

Derényi András

BIZONYÍTÉKOKRA ALAPOZOTT KORMÁNYZÁS ÉS A KOMMUNIKÁCIÓ KÉPZÉS¹

Amikor a kormányzat részéről a magyar felsőoktatás által kiadható képesítések felülvizsgálata során mérlegelt, előzetes döntési tervekről, annak a kommunikáció szakokkal összefüggő lehetséges kimeneteleiről és következményeiről gondolkodunk,² érdemes körüljárni azt a kérdést, hogy mi alapján tudunk egyáltalán ezekről a kérdésekről vitázni? Mi alapozza meg az egyik vagy a másik döntési alternatíva melletti állásfoglalást? Egyáltalán milyen érveket érdemes összegyűjteni és megvitatni egy ilyen kérdéskör esetében?

Az elmúlt két évtizedben a kormányzatokkal szemben egyre erőteljesebben jelenik meg az az elvárás, hogy a szakpolitikákat, a reformokat, a beavatkozásokat tudományosan igazolt vagy tudományos kutatások által alátámasztott bizonyítékokra, tényekre alapozva (*evidence based*) tervezzék meg, illetve hatásukat kövessék és értékeljék.³ Erre az ad alapot, hogy az egyes szektorokról, azok működéséről, illetve hatásáról a szakpolitikák számára egyre kiterjedtebb adatbázisok, statisztikák, bevalás- és hatásvizsgálatok állnak rendelkezésre, akár nemzetközi összehasonlítást is lehetővé téve. Nemzetközi szervezetek a bizonyítékokon alapuló döntéshozatali kultúra és gyakorlat elterjedését szorgalmazzák⁴ (Európai Tanács 2007; OECD – WB – UN 2007), és szakmailag egyre fejlettebb és szigorúbb nemzetközi standardok jönnek létre az adatgyűjtés és -elemzés eszközeinek és módszereinek alkalmazására (Coalition 2002; World Bank 2004; OECD 2007). Így joggal feltételezhető, hogy érzetek, szubjektív vélemények vagy szűk politikai érdekek helyett az egyes szakpolitikákat a meglévő adatvagyonra, illetve kutatási eredményekre támaszkodva alakítja egy-egy kormányzat. Ez az igény olyan megoldásokat is életre hív, mint egy-egy szektor rendszeres adatszolgáltatásán, illetve rendszeres kutatásokon alapuló adatbankok és elemző háttérintézmények működtetése – ami által az alkalmilag bekért és (a vélt) célhoz igazítva közölt adatok torzulása is kiküszöbölhető.

¹ A Magyar Kommunikációtudományi Társaság által „A helyzet” címmel, a kommunikáció képzés jelenéről és jövőjéről rendezett vitaindító konferencián 2015. április 25-én megtartott előadás írásos változata.

² A konferencia megrendezésének apropóját az a felsőoktatási szakállamtitkár és a Magyar Rektori Konferencia között zajló előzetes egyeztetésekről kiszivárgott, és a nyilvánosságban széles körben diszkutált hír adta, hogy a felsőoktatási kormányzat a kommunikáció szakok eltörlését tervezi. (http://eduline.hu/felsooktatás/2015/3/11/szakok_megszunese_felsooktatás_kommunikáció_MIQ1K6)

³ A bizonyítékokra alapozott szakpolitikák, közte az oktatáspolitikák kialakulásáról lásd Halász (2009)

⁴ Lásd pl. az OECD e célból indított programját: Evidence-based Policy Research in Education (http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html); továbbá az Európai Tanács feljegyzését (2007), illetve az Istanbul Declaration-t (2007).

Bizonyítékok, adatok az oktatáspolitikában

Bár a tudományosan megalapozott bizonyítékokra (adatokra, tényekre) alapozott tervezés iránti igény érthető, mindennapi megvalósítása korántsem magától értetődő. A bizonyítékokra alapozott szakpolitika-készítés iránt elkötelezett politikusok, stratégiai tervezők számos kihívással szembesülnek. Milyen körű, teljességű és minőségű adatok állnak rendelkezésükre vagy gyűjthetők be egy adott célterületről? A rendelkezésre álló adatok, kutatási eredmények valóban azt a problémát támasztják-e alá, amit problémának vélnek? Ezekre a kérdésekre később visszatérünk.

Érdeemes előbb azt a folyamatot megnézni, amely során napi gyakorlattá vált adatbázisok építése és felhasználása a szakpolitikai tervezés során. Ebben a folyamatban két különböző igény erősödött fel és találkozott össze. Egyfelől az adófizetők részéről saját kormányaik iránt megerősödött és természetessé vált annak az igénye, hogy a közpénzek felhasználása legyen célszerű és átlátható. Egy olyan időszakban, amikor a nemzeti költségvetés egyes, az állampolgárok számára érzékeny területekre vonatkozó kiadási tételeire csökkentési nyomás nehezedik, és a bevételek növelése érdekében az adók emelkednek, a demokratikus döntéshozatal során pedig az egyes kiadási tételek szükségességéről és nagyságáról nyilvános és olykor éles politikai viták folynak (mint például az éves költségvetés vitájában a parlamentben), megnő a közérdeklődés is például az oktatásra szánt és elköltött állami kiadások megalapozottságáról. Az oktatás szinte mindenkit – közvetve vagy közvetlenül – érint, többnyire nagy jelentőséget tulajdonítanak neki, és finanszírozása az állam kiadásainak jelentős hányadát teszi ki. Ugyanakkor nehéz világos képet alkotni a költségvetési ráfordítások hatásáról, és így nehéz jól érvelni a kiadások növelése mellett vagy épp ellene. Ez a helyzet megnövelte az igényt azon kutatások iránt, amelyek az oktatás társadalmi és gazdasági hasznára és megtérülésére irányultak, és amelyek elvezettek az oktatással kapcsolatos adatbázisok kialakulásához és kiterjedéséhez. Ma már sokféle összetett és akár idősoros adat, mutató, statisztikai összefüggés áll az egyes kormányzatok, szakmai szervezetek és kutatóintézetek, illetve a nemzetközi szervezetek rendelkezésére egy-egy ország, akár egy-egy oktatási intézmény, sőt – mint legújabban Magyarországon is – egy-egy köz- vagy felsőoktatási diák és tanár egyedi jellemzőiről, múltbeli teljesítményéről. Ezek az adatok az oktatási szektor szereplőinek jellemzőiről, eddig nem ismert összefüggésekről, egyes korábbi beavatkozások eredményességéről korábban sosem volt részletességű elemzéseket tesznek lehetővé (lásd pl. Varga 2015).⁵ A kormányzatok, a stratégiai tervezők élnek is ezekkel a lehetőségekkel, emiatt egyre gyakoribb és alaposabb (kiterjedtebb és pontosabb) adatszolgáltatásra kötelezik a szektor szereplőit is; és egyre inkább az adatok használatára biztatják őket. „Ha nincs adatod, bármi, amit állítasz: csak egy vélemény” – idézik gyakran az OECD oktatási és képességfejlesztési igazgatója, Andreas Schleicher mondását.

Másfelől az átláthatóságra törekvés mellett megjelent az állami támogatások célszerű és hatékony felhasználásával, az állami vagyonnal való gazdálkodással kapcsolatos felelősség firtatása, a vezetők elszámoltatásának igénye. A kormány éves zárszámadást és beszámolót készít a költségvetés végrehajtásáról, és az állami szektor vállalatai, intézményei és szervezetei – köztük az oktatási intézmények vezetői is – be- és elszámolnak a közpénzek takarékos és célnak megfelelő elköltéséről. Itt is az a kérdés merül fel, milyen részletességű és minőségű adatokkal kell és lehet alátámasztani a beszámolókat, melyek azok az adatok, amelyek igazolják, hogy a vezetők, a felelősök jól sáfárcodtak a rájuk bízott közpénzzel? Ez a folyamat is az

⁵ A kötetet így ajánlják: „Az indikátor-rendszer kifejlesztésével létrejött Magyarországon egy évente frissíthető kiadvány, amely alkalmas arra, hogy a szakpolitikai döntéshozók könnyen és pontosan tájékozódjanak a közoktatás aktuális állapotáról, a változások trendjeiről, és az érdeklődő szakértő és nem szakértő közönség is megismerje a magyar közoktatást leíró legfontosabb mutatókat.”

adat-alapúságot erősíti, és arra készíti a vezetőket, hogy döntéseikhez ne csak utólag rendelkezjenek (a beszámolókbán) azokat alátámasztó, igazoló adatokat, hanem már döntéseik előkészítése is adatok segítségével történjen. A vállalati és onnan a közszféra intézményeibe is átszivárgó, majd az operatív működés után a stratégiai szinten is megjelenő kontrolling rendszerek kiépülése ezen az igényen alapul.

Az elmúlt közel tíz évben a magyar felsőoktatás-irányítás európai strukturális forrásokból milliárdokat fordított egy felsőoktatási vezetői irányítási rendszer kiépítésébe,⁶ amely gazdag háttér-adatbázisra építve⁷ a rektorok, gazdasági főigazgatók, illetve a minisztériumi vezetők döntéseinek előkészítését szolgálja. A felsőoktatás vezetői jó ideje ki vannak téve a kormányzat adatéhségének, sok éve szembesülnek a különböző minisztériumoktól, kormányzati szervektől szinte heti rendszerességgel érkező, különböző összeállítású adatigénylással, aminek sem a vezetői információs rendszer, sem a felsőoktatási információs rendszer kiépülése nem tud gátat vetni. De hasonló adatéhséggel szembesülhetnek az egyetemi karok, intézetek, tanszékek vezetői is. Az akadémiai világban is elterjedt egyre részletesebb adminisztrációs kötelezettséggel (impakt faktorok, citációs indexek, MTMT adatszolgáltatás stb.) pedig az oktatók is napi szinten találkozhatnak.

A magyar felsőoktatás adatvagyon

Amikor ezzel a felhalmozott adatvagyonnal szembesülünk, felvetődik a kérdés, hogy az mi mindenre lehet alkalmas? Nem csak a kormányzat és ellenőrző szervei kíváncsiságát elégítik-e ki? Az olyan – saját szakpolitikai stratégiákat, scenáriókat, javaslatokat kidolgozó szupranacionális – szervezetek, mint az Európai Közösség, az UNESCO, az OECD, illetve háttér-intézményeik, rendszeresen gyűjtnek, elemeznek és publikálnak adatokon alapuló összehasonlító jelentéseket egy-egy régió szakpolitikája, köztük a felsőoktatáspolitikai változásairól, az intézkedések hatásairól. Ezek egyfelől komoly hatást gyakorolnak a nemzeti szakpolitikákra, másfelől mintát adnak a kormányzatok számára a bizonyítékokon alapuló tervezésre és implementációra, illetve hatásvizsgálatra. A PISA vizsgálatok – amelyek a közoktatás eredményességének feltérképezését és nyomon követését célozzák - jól illusztrálják, hogy egy-egy részterületen végzett kutatások során összegyűjtött adatok milyen sokféle következtetés levonására alkalmasak, és milyen sokféle összefüggés létezik világszerte. A közoktatást érő „PISA-sokk”, és annak nyomán a felmérésben részt vevő országok körében megindult közoktatási reformok pedig egy-egy adatgyűjtés és -elemzés rendkívüli hatására utalnak. Az összehasonlító adatoknak a szakpolitikák összerendezésére irányuló hatását a felsőoktatás terén jól szemlélteti a bolognai folyamat alakulása, vagy az Európai Közösség 2020-as felsőoktatási célindikátoraihoz összefüggésben megjelenő nemzeti szintű intézkedések. Ezek olyan adatszolgáltatási és -rendszerkezési kényszert indukálnak a tagországokban, aminek következtében annak ellenére konvergálnak a szakpolitikai intézkedések, hogy az oktatás terén a Közösségnek valójában nincs hatásköre a nemzeti szakpolitikákra.

A magyar felsőoktatásról egyedi adatfelvételekből, kormányzati adatbázisokból és ezen adatbázisok integrációjából felhalmozódó adatokból is sokféle elemzés készül. A felvételi

⁶ Adatbázis alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR); lásd: <http://www.felvi.hu/felsooktatasiuhely/avir>

⁷ A legújabb felsőoktatási törvény (2011. évi 204. törvény a nemzeti felsőoktatásról) már egy önálló fejezetet (V. fejezet) szentel a felsőoktatási intézmények adatkezelésének és az öt alrendszerből álló felsőoktatási információs rendszernek (FIR), és a törvény 3-7. mellékletei összesen 12 oldalon át sorolják az intézmények által szolgáltatandó, illetve a FIR-t működtető Oktatási Hivatal által nyilvántartandó adatköröket, amelyeket a törvény végrehajtására kiadott 87/2015. számú kormányrendelet 6. melléklete további két oldalnyi nyilvántartandó adatkörrel egészít ki.

eljárás során keletkezett adatokból kimutatások készülnek a jelentkezők összetételére és ennek alakulására, az egyes intézmények és képzések vonzerejére és ezek alakulására, sőt a közoktatás iskoláinak eredményességére vonatkozóan is (amikor a felsőoktatásban való továbbtanulási sikeresség az iskolai eredményesség egyik mutatója). A diplomás pályakövető rendszerbe begyűjtött adatokból nyomon követhető egy-egy felsőoktatási évfolyam végzés utáni sorsának alakulása, a kezdő munkavállalók és munkanélküliek összetétele és ezek időbeni változása, az egyes felsőoktatási intézmények eredményessége hallgatóik pályára állításában. Az utóbbi években más nagy adatállományokkal (Felsőoktatási Információs Rendszer, Országos Egészségbiztosítási Pénztár, Nemzeti Adó- és Vámhivatal, Diákhitel Központ Zrt., Magyar Államkincstár, Országos Nyugdíjbiztosító Főigazgatóság, Nemzeti Munkaügyi Hivatal adatbázisai) elvégzett adatintegráció eredményeképp részleteiben is megismerhetővé váltak a frissdiplomások munkaerőpiaci integrációjának különböző dimenziói.⁸ A felsőoktatási információs rendszer (FIR) pedig, amely minden felsőoktatási hallgató, oktató és intézmény részletes adatait tartalmazza, olyan elemzések lefuttatására is módot ad, amelyek révén az egyes szakok pozíciója, a hallgatók tanulási útvonala, a lemorzsolódás vagy pályaelhagyás, és számtalan más folyamat kimutathatóvá és elemezhetővé válik. Ma már adatokkal alátámasztva mutatható be a felsőoktatásra fordított közpénzek és magánráfordítások megtérülési rátája, szakok, intézmények iránti igények (felvételi), az igények ellátásának sikeressége (beiskolázás), az intézmények piaci részesedésének alakulása, belső hatékonysági mutatók (oktatók, hallgatók, ráfordítások), a hallgatók tanulmányi mozgásai, tanulási útjai (kreditfelvételek, sikeres/sikertelen kreditek, kurzuskinálat elégségessége, halogatás-lemorzsolódás mintázatai), az oktatás eredményessége (elhelyezkedés, jövedelem, végzettségi szintnek megfelelés stb.), az oktatás méltányossága (hátrányok kiegyenlítése, életesélyek stb.), a kutatási eredmények, a tudományos publikációk alakulása,⁹ illetve különböző vegyes, képzett mutatók alapján rangsorok, profilok, és más jellemzők alakíthatók ki. Az adatokkal való rendelkezés tehát nagyon sokféle elemzés elvégzésére, fontos összefüggések feltárására, a felsőoktatási rendszer működésének jellemzőire, finomrétegeire enged rálátást, amellyel eddig a kormányzat nem rendelkezett – vagy csak egy-egy célzott kutatás eredményeként részlegesen juthatott hozzá.

Ez az adattömeg, megfelelő kapcsolatok létrehozása esetén, informálja a döntéshozókat – politikusokat, rektorokat – a korábbi célok bevalásáról, egyes korábbi intézkedések hatásáról, egyes kritikus, beavatkozást igénylő területekről, folyamatokról.

A kommunikáció képzés néhány adat tükrében

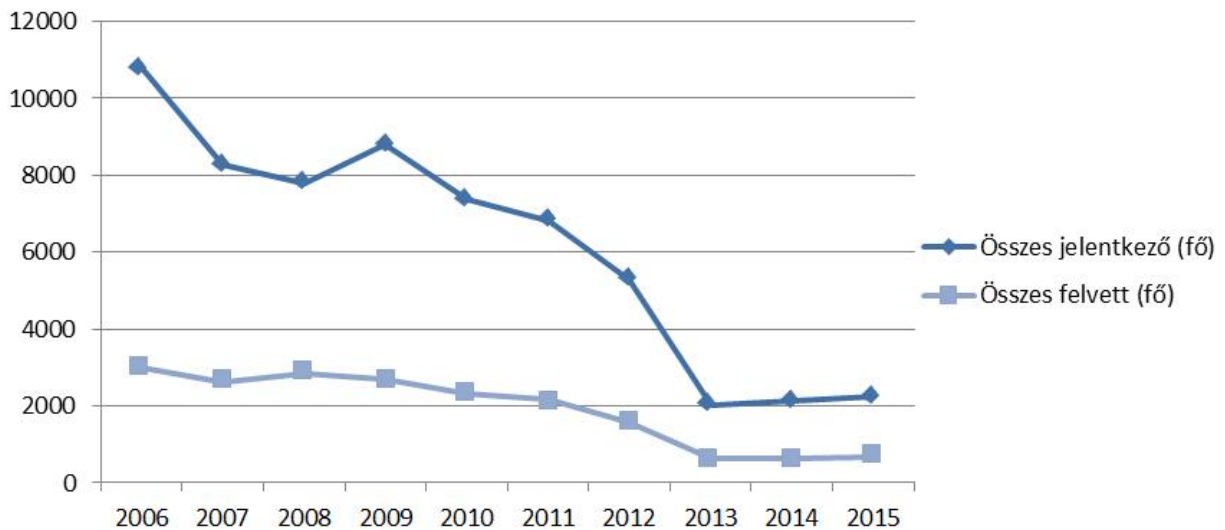
A fent jelzett adattömeg szűrésével egyes szakokra, így akár a kommunikáció képzésre általában vagy intézményi bontásban is készíthetők részletes elemzések. A felsőoktatás-irányítás is ilyen elemzésekre hivatkozva vetette fel – több más mellett – a hazai kommunikáció képzés megszüntetését.

Pedig a kommunikáció képzés évek óta a legnépszerűbbek között van, a jelentkezések rendre jelentősen meghaladják a felvételi keretszámokat. Miközben az elmúlt 10 év során a jelentkezések száma az ötödére esett, még mindig bő háromszoros a túljelentkezés az évről évre beiskolázottak számához viszonyítva. Ez annak tükrében tűnik jó aránynak, hogy időközben a képzés államilag finanszírozott férőhelyei a tíz évvel ezelőttinél a huszadára csökkentek, ma már csak az állami férőhelyekre jelentkezők 3-3,5%-a nyer ide felvételt (1.a ábra).

⁸ Lásd a <http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr> webfelületet, illetve a legutóbbi adatintegrációról készült gyorsjelentést (DPR 2015)

⁹ Lásd pl. Kampis 2013

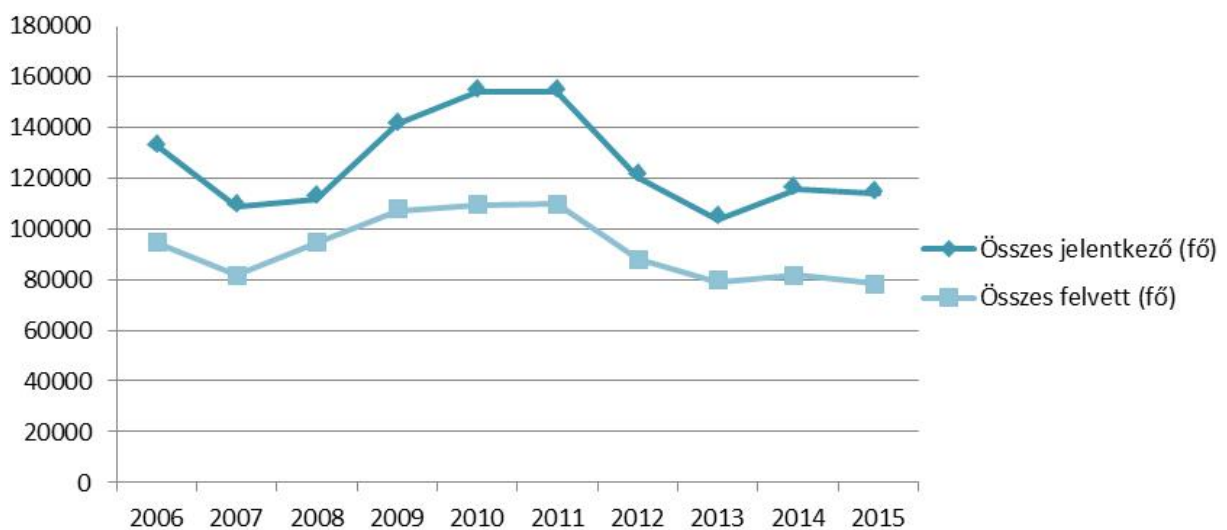
1. a ábra
 Kommunikáció képzésre jelentkezők és felvettek számának alakulása



Adatok forrása: felvi.hu

Ugyanebben az időszakban a teljes hazai felsőoktatásba jelentkezők száma 15%-kal csökkent csak, és 1-2 év kivételével a jelentkezők körülbelül 70%-a nyert felvételt (1. b ábra). S miközben országosan az államilag finanszírozott férőhelyek száma 2006-hoz képest szinte nem változott (mindössze 2 100 fő a különbség; igaz, ha az elmúlt évtized legjobb évének, 2010-nek az adataival vetjük össze, akkor már 12 800 fő a csökkenés), az államilag támogatott férőhelyekre rendre a jelentkezők 55-60%-a kerül be.

1. b ábra
 A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek számának alakulása



Adatok forrása: felvi.hu

Mindez azt mutatja, hogy a kommunikáció képzés jelentős pozíciócsökkenést szenvedett el: míg 2006-ban még az összes felsőoktatásba jelentkező 8%-a, addig 2015-re már csak 2%-a célozta meg ezt a képzést. Ezzel párhuzamosan, míg 2006-ban az összes jelentkező 3,2%-a került be valamelyik kommunikáció képzésbe, addig 2015-ben már csak 0,9%-a. Az érdeklődés lanyhulása nyilvánvalóan nem független a kommunikáció képzés körül kialakult negatív kampánytól és az államilag finanszírozott helyek folyamatos csökkentésétől. Azonban még így is jóval több hallgatót vehetnének fel az intézmények, mint amennyi férőhelyet a fenntartók biztosítanak számukra.

Mostanában a nemzetközi felsőoktatás-politikák – a versenyképesség javítására irányuló foglalkoztatáspolitikák részeként – egyre inkább ösztönzik a diplomások részarányának növelését.¹⁰ Ez sok helyen a felsőfokú végzettek számának növelésével is jár, ám az olyan előregedő társadalmakban, mint a magyar is, a létszám szinten tartása már a lakosságon belüli diplomás részarány növekedését eredményezi. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának, arányának növelésére azonban nemcsak a beiskolázási létszám alakításával lehet hatni, hanem a beiskolázottak diplomaszerzési sikerességének javításával is. A felsőoktatásból kimaradók, a lemorzsolódók a képzésre fordított állami források rossz hasznosulását eredményezik. Magyarországon különösen magas a felsőoktatásból lemorzsolódók aránya,¹¹ ezért a lemorzsolódás csökkentése nemcsak az Európai Unió ide vonatkozó ajánlásai és célkitűzései¹² miatt vált fontossá, hanem finanszírozási okokból is. Ugyanakkor korábban a lemorzsolódás mérése meglehetősen bizonytalan volt az egyes hallgatók tanulási útjai monitorozásának hiánya következtében. Az elmúlt két-három évben azonban a FIR-be feltöltött adatok mennyisége és minősége (megbízhatósága) olyan jelentősen javult, hogy ma már biztosabban lehet elkülöníteni az intézmény képzéseiből kilépők körét (akik más intézménybe jelentkeztek át, egészségügyi vagy más okból alkalmatlanná váltak a tanulmányok folytatására, elhaláloztak stb.) a lemorzsolódottnak tekinthetők körétől (akiket kizártak valamilyen oknál fogva, akik elmulasztották a bejelentkezést, átsorolás esetén nem vállalták a fizetendő költségtérítést, fizetési hátralék vagy tanulmányi kötelezettségek nem teljesítése, megengedett javító és ismétlő vizsgák sikertelensége miatt távoztak, vagy valamely más okból jelentették be tanulmányaik megszakítását). És elkülöníthetők a halogatók is, akik lassabban haladnak tanulmányaikkal, és így a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportot alkotnak.

A kommunikáció képzés a lemorzsolódás tekintetben átlagos képet mutat: a 2009/2010-es tanévben kommunikáció tanulmányaikat megkezdők körében az alapképzésből 29,4% a lemorzsolódás, a mesterképzésből 15,8%. Ennél is fontosabb adat, hogy az alapképzésben 54,4%, a mesterképzésben 82,6% sikeresen elvégezte a képzést (2.a ábra). Ezek mindkét ciklusra vonatkozóan kismértékben kedvezőbb adatok, mint a társadalomtudományi képzési területi, illetve az országos összesített ráták.¹³

¹⁰ vö. az Európa 2020 program célindikátorai; http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm

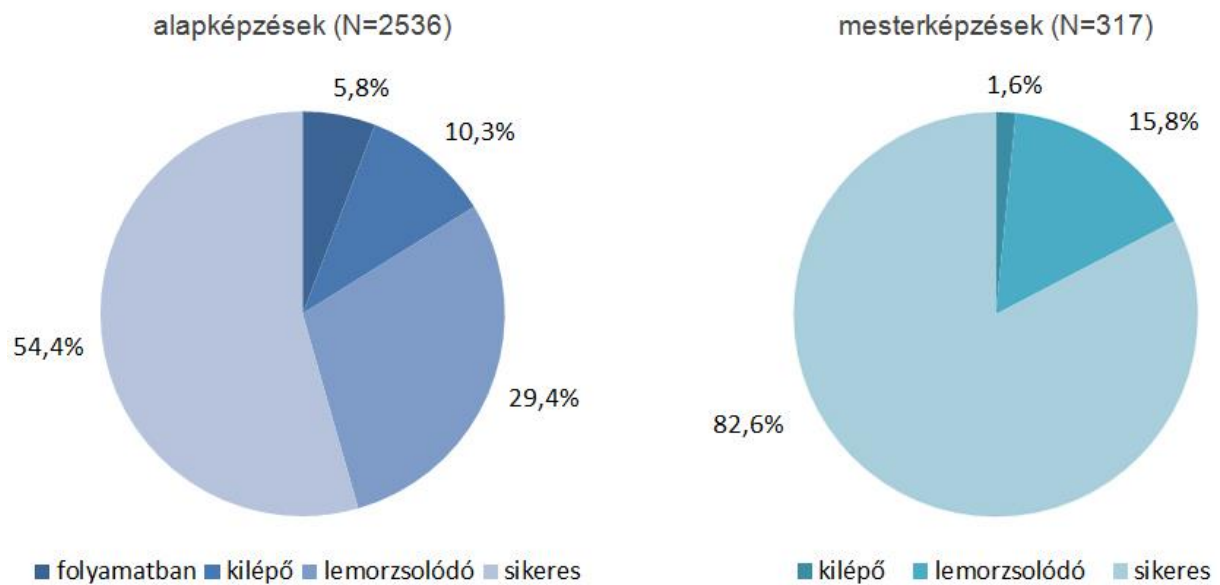
¹¹ Az UNESCO-UIS/OECD/EUROSTAT adatgyűjtés alapján 2011-ben 47% volt a lemorzsolódás a felsőoktatásból (EAG OECD, 2013). A hazai adatok 2014-re az alapképzésben 36-38%-os, a mesterképzésekben 14-17%-os rátát jeleznek (FIR).

¹² Lásd 10. sz. lábjegyzet

¹³ Adatok forrása a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) 2014. március 20-i adatállapot szerint, intézményi adatközlések alapján. Külön köszönet illeti az adatok összegyűjtésében és rendszerezésében végzett munkájáért és segítségéért Demcsákné dr. Ódor Zsuzsannát, az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Főosztálya Felsőoktatási Információs Rendszerek Osztálya osztályvezetőjét.

2.a ábra

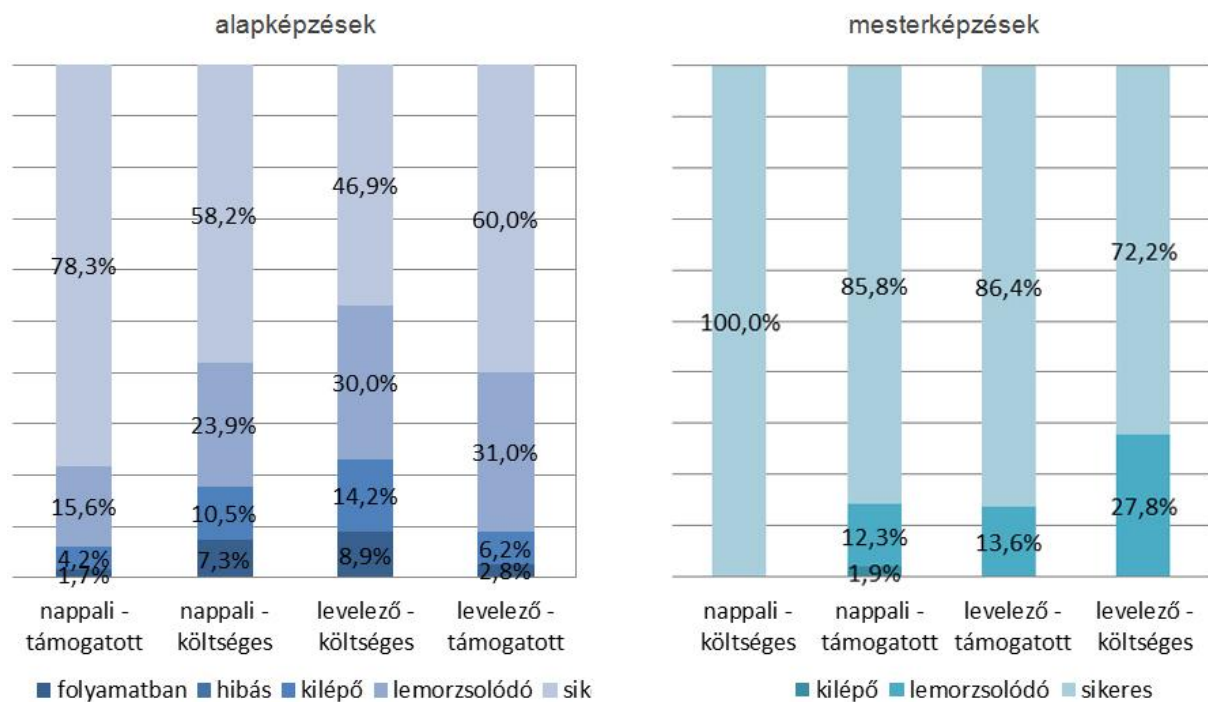
A 2009/2010-es tanévben megkezdett kommunikáció és médiatudomány képzések megoszlása a lezárás kategóriája alapján



Adatok forrása: FIR 2015; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

2.b ábra

A 2009/10-es tanévben megkezdett kommunikáció és médiatudomány képzések megoszlása a lezárás kategóriája szerint a munkarend és a finanszírozási forma alapján



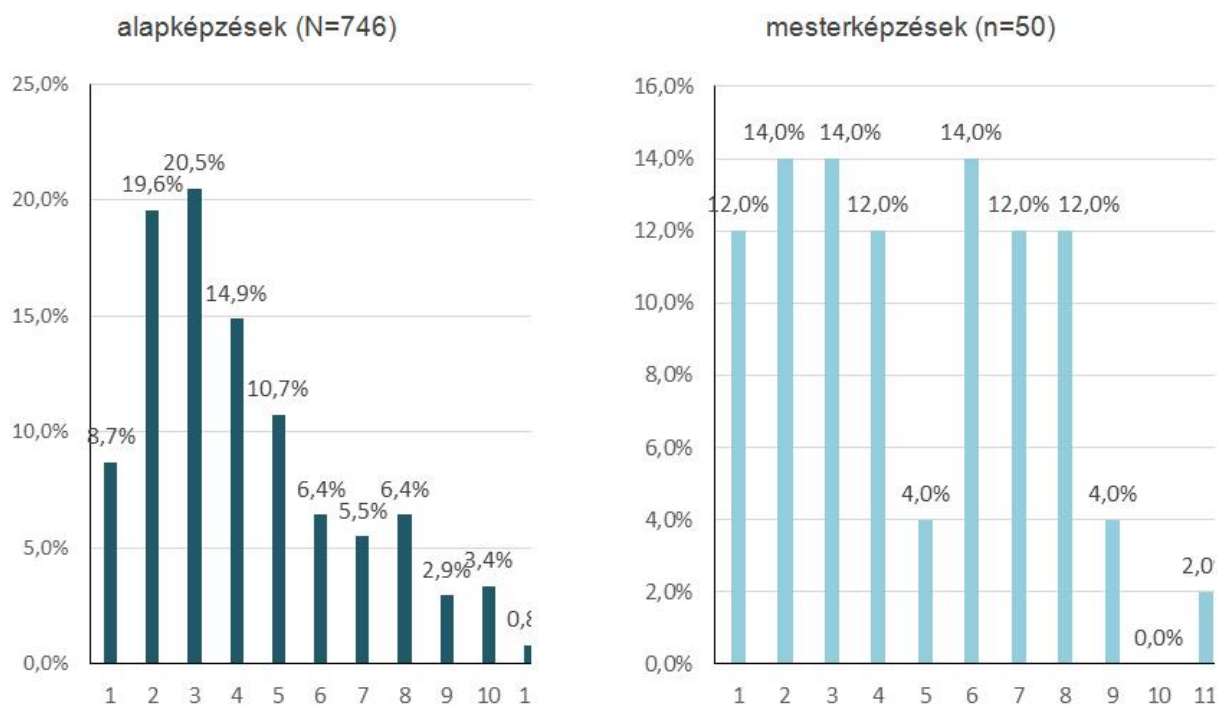
Adatok forrása: FIR 2015; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

Az összesített adatok finanszírozási státusz és tagozatok szerinti megbontása (2.b ábra) jelentős különbségeket mutat: az alapképzésben a nappali tagozaton, államilag finanszírozott képzésben részt vevőknek mindössze 15,6%-a morzsolódott le, és 78,3%-a sikeresen elvégezte a képzést, míg az önköltséget térítő, levelező tagozatos hallgatók közül 30% a lemorzsolódó és 46,9% a sikeresen végző. A mesterképzésben is hasonló különbségek észlelhetők: az államilag támogatott nappali tagozatos hallgatók 12,3%-a morzsolódott le és 85,8%-a végzett, míg az önköltséget térítő levelező tagozatos hallgatók 27,8%-a morzsolódott le és 72,2%-a végezte el sikeresen a képzést.

A lemorzsolódás belső mintázatai is elgondolkodtatóak (2.c ábra), ebből a szempontból a leginkább kockázatos a második és a harmadik félév (e két félév alatt esik ki az alapképzésben az összes lemorzsolódó 40%-a, de még a negyedik félévben is 15%-uk; és ugyancsak a második és a harmadik félév a legkockázatosabb a mesterképzésben is, összesen 28% lemorzsolódóval; itt azonban az első és a negyedik félévben is találunk 12-12% lemorzsolódást). A mesterképzés érdekessége, hogy jelentős lemorzsolódás következik be a hatodik, hetedik és nyolcadik félévben (rendre 14%, 12% és 12%), ami világosan jelzi, hogy a halogató végül lemorzsolódással végződik. Ezek az adatok némiképp különböznek az országos összesített eredményektől, ahol inkább a páros félévek látszanak kritikusnak, és az első 4 félévben esik a lemorzsolódás túlnyomó hányada nemcsak az alap-, hanem a mesterképzésekben is.

2.c ábra

A 2009/10. tanévben megkezdett és lemorzsolódással zárult kommunikáció és médiatudomány képzések aránya az összes félévszám szerint



Adatok forrása: FIR 2015; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

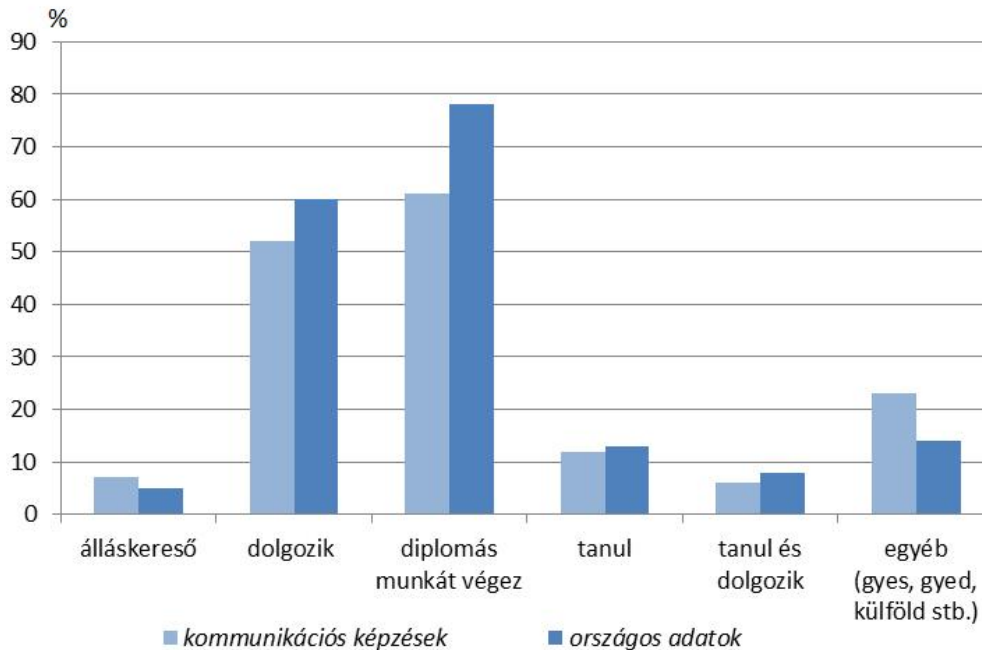
Az összetett okok elemzésére itt most nincs hely, mindenesetre a képzést folytató intézmények, szakfelelősök számára az adatok megjelenítik azokat a kritikus időszakokat, amelyekre figyelve nagyobb eséllyel tarthatják meg és állíthatják sikeres tanulási pályára hallgatóikat. Az önköltséget térítők magas lemorzsolódási rátája ugyanis nemcsak a kudarcot

épülő diplomás pályakövető rendszer (DPR)¹⁵ gyűjti és illeszti be a FIR-be, illetve teszi közzé ezeket az adatokat.

A kommunikáció szakon diplomát szerzők munkaerőpiaci adatai a társadalomtudományi képzési területen belül átlagosak, kismértékben gyengébbek az országos átlagnál, ahogyan az a 3. ábráról leolvasható.

3. ábra

A kommunikáció képzés és az országos adatok (a 2009/10-es és 2011/12-es tanévek végzettjei) a diplomás pályakövetésben



Adatok forrása: Felvi.hu/DPR - Adminisztratív adatbázisok integrációja 2014

A fentiek alapján a kommunikáció képzésekről egy keresett, népszerű, más képzésekkel összehasonlítva stabil helyzetű, átlagos lemorzsolódással és átlagosnál enyhén magasabb pályaelhagyással működő képzés képe rajzolódik ki. Felmerül a kérdés, hogy akkor – éppen az adatokra hivatkozva – miért szándékozna a kormányzat a további kommunikáció szakképzett-ségek kiadását megszüntetni. Félreértésről, esetleg egyéb nem nyilvános megfontolásokról van szó, ahogy egyes publicisztikákban ez felmerült, vagy más állhat a háttérben? A helyzet értékeléséhez valószínűleg a bizonyítékokra alapozott szakpolitika kockázatainak megértése vezethet.

A bizonyítékokra alapozott szakpolitika kockázatai

A bizonyíték-alapúság előtérbe kerülése során az egyik fontos szempont, hogy milyen mennyiségű és minőségű adatok állnak rendelkezésre. Vajon elegendő, minden részletre kiterjedő-e az adatvagyon ahhoz, hogy abból egy döntéshez megfelelő képet lehessen alkotni? Sok esetben az adatok csak a valóság egy-egy szeletére vonatkoznak, míg más – a valóság bemutatásához, a problémák és okaik kellő részletezettségű feltárásához és megértéséhez szükséges – adatok nem állnak rendelkezésre. Emellett az adatok sokszor nem elég széles mintából származnak, nem kellően részletezettek, egyes jelenségeket nem elegendő mélységben tárnak

¹⁵ Lásd http://www.felvi.hu/diploman_tul

fel ahhoz, hogy megfelelő alapot szolgáltatassanak egyes jelenségek megértéséhez. Kiemelt szempont az is, vajon relevánsak-e a rendelkezésre álló adatok egy problémakör feltárásához, megértéséhez. Jobb esetben a döntéshozók tudatában vannak a mennyiségi vagy minőségi hiánynak – és ha úgy ítélik meg, hogy szükségük van a hiányzó adatkörre, akkor akár évekig tartó fejlesztést is indítanak a szükséges adatok rendelkezésre állásának biztosítására. Így történt ez idehaza például a felsőoktatási információs rendszer egyes elemei (pl. a diplomás pályakövető rendszer) évtizedes fejlesztési programjai esetében is.

A rendelkezésre álló adatvagyonnal kapcsolatban az is kérdés, hogy mitől válik egy adat (vagy adatok együttese) bizonyítékká, evidenciává. A tudományosan megalapozott vizsgálati, gyűjtési módszereken túl ez már nézőpont és interpretáció kérdése is. Egy szakot váltó hallgató a szak szempontjából lemorzsolódó, az intézmény vezetése felől nézve azonban nem az. Egy 30%-os lemorzsolódási rátát lehet kínosan magasnak értékelni, különösen, ha magas felvételi követelmények és alapos felvételi versenyvizsga után áll elő, de lehet jelentéktelennek is tekinteni, ha bárki megkezdheti felsőfokú tanulmányait egy érettségi birtokában. A 25-30 éves korosztályban a felsőfokú végzettségük 35%-os aránya tűnhet túlzóan magasnak egy alapvetően a beszállító iparra koncentrált és ezért elsősorban szakmunkásokat igénylő gazdasági szerkezetet megcélzó gazdaságpolitika számára, és ugyanaz az érték tekinthető reménytelenül alacsonynak egy innovációra alapozó gazdaságfejlesztési vízió számára.

A rendelkezésre álló adatkör könnyen befolyásolja a szakpolitikai gondolkodást. Nem kellően körültekintő hozzáállás esetén könnyen abba a csapdába esik a döntéshozó, hogy úgy véli, az adatok a teljes valóságot mutatják. És a világnak azok a jelenségei, amelyekre nincs adat, kiesnek a látókörből, nem létezővé válnak. A felsőoktatási képzésekről való szakpolitikai gondolkodást is erőteljesen befolyásolhatják a képzésekről éppen rendelkezésre álló adatok (pl. a lemorzsolódás vagy a pályaelhagyás mértéke), míg a nem létező adatok (milyen hosszú távú eredményessége van egy-egy képzésnek; milyen életpálya-mintákban milyen hatással jelenik meg egy-egy képzésben való részvétel stb.) nyilvánvalóan nem is tudják árnyalni ezt a képet. Itt egy önerősítő folyamattal is szembesülhetünk: egy-egy kormányzat a szakpolitikai meggyőződések és hangsúlyok szerint kezdi el meghatározni a gyűjtendő adatok körét és építi fel hozzá az adatbázisokat, miáltal éppen arra lesz – a gondolkodásukat megerősítő – adatuk, amire kíváncsiak, és arról nem lesz tudásuk, aminek eleve kevesebb figyelmet szentelnek. A felsőoktatási képzések munkaerőpiaci relevanciájával kapcsolatos várakozások felerősödése így vezet a diplomás pályakövetés kiépüléséhez, a munkaügyi nyilvántartások fejlesztéséhez, majd az ebből nyert adatok segítségével történő további politikaformáláshoz. Miközben a figyelem fókuszán éppen kívül eső sokszor jelentős területekről (például a tanítás és tanulás minősége a felsőoktatásban) szinte alig állnak rendelkezésre adatok – és így a döntéshozói tudás is jóval csekélyebb e területről.

A gyűjtendő adatkörökre hatással van az is, ahogy egy-egy jelenséget szemlél a szakpolitika. Ha a felsőoktatás eredményességét a munkaerőpiaci beválással magyarázza, akkor munkaügyi adatokat gyűjtenek. Ha máskor a tradicionális értékek, a méltányosság vagy a társadalmi közjó stb. szolgálata a magyarázó erő, akkor erre vonatkozó adatgyűjtés kezdődik. A méltányosság szempontjának előtérbe kerülésével például a hallgatók szociális helyzetét jelző adatok gyűjtése indult el Európa-szerte (az Eurostudent¹⁶ program keretében). Azaz az előzetes nézetek és magyarázatok a gyűjtendő adatkörök kiválasztásán keresztül felerősítik az előzetes nézetek logikáját és ez azzal a kockázattal jár, hogy a döntéshozók bele is ragadnak az adott logikába.

A felsőoktatás eredményességének a munkaerőpiaci beválásra alapozó értelmezése és ilyen adatokon keresztüli vizsgálata például egyenesen vezet egy, a képzések alakításával

¹⁶ A program honlapja: <http://www.eurostudent.eu/>

kapcsolatos követő, reaktív politikához, amelynek során az aktuális munkaügyi adatokhoz igazítják a képzési rendszert (amelyben pedig majd csak évek múlva jelenik meg az igazítás hatása). Ugyanakkor elgondolható lenne egy proaktív politika is, amely nem kiszorgálni, hanem alakítani, befolyásolni kívánná a munkaerőpiacot a felsőoktatás képzési kibocsátása révén. Ehhez a képzésekkel kapcsolatos keresleti szemléletet fel kellene váltania a kínálati szemléletnek, ami most éppen kívül esik a kurrens felsőoktatáspolitikai gondolkodás fősodrán.

Az adatokkal való rendelkezés egy másik kockázata, hogy hamis magabiztosságot okozhat, ami túlzott beavatkozási ingerrel jár a szakpolitika alakítók körében. Ha kellően sok adat áll rendelkezésre, megjelenhet a „mindent tudunk” illúziója, amelyből egy közvetlenül beavatkozó és túlszabályozó irányítói aktivitás eredhet. Az adatok ugyanis azt a képzetet kelthetik, hogy minden részterületet, minden aspektust és összefüggést jól ismerünk, sőt azt is látjuk, hogy pontosan hol és hogyan kell beavatkozni. Ez a megközelítés azonban könnyen figyelmen kívül hagyja – és sokszor meg is teszi – a nem tervezhető, spontán folyamatok jelentőségét akár a tervezés során, akár az implementáció során, de még a hatásvizsgálatokban is. Márpedig az olyan komplex rendszerekben, mint amilyen a felsőoktatás is, még egy intézményvezető sem képes kézben tartani minden folyamatot és az általuk gerjesztett – aktuális és vélt érdekek és ellenérdekek mentén megjelenő – változásokat, reakciókat (Fullan 2008). A teljes rendszerre vonatkozóan még inkább így van ez. Egy-egy célzott beavatkozás nem szándékolt mellékhatásainak összeadódó következményei jóval jelentősebbek lehetnek, mint maga a megcélzott változtatás. Ezek azonban akár sokáig észrevétlenek is maradhatnak, ha a változások figyelemmel kísérése csak a beavatkozási területre fókuszál.

Az adatok által megnövelt közvetlen beavatkozási ingeren túl a rendszer működésének szabályozásra irányuló túl gyors és közvetlen visszacsatolások kockázata is felerősödik. Ha már rendelkezésre állnak adatok, akkor könnyen épülnek rá ösztönző/szankcionáló intézkedések, szabályozások, rendszerek; miközben a felsőoktatás változási, változtatási képessége természeténél fogva lassú, a változások átfutási ideje a tevékenységek jellege miatt hosszú. Így például egy, a képzések terén bevezetett módosítás, intézkedés hatása leghamarabb 5-6 év múlva jelentkezik. Ezért sem tűnik bölcs politikának jelenlegi adatokra építeni a képzésszabályozást.

A szakpolitika ugyanakkor strukturális okokból is türelmetlen – különösen azokban az országokban, ahol a felsőoktatás irányítása nem szakmai, hanem politikai pozícióból történik, és betöltői így nem évtizedes, hanem 3-5 éves időtávban gondolkodhatnak. A gyors és közvetlen visszacsatolások bevezetésének ingere könnyen összekapcsolódik rossz összefüggések működtetésével: leginkább a finanszírozási mechanizmusok azok, amelyeket olyan adatokra igyekeznek ráépíteni, amelyek kevés összefüggést mutatnak az alapul választott adatokkal. Így a diplomás pályakövetés adatainak kiépülésével megjelenik az inger a munkaerőpiaci beváláson alapuló intézményfinanszírozásra, vagy a hallgatói tanulmányi adatok, közte a kreditrendszer adatainak összegyűlésével felmerül a kredit alapú intézményfinanszírozás ötlete. Épp az adatok elemzéséből tudható, hogy egyiknek sincs túl sok relevanciája az intézmények működésére, annak hatékonyságára, ám a fenntartók keresik azokat a lehetőségeket, ahol kemény adatokat tudnak a finanszírozási rendszer alapjául tenni, így távolítva el maguktól az évente ismétlődő alkufolyamatokat, illetve az allokált források elégtelenségével kapcsolatos, rendszeresen megjelenő kritikákat. Olyan adatokkal igyekeznek ezt megtenni, amelyek épp rendelkezésükre állnak. Az elmúlt másfél évtized kudarcos kísérletei a normatív, pontosabban a formula alapú finanszírozásra (Semjén 2004; Polónyi 2006) jól szemléltetik ezt az igyekezetet. Kis túlzással, már mindenféle adatkör szolgált hosszabb-rövidebb ideig forrásallokáció alapjául, a minősített oktatók számától az ingatlanok adatain keresztül a kontaktóraszámokig.

További problémakört jelent az adatok, elemzési eredmények interpretációja. Mire is utal a lemorzsolódási ráta? Mit jelez a felsőoktatási kibocsátás és a munkaerőpiaci foglalkoztatás szerkezeti inkongruenciája? Soknak vagy kevésnek tekintsük a kommunikáció kép-

zésekben végzettség mintegy 30%-os pályaelhagyási mutatóját? Akár egymástól jelentősen különböző interpretációk, következtetések is megtehetőek az adatokból. Ha egy reaktív, a munkaerőpiaci folyamatokat követni igyekvő szakpolitika felől nézzük, akkor a pályaelhagyás (a képzési kibocsátás vertikális és horizontális inkongruenciája) bizony magas, a képzési szerkezetet és a képzések jellemzőit módosító kezdeményezésre van szükség. Egy, a társadalmi mobilitást ösztönző szakpolitika felől nézve ugyanakkor az látszana, hogy egy ideje többek között a kommunikáció képzések vették át azt a szerepet, amelyet mindig betölt néhány szak a képzési palettán: a társadalom felfelé törekvő csoportjainak gyermekei ezek révén jutnak felsőfokú végzettséghez, diplomához, és ennek révén magasabb jövedelmet, jobb életkörülményeket biztosító munkahelyekhez; azaz mobilitási csatornaként funkcionálnak, nincs szükség beavatkozásra. Egy innovációs képesség javítását előtérbe helyező szakpolitika azt venné észre, hogy a kommunikáció képzést elvégzők sokféle (munka)helyzetben képesek megjelenni és helytállni és ezáltal ők is hozzájárulnak az együtt tevékenykedő munka-teamek, projekt csoportok sokszínűvé válásához, az innovációs potenciál javulásához. Ez a szakpolitika további támogatást nyújtana és bővítené a kommunikáció képzések kapacitásait. A sor tovább folytatható.

Felmerül a kérdés, hogy mégis mi értelme milliárdokat fordítani adatbázis-építésre, jogszabályi paragrafusok sorát törvénybe iktatni kötelezően szolgáltatandó adatok köréről, elemzői kapacitások fenntartásába investálni, ha ugyanazokra az adatokra ennyire különböző interpretációk és nagyon különböző szakpolitikák építhetők fel?

A válasz részben a kérdésben rejlik: ugyanazokról az adatokról, azok értelmezéséről folyik most már a diszkusszió az érintett felek között, ami a felsőoktatás képzéseiről szóló gondolkodásnak egy sokkal jelentősebb megalapozását segíti elő, mintha adataink sem lennének, vagy mindenkinek más adatok állnának rendelkezésére (eltérő, bizalmat nem ébresztő forrásokból). Érdemi diszkusszióra ad esélyt, ha nem az adatok forrását, helyességét¹⁷, érvényességét vitatják a felek, hanem egy adott képzésről, egy szak(ma)csoport helyzetéről és jövőjéről jóval perspektivikusabb dialógus folyik. Ha a vita az adatok, a tudományos módszerekkel feltárt tények (lehetséges) értelmezéseiről, az eltérő értelmezések mögött álló nézetek elfogadhatóságáról szól. Ekkor már a másik fél érvei mögötti nézetrendszer kölcsönös megértésének esélyei is megnyílnak, ami hozzájárul a felsőoktatási képzésekről, közte a kommunikáció szakokról való gondolkodás árnyaltabbá válásához.

Egy ilyen diszkusszió során aztán már majd az is megvitatható, hogy a képzésekről a munkaerőpiaci elvárásoknak alárendelt gondolkodásnak, az erre alapozott felsőoktatási képzéspolitikának mi lehet az előnye és kockázata, mi a perspektívája, elgondolhatóak-e, látszanak-e érdemi alternatívái. Ez az elkövetkező időszak valódi tétje és feladata.

¹⁷ Megjegyzendő, nem lehet elég sokat egyeztetni az adatok megfelelőségéről. Az adatbázis-építések háttérében intenzív és hosszú egyeztetési, elemzési folyamatok húzódnak, amelyek az adatok azonosításának, egyértelműségének, pontosságának javítására irányulnak.

Irodalom

- Coalition for Evidence-Based Policy (2002): *Rigorous Evidence: The Key to Progress in Education? Lessons from Medicine, Welfare and Other Fields*. A forum with The Honorable Rod Paige U.S. Secretary of Education Forum Proceedings – November 18, 2002
- DPR (2015) *Diplomás pályakövetés 2014. Adminisztratív adatbázisok integrációja. Gyorsjelentés*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. {online} http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/DPR_adatintegracio_2014.pdf Utolsó elérés: 2015.09.20.
- Európai Tanács (2007) *Tényeken alapuló politika-meghatározás az oktatás területén. Feljegyzés az Állandó Képviselők Bizottsága számára*. Brüsszel, 2007. április 25. 8568/07. EDUC 70. SOC 139
- Fullan, M. (2008) *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Györgyi Zoltán (2014) Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll Krisztián (2014 szerk.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 29–40.
- Halász Gábor (2009) Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (2009 szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 187–191.
- Polonyi István (2006) Ígéret és tények a felsőoktatás finanszírozásáról. *Educatio* 2006 tavasz: 55–76.
- Istanbul Declaration (2007) *Measuring the Progress of Societies: World Forum on Statistics, Knowledge and Policy Conference*. Istanbul, OECD, World Bank, United Nations.
- Kampis György (2013) *A hazai felsőoktatás kutatási szerkezetelemzése*. Budapest, Oktatási Hivatal {online} http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/Tanulmany_v2_fin1_korr_roviditett.pdf Utolsó elérés: 2015.09.20.
- OECD (2007) *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris, OECD.
- OECD (2013) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2014) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- Semjén András (2004) Finanszírozási csatornák. Állami támogatás a felsőoktatásban. In: Temesi József (2004 szerk.) *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest, Aula Kiadó. 81–223.
- Varga Júlia (2015 szerk.) *A közoktatás indikátorrendszere*. Budapest, MTA KRTK KTI.
- World Bank (2004): *Monitoring & Evaluation: Some Tools, Methods & Approaches*. Washington, D.C.