

„A tanulás minősége a felsőoktatásban”

Konferencia
ELTE PPK 2012. május 24.

Szakmai háttéranyag

Tartalom

Bevezetés	1
A tanulás-tanítás és a felsőoktatás egyéb funkciói	2
A tanulás és tanítás minősége	3
A minőség értelmezése	3
A tanuláskutatás	3
Tanulás, szervezet, vezetés	4
A tanulás minősége és a humán erőforrások	5
A képzési program	6
A tanulás minősége és a hallgatók	8
Gyakorlati tanulás	8
A hallgatói kompetenciák mérése	9
Tanulás és technológia	10
Minőségbiztosítás	11
Mélytanulmányosság, differenciálás és tanulás	11
Tanulás és innováció	12
A gyakorlati megvalósítás	13
Hivatkozások	14

Bevezetés

Az elmúlt évtized során több ország tett komoly erőfeszítéseket annak érdekében, hogy javítsa a felsőoktatásban zajló tanulás minőségét. Ezek nem azonosak azokkal az ismert törekvésekkel, amelyek a *minőségbiztosítási* vagy *minőségfejlesztési rendszerek* kiépítése érdekében történtek. Céljuk kifejezetten a felsőoktatásban tanuló hallgatók *személyes képességei fejlődésének, tudásuk gazdagodásának, és személyiségük fejlődésének* támogatása. Középpontjukban elsősorban nem a szervezeti folyamatok, mint inkább az *egyének és csoportok* képességeinek fejlesztése áll.

„A tanulás minősége a felsőoktatásban” című konferencia célja „a felsőoktatásban zajló tanulásról való gondolkodás fejlődésének elősegítése és egyúttal a tanulás minőségére irányuló szakmai és társadalmi figyelem erősítése.”¹ E *szakmai háttéranyag* célja a

¹ A konferencia céljait a programot előkészítő munkacsoport által 2012 januárjában elfogadott szakmai koncepció fogalmazta meg („A tanulás minősége a felsőoktatásban” szakmai konferencia koncepciója”. Kézirat). A munkacsoport – tagjai: Derényi András (OFI), Dobos Gábor (Tempus KA), Halász Gábor (FMIK/OFI), Kovács István Vilmos (FMIK/OFI), Kiss Paszkál (ELTE PPK), Stéger Csilla (OH), Szöllösi Tímea

konferencián zajló párbeszéd tartalmi orientálása, elsősorban olyan kérdések megfogalmazásával, amelyekről úgy véljük, érdemes szakmai vitát folytatnunk, és amelyek megválaszolása segítheti a tanulás minőségének a jobbítását célzó intézményi és országos stratégiák kialakulását. Ez tehát *vitaanyag*, melynek célja elsősorban nem kérdések megválaszolása, hanem azok megfogalmazása. Mindazonáltal az alábbiak tükrözik azt a felsőoktatás-fejlesztési szakmai meggyőződést, amely szerint a tanulás és tanítás szakmai kérdéseinek nemcsak kiemelt figyelmet kell adni a felsőoktatás fejlesztését célzó országos és intézményi stratégiákban, de érdemes e kérdéseket újragondolni, esetenként kilépve a megszokott keretektől.

A tanulás-tanítás és a felsőoktatás egyéb funkciói

A felsőoktatás többfunkciójú társadalmi intézmény. A klasszikus felosztás szerint három alapvető funkciót szoktunk megkülönböztetni: (1) a tanulás/tanítás, (2) a kutatás és innováció és (3) az ún. „harmadik misszió”, azaz a társadalom és a gazdaság számára nyújtott szolgáltatások (Commission..., 2003; Hrubos, 2006; OECD, 2008). E három funkció közt nem lehet éles határvonalakat vonni: a tanulás és tanítás részben a kutatási és innovációs feladatokban történő részvételen, ezek eredményeinek a megismerésén és a társadalom vagy a gazdaság számára nyújtott szolgáltatásokban való részvételen keresztül történik. A kutatási és innovációs feladatok többek között a tanulás és tanítás minőségének a javítását is szolgálják: ezekbe a hallgatókat az intézmények aktív módon bevonják, a keletkező tudás hasznosítása pedig részben a társadalom és a gazdaság számára nyújtott közvetlen szolgáltatásokban realizálódik. Fontos kiemelni: a tanulás/tanítás funkciója magába foglalja a személyiség egészének alakulását, azaz nem korlátozható a szűken értelemben vett kognitív képességek fejlesztésére és ezek fejlődésére.

Országoként és időszakoként eltérő, hogy a három funkció közül melyik mekkora figyelmet kap: előfordul, hogy egyikük a másik kettő javára háttérbe szorul vagy éppen azok ellenében kiemelt fontosságra tesz szert. Így megtörténhet az is, hogy éppen a tanulás/tanítás funkciója kap a szükségesnél kevesebb figyelmet. Az elmúlt évtizedekben több felsőoktatási rendszerben éppen ezt lehetett megfigyelni, miközben annak is tanúi lehettünk, hogy az országok erőfeszítéseket tesznek ennek ellensúlyozására (Boyer, 1990; McInnis, 2006; Halász, 2010; Hénard, 2010).

A tanulás/tanítás funkció elhanyagolásának, mint ahogy felértékelődésének is, többféle oka lehet. Az ezzel foglalkozó irodalom az előbbiek között szokta említeni *az akadémiai személyzet karrierútjával kapcsolatos ösztönzők* torzító hatását (a tanítási teljesítmény ezt gyakran egyáltalán nem befolyásolja), az intézményi viselkedésre nagy hatást gyakorló felsőoktatási *rangsorokat* (ezek egy része, így például a legismertebb és legnagyobb hatású, a shanghai-i Jiao Tong Egyetem rangsora ezt a területet túlságosan elhanyagolja), és a *minőségbiztosítás* uralkodó formáit (ezek gyakran alig foglalkoznak a tanulás/tanítás dimenziójával). Ugyanakkor vannak olyan folyamatok is, amelyek éppen az ellenkező irányba hatnak. Ilyen néhány ország tudatos, az ösztönzők átalakításával is járó *ágazatpolitikai stratégiája*, az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatot felértékelő állami politikák, ezen belül különösen a *kvalifikációs rendszerek* reformja és ezzel összefüggésben a képességek meghatározásának és értékelésének új formái, és nem utolsósorban több, gyakran a kiválók közé tartozó felsőoktatási intézménynek a tanulás/tanítás minőségét középpontba helyező *intézményi szintű versenysztratégiája*. Ezekon túl a tanulás minőségének az előtérbe kerülését

(FMIK), Veres Pál (NEFMI) és Zsiga Aranka (hallgató) – ennek alapján készítette el ezt a szakmai háttéranyagot.

erősíthetik azok a hallgatói kompetenciamérések, amelyek már több országban léteznek, és amelyek az elmúlt években kiemelt nemzetközi figyelmet kaptak (Nusche, 2008; Kiss, 2010).

A tanulási-tanítási funkció felértékelődése logikus módon a tanulás és tanítás *minőségének* a kérdésére irányítja a figyelmet. E szakmai háttéranyag megpróbálja „körüljárni” a tanulás és tanítás minőségének problémavilágát: rámutatni azokra a dilemmákra, kihívásokra és lehetőségekre, melyeket erről a témáról gondolkodva érdemes és fontos a figyelmünk előterében tartani.

A tanulás és tanítás minősége

A felsőoktatásban zajló tanulás/tanítás minőségével foglalkozva több olyan kérdésbe ütközünk, melyek különös figyelmet érdemelnek. Egy időben több tényező lehetséges szerepét és hatását is számításba kell vennünk. Az alábbiakban tizenkét olyan kérdéskört emelünk ki, amelyek mindegyikére érdemes külön figyelmet szentelni.

A minőség értelmezése

Az első kérdés, amellyel foglalkoznunk kell a minőség fogalma. A tanulás és tanítás minőségéről csak akkor tudunk értelmesen beszélni, ha tudjuk, hogy a minőség fogalmának sokféle értelmezése létezik. Az, hogy melyik értelmezést választjuk, alapvetően meghatározza, vajon érzékelünk-e a területen minőségproblémákat, és ha igen, ezek megoldása érdekében milyen lépéseket tartunk célszerűnek. Az ezzel összefüggésben megfogalmazódó sokféle dilemma közül figyelmet érdemel például az, vajon a figyelmünk inkább *kevesek kiemelkedő teljesítményére* irányul-e vagy arra, hogy *mindenki sikeres legyen* a tanulásban. Ugyanígy dilemma az is, vajon a minőség kritériumát inkább a *relevancia* adja-e (vagyis az a jó minőségű, ami releváns az életben és a munka világában) vagy pedig olyan *általános szakmai és tudományos standardok*, amelyek nem feltétlenül a munka világának igényeiből indulnak ki. Hasonló dilemma az is, vajon a minőséget *formális szabályoknak való megfeleléshez* kapcsoljuk-e vagy pedig a tanulás *mérhető eredményeihez*. Más módon értelmezzük a minőség fogalmát akkor, ha csak a „*végeredményt*” tekintjük, vagy ha fontosnak tartjuk – ahogy ez a szolgáltatások világára általában jellemző – magát a *folyamatot* is. Egész más módon definiáljuk a tanulás minőségét, ha különbséget teszünk a *felszíni* és a *mélyre hatoló* tanulás (Marton & Säljö, 1997) között, és ha az utóbbit tekintjük jobb minőségűnek, mint ha ez a különbségtétel nem jelenik meg a gondolkodásunkban.

Nélkülözhetetlen a minőség fogalmának értelmezéséről folyó párbeszéd és szükséges valamilyen ezzel kapcsolatos konszenzus kialakítása ahhoz, hogy a tanulás minőségét értékelni tudjunk, és hogy képessé váljunk a jobbítása érdekében történő cselekvésre. Olyan kérdéseket kell feltennünk, mint például az, vajon mennyire egyformán vagy eltérően értelmezzük e fogalmat, akkor, amikor a tanulás és tanítás minőségéről beszélünk. Vajon a figyelmünk inkább az oktatók munkájára irányul, vagy arra, ami a hallgatókkal történik? Mit tekintünk megfelelő tanulási környezetnek és hogyan tudjuk e vonatkozásban a minőséget értékelni? Kellő figyelmet szentelünk-e tanulás mélységének akkor, amikor a felsőoktatásban a minőségről beszélünk?

A tanuláskutatás

A felsőoktatás világára és ezen belül a felsőoktatásban zajló tanulásról való gondolkodásra általában kisebb hatással volt a *kognitív tudományok* fejlődése és az ebből kinövő *tanuláskutatás (learning science)* eredményei, mint az alap és középfokú oktatásra. Az elmúlt évtizedekben lezajlott kutatások nyomán ma sokkal többet tudunk, az emberi tanulás

természetéről, az eredményes tanulás számára kedvező és az ezt gátló feltételekről, így az előzetes tudás, az érzelmek vagy a társas hatások szerepéről, mint korábban (Dumont et al., 2010). Tudjuk, hogy a motivációnak döntő hatása van a tanulás eredményességére, ezért a sikeres oktatás egyik meghatározó elemének tekintjük a motiválásra való képességet. Azt is tudjuk, hogy a korábban említett *mélyre hatoló* tanulásnak feltétele az, hogy a tanulók ne csak kognitív, hanem emocionális kapcsolatba is kerüljenek a tudással. Többek között azért látunk különös potenciált a társas helyzetben történő tanulásban, mert ez képes a tanulás nem-kognitív elemeit is mozgósítani. Mai tudásunk szerint a tanulásban óriási egyéni eltérések vannak, így meghatározó jelentősége van az egyéni tanulási stílusoknak és stratégiáknak

A tanulásról való tudás kevéssé, vagy ha igen, nagyon egyenetlenül hatolt be a felsőoktatás világába, az oktatók között sokan vannak, akiket ez kevéssé ért el, és akiknek nincs sem implicit, sem explicit tudásuk a hallgatói tanulás természetéről. Ahhoz, hogy a tanulás/tanítás minőségéről értelmes és gazdag reflexiót folytathassunk, szükség van a tanulásról való tudásunk összefoglalására és megosztására, az erről folyó reflexió erősítésére és az erre irányuló kutatások erősítésére. De ugyanígy többet kell tudnunk arról, vajon az intézmények hogyan szervezik meg a hallgatók tanulását. Több tényeken alapuló információra van szükségünk arról, milyen jellegzetes intézményi gyakorlatok, milyen innovációk, milyen kezdeményezések léteznek. Ezzel összefüggésben nagyobb rálátást kell szereznünk arra, vajon a felsőoktatás szereplői hogyan értelmezik a tanulást. Milyen vélekedésekkel, milyen felfogásokkal, milyen megközelítésekkel rendelkeznek ezzel kapcsolatban? Mennyire meghatározó a felsőoktatásban a tanítást „tudásátadásként” értelmező klasszikus felfogás, és mennyire elterjedt a „konstruktivista megközelítés” vagy éppen a tanulást társas aktusként értelmező elképzelések? Hogyan tehetőek a tanuláskutatások eredményei hozzáférhetőbbé a felsőoktatásban oktatók számára?

Tanulás, szervezet, vezetés

A tanulás és tanítás minőségének fejlesztésére irányuló kezdeményezések során szerzett tapasztalatok egyik fontos eleme annak felismerése, hogy ezek csak megfelelő szervezeti és vezetési környezetben képesek kifejteni a hatásukat (Gibbs, 2003; Hénard, 2010). A tanulás és tanítás kutatása ezért szétválaszthatatlanul összekapcsolódott a szervezet és a vezetés kutatásával, és fejlesztésük is összekötődött a szervezet- és vezetésfejlesztéssel. Egy közelmúltban lezajlott kutatás során például 11 világszerte ismert *kutatóegyetem* (*research-intensive universities*) olyan tanszékeit elemezték, amelyek hírneve és tekintélye többek között a tanítás területén mutatott kiválóságuknak volt köszönhető. A kutatás az alábbi kilenc olyan vezetési és szervezeti jellemzőt azonosította, amelyekkel összefüggésbe lehetett hozni a tanszékek tanításban mutatott kiválóságát:

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

A témával foglalkozó irodalom a tanulás és tanítás fejlesztéséhez szükséges szervezeti és vezetési jellemzők sokféle formáját azonosította (Hénard, 2010). Ezek közül különösen fontos az intézményi vezetés elköteleződése e cél mellett, ami olyan dolgokban nyilvánulhat meg, mint például ennek az elemnek felértékelődése az intézményi stratégiákban, kifejezetten e célt szolgáló, a tanulás-tanítás fejlesztésével megbízott speciális szervezeti egységek létrehozása, ehhez kapcsolódó célzott költségvetési sorok megnyitása vagy az oktatók értékelését és jutalmazását orientáló elvek ehhez történő hozzáigazítása.

A szervezeti változások nagy óvatosságot igényelnek. Így például az egyik leggyakrabban alkalmazott megoldásnak, a tanulás-tanítás fejlesztésével megbízott speciális szervezeti egység („*teaching and learning unit*”) létrehozásának, csak akkor lehet pozitív hatása, ha sikerül ennek élére az intézmény oktatóinak bizalmát élvező, kikezdehetetlen szakmai tekintéllyel bíró személyt találni. Az ilyen egységek csak akkor tudnak eredményesen működni, ha ki tudják elégíteni a támogatást kérők igényeit, fel tudják kelteni ezeket az igényeket, és nem próbálják a saját szakmai megközelítésüket ráerőltetni azokra, akik más megközelítést kívánnak követni. Az ilyen egységek fontos feladata az, hogy vonzó szakmai támogató szolgáltatást nyújtsanak az intézmény oktatóinak. Hasonlóképpen óvatosságot igényel a teljesítményértékelési rendszerek létrehozása, ezen belül különösen az oktatók értékelését szolgáló intézményi eljárások fejlesztése. Ezek csak akkor képesek a tanulás minőségére pozitív hatást gyakorolni, ha a tanulás differenciált értelmezésére épülő szakmai reflexió van mögöttük, a bizalom légkörében működnek, és nem válnak formálissá.

Itt is fontos a releváns kérdések megfogalmazása. Vajon a felsőoktatás-pedagógiai gondolkodás mennyire nyitott a szervezeti és vezetési perspektíva irányába? Milyen szervezeti és vezetési feltételei vannak annak, hogy a tanulás/tanítás minősége a felsőoktatási intézményekben stratégiai prioritássá váljon? Vannak-e a hazai felsőoktatási intézményekben a tanulás és tanítás fejlesztését szolgáló szervezeti egységek, és ha igen, milyen tapasztalataink vannak ezek működéséről és hatásáról? Vannak-e olyan intézmények, amelyek külön forrásokat biztosítanak a tanulás és tanítás fejlesztésére, és ha igen, hogyan történik ezek allokálása? A felsőoktatási vezetők körében mennyire gyakori a tanulás és tanítás problémavilága iránti intenzív érdeklődés?

A tanulás minősége és a humán erőforrások

Az iskolai oktatás világában ma már közhelynek számít az, hogy a tanulás minőségét a legnagyobb mértékben a pedagógus munkaerő minősége határozza meg, és alig van olyan ország, amely ne fordítana kiemelt figyelmet a pedagógus munkaerő folyamatos szakmai fejlesztésére. Olyan ország viszont kevés van, ahol ugyanezt a felsőoktatásban is megfigyelhetjük. A felsőoktatási intézmények hatalmas szervezetek, ennek ellenére alig van közöttük olyan, amely a jóval kisebb gazdasági szervezetekben is megfigyelhető humán erőforrás fejlesztési funkciót azokhoz hasonló módon intézményesítette volna. A felsőoktatási intézmények ritkán rendelkeznek tudatos humán fejlesztési stratégiával és sokkal kevesebbet tesznek munkatársaik képességeinek a fejlesztéséért, mint más szervezetek. Annak ellenére így van ez, hogy a tanulás és a tanítás minőségének a fejlődése döntően azoknak az embereknek képességeitől függ, akiknek feladata a tanulás megszervezése.

Az eredményes tanulásszervezéshez szükséges képességek fejlesztése bonyolult feladat: erre ritkán alkalmas az, amit hagyományosan képzésnek szoktunk nevezni. Ezen a területen is innovatív megoldásokra van szükség. Az eredményes tanításhoz szükséges képességek fejlesztésének sokféle módja lehetséges: ezek között különösen nagy jelentősége van a sikeres gyakorlatok kölcsönös megosztásának, a horizontális tanulás kevésbé formalizált keretek közt

zajló formáinak, a tanulásszervezés innovatív megoldásaival való közvetlen megismerkedésnek. Az eredményes tanításhoz szükséges képességekről és az ezek megszerzéséhez vezető egyéni utakra való gondolkodás nélkülözhetetlen eleme a tanulás és tanítás minőségéről való gondolkodásnak. Érdeemes megemlíteni: a tanulás és tanítás fejlesztése a felsőoktatásban olyan feladat, amely professzionális felkészülést igényel. Számos fejlett ország felsőoktatási rendszerében megtalálhatóak azok a professzionális fejlesztők, akik képesek egy-egy intézményben feltárni a tanulás eredményességét gátló okokat, ismerik azokat az eszközöket, melyekkel ezek orvosolhatóak, és megfelelő szervezeti és vezetési támogatás esetén eredményesen alkalmazni tudják ezeket az eszközöket. E feladat olyan tudás és olyan képességek ötvözését igényli, mint amilyen az emberi tanulás természetnek ismerete, a humán fejlesztés és a szervezetfejlesztés technikáinak alkalmazása vagy a képzési programok és a tanulás eredményességének értékelése.

A tanulással és tanítással kapcsolatos megfontolásoknak hangsúlyosan kellene jelen lennie minden intézmény belső humán erőforrás menedzsment gyakorlatában, beleértve ebbe különösen a munkatársak kiválasztását, értékelésüket és szakmai fejlődésük támogatását, valamint feladatköreik meghatározását. Ez utóbbi során kiemelt figyelmet érdemelnek a hallgatók tanulását támogató változatos oktatói tevékenységek, különösen azok, amelyek eredményesen fejlesztik a hallgatók önálló tanulásra való képességét. Ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel az oktatók értékelése. Mindezekkel kapcsolatban sokféle kérdés fogalmazódik meg. Vajon a hazai felsőoktatási intézmények mennyire rendelkeznek olyan humán erőforrás fejlesztési stratégiával, amely kiemelt figyelmet fordít az eredményes tanulásszervezéshez szükséges képességek fejlesztésére? Milyen gyakorlatokat figyelhetünk meg e területen? Vannak-e innovatív, a horizontális tanulást és a legjobb gyakorlatok megosztását célzó fejlesztési formák? Vannak-e e területen sikeres, professzionális fejlesztők? Az oktatói értékelésben milyen súllyal jelenik meg a tanulás eredményes és innovatív megszervezésében nyújtott teljesítmény? Vannak-e ezen a területen olyan innovatív eszközök, amelyek képesek az oktatói képességek sokféleségét felszínre hozni (mint amilyen például az oktatói portfólió)? Milyen szerepe legyen az oktatók értékelésében a hallgatóknak, és az oktatókról adott hallgatói értékelések hogyan tehetők tartalmasabbá?

A képzési program

A tanulás és tanítás minőségéről való gondolkodásunkat alapvetően meghatározza az a felismerés, hogy eredményesebbek azok az oktatók és azok a képzési programok, akik és amelyek a *tanulás elvárt eredményeinek (learning outcomes)* a meghatározásából indulnak ki, ezzel összhangban alakítják a *tanulási környezetet*, és ennek megfelelő *értékelési eszközöket* használnak, azaz gondoskodnak e három elem pozitív összhangba hozásáról (Biggs – Tang, 2007). Az ilyen oktatók és képzési programok, elsősorban nem abból indulnak ki, hogy mit kívánunk tanítani, hanem abból, hogy mit várunk a hallgatóktól: azaz nekik mire kell képesnek lenniük a tanulási folyamat végén. A tanulási eredmények megközelítés alkalmazása a felsőoktatásban a tanulás megszervezésének egyik általános normájává vált, és a minőséget gyakran éppen azon mérjük le, ez milyen mértékben érvényesül. E megközelítés elterjedése azonban bonyolult szervezeti folyamat, amely komoly viselkedésbeli változásokat igényel a felsőoktatásban dolgozóktól (Vámos, 2010), és amelynek a terjedése szükségképpen egyenetlen. Hasonlóképpen átalakítja a tanulás/tanítás minőségéről való gondolkodásunkat a tanulásszervezésnek az a formája, amely a rugalmasság és a gazdaságosság, és különösen az egész életen át tartó tanulás könnyítése érdekében kisebb mérhető egységekre bontja fel a képzési programokat, amelyekhez standard, részben a hallgatói munkamennyiséghez, részben a megszerzett kompetenciákhoz kapcsolt, felhalmozható és a programok között átvihető egységértékeket, *krediteket* rendel. Ez meghatározó eleme annak a felsőoktatást is érintő

kvalifikációs reformnak, amely Európa valamennyi országában zajlik, és amely jelentős mértékben átalakítja a tanulás és tanítás megszervezéséről való gondolkodásunkat (Derényi, 2009; Derényi – Tót, 2011). Mindennek ott kell tehát lennie a látóterünkben akkor, amikor a tanulás és tanítás minőségéről gondolkodunk.

A tanulás/tanítás minőségéről való gondolkodás számára különös jelentőségű a *képzési program* fogalma. A képzési program jelenti azt az egységet, amelyen belül a tanulási eredmények, a tanulási környezet, az értékelés és a kreditek problémavilága találkozik, ahol e problémavilág a gyakorlatban a legközvetlenebbül élénk tárul. Ez a felsőoktatásnak az a „terméke”, amelynek minőségétől mind az ezt létrehozó és „értékesítő” egyes intézmények versenypozíciója, mind a felsőoktatási rendszer egészének az eredményessége a leginkább függ. A képzési programok fejlesztésének, menedzselésének és értékelésének a kérdései a felsőoktatás legjelentősebb kérdései közé tartoznak, és a tanulás és tanítás minősége kérdéseinek többsége a képzési programokkal kapcsolatban merül fel. A képzési programoknak, ezeknek a gyorsan avuló és állandó innovációt igénylő „termékeknek” a vizsgálata a felsőoktatásra irányuló kutatások egyik fontos témája lehet. A tanulás és tanítás minőségéről gondolkodva kiemelt figyelmet érdemes szentelni olyan kérdéseknek, vajon egy-egy képzési program mitől lesz sikeres, vajon hogyan alakul az „életciklusuk”, hogyan lehet gondoskodni az állandó fejlődésükről és hasonlók (Kirkpatrick – Kirkpatrick, 2006).

A képzési programokról úgy érdemes gondolkodnunk, mint fejlődésre képes adaptív rendszerekről, amelyek képesek önmaguk folyamatos korrekciójára és az innovatív megoldások befogadására. Olyan komplex rendszereknek kell tekintenünk őket, amelyek messze többet jelentenek, mint amit „tantervek” vagy „tematikák” megszokott fogalmi képesek visszatükrözni. Részük lehet a gazdag tanulási tapasztalatot biztosító környezet és az alkalmazott értékelési eszközök gazdagságának bemutatása, valamint az eredményes működésükhöz és menedzselésükhöz szükséges intézményi feltételek gondos meghatározása. Ha a képzési programokról, mint dinamikusan változó, állandóan megújuló rendszerekről gondolkodunk, természetesnek tekintjük, hogy szükség van az elérni kívánt tanulási eredmények rendszeres újrafogalmazására, a megvalósítás alternatív forgatókönyveivel kell számolnunk, és rugalmas szervezeti környezetre van szükség. A képzési programokért felelős vezetők számára az egyik legnagyobb kihívást a nyitott helyzetek és a folyamatos változás menedzselése jelenti.

A képzési programok tervezése, fejlesztése, implementálása és értékelése csakúgy, mint folyamatos megújulásuk biztosítása olyan professzionális feladat, amely sajátos szakértelmet igényel. A felsőoktatásban dolgozók nagy többsége ösztönösen, korábbi jó vagy rossz tapasztalata alapján, igen gyakran szakszerűtlenül végzi ezt a feladatot. Ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények e tevékenységek professzionális módon tudják végezni, szükség van olyan, az ehhez szükséges speciális kompetenciák birtokában lévő munkatársak jelenlétére, akik szükség esetén segítséget tudnak nyújtani a programfejlesztési és –értékelési feladatok ellátásához. Ezzel összefüggésben is érdemes néhány kérdést megfogalmazni. Mennyire áll rendelkezésünkre az a tudás, amely a képzési programok eredményes fejlesztéséhez, megvalósításához, értékeléséhez és megújításához szükséges? Milyen jellegzetes hazai gyakorlatok figyelhetőek meg e téren? Kik és milyen módon vesznek részt egy-egy képzési program fejlesztésében és megvalósításában? Mennyire jellemző ebbe a hallgatók és leendő munkáltatóik bevonása? Hogyan gondoskodnak az intézmények a képzési programok folyamatos értékeléséről és megújításáról? Hogyan definiálható a képzési programokért felelős vezetők szerepe, milyen kompetenciákra van szükségük ahhoz, hogy e feladatukat eredményesen el tudják látni?

A tanulás minősége és a hallgatók

A tanulás és tanítás minőségével foglalkozók gyakran a hallgatók aktív bevonásában látják az egyik legjelentősebb dinamizáló és minőségjavító tényezőt. Ismerünk olyan egyetemeket, ahol ezt tekintik a tanulás minőségének a javítását szolgáló lépések között a legfontosabbnak (Saroyan, 2011). A hallgatók bevonása a tanulás/tanítás minden fázisában lehetséges és termékeny megoldás, legyen szó akár a képzési programok koncepcionálásáról és tervezéséről, akár szervezéséről, akár értékeléséről.

Ha elfogadjuk azt, hogy a tanulás különösen értékes formája a csoporthelyzetben történő, azaz az oktatóktól és könyvekből történő vagy az individuális tapasztalatszerzésre épülő tanulást kiegészíthetik ennek horizontális és kollektív formái, a hallgatói részvétel különösen felértékelődik. Ott, ahol a tapasztaltabb hallgatókat bevonják az oktatásba, kihasználva azt, hogy a tanulás egyik leghatékonyabb formája mások tanítása (Booth, 2011), és ahol tudatosan építenek a társaktól való kölcsönös tanulásban rejlő különleges motivációs hatásokra, a tanulás megszervezése eleve csak a hallgatókkal való együttműködésben lehetséges. Az olyan tanulási helyzetekben, ahol gyakorlati feladatok projektmunkában történő megoldásán van a hangsúly, a tanulási folyamat megszervezése kollektív hallgatói döntések sorozatát igényli. A már meglévő, előzetes tudás aktivizálására épülő tanulásról ugyanezt lehet elmondani: az ilyen folyamatok jellegzetesen csoporthelyzetben történnek, ami nélkülözhetetlenné teszi a hallgatók intenzív együttműködését. A hallgatók bevonása azért is meghatározó fontosságú, mert a minőségi tanítást célzó kezdeményezések szinte mindig többlet munkaterheléssel járnak, amit nem lehet teljesen az oktatókra terhelni.

A hallgatók bevonásával kapcsolatban bizonyos intézményeknek rengeteg tapasztalata van, másoknak e területen alig van mit megmutatniuk. Az erről folyó szakmai párbeszédnek fontos eleme kell, hogy legyen a létező tapasztalatok megosztása, a legjobb gyakorlatok feltárása és bemutatása. Ennek hiányában könnyen alakulhat ki olyan általános szintű vita, amely a vélemények polarizálódását eredményezi és nem a gyakorlati megoldások gazdagodását. Különösen nagy szükség van az aktív hallgatói részvételre épülő tanulás-szervezési formák alkalmazása során szerzett tapasztalatok összegyűjtésére, ezek értékelésére, ezek tudományos igényű feldolgozására. Mindezzel, kapcsolatban konkrét kérdések sora fogalmazódhat meg. Így például érdemes lenne megvizsgálni, vajon a felsőoktatási intézményekben mennyire elterjedt a hallgatók bevonása a képzési programok tervezésébe és értékelésbe? Vajon a hallgatók aktív bevonására épülő tanulás-szervezési formák milyen sajátos szervezési kihívásokkal járnak, és hogyan hatnak a tanulás minőségére? Mennyire támogatják az alkalmazott tanulás-szervezési formák a hallgatók közös, csoportban történő tanulását? Egy különösen fontos konkrét kérdéskört, az *értékelését* külön kiemelve fontos lenne tapasztalatokat gyűjteni arról, vajon az egyes intézmények vagy képzési programok hogyan oldják meg az egyes hallgatók értékelését csoportban végzett projekt munka esetében. Vajon milyen formái léteznek a hallgatói önértékelésre épülő oktatói értékelésnek? Milyen módon tehető a hallgatói portfólió a megszerzett kompetenciák értékelésének megbízható eszközévé? Milyen eredményes formái léteznek a nem formális vagy informális tanulás során szerzett kompetenciák értékelésének?

Gyakorlati tanulás

A tanulásról való tudásunk egyik fontos eleme annak a felismerése, hogy a tudás jelentős hányada, néha éppen a legfontosabb elemei nehezen kodifikálhatóak, nehezen tehetőek explicitté. A hallgatólagos tudás megszerzése és általában a képességek döntő részének a fejlődése cselekvést, valóságos gyakorlatot igényel. Sokan gondolják, hogy a tanulás minőségét döntő módon meghatározza az, vajon sikerül-e a hallgatók számára olyan tanulási

környezetet teremteni, amelyben kísérletezhetnek, dolgokat a gyakorlatban kipróbálhatnak, a tudásukat és a képességeiket valós életben található problémák megoldása során fejleszthetik. A felsőoktatásban tanulók egyre nagyobb hányada munkavégzés mellett tanul, az ott szerzett tapasztalataikat „behozzák” a tanulási folyamatba, a tanított dolgokat azonnal az ott szerzett tapasztalatokhoz kapcsolják hozzá. Mindezek miatt látványosan felértékelődik a gyakorlatban és munkavégzés közben történő tanulás. A modern felsőoktatásban gyakoriak az olyan, néha a hagyományos intézményi kereteket radikális módon feszegető kezdeményezések, amelyek a gyakorlati munkavégzés és a tanulás integrálására törekuszenek (Brennan– Little, 1996; Boud – Solomon, 2001; Schmidt – Gibbs, 2009).

Minderről nem tudunk eleget. Bevett fogalmaink (pl. „gyakorlat” vagy „gyakorlati képzés”) nem képesek leírni a nem hagyományos, azaz nem osztályteremben, hanem valós élethelyzetekben, tényleges munkavégzés keretei között folyó tanulás gazdag és egyre inkább gazdagodó világát. Nem látjuk még pontosan, hogy annak, amit tudunk, milyen implikációi vannak akár a tanári munka természetére, akár minőség biztosítására, akár a szervezeti folyamatok ellenőrizhetőségére nézve. A tanulás és tanítás minőségéről való gondolkodásunknak egyik legfontosabb és egyben legérdekesebb területe a gyakorlatban vagy munkavégzés közben történő tanuláshoz kapcsolódik. Fontos lenne, hogy a gyakorlatba vagy munkavégzésbe ágyazott tanulás problémái kiemelt figyelmet kapjanak abban a reflexióban, amely a felsőoktatásban folyó tanulásról zajlik. Ezzel összefüggésben kérdések sokasága fogalmazódik meg. Például: hogyan biztosítható a tanulás és a tanítás minősége akkor, ha ennek jelentős hányada az intézmény falain kívül, munkahelyeken vagy a valós élethelyzeteket szimuláló projektek keretei között történik? Hogyan hat mindez az oktatók terhelésére és milyen elkötelezettséget igényel a részükről? Hogyan lehetséges integrálni a felsőoktatás megszokott keretei között zajló és munkavégzés közben történő tanulást? Milyen szerepe lehet a külső partnereknek a hallgatók értékelésében?

A hallgatói kompetenciák mérése

Ha a tanulás és tanítás minőségét azon mérjük le, vajon a hallgatóink a tanulási folyamat végén mire képesek, rendkívüli módon felértékelődik a hallgatói kompetenciamérések korábban említett gyakorlata. Bizonyos országokban bevett gyakorlattá vált a hallgatói kompetenciák mérése, hasonlóan ahhoz, amit a közoktatás területén figyelhetünk meg. Az Egyesült Államokban megszokott, hogy az intézmények nyilvánosságra hozzák az alapképzésben tanuló hallgatók kompetenciamérések intézményi szinten összesített adatait, olyan területeken, mint a kritikai gondolkodás, az elemző érvelés vagy az írásban történő kommunikáció (Kiss, 2010). Az alap és középfokú oktatás területén e tekintetben globális standardokat állító OECD ezen a területen is előrehaladott munkálatokat folytat: hamarosan rendelkezésünkre áll a felsőoktatási tanulási eredmények mérésének új eszköze, az általa létrehozott AHELO (*Assessing Higher Education Learning Outcomes*).² Egyre több hazai intézmény is próbálkozik hallgatói kompetenciamérési rendszerek kiépítésével.

A tanulás és tanítás minőségéről való gondolkodásból nem hiányozhat ennek az új gyakorlatnak az alapos elemzése. Olyan kérdéseket kell megválaszolnunk, mint például az, vajon lehetségesek-e a szakmai értelemben végtelenül differenciált felsőoktatásban mindenki által használható mérési eszközök. Mit jelent itt a „hozzáadott értéknek” a közoktatásban jól ismert problémája és vajon ez itt hogyan kezelhető? E tekintetben teljesen decentralizált

² Lásd továbbá Coates – Richardson (2011), továbbá az OECD „*Testing student and university performance globally: OECD’s AHELO*” című weblapját (http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html)

megoldásokban érdemes-e gondolkodni (azaz minden intézmény saját belügye, hogyan végzi a hallgatói kompetenciák értékelését) vagy vannak e területen olyan általános standardok, amelyeket a felsőoktatási rendszer egészében érdemes lenne érvényre juttatni? Vajon a hallgatói kompetenciák standard eszközökkel történő mérése hogyan hat vissza a tanulásszervezés gyakorlatára?

A hallgatói kompetenciák mérésével és értékelésével összefüggésben külön figyelmet érdemel a nem egyénekhez, hanem hallgatói csoportokhoz köthető kompetenciák értékelése. Ha elfogadjuk azt, hogy a tanulás egyre jelentősebb hányada nem egyéni, hanem társas tevékenységekhez kapcsolódik, és a képességek fejlesztése egyre gyakrabban csoporthelyzetekben történik, felmerül a kérdés, vajon hogyan értékeljük a csoportok tevékenységét és a csoporthelyzetben nyújtott egyéni teljesítményt. Hogyan hidaljuk át azt az ellentmondást, amely a csoportban végzett feladatok és az egyéni teljesítmény értékelése közt húzódik? Milyen eljárásokat alkalmazhatunk a csoportteljesítmény mérésére? Hogyan értékeljük az egyes hallgatók teljesítményét akkor, ha azt egy csoport tagjaként nyújtották? Milyen eszközökkel értékelhetők az olyan képességek, mint a kooperativitás vagy az olyan teljesítmény, mint csoporteredményhez való egyéni hozzájárulás? Számos fontos kérdés felvethető azzal összefüggésben is, vajon a hallgatói képesség- és teljesítményméréseknek milyen szerepe lehet a képzési programok tervezésében, értékelésében és fejlesztésében. Lehetséges-e, hogy a hallgatói kompetenciamérések a képzési programok folyamatos megújításának egyik „motorjává” váljanak?

Tanulás és technológia

A tanulás és a tanítás minősége egyre inkább függ a tanulást és tanítást támogató technológiától, ezen belül különösen az információs és kommunikációs technológiától. Ennek figyelembe vétele nélkül e területen már nem lehetséges a minőség kérdéséről tartalmas módon beszélni. Olyan kérdések merülnek fel ezzel kapcsolatban, mint például az, vajon milyen feltételei vannak annak, hogy az IKT alkalmazása valóban hozzájáruljon a tanulás minőségének a fejlődéséhez, különös tekintettel a korábban említett „mélyre hatoló” tanulásra. Milyen feltételek mellett válik a technológia a tanulási-tanítási innovációk katalizálójává és támogatójává? Milyen módon lehet elérni azt, hogy az oktatók minél nagyobb arányban felfedezzék az IKT alkalmazásában rejlő lehetőségeket, és ennek a technológiának a kreatív alkalmazójává váljanak? Hogyan tehető a technológia a tanulás eredményességét segítő innovációk forrásává?

Külön figyelmet érdemel az információs és kommunikációs technológiának az a hatása, hogy drámai módon kitágította a tudás elérhetőségét. A tudásnak azok a forrásai, amelyekkel a felsőoktatásban tanítók és tanulók ma számolhatnak, összehasonlíthatatlanok azokkal, amelyek egy vagy másfél évtizeddel ezelőtt álltak rendelkezésre. Az a tény, hogy az interneten keresztül elvileg azonnal, csaknem a keletkezése pillanatában szinte minden tudás elérhető mind a hallgatók, mind az oktatók számára, a tanulás és tanítás számára teljesen új helyzetet teremtett. Egyszerre tár fel ez elképesztő lehetőségeket és aggasztó kockázatokat. Az utóbbiak közül különösen a hozzáférhetőség nyitottsága és költségei, továbbá az eredetiség és a minőség ellenőrizhetőségének a problémája érdemel figyelmet. Ezzel összefüggésben is sokféle kérdés vethető fel. Például: hogyan kezeljük azt a problémát, hogy az interneten keresztül elérhető tudás minősége nem ellenőrzött? Hogyan reagáljunk arra, hogy az interneten hozzáférhető mások által létrehozott tudás könnyen saját tudásként tüntethető fel? Milyen új lehetőségeket nyújt az internet a hallgatói kutatásra és ennek a tanulási folyamatba történő integrálására?

Minőségbiztosítás

Korábban szó volt a minőség különböző értelmezéseiről, és arról is, hogy a minőségbiztosítás bizonyos értelmezései és megközelítései nem kedveznek a tanulásra való odafigyelésnek. Különösen nagy kockázatot jelent az a fajta, általában az ipar világából importált és a felsőoktatás világában komolyabb adaptálás nélkül alkalmazott megközelítés, amely oly módon próbálja megoldani a szervezeti folyamatok minőségbiztosítását, hogy eközben gyakran minimális érzékenységet mutat a tanulás és tanítás természete iránt, és csak keveset érzékel abból tudásból, amivel a kognitív tudományoknak és a tanuláskutatásnak köszönhetően a tanulásról rendelkezünk. Az egyik legnagyobb kihívás a tanulás és tanítás minőségének kérdéseiről gondolkodók számára az, milyen módon lehet a minőségbiztosítás megszokott felsőoktatási gyakorlatát ötvözni a tanulás minőségéről való modern gondolkodással. E tekintetben rendkívül kedvezőnek tekinthető az európai felsőoktatási minőségstandardok (ENQA, 2009) megközelítési módja: ez alkalmas kereteket nyújt a tanulás minőségéről való gondolkodásunk számára. Önmagában azonban ez nem elég. Érdemes külön figyelemmel kísérni az olyan a kiválóság-kezdemenyezéseket, amelyek a tanulás-tanítás minőségét helyezik a középpontba, amilyen például a finn felsőoktatási minőségdíj (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007).

Fontos hangsúlyozni: a tanulás minőségével foglalkozók a minőségbiztosítási vagy minőségfejlesztési feladatokkal foglalkozó szakértőket általában „természetes szövetségesüknek” tekintik, és az általuk alkalmazott eljárásokban elsősorban nem kockázatot, hanem lehetőséget látnak. Ennek egyik oka az, hogy a tanulás minőségét és eredményességét olyan komplex együttesnek látják, amiről nem lehet megfelelő képet alkotni néhány könnyen mérhető tényező kiragadásával, és ahol a folyamat éppúgy fontos, mint a mérhető eredmény. Az a fajta, a stratégiai szemléletet, az innovációt és a szervezeti tanulást támogató teljes körű minőségbiztosítási modell, amelyet pl. a hazai Felsőoktatási Minőségdíj alkalmaz (EFQM modell) teljes mértékben kompatibilissé tehető a tanulás minőségének javítását célzó kezdeményezésekkel.

Mindezzel összefüggésben számos kérdés vethető fel. Milyen módon lehet a minőségmenedzsmenttel foglalkozókat érzékenyebbé a tanulás problémavilága iránt? Milyen kapcsolat legyen a minőségbiztosításért és a tanulási-tanítási innovációért felelős szakemberek és szervezeti egységek között? Hogyan építhetők be jobban a tanulás-tanítás itt tárgyalt szempontjai a felsőoktatási minőségdíjak koncepciójába? Vagy visszautalva a minőség értelmezésének korábban említett kérdésére: hogyan lehet összekapcsolni a minőség fogalmának szervezeti és tanulási értelmezéseit?

Méltányosság, differenciálás és tanulás

Számos tapasztalat mutatja azt, hogy a méltányosságot és esélyteremtést támogató tanulásszervezési megoldások egyik fontos forrását alkotják a tanulás és tanítás minőségének javítását célzó erőfeszítéseknek. A speciális igényekkel rendelkező, hátrányos helyzetű vagy éppen kiemelkedő képességekkel rendelkező hallgatókról történő gondoskodás gyakran válik az innovációk ösztönzőjévé, és – fordítva – az ilyen hallgatókról való eredményes gondoskodás tanulásszervezési innovációk nélkül nehezen képzelhető el. E területen az innovációk megjelenhetnek akár a tanulás és tanulás megszokott formáin belül, akár olyan különleges keretek között is, mint például a hátrányos helyzetű középiskolások továbbtanulásra történő felkészülésének segítése vagy a különböző fogyatékoságokkal élő fiatalok tanulásának támogatása. Ennek egyik figyelemre méltó és különösen termékeny formája az, amikor a hallgatók segítik egymás tanulását. Az egyénre szabott tanulási

támogatás nélkülözhetlenné teszi a hallgatók intenzív bevonását a tanulás és tanítás megszervezésébe, például a hallgatói tutorálás módszerével.

A tanulás fejlesztésének egyik fontos iránya annak elősegítése, hogy az intézmények képessé váljanak a hallgatói társadalom növekvő heterogenitásának a kezelésére. A mai viszonyok között a felsőoktatási intézmény tekinthető eredményesnek, amely képes kielégíteni a legkülönbözőbb hallgatói csoportok igényeit. Lehet szó például idősebb korú és munkavégzés vagy családi kötelezettségek mellett tanuló, a hátrányos helyzetű kisebbségekhez tartozó, a fogyatékossgal élő, a különböző okokból tanulási nehézségekkel küzdő, az időszakosan nehéz anyagi helyzetbe kerülő, a magánéleti problémákkal küszködő vagy éppen a különlegesen tehetséges, speciális érdeklődésű, a többiekénél több tanulási motivációval rendelkező, bonyolult önálló kutatási feladatokkal is megbízható hallgatókról. A hallgatói diverzitás egyszerre jelent kihívást és lehetőséget a tanulás és tanítás fejlesztése számára. Hogyan lehet összhangba hozni egyfelől a méltányosság és esélyteremtés, másfelől a minőség szempontjait? Találunk-e példákat arra, hogy az előbbiekhöz kötődő kezdeményezések válnak a tanulás és tanítás minősége javulásának a forrásává? Milyen szerepe lehet az egyéni tanulói utak és egyénre szabott tanulási formák erősítésének egyfelől az esélyegyenlőség, másfelől a minőségi tanulás támogatásában?

Tanulás és innováció

A tanulás minőségének és eredményességének javítása csak úgy lehetséges, ha az innovációt sikerül ennek szolgálatába állítani. Az innovációról, egyéb tényezőkkel kapcsolatban, a korábbiakban már többször szó esett, szükséges azonban ezt kiemelt, önálló elemként is megemlíteni. E téma a felsőoktatás legtöbb szereplője számára abban az összefüggésben jelenik meg, hogy a felsőoktatás a tudományos kutatás révén hozzájárul a gazdaságban zajló innovációhoz. Ennél sokkal ritkábban esik szó magán a felsőoktatáson belül zajló, magának a felsőoktatásnak a minőségét, eredményességét és versenyképességét támogató innovációról (Balázs et al., 2011). A felsőoktatáson belül történő tanulás minőségéről való gondolkodás számára nélkülözhetetlen annak végiggondolása, vajon a felsőoktatási innováció milyen formái lehetségesek, és ezeknek milyen feltételei vannak. Mennyire beszélhetünk itt, az Oslo Kézikönyv ismert fogalmait használva termék, szervezeti, folyamat vagy marketing innovációról (OECD, 2005), és ezek milyen módon kapcsolódnak a tanulási folyamat eredményesebbé tételéhez? Kiindulópontként kell-e elfogadnunk azt, hogy a tanulás minőségének a javítása a felsőoktatásban nélkülözhetlenné teszi az innováció többféle formáját, és e területen fejlődés csak az innovációt támogató szervezeti környezetben lehetséges?

A tanulás és az innováció összekapcsolása persze nemcsak abból a szempontból érdekes, hogy a tanulás eredményességének javításához innovációs folyamatokra van szükség, hanem abból is, hogy a tanulás és a tanulási képességek felértékelődtek az innovációról való általános gondolkodásban is. Végig kell gondolni, milyen következtetések adódnak abból, hogy eredményes innováció csak az egyéni és szervezeti tanulási képességek magas szintje mellett lehetséges, és hogy az innovációs folyamatokba való sikeres bekapcsolódásnak – ami minden felsőoktatási intézmény meghatározó feladata – feltétele a magas szintű belső tanulási képesség. Az egyik lehetséges következtetés az, hogy idejét múlttá vált a kutatási és oktatási feladatok szembeállítás. Az innovációs folyamatokban, a nemzeti innovációs rendszer részeként, csak azok a felsőoktatási intézmények lehetnek sikeresek, amelyek különösen eredményesnek bizonyulnak saját belső tanulási folyamataik menedzselésében is.

Mindaz, amiről a korábbiakban szó volt, kikerülhetetlenné teszi a felsőoktatási innováció jelentőségének a felértékelődését. Ezzel összefüggésben is kérdések sokasága fogalmazódik meg. Például milyen szervezeti innovációkat igényel a gyakorlatban történő tanulás súlyának a növekedése? Hogyan biztosítható a folyamatos innováció a képzési programok tervezésében és megvalósításában? Milyen innovációs kapacitásokkal rendelkezik a hazai felsőoktatás? Melyek ebben a szférában az innováció hajtóerői és gátjai?

A gyakorlati megvalósítás

A tanulás és tanítás minőségéről gondolkodva végül még egy olyan elemet kell külön kiemelni, amit részben már érintettünk a tanulás és a szervezet kapcsolatát említve. Ez a gyakorlatban történő megvalósítás, az implementáció szempontjainak a középpontba helyezése. Annak biztosítása, hogy a figyelmünk ne csak arra irányuljon, vajon a célokat jól jelöltük-e ki és egyetértünk-e ezekben, hanem arra is, hogy miképpen lehet ezeket a valóságban elérni. Azt tartjuk kívánatosnak, ha a tanulás minőségéről való közös gondolkodásunk minél gazdagabb olyan pragmatikus megfontolásokban, amelyek a megvalósíthatósággal, ennek eszközeivel és ennek menedzselésével kapcsolatosak.

A tanulás és tanítás funkciójának a megerősítésére és e területen a minőség megteremtésére törekvő országos és intézményi stratégiák akkor hozhatnak eredményt, ha kezelni tudják az implementáció sajátos problémavilágát is. Így érzékelniük kell a makro- és mikro-szintű problémák különbségét és tudniuk kell egyszerre mindkét szinten gondolkodni. Képesnek kell lenniük az időtényező és a komplexitás kezelésére. Ismernünk kell a „felülről lefelé” (*top-down*) és az „alulról felfelé” (*bottom-up*) fogalmakkal jelölt változásmoделlek sajátosságait, és az olyan modellekéit, amelyeket gyakran az „inkrementalizmus” fogalmával jelölnek (Evans – Henrichsen, 2008). Fel kell tudniuk mérni a tanulásfejlesztő beavatkozások hatásait az intézmények működésére, az eszközök gazdag repertoárját kell egyszerre alkalmazniuk és érzékelniük kell az érintett szereplők igényeit, érdekeit, a közöttük kialakuló interakciók dinamikáját. Tudatában kell lenniük annak is, hogy a tanulás és tanítás eredményességének és minőségének a jobbítása felé nem formális előírásokon, kötelező szabályok alkotásán, bürokratikus eszközök alkalmazásán keresztül visz az út. Itt különösen nagy szerepe van a személyes elkötelezettségnek, a szakmai érdeklődésnek, a közvetlen emberi kommunikáció inspiráló és energiát generáló erejének.

A makro- és mikro-szintű problémavilág különbségét érdemes külön is hangsúlyozni. Elsősorban intézményi szintű, azaz mikro folyamatokról gondolkodunk: olyanokról, amelyeket minden egyes intézménynek, vagy azt intézményeken belül minden egyes egységnek módjában áll kezdeményezni és lehetősége van megvalósítani. Ugyanakkor fontos látnunk azt a tágabb makro-szintű szakpolitikai környezetet is, amely bizonyos intézményi gyakorlatoknak kedvez, másokat gátol. Érdemes abban is gondolkodni, hogy milyen javaslatokat lehet megfogalmazni egy olyan ágazati szakpolitika számára, amely megérti, milyen jelentősége van a felsőoktatási politikán belül a tanulás minősége kérdésének, és aktívan cselekedni kíván annak érdekében, hogy e területen kedvező intézményi szintű folyamatok induljanak el.

A tanulás és tanítás fejlesztésére irányuló gyakorlati cselekvést jelentős mértékben támogathatja más országok sikeres kezdeményezéseinek megismerése és ezek hazai adaptálása. E területen is fontos szerepe lehet a figyelemre méltó eredményeket elért országokban felgyűlt tudás és tapasztalatok behozatalának. A tanulás és tanítás fejlesztését érdemes megjeleníteni a felsőoktatási mobilitási programok, az egyetemközi együttműködések és a nemzetközi kutatási projektek céljai között. A nemzetközi

együttműködési programokból sokat profitálhatnak az egyetemi adminisztrációnak azok a tagjai, akiknek feladata a tanulás és tanítás minőségének a biztosítása és e területen a humán kapacitások fejlesztése és az innovációk támogatása.

Ezzel összefüggésben olyan kérdéseket érdemes feltenni, mint például az, vajon milyen ösztönzők készíthetik a felsőoktatási intézményeket arra, hogy a tanulás/tanítás minőségének és eredményességének a kérdését stratégiai prioritásként kezeljék? Hogyan lehet elősegíteni azt, hogy a felsőoktatás szereplői több és mélyebb tudást szerezzenek az emberi tanulás természetéről, és jobban megismerjék azt, amit erről a tanuláskutatás mond a számunkra? Milyen módon jeleníthető meg a tanulás és tanítás eredményességének és minőségének a fejlesztése az intézményfejlesztési tervekben? Miképpen lehet arra ösztönözni a felsőoktatási intézményeket, hogy bátorítsák a tanulási innovációt? Vajon vannak-e a felsőoktatásra vonatkozó jogszabályokban olyan elemek, amelyek nem bátorítják, hanem fékezik a tanulás és tanítás eredményessége érdekében tett intézményi szintű kezdeményezéseket?

A kérdések jelenős hányadát azonban inkább mikro- azaz intézményi szinten érdemes megfogalmaznunk. Vajon mit tehet az intézmény, a kar, az intézet vagy a tanszék annak érdekében, hogy a tanulás és a tanítás minőségének és eredményességének a kérdései a figyelem középpontjába kerüljenek? Az a tudás, amellyel a hallgatók tanulásáról rendelkezünk összhangban van-e azzal, amire a kognitív tudományok és a tanuláskutatás legújabb eredményei tanítanak minket? Figyelembe véve mindazt, amit a korábbiakban megfogalmaztunk, milyen kezdeményezések igénye fogalmazható meg? Milyen szervezeti és személyi változásokra lenne szükség, és minek kellene változnia a szervezeti kultúrában? És mindenekelőtt: mi az, amit rövid vagy hosszabb távon valóban meg is lehet valósítani?

Hivatkozások

- Balázs Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Győri János, Halász Gábor, Havas Attila, Kovács István Vilmos, Lukács Judit, Szabó Mária, Wolfné Borsi Julianna (2011): Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- Biggs J. - Tang C. (2007): Teaching for Quality Learning at University (3rd edn) Buckingham: SRHE and Open University Press
- Booth, C. (2011): Reflective Teaching, Effective Learning: Instructional Literacy for Library Educators. American Library Association
- Boud, D. – Solomon, N. (ed.): (2001): Work- based Learning: a New Higher Education?, SRHE and Open University Press, Berkshire.
- Boyer, E. L. (1990): Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton University Press. Lawrenceville
- Brennan, John – Little, Brenda (1996): A Review of Work Based Learning in Higher Education. The Open University – Department for Education and Employment. United Kingdom
- Coates, Hamish – Richardson, Sarah (2011): An international assessment of bachelor degree graduates' learning outcomes. Higher Education Management and Policy. Volume 23/3. pp. 52-69
- Commission of the European Communities (2003): The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission Brussels, 05.02.2003. COM(2003) 58 final
- Derényi András – Tót Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011

- Derényi András (2009): A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer átfogó elemzése.
- Dumont, H. – Istance, David – Benavides, Francisco (2010): The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. OECD. Paris
- ENQA (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki
- Evans, Norman & Henrichsen, Lynn (2008): Long-term Strategic Incrementalism: An Approach and a Model for Bringing About Change in Higher Education. Innovative Higher Education, Vol. 33, pp. 111–124.
- Gibbs, G. – Knapper, C. (2009): Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments. Final Report. Leadership Foundation for Higher Education. London
- Gibbs, G. (2003). Improving university teaching and learning through institution-wide strategies. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. Keynote and Conference Proceedings, (pp.149–166). University of Aveiro, 13–17 April, Aveiro, Portugal. Retrieved July 29, 2008
- Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok (online: http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf)
- Hénard, F. (2010): Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education. OECD. Paris
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*. 2006 tél. 665-683. o.
- Kirkpatrick, D. L. – Kirkpatrick J.D. (2006): Evaluating Training Programs. San Francisco. CA: Berrett-Koehler Publishers
- Kiss Paszkál (szerk.) (2010): Kompetenciamérés a felsőoktatásban. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság*
- Marton, F. & Säljö, R. (1997): Approaches to Learning”. in Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (1997) *The Experience of Learning : Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Second Edition, Scottish Academic Press, Edinburgh. pp. 39-58.
- McInnis, C. (2006): The Governance and Management of Student Learning in Universities. in: Bleiklie, Ivar and Henkel, Mary (eds.) *Governing Knowledge A Study of Continuity and Change in Higher Education A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Higher Education Dynamics. Springer. Netherlands. pp. 81-94
- Nusche, D. (2008): Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices. OECD Education Working Paper No. 15. OECD. Paris
- OECD (2005): Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat
- OECD (2008): Tertiary Education for the Knowledge Society, Paris
- Parpala, A. and Lindblom-Ylänne, S. (2007): University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation* 33 (2007) 355–370.
- Saroyan, Alenoush (2011): Supporting Quality Teaching in Higher Education. „Managing Quality Teaching Conference”. CETYS Universidad. 5-6 December Mexicali, Mexico (Presentation synthesising the outcomes of the Quality Teaching in Higher Education OECD IMHE program)
- Schmidt, Reinhard – Gibbs, Paul (2009): The Challenges of Work-Based Learning in the Changing Context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 3. pp. 399-410
- Vámos Ágnes (2010): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. *Bologna Füzetek* 6. Budapest, Tempus Közalapítvány