

Tuning Educational Structures in Europe

Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról

2016. augusztus

Tartalom

A Tuning projekt néhány általános sajátossága	2
A projekt célja és értelmezési lehetőségei	2
A Tuning szakpolitikai környezete – a makroszintű kontextus.....	3
A Tuning mikroszintű kontextusa	4
A Tuning-innovációk kialakulása és terjedésük dinamikája	6
A Tuning projekt makroszintű folyamatai	6
A Tuning projekt mikroszintű folyamatai	9
A Tuning projekt besorolása az innovációk keletkezését leíró tipológiába.....	13
Felhasznált Irodalom	14

Ez az esettanulmány „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” c. kutatás¹ keretei között készült. Egyike azoknak a konkrét innovációkat bemutató és elemző nemzetközi esettanulmányoknak, amelyek alapján az említett kutatás keretei között átfogó elemzés készül az oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének dinamikájáról. Az esettanulmány a kutatói közösség által előre rögzített közös szempontrendszer követ.²

¹ „Innova kutatás” (OTKA/NKFIH azonosító: 115857)

² „International case study collection – the outline of analysis (2016, April)”. Az Innova kutatás munkanyaga.

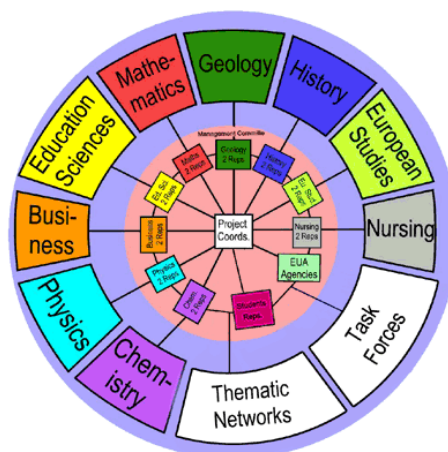
A Tuning projekt néhány általános sajátossága

A projekt célja és értelmezési lehetőségei

A „Tuning Educational Structures in Europe” projekt célja hogy konkrét megközelítést dolgozzon ki a Bologna-folyamat implementálására. A célkitűzés komplexitásából következően – melyre később részletesebben is kitérünk – a Tuning projekt többféle módon is megragadható. Egyfelől egy olyan *módszertanról* és hozzá kapcsolódó *eszközrendszerrel* van szó, amely lehetővé teszi a képzési programok (át)tervezését, kidolgozását, bevezetését és értékelését. A Tuning ugyanakkor egy olyan *platformként* is leírható, ahol szakterületi szintű referenciapontok kidolgozása történik (González és Wagenaar, 2008). Mindezek mellett úgyis tekinthetünk a Tuningra, mint tanulóközösségek hálózatára, melyben felsőoktatásban érintett szereplők nemzetközi/kultúraközi csoportjai működnek együtt szervezett keretek között. (Cesar, 2015)

A Tuning eszközrendszerének, metodológiájának és kultúrájának kialakítása kapcsán innovációk sorát azonosíthatjuk, melyek ráadásul több szinten zajlanak. Ezek az innovációk – ahogy ez később részletes bemutatásra kerül – felsőoktatásban zajló tanulás-tanulás kulcsfontosságú területeit érintik, miközben nagy hatással vannak az egyetemek szervezeti működésére és humán erőforrás-menedzsmentjére is.

A Tuning szervezeti felépítése ennek megfelelően, többszintű logika mentén alakult ki. A struktúra középpontjában a két projektkoordinátor – Julia González a spanyol University of Deusto munkatársa, és Robert Wagenaar, a holland University of Groningen munkatársa – helyezkedik el, akik különféle management-bizottságokkal (management committee) állnak direkt kapcsolatban. A bizottságok többsége egy-egy szakterületi csoporthoz (subject area groups) kötődik. A management-bizottságok az adott területhez kapcsolódó szakterületi munkacsoportok munkáját koordinálják.



1. ábra A Tuning projekt szervezeti struktúrája

(<http://www.unideusto.org/tuningeu/what-is-tuning/organizational-structure.html>, utolsó letöltés: 2016. augusztus 24.)

A Tuning szakpolitikai környezete – a makroszintű kontextus

A Bologna-folyamat, mint a Tuning-innovációkat meghatározó és facilitáló környezet, alapvető hatással volt a fejlesztések alakulására. Így a Bologna tágabban értelmezett természete is érdekessé válik számunkra. A Bologna-folyamatot az a szándék hívta életre 1999-ben, hogy az elkövetkezendő évtized során létrejöjjön az Európai Felsőoktatási Térség. Ennek megvalósításához tíz cselekvési irányvonal mentén fogalmaztak meg célkitűzéseket:

1. könnyen érthető és átlátható képzési rendszer létrehozása,
2. kétciklusú képzési szerkezet bevezetése
3. kreditrendszer létrehozása
4. mobilitás támogatása
5. minőségbiztosítási területen megvalósuló európai együttműködés
6. a felsőoktatás európai dimenziójának támogatása
7. az egész életen át tartó tanulásra való fókuszálás
8. a felsőoktatási intézmények és hallgatók bevonása,
9. az Európai Felsőoktatási Térség vonzónak tételévé
10. a doktori képzések felé való nyitás

Az európai felsőoktatás, amelyre vonatkozóan a fenti célkitűzések megfogalmazódtak, nagy autonómiával rendelkező intézményekből álló, eltérő tradíciókkal rendelkező nemzeti rendszerek gazdag világa. Ebből a szempontból fontos történelmi részlet, hogy a Bologna-folyamat nem szupranacionális szintről indult ki, hanem nemzeti szintről. Az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország oktatásért felelős miniszterei 1998-ban aláírták a felsőoktatási rendszereik szerkezeti harmonizációját célzó Sorbonne Nyilatkozatot. A rákövetkező évben egy sor ország csatlakozott a kezdeményezéshez és ez tette lehetővé a Bologna-folyamat elindulását. Mindez lényegében az Európai Uniótól függetlenül zajlott, bár az EU kezdetől fogva nagy érdeklődéssel követte a fejleményeket, és az idő előrehaladtával a folyamat egyre nagyobb hatású szereplőjévé vált (Corbett, 2011; Halász, 2012). Ez a nemzeti szintű döntéshozók párbeszédéből spontán kibontakozó eseménysorozat vezetett oda, hogy a Bologna-folyamat működése és kommunikációs kultúrája az Európai Unióban megszokottól jelelősen eltérővé vált. A vonatkozó irodalom a *kormányközi és nyílt politikájú EU-független platform (intergovernmental and open political non-EU platform)* fogalommal írja le a Bolognát. (Lažetić, 2010). A országok szabadabb, az EU-hoz viszonyítva kevésbé bürokratikus keretek között kommunikálhatnak és kapcsolódnak be a fejlesztési folyamatokba. Informális és kevésbé hierarchikus hálózati működés, és az érdekelt csoportok közvetlen bevonása jellemzi ezt a megoldást, és meghatározó elem az önkéntesség. Ez a működésmód lehetővé teszi a nemzeti és intézményi szintű autonómia figyelembe vételét, miközben hatékony, műhelyszerű fejlesztési és tanulási környezetet kínál.

A szakpolitikai környezet további fontos sajátossága az állandó bővülés, gazdagodás. Ez egyrészt cselekvési irányvonalakban való gazdagodást jelent³, másrészt a résztvevő országok körének folyamatos bővülését. A Bologna „mozgó célpont” jellege az implementációt támogató eszközrendszer fejlesztését végző Tuning projekt számára folyamatos innovációs kihívást jelentett.

A Tuning mikroszintű kontextusa

A Tuning a Bologna-folyamat keretében kialakult felsőoktatási szakpolitikai törekvések implementációs eszközrendszerének kidolgozására jött létre. Így az innováció és az implementáció a Tuning esetében szorosan összekapcsolódik. A Tuning alapvetően bottom-up megközelítéssel dolgozik (*Birtwistle, Brown és Wagenaar, 2016*), és a vonatkozó irodalmak több esetben egyetem-vezérelt (university-driven) projektként hivatkoznak rá. A Bologna-folyamat átfogó célkitűzései konkrét egyetemi működési folyamatok átalakítását igénylik, így a Tuning intézményi szintű hangsúlya nem meglepő.

A felsőoktatási intézmények világa kapcsán nagyfokú diverzitással és differenciálódással írható le (*Ziegele és Vught, 2013*). Miközben a felsőoktatási intézmények alapfeladataikat tekintve (oktatás, kutatás, „harmadik misszió”) hasonlóknak tűnnek, valójában eltérő mikrokörnyezetben működő, többszintű és sokszereplős szervezetek, melyek az alapfeladatok kapcsán eltérő hangsúlyokat és irányokat határoznak meg saját működésükben. Ennek komoly hatása van a felsőoktatási innovációk helyi szintű kialakulására terjedésére. Ez is indokolja a Tuning kapcsán választott intézményi szintű fókusz⁴.

Mindez azt jelenti, hogy a Tuning keretében zajló innovációk esetében is meghatározó az az alulról építkező, az intézményi autonómiát tiszteletben tartó kommunikációs és működési kultúra, ami a Bologna folyamatot általánosságban jellemzi. Van azonban egy olyan különbség, amire érdemes kitérni. Amíg a szakpolitikai célok, cselekvési irányvonalak megvitatása zajlott, addig egy alapvetően hierarchiamentes működés jellemezte a Bolognát. Mint láttuk, ez az Európai Felsőoktatási Térség alapvető működési kultúrája. Azonban amikor a Tuning keretében már az implementációt támogató metodológia és eszközrendszer innovációs folyamatai működtek, a projekt tervezői egy hierarchikusabb struktúra mellett döntöttek. Noha az önkéntesség itt is alapvető, és az innováció iránya bottom-up, a működésmód sokkal erősebben színtezett és strukturált, mint amit a Bologna kapcsán egyébként látunk.

³ A korábban említett tíz cselekvési irányvonal nem egyszerre fogalmazódott meg, hanem a Bologna előrehaladásával fokozatosan bontakozott ki.

⁴ A Tuning honlapjának módszertani aloldala a következő mottót közli: „Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy”

Az Tuning intézményi szintű hangsúlya implementációs szempontból is érdekes sajátosság. Noha a Tuning megszólítja a nemzeti szakpolitika-alkotókat, – mint láttuk – elsősorban felsőoktatási intézményekre és azok szereplőire fókuszál. Ez egyfelől értelmezhető úgy is, hogy a Tuning projektet menedzselő szakemberek – ismerve az egyetemi autonómia jelentőségét és tudva, hogy egy ilyen mértékű és mélységű változást csupán a nemzeti szintű döntéshozók megnyerésével nem lehet keresztülvinni – tudatosan az intézményi szintet szólítják meg. Ezzel párhuzamosan azonban ez a stratégia úgy is interpretálható, hogy a Tuning – mint Bologna-implementációt támogató projekt – nemcsak odafigyel az egyetemi autonómiára, hanem épít is rá. A fejlesztési folyamatok során átnyúl a nemzeti szinten, és rögtön az intézményi szinten kezd el bottom-up innovációs folyamatokat facilitálni, megváltoztatva ezzel az adott nemzeti rendszer dinamikáját és kész helyzet elé állítva a nemzeti szintű döntéshozókat. Így ennek a stratégiának több funkciója is lehet: egyrészt megfelelő lehet a Bologna-partnerként megnyert nemzeti szakpolitika-alkotók munkájának támogatására, de ugyanakkor alkalmas lehet a nemzeti szinten esetlegesen felmerülő nehézségek megkerülésére is.

A Tuning-innovációk kialakulása és terjedésük dinamikája

A Tuning projekt dinamikájának megragadása a folyamat komplexitásból és a projekt volumenéből adódóan nem egyszerű feladat. Az értelmezést megkönnyíti, ha a kontextus leírásához hasonlóan a Tuning direktebb leírásakor is elkülönítjük egymástól makro- és mikroszintű folyamatokat. Makroszintnek tekinthetjük a projekt azon tevékenységeit, amelyek a résztvevő felsőoktatási intézményekre általánosan érvényes értelmezési keret, módszertan és eszközrendszer kidolgozására irányultak. Mikroszintként pedig azon tevékenységek rendszerét érdemes azonosítani, amelyek kapcsán a makroszint folyamatai és produktumai hatást fejtenek ki a résztvevő intézmények képzésfejlesztési és -működtetési gyakorlatára.

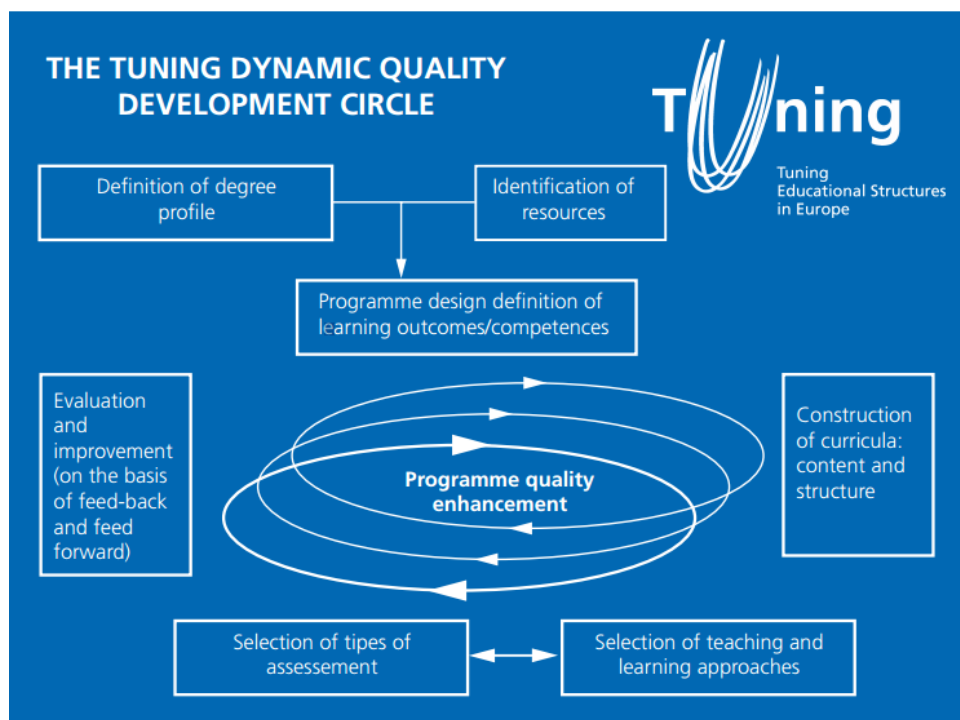
A Tuning projekt makroszintű folyamatai

A Tuning projekt európai folyamatainak makroszintjén öt olyan kulcsterület került kijelölésre (González és Wagenaar, 2008), ami az innovációs folyamatokat alapvetően orientálta. Az első ezek közül a *generikus (generic/general academic) kompetenciák problematikája (1)*. A Tuning kapcsán kiemelt hangsúlyt fektettek erre a területre. Kérdőíves adatgyűjtést végeztek a 3-5 éve végzett volt hallgatókkal, illetve munkaadóikkal. 30 generikus kompetenciáról kérték ki a véleményüket, melyet három altípusba (instrumental, interpersonal, systemic) soroltak. A oktatók körében egy szűkített, 7 elemű kompetencialistán végeztettek rangsorolást. Az eredményeket ezek után további elemzésnek vetették alá, hogy megállapítsák mely generikus kompetenciák esetében volt érdemi hatása a válaszadók egyes országokhoz való tartozásának, és mely kompetenciák esetében volt a nemzeti kontextusnak csekély jelentősége. Így széleskörű konzultációt követően tudott a Tuning állást foglalni azzal kapcsolatban, hogy mely generikus kompetenciaterületekre érdemes feltétlenül odafigyelni a képzések tervezésekor.

A *szakterület-specifikus (subject-specific) kompetenciák (2)* meghatározásában a projekt kapcsán megcélzott kilenc szakterület (Business, Chemistry, Earth Sciences, Education, European Studies, History, Mathematics, Nursing and Physics) munkacsoportjainak volt meghatározó szerepe. Bár minden csoport ugyanazt a munkamódszert követte, az egyes tudományterületek eltérő struktúrájának megfelelően az egyes szakterületi munkacsoportok megközelítésmódja is jelentősen különbözött. A Tuning-koordinátorok beszámolója szerint (González és Wagenaar, 2008) a szakterület-specifikus kompetenciák meghatározása kölcsönös tanulási folyamat (creation of reciprocal knowledge) volt a résztvevők számára. Az egyes országok képviselői kölcsönösen megismerték egymás tanítási-tanulási gyakorlatát, majd erre építve műhelymunkák során konszenzusra jutottak arra vonatkozólag, hogy mi tekinthető az adott szakterület központi tartalmának. A csoportok munkájának eredményeit különálló brosrákban tették elérhetővé a projekt honlapján.

A harmadik kulcsterület az ECTS kreditakkumulációs rendszerként betöltött szerepének problematikája (3). A Tuning egyik kulcs innovációja, hogy a tanulási eredményeket⁵, a kompetenciákat és a hallgatói munkaóra épülő ECTS krediteket összekapcsolta, átértelmezve ezzel az ECTS funkcióját. A rendszer így már nem relatív értékű kreditekkel dolgozik, hanem tanulási eredményekhez kötött, abszolút értékű kreditekkel (González és Wagenaar, 2008). Ez a fejlesztés a mai napig meghatározza az ECTS filozófiáját.

A tanulás, tanítás és értékelés folyamatairól való gondolkodás (4), illetve az oktatási folyamat minőségfejlesztése (5) szintén kulcsterületként kerültek azonosításra. Az előbbi esetben a kurzustípusokról, modularizációról, tanulási tevékenységekről és tanulási eredmény alapú logikába jól alkalmazható értékelési eszközökről való gondolkodásé volt a főszerep. Az utóbbinál egy belső intézményi minőségkultúrára épülő minőségfejlesztési rendszer elemei kerültek kidolgozásra, melyben a kurrikulum értékelése három fő szempont szerint történik: vizsgálják az oktatás folyamatát, az oktatás kimenetét/eredményét, illetve a képzési programok működéséhez szükséges eszközök és berendezések rendelkezésre állását. Az öt kulcsterülethez kötődő fejlesztések során kialakult egy olyan képzésfejlesztési logika/folyamatleírás, amire a kapcsolódó projektdokumentumok „Tuning modell” néven utalnak (2. ábra)



2. ábra A Tuning modell (González és Wagenaar, 2008, 15. o.)

⁵ Az ECTS a kompetenciát úgy definiálja, mint bizonyított alkalmasságot bizonyos tudás, készségek, illetve személyes/társas/módszertani képességek munka- vagy tanulási szituációban való használatára; míg a tanulási eredmények a kompetencia fejlettségének tanuló által elért és értékelés által igazolt szintjét fejezik ki, egyértelmű és konkrét állítások formájában. Itt tehát a tanulási eredmény az általánosabban megragadható kompetenciák adott képzésre konkretizált és szintezett leírásaként értelmeződik. (ECTS User's Guide, 2015)

A projekt megvalósulása során az öt kulcsterületből először az első három került fókuszba, és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztések 2003-ig bezárólag megtörténtek. 2003-2004 folyamán történtek a 4. és 5. kulcsterület fejlesztései, míg 2004 után a Tuning módszertan és eszközrendszer implementálása vált meghatározó kérdéssé, illetve a doktori képzések felé való nyitás is prioritássá vált.

A Tuning innovációk terjedésének dinamikája szempontjából fontos fejlemény, hogy a Tuning 2004-től kezdődően túllépett az Európai Felsőoktatási Térség keretein. A világ több más olyan régiójában nyílt lehetőségi ablak a Tuning alkalmazásra/adaptálásra – például Latin- Amerikában, Ázsiában, Afrikában, illetve az Egyesül Államokban – ahol komoly felsőoktatási reformok igénye merült fel. Ez a Tuning szempontjából egy komoly scaling up folyamatként értelmezhető.

A Latin-Amerikában megvalósuló Tuning (Tuning LA) volt az első eset, hogy ez a határátlépés megtörtént. E folyamat első fázisa (2004-2007) tulajdonképpen egy érzékenyítő fázisnak tekinthető (*Beneitone és Yarosh, 2015*). Oktatók és a felsőoktatás-menedzsment szereplők széleskörű bevonásával intenzív, intézményközi információcsere és együttműködés zajlott a képzési programok minőségének, hatékonyságának, összehasonlíthatóságának és átláthatóságának kérdései kapcsán. Az első fázis folyamatainak egyik fő célja, hogy a tervezett reform meghatározó eleme legyen a kompetenciaalapúság. A második fázis (2011-2013) már 182 intézmény bevonásával zajlott. A fejlesztések olyan tématerületek köré összpontosultak, mint metaprofilok és programprofilok tervezésének problematikája, az jövőbeli szakmák kialakulásával kapcsolatos lehetséges scenáriók, a kompetencia fejlesztést szolgáló közös módszertani stratégiák kidolgozása, illetve a CLAR rendszer (Latin American Reference Credit) kifejlesztése (*Beneitone és Yarosh, 2015*).

A Tuning LA tématerületei a jelen elemzés szempontjából több érdekes üzenetet is hordoznak. Egyfelől láthatólag nem pontosan ugyanazok a tématerületek jelennek itt meg, amik az európai Tuning-folyamat makroszintjét meghatározták. Ez azt sugallja, hogy – bár az Európai Tuning szereplőkkel szoros együttműködés zajlott – nem átvételről, hanem újragondolásról/újrastrukturálásról van szó a regionális igényeknek megfelelően. A CLAR rendszer fejlesztési munkálatai jó példáját adják ennek. A CLAR rendszer (*Tuning Latin America CLAR, 2013*) nagyon hasonlít az ECTS-re, sőt kulcselemeiben a két rendszer ugyanaz (25-30 hallgatói munkaórát tekint egy kreditnek, megjelennek benne a tanulási eredmények). Ennek ellenére nem az ECTS átvétele történt, hanem lezajlottak ugyanazok az egyeztetési és tanulási folyamatok, amik Európában korábban megtörténtek. Európai támogatással „újrainnoválták” a kreditrendszert. A résztvevő egyetemek nem készen kaptak valamit, hanem maguknak fejlesztették. Így, bár a konkrét produktumot tekintve a Tuning Europe és a Tuning LA kreditrendszer-fejlesztési folyamatai hasonló eredményre vezettek, a produktumhoz vezető értelmezési/tanulási folyamatok jelentősen eltérnek. Míg Európában a kredit elsősorban úgy jelent meg, mint a mobilitást lehetővé tévő eszköz, addig a Tuning LA folyamataiban meghatározó volt az a tapasztalat, hogy minőségi képzési program nem

fejleszthető a tanulási egységek és ezek időbeli igényeinek mélyebb megértése nélkül (González és Yarosh, 2013). Így itt a kreditek kérdése direkt módon összekapcsolódott a képzési programok fejlesztésének kérdésével. Ez láthatóan visszahozott az ECTS fejlődésére, hiszen a 2015-ös ECTS Users' Guide az rendszer alapvető sajátosságait és Európai Felsőoktatási térséghez fűződő viszonyát tárgyaló részek után elsőként az ECTS képzési programok fejlesztésben, működtetésben és monitoringjában betöltött szerepéről ír. A programszintű tervezésre való fókuszálás a 2009-es útmutatóban még nem jelent meg.

A Tuning LA tématerületiben megnevezett metaprofilok szintén e sajátos újraalkotási folyamat kapcsán váltak szükségessé. A Tuning kezdettől nagy hangsúlyt fektetett a szakterületek kompetenciákkal történő leírására. Ezek a leírások az első megközelítés szerint csupán kulcskompetencia-listák voltak, amelyek elemeit fontosság szerint igyekeztek rangsorolni az érdekelt felek széleskörű bevonásával. A Tuning LA kapcsán azonban egy új megközelítést fejlesztettek ki (González és Yarosh, 2013), amelynek a fókuszában már a generikus és szakterületi kompetenciák klaszterezése állt. Ez vezetett el az úgynevezett meta-kompetenciákhoz, amelyek egymáshoz való viszonyának elemzése lehetővé tette a szakterületi metaprofilok leírását, s így a szakterületek adaptívabb megragadását is. Ezzel kezelhetővé vált az a jelenség, hogy az különböző régiók eltérő számú és tartalmú kompetencialistákkal kezdték el leírni a szakterületeket. Pusztán a generikus kompetenciák területét nézve is látványos különbségek mutatkoznak. Európában 31 generikus kompetenciát definiáltak, míg Latin-Amerikában 27, Oroszországban 30, Afrikában 18 ilyen kompetenciát azonosítottak (González és Yarosh, 2013). Ezek a különbségek ugyanakkor azt is jelzik, hogy a korábban említett újraalkotási folyamat nem a Tuning LA sajátossága, hanem a regionális Tuning-folyamatok alapvető jellemzője. Így tulajdonképpen a Tuning Europe makroszintű folyamatainak olyan megtöbbszöröződéséről beszélhettük, amelyek bizonyos kulcselemek mentén kötődnek az európai folyamatokhoz – sőt vissza is hatnak azokra –, ugyanakkor más vonatkozásokban el is térnek tőle. E párhuzamos szálak megjelenése nem csak gazdagítja, de némileg újra is értelmezi a Tuning projekt egészét. A Tuning eredetileg a Bologna-folyamat kapcsán kialakult célok implementációjának eszközürendszerét volt hivatott kidolgozni, azonban az Európán kívüli Tuning-projektek megjelenésével eltolódás vált érzékelhetővé a projekt funkciójában. A Tuningot egyre inkább úgy írhatjuk le, mint a felsőoktatás regionalizációjának eszközét (Knight, 2013).

A Tuning projekt mikroszintű folyamatai

Korábban utaltunk rá, hogy a felsőoktatási intézmények eltérő mikro környezetben működő, többszintű és sokszereplős szervezetek, melyek eltérő hangsúlyokat és irányokat határoznak meg saját működésükben. Ebből kiindulva feltételezhetjük, hogy a Tuning megközelítés és eszközürendszer intézményi implementációja a diverzitásból eredően az egyes felsőoktatási szervezetekben eltérő karakterisztikával történik meg. Az egyetemi szervezet sajátosságaitól, hagyományaitól, eddigi képzési gyakorlatától, sőt a Tuning-ot behozó egyetemi szereplő(k) szervezetbeli funkciójától függően a Tuning eszközürendszer implementációja intézményenként eltérő folyamatokat generálhat a tanulás/újraalkotás jellegét, mélységét,

és szervezeti érvényességét tekintve. Ugyanígy eltérések lehetnek abban is, hogy egy egyetemi szervezet a Tuning eszközrendszer egészét használni kezdi-e, vagy csak egyes kulcsterületek mentén indulnak meg intézményi szintű innovációs folyamatok. Az Európán kívüli régiók Tuning-projektjeinek makroszintjei kapcsán látott újraalkotási folyamatok tehát a makro és a mikroszint közötti átmenetek kapcsán is megtörténnek.

Ha a mikroszintű folyamatok a makroszintű innovációk intézményi/kari szintű újraalkotásaként ragadhatóak meg, akkor ez egyrészt azt is jelenti, hogy a Tuning mikroszintű implementációja egyben egy innovációs folyamat is, másrészt arra utal, hogy a Tuning a mikroszinten óriási komplexitással működik. E komplexitás bizonyos dimenziói jól tetten érhetőek azonban a kutatási eredményekben, amelyek a Tuning mikroszintű folyamatait elemzik.

Pablo Beneitone and Maria Yarosh tanulmányukban egy a Tuning LA kapcsán végzett hatástanulmány eredményeit mutatják be (Beneitone és Yarosh, 2015). A kutatás első felében 133 intézmény szolgáltatott adatokat Latin-Amerika 18 országából. A 3. ábrán összegzett eredmények jól mutatják, hogy – még egy önbevallás jelleggel kitöltött kérdőív esetén is – mekkora különbségek mutatkoznak a Tuning LA kapcsán az egyes metodológiai elemek intézményi adaptálása, és az adaptálás szervezeti érvényessége/mélysége között egyaránt.

Question (Implementation aspects related to Tuning)	Implementation level reported (number of institutions; out of 133)				
	No	Yes			Total of implemented (a+b+c)
		(a) Yes, but only in my subject area	(b) Yes, but only in some faculties/ departments/ centres/ degrees/ subject areas	(c) Yes, in the whole university	
Has the competence-based student-centred approach been applied to revising or creating curricula/study programmes/plans?	32 (24.1%)	28	43	30	101 (75.9%)
Have the teaching, learning and evaluation methodologies been changed in any way following the competence-based student-centred approach?	32 (24.1%)	34	42	25	101 (75.9%)
Has the time and effort required from students (students workload) been considered in order to adjust study programmes?	48 (36.1%)	27	31	27	85 (63.9%)
Has any system of credits based on the students' workload been introduced (ECTS/ CLAR/other)?	73 (54.9%)	12	21	27	60 (45.1%)
Have teachers been offered relevant training (in order to help them introduce competence-based student-centred approach)?	44 (33.1%)	14	44	31	89 (66.9%)

3. ábra A Tuning módszertani elemek kapcsán jelentett implementációs szint (Beneitone és Yarosh, 2015, 200. o.)

A kutatás második felében az első szakaszban gyűjtött adatok alapján választottak ki 21 olyan intézményt 11 országból, ahol az implementációs folyamat különlegesen sikeresnek tűnt, és ezeket vizsgálták tovább. Noha ez már egy erősen torzított minta – hiszen a legpozitívabb implementációs eseteket produkáló intézmények lekérdezéséről van szó –, az itt közölt adatokon is tetten érhető, hogy az egyes felsőoktatási szereplők eltérően érzékelik

az implementációs/adaptációs folyamatot. A 4. ábra például az egyetemi vezetők és az oktatók némiképp eltérő benyomásait összegzi arról, hogy milyen mértékben hatott a Tuning a kompetencia-alapú/ tanulóközpontú tanulás tervezésének implementációjára (4. ábra).

Response	Academic Executives [of 70]	Teachers [of 237]
To a great extent	20%	20.7%
To a considerable extent	57.15%	44.7%
To a little extent	15.7%	27%
To no extent	7.15%	7.6%

4. ábra A Tuning a kompetencia-alapú/ tanulóközpontú tanulás tervezésének implementációjára (Beneitone és Yarosh, 2015, 203. o.)

A Beneitone és Yarosh tanulmányban közölt kutatási eredmények kifejezetten egy regionális Tuning-ra vonatkoznak, és nem térnek ki részletesen az olyan kevésbé biztató eredmények értelmezésére, mint hogy például a kreditrendszer implementációjával kapcsolatban a válaszoló intézmények több mint fele nemleges választ adott. Holott amúgy a kreditek megfelelő kezelése pont a Tuning LA esetében kapcsolódott egyértelműen össze a képzési programfejlesztés minőségével.

A Birtwistle, Brown és Wagenaar által közölt kutatási eredmények a Tuning Europe és a Tuning USA tapasztalatainak elemzésén alapulnak – tehát folyamatosan két régió folyamatait tartják szem előtt –, és a szerzők itt nem tartózkodnak az implementációs/adaptációs problémák részletes tárgyalásától sem (Birtwistle, Brown és Wagenaar, 2016). A kutatás során egyrészt kérdőíveket használtak, melyekkel oktatókat, hallgatókat, végzett hallgatókat és munkaadókat is megkérdeztek. A minta több száz fős volt. Emellett olyan látogatásokra is sor került, ahol konkrét intézmények/karok esetében vizsgálták esettanulmány jelleggel. Néhány érdekesebb eredmény:

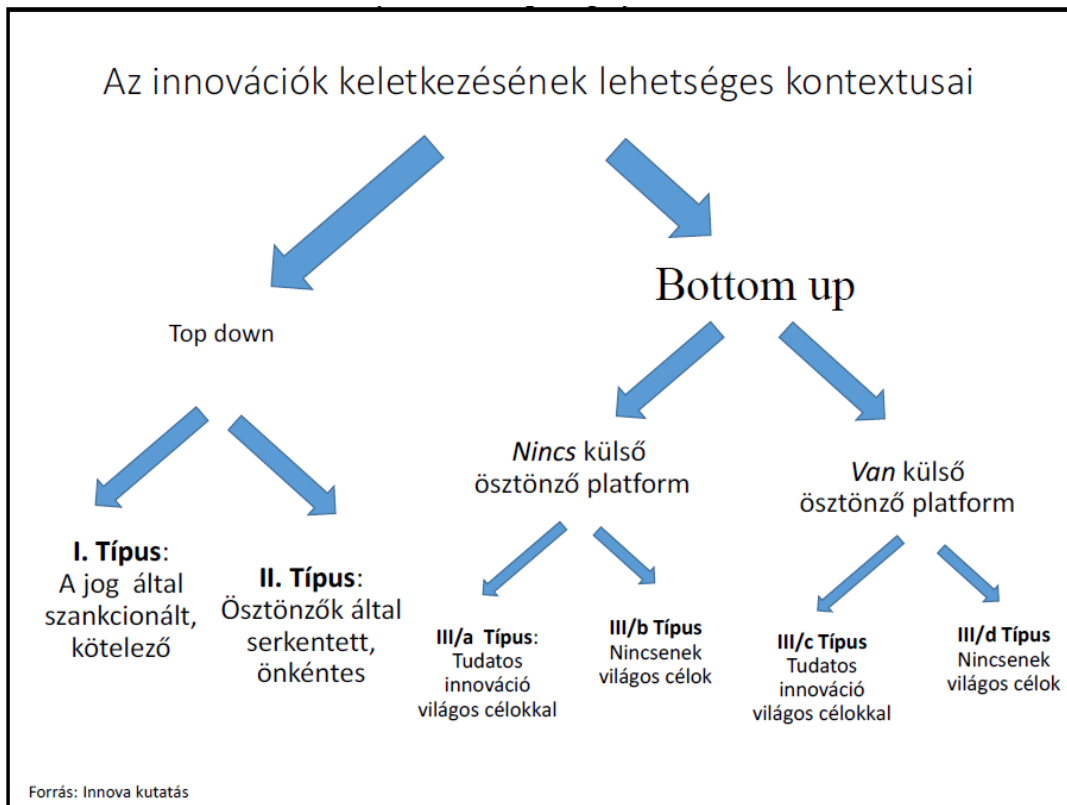
- A kutatás a TRENDS jelentésekben tükröződőnél gyengébb implementációs eredményességet tárt fel.
- A kutatás a Tuning-brand széleskörű ismertségét (brand recognition) tárta fel azoknál az egyetemi szereplőknél, akik formálisan is részt vettek a projektekben. Ugyanakkor a többi egyetemi szereplő esetében a Tuning-brand ismertsége nagyon kicsi volt. Tehát itt egy információáramlási probléma is fennáll.
- Bár a kutatás kiváló felsőoktatási gyakorlatokat is talált, a feltárt kép egésze a szerzők szerint aggasztó. Úgy tűnik a paradigmaváltással kapcsolatos diskurzus megjelent ugyan az intézményekben, azonban a tényleges adaptáció nagyon lassú, illetve sok helyen még egyáltalán nem kezdődött meg.
- A kutatók csak ott tapasztaltak jelentős előrelépést, ahol konkrét kezdeményezésekben (Tuning, Thematic Network Programs, ECTS) részt vevő felsőoktatási szereplők tervezett tevékenységeket végeztek.

- A munkatársak érdemi fejlesztése nélkül a Tuning eszközök implementációja általában nem volt sikeres.
- Sok esetben problémaként merült fel a koherens fogalomhasználat hiánya az intézmények belső kommunikációiban, ami a paradigmaváltásba vetett hit hiányához vezetett.
- A kutatók a különböző intézményekben a szereplők nagyon változatos viselkedésével találkoztak.

Ezek az eredmények is jelzik a Tuning mikroszintű folyamatainak komplexitását, és azt is megmutatják, hogy milyen sok ponton adódhatnak nehézségek, amikor egy eleve összetett, az alkalmazók döntő többségétől paradigmaváltást igénylő eszközrendszert sokszereplős és többszintű intézményi környezetekben implementálnak, azaz alkotnak újra az adott intézményi környezet számára.

A Tuning projekt besorolása az innovációk keletkezését leíró tipológiába

A Tuning projekt a „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban” c. OTKA kutatás keretei között kialakított, innovációk keletkezését leíró tipológiában leginkább a II. illetve a III/c típusba tarozik.



5. ábra Az oktatási innovációk keletkezésének kontextusára fókuszáló tipológia

A Tuning Europe döntően a Bologna-célok implementációját támogatta az Európai Felsőoktatási Térségben. Ez azt jelenti, hogy noha alapvetően bottom-up folyamatról van szó, egy európai szintű felsőoktatási szakpolitikai célrendszer implementálására jött létre. Ez egy elég erőteljes top-down funkciót ad a Tuningnak. Hogy a top-down kategóriák közül a II. típust kell választanunk, az egyértelmű, hiszen az önkéntesség a Bologna-folyamat, s így a Tuning meghatározó eleme is.

Amikor a Tuning átlépte az Európai Felsőoktatási Térség határait, és a világ más régióiban is működni kezdett, akkor a projekt egészét tekintve ennek a top-down funkciónak kisebb jelentősége lett. Inkább tanulóközösségek hálózatának tekinthető, amely azonban világos célok mellett összehangoltan fejti ki tevékenységét. Ezért a Tuning projektet első sorban a III/c kategóriába érdemes sorolni.

Felhasznált Irodalom

Beneitone, P. – Yarosh, M. (2015): *Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design?* In: *Tuning Journal for Higher Education* Volume 3, Issue No. 1, November 2015, 187-216 <http://www.tuningjournal.org/>

Birtwistle, T., Brown, C., and Wagenaar R. (2016): *A long way to go ... A study on the implementation of the learning-outcomes based approach in the EU* In: *Tuning Journal for Higher Education* Volume 3, Issue No. 2, May 2016, 429- 462.

CLAR *Latin America Reference Credit*, Tuning Latin America, 2013 http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc_download/107-clar-latin-american-reference-credit-english-version

Corbett, A. (2011): *Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006* In: *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, 36–53.

ECTS Users' Guide 2015, http://ec.europa.eu/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf utolsó letöltés dátuma: 2016.08.30.

González J. – Yarosh, M. (2013): *Building Degree Profiles. The Tuning Approach*, In: *Tuning Journal for Higher Education* Issue No. 1, November 2013, 37-69

González, J. – Wagenaar, R. (eds., 2008): *Universities' contribution to the Bologna Process, An introduction*, Tuning Project, 2nd Edition

Halász G. (2012): *Az oktatás az Európai Unióban, Tanulás és együttműködés*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Knight J. (2013) *A Model for the Regionalization of Higher Education: The Role and Contribution of Tuning* In: *Tuning Journal for Higher Education* Issue No. 1, November 2013, 105-125

Lažetić, P. (2010): *Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics*. In: *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 4, 549–562.

Witte, J. K. (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change, Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, University of Twente

Ziegele, F. – Vught, F. (2013): *„U-Multirank“ und „U-Map“ als Ansätze zur Schaffung von Transparenz im europäischen und globalen Hochschulsystem – Konzepte und Erfahrungen*, In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35. Jahrgang, 2/2013, 50-74.