková és szerzőtársai (2020) szerint azonban a vállalkozói készségek oktatása csak két részből áll. Egyrészt a vállalkozói személyiségjegyek tanításából (úgy, mint az attitűd, önuralom, saját élet felett érzett kontroll, teljesítményorientáció, proaktivitás, kockázatvállalás és önbizalom), valamint a vállalkozói szándék fejlesztéséből tevődik össze. Peschl és szerzőtársai (2021) kiegészítették az oktatható készségek listáját a vállalkozói gondolkodáshoz kapcsolódó tulajdonságokkal, amik nem mások, mint a problémamegoldás, bizonytalanságtűrés, problémákon keresztül történő tanulás, empátia, kreativitás limitált erőforrások között, kritikus visszajelzésekre történő reagálás és csapatmunka szemlélet. Reyad és szerzőtársai (2019) számviteli hallgatókat is megkérdeztek, hogy szerintük melyek a legfontosabb készségek, amiket mindenképp szükséges elsajátítaniuk ahhoz, hogy magabiztosan vállalkozás alapításba tudjanak kezdeni tanulmányaik befejezése után. E kapcsán ők a kockázatvállalást, kritikus gondolkodást, problémamegoldást és innovációt emelték ki. Továbbá Rodriguez és Lieber (2020) vállalkozói képzésben résztvevő hallgatók készségfejlődését vizsgálták a kutatásukban. Azt tapasztalták, hogy a vállalkozói gondolkodásuk, kommunikációs és együttműködési készségük, a lehetőségfelismerésük, kritikus gondolkodásuk és probléma megoldó készségük szignifikáns fejlődésen ment keresztül a programnak köszönhetően. Az oktatásba jelenleg bevont készségek mellett további potenciált lát az egyetemi vállalkozóképzések fejlesztésében Hermann és Bossle (2020) valamint Fleaca (2017) is. Véleményük szerint ezek a típusú programok a széleskörű tudás és készségigényüknek köszönhetően alkalmasak lehetnek új készségek bevonására. Egyik ilyen a fenntartható szemléletmód (Hermann & Bossle, 2020), a másik pedig a digitális készségek (Fleaca, 2017).

Az imént említett vállalkozói készségekhez kapcsolódóan többen is társítottak különféle oktatási módszereket. A kutatáshoz kiválasztott szakirodalmak főként a felsőoktatásban jelen lévő vállalkozói készségfejlesztő módszereket taglalták. Különösen nagy szerep jut Bazkiaei és szerzőtársai (2020) szerint az egyetemeknek a vállalkozói szemléletmód kialakításában, mivel ők képesek a vállalkozói gondolkodást fejleszteni különféle szakmai tréningekkel és workshopok-kal. Emellett Hunady és szerzőtársai (2018) hangsúlyozták, hogy az egyetemek pozitív hatással vannak új vállalkozások elindítására is. Kutatásukban megállapították, hogy minél több vállalkozással kapcsolatos kurzuson vesz részt valaki, annál nagyobb eséllyel indít saját vállalkozást, valamint ér el sikereket vállalkozóként. Ha ezeken a kurzusokon bizonyos oktatási technikákat alkalmaznak akkor még nagyobb sikert érhetnek el az egyetemek a készségfejlesztés területén. Ezzel kapcsolatban említi meg Shulman (2005) (idézi: Peschl et al., 2021, p.1) a *signature pedagogy* (magyarul tipikus vagy emblematikus pedagógiák, ford.: Kálmán, 2019) koncepcióját, melynek három komponense van: a fordított osztályterem, a hibákon keresztül történő tanulás és a hozzáférés nyitott oktatási forrásokhoz. Továbbá, Boldureanu és szerzőtársai (2020) megállapították, hogy a hallgatók vállalkozói attitűdjét és szándékát pozitívan befolyásolja, ha sikeres vállalkozói modelleket mutatnak be nekik. Kiemelték azonban azt is, hogy gazdasági és nem gazdasági szakos hallgatók esetében eltérő módon kell kialakítani a mintatantervet, ugyanis másképp hat a két csoportra sikeres vállalkozói történetek tanulmányozása. Mindemellett Tecau (2016) kutatásában megvizsgálta az egyetemi tanulmányok alatt folytatott nemzetközi szakmai gyakorlat hatását a vállalkozói készségekre. Eredményként azt látta, hogy a hallgatók magabiztosabbak lettek, valamint nyitottabbá váltak egy saját vállalkozás elindítására. Végezetül Kaplancali és Yücelen (2016) említették meg az E-learning programokat, amely nem csak az egyetemek számára, hanem azokon kívüli oktatási szervek számára is elérhető lehetőség a vállalkozói készségek elsajátítására. A résztvevőknek itt valós, játékos szituációk segítségével van lehetőségük a fejlődésre. A 4. ábra összefoglalja a fentebb bemutatott készségeket és oktatási módszereket.

4. ábra: Oktatható vállalkozókészségek és alkalmazott oktatási módszerek.
 Forrás: Saját szerkesztés



A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a vállalkozói szándékot képesek az egyetemeken ezekkel a módszerekkel bizonyos mértékig pozitívan befolyásolni, ám ezeken kívül számos olyan tényezőt emeltek még ki a szakirodalmak, amelyek hatással lehetnek ennek kialakulására, illetve fejlődésére. Például Georgescu és Herman (2020) megállapították, hogy azon hallgatók esetében, akik vállalkozói családi háttérrel rendelkeznek nagyobb a vállalkozói szándék, mint azoknál a hallgatóknál, akik családjában nem tevékenykedik vállalkozó. Emellett összefüggést találtak még a minőségi vállalkozói oktatás és a vállalkozói szándék között is. Ezt nem csak ők, hanem Adekiya és Ibrahim (2016) is alátámasztották kutatásukkal, mely szerint a képzés és fejlesztés fontos szerepet játszanak saját vállalkozás indításában. Ezek alapján látható, hogy az egyetemeken számos vállalkozói készséget képesek oktatni különféle technikákon keresztül,

azonban a vállalkozói szándék növelése nem csak az általuk alkalmazott módszereken és a készségfejlesztésen múlik. A vállalkozói készségfejlesztés és a hatások kifejtése kapcsán fontos még megemlíteni az időhorizontot is. A készségek elsajátítása, valamint gyakorlatban történő megfelelő alkalmazása időigényes folyamat, tehát nem azonnal lesz kézzelfogható eredmény. Időre van szükség ahhoz, hogy a pozitív értékek és készségek beépüljenek a szervezetekbe és ezek kifejtsék hatásukat (Miller et al., 2001). Éppen ezért nem szabad azonnali eredményt várni a vállalkozói oktatástól, hiszen az ott elsajátított készségeknek időre kell, míg a gyakorlatban képesek lesznek oly módon működni, hogy hatásuk érezhető legyen mikro-, mezo- vagy makroszinten.

Következtetések és összefoglalás

Jelen tanulmány célja volt, hogy bemutassa a 2015 és 2020 között megjelent diskurzusok tartalmát a vállalkozói készségekkel kapcsolatban. A témához kapcsolódó kutatási kérdésem az volt, hogy „*milyen diskurzusok jelentek meg a vállalkozói készségekről 2015 és 2020 között a nemzetközi szakirodalomban?*”. A szakirodalmi áttekintésbe bevont cikkek diskurzusai egytől egyig pozitív hangvételűek voltak és főként a vállalkozói készségek előnyeit hangsúlyozták. A megjelent információkat három téma köré lehetett csoportosítani: mely területekre és hogyan hathatnak a vállalkozói készségek, mely további területeken fontosak még a vállalkozói készségek, valamint vállalkozói készségek az oktatásban. Ennek eredményeképp a szakirodalmi áttekintés rávilágított a vállalkozói készségek jelenlétének fontosságára a világ különböző szegmenseiben, valamint a vállalkozói készségek oktatásának fontosságára is. A kutatás egyik legfőbb konklúziója az, hogy a világ formálását a vállalkozók legtöbbször nem tudatosan teszik és az csak a vállalkozói készségek gyakorlati alkalmazásának egy lehetséges mellékhatása. Ennek ellenére, a bevont szakirodalmak alapján úgy tűnik, hogy mégis fontos foglalkozni a témával, mert a vállalkozói készségek tudatos fejlesztésével számos területen lehet pozitív változást elérni. Továbbá a kutatás rávilágított, hogy bizonyos vállalkozói készségek hozzájárulnak a vállalkozás, valamint annak mikro-, mezo- és makrokörnyezetének fejlesztéséhez. Erre nem csak a jelenleg felhasznált szakirodalmak, hanem több más kutatás is rávilágított (Kassai, 2020).

Habár a szakirodalom csak néhány konkrét hatás-készség példát említett, nem szabad meglepedkezni, hogy ennél sokkal több készség van egyszerre jelen a vállalkozók mindennapjaiban, amelyek hozzájárulhatnak a világ fejlesztéséhez valamilyen módon. Sok összefüggés létezhet még a készségek és a világra gyakorolt hatások között, azonban ezek feltérképezése sok problémába ütközhetne, mivel valószínűleg nem lehetne mindig egyértelműen azonosítani a köztük lévő viszonyt. Az előbbieken alapján viszont jól látható, hogy biztosan van összefüggés a vállalkozók készségei és a világ formálása között. Ezeket a hatásokat 3 kategóriába (mikro, mezo és makro) sorolták be, azonban ezeken belül kevés elemet tüntettek fel egyértelműen. Az áttekintés eredményeként javasolnám két csoport kiegészítését további hatásokkal. A mikrokörnyezet elemeihez eddig az emberek fejlesztése

és a közösségépítés tartozott, amelyet most a munkahelyteremtés, innováció a munka világában, innováció a társadalmi és szervezeti igényekhez, valamint innovatív módon való reagálás saját közösségük problémáira elemekkel egészíteném ki a bevont szakirodalmak alapján. A közvetett, azaz makrokörnyezeti hatásokhoz tartozott eddig a társadalom fejlesztése. E kategória kiegészítéséhez javaslom a társadalmi értékteremtés, a gazdaság növekedéséhez és értékteremtéshez való hozzájárulás, a fejlett és fejlődő országokban a társadalmi jólét szintjének fenntartása és növelése, valamint a hozzájárulás a fenntartható fejlődési célok eléréséhez elemekkel való kiegészítést. Véleményem szerint ezeket a hatásokat nem lehet mindig sebészi pontossággal elválasztani egymástól, sok dologtól függ, hogy melyik elem melyik csoportba tartozik. Például az innováció lehet közvetlen vagy közvetett hozzájárulás is attól függően, hogy az milyen mértékben befolyásolja a vállalkezési tevékenységet és annak környezetét.

Szeretném kiemelni, hogy jelen kutatásnak számos korlátja van. Első ilyen tényező a kutatás időintervalluma. Fontos lenne az elmúlt időszakban megjelent tanulmányokat is bevonni, tekintettel arra, hogy a pandémia miatt rengeteg változás történt a világban, amely érintette a vállalkozókat is. Példaként említeném Castro és Zermeno (2020) kutatását, ami kiemelte, hogy bizonyos készségek (pl.: bizonytalanságtűrés, rugalmasság) jobban előtérbe kerültek ebben az időszakban. Egy másik korlát lehet a tanulmányok gyűjtése során alkalmazott szubjektív szűrési és értékelési rendszer, mely során bizonyos tanulmányok nem kerültek be a gyűjtésbe. Ennek eredményeképp lehetnek hiányosságok a jelenlegi kutatásban, azonban meggyőződésem, hogy a kiválasztott szakirodalmak megfelelően tükrözik a téma legfontosabb aspektusait. Ettől függetlenül a végső szűrésben megjelent, de nem feldolgozott több, mint 300 cikk elemzése során is érdekes eredmények szülehetnek, ezért megfontolandó ezek feldolgozása is.

A tanulmány írása során több lehetséges kutatási irányt láttam kirajzolódni. Egyik ilyen a keresési kulcsszavak módosítása, mégpedig úgy, hogy a szinonimák ne legyenek engedélyezve. Az így kapott kutatások tartalmi elemzése után lehetőség nyílna a két típusú szűrés eredményeinek összehasonlítására. További kutatási irány még a pandémia miatti változások vizsgálata a vállalkozói készségek hatásainak tükrében. Ennek keretében meg lehetne figyelni, hogy mely vállalkozói készségek erősödtek fel a járvány alatt, és melyek azok, amelyek esetleg háttérbe szorultak. Ezeknek a készségeknek a hatását is lehetne vizsgálni, hogy a pandémia alatt hogyan és milyen területekre tudtak hatni. Jelen kutatás eredményét és ennek az új kutatásnak az eredményét összevetve meg lehetne állapítani a járvány miatti változásokat, illetve azt is, hogy történt -e változás a vállalkozói készségek világformáló hatásában. Végezetül, még egy lehetséges kutatási irányra szeretném felhívni a figyelmet az oktatható készségekkel kapcsolatban. E során meg lehetne vizsgálni, hogy mely készségek azok, amelyek oktathatók lennének a felsőoktatásban, azonban erre mégsem kerül sor valamilyen oknál fogva. Ezen eredmények hasznosak lehetnek olyan felsőoktatási intézmények számára, amelyek nyitottak a vállalkozói programok mintatantervének fejlesztésére, illetve tervezik ilyen program bevezetését.

Jelen szakirodalmi összefoglaló eredményeit ajánlom leendő és jelenlegi hallgatóknak, felsőoktatás intézményeknek, ahol vállalkozói programokat kínálnak vagy terveznek ilyen indítani, illetve vállalkozóknak. Azok a hallgatók, akik saját vállalkozást szeretnének alapítani a jövőben, figyelembe tudják venni, hogy melyek a legfontosabb készségek számukra, és azzal milyen célokat képesek elérni. Továbbá megvizsgálhatják, hogy az egyes felsőoktatási intézmények milyen vállalkozói készségek fejlesztésére fókuszálnak programjaik során, majd az alapján ki tudják választani a számukra leginkább megfelelőt. A felsőoktatási intézmények figyelmébe ajánlom a bemutatott oktatási módszereket, melyeket beépíthetnek kurzusaikba a vállalkozói készségek hatékonyabb fejlesztése érdekében. Végezetül a vállalkozók felismerhetik, hogy valójában milyen hatásuk van a közvetlen, illetve a közvetett környezetükre és ezáltal tudatosan fejleszthetik azt, vagy saját képzésükön keresztül még inkább hozzájárulhatnak annak fejlődéséhez.

Hivatkozások

- Adekiya, A. A., & Ibrahim, F. (2016). Entrepreneurship intention among students. The antecedent role of culture and entrepreneurship training and development. *The International Journal of Management Education*, 14(2), 116–132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2016.03.001>
- Bauman, A., & Lucy, C. (2021). Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *The International Journal of Management Education*, 19(1), Article 100293. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>
- Bazkiaei, H. A., Heng, L. H., Khan, N. U., Saufi, R. B. A., & Kasim, R. S. R. (2020). Do entrepreneurial education and big-five personality traits predict entrepreneurial intention among universities students? *Cogent Business & Management*, 7(1), Article 1801217. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1801217>
- Bejinaru, R. (2018). Assessing students' entrepreneurial skills needed in the knowledge economy. *Management & Marketing*, 13(3), 1119–1132. <https://doi.org/10.2478/mmcks-2018-0027>
- Betáková, J., Havierníková, K., Okręglicka, M., Mynarzova, M., & Magda, R. (2020). The role of universities in supporting entrepreneurial intentions of students toward sustainable entrepreneurship. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(1), 573–589. [http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1\(40\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1(40))
- Boldureanu, G., Ionescu, A. M., Bercu, A-M., Bedrule-Grigoriu, M. V., & Boldureanu, D. (2020). Entrepreneurship Education through Successful Entrepreneurial Models in Higher Education Institutions. *Sustainability*, 12(3), Article 1267. <https://doi.org/10.3390/su12031267>
- Čapienė, A., & Ragauskaitė, A. (2017). Entrepreneurship education at University: Innovative models and current trends. *Research for Rural Development*, 2, 284–291. <https://doi.org/10.22616/rrd.23.2017.080>
- Castro, M. P., & Zermeño, M. G. G. (2020). Being an entrepreneur post-COVID19 – resilience in times of crisis: a systematic literature review. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 13(4), 721–746. <https://doi.org/10.1108/JEEE-07-2020-0246>
- De Ruyscher, C., Claes, C., Lee, T., Cui, F., Van Loon, J., De Maeyer, J., & Schallock, R. (2016). A Systems Approach to Social Entrepreneurship. *Voluntas*, 28, 2530–2545. <https://doi.org/10.1007/s11266-016-9704-5>
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. Harper & Row.
- Fleaca, E. (2017). Entrepreneurial Curriculum through Digital-Age Learning in Higher Education – A Process-based Model. *TEM Journal*, 6(3), 591–598. <https://doi.org/10.18421/TEM63-22>
- Georgescu, M., & Herman, E. (2020). The Impact of the Family Background on Students' Entrepreneurial Intentions: An Empirical Analysis. *Sustainability*, 12(11), Article 4775. <https://doi.org/10.3390/su12114775>
- Gieure, C., Benavides-Espinosa, M. M., & Roig-Dobón, S. (2019). Entrepreneurial intentions in an international university environment. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 25(8), 1605–1620. <https://doi.org/10.1108/IJEER-12-2018-0810>
- Haase, H., & Lautenschläger, A. (2010). The “Teachability Dilemma” of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 145–162. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0150-3>

- Hermann, R. R., & Bossle, M. B. (2020). Bringing an entrepreneurial focus to sustainability education: A teaching framework based on content analysis. *Journal of Cleaner Production*, 246, Article 119038. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119038>
- Hunady J., Orviska, M., & Pisar, P. (2018). The Effect of Higher Education on Entrepreneurial Activities and Starting Up Successful Businesses. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 29(2), 226–235. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ee.29.2.19069>
- Jayeoba, F. I. (2015). Entrepreneurial Intention and Entrepreneurial Abilities. *Ife Psychologia*, 23(1), 219–229.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 173–197. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173>
- Kaplançali, U. T., & Yücelen, M. (2016). Entrepreneurship training for young people: Implications from user needs analysis for eLearning platform YEU. *Marmara Journal of European Studies*, 24(2), 87–121. <https://doi.org/10.29228/mjes.69>
- Kassai, Á. (2020). Kiből lehet sikeres vállalkozó? Vállalkozói vezetői kompetenciák vegyes módszertanú vizsgálata. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(9), 54–66. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.09.05>
- Krenyácz, É., & Rana, A. M. A. (2022). Analysis of Leadership Competencies Based on Organizational Change: Case of Education Hospitals of Jordan. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 53(10), 56–67. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.10.05>
- Kucel, A., Robert, P., Buil, M., & Masferrer N. (2016). Entrepreneurial Skills and Education-Job Matching of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 51(1), 73–89. <https://doi.org/10.1111/ejed.12161>
- Luca, M. R., & Robu, A. (2016). Personality traits in entrepreneurs and self-employed. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series VII: Social Sciences and Law*, 9(58), 91–98.
- Miller, L., Rankin, N., & Neathey, F. (2001). *Competency Frameworks in UK Organizations*. CIPD
- Obschonka, M. (2016). Adolescent Pathways to Entrepreneurship. *Child Development Perspectives*, 10(3), 196–201. <https://doi.org/10.1111/cdep.12185>
- Peschl, H., Deng, C., & Larson, N. (2021). Entrepreneurial thinking: A signature pedagogy for an uncertain 21st century. *The International Journal of Management Education*, 19(1), Article 100427. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100427>
- Postigo, Á., García-Cueto, E., Cuesta, M., Menéndez-Aller, Á., Prieto-Díez, F., & Lozano, L. M. (2020). Assessment of the Enterprising Personality: A Short Form of The BEPE Battery. *Psicothema*, 32(4), 575–582. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.193>
- Prüfer, J., & Prüfer, P. (2019). Data science for entrepreneurship research: studying demand dynamics for entrepreneurial skills in the Netherlands. *Small Business Economics*, 55, 651–672. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00208-y>
- Rae, D. (2014). Graduate entrepreneurship and career initiation in 'New Era' economy. *Journal of General Management*, 40(1), 79–95. <https://doi.org/10.1177/030630701404000105>
- Reyad, S. M. R., Al-Sartawi, A. M., Badawi, S., & Hamdan, A. (2019). Do entrepreneurial skills affect entrepreneurship attitudes in accounting education? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4), 739–757. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2019-0013>
- Rodriguez, S., & Lieber, H. (2020). Relationship Between Entrepreneurship Education,

- Entrepreneurial Mindset, and Career Readiness in Secondary Students. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 277–298. <https://doi.org/10.1177/1053825920919462>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*. Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Stefan, G. (2018). Boosting the entrepreneurial spirit - A Structural Model. *Lucrări Științifice*, 61(1), 163-166.
- Szanyi-Gyenes, X., & Almási, A. (2021). A vezető szerepe a kis- és közepes vállalkozások sikerességében. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 52(3), 40–52. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.03.04>
- Tecau, A. S. (2016). The role of international internships conducted during academic studies in development of entrepreneurial skills. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series V: Economic Sciences*, 9(58), 169–176.
- Terzaroli, C. (2019). Entrepreneurship as a Special Pathway for Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019(163), 121–131. <https://doi.org/10.1002/ace.20346>
- Vega-Gómez, F. I., González, F. J. M., Mera, A. C., & Pérez-Mayo, J. (2020). Antecedents of Entrepreneurial Skills and Their Influence on the Entrepreneurial Intention of Academics. *SAGE Open*, 10(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244020927411>
- Yıldırım, F., Trout, I. Y., & Hartzell, S. (2019). How Are Entrepreneurial Intentions Affected by Emotional Intelligence and Creativity? *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 27(1), 59–65. <https://doi.org/10.3311/PPso.12619>

Módszertani áttekintések

A közösségimédia-kutatásban alkalmazott diskurzuselemzés- megközelítések változatossága

Egy szisztematikus áttekintés

Bevezetés

Jelen tanulmányban igyekszünk átfogó képet adni a diskurzuselemzés alkalmazási módjairól, alkalmazott típusairól és az ilyen megközelítéssel elemzett témákról a közösségi médiát vizsgáló kutatási projektekben. Ezen szisztematikus áttekintést (Peters et al., 2015) a közösségi médiában történő nyelvhasználatot vizsgáló tanulmányok növekvő száma teszi érdekessé és szükségessé (ezen tanulmányok számáról lásd bővebben a 3. részben).

Bár a közösségi média fogalma a társadalomtudományokban mind a mai napig nem került egyértelműen meghatározásra (boyd & Ellison, 2007; Kietzmann et al., 2011), jelentősége aligha vitatható. A közösségimédia-tartalmak természetüknél fogva különböznek a hagyományos médiától: a szereplők, az olvasók, a terjedelem, a jellemzők, a sebesség, a változékonyság és a cél, és ebből fakadóan a használat is gyökeresen más. Ráadásul a közösségi média platformok népszerűségének és elterjedtségének köszönhetően soha nem látott mennyiségű adat jön létre a hétköznapi emberek kommunikációjáról és az online közbeszédéről. A 2000-es évek elején-közepén való indulásuk óta az olyan közösségimédia-oldalak, mint a Facebook, a Twitter³¹, a Weibo stb. felhasználók millióival dicsekedhetnek³². A használók száma mellett a felületeken eltöltött idő is alátámasztja ezen oldalak jelentőségét: 2020 januárja és márciusa között az átlagos felhasználó naponta 2 óra 20 percet töltött közösségimédia-platformokon és üzenetküldő alkalmazásokon (GlobalWebIndex, 2021). Ezen jellemzői miatt számos kutatási projekt fókuszál a közösségi média szerepére, és az ezeken a platformokon zajló kommunikációra. A közösségi média szerepét gyakran kutatják személyes (lásd például Byron, 2017; Dyson & Gorvin, 2017; Pang & Hill, 2018) és társadalmi szinten is (pl. Chrona & Bee, 2017; Feltwell et al., 2017; Shirazi, 2013).

A diskurzuselemzést³³ mind elméleti koncepcióként, mind módszertani megközelítésként gyakran alkalmazzák a hagyományos médiát vizsgáló kutatási projektekben (KhosraviNik & Zia, 2014; Richardson, 2007). Bár előfordul, hogy a kutatók a DA-ra a nyelvhasználat elemzésének egy konkrét, sajátos típusaként hivatkoznak (lásd például Gee, 2010), a kifejezést többnyire a

³¹A *Twitter* 2023. júliusa óta hivatalosan *X*.

³²A *Facebook* adatai szerint a napi aktív felhasználók száma 2020. decemberében átlagosan 1,84 milliárd volt, míg havi aktív felhasználóból 2020. december 31-én 2,80 milliárd volt (Facebook, 2020). A Twitter 192 millió monetizálható napi aktív felhasználóról számolt be átlagosan a 2020-as év 4. negyedévére vonatkozóan (Twitter Inc, 2021).

³³A diskurzuselemzést a továbbiakban DA-nak rövidítjük az angol *discourse analysis* kifejezésből. Ehhez hasonlóan a kritikai diskurzuselemzést (*critical discourse analysis*) pedig CDA-nak rövidítjük a cikk további részében.

diskurzuselméleten alapuló kutatási megközelítések gyűjtőfogalmaként használják (Jørgensen & Phillips, 2012; Potter, 2004). A DA célja természeténél fogva a jelentésalkotási folyamatok megértése (Gee, 2010; Potter, 2004; Tonkiss, 2012), illetve bizonyos esetekben a közbeszédben megjelenő társadalmi hatalmi viszonyok feltárása (Fairclough & Wodak, 1997; Wodak, 2001). Így magától értetődő, hogy a diskurzuselemzési megközelítéseket gyakran alkalmazzák azon médiumok vizsgálatára, amelyről általánosságban kijelenthető, hogy az elitek diskurzusát tükrözi és konstruálja (van Dijk, 1993). Sőt, a DA egyes típusai kifejezetten a médiadiskurzus elemzéséhez igazodnak (Richardson, 2007). A diskurzuselemzés-vezérelte médiaelemzésnek ez a régóta fennálló hagyománya vett új fordulatot a közösségi média gyors térnyerésével, mivel ezen platformok lehetővé teszik a kutatók számára, hogy az elit diskurzusokat kéz a kézben vizsgálják az átlagemberek részletesen dokumentált véleményéből kirajzolódó online közbeszéddel.

Ezzel az áttekintéssel az a célunk, hogy megvizsgáljuk azokat a kutatási projekteket, amelyek ezt a két területet kéz a kézben vizsgálták, azaz a közösségi médiát DA megközelítéssel elemezték. Ennek érdekében összegyűjtöttük a terület tudományos publikációit, és különböző aspektusokból vizsgáltuk és értékeltük őket. E lépéseknek köszönhetően bepillantást nyertünk abba, hogy a kutatók pontosan mit és hogyan vizsgálnak diskurzuselemzési megközelítéssel ebben a gyorsan változó kommunikációs környezetben.

A következőkben először reflektálunk a DA-fókuszú szakirodalmi áttekintésekre és bemutatjuk kutatási kérdéseinket, majd összefoglaljuk az áttekintésünk szempontjából releváns cikkek összegyűjtésének és kiválasztásának folyamatát. Ezután a leggyűjtött cikkek alapvető jellemzőit ismertetjük, és a cikkekben megjelenő hangokat és témákat mutatjuk be. Áttekintésünkben a legnagyobb hangsúlyt a kiválasztott cikkek diskurzuselemzéssel kapcsolatos módszertani összetettségére helyezzük. Ennek részeként az alkalmazott DA-fogalmak komplexitásának három, általunk definiált szintjét mutatjuk be illusztrációkkal.

Fogalmi keretek és kutatási kérdések

Bár több, diskurzuselemzést (elméleti és/vagy módszertani megközelítésként) alkalmazó tudományos publikációra fókuszáló, szisztematikus szakirodalmi áttekintés is készült az utóbbi években, ezen tanulmányok leggyakrabban a DA egy adott tudományterületen való alkalmazására összpontosítottak. Ezen tudományterületek közé tartozik például a politikai diskurzus (Jungherr, 2016; Randour et al., 2020), az oktatáskutatás (Mullet, 2018; Rogers & Schaenen, 2014; Rogers et al., 2005), és az egészségügyi kommunikáció (Labrie & Schulz, 2014; Traynor, 2006). Ezek a szakirodalmi áttekintések döntő többségükben a saját tudományterületükön feltárt diskurzusokat, diszkurzív stratégiákat tekintik át és rendszerezik. Így tehát általában véve nem vizsgálják a diskurzuselemzési megközelítéssel elemzett témák sokféleségét, és csupán elvétve foglalkoznak a tanulmányokban fellelhető diskurzuselemzés-elméleti és -módszertani megközelítések összevetésével. Az áttekintett tanulmányok tematikus kategorizálása és a leíró bibliometriai elemzés gyakori jellemzője ezen szakirodalmi

áttekintéseknek, ugyanakkor ezek az elemzési szempontok is csak a tanulmányok egy részében jelennek meg. Mindemellett, mivel a szakirodalmi áttekintések inkább egy-egy adott kutatási terület eredményeire összpontosítanak, ezért egyes tanulmányok nem szűkítik az áttekintett publikációk körét a diskurzuselemzést alkalmazó kutatásokra, hanem egyéb szövegelemzési megközelítést alkalmazó publikációkat is elemeznek (Hughes & Kesting, 2014; Jungherr, 2016; Randour et al., 2020). Más szakirodalmi áttekintések, amelyek különösen hangsúlyozzák a DA jelentőségét saját kutatási területükön, többnyire a kritikai diskurzuselemzés alkalmazására fókuszálnak (Mullet, 2018; Qian et al., 2018; Rogers & Schaenen, 2014; Rogers et al., 2005). És bár ezek a szakirodalmi áttekintések kifejezetten részletes és hasznos körképet adnak egy-egy kutatási terület eredményeiről, csupán elvétve koncentrálnak a DA elmélet és módszertan alkalmazására, a közösségi média tartalmak elemzésének sajátosságait pedig nem tárgyalják.

Gwen Bouvier számos tanulmányában vizsgálta a közösségi média tartalmak és a (kritikai) diskurzuselemzés kapcsolatát. A multikulturális diskurzusok elemzése kapcsán Bouvier (2015) kritikai közösségi média elméleteket áttekintve olyan kritikai diskurzuselemzést alkalmazó tanulmányok eredményeit tekinti át és mutatja be, amelyek multikulturális diskurzusokat vizsgálnak a közösségi médiában. A közösségi média (online) identitáskonstrukciókban játszott szerepe és jelentősége megjelenik Bouvier és Machin (2018) tanulmányában is. Bouvier és Machin (2018) kiemelik a hírmédia változásait a közösségi médiával összefüggésben, új irányokat jelölnek ki a CDA közösségi médiában való alkalmazására, valamint ajánlásokat fogalmaznak meg a terület további kutatásaihoz.

A bemutatott korábbi szakirodalmi áttekintésekből, illetve saját kutatásunk céljából kiindulva, miszerint keresztmetszeti képet kívántunk készíteni DA közösségi médiában való alkalmazásáról, a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Hogyan jellemezhető az eddigi közösségi média diskurzuselemzések?
2. Milyen hangok jelennek meg a közösségi médiát diskurzuselemzéssel megközelítő kutatási projektekben?
3. Mennyire összetettek diskurzuselemzési megközelítéseikben, elméleti és módszertani koncepcióik tekintetében a megtalált tanulmányok?

Adatgyűjtési folyamat

Az elemzett publikációkat 2019 októberében gyűjtöttük össze az EBSCO online tudományos adatbázis segítségével. Annak érdekében, hogy megtaláljuk az összes olyan nemzetközi tudományos publikációt, ami releváns lehet, két keresést végeztünk. Az elsőben a cikkek kulcsszavain³⁴ volt a hangsúly. Ebben a fázisban a következő két kulcsszót használtuk a

³⁴ Az EBSCO szinte minden publikációt két kulcsszólistával lát el: az egyiket a cikk szerzői adják meg, a másik listát pedig az EBSCO állítja össze (ennek elemeit *subject terms*-nek, azaz tárgyszavaknak nevezi a felület). Amikor

releváns tudományos cikkek keresésére: *social media* (közösségi média) és *discourse analysis* (diskurzuselemzés). Mivel a kulcsszavakat nem idézőjellel adtuk meg, ezért a keresés eredményeként olyan cikkeket találtunk, amelyek kulcsszavai tartalmazták az angolul négy szóból álló kulcsszó lista mindegyik elemét (tehát a *social*, a *media*, a *discourse* és az *analysis* szavak mindegyikét). Ez a keresés 84 találatot adott.

Az alaposabb gyűjtés érdekében egy második keresést is végeztünk az EBSCO-n, a tudományos cikkek absztraktjára összpontosítva. A használt keresőkifejezések ugyanazok voltak, de idézőjelben, így csak azokat a publikációkat találtuk meg, ahol az absztraktban szerepelt a *közösségi média* és a *diskurzuselemzés*. Ezzel az eljárással 99 cikket találtunk. Mindkét kereséskor speciális keresési beállításokat használtunk, hogy elkerüljük a nem angol nyelvű publikációkat, és csak a lektorált tudományos cikkeket gyűjtjük össze. Mivel a közösségi média, mint kutatási téma természeténél fogva nem tekint vissza hosszú múltra, a kereséseket nem szűkítettük a megjelenés dátuma szerint.

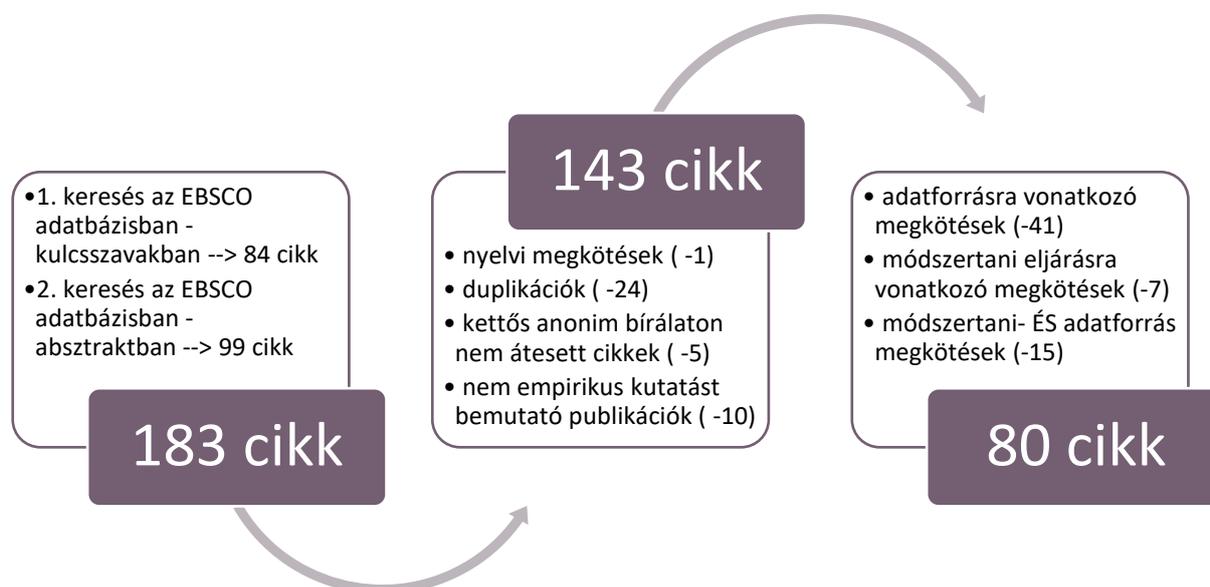
Ez az összesen 183 tudományos publikáció alkotja az áttekintés kiinduló adatbázisát, amely tartalmazza a publikációs alapadatokat (cím, szerzők, DOI-szám, megjelenés éve stb.) és a kutatásra vonatkozó információkat (absztrakt, választott elemzési mód, kutatási kérdés stb.).

A gyűjtési folyamat elején nyilvánvalóvá vált, hogy a keresési beállítások ellenére néhány olyan cikk is bekerült az adatbázisunkba, amelyek nem relevánsak a jelen áttekintés szempontjából. Ezért a releváns cikkek csoportját több lépésben szűkítettük a különböző részletek és az alkalmazott kutatási módszerek alapján.

Amint az 1. ábra mutatja, a technikai részletekkel kapcsolatos szűrési feltételek a következők voltak: először is, mivel a kutatás kifejezetten az angol nyelvű publikációkat kívánta áttekinteni, így a nyelvi szűrés ellenére is keresési eredményként megjelenő, nem angol nyelvű publikációkat kihagytuk (1 db). Másodszor, mivel több publikáció kulcsszavai és absztraktja alapján is bekerült az adatbázisba, ezeket a duplikációkat figyelmen kívül hagytuk a továbbiakban (24 db). Mivel áttekintésünk célja a diskurzuselemzés empirikus tudományos kutatási projektekben való alkalmazási módjának feltárása, ezért a kettős anonim bírálaton nem átesett publikációkat (például könyvismertetőik stb.), illetve a nem empirikus kutatást bemutató cikkeket (például elméleti áttekintések, szisztematikus szakirodalmi áttekintések, szerkesztőségi cikkek) is kizártuk az elemzés további folyamatából (5, illetve 10 db).

valaki kulcsszavak alapján keres, a keresőmotor mind a szerzők által megadott kulcsszavakat, mind a felület által adott tárgyszavakat figyelembe veszi.

1. ábra: Az adatgyűjtési folyamat lépései és döntési pontjai.
 Forrás: Saját szerkesztés.



A releváns cikkek kiválasztásában a módszertani szempontokra összpontosító lépések során a cikkek önmeghatározását vettük figyelembe. Így tehát csak azok publikációk képezték a részletes áttekintés részét, amelyek absztraktjukban vagy kulcsszavaikban diskurzuselemzésnek nevezték a kutatásban alkalmazott megközelítésüket, vagy valamilyen diskurzusalapú kvalitatív elemzés alkalmazására utaltak, illetve legalább az egyik forrásukat³⁵ közösségi médiaként határozták meg. Ezen módszertani jellemzők nyomán további 63 cikket zártunk ki az elemzésből: ezek vagy nem közösségi médiának nevezték az adatforrásukat³⁶ (41 db), vagy nem diskurzuselemzésnek határozták meg a kutatási megközelítésüket (7 db), vagy egyik feltételnek sem tettek eleget (15 db). Ezen a módszertani megkötések figyelembevételével jött létre a szisztematikus áttekintés végleges adatbázisa, mely 80 szaktudományos publikációt tartalmazott.

³⁵ Számos projektben nem csak egyfajta adatforrásból származó adatokat használtak fel a kutatók: a szűkített adatbázisunkban 22 publikációban mutatnak be olyan elemzéseket, melyek a közösségi médiából nyert tartalmak mellett például interjúk, felmérések stb. adatait is elemezték.

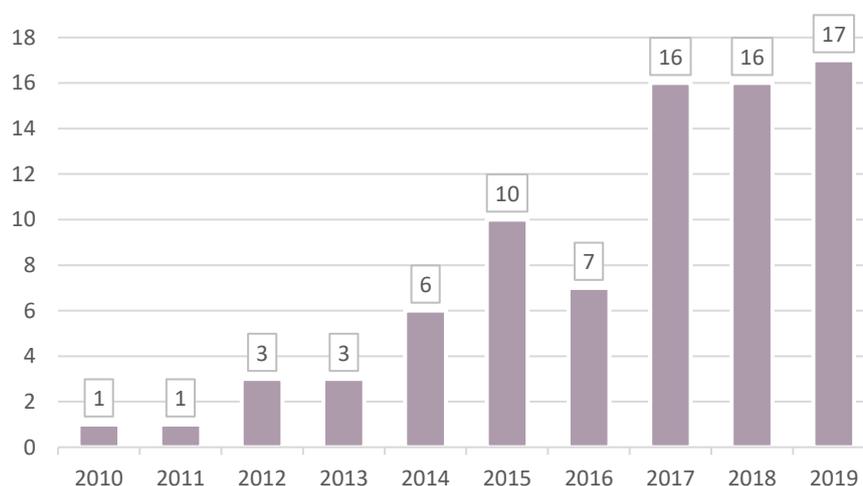
³⁶ A szűrésnek ebben a lépésében az angol *social media* kifejezés mellett egyéb kifejezéseket is elfogadtunk annak szinonimájaként. Ezek: *social network* (közösségi háló), *social networking sites* (közösségi háló oldalak), SNS (mely a *social networking sites* és a *social networking service* kifejezések széleskörűen elfogadott rövidítése), *Web 2.0*, *social media networks* (közösségi média hálók).

A korpusz fő jellemzői

Publikációs, földrajzi és rangsor jellemzők

A következőkben a végleges adatbázis néhány jellemzőjét mutatjuk be, hogy általános képet adjunk a 80 releváns talált cikkről. Mint korábban említettük, a cikkek keresését nem korlátoztuk a publikáció idejének szempontjából, így bemutatható a tudományterületen született publikációk számának növekedése az évek során. Amint az 1. diagramon látható, az összes publikáció 2010 után jelent meg, ami nem kifejezetten meglepő információ, ha figyelembe vesszük, hogy a leggyakrabban használt közösségimédia-oldalak a 2000-es évek közepén-végén indultak (Facebook - 2004, Twitter - 2006, Instagram - 2010, Weibo - 2009 stb.).

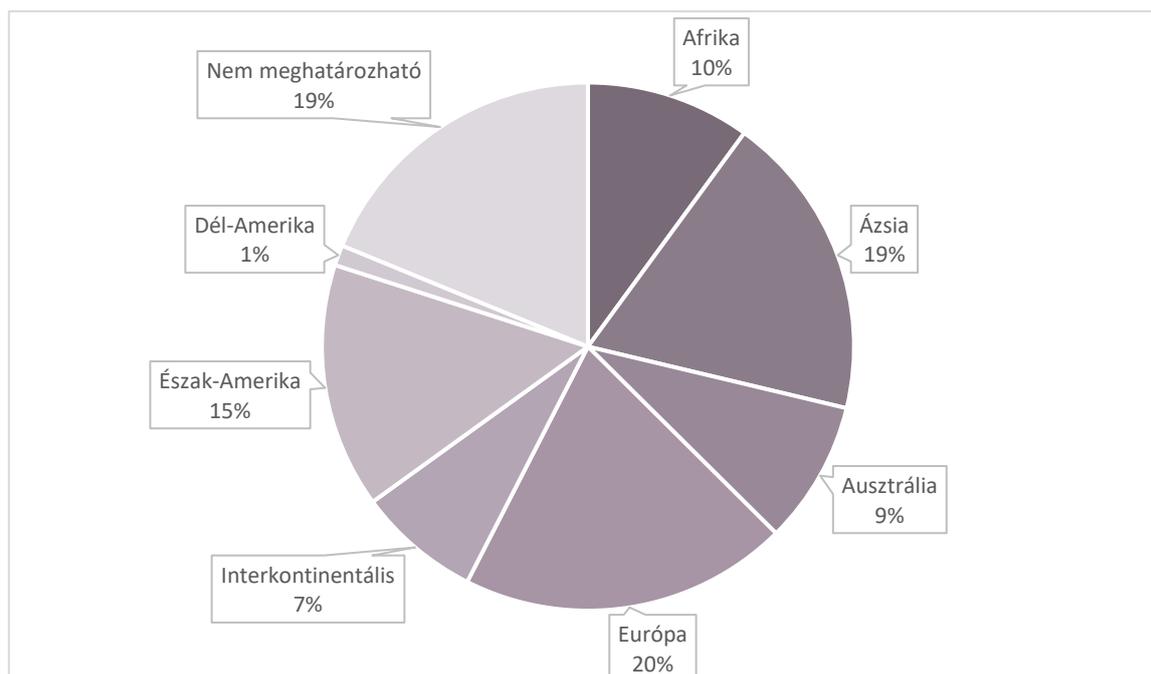
1. diagram: Publikációk éves száma (n=80).
Forrás: Saját szerkesztés.



Tagadhatatlan azonban, hogy az évek során megnőtt azon kutatások száma, amelyek diskurzuselemzési megközelítést alkalmaznak a közösségimédia-tartalmak elemzéséhez. Figyelembe véve, hogy jelen szisztematikus áttekintés adatgyűjtése 2019 októberében zajlott, okkal feltételezhetjük, hogy az utolsó vizsgált évben még az itt jelöltnél is több olyan szaktudományos publikáció született, amely a két általunk vizsgált téma metszetében helyezkedik el.

Az összegyűjtött tudományos publikációk másik fontos jellemzője a regionális megoszlásuk. Ehhez megpróbáltuk azonosítani, hogy a publikált kutatások témájukban, kutatásuk tárgyában mely országhoz kötődnek.

2. diagram: A publikációk kontinentális megoszlása (%).
Forrás: Saját szerkesztés.



Amint a 2. diagramon látható, vannak úgynevezett "interkontinentális" kutatási projektek (7%), amelyek kontinenseken átívelő témákkal foglalkoznak - azaz a világ különböző részein több régióval kapcsolatos társadalmi eseményeket elemeznek (pl. Bacallao-Pino, 2014; Pérez-Sabater & Maguelouk Moffo, 2019). A 2. diagramon ugyancsak megfigyelhető, hogy míg Dél-Amerika meglehetősen alulreprezentált az adatbázisunkban (1%), addig Ázsia (19%) és Afrika (10%) nagyobb figyelmet kapott. Európa (20%) és Észak-Amerika (15%) arányát is figyelembe véve nem beszélhetünk egyetlen kiemelkedő földrajzi túlsúlyról a kutatási területen, hiszen nincs egyetlen kiugróan magas arány sem³⁷.

Mindezek mellett fontos kiemelni, hogy a vizsgált tudományos publikációk 19%-a nem nevez meg regionális kötődést. Ennek az elemzés folyamán két okát sikerült azonosítanunk: egyrészt, bár ezen publikációk egy részében nem kerül egyértelműen megfogalmazásra a kutatás régióhoz vagy országhoz való kapcsolódása, mégis olyan jelenségeket vizsgálnak, amelyek egy adott helyhez kötődnek. Ezekben az esetekben az explicit földrajzi információ (pl. ország vagy kontinens) hiánya abból eredhet, hogy az adott városról, eseményről, jelenségről stb. a cikk szerzői azt feltételezik, hogy mindenki ismeri, így nem szorul további bemutatásra, konkrét földrajzi meghatározásra. DeCook (2018) például a Proud Boys elnevezésű, az USA-ban és Kanadában tevékenykedő szélsőjobboldali szervezetről szóló mémeket elemez anélkül, hogy megemlítené ezeket az országokat, és a Charlottesville-i tüntetésekre is anélkül utal, hogy rögzítené, hogy azok az USA-ban, Virginia államban zajlottak. Ezzel szemben az afrikai, dél-amerikai vagy ázsiai kötődésű témákat vizsgáló kutatások többsége akár több oldalt is szánt a

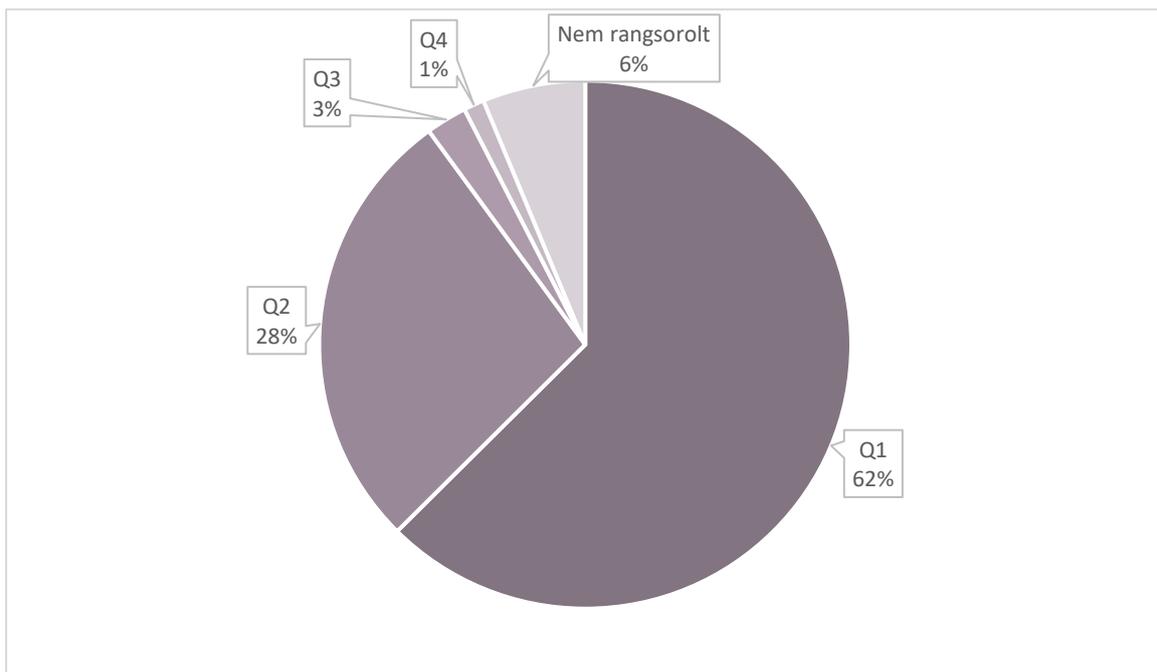
³⁷ Bár hangsúlyoznunk kell, hogy ez a földrajzi eloszlás nem egyezik a szerzők (illetve intézményeik) földrajzi megoszlásával.

kutatás társadalmi-politikai, földrajzi és történelmi háttérének ismertetésére, amely kontextuális ismertetés a diskurzuselemzési megközelítéseknek alapvetően fontos része.

Másrészt, míg a hagyományos média természeténél fogva egy régióhoz kötődik, ha más miatt nem is, de az előállítási helye révén biztosan, addig a közösségi média tartalmak - mivel az interneten jönnek létre - nem feltétlenül rendelkeznek egyértelmű földrajzi kötődéssel. Sőt, figyelembe véve az angol nyelv elterjedtségét a közösségi média platformokon, az ilyen online tartalmak még nyelvhasználatukban sem feltétlenül kapcsolódnak meghatározott kulturális régióhoz. Ezért az elemzett publikációk egy része nem kategorizálható a kutatási téma földrajzi kötődése nyomán. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a kutatók még ezekben az esetekben is hoztak olyan döntéseket az adatgyűjtés módjával kapcsolatban, melyek földrajzi vagy kulturális értelemben szűkítették az összegyűjtött adatok körét. Ilyen döntés például a releváns közösségi média tartalmak angol nyelvű kulcsszavakkal történő keresése a közösségi média platformokon. Az ilyen adatgyűjtési eljárás ugyanis automatikusan olyan mintához vezet, mely kifejezetten az angol nyelvű régiókra, illetve azon társadalmi rétegekre fókuszál világszerte, amelyek tagjai angolul posztolnak tartalmakat a közösségi médiában.

Elemelve a cikket publikáló szakfolyóiratok SCImago minősítését, a 3. diagramon látható, hogy az áttekintés adatbázisának legtöbb cikkét (90%) magas minősítésű (Q1, Q2) tudományos folyóiratok publikálták. Ez azt sugallja, hogy a DA megközelítések módszertani és/vagy elméleti alkalmazásai közötti különbségeknek viszonylag kevés köze van a közlő folyóirat minősítéséhez, hanem sokkal inkább a diskurzuselemzés koncepciójának eltérő értelmezéseiből fakad.

3. diagram: SCImago minősítések megoszlása a cikket publikáló folyóiratok között (%).
Forrás: Saját szerkesztés.



A közösségi média tartalmak diskurzuselemzésében megjelenő témák és hangok

Áttekintésünk korpuszát vizsgálva, mely a közösségi média tartalmak DA megközelítéssel készült vizsgálatát foglalja magába, egyértelműen kirajzolódott, hogy a felhasznált adatforrások és a kutatási célok hogyan hatnak egymásra az alkalmazott módszertanon keresztül. Ahogyan azt több publikáció szerzői is kiemelték, a közösségi média, mint kutatási adatforrás lehetővé teszi a kutatók számára, hogy a mindennapi emberek véleményét és diszkurzív stratégiáit elemezzék, anélkül, hogy bármilyen módon beavatkoznának a kutatás alanyainak életébe. Többek között Törnberg és Törnberg (2016), Way (2015) és Al-Tahmazi (2015) is rámutatnak arra publikációikban, hogy a közösségi média térnyerése lehetővé teszi a kutatók számára, hogy eltávolodjanak a túlnyomórészt *elit* diskurzusok (tömegmédiá, politikusok stb.) elemzésétől, és az átlagemberekre koncentráljanak. És pontosan ezt mutatta ki jelen szisztematikus áttekintés is: a legtöbb vizsgált publikáció az átlagemberek közösségi média tartalmaira fókuszál, néhány kivételtől eltekintve, ahol a szervezetek közösségi média kommunikációja áll az elemzés középpontjában (utóbbi például Chaufan & Saliba, 2019; DeCook, 2018; Hayhurst & Szto, 2016), vagy más egyirányú médiatartalmak, melyeket a közösségi médiában terjesztenek (például Ephraim et al., 2017).

A "mindennapi ember" közösségi média kommunikációjának elemzése többnyire posztok, reakciók és kommentek vizsgálatából állt az általunk elemzett publikációkban. Ez nagyszerű lehetőséget nyújtott kutatók számára, hogy a mindennapi emberek online kommunikációjának diszkurzív stratégiáira és témáira reflektáljanak, illetve azt is lehetővé tette, hogy a közösségi médián zajló kommunikáció dinamikáját elemezzék. Más esetekben a kutatók arra törekedtek, hogy a hétköznapi emberek társadalmi jelenségekkel kapcsolatos diszkurzív stratégiáit feltárják, szinte társadalmi térképet készítve az e témákban alkalmazott diskurzusokról. Érdekes módon az áttekintésünk adatbázisában szereplő cikkek nem fordítottak túl nagy figyelmet a politikusok vagy más prominens döntéshozók közösségi média jelenlétére, kommunikációjára. Olyannyira, hogy az adatbázisban szereplő 80 cikkből mindössze 2 publikációban elemezték ezen elit csoportok közösségi média kommunikációját³⁸.

A kutatók által választott adatok, tehát a mindennapi ember közösségi média tartalmi szoros összefüggésben voltak a kutatások fókuszával is. Azaz, ezekben a kutatási projektekben nagyon gyakran kerülnek reflektorfénybe az egyéni vagy kollektív identitáskonstrukció különböző aspektusai. Ez a tematikai túlsúly összhangban van a közösségi média identitáskonstrukcióban betöltött fontos szerepét taglaló szakirodalommal is (Bouvier, 2015; Bouvier & Machin, 2018; Livingstone, 2008). Az áttekintés során vizsgált publikációk emellett nagy figyelmet fordítottak a politikai ellenállás diszkurzív konstrukciójának feltárására is, és

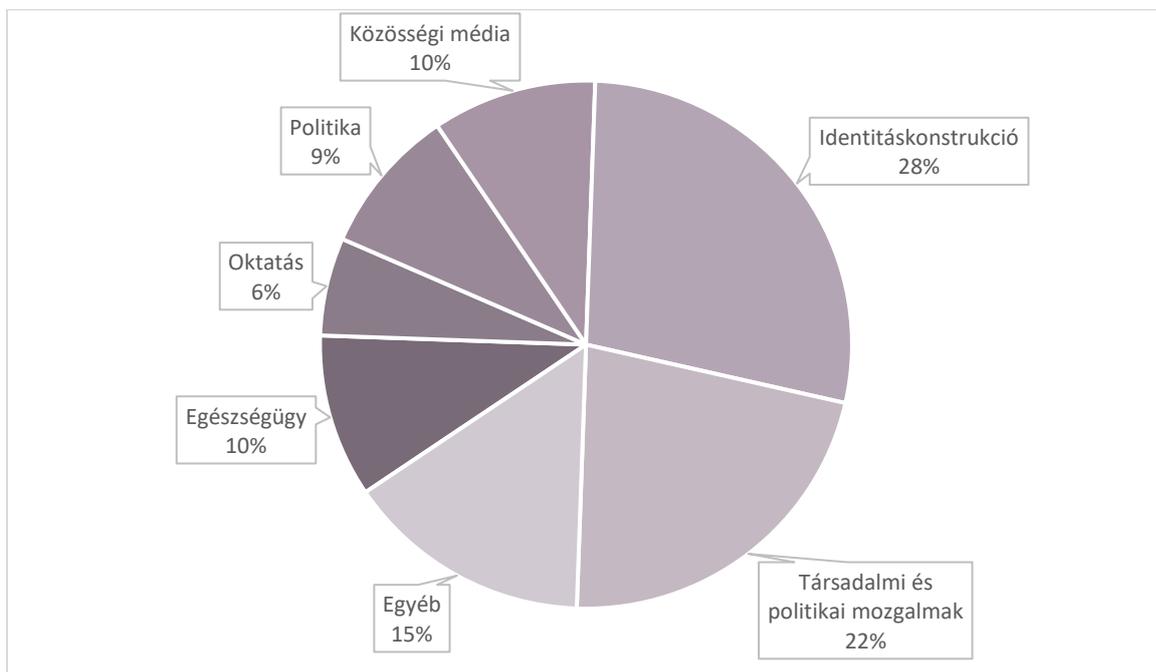
³⁸ Klein és Muis (2019) összehasonlították a nyugat-európai szélsőjobboldali pártok Facebook-oldalain folytatott kommunikációt a pártokhoz nem kapcsolódó szélsőjobboldali csoportok kommunikációjával. Ebben az esetben a hétköznapi emberek kommentjei és reakciói is a kutatás középpontjában álltak. Heemsbergen és Lindgren (2014) pedig az Izraeli Védelmi Erők (IDF) szóvivőjének közösségi média fiókjait elemezték.

arra, hogy a közösségi média milyen eszközökkel segíthet ebben. Így tehát az online aktivizmus (ezen belül a *slacktivism* és *clicktivism* nevekkel illetett, kizárólag az online térben megvalósuló, performatív politikai aktivizmus) lehetőségei és formái is visszatérő kutatási fókuszokként jelentek meg ezekben a publikációkban. Ezek a megfigyelések pedig el is vezettek minket a korpusz tematikus megoszlásának kérdéséhez.

Az elemzett cikkek kutatási fókuszának tematikus megoszlását illetően kiemelendő a publikációk különösen nagy változatossága (4. diagram). Mindemellett az áttekintés korpuszában két kiemelkedő kutatási fókusz volt azonosítható: az identitáskonstrukció (28%) és a társadalmi mozgalmak témája (22%). Az identitáskonstrukció, mint kutatási téma elterjedtségében minden valószínűség szerint tükröződik a közösségi média (online) identitáskonstrukcióban betöltött fontos szerepe (Bouvier, 2015; Bouvier & Machin, 2018). Ezen kutatási témák elterjedtsége összhangot mutat a kutatási terület fentebb már hangsúlyozott, mindennapi emberek közösségi média kommunikációjának elemzésére helyezett fókuszával, hiszen mindkét téma diskurzusainak, diszkurzív stratégiáinak feltárásához hasznos, sőt, elengedhetetlen a mindennapi emberek kommunikációjából felépülő online közbeszéd elemzése.

4. diagram: A publikációk tematikus megoszlása (%).

Forrás: Saját szerkesztés.



Mindazonáltal néhány jól körül határolható kutatási téma jelenléte is azonosítható a korpuszban. Ilyen például a különböző egészségügyi állapotok diszkurzív konstrukciójának vizsgálata, amely az elemzett publikációk 10%-át teszi ki, az oktatással kapcsolatos diskurzuselemzések (6%), illetve a közösségi média működésének, szerepének elemzése (10%) vagy a politikai témákkal kapcsolatos, DA-t alkalmazó kutatások (9%). Mint már említettük, a politikai diskurzust főként a mindennapi emberek közösségi médiában megjelent tartalmain

keresztül elemezték a kutatók, illetve számos publikáció foglalkozott a közösségi médiában megjelenő aktivizmussal a társadalmi egyenlőtlenségek és a politikai mozgalmak kapcsán (utóbbi kapcsán foglalkoztak a kutatók a korábban már említett *slacktivism* és *clicktivism* jelenségekkel is). Ebbe a kategóriába sorolható például Feltwell és szerzőtársainak (2017) publikációja, melyben a szegénység stigmatizáló ábrázolásával kapcsolatos, közösségi médiában megjelenő ellen-diskurzusokat vizsgálták egy brit televíziós műsor vonatkozásában. Illetve Bacallao-Pino (2014) publikációja is, melyben három politikai mozgalommal kapcsolatos közösségi média narratívát elemezt, melyek az *Occupy Wall Street* (USA), Taksim téri (más néven Gezi parki) tüntetések (Törökország) és a *#YoSoy132* (Mexikó) voltak.

Az identitáskonstrukciót vizsgáló kutatásokban elsősorban a kisebbségekre és hátrányos helyzetű csoportokra fókuszáltak a kutatók. A feminizmussal és a társadalmi nemmel kapcsolatos témák és a faji és etnikai kisebbségekkel foglalkozó kutatási témák nagy számban vannak jelen ebben a kategóriában. Ilyen például Alvares (2018) kutatása, melyben a nőiesség online reprezentációját elemezte a brazil médiában, vagy Pang és Hill (2018) kutatása a 'kínai test' (*Chinese bodies*) közösségi médiában való ábrázolásáról.

Miután bemutattuk a korpuszban megjelenő hangokat és témákat, a következőkben az alkalmazott diskurzuselméleti megközelítések, illetve ezen megközelítések összetettsége felé fordítjuk figyelmünket.

A diskurzusmegközelítések típusai és összetettsége

A különböző diskurzusmegközelítések megragadására két technikát alkalmaztunk. Először is a publikációk öndefiníciójára támaszkodva öt fő csoportra osztottunk az elemzett cikkeket aszerint, hogy hogyan nevezik a kutatásban alkalmazott DA-megközelítésüket. E kategorizálás során azonban azt tapasztaltuk, hogy a publikációk jelentősen eltérnek egymástól az alkalmazott diskurzuselméleti koncepció komplexitását illetően. Ezért a *diskurzus* és a *diskurzuselmélet* kifejezések használatának alaposabb vizsgálatával egy háromszintű kategorizálást dolgoztunk ki, amely megmutatja, hogy a diskurzuselmélet, mint kutatási megközelítés az publikáció elméleti háttérben, a módszertani részében vagy mindkettőben megjelenik.

A diskurzuselmélet fajtái

Elemzésünk során öt kategóriába osztottuk az alkalmazott DA-megközelítéseket, ezek: diskurzuselmélet (*discourse analysis*, általánosságban, további jelölés nélkül használva), kritikai diskurzuselmélet (*critical discourse analysis*), számítógépes diskurzuselmélet (*computer-assisted discourse analysis*), multimodális diskurzuselmélet (*multimodal discourse analysis*), illetve az „egyéb megközelítések” kategória (bővebb kifejtését lásd később).

Szisztematikus áttekintésünknek ebben a fázisában nem kívántuk megítélni, hogy az elemzett publikációk az általuk jelölt megközelítést használják-e valóban, vagy a választott elnevezés

csupán divatos címkeként funkcionál a publikációkban, miközben elméleti vagy módszertani megközelítésükben valamilyen más koncepciót alkalmaznak. Így tehát a szerzők absztraktban és kulcsszavakban megjelenő önmeghatározására hagyatkoztunk a publikációk kategorizálásakor. Ezzel a döntésünkkel azt is hangsúlyozni kívántuk, hogy az egyes DA-megközelítések, illetve kifejezetten a megközelítések empirikus alkalmazásai egymástól gyakran nem sebészi pontossággal elválaszthatók. Továbbá fontos azt is megjegyeznünk, hogy bár kategorizálásunk kifejezetten a publikációk által említett DA-megközelítésekre fókuszál, az elemzett tudományos szócikkek zömében egyéb fogalmi kereteket is alkalmazásra kerültek (mind elméleti, mind módszertani céllal).

Az első négy kategóriába (diskurzuselemzés, kritikai diskurzuselemzés, multimodális diskurzuselemzés és számítógépes diskurzuselemzés) akkor osztottuk a vizsgált publikációk valamelyikét, ha azok az alkalmazott megközelítésüket ezek egyikeként írták le. Abban az esetben, ha a szerzők ezen megközelítések keverékére utaltak, például elemzési megközelítésüket *multimodális kritikai diskurzuselemzésnek* nevezték (Ma & Stahl, 2017), a publikáció alkalmazott diskurzuselemzési megközelítését tekintve olyan kategóriába került, amely megfelelt az elsőként említett (és ezzel tehát kiemelt) típusnak. A fent említett esetben például Ma és Stahl (2017) publikációja a *multimodális diskurzuselemzés* kategóriába került.

Az "egyéb megközelítések" kategóriában azok a publikációk találhatók, amelyek olyan ritka, de sajátos diskurzuselemző megközelítéseket alkalmaztak, amelyek nem illeszkedtek egyik másik kategóriába sem. Ebből adódóan a következő koncepciók kerültek ebbe a kategóriába: Foucault-i diskurzuselemzés (Sam, 2019), gépi tanuláson alapuló szövegelemzés (Song et al., 2016), diszkurzív pszichológia (*discursive psychology*) (Rasmussen, 2015), interpretív diskurzuselemzés (Afzalan & Muller, 2014) és politikai diskurzuselemzés (Al-Tahmazi, 2015).

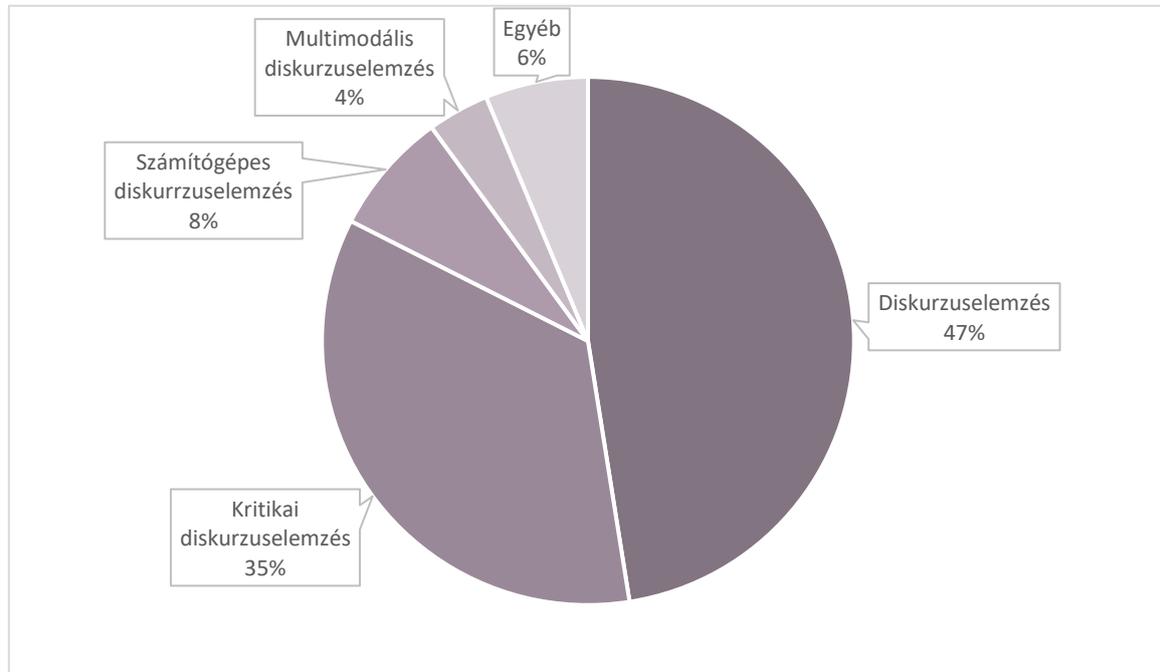
Az egyes kategóriákba sorolt publikációk száma megmutatja a különböző típusú diskurzuselemzések népszerűségét a közösségi média elemzésben (5. diagram). Az önbevalláson alapuló DA-koncepciók eloszlása rámutat a korpusz néhány érdekes jellemzőjére.

Először is, a (további típusmegjelölés nélküli) diskurzuselemzés, mint hivatkozott alkalmazott elemzési megközelítés magas aránya (47%) mögött két eshetőség állhat. Egyrészt jelentheti azt, hogy a közösségi média tartalmakat DA-megközelítéssel elemző kutatások nagyrészt valóban egy általános diskurzuselemzés megközelítést alkalmaztak. Másrészt, az is állhat mögötte, hogy a vizsgált publikációk szerzői nem nevezik meg a konkrét diskurzuselemzés típust a publikáció kulcsszavaiban vagy absztraktjában, valószínűsíthetően azért, mert nem találták döntő fontosságúnak ezt. Az 5. diagramon továbbá az is megfigyelhető, hogy a legnépszerűbb specifikus megközelítés 35%-os elterjedtségével a *kritikai diskurzuselemzés*. A tipikusan Teun A. van Dijk, Norman Fairclough és Ruth Wodak neveivel fémjelzett elméleti és elemzési megközelítés meglehetősen erős kritikai hozzáállást feltételez a közösségi média

kutatói körében, bár kérdés, hogy a kutatókat kritikai hozzáállásuk vezette a közösségi média elemzéséhez, vagy a közösségi média csupán egyik tárgya kritikai vizsgálatuknak.

5. diagram: A diskurzuselemzés-fajták megoszlása (%).

Forrás: Saját szerkesztés.



Az alkalmazott DA-konceptiók összetettsége

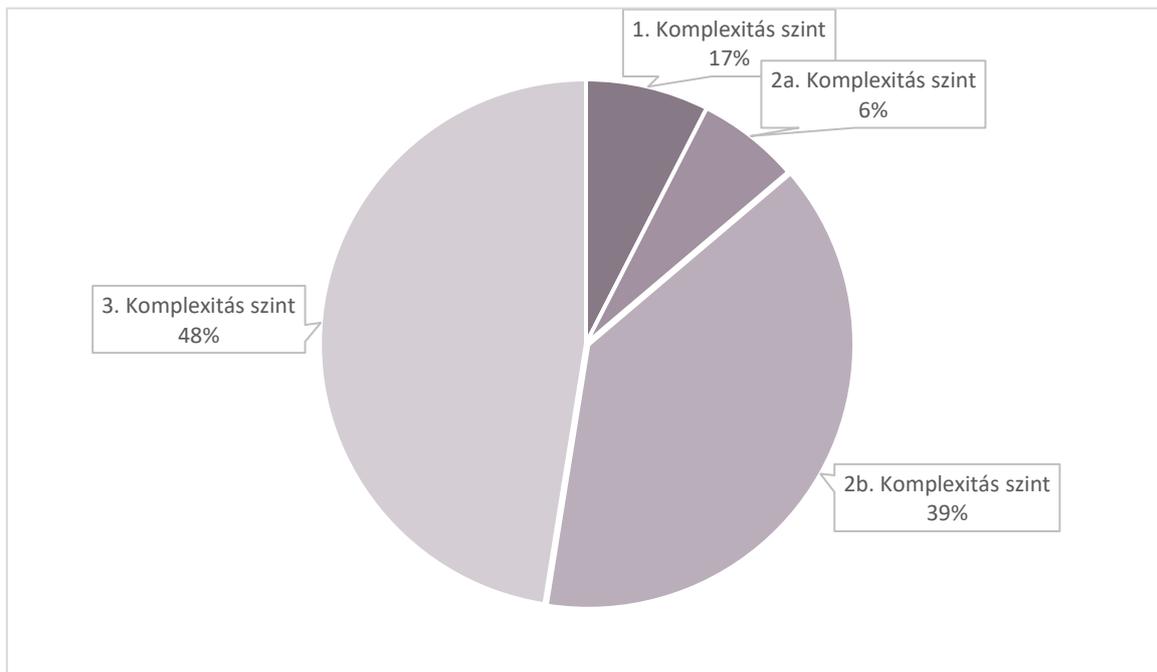
A leíró adatok és a diskurzuselemzési megközelítések önbevalláson alapuló kategorizálása után figyelmünket a diskurzus és a diskurzuselemzés tényleges megjelenésére és alkalmazására fordítottuk a publikációk elemzésében. A cikkek részletekbe menő vizsgálatán keresztül kidolgoztunk egy komplexitásmarkert. Ezzel a háromszintű mutatóval azt próbáltuk megragadni, hogy a kutatók a diskurzust, illetve a DA-t elsősorban módszertani eszközként, elméleti koncepcióként, vagy esetleg mindkettőként használták a közösségi média elemzésekor. Ezek mellett azonban olyan cikket is tartalmazott a korpuszunk, amelyek használják ugyan a diskurzus kifejezést, de DA-val kapcsolatos elméleti vagy módszertani fogalmi keret bemutatása nélkül. Ezeket a publikációkat szintén külön kategóriába soroltuk.

Ennek megfelelően elemzésünkben az 1. komplexitási szintű (a továbbiakban KSZ) cikkek közé soroltuk azokat, amelyek a diskurzus szót alapvetően a szöveg vagy korpusz szinonimájaként használják, de nem alkalmaznak diskurzuselemzésen alapuló elméletet vagy módszertant. A 2. KSZ-be osztott publikációk esetében két alkategóriát hoztunk létre: a 2a) kategóriába azok a publikációk kerültek, amelyek a diskurzuselemzést elméleti keretként használják, de módszertani megközelítésként nem hivatkoznak rá; míg a 2b) azokat a cikket jelöli, amelyek a diskurzuselemzésre pusztán, mint a közösségimédia-tartalmak elemzési módszertanára hivatkoznak, de nem használták elméleti megközelítésként. A diskurzuselemzés

értelmezésünk szerinti legösszetettebb használatát a 3. KSZ jelzéssel ellátott cikkekénél találtuk. Ezek a publikációk mind elméleti, mind módszertani megközelítésükben alkalmazták a diskurzuselemzést.

A 6. diagram a cikkek komplexitásmarker szerinti megoszlását mutatja be.

6. diagram: A cikkek DA összetettségi szintjének megoszlása (%).
Forrás: Saját szerkesztés.



A 6. diagram értelmezésekor azt is fontos szem előtt tartanunk, hogy a kategóriák (a 1. KSZ kivételével) nem hajszálpontosan elkülöníthető kategóriák, hanem inkább spektrumok. Amint a 6. diagram mutatja, az 1. KSZ cikkek a legritkábbak (7%), ami azt jelenti, hogy adatbázisunkban a legtöbb kutató a diskurzusra, mint a társadalomtudományok és a nyelvészet metszéspontjában lévő különálló jelenségre utal, és azt nem csak a „szöveg” szinonimájaként használja. Kiemelkedően magas a 3-as komplexitási kategóriába sorolt publikációk száma (48%). Ez a csoport azonban különösen heterogén. Bár valamennyi publikáció mind elméletben, mind módszertanban alkalmazza a DA-t, némely publikációban csak néhány mondat szerepel arról, hogy mi is a diskurzus, míg mások a teljes elméleti háttérüket a diskurzuselméletre építik. Az egyes csoportok részletes jellemzését a csoportba osztott publikációkkal illusztrálva a következő részben mutatjuk be.

Adattípustól az összetett elméleti és módszertani DA-fogalmakig – a komplexitás szintjei

Amint korábban említettük, az összegyűjtött cikkeket a DA-val kapcsolatos összetettségi szintjük szerint kategorizáltuk.

Az 1. komplexitási szint: a diskurzus, mint szöveges tartalmak szinonimája

Az első komplexitás szint (1. KSZ) azokat a cikkeket takarja, amelyek a diskurzus kifejezést csupán a szöveges adattípus megnevezéseként használják. Vagyis az általuk gyűjtött szöveges közösségi média tartalmakra diskurzusként hivatkoznak, de nem említenek sem DA iskolákat vagy megközelítéseket, sem DA módszertant. Ennek alapján ezekben a cikkekből a diskurzus a szöveg vagy a szöveges adatok szinonimájának tűnik. Amint az a 6. diagramon látható, a publikációknak csak egy kis része (7%) tartozik ebbe a kategóriába. Mindazonáltal ezek a cikkek a diskurzussal kapcsolatos kutatások skálájának egyik végét képviselik, ahol a címkét csak, mint adatformát használják, anélkül, hogy mély elméleti vagy módszertani elkötelezettséget mutatnának a DA megközelítések iránt. Ez nem azt jelenti, hogy meg kellene kövöznünk ezeket a publikációkat, de diskurzuselemzőként tudatában kell lennünk annak, hogy a diskurzus kifejezést divatos címkéként használják a szöveges tartalmakra. Ez segíthetne a diskurzus koncepciójának, mint a szövegalapú kutatások elemzési egységének terjesztésében. Véleményünk szerint azonban, ha az elméleti és/vagy módszertani részekben nincs DA-keret, akkor a DA megközelítés komplexitását és mélységét nem igazán közvetítették a publikációk.

A második kategória (2. KSZ) azokat a publikációkat jelöli, amelyek a DA-t vagy csak elméleti vagy csak módszertani keretként alkalmazták. Ebből következően ennek a komplexitási szintnek két alkategóriája van: a 2a, ahol a DA-t csak elméletként jelenik meg, és a 2b, ahol kizárólag módszertani megközelítésként mutatják be.

A 2. komplexitási szint: a diskurzus elméleti megközelítés vagy módszertani eljárás

A 2a. komplexitási szint azokat a publikációkat jelöli, amelyek a DA-ra mint elméleti keretre hivatkoznak, de módszertani megközelítésükben nem fejtik ki. Ezek korpuszunknak csak kis hányadát (6%) képviselik, így ez a kombináció nem tűnik túl gyakorinak. Ami az ezekben a publikációkban hivatkozott elméleti kereteket illeti, a kritikai diskurzuselemzés és az interakcionizmus emelkedett ki az alkalmazott megközelítések közül. A 2a komplexitási szintbe sorolt publikációkról összességében elmondható, hogy míg a DA-val kapcsolatos elméleti megfontolásokat részletesen kifejtik, az elemzés folyamatát mintha magától értetődőnek tekintenék. Mintha a választott keretrendszer megnevezésével nem lenne szükség további részletekre az elemzés folyamatát illetően. Ilyen például, amikor a módszertanra vonatkozó információ csupán egy rövid utalás a kritikai diskurzuselemzésre, mint Dyson és Gorvin (2017) publikációjában, amiben annyit szerepelt, hogy "az adatkorpusz elemzése kritikai diskurzuselemzéssel történt" (p. 2), vagy Ab Rashid (2018) esetében, aki mindössze annyit írt, hogy "az interjúk elemzése tematikai és diskurzuselemzési megközelítéssel történt" (p. 2). Az e kategóriába tartozó cikkekből a DA, mint módszertani eszköz annyira magától értetődőnek tűnik, hogy nincs szükség az elemzési folyamat döntési pontjainak és lépéseinek részletezésére.

Ha feltételezzük, hogy az analitikai részletek hiánya nem jelenti a módszertani megfontolások hiányát, akkor egy lehetséges magyarázat lehet, hogy a kutatók valóban magától értetődő módszertani eszközként kezelik a DA-t (illetve a példaként felhozott esetekben konkrétan a kritikai diskurzuselemzést), ezért nem sorolják fel az elemzés lépéseit és döntéseit (a mintavétellel kapcsolatos információk kivételével). Mindazonáltal az elemzési folyamat döntéseinek és lépéseinek nagyobb átláthatósága nemcsak az adott kutatás megértését, hanem az alkalmazott elemzési eljárás más kutatási témákra való alkalmazását is elősegíthetné. Ez segítheti a kutatások megbízhatóságának és érvényességének javulását is.

A 2. komplexitási szint másik alkategóriája, a 2b. komplexitási szint azokat a publikációkat jelöli, amelyek a DA-t mint módszertani koncepciót mutatják be, de anélkül, hogy azt elméleti keretbe foglalják diskurzuselméletekkel. Mivel ez a kategória az összegyűjtött cikkek több mint harmadát (39%) tartalmazza, ezért a DA-nak ez az alkalmazási módja meglehetősen elterjedtnek tűnik. Ezekben a cikkekben jellemzően az összegyűjtött szöveges tartalmakat diskurzusnak nevezik, és a diskurzuselemzés csak, mint módszertani megközelítés, mint az összegyűjtött közösségi média korpusz elemzésének eszköze jelenik meg. Ezekben a publikációkban nincs részletes elméleti diszkurzív keret, nincs szó a különböző diskurzuselemzésekéről, sem azok főbb ideológiai hátteréről, stb.

Ami az alkalmazott DA-iskolákat illeti, ebben a csoportban a leggyakrabban alkalmazott megközelítés a kritikai diskurzuselemzés, a leggyakrabban hivatkozott szerző pedig Teun A. van Dijk (6 publikációban). Többször is megjelennek továbbá a következő DA-val foglalkozó kutatók: Siegfried Jäger és Florentine Maier (3), Norman Fairclough (3), Martin Reisigl és Ruth Wodak (2), illetve Paul Baker (2) és James Paul Gee (2).

Az ebbe a kategóriába sorolt cikkekben egyharmada (32%) azonban nem hivatkoznak semmilyen konkrét DA-módszertani iskolára vagy kutatóra, csupán azt hangoztatják a szerzők, hogy alkalmazott elemzési módszerük a diskurzuselemzés, majd folytatják a folyamatuk főbb lépéseinek leírását. Mint például Waterhouse-Watson (2019) cikkében, ahol a módszertani lépésekről kapunk információt, de az alkalmazott módszertani DA-megközelítésről nem:

... a tweet-folyamok és az egyes tweetek elemzése diskurzuselemzéssel történt, megvizsgálva, hogy a felhasználók hogyan lépnek interakcióba egymással; mikor (és hogyan) kérdőjeleznek meg bizonyos nézőpontokat; és hogyan elevenítenek fel vagy kérdőjeleznek meg mítoszokat és sztereotípiákat. A kvalitatív elemzés kifejezetten a legfontosabb kategóriákra összpontosított - azokra, amelyek nemi erőszak mítoszokkal és sztereotípiákkal kapcsolatosak, vagy ahol a szexuális erőszak bagatellizálása vagy a szexuális erőszak elutasítása kevésbé nyílt volt. (Waterhouse-Watson, 2019, p. 27)³⁹.

Ami ezen cikkek módszertani részleteit illeti, általában nagyon részletesen ismertetik a mintavételi eljárást, majd kissé sematikus leírást adnak a DA-folyamatuk főbb lépéseiről. Ez a

³⁹ Minden, a vizsgált tanulmányokból származó idézet a szerzők saját fordítása.

sematikus eljárás jellemzően egy kódolási fázissal kezdődik (akár előre meghatározott kategóriákkal, akár nyílt kódolással), majd ezt követi a felmerült minták osztályozása, amelyeket témákként, diskurzusokként vagy narratívákként (néha sztereotípiákként vagy mítoszokként) azonosítanak. Leírása alapján így járt el többek között Darwin (2017) is:

A vitafórumon belüli fő témák és diskurzusok elemzése érdekében a 2015. őszi legújabb üzenetfolyamok közül választottam ki 500-at. Az üzenetfolyamokat többször elolvastam, és három szakaszban kódoltam. Először is, nyitott olvasást végeztem az üzenetfolyamok olvasása során, miközben terepfeljegyzéseket készítettem a felmerülő témákról és kulcsszavakról. Ezután nyílt kódolást végeztem a terepfeljegyzéseim alapján. Végül kidolgoztam egy kategória-sémát, amely az általam feltárt fő diskurzusokat és témákat foglalta magába, amelyeket a következő szakaszokban mutatok be: „Nemi identitások”, „Nemi önkifejezések” és „Coming out”. (Darwin, 2017, p. 7).

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ezen általános, sematikus folyamat mellett meglehetősen összetett elemzési eljárások is fellelhetők voltak a 2b komplexitási szintbe sorolt cikkek között. Megjelentek például számítógépes DA-módszerek (4 cikk), és különböző módszertani megközelítések kombinációi is. Utóbbi nem csak a szöveges módszerek repertoárjának kombinációira korlátozódott (mint például a kritikai diskurzuselemzés és *appraisal analysis* keveréke Harju [2015] cikkében; vagy a tematikai elemzés és kritikai diskurzuselemzés alkalmazása Petersen és társai [2016] publikációjában), hanem kiterjedt a nem szöveges módszerek diskurzuselemzéssel való kombinációjára is, így például gyakran bevonták a szerzők a társadalmi hálózatok elemzését (*social network analysis*) is (lásd pl. Klein & Muis, 2019; Mercea & Yilmaz, 2018; Sharma & Tietjen, 2016).

Emellett a kvantitatív és kvalitatív megközelítések kombinációja is határozottan jelen volt a korpuszban, bár a vizsgált cikkek egyike sem használta a kevert módszertan (*mixed methods*) elnevezést (de például a korpuszalapú multimodális diskurzuselemzés [*corpus-assisted multimodal discourse analysis*] megjelent Caple [2019] cikkében). Emellett a DA-t legtöbbször a kevert elemzési eljárások kvalitatív feleként nevezik meg. Meglátásunk szerint azonban több publikációra is illik a kevert módszertanú diskurzuselemzés (*mixed methodological discourse analysis*) meghatározás (Géring, 2021). Például Klein és Muis (2019) elemzésére, ahol a kialakuló témákat tematikus szóklaszterek elemzésével és azok gyakoriságának vizsgálatával azonosították, majd annak eldöntése érdekében, hogy "a nativizmusról szóló online diskurzus szélsőségesebb-e a nem intézményesült csoportok oldalain, mint az intézményesült csoportok oldalain" (p. 5), megvizsgálták "a kulturális 'outgroupokat' és politikai eliteket tartalmazó kommentekben leggyakrabban előforduló szavakat" (p. 8), és kvalitatív elemzést végeztek, hogy a mobilizált ideológiák és diszkurzív stratégiákat meg tudják ragadni.

A 3. komplexitási szint: a DA, mint összetett elméleti- és módszertani megközelítés

A DA megközelítésük összetettsége alapján elkülönített publikációk utolsó csoportját a 3. komplexitási szint jelöli. Ezekben a cikkekben a DA-t elméleti koncepcióként és elemzési módszertanként is bemutatják a szerzők. A következőkben ezt a csoportot elméleti- és módszertani megközelítéseik és tematikus jellemzőik szempontjából tekintjük át.

Mindenekelőtt hangsúlyozandó, hogy az ebbe a kategóriába beosztott cikkek igencsak nagy különbségeket mutatnak a tekintetben, hogy milyen részletességgel tárgyalják a diskurzuselméleteket. A publikációk továbbá nagy változatosságot mutatnak abban is, hogy milyen egyéb elméleteket vonnak be az alkalmazott DA-megközelítések mellett. Hogy ezt a változatosságot érzékeltessük, a cikkek komplexitását egy skálán fogjuk értelmezni. E skála egyik végpontja a DA legminimálisabb elméleti tárgyalása, míg a másik a diskurzuselmélet alapos, mélyreható bemutatása. Értelmezésünkben a skála végpontjai nem minőségjelzők - a diskurzuselméletnek osztatlan figyelmet szentelő cikkek nem eleve jobbak, mint azok, amelyek azt kiegészítő elméletként használják a módszereikhez.

Az alkalmazott diskurzuselméleti háttér komplexitási értékelésének további aspektusa lehet a DA elméletek bemutatásának hossza, részletessége, a fogalmi alapok tisztázásának megjelenése ezekben a publikációkban. Az elmélet bemutatásának részletességében a publikációk nagy változatosságot mutatnak: a DA-elmélet alapjait 1-5 mondatban bemutató cikkektől a koncepciónak több oldalt szentelő cikkekig (például Chaufan & Saliba, 2019; Way, 2015) terjed a skála. Mindazonáltal a cikkek fogalmi kereteinek elemzése érdekes eredményre vezetett. A cikkek elméleti megközelítéseket bemutató részeinek tartalmi vizsgálatával a DA-elméletek alkalmazásának két fő módját különítettük el: azokat a kutatásokat, amelyek elméleti megközelítésükben elsősorban DA-elméletekre építenek (21 cikk), és azokat a kutatásokat, amelyekben a DA-elméletek a fő elméleti keretet kiegészítő módon jelennek meg az eredmények interpretációja vagy a módszerek elméleti megalapozása kapcsán (17 publikáció). E folyamat során azt találtuk, hogy a publikációk szerkezete csak némileg korrelál az elméleti keretrendszerükkel. Ez azt jelenti, hogy több olyan publikáció is található korpuszunkban, amely a diskurzuselméletet nem a cikk elméleti részében tárgyalja, de kutatást alapvetően mégis diskurzuselméleten belül konceptualizálja (például Ifukor, 2010; Rasmussen, 2015). A legtöbb ilyen publikáció elméleti háttérként a társadalmi, történelmi és politikai kontextust, a korábbi kutatási eredményeket vagy a választott közösségi médiát mutatja be részletekbe menően. Ugyanakkor azok a publikációk, amelyek a DA-elméleteket szerkezetileg az elméleti részben tárgyalják (14 publikáció), mind önálló elméleti háttérként kezelik a diskurzuselméletet (és nem például kiegészítő módszertan-elméletként).

Elemzésünk folyamán megállapítottuk azt is, hogy bár a legtöbb cikk a van Dijk, Wodak, Fairclough, van Leeuwen és Halliday által kidolgozott, a Foucault-i diskurzusmegközelítésből kiinduló diskurzusfogalmakra támaszkodik, egyesek kevésbé expliciten alkalmaznak

diskurzuselméleti megközelítéseket. Például Alvares (2018), Mendes és társai (2019) és Harp és társai (2018) mindannyian arra alapozzák a kutatásuk elméleti keretét, hogy a diskurzus hatással a társadalmi valóságra (Gee, 2010; Potter, 2004; Wodak, 2001), illetve, hogy a diskurzus olyan társadalmi gyakorlat, amely formálja a társadalmi valóságot, és amit társadalmi valóság is formál (Fairclough & Wodak, 1997; Potter, 2004), azonban a felsoroltak közül egyik publikációban sem mutatnak be expliciten DA-elméleteket. Így, bár ezek a kutatási projektek nem mutatják fel nyíltan az elterjedt diskurzuselemzési elméletek egyikét sem, mégis meghatározza elméleti megközelítéseiket a diskurzuselmélet és az abból következő módszertan. Ez arra mutat rá, hogy a DA jól alkalmazható több rokon elméleti megközelítéssel összhangban. Ezek a publikációk tehát nem nélkülözik a diskurzuselméleti alapokat, és így társadalmi jelentőségüket sem veszítik el. Ezzel szemben azok a publikációk, amelyek teljesen mellőzik a DA elméleteket, eredményeiket a kommunikációs események pusztán lenyomataként interpretálják, elidegenítve őket azokról a társadalmi jelenségektől, amelyekre az elemzett tartalmak hatással vannak, és amelyek az elemzett diskurzust is formálják.

A 3. komplexitási szintbe sorolt publikációk a korábban bemutatott 2b komplexitás szintű cikkekhez hasonlóan nagy hangsúlyt fektetnek módszertani leírásukban az adatgyűjtés menetére, ugyanakkor elemzési lépéseiket csupán elnagyoltan ismertetik. Az elemzési lépések konkrét, részletekbe menő leírása gyakran már csak az eredmények között kap helyet, amennyiben egyáltalán megismerheti ezeket az olvasó. Mindazonáltal ezekben az esetekben az elemzési folyamat bemutatása jellemzően nem szisztematikus, hanem kifejezetten az adott eredmény, példa kapcsán tárgyalják a kutatók az elemzési lépést, amely a bemutatott eredményre vezetett.

Végezetül kiemelendő az egyes cikkek szerkezeti-tartalmai-arányai közötti különbség. Jól látható kontraszt van a 3. KSZ kategória "nyugati" vagy angolszász térség társadalmi jelenségeit tárgyaló cikkei és a világ más részeire összpontosító kutatási publikációk szerkezete között. Míg ugyanis a „nyugati” társadalmi jelenségekre fókuszáló publikációkban az elemzett jelenségek társadalmi-politikai kontextusa meglehetősen röviden kerül bemutatásra, addig a „nem nyugati” világgal kapcsolatos cikkekben sokkal nagyobb figyelmet kapott a történelmi és társadalmi-politikai kontextust ismertetése. Bár egy ekkora mintából (38 cikk a 3. KSZ kategóriából) nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket, ez a különbség tükrözheti a tudományos világ "nyugati" és "nem nyugati" témákhoz való ambivalens hozzáállását. Egészen pontosan azt az ellentmondást, hogy a „nem nyugati” jelenségeket vizsgáló kutatásokban elengedhetetlen a választott téma relevanciája melletti érvelés a téma társadalmi jelentőségének hosszas ismertetésén keresztül, miközben a „nyugati” társadalmakat közelebbről érintő társadalmi jelenségek, például a Proud Boys mémek közösségi médiában való kutatásának szükségessége (DeCook, 2018) szinte magától értetődő, és ezért nem is igényel részleteibe menő bemutatást vagy érvelést a kutatási téma fontossága mellett. Mindazonáltal a társadalmi kontextus aprólékos bemutatása minden publikációnak javára válna a területen, függetlenül azok kutatási fókuszától, hiszen a diskurzuselemzés

eredményeinek interpretációja nem lehet teljes a társadalmi-politikai kontextus ismerete nélkül (Fairclough & Wodak, 1997; Gee, 2010; Potter, 2004).

Konklúzió

Amint azt az előbbiekben többször is kiemeltük, az áttekintett publikációk sok szempontból igen nagy változatosságot mutattak. A közösségimédia-tartalmakat diskurzuselemzési megközelítéssel vizsgáló publikációk a DA megközelítésük komplexitását, az alkalmazott módszertanokat és azok transzparenciáját, de még az alkalmazott elméleti koncepciókat tekintve is kifejezetten sokszínűek.

Egyrészt a témák és a vizsgált társadalmi területek nagyfokú változatossága nagyon pozitív. Ez a tematikai sokszínűség azt mutatja, hogy a nyelvhasználat fontossága a társadalmi, a magán- és a szakmai élet minden területén előbb-utóbb reflektorfénybe kerülhet. Ez a sokszínűség még figyelemreméltóbb, ha a kutatási témák földrajzi eloszlását is figyelembe vesszük. Természetesen a közösségimédia-elemzés esetében ezt az eloszlási arányt némi óvatossággal kell kezelni, ahogy azt a korpusz földrajzi jellemzőinek bemutatásakor is hangsúlyoztuk. Az arányok mégis ígéretesek abból a szempontból, hogy a „nem nyugati” fókuszú kutatási témák hangsúlyos jelenlétét mutatják az áttekintett anyagban. Mindemellett a módszertani sokszínűség a kutatási területet is gazdagítja és közérdeket is szolgál. Tudományos szempontból azért gyümölcsöző ugyanazon társadalmi jelenségek diszkurzív konstrukciójának eltérő diskurzuselemzési módszerekkel való vizsgálata, mert így láthatóvá válik, hogy a különböző módszertanok egymást alátámasztó egymásnak ellentmondó eredményekre vezetnek. A módszertani sokszínűség a közérdek szolgálatát illetően egy-egy társadalmi jelenség jobb megértéséhez járul hozzá. Mivel a témák, narratívák, retorikai elemek, érvelési sémák stb. elemzése a választott diskurzusok különböző részeire világít rá, ezért ezek egymást kiegészítve teljesebb képet nyújtanak a vizsgált társadalmi jelenségről. A vizsgált korpuszban talált elméleti sokszínűség továbbá erősítheti a DA-vezérelt kutatások területét, mivel rámutat a DA-megközelítések rugalmasságára, valamint a DA-elméletek összeegyeztethetőségére más társadalmi elméletekkel.

Másrészt vannak olyan aspektusok, melyekben egy fókuszáltabb arany szabály hasznos lehet mind a kutatók, mind a DA tudományos megítélése szempontjából. Elsőként az átláthatóságban: például annak definiálása a publikációkban, hogy a szerzők mit értenek diskurzus alatt, és hogyan elemzik azt. Gyakran a kutatók módszertani döntései sem artikulálódnak világosan, több esetben még az eredményeikben sem, ami szintén ront a kutatás transzparenciáján. Ez a gyakorlat problematikus lehet, mert aláássa a DA megközelítések érvényességét, mivel így az alkalmazott kutatási módszerek nem értékelhetők tudományos szempontból, és az sem egyértelmű, hogy szisztematikus megközelítést alkalmaztak-e. Ezenkívül az, hogy a cikkek egy része nem támaszkodik semmiféle DA-elméletre, kihat a kutatási eredmények interpretációjára és a tudományos területre is. Azaz, ha nem említik meg a diskurzus szerepét a társadalmi valóság konstruálásában (Fairclough &

Wodak, 1997; Gee, 2010; Potter, 2004), akkor a publikációk csupán azt sugallják, hogy a reprezentációk befolyásolhatják egyes emberek véleményét bizonyos kérdésekben, vagy hogy a közösségi médiában való ábrázolás csupán önmagában áll.

Azonban van olyan aspektus is, amelyben az áttekintett cikkek kevésbé különböznek egymástól, mégpedig az elemzésre legyűjtött tartalmak típusa. A hétköznapi felhasználók közösségi médiás bejegyzéseinek, kommentjeinek és reakcióinak elemzése rendkívül elterjedt az általunk vizsgált kutatás területén. Természetesen a közösségi média kifejezetten kézenfekvő adatforrás a (online) közbeszéd elemzéséhez, mivel hatalmas mennyiségű közzétett tartalom gyűjthető anonim módon. Korpuszunkban az elitdiskurzus-elemzések csupán elhanyagolható mértékben voltak jelen.

Összességében megállapítható, hogy a közösségimédia-tartalmak diskurzuselemző kutatási megközelítésekkel való elemzése felfutóban van. Mint az áttekintett publikációkból kiderül, társadalmi és tudományos szempontból is értékes, gondosan kivitelezett kutatások már születtek, amelyek jó táptalajul szolgálhatnak a további kutatások számára is. Szerencsére a közösségi média folyamatosan növekvő mennyiségű tartalmat biztosít a társadalmi valóság diszkurzív konstrukciójának elemzéséhez. Átláthatósággal, szisztematikus módszertani megközelítéssel és a DA elméleti megközelítéseire való összpontosítással ez a forrás végtelen kutatási lehetőségeket biztosít.

Hivatkozások

- Ab Rashid, R. (2018). Dialogic reflection for professional development through conversations on a social networking site. *Reflective Practice, 19*(1), 105–117.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379385>
- Afzalan, N., & Muller, B. (2014). The Role of Social Media in Green Infrastructure Planning: A Case Study of Neighborhood Participation in Park Siting. *Journal of Urban Technology, 21*(3), 67–83.
<https://doi.org/10.1080/10630732.2014.940701>
- Al-Tahmazi, T. H. (2015). The pursuit of power in Iraqi political discourse: unpacking the construction of sociopolitical communities on Facebook. *Journal of Multicultural Discourses 10*(2), 163–179.
<https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1042383>
- Alvares, C. (2018). Online staging of femininity: disciplining through public exposure in Brazilian social media. *Feminist Media Studies, 18*(4), 657–674.
<https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447336>
- Bacallao-Pino, L. M. (2014). Social media mobilisations: Articulating participatory processes or visibilizing dissent? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 8*(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/CP2014-3-3>
- Bouvier, G. (2015). What is a discourse approach to Twitter, Facebook, YouTube and other social media: Connecting with other academic fields? *Journal of Multicultural Discourses, 10*(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1042381>
- Bouvier, G., & Machin, D. (2018). Critical discourse analysis and the challenges and opportunities of social media. *Review of Communication, 18*(3), 178–192.
<https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1479881>
- boyd, d. m., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Byron, P. (2017). Friendship, sexual intimacy and young people’s negotiations of sexual health. *Culture, Health & Sexuality, 19*(4), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13691058.2016.1239133>
- Caple, H. (2019). “Lucy says today she is a Labordoodle”: how the dogs-of-Instagram reveal voter preferences. *Social Semiotics, 29*(4), 427–447.
<https://doi.org/10.1080/10350330.2018.1443582>
- Chaufan, C., & Saliba, D. (2019). The global diabetes epidemic and the nonprofit state corporate complex: Equity implications of discourses, research agendas, and policy recommendations of diabetes nonprofit organizations. *Social Science & Medicine, 223*, 77–88.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.01.013>
- Chrona, S., & Bee, C. (2017). Right to public space and right to democracy: The role of social media in Gezi Park. *Research and Policy on Turkey, 2*(1), 49–61.
<https://doi.org/10.1080/23760818.2016.1272267>
- Darwin, H. (2017). Doing Gender Beyond the Binary: A Virtual Ethnography. *Symbolic Interaction, 40*(3), 317–334. <https://doi.org/10.1002/symb.316>
- DeCook, J. R. (2018). Memes and symbolic violence: #proudboys and the use of memes for propaganda and the construction of collective identity. *Learning, Media and Technology, 43*(4), 485–504. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1544149>

- Dyson, H., & Gorvin, L. (2017). How Is a Label of Borderline Personality Disorder Constructed on Twitter: A Critical Discourse Analysis. *Issues in Mental Health Nursing, 38*(10), 780–790. <https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1354105>
- Ephraim, P. E., Akter, T., & Gansinger, M. (2017). New media—new voices: satirical representations of Nigeria’s socio-politics in Ogas at the top. *Critical Studies in Media Communication, 34*(1), 44–57. <https://doi.org/10.1080/15295036.2016.1257861>
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. SAGE Publications.
- Feltwell, T., Vines, J., Salt, K., Blythe, M., Kirman, B., Barnett, J., Brooker, P., & Lawson, S. (2017). Counter-Discourse Activism on Social Media: The Case of Challenging “Poverty Porn” Television. *Computer Supported Cooperative Work, 26*, 345–385. <https://doi.org/10.1007/s10606-017-9275-z>
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3rd ed.). Routledge.
- Géring, Zs. (2021). Mixed Methodological Discourse Analysis. In J. Burke, & A. J. Onwuegbuzie (Eds.), *The Routledge Reviewer’s Guide to Mixed Methods Analysis* (pp. 161–170). Routledge.
- GlobalWebIndex (2021). *Flagship report on the latest trends in social media*. <https://www.gwi.com/reports/social-2020>
- Harju, A. (2015). Socially shared mourning: Construction and consumption of collective memory. *New Review of Hypermedia and Multimedia, 21*(1-2), 123–145. <https://doi.org/10.1080/13614568.2014.983562>
- Harp, D., Grimm, J., & Loke, J. (2018). Rape, storytelling and social media: how Twitter interrupted the news media’s ability to construct collective memory. *Feminist Media Studies, 18*(6), 979–995. <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1373688>
- Hayhurst, L. M. C., & Szto, C. (2016). Corporatizing Activism Through Sport-Focused Social Justice? Investigating Nike’s Corporate Responsibility Initiatives in Sport for Development and Peace. *Journal of Sport and Social Issues, 40*(6), 522–544. <https://doi.org/10.1177/0193723516655579>
- Heemsbergen, L. J., & Lindgren, S. (2014). The power of precision air strikes and social media feeds in the 2012 Israel–Hamas conflict: ‘targeting transparency’. *Australian Journal of International Affairs, 68*(5), 569–591. <https://doi.org/10.1080/10357718.2014.922526>
- Hughes, P. T., & Kesting, S. (2014). A literature review on central bank communication. *On the Horizon, 22*(4), 328–340. <https://doi.org/10.1108/OTH-07-2014-0027>
- Ifukor, P. (2010). “Elections” or “Selections”? Blogging and Twittering the Nigerian 2007 General Elections. *Bulletin of Science, Technology & Society, 30*(6), 398–414. <https://doi.org/10.1177/0270467610380008>
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
- Jungherr, A. (2016). Twitter use in election campaigns: A systematic literature review. *Journal of Information Technology & Politics, 13*(1), 72–91. <https://doi.org/10.1080/19331681.2015.1132401>
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I.P., & Silvestre, B.S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons, 54*(3), 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005>

- Klein, O., & Muis, J. (2019). Online discontent: comparing Western European far-right groups on Facebook. *European Societies*, 21(4), 540–562. <https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1494293>
- KhosraviNik, M., & Zia, M. (2014). Persian nationalism, identity and anti-Arab sentiments in Iranian Facebook discourses: Critical discourse analysis and social media communication. *Journal of Language and Politics*, 13(4), 755–780. <https://doi.org/10.1075/jlp.13.4.08kho>
- Labrie, N., & Schulz, P. J. (2014). Does argumentation matter? A systematic literature review on the role of argumentation in doctor–patient communication. *Health Communication*, 29(10), 996–1008. <https://doi.org/10.1080/10410236.2013.829018>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers’ use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393–411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Ma, J., & Stahl, L. (2017). A multimodal critical discourse analysis of anti-vaccination information on Facebook. *Library & Information Science Research*, 39(4), 303–310. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.11.005>
- Mendes, K., Keller, J., & Ringrose, J. (2019). Digitized narratives of sexual violence: Making sexual violence felt and known through digital disclosures. *New Media & Society*, 21(6), 1290–1310. <https://doi.org/10.1177/1461444818820069>
- Mercea, D., & Yilmaz, K. E. (2018). Movement social learning on Twitter: The case of the People’s assembly. *The Sociological Review*, 66(1), 20–40. <https://doi.org/10.1177/0038026117710536>
- Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116–142. <https://doi.org/10.1177/1932202X18758260>
- Pang, B., & Hill, J. (2018). Representations of Chinese gendered and racialised bodies in contemporary media sites. *Sport, Education and Society*, 23(8), 773–785. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1489226>
- Pérez-Sabater, C., & Maguelouk Moffo, G. (2019). Managing identity in football communities on Facebook: Language preference and language mixing strategies. *Lingua*, 225, 32–49. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.04.003>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 141–146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
- Petersen, A., MacGregor, C., & Munsie, M. (2016). Stem cell miracles or Russian roulette?: patients’ use of digital media to campaign for access to clinically unproven treatments. *Health, Risk & Society*, 17(7-8), 592–604. <https://doi.org/10.1080/13698575.2015.1118020>
- Potter, J. (2004) Discourse analysis. In M. Hardy, & A. Bryman (Eds.), *The Handbook of Data Analysis* (pp. 607–624). SAGE Publications.
- Qian, J., Wei, J., & Law, R. (2018). Review of critical discourse analysis in tourism studies. *International Journal of Tourism Research*, 20(4), 526–537. <https://doi.org/10.1002/jtr.2202>
- Randour, F., Perrez, J., & Reuchamps, M. (2020). Twenty years of research on political discourse: A systematic review and directions for future research. *Discourse & Society*, 31(4), 428–443. <https://doi.org/10.1177/0957926520903526>
- Rasmussen, J. (2015). ‘Should each of us take over the role as watcher?’ Attitudes on Twitter towards the 2014 Norwegian terror alert. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(2), 197–213.

<https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1042882>

- Richardson, J. E. (2007). *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. Bloomsbury Publishing.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365–416. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Rogers, R. & Schaenen, I. (2014). Critical discourse analysis in literacy education: A review of the literature. *Reading Research Quarterly*, 49(1), 121–143. <https://doi.org/10.1002/rrq.61>
- Sam, C. H. (2019). Shaping Discourse Through Social Media: Using Foucauldian Discourse Analysis to Explore the Narratives That Influence Educational Policy. *American Behavioral Scientist*, 63(3), 333–350. <https://doi.org/10.1177/0002764218820565>
- Sharma, P., & Tietjen, P. (2016). Examining Patterns of Participation and Meaning Making in Student Blogs: A Case Study in Higher Education. *American Journal of Distance Education*, 30(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1119605>
- Shirazi, F. (2013) Social media and the social movements in the Middle East and North Africa: A critical discourse analysis. *Information Technology & People*, 26(1), 28–49. <https://doi.org/10.1108/09593841311307123>
- Song, Y., Dai, X.Y., & Wang, J. (2016). Not all emotions are created equal: Expressive behavior of the networked public on China's social media site. *Computers in Human Behavior*, 60, 525–533. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.086>
- Tonkiss, F. (2012). Discourse analysis. In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Törnberg, A., & Törnberg, P. (2016). Combining CDA and topic modeling: Analyzing discursive connections between Islamophobia and anti-feminism on an online forum. *Discourse & Society*, 27(4), 401–422. <https://doi.org/10.1177/0957926516634546>
- Traynor, M. (2006). Discourse analysis: Theoretical and historical overview and review of papers in the Journal of Advanced Nursing 1996-2004. *Journal of Advanced Nursing*, 54(1), 62–72. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03791.x>
- van Dijk, T. A. (1993). *Elite Discourse and Racism*. SAGE Publications.
- Waterhouse-Watson, D. (2019). “I would hate to see our good name tarnished”: Twitter users respond to sexual assault in football. *Journal of Australian Studies*, 43(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/14443058.2018.1552609>
- Way, L. C. S. (2015). YouTube as a site of debate through populist politics: the case of a Turkish protest pop video. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(2), 180–196. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1041965>
- Wodak, R. (2001). What CDA is about - a summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 1–13). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857028020.d3>

Újonc vagy a Horizon Scanningben? Néhány döntési pont és módszertani megfontolás a folyamathoz

Bevezetés

Amikor egy olyan összetett kérdéssel foglalkozunk, mint a felsőoktatás jövője, nagyon különböző szinteken közelíthetjük meg a problémát. Fókuszálhatunk egyéni kezdeményezésekre, intézményi és nemzeti politikákra vagy globális trendekre és változásokra. Az elemzés minden szintjének megvan a maga elméleti érdeme és gyakorlati alkalmazhatósága. Ha azonban a felsőoktatási intézményeket érintő különböző típusú tendenciákat szeretnénk azonosítani, hasznos, ha makroszintű keretrendszerekre támaszkodunk. Ezeket kutatási heurisztikaként lehet felhasználni bizonyos, a jelenben és a közeljövőben kibontakozó változások és folyamatok azonosítására, kategorizálására és összekapcsolására.

Ennek megfelelően az üzleti oktatás jövőjéről szóló négyéves kutatási projektünk során célunk az volt, hogy azonosítsuk a felsőoktatás jövőjét befolyásoló főbb trendeket. Ennek érdekében az úgynevezett *horizon scanning* (továbbiakban: HS) technikáját választottuk. A horizon scanning (Könnölä et al., 2012) egy olyan módszertan, amelynek során egy adott kérdéssel kapcsolatos releváns jelenségeket és a változás jeleit szisztematikusan összegyűjtik. Ezek a trendektől kezdve a mozgatórugókon át a folyamatokig terjedhetnek. Ide tartoznak a gyenge jelek is, amelyek a lehetséges változások olyan fontos aspektusaira utalnak, amelyek később jelentőssé válhatnak (Hiltunen, 2008). Továbbá azonosíthatunk úgynevezett *wild card* jelenségeket is, amelyek nagyon kis valószínűségű eseményeket jeleznek, de ha mégis bekövetkeznek, akkor aránytalanul nagy hatásuk lehet (Saritas & Smith, 2011). Ha felmérjük, hogy mely jelek tekinthetők viszonylag állandónak, melyek azok, amelyek folyamatosan változnak (például folyamatosan csökkennek vagy nőnek), és melyek azok, amelyek hirtelen vagy felforgató változásokhoz vezethetnek (Brown, 2007), akkor egy komplex képet tudunk felvázolni a felsőoktatás lehetséges jövőjét illetően.

A horizon scanning nemcsak a trendek azonosítására, kategorizálására és elemzésére lehet hasznos, hanem arra is, hogy e trendek alapján jövőbeli forgatókönyveket hozzunk létre a változások előrejelzése érdekében (Cuhls et al., 2015). A mi tervünk is ez: a fő trendek és mozgatórugók kezdeti feltérképezése után szeretnénk áttérni a közép- és kelet-európai felsőoktatásban működő fő erők részvételi rendszertérképezésére. Ez a rendszertérkép a horizon scanninggel együtt a kutatási projektünk végső szakaszában szakértőkkel és felsőoktatási intézmények vezetőivel megvitatott különböző forgatókönyvek alapjául fog szolgálni. Az így feltárt, a felsőoktatás jövőjét alakító erők feltérképezésével növelhetjük az intézmények anticipációs kompetenciáját (Hammershøj, 2017).

Érdekes módon a 2019-es horizon scanning kezdetén, amikor a fenyegetések, lehetőségek, előrejelzések és jövőképek keresésére indultunk, az egyik lehetséges wild card esemény, amelyet azonosítottunk, egy globális világvárvány volt. Azóta ez a rendkívül valószínűtlen esemény a COVID-19-nek köszönhetően mindennapi, megélt valóságunkká vált. Jelenleg a felsőoktatási intézmények, az oktatók, a hallgatók, a munkatársak, az oktatási vezetők és a menedzserek mindannyian a hirtelen és váratlanul felmerülő feladatok, kérdések, új problémák és felelősségek sokaságával küzdenek, miközben megpróbálnak valamilyen formában digitális oktatást biztosítani. Hogy segítsük őket gondolkodásukban, munkájukban és tervezésükben, három jelentést (Géring & Király, 2020; Király & Géring, 2020; Miskolczi & Tamássy, 2020) adtunk ki, amelyekben ezeket a kihívásokat és a lehetséges válaszokat gyűjtöttük össze. Mindazonáltal ezek a jelentések nem jelentik kutatási folyamatunk végét. Az összegyűjtött jelenségek halmaza alapján tervezzük, hogy a kulcsfontosságú érintetti csoportok bevonásával folytatjuk a részvételi rendszertérképezés (Király, Géring, et al., 2016; Király, Köves, et al., 2016) elvégzését. Így összetett mintázatok rajzolódhatnak ki, és láthatjuk, hogy bizonyos tendenciák hogyan erősíthetik egymást, vagy alternatívaként hogyan egyensúlyozzák ki egymást. Végül a kirajzolódó oksági rendszertérképek alapján képesek leszünk „reális” forgatókönyvek készítésére, hogy megragadjuk a terület lehetséges változásait (Chermack, 2011).

A következő tanulmányban azonban szeretnénk felhívni a figyelmet néhány dilemmára és döntési pontra, amelyek a horizon scanning során merültek fel. Ennek megfelelően ennek a rövid módszertani reflexiónak az a célja, hogy útmutatást nyújtson azoknak a kutatóknak, akik először próbálják alkalmazni a horizon scanning technikát, és esetleg olyan kérdésekkel szembesülnek, mint amilyenekkel nekünk is meg kellett küzdenünk. Kutatási megközelítésünk rövid összefoglalása után négy módszertani kérdést szeretnénk bemutatni, amelyek jelentős vitákat generáltak a kutatócsoportban között. A kutatási dilemmáinkat döntéseinkkel és érveinkkel együtt bemutatva szeretnénk rávilágítani arra, hogy ezek hogyan befolyásolták az eredményeket. Reméljük, hogy ezek a kérdések és döntések segíthetnek a leendő horizon scanning elemzőknek folyamataik finomításában. Továbbá hasznos demonstrációi annak, hogy - idő- és humánerőforrásaink korlátain belül - megpróbáltuk növelni a szkennelési folyamatunk külső és belső érvényességét (Kuusi et al., 2015).

A megközelítésünk

Azért, hogy rövid betekintést nyújtsunk kutatási megközelítésünkbe, az alábbiakban kiemeljük a horizon scanning folyamat néhány jellemzőjét.

Először is fontos hangsúlyozni, hogy a mi folyamatunk nem egy nemzeti vagy nemzetközi szintű politikaformáló projekt volt, amelyet egy konkrét elvárásokat támogató ügyfél finanszírozott, hanem egy olyan *tudományos törekvés, amelynek célja azon trendek és mozgatórugók feltérképezése volt, amelyek fontos szerepet játszanak a felsőoktatásban a tanítás és tanulás átalakulásában*. Fő célunk kettős: egyrészt kísérletet teszünk a változások

azonosítására és párbeszéd kezdeményezésére a jövőtérkép (*Future Map*) koncepciójának (Kuusi et al., 2015) megfelelően (lásd HS-jelentéseinket: Géring & Király, 2020; Király & Géring, 2020; Miskolczi & Tamássy, 2020); másrészt a horizon scanning eredményei további részvételi projektek (rendszerterképezés, szcenárió tervezés) alapjául szolgálnak. Ebben az értelemben ez a horizon scanning akár önálló gyakorlatként, akár egy hosszabb és összetettebb jövőkutatási projekt megalapozási fázisának részeként is értelmezhető (Cuhls et al., 2015).

A konkrét kutatási eljárást tekintve (Cuhls et al., 2015, p. 13), a mi átvilágítási folyamatunk *desk research* volt, amelyet hat, a módszertani kompetencia és a felsőoktatás-kutatás tekintetében különböző tapasztalattal rendelkező szakértő végzett. Ebben az értelemben ez egy analitikus, nem pedig részvételi megközelítés volt (Cuhls, 2008, idézi: Kuusi et al., 2015). Mindazonáltal ez a hat tag, mint "szakértői panel" képes volt változatos meglátásokat és széles körű ismereteket nyújtani. Különösen azért, mert a legkülönbözőbb tudományterületekről érkeztek, mint a szociológia, a pszichológia, a közgazdaságtan, a kommunikáció- és médiatudomány, a szervezetelemzés és az oktatáskutatás.

Bár az összetartó szakértői panel sokkal könnyebbé tette a közös munkát, a megbeszéléseket és a döntéshozatalt, mint egy a részvételi folyamat, még így sem volt könnyű megtalálni a megfelelő sablont az eljárásunkhoz. Ez az első azon módszertani kihívások közül, amelyeket az alábbiakban részletesen tárgyalunk (lásd az 1. téma).

A feltérképezés első lépése, azaz a "heurisztikus keresési profil meghatározása" (Amanatidou et al., 2012, p. 210) során a rendelkezésre álló idő és erőforrások korlátai miatt 15 témára szűkítettük a keresést a tanulás és tanítás változásaival és azok kontextusával kapcsolatban. Ebben az értelemben, bár folyamatunk feltáró jellegű volt (Amanatidou et al., 2012), volt egy a priori napirendünk, azaz meghatároztunk egy adott keretet és az érdeklődésünkre számot tartó témákat. Ráadásul az első kísérlet után újra kellett fókuszálnunk és finomítanunk a kutatásunkat. Döntéseinket, témáinkat és azok hatásait az alábbiakban részletesen bemutatjuk (lásd 2. téma).

A feltérképezési és gyűjtési fázist követően egy szisztematikus keret kidolgozására került sor, amelynek segítségével rögzíteni lehetett az azonosított tendenciákat és azok közvetlen és közvetett hatásait és/vagy következményeit a felsőoktatásra nézve. Következő lépésként kódolási rendszert alkalmaztunk az azonosított trendek kategorizálására. Ez a megközelítés biztosította, hogy a különböző okokkal vagy következményekkel járó konkrét gyenge jelek ne maradjanak ki, illetve ne keveredjenek össze (Hiltunen, 2008). Adataink kódolásával azonosítottuk a fő témákat a felsőoktatás lehetséges jövőjének felvázolásához. Ezek a témák szolgáltak keretként a közzétett jelentésekhez, amelyek a jelenlegi állapot rövid leírásával kezdődnek, majd felvázolnak néhány fontosabb kihívást és kezdeményezést az adott témával kapcsolatban. Végül pedig a felsőoktatási intézmények számára lehetséges utakat mutatnak be, amelyeket érdemes megfontolni.

A folyamat érvényességének javítása érdekében (lásd Kuusi et al., 2015) azonosítottuk a jelentésünk fő érintettjeit és leendő célközönségét. Ez a döntés mélyen befolyásolja egy ilyen tanulmány eredményeit, mivel a források, a becsült hatások és a témák fontossága nem határozható meg és nem értelmezhető az érintettek, mint kontextusra való reflexió nélkül. Ebben az esetben a közép- és kelet-európai egyetemek és vezetőik jelentik a fő célközönséget. Ennek a kérdésnek a fontosságát alább még tárgyaljuk (lásd 3. téma).

A horizon scanning másik fontos szempontja, hogy olyan tudásra és információra épít, amely a jelenlegi kánon határán vagy akár azon túl is van (Könnöla et al., 2012). E megfoghatatlan horizont megragadására különböző megoldások léteznek az úgynevezett *desktop* kutatás vagy az automatizált irodalomkereséstől kezdve a szövegbányászaton, a konferenciák szkennelésén vagy a történetmesélésen keresztül a közösségi média áttekintéséig (Cuhls et al., 2015, p. 13). Ezek közül mi a „desktop” kutatást az idő és az emberi erőforrás korlátai miatt választottuk. Ennek ellenére különös gondot fordítunk arra, hogy adatforrásként a tudományos publikációkon túlmutatóan is vizsgálódjunk. Vagyis nemcsak tudományos publikációkat, hanem oktatási folyóiratokat, pedagógusok anyagait (videókat, cikkeket), általános hírforrásokat és szakmai blogokat is szkenneltünk. Még e szélesebb körű vizsgálat ellenére is vannak vakfoltok az akadémiai és szakértői diskurzusban, amely problémára a következőkben megoldást mutatunk be (lásd 4. téma).

Azonban, mint már említettük, a kutatási folyamat során fontos kérdések merültek fel, amikor csapatunknak a költségek és előnyök mérlegelésével kellett választania az alternatív lehetőségek közül. Ennek megfelelően a következő részekben bemutatjuk az adatgyűjtés megfelelő sablonjának megtalálásáért folytatott küzdelmünket (1. téma), a feladatunk megfelelő fókuszának meghatározásának fontosságát (2. téma), a választott célcsoportnak a folyamatra gyakorolt hatását (3. téma) és az elemzett diskurzus vakfoltjainak kérdését (4. téma).

1. téma: A megfelelő sablon megtalálása az adatgyűjtéshez

Az egyik fő kérdés az volt, hogyan lehet a kutatási kérdést egy olyan adatgyűjtési sablon formájában operacionalizálni, amely minden jelentős attribútumot tartalmaz. Ez a sablon alapvető fontosságú egy horizon scanning projektben, mivel nem csak az összegyűjtött szövegekre vonatkozó összes fontos bibliográfiai információ összegyűjtésére szolgál, hanem a "járulékos" típusú adatok rögzítésére is alkalmazzák. Egy kellően részletes és strukturált sablon kidolgozásához elkezdtünk olvasni korábbi, a felsőoktatásban végzett HS projektekről (pl. Adams Becker et al., 2017; AITSL, 2014; Delany, 2014; Lawton et al., 2013). A fentiek alapján mi (a szakértői csoport) kidolgoztunk egy sablont. Ez gyakorlatilag egy táblázat volt, amelynek sorai az eseteket (azaz a jövőhöz kapcsolódó jelenségeket), oszlopai pedig az attribútumokat jelentették. Az attribútumok meglehetősen változatosak és specifikusak voltak, és olyan dimenziókat tartalmaztak, mint a felsőoktatásra gyakorolt hatások, időhorizont, potenciális változók, más jelenségekkel való valószínű kereszthatások, valamint

olyan mennyiségi mutatók, mint az erősség, a valószínűség és a fejlettségi szint. Miután megvitattuk ezeket az attribútumokat és felállítottunk néhány alapszabályt, eléggé biztosak voltunk abban, hogy minden a tervek szerint fog menni.

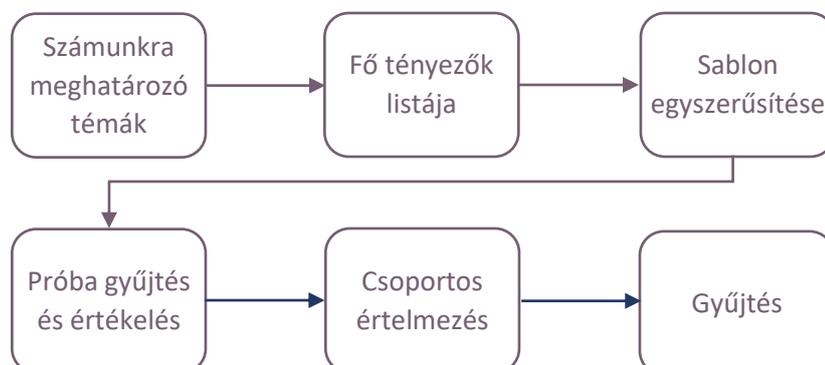
Az élet és a kutatás azonban sosem ilyen egyszerű. Ez a kidolgozott sablon nagyon nehezen használhatónak bizonyult, a kezdeti adatgyűjtési fázisban összegyűjtött szövegek nem tartalmaztak számos olyan információt, amelyet gyűjteni szándékoztunk. Ráadásul a helyzetet súlyosbította, hogy a különböző szövegek nagymértékben ellentmondásosak voltak a tekintetben, hogy milyen információkra reflektálnak, és mit "mulasztanak" el megemlíteni. A sablon tehát ahelyett, hogy megkönnyítette volna a dolgokat, inkább akadályozta az adatgyűjtési folyamatot.

1. ábra: Az adatgyűjtési folyamatra vonatkozó két kísérletünk.
Forrás: Saját szerkesztés.

1. próbálkozás



2. próbálkozás



Bizonyos értelemben áldozatul estünk saját lelkiismeretességünknek és az előre gondolkodásra való késztetésünknek. Egy nagyon összetett sablont dolgoztunk ki, amely komolyan korlátozta adatgyűjtési lehetőségeinket a kutatás első általános átvilágítási

szakaszában. Ezáltal veszélyeztette a horizon scanning folyamatunk feltáró jellegét és kreatív funkcióját. Mindent egybevetve, nehéz szívvel, de el kellett engednünk a bonyolult és jól strukturált sablonunkat, és taktikát kellett váltanunk (1. ábra). Ez volt az ára annak, hogy a kérdésközpontú, értékelő szkennelés helyett az általunk választott feltáró megközelítést megtartsuk (lásd Amanatidou et al., 2012).

Ennek megfelelően jelentősen leegyszerűsítettük a sablont (lásd 2. ábra). Úgy döntöttünk, hogy elhagyjuk a kifinomult kategóriákat, osztályozásokat és számszerűsíthető skálákat. Amit megtartottunk, az az adott jelenség részletes leírása volt. Megkíséreltük továbbá azonosítani a felsőoktatás jövőjére gyakorolt lehetséges következményeiket, valamint azt, hogy ezek hogyan hatnak egymásra, és milyen egyéb következményekkel járhatnak ezek a kereszthatások. Ha jellemezni akarnánk ezt az elmozdulást, azt mondhatnánk, hogy az absztrakt, dekontextualizáló és értékelő típustól egy narratívabb típusú adatgyűjtés felé mozdultunk el. Vagy Amanatidou és munkatársai (2012) szavaival élve, az értékelő, probléma-központú megközelítésről áttértünk a feltáróbb típusú áttekintésre. Míg az előbbi az összegyűjtött jelenségek különböző dimenziókban történő értékelésére törekszik, az utóbbi nagyobb teret ad az összegyűjtött témákról szóló nyílt és relációs beszámolóknak. Ez az eredetileg tervezett adatbázis helyett egy részletes tematikus térképet eredményezett (lásd a következő szakaszt is). Ez az elmozdulás hatással volt a horizon scanning eredményeiről szóló jelentéseinkre is, mivel ezek tematikusan orientáltak, és narratív formában tartalmazzák a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos lehetséges utakat is.

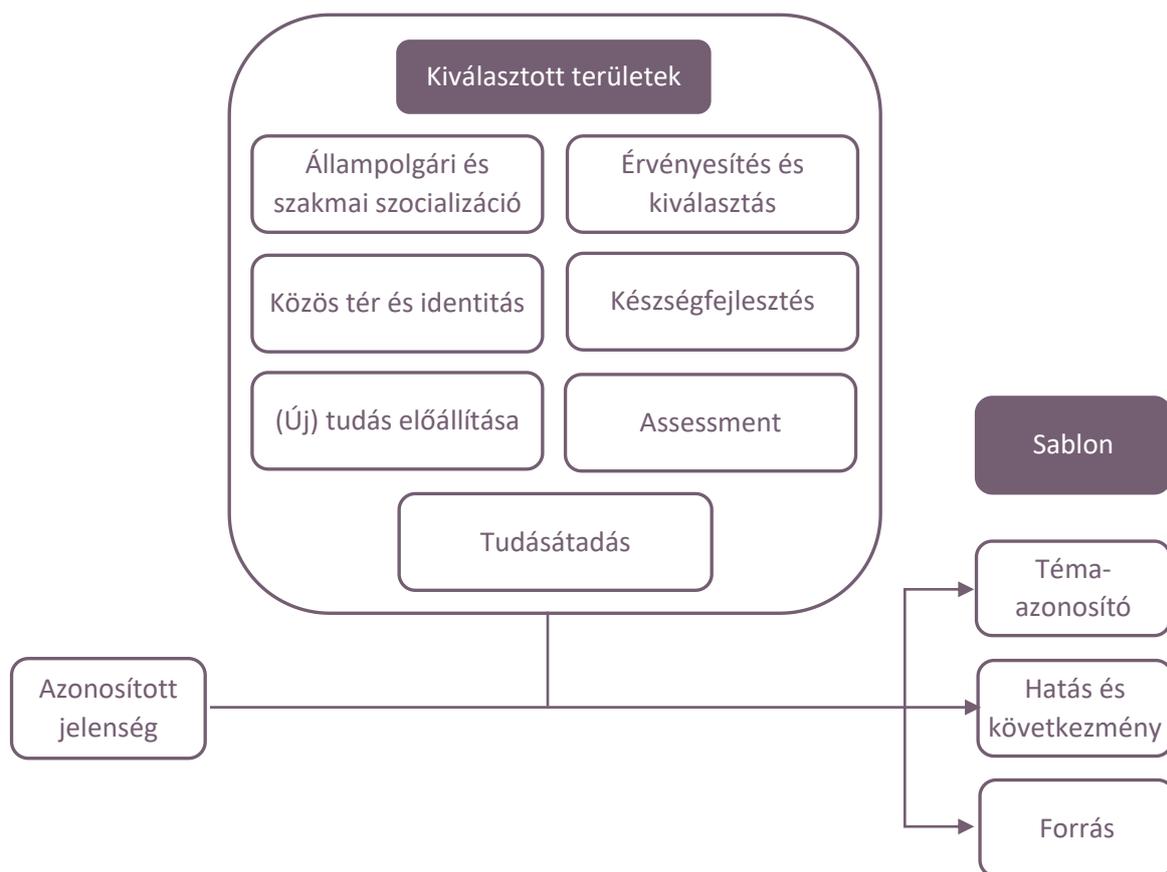
2. téma: A megfelelő fókusz megtalálása

Elemzésünk fókuszának megtalálása fontos keresztút volt a folyamat során. A korábbi HS-projektekre támaszkodva a kiválasztott terület jövőjével kapcsolatos kulcskérdések meghatározása volt az egyik első lépés, mivel ennek kell meghatároznia az adatgyűjtés és elemzés fókuszát (Könnölä et al., 2012). A kérdések vagy témák e listája leszűkíti és meghatározza a források körét, és irányítja a kutatók figyelmét, tehát magát a szkennelési folyamatot. Kuusi és munkatársai (2015) szerint ez a megközelítés fokozhatja a HS-folyamat érvényességét.

E cél elérése érdekében először is összeállítottunk egy listát a felsőoktatás jövőjét érintő fontos kérdésekről. A meglehetősen hosszú (15 elemű) listának tükröznie kellett azokat a területeket, amelyeken fontos változások várhatóak (pl. oktatási technológia, hallgatói populáció), magukat a várható változásokat (a felsőoktatási intézmények szerepének átalakulása, a finanszírozás változásai), valamint az ilyen változások kiváltó okait (mikroszintű tanulási/oktatási tényezők, a munkaerő-piaci igények változásai). Ezeket a kérdéseket az első sablonunkkal (lásd 1. téma) együtt kívántuk felhasználni, mint a felsőoktatásra gyakorolt hatások, a változás okozói és egyéb jelenségek kategorizálását.

Miután azonban megpróbáltuk a listát útmutatóként használni a jövőbeli trendek megtalálásához és kategorizálásához, némi problémába ütköztünk. Először is, mivel a lista tartalmazta a HE érintett területeit, a lehetséges változásokat és a mozgatórugókat is, nem volt egyértelmű, hogy mit keressünk a forrásainkban. Másodszor, amikor egy részletes jövőképet találtunk, nehéz volt nem összekapcsolni azt szinte az összes felsorolt témával, mivel ezek maguk is összefüggtek egymással. Harmadszor, mivel úgy határoztuk meg a legfontosabb kérdéseket, hogy nem mártottuk bele a lábunkat a szakértői felsőoktatási diskurzusok vizébe, néhány kérdés egyáltalán nem volt képviselve, míg mások lényegesen összetettebb ábrázolásban voltak jelen, mint amire számítottunk. Ezért a legfontosabb témák első listája nem igazán segített abban, hogy meghatározzuk a szkennelési folyamat fókuszát. Ez összefügg a megfelelő sablon megtalálásának fentebb részletezett első problémájával is, mivel nagyon nehéz volt azonosítani a kulcskérdésekhez kapcsolódó attribútumokat (például a kereszthatásokat vagy a kulcsszereplőket).

2. ábra: A második adatgyűjtési folyamatunk kerete.
 Forrás: Saját szerkesztés.



A kulcskérdések listájának összeállítására tett második kísérletünk az elemek meghatározásával kezdődött. Következésképpen a kutatócsoport megállapodott abban, hogy a felsőoktatási funkciók különböző területeire összpontosít, és ezek közül hetet határozott meg. Ezek a következők: érvényesítés és kiválasztás, tudásátadás, készségfejlesztés, állampolgári és szakmai szocializáció, értékelés, (új) tudás előállítása, közös tér és identitás.

Ezzel a listával jobban ki tudtuk szűrni a szóban forgó diskurzust, mivel világos fókuszot állítottunk fel. Továbbá megváltoztatta szkennelési folyamatunkat, mivel ettől kezdve a kutatók kifejezetten az e területeken bekövetkező lehetséges jövőbeli változásokat és az azokat kiváltó tényezőket keresték (2. ábra). Második sablonunk is ugyanezt a jól meghatározott és egyszerűsített megközelítést tükrözte, ezért a kifejezetten a felsőoktatási funkciók területeire való koncentráció határozta meg mind a kutatási fókuszunkat, mind a gyűjtési sablonunkat.

A felsőoktatási funkciók területeit néha nehéz volt elkülöníteni, így nem zárták ki egymást. Mégis, ez a megközelítés segített kiküszöbölni a kategóriák közötti oksági kapcsolat problémáját, amely a korábbi, fókuszálással kapcsolatos megközelítésünkben jelentkezett.

A szkennelési folyamat utolsó fázisában a kutatás minden egyes tagja újraolvasta az összegyűjtött információkat. Ezután, még mindig külön-külön, elemezte és szintetizálta ezeket a lehetséges jövőbeli változásokat a felsőoktatási funkciók és azok kiváltó okai terén, hogy átfogó víziókat és témákat találjon a hét működési területen belül és azok között. Ennek eredményeként a kutatócsoport egy tematikus térképet készített, amelyen az egyénileg megtalált témákat a változások három fő áramlatába csoportosította. Ezek az áramlatok a tanítás és a tanulás átalakulása, a tudás hitelesítésében (*certification*) bekövetkező változások és a változó külső elvárások.

Első megközelítésünk a fókuszunk meghatározására nem volt célravezető, bár valószínűleg ez tükrözte legpontosabban személyes és tudományos érdeklődésünket. A második kísérlet azonban olyan kerethez vezetett, amely sikeresen irányította a figyelmünket. Még akkor is, ha az újbóli fókuszálás során olyan kérdések is kimaradtak a megfontolásból, amelyeket elsőre kulcsfontosságúnak gondoltunk. Végül ezen a hét területen végzett gyűjtésünk alapján sikerült megállapításainkat a felsőoktatás lehetséges jövőbeli változásainak tematikus térképévé alakítanunk.

Ezt a folyamatot a Kuusi és munkatársai (2015) által meghatározott hat külső érvényességi kritérium alapján lehetett értékelni. Mint hangsúlyozzák, nem az a cél, hogy mind a 6 kritériumban kitűnjünk (ez nem lehetséges), hanem az, hogy kiválasszuk azokat, amelyekben a választott módszer vagy térkép különösen jónak számít. Végleges választásainkat a 3. ábra emeli ki.

Összefoglalva úgy véljük, hogy még a feltáró HS-folyamatokban is szükség van egy jól meghatározott keretre vagy napirendre, amely az adatgyűjtési fázisra összpontosíthat, ha a kutatók nem dolgoznak széles szkennerekkel vagy digitális elemző-programokkal. Ez azonban nehéz feladat. Annak ellenére, hogy a csoport egyik vezetője felsőoktatás-kutató, a szakterület szakértői cikkeinek tematikus tartalmát megjósolni különösen nagy kihívást jelentett. Ezért az adatgyűjtés során a fókusz lencsájének kiigazítása elkerülhetetlen lehet egyes HS-projektek esetében.

3. ábra: Választásaink (sötétebb háttérrel kiemelve) a Futures Map hat külső érvényességi kritériumában tükröződnek.

Forrás: Saját szerkesztés Kuusi et al. 2015, p. 22 alapján.



3. téma: A választott célcsoport és a kulturális környezet hatása

A HS-projekt célcsoportjának meghatározása szintén erősítheti a projekt fókuszát (Könnöla et al., 2012). A jövőbeli változások nem kulturális vákuumban léteznek. Ahhoz, hogy megítélhessük lehetséges hatásait, megjelenésük idejét, erősségét stb. tudni kell, hogy kinek a szemszögéből nézzük. Ilyen perspektíva nélkül nem könnyű megítélni az azonosított jövőbeli tendenciák relevanciáját. Ez ráadásul a HS külső érvényességének egyik fontos szempontja (lásd Kuusi et al., 2015), és döntő szerepet játszik a relevancia és az általánosíthatóság szempontjából.

Ebben a kutatásban a horizon scanning célcsoportja az "átlagos" közép-kelet-európai egyetemi közép- vagy felsővezetők voltak. A célcsoport kiválasztásakor, amelynek szemüvegét az elemzés során fel tudjuk venni, fontos volt saját helyzetünkre is reflektálni. Ahogy Davison és Martinsons (2016) hangsúlyozzák, a kutatás kontextusát kifejezetten figyelembe kell venni. Bármennyi ismerettel rendelkezünk is egy másik régió felsőoktatási rendszeréről, szocializációnk, személyes és szakmai beágyazottságunk meghatározza és korlátozza a jövő értelmezésére vonatkozó nézeteinket (lásd bővebben: Kuusi et al., 2015). Fontos megemlíteni azt is, hogy a kutatócsoport ezen kulturális jellemzői a beazonosított kulcskérdésekre, és így a HS fókuszára is hatással voltak (lásd a 2. téma).

A kulturális kontextus hatásai mellett a földrajzi különbségek is hatással lehetnek a kutatási folyamatra (Davison & Martinsons, 2016), mivel ezek irányítják a kutatók megítélését az eredmények relevanciájáról és szervezeti adaptálhatóságáról. Az egyetemek jövőbeli szerepe, az oktatási módok változása, a diplomák, valamint az új és régi szereplők mind kulturálisan beágyazottak a különböző régiókban. Például egy régióban lehet valami újdonság, ami a világ

más részein már megszokott dolog, ahogyan a munkaerőpiac és a társadalom elvárásai is eltérőek lehetnek a végzetekkel szemben az egyes régiókban. Az elemzett jelenségek lehetséges hatásai, erőssége és relevanciája tehát nagyon is kontextusfüggő. Ezeket a különbségeket, például a világ különböző régióinak nyelvi akadályait, pénzügyi, kormányzati és szabályozási különbségeit figyelembe kell venni, amikor a jövőbeli változásokat keressük és értelmezzük.

Éppen ezért pár magyarázó megjegyzés szükségeltetik a célcsoportunk – közép-kelet-európai egyetemi közép- vagy felsővezetők – meghatározásával kapcsolatban. Először is, az elemzés további összpontosításában nagy segítséget jelentett, hogy a HS-projektünkkel kapcsolatban az érintettek egy konkrét csoportjáról döntöttünk. Mivel a kulturális beágyazottság jelentős hatással van az értelmezési folyamatokra, az explicit megközelítés tovább javítja a megállapítások érvényességét és a kontextusra való relevanciáját. Ezzel kapcsolatban azt is ki kell emelni, hogy egy (földrajzilag és kulturálisan egyaránt) meglehetősen közeli célcsoport kiválasztása szintén segíthette a HS-folyamatot. Mindent egybevetve, megpróbálhatnánk felvenni egy nagyon eltérő kulturális háttérrel rendelkező egyetemi személyzet szemüvegét, hogy adataink más értelmezését érnék el. Ez a kísérlet azonban nagy valószínűséggel kudarcot vallana és egyúttal nem lenne hiteles.

4. téma: Vakfoltok a diskurzusban

Az adatelemzési fázis során rájöttünk, hogy bár a felsőoktatás jövőjéről szóló diskurzus sokszínű és sokrétű, mégis korlátozott számú "szlogen" uralja (például "a digitalizáció megoldja a tömeges felsőoktatás problémáit" vagy "a mesterséges intelligencia személyre szabott tanulást biztosít a hallgatók számára"). A technológiai megoldásokba vetett túlzott hit (*technosolutionism*) nagyon erős eleme ennek a diskurzusnak, más szóval az innováció az oktatási technológia területén úgy jelenik meg, mint csodaszer a felsőoktatás minden bajára és problémájára (lásd példák: Aldowah et al., 2017; Gartner, 2019; Smith, 2019; TEDx Talks, 2017). Ez a keretezés számos következménnyel jár a felsőoktatási diskurzus jövőjét illetően. A tanulást gyakran egyéni tevékenységként ábrázolják, a felsőoktatást pedig egyre inkább magán jószágként értelmezik a közjó helyett (Bass, 2018). Továbbá az oktatási kérdések technologizálása egyfajta elfogult világképhez vezet, amelyben a technológia jelenik meg, mint a szektor változásának valódi mozgatórugója, míg az emberi szereplők (szervezeti vezetők, oktatók, hallgatók) vagy elfogadják, vagy ellenállnak ennek a változásnak (Peters et al., 2019). Végül, a felsőoktatás magánjószágként való értelmezésével kapcsolatban, a felsőoktatás jövőjének társadalmi eleme egy másik vakfolt, más szóval, kevés utalás történik azokra a kérdésekre, hogy milyen szerepet játszhat a felsőoktatás egy igazságosabb és fenntarthatóbb jövő építésében.

Nem állítjuk, hogy a diskurzus domináns témái az egyedüliek, amelyek megjelennek, mégis hajlamosak marginalizálni más, rejtve maradó nézőpontokat. Bizonyos értelemben ez aligha meglepő, hiszen a HS célja az volt, hogy nagy felbontású képet adjon a felsőoktatás jövőjének

kérdéseiről. Következésképpen adatgyűjtési folyamataink a főáramú elképzelések feltérképezéséhez vezettek, mivel ezek az elképzelések voltak a leglátványosabbak, és ezeket találtuk meg a legkönnyebben. Ha azonban csak ezekre összpontosítanánk, az egyoldalú képet eredményezne, és nem tudná teljesíteni a HS célját, amelynek törekvése a nyilvánvaló horizonton túli tudás beépítése.

Annak érdekében, hogy elkerüljük ennek a dominanciának a megismétlődését a saját vizsgálatunk során, úgy döntöttünk, hogy néhány úgynevezett "kritikai megjegyzést" is beillesztünk jelentéseinkbe. Ezeknek a megjegyzéseknek az a funkciójuk, hogy fényt derítsenek azokra a kérdésekre, amelyek általában rejtve maradnak vagy a diskurzus peremén maradnak. Ezáltal átfogóbb és változatosabb képet tudunk adni a felsőoktatás jövőjéről való gondolkodásról.

Egy példa: a tudásátadás átalakulásáról szóló első jelentésünkben a problémaalapú tanulást mutattuk be az egyik mozgatórugóként. Bár a fő akadémiai kánonban a problémaalapú tanulást a „kihívás-vezérelt” oktatásra és a „valós élethelyzetek” utánzására adott megfelelő válaszként tematizálják, a kritikai megjegyzés részben hangsúlyoztuk, hogy a kép korántsem fekete-fehér. Nehéz például olyan problémákat meghatározni, amelyek elég összetettek ahhoz, hogy kihívást jelentsenek, ugyanakkor ne legyenek túl nehezek. Ráadásul a felsőoktatásban az oktatók többsége inkább a tudományos kutatási problémák azonosítására és megfogalmazására van felkészülve, mintsem a „gyakorlati” problémák megoldására. Ráadásul az egész tanulási folyamat gyakorlati problémák köré szerveződése sekélyes tudáshoz és a hallgatók felesleges frusztrációjához vezethet, ha az adott területre vonatkozó előzetes, jól megalapozott tudásbázis nélkül próbálnak összetett kérdésekkel foglalkozni (a minimális útmutatással kapcsolatos megközelítések korlátairól egy alapos empirikus áttekintés: Kirschner et al., 2006; valamint egy érdekes és újabb tanulmány, amely a tanár által irányított és a diákokat aktiváló tanítási módszereket hasonlítja össze: Fischer & Hänze, 2019).

Így megmutathatjuk, hogy az ígéretesnek tűnő megoldások és megközelítések olyan nehézségekkel és akár kockázatokkal is járhatnak, amelyek első pillantásra nem láthatóak.

Következtetés

Úgy gondoljuk, hogy az itt bemutatott horizon scanninggel kapcsolatos módszertani témák számos fontos pontot tartalmaznak, különösen azok számára, akik először szeretnék alkalmazni ezt a technikát a saját területükön.

Először is, a mi projektünkben kiderült, hogy az adatgyűjtés szempontjából jobb az iteratív kutatási megközelítést választani. Ha valaki tisztán deduktív megközelítést választ, és a szakirodalom alapján egy sablon kidolgozásával kezd, a projekt könnyen zsákutcába juthat.

Jobb megközelítésnek tűnik, ha induktívan, azaz a szövegek szintjén kezdjük a vizsgálatot, majd az adatgyűjtés eszközeit a kiindulási adatok és a szakirodalom között oda-vissza mozogva alakítjuk ki.

Másodsor, mivel a horizon scanning nem olyan módszer, amely szigorú értelemben kodifikált, fontos az is, hogy a kutatók kulturális beágyazottsága és kognitív/kulturális keretei a lehető legátláthatóbbak és reflektívek legyenek. Ez kulcsfontosságú a folyamat érvényessége szempontjából (Kuusi et al., 2015). Ezek a szempontok, valamint a projektcsoport (kollektív, illetve egyéni) kutatási érdekei határozzák meg a horizon scanning folyamatát nemcsak az adatgyűjtés során, hanem az adatelemzés és a jelentésírás fázisában is.

Harmadszor, tapasztalataink szerint a HS is egy „kézműves készség” (*craft skill*), más szóval nem lehet egyszerűen a rendelkezésre álló szakirodalom elolvasásával megtanulni, hanem a megértés a gyakorlatban történik. Ez azt is jelenti, hogy ha valaki először alkalmazza ezt a technikát, valószínűleg lesznek olyan pontok, ahol a folyamatot újra kell gondolni és átalakítani. Sőt, néha még a kutatás céljait is újra kell tárgyalni a projekt tagjai között. Ha tehát egy "kezdő" kutatócsoport nem sima, hanem dögös útra számít, akkor kisebb eséllyel veszíti el a kedvét, amikor a folyamat bizonyos szakaszait újra kell kezdenie, és más megközelítést kell kipróbálnia.

A fent említett érvek összegzéseként ezek a pontok kiemelik, hogy a horizon scanning egy iteratív folyamat, amelyben a tervezés, az adatgyűjtés és az elemzés szakaszai kölcsönösen befolyásolják egymást. A kihívások megvitatása során (1-4. téma) megmutattuk, hogy a módszertani döntések nem különállóak, hanem kölcsönösen befolyásolják egymást, és ezáltal magát a folyamatot is. A módszertani tervezés egyik aspektusának megváltoztatása a kutatási tanulmány más aspektusainak változásával is jár.

Hivatkozások

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- AITSL. (2014). *Global trends in professional learning and performance & development: Some implications and ideas for the Australian education system*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Aldowah, H., Rehman, S. U., Ghazal, S., & Umar, I. N. (2017). Internet of things in higher education: A study on future learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 892, Article 012017. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/892/1/012017>
- Amanatidou, E., Butter, M., Carabias, V., Könnölä, T., Leis, M., Saritas, O., Schaper-Rinkel, P., & van Rij, V. (2012). On concepts and methods in horizon scanning: Lessons from initiating policy dialogues on emerging issues. *Science and Public Policy*, 39(2), 208–221. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs017>
- Bass, R. (2018). The Impact of Technology on the Future of Human Learning. *Change: the Magazine of Higher Learning*, 50(3-4), 34–39. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1507380>
- Brown, D. (2007). Horizon scanning and the business environment—the implications for risk management. *BT Technology Journal*, 25(1), 208–214. <https://doi.org/10.1007/s10550-007-0022-8>
- Chermack, T. J. (2011). *Scenario planning in organizations: how to create, use, and assess scenarios*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cuhls, K., Erdmann, L., Warnke, P., Toivanen, H., Toivanen, M., van der Giessen, A. M., & Seiffert, L. (2015). *Models of horizon scanning. How to integrate horizon scanning into European research and innovation policies*. European Commission. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1938.7766>
- Davison, R. M., & Martinsons, M. G. (2016). Context is the king! Considering particularism in research design and reporting. *Journal of Information Technology*, 31(3), 241–249. <https://doi.org/10.1057/jit.2015.19>
- Delany, K. (2014). *Innovation Tool Kit. A practical guide: introduction to horizon scanning in the public sector*. John Robinson Consulting Services Pty Ltd.
- Fischer, E., & Hänze, M. (2019). Back from “guide on the side” to “sage on the stage”? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education. *International Journal of Educational Research*, 95, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.001>
- Gartner (2019, March 26). Gartner Identifies the Top 10 Strategic Technologies Impacting Higher Education in 2019. *Gartner Newsroom, Press Releases*. <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2019-03-26-gartner-identifies-the-top-10-strategic-technologies>
- Géring, Zs., & Király, G. (2020). Changes in teaching and learning – The challenges of flexible learning. *Horizon Scanning Report Series, Volume II*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Hammershøj, L. G. (2017). Diagnosis of the Times. In R. Poli (Ed.), *Handbook of Anticipation: Theoretical and Applied Aspects of the Use of Future in Decision Making* (pp. 1–20). Springer.

- Hiltunen, E. (2008). The future sign and its three dimensions. *Futures*, 40(3), 247–260. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2007.08.021>
- Király, G., & Géring, Zs. (2020). Changes in teaching and learning – the transformation of knowledge transfer. *Horizon Scanning Report Series, Volume I*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Király, G., Géring, Zs., Csillag, S., Köves, A., & Gáspár T. (2016) Constructing Future Visions about Higher Education with Participatory Methods. In J. Huisman, & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research, Vol. 2* (pp. 95–114). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220160000002005>
- Király, G., Köves, A., Pataki, G., & Kiss, G. (2016). Assessing the participatory potential of systems mapping. *Systems Research and Behavioral Science*, 33(4), 496–514. <https://doi.org/10.1002/sres.2374>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Könnölä, T., Salo, A., Cagnin, C., Carabias, V., & Vilkkumaa, E. (2012). Facing the future: Scanning, synthesizing and sense-making in horizon scanning. *Science and Public Policy*, 39(2), 222–231. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs021>
- Kuusi, O., Cuhls, K., & Steinmüller, K. (2015). The futures Map and its quality criteria. *European Journal of Futures Research*, 3(1), Article 22. <https://doi.org/10.1007/s40309-015-0074-9>
- Lawton, W., Ahmed, M., Angulo, T., Axel-Berg, A., Burrows, A., & Katsomitros, A. (2013). *Horizon scanning: what will higher education look like in 2020?* UK HE International Unit.
- Miskolczi, P., & Tamássy, R. (2020). Changes in the certification of knowledge. *Horizon Scanning Report Series, Volume III*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Peters, M. A., Jandrić, P., & Hayes, S. (2019). The curious promise of educationalising technological unemployment: What can places of learning really do about the future of work? *Educational Philosophy and Theory*, 51(3), 242–254. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1439376>
- Saritas, O., & Smith, J. E. (2011). The Big Picture – trends, drivers, wild cards, discontinuities and weak signals. *Futures*, 43(3), 292–312. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.11.007>
- Smith, C. S. (2019, December 18). The Machines Are Learning, and So Are the Students. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2019/12/18/education/artificial-intelligence-tutors-teachers.html?utm_medium=email&utm_source=other&utm_campaign=opencourse.GdeNrl1EeSROyIACtiVvg.announcements~opencourse.GdeNrl1EeSROyIACtiVvg.oiyP_yHUSse-9UMPnHDFPw
- TEDx Talks. (2017, October 18). *The Future of Universities in a Block Chain World | Diane Sieber | TEDxBoulder* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=s6bk1PKIuzo>

Empirikus elemzések

A fenntarthatóság tétova szószólói

Mit és hogyan kommunikálnak az üzleti iskolák a fenntarthatósággal kapcsolatban?

Bevezetés

Társadalmunk és gazdaságunk rendkívül fenntarthatatlan módon működik. A status quo-hoz való ragaszkodásunk a jelenlegi, általunk ismert társadalmi rend összeomlásának kockázatával jár, sőt talán még az emberi faj túlélését is veszélyezteti (Bostrom, 2013; Gowdy, 2020; Kasza-Kelemen et al., 2022). Bár ez az állítás aligha újdonság, hiszen a tudományos szakirodalomban széles körben tárgyalják, rendszereink működésének megváltoztatása különösen összetett problémának tűnik. Még egy olyan sokk is, mint a COVID-19, amely mélyen és globálisan érintette a termelést, a fogyasztást és a mobilitást, alig okozott elmozdulást a jelenlegi, fenntarthatatlan gazdasági struktúrákban (Bansal et al., 2021; Fyfe et al., 2021). Mindazonáltal a pandémia ismét rámutatott arra, hogy mélyebb és strukturális átalakulásokra van szükség ahhoz, hogy társadalmi-gazdasági rendszereinket képesek legyünk letéríteni a rögzült pályájukról (Kanda & Kivimaa, 2020). Az, hogy miként történhetnek a társadalmi-gazdasági átalakulások, releváns és kulcsfontosságú kérdés. Bár strukturális szempontból megkérdőjelezhető az egyének transzformációs képessége, mégis az egyes egyének között viszonylag nagy különbségek vannak abban a tekintetben, hogy mennyire képesek hatni a meglévő struktúrákra. Ebből a szempontból a jelenlegi és jövőbeli üzleti vezetők kiemelt szereppel bírhatnak. Ők lehetnek az egyik legfontosabb szereplői a fenntarthatóság irányába történő átmenet elindításának, irányításának és fenntartásának mind szervezeti, mind ágazati szinten. Az ilyen szerepre való felkészítés a felsőoktatási intézmények, különösen az üzleti képzőhelyek egyik szervezeti missziója lehet. Kérdés azonban, hogy az üzleti iskolák tudatában vannak-e ennek a felelősségnek, és fel vannak-e készülve erre a feladatra.

Tanulmányunk célja annak feltérképezése, hogy az üzleti iskolák hogyan határozzák meg kifelé irányuló kommunikációjukban a fenntarthatóság témáját a valószínű és lehetséges jövőképekkel kapcsolatban. A nemzetközi TOP100 üzleti iskola külső online kommunikációját vizsgáljuk annak érdekében, hogy azonosítani tudjuk a fenntarthatóság különböző aspektusait az oktatással kapcsolatos szövegekben⁴⁰. Ez a cél illeszkedik más, korábbi tanulmányok megközelítéséhez, amelyek szövegelemző módszereket használtak annak megértéséhez, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan keretezik a fenntarthatóságot állásfoglalásaikban (Sylvestre et al., 2013; Wright, 2004), a stratégiai tervezéshez kapcsolódó dokumentumokban (Bieler & McKenzie, 2017), bevezető üzleti kurzusokban (Landrum &

⁴⁰ Az oktatással kapcsolatos szövegeket az intézmények honlapjainak oktatással kapcsolatos tartalmaiból gyűjtöttük/hívtuk le.

Ohowski, 2017) és menedzsment tantervekben (Wu et al., 2015). Bár a fenntarthatóság témája jelen van a felsőoktatási intézményekben, egyáltalán nem egyértelmű, hogy a fenntarthatóság mely aspektusát vagy aspektusait emelik ki, és melyeket szorítják háttérbe. Kutatásunk hozzáadott értéke, hogy nemcsak összehasonlító módon vizsgáljuk ezt a témát a világ vezető üzleti iskoláinak külső online kommunikációja alapján, hanem összekapcsoljuk azzal is, ahogyan ezek a szervezetek a „jövő” kifejezést használják. Ez a kutatási megközelítés átfogóbb és nagy felbontású képet nyújthat, amely feltárhatja a hasonlóságokat és a különbségeket is ebben a viszonylag sokszínű intézménycsoportban. Fontos korlátja azonban kutatásunknak, hogy nem a tényleges oktatási, vagy intézményi működési gyakorlatot tárja fel, hanem az oktatással kapcsolatos kommunikáció elemzésére tesz kísérletet.

Tanulmányunk első részében felvázoljuk a kutatásunk fogalmi hátterét, azaz a fenntarthatóság különböző dimenzióira, valamint a felsőoktatási intézmények, az üzleti képzőhelyek és a fenntarthatóság közötti kapcsolatokra összpontosítunk. A második rész részletes áttekintést ad módszertani döntéseinkről a mintánk, az adataink, valamint az alkalmazott adatelemzési technikák tekintetében. Az ezt követő rész az üzleti képzőhelyek által a „fenntarthatóság” és a „jövő” fogalmakkal kapcsolatos eredményeinket tárgyalja. A következtetések rész az eredményeinket tágabb társadalmi és szervezeti kontextusba helyezi azáltal, hogy felveti az üzleti képzőhelyek erkölcsi és etikai szerepét azzal kapcsolatban, hogy a jelenlegi társadalmi-gazdasági rend fenntartását vagy megkérdőjelezését erősítik az oktatáson keresztül.

Fogalmi keret

A fenntarthatóság fogalma

Bár a fenntarthatóság ma már ismert, és a gazdasági, társadalmi diskurzusokban széles körben használt fogalom, de úgy tűnik, hogy a különböző érintettek egymástól eltérő, gyakran egymásnak ellentmondó módon értelmezik, így maga a kifejezés komplexitása mellett ellentmondásokkal terhes, értelmezése homályos, nehéz (Aleixo et al., 2018; Málovics, 2011). Brinkman (2014) szerint a fenntarthatóság korunk első igazi posztmodern diszciplínája: „A megközelítések, gyakorlatok és nézőpontok sokfélesége miatt nincsenek egyértelmű, a modernista diszciplináris struktúrákba jól illeszkedő definícióink a területre vonatkozóan” (Brinkman, 2014, p. 13). Az átfogó kép bemutatása érdekében Lozano (2008) a fenntarthatóság értelmezéséhez kapcsolódva öt különböző perspektívát határoz meg: (1) a hagyományos közgazdaságtan perspektíváját, a (2) a környezetkárosításra és környezeti fenntarthatóságra fókuszáló perspektívát, (3) a gazdasági, környezeti és társadalmi szempontokat is magában foglaló integrációs perspektívát, és (4) az intergenerációs perspektívát. Írásaiban ő a fenntarthatóság (5) holisztikus perspektívájának alkalmazását támogatja, mint a legteljesebb nézőpontot, amely magában foglalja: „az integrációs és az intergenerációs perspektívát, a gazdasági, környezeti és társadalmi szempontok közötti egyensúlyt, valamint a rövid-, közép- és hosszú távú perspektívákat” (Aleixo et al., 2018, p. 2).

Málovics (2011) mellett érvel, hogy a fenntarthatóság koncepciója csak globális mértékben értelmezhető, és szükségszerűen interdiszciplináris.

Hopwood és munkatársai (2005) tanulmányukban egy igen részletes áttekintést adnak a fenntarthatóság, valamint a fenntartható fejlődés fogalmainak különböző értelmezéseivel kapcsolatban. Két dimenzióban rendezték el a fontosabb megközelítéseket, aszerint, hogy hogyan állnak a társadalmi egyenlőség kérdéséhez, valamint a környezet és a társadalom kapcsolatához. A társadalmi egyenlőség dimenziójában az álláspontok az egyenlőtlenség elfogadásának, valamint a kiterjedt társadalmi egyenlőségre való törekvés végpontjai között szóródnak. A környezeti érzékenység intervalluma a környezet figyelmen kívül hagyásától, a technológiai megoldásközpontú állásponton keresztül, az ököcentrikus álláspontig terjed. A szerzők ebben a térben különböztetnek meg három mezőt. Az első (alacsony társadalmi és környezeti érzékenységgel rendelkező) mezőt *status quo*-nak nevezik. Maga az elnevezés is mutatja, hogy a mezőhöz tartozó megközelítések elismerik ugyan a változás szükségességét, de nem érzékelnek olyan komoly problémákat, amelyek megoldásához a gazdasági és politikai viszonyrendszer megváltoztatására lenne szükség. A második (közepes társadalmi és környezeti érzékenységgel rendelkező) mező a *reform* elnevezést kapta. Akik ehhez a mezőhöz tartoznak, azok látják ugyan a növekvő problémákat, ugyanakkor úgy gondolják, hogy a jelenlegi politikai, gazdasági struktúrák idővel képessé válnak arra, hogy ezeket kezelni tudják. E szerint az álláspont szerint a különböző politikai, gazdasági inkrementális innovációk, valamint az egyre hatásosabb technológiai megoldások segítségével a rendszer alapjainak átalakítása nélkül is elkerülhetjük a környezeti és társadalmi összeomlást. A harmadik mezőre (egyaránt magas társadalmi és környezeti érzékenység) a *transzformáció* szemlélete jellemző. Eszerint a kumulálódó problémahalmazt, amely idővel csak egyre bonyolultabbá és vészesebbé válik, csak akkor lehet esélyünk kezelni, ha alapjaiban átalakítjuk a természettel való kapcsolatainkat, valamint a gazdasági-társadalmi struktúráink működését. A társadalmi és környezeti összeomlás elkerülésére tehát nem elegendők a reformok, mert az egyenlőtlenségek növekedése és a környezet rombolása a rendszer alaplogikájából fakadnak (Hopwood et al., 2005). Kallio (2007) arra is felhívja a figyelmet, hogy a CSR-hoz és a fenntarthatósághoz kapcsolódó diskurzusokat nehezítik az olyan megingathatatlan érzékelt tabuk jelenléte, mint például a folyamatos gazdasági növekedés ideológiája, és amíg ezeket nem lehet megingatni, addig nem lehet a transzformáció felé elindulni. A tabuk feloldásának egyik eszköze lehet a jelenségek feltárása és kritikai elemzése. Tanulmányunk is ehhez a kritikai diskurzushoz kíván hozzájárulni.

Fenntarthatóság, felsőoktatás és jövő

A fenntarthatóság a felsőoktatásban sajátos történettel rendelkezik. Beynaghi és munkatársai (2014) három időszakot mutatnak be a felsőoktatás a fenntarthatóság kapcsolatában. Az első szakasz az 1970-es évekre tehető, amikor a fenntarthatóság témája először jelent meg, és fokozatosan megerősödött a felsőoktatási intézményekben nyilvános előadások, konferenciák és különböző tudományágakban megjelent publikációk révén. Míg az első

időszakban a részvétel inkább szórványos és ad hoc jellegű volt, addig a második szakaszban a fenntarthatóság intézményesülése jellemző az oktatási és kutatási programokon, fenntarthatósággal foglalkozó részlegeken és tanszékeken keresztül. A harmadik, most is folyamatban lévő időszak során a fenntarthatóság beépül az intézmények mindennapi működésébe és fenntartásába. Beynaghi és munkatársai (2014) szerint csak akkor nevezhetünk egy felsőoktatási intézményt „fenntartható egyetemnek”, ha már a harmadik szakaszba lépett.

Fontos azonban figyelembe vennünk, hogy a fenntarthatóság fogalma többdimenziós, és a felsőoktatási szervezetek a társadalmi, környezeti vagy gazdasági jólét (vagy ezek kombinációja) alapján kialakíthatják saját értelmezésüket. Ami e tanulmány célját illeti, ésszerű feltételezni, hogy a felsőoktatási intézmények a fent említett perspektívák és nézőpontok közül stratégiai szempontokat figyelembe véve választják ki saját értelmezésüket, hogy fenntartható és felelős szervezetként mutathassák magukat. Amint azonban látni fogjuk, ez a stratégiai érvelés a felsőoktatási intézmények részéről a gazdasági szempontok és a jelenlegi status quo fenntartásának erőltetését eredményezi.

Az elmúlt két évtizedben egyre nagyobb konszenzus alakult ki abban, hogy az egyetemek stratégiai szereplők a fenntarthatóság előmozdításában (Bizerril et al., 2018), és magukon az egyetemeken is egyre több ilyen célú kezdeményezés jelenik meg (GUNI, 2019; Málóvics et al., 2016). A kutatások szerint a felsőoktatási intézmények kettős szerepüknek köszönhetően hozzájárulhatnak a fenntartható gazdaság és társadalom előmozdításához: egyrészt releváns tudást termelhetnek és ezt a tudást közvetíthetik a társadalom felé, másrészt pedig felkészíthetik a hallgatóikat a társadalomban betöltött jövőbeli szerepükre, valamint a fenntartható és felelős döntések meghozatalára (Stough et al., 2018).

Wright (2004) a fenntarthatósággal kapcsolatos állásfoglalások (*declaration*) elemzésén keresztül részletes áttekintést nyújt a felsőoktatási ágazat fenntarthatóságáról. Rámutat arra, hogy bár a fenntarthatóság témája már korábban is meglehetősen hangsúlyos volt a felsőoktatási intézményekben, az ezzel kapcsolatos állásfoglalások csak az 1990-es években jelentek meg. A külső kommunikációhoz hasonlóan az állásfoglalások is felvetik annak a kérdését, hogy a kinyilvánított értékek mennyire tükrözik a tényleges gyakorlatot. A megállapodások vagy nyilatkozatok aláírása ugyanis nem jelenti azt, hogy az intézmények a benne foglalt kötelezettségvállalásokat meg is valósítják. Az állásfoglalások fő témáira összpontosítva azonban világosan megmutatkozik, hogy a felsőoktatási intézmények mely területeken jelennek meg, mint a fenntarthatóságot előmozdító aktív szereplők. A kinyilvánított prioritások közé tartozik a szervezetek etikai és erkölcsi felelőssége, hogy fenntartható intézményekké váljanak, hogy különböző (a helyi és globális) szinteken hozzájáruljanak a fenntarthatósághoz; az ökológiai tudatosság fejlesztése (mind a hallgatók, mind a személyzet körében); a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatos kutatási tevékenységek. Megemlítik továbbá a külső kapcsolatokat is, mint például a nyilvánosságot

célzó programokat és a külső szereplőkkel (civil szervezetekkel/iparral és más egyetemekkel) való partnerséget (Wright, 2004).

A felsőoktatási intézmények ilyen jellegű kezdeményezései és tevékenységei összesen nyolc különböző területen zajlanak (Lozano et al., 2015; Málovics et al., 2016): oktatás, közösségi szerepvállalás/megvalósítás, kutatás, intézményi keretrendszer, egyetemi működés, egyetemi tapasztalatok, valamint értékelés és jelentéskészítés. A fenntarthatóság különböző aspektusai alapján is kategorizálhatók ezek: környezeti, gazdasági, társadalmi/kulturális és intézményi/oktatási/politikai (Aleixo et al., 2018). Amint a következő bekezdésekből kiderül, e szempontok közül több is megjelenik a felsőoktatás és a fenntarthatóság kapcsolatára összpontosító legújabb tudományos szakirodalomban, ezek közül mutatunk be néhány példát.

Ami az oktatás funkcióját illeti, Rieckmann (2012) például azzal érvel, hogy a felsőoktatási intézmények egyik fő feladata a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos kulcskompetenciáinak fejlesztése. Így közvetlenül befolyásolhatják hallgatóik szemléletét, és közvetve alakíthatják a jövő társadalmát (Rieckmann, 2012). Balsiger (2015) szerint az egyetemek kiemelt szerepe abban van, hogy transzdiszciplináris tanulási lehetőségeket biztosítanak. Tanulmánya bemutatja, hogy a felsőoktatási intézmények a fenntarthatóságot és az ökológiai tudatosságot projektalapú tanulással segíthetik elő, amelynek révén a hallgatók kvázi döntéshozóként több nézőpontból is megérthetik a téma komplexitását. A tanulás mélyebb formája akkor jön létre, amikor a hallgatók transzdiszciplináris tudást mozgósítanak olyan döntéshozatali helyzetekben, amelyeket bizonytalanság, korlátozott tudás, valamint idő és költségvetési korlátok jellemeznek (Balsiger, 2015).

A jövő iránti etikai és erkölcsi felelősségvállalás szintén kiemelkedő téma a felsőoktatásról és a fenntarthatóságról szóló tudományos diskurzusban. Monteiro és munkatársai (2019) a mérnökképzésre összpontosítva hangsúlyozzák a felsőoktatás szerepét a hallgatók etikai érzékenységének és jövőre fókuszáló kompetenciáinak fejlesztésében, amelyek által az intézmények hozzájárulhatnak az igazságosabb és fenntarthatóbb jövő építéséhez. Mindazonáltal a felsőoktatás gyakran elmarad ezektől az ambiciózus céloktól, mivel az etikai oktatás nem megfelelően integrálódik a tantervbe, és a hallgatók aktív bevonása helyett a tananyag passzív befogadásán alapul (Monteiro et al., 2019).

Ahogy fentebb említettük, egy másik terület, ahol a felsőoktatási intézmények előmozdíthatják a fenntarthatóságot, a közösségi kapcsolatépítés. Yanez és munkatársai például (2019) a felsőoktatás (különösen a STEM⁴¹-oktatás) alternatív jövőképét mutatják be, amelyben a tanulás és a problémamegoldás szorosan kapcsolódik a konkrét helyi terekhez a maguk anyagi valóságában és az ezzel kapcsolatos társadalmi környezethez. Az oktatásnak ez

⁴¹ Angol betűszó a *Science, Technology, Engineering, Mathematics* szavakból, magyarul: Tudomány, Technológia, Mérnöki tudományok, Matematika.

a formája képessé teszi a hallgatókat arra, hogy elképzeljék egyéni és kollektív jövőjüket, és cselekvő, hatást gyakorló szereplőkké váljanak saját közösségeikben (Yanez et al., 2019).

Málovics és munkatársai (2016) az egyetemek környezeti fenntarthatóságához kapcsolódó szervezeti gyakorlatában vizsgálják a fenntarthatóság makroszintű megközelítéseinek megjelenését: egyik oldalról annak a „reform” megközelítésnek nyomait, amely alapján a környezeti problémák kezelhetőek a jelenlegi gazdasági és társadalmi rendszerek kiigazításával, másik oldalról a „radikális” nézőpont nyomait, amely alapján a jelen gazdasági és társadalmi berendezkedést meg kell változtatni. A Szegedi Tudományegyetem zöldítési gyakorlatát elemző kutatásukban értelmezésük alapján az egyetem (sok szempontból progresszív, aktív) gyakorlata inkább a fenntarthatóság reformmegközelítéséhez és eszközrendszeréhez közelít, és nagy valószínűséggel a tágabb környezet fenntarthatóságához kapcsolódó elvárásainak felel meg. A vizsgálat azt is jól példázza, hogy az egyetemek gyakorlata radikális perspektívából is vizsgálható (bár az elemzések nagyobb része inkább a status quo vagy a reform álláspont felől közelít).

A felsőoktatási intézmények, mint a fenntarthatóság bajnokai?

Mindezen pozitív példák ellenére a szakirodalomból kirajzolódó kép továbbra is azt mutatja, hogy a felsőoktatási intézmények nem feltétlenül foglalkoznak mélyen és komplex módon a fenntarthatósággal (Mulá et al., 2017). A kutatások azt sugallják, hogy ezek az intézmények az esetek nagy részében ugyan nyújtanak valamilyen betekintést a fenntarthatóság témakörébe, de a fenntarthatatlan üzleti gyakorlatokhoz kapcsolódó valódi, mélyebb kérdések és kihívások tárgyalását inkább elkerülik.

A szakirodalom több olyan tényezőt is feltárt, amelyek megakadályozzák a fenntarthatóság szisztematikus integrációját a felsőoktatásban. Először, Leal Filho (2011) szerint a felsőoktatási intézmények kezdeményezéseinek hiánya a fenntarthatóság fogalmával kapcsolatos téves elképzelésekből ered (úgy vélik, hogy a koncepció túlságosan elvont és komplex, és nincs kapcsolata más tudományterületekkel). Másodszor, számos tanulmány említi az oktatók, hallgatók, alkalmazottak és vezetők elkötelezettségének, tudatosságának, érdeklődésének és részvételének hiányát (Bizerril et al., 2018; Géring, 2014; Naeem & Peach, 2011; Waas et al., 2012), hangsúlyozva, hogy a felsőoktatási intézményekben a fenntarthatósági kezdeményezések sikere nagymértékben függ a felső vezetés és az érintettek támogatásától. Harmadszor, Verhulst és Lambrechts (2015) a fenntarthatóságban jártas szakértők és munkavállalók hiányáról írnak: a legtöbb oktatónak kevés speciális ismerete van a fenntarthatóságról, az egyetemi alkalmazottak többsége pedig soha nem részesült képzésben a témában, és nem érzi magát komfortosan a fenntarthatósággal kapcsolatos diszciplináris kérdésekben (Naeem & Peach, 2011). A releváns szakértelem hiányához kapcsolódva mások a változásokkal szembeni ellenállást említik (Waas et al., 2012). Egyes egyetemi érdekeltek nem akarják a változást, mások pedig a fenntarthatóságot elméleti modellnek tekintik gyakorlati relevancia vagy megvalósítás nélkül, vagy a felülről lefelé

irányuló fenntarthatósági kezdeményezéseket az akadémiai szabadság és hitelesség veszélyeztetésének tekintik. A felsőoktatási intézmények merev diszciplináris struktúrája és konzervatív kultúrája szintén fontos akadályozó tényező lehet (Verhulst & Lambrecht, 2017). Végül, más eredmények szerint az emberi és pénzügyi erőforrások, a finanszírozás hiánya is akadályokat jelent (Naeem & Peach, 2011). A fenntarthatósági kezdeményezések még mindig komoly pénzügyi befektetésekkel járhatnak.

Az üzleti iskolák lehetséges szerepe

A felsőoktatási intézmények közül az üzleti képzőhelyeknek óriási hatásuk lehet a fenntarthatóság előmozdításában, illetve hasonlóan nagy felelősségük lehet annak visszatartásában (Csillag et al., 2019; Kiss et al., 2021). 2022-ben az USA-ban például az összes egyetemi hallgató mintegy 20 százaléka üzleti képzőhelyekre iratkozott be (educationdata.org, 2022), ami az üzleti és menedzsmentoktatást a felsőoktatás legnagyobb egyetemi tudományterületévé teszi (Beusch, 2014). Az üzleti iskolák és a menedzsmentoktatás különböző szintjei fontos szerepet játszanak annak kialakításában, hogy a jövő generációi milyen szemléletben ismerik és tanulják meg az üzleti gyakorlatokat, és elősegíthetik, hogy a jövő felelős vezetői közösen dolgozzanak a fenntartható fejlődésért (Badea et al., 2020), vagy fenntarthatják a nem fenntartható üzleti gyakorlatokat. Egyes kutatások azonban azt sugallják, hogy potenciális nagy hatásuk ellenére az üzleti képzőhelyek lassabban csatlakoznak a fenntarthatósági mozgalomhoz, mint más felsőoktatási intézmények (Barber et al., 2014). Amiatt is gyakran éri őket az a kritika, hogy nem igazán sikerült a fenntarthatóságot beépíteni a tantervbe (Landrum & Ohsowski, 2017).

Az üzleti képzőhelyek értékével és szerepével kapcsolatos kritikai hangok nem új keletűek: Veblen (1918) több, mint egy évszázaddal ezelőtt azt állította, hogy az üzleti iskola „összeegyeztethetetlen az egyetem kollektív kulturális céljával”. Az elmúlt 20 évben egyre gyakrabban hangzik el az a bírálat, hogy az üzleti képzőhelyek a profit elsődlegességét hangsúlyozó (ún. *profit first*) mentalitást és az opportunistá viselkedést népszerűsítik hallgatóik körében (Ghoshal, 2005), teljes mértékben a részvényesi értékre és a piaci logikára összpontosítanak, és részben ők felelősek a 21. század nagy gazdaságitikai botrányaiért (Beusch, 2014). Mások azt vetik az üzleti iskolák szemére, hogy az üzleti élet valós működtetéséhez szükséges ismeretek és az üzleti oktatás révén megszerzett tudás között jelentős szakadékok vannak (Trkman, 2019). Grey (2002) egyenesen a „cinizmus szerződéséről” beszél, ahol a hallgatók és a tanárok egyaránt tudják, hogy az üzleti képzőhelyek által átadott tudás gyakorlatilag használhatatlan. Egyes bírálók az üzleti iskolák kutatási tevékenységét kevésbé relevánsnak vagy éppen haszontalannak tartják (Hitt & Geer, 2012). A képzési programokat pedig az a kritika éri, hogy túlságosan hangsúlyozzák a kemény készségek fontosságát az olyan, a fenntarthatóság szempontjából is fontos értékek kárára, mint a felelősség, az ítélőképesség, a bölcsesség és az erkölcs (Trkman, 2019).

Ezen bírálatok hatására és talán a társadalom, a közvélemény nyomására úgy tűnik, hogy az elmúlt 10 évben az üzleti iskolák tanterveiben általános elmozdulás történt a fenntarthatóság és a felelősségvállalás irányába (Beusch, 2014). Sok üzleti képzőhely felismerte, hogy képzési programjait és működését úgy kell átalakítani, hogy megfeleljen a felelősségvállalás és fenntarthatóság változó társadalmi és gazdasági követelményeinek. Példaként az AACSB, az üzleti iskolákat akkreditáló testület is reagált erre a felhívásra: 2013-ban az akkreditációs standardokat frissítették, és kimondták, hogy „a társadalom egyre inkább azt követeli, hogy a vállalatok jobban vállalják a tevékenységük következményeit, nagyobb társadalmi felelősségérzetet mutassanak, és fenntarthatóbb gyakorlatokat alkalmazzanak” (AACSB, 2020, p. 9). Az AACSB a fenntarthatóságot most már tudásterületként azonosítja (AACSB, 2020). Emellett 2007-ben elindult a Principles for Responsible Management Education (PRME) kezdeményezés, amely hat olyan alapelvet deklarált, amelyek a fenntartható menedzsment oktatásban szükséges értékeket foglalják magukban. 2022-re már több mint 800 üzleti iskola csatlakozott hozzájuk (<https://www.unprme.org/about>).

A fenntarthatóság oktatásban való megjelenése tartalmában és nagyságrendjében is jelentősen eltérhet az egyes üzleti képzőhelyeken (Slager et al., 2020), és nyilván az is változhat, hogy a fenntarthatóság komplex fogalmát hogyan közelítik meg (lásd Hopwood et al., 2005, csoportosítását). Egyes kutatások szerint érzékelhető előrelépés történt ezen a területen (Lozano et al., 2019), mások hangsúlyozták, hogy még hosszú út áll előttünk (Badea et al., 2020; Landrum & Ohsowski, 2017).

A kutatások azt is mutatják, hogy a fenntarthatósági kérdések legitimitása gyakran vitatott, és a fogalom maga gyakran félreértett és alulértékelt az üzleti iskolák oktatói körében (Slager et al., 2020). Naeem és Neal (2012) azt állítja, hogy bár az oktatók felismerik a fenntarthatósági kérdések fontosságát, nem integrálják azt a megfelelő oktatási források hiánya vagy szkepticizmusuk miatt. Mások azt hangsúlyozzák, hogy a vezető üzleti iskolák meglehetősen régimódiak, és hagyományos pedagógiai modelljükben ritkán jelenik meg az interdiszciplináris integráció, a kísérletezés vagy a reflektív tanulás. A „fenntarthatósági diszciplína” kihívást jelent az üzleti képzőhelyek tanítási gyakorlatának tartalma és módszertana számára egyaránt – ezért interdiszciplinaritásra és pedagógiai innovációra van szükség (Brundiers et al., 2010). Bár az akkreditációs ügynökségek nyomást gyakorolnak a fenntarthatóság, mint koncepció integrálására, nincsen egyértelmű sikerrecept a tervezésre és a megvalósításra (Slager et al., 2020). Többek között MacVaugh és Norton (2012) szerint sok üzleti képzésben részt vevő hallgató nincs tisztában a fenntarthatóság kérdéseivel, vagy nem érdeklődik irántuk, és nagy a bizonytalanság, a tudatlanság a fenntarthatóság gyakorlati jelentőségével és alkalmazásaival kapcsolatban.

A fenti témákkal kapcsolatban ebben a tanulmányban arra összpontosítunk, hogy a 100 legjobb üzleti iskola hogyan és mit kommunikál a fenntarthatóságról az oktatással kapcsolatos szövegeiben, valamint megvizsgáljuk, hogy a fenntarthatóságról szóló diskurzusuk hogyan

kapcsolódik a jövőhöz. A tanulmány következő része részletes áttekintést ad módszertani megközelítésünkről.

Módszertan

E kutatási projekt középpontjában a legjobb üzleti képzések külső online kommunikációja áll. A vezető üzleti iskolák azonosításához a *THE World University Ranking* listát használtuk, amely a világszerte elfogadott és elismert ranglisták egyike. Az üzleti oktatásra való fókuszunk megfelelően a 2019-es lista *Business and Economics* tématerületi allistájára koncentráltunk (THE, 2019).

Kutatásunkban a képzések weboldalain megjelenő szövegeket tekintettük külső kommunikációnak. Vizsgálatunk korpuszát a felsőoktatási intézmények honlapjainak oktatással kapcsolatos tartalmaiból építettük fel, hogy megnézzük, megjelennek-e a fenntarthatósági kérdések; és ha igen, akkor hogyan. A szövegek elemzése révén nemcsak a fenntarthatósági kérdések fontosságát tudtuk megragadni a külső oktatási kommunikációban, hanem képesek voltunk megkülönböztetni az üzleti iskolák csoportjait a témához kapcsolódó tartalmak és a nyelvhasználat alapján. Így következtetéseket tudunk levonni arra vonatkozóan, hogy van-e erős elkötelezettség – legalábbis kommunikációs szinten – a fenntarthatóság és annak különböző dimenziói iránt, vagy a témát inkább kommunikációs jelképként használják komplex tematizálás és explicit módon hivatkozott értékek nélkül. A kutatás korlátja, hogy nem a konkrét intézményi gyakorlatot – és a konkrét gyakorlatokban megjelenő fenntarthatóság értelmezést – vizsgáljuk, hanem a kommunikációt és a mögötte rejlő értelmezést elemezzük.

Minta és adatgyűjtés

Korpuszunk szövegeit a THE 2019 Business and Economics listán⁴² szereplő első 100 egyetem üzleti iskolájának és gazdasági tanszékének (a továbbiakban: üzleti iskolák) weboldaláról gyűjtöttük össze. Konkrétan azokat az angol nyelvű oldalakat tekintettük relevánsnak, amelyek az üzleti iskolák oktatási portfólióját mutatják be a nagyközönségnek (azaz BA, MA, PhD oldalak, általános „tanulmányi” és „akadémiai” oldalak, különböző képzési szintek bevezető leírásai), ezeket hívjuk oktatási szövegeknek. A szövegeket kézzel kellett összegyűjteni a rendkívül változatos honlapstruktúrák miatt. A gyűjtést három kutató végezte egyidejűleg, miután ellenőrizték az adatgyűjtési elvek következetes, egyforma alkalmazását. A honlapok egy részmintájából mindhárom kutató összegyűjtötte a relevánsnak ítélt szövegeket, amelyeket a folyamat validálása és a gyűjtők közötti egyetértés biztosítása

⁴² A London School of Economics and Political Science-t kihagytuk az elemzésből, mert eltorzíthatná azt. Ez egy olyan önálló iskola, amely nem tagozódik be egy nagyobb intézménybe, a honlapján található összes oktatási szöveg a gazdasági képzésre koncentrál, így az mennyiségét tekintve sokkal több, mint bármely másik intézményé. Mivel sem az intézmény típusa, sem a szövegei szempontjából nem illeszkedett jól a többi iskola közé, ezért kizártuk az elemzésből.

érdekében összehasonlítottak. A letöltött szövegek elemzése R-ben történt, a végleges korpusz az alapvető tokenizálás után körülbelül 1,2M (1 185 626) szót tartalmazott.

Elemzés és értelmezés

Ahhoz, hogy átfogó és nagy felbontású képet kapjunk arról, hogyan kommunikálnak az üzleti iskolák a fenntarthatóságról és a jövőről, vegyes módszertannal végzett szövegelemzést alkalmaztunk (Géring, 2017). A kvantitatív szöveges adatbányászat és a kvalitatív elemzés vegyítése segített abban, hogy nagy mennyiségű szöveges adatot lefedjünk és feltérképezzünk, miközben megőriztük a kvalitatív szemlélet értelmezési potenciáját.

Elemzésünkben az üzleti iskolák fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználatát vizsgáltuk különböző szemszögből. Először szószintű vizsgálatot végeztünk, amely az adott téma és jelenség általános fontosságának mutatója lehet. Ennek megfelelően megvizsgáltuk a fenntarthatóság és négy másik – szakirodalomból származó – kapcsolódó kifejezés („felelősség”, „etika”, „erkölcs”, „érintett”) megjelenését az összegyűjtött szövegekben. Ezután figyelmünket a fenntarthatósággal közvetlen kapcsolatban álló kifejezésekre (bigramokra) összpontosítottuk. Ez feltárhatja egy adott téma – esetünkben a fenntarthatóság – különböző dimenzióinak jelzett tartalmát és konnotációit. Ami a jövő kifejezést illeti, hasonló sorrendet követtünk, hogy megértsük nyelvi, szemantikai szerepét a korpuszban.

Elemzésünkben adatvezérelt módon szerettünk volna elindulni, ezért klaszterelemzést alkalmaztunk oly módon, hogy a klaszterek alapját a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat konkrét és megkülönböztethető mintái képezték. Ez az elemzési stratégia lehetővé tette számunkra, hogy a 100 magasan rangsorolt üzleti képzőhelyet három különböző csoportra osszuk, és megvizsgáljuk a csoportok intézményi jellemzőit. Ezen túlmenően a csoportok között a jövővel kapcsolatos nyelvhasználatukban is különbségeket tudtunk kimutatni. Ily módon össze tudtuk kapcsolni a fenntarthatósággal való azonosulást (vagy annak hiányát) és a jövőorientáltság jellemzőit a vezető üzleti iskolák külső oktatási kommunikációjában.

Végezetül megnéztük, hogy azokban az esetekben, ahol az intézményi szövegekből hiányzik a fenntarthatóság kifejezés, szerepel-e a helyén valami más, azzal ekvivalensnek tekinthető. Ehhez az úgynevezett 'szóbeágyazás' módszert alkalmaztuk (Levy et al., 2015). Ennél a módszernél feltételezzük, hogy minden szó leírható a többi szóval való kapcsolatai mezőjében, egy matematikai vektorként. Azok a szavak, amelyek sűrűn szerepelnek együtt hasonló vektort kapnak, azaz közelebb vannak egymáshoz, míg amelyek nem, azok távolabb. A korpuszt két csoportra osztottuk, az egyik csoportot a fenntarthatóságot explicit módon említő iskolák szövegei alkották, a másik csoportot pedig azok az intézményi szövegek, amelyek nem használták ezt a szót (bármilyen formában). Majd mindkét csoportra külön-külön PPMI (*Positive Pointwise Mutual Information*) szóbeágyazást konstruáltunk, a beágyazás dimenzióiként ugyanazt az 1200 szót használva (lásd a 3. ábrán és 2. függelékben).

Így abban a csoportban, ahol említik a fenntarthatóság kifejezést megkaphattuk hozzá legközelebbi (koszinusz hasonlóságban) szavakat, ami lehetővé tette a kifejezés szemantikai szomszédságának feltérképezését. Ez alapján abban a csoportban is, ahol nem jelent meg ez a kifejezés, a közös dimenziók miatt meg lehetett keresni a 'helyét', tehát azokat a szavakat, amelyek a környezetében lennének, ha ott lett volna a kifejezés. Így, ha a fenntarthatóság kifejezésnek vannak funkcionális megfelelői a szövegben (valami hasonló koncepció csak más szóval kifejezve), akkor ezek valamelyike lenne az.

A módszertan bár lehetőséget ad a fenntarthatóság kifejezés és koncepció használatának vizsgálatára, ugyanakkor mivel a szövegek (és szavak) szintjén vizsgálódik, nem alkalmas a tényleges intézményi cselekvések, valamint az üzleti iskolák átfogó kommunikációs paradigmájának elemzésére és értékelésére.

Eredmények

Az öt kérdés szószintű elemzése

Annak érdekében, hogy általános képet kapjunk az öt fő fenntarthatósággal kapcsolatos témáról („felelősség”, „fenntarthatóság”, „etika”, „érintettek”, „erkölcs”)⁴³, egy szószintű elemzéssel kezdtük, amely az üzleti iskolák oktatási szövegeiben szereplő kulcsszavak előfordulását vizsgálta. Amint az 1. táblázatban látható, a „fenntarthatóság” és a „felelősség” a leggyakrabban említett témák az öt közül, azonban mindkét esetben viszonylag nagy számban vannak olyan intézmények, amelyek nem használják ezeket a kifejezéseket.

1. táblázat: Az öt téma jelenléte a korpuszban.

Forrás: Saját szerkesztés.

Kifejezés	A kifejezés gyakorisága	Intézmények száma, ahol előkerül a szó
Felelősség	376	85
Fenntarthatóság	567	79
Etika	399	76
Érintettek	247	61
Erkölc	24	10

Az „etika” gyakorisága közel áll a „felelősség” gyakoriságához, ami arra utal, hogy az üzleti életben az etikai kérdések széles körben szerepelnek, míg látható, hogy az „érintettek” kérdése kevésbé fontos, és az „erkölcs” szinte teljesen hiányzik a legjobb üzleti iskolák oktatási programjainak leírásaiból. Mivel a fenntarthatóság kifejezés a legelterjedtebb az említett öt kifejezés közül, azaz a legnagyobb szóhasználati gyakorisággal rendelkezik, úgy

⁴³ Az elemzés angol nyelvű korpuszon történt. Az öt fő téma kulcsszavai ennek megfelelően a *responsibility*, *sustainability*, *ethics*, *stakeholders*, és a *moral* voltak.

döntöttünk, hogy a mélyebb megértés érdekében részletesebben megvizsgáljuk a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználatot.

Fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat

Vizsgálatunk következő fázisaként tehát kimondottan a „fenntarthatósággal” kapcsolatos nyelvhasználatra összpontosítottunk. Ehhez kategorizáltuk a fenntarthatóság említéseit más szavakkal együtt (bigramként, azaz 2 szóból álló kifejezéseként) aszerint, hogy a fenntarthatóság mely területére utalnak. Amint a 2. táblázat mutatja, e bigramok között négy fenntarthatósági szempont volt azonosítható: környezeti, gazdasági, társadalmi, általános (azaz tág értelemben vett fenntarthatóság). A kategorizálás nem csak a bigramokon, hanem azok környező kontextusán is alapult, és a kategóriacímeket legalább két kutató ellenőrizte a téves azonosítás kiszűrése érdekében.

2. táblázat: A fenntarthatósággal kapcsolatos bigramok négy csoportja a korpuszban.
Forrás: Saját szerkesztés.

Környezeti dimenzió	Gazdasági dimenzió	Szociális dimenzió	Általános kifejezések
környezeti fenntarthatóság	fenntartható üzlet	egészségügyi fenntarthatóság	fenntartható fejlődés
fenntartható energia	üzleti fenntarthatóság	társadalmi fenntarthatóság	fenntarthatósági kihívások
a környezet fenntarthatósága	fenntartható finanszírozás		fenntarthatósági kérdések
	fenntartható növekedés		fenntartható változás
	fenntartható befektetés		menedzsment fenntarthatósága
	fenntartható vállalkozás		vállalati fenntarthatóság
	fenntartható vállalkozói szellem		fenntartható érték
	fenntartható banki tevékenység		fenntartható megoldások
	nyereség fenntarthatósága		fenntartható jövő
	fejlesztés fenntarthatósága		fenntarthatósági jelentés
	fenntartható stratégia		fenntarthatósági megfontolások
			fenntarthatósági tanulmányok
			fenntarthatóan cselekedni
			globális fenntarthatóság

A fenntarthatósággal együtt járó különböző fogalmakat vizsgálva szembeűnő a gazdasági dimenzió kiemelkedő szerepe a környezeti és társadalmi dimenzióhoz képest. Egy másik érdekes eredmény a fenntarthatósággal kapcsolatos nagyon általános kifejezések széles körű használata. Ez még jobban megmutatkozik, ha megnézzük ezeknek a bigramoknak a gyakoriságát a szövegtörzsben (1. ábra).

tartozó egyik intézmény sem említett egy adott típusú fenntarthatóságot, a 100% pedig azt, hogy minden csoportba tartozó említette.

3. táblázat: A fenntarthatósággal kapcsolatos bigram típusok említési aránya a három intézményi csoportban.
Forrás: Saját szerkesztés.

	Környezeti dimenzió	Gazdasági dimenzió	Szociális dimenzió	Általános kifejezések
0. csoport	6,7%	2,2%	4,4%	0,0%
1. csoport	5,7%	40,0%	22,9%	100,0%
2. csoport	0,0%	100,0%	5,0%	15,0%
Összesen	5,0%	35,0%	11,0%	38,0%

A 2. ábra alsó középső csoportjában (0. csoport) található felsőoktatási intézmények szinte soha nem említik a fenntarthatóságot, a jobb felső csoport (1. csoport) a fenntarthatósági szempontok szélesebb körét említi, bár az általános kifejezések dominálnak, míg a bal felső csoport (2. csoport) egyértelműen a gazdasági fenntarthatóságra összpontosít.

A csoportok intézményi jellemzői

A fentiekben azonosított három csoport átlagos rangjában (a THE World University Ranking alapján, lásd fentebb) egyértelmű különbségek mutatkoznak, és a rangsorok eloszlása is eltérő (4. táblázat). A csoportok rangsorainak összehasonlítására szolgáló nem-paraméteres Mann-Whitney rangteszt szignifikáns különbséget mutat az 1. és a 2. csoport között ($W = 188$, a Bonferroni-korrigált p -érték $0,014$), de a többi párosítás között nem. A gazdasági fenntarthatóság csoportjában (2. csoport) a felsőoktatási intézmények átlagos rangja $35,4$, ami azt jelenti, hogy ez a legmagasabb rangú csoport. Továbbá, ha megnézzük a rangok eloszlását ebben a csoportban (lásd a 3. Függelék), egyértelmű, hogy a legmagasabb rangú felsőoktatási intézmények itt felülreprezentáltak. A második helyen az a csoport (0. csoport) áll, amelynek iskolái nem (vagy csak nagyon ritkán) használtak fenntarthatósági kifejezéseket az oktatási honlapjaikon. Ez a csoport sokkal változatosabb a tagok rangját tekintve. Ebben a csoportban vannak intézmények a THE ranglista tetejéről és aljáról is. A fenntarthatóságot meglehetősen általánosan kezelő csoport (1. csoport) átlagos rangja $59,5$ (ami a legrosszabb helyezést jelenti). Mindazonáltal ez nem jelentősen rosszabb, mint a 0. csoport, és az iskolák helyezései kevésbé változatosak itt, mint abban a csoportban.

4. táblázat: Az intézmények száma és átlagos rangja csoportok szerint.
Forrás: Saját szerkesztés.

Csoport	Felsőoktatási intézmények száma	Átlagos rang
0. csoport	45	51,8
1. csoport	35	59,5
2. csoport	20	35,4

A csoportok közötti másik jellemző különbség a felsőoktatási intézmények regionális összetételével kapcsolatos, amint az 5. táblázatban látható. A 0. csoport összetétele megegyezik a minta általános összetételével, ami azt jelenti, hogy nem kontinens-függő sajátosság, hogy mely felsőoktatási intézmények említik a fenntarthatósági kérdéseket és melyek nem. Nyugat-Európa felülreprezentált az 1. csoportban, azaz a túlnyomórészt általános fenntarthatósági kérdéseket említő iskolák nagyobb valószínűséggel európaiak, mint a többi csoport. A 2. csoportban az észak-amerikai iskolák magasabb, a kelet-ázsiai iskolák pedig alacsonyabb arányban jelennek meg az általános összetételhez képest. Ez azt is jelenti, hogy a 2. csoportban egyetlen ázsiai felsőoktatási intézmény sem található, így elmondhatjuk, hogy ha az ázsiai üzleti iskolák egyáltalán említést tesznek fenntarthatósági kérdésekről, akkor azt nem a gazdasági fenntarthatósággal összefüggésben teszik.

5. táblázat: A felsőoktatási intézmények kontinensek szerinti megoszlása az egyes csoportokban.
 Forrás: Saját szerkesztés.

Csoport	Ausztrália	Kelet-Ázsia	Észak-Amerika	Nyugat-Európa	Összesen
0. csoport	2%	24%	42%	31%	100%
1. csoport	6%	20%	34%	40%	100%
2. csoport	15%	0%	65%	20%	100%
Összesen	6%	18%	44%	32%	100%

A jövő tematizálása a három csoporton belül

A három intézményi csoport nemcsak a fenntarthatósággal kapcsolatos nyelvhasználat és az intézményi jellemzők alapján különbözik egymástól, hanem abban is, hogyan tematizálják a „jövőt” oktatási szövegeikben. Ennek illusztrálására a három csoport esetében külön-külön megvizsgáltuk az összes bigramot, amely a „jövő” szó valamelyik változatát tartalmazza, majd kiválasztottuk azokat, amelyek az adott csoportban viszonylag gyakoriak, és egyben az adott csoportra nézve egyediek is (vagyis csak az adott csoportban fordulnak elő, a másik két csoportban nem). Ezen csoportspecifikus bigramok alapján az egyes csoportok jövőhöz való viszonyulását is le tudjuk írni (6. táblázat).

6. táblázat: A jövő kifejezéssel együtt járó bigramok a három csoport esetében.

Forrás: Saját szerkesztés.

0. Csoport			1. Csoport			2. csoport		
Jövővel kapcsolatos bigramok	Szövegbeli gyakoriság	Felsőoktatási intézmények száma	Jövővel kapcsolatos bigramok	Szövegbeli gyakoriság	Felsőoktatási intézmények száma	Jövővel kapcsolatos bigramok	Szövegbeli gyakoriság	Felsőoktatási intézmények száma
globális jövő	8	6	jövő nemzedékek	5	5	a jövőre gyakorolt hatás	5	3
jövőbeli munka	7	2	fényes jövő	5	3	jövőbeli szervezet	5	3
jövő létrehozása	6	3	jövőbeli tendenciák	4	3	kitalálni a jövőt	4	1
a vállalat jövője	6	3	fenntartható jövő	4	4	a jövő fejlesztése	4	4
jövő átalakítása	6	3	jövőorientált	4	2	a pénzügy jövője	4	3
a jövő vezetői	6	5	jobb jövő	4	3	előremutató jövő	4	2
pénzügy jövője	5	3	felkészülés a jövőre	3	3	jövő előkészítése	4	4
menedzsment jövője	5	2	jövőbeli állapot	3	2	marketing jövője	4	1
a jövő felkarolása	5	2	megérteni a jövőt	3	2	Jövőkép	3	3
jövőre való képzés	4	4						
készen állni a jövőre	4	2						
jövővel kapcsolatos kihívások	4	1						

Ha megnézzük azokat a jövővel kapcsolatos kifejezéseket, amelyek csak a 0. csoportban jelentek meg (melynek tagjai a fenntarthatóságot szinte egyáltalán nem említették), láthatjuk, hogy ezek a jövővel kapcsolatos aktív, de egyéni hozzáállást sugallnak, és arra összpontosítanak, hogy a hallgatók a jövő sikeres üzleti vezetőivé váljanak (6. táblázat).

Annak a csoportnak a jövőre vonatkozó bigramjait vizsgálva, ahol a felsőoktatási intézmények főként általános fenntarthatósági kifejezéseket használnak (1. csoport), azt látjuk, hogy az előző csoporthoz képest itt az igék passzívabb hozzáállást sugallnak a jövővel kapcsolatban (6. táblázat). Néhány bigram azonban egyértelműen pozitív érzelmi töltetű, míg a jövővel kapcsolatos kifejezések kevésbé nyilvánvalóan gazdasági jellegűek, mint az előző csoportnál láttuk.

A harmadik csoport, ahol a tagok kifejezetten a fenntarthatóság gazdasági aspektusaira hivatkoznak (2. csoport), ismét megkülönböztethető a jövővel kapcsolatos nyelvhasználat tekintetében (6. táblázat). Ennek a csoportnak az attitűdje ismét aktívnak mondható, és itt – valószínűleg a fenntarthatóság gazdasági fókuszával összefüggésben – a jövő is kimondottan gazdasági jelleggel bír. Érdemes azonban azt is megemlíteni, hogy ezek a kifejezések nem kifejezetten egyénekre vonatkoznak, mint a 0. csoport esetében.

Fenntarthatósággal kapcsolatos szavak és témák a három csoportban

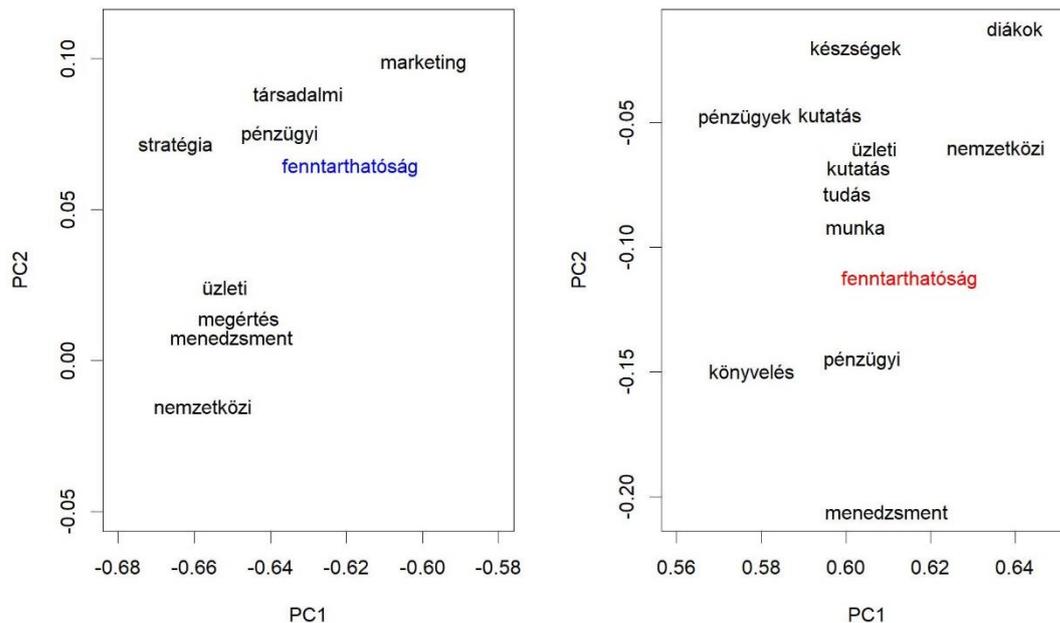
A szakirodalom alapján biztosak voltunk abban, hogy a fenntarthatósági kérdések szöveges megjelenítésében a „fenntarthatóság” szónak valamilyen formában szerepelnie kell, de annak érdekében, hogy észrevegyük, ha a fenntarthatóság szó helyett valami más kifejezést használnak a témában az intézmények, szóbeágyazási módszert alkalmaztunk (Levy et al., 2015). Ahogy a módszertannál részletesebben is bemutattuk, a korpuszt két csoportra osztottuk, az egyik csoportot a fenntarthatóságot explicit módon említő iskolák alkották, a másik csoportot pedig azok az iskolák, amelyek nem használták ezt a szót (semmilyen formában). Mindkét csoportra készítettünk egy szóbeágyazási modellt, ugyanazokra a kifejezésekre alapozva (ezek egymáshoz való helyzetét, kapcsolatát, a szövegekben való együttjárását véve figyelembe). Így abban a szövegcsoporthoz, ahol használják a „fenntarthatóság” kifejezést, megkaphattuk a hozzá közel eső szavakat (3. ábra bal oldali rész, a kék fenntarthatóság kifejezés, ami valóban jelen van a szövegekben). Abban a csoportban pedig ahol hiányzott maga a kifejezés, megkereshettük a helyét (a kapcsolódó szavak környezete alapján – 3. ábra jobb oldali rész, a piros fenntarthatóság kifejezés, ami a másik csoport modellje alapján ott lenne, de valójában nem jelenik meg a szövegekben). Így, ha az utóbbi esetben ezekben a kapcsolódó szavakban találtunk volna valami hasonló koncepciót tartalmazó kifejezést, akkor el lehetett volna mondani, hogy azt használják a fenntarthatóság szó helyett az üzleti iskolák. Ilyen szavaknak azonban nem találtuk nyomát, ráadásul a szomszédos szavak mindkét csoportban jelentésükben és témájukban nagyon hasonlóak voltak. Így arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a felsőoktatási intézmények, amelyek

nem használják a „fenntarthatóság” szót, nem helyettesítik azt valamilyen más, funkcionálisan egyenértékű kifejezéssel sem.

A 3. ábrán látható első két főkomponens dimenzió (PC1 és PC2) csak szemléltető célt szolgál. Ezen ábrák létrehozásához a koszinuszos szóhasonlóságokat az 1200 dimenziós beágyazás szemantikai térben számoltuk ki (lásd a 2. függelékét).

3. ábra: A fenntarthatósághoz (bal oldali panel) vagy annak becsült pozíciójához (jobb oldali panel) közeli szavak.

Forrás: Saját szerkesztés.



A négy fenntarthatósággal kapcsolatos téma („felelősség”, „etika”, „érintettek”, „erkölcs”) relatív gyakorisága a három csoportra vonatkozóan (7. táblázat) megerősítette a szóbeágyazások eredményeit. Bár egyes felsőoktatási intézmények a fenntarthatóság helyett ezeket a szavakat használhatták hasonló tartalmú kérdések tárgyalására, de az oktatási szövegek nagy általánosságban nem erre utalnak.

7. táblázat: Témák valószínűségei csoportok szerint. Egy témát a felsorolt kulcsszó és a kapcsolódó formái adnak meg.

Forrás: Saját szerkesztés.

Szó	0. csoport	1. csoport	2. csoport
Felelősség	0,053%	0,046%	0,057%
Etika	0,055%	0,057%	0,049%
érintett fél	0,024%	0,047%	0,027%
erkölcsi	0,003%	0,003%	0,004%

A fenti adatok tehát azt mutatják, hogy ha a felsőoktatási intézmények a fenntarthatóságról beszélnek, akkor kifejezetten a „fenntarthatóság” szót alkalmazzák (vagy annak valamely

alakját), így nem gyengítette eredményeink megbízhatóságát, hogy csak erre a kulcsszóra fókuszáltunk.

Következtetések és záró megjegyzések

Tanulmányunk utolsó része a fenti empirikus elemzés különböző szempontjait kapcsolja össze, valamint tágabb társadalmi kontextusba helyezi az eredményeket. A következő rész felépítése összhangban van ezzel a céllal: először összefoglalja eredményeinket, majd koherens értelmezési mintákba rendezi azokat. Ezt követően magyarázatot kínál arra, miért ezek a mintázatok jellemzik a legjobb üzleti iskolák online kommunikációját.

Az eredmények összekapcsolása és értelmezése

Az üzleti képzőhelyek online kommunikációjának elemzése rámutatott arra, hogy ezek az intézmények meglehetősen sajátos, és számunkra meglepő módon viszonyulnak a fenntarthatóság témájához. Az intézmények egy része egyszerűen egyáltalán nem kommunikál a fenntarthatóságról az oktatásról szóló szövegeiben. Ez meglehetősen furcsa, tekintve, hogy a kérdés tisztán gazdasági szempontból is nagy jelentőségű. Más intézmények kommunikálnak ugyan a fenntarthatóságról, de nem a várt módon. A fenntarthatóságról szóló diskurzust ugyanis stratégiai módon keretezik, így a lehetséges felelősségi köröket olyan mértékben leszűkítik, hogy az vagy értelmetlen, vagy csak a gazdasági dimenzióban értendő. A következő bekezdések ezeket a pontokat részletesebben kifejtik.

Az intézmények első csoportjában (0. csoport) nem található meg a fenntarthatóság kifejezés az oktatással kapcsolatos online kommunikációban. Ez a látszólagos hiány annyira meglepő volt, hogy feltételeztük, hogy vannak alternatív kifejezések, vagy más módjai annak, hogy a fenntarthatóságról beszéljünk anélkül, hogy ténylegesen használnánk a konkrét szót. Számítógépes szövegelemzési technikák segítségével meg tudtuk határozni, hogy hol kellene a fenntarthatóságnak szerepelnie ezeknek az üzleti iskoláknak a tartalmában, figyelembe véve a kifejezés körüli konnotációs teret (azaz a fenntarthatóság szóhoz kapcsolódó kifejezések terét) más szövegekben. Ennek az elemzési eljárásnak az eredménye azt mutatta, hogy a fenntarthatóságot nem helyettesítik más kifejezések. Más szóval, a legjobb üzleti iskolák jelentős része tényleg nem kommunikál a fenntarthatóságról a tanítási és tanulási tartalmaikban. Természetesen, tekintettel arra, hogy kutatásunk a nyilvánosan elérhető szöveges adatokra összpontosított, nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy ez tükrözi a tényleges oktatási gyakorlatukat. Mindazonáltal azt mégis megállapíthatjuk, hogy nem tartják elég fontosnak ezt a témát ahhoz, hogy nyilvánosan megemlítsék és/vagy hangsúlyozzák. Mivel ezek az intézmények az üzleti iskolák nemzetközi hierarchiájának csúcsán állnak, más intézmények számára is referenciapontként, valamint szervezeti mintaként szolgálnak. A jelen és a jövő iránti felelősségvállalás hiánya meglehetősen elbizonytalanító, tekintve, hogy ezek az intézmények közvetlenül (más intézmények számára modellként szolgálva) vagy közvetve

(a globális gazdaság számára üzleti vezetőket képezve) milyen nagy hatással lehetnek a globális társadalomra és gazdaságra.

Van egy másik klaszter (2. csoport), amely azokat az üzleti iskolákat tartalmazza, amelyek használják ugyan a fenntarthatóság kifejezést, de elsősorban a kifejezés gazdasági dimenzióját hangsúlyozzák. Ezzel a gazdasági szemlélettel kapcsolatban három altémát azonosíthatunk: egyes üzleti iskolák a gazdasági szereplők (vállalkozások, vállalatok stb.) általános fenntarthatóságát hangsúlyozzák, vagy a növekedés fenntartására, vagy a vállalkozások fejlesztésének fenntartható módjaira összpontosítanak. Továbbá, több esetben a fenntarthatóság tisztán pénzügyi kérdésként jelenik meg, amely olyan kifejezésekhez kapcsolódik, mint a nyereség, a befektetés és a finanszírozás. A társadalmi és környezeti fenntarthatóság szempontjainak kihagyása azt a benyomást kelti, hogy a gazdasági fenntarthatóság a legfontosabb dimenzió, és a vállalatoknak (és a jövőbeli üzleti vezetőknek) elsősorban a gazdasági növekedésre kell összpontosítaniuk. Ez a hiátus, vagyis a társadalmi és környezeti szempontok hiánya meglehetősen markáns jellemzője ennek a klaszternek, ami arra a következtetésre vezet, hogy ezek az üzleti iskolák még mindig szűk értelemben fogalmazzák meg a fenntarthatóság fogalmát, és nagyon valószínű, hogy a jövő üzleti vezetőit is ebbe az irányba képzik.

Az utolsó klaszter (1. csoport) nagyon érdekes, mert az online kommunikációjukban a fenntarthatósággal kapcsolatban homályosan fogalmazznak. Ezek az intézmények ugyan kommunikálnak a fenntarthatóságról, de a fogalmat pontatlanul és kétértelműen használják. A fenntarthatóságot általában általános kifejezésekhez (például érték, megoldás, változás) kapcsolják, amelyek rugalmasak és nyitottak abban az értelemben, hogy különböző kontextusokban megváltoztathatják jelentésüket. Emiatt különös gondot fordítottunk annak a tágabb konnotációs kontextusnak a körülhatárolására, amelyben a fenntarthatóság ebben a klaszterben megjelenik. A fenntarthatóság szemantikai kontextusát közelebbről megvizsgálva (a szöveges beágyazottság elemzésén keresztül) úgy tűnik, hogy a fenntarthatósághoz szorosan kapcsolódó kérdések is inkább a gazdasági dimenziót hangsúlyozzák, mint a társadalmi vagy környezeti kérdéseket. Ily módon a fenntarthatóság többé-kevésbé üres jelképpé válik, amelyet az üzleti iskolák felhasználhatnak szervezeti marketingtevékenységük során. Ezek az intézmények jól ismerik az érintettek elvárásait, és hajlandók a fenntarthatóságról kommunikálni az oktatással kapcsolatos szövegeikben. A kommunikáció módja azonban nem lép túl a felszínes és általános szinten, és gyakran nem több a túlnyomórészt gazdasági szemléletmód díszítésénél.

Tágabb társadalmi kontextus

A fent tárgyalt mintázatoknak két lehetséges olvasata van. Az egyik a "megértőbb" megközelítés az üzleti képzőhelyek, mint olyan intézmények felé, amelyek megpróbálnak megbirkózni a missziós túlterheltség kihívásával. A másik kritikusabb, azt hangsúlyozza, hogy az üzleti iskolák hozzájárulnak a neoliberais világnézet fenntartásához és a globális

menedzserkapitalizmus olyan formájának tovább éléséhez, amely káros a társadalmi és környezeti fenntarthatóságra.

Először is, a kevésbé kritikus szemlélet alapján úgy érvelhetünk, hogy az üzleti képzőhelyek „nyitott intézmények” (Scott, 2003), és folyamatosan igyekeznek megfelelni az érintettjeik elvárásainak. Mivel számos különböző érintettel rendelkeznek, akik ráadásul eltérő érdekekkel bírnak, ezek az elvárások gyakran ellentmondanak egymásnak, és egyidejűleg különböző irányokba terelik őket. Ezt a jelenséget nevezik a missziós túlterheltségnek (*mission overload*, ld. Brennan & Teichler, 2008), amely gyakran felvetődik a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban. A missziós túlterheltség különösen súlyos lehet az üzleti képzőhelyek esetében, amelyeknek nyitottabbnak, a piaci változásokra érzékenyebbnek, valamint gyakorlatorientáltnak kell lenniük, miközben magas szintű tudományos tevékenységet végeznek. E túlterheltség miatt számos kérdésről próbálnak egyszerre kommunikálni, köztük a fenntarthatóságról is. Ebben a felfogásban tehát a fenntarthatóság viszonylagos hiánya nem feltétlenül azt mutatja, hogy az üzleti iskolák nem tartják fontosnak ezt a kérdést. Inkább arra utal, hogy olyan sok más témával versenyez, hogy egyszerűen elveszik az általános zajban.

Másodszor azonban, ha kritikusabban olvassuk a tanulmányunk eredményeit, akkor azt állíthatjuk, hogy az adatokból egyáltalán nem látható, hogy az üzleti iskolák megpróbálnának letérni a status quo útjáról. Külső kommunikációjuk azt mutatja, hogy folytatják és erősítik a neoliberais világnézetet, és csak a fenntarthatóság azon aspektusait építik be, amelyek összeegyeztethetők ezzel a szemlélettel. Ez az értelmezés összhangban van több olyan szerző következtetésével (lásd alább), akik az olyan témák összefüggéseiről írnak, mint az oktatás, a fenntarthatóság és a jövő.

Bár a felsőoktatás képes lehet pozitívan hozzájárulni egy fenntarthatóbb világ kialakításához, számos szerző hangsúlyozza, hogy jelenleg elsősorban a fogyasztói, neoliberais világképet támogatja (Gayá & Brydon-Miller, 2017). Ahelyett, hogy új gondolkodási utakat nyitna, és alternatívákat keresne a jelenlegi körülményekre, a (felső)oktatás gyakran fenntartja a problémamentes jövőképet (Hicks, 2012). Amsler és Facer (2017) szintén az oktatás neoliberais felfogása felé történő jelentős elmozdulásra hívja fel a figyelmet. Az oktatásnak ebben a formájában a közösségi ügyek és az egyéni életpályák gazdasági felfogása kerül előtérbe, miközben a jó életről és a társadalom (újra)szervezésének ideális módjairól szóló viták háttérbe szorulnak.

Sylvestre és munkatársai (2013) a felsőoktatásban a fenntarthatósággal kapcsolatos állásfoglalásokat elemezve szintén a neoliberais nézőpont irányába történő elmozdulást mutatják be, ami a fenntarthatóság fogalmának egydimenzióssá válását eredményezi. A szerzők szerint ez az elmozdulás a finanszírozási struktúrák változásával magyarázható, vagyis azzal, hogy a felsőoktatás a közpénz alapú működéstől a piaci alapú működésmód felé mozdul el. A felsőoktatás vállalati modellje nagyobb valószínűséggel helyezi előtérbe a

fenntarthatóság gazdasági értelmezését, miközben más szempontokat leértékel. Ennek következtében az egyetem, mint a szabad kutatás terepe és a versengő eszmék színtere kevésbé hangsúlyos ezekben az állásfoglalásokban. Ehelyett egy technokratikusabb, racionálisabb szervezeti sablont mutatnak be, amelynek elsődleges szerepe a jövő munkaerejének kitermelése.

Ha erre a két értelmezésre összpontosítunk, fontos látni, hogy lehet egy harmadik is, amely összeköti ezeket. Azt állíthatjuk, hogy miközben létezik missziós túlterheltség, és az üzleti képzőhelyek igyekeznek több félnek is megfelelni, vannak olyan érintettek, akiknek az érdekei jobban tükröződnek a szervezeti kommunikációban. Ezek az érintettek egyrészt maguk a jelenlegi és leendő hallgatók, másrészt pedig a globális vállalatok, amelyek a végzetek elsődleges munkaerőpiacát jelentik. Mivel az üzleti képzőhelyek hajlamosak elsősorban ezekre az érintettekre összpontosítani, külső kommunikációjukban azokat a témákat hangsúlyozzák, amelyek a globális piacon való foglalkoztathatósághoz, valamint a fizetés maximalizálásához kapcsolódnak. Emiatt, ahogy Pfeffer és Fong (2004) érvel, az üzleti képzőhelyek az oktatásban általában a hallgatók egyéni karrierépítési stratégiáira fókuszálnak, miközben a nagyobb szervezeti és társadalmi kérdések fontosságát háttérbe szorítják. Mivel a fenntarthatóság az utóbbiak közé tartozik, az egyéni karrierrel és előmenetellel kapcsolatos témák kiszorítják azt a nyilvános kommunikációból.

Az egyéni szint fontossága a különböző intézményi klaszterek jövővel kapcsolatos diskurzusai közötti különbségekben is tükröződik. Amint azt fentebb említettük, a 0. csoport, miközben egyáltalán nem említette a fenntarthatóságot, aktív kifejezéseken keresztül leginkább az egyéni jövőre összpontosított. Ezek a kifejezések inkább az egyéni, önérvényesítő jövődiskurzushoz kapcsolódnak. Az 1. és 2. csoport, amelyekben megjelenik valamilyen fenntarthatóság, kevésbé individualista jövőképeket mutatnak. Tehát, bár ez az állítás további kutatásokat igényel, óvatosan állíthatjuk, hogy a fenntarthatóság hiánya az egyéni jövőképpel korrelál, míg jelenléte valószínűbbé teszi, hogy az adott szervezet a jövőt kollektív kérdésként (még ha egyelőre szakmai, gazdasági kérdésként is) jeleníti meg. Ez talán adhat egy halvány reménysugarat arra, hogy a fenntarthatóság témájának erősödésével az üzleti képzőhelyek nagyobb valószínűséggel fordulnak egy másfajta menedzsment- és vezetési szemlélet felé, amely magával hozza a szélesebb értelemben vett szervezeti és társadalmi kérdések tárgyalásának és oktatásának felelősségét. Ráadásul éppen az üzleti képzőhelyek nyitottsága és piacorientáltsága miatt a fenntarthatóság kérdése az oktatásban akkor nyerhet lendületet, ha a másik fő érintetti csoport, azaz a globális vállalatok elvárásaként jelenik meg. Egyesek szerint erre haladunk, mivel a vállalatok egyre inkább kiállnak a fenntarthatósági kezdeményezések mellett, míg az üzleti képzőhelyek lemaradtak ebben a tekintetben, és igyekeznek felzárkózni (Barber et al., 2014). Tehát, bár a kép jelenleg viszonylag borús, van némi remény arra, hogy ez megváltozhat.

Hivatkozások

- AACSB International. (2020). *2020 Guiding principles and standards for business accreditation*. <https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/docs/accreditation/business/standards-and-tables/2020%20business%20accreditation%20standards.ashx?la=en&hash=E4B7D8348A6860B3AA9804567F02C68960281DA2>
- Aleixo, A. M, Ulisses, S. L., & Azeiteiro, M. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, *172*, 1664–1673. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>
- Amsler, S., & Facer, K. (2017). Contesting anticipatory regimes in education: exploring alternative educational orientations to the future. *Futures*, *94*, 6–14. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.001>
- Badea, L., Șerban-Oprescu, G. L., Dedu, S., & Piroșcă, G. I. (2020). The Impact of Education for Sustainable Development on Romanian Economics and Business Students' Behavior. *Sustainability*, *12*(19), Article 8169. <https://doi.org/10.3390/su12198169>
- Balsiger, J. (2015) Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures*, *44*(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.005>
- Bansal, P., Grewatsch, S., & Sharma, G. (2021). How COVID-19 informs business sustainability research: It's time for a systems perspective. *Journal of Management Studies*, *58*(2), 602–606. <https://doi.org/10.1111/joms.12669>
- Barber, N., Wilson, F., Venkatachalam, V., Cleaves, S., & Garnham, J. (2014). Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *15*(4), 473–493. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2013-0068>
- Beusch, P. (2014). Towards sustainable capitalism in the development of higher education business school curricula and management. *International Journal of Educational Management*, *28*(5), 523–545. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2012-0132>
- Beynaghi, A., Moztarzadeh, F., Maknoon, R., Waas, T., Mozafari, M., Hugué, J., & Leal Filho, W. (2014). Towards an orientation of higher education in the post Rio + 20 process: How is the game changing? *Futures*, *63*, 49–67. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.004>
- Bieler, A., & McKenzie, M. (2017). Strategic planning for sustainability in Canadian higher education. *Sustainability*, *9*(2), Article 161. <https://doi.org/10.3390/su9020161>
- Bizerril, M., Carvalho, M. J. R. T., & Pedrosa, J. (2018). Sustainability in higher education: A review of contributions from Portuguese Speaking Countries. *Journal of Cleaner Production*, *171*, 600–612. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.048>
- Bostrom, N. (2013). Existential risk prevention as global priority. *Global Policy*, *4*(1), 15–31. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12002>
- Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, *56*(3), 259–264. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9124-6>
- Brinkman, B. (2014, September 16). Sustainability: the first postmodern discipline. *Huffington Post*. https://www.huffpost.com/entry/sustainability-the-first_b_5831654
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability:

- from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>
- Csillag, S., Géring, Zs., Győri, Zs., & Szegedi, K. (2020). „Kódexem, kódexem, mondd meg nékem...” Etikaikódex-fejlesztési folyamat egy magyar egyetemen. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(10), 2–14. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.10.01>
- Fyfe, J. C., Kharin, V. V., Swart, N., Flato, G. M., Sigmond, M., & Gillett, N. P. (2021). Quantifying the influence of short-term emission reductions on climate. *Science Advances*, 7(10), <https://doi.org/10.1126/sciadv.abf7133>
- Gayá, P., & Brydon-Miller, M. (2017). Carpe the academy: Dismantling higher education and prefiguring critical utopias through action research. *Futures*, 94, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.005>
- Géring, Zs. (2014). Profit és/vagy közösségi szerepvállalás? Vállalati társadalmi felelősségvállalás vezetői szemmel. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 45(12), 53–66. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.12.05>
- Géring, Zs. (2017). Kevert szövegelemzési módszertan alkalmazása gazdasági és társadalmi jelenségek vizsgálatához: Online CSR-kommunikáció vizsgálata tartalomelemzéssel és diskurzuselemzéssel. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 48(4), 55–66. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.04.08>
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75–91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/AMLE.2005.16132558>
- Global University Network for Innovation - GUNI (2019). *Higher Education in the World. Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*. <https://www.guninetwork.org/report/higher-education-world-7>
- Gowdy, J. (2020). Our hunter-gatherer future: Climate change, agriculture and uncivilization. *Futures*, 115, Article 102488. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.102488>
- Grey, C. (2002). What are business schools for? On silence and voice in management education. *Journal of Management Education*, 26(5), 496–511. <https://doi.org/10.1177/105256202236723>
- Hicks, D. (2012). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*, 44(1), 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.08.002>
- Hitt, M. A., & Greer, C. R. (2012). The value of research and its evaluation in business schools: Killing the Goose That Laid the Golden Egg? *Journal of Management Inquiry*, 21(2), 236–240. <https://doi.org/10.1177/1056492611428721>
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38–52. <https://doi.org/10.1002/sd.244>
- Kallio, T. J. (2007). Taboos in Corporate Social Responsibility Discourse. *Journal of Business Ethics*, 74, 165–175. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9227-x>
- Kanda, W., & Kivimaa, P. (2020). What opportunities could the COVID-19 outbreak offer for sustainability transitions research on electricity and mobility? *Energy Research & Social Science*, 68, Article 101666. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101666>
- Kasza-Kelemen, K., Neulinger, Á. Kiss, G., Veress, T., & Lazányi, O. (2022). A társas tanulás eredményei a fenntartható fogyasztást előmozdító budapesti gyakorlatközösségekben. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 53(1), 2–14.

<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.01.01>

- Kiss, G., Veress, T., & Köves, A. (2021). Learning Responsibility - Teaching Sustainability. Experiential and Transformative Learning in a Business School. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 51(7), 18–29. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.07.03>
- Landrum, N. E., & Ohsowski, B. (2017). Content trends in sustainable business education: an analysis of introductory courses in the USA. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(3), 385–414. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2016-0135>
- Leal Filho, W., (2011). About the role of universities and their contribution to sustainable development. *Higher Education Policy*, 24, 427–438. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.16>
- Levy, O., Goldberg, Y., & Dagan, I. (2015). Improving distributional similarity with lessons learned from word embeddings. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 3, 211–225. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00134
- Lozano, R. (2008). Envisioning sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Production*, 16(17), 1838–1846. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.02.008>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. J., & Sammalisto, K. (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 11(6), Article 1602. <https://doi.org/10.3390/su11061602>
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F.J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hüge, J., (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108(pt. A), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- MacVaugh, J., & Norton, M. (2012). Introducing sustainability into business education contexts using active learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(1), 72–87. <https://doi.org/10.1108/14676371211190326>
- Málovics, Gy. (2011). *A vállalati fenntarthatóság értelmezéséről*. JATEPress.
- Málovics, Gy., Juhász, J., Hajdu, K., & Gyarmati, L. (2016). Az egyetemek környezeti fenntarthatóságának megközelítései – a Szegedi Tudományegyetem esetén keresztül. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, 47(6), 17–29. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2016.06.02>
- Monteiro, F., Leite, C., & Rocha, C. (2019). Ethical education as a pillar of the future role of higher education: Analysing its presence in the curricula of engineering courses. *Futures*, 111, 168–180. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.02.004>
- Mulá, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J., & Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798–820. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2017-0043>
- Naeem, M. A., & Neal, M. (2012). Sustainability in business education in the Asia Pacific region: A snapshot of the situation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(1), 60–71. <https://doi.org/10.1108/14676371211190317>
- Naeem, M. A., & Peach, N.W. (2011). Promotion of sustainability in postgraduate education in the Asia Pacific region. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(3), 280–290.

<https://doi.org/10.1108/14676371111148063>

- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school 'business': Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501–1520.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00484.x>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Slager, R., Pouryousefi, S., Moon, J., & Schoolman, E. D (2020). Sustainability Centres and Fit: How Centres Work to Integrate Sustainability Within Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 161, 375–391. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3965-4>
- Stough, T., Ceulemans, K., Lambrechts, W., & Cappuyns, V. (2018). Assessing Sustainability in higher education curricula: a critical reflection on validity issues. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4456–4466. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.02.017>
- Sylvestre, P., McNeil, R., & Wright, T. (2013). From Talloires to Turin: A critical discourse analysis of declarations for sustainability in higher education. *Sustainability*, 5(4), 1356–1371.
<https://doi.org/10.3390/su5041356>
- THE. (2019). *Times Higher Education World University Ranking List – Business and Economics list*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/subject-ranking/business-and-economics#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Trkman, P. (2019). Value proposition of business schools: More than meets the eye. *The International Journal of Management Education*, 17(3), Article 100310.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100310>
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America*. B. W. Huebsch.
- Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189–204.
- Waas, T., Hüge, J., Ceulemans, K., Lambrechts, W., Vandenabeele, J., Lozano, R., & Wright, T. (2012). *Sustainable Higher Education: Understanding and Moving Forward*. Flemish Government - Environment, Nature and Energy Department.
https://ees.kuleuven.be/eng/klimos/toolkit/documents/396_sust_higher_educ.pdf
- Wright, T. (2004). The evolution of sustainability declarations in higher education. In P. B. Corcoran, & A. E. J. Wals (Eds.), *Higher education and the challenge of sustainability* (pp. 7–19). Springer.
https://doi.org/10.1007/0-306-48515-X_2
- Yanez, G. A., Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2019). Pathways to sustainable futures: A “production pedagogy” model for STEM education. *Futures*, 108, 27–36.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.02.021>

Függelék

1. függelék: Az első két főkomponens korrelációi az eredeti négy változóval (a fenntarthatóság egyes szempontjainak említési arányai).

Forrás: Saját szerkesztés.

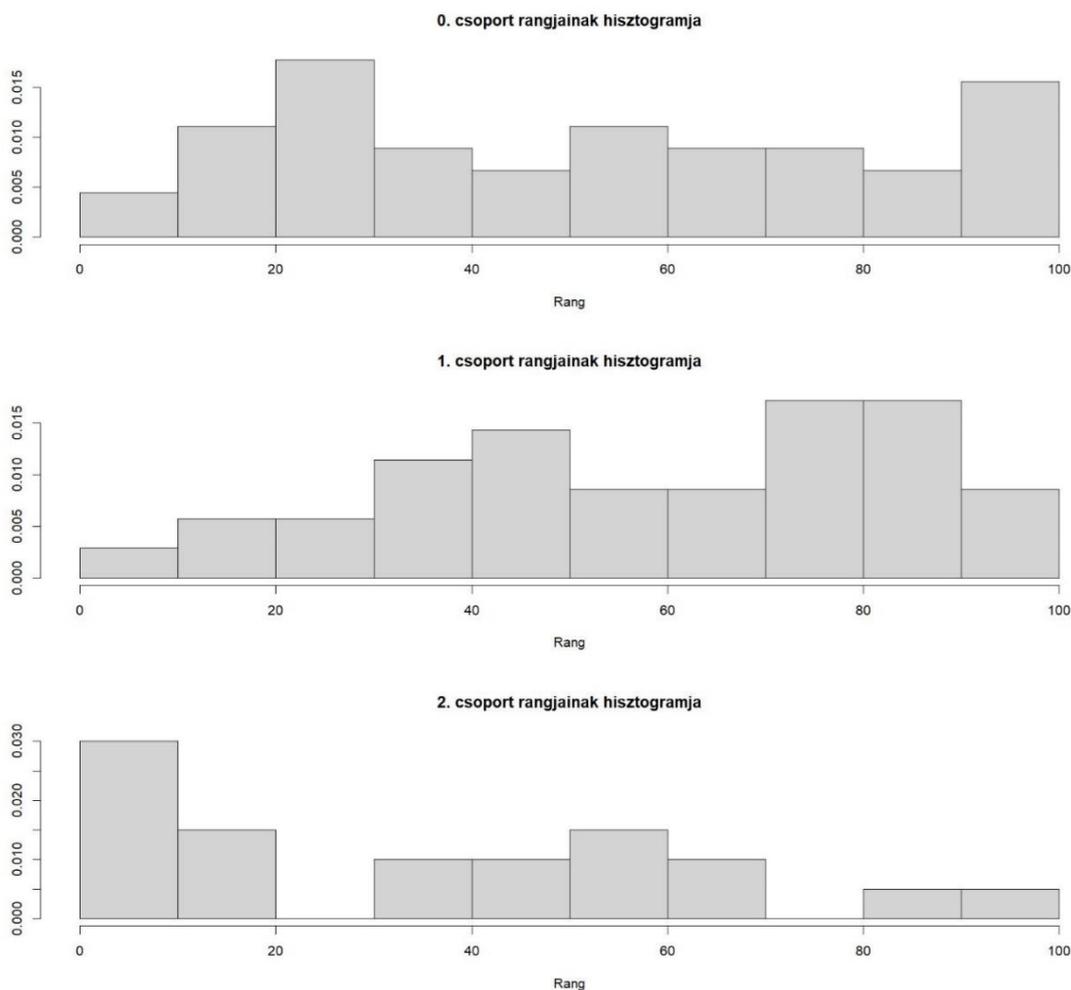
Összefüggések	PC1	PC2	Környezeti dimenzió	Gazdasági dimenzió	Szociális dimenzió	Általános kifejezések
PC1	1	0	0,016	-0,762	0,062	0,817
PC2	0	1	-0,236	0,646	-0,08	0,576
Környezeti dimenzió	0,016	-0,236	1	-0,125	-0,059	-0,091
Gazdasági dimenzió	-0,762	0,646	-0,125	1	-0,085	-0,25
Szociális dimenzió	0,062	-0,08	-0,059	-0,085	1	0,005
Általános kifejezések	0,817	0,576	-0,091	-0,25	0,005	1

2. függelék: A fenntarthatósághoz vagy annak becsült helyzetéhez legközelebb álló szavak.

Forrás: Saját szerkesztés.

Fenntarthatósági csoport		Nem fenntarthatósági csoport	
Szó	Koszinusz hasonlóság	Szó	Koszinusz hasonlóság
Menedzsment	0,743	Menedzsment	0,7162
Megértés	0,737	Üzleti	0,7104
Üzleti	0,733	Pénzügyi	0,6962
Társadalmi	0,732	Kutatás	0,6934
Gazdasági	0,731	Diákok	0,6850
Marketing	0,730	Nemzetközi	0,6817
Jóllét	0,730	Pénzügyek	0,6784
Pénzügyi	0,729	Munka	0,6732
Nemzetközi	0,727	Készségek	0,6690
Innováció	0,727	Könyvelés	0,6684
Stratégia	0,724	Tudás	0,6682
Iparág	0,723	Világ	0,6671

3. függelék: A három fenntarthatósági csoport rangjainak eloszlását bemutató hisztogramok.
Forrás: Saját szerkesztés.



4. függelék: Intézményi besorolás a három klaszter szerint és egyéb jellemzők.
Forrás: Saját szerkesztés a Times Higher Education 2019-es „Business and Economics” listája alapján.

Rang	Név	Rövid név	Fenntarthatósági csoport	Kontinens
1	Massachusetts Institute of Technology	MIT	2	Észak-Amerika
2	Stanford University	Stanford	2	Észak-Amerika
3	University of Oxford	Oxford	2	Nyugat-Európa
4	University of Cambridge	Cambridge	0	Nyugat-Európa
5	Duke University	Duke	2	Észak-Amerika
6	University of California, Berkeley	Berkeley	0	Észak-Amerika
7	Harvard University	Harvard	2	Észak-Amerika
9	Yale University	Yale	1	Észak-Amerika
10	University of Pennsylvania	UPenn	2	Észak-Amerika
11	University of Chicago	Chicago	0	Észak-Amerika
12	Northwestern University	NW	2	Észak-Amerika
13	Columbia University	Columbia	0	Észak-Amerika
14	University of California, Los Angeles	UCLA	2	Észak-Amerika
15	University of Michigan	Michigan	1	Észak-Amerika

15	New York University	NYU	2	Észak-Amerika
17	National University of Singapore	NUS	0	Kelet-Ázsia
18	Tsinghua University	Tsinghua	1	Kelet-Ázsia
19	UCL	UCL	0	Nyugat-Európa
20	ETH Zurich	ETH	0	Nyugat-Európa
21	Cornell University	Cornell	0	Észak-Amerika
22	Hong Kong University of Science and Technology	HKU	0	Kelet-Ázsia
23	Peking University	PKU	0	Kelet-Ázsia
24	Carnegie Mellon University	CMU	0	Észak-Amerika
25	University of British Columbia	UBC	0	Észak-Amerika
26	The University of Tokyo	UniTokyo	0	Kelet-Ázsia
27	University of Hong Kong	UniHongKong	1	Kelet-Ázsia
28	University of Toronto	UniToronto	0	Észak-Amerika
28	Tilburg University	Tilburg	1	Nyugat-Európa
30	University of California, San Diego	UniCalifornia	0	Észak-Amerika
31	University of Minnesota Twin Cities	Minnesota	0	Észak-Amerika
32	Erasmus University Rotterdam	EUR	1	Nyugat-Európa
33	University of Mannheim	Mannheim	2	Nyugat-Európa
33	University of Warwick	Warwick	1	Nyugat-Európa
35	Copenhagen Business School	Copenhagen	2	Nyugat-Európa
36	University of Wisconsin-Madison	UWM	1	Észak-Amerika
37	University of Manchester	Manchester	0	Nyugat-Európa
38	University of Washington	UOW	0	Észak-Amerika
38	Hong Kong Polytechnic University	Hong Kong Poly	1	Kelet-Ázsia
39	Johns Hopkins University	JHU	0	Észak-Amerika
41	Dartmouth College	Dartmouth	0	Észak-Amerika
42	University of Zurich	UOZ	1	Nyugat-Európa
43	University of Melbourne	Melbourne	0	Ausztrália
44	Pennsylvania State University	Penn State	1	Észak-Amerika
45	Michigan State University	MSU	1	Észak-Amerika
46	University of Texas at Austin	Utexas	1	Észak-Amerika
47	University of Southern California	USC	1	Észak-Amerika
48	Seoul National University	SNU	0	Kelet-Ázsia
49	University of Edinburgh	Edinburgh	2	Nyugat-Európa
50	Australian National University	ANU	2	Ausztrália
51	Georgia Institute of Technology	GIOT	2	Észak-Amerika
52	Chinese University of Hong Kong	ChinUniHK	0	Kelet-Ázsia
53	Federal University of Toulouse Midi-Pyrénées	Toulouse	0	Nyugat-Európa
53	Zhejiang University	ZJU	0	Kelet-Ázsia
55	Ohio State University	OSU	2	Észak-Amerika
56	Boston University	Boston	1	Észak-Amerika
57	University of Illinois at Urbana-Champaign	UIUC	2	Észak-Amerika
57	Pompeu Fabra University	Pompeu	0	Nyugat-Európa

59	Arizona State University	Arizona	1	Észak-Amerika
60	KU Leuven	KULeuven	0	Nyugat-Európa
60	University of Sussex	Sussex	1	Nyugat-Európa
62	Aalto University	Aalto	1	Nyugat-Európa
63	Boston College	BostonCollege	1	Észak-Amerika
64	Indiana University	IU	2	Észak-Amerika
65	Nanyang Technological University, Singapore	Nanyang	0	Kelet-Ázsia
66	University of Virginia	Virginia	0	Észak-Amerika
67	University of Maryland, College Park	Maryland	0	Észak-Amerika
68	Maastricht University	Maastricht	1	Nyugat-Európa
69	University of North Carolina at Chapel Hill	UNC	0	Észak-Amerika
70	University of New South Wales	UniNSW	2	Ausztrália
71	Kyoto University	Kyoto	1	Kelet-Ázsia
72	Texas A&M University	TexasAM	0	Észak-Amerika
73	University of St Gallen	StGallen	0	Nyugat-Európa
73	University of Queensland	Queensland	1	Ausztrália
75	Ecole Polytechnique	EP	1	Nyugat-Európa
76	Washington University in St Louis	WUSTL	0	Észak-Amerika
76	University of Groningen	Groningen	1	Nyugat-Európa
78	City University of Hong Kong	CityUniHK	1	Kelet-Ázsia
79	Korea University	KoreaU	0	Kelet-Ázsia
80	Lund University	Lund	1	Nyugat-Európa
81	Rice University	Rice	2	Észak-Amerika
82	University of Amsterdam	Amsterdam	0	Nyugat-Európa
83	University of Vienna	UniVienna	0	Nyugat-Európa
84	McGill University	McGill	1	Észak-Amerika
84	Western University	Western	1	Észak-Amerika
84	Shanghai Jiao Tong University	SJTU	1	Kelet-Ázsia
87	University of Nottingham	UONOT	1	Nyugat-Európa
88	Paris Sciences et Lettres – PSL Research University Paris	PSL	1	Nyugat-Európa
89	Fudan University	Fudan	0	Kelet-Ázsia
90	Lancaster University	Lancaster	1	Nyugat-Európa
91	Hebrew University of Jerusalem	HUJerusalem	0	Észak-Amerika
92	Nanjing University	Nanjing	0	Kelet-Ázsia
92	Sungkyunkwan University (SKKU)	SKKU	1	Kelet-Ázsia
93	Polytechnic University of Milan	PUMilan	1	Nyugat-Európa
94	University of Florida	UF	0	Észak-Amerika
94	Université Catholique de Louvain	UCLouvain	0	Nyugat-Európa
94	Monash University	Monash	2	Ausztrália
97	Kings College London	KCL	0	Nyugat-Európa
99	Queensland University of Technology	QUT	1	Ausztrália
100	City, University of London	CityUniLondon	0	Nyugat-Európa
100	University of Lausanne	UNIL	0	Nyugat-Európa

A jövő ábrázolása mint legitimitáskonstrukció: Diszkurzív stratégiák a vezető üzleti iskolák külső kommunikációjában

Bevezetés

Minden társadalmi szervezetnek vannak implicit vagy explicit módon megfogalmazott indokai arra vonatkozóan, hogy miért létezik, és miért működik egy bizonyos módon (Bronn & Vidaver-Cohen, 2009). Ezeknek a releváns okoknak a megtalálása és kinyilvánítása a szervezeti legitimitás kialakításának folyamataként is értelmezhető (Suddaby et al., 2017). Ez nem elhanyagolható szempont, hiszen a legitimitás elvesztése a társadalmi támogatás, a bizalom és ezzel együtt a működéshez nélkülözhetetlen erőforrások elvesztésével is járhat (Deephouse et al., 2017). Ezért a szervezetek igyekeznek fenntartani legitimitásukat, és mindig új legitimitációs stratégiákat kialakítani, ha a régiók már nem alkalmazhatóak a változó társadalmi kontextusban.

Ami az üzleti felsőoktatási intézményeket⁴⁴, mint szervezeteket illeti, a legitimitás kérdése esetükben különösen aktuális, mivel súlyos kritikák érik őket a hallgatók számára át (nem) adott felelősségtudat, valamint a jelenlegi és jövőbeli gazdasági folyamatok alakításában játszott szerepükkel kapcsolatban (Miotto et al., 2020). Az egyik fő kritika velük szemben az, hogy a hallgatókat profitközpontú és opportunista mentalitásra ösztönzik (Ghoshal, 2005). Ez a szemlélet a részvényesi értéket a társadalmi jólét fölé helyezi, és a piaci logikát tekinti elsődleges társadalmi és koordinációs mechanizmusnak. Ily módon ezek a megközelítések az üzleti iskolákat teszik felelőssé az üzleti környezet gyakori etikai botrányaiért is (Beusch, 2014).

Továbbá gyakran hivatkoznak ezekre a képzőhelyekre, úgy, mint akik a hallgatóikat a menedzseri kapitalizmusban való részvételre és annak fenntartására képzik. Holott, ez a társadalmi-gazdasági gondolkodás vezetett az elmúlt évtizedek piaci kudarcaihoz és pénzügyi válságaihoz (Murcia et al., 2018), valamint a természeti erőforrások túlfogyasztásához. Mindezek felvetik a felelősség kérdését a válság utáni üzleti oktatással kapcsolatban. Tekintettel e kritikai érvek széles körű és mindenre kiterjedő jellegére, az üzleti iskolákra komoly nyomás nehezedik, hogy legitimitásukat felépítsék, fenntartva, vagy akár újrafogalmazva társadalmi elfogadottságukat (Miotto et al., 2020).

Ebben a tanulmányban amellet érvelünk, hogy az üzleti iskolák legitimitás-konstrukciója a jövőhöz kötődik. Más szóval, kifejezetten választ kell adniuk a jövő kihívásaira. Ezek a válaszok

⁴⁴ Az alábbiakban az angol néven *business school*nak nevezett üzleti képzőhelyeket magyarul a következő nevekkkel fogjuk illetni, amelyeket itt szinonimaként kezelünk: üzleti felsőoktatás, üzleti felsőoktatási intézmények, üzleti iskolák, üzleti képzőhelyek.

kettősek: egyrészt az üzleti iskolák kommunikációjukban kidolgoznak valamilyen "jövőképet", másrészt gyakran olyan szereplőkként jelennek meg, akik aktívan tesznek is valamit a jövővel kapcsolatban (például előkészítik, feltárják, alakítják stb.).

A fent említett érvekkel kapcsolatban ez a tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy az üzleti iskolák milyen nyelvi eszközöket és diszkurzív elemeket használnak a jövővel kapcsolatban, hogy megteremtsék és (újra)építsék legitimitásukat. Ez a kutatási kérdés kapcsolódik ahhoz a tudományos diskurzushoz, amely a felsőoktatási intézmények külső kommunikációját vizsgálja az ágazati és szervezeti jellemzők, valamint a stratégiai prioritások megragadása érdekében (pl. Bayrak, 2020; Huisman & Mampaey, 2018).

Ez a tanulmány annyiban járul hozzá a meglévő szakirodalomhoz, hogy a 100 legmagasabban rangsorolt egyetem üzleti iskoláinak és közgazdasági tanszékeinek (Times Higher Education [THE] lista, lásd alább) külső online kommunikációjának elemzését mutatja be. Kiterjedten vizsgálja az üzleti iskolák jövőfelfogással kapcsolatos nyelvhasználatát és diszkurzív stratégiáit egy nagy korpuszon, amelyre legjobb tudásunk szerint még nem volt példa. Ezen túlmenően új módszertani betekintést is nyújt, mivel online szövegek korpuszalapú elemzését mutatja be vegyes módszertani keretben.

Ami az írás felépítését illeti, a következő részben bemutatjuk a kutatás koncepcionális hátterét, majd ezt követi a felsőoktatási intézmények kommunikációjával kapcsolatos empirikus kutatási eredmények rövid áttekintése. A harmadik szakasz részletesen tárgyalja az adatgyűjtési és elemzési folyamatot, amelyet elemzésünk eredményei követnek. Az utolsó részben az eredményeket értelmezzük, tágabb társadalmi kontextusba helyezve azokat.

Fogalmi keret: legitimitás és szervezeti diskurzus

A felsőoktatási intézmények olyan szervezeti szereplőknek tekinthetők, akik stratégiailag, tudatos módon választják meg cselekvéseiket előre meghatározott céljaik elérése érdekében (Krücken & Meier, 2006). Ennek megfelelően tetteik és teljesítményük mérhető és vizsgálható, döntéseikért és tetteikért felelősségre vonhatók. Ebben az értelemben ezek a szervezetek nyitott szervezetként értelmezhetők (Scott, 2003), vagyis olyan entitásokként, amelyek folyamatos kölcsönhatásban vannak a környezetük folyamataival, igényeivel és váltoásaival. A felsőoktatási intézmények nyitott szervezetként való konceptualizálása arra is rámutat, hogy működésükhöz kulcsfontosságú a legitimitás és a társadalmi elfogadottság (Bronn & Vidaver-Cohen, 2009).

A legitimitás összetett fogalom, amelyet különböző nézőpontokból lehet vizsgálni. Suddaby és munkatársainak (2017) a jelenségről készített szintézisét követve három különböző nézőpontból közelíthetjük meg a legitimitást: mint tulajdonságot, mint folyamatot vagy mint felfogást.

A *legitimitás, mint tulajdonság* fogalma magára a szervezetre összpontosít, és a legitimitást annak eredendő tulajdonságaként határozza meg. Ennek megfelelően a legitimitást a szervezet és a környezetének elvárásai közötti "illeszkedés szintjének" tekintik. Ahogy Suchman (1995) konceptualizálta, a legitimitás egy társadalmilag konstruált és érzékelt kompatibilitás az adott szervezet és környezete között, amely normatív kereteket biztosít a működéséhez.

A *legitimitás, mint folyamat* megközelítés azonban azokra az interaktív folyamatokra irányítja a figyelmünket, amelyek a legitimitást biztosítják, vagyis a társadalmi konstrukció azon jelentésalkotó eljárásaira, amelyek hozzájárulnak egy társadalmi entitás kollektív elfogadásához (Suddaby et al., 2017). Ezen értelmezés szerint a szervezetek nagyfokú cselekvőképességgel (*agency*) rendelkeznek interakcióik kialakításában és céljaik elérésében. Következésképpen a nyelv és a kommunikáció szerepe központi szerepet játszik ebben a megközelítésben.

Ezzel szemben a *legitimitás, mint észlelés* elméleti irányzat a közönségre, azaz az egyes értékelőkre összpontosít, akik a szervezetnek legitimitást kölcsönöznek azáltal, hogy elfogadják azt. A koncepciónak ez a változata elsősorban a mikroszintre, azaz az egyének percepciójára koncentrál. Az egyéni értékelések azonban végül makroszinten kollektív elfogadottsággá aggregálódnak.

E legitimitációs koncepciók sematizált modellje és azok alkalmazása kutatási témánkra, azaz az üzleti felsőoktatásra az 1. függelékben látható. Amint az ábrán látható, kutatásunk központi szereplői az üzleti iskolák. Aktívan alakítják külső kommunikációjukat, hogy megszólítsák a leendő hallgatókat, valamint szüleiket (mint egyéni értékelők), és hogy megszólítsák az általános társadalmi környezetet, például más üzleti iskolákat, a kormányzást és a közvéleményt (mint társadalmi validátorokat). Ebben az értelemben aktív szereplők, akik aktívan alakítják a céljaikról, szerepükről és a társadalomban betöltött fontosságukról szóló üzeneteiket. Ezzel összhangban, a mi felfogásunk szerint a legitimitás egy állandó *folyamat*, egy nagymértékben interaktív, folyamatos "projekt" a társadalmi és egyéni elfogadás elérésére.

Ez az interaktív jelleg és a stratégiai nyelvhasználat a legitimitációs folyamatok diszkurzivitására utal (Grant et al., 2004; Phillips et al., 2004). A diskurzuselemzés (*discourse analysis*, a továbbiakban DA) és annak elméleti kerete képes megragadni a cselekvés és a diskurzus közötti kapcsolatot, a szövegek és a kommunikáció szerepét (Fairclough, 2003; van Dijk, 2007). Ahogy Phillips és Malhotra (2008) megállapította: "az egyes szereplők a szövegek előállításán keresztül befolyásolják a diszkurzív szférát. (...) A diskurzusok viszont biztosítják a társadalmilag konstituált, önszabályozó mechanizmusokat, amelyek intézményeket léptetnek életbe és alakítják a cselekvéseket, amelyek további szövegek előállításához vezetnek" (pp. 713-714). Vagyis egy adott üzleti iskola honlapszövege hozzájárul az üzleti felsőoktatási

intézmények szerepéről és felelősségéről szóló általános diskurzushoz, de egyben korlátozza is őt, ez, a mező többi szereplője által kialakított általános diskurzus.

Ennek megfelelően az üzleti iskoláknak az általános diskurzus kereteihez kell igazítaniuk kommunikációjukat, ugyanakkor van mozgásterük a kereteken belül. Ez összefügg az úgynevezett "egyediség paradoxonával" (*uniqueness paradox*) is, amikor egy szervezetnek hasonlónak kell lennie a terület többi szereplőjéhez ahhoz, hogy legitim résztvevőnek tekintsék, ugyanakkor másnak is kell lennie ahhoz, hogy különálló és egyedi entitásként igazolja létét. Mint láthatjuk, mindkét oldal szorosan kapcsolódik a legitimációs folyamatokhoz (Suddaby et al., 2017, p. 461).

A diskurzuselemzés képes megragadni ezt a kettősséget, mivel értelmező megközelítése a nyelv szerepére összpontosít a társadalmi szintű jelentésalkotási folyamatokban azáltal, hogy feltárja az érintett szereplők által használt referenciakereteket. Ez a megközelítés arra tesz kísérletet, hogy a nagy szövegkorpuszokban diszkurzív mintákat és struktúrákat azonosítson (Heracleous, 2006). Ugyanakkor a DA a nyelvhasználat szándékos jellegének elemzésére is használható, arra összpontosítva, hogy a nyelv hogyan használható hatékonyan a kívánt szervezeti eredmények eléréséhez. Következésképpen a DA a nyelvhasználat célorientált aspektusát hangsúlyozza (lásd például a retorikai stratégiákról Suddaby & Greenwood, 2005; vagy a diszkurzív stratégiákról Vaara & Tienari, 2008).

Ez a stratégiai nyelvhasználat különösen fontos abban az esetben, ha a szervezetet belső vagy külső kihívás éri. Éppen ezért egy speciális "válaszforogatókönyvként" (*responding scenario*) értelmezhető, ahogy Deephouse és munkatársai (2017) nevezik: az intézmény legitimitását illetően kihívás áll fenn, ezért azonnali válaszra van szükség, amely megnyugtathatja a közönséget és az értékelőket a szervezet teljesítményének és értékeinek megfelelőségéről. Amint azt korábban bemutattuk, egyre több kritika éri az üzleti felsőoktatást a közelmúltbeli pénzügyi válságokkal és a környezetkárosítással kapcsolatban. Az egyik olyan platform, amelyen keresztül ezek az intézmények megnyugtathatják az érdekelt feleket, e szervezetek honlapjai, ahol megerősíthetik fontosságukat, hatékonyságukat, társadalmi szerepüket és felelősségüket. Ezért arra törekedtünk, hogy a kutatásunkhoz a vezető üzleti iskolák honlapszövegeinek nagy korpuszát állítsuk össze.

A legitimitás ilyen (újra)építésének hasznos jelképe lehet a jövőre való utalás. Egy intézmény jövőre irányuló diskurzusa (vagy anticipatív diskurzusa) kétféleképpen járulhat hozzá diszkurzív legitimitációjához (Bondi, 2016). Először is, a jövőre vonatkozó ismereteiket tekintve (de Saint-Georges, 2008) a "futurologiai előrejelzések" segítségével az intézmény felvértezi magát azzal a társadalmi hatalommal és szakértői tekintéllyel, hogy megjósolja, mit hoz a jövő, mintha tényszerű tudással rendelkezne olyan dolgokról, amelyek még nem történtek meg. Ez a "tudás" teszi őket társadalmilag nélkülözhetetlenné (Fairclough, 2003). Ráadásul az intézmények e tekintélyes jóslatok révén legitimálhatnak bizonyos cselekvéseket a jelenben (Fuoli, 2012; Oddo, 2013). Másodsor, ami a jövőre vonatkozó cselekvőképességüket illeti (de

Saint-Georges, 2008), a jövőre irányuló kijelentésekkel az intézmények "a jövőbeli cselekvés vagy magatartás iránti elkötelezettségüket" (Yu & Bondi, 2019) mutatják ki.

A politikai diskurzuselemzés (Fairclough, 2003; Oddo, 2013) és a CSR-elemzés (Bondi, 2016; Fuoli, 2012; Yu & Bondi, 2019) jövődiskurzusra vonatkozó megállapításait kivetítve a felsőoktatási diskurzusra, feltételezzük, hogy a felsőoktatási intézmények jövőorientált diskurzust használnak önmaguk legitimálására. Hiszen mind a jövőről való tudás, mind a jövőorientált kifejezések használatában implikálják és magától értetődően kijelentik jövőbeli létezésüket. Vagyis azáltal, hogy magától értetődőnek tekintik a jövőben betöltött aktív szerepüket, az üzleti iskolák társadalmi jelentőségüket állítják, és ezáltal legitimálják magukat. Éppen ezért kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy az üzleti iskolák hogyan hozzák létre ezt az aktív szerepvállalást (van Leeuwen, 2008), hogyan konstruálják meg szerepüket és felelősségüket az érzékelt jövő alakításában vagy az ahhoz való alkalmazkodásban.

A felsőoktatási intézmények külső kommunikációjára vonatkozó kutatások

A felsőoktatással foglalkozó tudományos szakirodalmat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási intézmények külső kommunikációjával kapcsolatos tanulmányok folyamatosan jelen vannak. E cikkek többsége olyan kérdésekkel foglalkozik, mint a szervezeti identitás, a márkaépítés és az érintettek elvárásai. Ennek megfelelően olyan kommunikációs anyagokat és szövegeket elemeznek, amelyek általában a felsőoktatási intézmények céljáról és értékeiről szólnak, azaz missziók, víziók vagy üdvözlő beszédek (Morphew & Hartley, 2006; Özdem, 2011; Sauntson & Morrish, 2011). E szövegek tartalmának vizsgálatával a kutatók képesek azonosítani a szervezetek által megfogalmazott legfontosabb "üzeneteket". Amikor például Huisman és Mampaey (2018) 29 brit egyetem üdvözlő beszédét vizsgálta, 21 kategóriát azonosítottak a kutatási tevékenységgel, az oktatással és a harmadik küldetéssel kapcsolatban.

A szakirodalom legmarkánsabb témája a hasonlóság és a különbözőség dichotómiája (Huisman & Mampaey, 2016; Kosmützky & Krücken, 2015). Ez az átfogó kérdés a terület erős izomorfikus erőivel (különösen a vezető intézmények utánzásával) és a "márkaépítés" egyediség-értékesítési logikájával kapcsolatos eredendő dilemmára utal (ahogyan az "egyediség paradoxona" is ezt szemléletesen megragadja - lásd fentebb). Kosmützky és Krücken (2015) hangsúlyozzák, hogy a hasonlósági szempont a felsőoktatási intézmények közös intézményi céljából ered. Mindazonáltal vannak szervezeti sajátosságok, amelyek különbségekhez vezetnek. Ezek forrásai a szakirodalom szerint jellemzően az intézmények életkora (Huisman & Mampaey, 2016), az oktatás tárgya (Kosmützky & Krücken, 2015), az intézménytípus (Morphew & Hartley, 2006) vagy valamilyen presztízs-jelző vagy rangsor (Blanco & Metcalfe, 2020).

Ezeket a hasonlóságokat és különbségeket jellemzően nemzeti kontextusban elemzik (például az Egyesült Királyságban Huisman & Mampaey, 2016, 2018; Törökországban Özdem, 2011, és Efe & Ozer, 2015; Németországban Kosmützky & Krücken, 2015, vagy az USA-ban Blanco & Metcalfe, 2020). Van azonban néhány eset nemzetközi összehasonlításokra. Bayrak (2020) például a nemzetközi felsőoktatási intézmények kiválasztását a THE rangsorára alapozta, és a régiót választotta az összehasonlítás fő dimenziójának.

A nemzetközi összehasonlítások viszonylagos hiánya mellett a szakirodalom másik vakfoltja az üzleti iskolákkal kapcsolatos kutatások. A legtöbb kutatás általában egyetemeket és/vagy főiskolákat vizsgál, nemzeti lefedettséggel. Bár a felsőoktatás kétségtelenül rendkívül sokszínű terület, a tantárgyakra vagy ágazatokra vonatkozó elemzések meglehetősen ritkák. Érdekes kivételt képez Palmer és Short (2008) tanulmánya, amely az amerikai üzleti iskolákra összpontosít. Ebben a tanulmányban 408 AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) iskola küldetésnyilatkozatát gyűjtötték össze, és megvizsgálták a nyilatkozatok tartalma és az iskolák teljesítménye közötti összefüggéseket.

Ami a módszertani kérdéseket illeti, az alkalmazott módszer ezekben a tanulmányokban jellemzően (tartalomalapú) kvalitatív vagy kvantitatív tematikus elemzés. Ugyanakkor a diskurzuselemzésre is akad néhány példa a területen (lásd Fairclough, 1993). Efe és Ozer (2015) például korpuszalapú diskurzuselemzést használt a törökországi egyetemek jövőképes és küldetésnyilatkozatainak elemzésére. A diszkurzív stratégiákra összpontosítottak, hogy megértsék, hogyan reprezentálják ezek a szereplők a különböző társadalmi szereplőket és cselekvéseiket. Ford és Cate (2020) a nemzetközi hallgatók diszkurzív konstrukcióját elemezte az amerikai egyetemek weboldalain, arra összpontosítva, hogy hogyan keretezik őket "a presztízs és a legitimitás jelzőiként, valamint a gazdasági ösztönzés eszközeként" (Ford & Cate, 2020, p. 1196).

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a szervezeti szövegek releváns adatként való felhasználásának gyakorlata fontos szerepet játszik a felsőoktatással foglalkozó tudományos irodalomban. Az üzleti iskolák, mint szektor és diskurzusaik azonban némileg alulkutatottak ezen a területen. E tanulmány célja, hogy a magasan rangsorolt üzleti iskolák diskurzusainak vizsgálatával új betekintést nyújtson ebbe a kutatási szegmensbe. Tisztában vagyunk azzal, hogy a rangsorok nem tekinthetők a minőség objektív mércéjének (Bougnol & Dulá, 2014), és használatuk folyamatosan vitatott (Barron, 2016), ugyanakkor el kell ismernünk, hogy a rangsorok a felsőoktatásban számos kulcsfontosságú döntést befolyásolnak, beleértve a finanszírozást, valamint a hallgatók és az oktatók választását (Bowman & Bastedo, 2011).

Módszertan

Minta és adatgyűjtés

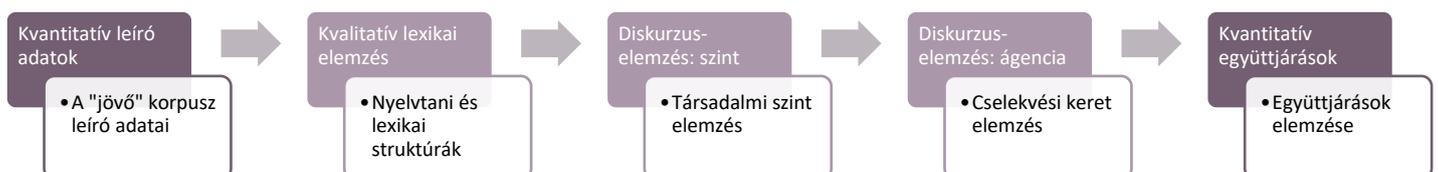
A THE World University Ranking a világ egyetemeit rangsorolja, és nemcsak a leendő diákok és szüleik számára fontos adatforrás, hanem maguk a felsőoktatási intézmények is gyakran hivatkoznak rá a magas színvonalú oktatás egyik szimbólumaként (Blanco & Metcalfe, 2020). A THE a fő egyetemi világranglista mellett tantárgyak szerinti alrangsorokat is készít, amelyek közül mi az "Üzleti és közgazdasági" listára koncentráltunk.

Adatgyűjtésünk forrása az ezen a listán szereplő egyetemek üzleti és gazdasági iskoláinak/tanszékeinek honlapja volt.⁴⁵ Konkrétan a honlapok azon oldalai, amelyek a nagyközönség számára bemutatják az üzleti iskolát/tanszéket (azaz a "Rólunk" részek). A letöltött adatokat importáltuk az R programba, ahol a "jövő" szó valamilyen formáját tartalmazó mondatokat választottuk ki, így 376 egységet kaptunk, amelyek a korpuszunkat alkotják.

Elemzés és értelmezés

A kevert módszertani megközelítés első lépéseként (lásd az 1. ábrát) kvantitatív elemzéseket végeztünk, amelyek leíró adatokat generáltak. Ebben a fázisban a "jövő" kifejezés (és kapcsolódó formáinak) eloszlását elemeztük a korpuszban, valamint az egyetemek földrajzi elhelyezkedésével való kapcsolatot.

1. ábra: Az adatelemzés fázisai.
Forrás: Saját szerkesztés.



⁴⁵ A London School of Economics and Political Science-t éppen emiatt kizártuk a gyűjteményből. Mivel maga a teljes egyetem a közgazdaságtanra összpontosító intézmény, így a honlap szinte teljes egészében a gazdasági oktatásra koncentrál, beleértve szinte az összes tanszékét is – szemben más egyetemeken beazonosítható egy külön üzleti iskola és/vagy közgazdaságtan tanszékkel. Ezért ahelyett, hogy túlzott mennyiségű szöveget töltöttünk volna le az egyetemi honlap és az összes tanszék honlapjairól, és így egyenlőtlen mennyiségű tartalmat hoztunk volna létre az egyetem nevében, úgy döntöttünk, hogy kizárjuk az intézményt, hogy elkerüljük ezt az ellentmondást.

A kvalitatív lexikai elemzések először az egyes egységek nyelvtani és lexikai szerkezetére összpontosítottak. Ez a folyamat rávilágított arra, hogy a "jövő" kifejezés milyen szerepet játszik az elemzett mondatokban és az azt kísérő szavakban.

Ezután áttértünk a szövegek diskurzuselemzésére. Az alkalmazott módszerek Gee (2010) és Tonkiss (2012) módszertani felvetésein alapulnak. Az első diskurzuselemzési fázis a "jövő" társadalmi kontextusának szöveges konstrukciójára összpontosított. Vagyis azt elemeztük, hogy a "jövő" milyen hatókörre utalt explicit vagy implicit módon. Ennek során három szintet különböztettünk meg: egyéni szintet, közösségi szintet és társadalmi/globalis szintet. Ez az elemzés kiemelte azokat a konkrét társadalmi szinteket, amelyeken a felsőoktatási intézmények diszkurzívan konstruálták a jövőt.

A következő fázisban a jövőre vonatkozó cselekvőképességet (*agency*) elemeztük. Módszereinket az interpretatív diskurzuselméletre (Heracleous, 2006) alapozva azt kívántuk elemezni, hogy a jövőt úgy fogalmazzuk-e meg, mint valamit, amit alakítani lehet, vagy mint egy olyan jelenséget, amely alakítja a világot maga körül. Más szóval, azt akartuk megtudni, hogy ki rendelkezik cselekvőképességgel a korpuszunkban előforduló gyakorlatokban és cselekvésekben (Gee, 2010; Tonkiss, 2012). Mivel az elemzés egységei kizárólag a "jövő" kifejezést tartalmazó mondatok voltak, az elemzés tartalmi alapú volt. Ezzel az induktív, adatvezérelt megközelítéssel az egységeket a következő kategóriák (cselekvési keretek – *agency frames*) legalább egyikébe soroltuk: felkészítés, alakítás, alkalmazkodás, felfedezés, személyes jövő, (társadalmi) felelősség. A cselekvési keretek ebben az elemzésben nem kizárólagosak, ami azt jelenti, hogy egy egység több cselekvési kerethez is tartozhatott. Ezek a keretek rávilágítanak a jövő ábrázolásának technikáira, és így a jövő diszkurzív konstrukciójának módozataira az egyetemi szövegekben.

Utolsó lépésként kvantitatív elemzést végeztünk a meghatározott keretek alapján (Géring, 2021). Ennek során az egységeket egyenként és intézményenként elemeztük, hogy lássuk, vannak-e összefüggések a különböző keretek előfordulása között.

Végezetül szeretnénk reflektálni a kutatás korlátaira, hogy segítsünk értelmezni és kontextusba helyezni eredményeinket. Először is, korpuszalapú megközelítésünk (Baker et al., 2008) következményeként az elemzés kizárólag ezeken az egységeken alapul, vagyis azokon a mondatokon, amelyekben a "jövő" szó (vagy annak különböző formái) megjelentek. Ez befolyásolja az eredmények értelmezését: az eredmények csak az üzleti iskolák jövő-ábrázolásáról beszélhetnek, és semmiképpen sem tükrözik az egyetemek teljes kommunikációját. Ezenkívül szem előtt kell tartani, hogy a korpusz csak a jövővel kapcsolatos explicit diskurzusokat tükrözi, és ráadásul egy pillanatfelvételt jelent, mivel a weboldalak viszonylag könnyen és gyakran változtathatók. Azt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy a kvalitatív elemzések a kutatók értelmezésein alapulnak, mivel a szavak és mondatok nem rendelkeznek eredendő jelentéssel, hanem a jelentésalkotás személyes és társadalmi folyamatain keresztül értelmeződnek (Gee, 2010).

Eredmények

A következő alfejezetekben azt kívánjuk bemutatni, hogy az üzleti iskolák hogyan használják stratégiaileg a nyelvet annak érdekében, hogy a jövővel kapcsolatos legitimációs igényeiket megteremtsék. Az alfejezetek sorrendje az alapvető nyelvi építőelemektől halad az összetettebb formák felé, amelyek a diszkurzív stratégiák teljes repertoárját szemléltetik.

A vizsgált felsőoktatási intézmények leíró statisztikái

A magasan rangsorolt 100 üzleti iskola intézményi bemutatkozó honlap-szövegeit tekintve 89-ben szerepel a "jövő" kifejezés. Ezek az iskolák négy kontinensről származnak, ennek eloszlását az 1. táblázat mutatja. Amint láthatjuk, ezek az arányok nem különböznek jelentősen az összes iskola általános regionális megoszlásától. Más szóval a regionalitás nem tartalmaz információt az intézményeknek a "jövő" kifejezés használatára vonatkozó tendenciájáról.

1. táblázat: A kontinensek aránya a felsőoktatási intézmények között aszerint, hogy a jövő kifejezés szerepel-e a szövegükben vagy sem.

Forrás: Saját szerkesztés.

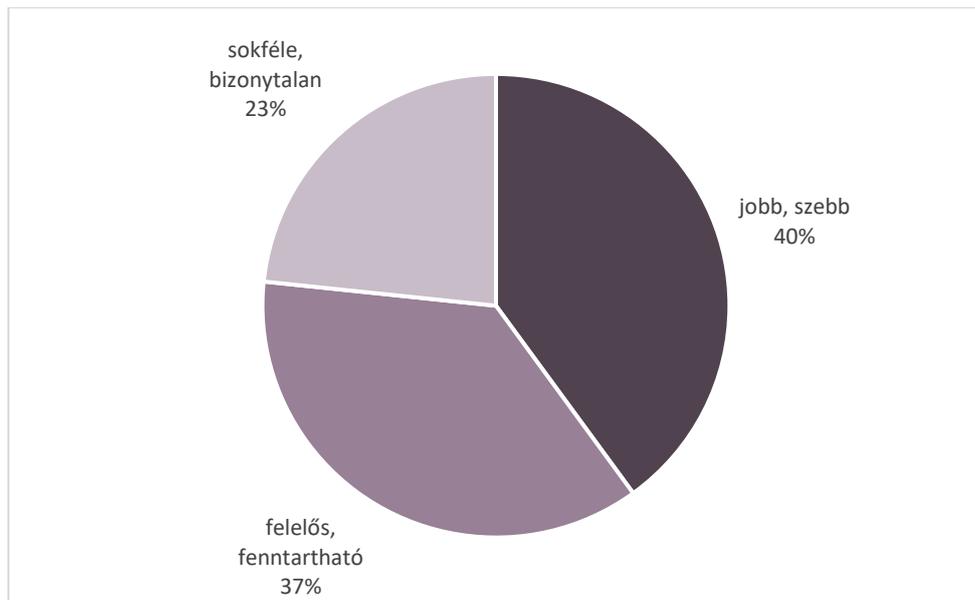
Kontinens	Nem jelenik meg a jövő	Megjelenik a jövő	Összesen
Ausztrália	0%	6.7%	6%
Kelet-Ázsia	27.3%	16.9%	18%
Észak-Amerika	36.4%	44.9%	44%
Nyugat-Európa	36.4%	31.5%	32%
Összesen	100%	100%	100%

Szószintű elemzés: A "jövő" kifejezés és a kapcsolódó szókapcsolatok szerepe

Először is bemutatunk néhány alapvető leíró adatot a "jövő" szó közvetlen kontextusára vonatkozóan, bemutatva az általa betöltött különböző nyelvtani funkciók gyakoriságát és jellemzőit.

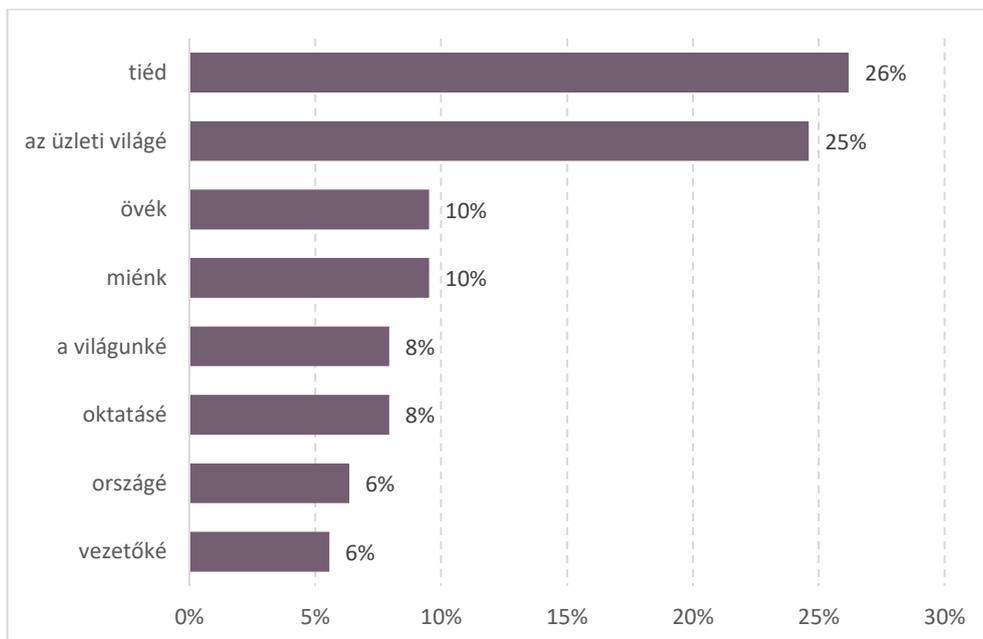
Ami a "jövő" szóhoz kapcsolódó minőségi jelzőket illeti (azaz, *hogyan milyen jövő*), azt látjuk (2. ábra), hogy többnyire pozitív kifejezések kapcsolódnak hozzá, mint például a "jobb" és "fényesebb" jövő (40%), vagy a "felelős", "fenntartható" jövő (37%). Még a legkevésbé pozitív kifejezések is csak enyhe elbizonytalanodást közvetítenek, amikor nem erős negatív érzésre, hanem csak bizonytalanságra utalnak (23%). Ez az általános pozitív hangvétel a műfajnak tulajdonítható, hiszen a szervezeti arculati szövegek általában pozitív vagy semleges hangvételűek.

2. ábra: A jövő minőségi melléknevei (n=30).
 Forrás: Saját szerkesztés.



Ami a birtokos szóösszetételeket (például névmásokat, azaz *valakinek a jövőjét* vagy *valaminek a jövőjét*) illeti, a 3. ábrán látható, hogy a leggyakrabban használt birtokos összetétel a "jövő" szóval együtt a "te" szót tartalmazza (26%), amelyet szorosán követ az "üzlet" (25%). Az olyan kifejezések, mint az "ő" és a "mi" sokkal ritkábban fordulnak elő (10-10%).

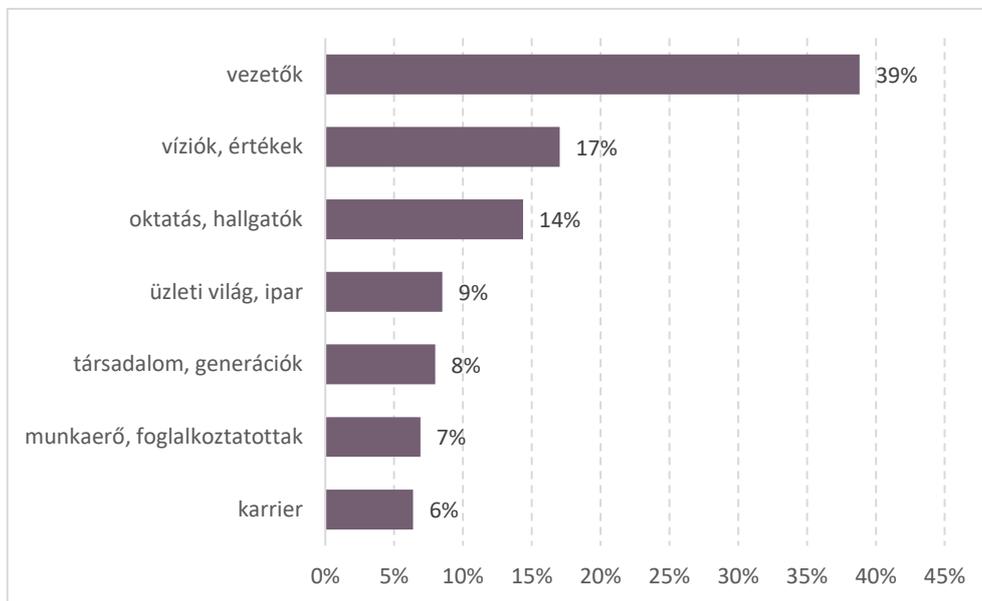
3. ábra: Jövőhöz kapcsolódó birtokos szerkezetek (kinek a jövője) (n=126).
 Forrás: Saját szerkesztés.



Ha megvizsgáljuk azokat a kifejezéseket (n=188), amelyekben a jövő valaminek a minősítése (azaz *jövőbeli valami*), akkor azt látjuk, hogy a vezetőkre vonatkozó kifejezések képviselik a legnagyobb kategóriát 39%-kal (4. ábra). A "vezetők" kategóriát követi az olyan absztrakt és

kognitív entitásokat tartalmazó csoport, mint a jövőbeli víziók, értékek és lehetőségek 17%-kal. A mondatok harmadik legnagyobb csoportja (14%) az oktatásra és a diákokra vonatkozó összetételeket tartalmaz.

4. ábra: Jövő, mint minőségjelző (n=188).
Forrás: Saját szerkesztés.



Ezek a szószintű attribútumok azt mutatják, hogy a "jövő" hogyan használható pozitív konnotáció és jelentés létrehozására különböző módokon, még a legegyszerűbb szemantikai szinten is. Ha azonban egy összetettebb szintre lépünk, összetettebb nyelvhasználati és diszkurzív stratégiákat fedezhetünk fel.

Tartalomalapú elemzés

A "jövő" kifejezéseket tartalmazó mondatokban említett társadalmi szintek

A szavak szintjéről a tartalomalapú elemzésre áttérve először az adatokat - vagyis a jövő-kifejezéseket tartalmazó mondatokat - az általuk említett társadalmi szintekhez kapcsolódóan kódoltuk. Ezáltal megkülönböztettük az egyéni, közösségi vagy társadalmi/globális szintekre utaló mondatokat. A jövőbeli befolyás mértékét nem meghatározó egységeket ebből a szempontból nem kódoltuk (azaz a nagyon rövid mottókat). Ami az *egyéni szintet* illeti, ezek a mondatok leggyakrabban a tanulók személyes jövőjére vonatkoztak (pl. a saját jövőd). *Közösségi szintre* kódoltuk mindazokat a mondatokat, amelyek egy közös, megosztott jövőt idéztek (pl. a mi jövőnk), szervezetekre (pl. jövőorientált üzleti iskola) vagy egy konkrét közösségre (pl. a jövő üzleti vezetői) utaltak. Végül a *társadalmi szint* kategóriájába soroltuk azokat a mondatokat, amelyek egy adott iparágra vagy területre (pl. a jövő üzleti életére), egy adott országra vagy nemzetre (pl. Korea jövője) vagy globális szintre (pl. globális gazdaság) utaltak.

Ami e kategóriák általános megoszlását illeti, a 2. táblázat azt mutatja, hogy a mondatok enyhe többsége (51%) közösségi szintű jövőre utal, míg a második legnagyobb kategória a társadalmi szint 33%-kal. Meglepő lehet, hogy az egyéni szint a legkevésbé kihasznált kategória (16%) a jövőről szóló intézményes kommunikáció tekintetében.

2. táblázat: Regionális különbségek a jövő-kifejezést tartalmazó mondatok társadalmi szintjei tekintetében (n=352).

Forrás: Saját szerkesztés.

	Összesen	Ausztrália	Nyugat-Európa	Észak-Amerika	Kelet-Ázsia
Egyéni szint	16.0%	24.0%	21.7%	14.8%	1.9%
Közösségi szint	51.0%	68.0%	48.7%	52.5%	47.2%
Szociális szint	33.0%	8.0%	29.6%	32.8%	50.9%
Összesen	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Az adatokat regionális megoszlásban is vizsgálhatjuk (lásd a 2. táblázatot). Amint a táblázat mutatja, az ausztrál intézményekből származó mondatok térnek el leginkább az általános arányoktól, ez azonban a mintában szereplő ausztrál intézményekből származó állítások alacsony száma ($n_{\text{Aus}} = 25$) okozta torzításnak tudható be. Ami a nyugat-európai intézményekből származó mondatokat illeti ($n_{\text{WEur}} = 115$), az egyéni szintű kategória 21,7%-kal erősebben képviselteti magát, mint az általános adatokban. Az észak-amerikai intézmények kommunikációja nagyrészt megfelel az általános szintek közötti arányoknak, ami érthető, hiszen a mintában szereplő mondatok többsége ehhez a régióhoz tartozik ($n_{\text{NAmer}} = 183$). Érdekes látni, hogy bár mind a nyugat-európai, mind az észak-amerikai társadalmak individualizált értékrenddel jellemezhetők, az egyéni szint a nyugat-európai intézményi kommunikációban jobban érvényesül, mint az észak-amerikaiban. Végül láthatjuk, hogy a kelet-ázsiai intézmények ($n_{\text{EAsia}} = 53$) jelentősen eltérnek az általános mintától. Az egyéni szint viszonylag hiányzik a jövőről szóló intézményi kommunikációból, míg a közösségi és társadalmi szint szinte egyenlő arányban van jelen. Ez érdekes, de a kelet-ázsiai országok inkább kollektivisták értékrendje miatt ez megfelel a várakozásainknak is.

Ezek az eredmények elvezetnek bennünket a következő témához, vagyis a jövővel kapcsolatos nyelvhasználati minták mögött meghúzódó aktív szerepvállalás kérdéséhez.

Az azonosított cselekvési keretek

Az üzleti iskolák jövővel kapcsolatos kommunikációjának változatos cselekvési mintázatainak megragadására 6 keretet azonosítottunk a korpuszban: felkészítés, alakítás, alkalmazkodás, felfedezés, személyes jövő, (társadalmi) felelősségvállalás.

A mondatokat akkor kódoltuk a *felkészítés* kategóriába, ha azt állítják, hogy valaki/valami felkészülhet a jövőre. Ezekben a jövő valami olyasmi, ami az emberiséggel történik, és amire a diákok, a leendő vezetők vagy a vállalkozások felkészülhetnek és/vagy fel kell készülniük.

Ebben a tekintetben az üzleti iskolák azt állítják, hogy rendelkeznek a felkészítés képességével. Elemzésünkben az olyan szavak és kifejezések, mint "[készségeket vagy tudást] nyújtani", "felkészíteni", "segíteni [fejlődni]", "létrehozni [vezetőket, példaképeket stb.]", "képezni" stb. jelzik ezt a keretet.

A jövő *alakítását* kifejező mondatok a jövő befolyásolásának képességére összpontosítanak. Az ilyen mondatokban vagy iskolák vagy a diákok rendelkeznek a jövőre vonatkozó cselekvőképességgel. Az utóbbi eset olyan mondatokból áll, amelyek kifejezetten a diákoknak tulajdonítanak cselekvőképességet, illetve olyan mondatokból, amelyek arra utalnak, hogy a diákok cselekvőképessége az oktatási programban való részvétellel valósul meg. Az elemzés azokra a folyamatokra és tevékenységekre összpontosított ezekben a mondatokban, amelyek azt sugallták, hogy a jövő megváltoztatható. Az "alakítás", a "változtatás", a "befolyásolás", az "építés", a "felhatalmazás" és a "támogatás" csak néhány olyan folyamat, amelyek révén az iskola vagy a diákok változást érhetnek el.

A jövőhöz való *alkalmazkodás* megfogalmazása olyan mondatokra utal, amelyekben azt sugallják, hogy a jövő elkerülhetetlen, és a diákoknak, vezetőknek, iskoláknak, iparnak stb. alkalmazkodniuk kell vagy már alkalmazkodtak hozzá.⁴⁶ Ezekben az egységekben az üzleti iskolákkal kapcsolatos szereplők nem rendelkeznek a jövő feletti aktív befolyásoló-képességgel, folyamataik és tevékenységeik az emberi beavatkozástól független jövőt implikálnak.

Számos esetben az iskolák a jövőt úgy állítják be, mint olyasvalamit, amit vagy nekik, vagy a diákjaiknak kell felfedezniük. A *felfedezésként* kódolt egységek azt sugallják, hogy a jövő még feltérképezetlen, és az intézmények és/vagy diákjaik cselekvőképessége odáig terjed, hogy elég motiváltak és bátrak ahhoz, hogy belevágjanak. Az ebbe a kategóriába tartozó folyamatokat és tevékenységeket gyakran úgy fogalmazzák meg, hogy "felfedezni", "felfedni", "[ismeretlen] jövőbeli lehetőségek", "[ismeretlen] jövőbeli kihívások", és mindig az ismeretlen jövő felfedezésének témáját járják körül.

A *személyes jövő* mint a cselekvőképesség kerete a diákok saját jövőjével kapcsolatos ígéreteken és lehetőségeken keresztül jelent meg az egységekben. Ezekben a mondatokban az üzleti iskolák ígéretet tesznek arra, hogy támogatják hallgatóik jövőjét: megtanítják őket annak alakítására, segítik őket annak felfedezésében, a hozzá való alkalmazkodásban vagy a rá való felkészülésben. A lényeg az, hogy ezek mind a jövővel kapcsolatos cselekvőképességet képviselik személyes szinten. Bár a mondatok a hallgatók/vezetők/stb. személyes jövőjére vonatkoznak, az intézményeket néha úgy ábrázolják, mint a mögöttük álló aktív cselekvőt.

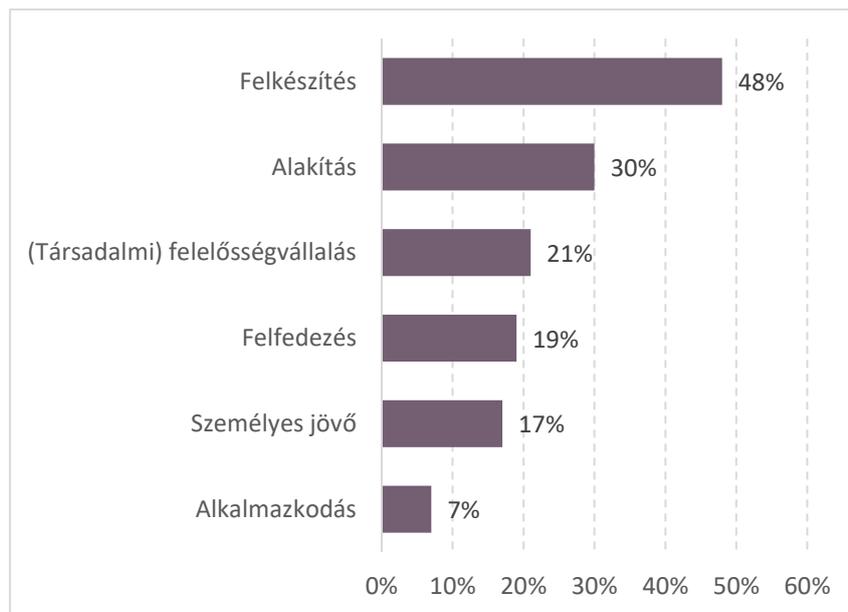
Az üzleti iskolák nagy hangsúlyt fektetnek a *(társadalmi) felelősségvállalásra* a jövővel kapcsolatos szövegekben. Az ilyen mondatokban az iskolák és/vagy a leendő vezetők (vagyis

⁴⁶ A felkészítéssel együtt járhat, de feltétlenül: az üzleti iskolák több esetben nem azt sugallják, hogy felkészítik a diákokat erre a jövőre, hanem például azt, hogy az iskola képes alkalmazkodni az elkerülhetetlenhez.

a diákok) felelős vezetőkkel rendelkező, fenntartható, egyenlőbb jövőt teremtenek. A legtöbb intézmény vagy a saját erőfeszítéseik reprezentálására, vagy arra a céljukra összpontosít, hogy olyan oktatást nyújtsanak, amely hangsúlyozza a felelősségvállalás fontosságát.

Az 5. ábra a cselekvési keretek eloszlását mutatja. Mindazonáltal szem előtt kell tartani, hogy ezek nem egymást kizáró kategóriák, azaz egy mondat több keretbe is tartozhat.

5. ábra: A cselekvési keretek megoszlása (n=320).
Forrás: Saját szerkesztés.



Az adatokat vizsgálva (5. ábra) megállapítható, hogy a mondatok közel fele (48%) úgy ábrázolja a jövőt, mint olyasmit, amire fel lehet készülni. Az üzleti iskolák fontosnak tartják annak hangsúlyozását, hogy fel tudják készíteni, ki tudják képezni, fejleszteni a jövő vezetőit. További következtetés, hogy az üzleti iskolák *jövődiskurzusában* a jövő inkább alakítható (30%), és kevésbé olyan jelenség, amelyhez alkalmazkodni kell (7%). A felelősség ezen az elemzési szinten, a mondatok több mint egyötödében (21%) jelenik meg. Úgy tűnik, hogy a fennmaradó keretek, vagyis a felfedező (19%) és a személyes jövő (17%) kevésbé jellemzőek a diskurzusra, mégis egyes intézmények még mindig használják ezeket a jövőhöz való viszonyuk kifejezésére.

A cselekvési keretek együttes előfordulása

Az azonosított cselekvési keretek iskolákon belüli eloszlását vizsgálva együttes előfordulási mintázatokat találhatunk. Azaz, ha egy intézmény egy bizonyos cselekvési keretet vagy keretkombinációt használ a kommunikációjában, akkor bizonyos másik cselekvési keret a pusztán véletlennél lényegesen nagyobb valószínűséggel szerepel az intézményi szövegében. E minták felfedezéséhez a klasszikus asszociációs szabálybányászati technikát (*classical association rules mining technique*) alkalmaztuk (Agrawal & Srikant, 1994), amelyben az üzleti iskolák tekinthetők azoknak a szereplőknek, akik a szövegükbe beépítendő kereteket kiválasztják.

Ezek a szabályok két olyan rész (oldal) közötti asszociációként vannak megadva, amelyek cselekvési kereteket tartalmaznak. Az úgynevezett bal oldali (LHS) és az úgynevezett jobb oldali (RHS) részek közötti asszociáció tehát úgy tekinthető, mintha ez a két rész egy 'ha-akkor' kapcsolatban lenne (bizonyos valószínűséggel). Az együttjárások szignifikanciáját chi-négyzet próbával határoztuk meg, amely annak valószínűségét vizsgálta, hogy egy adott üzleti iskola esetében az LHS és az RHS cselekvési keretei egyaránt jelen vannak-e, összehasonlítva annak valószínűségével, hogy e kettő független. A 3. táblázat a szignifikáns szabályokat mutatja a statisztikáikkal együtt, az úgynevezett "lift" szerint rendezve, mivel ez a szabály erősségéért értelmezhető.⁴⁷

Mint látható, a jelentős együttes előfordulások két csoportra oszthatók. A szabályok első csoportja (szabályazonosító: A, B, C) azt mondja ki, hogy ha egy üzleti iskola a "felkészítés", "felfedezés" és "személyes jövő" keretek valamilyen kombinációját alkalmazza a szövegében, akkor az "alkalmazkodás" több mint kétszer nagyobb valószínűséggel jelenik meg ezek mellett, mintha véletlen lenne. Vagyis az e három szabályban szereplő keretek egy olyan diszkurzív stratégiát hívnak elő, amely a jelek szerint az egyénre összpontosít, és a jövőt olyasvalamiként ábrázolja, amire az illető felkészül és amit felfedez, hogy szükség esetén alkalmazkodni tudjon hozzá. Így a cselekvő csak reagál valamilyen ismeretlen jövőre, amelyet nem lehet megváltoztatni.

A szabályok másik csoportja (D-től I-ig) azonban más képet fest. Amint az a 3. táblázatban látható, ezekből a keret-kombinációkból teljesen hiányzik az "alkalmazkodás", és mindegyikük az "alakításhoz" és a "felelősséghez" kapcsolódik. Ebben az értelemben a jelentős szabályoknak (keret-kombinációknak) ez a csoportja másfajta diszkurzív stratégiaként értelmezhető, amely az egyéni és determinisztikus jövőről a hangsúlyt a közösségi vagy társadalmi szintre és a formálható jövőre helyezi át. Itt a cselekvőnek fel kell készülnie és felelősséget kell vállalnia a jövő alakításában.

⁴⁷ Az úgynevezett *lift* egyenesen arányos a pontonkénti kölcsönös információval, az asszociáció alapvető információelméleti mértékével (Church & Hanks, 1990). Az 1-es lift-érték azt jelzi, hogy az LHS és az RHS képkockák együttes előfordulása nem nagyobb a véletlen által vártnál, az 1 feletti értékek pedig a véletlennél nagyobb együttes előfordulást jeleznek. Mivel a lift a cselekvési keretek vagy keret-kombinációk alapvalószínűségeihez viszonyítva van, ezek a valószínűségek szintén hasznosak az értelmezéshez. Az asszociációs szabályok bányászatában az LHS-ben és az RHS-ben egyaránt szereplő cselekvési keretek valószínűségét támogatásnak, míg az RHS feltételes valószínűségét az LHS függvényében konfidenciának nevezzük.

3. táblázat: Szignifikáns asszociációs szabályok az üzleti felsőoktatási intézmények cselekvési keretei között.
 Forrás: Saját szerkesztés.

Szabály azonosítója	LHS	RHS	Támogatás	Konfidencia	Lift	Chi-sq.	p-érték
A	felkészítés, felfedezés, személyes jövő	alkalmazkodás	0.067	0.400	2.225	4.273	0.039
B	felkészítés, személyes jövő	alkalmazkodás	0.101	0.346	1.925	5.393	0.020
C	felkészítés, felfedezés	alkalmazkodás	0.112	0.323	1.794	5.177	0.023
D	alakítás, személyes jövő	felkészítés	0.202	1.000	1.435	8.109	0.004
E	alakítás, felfedezés, felelősség	felkészítés	0.124	1.000	1.435	3.951	0.047
F	felkészítés, alakítás	felelősség	0.270	0.632	1.405	7.653	0.006
G	alakítás, felfedezés	felkészítés	0.202	0.900	1.292	3.884	0.049
H	felelősség	alakítás	0.315	0.700	1.271	5.506	0.019
I	felelősség	felkészítés	0.382	0.850	1.220	6.822	0.009

Diszkusszió: diszkurzív legitimitáskonstrukciós stratégiák

A következőkben az üzleti iskolák külső online kommunikációjában talált jövő-reprezentációval kapcsolatos eredményeinket interpretáljuk. Ezeket a legitimitást erősítő szervezeti kommunikáció három azonosított módozatán keresztül tekintjük át: a generált jövőkép, az alkalmazott diszkurzív stratégiák, valamint az azonosságra és különbségekre vonatkozó konkrét szervezeti kommunikáció.

Pozitív jövőkép, mint stratégiai nyelvhasználat

Az elemzett nyelvhasználat alátámasztja az üzleti iskolák legitimitási igényeit. Mivel a szervezeti kommunikáció alapelveit tükrözi, a szervezetek működéséhez elengedhetetlenül szükséges legitimitást és társadalmi elfogadottságot hivatott erősíteni (Bronn & Vidaver-Cohen, 2009). Korpuszunk annyiban illeszkedik a stratégiai szervezeti kommunikációhoz, hogy mind a megfogalmazás, mind az explicit és implicit tartalom tekintetében meglehetősen *pozitív hangnemben* íródott.

Nemcsak a jövő jelzők listájából, hanem az azonosított cselekvési keretektől is kitűnik, hogy a jövő reprezentációjában a reményteljes és progresszív víziók dominálnak. Vagyis a jövő fényes és jobb, vagy a "legrosszabb esetben" (még) ismeretlen, tehát felfedezhető. Ez a pozitív jövőkép pozitív cselekvési keretekkel együtt azonban önmagában nem meglepő, hiszen egy ilyen stratégiai választás nemcsak pozitív érzelmeket vált ki az olvasóból, hanem olyan cselekvéskészletet is biztosít (alakítani, felkészíteni, felfedezni, felelősséget vállalni stb.), amely az üzleti iskolák aktív és felelős magatartására utal. Mindemellett mind a pozitív jövőkép, mind a megadott cselekvési készlet az iskolák legitimitását jelenti a jelenben és a

jövőben. Egyrészt a jövőre vonatkozó túlnyomórészt pozitív kijelentések "futurológiai előrejelzéseként" értelmezhetők, amelyek az intézményeket a jövő természetére vonatkozó pontos ismeretekkel rendelkező szakértőként reprezentálják (de Saint-Georges, 2018), így a jövőre vonatkozó tudás társadalmilag lényeges forrásaként tételeződnek. Másrészt egy cselekvési készlet bemutatása "megmutatja, hogy a beszélő mennyire érzi magát felhatalmazva arra, hogy cselekedjen és befolyásolja az eljövendő helyzeteket" (de Saint-Georges, 2018, p. 2), míg a fent említett cselekvési készleteket tartalmazó elköteleződést kifejező (*commissive*) kijelentések az intézmények jövőbeli cselekvés iránti elkötelezettségét mutatják (Yu & Bondi, 2019). Érthető módon az üzleti iskolák nem fognak a végzetről és az összeomlásról kommunikálni (még akkor sem, ha ezek is a jövővel kapcsolatos archetípusok közé tartoznak, lásd Fergnani & Jackson, 2019). A jövő ilyen egyoldalú, szinte tényként való bemutatása azonban nagyon kevés teret hagy a reflexivitásnak és az önkritikának.

A legitimitás társadalmi szereppel és cselekvéssel kapcsolatos diszkurzív stratégiái

Ha megnézzük az azonosított cselekvési keretek együttes előfordulását, láthatjuk, hogy a legitimitációs törekvések különböző diszkurzív stratégiákon keresztül testesülnek meg. Egyrészt az üzleti iskolák a társadalomban betöltött fontos szerepük mellett érvelnek, hangsúlyozva vagy az általuk vállalt (társadalmi) felelősséget, vagy a hallgatók személyes jövőjükre való felkészítésében betöltött szerepüket (társadalmi szereppel kapcsolatos diszkurzív stratégiák). Másfelől úgy tűnik, hogy a tevékenységükkel kapcsolatos, jövőre vonatkozó diskurzus két építőelem köré épül: vagy a jövő alakítása, vagy a jövőhöz való alkalmazkodás (cselekvéssel kapcsolatos diszkurzív stratégiák) jellemzi őket.

Ha figyelmünket a *társadalmi szereppel kapcsolatos diszkurzív stratégiák* felé fordítjuk, két diszkurzív tokent láthatunk, amelyek köré a diszkurzív stratégiák épülnek: (társadalmi) felelősség és személyes jövő. Mint eredményeink megmutatták, a felelősség mind a szószintű elemzésben, mind a cselekvési keretknél megjelent. Gyanítjuk, hogy ez - legalábbis részben - az üzleti iskolák válasza a velük szemben megfogalmazott kritikákra. A 2000-es évek végi globális pénzügyi válság megingatta az úgynevezett nyugati gazdasági rendszerekbe vetett bizalmat. Ezzel egyidejűleg a társadalom jelentős része elvesztette a bizalmát az üzleti vezetőkben, akiknek az lett volna a feladata, hogy irányítsák a csődöt mondott rendszert (Murcia et al., 2018). Ráadásul az összeomlás után az üzleti felsőoktatási intézmények továbbra is az úgynevezett menedzserkapitalizmus alapjául szolgáló mainstream közgazdaságtant tanították, amely korábban a válsághoz vezetett. A nyilvánosságban és a tudományos diskurzusban egyaránt megjelentek az ezen iskolák működésével kapcsolatos kritikák (lásd például Miotto et al., 2020; Parker, 2018). A felsőoktatási képzőhelyeknek a presztízsük és jó társadalmi megítélésük megőrzése érdekében válaszolniuk kell ezekre a kihívásokra (Deephouse et al., 2017). Ennek megfelelően nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a társadalmi felelősségvállalásra, meg kell tanítaniuk a diákoknak az etikus gazdasági gondolkodás alapjait és más társadalmi kérdéseket is, például a környezetvédelmi és

kisebbségi kérdéseket. Továbbá a cselekvési keretek együttes előfordulása alapján egyértelmű, hogy a "felelősség" cselekvési keret elsősorban az "alakítás" és a "felkészítés" keretekhez kapcsolódik, vagyis egy nagyon aktív, a változásra és a jövő iránti készségre utaló cselekvéskészletben jelenik meg.

További ok, amiért az egyetemeknek diszkurzívan meg kell erősíteniük legitimitásukat, a hasznos tudásátadással kapcsolatos kompetenciájukba vetett bizalom általános csökkenése (Király & Géring, 2019). A közbeszédben gyakran megjelenik egy vita a hagyományos felsőoktatási intézmények létjogosultságáról, az egyik oldal azt állítja, hogy nem képesek hasznos készségek oktatására, hanem túlságosan az elméleti ismeretekre koncentrálnak, amelyeket a hallgatók később alig tudnak alkalmazni (Király & Géring, 2021). Úgy tűnik, hogy az elemzett üzleti iskoláknak két stratégiájuk van arra, hogy visszazerezzék a közvélemény bizalmát ebben a kérdésben. Először is, azáltal, hogy az intézményeket olyan helyként állítják be, ahol a jövő vezetői megtanulják, hogyan alakítsák és változtassák meg a jövőt (lásd alább). Másodszor, nagy hangsúlyt fektetnek a hallgatók saját jövőjükre való felkészítésére: A "személyes jövő" cselekvési keretet használó intézmények 38%-a a "felkészítés" keretet is alkalmazza. Ez az intézményi külső kommunikáció tehát olyan szervezeti környezetet vázol fel, amely arra ösztönzi a diákokat, hogy elérjék jövőbeli céljaikat, és a társadalom sikeres és produktív tagjaivá váljanak. Ezáltal az üzleti iskolák, a diákok személyes jövőjének cselekvési keretét felhasználva rögzítik és legitimálják a társadalomban betöltött fontosságukat és szerepüket.

Ami a cselekvéssel kapcsolatos diszkurzív stratégiákat illeti, az üzleti iskolák legitimitásának megerősítésére tett kísérletként értelmezhető diszkurzív minta a jövőnek, mint alakítható dolognak a visszatérő megjelenítése. E diszkurzív stratégiában való részvételükkel az intézmények legitimitásra tartanak igényt azáltal, hogy felhatalmazzák magukat (vagy hallgatóikat) arra, hogy ők legyenek azok a szereplők, akik a jövőről tudnak, és egyben azok is, akik "cselekedhetnek és befolyásolhatják az eljövendő helyzeteket" (de Saint-Georges, 2018, p. 2). Ennek a stratégiának az érvényesülését mind a szószintű elemzés, mind a cselekvési keretek vizsgálata alátámasztotta. Az ilyen kommunikációt alkalmazó képzőhelyeknél a jövőt alakító szereplők többnyire az intézmények és a diákok ("jövőbeli vezetők"), az iskolák közreműködésével, például a tanítás, felkészítés, képzés révén. Ezért a jövőbeli változások közvetlenül és közvetve is az üzleti iskolákhoz kötődnek. Amint már említettük, az üzleti iskolákkal szemben vannak kritikus hangok, és a legutóbbi gazdasági világválság megrongálta hírnevüket. A beljük vetett társadalmi bizalom helyreállításának egyik lehetséges módja az, hogy a jövő gazdaságának aktív alakítóiként mutatkoznak be, amivel megakadályozhatják, hogy egy ilyen válság ismét bekövetkezzen. Ez ismét egy legitimációs gesztus, hiszen a jövőre vonatkozó előrejelzésekkel érvelnek jelenlegi döntéseik és létük mellett (Fuoli, 2012), nevezetesen azzal, hogy megváltozott oktatásuk fenntartható és felelős gazdasági jövőhöz vezethet - amelyről nem rendelkezhetnek ismeretekkel, csak hipotézisekkel.

Egy másik, cselekvéssel kapcsolatos diszkurzív stratégia az "alkalmazkodó" cselekvési kerethez kapcsolódik, amely a jövővel kapcsolatban kevésbé aktív cselekvésre hív fel, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy még ha a jövő nem is változtatható, az üzleti iskolák rendelkeznek a szükséges tudással és kapacitással ahhoz, hogy alkalmazkodjanak hozzá (és a kihívásokhoz), vagy segítsék diákjaikat az alkalmazkodásban. Ennek a diszkurzív stratégiának a használata úgy teremt legitimitást, hogy az üzleti képzőhelyek azt állítják, segítenek a diákjaiknak a jövőhöz való alkalmazkodásban, ami azt jelenti, hogy ők a szakértők, akik jövőkutatási előrejelzéseket tehetnek, és meghatározzák, hogy mihez és hogyan kell alkalmazkodni. Bár ez a keret a legkevésbé gyakori az azonosított cselekvési keretek közül, mégis jelentős szerepet játszik a diszkurzív stratégiák alakításában, mivel jellemzően a "személyes jövő" kerettel együtt jelenik meg (de nem a társadalmi felelősségvállalással). Továbbá, még ha az alkalmazkodást inkább passzív attribútumnak is tekinthetnénk, elsősorban a felkészítéssel és a felfedezéssel együtt fordul elő, vagyis aktív cselekvéseket idéz elő, még akkor is, ha ezek sokkal óvatosabbak és kerülnek a jövőbe való beavatkozást.

A szervezeti kommunikáció hasonlóság/különbség dimenziója

Amint azt mind a fogalmi keretben, mind a tudományos szakirodalomban láttuk, a felsőoktatási intézmények szervezeti kommunikációjában gyakran visszatérő téma a hasonlóság és a különbözőség kérdése. Ez a téma értelmezhető a legitimitás eszközeként az "egyesítés paradoxona" révén, amely arra kényszeríti az intézményeket, hogy hasonló szövegeket állítsanak elő, mint más szereplők ugyanazon a területen, hogy legitim szereplőknek tűnjenek, mindazonáltal azt is megköveteli a szervezetektől, hogy egyediségük hangsúlyozásával igazolják létüket (Suddaby et al., 2017). Eredményeink alátámasztják azt az elképzelést, hogy az egyetemek szándékában áll egymáshoz *hasonló* önreprezentációs tartalmakat produkálni, mivel ez diszkurzívan erősíti legitimitásukat. Elemzésünkben a megnyilatkozások átfogó pozitív hangvétele nyilvánvaló, csakúgy, mint a hat azonosított cselekvési keret széleskörű alkalmazása.

Ugyanakkor, ahogy a paradoxon rávilágít, a felsőoktatási intézmények is érdekeltek egyedi szövegek létrehozásában, hogy megkülönböztessék magukat más intézményektől, és így különálló entitásként érvényesítsék magukat (Krücken & Meier, 2006). Ebben az esetben a *megkülönböztetés az egyéni/személyes jövőre*, illetve a *közösségi/társadalmi felelősségre* összpontosító különböző diszkurzív stratégiákban testesült meg.

Az eltérésekre tovább összpontosítva, a keresztlemzés feltárta, hogy az üzleti iskolák földrajzi elhelyezkedése is észrevehető szerepet játszik az általuk alkalmazott társadalmi szinthez kapcsolódó kommunikáció közötti különbségekben. Ez párhuzamban áll a korábbi kutatásokkal (Bayrak, 2020). Ugyanakkor azt is jelenti, hogy bár a felsőoktatásban nyomás van arra, hogy az egyes intézmények egymáshoz (vagy legalábbis az élenjárókhöz) hasonló, legitimáló módon kommunikáljanak, az intézményeknek meg kell felelniük az eltérő kulturális

környezetnek is, amelyben működnek, és azoknak is, akiket angol nyelvű online kommunikációjukkal próbálnak elérni.

Következtetések

Ebben a tanulmányban azt kívántuk bemutatni, hogy az üzleti iskolák hogyan teremtik meg (újra) szervezeti legitimitásukat a "jövő" koncepció és hozzá kapcsolódó szerepük megfogalmazásával a külső intézményi kommunikációjukban.

A magasan rangsorolt 100 üzleti iskola korpuszalapú diskurzuselemzése a jövővel kapcsolatos igen pozitív nyelvhasználatot mutatott ki. Továbbá hat fő módot tudtunk azonosítani, ahogyan ezek a szervezetek a jövőhöz kapcsolódnak: felkészítés, alakítás, alkalmazkodás, felfedezés, személyes jövő, (társadalmi) felelősségvállalás. Az ezen cselekvési keretekre vonatkozó stratégiai nyelvhasználat révén az üzleti iskolák fontos és releváns szervezetként is pozícionálhatják magukat, amelyek hozzájárulhatnak az egyéni és társadalmi jövőhöz. Ezen túlmenően ezáltal reagálhatnak a menedzserkapitalizmus jelenlegi formájának fenntartásában betöltött szerepükkel kapcsolatos társadalmi kritikákra is.

Hivatkozások

- Agrawal, R., & Srikant R. (1994). Fast algorithms for mining association rules in large databases. In J. B. Bocca, M. Jarke, & C. Zaniolo (Eds.), *Vldb '94: Proceedings of the 20th International Conference on Very Large Data Bases* (pp. 487–499). Morgan Kaufmann Publishers Inc.
- Baker, P., Gabrielatos, C., KhosraviNik, M., Krzyzanowski, M., Mcenery, T., & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society, 19*(3), 273–306. <https://doi.org/10.1177/0957926508088962>
- Barron, G. R. (2017). The Berlin principles on ranking higher education institutions: Limitations, legitimacy, and value conflict. *Higher Education, 73*(2), 317–333. <https://doi.org/10.1007/>
- Bayrak, T. (2020). A content analysis of top-ranked universities' mission statements from five global regions. *International Journal of Educational Development, 72*, Article 102130. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102130>
- Beusch, P. (2014). Towards sustainable capitalism in the development of higher education business school curricula and management. *International Journal of Educational Management, 28*(5), 523–545. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2012-0132>
- Blanco, G. L., & Metcalfe, A. S. (2020). Visualizing quality: University online identities as organizational performativity in higher education. *The Review of Higher Education, 43*(3), 781–809. <https://doi.org/10.1353/rhe.2020.0007>
- Bondi, M. (2016). The future in reports: Prediction, commitment and legitimization in corporate social responsibility (CSR). *Pragmatics and Society, 7*(1), 57–81. <https://doi.org/10.1075/ps.7.1.03bon>
- Bougnol, M. L., & Dulá, J. H. (2015). Technical pitfalls in university rankings. *Higher Education, 69*(5), 859–866. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9809-y>
- Bowman, N. A., & Bastedo, M. N. (2011). Anchoring effects in world university rankings: Exploring biases in reputation scores. *Higher Education, 61*(4), 431–444. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9339-1>
- Bronn, P. S., & Vidaver-Cohen, D. (2009). Corporate motives for social initiative: Legitimacy, sustainability or the bottom line? *Journal of Business Ethics, 87*, 91–109. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9795-z>
- Church, K., & Hanks, P. (1990). Word association norms, mutual information, and lexicography. *Computational Linguistics, 16*(1), 22–29.
- de Saint-Georges, I. (2012). Anticipatory discourse. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (pp. 118–124). Wiley-Blackwell.
- Deephouse, D. L., Bundy, J., Tost, L. P., & Suchman, M. C. (2017). Organizational legitimacy: Six key questions. In R. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence, & R. E. Meyer (Eds.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 27–54). SAGE Publications.
- Efe, I., & Ozer, O. (2015). A corpus-based discourse analysis of the vision and mission statements of universities in Turkey. *Higher Education Research & Development, 34*(6), 1110–1122. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1070127>
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The

- Universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133–168.
<https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fergnani, A., & Jackson, M. (2019). Extracting scenario archetypes: A quantitative text analysis of documents about the future. *Futures & Foresight Science*, 1(2), Article e17.
<https://doi.org/10.1002/ffo2.17>
- Ford, K. S., & Cate, L. (2020). The discursive construction of international students in the USA: Prestige, diversity, and economic gain. *Higher Education*, 80, 1195–1211.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00537-y>
- Fuoli, M. (2012). Assessing social responsibility: A quantitative analysis of Appraisal in BP's and IKEA's social reports. *Discourse & Communication*, 6(1), 55–81.
<https://doi.org/10.1177/1750481311427788>
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Géring, Zs. (2021). Mixed methodological discourse analysis. In A. J. Onwuegbuzie, & R. B. Johnson (Eds.), *The Routledge Reviewer's Guide to Mixed Methods Analysis* (pp. 161–170). Routledge.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 75–91.
<https://doi.org/10.5465/amle.2005.16132558>
- Grant, D., Hardy, C., Oswick, C., & Putnam, L. (Eds.). (2004). *The SAGE Handbook of Organizational Discourse*. SAGE Publications.
- Heracleous, L. (2006). *Discourse, interpretation, organization*. Cambridge University Press.
- Huisman, J., & Mampaey, J. (2016). The style it takes: How do UK universities communicate their identity through welcome addresses? *Higher Education Research & Development*, 35(3), 502–515. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107889>
- Huisman, J., & Mampaey, J. (2018). Use your imagination: What UK universities want you to think of them. *Oxford Review of Education*, 44(4), 425–440.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1421154>
- Király, G., & Géring, Zs. (2019). Introduction to 'Futures of Higher Education' Special Issue. *Futures*, 111(3), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.03.004>
- Király, G., & Géring, Zs. (2021). Having nothing but questions? The social discourse on higher education institutions' legitimation crisis. *Journal of Futures Studies*, 25(4), 57–70.
[https://doi.org/10.6531/JFS.202106_25\(4\).0005](https://doi.org/10.6531/JFS.202106_25(4).0005)
- Kosmützky, A., & Krücken, G. (2015). Sameness and difference: Analyzing institutional and organizational specificities of universities through mission statements. *International Studies of Management & Organization*, 45(2), 137–149.
<https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006013>
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. S. Drori, J. W. Meyer, & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization: World Society and organizational change* (pp. 241–257). Oxford University Press.
- Miotto, G., Blanco-González, A., & Díez-Martín, F. (2020). Top business schools legitimacy quest through the Sustainable Development Goals. *Heliyon*, 6(11), Article e05395.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05395>

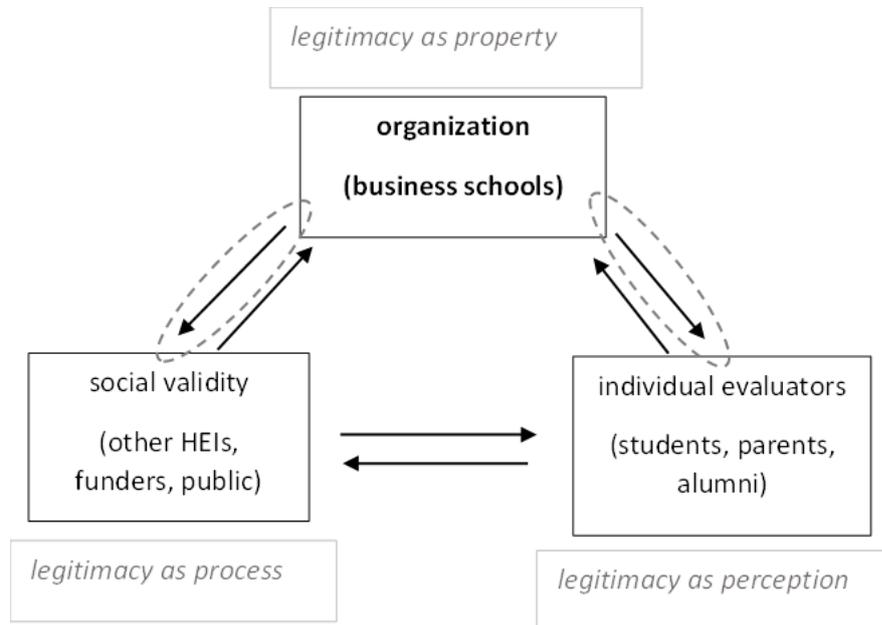
- Morphew, C. C., & Hartley, M. (2006). Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 456–471. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778934>
- Murcia, M. J., Rocha, H. O., & Birkinshaw, J. (2018). Business schools at the crossroads? A trip back from Sparta to Athens. *Journal of Business Ethics*, 150(2), 579–591. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3129-3>
- Oddo, J. (2013). Precontextualization and the rhetoric of futurity: Foretelling Colin Powell's UN address on NBC News. *Discourse & Communication*, 7(1), 25–53. <https://doi.org/10.1177/1750481312466480>
- Özdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1887–1894.
- Palmer, T. B., & Short, J. C. (2008). Mission statements in US colleges of business: An empirical examination of their content with linkages to configurations and performance. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 454–470. <https://doi.org/10.5465/amle.2008.35882187>
- Parker, M. (2018). *Shut Down the Business School. What's Wrong with Management Education*. Pluto Press.
- Phillips, N., & Malhotra, N. (2008). Taking social construction seriously: Extending the discursive approach in institutional theory. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 702–720). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849200387>
- Phillips, N., Lawrence, Th. B., & Hardy, C. (2004). Discourse and institutions. *The Academy of Management Review*, 29(4), 635–652. <https://doi.org/10.5465/amr.2004.14497617>
- Sauntson, H., & Morrish, L. (2011). Vision, values and international excellence: The 'products' that university mission statements sell to students. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 73–85). Routledge.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *The Academy of Management Review*, 20(3), 571–610. <https://doi.org/10.5465/AMR.1995.9508080331>
- Suddaby, R., & Greenwood, R. (2005). Rhetorical strategies of legitimacy. *Administrative Science Quarterly*, 50(1), 35–67. <https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.1.35>
- Suddaby, R., Bitektine, A., & Haack, P. (2017). Legitimacy. *Academy of Management Annals*, 11(1), 451–478. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0101>
- Tonkiss, F. (2012). Discourse analysis. In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 405–423). SAGE Publications.
- Vaara, E., & Tienari, J. (2008). A Discursive Perspective on Legitimation Strategies in Multinational Corporations. *The Academy of Management Review*, 33(4), 985–993. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.34422019>
- van Dijk, T. A. (2007). The Study of Discourse – An Introduction. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies, Vol. 1* (pp. xix–xlii). SAGE Publications.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford

University Press.

Yu, D., & Bondi, M. (2019). A Genre-Based Analysis of Forward-Looking Statements in Corporate Social Responsibility Reports. *Written Communication*, 36(3), 379–409.
<https://doi.org/10.1177/0741088319841612>

Függelék

1. függelék: A legitimációs koncepciók sematizált modellje és konceptualizálása az üzleti felsőoktatásban.
Forrás: Suddaby et al. 2017 és saját kutatásaink alapján.



A hallgatók és a felsőoktatási intézmények szerepe és szerepvállalása a magasan rangsorolt üzleti iskolákról szóló diskurzusokban

Bevezetés

A felsőoktatási intézményeket nyitott szervezetekként (*open organisations*) vizsgálva (Scott, 2003) megállapíthatjuk, hogy működésüket, belső és külső kommunikációjukat, valamint önképüket nagymértékben meghatározza az érintettekkel való kapcsolatuk. Az egyik legfontosabb érintetti csoport ebben a tekintetben maguk a hallgatók. A hallgatók és a felsőoktatási intézmények egymáshoz való viszonya különleges: miközben az intézmények formálják és nevelik a hallgatókat, a hallgatók elvárásai és tulajdonságai is formálják az intézményeket.

Mindemellett a felsőoktatási intézmények és a hallgatók közötti kapcsolat az elmúlt évtizedekben a felsőoktatási ágazat globalizálódásának hatására megváltozott (Krücken & Meier, 2006). Ennek következményeként a felsőoktatási intézmények, különösen a magas rangúak, a globális szinten versengenek egymással, és igyekeznek a legjobb és legokosabb hallgatókat magukhoz csábítani (Marginson, 2014b, p. 108). Ezen versengés módja rendkívül érdekes kutatási téma, illetve szervezeti és ágazati politikai szempontból is figyelemre érdemes. Ezért jelen tanulmányunkkal ehhez a területhez kívánunk hozzájárulni annak feltárásával, hogy a magasan rangsorolt üzleti iskolák⁴⁸ hogyan ábrázolják a hallgatókat a honlapjaikon, valamint ehhez kapcsolódóan miként határozzák meg a saját és a felsőoktatás szerepét.

Figyelembe véve felsőoktatási ágazat globális jellegét, kutatásunkban kifejezetten az üzleti iskolákra összpontosítunk. Ez a szűkebb fókusz két szempontból is praktikus és indokolt. Egyrészt, az üzleti oktatás a globális felsőoktatás legnagyobb területét képezi (Beusch, 2014), így tehát az itt végzetek révén jelentős hatást gyakorol a társadalmi és gazdasági helyzetre (Miotto et al., 2020). Másrészt, a felsőoktatás globális vonatkozásai az üzleti oktatásban valószínűsíthetően még inkább megmutatkoznak, mint máshol. Ez abból fakad, hogy a magasan rangsorolt üzleti iskolákban végzetek maguk is a nemzetközi munkaerőpiacot célozzák meg, tudásuk és készségeik pedig talán kevésbé kontextusfüggőek kulturális vagy intézményi szempontból, mint egyéb területeken. Az üzleti oktatás tehát megfelelő kutatási

⁴⁸ Az alábbiakban az angol nevén *business school*nak nevezett üzleti képzőhelyeket magyarul a következő nevekkkel fogjuk illetni, amelyeket itt szinonimaként kezelünk: üzleti felsőoktatás, üzleti felsőoktatási intézmények, üzleti iskolák, üzleti képzőhelyek.

terület a felsőoktatási intézmények jelenlegi megközelítésének és stratégiáinak globális perspektívából történő megértéséhez.

Ezekkel összefüggésben tanulmányunk célja, hogy hozzájáruljon két kutatási irányhoz. Az ideális hallgatók ábrázolásával foglalkozó szakirodalom fókuszában az áll, hogy a hallgatók és az oktatók hogyan azonosítják a legkiemelkedőbb hallgatók tulajdonságait. Azonban a szervezeti kommunikációs oldalt, vagyis azt, hogy maguk az intézmények hogyan írják körül az oktatási programjaikhoz leginkább illeszkedő ideális hallgatókat, ezen kutatások jellemzően nem vizsgálják. Ezért módszertani megközelítésünk, amely a szervezeti diskurzust helyezi a középpontba, gazdagíthatja ezt a kutatási irányt. Kutatásunkkal továbbá arra is törekedünk, hogy a felsőoktatási intézmények szervezeti diskurzuselemzésének (*organisational discourse analysis*) területét is új meglátásokkal, eredményekkel gyarapítsuk. Ez a kutatási terület a versengő felsőoktatási diskurzusokat vizsgálja, gyakran azzal a szándékkal, hogy a piacosodás és a neoliberális értékek átfogó diskurzusa felé történő elmozdulást megragadja. Jelen tanulmány árnyaltabb képet kíván nyújtani, és több, egymással versengő diskurzust azonosít a magasan rangsorolt üzleti iskolák külső kommunikációjában. Ennyiben tehát a hallgatók és cselekvőképességük (*agency*) ábrázolása, illetve ezek és az intézmények (esetünkben az üzleti iskolák) cselekvőképességének dinamikus kapcsolata áll kutatásunk fókuszában. Mindezeket keresztül továbbá reflektálunk az intézményi szövegekben található átfogó felsőoktatási narratívára is.

Tanulmányunk új módszertani megközelítésekkel is szolgál a hallgatók ábrázolásának és a hallgató-intézmény kapcsolat vizsgálatához. Egyrészt, kutatásunk 100 magasan rangsorolt üzleti iskola nemzetközi adataira épül, gazdag összehasonlító kutatási perspektívát biztosítva. Másrészt, induktív, adatvezérelt kutatási megközelítésünkkel összhangban kevert módszertanú szövegelemzést alkalmaztunk elemzésünkben a) a látens témaalapú minták kvantitatív feltérképezésére, b) az azonosított témák diszkurzív részleteinek kvalitatív feltárására.

Tanulmányunk következő szakaszában kutatásunk fogalmi kereteit mutatjuk be, majd rátérünk elemzésünk módszertani hátterének ismertetésére. Ezután a kutatási eredményeink bemutatása következik, ahol az azonosított nyelvhasználati csoportokat ismertetjük. Az ezt követő diszkusszióban eredményeinket tágabb társadalmi és elméleti perspektívába helyezzük. Végül a konklúzióban kiemeljük a kutatásunk legfontosabb üzeneteit és tanulságait.

Fogalmi keretek

Kutatásunk elméleti háttere három különböző elméleti irányzatra támaszkodik. Egyrészt, a szervezeti diskurzus koncepciójához fordulunk annak megértéséhez, hogy az egyetemek, mint szervezetek hogyan állítanak elő szövegeket önmaguk megkonstruálására és sajátos arculatuk közvetítésére (Phillips & Malhotra, 2008). Ebben a szervezeti diskurzuselmélet azon aspektusára támaszkodunk, amely kiemeli, hogy a szervezetek különböző szövegek strukturált

halmazában gyökereznek. Ily módon a szervezeti diskurzusok határozzák meg azokat a normákat és fogalmakat, amelyek keretbe foglalják, hogy a társadalmi szereplők hogyan értelmezik a szervezeti valóságot és hogyan cselekednek abban (Phillips et al., 2004, p. 638). Jelen kutatásban az üzleti iskolák külső kommunikációjára összpontosítunk, és azt próbáljuk megérteni, hogyan konstruálják meg magukat ezek a szervezetek az egyik fő érintetti csoportjuk, a hallgatók viszonylatában. Miközben az üzleti iskolákban a hallgatókkal és a hallgatók által történik valami, addig ezen történések egyben úgy ábrázolják magukat az intézményeket, mint amelyek maguk is aktív cselekvői ezeknek a folyamatoknak. Ezért a hallgatókról szóló kommunikáció fontos része az üzleti iskolák önkonstrukciójának és önlegitimációs folyamatának a szervezeti diskurzus szempontjából (Suddaby et al., 2017). Sőt, amellett, hogy a hallgatók ábrázolása magában rejtje az üzleti iskola hallgatókkal kapcsolatos önreprezentációját, és így diszkurzívan konstruálja a hallgató – intézmény kapcsolatot, az üzleti iskola általános felsőoktatási narratíváját is tükrözi, mint azt a szervezeti valóságot, amelyben a szervezet működik.

Másrészt, az "ideális hallgató" kutatásokból és az "elképzelt identitás" fogalmából kiindulva vizsgáljuk azt, hogy az üzleti iskolák hogyan határozzák meg az általuk tanított és a jövőben tanítani kívánt hallgatók megkülönböztető tulajdonságait. Az elképzelt identitás fogalma nemcsak a jelenlegi, hanem a jövőbeli tulajdonságokat is meg kívánja ragadni, vagyis nemcsak azt fedi, hogy valaki pillanatnyilag milyen, hanem azt is, hogy valaki mivé szeretne válni a jövőben (Wong & Chiu, 2021). Ez az elképzelt identitás nemcsak önreferenciális lehet, hanem kívülről is érkezhetsz, például egy szervezet elvárásaként vagy előírásaként (Guziec, 2015; Koutsouris et al., 2021). Ez a fogalom tehát jól illeszkedik kutatási fókuszunkhoz, hiszen a felsőoktatási intézmények (legalábbis részben) leendő hallgatóik jövőbeni képességeire vonatkozó állításokkal legitimálják magukat, azt hangsúlyozva, hogy szervezeti teljesítményük alkalmassá és sikeresé teszik őket az életben és/vagy a munkaerőpiacon is (Géring et al., 2023).

Harmadrészt, az ágensia, vagyis a cselekvőképesség fogalmára támaszkodunk annak megértéséhez, hogy "ki mit csinál kivel" a hallgatókkal kapcsolatban. Amint azt korábban említettük, a felsőoktatási intézmények azon cselekvések és transzformatív folyamatok leírásán keresztül legitimálják és konstruálják magukat, amelyeknek a hallgatók az alanyai vagy tárgyai. Tekintettel e cselekvések és transzformációk jövőorientált jellegére, a cselekvőképességnek az Emirbayer és Mische (1998) által kidolgozott, időérzékes (*temporally sensitive*) értelmezésére támaszkodunk. Amint Emirbayer és Mische (1998) hangsúlyozza, az emberi cselekvőképesség úgy értelmezhető, mint "a társadalmi elköteleződés (*engagement*) időbelileg beágyazott folyamata, amely a múltból (annak habitusokra épülő aspektusából) tájékozódik, de a jövő (mint az alternatív lehetőségek elképzelésének képessége) és a jelen felé is orientálódik (mint a múltbeli szokások és jövőbeli projektek kontextualizálásának képessége a pillanat esetlegességein belül)" (Emirbayer & Mische, 1998, p. 963). Mindemellett az ágensia *társadalmi* elköteleződés, tehát az egyéni vagy szervezeti cselekvőképesség mindig másokhoz kapcsolódik, mivel minden egyén és szervezet

a társadalmi kapcsolatok komplex hálózataiba ágyazódik (Burkitt, 2016). Ennek megfelelően a cselekvőképesség mindig relációs, vagyis az érintett szereplők által közösen létrehozott és meghatározott jelenség. Ahhoz, hogy ezeket a szempontokat szövegelemzésünk módszertani folyamatában is érvényre juttassuk, a hallgatókat érintő szövegrészekben található igéket használtuk kiindulópontként, hogy megértsük, hogyan konstruálják az üzleti iskolák az ideális hallgatóikat, és ezen keresztül hogyan konstruálják saját magukat is a szervezeti diskurzusukban.

E három elméleti szál összekapcsolásához a diskurzuselemzéshez fordultunk. A diskurzuselemzési megközelítés szerint a diskurzus társadalmi gyakorlat, és mint ilyen, konstruálja és rekonstruálja a társadalmi valóságot (Gee, 2010; Potter, 2004), így tehát alakítja a társadalmat, miközben a társadalom is alakítja azt (Fairclough & Wodak, 1997). Bár jelen kutatásban figyelmünk kifejezetten a hallgatók diszkurzív konstrukciójára irányul, a diskurzuselemzésnek a diskurzus társadalmi kontextusára helyezett hangsúlya (Fairclough & Wodak, 1997; Gee, 2010), továbbá a felsőoktatási szereplők cselekvéseinek összekapcsolódása miatt a hallgatók konstrukciójára való összpontosítás elválaszthatatlan az üzleti iskolák diszkurzív konstrukciójától és a felsőoktatási narratívák elemzésétől. Elemzésünkben a hallgatók és az üzleti iskolák ágenciáját, cselekvéseinek és jellemzőinek reprezentációját jelentésalkotási folyamatokként értelmezzük, mivel ezen aktorok ábrázolási módja egyben korlátozza és legitimálja az elképzelhető hallgatói és intézményi szerepet, valamint definiálja az ideális hallgatót, intézményt és a köztük lévő kapcsolatot. A diskurzuselemzés (*discourse analysis*, a továbbiakban DA), amely a diskurzuselmélet nyomdokain fejlődött, egy komplex megközelítés: egyaránt elméleti keret és módszertan (Gee, 2010). Bár kutatásunkban vegyes szövegelemzési módszereket alkalmazunk, erősen támaszkodunk a DA elméleti hátterére és módszertani szempontjaira is.

A felsőoktatásban tanulókkal kapcsolatos korábbi kutatások

A felsőoktatási kutatások szakirodalmának nagy része a hallgatói tapasztalatok megértésére összpontosít (lásd például: Tan et al., 2016). Ezen kutatások egy csoportja kifejezetten a "kívánatos és ideális hallgatói tulajdonságokkal" foglalkozik, ahogyan azt Wong és munkatársai (2021) megfogalmazták. A szerzők meglátása szerint a koncepció a hallgatói tulajdonságok "indikatív, de nem előíró" halmazát vezeti be (Wong & Chiu, 2021). A felsőoktatási kutatások e területének kutatói weberi "ideáltípusokat" alkotnak, amelyek "a kívánatos hallgatói tulajdonságokkal kapcsolatos törekvéseken és elképzeléseken alapulnak, és amelyek a valóságban nem feltétlenül léteznek, különösen nem egy meghatározott egyénként" (Wong et al., 2021, p. 2). Wong és munkatársai (2021) meghatározása szerint ezek "olyan fogalmi terek, amelyekben a kívánatos hallgatói tulajdonságok sorát térképezik fel" (p. 2). E tanulmányok egy része a hallgatók perspektívájából tárja fel az "ideális" vagy "tipikus" hallgató tulajdonságait (Koutsouris et al., 2021; Leathwood, 2006; Wong et al., 2021), aki általában fiatal, fehér, nem otthon él, ép, és nem terheli gondozási felelősség vagy anyagi gondok.

Más tanulmányok a hallgatók sokszínűségének hangsúlyozására összpontosítanak, és arra, hogy az intézmények feladata, hogy reagáljanak a hallgatóságuk sokszínű igényeire (Koutsouris et al., 2021; Reay, 2004; Reay et al., 2009). Továbbá számos tanulmány (Thinyane, 2013; Thunborg et al., 2012; Ulriksen, 2009) az egyetemi oktatók szemszögéből közelíti meg az az "ideális hallgató" tulajdonságait. Ezen kutatásokban gyakorta azokon a tulajdonságokon és jellemzőkön van a hangsúly, amelyekkel az ideális hallgatóknak rendelkezniük kell vagy kellene az oktatók szerint. Ilyen például az előadások előtti olvasás és felkészülés, az érettség abban az értelemben, hogy képesek felkészülni és tervezni a jövőre, valamint a képesség és hajlandóság az intellektuális beszélgetésekben való részvételre.

Mindezek rávilágítanak arra, hogy bár az "ideális hallgató" jól kutatott témája a felsőoktatási kutatásoknak, a téma megközelítése túlnyomórészt a felsőoktatási oktatók és hallgatók perspektívájából történik, és nem foglalja magába az összehangolt és célzottan kommunikált szervezeti kommunikációt. Így tehát jelen kutatásunk úgy gazdagítja a meglévő szakirodalmat, hogy feltárja, hogyan kommunikálják a szervezetek, illetve kifejezetten a magasan jegyzett üzleti iskolák, az ideáljaikat és elvárásait (ha vannak ilyenek) nemcsak a hallgatók, hanem a nagyközönség felé is.

A felsőoktatási intézmények külső kommunikációja, és ezen keresztül a felsőoktatási diskurzus az elmúlt évtizedekben számos kutatásban került reflektorfénybe. Bár jelen elemzésünk kifejezetten a hallgatók ábrázolására összpontosít, foglalkozunk az intézmények és a felsőoktatás ábrázolásával is, amelyek tükröződnek a hallgatók diszkurzív konstrukciójában, és amelyekre tipikusan a felsőoktatási diskurzussal foglalkozó szakirodalom is fókuszál.

A szakirodalomban igen gyakran kapcsolódik össze a felsőoktatási intézmények külső kommunikációjának elemzése a felsőoktatási rendszer piacosodásának jelenségével. Úttörő kutatás ezen a területen Fairclough (1993) kritikai diskurzuselemzése, amelyben brit felsőoktatási anyagokat vizsgál. Fairclough kutatásában a felsőoktatás piacosodásának diszkurzív konstrukcióját és legitimációját mutatja be, és azt is kiemeli, hogy ez a folyamat hogyan tükröződik a hallgatók ábrázolásában - például a prospektusok társalgási stílusán (*conversationalisation*), valamint a szintetikus megszemélyesítésen keresztül. Hasonló megközelítéssel vizsgálja Askehave (2007) tanulmánya a Stirling University nemzetközi hallgatói prospektusát. Az elemzésben Askehave az egyetem és a potenciális hallgatók reprezentációjában alkalmazott retorikai lépésekre és lexiko-grammatikai jellemzőkre összpontosít. Arra a következtetésre jut, hogy "...az egyetemet egy szolgáltatói-szemléletű, támogató és sok esetben ügyfélközpontú szervezet szerepébe helyezik, amelynek fő célja, hogy érdekes és kihívásokkal teli egyetemi »élményt« kínáljon a választási lehetőségek gazdagságában elkényeztetett, válogatós diák igényeinek kielégítésére" (2007, p. 739).

A digitális szervezeti szövegek vizsgálatában is a felsőoktatás piacosodása és a hallgató-fogyasztó a fő kutatási témák. Gottschall és Saltmarsh (2017) ausztrál egyetemek promóciós videóit elemezve hasonló eredményekre jutnak, mint Askehave (2007). Kutatásukban

multimodális diskurzuselemzést alkalmazva arra a következtetésre jutnak, hogy az egyetemi videók nagyrészt "életstílusokat árulnak", és hogy "Az egyetemi promóciós videókban az oktatás másodlagos szempontként jelenik meg az életstílushoz képest" (Gottschall & Saltmarsh, 2017, p. 775). Lažetić (2018), bár tartalomelemzésre támaszkodik, szintén foglalkozik a felsőoktatási hallgatók fogyasztóként való diszkurzív konstrukciójának jelenségével, beágyazva azt a felsőoktatás piacosodásának kritikájába. A piacvezérelt felsőoktatás-irányítás (*higher education governance*) és a hallgatók fogyasztóként való diszkurzív konstrukciójának összekapcsolásakor Lažetić alátámasztja Fairclough (1993) megállapításait a "személyes" nyelvhasználatról és a hallgató-fogyasztó szerepről. Zhang és O'Halloran (2013) a Szingapúri Nemzeti Egyetem (NUS) honlapját kritikai diskurzuselemzésen alapuló megközelítéssel vizsgálta a felsőoktatási diskurzus piacosodásának folyamatára összpontosítva. A hallgatók diszkurzív konstrukciójával kapcsolatban hangsúlyozzák, hogy "a hallgatók virtuálisan és diszkurzívan potenciális fogyasztóként konstruálódnak a NUS globális tudásvállalat felé vezető útján" (2013, p. 482).

A felsőoktatás piacosodását Sauntson és Morrish (2011) már adatválasztásuk kapcsán is problematizálták, azt hangsúlyozva küldetésnyilatkozat-elemzésükben, hogy már a pusztán tény, hogy az egyetemek ilyen kommunikációs aktusokat folytatnak, a piacosodás jele. Az 53 brit egyetem küldetésnyilatkozatát érintő korpuszelemzésben a kutatók a küldetésnyilatkozatokban „árult” „termékekre” összpontosítottak. Sauntson és Morrish elemzésük eredményeként megállapították, hogy a vizsgált nyilatkozatokat a neoliberális diskurzus uralja, amely árucikké teszi és piacosítja a felsőoktatást, ebből kifolyólag pedig a felsőoktatásban részt vevő hallgatók fogyasztóként konstruálódnak a szövegekben, akik a felkínált termékek közül választhatnak.

Amint az áttekintett szakirodalomból látható, a diskurzuselemzés, mint kutatási megközelítés nem újdonság a felsőoktatási szervezeti kommunikáció vizsgálatában. Ugyanakkor, a kutatások általánosságban az egyetem vagy a felsőoktatás diszkurzív konstrukcióját helyezik fókuszpontjukba, és csak ezen keresztül elemzik a hallgatók diszkurzív konstrukcióját. Kutatásunkban a tudományterület diskurzuselemző hagyományára támaszkodunk azzal a céllal, hogy egy nagyobb korpuszon diskurzuselemzés-alapú elemzést végezzünk. Mindemellett tanulmányunk kifejezetten a felsőoktatási hallgatókkal foglalkozik, és csupán a hallgatók ábrázolásán keresztül reflektál az üzleti iskolák és a felsőoktatás társadalmi szerepére, ahelyett, hogy elsősorban és kifejezetten az intézményre összpontosítana. Célunk továbbá, hogy eltávolodjunk a bináris piacosodott/nem piacosodott felsőoktatási és hallgatói megközelítéstől, és árnyaltabb keretet nyújtsunk a felsőoktatási hallgatók diszkurzív konstrukciójáról.

Módszertan

A felvázolt fogalmi keretek és a korábbi kutatási eredmények alapján a kutatási kérdéseink a következők:

RQ1: Hogyan ábrázolják és konstruálják diszkurzívan a hallgatókat, különös tekintettel cselekvőképességükre, a magasan rangsorolt üzleti iskolák külső online kommunikációjában?

RQ2: Hogyan konstruálják diszkurzívan az üzleti iskolákat és a felsőoktatás szerepét a hallgatók ábrázolásán keresztül a magasan rangsorolt üzleti iskolák külső online kommunikációjában?

E kutatási kérdések megválaszolására a következő kutatási stratégiát és módszertani megközelítést dolgoztuk ki.

Minta és adatgyűjtés

Elemzésünk korpuszát magasan rangsorolt felsőoktatási intézmények online külső kommunikációja alkotja. Egészen pontosan a Times Higher Education World University Ranking 2019 Business and Economics listáján szereplő 100 legjobb üzleti iskola honlapjának "rólunk" („*about us*”) felületén található angol nyelvű írott tartalmak adják elemzésünk korpuszát, melyet 2019-ben gyűjtöttünk le. Mintavételünk módját arra alapoztuk, hogy az ilyen és ehhez hasonló egyetemi rangsorokat a felsőoktatási intézmények saját honlapjaikon gyakran minőségjelzőként említik, miközben szinte megkerülhetetlen információforrásként szolgálnak a leendő hallgatók és szüleik számára (Blanco & Metcalfe, 2020). Bár a rangsorokra való hagyatkozással szemben jogos kritikák fogalmazódnak meg (pl. Barron, 2016), a kutatások azt mutatják, hogy a gyakorlatban fontos szerepet játszanak a finanszírozás elosztásában, valamint a hallgatók és az oktatók döntéseiben (Bowman & Bastedo, 2011).

Kutatási stratégia

Fogalmi keretünkkel összhangban és kutatási kérdéseinket megválaszolendő adatvezérelt, induktív kutatási stratégiát követtünk, és kevert módszertanú szövegelemzést alkalmaztunk. Ez a megközelítés lehetővé tette számunkra, hogy kvantitatív eszközök segítségével a felsőoktatási intézmények szervezeti diskurzusában megbúvó mintákat tárjunk föl, amelyeket aztán kvalitatív szövegelemzéssel tovább vizsgáltunk és interpretáltunk.

Első lépésként a magasan rangsorolt üzleti iskolák szervezeti diskurzusát, egészen pontosan ezen intézmények weboldalain található „rólunk” felületek tartalmát elemeztük Latens Dirichlet Allokáció (LDA) modellel (Blei et al., 2003). Az LDA egy ún. *szózsákmodell* (*bag of words*), ami azt jelenti, hogy a modell csak a szóhasználatot veszi figyelembe, de minden egyéb szintaktikai információt, beleértve a szórendet, nem. Ez a bayesi módszer előre meghatározott számú téma alapján illeszt témaeloszlást az egész szövegre. A témák - a szózsákmodell megközelítéssel összhangban - a teljes szókincsre vonatkozó eloszlások. Azokat a *funkciószavakat*, amelyek önmagukban nem közvetítenek információt (például "és", "vagy" stb.), kihagytuk.

A témák számát iteratívan határoztuk meg úgy, hogy az emberi értelmezhetőséget igyekeztünk növelni a kiemelkedő (az adott témában viszonylag nagy valószínűséggel szereplő) szavak alapján, a perplexitást pedig, amely arányos a modell által az adatokon elért likelihood-dal, csökkenteni (Blei et al., 2003). Ezen folyamat eredményeképpen az optimális témák számát 6-ban határoztuk meg. A 6 témát tartalmazó modell tulajdonképpen szegmentálta az iskolákat, mert a témák eloszlása minden intézmény esetében erősen koncentrált egy-egy témára. Ez az eredmény tehát nem egy-egy intézmény nyelvhasználatán belül különített el különböző témákat, hanem maguknak az iskoláknak a klaszterezését tette lehetővé, így pedig intézménycsoportok létrehozásához vezetett.

Mivel kutatásunkban mindenekelőtt a hallgatók identitására és cselekvőképességére akartunk összpontosítani, kiválasztottuk az összes olyan mondatot, amely a *hallgató(k) (students)* szót tartalmazta, és R-ben a UDPipe segítségével függőségi elemzést végtünk (Straka & Straková, 2017). A gépi elemzés lehetővé tette a hallgatókkal kapcsolatos igék azonosítását a szövegek összes mondatának manuális elemzése nélkül. Ez az eljárás nem tökéletes (ahogy a manuális annotáció sem lenne az), de az UDPipe a szakirodalom szerint 93,5 F1-pontszámot ért el angol nyelvű szövegek esetében (Straka & Straková, 2017).

A függőségi elemzések segítségével minden csoportban azonosítani tudtuk a legfontosabb, értelmezést segítő, hallgatókkal kapcsolatos igéket. A fontosság megítélésének szempontjából két kritériumot vettünk figyelembe: az ige relatív gyakoriságát a csoportban, illetve ennek arányát az ige általános relatív gyakoriságához képest. A legfontosabb igék tehát egy adott csoportban magas relatív gyakorisággal rendelkeztek, miközben más csoportokban viszonylag ritkák voltak.

Miután azonosítottuk a kutatásunk céljainak megfelelő LDA-modellt, kvalitatív szövegelemzést alkalmaztunk, hogy feltárjuk az ágencia diszkurzív konstrukcióját az egyes csoportokban (Gee, 2010; Tonkiss, 2012). Elemzésünkbe az LDA-modell egy-egy adott csoportjánál azokat a mondatokat építettük be, amelyek a csoport meghatározó igéit tartalmazzák. Ezen mondatokban elemeztük az aktorok ábrázolását, azt, hogy aktív vagy passzív szerepben tűnnek-e fel, a hallgatók és az üzleti iskola szerepét, valamint a hallgatókkal kapcsolatos főbb cselekvéseket ("ki mit csinál kivel és milyen célból"). Ezen kódolt elemek és a kapcsolódó nyelvhasználat (választott igék, melléknevek stb.) alapján meg tudtuk határozni az ideális hallgató általános ábrázolását, az üzleti iskola szerepét és a felsőoktatásról szóló kapcsolódó narratívát a csoportokban (lásd a 2. táblázatot). Ily módon elsősorban a diskurzus úgynevezett tevékenységépítési (*activity building*) és szociokulturálisan szituált identitás- és kapcsolatépítési (*socioculturally-situated identity and relationship building*) aspektusaira koncentráltunk (Gee, 2010, p. 93-94). Mindezek mellett, ahogyan azt a későbbiekben bemutatjuk, ezeket az azonosított hallgatóábrázolásokat és intézményi szerepeket össze tudtuk kapcsolni a felsőoktatásról szóló általános tudományos diskurzussal és a témában végzett korábbi kutatásokkal. Így elmondhatjuk, hogy a diskurzuselemzés más (általánosabb) szintjeit is érintjük kutatásunkban, például az interdiskurzivitást (*interdiscursivity*), a

koherencia-alkotást (*coherence-creation*), illetve a diskurzusok vagy az intézmények stabilizációját (*stabilization of discourses or institutions*) (Gee, 2010).

Végezetül szeretnénk reflektálni kutatásunk korlátaira. Egyrészt, bár az LDA-modellt az üzleti iskolák honlapjainak "rólunk" szakaszain alkalmaztuk, a nyelvhasználati csoportok ágencia-fókuszú elemzése kizárólag azokat a mondatokat célozta meg, amelyek az egyes csoportok legfontosabb, hallgatókkal kapcsolatos ígét tartalmazzák. Ez kihatással van kutatásunk eredményeinek értelmezésére: megállapításaink csak az üzleti iskolák explicit hallgatói ábrázolásáról mondanak el valamit, és nem az egyetemek külső kommunikációjának egészét tükrözik. Továbbá szem előtt tartandó, hogy a korpusz egy konkrét időpontot, 2019-et reprezentálja, hiszen a weboldalak könnyen és gyakran változtathatók. Azt is meg kell említenünk, hogy a kvalitatív elemzés elválaszthatatlan a kutatók saját interpretációjától, mivel a szavakat és mondatokat a jelentésalkotás személyes és társadalmi folyamatain keresztül értelmezzük, ugyanis inherens jelentéssel nem rendelkeznek (Gee, 2010).

Eredmények

Az általunk azonosított hat nyelvhasználati csoport a következő: (1) kínálat & felhasználás, (2) szakmai- és önfejlesztés, (3) vállalkozói sikeresség, (4) hallgatók formálása, (5) motiváció és támogatás, valamint (6) akadémiai perfekcionizmus. Ahogyan azt fentebb hangsúlyoztuk, a hallgatók cselekvőképességére összpontosító elemzés a szövegek jellegéből adódóan az üzleti iskolák szerepére, az intézmények és a hallgatók közötti kapcsolatra, valamint a felsőoktatás társadalomban betöltött szerepére is rávilágít.

Amint az 1. táblázat mutatja, az üzleti iskolák szinte egyenletesen oszlanak meg a 6 csoport között, amik közül az 5. csoport ("motiváció és támogatás") a legnépesebb ($n = 21$), a 6. csoport ("akadémiai perfekcionizmus") pedig a legkisebb ($n = 12$). Két üzleti iskola nem jelenik meg az eredményeink között, és így az 1. táblázatban sem, mert ezek „rólunk” felületein nem szerepelt a "hallgató" szó.

1. táblázat: Az intézmények megoszlása csoportok szerint.
Forrás: Saját szerkesztés.

Csoport	Kínálat & felhasználás	Szakmai- és önfejlesztés	Vállalkozói sikeresség	Hallgatók formálása	Motiváció és támogatás	Akadémiai perfekcionizmus	Összesen
n	20	15	13	17	21	12	98
p	20,4%	15,3%	13,3%	17,3%	21,4%	12,2%	100%

A 2. táblázat bemutatja az egyes csoportokban megjelenő hallgatói identitások jellemzőit, valamint a felsőoktatási intézmények szerepét, amely az ideális hallgatók diszkurzív konstrukciójában tükröződik, továbbá kiemeltünk néhány releváns ígét (azok eredeti, angol verziója zárójelben szerepel az ígék magyar fordítása mögött), hogy bepillantást nyújtsunk kvalitatív szövegelemzésünk alapjába. A csoportok részletes bemutatására a későbbiekben kerül sor.

2. táblázat: A hat azonosított nyelvhasználati csoport főbb jellemzői.

Forrás: Saját szerkesztés.

Név	Ábrázolt hallgatói identitás	A felsőoktatási intézmények szerepe	Kiemelt releváns igék
1. csoport: Kínálat & felhasználás	- összességében kisebb hangsúly a hallgatókon - a hallgatók egymással és a tanári kar tagjaival is együtt dolgoznak	- kiváló lehetőségeket kínálnak - minden módon segítik azokat a hallgatókat, akik szeretnének tanulni és a legjobb üzleti szakemberekké válni	kínál (<i>offer</i>); hoz (<i>bring</i>); megtalál (<i>find</i>); vezet (<i>lead</i>); tanít (<i>teach</i>); szolgál (<i>serve</i>); kitűnik (<i>excel</i>); érez (<i>feel</i>); kapcsolati hálót épít (<i>network</i>)
2. csoport: Szakmai- és önfejlesztés	- a hallgatók alakíthatók, formálhatók - nyitottak a szakmai- és önfejlesztésre, hogy a jövő alakítóivá válhassanak	- a legfrissebb ismereteket nyújtják - arra ösztönzik a hallgatókat, hogy sikeres és felelősségteljes vezetőkké váljanak	fejleszt (<i>develop</i>); elmerül (<i>immerse</i>); bátorít (<i>encourage</i>); részt vesz (<i>participate</i>); kiérdemel (<i>earn</i>); képez (<i>training</i>); merít (<i>draw</i>); elkezd (<i>begin</i>)
3. csoport: Vállalkozói sikeresség	- keményen dolgozó, határozott vállalkozói gondolkodásmóddal rendelkező hallgatók - nyitottak az innovációra és a felfedezésre	- élvonalbeli technológiákat, gyakorlati üzleti tapasztalatokat, és valódi világból vett tanulási lehetőségeket kínálnak - szoros vállalati kapcsolatokkal rendelkeznek	dolgozik (<i>work</i>); diplomát szerez (<i>graduate</i>); szállít (<i>deliver</i>); elköteleződik (<i>engage</i>); mentorál (<i>mentor</i>); csinál (<i>make</i>); megtalál (<i>find</i>); tervez (<i>design</i>); oktat (<i>educate</i>)
4. csoport: Hallgatók formálása	- a hallgatók passzív befogadói az oktatásuknak - amelyet elsősorban nagyratörő karriercéljaik elérése érdekében folytatnak	- a hallgatókat oktatják és képezik - biztonságos és diverz környezetet biztosítanak - kiváló és naprakész üzleti készségeket oktatnak	képez (<i>train</i>); összeköt (<i>connect</i>); követ (<i>pursue</i>); integrál (<i>integrate</i>); elér (<i>achieve</i>); oktat (<i>educate</i>); hozzájárul (<i>contribute</i>); fordul (<i>turn</i>); tervez (<i>design</i>)
5. csoport: Motiváció és támogatás	- kiválóan teljesítő, vállalkozói gondolkodásmóddal rendelkező hallgatók - a hallgatók egy közösség tagjává válnak	- több területen is támogatást nyújtanak - motiválják a hallgatókat karriercéljaik elérésében - törődnek a hallgatók mindennapi szükségleteivel	valamivé válik (<i>become</i>); motivál (<i>motivate</i>); támogat (<i>support</i>); javára szolgál (<i>benefit</i>); csatlakozik (<i>join</i>); találkozik (<i>meet</i>); végrehajt (<i>perform</i>)
6. csoport: Akadémiai perfekcionizmus	- a legjobb hallgatók - szorgalmas tanulás és az intézmények és a jövőbeli munkaadók szigorú elvárásainak való megfelelés jellemzi a hallgatókat	- "épp olyan jók", mint a magasabban rangsorolt üzleti iskolák - kiváló tudományos forrásokat biztosítanak	megkövetel (<i>require</i>); toboroz (<i>recruit</i>); tanul (<i>study</i>); fogad (<i>receive</i>); kijelöl (<i>assign</i>); megszerez (<i>acquire</i>); vonz (<i>attract</i>); elvár (<i>expect</i>); törekszik (<i>aspire</i>)

A csoportok részletes bemutatása

Az alábbiakban az egyes nyelvhasználati csoportok a hallgatók ábrázolását és diszkurzív konstrukcióját mutatjuk be részletesen. Mindezek mellett kitérünk az intézmények önreprezentációjára, önmaguknak tulajdonított szerepekre és értékekre is, valamint a felsőoktatási narratívákra, amelyek a hallgatók ábrázolásában tükröződnek. A bemutatás során számba vesszük a gyakran, és a nem, vagy ritkán említett felsőoktatási szereplőket, valamint a nekik tulajdonított ágenciát, cselekvéseket, tevékenységeket.

1. csoport – Kínálat & felhasználás

Az ebbe a csoportba tartozó intézmények saját szerepüket hangsúlyozzák az oktatási folyamatban, egészen pontosan azt, hogy mit és milyen minőségben tudnak kínálni jelenlegi vagy leendő hallgatóiknak. A nyelvhasználati csoport jellemzői megmutatkoznak az alábbi, Nottingham University Business School honlapjáról származó idézetben:

*Kiváló programjaink és az általunk nyújtott támogatás lehetővé teszi diákjaink számára, hogy globális környezetben is kiemelkedő teljesítményt nyújtsanak.*⁴⁹⁵⁰

Bár a hallgatók nem kifejezetten passzívak ezekben a szövegekben, ritkán említik őket saját környezetük vagy tanulási tapasztalataik aktív alakítóiként. Inkább úgy ábrázolják őket, mint a felkínált nagyszerű lehetőségek és kiváló oktatási programok befogadóit és hasznélvezőit. Az ideális hallgatók jellemzőin alig van vagy egyáltalán nincs hangsúly ezekben a szövegekben. Azon ritka alkalmakkor, amikor a hallgatók kifejezetten aktívak, egy közösség részeként dolgoznak együtt más hallgatókkal - például hallgatók vezette csoportokban és kezdeményezésekben.

Az elemzett mondatokban a leggyakrabban említett, cselekvőképes szereplők az intézmények. További, a szövegekben megemlített akadémiai szereplők például a kutatók, a kar és a „gondolkodók és szakértők”, bár ezen aktorok nem rendelkeznek jelentős szereppel az intézményekhez vagy az általános "mi" névmás előfordulásához képest. Az intézmények az általuk kínált kurzusok és „valódi tapasztalatok” minőségét (pl. kiváló, fantasztikus, egyedülálló stb.), valamint a kínált barátságos és biztonságos tanulási környezetet hangsúlyozzák az ideális hallgatók körülírása helyett.

Ami a felsőoktatási narratívát illeti, egy olyan aktív intézmény képe rajzolódik ki, amely a lehető legjobb oktatást igyekszik nyújtani, miközben inspirálja a hallgatóit és korszerű gyakorlati tudást kínál mind a kiváló tanulás lehetőségének biztosításáért, mind a hallgatók jövőbeli üzleti sikereinek érdekében. A narratívában tehát a tanulás egyszerre jelenik meg célként és eszközként a jövőbeni üzleti sikerek eléréséhez. Ebben a megközelítésben a

⁴⁹ A tanulmányban szereplő összes, egyetemi honlapokról származó szövegrészlet a szerzők saját fordítása.

⁵⁰ "Our outstanding programmes, and the support we offer, enable our students to excel in a global environment."

hallgatóknak felkínálják a lehetőséget arra, hogy a legmagasabb színvonalú környezetben tanuljanak, de az már az ő felelősségük, hogy ezeket a lehetőségeket ki is használják és hasznosítsák.

2. csoport – Szakmai- és önfejlesztés

Ezen üzleti iskolák a hallgatók szakmai fejlődése mellett az önfejlesztés fontosságát is hangsúlyozzák. A következő mondat a Leonard N. Stern School of Business (New York University) honlapjáról szemlélteti a hallgatók ábrázolásának lényegét ebben a csoportban:

Páratlan oktatókkal és kollégákkal kéz a kézben dolgozva hallgatóink olyan ötleteket dolgoznak ki és valósítanak meg, amelyek feszegetik az üzleti élet határait, és értéket teremtenek, hogy jobba tegyék a világot.⁵¹

Az ilyen iskolák hallgatói nem csak azért választják az intézményt, hogy sikeres karriert építhessenek, hanem azért is mert még úton vannak önmaguk megtalálása felé. Így tehát a hallgatókat képlékenynek és az önfejlesztésre nyitottnak konstruálják diszkurzívan. Oktatási útjukhoz hozzátartozik a legújabb üzleti trendekben való elmélyülés, és természetesen nem csak az iskola falai között, hanem a „valódi világban” szerzett tapasztalatok és nemzetközi szakmai gyakorlatok révén is. Ezen túlmenően a hallgatók általában aktív résztvevői saját szakmai és etikai fejlődésüknek, például tagjai és aktív résztvevői hallgatói szervezeteknek. Ráadásul nemcsak a jelenben, hanem a jövőre vonatkozóan is rendelkeznek ágenciával, például „a jövőt írják”.

Ebben a nyelvhasználati csoportban az üzleti iskolák ábrázolásukban ugyanolyan aktívak, mint a hallgatóik. Az intézmények oktatást, programokat, a legújabb trendeket és vezető vállalatokkal való kapcsolatokat kínálnak a hallgatóknak annak érdekében, hogy a legjobb gazdasági szakemberekké válhassanak. Mindemellett az iskolák arra is ösztönzik hallgatóikat, hogy személyesen és erkölcsileg is fejlődjenek, és etikus üzleti vezetőkké váljanak. Az intézmények gyakran alkalmazzák a közösség, a kultúra és a társadalmi felelősségvállalás kulcskifejezéseket a biztosítani kívánt tanulási környezet leírására.

E csoport általános felsőoktatási narratívája szerint az üzleti iskola az hely, amely a legmodernebb tudást és innovatív gondolkodásmódot tanít a hallgatóinak. A felsőoktatás szerepe nem merül ki a legjobb gazdasági szakemberek képzésében, hanem a társadalmi felelősségvállalással és az önfejlesztéssel is foglalkoznia kell. Mindazonáltal az egyetem egy szükséges lépés a sikeres üzleti karrier felé, így tehát a tanulás nem öncélú, hanem a sikeres karrierhez vezető út.

⁵¹ “By working hand-in-hand with unparalleled faculty and peers, our students develop and implement ideas that challenge the limits of business and create value to change the world for the better”

3. csoport – Vállalkozói sikeresség

Logikus módon, az ebbe a csoportba beosztott üzleti iskolák használnak leginkább piaci, karrierorientált nyelvezetet. Ezt példázza az alábbi idézet a Queensland University of Technology Business School honlapjáról:

Tanulási és oktatási megközelítésünk megragadja, amit a valódi világbeli tanulásnak magában kell foglalnia, így hallgatóink kifinomult üzleti gondolkodásmóddal és valódi üzleti tapasztalattal szerezhetnek diplomát.⁵²

A hallgatókat aktívnak ábrázolják, és ágenciával ruházzák fel oktatási és - ami a legfontosabb - a jövőbeli karrier sikereik kapcsán. A leendő és jelenlegi hallgatóktól elvárás, hogy innovatív gondolkodásmóddal rendelkezzenek, és aktív szerepet vállaljanak saját oktatási pályájuk alakításában. Ezen intézmények ideális hallgatója nagyon szorgalmas, eltökélt, erős vállalkozói gondolkodásmóddal rendelkezik, és minden lehetőséget megragad, hogy a legsikeresebb üzleti vezető vagy szakember váljék belőle.

Az intézmények oldaláról fontos szereplőnek számít maga az üzleti iskola (ez a "mi" névmás, illetve annak egyéb formáinak használatában is megnyilvánul), az oktatók és az üzleti szakemberek. Az üzleti élet vezetői és képviselői nélkülözhetetlenek az oktatásban a "valódi világbeli tudás" („*real-world knowledge*”) biztosítása érdekében. Az üzleti iskolák "gyakorlatias" és "használatra kész" tudást, illetve többnyire inkább készségeket kínálnak. A szövegek továbbá nagy hangsúlyt fektetnek az általuk kínált lehetőségek újszerűségére és gyakorlatiasságára. Az iskolák aktívan részt vesznek a legmodernebb technológiák, a személyre szabott oktatási módszerek (pl. mentorálás) biztosításában, valamint a hallgatóik és magasan jegyzett üzleti szakemberek közötti kapcsolatépítésben. Ebben a nyelvhasználati csoportban határozottan a vállalkozói szemlélet áll a középpontban (a hat csoport közül ezen csoport tagjainak a szövegeiben fordult elő legtöbbször a "vállalkozó*" szó). Az iskolák segítenek hallgatóiknak vállalkozói gondolkodásmódot kialakítani, az innováció, az új ötletek kipróbálása és a már természetesnek vett kérdések újragondolása felé terelik őket.

Ami az ebben a csoportban megjelenő felsőoktatási narratívát illeti, aszerint az üzleti iskoláknak korszerű tanulási lehetőségeket és szigorúan szakmai segítséget kell nyújtaniuk az elkötelezett és sikerorientált hallgatóknak, hogy elérjék jelentős karriercéljaikat. A felsőoktatási intézmények és az üzleti élet közötti határ elmosódik, az erős üzleti kapcsolatok határozottan befolyásolják és alakítják az oktatást.

⁵² "Our learning and teaching approach captures what real-world learning should entail so our students can graduate with a finessed business mindset and real business experience."

4. csoport - Hallgatók formálása

Ezek az üzleti iskolák az oktatási folyamat bemutatásakor saját szerepüket és ágenciájukat helyezik a középpontba, azt a hatást keltve mintha a hallgatók csupán passzív alanyai lennének saját oktatásuknak. A National University of Singapore Business School honlapjáról származó idézet segíthet megragadni e csoport nyelvhasználatát:

A magas színvonalú, technológiailag támogatott tanítás és tanulás iránti elhivatottságunk és elkötelezettségünk révén bízunk abban, hogy a hallgatókat az iparág és a tudományos élet szakértőivé és vezetőivé képezzük.⁵³

Ezen intézmények ideális hallgatója a "kiváló" oktatás passzív befogadjának tűnik. A hallgatók cselekvőképességének hiányát nemcsak aktív aktorként való ábrázolásuk hiánya sugallja (ahogyan például az első, kínálat & felhasználás elnevezésű csoportban), hanem a csoport intézményeinek explicit nyelvhasználata is, ahogyan az a fenti példában látható. Vagyis a hallgatókról alkotott kép, még ha megjelenik is, nagyon általános, nem járul hozzá egy konkrét hallgatói identitáshoz.

Ezzel szemben, az intézmények állításuk szerint kiváló tanulási lehetőségeket, naprakész tudást és olyan készségeket kínálnak, amelyek biztosítják a sikert mind az üzleti világban, mind a tudományos pályán. Az üzleti iskolák emellett biztonságos, sokszínű, befogadó és nemzetközi közeget biztosítanak hallgatóik képzéséhez. Mindkét szerepkörben az intézmények a terület aktív szereplői. Az oktatók is gyakran említésre kerülnek: a legtöbb esetben rendelkeznek ágenciával, de néha még ők is az intézmények cselekvésének alanyai.

Ami a nyelvhasználati csoport felsőoktatási narratíváját illeti, a tanulás a jövőbeli sikerhez vezető út, és nem öncélú - ahogyan szinte minden más csoportban is. Ebben az esetben azonban a siker nem korlátozódik a munkaerőpiacra vagy a vállalkozói/üzleti világra, mivel a doktori iskolák és a kutatók említésével a tudományos karrier lehetősége is megjelenik. Az üzleti iskolák biztonságos és befogadó terek, amelyek innovatív programokat és a legmodernebb technológiát kínálják a hallgatóknak, akik csupán befogadói az oktatásnak.

5. csoport - Motiváció és támogatás

Az ebbe a csoportba tartozó üzleti iskolák azt ígérik, hogy az oktatás során több szempontból is gondoskodnak hallgatóikról. Ahogy a Warwick Business School (University of Warwick) következő mondata is példázza, a hallgatók támogatása a legfontosabbak között van ebben a nyelvhasználati csoportban:

⁵³ "Through our dedication and commitment to high quality, technology-enhanced teaching and learning, we are confident of educating students to become experts and leaders in industry and academia."

*Azért vagyunk itt, hogy támogassunk és motiváljunk minden hallgatót, hogy teljes mértékben kibontakoztathassák a bennük rejlő lehetőségeket és elérhessék ambícióikat.*⁵⁴

Ebben a csoportban a hallgatók valamennyire aktívak, bár úgy tűnik, nem rendelkeznek akkora ágenciával, mint az üzleti iskolák. Tevékenységeik és így közvetlen cselekvőképességük az iskolába való beiratkozásra és a kiemelkedő oktatási programokból való profitálásra szorítkozik. Mindemellett a vizsgált szövegek bemutatják a hallgatók különböző klubokhoz, csoportokhoz és hasonlókhöz való csatlakozását is, hangsúlyozva az iskola által nyújtott közösségi élményt. Ezen túlmenően e csoport intézményei nem konstruálnak konkrétan ideális hallgatót, azon kívül, hogy motivált és jól teljesítő legyen.

Az intézmények ezzel szemben rendelkeznek ágenciával, és ezt többnyire hallgatóik támogatásával kapcsolatban gyakorolják. A támogatás nemcsak az oktatással szoros összefüggésben jelenik meg, hanem gazdasági támogatásként (például ösztöndíjak) és lakhatási támogatásként (családbarát lakhatási körülmények) is. Az üzleti iskolák nemzetközi kapcsolatokat és kapcsolatépítési lehetőségeket is biztosítanak, így hallgatóik kapcsolatokat építhetnek más hallgatókkal, öregdiákokkal és üzleti szakemberekkel is. Ami e feladatok elosztását illeti, az iskolák önmagukra és a tantestületre hivatkoznak a hallgatók tanulási tapasztalatainak aktív alakítóiként.

A csoport felsőoktatási narratívájának középpontjában a hallgatók jövőbeli üzleti sikere áll az iskolák által biztosított oktatási programok és "egyedülálló" "nemzetközi lehetőségek" révén. Mindazonáltal különbségek is vannak a 3. és a 4. témához képest: ezen két említett csoportban az iskolák a "legjobb" technológiákat és tudást biztosítják, és a hallgatókon múlik, hogy élnek-e ezekkel a lehetőségekkel, miközben kifejezett elvárás a hallgatóktól, hogy a legjobbak legyenek. Ezzel szemben ebben a nyelvhasználati csoportban az iskolák motiválják és egyértelműen támogatják is a hallgatókat abban, hogy a legjobbak legyenek. Az elvárások mindhárom csoportban magasak, de a támogatás mértéke és a megközelítés eltérő.

6. csoport - Akadémiai perfekcionizmus

Az ide beosztott üzleti iskolák a tanulmányi teljesítményekre vonatkozó elvárásokat helyezik előtérbe a hallgatókkal kapcsolatos kommunikációjukban. A University of Tokyo Graduate School of Economics honlapjáról származó alábbi a kivonat bepillantást nyújt ezen csoportok nyelvhasználatába:

⁵⁴ "We are here to support and motivate every student to unlock their full potential and achieve their ambitions."

A tanszék hallgatóitól elvárjuk, hogy a közgazdasági elmélet és a statisztikai elemzés alapjainak elsajátítása után válasszanak néhányat ezen speciális területek közül, és intenzíven foglalkozzanak velük.⁵⁵

Az ideális hallgató ezekben az üzleti iskolákban már a jelentkezés előtt, és az oktatás során is kiválóan teljesít. A munka, a rendkívül kemény tanulás egyértelmű elvárás ezekben az intézményekben, amiért cserébe az iskolák a lehető legjobb oktatási programokat biztosítják. Cselekvőképességüket tekintve a hallgatók abban az értelemben tudják közvetlenül alakítani tudományos karrierjüket, hogy tanulnak és tudást és diplomát szereznek.

Az üzleti iskolák a "legmodernebb" oktatási programokat biztosítják - a legjobb oktatókat, lehetőségeket stb., és egészen nyíltan fogalmaznak meg elvárásokat a hallgatóikkal szemben. Az intézmények rövidtávú követelménye az, hogy a hallgatók a lehető legjobb tanulók legyenek, és szerezzenek diplomát. A hosszú távúak követelmények pedig leginkább a leendő munkaadók elvárásainak való megfelelésre vagy a sikeres tudományos karrier elérésére ösztönöznek. Az intézménynek és a tantestületnek nemcsak a kiváló oktatási lehetőségek biztosításában van ágenciája, hanem a legkiemelkedőbb jelentkezők kiválasztásában is. Gyakran hangsúlyozzák az erős nemzetközi kapcsolatokat, valamint részletesen foglalkoznak az olyan operatív aspektusok bemutatásával is, mint az intézményekben alkalmazott tanítási módszerek, vagy az egyes kurzusok. A vállalkozói gondolkodásmód és ehhez hasonló témakörök, amelyek minden más nyelvhasználati csoportban nagy népszerűségnek örvendenek, itt nem gyakoriak. Ezek az intézmények arra törekednek főként, hogy tudást biztosítsanak és hogy a hallgatóikat nemzetközi programok, kettős diploma megszerzése és bizonyos esetekben tudományos karrier felé irányítsák.

A nyelvhasználati csoport felsőoktatási narratívájáról elmondható, hogy az intézmények nyíltan kommunikálják a hallgatók és a felsőoktatási intézmény közötti hierarchiát, hiszen előbbieket expliciten emlékeztetik arra, hogy első és legfontosabb feladatuk, hogy megfeleljenek mások, azaz az iskola, majd később a munkaadók elvárásainak. Ebben a diskurzusban a felsőoktatás a tudás és a készségek forrása, ahol a magasan képzett, gondosan kiválogatott hallgatók megismerkednek az alapvető tudományos ismeretekkel és üzleti készségekkel.

Diszkusszió

Az eddigiekben bemutatott eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy változatos a magasan rangsorolt üzleti iskolák online szervezeti kommunikációja. Az azonosított hat nyelvhasználati csoport tükrözi az üzleti iskolák és hallgatóik közötti kapcsolat összetettségét. Ez az összetett kapcsolat vizsgálható a felsőoktatási intézmények és a hallgatók oldaláról is. Ennek megfelelően a következőkben mindkét oldal különböző, ezen

⁵⁵ "Students in this department are expected to choose a few of these special fields and work on them intensively after having mastered the basics of economic theory and statistical analysis."

heterogén szervezeti diskurzus által konstruált jellemzőit, szerepeit és feladatait számba vesszük.

A hallgatók ábrázolása az üzleti iskolák diskurzusában

Az üzleti iskolák kommunikációjában a hallgatók ábrázolásának első dimenziója a hallgatók cselekvőképességének szintje általánosságban. A csoportok felében (1., 4., 5. csoport) a hallgatók passzív szereplők, akiket oktatnak, támogatnak, és akiknek jó oktatási programokat kínálnak. Ezekben a szövegekben a hallgatók az intézmények nyújtotta tevékenységek címzettjei. Tanulnak, de nem alakítják aktívan saját oktatásukat vagy jövőjüket. Ezekben a nyelvhasználati csoportokban csak olyan hallgatói tevékenységek jelennek meg, amelyekben a hallgatók különböző hallgatói csoportokban és kezdeményezésekben kapcsolatba lépnek, dolgoznak és tanulnak társaikkal. A nyelvhasználati csoportok másik felében (2., 3., 6. csoport) viszont motivált, lelkes, nyitott és önálló szereplőként ábrázolják a hallgatókat. Elkötelezettségük szólhat akár személyes, az üzleti szférában elérhető jövőbeli sikereiknek, akár tanulmányi eredményeiknek. Akárhogy is, készséges, nyitott és szorgalmas aktorok, akik magas szintű bevonódással vesznek részt az oktatásban. Ezen különböző ágencia szintek jól tükrözik a hallgató-populáció komplexitását, ami a bemutatott korábbi kutatásokban is megjelent (pl. Wong et al., 2021).

Az azonban egyértelmű, hogy az ideális hallgatókat csak az oktatási intézményekkel összefüggésben lehet meghatározni. Kutatásunk ezen összefüggésben árnyaltabb és sokszínűbb hallgatóképet talált, mint azok a koncepciók, amelyek a hallgatókat kizárólag egy címkével próbálták leírni (pl. a hallgató mint fogyasztó). Találhatunk példát többek között a "hallgatók mint üres edények" (*students as empty vessels*) koncepcióra (Marginson, 2022), amely szerint a hallgatók passzív tanulók, akiket meg lehet tölteni tudással (pl. a hallgatók formálása csoportban). Hasonlóképpen megtalálhatjuk Marginson (2014a, 2023) önálló és lelkes hallgató-portróját is, például a szakmai- és önfejlesztés elnevezésű nyelvhasználati csoportban. Továbbá azokban a diszkurzív konstrukciókban, ahol a hallgatók jövőbeli személyes üzleti sikere áll a középpontban, a "hallgató mint fogyasztó" koncepció jellegzetességeit is felfedezhetjük (Askehave, 2007; Lažetić, 2018). Az üzleti iskolák diskurzusában azonban nem csak ezek a hallgatóportrék vannak jelen. Létezik a kortársorientált hallgató is, aki aktívan részt vesz a hallgatói csoportokban, kezdeményezésekben és a hálózatépítésben. Mint ahogy találtunk olyan hallgatókonstrukciót is, amelyben a hallgatónak a tanulás önmagában álló cél, nem csupán a munkaerő-piaci vagy egyéb célok elérésének eszköze. Ez az összetettség rávilágít a felsőoktatási intézmények sokféleségére is, valamint működésük tágabb társadalmi kontextusának hatására.

Összességében ismét hangsúlyoznunk kell, hogy bár az üzleti iskolák (és különösen az élvonalbeli intézmények) egymással a nemzetközi szinten versenyző szervezeti aktorok (Krücken & Meier, 2006), mindeközben saját, helyi kontextusukba is beágyazottak. Ennek megfelelően pedig nemcsak küldetésük és azonosított oktatási szerepeik befolyásolják

hallgatói arculatukat, hanem társadalmi és kulturális környezetük is. Vagyis az egyes intézmények által kommunikált hallgatókép az intézmény céljának, szerepének, a szervezet érintetti elvárásainak, valamint az intézmény társadalmi és kulturális hátterének, és ezek egymásra hatásának eredménye. Ez összetett és sokszínű hallgatóábrázolást eredményez, amely tükröződik az üzleti iskolák saját intézményi identitásának és szerepének összetettségében is.

Az üzleti iskolák oktatási szerepei

Az üzleti iskolák hat azonosított nyelvhasználati csoportját megvizsgálva egy jellemző kifejezetten szembeűnő lehet: maguk az üzleti iskolák mindig aktív szereplők a vizsgált szövegekben. Függetlenül a hallgatók bevonódásától, az intézmények mindig szorgalmas és készséges partnerek, azonban az azonosított szerepek változatosak.

Ezen szerepek és feladatok három átfogó oktatási célhoz kapcsolhatók, amelyek az üzleti iskolák szövegeiben a hallgatókkal kapcsolatban megjelennek. Az első a gyakorlati tudás, a tényleges "üzleti életben" szerzett tapasztalatok és betekintés biztosítása a hallgatók számára (akár üzletemberek bevonásával és/vagy valós problémák és helyzetek felhasználásával az órákon). Vagyis, az ismeretek átadása szorosan összekapcsolódik a gyakorlattal, hangsúlyozva az oktatás "alkalmazhatóságát". Ez a szerepfelfogás, illetve feladat az első három csoportban (1., 2., 3. csoport) egyértelműen megjelenik, míg a többi csoportban (4., 5., 6. csoport) csak ritkán vagy egyáltalán nem említik.

A második szerep, amelyet az üzleti iskolák a hallgatókkal kapcsolatban említenek, az aktív hallgatófejlesztés. Ebben a funkciójukban aktívan hozzájárulnak hallgatóik fejlődéséhez és önformálásához, nemcsak ismeretek és tanulási lehetőségek nyújtásával, hanem nyitott és biztonságos közeg biztosításával is a fejlődéshez és az új ötletek kipróbálásához. Ez a szerep azonban csak a 2., 3. és 6. csoportban jelenik meg, ahol a hallgatók maguk is aktívak és nagymértékben elkötelezettek akár saját személyes fejlődésük (szakmai- és önfejlesztés csoport), akár jövőbeli üzleti sikereik (vállalkozói sikeresség csoport) iránt. Ezekhez képest speciális eset az akadémiai perfekcionizmus elnevezésű nyelvhasználati csoport, ahol a hallgatók alakítása elsősorban a hallgatók fejlődésének tudományos aspektusaihoz kapcsolódóan jelenik meg. Vagyis a hallgatók aktívak és szorgalmasak a tanulásban, és az iskolák élvonalbeli oktatási programokkal segítik őket elszántan ebben a törekvésükben.

Ez elvezet a harmadik, a felsőoktatási diskurzusban általunk azonosított átfogó intézményi szerephez: az akadémiai tudásátadás hangsúlyozásához. Természetesen az oktatás biztosítása minden csoportnál jelen van, hiszen ez minden oktatási intézmény egyik fő küldetése. Az akadémiai, tudományos tudás, mint öncél azonban csak néhány üzleti iskolánál jelenik meg. Legfeltűnőbbben a motiváció és támogatás és az akadémiai perfekcionizmus csoportokban (5., 6. csoport) van jelen, illetve mérsékelten a kínálat & felhasználás elnevezésű nyelvhasználati csoportban is előfordul. Ez a tanulást önálló célként megfogalmazó, tudásátadó intézményi szerep ezekben a szövegekben többnyire passzív hallgatói szerephez kapcsolódik, kivéve az

akadémiai perfekcionizmus csoport esetében, ahol a hallgatók különösen lelkesek és eltökéltek a tanulásban.

Rövid áttekintésünkből is látható, amit korábban is hangsúlyoztunk, hogy az üzleti iskolák ágenciája mindig relációkban értelmeződik (Burkitt, 2016). Kutatásunkban az üzleti iskolák számos érintettje közül az egyikre fókuszáltunk, és azokat a szempontokat kerestük, amelyek a hallgatókkal kapcsolatban jelennek meg. A hallgatókkal kapcsolatos cselekvőképesség három oktatási szerepben ölt testet, amelyek az alkalmazott tudás közvetítését, a tudományos tudás átadását, valamint a hallgatók fejlődését foglalják magukban. Ha azonban nagyobb figyelmet szentelünk e felsőoktatási intézmények tágabb kontextusának, akkor láthatjuk, hogy az üzleti iskolák ágenciája több aspektusból is vizsgálható: egyaránt elhelyezhető személyes vagy társadalmi szinten is.

Az üzleti iskolák személyes és társadalmi szerepvállalása

Az üzleti iskolák cselekvőképessége a személyes szinten a hallgatók személyes sikeréhez, személyes jövőjéhez való hozzájárulásban érhető tetten. Az üzleti iskolák valamennyi korábban említett célja implicit vagy explicit módon szerepet játszik hallgatóik jövőbeli lehetőségeinek alakításában. A hallgatók személyes sikere kapcsolódhat az akadémiai vagy az üzleti világhoz, vagy akár az egyéni önfejlesztéshez (*self-development*) is. Bármelyikről is legyen szó, az üzleti iskolák mindig aktív szerepet játszanak benne. Ez elismerést és megbecsülést kölcsönöz nekik, vagyis hozzájárul legitimitásukhoz.

Mindazonáltal az üzleti iskolák nyitott intézmények (Scott, 2003), amelyek tágabb társadalmi kontextusban működnek. Szervezeti szereplőként (Krücken & Meier, 2006) más érintettjeik igényeinek is meg kell felelniük. Ennek megfelelően még a hallgatókkal kapcsolatos diskurzusukban és kommunikációjukban is megjelenik makroszintű háttérük. Az ezen a szinten kommunikált cselekvőképességük egy általános felelősségvállalást jelent az üzleti szektor és a társadalom egésze felé. Ez a felelősségvállalás kettős. Egyrészt az üzleti iskolák által nyújtott oktatás révén a hallgatók kompetens, felkészült és szorgalmas tagjai lesznek az üzleti világnak (vagy bizonyos esetekben a tudományos világnak). Az üzleti iskolák ebben a tekintetben aktív szereplők a finomhangolt programjaikkal, "kiváló" oktatási lehetőségeikkel és az általuk nyújtott "valódi világbeli tudással". Másrészt a társadalmi felelősségvállalás és az üzleti etika témaköre több azonosított nyelvhasználat csoportnál is megjelent. Ez egyfajta "közvetett" ágenciának tekinthető a fenntarthatóbb jövő felé. Azaz, hangsúlyozván, hogy az ezekből az intézményekből kikerülő hallgatók fogják alakítani a jövőt, az üzleti iskolák hozzájárulhatnak egy fenntarthatóbb jövőhöz azáltal, hogy etikai elvekkel és a felelősségvállalás normájával ruházzák fel őket. Ez egyértelműen a neoliberais üzleti oktatással és annak az elmúlt évtizedek gazdasági és környezeti válságaiban játszott szerepével kapcsolatos egyre erősödő kritikákra adott válasza az intézményeknek, amelyet korábban bemutattunk (Miotto et al., 2020).

Következtetések

Végezetül tanulmányunk három legfontosabb megállapítását emeljük ki. Először azt, hogy bár a felsőoktatási intézmények kommunikációját a korábbiakban áttekintett, vonatkozó szakirodalomban gyakran leegyszerűsítő, bináris felosztásban ábrázolják (pl. piacosodott kontra nem piacosodott kommunikációs mód), jelen kutatásunkban ennél sokkal árnyaltabb képet tudunk feltárni és bemutatni. Induktív, adatvezérelt kutatási stratégiánkkal 6 különböző nyelvhasználati csoportot találtunk, amelyeket eltérő hallgatóképek és különböző, az intézmények és a hallgatók között feltételezett kapcsolatformák jellemeznek. Fontos megjegyeznünk, hogy a hallgatók ábrázolásának mind a hat módja egyformán helytálló. Ebben az értelemben tehát nem beszélhetünk "győztes" vagy "vesztes" nyelvhasználatról, csupán a hallgatók eltérő diszkurzív konstrukciójáról, amely meghatározza és legitimálja az üzleti iskolák hallgatóikhoz való hozzáállását, és rajtuk keresztül önmagukhoz és az oktatás társadalmi szerepéhez való viszonyukat.

Másodszor, megállapításunk szerint az ideális hallgatók diszkurzív konstrukciója nem függetleníthető attól az intézményi kontextustól, amelybe az beágyazódik. Ezzel szemben korpuszunkban az üzleti iskolák és hallgatóik együttesen konstruálódnak.

És harmadszor, előző megállapításunk az ágencia diszkurzív konstrukciójára is alkalmazható, magyarul, az üzleti iskolák cselekvőképessége és a hallgatóknak tulajdonított cselekvőképesség is szoros és kölcsönös összefüggésben van egymással. Mindazonáltal kutatásunk rámutatott, hogy bár az üzleti iskolák mindig aktív szereplők, egyes intézmények több ágenciát tulajdonítanak hallgatóiknak, mint mások (lásd például a vállalkozói sikeresség vs. hallgatók formálása csoportokat).

Hivatkozások

- Askehave, I. (2007). The Impact of Marketisation on Higher Education Genres – the international student prospectus as a case in point. *Discourse Studies*, 9(6), 723–742. <https://doi.org/10.1177/1461445607082576>
- Barron, G. R. (2017). The Berlin principles on ranking higher education institutions: Limitations, legitimacy, and value conflict. *Higher Education*, 73(2), 317–333. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0022-z>
- Beusch, P. (2014). Towards sustainable capitalism in the development of higher education business school curricula and management. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 523–545. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2012-0132>
- Blanco, G. L., & Metcalfe, A. S. (2020). Visualizing quality: University online identities as organizational performativity in higher education. *The Review of Higher Education*, 43(3), 781–809. <https://doi.org/10.1353/rhe.2020.0007>
- Blei, D. M., Ng, A. Y., & Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet Allocation. *Journal of Machine Learning Research*, 3, 993–1022.
- Bowman, N. A., & Bastedo, M. N. (2011). Anchoring effects in world university rankings: Exploring biases in reputation scores. *Higher Education*, 61(4), 431–444. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9339-1>
- Burkitt, I. (2016) Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322–339. <https://doi.org/10.1177/1368431015591426>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 10(4), 962–1023, <https://doi.org/10.1086/231294>
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133–168. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. SAGE Publications.
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method (3rd ed.)*. Routledge.
- Géring, Zs., Tamássy, R., Király, G., & Rakovics, M. (2023). The portrayal of the future as legitimacy construction. Discursive strategies in highly ranked business schools' external communication. *Higher Education*, 85(4), 775–793. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00865-1>
- Gottschall, K., & Saltmarsh, S. (2017). 'You're not just learning it, you're living it!' Constructing the 'good life' in Australian university online promotional videos. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 768–781. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1158155>
- Guziec, A. (2015). Hegemony within Higher Education: The Creation of an 'Ideal' Student. *Quest: A Journal of Undergraduate Research*, 5(23), 23–34. <https://doi.org/10.17062/qjur.v5.i1.p23>
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A., & Dingwall, K. (2021). The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921>
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. In G. S. Drori, J. W. Meyer, & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization: World Society and organizational*

- change* (pp. 241–257). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780199284535.003.0011>
- Lažetić, P. (2019). Students and university websites-consumers of corporate brands or novices in the academic community? *Higher Education*, 77, 995–1013. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0315-5>
- Leathwood, C. (2006). Gender, equity and the discourse of the independent learner in higher education. *Higher Education*, 52, 611–633. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2414-3>
- Marginson, S. (2014a). Student Self-Formation in International Education. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 6–22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marginson, S. (2014b). University Research: The Social Contribution of University Research. In J. C. Shin, & U. Teichler (Eds.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* (pp. 101–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01523-1_8
- Marginson, S. (2022, February 10). *Higher education as student self-formation* [Paper presentation]. Centre for Global Higher Education, CGHE Seminar 268, Online webinar.
- Marginson, S. (2023). Higher education as student self-formation. In S. Marginson, B. Cantwell, D. Platonova, & A. Smolentseva (Eds.), *Assessing the Contributions of Higher Education. Knowledge for a Disordered World* (pp. 61–87). Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781035307173.00012>
- Miotto, G., Blanco-González, A., & Díez-Martín, F. (2020). Top business schools legitimacy quest through the Sustainable Development Goals. *Heliyon*, 6(11), Article e05395.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05395>
- Phillips, N., & Malhotra, N. (2008). Taking social construction seriously: Extending the discursive approach in institutional theory. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 702–720). SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781849200387>
- Phillips, N., Lawrence, Th. B., & Hardy, C. (2004). Discourse and institutions. *The Academy of Management Review*, 29(4), 635–652. <https://doi.org/10.5465/amr.2004.14497617>
- Potter, J. (2004) Discourse analysis. In M. Hardy, & A. Bryman (Eds.), *The Handbook of Data Analysis* (pp. 607–624). SAGE Publications.
- Reay, D. (2004). ‘It’s All Becoming a Habitus’: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
<https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in Paradise’?: Working-class Students in Elite Universities. *Sociology* 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Sauntson, H., & Morrish, L. (2011). Vision, values and international excellence: The ‘products’ that university mission statements sell to students. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 73–85). Routledge.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Straka, M., & Straková, J. (2017). Tokenizing, POS tagging, lemmatizing and parsing ud 2.0 with UDPipe. In J. Hajič, & D. Zeman (Eds.), *Proceedings of the CoNLL 2017 Shared Task: Multilingual Parsing from Raw Text to Universal Dependencies* (pp. 88–99). Association for Computational Linguistics.

- Suddaby, R., Bitektine, A., & Haack, P. (2017). Legitimacy. *Academy of Management Annals*, 11(1), 451–478. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0101>
- Tan, A. H. T., Muskat, B., & Zehrer, A. (2016). A systematic review of quality of student experience in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(2), 209–228. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-08-2015-0058>
- Thinyane, H. (2013). Academic perceptions of the ideal computer science student. *South African Computer Journal*, 50, 28–40. <https://doi.org/10.18489/sacj.v50i1.165>
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2012). Forming learning identities in higher education in Sweden. *Studies for the Learning Society*, 2(2-3), 23–34. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0002>
- Tonkiss, F. (2012). Discourse analysis. In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 405–423). SAGE Publications.
- Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517–532. <https://doi.org/10.1080/03075070802597135>
- Wong, B., & Chiu, Y. L. T. (2021). Exploring the concept of ‘ideal’ university student. *Studies in Higher Education*, 46(3), 497–508. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643302>
- Wong, B., DeWitt, J. & Chiu, Y. L. T. (2021). Mapping the eight dimensions of the ideal student in higher education. *Educational Review*, 75(2), 153–171. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1909538>
- Zhang, Y., & O'Halloran, K. L. (2013). ‘Toward a global knowledge enterprise’: university websites as portals to the ongoing marketization of higher education. *Critical Discourse Studies*, 10(4), 468–485. <https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813777>

Fúzi Beatrix, Géring Zsuzsanna, Knúlné Pál Eszter

A felsőoktatás digitalizációjával és szocializációjával kapcsolatos elvárások változása

A COVID-19 előtti és utáni diskurzusok horizon scanning-je

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben egyre több kritika érte a felsőoktatást azzal kapcsolatban, hogy képes-e felkészíteni a hallgatókat arra, hogy a tudásalapú társadalom tagjai, valamint hasznos és sikeres munkavállalók és állampolgárok legyenek (Gumport, 2000; Maassen, 2014). E kihívásoknak való megfelelés érdekében a felsőoktatási intézmények egyre inkább a külső érintettjeik (munkaerőpiac, kormányzat, finanszírozók, társadalom stb.) elvárásaira összpontosítottak.

A releváns válaszlépések egyik módja a világszinten vezető intézmények példájának követése. Ennek köszönhetően a felsőoktatás globális trendjeinek megismerése és jó gyakorlataik átvétele központi témává vált a közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorában. A globális hatásokat azonban befolyásolják a nemzeti hagyományok, valamint a helyi környezet követelményei és sajátosságai. Ezt a többtényezős kölcsönhatást kell figyelembe venni a COVID-19 hatásainak vizsgálatakor. Éppen ezért elméleti megközelítésünket erre az összefüggésre építettük: elemzésünk főként a COVID-19 felsőoktatásra gyakorolt hatásának közép-kelet-európai sajátosságainak értelmezésére összpontosít, amelyek a globális és helyi tényezők fent említett kölcsönhatásának eredményei.

A világméretű járvány által megkövetelt válságkezelés rögtönzött megoldásokat, nagyon rövid időn belül radikális változásokat eredményezett. A teljes lezárásokkor az egyetemek helyi és belső felelőssége került előtérbe. A felsőoktatási intézményeknek hallgatóikra, oktatóikra és belső folyamataikra kellett összpontosítani annak érdekében, hogy az új digitális formában is folytatni tudják oktatási tevékenységüket. A globális világméretű járványt a felsőoktatási intézmények közvetlen környezetük és sajátosságaik szerint különbözőképpen kezelték.

A megváltozott körülmények és a felsőoktatási intézmények működésében bekövetkezett változások az egyetem szocializációs szerepére irányították a figyelmet: a felsőoktatás nemcsak a tudás átadásáról és értékeléséről szól, hanem a tanulás színteréről is, hogy a hallgató tájékozott állampolgárrá, felkészült, szakmai normákkal rendelkező munkavállalóvá fejlődjön, valamint intellektuális és szociális készségekkel egyaránt rendelkező emberré váljon.

Ezért kutatásunk célja az, hogy bemutassa azokat a COVID-19-hez kapcsolódó akadémiai és szakmai (*semi-academic*) diskurzusokat, amelyek a szocializáció és a terjedő digitalizáció

összetett és dinamikus kapcsolatáról szólnak, továbbá példákat mutasson a közép-kelet-európai országokból. A körülmények változásai szorosan kapcsolódnak különböző érintetti csoportokhoz. A felsőoktatási intézmények támogatása érdekében fontos figyelembe venni a világjárvány fő érintettekre gyakorolt hatásait, és ugyanígy fel kell térképezni az újonnan felmerülő igényeiket is. E kutatási cél eléréséhez a jövőorientált *horizon scanning* módszere tűnt megfelelő választásnak, mivel alkalmas a világjárvány leggyakoribb hatásainak azonosítására a közelmúlt tudományos és szakmai diskurzusaiban.

Ennek megfelelően a jelen kutatás elméleti kereteinek meghatározásakor először a nyitott intézményi működésből következő elemekkel, valamint a digitalizáció és a szocializáció összefüggéseivel kapcsolatos legfontosabb elméletekkel foglalkozunk. Ezt követően a horizon scanning módszerét ismertetjük, majd annak eredményeit tárgyaljuk részletesen összpontosítva a pandémia hatásaira, az érintettek változó elvárásaira, valamint a világjárvány előtti és utáni helyzet összehasonlítására. A következmények és dilemmák mérlegelése után rövid összeggel zárjuk írásunkat.

Elméleti keretek

Scott (2003) szerint az egyetemek nyitott szervezetek, mivel folyamatosan figyelembe veszik fő érintettjeik igényeit és versengő vagy együttműködő kapcsolatokat tartanak fenn az érintett ágazatok más szereplőivel. A felsőoktatási intézmények komplex társadalmi szereplőkként (Jongbloed et al., 2008) való értelmezése nyomán döntő fontosságú jövőbeli szerepükről és felelősségükről gondolkodunk. Maassen (2000) szerint ezt az indokolja, hogy a különböző érdekcsoportok igényei számosak és gyakran ellentmondásosak. A folyamatosan felbukkanó új feladatok, szerepek és felelősségek miatt a felsőoktatási intézmények az ún. „küldetés-túlterhelés” (*mission overload*) (Brennan & Teichler, 2008) szenvednek. Ahhoz, hogy megbirkózzanak ezzel, az intézményeknek nemcsak érintettjeiket és azok érdekeit kell feltérképezniük, hanem azokat a kihívásokat és lehetőségeket is, amelyek az oktatási terület jelenét és jövőjét alakítják.

Egy felsőoktatási intézmény érintettjei többféleképpen csoportosíthatók (Jongbloed et al., 2008; Mainardes et al., 2010; Mitchell et al., 1997). Kutatásunk során a belső-külső dimenziót érvényesítettük az érintetti csoportok megkülönböztetésénél. A jövő kihívásainak sikeres kezeléséhez fontos megérteni a belső érintettek elvárásait, hogy támaszkodni lehessen rájuk a gyorsan változó és bizonytalan külső környezettel való megküzdéskor. Továbbá fordított esetben a felsőoktatási intézményeknek figyelmet kell fordítaniuk belső érintettjeik elvárásainak változásaira, amelyeket a külső ökoszisztéma átalakulása eredményez. Ezért fontos a jövőbeli változások feltérképezése, hogy rugalmas, megbízható együttműködés alakuljon ki a belső érintettek és az egyetemi menedzsment között.

A következőkben a felsőoktatás két olyan területére összpontosítunk, ahol az utóbbi időben jelentős változások történtek: a digitalizáció kihívására és – ezzel szoros összefüggésben – a

szocializációra. Megjegyzendő, hogy bár mind a digitalizációnak, mind a szocializációnak számos megközelítése és megvalósítása létezik, e cikkben ezeket a fogalmakat „gyűjtőfogalomként” használjuk. A választott módszertan és a tág értelmezés összhangban van egymással, mivel mindkettő lehetővé teszi, hogy minél több új megközelítést ismerjünk meg. Ennek következtében a digitalizáció magában foglalja az E-tanulást, a tanulási analitika használatát, az online/internet alapú oktatást, az IKT-eszközök használatát stb. A szocializáció fogalmának tág értelmezésével igyekeztünk a digitalizált oktatással összefüggően a szocializáció minél több kapcsolódó elemét, szintjét és célját megragadni.

A digitalizáció a világvárványt megelőző legfontosabb trendek közé tartozott, amely képes megváltoztatni a társadalmat és az üzleti életet (Bejinaru, 2019). Ezzel összhangban a digitális eszközök és platformok jelentősége már a COVID-19 megjelenése előtt is növekedni kezdett (Gupta & Gupta, 2020). A felsőoktatásban a digitalizáció szintje világszerte eltérő volt. Közép-Kelet-Európában leginkább az adminisztratív folyamatokban terjedt el. Bár régóta léteztek kísérleti (pl. *MOOC*) kurzusok, és az IKT-alapú módszertanok tesztelése is folyamatos volt, de teljes mértékben digitális képzési programok vagy egyetemek alig léteztek. A legtöbb esetben a tanárok opcionálisan építettek be digitális eszközöket, internetet, alkalmazásokat a kurzusaikba. Az oktatás alapvetően jelenléti formában valósult meg.

A világ más részein viszont már a világvárvány előtt gazdag tapasztalatokkal és szélesebb körű ismeretekkel rendelkeztek digitalizált egyetemi oktatásról. Voltak pozitív tapasztalatok, amelyek más országokban is ösztönözték a digitalizáció elterjedését. Érdemes megemlíteni például az időbeli és földrajzi korlátok leküzdését (Selwyn, 2014) vagy a folyamatos információáramlás biztosítását (Bejinaru, 2019). Az előnyök között említhetjük még a következőket is: a digitális oktatás költséghatékonysága (Rumyantseva et al., 2020), a különböző társadalmi csoportok (pl. alacsonyabb társadalmi státuszúak, kisebbségek) egyenlő hozzáférése, a személyre szabott, egyéni tanulási utak elérhetővé válása (Selwyn, 2014), a tanulás rugalmassága és szabadsága (Irwin & Berge, 2006). A tanulási analitikában mind egyéni, mind rendszerszinten hasznos lehetőségek rejlenek (Selwyn, 2023). Emellett Bejinaru (2019) azt állította, hogy a digitalizáció a felsőoktatási intézmények számára a fennmaradás kulcsa. Bár a digitalizáció széles körben vitatott téma, a fent említett tényezők a pillérei a digitalizáció terjedését optimistán fogadó megközelítéseknek.

Ugyanakkor néhány fontos dilemma is felmerült a digitalizált felsőoktatással kapcsolatban. Cuban (1993) szerint a digitalizáció trendje nem tudja könnyen átalakítani az oktatást, mert az oktatási rendszerek évszázados hagyományai és megszilárdult struktúrái ennek ellenállnak. Ezért a digitalizáció és az oktatási rendszerek közötti kölcsönhatás kimenetele bizonytalan. Ráadásul az oktatók rendkívüli szerepet játszanak a változásokban: elősegíthetik vagy akadályozhatják a folyamatokat, valamint egymást is ösztönözhetik vagy elriaszthatják (Carlsen, 2003). A digitális megoldások (IKT-eszközök, internet, tanulási analitika stb.) sikerét az oktatásban erősen meghatározza a tanárok szerepértelmezése, attitűdje és tudása (Fúzi, 2019; Selwyn, 2023; Williamson, Bayne, & Shay, 2020). Ezt jól példázza Wolff (2013), aki

szerint a tanárok és a diákok személyes jelenléte áthatja az oktatást. Az emberek közötti valódi találkozások kiszámíthatatlanok és spontánok, ami váratlan változásokat okozhat és inspirálhatja az embereket, ami a szocializáció szempontjából fontos (Marathe, 2018; Van Maanen & Schein, 1979). Ez a milió pótolhatatlan az online környezetben, még akkor is, ha interaktív elemeket használnak (Wolff, 2013). A személyes kapcsolat hiányát hangsúlyozta Magyari-Beck (2010), aki a metakommunikáció hiányát olyan veszteségnek tartja, amely a tanárok és a diákok közötti kommunikáció minőségét gyengíti. Ollé (2010) azt állítja, hogy a felsőoktatás digitalizációjának egyik akadálya az oktatók azon közös meggyőződése, hogy a személyes kapcsolat elsőbbséget élvez az oktatásban.

Kritikusabb szemszögből nézve figyelembe kell vennünk a digitális oktatás kockázatait is. Irwin és Berge (2006) szerint az online tantermek által kínált rugalmasság és szabadság együtt jár a növekvő szorongással és az elszigeteltség érzésével. Elkerülhetetlen volt annak a felismerése, hogy a tanulóknak csak egy kis része rendelkezik az internetalapú tanulási környezetben szükséges magas szintű motivációval és önszabályozással (Selwyn, 2014). Selwyn (2014, p. 26) emellett megemlíti, hogy „az online oktatás talán még a szellemi elidegenedés egy formájának is tekinthető – vagyis az elidegenedésnek a jelentés szintjén, ahol a jó munka feltételei elszakadnak a jó jellem feltételeitől”. Ez pedig a tanulási folyamat résztvevőjeként a valódi én elrejtésének vagy elfedésének lehetőségével függ össze (Irwin & Berge, 2006). Williamson (2020a) aggodalmát fejezte ki a tanulási analitika egyre szélesebb körű alkalmazásával kapcsolatban, mert nem mindenfajta tudás mérhető, amit az iskolákban tanítanak. Valójában a tanulási analitika túlságosan kiterjedt beépítése pedagógiai redukcionizmushoz vezethet, ami azt jelenti, hogy a tanárok (és a diákok is) csak a mérhető elemekre összpontosítanak (Williamson, Bayne, & Shay, 2020). Ez nagy veszteség lenne a holisztikus személyiségfejlesztés szempontjából. További példa a digitalizáció negatív hatására az alapvető emberi kapcsolódás készségeinek elhanyagolása (Zawacki-Richter, 2019).

A digitális oktatás, mint egyéneket középpontba állító megközelítés, nehézségeket okoz a tanulói és oktatói közösségek építésben is. A közösségek hiánya nehezíti a társadalmi normák elsajátítását, valamint csökkentheti a tanulás hatékonyságát (Castellanos-Reyes, 2020; Irwin & Berge, 2006; Salmon, 2007; 2011; Selwyn, 2014; Shin, 2003). A szociális konstruktivizmus elmélete alapján feltételezhetően szoros kapcsolat áll fenn a társas interakciók, a jelenlét és a tanulás hatékonysága között. Ezért számos kísérlet arra irányult, hogy a digitális környezetekben a tanulási teljesítményt szociális elemek bevonásával javítsák. A digitális/online szociális tudáskonstrukcióhoz nem elég, ha egy platformot megosztunk másokkal. Tevékenységek, értékes interakciók (Serdyukov & Serdyukova, 2015), közös történetek, hagyományok, a „csoport egyediségének érzése” – ahogy Irwin & Berge (2006) fogalmaz – és egy közösség alkotják a támogató reflexiók és konstruktív viták pilléreit. A közös célok elérése és egymás formálása csak közösségekben valósulhat meg (Sneyers & De Witte, 2018). A Community of Inquiry projekt eredményei alapján Castellanos-Reyes (2020) megemlíti, hogy a társas jelenlét, beleértve a társak közötti valódi kapcsolatokat és a teljes és valódi személyiséggel való részvételt, a hatékony online tanulás három kulcsának egyike.

Salmon (2007; 2011) továbbment, és kidolgozta a hatékony online tanulási közösségek kialakításának folyamatát és technikáit. Felhívja a figyelmet a közös szertartások létrehozására, a kritikus gondolkodás példáinak bemutatására és a konstruktív kritika megfogalmazásának elsajátítására. Az E-moderálás módszere a folyamatos interakcióra és az értékes csoporttevékenységre ösztönöz, és lépései között deklaráltan tartalmazza a szocializációt.

Meg kell jegyezni, hogy a digitális oktatáshoz kapcsolódó nehézségek és kritikák, valamint a javasolt megoldások szorosan kapcsolódnak a szocializáció elemeihez. Például az interakció, a metakommunikáció, az aktív jelenlét, a gyakorlat, a kölcsönösség, a felelősség és a közösség alapvető fontosságú mind az általános, mind a szakmai szocializáció szempontjából (Cerrone, 2017; Serdyukov & Serdyukova, 2015; Weidman, 2006). A fent említett tényezők még inkább alátámasztják, hogy a digitalizált tanulásról és a szocializációról érdemes összefüggően gondolkodni, amennyiben a felsőoktatás a kritikus, független és civil attitűdöket mutató értelmiségiek képzését tekinti küldetésének (Boulton & Lucas, 2011; Karpov, 2016).

A digitális tanítás és tanulás COVID-19 járvány által szükségessé tett formái két szempontból sem voltak a digitális oktatás ideális változatai. Először is, ezek a formák a felsőoktatási intézmények válságkezelő válaszlásai voltak. A digitális átállás néhány héten belül történt meg (Marquez-Ramos, 2020), és ez biztosította az oktatás folytatását, bár nem volt idő a változás folyamatainak pontos megtervezésére. Ebben a helyzetben nem lehetett követni Selwyn (2014) javaslatát, mely szerint minden olyan lépést, amely a digitalizáció kiterjesztéséhez vezet, át kell gondolni és meg kell vitatni. A közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények számára ez a változás különösen nagy kihívást jelentett, mivel a világjárványig sok felsőoktatási intézmény csak a például pénzügyekkel és szervezéssel kapcsolatos adminisztratív folyamatait digitalizálta (Komljenovic, 2020). Az oktatóknak csak kis része rendelkezett valós tapasztalattal és szakértelemmel a digitális tanítással kapcsolatban.

Másodszor, a világjárvány megakasztotta a társadalmi életet az egyetemeken belül és kívül is. Így megszűntek a digitális oktatást támogató, személyes találkozásokon alapuló oktatási és kiegészítő funkciók. Ezek a körülmények a teljesen digitalizált élet és oktatás szélsőséges típusát hozták létre, a családon túli személyes társadalmi kapcsolatok nélkül. Közép-Kelet-Európa felsőoktatási intézményeinek oktatói, akik többnyire óvatosan és érdektelenül (Jensen, 2019; Magyar-Beck, 2010; Ollé, 2010) viszonyultak a digitalizáció kiterjesztéséhez – tekintettel a fent említett dilemmákra –, a digitális oktatásnak ezt a szélsőséges formáját élték meg. A felsőoktatás digitalizációjának kezdetben alacsony szintje és a társadalmi lét szinte minden formájának digitalizációja oda vezetett, hogy a COVID-19 és a digitalizáció hatása a közép-kelet-európai térségben nem választható el teljesen egymástól és a digitalizáció és a szocializáció ezen összefonódása és összetettsége keltette fel a figyelmünket.

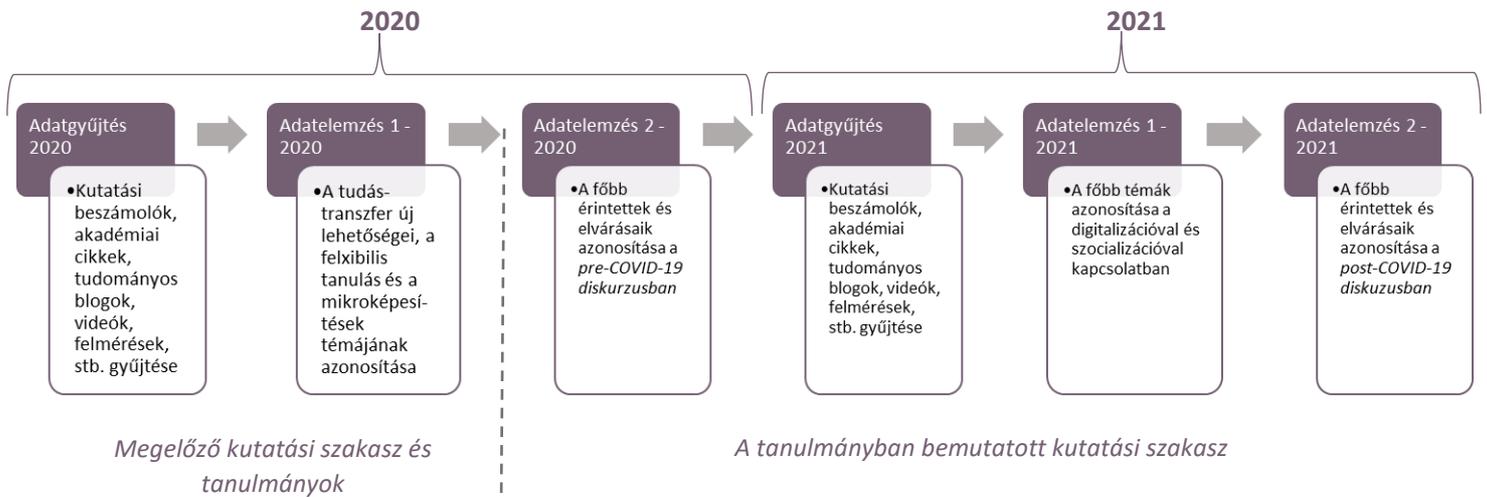
Módszertani megfontolások

Ez a kutatás „Az üzleti felsőoktatás jövője” című kutatási projekt része volt. A projekt egyik célja a felsőoktatás jövőjét általában, és különösen az üzleti oktatás jövőjét befolyásoló főbb trendek azonosítása. Annak érdekében, hogy a jövővel kapcsolatos kutatás széles és makroszintű látókörrrel gazdagítsa a szakterületet, ezért az ún. horizon scanning-et választottuk módszerünknek. A jövőbeli változások azonban nem kulturális vákuumban léteznek, mivel a felsőoktatási intézmények, az érintett felek és elvárásaik kulturálisan beágyazottak (Géring et al., 2021). Ezért a releváns anyagokat – mint már említettük – közép-kelet-európai fókusszal gyűjtöttük és ebből a nézőpontból elemeztük. Például a nemzetközi hallgatói mobilitás problémája természetesen szerepelt a vizsgált témák között, de a mi szempontunkból ez lényegesen kisebb jelentőséggel bír, mint az angol nyelvterületen, ahol a nemzetközi hallgatók aránya sokkal magasabb a hallgatói populáción belül. Az üzleti felsőoktatásra fókuszált szemléletünk azt is jelentette, hogy elsősorban olyan felsőoktatási intézmények példáit vizsgáltuk, amelyek alacsony infrastruktúraigényűek, mint például a társadalomtudományok és a gazdaságtudományok területén működő felsőoktatási intézmények, szemben a magas oktatási infrastruktúraigényekkel jellemezhető speciális tudományágakkal, mint például az orvostudomány vagy a fizika.

2020 első hónapjaiban kezdtük el a horizon scanning projektet, amelynek keretében a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos kihívásokra és lehetőségekre összpontosítottunk. Az akadémiai és szakmai diskurzusban három fő témát azonosítottunk, nevezetesen a tudásátadás átalakulását (Király & Géring, 2020); a rugalmas tanulás kihívásait (Géring & Király, 2020); valamint a tudás hitelesítésének változásait (Miskolczi & Tamássy, 2020).

Ezen a ponton bukkant fel a COVID-19, amely a jövővel kapcsolatos jelenségek gyűjteményében az ún. wild card események közé tartozott. Éppen a fő érintettek és elvárásaik azonosításával foglalkoztunk, amikor a világjárvány megváltoztatta az egész oktatást. Ezért 2021-ben újabb adatgyűjtést végeztünk, különös tekintettel a világjárvány hatásaira (1. ábra). Ebben a „COVID-19 utáni” szakaszban két témára összpontosítottunk: a digitalizációra, amelyet ezekben az időkben elkerülhetetlen jelenségként értelmezünk, és a szocializációra, amely a személyes társas kapcsolatok elvesztése miatt került reflektorfénybe. Ez az új adatgyűjtés és -elemzés képezi e tanulmány fő alapját. A COVID-19 által okozott változások érzékeltetése érdekében a projekt 2020-as (a COVID-19 előtti), az érintettekkel kapcsolatos részének korábban nem publikált eredményeit is felhasználjuk.

1. ábra: A módszertani folyamat menete és fókusza.
 Forrás: Saját szerkesztés.



Három okból választottuk a horizon scanning-et fő módszerünknek. Először is, a horizon scanning (Géring et al., 2021) olyan módszer, amely egy adott jelenséggel (itt: a felsőoktatással) kapcsolatos releváns trendek, témák, érdekeltek, elvárások stb. azonosítására és kategorizálására összpontosít. Másodsor, a horizon scanning különösen széles körű információ- és adatgyűjtésen alapul (Könnöla et al., 2012), és így képes befogadni váratlan témákat, gyenge jeleket vagy akár ún. wild card eseményeket, amelyek bekövetkezésének valószínűsége nagyon kicsi, de ha mégis bekövetkeznek, akkor óriási hatást gyakorolnak (Saritas & Smith, 2011). Harmadszor, a horizon scanning jövőorientált, azaz lehetővé teszi a jövőbeli irányok, utak vagy akár forgatókönyvek megfogalmazását az azonosított elvárások, kihívások és lehetőségek alapján (Kuusi et al., 2015). Ezzel hozzájárulhatunk ahhoz, hogy ne csak a felsőoktatás szakértői és vezetői, hanem valamennyi érintett alkalmazkodását támogassuk (Cuhls et al., 2015).

A horizon scanning széleskörű és nyitott megközelítésének megvalósítása érdekében adatgyűjtési folyamataink mind 2020-ban, mind 2021-ben különböző típusú forrásokra összpontosítottak (1. táblázat). Egyrészt tipikus tudományos forrásokat használtunk. Másrészt olyan típusú szakmai fórumokról gyűjtöttünk információkat, ötleteket és meglátásokat, amelyek szintén szakértői tudásra épülnek, de kevésbé formálisak, és sokkal gyorsabban reagálnak a változásokra, mint azok a szövegek, amelyeknek át kell esniük a tudományos publikálás időigényes folyamatán. Ez utóbbi szempont még sürgetőbbé vált kutatásunk második szakaszában a világjárvánnyal és annak a felsőoktatásra gyakorolt hatásával kapcsolatban.

1. táblázat: Az összegyűjtött anyagok típusai és példái.
 Forrás: Saját szerkesztés.

Forrástípusok	Példák
Akadémiai cikkek, könyvek, kutatási tanulmányok	Facer (2018); Lee & Yuan (2018); Altbach & de Wit (2020); Raich et al. (2019); Kosslyn et al. (2017); Selwyn et al. (2020); Krishnamurthy (2020); Saad-Filho (2020); Komljenovic (2020); Peters et al. (2020)
Felsőoktatással kapcsolatos magazinok cikkei	Times Higher Education; Forbes; Economist; The New York Times
Szakértői blogok, videók, viták, stb.	TED-talks; Scientific American blog; SingularityHub; www.reimagine-education.com; www.insidehighered.com; theconversation.com; www.researchcghe.org; WEF (World Economic Forum); Gartner; QS; PwC; EDUCASE; IAU Global Survey Report; Kaplan (2020)
Közép-kelet-európai kezdeményezések leírásai; COVID-ra fókuszáló egyetemi felmérések, stb. [2021 adatgyűjtés]	Világszintű, EU-s, lengyel, magyar, cseh, olasz, észt

Az összegyűjtött anyagok elemzését két szakaszra osztottuk mind 2020-ban, mind 2021-ben. Először a kutatók egy egyszerű kódolási séma segítségével azonosították az adott anyagokban szereplő fő témákat, valamint a felsőoktatás jövőjére gyakorolt hatásaikat és következményeiket. Az elemzésnek ez a szakasza a tudományos és szakmai diskurzus fő témáinak azonosításához vezetett. A 2021-es elemzésünk azonosított témái a digitalizáció és a szocializáció egymással összefüggő témáihoz kapcsolódnak – ez áll a „poszt-COVID-19” elemzésünk középpontjában.

A felmerülő témák áttekintése után elemzésünk második része az adott akadémiai és szakmai diskurzus érintettjei és elvárásai azonosítására összpontosított. Hangsúlyoznunk kell, hogy ez a folyamat az összegyűjtött forrásokra és azokra az érintettekre összpontosított, akik ezekben a diskurzusokban megjelentek. Így megfigyelhettük, hogy az érintettek egyes csoportjainak véleménye és érdekei mennyire voltak artikuláltak az adott diskurzusban, és azokat a csoportokat is, akiknek az álláspontja kevésbé markánsan jelent meg. Így ki tudtuk mutatni az érintettek jelentőségének és elvárásainak változásait a COVID-19 előtti és utáni diskurzusban, amint az az alábbiakban látható.

Fő témák, érintettek és elvárások a COVID-19 után

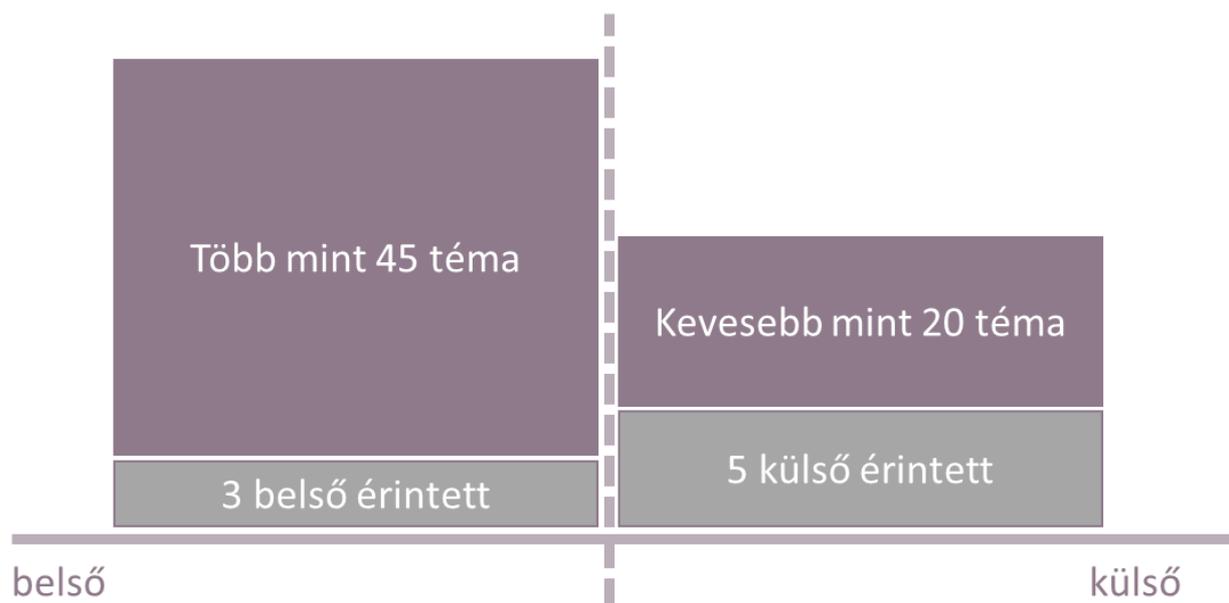
A következőkben az eredményeinket mutatjuk be. Először is áttekintést nyújtunk a központi témákat és a fő érintetteket leíró részletes jelenségtérképről (1-5. függelék). Másodszor az érintettekhez kapcsolódó főbb témákat elemezzük. Harmadszor, a digitalizáció és a szocializáció szempontjából tárgyaljuk, hogy a világválság hogyan hatott a fő érintettekre és azok igényeire. Végül a fontos szereplők változó és gyakran egymásnak ellentmondó elvárásainak összehasonlítására kerül sor a „COVID-19 előtti és utáni” diskurzusokban.

Az azonosított jelenségek áttekintése

Az elemzéskor számos téma és érintett azonosítására került sor, amelyeket egy ún. jelenségtérkép összegez (1-5. függelék) és mutat be, és amely láthatóvá teszi a témák belső összetettségét és a köztük lévő kapcsolatrendszerét. A térkép középpontjában a felsőoktatási intézmények állnak, amelyeket a velük szembeni elvárások különböző csoportjai vesznek körül.

A térkép szembevető jellemzője, hogy a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos belső és külső elemek, témák száma között jelentős különbség figyelhető meg (2. ábra). Ennek megfelelően a térkép részleteit e belső-külső témák szerinti csoportosításban tárgyaljuk.

2. ábra: Belső és külső elemek a COVID-19 utáni diskurzusban a jelenségtérkép alapján.
Forrás: Saját szerkesztés.



Az ún. belső tényezők fő kategóriái (1. függelék) a következők: az egyetemek belső változásai, holisztikus értelemben vett jóllét, társas kapcsolatok és szociális élet, az oktatás módjainak változásai, tanítási és tanulási preferenciák, készségfejlesztés, pénzügyi kihívások és ún. új egyenlőtlenségek. A COVID-19 utáni diskurzus főszereplői maguk az egyetemek, valamint a hallgatók és az oktatók.

A külső tényezők csoportja kevesebb elemet tartalmaz (2. ábra). Gazdagabb tartalma miatt, a „külső változások” elnevezésű csoporttal foglalkozunk részletesen. A többi kategória, mint például a közvetlen társadalmi kezdeményezések, az infrastruktúra, a kutatás és az autonómia, kevésbé volt hangsúlyos a diskurzusban. A külső tényezők azonban számos külső szereplőhöz köthetők, beleértve az IT-szektor, a finanszírozókat, más oktatási szolgáltatókat, a munkaadókat és a társadalmat.

Látva, hogy az egyetemek belső életéhez kapcsolódó elemek jelentős túlsúlyba kerültek, arra következtethetünk, hogy a világvárvány idején a felsőoktatási intézmények nagyobb hangsúlyt fektettek működésükre és belső érintettjeikre. Bár a diskurzusban kevesebb szó esik a külső tényezőkről és érintettekről, ez nem jelenti azt, hogy a felsőoktatási intézmények nem érzékelték a külső tényezők változásait, vagy hogy nem reagáltak rájuk, épp ellenkezőleg, amint az a későbbiekben látható lesz.

Miután áttekintettünk a témákat és az érintetteket, ezek összefüggéseiről lesz szó.

Az azonosított témák és az érintettek szerepe

A világvárvány hatására az egyetemek belső változásai központi témává váltak a COVID-19 utáni diskurzusban (3. ábra). A válságkezelésnek köszönhetően a felsőoktatási intézmények korábban lassan működő rendszerei soha nem látott gyorsasággal reagáltak. Működésük fenntartásához növekvő belső kohézióra, szélesebb körű együttműködésre és erőforrás-átcsoportosításra volt szükség. A megküzdési folyamat rávilágított a felsőoktatási intézmények rejtett erőforrásaira és a vezetés kulcsszerepére. Emellett nagyobb figyelmet kaptak a nem oktatási feladatok is (pl. önkéntes munka vagy a hallgatók és oktatók ellátása), és új elemek is megjelentek, mint például a digitalizáció terjedésével kapcsolatos adatpolitika.

3. ábra: Azonosított témák.
Forrás: Saját szerkesztés.



A holisztikus jóllét kiemelkedő szerepet töltött be a COVID-19 utáni akadémiai és szakmai diskurzusban (3. ábra) és ráirányította a figyelmet a felsőoktatási intézmények oktatáson túlmutató funkcióira. Ezzel összefüggésben az oktatói és hallgatói szerepek változásnak indultak és újak jelentek meg, amelyeket később részletezünk. Az újonnan bevezetett digitális oktatási mód rávilágított arra, hogy a hatékony oktatáshoz többre van szükség a tananyagok elérhetőségénél, és rámutatott a mentális egészség, a munkakörülmények és az anyagi biztonság fontosságára a sikeres tanulás és tanítás szempontjából. A COVID-19 a hallgatókról, az oktató és támogató munkatársakról való holisztikus gondolkodást is előtérbe helyezte, és speciális támogatási módszereket eredményezett.

Vizsgálatunk alapján fontos és ellentmondásos téma a tanítási módjának változása, amit a digitális átállás kényszerített ki. A digitális oktatás és tanulás arányának megnövekedése a különböző tanítási módok értékeinek és gyengeségeinek realisabb megismeréséhez vezetett. Például a digitális mód szélesebb körű alkalmazásával, a tanulás hatékonyságával és a vizsgacsalással kapcsolatos kérdések is felmerültek. Emellett a szociális élet hiánya volt a fő probléma, amellyel a legtöbb érintett küzdött. Nemcsak az egyetemi élet, a társadalmi interakciók és a nemzetközi csereprogramok hiányoztak, hanem ezekből következően a kortárs és/vagy szakmai kapcsolatépítés és a kapcsolati tőke megalapozása, építése is.

Bár az ún. új egyenlőtlenségek és kutatási tevékenységek a kevésbé hangsúlyos témák között szerepeltek, mégis figyelmet érdemelnek. Az akadémiai és szakmai diskurzus elemzése feltárta, hogy a digitalizált oktatásban való részvétel összefügg az egyének társadalmi-gazdasági háttérével. Új egyenlőtlenségek jöttek létre a nagysebességű internetkapcsolathoz való hozzáférés, az eszközök és a digitális írástudás szintjétől függően. A kutatási tevékenység a felsőoktatási intézmények más funkcióival szemben háttérbe szorult, kivéve a COVID-orientált kutatásokat.

A fent említett témák és az érintettek közötti kapcsolatok elemzéséhez a 2. táblázatban összerendeztük, hogy a horizon scanning során azonosított témákkal kapcsolatban mely érintetteket említi a diskurzus legalább ötször.

Amint azt a 2. táblázat sötétebb sorai is mutatják, az egyetemek, mint intézmények, valamint a hallgatók és oktatók nézőpontja szinte minden témával kapcsolatban hangsúlyosan artikulálódik a COVID-19 utáni diskurzusban.

2. táblázat: Témák és szereplők közötti kapcsolatok (a diskurzusban legalább ötször előforduló kapcsolatok szerepelnek).

Forrás: Saját szerkesztés.

	Pénzügyi kérdések	Új egyenlőtlenségek	Készségfejlesztés	Holisztikus jóllét	Társas élet	Társadalmi kezdeményezések	Tanítási módok összetételének változása	Tanítási és tanulási preferenciák	Infrastruktúra	Kutatás
Egyetemek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hallgatók	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Oktatók	X	X	X	X	X	X	X	X		
Társadalom		X		X	X		X	X		
IT szektor	X					X			X	
Munkaadók			X				X			
Fenntartók	X									
Más képzők										

Még ha a külső szereplők ritkábban is jelentek meg a felmerült témák kapcsán, akkor sem elhanyagolhatók. A COVID-19 utáni diskurzusban a társadalom, mint érintett a témák felével kapcsolatban jelent meg. Ezzel szemben az IT-szektor, a munkaadók és a fenntartók nézőpontja ritkán fordult elő. Érdekes azonban, hogy az IT-szektor bekapcsolódott olyan különböző társadalmi kezdeményezésekbe, amelyek nem kifejezetten digitalizációhoz kapcsolódnak.

A feldolgozott forrásokban megjelenő érintettek szerepének vizsgálata után a digitalizáció és a szocializáció szempontjából elemezzük a világvárvány legfontosabb érdekeltekre gyakorolt pozitív és negatív hatásait.

A járvány főbb érintettekre gyakorolt hatásai, valamint a digitalizációval és a szocializációval kapcsolatos elvárásaik a forrásokban tárgyaltak szerint

A világvárvány növekvő kiszámíthatatlansághoz, a jövővel kapcsolatos aggodalmakhoz és a digitalizáció kiszélesedéséhez vezetett. A koronavírus kampuszokon belüli és kívüli terjedésének megállítására irányuló kötelező intézkedések és a felsőoktatási intézmények működésében bekövetkezett változások a digitalizáció és a szocializáció szempontjából különböző hatással voltak a fő érintettekre. Mint korábban említettük, a közép-kelet-európai régióknak nagyon kevés előzetes tapasztalata volt a digitális oktatással kapcsolatban. Kis túlzással a világvárvány okozta teljes digitalizáció a digitális oktatás első meghatározó tapasztalatait jelentette. Ennek köszönhetően a különböző érintettek valós pozitív és negatív tapasztalatokat szereztek, és ezek alapján új igényeket fogalmaztak meg.

Először a diákokra és oktatókra gyakorolt hatásokat mutatjuk be egy összefoglaló táblázatban, mivel e két érintetti csoporttal kapcsolatban nagyon hasonló témák jelentek meg a COVID-19 hatásairól szóló diskurzusban (3. táblázat).

3. táblázat: A hallgatókra és az oktatókra gyakorolt pozitív és negatív hatások.

Forrás: Saját szerkesztés.

	Pozitív hatások	Negatív hatások
Digitálizáció	<ul style="list-style-type: none"> A digitális oktatás és tanulás előnyeivel, hátrányaival és korlátaival kapcsolatos tapasztalatok elsőkézből Kényelmes és rugalmas oktatás/tanulás, egyéni ütemezés Hatékonyabb tanulás hallgatóknak, autonóm tanulási készségekkel való felruházás Idő és utazási költségek megtakarítása Digitális oktatási és tanulási készségek fejlesztése 	<ul style="list-style-type: none"> Mentális egészség és egyéb egészségügyi kockázatok a kitettség magas mértéke miatt A tanulási folyamatok függetlenebb szervezésével kapcsolatos nehézségek Kevésbé hatékony egyéni hallgatói tanulás Megnövekedett terhek az oktatókon A megfelelő eszközök és internetkapcsolat hiánya az otthonokban akadályozzák a tanulást vagy szükségessé teszik azok beszerzését Oktatók és hallgatók jártasságának hiánya a digitális eszközökkel kapcsolatban, ebből fakadó nehézségek Vizsgákon való csalás új formái jelennek meg
Szocializáció	<ul style="list-style-type: none"> Pozitív és támogató hozzáállás egymás irányába Megnövekedett együttműködés Online eseményeken való részvétel a személyes események helyettesítése érdekében Önkéntesség és egyéb cselekvések a Covid-19 helyzet megoldása érdekében 	<ul style="list-style-type: none"> Csökkenő lehetőség kapcsolatok kiépítésére és fenntartására az elszigeteltség miatt Kevesebb lehetőség a szociális készségek és szociális tőke fejlesztésére Nemzetközi csereprogramok és elmélyülés hiánya Visszajelzés hiánya az oktatók számára Gólyák beilleszkedésével kapcsolatos nehézségei Órákon kívüli tevékenységek és egyetemen kívüli gyakorlatok hiánya

Amint korábban említettük, a világjárvány lehetővé tette, hogy szinte minden diák és oktató valódi, személyes tapasztalatokat szerezzen a digitális oktatásban. Mindkét csoport számára lehetőség adódott, hogy fejlesszék készségeiket és új tanítási és tanulási technikákat sajátítsanak el, valamint szembesültek kompetenciáik és informatikai eszközeik korlátaival. Ezek a tapasztalatok két részre osztották a belső érintettek körét. A hallgatók és oktatók egyik része vissza akarta kapni a korábbi egyetemi életet (Losh, 2021), a másik része viszont inkább a digitális üzemmódban akart maradni (Zimmerman, 2020). A diskurzusból az is kiderült, hogy a személyes tanítási módszerek továbbra is népszerűek. Egy elsősorban horvátországi, romániai és csehországi mintákon alapuló kutatás kimutatta, hogy a személyes tanár-diák interakció hiánya növeli a negatív tanulmányi tapasztalatok kockázatát (Barada et al., 2020). Ennek ellenére szinte egyöntetű a vélemény, hogy a személyes oktatás egy részét felváltják az online megoldások (például online videók a zsúfolt előadások helyett). A diskurzus áttekintése után nyilvánvalóvá vált, hogy a KKE-országokban is nőtt a digitális oktatási mód

elfogadottsága, de az oktatóknak és a hallgatóknak továbbra is szükségük van az egyetem technikai támogatására és készségfejlesztésre ahhoz, hogy képesek legyenek a digitális környezetben történő munka- vagy tanulási folyamatokat kezelni. Ezzel kapcsolatban egy felmérés kimutatta, hogy a fiatalok (16-24 évesek) digitális kompetenciáinak szintje néhány KKE-országban, például Magyarországon, alacsonyabb az uniós átlagnál (Tomažević et al., 2021).

Sajnos a digitális oktatási mód és a társadalmi elszigeteltség számos egészségügyi problémát okozott (Rizun & Strzelecki, 2020). Bár a világvárvány miatti teljes bezárkózás önmagában is nehézségeket okozott, a szakirodalom rámutat, hogy hasonló problémák adódhatnak a hosszú ideig tartó, kizárólagos digitális jelenlét elviseléséből is (Williamson, Eynon, & Potter, 2020), mint például az internetfüggőség, a szorongás vagy a depresszió növekvő kockázata. Mivel a diákoknak és a tanároknak otthonról kellett dolgozniuk és tanulniuk, nehezebb volt a munka és a magánélet szétválasztása, ami felborította a munka, a tanulás és a magánélet közötti egyensúlyt (IAU, 2020). Ez nagyobb terheket rótt a tanárookra: például gyakran párhuzamosan kellett tanítaniuk a diákokat és a saját gyermekeiket. Továbbá a tanároknak, akik jellemzően a legszorosabb kapcsolatban állnak a diákokkal, új szerepeket kellett kialakítaniuk és tutorokká, tananyagfejlesztőkké és pszichológussá is kellett válniuk. Ezért az oktatók kiégésének kockázata is megnőtt (IAU, 2020). Ezek a tényezők új elvárásokhoz vezettek az egyetemmel és az informatikai szektorral szemben, és szükségessé tették a hallgatóknak és tanároknak nyújtott mentálhigiénés és holisztikus jóllétet támogató szolgáltatásokat.

A digitalizáció egy másik problémás aspektusa szoros összefüggésben áll a kevésbé ellenőrizhető digitális/online vizsgáztatással és a teljesítményértékeléssel. A kurzuskövetelmények teljesítése érdekében a csalás új formái jelentek meg (Daumiller et al., 2021; IAU, 2020). A hallgatók és az oktatók elvárják az egyetemektől az online vizsgáztatás és teljesítményértékelés etikai kérdéseinek megoldását.

Ami a COVID-19 korlátozások és a szélesedő digitalizáció szocializációs aspektusát illeti, talán a legnagyobb kihívást mindkét szereplő – oktatók és hallgatók – számára a személyes kapcsolatok hiánya jelentette. Az elemzett anyagok hangsúlyozzák, hogy a személyes interakciók és a közös tevékenységek hiánya megfigyelhető többek között a mentális problémákkal, a kapcsolatok és a társadalmi tőke kialakításának nehézségeivel, a nemzetközi cserekapcsolatok és az interkulturális lehetőségek hiányával, valamint a gólyák beilleszkedésével kapcsolatban. Egy lengyel tanulmány szerint a hallgatók kevésbé hiányolták magát az egyetemi életet, mint a társaikkal közös tevékenységeket éttermekben, bárókban és mozikban (Szczeпаńska & Pietrzyka, 2021).

Emellett a vizsgált anyagban néhány pozitív következményre is találunk példát: a diákok és az oktatók közötti együttműködés erősödött a kölcsönös támogatásnak köszönhetően (Hunter & Sparnon, 2020). Továbbá az alulról építkező önkéntes programok bizonyos mértékig képesek voltak helyettesíteni a diákok és az oktatók közös aktivitását. Általánosságban elmondható,

hogy mind a hallgatók, mind az oktatók részt akartak venni az egyetemi társas életben, és – jobb alternatíva híján – online megoldásokat igényeltek.

A negatív hatások között említhetjük, hogy a személyes kapcsolatok és az informális tudáscsere hiánya azt eredményezte, hogy a belső érintettek egyre nagyobb igényt támasztottak az intézményükkel való gyakoribb és egyértelműbb kommunikációra, amint azt az elemzett anyagok is bizonyítják (pl. QS, 2020). Ez különösen fontos az elsőévesek esetében (lásd például Erasmus+, 2020), mivel ez a hallgatói csoport korábban nem rendelkezett elegendő információval az egyetemi élettel kapcsolatban, és nem tudott saját támogató kapcsolatrendszert kiépíteni, így az egyetemi közösségbe való beilleszkedés problémás lehetett számukra. Az egyetemtől és a hallgatói szervezetektől is támogatást vártak az egyetemi életbe való bekapcsolódáshoz és az abban való eligazodáshoz. A hallgatók online szociális készségfejlesztést, valamint nemzetközi, kulturális és külső tapasztalatokat várnak az egyetemtől.

Az oktatók és a hallgatók mellett maguk a felsőoktatási intézmények is számos kérdéssel és kihívással szembesültek szervezatként (4. táblázat). Az oktatás folytatása érdekében az egyetemeken kénytelenek voltak digitális váltást végrehajtani. Ennek következtében szervezeti szinten pozitív és negatív hatások egyaránt jelentkeztek (4. táblázat). Bár a digitalizáció az infrastruktúra – némileg erőltetett – fejlesztéséhez vezetett, tisztában kell lennünk a kapcsolódó fejlesztési folyamatok által kiváltott pénzügyi és intézményi autonómiával kapcsolatos kérdésekkel. Bár egyfelől egy romániai felmérés rávilágított arra, hogy a digitális adaptáció egyes közép-kelet-európai országokban, különösen a kisebb egyetemeken esetében, nehéznek bizonyult (Edelhauser & Lupu-Dima, 2020). Másfelől a digitális megoldások révén az oktatási folyamatok rugalmasságának növeléséhez vezet.

Az oktatás folytatása érdekében az egyetemeken kénytelenek voltak digitális váltást végrehajtani. Ennek következtében szervezeti szinten pozitív és negatív hatások egyaránt jelentkeztek (4. táblázat). Bár a digitalizáció az infrastruktúra – némileg erőltetett – fejlesztéséhez vezetett, tisztában kell lennünk a kapcsolódó fejlesztési folyamatok által kiváltott pénzügyi és intézményi autonómiával kapcsolatos kérdésekkel. Bár egyfelől egy romániai felmérés rávilágított arra, hogy a digitális adaptáció egyes közép-kelet-európai országokban, különösen a kisebb egyetemeken esetében, nehéznek bizonyult (Edelhauser & Lupu-Dima, 2020). Másfelől a digitális megoldások révén az oktatási folyamatok rugalmasságának növeléséhez vezet.

4. táblázat: Az intézményekre gyakorolt pozitív és negatív hatások.
 Forrás: Saját szerkesztés.

	Pozitív hatások	Negatív hatások
Digitalizáció	<ul style="list-style-type: none"> • A digitálissal móddal kapcsolatos ellenállás csökkenése • Naprakészebb infrastruktúra • Mintatanterv fejlesztés • Felkészültebb személyzet • Adatbiztonság fejlesztése • Rugalmas működés 	<ul style="list-style-type: none"> • Pénzügyi és autonómia problémák • Online megoldások korlátai (pl.: nem naprakész infrastruktúra) • Készségfejlesztés gyakorlati tevékenységekbe való implementálásával kapcsolatos nehézségek • Új problémák a digitális szabályokkal/etikával • Adatpolitika kihívásai • Új egyenlőtlenségek • Fizikai épületekkel kapcsolatos problémák
Szocializáció	<ul style="list-style-type: none"> • Példamutatás reakciókon, döntéseken és prioritásokon keresztül. • Innovatív támogató ötletek diákoknak, munkavállalóknak és a közösségnek • Egyetemi erőforrások az önkéntességben • Tudomány alapú kommunikáció 	<ul style="list-style-type: none"> • Az épületek problémái • Biztonságos környezet biztosítása • Digitális szabályok/etika problémái

Az infrastrukturális és oktatási fejlesztéseken túl a felsőoktatási intézmények felfedezték és számíthattak az oktatóikban rejlő potenciálra, akik készségeiket és gondolkodásmódjukat fejlesztették, miközben tanultak és tanítottak párhuzamosan. Az általunk összegyűjtött anyagok szerint az oktatói gárdák rendkívüli rugalmasságról és alkalmazkodóképességről tettek tanúbizonyságot. Sőt, az oktató és támogató személyzet képes volt innovatív megoldásokat találni a hallgatók online tanulási élményének javítására. Egy cseh egyetemen a könyvtár teljes online hozzáférést kínált az összes könyvéhez (czechuniversities.com, 2020). Egy másik példa, hogy a Szegedi Tudományegyetem és a Coursera együttműködésben biztosított online platformot a „tanulás tanulására” (Tomažević et al., 2021).

E pozitívumok mellett azonban negatív hatások is megjelentek egyebek között az egyetemi épületek szerepével, valamint a tanítási és tanulási környezet biztonságának garantálásával kapcsolatban (4. táblázat). A legtöbb kollégium és épület bezárt, közben azonban néhány hallgatónak szállást kellett biztosítaniuk. A felsőoktatási intézményeknek olyan feltételeket kellett teremteniük, amelyek megakadályozzák a vírus terjedését, és a szinte üres épületek fenntartásával kapcsolatban pénzügyi nehézségek is felmerültek.

Mindezek mellett fontos megemlíteni a COVID-19 néhány pozitív és negatív hatását a társadalomra és az IT-szektorra vonatkozóan is. A legitimációs vita és a világméretű válság részeként a társadalomra gyakorolt egyik kevésbé hangsúlyos, de fontos hatás az volt, hogy a felsőoktatási intézmények megmutatták közvetlen hasznosságukat, például a kutatás és az önkéntesség révén. Magyarországon van olyan egyetem, amely kórházak számára kezdett el berendezéseket fejleszteni (news.uni-obuda.hu, 2020), egy cseh egyetem pedig

fertőtlenítőszeret gyártott (czechuniversities.com, 2020) saját laborkapacitásait felhasználva. A negatív hatások közé tartoznak az ún. új egyenlőtlenségek, a szociális kapcsolatok gyengülése és a hallgatók gyakoribbá váló mentális problémái, amelyeket a társadalom szélesebb rétegei érzektek, ezért a felsőoktatási intézményektől elvárták, hogy azonosítsák a veszélyeztetett személyeket és csoportokat, és holisztikus támogatást nyújtsanak.

Hogy áttérjünk a felsőoktatási ágazat egy másik fontos szereplőjére, láthatjuk, hogy a világvárvány egyértelmű nyertese az IT-szektor volt. Ez nem meglepő, hiszen az embereknek több digitális eszközre, berendezésre és szoftverre volt szükségük a munkájukhoz és a magánéletükhöz is. Az IT-szektor számára megnyílt az oktatási piac, és számukra ez új üzleti lehetőségeket jelentett (Williamson, Eynon, & Potter, 2020).

Ahogy ezt a fentiekben összegzett eredmények világosan jelzik, az egyetemeknek sokrétű és ellentmondásos elvárásokat kell kezelniük. Az alábbiakban ezekre az elvárásokra összpontosítunk a COVID-19 előtti diskurzushoz képest.

Az érintettek elvárásai a COVID-19 előtt és után

Amint azt a módszertani részben bemutattuk, adatgyűjtésünk nem korlátozódik a COVID-19 utáni diskurzusra, hanem magában foglalja a közvetlenül a világvárvány előtt készített horizon scanning-et is. A következőkben az érintettek elvárásainak változásaira összpontosítunk, valamint arra, hogy az egyes érintettek „hangereje”, hogyan változott a COVID-19 járvány következtében. A COVID-19 előtti és utáni diskurzusból megfogalmazott elvárásokat az 5. táblázat foglalja össze.

Amint az 5. táblázatból látható, a vizsgált diskurzusból néhány szereplő jelenlétének súlya megváltozott. Az intézmények növekvő belső fókuszát a belső szereplőkkel kapcsolatos gyakoribb említések és a velük kapcsolatban említett témák változatossága tükrözik. A diákok és az oktatók elvárásai továbbra is központi szerepet játszanak, és könnyen meghatározhatók, mivel az ő nézőpontjuk mind a COVID előtti, mind a COVID utáni diskurzusból széles körben tárgyalt. A pandémiának köszönhetően az igényeik egyre közeledtek, és végül átfedésbe kerültek, ami az elvárásaikat még inkább hangsúlyossá, „hallhatóvá” tette. Úgy tűnik, hogy a társadalom fontos szereplője a COVID-19 előtt és után is. A világvárvány előtt azonban számos különböző társadalmi csoportnak voltak ellentmondásos követeléseik a felsőoktatással szemben. A járvány e csoportokat az elvárások tekintetében egységesebb csoporttá kövacsolta, a COVID-19 utáni diskurzusból. Természetesen, még ha az egyetemek a felsőoktatás fontos szereplői is, a COVID-19 előtti diskurzusból az érintettek tevékenységének csupán intézményi háttéréként jelentek meg, ugyanakkor a COVID-19 utáni diskurzusból az egyik olyan aktív szereplőnek számítottak, akinek részvételéről és felelősségéről széles körben beszéltek. Az informatikai szektor különleges helyzetben van a többi szereplőhöz viszonyítva: az általa megfogalmazott elvárások a világvárvány idején meghatározó szerepet töltek be, ennek ellenére, mint szereplő szinte teljesen eltűnt a diskurzusból, vélhetően, mert korábbi

elvárásai nagyrészt teljesültek. A COVID-19 utáni diskurzusban a munkáltatók, a felsőoktatási intézmények fenntartói és általában az egyéb, oktatási szolgáltatók jelentősen kevesebb figyelmet kaptak.

5. táblázat: Az elvárások változásai az áttekintett anyagok alapján.
Forrás: Saját szerkesztés.

Elvárások: kihívások	Érintetti csoport	Elvárások: lehetőségek
- Önállóan irányított tanulás személyre szabott figyelemmel és támogatással - Jövő alkalmazottja perspektíva: gyors (és olcsó) oktatás	Hallgatók	- Fókusz a személyes fejlődésen - Kereslet mély, intellektuális, kreatív és produktív tevékenységekre
- Külső nyomás és kritikák a felsőoktatás készségfejlesztésével és tudásátadásával kapcsolatban - Verseny az oktatási piacon (vállalati oktatás, munkahelyi tréning)	Munkaadók	- Együttműködés közvetlenül alkalmazható tudás és készségek átadására hallgatók számára
- Adatpolitika problémák (pl.: szerzői jog, tulajdonjog) - Az IT szerep fontosságának változása a felsőoktatásban - Intézményi autonómia problémák a magas kitettség miatt	IT szektor	- Információ- és kommunikációtechnológia biztosító a háttérben - Fejlesztések a felsőoktatás személyre szabott termékeivel és szolgáltatásaival kapcsolatos szükségleteinek kiszolgálására. - 'Edu-tech' irány: az oktató és IT szakértő szerepek összemosódása
- Finanszírozási modell változása: új irányok	Finanszírozók	- Nemzetközi együttműködés, finanszírozási lehetőségek
- Növekvő verseny az oktatási piacon (pl.: mikroképzések, készségfejlesztő tréningek, stb.) - Együttműködés esetén: az egyetem határai elmosódnak	Egyéb oktatási intézmények	- Együttműködés más felsőoktatási intézményekkel a kapcsolatrendszer építése miatt - További együttműködések független/privát képzőkkel
- Egyetemek, mint munkaadók - Rugalmasabb karrierút és elvárás a folyamatos szakmai fejlődésre	Oktatók	Változó szerepek: - Eltolódás óraadótól mentor felé - Eltolódás oktatóból 'edu-tech' szakértővé - Eltolódás tömegképzésből személyre szabott, kiscsoportos oktatás felé
- Kisebb csoportok, speciális igényei - Eltérő igények nemzeti, regionális és nemzetközi szinteken	Társadalom	- Társadalmi és szociális szerepvállaláson és felelősségen keresztül történő reagálás - Magasabb szocio-kulturális elmélyülés

Az érintettek elvárásainak sokfélesége és ellentmondásossága nyomon követhető a COVID-19 előtti elemzésben is. Megjelent például egy világosan körülhatárolt hallgatói csoport, amely kizárólag szakmaspecifikus, gyakorlatias, azonnal alkalmazható tudást követelt. Ezzel szemben egy másik hallgatói csoport széleskörű – általános és szakmaspecifikus – ismereteket egyaránt

elvárt, hogy szélesítse látókörét, fejlessze teljes személyiségét. Ezzel szemben a COVID-19 idején a követelmények inkább a közelmúlt problémáira és az ilyen problémák lehetséges megoldásaira összpontosítottak személyes, intézményi és globális szinten. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az ellentmondások teljesen eltűntek volna. Például a diákok és oktatók egy része digitális módban, a másik része pedig a személyes oktatási formában folytatná. Továbbá az egyetemeknek infrastrukturális fejlesztéseket kell megvalósítaniuk, de a finanszírozók a költséghatékony működést részesítik előnyben. Látható, hogy az egyetemek számára még mindig kihívás az elvárások kiegyensúlyozása.

A közelmúlt nehézségei egyfelől új elvárásokat generáltak és helyeztek reflektorfénybe, többek között a holisztikus jóllétet, a kommunikációt, az új egyenlőtlenségeket és a felsőoktatás ezekkel kapcsolatos feladatait. Másfelől viszont egyes igények fókuszpontja eltolódott: például a COVID-19 előtti diskurzus témája volt a digitalizáció a felsőoktatás minden területére való kiterjesztése, ezzel ellentétben a világvárvány után viszont a diskurzus a digitális mód társadalmi lehetőségeiről és szocializációs aspektusairól szólt. A hallgatói igények is egyértelmű változást mutatnak: a hangsúly eltolódott a munkáltatóknak való megfelelésről a jóllétre, valamint a társakkal és tanárokkal való társas kapcsolatok fenntartására. A hallgatók és az oktatók elvárják, hogy a felsőoktatás és az IT-szektor olyan megoldásokat kínáljon, amelyek elősegítik az általános és szakmai szocializációt, amint azt az elemzett anyagok (pl. az összegyűjtött egyetemi felmérések) is mutatják.

Mindent egybevetve, a világvárvány miatt a felsőoktatás jövőjének eddig főként technológiaorientált és digitális alapú szemlélete egy komplexebb, emberi, szociális és interakciókra összpontosító megközelítéssé változott. Jelenleg nem lehet megjósolni, hogy a világvárvány után milyen elvárások maradnak fenn, de az egyértelmű, hogy a COVID-19 fontos szempontokat hozott a felsőoktatás jövőjéről szóló diskurzusba.

Az eredmények értelmezése

A COVID-19 előtti és utáni akadémiai és szakmai diskurzusban a fő érintettek és elvárásaik horizon scanning módszerrel való elemzése alapján az alábbiakban a szereplők megjelenésének hangsúlyosságával és igényeikben bekövetkezett változások okait, következményeit és dilemmáit tárgyaljuk, majd a digitalizáció és a szocializáció egymással összefüggő jellemzőinek bemutatása következik. Végül az eredményeink alapján értékeljük, hogy amit a felsőoktatásban a világvárvány előtt és alatt láttunk az „csak” válságkezelés volt-e, vagy a felsőoktatás jövője felé vezető lépések.

Okok, következmények és dilemmák

Az áttekintett anyagok alapján úgy tűnik, hogy a felsőoktatási intézmények a világvárvány előtt nagyobb figyelmet fordítottak a külső elvárásokra. A pandémia következtében azonban a felsőoktatási intézmények figyelme a külső szereplőkről a belső érintettek felé fordult. Ennek

az eltolódásnak az oka a belső érintettekkel kapcsolatos fokozott és közvetlen felelősség, valamint az, hogy a hallgatóknak, az oktatóknak és magának az egyetemnek is kulcsszerepe volt az oktatás fenntartásában az online környezetben. Ugyanakkor ez a külső megközelítésről a belső megközelítésre való elmozdulás más érintettekkel kapcsolatban is megfigyelhető. A COVID-19 előtti diskurzusból például a hallgatók a külső szereplők, különösen a munkaadók különböző igényeinek kielégítésére összpontosítottak. A hallgatók jövőbeli karrierjükkel kapcsolatos aggodalmi uralták a felsőoktatás jövőjéről szóló diskurzust. Ma viszont a hallgatók holisztikus jóllétéről és szocializációjáról beszélnek, mivel ezek fontos és sürgető kérdésekké váltak. Emellett feltételezhető, hogy a felsőoktatás külső érintettjei is elsősorban magukra koncentráltak a világjárvány idején. Ennek oka a túlélés érdekében szükséges válságkezelés és a megnövekedett belső felelősségvállalás. Ennek következtében a külső érdekelteknek nem volt kapacitásuk arra, hogy bármilyen új igényt, elvárást megfogalmazzanak a felsőoktatással szemben.

A külső érintettek elvárásaiból eredő nyomás átmeneti enyhülése és a belső figyelem fokozódása a felsőoktatási intézmények számára lehetőségeik és problémáik felismerését tette lehetővé, ami arra ösztönözte az intézményeket, hogy jövőbeli működésüket, funkcióikat és prioritásaikat az újonnan kialakuló perspektívákból gondolják át. Egyrészt rejtett belső erőforrások, másfelől potenciális partnerek kerültek felszínre, akikkel együttműködve közös vagy megosztott kurzusokat lehet kínálni, továbbá kidomborodtak az egyetemi szövetségekben való részvétel előnyei. Ezen túl a világjárvány tanulságai beépíthetők a tananyagokba is például gazdasági, menedzsment, és HR szempontból.

Néhány kérdés azonban döntéseket kíván a felsőoktatási intézményektől. Az egyetemeknek meg kell választaniuk az épületeikkel kapcsolatos stratégiájukat (megtartják-e azokat úgy, ahogy a pandémia előtt voltak, áttervezik-e vagy eladják őket). A felsőoktatási intézményeknek továbbá meg kell vizsgálniuk a más szereplőkkel (pl. más oktatási szolgáltatókkal, munkaadókkal, az IT-szektortal) való együttműködés lehetőségeit a minőségi online oktatás biztosítása érdekében, mérlegelve e partnerségek kockázatait és lehetőségeit, intézményi autonómiájukra gyakorolt hatásukat is. A vizsgálás új formáinak kezelése hosszú távon szintén gyengítheti a hallgatói erőfeszítések értékét és leértékelheti a diplomájukat; ezek a kérdések szintén az intézmények szabályozását igénylik, hogy az oktatás minőségébe vetett bizalom fennmaradjon.

A szocializáció és a digitalizáció kölcsönhatása

A szocializáció és a digitalizáció közötti kölcsönhatás vizsgálata immár a járvány idején a digitális oktatással kapcsolatos valós tapasztalatokon alapulhat. Tudatában kell lennünk azonban annak, hogy a megtapasztalt digitális oktatás két szempontból is különleges volt. Először is, nem egy gondosan megtervezett és fokozatosan bevezetett átalakulásról volt szó, hanem az oktatási módok közötti hirtelen váltásról. Másodszor, a teljesen digitális oktatás teljes bezárkózással járt együtt, így a társas lehetőségek rendkívül korlátozottak voltak és az

online terekre korlátozódtak. Ennek megfelelően óvatossá kell lennünk a világjárvány és a teljesen digitalizált oktatás hatásaira vonatkozó következtetések levonásával, mivel ezek összefonódtak. Ugyanakkor, bármennyire is szélsőséges volt ez a helyzet, rávilágított a digitális oktatás olyan fontos aspektusaira, amelyek szorosan kapcsolódnak a szocializációhoz, és amelyet a felsőoktatás jövőjével kapcsolatban is érdemes figyelembe venni.

Vitathatatlan, hogy a digitalizáció régóta szükséges szélesebb körű alkalmazása a felsőoktatásban néhány héten belül megvalósult a közép-kelet-európai országokban is. Még ha az online oktatás e változatának bevezetése nem is volt tervezett és számos hibát hordozott, mégis több ezer diák számára biztosította a tanulmányok folytatásának lehetőségét és lehetővé tette az oktatók számára is, hogy a világjárvány idején megtarthassák munkahelyüket. A digitális módszerek és eszközök széles körű alkalmazása csökkentette a közép-kelet-európai felsőoktatás ellenállását a digitalizációval szemben. Számos új nézőpont került a felszínre, aminek köszönhetően az érintettek felismerhették, hogy a digitális oktatási mód nem mindenkinek felel meg. Annak sikere vagy sikertelensége többek között a hallgatók önálló tanulási képességeinek, készségeinek, motivációjának, tanulási stílusának, valamint megküzdési stratégiáinak függvénye. Ezeket pedig szükséges figyelembe venni, amikor a felsőoktatási intézmények például a portfóliójukat tervezik és döntenek a tanítási módok kombinációjáról.

A digitális oktatás mellett kipróbálásra kerültek más digitális lehetőségek is ebben az időszakban: az egyetemi élet és a rendezvények fenntartására és részben helyettesítésére online megoldásokkal törekedtek. Az általános lezárások azt eredményezték, hogy az egyetemeken kívüli társadalmi tevékenységekben való részvétel lehetetlenné vált, ezért az órák és az online események a belső érintettek számára egyben a külvilággal való kapcsolattartást is szolgálták. A digitális oktatás megtapasztalása Közép-Kelet-Európában szorosan összefonódott a teljes bezárkozás élményével. Ez lehet az egyik oka annak, hogy a digitális oktatás szocializációs aspektusa egyre nagyobb hangsúlyt kapott a COVID-19 utáni diskurzusban.

Bár ezek az online társas tevékenységek alapvető fontosságúak voltak, az ebben az időszakban felmerülő mentális problémák rávilágítottak arra, hogy az online események nem helyettesíthetik teljes mértékben az együttlét és a közös tevékenységek élményét. Az érintetteknek többek között nélkülözniük kellett a véletlenszerű folyosói beszélgetéseket a tanárokkal való várakozás közben, a spontán interakciókat, a fizikai kontaktust, a metakommunikációt, az oktatók és szakemberek munka közbeni vagy éppen a felsőbb évfolyamokon tanuló diákok mindennapi megfigyelését, illetve az ilyen tevékenységek érzelmileg stimuláló hatásait, amelyek a szocializáció fontos részét képezik (Saigushev et al., 2020; Van Maanen & Schein, 1979; Wong & Chiu, 2017). A diákok bevonásának hiányában így a szocializáció egy fontos lépése kimaradt (Wideman, 2001) és kevesebb idő maradt a szocializációs folyamat kiteljesítésére. A szocializáció hiányának eredményei csak később jelentkeznek majd, amikor a diákok elkezdik karrierjüket és életüket. A felhalmozott

tapasztalatok részben megerősítik a digitalizáció terjedésével kapcsolatos korábbi aggodalmakat (Krishnamurthy, 2020).

Még ha vannak is kezdeményezések az online osztálytermi szociális tevékenységek fejlesztésére vonatkozóan (Castellanos-Reyes, 2020; Salmon, 2007; Serdyukov & Serdyukova, 2015), a közép-kelet-európai oktatóknak fel kellene fedezniük és be kellene építeniük ezeket. Az oktatók megkönnyíthetik az általános társadalmi normák elsajátítását, ha az online osztálytermekben is vannak betartandó etikai és viselkedési normák. A formális intézményi szocializáció fontos eleme lenne megoldást találni, szabályozást kidolgozni az olyan elburjánzó etikai problémákra, mint a puskázás és plagizálás.

A szocializáció témáját folytatva meg kell említenünk, hogy a felsőoktatási intézmények modellként szolgálhatnak például a tudományalapú kommunikáció alkalmazásával, a társadalom megküzdésének szellemi, anyagi és emberi erőforrásaikkal való támogatásával, valamint másokkal való együttműködésükkel. Ezeknek a cselekvéseknek köszönhetően egyrészt a felsőoktatási intézmények példájukkal maguk is szocializációs hatást fejthetnek ki, másrészt a felsőoktatási intézmények pozíciója helyi vagy ágazati szinten is erősödhet vagy gyengülhet. Emellett az oktatók digitális átállás idején tanúsított támogató, rugalmas hozzáállása is mintaként szolgálhat.

Mindent egybevetve, a világválság közös tapasztalatai kétségtelenül sokkal árnyaltabb képet adtak a digitalizációról, amelyet korábban gyakran a fényes és modern jövő felé vezető útként, vagy pedig olyan eszközként jellemeztek, amely elidegenedett, egész nap számítógép előtt ülő embereket, atomizált társadalmakat eredményez. Az elemzett diskurzusokban tárgyalt kérdések összetettsége arra utal, hogy a COVID-19 utáni korszakban a digitalizáció és a szocializáció a felsőoktatás jövőjének egymással összefüggő és egyformán fontos aspektusaként, nem pedig az oktatás két egymástól független jelenségeként lesz felfogható (szemben a COVID-19 előtti diskurzussal). Ez tovább erősítheti az egyetemek szerepét a hallgatók kognitív fejlesztésén túlmutatóan, és befolyásolhatja az intézményeket például az épületekkel kapcsolatos stratégiáik megválasztásában, az erőforrások felhasználásában, vagy bizonyos feladatok kiszervezésére vonatkozó döntéseikben.

Válságkezelés és/vagy az első lépések a jövő felé?

Nyilvánvaló, hogy a COVID-19 következtében nemcsak a felsőoktatási szektor, hanem az egész világ különleges helyzetben van. Ezért nagyon körültekintően kell eljárunk, amikor a világválság által kiváltott különböző hatásokat és változásokat vizsgáljuk. Ez egyértelműen válsághelyzet, ezért a legtöbb változás és reakció válságkezelési aktus volt, és nem egy jól előkészített, teljesen átgondolt és stratégiai cselekvéssorozat. Ez a helyzet azonban rejtett erőforrások felszínre kerülését hozta, és nemcsak a körülményeket, hanem a fő értékeket és az érintettek elvárásait is módosította. A legérdekesebb és legfontosabb kérdés az, hogy milyen lesz a felsőoktatás a pandémia után. Visszatérnek-e a felsőoktatási intézmények

korábbi struktúrájukhoz és működésükhöz, vagy képesek lesznek beépíteni a világjárvány során felmerült lehetőségek és pozitív változások egy részét?

Amint az eredményeink is mutatják, az érdekeltek követelményrendszere nagyon összetett, és a járvány miatt jelentős átalakuláson ment keresztül. Ennek megfelelően az előrelépéshez a felsőoktatási intézményeknek meg kell vizsgálniuk a megváltozott elvárásokat, és meg kell próbálniuk új egyensúlyt találni küldetésük, valamint belső és külső felelősségeik között. A világjárvány egyik tanulsága, hogy rugalmasabb rendszerekre van szükség, amelyek könnyebben tudnak reagálni a helyi igényekre és a globális kihívásokra.

Véleményünk szerint a felsőoktatási intézmények jövője csak ökoszisztémáik feltérképezésén és a helyi érintettek elvárásain alapulhat. Ez a megközelítés támogathatja a különböző jövő-szenáriók kidolgozását és következésképpen segítheti a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos döntések meghozatalát.

Következtetések

E tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja a COVID-19 világjárvány hatásait a felsőoktatás fontos érintettjeire és elvárásaira, különös tekintettel digitalizáció és szocializáció összefüggéseire. A felsőoktatási intézményeket, mint nyitott szervezeteket számos, gyakran egymásnak ellentmondó külső és belső érintett elvárásai befolyásolják és alakítják. A kulcsfontosságú szereplők és eltérő igényeik közötti egyensúly keresése meghatározó szerepet játszik a felsőoktatás jövőbeli fejlődését illetően. Ez az oka annak is, hogy a jövőorientált horizon scanning módszerét alkalmaztuk a szereplők igényeinek feltérképezésére, valamint a világjárvány előtti és utáni elvárások összehasonlítására.

A digitalizáció szélesebb körű alkalmazására törekvés már a világjárvány előtt is az egyik legfontosabb trend volt a közép-kelet-európai országokban. A digitalizációhoz képest a szocializációval kapcsolatos elvárások kevésbé voltak artikuláltak a COVID-19 előtti diskurzusban. Ezzel szemben a világjárvány alatti lezárások miatt nemcsak a tanulás, hanem az egyetemen belüli és kívüli társadalmi élet szinte minden formája csak online jöhetett létre. A várva várt digitalizáció a felsőoktatásban néhány héten belül megvalósult, a személyes találkozásoktól teljesen mentes szélsőséges formában. Nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók és általában a társadalom is érdeklődni kezdett az egyetemi élet új megoldásai iránt. A COVID-19 utáni elemzés szerint ezek a körülmények felhívták a figyelmet és felerősítették a társas kapcsolatok, az interakciók és maga a szocializáció iránti igényt. Ráadásul ez a szociális elemek iránti igény központi tényező lehet a digitális tanulási környezetek továbbfejlesztésében is.

A digitalizáció és a szocializáció összefonódását szem előtt tartva ez a tanulmány a világjárvány néhány negatív és pozitív hatását mutatta be a felsőoktatás fő érintettjeinek szemszögéből. Kitért arra, hogy a változó követelmények és a rejtett erőforrások felszínre kerülése erősítheti

az egyetemeket. A COVID-időszakban született megoldások válságkezelési jellegéről nem feledkezhetünk meg, ezért még nem világos, hogy mi fog történni, amikor a világjárványt követően új egyensúly alakul ki. Tanulmányunk kiemelt néhány olyan szempontot a digitalizáció és a szocializáció összefüggéseivel kapcsolatosan, amelyek megfontolásra érdemesek, amikor a felsőoktatási intézmények jövőbeli fejlődési irányukat tervezik a COVID-19 utáni korszakra.

Hivatkozások

- Altbach, P., & de Wit, H. (2020). Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, (102), 3–5.
- Barada, V., Doolan, K., Burić, I., Krolo, K., & Tonković, Z. (2020). *Student life during the Covid-19 pandemic: Europe-wide insights*. Ministry of Science and Education and its National Committee for Social Dimension in Higher Education, Republic of Croatia.
http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_71_8_1_Survey_results.pdf
- Bejinaru, R. (2013). Impact of Digitalization on Education in the Knowledge Economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 7(3), 367–380. <https://doi.org/10.25019/MDKE/7.3.06>
- Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for? *Chinese Science Bulletin*, 56(23), 2506–2517. <https://doi.org/10.1007/s11434-011-4608-7>
- Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research. *Higher Education*, 56(3), 259–264. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9124-6>
- Carlsen, R. (2003). Building productive online learning communities investigating and interacting with internet educational genres. In G. Davies, & E. Stacey (Eds.), *Quality education @ a distance. IFIP — The International Federation for Information Processing* (Vol. 131, pp. 137–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-35700-3_15
- Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *TechTrends*, 64(4), 557–560. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00491-7>
- Cerrone, E. R. (2017). *Socialization of undergraduate rural students in a large urban university* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Pittsburgh.
- Cuban, L. (1993). Computer meets classroom: Classroom wins. *Teachers College Record*, 95(2), 185–210.
- Cuhls, K., Erdmann, L., Warnke, P., Toivanen, H., Toivanen, M., van der Giessen, A. M., & Seiffert, L. (2015). *Models of horizon scanning. How to integrate horizon scanning into European research and innovation policies*. European Commission. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1938.7766>
- Czech Universities. (2020, April 4). *The Czech Technical University turned into a scientific manufactory*. <https://www.czechuniversities.com/article/faculties-at-the-czech-technical-universityturned-into-a-scientific-manufactory>
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, Article 106677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania prepared for eLearning during the COVID-19 pandemic? *Sustainability*, 12(13), Article 5438. <https://doi.org/10.3390/su12135438>
- Erasmus+. (2020). European Universities Initiative. Survey on the impact of COVID-19 on European Universities. European Commission. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/coronavirus-eui-impact-results-may2020_en.pdf
- Facer, K. (2018). The university as engine for anticipation: Stewardship, modelling, experimentation and critique in public. In R. Poli (Ed.), *Handbook of anticipation: Theoretical and applied aspects*

- of the use of future in decision making* (pp. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31737-3_29-1
- Fúzi, B. (2019). Should we and can we motivate university students? – The analysis of the interpretation of the role and the teaching methods of university teachers. In K. Cermakova, & J. Rotschedl (Eds.), *Proceedings of the 7th teaching & education conference, London* (pp. 36–57). International Institute of Social and Economic sciences (IIES) <https://doi.org/10.20472/TEC.2019.007.004>
- Géring, Zs., & Király, G. (2020). Changes in teaching and learning – The challenges of flexible learning. *Horizon Scanning Report Series, Volume II*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Géring, Zs., Király, G., & Tamássy, R. (2021). Are you a newcomer to horizon scanning? A few decision points and methodological reflections on the process. *Futures & Foresight Science*, 3(3-4), Article e77. <https://doi.org/10.1002/ffo2.77>
- Géring, Zs., Király, G., Tamássy, R., Miskolczi, P., Fúzi, B., & Pál, E. (2020). Decline or renewal of higher education – Threats and possibilities amidst a global epidemic situation. *Horizon Scanning Report Series*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher education*, 39(1), 67–91. <https://doi.org/10.1023/A:1003859026301>
- Gupta, S. B., & Gupta, M. (2020). Technology and E-learning in higher education. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(4), 1320–1325.
- Hunter, F., & Sparnon, N. (2020). There is opportunity in crisis: Will Italian universities seize it? *International Higher Education*, (102), 38–39.
- IAU. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report. International Association of Universities. <https://www.iau-aiu.net/IAU-Global-Survey-on-the-Impact-of-COVID-19-on-HigherEducation-around-the>
- Irwin, C., & Berge, Z. (2006). Socialization in the online classroom. *Journal of Instructional Science and Technology*, 9(1).
- Jensen, T. (2019). *Higher education in the digital era: The current state of transformation around the world*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Kaplan, A. (2020). *Covid-19: A (potential) chance for the digitalization of higher education* (ESCP Impact Paper No. 2020-72-EN). ESCP Research Institute of Management (ERIM). <https://academ.escpeurope.eu/pub/IP%202020-72-EN.pdf>
- Karpov, A. O. (2016). Socialization for the knowledge society. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3487–3496.
- Király, G., & Géring, Zs. (2020). Changes in teaching and learning – the transformation of knowledge transfer. *Horizon Scanning Report Series, Volume I*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Komljenovic, J. (2022). The future of value in digitalised higher education: Why data privacy should not be our biggest concern. *Higher Education*, 83(1), 119–135. <https://doi.org/10.1007/s10734->

- Könnölä, T., Salo, A., Cagnin, C., Carabias, V., & Vilkkumaa, E. (2012). Facing the future: Scanning, synthesizing and sense-making in horizon scanning. *Science and Public Policy*, 39(2), 222–231. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs021>
- Kosslyn, S. M., Nelson, B., & Kerrey, B. (2017). *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. MIT Press.
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the COVID-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1–5, <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
- Kuusi, O., Cuhls, K., & Steinmüller, K. (2015). The futures Map and its quality criteria. *European Journal of Futures Research*, 3(1), Article 22. <https://doi.org/10.1007/s40309-015-0074-9>
- Lee, R. M., & Yuan, Y. (2018). Innovation education in China: Preparing attitudes, approaches, and intellectual environments for life in the automation economy. In N. W. Gleason (Ed.), *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* (pp. 93–119). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_5
- Losh, E. (2021, February 4). Universities must stop presuming that all students are tech-savvy. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/opinion/universities-must-stop-presuming-all-students-are-tech-savvy>
- Maassen, P. (2000). Higher education and the stakeholder society. *European Journal of Education*, 35(4), 377–383. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00034>
- Maassen, P. (2014). A New Social Contract for Higher Education? In G. Goastellec, & F. Picard (Eds.), *Higher Education in Societies* (pp. 33–50). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9_4
- Magyari-Beck I. (2010). A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban. In I. Dobó, I. Perjés, & J. Temesi (Eds.), *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések* (pp. 49–63). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76–87. <https://doi.org/10.5430/jms.v1n1p76>
- Marathe, D. S. (2018). Digitalization in education sector. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 51–56. <https://doi.org/10.31142/ijtsrd18670>
- Márquez-Ramos, L. (2021). Does digitalization in higher education help to bridge the gap between academia and industry? An application to COVID-19. *Industry and Higher Education*, 35(6), 630–637. <https://doi.org/10.1177/0950422221989190>
- Miskolczi, P., & Tamássy, R. (2020). Changes in the certification of knowledge. *Horizon Scanning Report Series, Volume III*. Future of Higher Education Research Centre, Budapest Business School.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853–886. <https://doi.org/10.2307/259247>
- Óbuda University. (2020, August 7). *Mass ventilator system – The Hungarian Invention Could Save Lives*. <https://uni-obuda.hu/2020/08/07/mass-ventilator-system-the-hungarian-invention->

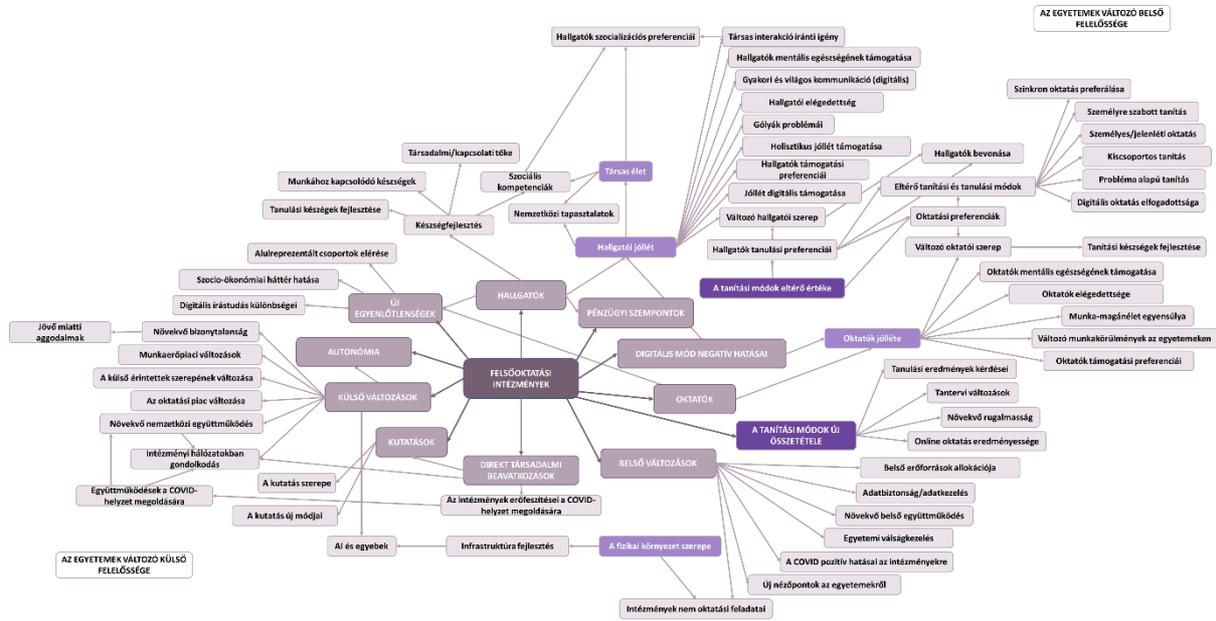
could-save-lives/

- Ollé, J. (2010). Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In I. Dobó, I. Perjés, & J. Temesi (Eds.), *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések* (pp. 22–31). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., & Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19. *Educational Philosophy and Theory*, 54(6), 1–44. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- QS. (2020). *The impact of the Coronavirus on global higher education*. Quacquarelli Symonds. <https://www.qs.com/reports-whitepapers/the-impact-of-the-coronavirus-on-global-higher-education/>
- Raich, M., Dolan, S., Rowinski, P., Cisullo, C., Abraham, C., & Klimek, J. (2019, January 31). Rethinking future higher education. *European Business Review*. <https://www.europeanbusinessreview.com/rethinkingfuture-higher-education/>
- Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' acceptance of the COVID-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), Article 6468. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186468>
- Rumyantseva, I. A., Krotenko, T. Y., & Zhernakova, M. B. (2020). Problems of digitalization: Using information technology in business, science and education. In E. G. Popkova, & B. S. Sergi (Eds.), *Scientific and Technical Revolution: Yesterday, Today and Tomorrow. ISC 2019. Lecture Notes in Networks and Systems* (Vol 129, pp. 561–570). https://doi.org/10.1007/978-3-030-47945-9_61
- Saad-Filho, A. (2020). From COVID-19 to the end of neoliberalism. *Critical Sociology*, 46(4-5), 477–485. <https://doi.org/10.1177/0896920520929966>
- Saigushev, N. Y., Vedeneeva, O. A., & Melekhova, Y. B. (2020). Socialization of students' personality in the process of polytechnic education. *Proceedings of the International Scientific Conference "Far East Con" (ISCFEC 2020)*, 128. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.194>
- Salmon, G. (2007). 80:20 for E-moderators. *CMS-Journal*, 29, 39–43. <https://doi.org/10.18452/6520>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating. The key to online teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203816684>
- Saritas, O., & Smith, J. E. (2011). The Big Picture – Trends, drivers, wild cards, discontinuities and weak signals. *Futures*, 43(3), 292–312. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.11.007>
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Selwyn, N. (2014). The Internet and education. In *Change: 19 key essays on how the internet is changing our lives* (pp. 191–216). OpenMind.
- Selwyn, N. (2023). "There is a danger we get too robotic": An investigation of institutional data logics within secondary schools. *Educational Review*, 75(3), 377–393. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931039>
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>

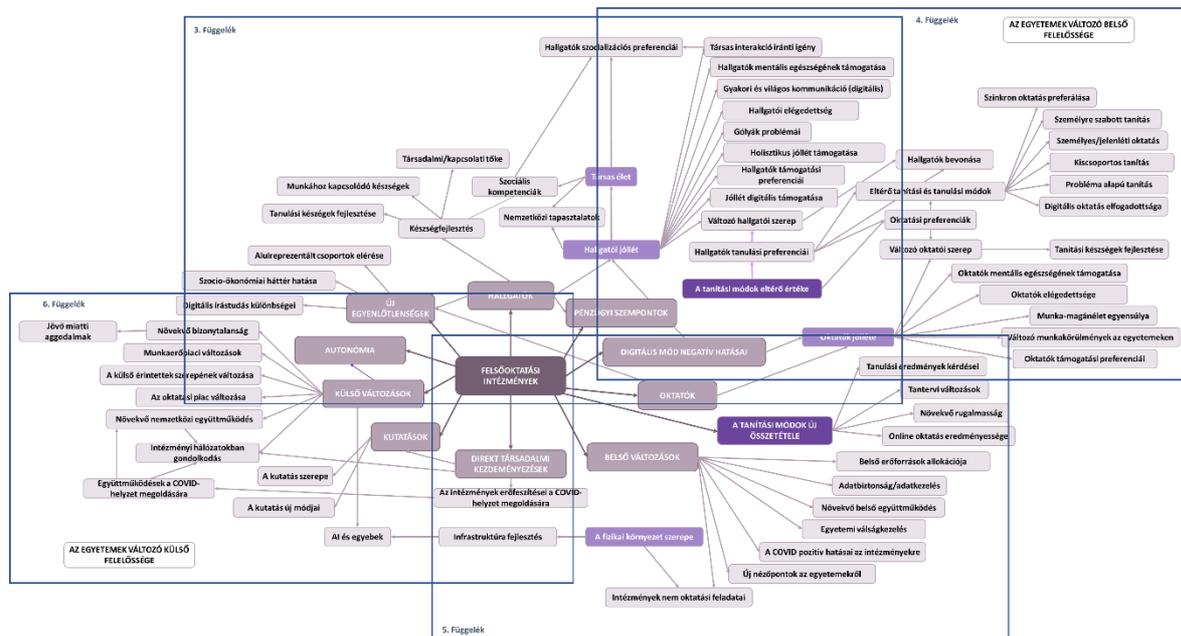
- Serdyukov, P., & Serdyukova, N. (2015). Effects of communication, socialization and collaboration on online learning. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(10).
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1), 69–86. <https://doi.org/10.1080/01587910303048>
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208–228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>
- Szczepańska, A., & Pietrzyka, K. (2021). The COVID-19 epidemic in Poland and its influence on the quality of life of university students (young adults) in the context of restricted access to public spaces. *Journal of Public Health*, 31, 295–305. <https://doi.org/10.1007/s10389-020-01456-z>
- Tomažević, N., Ravšelj, D., & Aristovnik, A. (2021). *Higher education policies for developing digital skills to respond to the Covid-19 Crisis: European and global perspectives*. European Liberal Forum. https://liberalforum.eu/wp-content/uploads/2021/07/Brosura-ELF_Digital-Skills_A4_08.pdf
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209–264.
- Weidman, J. C. (2006). Socialization of students in higher education: Organizational perspectives. In C. F. Conrad, & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 253–262). Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976039.n14>
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Wolff, J. (2013). It's too early to write off the lecture. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2013/jun/24/university-lecture-still-best-learning>
- Wong, B., & Chiu, Y. T. (2019). Let me entertain you: The ambivalent role of university lecturers as educators and performers. *Educational Review*, 71(2), 218–233. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1363718>
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of COVID-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>
- Zimmerman, J. (2020, March 10). Coronavirus and the great online-learning experiment. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>

Függelék

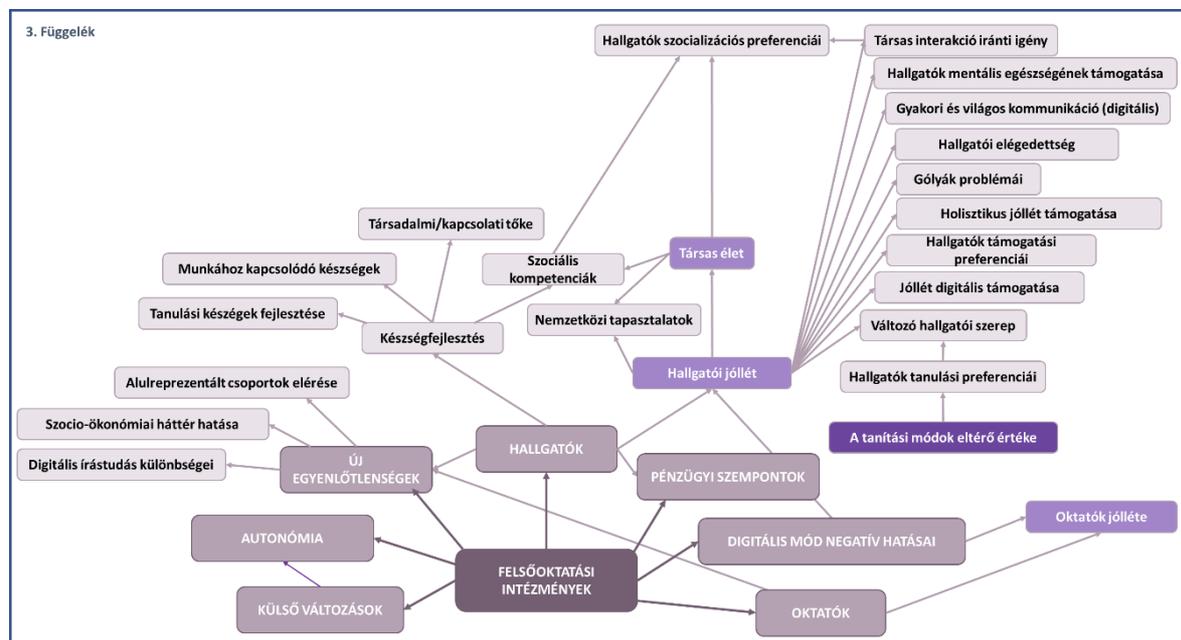
1. függelék: Jelenségtérkép. Forrás: Saját szerkesztés.



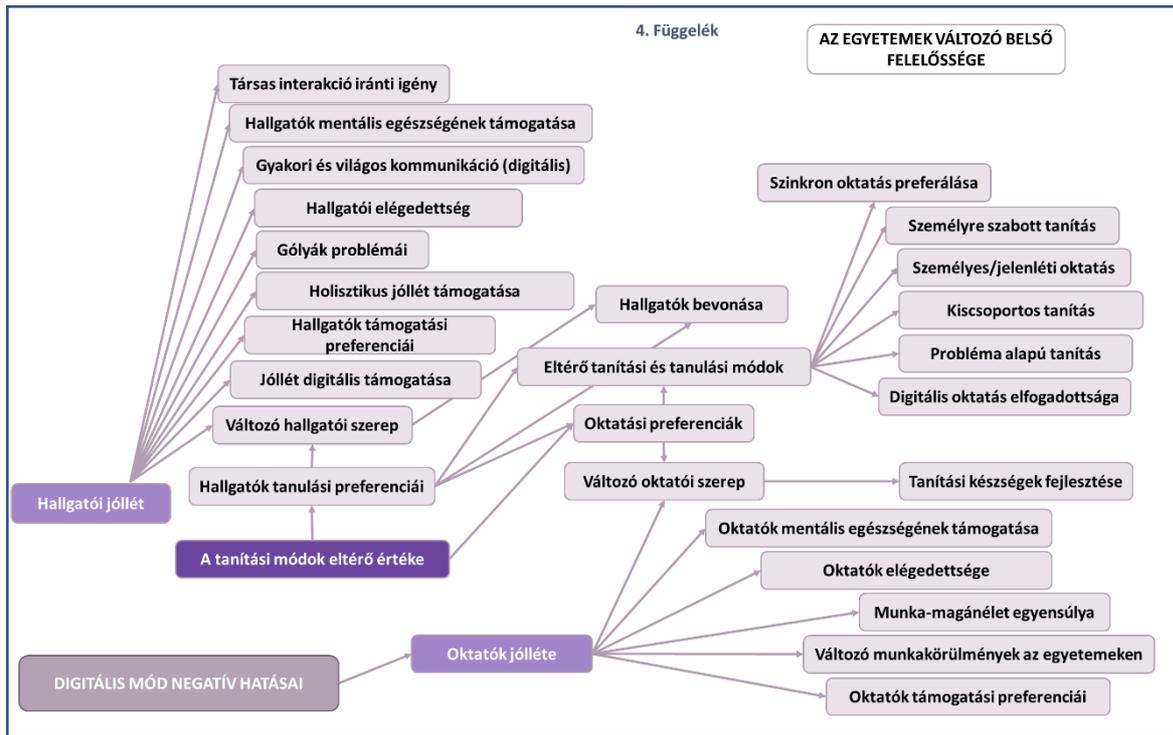
2. függelék: A jelenségtérkép felosztása.
Forrás: Saját szerkesztés.



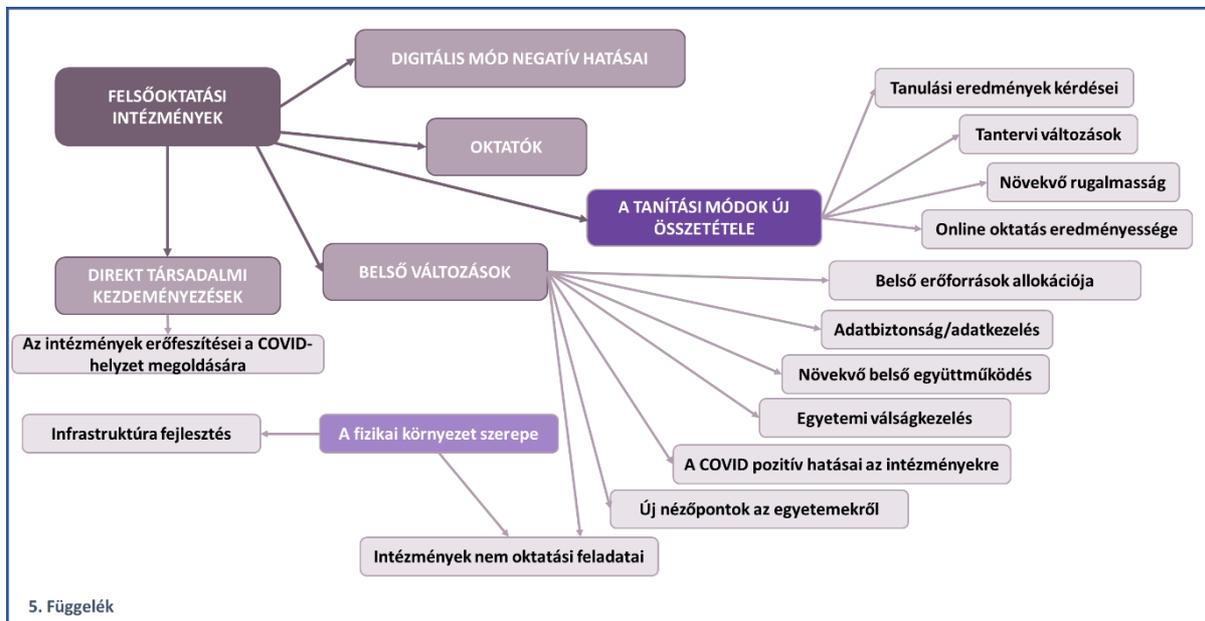
3. függelék: A jelenségtérkép belső elemeinek 1. része.
Forrás: Saját szerkesztés.



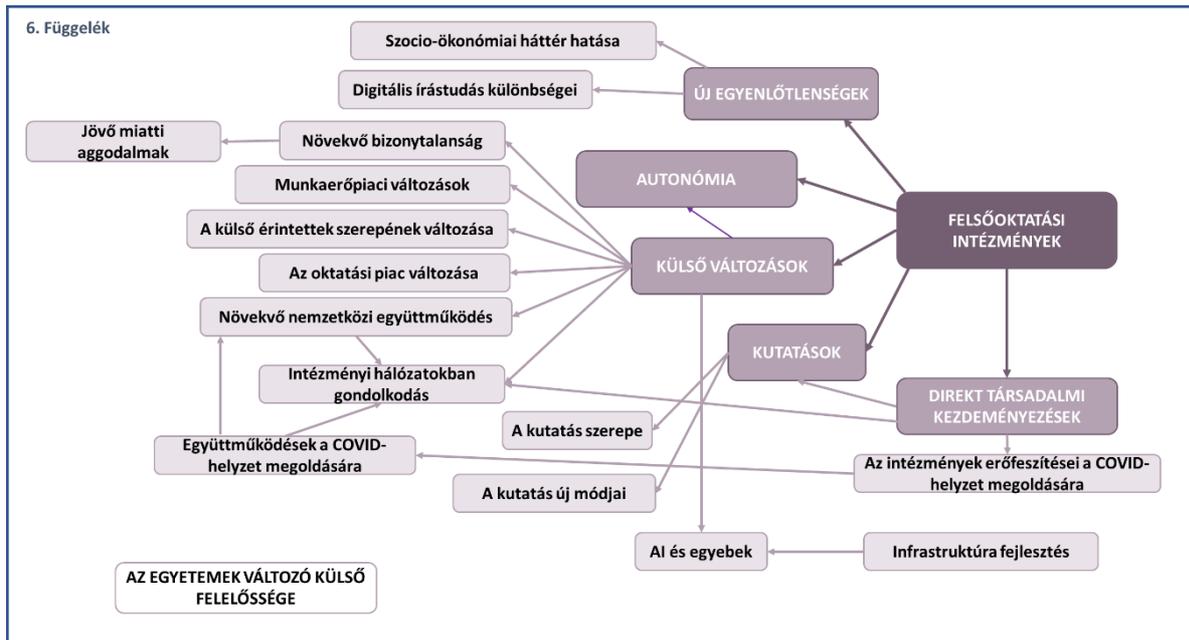
4. függelék: A jelenségtérkép belső elemeinek 2. része.
 Forrás: Saját szerkesztés.



5. függelék: A jelenségtérkép belső elemeinek 3. része.
 Forrás: Saját szerkesztés.



6. függelék: A jelenségtérkép külső elemei.
 Forrás: Saját szerkesztés.



Fehér Katalin, Géring Zsuzsanna, Király Gábor

Az innovatív felsőoktatás jövője – STEM, interdiszciplináris és üzleti programok több ezer mesterképzésben és a változó munkaerőpiacon

Bevezetés

Az oktatás *per definitionem* a jövőről szól. Legalább két tény támasztja alá ezt az állítást. Először is, a felsőoktatásnak reagálnia kell a társadalmi, gazdasági, környezeti és technológiai körülmények változásaira. Másodsor, a felsőoktatás aktív szereplője lehet a társadalom és a munkaerőpiac alakításának. Ez a "kettős látásmód" a felsőoktatási intézményektől folyamatos alkalmazkodást követel, és arra készíti őket, hogy aktív változásközvetítő szerepet vállaljanak az ilyen folyamatokban.

A felsőoktatási intézmények egyik fontos szerepe a mesterképzések biztosítása, mivel azok a tudományos, szakmai vagy kutatási irányok felé orientálják a hallgatókat. A mesterképzések komplex tudást és készségeket igényelnek, amelyek jól alkalmazhatók a globális vagy helyi munkaerőpiacon a problémamegoldáshoz és a kapcsolatépítéshez, ennyiben tehát az egyetemek profilját és jövőbeli elképzeléseit is képviselik. Ez különösen igaz az innovatív felsőoktatási intézményekre, ahol a jövőorientált tanulmányok jelentősen támogathatják az egyetem imázsát, és akár előzetes előrejelzést adhatnak az oktatás jövőbeli irányairól.

Tudomásunk szerint eddig még nem jelent meg globális áttekintés a mesterképzésekről az innovatív felsőoktatási intézmények és azok tudományágai között, különösen nem a STEM és az üzleti tanulmányok arányára összpontosítva. Ennek valószínűleg egyszerű oka van: nevezetesen, hogy csak manuálisan végzett kutatások képesek egyelőre ilyen jellegű globális mintavételre, ami mindenképpen igen időigényes folyamat. A Scopus tudományos adatbázisban a címek, absztraktok és kulcsszavak között végzett keresésünk nem hozott eredményt: egyetlen összefoglaló publikációt sem találtunk ezeken a területeken. Az olyan kulcsszavak segítségével, mint "innováció", "felsőoktatás", "mester" és "STEM" is csak néhány publikációt találtunk, többnyire a mérnöki, műszaki és társadalomtudományi kontextusban. Kulcskérdéseik specifikusak, mint például a nemek közötti jelentős eltérések, a finanszírozás vagy a tesztelt módszerek. Ezért a mesterképzésekről és interdiszciplináris jellemzőikről ilyen módon nem kaphatunk betekintést. Tekintettel erre a helyzetre, úgy döntöttünk, hogy összegyűjtjük a kapcsolódó tudományos vitákat és forrásait, amelyek a mesterszintű tanulmányok elemzésének fogalmi keretét adják. A kapcsolódó fogalmak áttekintése után fontos döntés született az adatkorpusz forrásairól. Amikor először teszteltük a különböző online reprezentációkat, a mesterképzésekről és a mögöttük álló egyetemi stratégiákról szóló tartalmak mennyiségének és formátumának gazdag változatosságával szembesültünk. Ezekben a szövegekben az egyetlen jól körülhatárolt és összehasonlítható, nyilvánosan

elérhető részek a mesterképzések azon szöveges összefoglalói voltak, amelyek a potenciális jelentkezők számára reprezentálják és reklámozzák az oktatást.

Ennek megfelelően ez a tanulmány a kiválasztott harminc vezető innovatív egyetem által kínált 2708 mesterképzési program összefoglaló leírásait vizsgálja, elsősorban három földrajzi csomópontban. A kiválasztott innovatív egyetemek jellemzőinek és az intézmények által kínált STEM, üzleti és interdiszciplináris programok különböző arányainak elemzésével átfogó képet tudunk nyújtani az interdiszciplinaritásnak mint a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos egyik legfontosabb szempontnak a programokban való megjelenéséről. Ami a szerkezetet és a tartalmat illeti, fogalmi keretrendszerünk rövid bemutatása után négy kutatási kérdés mentén mutatjuk be eredményeinket. Ezt követően összefoglaljuk az eredményeket, kiemelve az online reprezentáció fontosságát a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos versenyhelyzetben. Végül egy rövid következtetés zárja a tanulmányt.

Kihívást jelentő trendek és ábrázolásaik: klasszifikáció

Először is megvizsgáltuk az "innovatív egyetemek" rangsorának számítási módját. Ez a kérdés különösen fontos, ha egy innovatív folyamatot nemcsak az oktatásban, hanem a kutatásban vagy a munkaalapú projektekben is alkalmaznak (Jayantilal & O'Leary, 2020; Talbot et al., 2019). A kapcsolódó rangsorok szerint a meghatározó kritérium az akadémiai és az ipar által használt kutatások száma, elsősorban szabadalmi bejelentések és kutatási cikkek formájában. Tehát az innovációnak a felsőoktatási intézményekben sajátos jelentése van, ami túlmutat az újdonságok bevezetésén, de nagy hangsúlyt kap a kutatás-fejlesztés is, mely feltételezi az egyetemek és a vállalatok közötti együttműködést olyan mérhető hatásokkal, mint a szabadalmi támogatások, a proaktivitás és az egyetemi teljesítményre gyakorolt hatások (Lin, 2019; Salisbury et al., 2021). Ez egyidejűleg a társadalmi-technikai rendszerek növekvő komplexitásával jár együtt, ezért a tudományágakon átívelő projektekre van szükség (Edmondson, 2012). Ez a megközelítés megköveteli az interdiszciplináris tanulmányokra való összpontosítást, és kiemeli a STEM és az üzleti tanulmányok alkalmazhatóságát is. Az első kérdés az, hogy a társadalmi-kulturális keretek hogyan befolyásolják a felsőoktatási intézmények programtervezését a tudás, a készségek és a foglalkoztathatósági kérdések tekintetében.

Gazdasági és társadalmi keretek a változó trendek mellett

Az alapvető kérdés az egyetemek társadalmi szerepe. Az egyetemek feladata felkészíteni hallgatóikat a jövőre, az előre nem látható társadalmi, gazdasági és technológiai változásokra (Hrubos, 2011). Azonban, ha az "érvényes tudás" halmaza folyamatosan változik, és ha a jövő radikálisan ismeretlen (Barnett, 2012), akkor a hallgatók felkészítésének feladata nem annyira a tudás átadása, hanem elsősorban annak támogatása, hogy a hallgatók alkalmazkodó és kritikus tanulók, valamint hatékony problémakeresők és -megoldók váljanak (Aoun, 2017). Ezt a tendenciát követve a felsőoktatási intézményeknek ki kell lépniük megszokott

kulturális mintáikból, valamint a tanítás és tanulás bevált kereteiből (Schmidt et al., 2015), és követniük kell a helyi vagy regionális érdekeket (Hancock, 2019; Nováky & Monda, 2015), illetve a nemzeti és nemzetközi stratégiákat (Gesing & Glass, 2019). A Tuning projekt a bolognai folyamatban (Dugarova et al., 2016) ezt a jövőbeli irányt képviseli a kiegészítő szakmai programokkal és a szakemberek munkatevékenységének egységes modelljével. Így a munka világa és az oktatás megalapozza az egymást keresztező területeket és a kompetenciaalapú logikát. Ugyanakkor a vállalkozói szellem és az innováció fogalmai (Author et al., 2019) gyakran az egyetemeken zajló változások mozgatórugóiként jelennek meg.

Mindezek figyelembevételével meg kell vizsgálni a jövőorientált és a piacon vezető szerepüket megtartani vagy kiépíteni kívánó egyetemek stratégiáit és a jövőbeli készségek és a jelenlegi tantervek közötti kapcsolatot (Cotronei-Baird, 2020).

Jövőbeli készségek és a tudományági határok átlépésének szükségessége

Hogyan tervezzék meg a felsőoktatási intézmények a képzési programjaik tantervét? Először is, egyetértés van abban, hogy a látható jövőben az információk tömeges túltermelése továbbra is fennmarad: így a heterogén információhalmazok komplex feldolgozásának, értékelésének, értelmezésének és szintézisének képessége lesz az egyik legfontosabb készség (Raish & Rimland, 2016). Másodsor, a komplex társadalmi-technikai rendszerek tervezésének, karbantartásának és ellenőrzésének rendszerszemléletű gondolkodással párosuló képessége a jövőben is nagyra fog értékelődni (Aoun, 2017; Bakhshi et al., 2017), különösen a multikulturális kontextusokban való együttműködés terén (Hains-Wesson & Ji, 2020).

Ezek a tendenciák feltételezik az interdiszciplináris gondolkodás szükségességét (Edmondson, 2012), amelyek megkövetelik az egyirányú tudás korlátainak átgondolását (Sloman & Fernbach, 2017) és a "szituációs alázatot" (*situational humility*). Létfontosságúvá válik, hogy képesek legyünk felismerni, mikor van szükség mások szakmai tudására és készségeire egy probléma megoldásához vagy egy nehéz helyzet kezeléséhez (Edmondson, 2012). A problémamegoldáson túl a kreativitás és a kritikai gondolkodás is kulcsfontosságú kognitív kompetenciák a 21. században (Wechsler et al., 2018). Ezeket a tendenciákat a tanulási eredményeken alapuló és kompetenciaalapú megközelítések is kiemelik, amelyeket kifejezetten támogat az interdiszciplináris tanulás (Ford et al., 2015; Hains-Wesson & Ji, 2020).

Ezért nem elég a hallgatókat arra orientálni, hogy úgynevezett "I-alakú", azaz egy területen mély ismeretekkel rendelkező személyekké váljanak, hanem helyette úgymond "T-alakú" szakemberekké kell válniuk, akik széleskörű ismeretekkel rendelkeznek fő szakterületükön (Iansiti, 1993), és akár perspektívaváltók lehetnek egy másik területre (Karjalainen et al., 2009). Egyesek még a π -alakú megközelítés mellett is érvelnek a karrierépítés tekintetében: ez azt jelenti, hogy nem egy, hanem két területen kell széleskörű szakértelemmel rendelkezniük a hallgatóknak, mert ezek a szinergiák rugalmasságot tesznek lehetővé számukra később a munkaerőpiacon (Jacob, 2015; Oakley, 2017).

Továbbá az összetett problémák megoldása (Holley, 2017; Jacob, 2015, p. 3) reflexivitással vagy etikai érzékenységgel párosulva (Tassone et al., 2018) további versenyelőnyt jelent. Holley (2017) egy átfogó áttekintés alapján hangsúlyozza, hogy az interdiszciplinaritás számos előnyös tanulási eredményhez vezethet, mint például a rugalmas és szokatlan gondolkodás, az elfogultsággal szembeni érzékenység, a kétértelműséggel szembeni tolerancia, valamint az új információk kritikai gondolkodással történő értékelésének és szintézisének képessége (Holley, 2017, pp. 11-12).

Számos felsőoktatási intézményi az interdiszciplináris programjait úgy hirdeti, mint az egyéni oktatási utak előnyös eszköze (Milian & Missaghian, 2018). Ráadásul az interdiszciplináris együttműködés még mindig kialakulhat az eddig nem azonosított "kapcsolódási pontokon" (Lindvig et al., 2019). Összefoglalva, a személyre szabott stratégia támogatja a nagyobb rugalmasságot a gyorsan változó körülmények között, illetve adaptív tudást és készségeket eredményez.

Interdiszciplinaritás, a STEM és az üzleti programok kihívásai

Az interdiszciplinaritás, mint fókusz, szemben a transz- vagy multidiszciplinaritás változataival, a tudományos konferenciákon és workshopokon kapott korai visszajelzések alapján lett az elemzésünk fókusza, mivel ez tűnt egy általánosan elfogadott megközelítésnek. Így a STEM és a nem-STEM, valamint az üzleti és nem üzleti tanulmányok metszéspontjait tanulmányunkban interdiszciplinaritásként határozzuk meg.

Ily módon a fent említett T- és π -alakú tudás (Iansiti, 1993; Jacob, 2015; Oakley, 2017) fontossága is jobban kiemelkedik a magas szintű foglalkoztathatósággal kapcsolatos elvárásokon keresztül. Emellett az interdiszciplináris tanulmányok egyszerűen dinamikus helyzetbe hozzák a felsőoktatási intézmények programjait, elvárva tőlük a folyamatos megújulás és a hasznos tanulási eredmények követelményeinek betartását (Holley, 2017). A globális világjárvány, a gyorsan terjedő vagy a széleskörű társadalmi-gazdasági hatásokkal járó mesterséges intelligencia technológia (Fehér & Katona, 2021) jellemző példák, amelyek igazolják, hogy az oktatásban szükség van erre a rugalmas megközelítésre. A kritikus gondolkodást, a szintetizált információáramlást (Holley, 2017, pp. 11-12) és a személyre szabott oktatási utakat (Milian & Missaghian, 2018) támogatják az ilyen folyamatok.

Az „interdiszciplináris” kategória alkalmazása révén jelen kutatás keretében két meghatározó területre összpontosítunk: egyfelől a STEM, másfelől az üzleti tanulmányok területére. A jövő munkahelyeinek kihívása és a mai digitális és technológiai irányok egyértelműen a STEM-tanulmányokat - a természettudomány, a technológia, a mérnöki tudományok és a matematika (Julia & Antoli, 2019) népszerűsítését - helyezik előtérbe. Ezzel párhuzamosan az interdiszciplináris összefüggésekben az üzleti fenntarthatóság is előtérbe kerül (Onel et al., 2020). Mindkettő közvetlen kapcsolatban áll az innovációval és az együttműködéssel. A STEM, a nem-STEM és az üzleti tanulmányok konvergenciája vagy integrációja reflektál a jövő szakértőinek lehetőségeire (Kelley & Knowles, 2016). Így a felsőoktatási intézmények

rangsorai és a mögöttük álló tanulmányi struktúra döntő fontosságúak a tanulmányok folytatása és a képzési programok kiválasztása szempontjából. Mivel a foglalkoztathatósági dimenzió a felsőoktatás egy másik fontos aspektusa, a következő szakasz ezt a témát és a kapcsolódó rangsorokat mutatja be.

Foglalkoztathatóság és mesterképzések

Amint azt a fentiekben említettük, a foglalkoztathatóság kérdése kulcsfontosságú a felsőoktatásban (Römgens et al., 2019), különösen a diplomások foglalkoztathatósága esetében (Rodman et al., 2013). A felsőoktatási intézmények tehát nem hagyhatják figyelmen kívül a foglalkoztathatóság kérdését, ha meg akarják tartani vagy javítani akarják pozíciójukat a legtehetségesebb hallgatókért folytatott versenyben (Jackson & Tomlisson, 2020). Ennek megfelelően a foglalkoztathatósági rangsorok jelentős orientációs pontként szolgálnak, amelyek a leendő hallgatók számára iránymutatást nyújtanak a tanulmányaik megválasztásában. Tisztában vagyunk azzal, hogy egyre több kritika éri e rangsorok módszertanát és negatív társadalmi hatásait (Soh, 2017; Wedlin, 2011). Ennek ellenére és tekintettel a rangsorok jelentőségére a szakterületen, mi is felhasználtuk őket a foglalkoztathatóság szempontjából legjobb intézmények megtalálására (további részleteket lásd később). Feltételeztük, hogy a foglalkoztathatósági rangsorok élén álló intézmények nagyobb érzékenységet mutatnak a munkaerőpiaci változásokra, ezért döntöttünk úgy, hogy a jelen tanulmány megállapításait a kapcsolódó foglalkoztathatósági rangsorokkal hasonlítjuk össze.

Ami a foglalkoztathatóságot és az innovációt illeti az egyetemi oktatásban, először a mesterképzéseket szükséges megvizsgálni. Ezek a programok hidat képeznek az alapképzés és a magasabb szintű tanulmányok között, és jellemzően nagyfokú önállóságot, valamint kutatási és/vagy szakmai érdeklődést követelnek meg a hallgatóktól. E programok gyakran piacorientált, naprakész és gyakorlatias ismereteket kínálnak. Az ilyen jellegű oktatás biztosítása érdekében ezek a mesterképzések általában gyorsabban változnak és alkalmazkodnak a külső körülményekhez, mint az alapképzés. Összefoglalva, az emberi és társadalmi tőkével, valamint az egyéni szempontokkal együtt a munkáltatóknak a diplomás foglalkoztathatóságra való összpontosítása kulcsfontosságú tényező (Clarke, 2017) a munkaerő-felvétellel összefüggésben. Ezért az egyetemeknek olyan programokat kell hirdetniük, amelyek képesek variabilitást és a személyre szabás lehetőségét kínálni. Ez különösen igaz a mesterképzésekre, ahol a hallgatók meghatározó ismeretekre tesznek szert, és az interdiszciplináris tanulmányok a kimenetek széles skáláját támogatják.

Az előbbiekben azt mutattuk be, hogy a tudományági határok átlépése és az interdiszciplinaritás a STEM és üzleti képzésekben, valamint a foglalkoztathatóság kérdései milyen módon jelentenek kihívást a felsőoktatás, és különösen a mesterképzések jövője szempontjából. Kutatásunk azzal is hozzájárul ehhez a vitához, hogy globális áttekintést nyújt

e területről, megvizsgálva, hogy a jelenlegi innovatív mesterképzések hogyan alakítják a felsőoktatás jövőjét.

Módszertan

Kutatási kérdések

A felsőoktatás fentebb jelzett, a jövővel kapcsolatos kihívásai alapján kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a mesterképzések sokfélesége hogyan segíti elő a jövőbeli innovatív felsőoktatást. Szándékosan a mesterképzések online reprezentációjára összpontosítottunk, mivel ez hirdeti és értékesíti a programokat. Még ha az egyetemi stratégiai dokumentumok szórványosan hozzáférhetőek is a nyilvánosság számára, általában nem egy dokumentumban mutatják be a program-innováció, a képzési szintek vagy a tudományágak részleteit. Ráadásul, még ha ezek a dokumentumok elérhetőek is, a jelentkezőket a saját háttérüknek és céljaiknak megfelelő konkrét tanulmányi leírások érdeklik.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a reprezentáció-elemzés csak egy dimenziója a lehetséges vizsgálatoknak. Ugyanakkor ez egy nagyon fontos vizsgálati terep, hiszen ez az első találkozási pont az egyetem és a képzések iránt érdeklődők között. Továbbá az online elérhető programleírások imázsépítő eszközként is szolgálnak. A számos vizsgálható jellemző közül – elméleti megfontolásaink alapján – az interdiszciplinaritásra, mint a felsőoktatás jövőjével kapcsolatos egyik kulcskérdésre fókuszálunk. Ennek megfelelően kutatási kérdéseink figyelembe veszik a kiválasztott mesterképzések interdiszciplináris jellegét, és a "STEM" és "üzleti" kategóriák szerint csoportosítjuk őket.

Először a vizsgált vezető innovatív egyetemek általános jellemzőire összpontosítottunk, nemcsak azért, hogy részletesebben jellemezzük a mintánkat, hanem azért is, hogy ezeket a jellemzőket (például az egyetemek korát vagy régióját) az elemzésben a változók csoportosítására használhassuk.

Mindezek alapján kutatási kérdéseink a következők:

Kutatási kérdés1: Melyek a vizsgált vezető innovatív egyetemek legfontosabb jellemzői?

Kutatási kérdés2: Hogyan jelennek meg a tisztán STEM programok és az interdiszciplináris STEM mesterképzések?

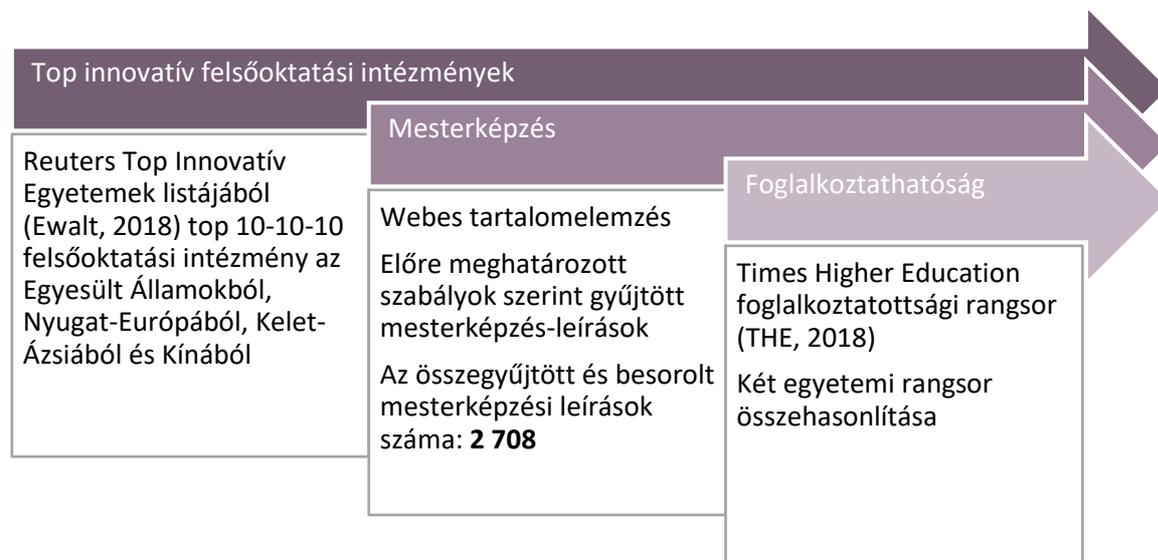
Kutatási kérdés3: Milyen a kizárólag üzleti és az interdiszciplináris-üzleti programok aránya?

Kutatási kérdés4: Melyik a STEM, az üzleti és az interdiszciplináris tudás legkedvezőbb aránya a foglalkoztathatóság szempontjából?

Módszerek, mintavétel, eljárások és határértékek

E kérdések megválaszolása érdekében kiválasztottuk a leginnovatívabb egyetemeket, és információkat gyűjtöttünk a mesterszintű képzésükről és a foglalkoztathatósági szintjükéről. Ennél a három lépésnél hozott döntéseinket az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: Adatgyűjtési eljárás.
Forrás: Saját szerkesztés.



Elsőként a Reuters által összeállított 'Top Innovatív Egyetemek' rangsorból gyűjtöttük le a 100 leginnovatívabb egyetem listáját (Ewalt, 2018). Természetesen tisztában voltunk a rangsorokkal kapcsolatos kritikákkal (Karran & Mallinson, 2019; Soh, 2017). Ha azonban ezeket a rangsorokat nyilvánosan elérhető információforrásként tekintjük, és úgy értelmezzük a szerepüket, mint a felsőoktatási szektor különböző vezető intézményeiről folyó diskurzust, akkor megfelelőek a minta kialakításához. Azért választottuk ezt a rangsort a sok közül, hogy megtaláljuk azokat a programokat, amelyeket a gazdasági-technológiai-társadalmi trendek változásaira leginkább reagálnak címkéznek. Intézményi mintánk harminc egyetemet tartalmaz a legjobb innovatív egyetemek rangsorából (lásd Függelék).

Mivel a mesterképzések leírásai felsőoktatási intézményenként eltérőek, az adatbányászat csak manuálisan volt lehetséges több ezer weboldalon keresztül. Ennek köszönhető a bevont felsőoktatási intézmények korlátozott száma. Összegezve a gyűjtés és a kódolás komoly erőfeszítéseket igényelt, hogy egy több mint 2700 mesterképzést tartalmazó átfogó adatbázis elérhetővé váljon. Még kevésbé volt meglepetés, hogy más hasonló tanulmányok erről a területről nem állnak rendelkezésre a tudományos életben. Az adatbázis feldolgozásához használt kódok: a STEM és nem-STEM tanulmányok, interdiszciplináris STEM tanulmányok, üzleti tanulmányok és interdiszciplináris üzleti tanulmányok kategóriái. Ezen osztályozás alapján manuális kódolást végeztünk (lásd a részleteket alább).

További mintavételi problémát jelentett a 30 felsőoktatási intézmény kiválasztási kritériuma. A rangsorokkal szembeni kritika egyik fontos szempontja, hogy nagyon eltérő társadalmi kontextusban lévő egyetemeket hasonlítanak össze és osztályoznak (Kosztján et al., 2019). A regionális összetettség azonban mintaképzési elvként szolgálhat. Továbbá a kiválasztás célja egyrészt az volt, hogy elkerüljük az Egyesült Államok erős dominanciáját a rangsor élén, másrészt pedig az, hogy földrajzilag kiegyensúlyozott képet kapjunk. A fent említett releváns tudományos források mellett a földrajzi megfontolásokat követve (Gesing & Glass 2019; Hancock, 2019) a 100 leginnovatívabb egyetem legkiemelkedőbb csomópontjait szűrtük le. E csomópontok azonosítása révén az első 10 amerikai, az első 10 európai és az első 10 ázsiai egyetemet választottuk ki, hogy globális és összehasonlítható mintát kapjunk. Bár az ikonikus egyetemek (Karran & Mallinson, 2019) nem kerültek be ebbe a kiválasztásba, az "innováció" kulcsaspektusát tekintve kiegyensúlyozott földrajzi eloszlást sikerült elérni.

A kiválasztott régiók országait tekintve a földrajzi elhelyezkedés elsősorban az Egyesült Államokra, Nyugat-Európára, Kelet-Ázsiára és Kínára korlátozódik. Nyilvánvaló, hogy nemcsak ezek a régiók rendelkeznek innovatív egyetemekkel és jövőorientált oktatással, ugyanakkor a rangsorok a diákok (és szüleik) számára tájékoztató pontként, valamint az egyetemek számára hírnévkezelő eszközként is szolgálnak (Christensen & Gornitzka, 2017). Ezért a minta földrajzi összetettsége a rangsor szerkezetén alapul.

Így tehát összességében a mintában szereplő 30 intézmény rangsora 1-től 53-ig terjed (lásd a függelék). Ezen túlmenően a kiválasztott harminc egyetemről kiegészítő információkat gyűjtöttünk a honlapjaik és további online források alapján, mint például a székhelyük, az alapításuk időpontja és az intézmény típusa (magán- vagy állami).

Az adatgyűjtés második fázisában, 2019-ben a kiválasztott egyetemek hivatalos online felületéről kigyűjtöttük a mesterképzéseket. Ez a lépés összetett kérdéseket és több döntési pontot eredményezett. A mesterképzések nem egy helyen és azonos formában, hanem gyakran sporadikus formátumban jelentek meg, ugyanis a különböző egyetemek különböző tanszékein különböző részletek voltak elérhetők. Például egyes felsőoktatási intézmények a tantervek segítségével emelik ki a tanulmányok profilját, mások ismert professzorokat vagy híres neveket mutatnak be az öregdiákok közül anélkül, hogy részletes tanulmányi programot közölnének. Tehát a mesterképzések online bemutatása nem egységes. Ezért az elemzést le kellett szűkíteni azokra a tartalmi elemekre, amelyek több ezer mesterképzésre vonatkozóan mindenhol rendelkezésre állnak. Emellett egyes egyetemek online közzéteszik a kurzusdokumentumokat, míg mások csak rövid összefoglalókat tesznek közzé a mesterképzések céljairól. Ezenkívül egyes programok csak a nemzeti nyelven, mások csak angolul vagy az anyanyelven és angolul is elérhetőek. Összefoglalva, az általános összehasonlítást ezek a különbségek nagymértékben akadályozták, és az adatgyűjtést nem lehetett szoftveres alkalmazás segítségével elvégezni.

E sokféleség feltárása és a vizsgált mesterképzések egységes adatbázisának létrehozása érdekében manuális szűrést végeztünk, az adatgyűjtést és az osztályozást pedig szigorú kritériumok alapján végeztük el:

- Csak azokat a mesterképzéseket vizsgáltuk, amelyek 2019-ben elérhetőek voltak. A tervezési fázisban lévő vagy inaktív programokat kizártuk a kutatásból.
- Olyan programokat választottunk ki, amelyek tanulmányi időtartama legalább 9 hónapos nappali és/vagy 2 éves részidős képzés volt. Rövidebb tanulmányok, kizárólag online programok vagy MOOC kurzusok tehát nem kerültek be az adatbázisba.
- A tudományos, üzleti és interdiszciplináris mesterképzések kiszűrése érdekében csak az alaptanterveket elemeztük. Ezt a döntést az indokolta, hogy számos program kínál specializációkat, választható kurzusokat, más karok alternatív kreditpontjait, kutatásban való részvételt, terepmunkát, csereprogramokat, mindezt a tanulmányok személyre szabása érdekében. Az egyetlen lehetőség az maradt, hogy a mesterképzések közös tanterveire összpontosítsunk.
- A STEM és üzleti programokat is pontosan meghatároztuk az adatbázis létrehozása előtt. A fentiekben említett tendenciákat és fogalmakat figyelembe véve a STEM-tanulmányokat olyan programokként határoztuk meg, amelyek kurzusainak jelentős többsége természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai tárgyakat kínál. Ebben az esetben a jelentős többség 80%-ot jelentett. Más szóval, ha a program kínál néhány nem-STEM-tanulmányt, de ezek aránya 20% alatt van, akkor a programot kizárólag STEM-tanulmányokat folytató programként definiáltuk. A kizárólag nem-STEM tanulmányok meghatározása is ennek megfelelően történt. Továbbá, ha a STEM tanulmányok több mint 20%-ban nem-STEM tudományágakat integrálnak, vagy a nem-STEM programok több mint 20%-ban tartalmaznak STEM területeket, akkor a megfelelő kategória az "interdiszciplináris STEM/nem-STEM".
- Az üzleti programokat szintén a 80/20 arányban határoztuk meg. Az interdiszciplináris üzleti mesterképzések kategóriájába integrált kurzusok is tartoznak, például a STEM vagy technológiai tanulmányok, amelyek naprakész és piacképes tudást nyújtanak.

E szigorú kritériumok meghatározása után a kiválasztott egyetemek honlapjait manuálisan átnéztük, és az eredményeket Excel-fájlokba kódoltuk. Ennek eredményeképpen a mesterképzések mintája 2708 olyan mesterképzést tartalmazott, amelyek kódja az általunk végzett osztályozás alapján készült. A releváns információk nemzeti nyelvekről történő lefordításához fordítóprogramot használtunk. A kutatás utolsó fázisában a Times Higher Education (2018) által közzétett foglalkoztathatósági rangsort is figyelembe vettük. A konkrét rangsor lehetővé tette a minta szűkítését 18 egyetemre, így feltárva a munkaerőpiac szempontjából legkedveltebb felsőoktatási intézmények modelljeit (a részleteket lásd a Függelékben).

Eredmények

Az eredményeket az alábbiakban négy alfejezetben mutatjuk be a kutatási kérdéseknek megfelelően.

A vizsgált egyetemek jellemzői

A kiválasztott leginnovatívabb egyetemek jellemzőit az alapítás éve és az alapítás típusa szerint foglaljuk össze (1. táblázat). Az elemzett egyetemek csaknem felét a 19. században alapították (középkorú intézmények), több mint egynegyedét ezt megelőzően (idősek), a többit pedig a 20. században (fiatalok). A vizsgált egyetemek alapításának átlagos időpontja 1777.

1. táblázat: Jellemzők: az egyetemek száma régió, kor és típus szerint (n=30).

Forrás: Saját szerkesztés.

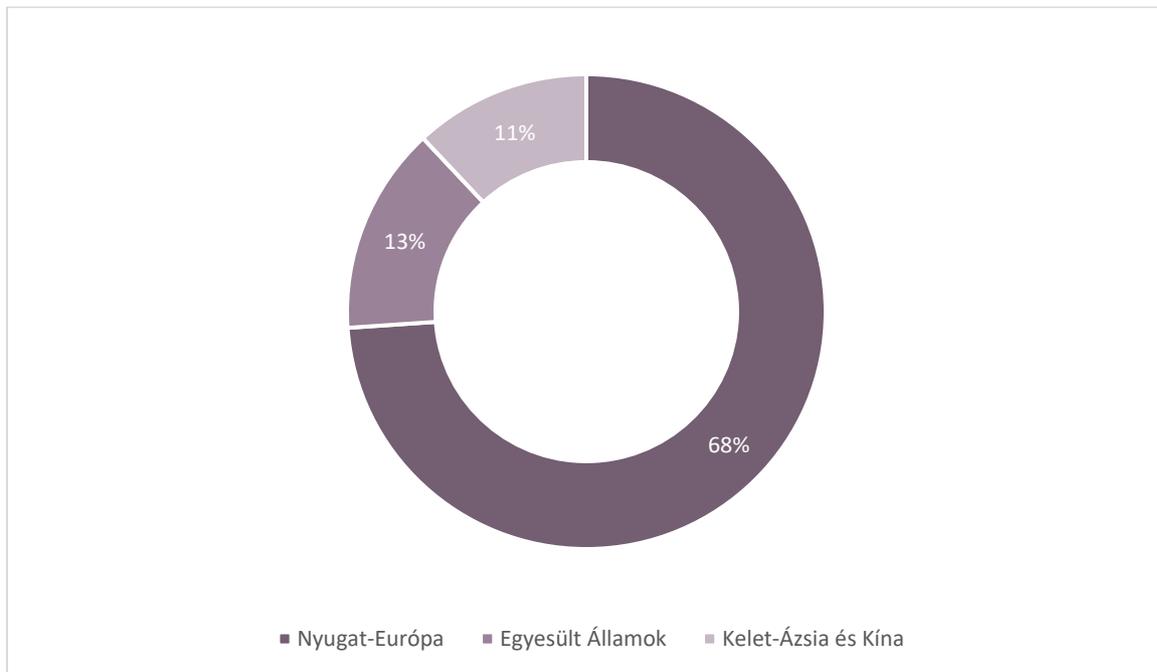
Földrajzi régiók	Kor			Intézmény típusa		Profil típusa	
	Régi	Közép-korúak	Fiatal	Privát	Nyilvános	Kutatás	Tanítás
U.S.	3	7	0	6	4	10	0
Nyugat-Európa	4	5	1	1	9	10	0
Kelet-Ázsia és Kína	1	2	7	2	8	9	1
Sum	8	14	8	9	21	29	1

Az 1. táblázatban bemutatott összehasonlító adatok szerint a kelet-ázsiai és kínai egyetemek felülreprezentáltak a fiatal intézmények tekintetében. Feltehetően innovatív profiljuk teszi lehetővé számukra, hogy mindössze néhány hallgatói generációval a hátuk mögött a csúcson legyenek. A középkorú egyetemek, amelyek az egész mintában a legnagyobb számban vannak jelen, élvezik öregdiákjaik támogatását az üzleti és kormányzati hálózatokon keresztül, és elegendő tapasztalattal rendelkeznek ahhoz, hogy a régi és új kurzusokat egy portfólióban mutassák be. A harminc vizsgált intézmény többsége állami kutatóegyetem. Az USA azonban elsősorban magánfinanszírozású egyetemek révén van jelen a korpuszban. Feltételezhető, hogy jobb a tanár/diák arányuk, magasabb kutatási bevételekkel és költségekkel üzemelnek (lásd még Davidson, 2017). A listán csak egy oktatóegyetem szerepel, amely a kutatás helyett az oktatásra és a tanulásra összpontosít. Ez az egyetem a kelet-ázsiai és kínai régióból származik. Nyilvánvaló lehet, hogy a leginnovatívabb felsőoktatási intézmények között a kutatóegyetemek dominálnak, mivel ezek vitathatatlan előnyt élveznek azzal, hogy a tudományos publikációk és szabadalmak, illetve az ipar és az egyetemek közötti együttműködések révén az innovációra összpontosítanak. Az alábbi elemzés az eredmények értelmezésében a vizsgált egyetemek típusának és helyének szerepét is figyelembe veszi.

STEM, nem-STEM és interdiszciplináris programok

A mesterképzések száma egyetemenként átlagosan 90. Ez az eredmény nemcsak a programok sokféleségét, hanem a mesterképzési lehetőségek széles skáláját is mutatja. A földrajzi megoszlás azt mutatja, hogy a 2708 program több mint felét a nyugat-európai top egyetemek kínálják (2. ábra).

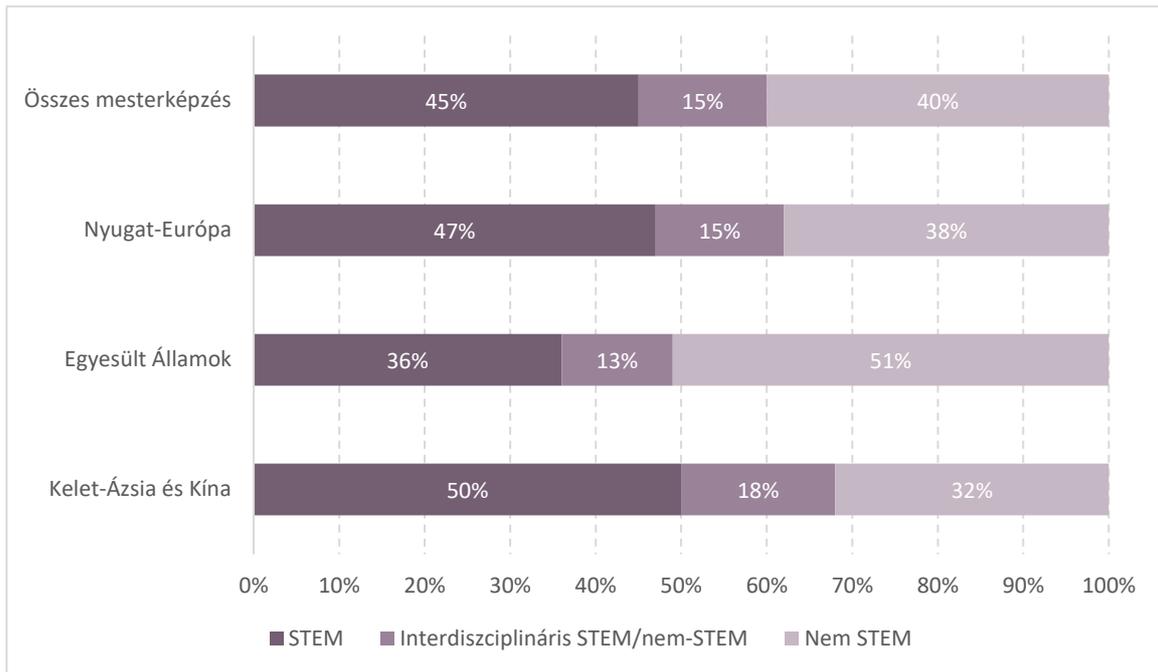
2. ábra: A mesterképzések aránya földrajzi régiók szerint, % (n=2708).
Forrás: Saját szerkesztés.



Figyelembe véve a mesterképzések STEM-hez kapcsolódó besorolását a kategóriáink alapján (lásd fentebb), eredményeink a STEM-szakterületek dominanciáját mutatják: a mesterképzések 60%-a teljesen vagy részben STEM-program (3. ábra). Vannak azonban regionális különbségek: Nyugat-Európában, Kelet-Ázsiában és Kínában a STEM-hez kapcsolódó tanulmányok aránya valamivel magasabb az átlagnál (62% és 68%). Ugyanakkor a mintánkban szereplő amerikai felsőoktatási intézményekben a STEM-hez kapcsolódó mesterképzések a repertoárnak csak 49%-át teszik ki.

3. ábra: A STEM, a nem-STEM és az interdiszciplináris STEM/nem-STEM tanulmányok aránya földrajzi csomópontok szerint, % (n=2708).

Forrás: Saját szerkesztés.



Az interdiszciplináris tanulmányok a STEM területén az összes program 15%-át teszik ki. Vagyis a teljes minta 15%-át teszik ki az interdiszciplináris programok, amelyek kisebb arányban tartalmaznak STEM és nagyobb arányban nem-STEM területeket, és fordítva. Ez az arány régióként csak kis mértékben különbözik: az USA-ban 13%, a Kelet-Ázsia és Kína régióban 18% terjed.

További, de nem várt szempont, hogy a 18. században alapított régebbi egyetemeken a nem-STEM terület dominál, míg a 20. században finanszírozott fiatal intézmények esetében éppen fordított a helyzet: nevezetesen, hogy mesterképzéseik több mint háromnegyede a STEM-hez kapcsolódó kategóriákhoz tartozik (59% csak STEM, 17% interdiszciplináris STEM-hez kapcsolódó tanulmányok). Ez az eredmény azt jelzi, hogy az újonnan alapított egyetemek jobban reagálnak a trendek változásaira, és ez magyarázhatja gyors felemelkedésüket a rangsor élére.

A magán- és közintézmények némileg eltérnek egymástól a STEM-portfóliójukat illetően, mivel a magánintézmények aránya alacsonyabb mind a kizárólag STEM, mind az interdiszciplináris STEM/nem-STEM mesterképzések arányában. Pontosabban, a magánegyetemeken a programoknak csak 53%-a STEM vagy interdiszciplináris STEM/nem-STEM, míg az állami egyetemeken 65%. Mivel az állami egyetemek a nyugat-európai, kelet-ázsiai és kínai központokban a legelterjedtebbek, feltételezhetően az állami ösztönzők és a regionális piacok nyomása tolja ezeket a felsőoktatási intézményeket a STEM irányába.

Amint azt az adatok mögötti, feldolgozott részletek is tanúsítják, bizonyos programok egyértelműen STEM-programok, a kémiai biológiától a mérnöki tudományokig, míg bizonyos programok nyilvánvalóan nem-STEM-programok, az irodalomtól a kulturális tanulmányokig. Számos program azonban pusztán a neve alapján nem sorolható be egyértelműen. Például a nyelvészeti tanulmányok esetenként informatikát és big data elemzéseket is tartalmaznak, az építészet pedig gyakran különböző arányban mérnöki és művészeti tanulmányokat is ötvöz. Ilyen és hasonló példák is bizonyítják, hogy a program neve önmagában nem képes megfelelően leírni egy tanulmányi képzés profilját.

Egyes egyetemek egyedi vagy újonnan induló programokat is kínálnak, amelyek a gazdaság és a társadalom változó tendenciáit tükrözik. Néhány emblemikus példa erre: Public Policy Data Science [Közpolitikai adattudomány], Cybersecurity and Leadership [Kiberbiztonság és vezetés], Digital Anthropology [Digitális antropológia], Sustainability Leadership [Fenntartható vezetés] vagy Medical Humanities and Risk [Orvosi humán tudományok és kockázatok]. Ezek nem egyszerűen jövőorientált képzések, hanem a felsőoktatás globalizált piacán a piaci igényekre is választ adnak. Hasonlóképpen, az üzleti programok is elkezdtek közeledni a nem üzleti programok felé. A STEM után az üzleti programok körében is megvizsgáltuk ezeket a jellemzőket.

Kizárólag üzleti és interdiszciplináris üzleti programok

A tanulmányban részt vevő harminc innovatív egyetem 2708 vizsgált mesterképzése közül mindössze 430 (16%) kínál üzleti vonatkozású képzést. A STEM-alapú osztályozáshoz hasonlóan itt is kizárólag üzleti és interdiszciplináris-üzleti kategóriákat határoztak meg. Az üzleti vonatkozású mesterképzések viszonylag alacsony aránya ellenére jelentős arányban szerepelnek interdiszciplináris programjaik. A 2708 mesterképzési program 16%-ából ugyanis 6% kínál kizárólag üzleti vonatkozású tananyagot, a másik 10% pedig interdiszciplináris-üzleti változatot. Az interdiszciplináris-üzleti mesterképzések valamivel nagyobb arányban találhatóak meg Nyugat-Európában, de az érintett egyetemek kora vagy típusa tekintetében nincs jelentős különbség.

Bár az üzleti területek aránya viszonylag alacsony a mesterképzések között, a fentiekben vázolt jövőorientált trendek tükröződnek a példákban, amelyeket olyan területek testesítenek meg, mint a társadalmi innováció, a globális jólét, a fenntartható erőforrások vagy a technológia és menedzsment.

Foglalkoztathatósággal kapcsolatos összehasonlító eredmények

A legjobb innovatív egyetemek rangsorának a foglalkoztatás szempontjából történő értelmezésekor a munkaerő-piaci preferenciák erős hangsúlyt kaptak. Megállapítható, hogy a szűkített listán szereplő felsőoktatási intézmények a változó trendekre reagáló és alkalmazkodó programokat készítenek.

A nemzetközi toborzók számára a HR Consultancy Emerging globális foglalkoztathatósági rangsort készített a legjobb egyetemek listájával (THE, 2018). Még ha ez a rangsor más módszereket is alkalmazott, mint a leginnovatívabb egyetemek fent tárgyalt listázási eljárása, a THE (2018) oldalán is megjelenik, és adatai révén támogatja a fenti megállapítások egyik értelmezési dimenzióját. Emellett tisztában vagyunk azzal, hogy az összehasonlított rangsorok időhorizontja eltérő, ha az innováció hosszútávú hatására és a munkaerőpiac rövidtávú visszajelzésére gondolunk. Úgy találtuk azonban, hogy ez a kérdés a mi kutatásunkban két okból kevésbé problematikus. Először is, bár a két rangsor különböző időhorizontú jelenségeken alapuló eredményeket tükröz, az éves listákkal egy pillanatfelvételt nyújtanak az időben, ami összekapcsolhatóvá tette őket. Más szóval, nem hasonlítjuk össze a két listát, hanem összekapcsoljuk őket a kutatásunkban, hogy kiválasszuk azokat az egyetemeket, amelyeket a rangsorok egyszerre címkéznek innovatívnak és magas foglalkoztathatóságúnak. Másodszor, a leginnovatívabb egyetemek sorrendje évről évre nem változik jelentősen, így feltételezhetjük, hogy kutatási és oktatási hatásuk, valamint egyetemi és céges együttműködéseik hatékonysága tartósabban meghatározó.

A két rangsor összevetése után összesen 18 egyetem maradt az összevont listánkon (lásd a függelék). Pontosabban, a regionálisan kiválasztott harminc legjobb egyetem közül csak 18 található a Times Higher Education 100 legjobb foglalkoztathatósági egyetem listáján. Ezt a 18 felsőoktatási intézményt tekinthetjük a régiójuk leginnovatívabb és – egyúttal – a leginkább munkaerő-piaci orientált egyetemének.

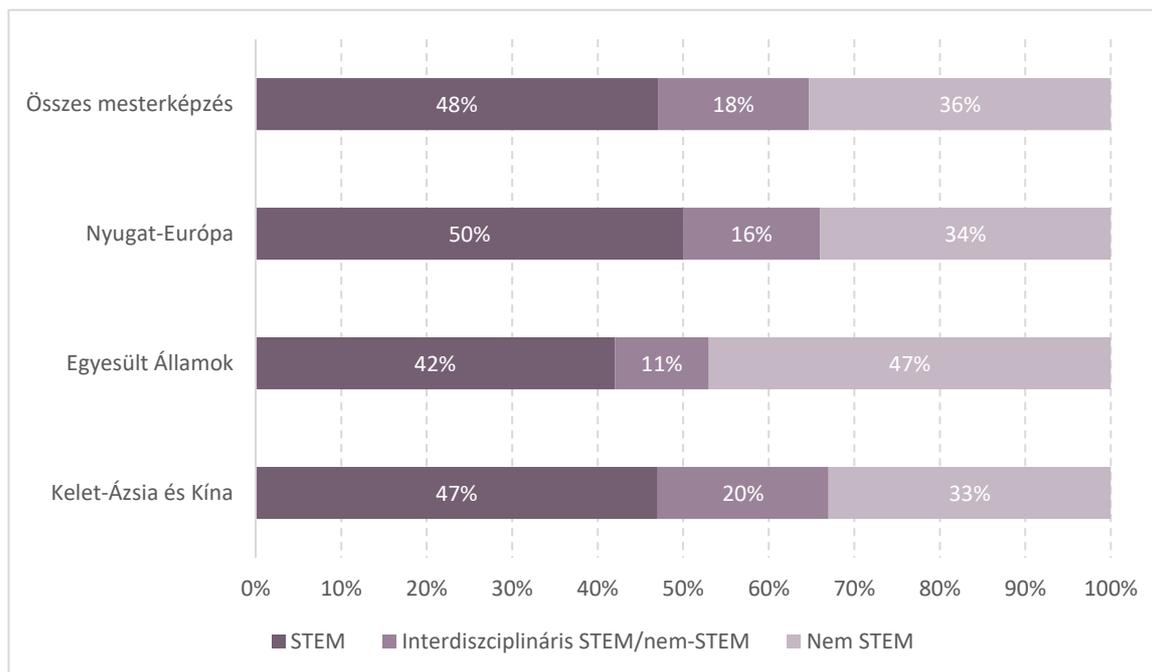
Miután az eredeti mintánkat kiegészítettük ezekkel a foglalkoztathatósági adatokkal, a 18 felsőoktatási intézményből álló új mintában azt láthatjuk, hogy a nyugat-európai egyetemek felülreprezentáltak (50%) az eredeti arányukhoz képest. Ezeknek az intézményeknek az átlagos alapítási dátuma 1762, azaz majdnem megegyezik a fenti egyetemi szűrés átlagával. A foglalkoztathatósági preferenciák alapján szűkített listán is a legidősebb és a legfiatalabb egyetemek szerepelnek. A 18 egyetem többsége állami kutatóintézet.

Ez a 18 innovatív és munkaerőpiac-orientált felsőoktatási intézmény 1750 mesterképzést kínál. Regionálisan nézve ezek kétharmadát nyugat-európai egyetemek nyújtják. A csak az innovatív listán szereplő eredményekhez képest a nyugat-európai egyetemek jóval nagyobb arányt képviselnek a munkaerő-piaci szempontból sikeres mesterképzésekben.

Az összevont lista mesterképzési programjainak a STEM-alapú besorolással való összehasonlításakor megfigyelhető, hogy 64%-ban találhatóak STEM kurzusok vagy interdiszciplináris STEM/nem-STEM kurzusok (4. ábra). A munkaerő-piac orientált felsőoktatási intézmények körében ez a STEM területű kurzusok magasabb arányára utal az innovatív listához képest. Ez azt jelzi, hogy a piaci és ipari nyomás a foglalkoztathatóság tekintetében erősebb a STEM-képzéseken.

4. ábra: A STEM, nem-STEM és interdiszciplináris STEM/nem-STEM tanulmányok aránya földrajzi csomópontok szerint a magas foglalkoztathatósági rangsorral rendelkező innovatív egyetemeken, % (n=1750).

Forrás: Saját szerkesztés.

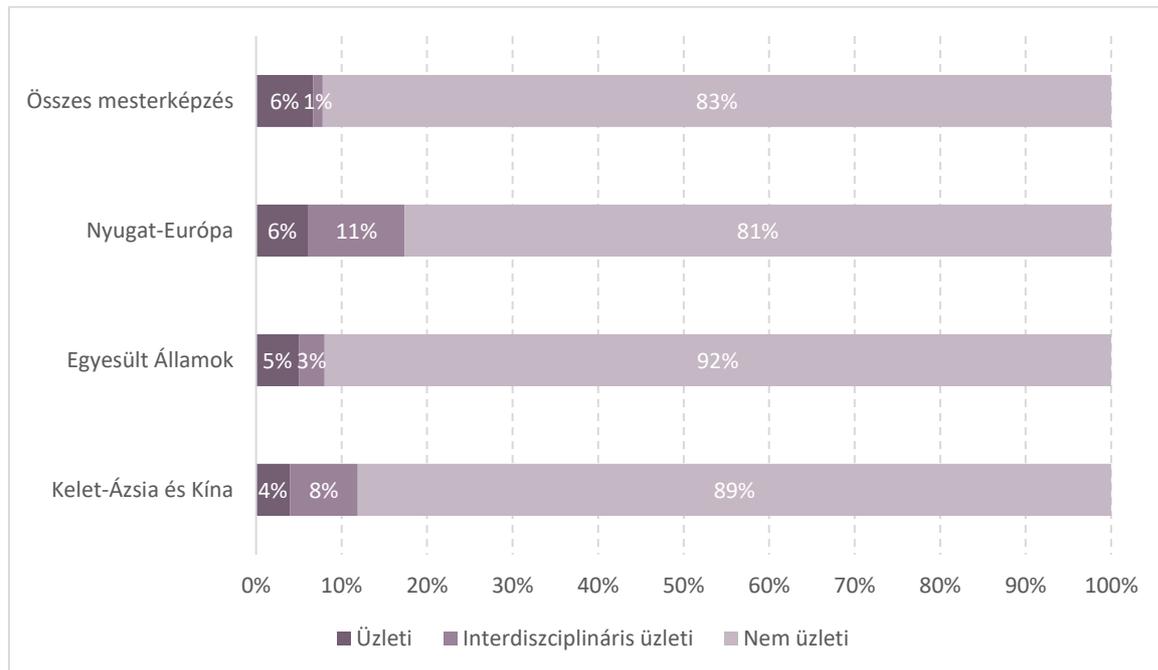


A STEM-programok legmagasabb aránya 67%, és ezek a programok Kelet-Ázsiában és Kínában találhatóak, míg a legalacsonyabb arány 53% az Egyesült Államokban. Nyugat-Európa szorosan tükrözi az összevont lista átlagát. Így a fent említett magas nyugat-európai mesterképzések száma nemcsak a legversenyképesebb földrajzi területet, hanem a tudományágak közötti globális átlagot is jelenti.

Ha megnézzük az üzleti és interdiszciplináris üzleti programok arányát az összevont listán, azt láthatjuk, hogy arányuk pontosan megegyezik az innovatív egyetemeken szereplőkkel. Sőt, Nyugat-Európa, és Kelet-Ázsia és Kína hasonló arányokat mutat, mint a harminc leginnovatívabb egyetemet tartalmazó lista esetében. Az összehasonlítás szempontjából az egyetlen kivétel az USA, ahol a legkisebb az interdiszciplináris üzleti programok aránya mindössze 3%-kal, az üzleti programok esetében pedig átlag alatti 5%-kal (5. ábra).

5. ábra: Az üzleti és interdiszciplináris üzleti programok aránya a magas foglalkoztathatósági rangsorral rendelkező innovatív egyetemek földrajzi csomópontjaiban, % (n=1750).

Forrás: Saját szerkesztés.



Egy meglepő eredményt találtunk továbbá az MBA-tanulmányok tekintetében. A mesterképzések leírásaiból kiderül, hogy az ilyen típusú üzleti programok elérhetőek, de ezek főként a kizárólag üzleti tanulmányok bővítéseként vagy további szűk szegmenseiként állnak rendelkezésre a közgazdaságtan, az üzleti analitika, a pénzügy vagy az ellátásilánc-menedzsment területén. Ezen túlmenően az interdiszciplináris üzleti programok sokszínűbbek a kizárólag üzleti programokkal összehasonlítva. E sokszínűség illusztrálására a Global Innovation Design [Globális innováció-dizájn], a Techno-MBA, a Creative Global Leader Program [Kreatív globális vezető program], a Green Management Policy Program [Zöld menedzsment szakpolitika program] vagy a Financial Engineering [Pénzügyi mérnök] bemutatja, hogy a társadalmi-gazdasági körülmények változásával együtt milyen módon közelednek egymáshoz a tudományágak.

Az eredmények interpretálása

Kutatásunk harminc innovatív egyetemet vizsgáltunk 2708 mesterképzéssel, és ebből a harmincből tizennyolc egyetemet választottunk ki, amelyek 1750 mesterképzésük révén a legjobb foglalkoztathatósági rangsorban is megtalálhatók. Az eredmények szerint a mesterképzések több mint hatvan százalékát a STEM-tanulmányok teszik ki, beleértve a kizárólag STEM és az interdiszciplináris STEM/nem-STEM programokat is. E mesterképzésekbe való betekintés azt mutatta, hogy az interdiszciplinaritás kategóriája kevésbé alkalmazható, mint az "interdiszciplináris program" kategóriája. A kiválasztott egyetemek több lehetőséget kínálnak hallgatóiknak és sokoldalú lehetőségeket kínálnak a különböző tudományágak elsajátítására – hogy személyre szabott szolgáltatást nyújtsanak. Ezekben a felsőoktatási

intézményekben komplex készségek és ismeretek állnak rendelkezésre, amelyek kínálata tükrözi az újonnan megjelenő trendeket a mesterséges intelligencia technológiától a környezeti változásokig.

A kutatási kérdésekre adott válaszként megállapítható, hogy a vizsgált vezető innovatív egyetemek fő jellemzői azok, hogy elsősorban középkorú, kutató és állami egyetemek. Az állami egyetemek nagyobb hangsúlyt fektetnek a STEM-tanulmányokra, míg a fiatalabb egyetemek nagyobb arányban mutatnak interdiszciplináris lehetőségeket. A mesterképzések 60%-a teljesen vagy részben STEM tanulmányok, míg a STEM vagy nem-STEM tanulmányok interdiszciplináris változata az esetek 15%-ában érhető el. Ily módon a STEM-tanulmányok felülreprezentáltak, de az interdiszciplináris tanulmányok is hangsúlyos szerepet játszanak abban, hogy a hallgatókat komplex ismeretek és készségek felé orientálják. Az üzleti programok alulreprezentáltak, csakúgy, mint az MBA tanulmányok. Az üzleti programok esetében azonban az interdiszciplináris programok aránya 66%. Feltehetően az üzleti orientáció több nem üzleti szakterület mesterképzésébe szivárgott be az interdiszciplinaritással. Amikor a foglalkoztathatósági indexet alkalmaztuk az összehasonlító eredmények elérése érdekében, a STEM-programok vagy az interdiszciplináris STEM/nem-STEM-programok iránti nagyobb, 64%-os érdeklődést találtunk. Az üzleti programok esetében nincs jelentős különbség a kontextus, az innovációs területek vagy a foglalkoztathatóság tekintetében. A vizsgált mesterképzések a jelenlegi technológiai-gazdasági-társadalmi trendekhez igazodó, személyre szabott és felelősségteljes programokat képviselnek.

Összefoglalva, a vezető innovatív felsőoktatási intézmények a STEM-tanulmányok többségét képviselik, figyelemre méltó interdiszciplináris tanulmányi lehetőségekkel, valamint az üzleti tanulmányokban az innováció és a foglalkoztathatóság terén betöltött jelentős szerepükkel. Feltételezhető, hogy az innovatív felsőoktatási intézményeknek eme profilja a várható jövőbeli kompetenciákat és társadalmi-gazdasági trendeket tükrözi a technológia és a fenntarthatóság terén. Az interdiszciplináris tanulmányok és a rendelkezésre álló, személyre szabott mesterképzések biztosítják a komplex kognitív kompetenciákat és a felelős tudást.

Bár az egyetemi stratégiai dokumentumok elemzése nem szerepelt e kutatás keretein belül, a tanulmány eredményei megfelelő hozzájárulást nyújtanak a felsőoktatásban a jövőbeni jelek felismeréséhez.

Következtetés

Ez a globális elemzés a vezető innovatív egyetemek jelenlegi online megjelenésére összpontosított, a mesterképzések alapos vizsgálatával. Kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy a mesterképzések sokfélesége hogyan segíti elő az innovatív felsőoktatás jövőjét. Az eredmények egyértelműen arra utalnak, hogy a vezető innovatív egyetemek komoly erőfeszítéseket tesznek a munkaerő-piaci pozícióik megerősítése érdekében. A növekvő

interdiszciplináris és újonnan kialakuló tanulmányi területek egyértelmű reakciót jelentenek a technológia és a fenntarthatóság hatására.

Kutatásunk korlátait tekintve az látható, hogy az e tanulmány keretében vizsgált egyetemek száma viszonylag alacsony. A mesterképzések száma azonban az innováció-orientált tantervek széles skáláját öleli fel. Ennek alapján az eredményekből kiderül, hogy a vezető innovatív egyetemek mesterképzéseiből mennyit tesznek ki a STEM és az interdiszciplináris programok, ezáltal elősegítve a felsőoktatási intézmények jövőjét. Továbbá elemeztük az mesterképzések reprezentációját, illetve azok leírásait. Ez a megközelítés nem teszi lehetővé a programok innovativitásának mérését, mivel nem érhetők el részletek arról, hogy hogyan valósítják meg ezeket a programokat a gyakorlatban. E célból azonban "helyettesítő" méréseket használhatunk, mint ahogy itt is tettük az interdiszciplináris jelleget mérő mutatóval.

Hivatkozások

- Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. Pearson and Nesta. <https://futureskills.pearson.com/research/assets/pdfs/technical-report.pdf>
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Bhardwa, S. (2018, October 17). The most innovative universities in the world 2018. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/student/news/most-innovative-universities-world-2018>
- Christensen, T., & Gornitzka, A. (2017). Reputation Management in Complex Environments – A Comparative Study of University Organizations. *Higher Education Policy*, 30, 123–140. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0010-z>
- Clarke, M. (2017). Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923–1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Cotronei-Baird, V. S. (2020). Academic Hindrances in the Integration of Employability Skills Development in Teaching and Assessment Practice. *Higher Education*, 79, 203–223. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00405-4>
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*. Hachette.
- Dugarova, D. T., Starostina, S. E., & Cherepanova, L. V. (2016). Discrete Actions in Supplementary Vocational Technical Education Under the Introduction of Professional Standards. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(11), 7318–7325.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. Jossey-Bass.
- Ewalt, D. M. (2018, October 11). Reuters Top 100: The World's Most Innovative Universities – 2018. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-amers-reuters-ranking-innovative-univ/reuters-top-100-the-worlds-most-innovative-universities-2018-idUSKCN1ML0AZ/>
- Feher, K., & Katona, A. I. (2021): Fifteen Shadows of Socio-Cultural AI: A Systematic Review and Future Perspectives. *Futures*, 132, Article 102817. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102817>
- Ford, E., Izumi, B., Lottes, J., & Richardson, D. (2015). Badge it! A Collaborative Learning Outcomes Based Approach to Integrating Information Literacy Badges Within Disciplinary Curriculum. *Reference Services Review*, 43(1), 31–44. <https://doi.org/10.1108/RSR-07-2014-0026>
- Gesing, P., & Glass, C. (2019). STEM Student Mobility Intentions Post-Graduation and the Role of Reverse Push-Pull Factors. *International Journal of Educational Development*, 65, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.08.008>
- Hains-Wesson, R., & Ji, K. (2020). Students' Perceptions of an Interdisciplinary Global Study Tour: Uncovering Inexplicit Employability Skills. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695752>

- Hancock, S. (2019). A Future in the Knowledge Economy? Analysing the Career Strategies of Doctoral Scientists Through the Principles of Game Theory. *Higher Education*, 78(1), 33–49. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0329-z>
- Holley, K. (2017). *Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.138>
- Hrubos, I. (2011). The Changing Role of Universities in Society. *Society and Economy*, 33(2), 347–360. <https://doi.org/10.1556/SocEc.2010.0004>
- Iansiti, M. (1993). Real World R&D: Jumping the Product Generation Gap. *Harvard Business Review*, 71(3), 138–147.
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2020). Investigating the Relationship Between Career Planning, Proactivity and Employability Perceptions Among Higher Education Students in Uncertain Labour Market Conditions. *Higher Education*, 80, 435–455. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00490-5>
- Jacob, W. J. (2015). Interdisciplinary Trends in Higher Education. *Palgrave Communications*, 1, Article 15001. <https://doi:10.1057/palcomms.2015.1>
- Jayantilal, K., & O'Leary, N. (2020). The Factors Influencing Two Primary Teachers' Interpretation of Games. *Education*, 3(13), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1810094>
- Julia, C., & Antoli, J. O. (2019). Impact of Implementing a Long-Term STEM-Based Active Learning Course on Students' Motivation. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 303–327. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9441-8>
- Karjalainen, T-M., Koria, M., & Salimäki, M. (2009). Educating T-shaped Design, Business and Engineering Professionals. *Proceedings of the 19th CIRP Design Conference—Competitive Design* (pp. 555–560). Cranfield University Press.
- Karran, T., & Mallinson, L. (2019). Academic Freedom and World-Class Universities: A Virtuous Circle? *Higher Education Policy*, 32, 397–417. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0087-7>
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A Conceptual Framework for Integrated STEM Education. *International Journal of STEM Education*, 3, Article 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Király, G., & Géring, Zs. (2019). Introduction to 'Futures of Higher Education' Special Issue. *Futures*, 111(3), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.03.004>
- Kosztján, Z. T., Banász, Z., Csányi, V. V., & Telcs, A. (2019). Rankings or Leagues or Rankings on Leagues? Ranking in Fair Reference Groups. *Tertiary Education and Management*, 25, 289–310. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09028-x>
- Lin, J. Y. (2019). How Does Collaboration Between Universities and R&D Firms Influence Performance? *Management Decision*, 57(9), 2436–2476. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2016-0497>
- Lindvig, K., Lyall, C., & Meagher, L. R. (2019). Creating Interdisciplinary Education within Monodisciplinary Structures: The Art of Managing Interstitiality. *Studies in Higher Education*, 44(2), 347–360. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365358>
- Milian, R. P., & Missaghian R. (2019). Interdisciplinarity for Sale: Logics of Knowledge, Labour Markets and Consumerism. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 153–167. <https://doi.org/10.1111/hequ.12189>

- Nováky, E., & Monda E. (2015). Futures Studies in Finland. *Society and Economy*, 37(1), 31–48. <https://doi.org/10.1556/SOCEC.37.2015.1.2>
- Oakley, B. (2017). *Mindshift: Break through Obstacles to Learning and Discover Your Hidden Potential*. Penguin.
- Onel, N., Mukherjee, A., & Fiedler, B. A. (2020). Sustainability Education, not Just STEM but the Root of Business. In B. A. Fiedler (Ed.), *Three Facets of Public Health and Paths to Improvements*. Academic Press.
- Raish, V., & Rimland, E. (2016). Employer Perceptions of Critical Information Literacy Skills and Digital Badges. *College & Research Libraries*, 77(1), 87–113. <https://doi.org/10.5860/crl.77.1.87>
- Rodman, K., Biloslavo, R., & Bratož, S. (2013). Institutional Quality of a Higher Education Institution from the Perspective of Employers. *Minerva*, 51, 71–92. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9219-9>
- Römgens, I., Scoupe, R., & Beusaert, S. (2020). Unraveling the Concept of Employability, Bringing Together Research on Employability in Higher Education and the Workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588–2603. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Salisbury, L., Tian, Y., & Smith, J. (2021). Showcasing Innovation by Analyzing the Characteristics of Patents Granted to Researchers at a Research University. *Science & Technology Libraries*, 41(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/0194262X.2021.1939835>
- Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A. C. M., Keeming, L. M., & van der Molen, H. T. (2015). On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education. *Health Professions Education*, 1(1), 12–18. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.010>
- Slovan, S. A., & Fernbach, P. (2017). *The Knowledge Illusion: Why We never Think Alone*. Penguin.
- Soh, K. (2017). The Seven Deadly Sins of World University Ranking: A Summary from Several Papers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(1), 104–115. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1254431>
- Talbot, J., Perrin, D., & Meakin, B. (2019). What Does It Take for Flexible Learning to Survive? A UK Case Study. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 113–125. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2019-0022>
- Tassone, V. C., O’Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H. J., & Wals, A. E. J. (2018). (Re-)designing Higher Education Curricula in Times of Systemic Dysfunction: A Responsible Research and Innovation Perspective. *Higher Education*, 76, 337–352. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0211-4>
- THE. (2018). Best universities for graduate jobs: Global University Employability Ranking 2018. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-graduate-jobs-global-university-employability-ranking>
- Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and Critical Thinking: Independent or Overlapping Components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003>
- Wedlin, L. (2011). Going Global: Rankings as Rhetorical Devices to Construct an International Field of Management Education. *Management Learning*, 42(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/1350507610389683>

Függelék

1. függelék: TOP 30 innovatív egyetem a földrajzi csomópontokban.
Forrás: Ewalt, 2018 alapján saját szerkesztés.

Név	Régió	Ország	Elérhető a THE foglalkoztathatósági rangsorában	Rangsor
Stanford University	U.S.	USA	X	1
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	U.S.	USA	X	2
Harvard University	U.S.	USA	X	3
University of Pennsylvania	U.S.	USA		4
University of Washington	U.S.	USA		5
University of Texas System	U.S.	USA		6
KU Leuven	Nyugat-Európa	Belgium	X	7
Imperial College London	Nyugat-Európa	Egyesült Királyság	X	8
University of North Carolina Chapel Hill	U.S.	USA		9
Vanderbilt University	U.S.	USA		10
Korea Advanced Institute of Science & Technology	Kelet-Ázsia és Kína	Dél-Korea	X	11
Ecole Polytechnique Federale de Lausanne	Nyugat-Európa	Svájc	X	12
University of California System	U.S.	USA	X	14
Pohang University of Science & Technology	Kelet-Ázsia és Kína	Dél-Korea		13
University of Southern California	U.S.	USA		15
University of Cambridge	Nyugat-Európa	Egyesült Királyság	X	18
University of Tokyo	Kelet-Ázsia és Kína	Japán	X	20
Osaka University	Kelet-Ázsia és Kína	Japán		22
Kyoto University	Kelet-Ázsia és Kína	Japán	X	26
University of Erlangen Nuremberg	Nyugat-Európa	Németország		31
Seoul National University	Kelet-Ázsia és Kína	Dél-Korea	X	34
Tohoku University	Kelet-Ázsia és Kína	Japán		36
Sungkyunkwan University	Kelet-Ázsia és Kína	Dél-Korea		39
University of Oxford	Nyugat-Európa	Egyesült Királyság	X	40
Tsinghua University	Kelet-Ázsia és Kína	Kína	X	44
Technical University of Munich	Nyugat-Európa	Németország	X	45
Kyushu University	Kelet-Ázsia és Kína	Japán		46
University College London	Nyugat-Európa	Egyesült Királyság	X	48
ETH Zürich	Nyugat-Európa	Svájc	X	49
University of Manchester	Nyugat-Európa	Egyesült Királyság	X	53

Géring Zsuzsanna, Király Gábor, Plugor Réka, Rakovics Márton, Tamássy Réka

„Tehetséges diák”, „leendő vezető” vagy „te” – A hallgatók megnevezése a magas rangú üzleti iskolák küldetésnyilatkozataiban

Bevezetés

A szervezetek külső kommunikációjuk során szinte mindig megszólítják a legfontosabb érintetteket, és gyakran reflektálnak a számukra teremtett értékekre, hangsúlyozzák azokat. Ez azért van, mert a szervezeteknek igazolniuk kell létezésüket a társadalmi szintéren. Sőt, versenyhelyzetben ki kell emelniük egyedi értéküket. A felsőoktatási intézmények ebben az értelemben különleges helyzetben vannak, mivel jelentős normatív nyomás nehezedik rájuk a tekintetben, hogy igazolják létjogosultságukat és megmutassák, milyen társadalmi szerepe(ke)t töltenek be. Ráadásul egy kvázi piaci helyzetben vannak, amelyben a legjobb és legeredményesebb tanulókért versenyeznek. Nem meglepő tehát, hogy az egyik legfontosabb és leggyakrabban használt érv ebben a tekintetben az, hogy milyen értéket kínálnak diákjaik életében rövid és hosszú távon. Éppen ezért érdekes kérdés, hogy ezek az intézmények hogyan szólítják meg a fő érintetteket, vagyis a hallgatókat.

A kérdés megválaszolásához magas rangú üzleti iskolák küldetésnyilatkozatait gyűjtöttük össze, és megvizsgáltuk, hogy az intézmények milyen kifejezéseket használnak a hallgatóik leírására. A különböző, hallgatókra használt kifejezések sokkal többet jelentenek egyszerű szinonimáknál: identitásjelölőknek tekinthetők, azaz csoportokat azonosítanak, így körvonalazzák az ideális (leendő) hallgatókat. Így tehát, az ilyen el- vagy megnevezéseknek egyaránt vannak befogadó és kirekesztő funkciói. Ezen túlmenően ezek a kifejezések az őket körülvevő konnotációs tér tekintetében is különböznek. Magyarán különböző benyomásokat, érzéseket, elképzeléseket, valamint jövőképeket idéznek fel, egyaránt építve a már meglévő kollektív, közös megértésre arról, hogy mit jelent diáknak lenni, és formálva is azt.

A címkézés (vagy elnevezés) ezért fontos diszkurzív eszköz. James Paul Gee megközelítésében ez a „felismerési munka” (*recognition work*) része, és szorosan kapcsolódik a láthatósághoz és az azonosításhoz (Gee, 2010, p. 20). Ez a felismerési munka, valamint a láthatóság kivívása és fenntartása elengedhetetlen a nemzetközileg magas rangú üzleti iskolák számára, mivel különösen érzékenyek az ügyfelek igényeire, és a globális felsőoktatás erősen piacorientált szegmensében működnek.

A fentiekből következően e rövid kutatás fő kérdése a következőképpen fogalmazható meg: milyen kifejezéseket találunk a hallgatók azonosítására és leírására az üzleti iskolák nemzetközi színterén? Pontosabban: Nagy hangsúly van-e a piacosításon, amely a fogyasztás kvázi személyes és informális nyelvét használja, és amelynek alapja a diák „te” személyes

névmással való konstrukciója? Vagy a szakmai jövőbeli identitást hangsúlyozó profitorientált szemléletnek találjuk nyomait? Az előbbi kérdés az üzleti iskolákat kritizáló szakirodalomhoz kapcsolódik, míg az utóbbi inkább a felsőoktatásról szóló általános akadémiai diskurzusra jellemző.

A tanulmány felépítését illetően a következő rész a fogalmi háttérrel tárgyalja, amelyet kutatásunk módszertani részletei követnek. A harmadik rész a fő eredményekre összpontosít, míg a befejező rész egy további értelmezési réteget kínál, bemutatva, hogy a tanulók megnevezése hogyan tekinthető diszkurzív aktusnak.

Fogalmi keretek

A felsőoktatási intézmények összetett társadalmi szereplők, és mint ilyenek, számos közösséghez kapcsolódnak. Közülük a hallgatók a legfontosabb érintetti csoport (Jongbloed et al., 2008). Ez önmagában is szükségessé teszi, hogy megszólítsák és célirányos és aktív kommunikációval bevonják őket. Továbbá az egyetemek közötti globális verseny és a növekvő pénzügyi nyomás következtében a felsőoktatási intézmények szervezeti szereplőkké válnak, akik stratégiaileg megtervezik saját tevékenységeiket előre meghatározott céljaik elérése érdekében, olyan menedzsment folyamatok és eszközök bevezetésével, mint az érintettek menedzsmentje vagy a stratégiai szervezeti kommunikáció (Krücken & Meier, 2006). Ezen menedzsment- és kommunikációs eszközök között a küldetésnyilatkozatok kiemelkedők. Ennek megfelelően fókuszunk a magas rangú üzleti iskolák küldetésnyilatkozataira irányul.

Áttekintve a vonatkozó szakirodalmat, hosszú listákat találhatunk azon célokról, amelyeket egy küldetésnyilatkozat elérhet, vagy el kellene érnie. Ezek tartalmazzák például a létjogosultság igazolását (Fugazzotto, 2009), egy konkrét terv iránti elkötelezettséget, vagy útmutatót adhatnak a szervezet tevékenységeihez (Woodrow, 2006), de akár inspirálhatnak és motiválhatnak is egy közös cél meghatározásán keresztül (Morphew & Hartley, 2006).

A felsőoktatási intézmények küldetésnyilatkozatainak elemzésével foglalkozó kutatások többsége azonban arra a következtetésre jutott, hogy azok homogének (Davies & Glaister, 1996; Özdem, 2011), túl általánosak, vagy csak a szakpolitikai ajánlásokat tükrözik (James & Huisman, 2009). Ennek következtében nem elég hatékonyak. Mindazonáltal, amint arra Morphew és Hartley (2006) rámutattak, a küldetésnyilatkozatoknak normatív funkciójuk van, vagyis már pusztán létezésük szervezetenként legitimálja az adott szervezetet, mert a küldetésnyilatkozat a szervezeti mező egyik azonosítóeleme. Ez a legitimáló erő akkor is megvan, ha a küldetésnyilatkozat tartalma nem elég konkrét ahhoz, hogy az összes fent említett célt elérje.

Mindemellett, és erről a szakirodalomban nem esett szó, a küldetésnyilatkozatoknak diszkurzív ereje is van. Ez a diszkurzív erő szervezeti és általános szinten is tetten érhető, például a releváns és legfontosabb érintetti csoportok megnevezésében. Ezért, még ha a

küldetésnyilatkozatok nem is elég hatékonyak ahhoz, hogy egy intézményt egy adott irányba elmozdítsanak, vagy hosszú távú célokat és struktúrát biztosítsanak, akkor is egy körül határolható diskurzusnak (vagy legalábbis a diskurzus egy szeletének) tekinthetők. Ebben a diskurzusban az intézmények társadalmi szerepükről és céljaikról „beszélnek”, illetve kijelölik legfontosabb közösségeiket. Ez utóbbi kapcsán elemeztük, hogy a magasan rangsorolt üzleti iskolák megszólítják-e és ha igen, hogyan a fő érintetteiket, a hallgatókat.

Azonban meglehetősen kevés kutatás foglalkozik kifejezetten a hallgatókkal, mint fő közönséggel (pl. Sauntson & Morrish, 2010), vagy a weboldalakon való megnevezésükkel, ami látens intézményi logikákra deríthet fényt (Lažetić, 2019). Ezek az elemzések összekapcsolják a felsőoktatás piacosítását a felsőoktatási intézmények fokozott online kommunikációjával és az ezeken a felületeken alkalmazott tartalmi és címkézési, elnevezési eljárásokkal. Azonban, ahogy a példák is mutatják, ezek az eredmények kétpólusú állítást sugallnak. Vagyis a felsőoktatási intézmények jelenlegi és leendő hallgatóikat vagy piacosított módon vásárlókként, vagy akadémiai „hangnemben” újoncként szólítják meg (Lažetić, 2019). Kutatásunk során nyitott szemmel járunk annak feltárása érdekében, hogy a küldetésnyilatkozatokban a hallgatók megnevezését ez a kettősség jellemzi-e, vagy összetettebb képet mutat. Különösen azért, mert elemzésünk a magasan rangsorolt üzleti iskolák kommunikációjára összpontosít, ami a felsőoktatási mezőben speciális esetnek tekinthető.

Ugyanis az üzleti iskola az egyetem azon része, ahol a küldetésnyilatkozattal kapcsolatos tantárgyakat (például marketing-kommunikáció, érintetti menedzsment, célpiac- és célcsoport meghatározás stb.) oktatják és kutatják. Ennek megfelelően azt várhatnánk, hogy ezeken a területeken és a kommunikációban kiválóak legyenek. Mindeközben, az üzleti iskolákat az elmúlt húsz évben hevesen kritizálták az etikai megfontolások hiánya és a neoliberális gazdasági berendezkedés fenntartására irányuló erőfeszítéseik miatt, a társadalmi és környezeti következményeket figyelembevétele és felelősségvállalás nélkül (például Rocha et al., 2021; Schlegelmilch, 2020). Mindezek miatt elvárhatnánk az üzleti iskoláktól, hogy óvatosabbak legyenek a külső kommunikációjukban. Ebben a számtalan igény által alakított összetett környezetben működnek a magasan rangsorolt üzleti iskolák, amely meglehetősen kiszámíthatatlanná teszi, hogy mit várhatunk az iskolák diákokkal kapcsolatos elnevezési stratégiáitól.

Módszertan

A magasan rangsorolt üzleti iskolákat a Times Higher Education (THE) nemzetközi egyetemi rangsorából választottuk, ami egy világszerte elfogadott és elismert ranglista. A THE nemcsak általános, nemzetközi rangsort készít, hanem tárgyterületenként specifikus rangsorokat is. Kutatásunkban az utóbbi típusból a 2019-es „üzleti és közgazdasági” lista első száz helyezettjére koncentráltunk.

Következő lépésként megkerestük az egyes egyetemek üzleti iskoláinak angol nyelvű weboldalain azokat a felületeket, amelyek bemutatják az iskolát a nagyközönségnek (ez a legtöbb intézmény esetében a honlap 'Rólunk' része volt). Így össze tudtuk gyűjteni a küldetésnyilatkozatokat a weboldalokról. 97 intézményt találtunk, amelyek vagy kifejezetten küldetésnyilatkozattal rendelkeztek, vagy a honlapjukon egyéb, küldetésnyilatkozatnak tekinthető nyilatkozatot tettek közzé, de azt nem nevezték egyértelműen küldetésnyilatkozatnak. A három intézmény, amelynek nem volt küldetésnyilatkozata, vagy annak tekinthető nyilatkozata, a University of Vienna, a Paris Sciences et Lettres PSL Research University Paris és a University of Tokyo. Értelemszerűen, ezeket az intézményeket kizártuk a további elemzésből. Az összegyűjtött angol nyelvű nyilatkozatokban manuálisan megkerestük azokat a kifejezéseket, amelyekkel az oktatás jelenlegi vagy jövőbeli alanyira utaltak, majd ezeket kategorizáltuk. Ez adja az eredményeink alapját.

Eredmények

A diákcsoportok azonosított elnevezései a küldetésnyilatkozatokban

A 97 kiválasztott intézmény küldetésnyilatkozataiban azt elemeztük, hogy hogyan nevezik az oktatás alanyait. A 97 intézményből 14 (15%) küldetésnyilatkozatában vagy annak tekinthető nyilatkozatában egyáltalán nem nevezték meg az oktatás jelenlegi vagy leendő alanyát, ilyen például a Michigan Ross üzleti iskola nyilatkozata: *„Elköteleztük magunkat egy jobb világ felépítése iránt az üzleti életen keresztül.”*⁵⁶ Ebben az esetben a nyilatkozatból nem derül ki, hogy kik cselekednek ki(k)nek a nevében, és kik a leendő tanítványaik, illetve mivé válnának; ezzel szemben például a Harvard Egyetem nyilatkozata: *„Olyan vezetőket képezünk, akik változást hoznak a világban”*⁵⁷, egyértelműen a „vezetők” szót.

Az elemzés során 83 intézmény küldetésnyilatkozatában tudtunk oktatási alanyokat azonosítani és kódolni, így 9 fő kategória (1. táblázat) jött létre az alapján, hogy hogyan beszéltek az üzleti iskolák leendő vagy jelenlegi hallgatóikról. Például egy kategóriába kerültek a „diplomások”, „tanulók”, „egyetemisták”, „posztgraduálisok [hallgatók]”, valamint „hallgatók” kifejezések, illetve külön kategóriát alkotnak a „vezetők” és az „üzleti vezetők”.

⁵⁶ *We are committed to building a better world through business.*

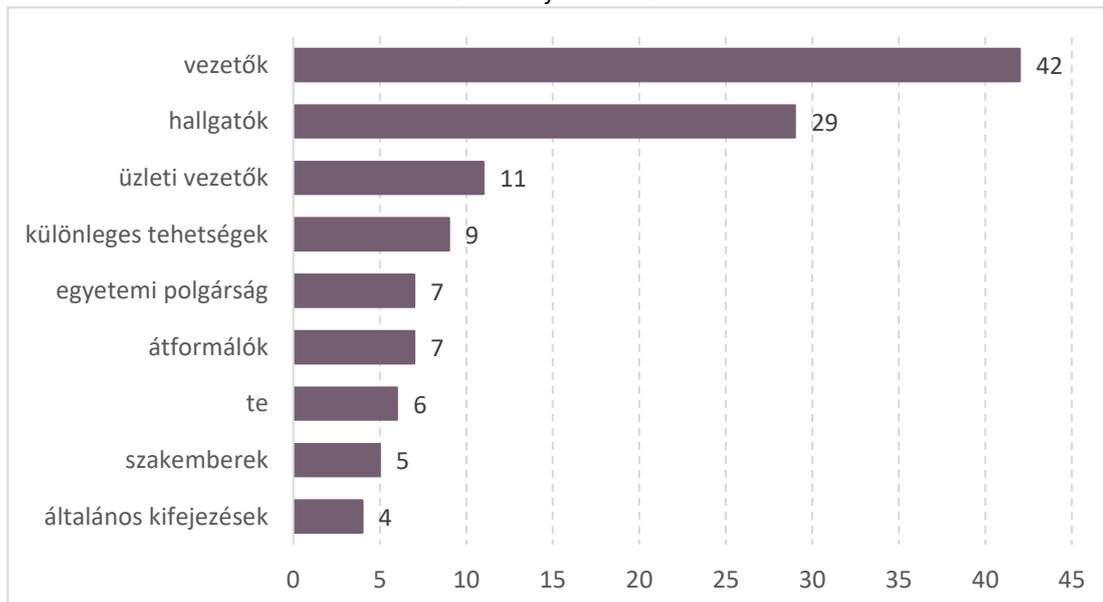
⁵⁷ *We educate leaders who make a difference in the world.*

1. táblázat: Azonosított elnevezési kategóriák és a küldetésnyilatkozatokban használt pontos kifejezések.
Forrás: Saját elemzés.

No.	Kategória	Használt kifejezések
1	hallgatók	hallgatók (<i>students</i>), diplomások (<i>graduates</i>), egyetemisták (<i>undergraduates</i>), posztgraduális hallgatók (<i>postgraduates</i>), tanulók (<i>learners</i>)
2	üzleti vezetők	üzleti vezetők (<i>business leaders</i>), üzleti elit (<i>business elite</i>), vállalkozásépítők (<i>builders of enterprises</i>)
3	vezetők (nem üzleti)	vezetők (<i>leaders</i>), ügyvezetők (<i>executives</i>)
4	te	te (<i>you</i>)
5	különleges tehetségek	bátor gondolkodók (<i>courageous thinkers</i>), merész gondolkodók (<i>bold thinkers</i>), kíváncsi elmék (<i>inquisitive minds</i>), független elmék (<i>independent minds</i>), csúcstehetségek (top talent), alapterhetségek (<i>core talents</i>), elsőosztályú tehetségek (<i>first-class talent</i>), rendkívüli emberek (<i>extraordinary people</i>), példás polgárok (<i>exemplary citizens</i>)
6	átformálók	változást hozók (<i>change maker</i>), emberek, akik nyomot hagynak a világon (<i>people who leave a mark on the world</i>), a jövő nemzetközi döntéshozói (<i>future international decision-makers</i>), újító (<i>innovator</i>), úttörők (<i>pioneers</i>), vállalkozók (<i>entrepreneurs</i>), változtatók (<i>difference makers</i>)
7	szakmabeliek	szakemberek (<i>professionals</i>), szakértők (<i>experts</i>), emberek az üzleti életben (<i>people in business</i>)
8	egyetemi polgárság	öregdiákok (<i>alumni</i>), a mieink (<i>our people</i>), a mi közösségünk (<i>our community</i>), új tudósok és tanárok (<i>new scholars and teachers</i>), akadémikusok (<i>academics</i>), tudósok (<i>scholars</i>), akadémiai szakértő (<i>academic specialist</i>)
9	általános kifejezések	fiatal és tapasztalt emberek (<i>both young and experienced people</i>), egyének (<i>individuals</i>), érintettjeink (<i>our stakeholders</i>), fő érintettjeink (<i>our main stakeholders</i>)

Az alábbi 1. ábra a 9 elnevezés kategória előfordulásának gyakoriságát mutatja, melyek közül a vezetők kategória kifejezéseit használták leggyakrabban (42 említés a 83-ból), amit a hallgatók kategória követ (83-ból 29 említés). Ebből a „vezető” és a „tanuló” kategóriák emelkednek ki, ugyanakkor a szakirodalom emellett kiemelten foglalkozik a „te” megszólítással is, ezért úgy döntöttünk, hogy tovább vizsgáljuk ezeket a szavakat szövegeinkben.

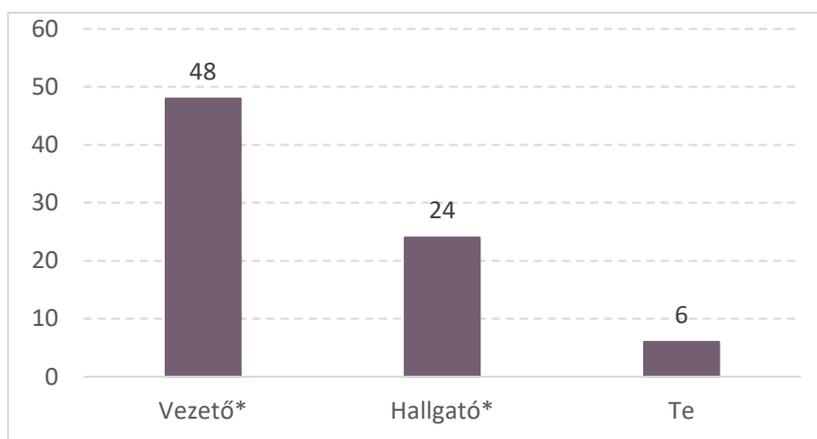
1. ábra: Az adott kategóriák kifejezéseit használó küldetésnyilatkozatok száma (n=83).
Forrás: Saját elemzés.



A „hallgató”, „vezető” és „te” elnevezésekhez kapcsolódó eredmények

A küldetésnyilatkozatok szövegében megvizsgáltuk a „vezető”, „hallgató” és „te” szavak gyakoriságát is, amit az alábbi 2. ábra mutat.

2. ábra: A „vezető”, „tanuló” vagy „te” kifejezéseket használó küldetésnyilatkozatok száma.
Forrás: saját kutatás. (*A szó és annak többes számú alakja is).



Jól látható, hogy a küldetésnyilatkozatokban túlnyomórészt a „vezető” elnevezést használják, míg a „te” szót használják a három közül a legritkábban. A 2. táblázat tartalmazza a „hallgatók”, a „vezetők” és az „üzleti vezetők” elnevezésekkel használt jelzőket. Fontos megjegyezni a „vezetők” és az „üzleti vezetők” elnevezések előfordulása kapcsán, hogy egyes küldetésnyilatkozatokban vagy csak az egyik vagy csak a másik elnevezést használták a jelenlegi vagy jövőbeli oktatási alanyokra, tehát a két elnevezés használata sosem keveredett. Érdeemes lehet kvalitatív megközelítésekkel megvizsgálni, hogy mik az értelmezés- és használatbeli különbségek, amik miatt inkább egyiket vagy másikat választják az intézmények, mert a használt jelzőket nézve egyértelmű, hogy a „vezetők” és az „üzleti vezetők” tulajdonságai összefonódnak.

2. táblázat: A „diákok”, „vezetők” és „te” kifejezésekhez kapcsolódó melléknevek.
Forrás: Saját szerkesztés.

Elnevezés	Kapcsolódó jelzők
hallgatók	tehetséges (<i>talented</i>), helyi (<i>local</i>)
üzleti vezetők	innovatív (<i>innovative</i>), céltudatos és etikus jövőbeli (<i>purposeful and ethical future</i>), a holnap [üzleti vezetői] (<i>tomorrow's</i>), előrelátó (<i>forward-thinking</i>), [üzleti vezetők] következő generációja (<i>next generation of</i>), globális (<i>global</i>)
vezetők (nem üzleti)	bölcs (<i>wise</i>), átalakító (<i>transformational</i>), elvhű (<i>principled</i>), a holnap [vezetői] (<i>tomorrow's</i>), innovatív (<i>innovative</i>), etikus (<i>ethical</i>), felelős (<i>responsible</i>), naprakész (<i>current</i>), jövő [vezetői] (<i>future</i>), globális (<i>global</i>), céltudatos (<i>purposeful</i>), hatékony (<i>effective</i>), törekvő (<i>aspiring</i>), dinamikus (<i>dynamic</i>), lényeglátó (<i>insightful</i>), egy új fajta (<i>a new kind of</i>), bátor (<i>brave</i>), vállalkozó szellemű (<i>entrepreneurial</i>), társadalmi (<i>social</i>), következő (<i>next</i>)
te	-

Összességében megállapíthatjuk, hogy a Times Higher Education ranglistájának 100 legjobb üzleti iskolája inkább preferálja küldetésnyilatkozataiban a „vezetők” elnevezést, amit a „hallgatók” kifejezés követ, míg a „te” szinte teljesen hiányzik a nyilatkozatokból.

Következtetések

Összefoglalva, az elemzett küldetés- és küldetés szerű nyilatkozatok tükrözik a felsőoktatás piacosításával, és ezeknek az intézmények külső kommunikációjában megmutatózó jeleivel kapcsolatban bemutatott elképzelések egy részét, különös tekintettel az üzleti iskolákra. Vannak azonban olyan eltérések, amelyeket érdemes kiemelni. Úgy gondoljuk, hogy ezek az eredmények árnyalják a küldetésnyilatkozatok megértését, és inkább egy kevert interdiszkurzív interpretáció irányába mutatnak, mintsem egy szigorúan polarizált piacosodott vagy akadémiai felfogás felé.

Egyrészt az elemzett küldetésnyilatkozatok közel 15%-a nem említi konkrétan a (leendő) hallgatóit. Ez Fairclough (1993) szerint a „hagyományos egyetem intézményi hangjának” jellemzője, mivel a formális, távolságtartó szövegekkel az intézmény „*vidd el vagy hagyd itt*” (*take it or leave it*) alapon mutatja be magát, anélkül, hogy nyíltan adresszálná a hallgatói szükségleteket. Ezenkívül a „hallgató” megnevezés a küldetésnyilatkozatok csaknem negyedében szerepel, ami a „hagyományos akadémiai hirdetéshez” még közelebb álló címkézési választás (Fairclough, 1993). Bár explicit, de a harmadik személyű megnevezés miatt személytelen is, és a hallgatókat az intézményekben betöltött akadémiai szerepkörében szólítja meg. Ezek a címkézési, el- és megnevezési technikák nem a felsőoktatás piacosodásának jeleit mutatják, hanem a hagyományosabb „akadémiai” nyelvhasználathoz kapcsolódnak.

A „te” második személyű megszólítás, amit szintetikus perszonalizációs eszközként való használata miatt a felsőoktatás piacosodásának nyelvi jeleként is tartanak számon (Fairclough, 1993; Lažetić, 2019) volt a legritkábban használt megnevezési mód az elemzésünk korpuszában. Ez persze nem azt jelenti, hogy a magasan rangsorolt üzleti iskolák küldetés- és küldetés szerű nyilatkozatai ne mutatnák a közbeszéd piacosodásának jeleit, hanem azt, hogy a küldetésnyilatkozat egy mozgó szerkezet (Askehave, 2007) amely nem alkalmazza a piacosításnak ezt az eszközét. Ugyanakkor, egyes kutatók szerint a felsőoktatásban a küldetésnyilatkozatok pusztán megléte a felsőoktatás piacosodásának következménye és eszköze (Sauntson & Morrish, 2010).

Továbbá úgy tűnik, hogy a magasan rangsorolt üzleti iskolák sokkal jobban kedvelik a „vezetők” és az „üzleti vezetők” kifejezéseket. Bár mindkét címke harmadik személyben használatos, általában a vezetői nyelvhasználat részét képezik.

Ezen túlmenően ezek a címkézési módszerek a szakmai identitás diszkurzív konstrukcióját tükrözik, amely elszakad a hallgatók akadémiai szerepétől és személyétől, és szorosan

összefügg a jövőbeli munkaerő-piaci sikerrel. Ezért az iskolát nem kizárólag akadémiai intézményként mutatják be, hanem egy csomópontként, amely abban érdekelt, hogy felkészítse ügyfeleit a jövőbeni gazdasági sikerekre, ahelyett, hogy a tanulás érdekében történő tanulásra összpontosítana. Így az üzleti iskolák esetében a „vezető” és „üzleti vezető” címkék, elnevezések úgy tűnik, hogy átveszik a „te” szerepét, amennyiben a felsőoktatás piacosítását konstruálják és hozzájárulnak ahhoz.

Hivatkozások

- Askehave, I. (2007). The Impact of Marketisation on Higher Education Genres – the international student prospectus as a case in point. *Discourse Studies*, 9(6), 723–742. <https://doi.org/10.1177/1461445607082576>
- Davies, S. W., & Glaister, K. W. (1996). Spurs to higher things? Mission statements of UK universities. *Higher Education Quarterly*, 50(4), 261–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1996.tb01706.x>
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133–168. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Fugazzotto, S. J. (2009) Mission Statements, Physical Space, and Strategy in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 285–298. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9118-z>
- Gee, J. P. (2010). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method (3rd ed.)*. Routledge.
- James, H., & Huisman, J. (2009) Missions statements in Wales: the impact of markets and policy on congruence between institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1), 23–35. <http://dx.doi.org/10.1080/13600800802559229>
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. In G. S. Drori, J. W. Meyer, & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization: World Society and organizational change* (pp. 241–257). Oxford University Press.
- Lažetić, P. (2019). Students and university websites-consumers of corporate brands or novices in the academic community? *Higher Education*, 77, 995–1013. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0315-5>
- Morphew, C. C., & Hartley, M. (2006). Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 456–471. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778934>
- Özdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1887–1894.
- Rocha, H., Pirson, M., & Suddaby, R. (2021). Business with Purpose and the Purpose of Business Schools: Re-Imagining Capitalism in a Post Pandemic World: A Conversation with Jay Coen Gilbert, Raymond Miles, Christian Felber, Raj Sisodia, Paul Adler, and Charles Wookey. *Journal of Management Inquiry*, 30(3), 354–367. <https://doi.org/10.1177/1056492620970279>
- Sauntson, H., & Morrish, L. (2011). Vision, values and international excellence: The ‘products’ that university mission statements sell to students. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 73–85). Routledge.
- Schlegelmilch, B. B. (2020). Why Business Schools Need Radical Innovations: Drivers and Development Trajectories. *Journal of Marketing Education*, 42(2), 93–107. <https://doi.org/10.1177/0273475320922285>
- Woodrow, J. (2006) Institutional mission: the soul of Christian higher education. *Christian Higher Education*, 5(4), 313–327. <http://dx.doi.org/10.1080/15363750600860778>

Felsőoktatás Jövője Kiválósági Központ,
Budapesti Gazdasági Egyetem

future-higher-education.hu



AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT

FK127972