

## **Felsőoktatási vezetés, egyetemi kormányzás, felsőoktatási menedzsment: fogalmi-történeti áttekintés<sup>1</sup>**

<b>Miben más az egyetem, mint más szervezetek?</b>	<b>1</b>
<b>Az egyetem mint a "laza kötődés" szervezete</b>	<b>2</b>
<b>Eltérő vezetési modellek</b>	<b>3</b>
<b>A vezetési modellek átalakulásának okai</b>	<b>4</b>
<b>A Bologna folyamat hatása</b>	<b>6</b>
<b>A felsőoktatási menedzsment tartalmi területei</b>	<b>8</b>
<b>Kulcsfogalmak</b>	<b>10</b>
<b>Hivatkozások</b>	<b>12</b>

A felsőoktatási menedzsment kérdései az elmúlt évtizedekben először az Egyesült Államokban, később a többi angolszász országban, majd kisebb időeltolódással a fejlett országok szinte mindegyikében egyre nagyobb figyelmet kaptak. Olyan új szakterület jött létre, amelyre az országok jelentős hányadában magas szintű egyetemi képzési programok készítenek fel, amelynek több, világszerte ismert szakfolyóirata van, elismert műhelyei léteznek, és amelyre kutatások és doktori értekezések sokasága irányul. 2009 nyarán a felsőoktatási menedzsmentre utaló szóösszetételek különböző formái magyarul és angolul a Google keresőjében együttesen milliós nagyságrendű említésszámot jeleztek vissza. A felsőoktatási menedzsment kutatásával és oktatásával világszerte több ezren foglalkoznak, a publikációk száma e területen is robbanásszerűen nő.

### **Miben más az egyetem, mint más szervezetek?**

A felsőoktatási menedzsment önálló szakterületté válásának akkor van értelme, ha a felsőoktatási intézmények menedzselése jelentős mértékben eltér más szervezetekétől. Nem véletlen, hogy az e területtel foglalkozók körében a legkülönbözőbb formákban újra meg újra visszatér az alapvető kérdés: vajon a felsőoktatási intézmények mennyire tekinthetőek minden más szervezetettől eltérő, sajátos, egyedi entitásnak (lásd pl. Andresani et al. 2007). Vajon az egyetem leírható-e mint olyan szervezet, amelyet éppúgy jól meghatározott eredmények elérése érdekében hoztak létre és működtetnek, mint például egy kórházat vagy egy bankot, vagy pedig itt valami egészen másról van szó (például a kultúra és a tudomány olyasfajta megtestesüléséről, amelyet egészen más mércével kell mérnünk, mint a többi szervezetet).

---

<sup>1</sup> E tanulmány az Educatio Kht megrendelésére készült „A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése” c. TÁMOP program (4.1.3) az „Adattár alapú vezetői információs rendszer (AVIR)” c. alprogram keretében (2009. szeptember)

De még ha más is az egyetem, mint a többi szervezet, vajon egyféle entitásról beszélhetünk-e? Ian McNay ismert felsőoktatás-kutató egy 1996-ban publikált, azóta igen gyakran idézett tanulmányában a felsőoktatási intézmények négy alapvető típusát különböztette meg: a *kollegiális* módon irányított egyetemet, a *bürokratikus*an irányítottat, a *cégszerűen* működőt és a *vállalkozó* egyetemet (McNay, 1995). E négy típus két dimenzió mentén tér el egymástól: egyfelől a szerint, vajon az intézménynek van-e koherens *stratégiája*, másfelől attól függően, vajon mennyire kötött a meghozott döntések *végrehajtása*. A kollegiális egyetem kultúrájának meghatározó jegye a *szabadság*, a bürokratikus irányítotté a *szabályozottság*, a cégszerűé az *erős vezetés* és a vállalkozóé pedig a *fogyasztókra* való odafigyelés. Fontos megemlíteni: McNay empirikus adatokkal igazolta, hogy az angol felsőoktatásban a kilencvenes évek közepére az első két típus jelentősen visszaszorult, a második kettő pedig terjedőben volt.

A vezetéstudománnyal vagy szervezetkutatásokkal foglalkozók az egyetemeket általában olyan szervezetnek látják, amelynek lehetnek ugyan különös sajátosságai, de amelyek végül is beilleszthetők a társadalom által létrehozott és működtetett szervezetek körébe. A híres kanadai szervezetkutató, Henry Mintzberg, akinek a hetvenes évek végén megjelent szervezettelológiáját ma is gyakran használják referenciaként, a szervezetek hat alapvető alkotóelemét különböztette meg, és – attól függően, hogy ezeknek az alkotóelemeknek mekkora súlya van, illetve milyen módon történik koordinálásuk – öt alapvetően eltérő szervezet-típust különböztetett meg. Ezek egyikét, melynek a leírása jól illik az egyetemekre, „*professzionális szervezetnek*” nevezte (Mintzberg, 1989). E típus jellemzője az, hogy a tényleges operatív feladatokat ellátók súlya és önállósága igen nagy, és a tevékenységüket olyan standardok szabályozzák, amelyek nélkülözhetetlenné teszik a személyes mérlegelést. Az ilyen szervezetek menedzselése teljesen más módon történik, mint más szervezetfajtáké. Néha úgy tűnik, az ilyen szervezetekben nincs is menedzsment olyan értelemben, mint mondjuk a vállalatok vagy más közintézmények esetében.

### **Az egyetem mint a „laza kötődés” szervezete**

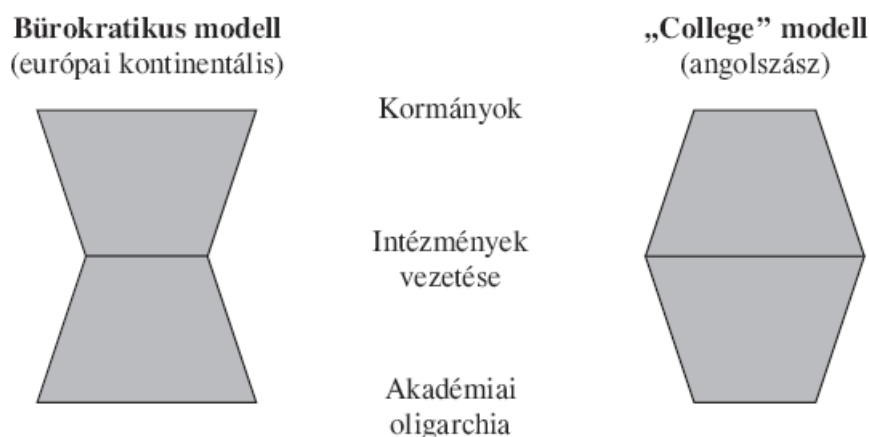
A felsőoktatással foglalkozók döntő hányada egyetért abban, hogy az egyetem olyan szervezet, amely a legtöbb más szervezettől jelentősen eltérő tulajdonságokkal rendelkezik. A szervezetkutatók és vezetéstudomány művelői gyakran tették fel azt a kérdést, vajon miképpen lehet az egyetemeket menedzselni. Egy neves amerikai szervezetkutató, Karl E. Weick a hetvenes évek közepén, azóta ugyancsak nagyon sokat idézett tanulmányában az oktatási intézményeket „lazán kötött” (*loosely coupled*) rendszerként írta le (Weick, 1976), amelyekre a szervezeti elemeknek és folyamatoknak más szervezetekhez képest jóval lazább összekapcsolása jellemző (például a teljesítmények megfelelő ellenőrzésének a hiánya miatt a kitűzött célok és az ezek megvalósítását célzó cselekvések könnyen elszakadhatnak egymástól).

A laza kötődés egyik meghatározó oka az, hogy a felsőoktatásban, sőt az oktatás alacsonyabb szintjein is, az oktatást végzőkre kettős függés jellemző: egyfelől természetes módon ahhoz a konkrét intézményhez kötődnek, a melyben dolgoznak, másfelől – és ez nemegyszer jóval erősebb – ahhoz a diszciplináris vagy szakmai területhez, amelynek művelői. Az akadémiai személyzet és a diszciplináris egységek viselkedését alapvetően meghatározza az, hogy elismertségük vagy támogatottságuk legalább annyira függ a külső diszciplináris hálózatoktól vagy intézményektől (tudományos társaságok, szakterületi folyóiratok, szakmai protokollokat és standardokat meghatározó vagy kutatási prioritásokról és forrásokról döntő szakmai kollégiumok), mint annak a konkrét intézménynek a vezetésétől, melyben működnek. Az akadémiai személyzetre hagyományosan egyfajta „kettős lojalitás” jellemző: „*az egyetemi emberek munkájában és életében a domináns erő a szaktudomány és nem az intézmény (...) az egyetem vagy a főiskola a nemzeti és nemzetközi szinten szerveződő diszciplinák helyi fejezeteinek gyűjteménye*”, írta Burton R. Clark, az egyik legismertebb felsőoktatás-kutató, a felsőoktatás világát átfogó módon elemző munkájában (Clark, 1986).

A laza kötődés másik oka az, hogy a felsőoktatási rendszerek nagy részében történetileg olyan irányítási modell alakult ki, amely az intézményi folyamatok kezelésében meghatározó szerepet ad az állami szerveknek (így számos európai országban még ma is kormányzati szervek hoznak vagy

hagynak jóvá olyan személyi döntéseket, mint a professzorok kinevezése). Az európai felsőoktatási rendszerekre a legutóbbi időkig jellemző volt az a fajta irányítási modell, amelyre a kormányzathoz vagy a diszciplináris közösségekhez kötődő tanszéki vagy kari szint erőssége, és az intézményi szint gyengesége volt jellemző, ahogyan azt *Barakonyi Károly* a felsőoktatási vezetés legismertebb hazai szakértője Clark-ot idéző szemléletes ábráján bemutatta, összehasonlítva ezt azon országok modelljével, amelyekben hagyományosan jellemző volt vagy lezajlott az intézményi szint megerősödése (lásd 1. ábra). Az európai kontinentális modellben hagyományosan éppen az a szint, az intézmény szintje, volt a gyenge pont, amely a menedzsment szempontjából a leginkább érdekes. Mint arra később utalni fogunk, ez az európai országok jelentős hányadában ma már nem egészen így van: többek között éppen ennek tulajdonítható a felsőoktatási menedzsment felértékelődése.

1. ábra  
A hatalom megoszlása a felsőoktatásban



Forrás: Barakonyi (2004)

Végül a laza kötődés harmadik oka az, amit a Mintzberg féle professzionális szervezetek kapcsolatban korábban hangsúlyoztunk: a felsőoktatásban zajló munka természete magas fokú szakmai önállóságot igényel, és e munkát olyan egyének (professzionális szakértők) végzik, akikről önálló egyéni szakmai döntéseket várunk olyan helyzetekben, amelyek csak korlátozott mértékben standardizálhatóak. E szervezetben az önálló szakember (a tudós oktató) saját szakértemének a mozgósításával, kreatív módon és magas szintű erkölcsi tudatossággal maga kell, hogy eldöntse, mi a helyes és mi a helytelen. Az ilyen emberekből álló szervezet nem vezethető utasításokkal, és az ilyen szervezet nem tud másképp eredményesen működni, csak az autonóm szereplők közötti megegyezések alapján.

### Eltérő vezetési modellek

Noha az elmúlt évtizedben az egyes országok felsőoktatási vezetési modelljei látványos módon közeledtek egymáshoz (OECD, 2008), ma is érvényes Clarknak az a tipológiája, amely a felsőoktatási rendszerek három nagy típusát különböztette meg (az általa felrajzolt hárompólusú térben természetesen megengedve az esetek közötti átmeneteket). Ezek az *akadémiai elit*, a *kormányzati bürokrácia* és a *piac ellenőrzése* alatt működő rendszerek (Clark, 1986). Ha felidézünk McNay korábban említett intézményi tipológiáját, azt látjuk az általa említett típusok is elhelyezhetőek e hárompólusú térben.

A felsőoktatási intézményeket menedzsment perspektívából tekintve a legjelentősebb kérdés valóban az, vajon ezeket az *akadémiai személyzet által ellenőrzött önkormányzatoknak* tekintjük-e (megengedve, hogy az akadémiai világ belső folyamatai alakítsák a szervezeti folyamatokat), a *közszolgáltatások egyik ágazatának az intézményeit* látjuk-e bennük (ez esetben itt is a közszolgáltatásokra jellemző általános normák érvényesülését várjuk) vagy abból, indulunk ki, hogy a

felsőoktatási intézmények *piaci alapon működő* – vagy így is működtethető – szervezetek (ez esetben a vállalkozásokra érvényes vezetési modelleket próbáljuk itt is alkalmazni). E tanulmány elején utaltunk arra, hogy vita folyik arról, vajon az egyetem mint szervezet teljesen önálló entitás-e (és ezért a vezetése is minden más szervezettől eltérő logikát kell, hogy kövessen) vagy pedig besorolható a szervezetek valamely nagyobb csoportjába, és több hasonlóságot mint eltérést mutat olyanokkal, mint a vállalatok vagy a különböző közintézmények. A ma is zajló közeledés ellenére a felsőoktatási rendszerekre továbbra is igen nagy sokszínűség jellemző: ennek megfelelően eltérő vezetési modellekkel találkozhatunk. A domináns, lényegében mindenütt megfigyelhető trend azonban kétségtelenül a közeledés egy olyan modell felé, amely alapvetően a gazdasági szervezetekben meghonosodott menedzsment felfogásokat támogatja.

Az eredetileg a gazdaság világára jellemző, majd a közszféra reformjával a közszolgáltatásokba is behatoló menedzsment felfogásnak a felsőoktatásban történő megjelenését és elterjedését a múlt század utolsó két évtizedében egyszerre több, egymást erősítő hatás váltotta ki. E hatások némelyike önmagában is olyan erejű, hogy képes lett volna előidézni a belső szervezeti és vezetési struktúrák és modellek átalakulását, együttesen azonban átütő erejűnek kell tekintenünk őket. Egy időben történő jelentkezésük lényegében kizárta azt, hogy a felsőoktatási intézmények fenntartsák több évszázados vezetési és szervezeti modelljeiket, és kikényszerítette azt, hogy elkezdjék ezeket átalakítani. A főbb hatásokat a következőkben foglaljuk össze.

### **A vezetési modellek átalakulásának okai**

*A tömegesedés és az intézményi méretek megnövekedése.* A Nyugat-Európában a hatvanas és nyolcvanas évek között, Kelet-és Közép Európában a kilencvenes években lezajlott expanzió nyomán a felsőoktatásba belépők száma és ezzel együtt az átlagos intézményméretek megháromszorozódtak vagy megnégyszereződtek. 1990 és 2005 között Magyarországon a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma 108 ezerről 424 ezerre nőtt, azaz másfél évtized alatt *megnégyszereződött*. Amíg 1990-ben egy intézményre átlagosan 1400 hallgató jutott, ez a szám 2005-ben csaknem *hatezer* volt (a kétezres évek közepén az intézmények csaknem egynegyedébe járt 10 000-nél több hallgató). Amíg folyó áron 1990-ben a felsőoktatásra fordított kiadások összege kevesebb, mint 17 milliárd forint volt, 2007-ben ez az összeg csaknem 243 milliárd forintra rúgott.<sup>2</sup> A tömegoktatással együtt jelentkező új igények és a nagy intézményi méretek elkerülhetlenné tették új szervezeti és vezetési megoldások alkalmazását (például szükségessé tették az informatikai rendszerek alkalmazását a hallgatói nyilvántartások vagy a képzési programok nyilvántartására).

*A közmenedzsment és közfinanszírozás átfogó reformja.* A kilencvenes évektől kezdve a fejlett országok mindegyikében többé-kevésbé átfogó programok indultak, amelyek célja a közszféra szervezeti és vezetési megújítása volt, annak érdekében, hogy e szféra költségvetési hatékonyságát, eredményességét és a szolgáltatások minőségét javítsák. E programok, amelyeket az Új Közmenedzsment (*New Public Management*) fogalma alatt szoktak összefoglalni, a versenyszférában korábban alkalmazott menedzsment technikáknak a közszolgáltatások szférájába történő átvitelével jártak. Olyan technikákat és eljárásokat terjesztettek el a közszférában, mint a teljesítménymenedzsment vagy a minőségmenedzsment, és olyan, korábban a vállalati szférában alkalmazott vezetési megoldásokat, mint az igazgató tanácsok működtetése vagy a vezetői megbízások közelítése a teljesítményalapú menedzserszerződésekhez. A közszféra egészében alkalmazott általános szervezeti és vezetési megoldásokat a kormányok az oktatás, ezen belül a felsőoktatás területén is érvényesítették, gyakran megkérdőjelezve e szféra több évszázada őrzött autonómia-felfogását. E reformok nyomán a *szakmai* autonómia helyét gyakran az *intézményi* autonómia vette át, és ez az autonómia sok szempontból a piacnak kitett vállalatok autonómiájához kezdett hasonlítani. Ezzel egy időben hallatlan mértékben megnőtt a külső értékelés, az elszámoltathatóság, az audit jelentősége, azaz az önállóvá váló intézményeket egy, a felelősséget és a

---

<sup>2</sup> Az OECD adatai alapján végzett számításaim szerint 1997 és 2005 között amerikai dollárban számítva megduplázódott a felsőoktatási kiadások nagysága, ami intézményi szinten több mint kétszeres növekedést jelent.

teljesítménykényszert hangsúlyozó környezetbe helyezték. Mindez gyakran együtt járt a finanszírozás reformjával is: az intézmények számára megnyitották a saját bevételek lehetőségét, sőt rá is kényszerítették őket arra, hogy a tevékenységük értékesítése révén tegyenek szert ilyen bevételekre. Érdemes megemlíteni: a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról szóló 2008 végén elfogadott magyarországi törvény,<sup>3</sup> amely megteremtette a nem csak az államháztartásból, hanem vállalkozásból származó bevételekkel is gazdálkodó *vállalkozó közintézet* fogalmát (amivé az egyetemek is válhatnak) e trend hazai megerősödésének egyik fontos jele.

*Az intézmények közötti verseny.* A tudásra, mint eladható termékre épülő tudásgazdaság kialakulása és az oktatási ágazat belső viszonyainak ehhez történő alkalmazkodása olyan egységes oktatási versenyteret hozott létre, amelyben az egyes intézmények – sok szempontból a piaci szféra vállalataihoz hasonlóan – rákényszerültek arra, hogy egymással versenyezzenek. Az olyan folyamatok, mint az egész életen át tartó tanulási politikák kialakulása (aminek egyik fontos eleme az oktatás egészét átfogó egységes kvalifikációs rendszerek létrehozása), a felnőttoktatási szektor óriásira növekedése (ami részben új piaci szereplők sokaságának a belépésével járt) vagy az oktatás nemzetköziesedése (ami többek között egy globális oktatási piac kialakulását eredményezte) radikálisan alakította a felsőoktatási intézmények környezetét. Az intézmények egy korábban nem ismert versenyterben találták magukat, amit tovább erősítettek olyan állami politikák, mint a finanszírozás függővé tétele a hallgatólétszámtól, a saját források növelését kikerülhetetlenné tevő állami költségvetési intézkedések vagy a felsőoktatási rendszer egyes alrendszerei (pl. főiskolák és egyetemek) közötti hagyományos határvonalak lebontása. A verseny kikényszerítette az olyan, a vállalati szférában korábban is követett stratégiai és marketing menedzsment technikák alkalmazását, amelyek nélkül nem lehetséges az intézmények versenypozíciójának javítása. Az egyetemek körében is fokozatosan természetessé vált, hogy folyamatosan elemzik saját piaci pozíciójukat, komparatív előnyök megteremtésére és kihasználására törekszenek, benchmarkokkal követik versenytársaik viselkedését, elemzik a klienseik igényeit, és, ha szükséges, „termékváltással” vagy „termékkorszerűsítéssel” reagálnak a versenyhelyzetük romlására.

*Foglalkoztatási viszonyok és szakszervezeti aktivitás.* A felsőoktatásban foglalkoztatottak számának, és ezen belül különösen a nem közvetlenül oktató vagy kutató tevékenységet végzők arányának növekedése – a „nem akadémiai” személyzet aránya számos fejlett országban a 2000-es évekre jelentősen meghaladta az összes alkalmazott 50%-át<sup>4</sup> – jelentős mértékben átalakította a foglalkoztatási viszonyokat, és ezzel a felsőoktatás egyike lett azoknak a területeknek, ahol a munkavállalók és a munkaadók közötti kapcsolatok (konfliktusok, megegyezések) nagymértékben alakítják a szervezeti és vezetési viszonyokat. Egyes országokban – lásd pl. Meek (2003) elemzését az ausztráliai folyamatokról – az egyetemi „ipari kapcsolatok” alakulása és a felsőoktatási dolgozók szakszervezeti aktivitása többek között azzal a hatással járt, hogy elmosódtak az akadémiai és nem akadémiai személyzet közötti határvonalak, amihez hozzájárult a nem közvetlenül kutatási és oktatási feladatokat ellátó akadémiai személyzet professzionalizálódása. E folyamat az intézményeken tovább erősítette azoknak a „nem akadémiai” szereplőknek pozícióját, akik – az itt elemzett egyéb hatások nyomán – amúgy is nélkülözhetetlenné váltak az intézmények eredményes működtetéséhez (ilyenek például a stratégiai és marketingirodák munkatársai, a hallgatói szolgáltatások vezetői, a pályázati és projektirodák személyzete, az információs rendszerek működtetői, a tudásközpontokban és tudástranzfer irodákban dolgozók stb.). A felsőoktatási intézmények eredményes működtetése így egyre inkább azoknak magasan képzett, professzionális módon működő szakembereknek az együttműködésétől függ, akik közül a közvetlen oktatási és kutatási feladatokat ellátó akadémiai személyzet csupán az egyik csoportot alkotja.

*Állami kutatási és innovációs politikák.* Noha itt a sorban csak ötödikként jelenik meg az állami kutatási és innovációs politikák hatása, jelentőségét tekintve ezt akár az első helyre is

---

<sup>3</sup> 2008. évi CV. törvény.

<sup>4</sup> Például Japánban 2004-ben a 172 ezres akadémiai személyzetre 184 fő „nem akadémiai” személyzet jutott (Yamamoto, 2005), és Ausztráliában pedig 2003-ben a 32 ezres akadémiai személyzet munkáját 44 ezres „nem akadémiai” személyzet segítette (Dobson, 2006).

sorolhattuk volna. A fejlett országok jelentős hányadában annak felismerése, hogy a kutatás és az innováció milyen meghatározó szerepet játszik a nemzetgazdaság egészének és az egyes vállalatoknak a versenyképességében, nemcsak e terület felértékelődését eredményezte, hanem az e területen alkalmazott állami eszközrendszer átalakulását is. Az állami források növekedését ezek elosztásának az átalakítása is kísérte, ami a nyílt versenyben történő pályázat-elbírálás, a szigorú kritériumok alapján történő teljesítményértékelés, a projektalapú finanszírozás és más hasonló eszközök alkalmazását jelentette. Ezek rákényszerítették az intézményeket, hogy a kutatómenedzsment területén a professzionális projektmenedzsmentet lehetővé tevő szervezeti és vezetési változásokat hajtsanak végre, és ez gyakran együtt járt erőforrások belső stratégiai tervezésének és elosztásának a reformjával is. Ugyanilyen mechanizmusokat erősített a gazdaság szereplőitől kutatási-fejlesztési célokra történő forrásszerzés. Ez utóbbi azzal a hatással is járt, hogy az egyetemek a gazdaság leginkább versenyképes és leginkább professzionálisan menedzselt szereplőivel kerültek munkakapcsolatba, ami a sikeresnek érzékelt szervezeti és vezetési modellek átvételére is sarkallta őket. Emellett – az egységes állami innovációs politikák egyik hatásaként – az egyetemi szektor a kutatás, fejlesztés és innováció területén közös versenytérbe került a versenyszférának azokkal a kutató intézményeivel, amelyek eleve követték az őket létrehozó vállalatok menedzsment modelljét.

*A felsőoktatás szakképzési funkciójának előtérbe kerülése.* Végül, de messze nem utolsó sorban arra a tényre kell utalnunk, hogy az elmúlt évtizedekben nagymértékben felértékelődött a felsőoktatás szakképzési funkciója, ami önmagában is képes kiváltani a modern menedzsment megközelítések megerősödését. A fejlett országokban a versenyképesség erősítésére és a gazdaság modernizálására törekvő állami politikák az elmúlt évtizedekben a felsőoktatástól egyre inkább azt várták, hogy elégítse ki a gazdaság humán erőforrás és képesség igényeit. Ennek érdekében többek között olyan új felsőoktatási alrendszereket (szakfőiskolák, felsőfokú szakképzési rendszerek) hoztak létre, amelyekhez eleve közvetlen szakképző funkciókat rendeltek, és amelyekben nem egyszer eleve teljesen más szervezeti és vezetési modellt alakítottak ki, mint ami a hagyományos egyetemi szektort jellemezte. Számos országban e szakképző funkcióval létrejött „nem egyetemi” felsőoktatási szektor intézményeiben eleve vállalati menedzsment modelleket követtek, és több olyan országról tudunk, ahol az egyetemi szektor intézményei éppen e modelleket kezdték el követni (különösen akkor, amikor a későbbi strukturális reformok nyomán ezekkel az intézményekkel egy versenytérbe kerültek).<sup>5</sup> A szakképzés és a felsőoktatás közötti határvonalak elmosódása többek között azzal a hatással járt, hogy azok a megközelítések, amelyeket a szakképzésben alkalmaznak a képzési rendszerek menedzselésére (pl. a munkaadói szféra bevonása a képzési programok fejlesztésébe, a fejlesztendő kompetenciák meghatározása és értékelése során alkalmazott gyakorlati megközelítések) a felsőoktatás hagyományos szektoraiban is terjedni kezdtek.

### **A Bologna folyamat hatása**

Érdemes hangsúlyozni, hogy annak az átfogó felsőoktatási reformsorozatnak a során, amelyet *Bologna folyamatnak* nevezünk, a fenti hatások együttesen, szinte sűrítve jelentkeznek, és így e reform maga is a modern menedzsment megközelítések erősödését hozza magával az európai felsőoktatásban. A Bologna folyamatnak ugyan explicit módon nem része a felsőoktatási vezetés vagy kormányzás átalakítása, sikeres megvalósítása azonban ezek modernizálását is implikálja. Így nem meglepő, hogy az Európai Unió saját közös felsőoktatási politikájában a Bologna folyamatot kiegészítette az egyetemek finanszírozásának és kormányzásának a reformjával, és az egyetemi menedzsment fejlesztése e politika egyik fontos elemévé vált (Halász, 2007). A Bologna folyamatnak egy sor olyan eleme van, amely közvetlen menedzsment kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára, és ami elkerülhetetlenné teszi belső szervezeti és vezetési rendszerük

---

<sup>5</sup> Az ausztriai egyetemi kormányzási reform sikerében több elemző szerint meghatározó szerepet játszott a szakfőiskolai szektor tulajdonképpen vállalati formában működő intézményeinek korábbi sikere és egyes egyetemi vezetők törekvése arra, hogy a szakfőiskolákban bevált vezetési és szervezeti megoldásokat az egyetemeken is alkalmazhassák (Pechar, 2003; European Commission, 2007).

modernizálását. Így például a többciklusú képzésre történő áttérés, a kreditrendszer alkalmazása vagy a tanulási eredmények meghatározására épülő programtervezés drámai módon megnöveli a képzési folyamatok komplexitását, ami nemcsak olyan az rendszerek fejlesztését igényli, mint az elektronikus tanulmányment vagy a hallgatói szolgáltatások, de kiválthat vezetési innovációkat is (pl. a programmenedzseri funkciók és ezekre épülő mátrixjellegű vezetési struktúrák létrehozása).

Egy olyan terület van, ahol a menedzsment fejlesztése a Bologna folyamat explicit elemének tekinthető: ez a *minőségbiztosítás* területe. A Bologna folyamathoz, tágabban az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításának a céljához csatlakozott országok, mint ismert, többek között azt vállalták, hogy a képzés minőségének a biztosításában közös standardokat jutatnak érvényre, ami elkerülhetetlenül az intézményi szintű minőségmenedzsment megerősödését eredményezte. Korábban utaltunk arra, hogy a minőségmenedzsment fejlesztését a felsőoktatásban önmagában is kikényszerítette a közzsféra egészének szervezeti és vezetési megújítása, de e folyamatnak valójában a Bologna folyamatban kibontakozott európai együttműködés adott komoly lökést. A résztvevő országok oktatási miniszterei által eredetileg 2005-ben Bergenben elfogadott közös európai standardoknak (ENQA, 2009) különösen a belső minőségbiztosításra vonatkozó részei tekinthetők olyannak, amelyek az intézményi menedzsmentre vonatkoznak. E standardok többek között megfogalmazzák azt, hogy minden intézménynek rendelkeznie kell a minőségfejlesztésre vonatkozó stratégiával, törekednie kell a minőségkultúra fejlesztésére, rendelkeznie kell olyan formális mechanizmusokkal, amelyek lehetővé teszik a képzési programjaik jóváhagyását, folyamatos monitorozását és időszakos értékelését, illetve a hallgatókat konzisztens módon alkalmazott, nyilvános kritériumoknak, szabályoknak és eljárásoknak megfelelően kell értékeln.

A minőségmenedzsment egyik olyan kiemelt területe lett a menedzsmentnek, amely a felsőoktatás világában az elmúlt években különböző okokból – többek között a Bologna folyamatnak, de nemcsak annak köszönhetően – kiemelt figyelmet kapott. E terület egyik jellemzője az, hogy jellegéből fakadóan érinti az egyetemi szervezet és vezetés szinte minden elemét és így egyfajta integratív funkciót is képes betölteni. Talán semmi nem szemlélteti ezt olyan jól, mint a minőség menedzselésének és értékelésének az a modellje, amelyet a nyolcvanas évek végén vezető gazdasági szervezetek részvételével létrehozott Európai Minőségmenedzsment Alapítvány dolgozott ki, és amelyet a felsőoktatás területén is egyre gyakrabban követnek.<sup>6</sup> Ez az ún. *EFQM modell*, amely egy dinamikus és átfogó stratégiai perspektívából próbálja lefedni a szervezet és a vezetés minden lényeges területét és folyamatát (lásd 2. ábra), és amely – mint azt a 2006-ben létrehozott hazai Felsőoktatási Minőségi Díjra beadott, és e modellt követő intézményi pályázatok mutatják – a felsőoktatásban is könnyen alkalmazható.<sup>7</sup>

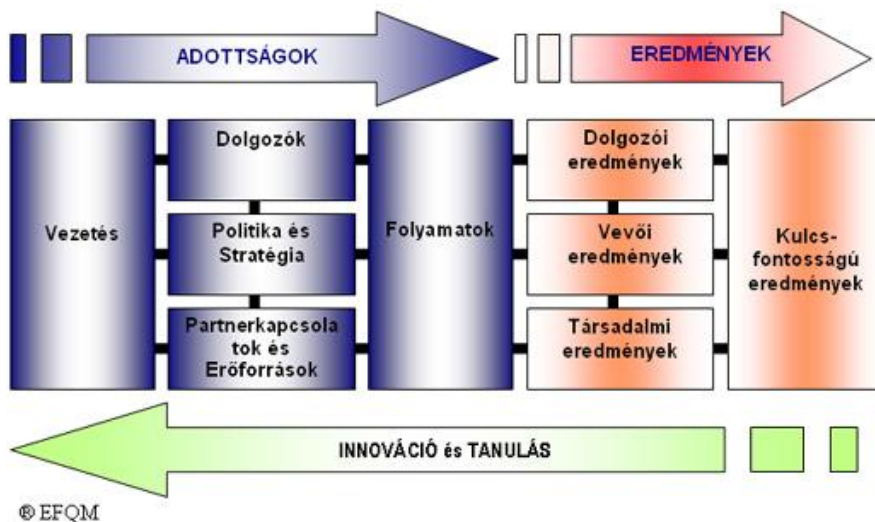
## 2. ábra

*Az Európai Minőségmenedzsment Alapítvány minőségmodellje (EFQM modell)*

---

<sup>6</sup> European Foundation for Quality Management (EFQM). A weblapját lásd itt: <http://www.efqm.org/en/Home/tabid/36/Default.aspx>

<sup>7</sup> A Felsőoktatási Minőségi Díjnak az EFQM modellnek megfelelő pályázati és értékelési kritériumait az erről rendelkező kormányrendelet rögzítette (221/2006. (XI. 15.) Korm. rendelet a Felsőoktatási Minőségi Díjról).



Az EFQM modellt azért is érdemes alaposabban tanulmányoznunk, mert ebben a felsőoktatási intézmény szervezeti és vezetési folyamatainak szinte minden olyan eleme megjelenik, amelyek a szervezet eredményessége szempontjából fontosak. Ezek az elemek önmagukban is elemezhetőek: mindegyikhez hozzá lehet rendelni olyan *indikátorokat*, amelyek lehetővé teszik annak „mérését”, vajon az adott terület megfelelően „működik-e”. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy e modell „sűrítve” tartalmazza a szervezet és a vezetés különböző elemeit. A felsőoktatási menedzsment problémavilágát csak akkor láthatjuk át, ha ezeket az elemeket „kibontjuk”, azaz megnézzük, mi van az olyan kategóriák mögött, mint a „vezetés”, a „stratégia” vagy a „folyamatok”. Főleg erről lesz szó a következő részben.

### A felsőoktatási menedzsment tartalmi területei

A szervezetekben, így a felsőoktatási intézményekben is, folyamatok sokasága zajlik, és ezekhez kapcsolódva vezetési feladatok sora jelentkezik. A felsőoktatási menedzsmenttel foglalkozó szakkönyvek e feladatokat, illetve az ezekhez köthető vezetési területeket többféle módon osztályozzák. Egy, a kilencvenes évek közepén megjelent angliai szakkönyv (Warner & Palfreyman, 2000) például a következő 14 vezetési területet említi:

1. A szervezeti kultúra alakítása
2. Stratégiai tervezés
3. Forrásteremtés és források allokálása
4. Gazdálkodás és pénzügyi menedzsment
5. Döntéshozatal és bizottsági munka
6. Személyi ügyek menedzselése
7. Hallgatói ügyek menedzselése
8. A doktori képzés és a kutatás menedzselése
9. Ingatlanügyek menedzselése
10. A campus szolgáltatások menedzselése
11. Hallgatói szolgáltatások menedzselése
12. Külső kapcsolatok menedzselése
13. Az akadémiai (az oktatást és kutatást támogató) szolgáltatások menedzselése
14. A hallgatói tanulás menedzselése

Számos ettől eltérő, a feladatokat másképpen csoportosító lista létezik, amelyek a leggyakrabban ennél tömörebbek, és az egyes területeket is sokszor másképp nevezik meg. E mögött az esetek jelentős részében formális, hanem alapvető koncepcionális eltérések húzódnak meg, azaz a szervezetről, a vezetésről vagy éppen a felsőoktatás missziójáról való eltérő gondolkodás húzódik



meg. A „stratégiai tervezés” helyett sok listán a „stratégiai menedzsment” fogalmát találunk, ami utalhat arra, hogy a stratégiaalkotás és megvalósítás jóval szélesebb, mint amit a „tervezés” fogalma magába foglalhat (része lehet például a szervezeti kultúra alakítása vagy az érintett belső egységek tartós elköteleződésének a megteremtése).

Igen sokan és joggal hiányolnák erről a listáról az *információmenedzsment* vagy az *informatikai rendszerek menedzsmentje* területét: ezeket ugyan beleérthetjük – a szerzők bele is értik – részben a „campus szolgáltatások”, részben az „akadémiai szolgáltatások” fogalmába, de e területet annak egyre jelentősebb súlya miatt érdemes önállóan tárgyalni. Különösen indokolja ezt az, ha elköteleződünk a tényeken alapuló vezetés (*evidence based management*) vagy a kutatásra épülő vezetés gondolatának. Ez utóbbiak olyan vezetői felfogásra utalnak, amely meghatározó szerepet ad a tényszerű, adott esetben belső intézményi kutatással létrehozott információknak, és a vezetői döntéseket minden esetben ilyenekre próbálja építeni. E felfogás számára meghatározó jelentősége van a vezetői információs rendszereknek, amelyek naprakész adatokat nyújtanak az intézményi folyamatok legkülönbözőbb aspektusairól. Igen fontos azonban ezzel kapcsolatban hangsúlyoznunk: a tényekre alapuló vezetés messze nem azonos az „adatokat használó” vezetéssel. E vezetési felfogás középpontjában a különböző szervezeti megoldások *valóságos kipróbálása* áll, és igazán értékes adatoknak azokat tekintik, amelyek az ilyen valóságos kipróbálás eredményeiről szólnak (Pfeiffer & Sutton, 2006). A különböző tanulásszervezési megoldások vagy oktatási programcsomagok melletti vezetői elköteleződésünket például sokkal inkább befolyásolhatják azok az adatok, amelyeket egy magunk által, a saját intézményünkben szervezett akciókutatás során e megoldások gyakorlati beválásáról szereztünk, mint azok az adatok, amelyek, mondjuk, arról szólnak, hogy hány intézményben hány oktató használja ezeket.

Az információmenedzsment és az informatikai rendszerek menedzsmentje fogalmakat nem véletlenül különböztettük meg: e két dolog ugyanis messze nem ugyanazt jelenti. Információmenedzsment elvileg informatikai rendszerek nélkül is létezhet, és ha e fogalmat kellően tágan értelmezzük, akkor az információmenedzsment jelentős része nem is olyan, amit informatikai rendszerekre lehet bízni. A legtágabban értelmezett információmenedzsmentet inkább *tudásmenedzsmentnek* kell hívunk, amivel rögtön olyan újabb területet nevezünk meg, amelyet megint csak hiányolhatunk a fenti felsorolásból. Az e területtel foglalkozók számára közismert, hogy a releváns tudás jelentős hányada nem explicit, hanem *hallgatólagos* (tacit) tudás, és ennek a közvetítése közvetlen emberi kommunikációt igényel. Ilyen, különösen értékes hallgatólagos tudás lehet például az, amivel az oktatók rendelkeznek a hallgatók motiválásáról, érdeklődésük felkeltéséről vagy aktivizálásukról. Az intelligens szervezet ezt a fajta tudást is tudja és akarja menedzselni, azaz megpróbálja elérni, hogy az mások számára is elérhető legyen és azt mások is elkezdjék alkalmazni. Az ilyen intelligens szervezetet gyakran nevezük *tanulásszervezetnek*. Az ilyen szervezetként működő egyetem nemcsak arra képes, hogy az információt tudássá alakítsa, hanem arra is, hogy a tudást kollektív tanulássá formálja annak érdekében, hogy viselkedése kedvező irányba változhasson. A tanulásszervezet létrehozása és menedzselése éppen a tanulás – beleértve ebbe a *szervezeti tanulást* is – végtelen komplexitása miatt az egyik legkomolyabb kihívás, amellyel felsőoktatási vezetők találkozhatnak (Duke, 2002).

A fenti lista nem tartalmaz több más olyan területet sem, amelyek a modern szervezeti és vezetési gondolkodás és így felsőoktatási menedzsment számára kiemelt fontosságúak. Nem említi külön például a *minőségmenedzsment*, a *marketing menedzsment*, a *változásmenedzsment* vagy az *innováció-menedzsment* területeit, talán azért, mert ezek önmagukban olyannyira átfogó és integratív jellegűek, hogy lefedhetik a szervezetek és a vezetés problémavilágának szinte az egészét. Az EFQM modellt elemezve láttuk, hogy a minőség menedzselése átfoghatja a szervezet egészét és érintheti annak minden releváns folyamatát (a pénzügyek kezelésétől kezdve, a hallgatók tanulási tapasztalatain át a kutatók és oktatók közérzetéig). A kliens vagy fogyasztó orientált vállalkozó egyetem számára a marketingmenedzsment válhat olyan területté, amely minden mást integrálhat (a biztonságos anyagi helyzetet eredményező gazdálkodáson át, a hallgatók igényeihez alkalmazkodó tanulásszervezésen át a munkáltatói igényekre érzékeny oktató attitűdnek kedvező szervezeti kultúráig). Egy dinamikus tanulásszervezetként működő egyetem esetében változások menedzselése

válhat integratív erővé (lehetővé téve például a felülről lefelé és az alulról felfelé történő változások okos kombinációját vagy a kockázatok és a bizonytalanság kezelését, a kísérletezést és a folyamatos tanulást támogató szervezeti kultúra formálását).

Talán két olyan eleme van a fenti listának, amelyről e szűk helyen is feltétlen szükséges néhány szót szólni: az egyik a *hallgatói tanulás*, a másik a *személyi ügyek* menedzselése. A menedzsment fogalmat ritkán használjuk együtt a tanulás fogalmával, sőt vannak olyanok, akik úgy vélik, e két fogalom túlságosan üti egymást (Duke, 2002). Azt kell azonban mondanunk, nincs értelme olyan oktatásmenedzsmentnek, és ezen felül felsőoktatási menedzsmentnek, amely nem képes teljes mértékben megnyílni a tanulás világa felé, és amely számára nem éppen a tanulás eredményesebbé tétele jelenti a legfontosabb célt. Az oktatás terén valójában a menedzsment összes itt említett területének legelső helyen a tanulást kell szolgálnia. Ezzel kapcsolatban azt érdemes itt hangsúlyozni, hogy a tanulás menedzselése nem korlátozódhat olyan, a gyakorlati menedzsment számára jól megragadható kérdésekre, mint a programok vagy a hallgatói eredmények megfelelő nyilvántartása vagy az e-learning platformok működésének a biztosítása. A tanulásmenedzsmentnek olyan érzékeny és bonyolult kérdésekkel is foglalkoznia kell, mint például a magasabb szintű kognitív funkciók fejlesztését lehetővé tevő komplex tanulási tapasztalatok biztosítása vagy azoknak a feltételeknek a megteremtése, amelyek a tanulási eredmények kompetencia-alapú meghatározásához szükségesek illetve amelyek lehetővé teszik a kompetenciák meglétének megbízható értékelését.

A személyi ügyek menedzselésével kapcsolatban ugyancsak fontos figyelmeztetnünk a túlságosan szűk értelmezés kockázatára. E területen – amelyet szívesebben nevezünk az *emberi erőforrások menedzselésének* – nemcsak olyan jól látható folyamatokra kell figyelni, mint például az alkalmazás, a személyi nyilvántartások megfelelő vezetése vagy a teljesítményértékelési rendszerek működtetése, hanem olyan nehezebben kontrollálható folyamatokra is, mint a szervezeti kommunikáció, a motiválás vagy a konfliktusok kezelése. Az akadémiai szervezet egyik meghatározó jellemzője – ezt e tanulmány elején külön hangsúlyoztuk – az, hogy az itt dolgozó emberek döntő többsége nagyfokú személyi önállósággal rendelkező, a munkáját kreatív módon végző professzionális szakember: olyan alkotó emberek, akiket nem lehet utasításokkal irányítani, és akiknek munkája kizárja a szigorúan hierarchikus szervezeti viszonyok fenntartását. Az emberi erőforrások menedzselése az akadémiai szervezetben különleges képességeket és különleges eljárásokat igényel: az akadémiai vezetés és a felsőoktatási *menedzsment* nem lehetnek egymást kizáró fogalmak.

A vezetés (*leadership*) és a menedzsment megkülönböztetése a modern szervezeti és vezetési gondolkodás egyik meghatározó eleme. E két fogalom részben fedi egymást, de van egymástól jól megkülönböztethető jelentéstartományuk. Rossz esetben megtörténhet az, hogy egy szervezetben megfelelő a menedzsment, de hiányzik a vezetés, mint ahogy az is előfordulhat, hogy egy kiemelkedő szakmai vezető gyenge menedzsment képességekkel rendelkezik. Fontos hangsúlyoznunk: a menedzsment, így a felsőoktatási menedzsment sem korlátozódhat a szervezeti feladatok hatékony és eredményes ellátásának technikai kérdéseire, hanem nyitottnak kell lennie a személyességet, a személyes ráhatást, a jövőbelátást, a stratégiai lehetőségek meglátásának a képességét hangsúlyozó vezetésre is. Ez idáig fogalmi kérdésekkel ugyan nem foglalkoztunk, de tovább már ez sem megkerülhető. A következő záró részben ezért néhány kulcsfogalom értelmezését próbáljuk segíteni.

### **Kulcsfogalmak**

Szokatlan lehet, hogy egy szövegnek nem az elején, hanem a végén próbáljuk tisztázni azoknak a kulcsfogalmaknak a jelentését, amelyeket a szövegben magunk is használunk. Ez esetben ez szándékosan történik: talán könnyebb a fogalmakkal és ezek jelentésével megbarátkozni akkor, ha azokat valós szövegekben releváns jelenségek leírására már használtuk. E tanulmány címében három fogalom szerepelt: „*felsőoktatási vezetés*”, „*egyetemi kormányzás*” és „*felsőoktatási menedzsment*”. Emellett gyakran felbukkant az „*irányítás*” szó is.

Az olvasó tapasztalhatta, hogy a „vezetés”, a „kormányzás”, a „menedzsment” és az „irányítás” szavak nem egyszer egymás szinonimájaként jelentek meg, amit az tett lehetővé, hogy

ezek jelentése között nem csekély mértékű átfedés van. Mégis fontos e fogalmak megkülönböztetése, mert bár vannak közöttük átfedések, mindegyik hordoz olyan fontos önálló tartalmat, ami miatt bizonyos esetekben csak az egyiket használhatjuk, illetve állításaink más jelentést kezdenek hordozni, ha az egyikhez, vagy a másikhoz folyamodunk. E fogalmak megfelelő értelmezése nélkül nem tudjuk jól megragadni a felsőoktatási szervezetek problémavilágát, és az itt megjelenő problémákat nem tudjuk jól kezelni. Az 1. táblázat hat dimenzióban próbálja bemutatni az ebben a szövegben is használt kulcsfogalmak jelentéstartományát, az egyes fogalmak mellett feltüntetve azok angol nyelvű megfelelőit is.

1. táblázat  
Kulcsfogalmak<sup>8</sup>

	<b>Menedzsment</b> (Management)	<b>Vezetés</b> (Leadership)	<b>Kormányzás</b> (Governance)	<b>Irányítás</b> (Steering)
<b>Releváns szint</b>	Mikro	Mikro (ritkábbba makro)	Makro (ritkábban mikro)	Mikro és makro
<b>Kiemelt jellemzők</b>	Konkrét szervezeti ügyek, folyamatok	Stratégiai vízió és elkötelezettség	A befolyással bíró autonóm szereplők jelenléte	Rendszer és rendszerszerű működés
<b>Legfontosabb célok és kiemelt értékek</b>	Eredményesség, hatékonyság, teljesítmény	Stratégiai vízió megvalósítása, hatásgyakorlás	Az érintettek vagy érintettek igényeinek kielégítése, együttműködés biztosítása	Stratégiai irányok tartása, a kitűzött célok megvalósítása
<b>Jellegzetes módszerek</b>	Döntés, utasítás, koordináció	Személyes hatás	Alkufolyamatok, meggyőzés, kompromisszumkeresés	Sokféle eszköz (pl. jogi, finanszírozási) kombinációja
<b>Jellemző viszonyok</b>	Szabályozott, formalizált szervezeti környezet	Személyközi kapcsolatok	Együttműködés, versengés, kiegyensúlyozás	Rendszerszerűség és komplex regulációs környezet

Az egyes fogalmak értelmezése során mindenekelőtt azt érdemes rögzítenünk, vajon inkább a mikro (egy-egy intézmények, szervezetek) vagy inkább a makro (a felsőoktatási rendszer) szintjén megfigyelhető jelenségekre alkalmazzuk őket. Így például a „vezetés” fogalma döntően a mikro-szinthez kapcsolódik (egy-egy egyetemnek vagy karnak lehet jól felkészült, erős vezetője), míg a „kormányzás” döntően a makroszinthez (gyakran beszélünk a felsőoktatási rendszerek kormányzásáról). Ugyanakkor a kormányzás szót, éppen az egyetemi szervezet sajátosságai miatt egyre gyakrabban használjuk az egyes intézmény szintjén is (lásd pl. Barakonyi, 2004), azt hangsúlyozva ezzel, hogy e szervezeteken belül olyan autonóm, szereplők találhatók, amelyeket nem lehet utasításokkal irányítani vagy vezetni.

Az egyes fogalmak jelentésének a meghatározását segíti az, ha bizonyos kiemelt jellemzőkhöz kötjük őket. A „vezetés” és a „menedzsment” fogalmak közötti jelentésbeli eltéréseket hangsúlyozva például ott volt a gondolkodásunkban az, hogy az előző inkább a konkrét, gyakran technikai jellegűként is leírható szervezeti ügyekhez vagy folyamatokhoz kötődik, az utóbbinak viszont a stratégiai vízió és az ez iránt való elkötelezettség megteremtése az egyik kulcseleme.

<sup>8</sup> E táblázat jelentősen átalakított és továbbfejlesztett változata annak, amelyet Barakonyi Károly egyetemi kormányzásról szóló, többször idézett tanulmánya (Barakonyi, 2004) tartalmaz.

Mindegyik fogalomhoz köthetőek bizonyos kiemelt célok és értékek, amelyekben szintén lehetnek átfedések, de vannak jelentős eltérések is. Így például mind a „kormányzás” mind az „irányítás” célja a kitűzött célok elérésére törekszik, de az előbbi esetében meghatározó érték és cél az érintettek együttműködésének a fenntartása és igényeiknek a kielégítése is. Ez utóbbi elszakíthatatlan a negyedik itt említett dimenziótól, azaz az alkalmazott módszerektől. Amíg az „irányítás” esetében módszerek vagy eszközök sokfélesége jelenik meg a gondolkodásunkban (amilyen például a jogi szabályozás vagy megfelelő érdekeltiségi viszonyok kialakítása), a kormányzás esetében az alkufolyamatok és a kompromisszum-keresés áll a középpontban (ilyen például egy megegyezés létrehozása a szenátusban).

Végül mindegyik fogalomhoz köthetőek bizonyos jellemző viszonyok, amelyek a cselekvés kontextusát alkotják. A „vezetés” esetében például, mint hangsúlyoztuk, meghatározó a személyes kapcsolatok szerepe, a „kormányzás” esetében pedig az autonóm szereplők közötti versengés alkotja a kontextus talán legfontosabb elemét.

A fenti vagy a fentihez hasonló fogalmi térképek nemcsak a szervezeti és vezetési problémák között való eligazodásban és ezek kezelésében segíthetnek minket, hanem az ehhez szükséges kommunikáció és együttműködés fenntartásában. Ilyen fogalmi térképeket érdemes minden szervezeti és vezetési kérdésekkel foglalkozó közösségnek készítenie, ennek során közösen formálva a jelentésekről történő megegyezéseket. Ez utóbbi nélkülözhetetlen akár a felsőoktatási rendszerek, akár az egyes felsőoktatási intézmények eredményes menedzseléséhez, sikeres vezetéséhez, ügyes kormányzásához és hatékony irányításához.

#### **Hivatkozások**

- Andresani, G., Ferlie, E., Musselin, C. (2007): The 'Steering' of Higher Education Systems: A public Management Perspective". in: Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society. European Science Foundation. Strasbourg. pp. 59-78.
- Barakonyi Károly (2004): Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? Közgazdasági Szemle, LI. évf., 584–599. o.
- Clark, Burton R. (1986): The Higher Education System. University of California Press. Berkeley and Los Angeles
- Dobson, Ian R. (2006): Broken Down by Sex and Age: Australian University Staffing Patterns 1994-2003. Higher Education Management and Policy. Volume 18, No. 1. pp. 71-86.
- ENQA (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki
- European Commission: (2007): The extent and impact of higher education governance reform across Europe Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Part Three: Five case studies on governance reform (online: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1324\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1324_en.htm))
- Halász Gábor (2007): Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája. in: Krémó Anita (szerk.): Oktatás és képzés 2010 - Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium. 170-210. o. (online: <http://www.oki.hu/halasz/download/Lisszabon%20és%20az%20egyetemek.mht>)
- McNay, Ian (1995): From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities". in: Schuller (ed.): The Changing University? SHRE/Open University Press. pp. 105-115
- Meek, V.L. (2003): Governance and management of Australian higher education: enemies within and without. in: The Higher Education Managerial Revolution?. Amaral, A. – Meek, V.L. & Larsen, I. (eds.). Kluwer Academic Publishers. Amsterdam. pp. 179 - 201.
- Mintzberg, Henry (1989): Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations. Free Press. New York and London
- OECD (2008): Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris

- Pechar, H. (2003) In Search of a New Profession: Transformation of Academic Management in Austrian Universities. In: Amaral, A. – Meek, V.L. & Larsen, I. (eds.). Kluwer Academic Publishers. Amsterdam., pp: 109-131.
- Pfeiffer, Jeffrey - Sutton, Robert I. (2006): Evidence-based Management Harvard Business Review; Jan2006, Vol. 84 Issue 1, pp. 62-74.
- Yamamoto, S. (2005): The growing role of non-academic staff. Power Point Presentation. Conference on Trends in the Management of Human Resources in Higher Education, 25 and 26 August 2005. OECD. Paris (online: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/44/35333781.pdf>)
- Warner, D, Palfreyman, D. (eds) (2000), Higher Education Management: The Key Elements (Society for Research into Higher Education - Open University Press. Buckingham.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, Vol. 21, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1-19
- Duke, Chris (2002): Managing the Learning University. Philadelphia: Open University Press