

Halász Gábor

Stratégiai menedzsment a felsőoktatásban¹

A felsőoktatási stratégiai gondolkodás helyzete a világban: intézményi és ágazati gyakorlatok

<i>Bevezetés</i>	<u>1</u>
<i>Mi a stratégia és miért van rá szükség?</i>	<u>3</u>
<i>A stratégiai gondolkodás megjelenése és átalakulása</i>	<u>5</u>
<i>Intézményi és ágazati folyamatok</i>	<u>7</u>
<i>Döntéshozatal, vezetés és stratégia egyetemi környezetben</i>	<u>11</u>
<i>Stratégiai menedzsment eszközök és ezek használata</i>	<u>14</u>
<i>Vezetői információs rendszerek és a stratégia tudásháttere</i>	<u>20</u>
<i>Hivatkozások</i>	<u>25</u>

E tanulmány célja a *felsőoktatási stratégiai gondolkodás* területén megfigyelhető globális trendek, aktuális viták és dilemmák áttekintése. Nem célja a stratégiai tervezés vagy stratégiai menedzsment módszereinek és eszközeinek megismertetése, és nem pótolhatja annak a speciális szakmai irodalomnak az ismeretét, melynek célja éppen ezek bemutatása vagy az ezek alkalmazására történő felkészítés. A tanulmány feltételezi azt, hogy az olvasó e módszerekről és eszközökről bizonyos áttekintéssel már rendelkezik, és találkozott már ezek alkalmazásával.

Bevezetés

A fejlettebb országok többségében, legalábbis a felsőoktatással foglalkozó szakemberek körében, ma már közhelynek számít az, hogy az intézményeknek stratégiával kell rendelkezniük. Az egyetemi sikertörténetekben gyakran felbukkanó *Warwick University* korábbi adminisztratív vezetője, Michael *Shattock*, aki a felsőoktatás-menedzsment egyik legismertebb és egyúttal legelismertebb szakértője, egy 2000-ben megjelent tanulmányában ezt írta: „*Talán nincs két gyakrabban előforduló szó a mai menedzsment-beszéd lexikonjában, legalábbis a közszférában, mint a 'stratégiai menedzsment'.* E két szó különösen fontos lett a felsőoktatást finanszírozó testületek számára...” (Shattock, 2000).

Luc *Weber*, a Genfi Egyetem volt rektora, az *Európai Egyetemi Szövetség* egyik alapító tagja, számos megnyilatkozásában sürgette azt, hogy egyetemek rendelkezzenek a környezeti

¹ E tanulmány eredetileg az „*Adattár Alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR)*” TÁMOP 4.1.3 projekt keretei között készült, az Educatio Kht felkérésére 2010 márciusában.

kihívásokhoz való alkalmazkodásukat szolgáló stratégiával. Egy 2006-ban megjelent írásában például így fogalmazott: *„Napjainkban, annak érdekében, hogy erősebbé váljon és fejlődjön, az egész intézménynek kell olyan hosszú távú stratégiát alkotnia és megvalósítania, amely az erősségek és a gyengeségek csakúgy, mint a lehetőségek és a veszélyek elemzésére épül”* (Weber, 2006).

Az OECD legutóbbi felsőoktatási tematikus vizsgálatának 2008-ban publikált jelentése egyik fontos ajánlásaként fogalmazta meg azt, hogy a nemzeti kormányok követeljék meg az intézményektől, rendelkezzenek *„stratégiai tervekkel”*, részben azért, mert ez nekik maguknak érdekük, részben azért, mert ez fontos eszköze a nemzeti politikák megvalósításának. A jelentés így fogalmazott: *„a felsőoktatási intézmények nem lehetnek erősek és sikeresek, ha nincs lehetőségük arra, hogy meghatározzák stratégiájukat, prioritásokat fogalmazzanak meg, saját oktatási és kutatási portfóliójukat összeállítsák, és saját szervezetüket a változó környezethez alkalmazkodva alakítsák. (...) Egyik egyszerű módja annak, hogy az intézményeket arra bátorítsuk, tudatosabban járuljanak hozzá a felsőoktatási rendszer céljainak a teljesítéséhez az, ha a felsőoktatási hatóságok minden közpénzből finanszírozott intézménytől megkövetelik, hogy készítsen olyan tartalmas stratégiai tervet, amelyek összhangban vannak a nemzeti felsőoktatási stratégiával és azokat rendszeresen frissítse”* (OECD, 2008).

A felsőoktatási intézmények vezetésének egyik legismertebb hazai szakértője, Barakonyi Károly egy 2007-ben publikált tanulmányában, az Európai Egyetemi Szövetség 2003-ban elfogadott *Grazi Deklarációjára* utalva azt hangsúlyozta, hogy *„a felsőoktatási intézményeknek meg kell ismerkedniük a stratégiai menedzsment, az egyetemi kormányzás vezetési rendszerével: kénytelenek ezek eszköztárát is alkalmazni az intézmény irányítása során”* (Barakonyi, 2007). Az idézett *Grazi Deklaráció*, a Bologna folyamat sikerének egyik feltételeként fogalmazta meg azt, hogy a felsőoktatási intézményekben legyen stratégiai menedzsment: *„a reformok sikeres implementálása megkívánja erős vezetést, illetve a minőségmenedzsment és a stratégiai menedzsment jelenlétét minden intézményben”* (EUA, 2003)

A felsőoktatással foglalkozó hazai és nemzetközi irodalomból, legyen szó akár tudományos publikációkról, akár politikai deklarációkról, akár fejlesztési programok dokumentumairól vég nélkül lehetne idézni a hasonló megnyilatkozásokat.² Bár ma sem ritka, hogy ennek szükségességéről és fontosságáról a felsőoktatási vezetők egy részét gyözködni kell, ez azt jelzi, komoly egyetértés alakult ki azzal kapcsolatban, hogy a felsőoktatásban szükség van stratégiai tervezésre, illetve stratégiai menedzsmentre. Érdeemes rögtön hozzátenni: a stratégia – csakúgy, mint a stratégiai tervezés vagy a stratégiai menedzsment³ – fogalma alatt a terület specialistái korántsem mindig ugyanazt értik. A felsőoktatási menedzsment világában, éppúgy, mint az üzleti menedzsment területén, folyamatosan zajlanak a stratégia és a stratégiai menedzsment fogalma körüli viták: ez a terület ma is állandó mozgásban van, így eltérő iskolák, eltérő megközelítések versengenek egymással, vagy éppen egészítik ki egymást.

² A téma hazai irodalmából Barakonyi Károly itt idézett és egyéb írásai mellett érdemes kiemelni azokat az elemzéseket, amelyek a gazdálkodó vagy vállalkozó egyetemmel foglalkozó hazai kutatásokból születtek (pl. Hrubos, 2004 és Koleszár, 2008), továbbá Mang et al. (2009) újabb tanulmányát.

³ A stratégia kérdéseivel foglalkozó irodalom – mint később látni fogjuk – általában tudatosan megkülönbözteti a stratégiai tervezés és a stratégiai menedzsment, illetve stratégiai vezetés fogalmait.

Mi a stratégia és miért van rá szükség?

E fejezet célja az, hogy képet adjon a *felsőoktatási stratégiai gondolkodás* jelenlegi helyzetéről, és nem feladata az, hogy értelmezze a *stratégia fogalmát*. Egy egészen rövid, a fogalom értelmezését szolgáló kitérőt mégis szükséges tenni itt is, hogy világossá tehesük, miképpen értelmezzük e fejezetben ez a sokat vitatott fogalmat. Azt is érdemes rögtön előrebocsátani, hogy a stratégiai gondolkodás egyik fontos jellemzője napjainkban a többféle értelmezés és többféle felfogás egymás mellettiségének nemcsak elfogadása, hanem annak hangsúlyozása is, hogy e sokszínűség kifejezetten *kedvező*, sőt, mint látni fogjuk, egyenesen *nélkülözhetetlen*.

Életünk nagy része olyan rutinfeladatok végzéséből áll, amelyek napról napra vagy hétről hétre ismétlődnek, és amelyek nem igényelnek stratégiát. Amikor reggelente munkába utazunk, rendkívül komplex cselekvéssort hajtunk végre, de sincs szükségünk stratégiai gondolkodásra, legalábbis nem abban az értelemben, amely ezt tudatos emberi tevékenységnek tekinti. Amikor viszont például házépítésbe kezdünk, még akkor sem tehetjük meg, hogy egyszerű rutinfeladatok végrehajtásának tekintsük a dolgunkat, ha éppen ez a szakmánk, és gyakran építünk házat. *Tervet* kell készítenünk vagy készíttetnünk, és az egyes részfeladatokat e tervet követve kell végrehajtanunk. A tervkészítés azt jelenti, hogy elszakadunk a közvetlen feladatoktól és a figyelmünket egy komplex feladat-együttes *egésze* felé fordítjuk. Miközben a házat építjük, egy időben figyelünk az éppen aktuális részfeladatra (pl. egy lépcsőfeljáró beépítésére) és arra is, hogy mindvégig a terv egésze által megszabott keretek között mozogjunk. Bár a stratégiaalkotást vagy a stratégiai cselekvést sokan hasonlítják a tervezéshez, ezek semmiképpen nem azonosak a hosszabb távra figyelő vagy átfogó rendszerben gondolkodó tervezéssel. Stratégiát akkor alkotunk, ha a feladatainkat nyitott, *bizonytalanságokkal és függőségekkel telki környezetben* kell végrehajtanunk: olyan környezetben, ahol a tervezett cselekvéseinket a sokszor csak a „*ha, akkor...*” fordulatot tartalmazó mondatokkal tudjuk leírni.

Jellegzetesen ilyen az, amikor valakivel versenyben vagyunk, és a viselkedésünket az ellenfelünk viselkedésének a függvényében kell alakítanunk. Bár nem tudhatjuk előre, a versenytársunk hogyan fog viselkedni, a saját cselekvésünket mégsem alapíthatjuk rögtönzésre. Úgy kell terveznünk, hogy figyelembe vesszük a versenytársunk előre nem kiszámítható lehetséges viselkedését, és az ennek nyomán kialakuló előre nem kiszámítható helyzeteket: ami jóval több, mint tervezés. Amikor sakkozunk vagy bridzsezünk, *egyszerre két szinten gondolkodunk*: konkrét helyzeteket akarunk megoldani (pl. kivédeni egy figuránk leütését vagy besöpörni egy ütést), ugyanakkor, hosszabb távú és átfogó előnyre törekedve a *pozíciónkat* is javítani akarjuk. A két perspektíva gyakran konfliktusba kerül egymással, és nem ritka, hogy a stratégiai előny érdekében taktikai „áldozatot” hozunk (pl. kiengedünk egy ütést, vagy megengedjük egy figuránk leütését).

Fontos hangsúlyozni, hogy a stratégia fogalma történetileg a *hadviseléshez* kapcsolódva alakult ki, és elszakíthatatlan a *küzdelem* és a *versengés* fogalmától. A stratégia lényege az ellenféllel szemben történő pozíciónyerés egy olyan versenytérben (eredetileg a hadszíntereken) ahol az ellenfél viselkedése, aki folyamatosan megpróbál megtéveszteni minket, előre nem kiszámítható, és ezért a saját cselekvésünket sem lehet előre pontosan megtervezni. Amikor a szervezetek (vállalatok, közintézmények) világában alkalmazzuk ezt az eredetileg a hadviselésben alkalmazott fogalmat, egyfajta *metaforaként* használjuk azt, és ilyenkor a szervezet helyzetét a hadviselő helyzetéhez hasonlítjuk. Azt képzeljük, hogy a szervezet versenyhelyzetben van, ahol győzhet vagy alulmaradhat (pl. egy vállalat piacokat

hódíthat vagy veszíthet el, egy egyetem hallgatókat és kutatási forrásokat szerezhet vagy veszíthet el). A szervezetet olyan helyzetben képzeljük el, ahol nehezen kalkulálható módon viselkedő „ellenfelek” vannak, ahol a környezeti feltételek alakulása nem látható jól előre, azaz a jövő nehezen tervezhető.

A jövő nehéz tervezhetősége azonban nem jelentheti azt, hogy lemondjunk a tervezésről. A stratégiai tervezés és az egyszerű tervezés megegyeznek abban, hogy mindkettő a jövőbeni folyamatok ellenőrzésére törekszik, de alapvetően különbözik attól, hogy az előbbi tudomásul veszi ezek korlátozott tervezhetőségét, és számolni tud a környezet instabilitásával. A stratégiaalkotás és a stratégiai cselekvés éppen abban különbözik az egyszerű tervezéstől, hogy a jövő nyitottságából, a bizonytalanságból indul ki, és megpróbál ezekhez alkalmazkodni.

A stratégiai gondolkodás tehát nem a közvetlen cselekvésre, hanem a cselekvés *hosszabb távú következményeire* irányul. E gondolkodás nem a részletekre, hanem az *egészre* figyel, megengedve különböző opciók felbukkanását, és ezek fényében mérlegelve a konkrét cselekvés lehetőségeit. Stratégiája annak az egyénnek vagy annak a szervezetnek van, aki/amely nemcsak a közvetlen cselekvésben, hanem a hosszabb távú *pozíciójavításban* is gondolkodik. A tapasztalat azt mutatja, hogy versenyhelyzetben azok nyerne, akik képesek a stratégiai gondolkodásra, és akik egyszerre tudnak két szinten, azaz a stratégia és a közvetlen cselekvés szintjén gondolkodni. A stratégiai gondolkodás lényege az egyszerre két szinten történő gondolkodás, ami behozhatatlan előnyt nyújt az egyszintű gondolkodással szemben.

A stratégiai gondolkodás éppúgy, mint a stratégiáról való gondolkodás elválaszthatatlan a *szervezetről* és a *vezetésről* való gondolkodástól. Szervezetelméleti szempontból a stratégia a szervezet és a környezete közötti összhang perspektívájában értelmezhető, azaz a stratégia leírható, mint a szervezet és környezete közötti kapcsolat egyfajta intelligens és dinamikus szabályozása: ez az, amit a szervezetelméleti irodalom néha „stratégiai egyezésnek” (*strategic fit*) nevez. Egy gyakran hivatkozott szervezetelméleti kézikönyv három különböző szervezeti gondolkodási modellhez is hozzáköti a stratégiáról való gondolkodást: „*amikor a szervezet kompetenciái összhangban vannak a környezet igényeivel, a szervezet (az ökológiai perspektívában nézve) kiválasztódik és fennmarad, (a forrásfüggőség perspektívájában nézve) hozzájut a megfelelő erőforrásokhoz, és (intézményi perspektívában tekintve) legitimitásra tesz szert. A stratégia tehát nem más, mint ennek az összhangnak a menedzselése annak érdekében, hogy a szervezet versenyelőnyre tegyen szert azért, hogy biztosíthassa fennmaradását, profittermelő képességét és hírnevét*” (Hatch, 1997).

Annak, amit itt röviden a stratégiáról elmondtunk, egyik meghatározó eleme egyfelől a *tervezés*, másfelől a *stratégiaalkotás* és még inkább a *stratégiai gondolkodás* megkülönböztetése. Egy szervezet életében az éves munka vagy a költségvetés tervezése nem feltétlenül jelenti a stratégiaalkotás megjelenését. Ilyen terveket stratégia nélkül is lehet és kell készíteni, és – fordítva – lehet stratégiája egy olyan szervezetnek is, amely nem készít részletesen kidolgozott, írott formában rögzített terveket. A stratégia nem egyszerűen egy dokumentum – bár az esetek döntő hányadában ezt írásban is rögzítik –, hanem egy *gondolkodási vagy viselkedési forma*, amelynek meglétéről vagy hiányáról a szervezet tagjainak és vezetőinek a tényleges viselkedése árulkodik. Lehet, hogy egy szervezetnek van olyan dokumentuma, amelynek „Stratégia” a címe, és a szervezetről mégsem állíthatjuk azt, hogy van stratégiája. Egy felsőoktatási stratégiai tervezéssel foglalkozó újabb tanulmány nemrég önálló listában foglalta össze a csak papíron és a valóságban is létező egyetemi stratégiák megkülönböztető jegyeit (Davies - Vukasovic, 2010). Egy másik, a kilencvenes

években készült elemzés, amely a stratégiai tervezés helyzetét vizsgálta ausztráliai egyetemeken a stratégia három eltérő jellegzetes típusát azonosította: (1) azt, amely egy nyilvánosan hozzáférhető, célokat és cselekvési terveket megfogalmazó dokumentumban ölt testet, (2) azt, amely bizalmas, csak a legfelső vezetők által ismert, gyakran szövetségkötési, befektetési vagy piachódítási tervekre utaló részleteket tartalmazó dokumentumokban található, és (3) azt, amely csak a vezetők fejében létezik, de a velük beszélgetők számára világosan kirajzolódik (Anderson et al., 1999).

Stratégiára, mint minden szervezetnek, a felsőoktatási intézményeknek is azért van szükségük, hogy előnyhöz juthassanak egy olyan nyitott, dinamikusan változó környezetben, amelyben a viselkedésünket folyamatosan hozzá kell igazítani mások viselkedéséhez. Nem meglepő, hogy a stratégiai gondolkodás szükségessége a felsőoktatásban ott és akkor vált általánosan elfogadottá, ahol, és amikor az intézményeknek azzal kellett szembesülniük, hogy a környezetük kiszámíthatatlanná vált, és esetenként a túlélésük is kérdésessé vált. Stabil külső finanszírozás, alig változó kliensek, jól definiált és a tanítást kiszámíthatóan orientáló tudományos standardok, a munka világának a hallgatók számára biztos munkahelyet kínáló stabilitása mellett garantált lehet az egyetemek folyamatos működése, és rutinszerű viselkedés mellett is képesek magas teljesítményt nyújtani. Ha azonban a külső környezetnek e stabilitása eltűnik, azok az intézmények, azok az egyetemek képesek fennmaradni, és azok szereznek előnyt, amelyek rendelkeznek a stratégiai gondolkodás képességével, és e képességüket a mindennapos működésükben is tudják kamatoztatni.

A stratégiai gondolkodás megjelenése és átalakulása

A felsőoktatási stratégia kérdésével foglalkozó irodalom leggyakrabban George *Keller* „*Akadémiai stratégia: menedzsment forradalom az amerikai felsőoktatásban*” c. könyvének 1983-as megjelenéséhez kapcsolja a stratégiai gondolkodás szükségességének és nélkülözhetetlenségének felismerését és elterjedését a felsőoktatás világában. Keller ebben a könyvében miután felidéz néhány klasszikus szöveget az egyetemi szervezetnek arról a hagyományos sajátosságától, amelyet néha bürokráciával ellensúlyozott anarchiaként írunk le (pl. Cohen et al., 1972), így fogalmazott:

„Közhely lett az a figyelmeztetés, hogy a következő évtizedek igen nagy változást fognak hozni az amerikai főiskolák és egyetemek számára. A kilencvenes évekre a középiskolákból kikerülők száma egyötödével lesz kevesebb, ami a jelentkezőkért való versengés erősödésével fog járni. A felsőoktatás költségei valószínűleg továbbra is növekedni fognak, és ez az elmúlt időszakhoz hasonlóan meg fogja haladni a fogyasztói árak növekedését. Az egyetemeknek egyre nehezebb lesz magukhoz vonzani a legtehetségesebb fiatalokat, mivel az új oktatói álláshelyek létesítésének a lehetőségei be fognak szűkülni. A szövetségi kormány valószínűleg továbbra is csökkenteni fogja a hallgatóknak nyújtott és az egyetemi kutatásokra biztosított állami támogatás nagyságát.

(...) Az informatika fejlődése az oktatás megszervezésének új formáit fogja lehetővé tenni. Az egyetemi kutatás még inkább létszükségletté válik a közegészségügy, a gazdasági növekedés, a biztonság és az életminőség fejlődése számára. Korábban soha nem látott számú felnőtt hallgató belépésére számíthatunk és a külföldi hallgatók beáramlása is folytatódni fog.

Mindez azt jelenti, hogy a felsőoktatásban új helyzettel nézünk szembe. Ez új fenyegetéseket hoz magával, de új lehetőségeket is megnyit. A jövő bizonytalansága miatt a főiskolák és az egyetemek nem engedhetik meg maguknak azt, hogy sodródjanak az árral. A gondos és jól felkészült menedzsment létfontosságúvá válik.” (Keller, 1983)

Az amerikai felsőoktatásnak azok az erősségei, melyek az elmúlt két évtizedben többek között a külföldi hallgatókra gyakorolt vonzásban, a felnőtt tanulók felé való nyitásban vagy éppen a

tanulás minőségéért tett sikeres erőfeszítésekben voltak megragadhatóak, részben éppen annak köszönhetőek, hogy főiskolák és egyetemek százai fogadták meg Keller figyelmeztetését. Egyetemi vezetők ezrei tanulták meg és kezdték el alkalmazni a stratégiai gondolkodásnak és viselkedésnek azokat az elemeit, amelyek korábban csak a versenyhelyzetet és a piaci környezet szeszélyes változásait természetes adottságként kezelő üzleti szférában voltak ismertek. Vezetők sokasága tanulta meg azokat a komplex, nem könnyen megszerezhető képességeket, amelyek a stratégiai *tervezéshez*, vagy később még inkább az eredményes stratégiai *menedzsmenthez* és stratégiai *vezetéshez* szükségesek.

A későbbiekben az intézményi szintű stratégiai menedzsmentről való gondolkodás fejlődésének több jellegzetes trendjét fogjuk említeni. Ezek közül kettőt érdemes itt rögtön kiemelni. Az egyik a *lineáris modellektől a dinamikus modellek felé történő elmozdulás*, a másik a *stratégiai megközelítések adaptálása az eltérő intézményi adottságokhoz*. E két trend közös vonása a törekvés arra, hogy a stratégiaalkotás és a stratégiai gondolkodás a belső szervezeti és külső környezeti komplexitás nagyobb mértékét legyen képes kezelni. A stratégiai menedzsmentről való gondolkodás fejlődését az elmúlt évtizedekben alapvetően befolyásolta az a paradoxon, hogy minél nagyobb mértékét tudjuk kezelni a stratégiai gondolkodásban a belső szervezeti és külső környezeti komplexitásnak, annál kevésbé lehetséges e folyamat standardizálása és átvitele egyik szervezetből a másikba. Vagy a másik irányból nézve: minél inkább standardizáljuk a stratégiaalkotást, annál inkább lehetéssé válik sajátos stratégiai menedzsment *eszközök* kidolgozása, és ezeknek *különböző* szervezetekben történő alkalmazása, de ennek az árát meg kell fizetni abban, hogy a komplexitás jóval kisebb mértékét tudjuk befogni. Ez utóbbi azt jelentheti, hogy kevésbé tudjuk kezelni a jövő nyitottságát, a kölcsönös függőségek nagy számából vagy az előre nem látható események gyakori bekövetkeztéből fakadó bizonytalanságokat.

A lineáris modellektől a dinamikus modellek felé történő elmozdulás azt jelenti, hogy a szervezetekről egyre inkább úgy gondolkodunk, mint *komplex adaptív rendszerekről*, amelyek viselkedése vagy fejlődése csak korlátozottan tervezhető, amelyekben a „felülről lefelé” (*top-down*) történő változásokkal azonos súlyúak vagy azoknál akár nagyobb jelentőségűek is az „alulról felfelé” (*bottom-up*) ható változások, és ahol a szervezeti változás jellegzetes formája új struktúrák előre nem tervezhető, váratlan „felbukkanása” (*emergence*). Az ily módon elképzelt szervezetre egyre ritkábban alkalmazzuk a „gép” és egyre gyakrabban az „organizmus” metaforáját vagy egyéb dinamikus elemeket tartalmazó metaforákat (Morgan, 2006). E szervezeti felfogásban ritkábban gondolkodunk olyan lineáris modellekben, mint amilyen például a jól ismert „tervezz, cselekedj, ellenőrizz, igazítsd ki a terveidet” (PDCA) modell, és egyre gyakrabban utalunk a *szervezeti kultúra* vagy a *szervezeti tanulás* fogalmaira.

A stratégiai megközelítéseknek az eltérő intézményi adottságokhoz történő hozzáillesztése azt jelenti, hogy kevésbé hiszünk egy általános, standard, mindenhol alkalmazható stratégiai menedzsment modellben, és egyre inkább úgy véljük: minden szervezetnek ki kell alakítania a saját adottságainak leginkább megfelelő stratégiai modellt. A stratégiai modellek vagy stratégiai megközelítések készletében gondolkodunk, és azt tartjuk a legjobbnak, ha a stratégiaalkotással foglalkozók a modellek és eszközök széles repertoárjával rendelkeznek, illetve e repertoár, valamint megfelelő szervezeti érzékenység és analitikus kapacitás birtokában alakítják ki a leginkább működőképesnek tűnő megközelítést. A későbbiekben, e tanulmány végén, több olyan tipológiát is megemlítünk majd, amelyek célja a különböző megközelítések áttekinthető csoportokba sorolása, és ezeknek eltérő szervezeti típusokhoz történő hozzákapcsolása.

Az egyetemi stratégiaalkotásról való gondolkodásnak az elmúlt két évtizedben történt átalakulását elemezve egy 2002-ben megjelent elemzésükben a terület egyik ismert szakértője Michael J. Dooris és szerzőtársai három jelentősebb változást említettek. Az első az, amelyet úgy írtak le, mint a „*racionális, deduktív és formális megközelítés felpuhítását a kulturális, környezeti és politikai perspektívával*”. A második a tervezés összekapcsolása a *tanulással* és a *kreativitással*, illetve ezeken keresztül a *dinamikus szervezeti változással*. A harmadik a hangsúly eltolódása a stratégia *megfogalmazása* felől a stratégia *implementálása* felé. (Dooris et al, 2002). Ezek szorosan összefüggenek a nyitottságnak, a komplexitásnak és a bizonytalanságnak, mint külső és belső feltételeknek az elfogadásával csakúgy, mint a szervezetről és a vezetésről való gondolkodás változásaival.

A komplexitás, a nyitottság és a bizonytalanság nagyobb mértékének a kezelésére törekvés a stratégiai menedzsmenten belül többek között azzal jár, hogy a területről való gondolkodást megtermékenyíthették olyan menedzsment megközelítések, mint amilyen például a *válságmenedzsment* és a *kockázatmenedzsment* (lásd pl. Achampong 2010) vagy a *komplexitás-elmélet* és a *káoszelmélet* (lásd pl. Goldoff – Ogula, 2000). Fontos szerepet kapnak olyan fogalmak, mint a szervezeti változás szempontjából meghatározó fontosságú *energia*, vagy az *idődimenzió*, különös tekintettel a *rövid és hosszú távú perspektívák* megkülönböztetésére vagy a cselekvés számára *megfelelő időpont* megválasztására („ma még nem lehet megtenni azt, ami holnapután esetleg már késő lesz”).

A stratégiai gondolkodás átalakulása nem annyira a stratégiával foglalkozó kutatói és tanácsadói tevékenység fejlődéséből fakad, mint inkább a valós világ átalakulásából. Maga a szervezeteket körülvevő világ vált a korábbiaknál kevésbé kiszámíthatóvá. Egy ismert stratégia-kutató és tanácsadó, Robert M. Grant például a nagy multinacionális olajipari vállalatok stratégiai tervezési gyakorlatának empirikus és történeti elemzése alapján mutatja meg, milyen drámai módon alakult át e vállalatokon belül a stratégiai tervezés a hatvanas évek óta, különösen a sokakat meglepetésként első olajválságot követően (Grant, 2008). A jövő nyitottságával számot vető hosszú távú stratégiai gondolkodásnak az oktatáspolitikai gondolkodásban történő meghonosítását szorgalmazva a kilencvenes években az OECD és a vele együttműködő országok többek között éppen az először az ismert olajipari óriás, a Shell által használt *forgatókönyv technikát* kezdte a közoktatás és a felsőoktatás területén alkalmazni (OECD, 2006, 2008, 2009).

A környezeti változásoknak olyan alternatív forgatókönyvekben történő felvázolása, amelyek a jövőbeni folyamatoknak kifejezetten a legkevésbé kiszámítható, ugyanakkor legnagyobb hatású elemeire fókuszálják a figyelmet, és a környezet állandó figyelése annak érdekében, hogy a lehető leghamarabb észre lehessen venni, merre fordulnak az események, a modern stratégiai gondolkodásnak és vezetői viselkedésnek egyik legfontosabb jellemezőjévé vált. Érdekes e szempontból, hogy a Grant által megfigyelt olajipari vállalatok némelyike tudatosan leépítette a stratégiai terveket készítő korábbi szervezeti egységeit, mert azok paradox módon – az általuk alkalmazott a rugalmatlan és mechanikus tervezési módszereikkel – esetenként csökkentették és nem növelték a vállalatnak a környezeti változásokra való gyors reagáló képességét.

Intézményi és ágazati folyamatok

A stratégiai gondolkodás számára a stratégia fogalma általában egy-egy *szervezethez* kötődik. Igaz ez a felsőoktatás világában is: amikor stratégiáról beszélünk, általában *intézményi stratégiákra* gondolunk. Elsősorban az egyes intézmények azok, amelyek stratégiát alakítanak

ki, amelyekben a stratégiai tervezés vagy a stratégiai menedzsment zajlik, és ahol megfogalmazódik a stratégiai vezetés iránti igény. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a stratégiai tervezés és a stratégiai menedzsment fogalmai a *felsőoktatási rendszer egészének* a szintjén is értelmezhetőek, azaz éppúgy beszélhetünk *ágazati*, mint *intézményi* stratégiáról. Mielőtt az intézményi szintű stratégiai tervezés és stratégiai menedzsment kérdéseivel, az ezzel kapcsolatos gondolkodás változásaival részletesebben foglalkoznánk, érdemes ezért tennünk egy kisebb kitérőt tenni a makroszintű vagy rendszerszintű stratégiai gondolkodás irányába.

Az ágazati felsőoktatási politikák megfogalmazó és végrehajtói mindenekelőtt azt a kérdést teszik fel a maguk számára, vajon milyen módon lehetséges és kell a felsőoktatási rendszerekre vonatkozó nemzeti – esetleg nemzet feletti vagy éppen nemzeti szint alatti – politikák céljait megfogalmazni és hogyan lehet e célokat megvalósítani. Az erről gondolkodók a stratégia kérdését leginkább a felsőoktatási reformpolitikák *megfogalmazásához* kapcsolják hozzá, bár ennél érdekesebb a stratégiai gondolkodás alkalmazása a reformok *implementálása* során. A kormányzati szintű felsőoktatási politikák megalkotói és megvalósítói hasonló kihívásokkal találják szembe magukat, mint az intézményi szintű stratégiák megalkotói és megvalósítói. Itt is nehezen kalkulálható, számtalan előre nehezen megjósolható fordulatot produkáló környezetben kell tervezniük a cselekvést: általában olyan környezetben, amelyben jelentős autonómiával bíró szereplők sokasága jelenik meg, akiknek előre nehezen kalkulálható viselkedése alapvetően meghatározza a politika sikerét. E politikák megalkotóinak és megvalósítóinak is elemezniük kell a rendszer erősségeit és gyengeségeit, értékelniük kell a külső környezetben megfigyelhető változásokat, meg kell pillantaniuk a rendszer számára megnyíló lehetőségeket vagy annak eredményes működését veszélyeztető tényezőket, célokat és prioritásokat kell megfogalmazniuk és olyan eszközzel kell teremteniük, illetve működtetniük, amely lehetővé teszi a rendszernek a megfogalmazott prioritásoknak megfelelő működését vagy változását.

Nem meglepő, hogy a stratégiai tervezés vagy a stratégiai menedzsment megközelítésmódja az elmúlt évtizedekben tért hódított nemcsak az intézményi vezetés, hanem a *közpolitikák alakításának és megvalósításának* a szintjén is (beleértve ebbe a felsőoktatási politikát is), mint ahogy az sem, hogy a stratégiai gondolkodás fejlődése a közpolitikai gondolkodás fejlődésére is komoly hatást gyakorolt. A hatvanas-hetvenes évek felsőoktatási reformjainak nem túl pozitív mérlege arra indította a reformok implementálásával foglalkozó kutatókat, hogy új megközelítések felé forduljanak. Így például e terület két jól ismert szakértője, a felsőoktatás-kutató Ladislav *Cerych* és a politikatudós foglalkozó Paul A. *Sabatier* az 1998-ban megjelent 12 kötetes nagy oktatási világciklopédiában közölt szócikkükben (Cerych – Sabatier 1998) olyan új elemzési kereteket javasolnak a politika-implementáció számára, amely képes a bizonytalansági tényezők nagy számával és a komplexitás magas szintjével számot vetni, és amely túllép a hagyományos lineáris gondolkodáson. Így bizonyos esetekben a reformok megvalósítása szempontjából nem hátránynak, hanem előnynek tekintik a célok lebegtetését vagy nem egyértelmű megfogalmazását, a végrehajtás sikerét alapvetően azzal kötik össze, hogyan alakul reformot támogató vagy ellenző koalíciók dinamikája, és nélkülözhetetlennek tartják a „fentről-le” és a „lentől-fel” megközelítések kombinálását.

Sabatier 2005-ben megjelent tanulmányában (Sabatier, 2005), amely egy, a felsőoktatási reformok tervezésével és megvalósításával foglalkozó kötetben olvasható, a reformok megvalósulását olyan modellben értelmezi, ahol a perspektíva nem a politikát kezdeményező *kormányé*, hanem azé a *rendszeré*, melyben a reform megtörténik. E szakpolitikai rendszer

(*policy system*), egyfajta bonyolult, sokféle szereplő összjátékát magába foglaló ökoszisztémaként jelenik meg, amelynek a viselkedése természetesen befolyásolható, de amelyet senki nem képes teljesen az ellenőrzése alá vonni. Sabatier nevéhez kapcsolódik a – bármely policy-területen alkalmazható – ún. „támogató koalíciók modell” (*Advocacy Coalition Framework*), amelynek lényege az, hogy a reformról nem úgy kell gondolkodunk, mint amit valaki „keresztül visz” a rendszeren, hanem sokkal inkább úgy, mint olyan folyamatról, amely „megtörténik” a rendszerben, és amelyet a rendszer sokféle szereplőjének a perspektívájából lehet néznünk. Ebben jól érzékelhető a „fentről-le” és a „lentől-fel” megközelítések közötti különbségnek az a fajta értelmezése, ahol nem a kezdeményezés és a változás *iránya* az érdekes, hanem, az, hogy ezek alapvetően *eltérő természetűek*. A „lentől-fel” típusú változás esetében összehasonlíthatatlanul nagyobb a változás komplexitása és a kimenet kiszámíthatatlansága.

A modern stratégiai gondolkodás nyitott és dinamikus (nem lineáris) jellegének a közpolitikai gondolkodásra való átvitelét különösen jól mutatja Richard Matlandnak, a Chicagói Loyola Egyetem professzorának az a modellje, amely a policy-implementációt egy kétdimenziós modellben értelmezi (Matland, 1995). E modellben az egyik tengely az alacsony vagy magas szintű *célkonfliktus* (vagyis az, hogy a szereplők között mennyire alakul ki vagy nem alakul ki konszenzus a reform céljaival kapcsolatban), a másik pedig az alacsony vagy magas *technikai többértelműség* (vagyis az, hogy a reform technikai értelemben mennyire válik koherensé és egyértelművé). A reform implementációja egészen eltérő formákat ölthet attól függően, hogy e két tengelyen hol helyezkedik el. Például akkor, ha lehetetlen a célokat tekintve konszenzust kialakítani, azaz a felsőoktatási politikai mezőre konfliktusok jellemzőek, és ugyanakkor a bevezetendő reform belső koherenciája is alacsony mértékű, valami olyasmi történik, amit Matland „*szimbolikus implementációnak*” nevez. Ilyenkor sokféle párhuzamos interpretáció figyelhető meg, az eltérő értelmezések versengenek vagy éppen éles konfliktusban vannak egymással, és implementációs folyamat nehezen átlátható. Ennek homlokegyenest ellentéte az, amikor a célok világosak és azokban egyetértés is van. Ilyenkor az történhet, amit a szerző „*adminisztratív implementációnak*” nevez: a reformot megtervezik és megfelelő hatalmi eszközök birtokában azt a terveknek megfelelően végrehajtják. Abban az esetben, ha magas szintű egyetértés van, és ennek megfelelően magas a bizalom szintje is, de a reform technikai értelemben nyitott, megjelenhet a „*kísérletező implementáció*”. Olyankor pedig, amikor a reform céljai világosak és egyértelműek, de nincs kellő politikai támogatottsága, a „*politikai implementáció*” az, amire szükség lehet, azaz például alkukat kell kötni vagy szövetségeket kell keresni (lásd 1. ábra).

1. ábra

A politikaimplementáció kétdimenziós modellje

	<i>Alacsony szintű politikai konfliktus</i>	<i>Magas szintű politikai konfliktus</i>
<i>Alacsony szintű többértelműség</i>	Adminisztratív implementáció	Politikai implementáció
<i>Magas szintű többértelműség</i>	Kísérletező implementáció	Szimbolikus implementáció

Forrás: Matland (1995) alapján

Mint láttuk, a politika-implementációról való gondolkodásban a „lentről-fel” megközelítés szerepének hangsúlyozása és a politikai tér dinamikus, sokszereplős rendszerként, egyfajta ökoszisztémaként történő értelmezése a reformot kezdeményező kormányról a rendszer sokféle egyéb szereplője felé tereli a figyelmet és a bizonytalanná válik, ki is a stratégia „gazdája”, sőt egyáltalán, mennyire beszélhetünk stratégiáról. Ennek ellenére, a stratégiai gondolkodást továbbra is általában kormányokkal, kormányzati szervekkel vagy egyéb jól azonosítható kulcsszereplőkkel hozzuk összefüggésbe (ilyenek lehetnek a nemzetközi fejlesztési ügynökségek vagy kormányközi szervezetek is).

A stratégiai menedzsment megközelítésnek az ágazati politikák és a kormányok által indított átfogó *fejlesztési programok* szintjén történő alkalmazását éppen az serkentette, hogy az utóbbiak éppúgy a bizonytalanság és a nyitottság nagy, sőt általában jóval nagyobb mértékével kénytelenek szembenézni, mint a versenynek és a környezet gyors változásának kitett intézmények. A nyitottság és a bizonytalanság különösen nagy mértékével kell számolniuk azoknak a fejlesztési ügynökségeknek, amelyek adott esetben olyan idegen országokban hajtanak végre fejlesztési programokat, ahol nem lehet közvetlen ráhatásuk a jogi környezet alakítására, korlátozott információik vannak a befogadó környezet viselkedéséről, és nem állnak rendelkezésükre azok az igazgatási eszközök, amelyekkel egy ágazati politikát megvalósító nemzeti kormánynak rendelkezik. A stratégiai menedzsment politikai szintű alkalmazásának lehetőségeit elemezve Derick W. Brinkerhoff, az amerikai „Research Triangle Park” nevű kutatószervezet egy 1996-ban megjelent tanulmányában ezt írta: *„A politikai változások és a politika-implementáció folyamatának a komplexitása és bizonytalansága miatt úgy tűnik, mintha e folyamat stratégiai menedzselése különlegesen nehéz, szinte lehetetlen lenne. A probléma az, hogy a politikai változás átlépi egy adott szervezet határvonalait és azok az erőforrások, amelyek a megvalósításához szükségesek nem állnak egy szervezeti vezető hierarchikus ellenőrzése alatt. Ha a politikai változás stratégiai menedzselése egyetlen jól körülhatárolható szervezetet igényelne, azt kellene mondanunk, a stratégiai menedzsment megközelítés nem lenne túl célravezető. Ha azonban a politikai változás stratégiai menedzselése a politikai változás problémájának újraértelmezését jelenti, akkor kétségtelenül jól alkalmazható a politika-implementáció folyamatában”* (Brinkerhoff, 1996).

A fenti idézet lényegében azt fogalmazza meg, hogy a stratégiai menedzsment – éppen azért, mert alkalmas a nyitottság, a bizonytalanság és a komplexitás kezelésére –, bevihető azokba a politikai folyamatokba is, amelyekre természetüknél ugyanez jellemző. Érdemes ezzel összefüggésben kiemelni, hogy az OECD korábban említett tematikus vizsgálatában is kiemelt figyelmet kaptak a nemzeti szintű felsőoktatási stratégia megalkotásának és a felsőoktatási reformok implementálásának a kérdései, és itt is alkalmazták a közpolitika területére a stratégiai menedzsment megközelítését. A vizsgálatról készült jelentésnek „*A felsőoktatási szakpolitika fejlődése*” c. fejezete részletesen elemezte az ágazati stratégia megalkotásának és a reformok implementálásának a problémakörét, kiemelve olyan elemeket, mint a kölcsönös egymástól való tanulás, az ágazatközi kommunikáció, a bizalom- és konszenzusépítés, a megfelelő információs háttér és tényekre épülő döntéshozatal biztosítása vagy a gazdag implementációs eszköztár (OECD, 2008).

Az intézményi és ágazati megközelítések közötti kapcsolat szempontjából fontos megemlíteni azt is, hogy az ágazati felsőoktatási stratégiák egyik fontos eleme lehet az intézményi szintű stratégiai tervezés bátorítása vagy éppen kikényszerítése. A felsőoktatás komplex rendszerében ugyanis az válik az ágazati stratégia egyik meghatározó elemévé, hogy önálló stratégiával rendelkező önálló intézményeket tételez, és az lesz számára az egyik legnagyobb

kihívás, hogy miképpen biztosítsa az intézményi és az ágazati stratégiák megfelelő kapcsolódását. A tanulmány elején idézett OECD ajánlás többek között arról szól, hogy az ágazati politika különböző eszközökkel érje el azt, hogy az intézményekben legyen stratégiai tervezés. A gyakorlatban előfordul, hogy ezt az intézményekkel kötött finanszírozási szerződések aláírásának vagy – a fejlesztési projektek esetében – a fejlesztési forrásokhoz való hozzájutásnak a feltételül állítják. Nem ritka az, hogy ezt az intézményi akkreditáció feltételként fogalmazzák meg, de az sem, hogy egyszerűen a felsőoktatást szabályozó törvényben írják elő kötelező feladatként. Egy 2004-ben kiadott OECD tanulmány Írország példáját emeli ki, ahol az egyetemekről szóló törvény 1997-ben írta elő azt, hogy az intézmény adminisztratív vezetője stratégiai tervezést folytasson (OECD, 2004). A korábban idézett tematikus vizsgálat többek között Új-Zéland példáját emeli ki, ahol rendszeresen egyeztetik az intézményi és az ágazati szintű stratégiákat, és ahol az állami finanszírozás feltétele ezek kapcsolódásának a biztosítása (OECD, 2008). Egy, a közelmúltban publikált elemzés azt mutatta, hogy Európában több országban is kötelezővé vált az intézmények számára a stratégiai tervezés (de Boer - File, 2009).

Döntéshozatal, vezetés és stratégia egyetemi környezetben

Mint már többször utaltunk rá, a modern stratégiai gondolkodás különbséget tesz a stratégiai *tervezés*, a stratégiai *menedzsment* és a stratégiai *vezetés (leadership)* között, még ha ez a mindennapos szóhasználatban nem is mindig tükröződik következetesen. E különbségtétel egyáltalán nem független attól a régi és mai is zajló vitától, amely a stratégiát inkább *tervnek*, és az azt inkább *folyamatnak* tekintők között zajlott és zajlik ma is. Az eddigiekből talán már kiderült, e tanulmány nemcsak inkább az utóbbi mellett érvel, hanem az utóbbi felé történő elmozdulást a stratégiai gondolkodás fejlődésének egyik legfontosabb trendjének tekinti. Mivel a stratégia természetesen módon erősen kötődik a *vezetéshez*, az erről való gondolkodást szükségképpen meghatározza az is, miképpen gondolkodunk a vezetésről, és magáról a szervezetről. Más jelent például a stratégia és a stratégiaalkotás, ha erős egyszemélyi vezetésben vagy bürokratikus szervezett intézményben gondolkodunk, vagy olyanban, amelyre „megosztott vezetés” (*distributed leadership*), az intenzív szervezeti tanulás és ez utóbbit támogató szervezeti kultúra jellemző.

A *megosztott vezetés* fogalmával az iskolavezetési szakirodalom olvasói sokkal gyakrabban találkozhatnak, mint azok, akik a felsőoktatás-menedzsment irodalmát olvassák (Bryman, 2007). A megosztott vezetés nem azonos sem a demokratikus vezetéssel, sem a hatáskörök decentralizálásával. Általában akkor mondjuk azt, hogy egy szervezetben megosztott (vagy szórt) vezetés van, ha az egész szervezetben való gondolkodás, a szervezetért érzett átfogó felelősség, a stratégiai cselekvés nemcsak a formálisan kinevezett vezetőre jellemző, hanem a szervezet minél több tagjára, így akár a formális hierarchia legalján lévőkre is, akik maguk is vezetői felelősséggel és tudatossággal gondolkodnak és cselekszenek (Bennett et al., 2003). Az egyetemekkel kapcsolatban gyakran emlegetett „kollegiális szervezet” fogalmának nem sok köze van a megosztott vezetés fogalmához, hiszen az előbbi működhet úgy is, hogy a vezetés (*leadership*) jelenléte alig érezhető benne, míg az utóbbi esetén akkor is erős vezetés (*leadership*) van jelen, ha ez nem lehet egyetlen személyhez kötni.

A menedzsment világában otthonos olvasónak valószínűleg kevésbé tűnik fel az, amikor a vezetés szó mellett zárójelben megjelenik az angol „*leadership*” szó, és azt is természetesnek találja, ha – ahogy az gyakran történik – az angol szót használjuk magyar „vezetés” szó helyett. Ezzel azért találkozunk gyakran, mert a vezetésről való modern gondolkodásunk egyik meghatározó jellemzője lett a „*management*” és a „*leadership*” megkülönböztetése, és

egyre nehezebben tudjuk elfogadni, ha a saját nyelvünk kevésbé érzékeny erre a különbségtételre.

Mint arra már utaltunk, általában a vezetésről és a szervezetről való gondolkodásunknak, és ezen belül annak, ahogyan az egyetemi szervezetről és az egyetemi vezetésről gondolkodunk, meghatározó jelentősége van az egyetemi stratégiáról való gondolkodásunk szempontjából. Ez utóbbi fejlődése mögött ott láthatjuk a vezetésről és szervezetről való gondolkodás fejlődését is. Így például egyre kevésbé látjuk úgy a felsőoktatási intézményeket vagy az egyetemeket, mintha azok valamilyen egységes „fajtát” alkotnának, és egyre fontosabbá válnak a számunkra az olyan *szervezettipológiák*, amelyek – mint arra már utaltunk, és mint a későbbiekben is látni fogjuk – a stratégiaalkotás szempontjából is meghatározó fontosságúak. Ian McNay az ismert felsőoktatás-kutató kilencvenes évek közepén megjelent szervezettipológiájának (McNay, 1995) nyomán például határozottan eltérőnek látjuk a kollegiális, a bürokratikus és a vállalkozó kultúrával és ennek megfelelő belső szervezeti modellel rendelkező egyetemeket, és úgy gondoljuk, ezekben a stratégiaalkotás és stratégiaimplementálás folyamata is szükségképpen másképp alakul.

Az egyetemi stratégiával foglalkozó irodalomban gyakran olvashatunk az akadémiai környezetnek a stratégiával kapcsolatos averzióiról. Ez részben abból fakad, hogy a stratégiai tervezés vagy stratégiaalkotás általában a versenyről, versenypozíciók megszerzéséről szól, és az akadémiai világ sok képviselője úgy érzékeli, ez túl közel viszi a tudományt az üzlet és a piac világához, és nem egyéb, mint az „akadémiai kapitalizmus” (Slaughter – Rhoades, 2004) egyik leképeződése. Az ezzel foglalkozó irodalom időnként hangsúlyozza azt, hogy a stratégiai menedzsment klasszikus eszközszerének az alkalmazása egyetemi vagy tudományos környezetben különösen gyakran vezet kudarchoz. Az ismert felsőoktatás-kutató Robert Birnbaum, akinek *“Menedzsment divatok a felsőoktatásban”* című könyve a felsőoktatási menedzsment területén az egyik leggyakrabban hivatkozott munka, a stratégiai menedzsment alkalmazását a hamar elmúló divatok egyikeként mutatta be. A XIX. században élt angol költőt Matthew Arnold-ot idézve úgy írta le a stratégiai menedzsment alkalmazását a felsőoktatásban, mint „nagy Név a nagy Dolog nélkül” (Birnbaum, 2000). Idézve néhány olyan kutatást, amelyek nem tudtak pozitív összefüggést kimutatni egy-egy intézmény eredményessége, és aközött, vajon alkalmaztak-e stratégiai tervezést, arra következtetésre jut, hogy ez éppolyan divat volt, mint más egyéb megközelítések. A stratégiai tervezés hívei, állítja, nem vesznek tudomást az egyetemi szervezet sajátosságairól: arról, hogy itt nem működik az a fajta megközelítés, amely az „elemezz, tüsszel ki célokat, a struktúrákat alakítsd ezekhez, majd hajtsd végre a tervet” lineáris gondolkodását követi.

Daniel James Rowley és Herbert Sherman először 2001-ben megjelent, szintén igen gyakran idézett és már címében is („*A stratégiától a változásig*”) karakteres üzenetet hordozó könyvükben ugyancsak hangsúlyozzák a stratégiaalkotás sajátos nehézségeit egyetemi környezetben: „*A legjobb kezdeti szándékok túl gyakran végződnek kudarccal. A tervezési dokumentum a gyakran a polcon végzi vagy még gyakrabban egy szemétkosárban. Utólag az oktatók, az adminisztratív személyzet és az irányító testület tagjai mind a stratégiai tervezés folyamatának általános jellemzőit bírálják. Gyakran hallani: 'Ha leállítanánk egy a stratégiai tervezésnek nevezett értelmetlenséget és a dolgokat végre megint úgy csinálnánk, ahogyan régem minden újra jó lenne'”* (Rowley – Herbert, 2004)

Az egyetemi környezetben történő stratégia-alkotás nehézségeit többször hangsúlyozta a téma legismertebb hazai szakértője, Barakonyi Károly is. Legutóbb „*Felsőoktatási stratégiaalkotás és kormányzás*” című, 2009-ben megjelent tanulmányában azt a kulcstényezőt emelte ki, hogy

a kötött időre megválasztott egyetemi vezetők olyan választóktól függenek, akik az esetek jelentős hányadában inkább a status quo fenntartásában, mintsem a változásokban érdekeltek. (Barakonyi, 2009). Ehhez hozzá tehetjük az egyetemi szervezetnek azt a jól ismert sajátosságát, hogy a diszciplináris alapon szerveződő karok és tanszékek vezetőinek és munkatársainak általában jóval erősebb a kötődésük a diszciplinájuk nemzeti vagy nemzetközi hálózataihoz, mint saját intézményükhöz. Előmenetelük, elismertségük kevésbé függ munkaadó egyetemüktől, mint azoktól a hálózatoktól, amelyek ellenőrzik a kutatási forrásokat, a mérvadó publikációs lehetőségeket, és amelyeknek kulcsszerepük van az adott diszciplináris közösséghez tartozó egyének szakmai értékelésében. Ahogy Burton R. Clark írta *„A felsőoktatási rendszer”* című, a felsőoktatási kutatások területén klasszikusnak számító könyvében: *„Az egyetemi emberek életében inkább a diszciplína, mintsem az intézmény a meghatározó erő... (...) Az egyetemre vagy a főiskolára úgy kell tekintenünk, mint a nemzetközi vagy nemzeti szinten szerveződő diszciplínák helyi fejezeteinek összességére”* (Clark, 1986). A stratégiaalkotás gyakori kudarca egyetemi környezetben igen erősen összefügg ezzel a szervezeti adottsággal, hiszen a sikeres stratégia egyik meghatározó feltétele a szervezetet alkotó vezetők erős elköteleződése az intézményük iránt.

A stratégiaalkotás sikerének az esélyei különösen gyengék olyan egyetemek esetében, ahol az egyetem alig több mint a diszciplináris alapon szerveződő karok laza kapcsolatrendszere. A klasszikus európai egyetemi modellre általában jellemző az erős karok és gyenge egyetem hagyománya. A stratégiaalkotás gyakran éppen ezt a modellt kérdőjelezi meg, hiszen ez szükségképpen integráló hatású. Így nem meglepő, hogy a stratégiaalkotás kísérlete esetenként az autonómiájukat féltő erős karok ellenállásán bukik meg, mint ahogy az sem ritka, hogy az egyetemi autonómiát döntően a felelősség és elszámoltathatóság perspektívája felől tekintő állami politika többek között azért írja elő intézményi stratégiák készítését, hogy a belső integrációt támogassa, illetve az intézményi vezetés tudatosan az integráció egyik eszközeként használja a stratégiaalkotást.

Egy a Zágrábi egyetem belső szervezeti reformjairól szóló esettanulmány érzékletes képet ad arról, hogy a stratégiakészítés – amelynek elindítója a kilencvenes évek közepén az Európai Egyetemi Szövetség által végzett külső intézményértékelés és az értékelők ajánlása volt – hogyan változtathatta meg az egyetemi vezetésről alkotott képet. *„A feltételezés az volt – olvashatjuk az esettanulmányban –, hogy a rektor szerepe jelentősen megváltozik: a rektori adminisztráció vezetése helyett az egész egyetemi adminisztráció vezetése lesz a feladata... A rektornak az integrált intézmény vezetőjévé kell válnia úgy, hogy az akadémiai személyzet egésze egyetemi alkalmazottá válik, a fejlesztési és üzleti tervekkel, az akadémiai, a pénzügyi és beruházási politikával kapcsolatos stratégiai kormányzás pedig egyetemi szintre (a szenátus szintjére) kerül...”* (Vidovic - Bjelis 2006).

Érdeemes ugyanakkor megjegyezni azt is, hogy a modern stratégiai gondolkodásban a stratégiaalkotás általában nem korlátozódik az egyetem egészének a szintjére. A korábban már idézett Michael J. Dooris a *Pennsylvania State University* néha modellként emlegetett stratégiai tervezési gyakorlatát és ennek történetét elemezve kiemelte azt a változást, amikor a tervezésben kombinálódtak a „fentről-lefelé” és a „lentől-felfelé” megközelítések, és mindegyik fontosabb belső szervezeti egység („34 stratégiai tervezési egység”) intelligens, elkötelezett és gyakorlott stratégiaalkotóvá vált. *„Az egyetem fokozatosan, de határozottan elmozdult az ’ugyanaz jó mindenkinek’ elve felől a rugalmasabb és jobban fókuszált tervezés felé.”* (Dooris, 2003). Ennek egyik jellegzetes konkrét eleme volt az, hogy míg korábban az egész egyetem szintjén hoztak létre az intézményi alkalmazkodást támogató stratégiai

pénztartalékot, később mindegyik tervezési egységnek magának kellett ilyen képeznie (Penn State, 2002).

Stratégiai menedzsment eszközök és ezek használata

A stratégiai tervezés vagy stratégiai menedzsment specialistái az elmúlt évtizedekben számos olyan konkrét *eszközt* dolgoztak ki, amelyeket konkrét szervezetekben stratégia-alkotás során a gyakorlatban alkalmaznak. Ezeknek az eszközöknek óriási készlete létezik, és folyamatosan keletkeznek olyan újabbak, amelyek egy-egy sikeres specialista („menedzsment guru”) sajátos gondolkodásmódját tükrözik, vagy éppen egy-egy stratégiaalkotásba kezdő szervezet sajátos adottságaiból fakadnak. A menedzsment (ezen belül a stratégiai menedzsment) világának egyik különlegessége éppen ezeknek az elértő gondolkodásmódokból és eltérő szervezeti adottságokból fakadó eszközöknek és megközelítéseknek az állandó burjánzása. Egy-egy szerző, egy-egy menedzsmentképző vagy –fejlesztő intézmény időnként megpróbálja ezeket az eszközöket és a mögöttük meghúzódó teóriákat vagy elméleti modelleket összegyűjteni, rendszerezni és bemutatni, a minnek eredményeképpen néha enciklopédia-szerű gyűjtemények keletkeznek.⁴

A leggyakrabban alkalmazott eszközöket a stratégiai menedzsmenttel foglalkozó tankönyvek és kézikönyvek általában részletesen ismertetik, e tanulmánynak nem feladata ezekkel a technikákkal foglalkozni. Ezzel összefüggésben itt két dolgot érdemes kiemelni: az egyik a nyitottság, bizonytalanság és komplexitás kezelésére kidolgozott speciális, a stratégiaalkotásba bevitt *új dinamikus eszközök*, a másik azoknak a klasszikus eszközök alkalmazásával kapcsolatban megjelenő *kockázatoknak* a kezelése, amelyek ugyancsak nyitottsággal, a bizonytalansággal és a növekvő komplexitással függenek össze.

Azok dinamikus stratégiai eszközök, amelyeket a különösen turbulens környezetben működő, esetenként nemcsak váratlan, de drasztikus hatásoknak kitett gazdasági szervezetek kezdtek alkalmazni az elmúlt évtizedekben behatoltak a felsőoktatás területére is, és gyakran sikerrel alkalmazzák őket. Ilyen eszközök például a környezeti változások folyamatos követése (*Environment Scanning*) esetenként erre specializálódott belső szervezeti kapacitások létrehozásával, a környezeti változásokkal kapcsolatos bizonytalanság enyhítése vagy az előrejelzések pontosságának javítása olyan módszerekkel, mint például a Delphi módszer vagy az ún. „kereszthatás elemzés” (*Cross-Impact Analysis*), és különösen a párhuzamos vagy alternatív *szcenáriók* alkotása. Az utóbbi jelentőségét érdemes külön is hangsúlyozni, nemcsak azért mert az alternatív foratókönyvekben történő egyidejű gondolkodás képességének a megtanulása nélkül komoly stratégiai gondolkodás nem képzelhető el, hanem azért is, mert a foratókönyvek megfogalmazása általában olyan kollektív cselekvés (stratégiai beszélgetések, stratégiai dialógus) keretei között történik, ami nagymértékben segítheti a stratégiai vezetés számára kedvező szervezeti kultúra kialakulását vagy megerősödését (Sayers, 2010). A felsőoktatásban különösen a gyorsan és szeszélyesen változó környezetben működő intézmények esetében találni példákat mindezeknek a módszereknek együttes, egymást erősítő alkalmazására (Morrison - Mecca, 1989).

⁴ A Hollandiában működő „12Manage” nevű hálózat, amely saját honlapja szerint a világ legnagyobb online menedzsment enciklopédiáját működteti, 12 menedzsment területre csoportosítva, 1500 szócikkben mutatja be a létező modelleket és az ezekhez kapcsolódó menedzsment-eszközöket. A „Stratégia” címszó alatt szereplő eszközök, modellek és teóriák száma 170. (lásd: http://www.12manage.com/i_s.html)

Stratégiai tanácsadók gyakran figyelmeztetnek arra, hogy a stratégiai menedzsment ismert eszközeinek az alkalmazása, még ha ez korrekt módon is történik, nem szükségképpen vezet sikeres stratégiaalkotáshoz, illetve nem szükségképpen hozza magával a stratégia sikeres alkalmazását. Egyetemi környezetben, mint arra korábban utaltunk, különösen gyakori a stratégiai tervezés kudarca, aminek sokféle háttere lehet. Az akadémiai kultúra és a stratégiai tervezés mögött meghúzódó menedzsment kultúra korábban említett ütközése mellett ennek jellegzetes oka az, hogy a felsőoktatási stratégiaalkotási folyamatokba kevésbé hatoltak be azok az új dinamikus megközelítések, amelyek a stratégiai gondolkodás fejlődéséből fakarnak, és az üzleti világgal összevetve gyakoribb az olyan klasszikus, akár elavultnak is mondható módszereknek az alkalmazása, amelyek a leginkább turbulens környezetben működő gazdasági szervezetek általában már túlléptek. A stratégiai gondolkodás fejlődése a felsőoktatás területén mintha kicsit hátrébb járna, nemcsak annál, ahol az üzleti világ tart, hanem annál is, ahol az iskolák világa, különösen ott, ahol ezek hosszabb ideje nagy önállósággal rendelkeznek, és a nemzeti politikának régebben prioritása a vezetés fejlesztése.

A stratégiai gondolkodás fejlődésének egyik fontos elemét éppen azok a distinkciók adják, amelyeket az előző fejezet elején emeltünk ki a stratégiai *tervezés*, a stratégiai *menedzsment*, a stratégiai *vezetés (leadership)* és a stratégiai *gondolkodás* között. Mint hangsúlyoztuk, stratégiai gondolkodás vagy stratégiai vezetés lehetséges kézzel megfogható és jól dokumentált stratégiai tervezés nélkül is, és fordítva, a jól dokumentált stratégiai tervezés nem szükségképpen jár együtt stratégiai gondolkodással.

Egy néhány évvel ezelőtt megjelent kiadványában a Svéd Nemzetközi Fejlesztési Ügynökség (SIDA), amely – más hasonló szervezetekhez hasonlóan – a kevésbé fejlett országoknak nyújtott támogatási programok sokaságát menedzseli, a projektmenedzsmentben alkalmazott ismert stratégiai eszközzel, az ún. „*logikai keretmátrixszal*” kapcsolatban fogalmazta meg a korrekt eszközhasználat és a sikeres gyakorlat közötti összefüggés nem mindig lineáris jellegét. A SIDA saját fejlesztési beavatkozásainak a tapasztalatait feldolgozva vizsgálta azt, hogy ennek a különösen intelligens, a valóság komplexitásával messzemenően számot vető menedzsment technikának az alkalmazása mennyire járt együtt a fejlesztési beavatkozások sikerével. A vizsgálat azt mutatta, hogy a logikai keretmátrix korrekt alkalmazása nem feltétlenül jelentette azt, hogy a programok irányítói ténylegesen alkalmazták volna a mátrix mögött lévő komplex logikai modellt, mint ahogy arra is sok példát találtak, hogy az irányítók éppen azt a valóság bonyolult összefüggéseit remekül leképező modellt alkalmazták, ami a mátrixban is benne van, ugyanakkor magát a mátrixot nem hozták létre (Bakewell - Garbutt, 2005).

A viszonylag könnyen elsajátítható stratégiai menedzsment *technikák* és a tényleges stratégiai szervezeti vagy vezetői *viselkedés* közötti különbség hangsúlyozása a modern stratégiai gondolkodás egyik legfontosabb vonulatának tekinthető. A felsőoktatási stratégiával foglalkozók gyakran idézik az egyik legismertebb stratégiai gondolkodónak, a szervezetkutató Henry Mintzbergnek azokat a kilencvenes évek elején keletkezett írásait, amelyekben azt mutatja be, hogy a stratégiai tervezés (azaz a stratégiai menedzsment ismert eszközeinek következetes alkalmazása) paradox módon a stratégiai gondolkodás elpusztítójává is válhat. Az 1994-ben megjelent „*A stratégiai tervezés felemelkedése és bukása*” című nagyhatású könyvében és hasonló című, a *Harvard Business Review*-ban megjelent tanulmányában többek között ezt írta: „*A stratégiai tervezés ugyan nem halt meg, de lehullott arról a piedesztálról, amelyen korábban állt. De még ma is csak kevés ember érti az okát: a stratégiai tervezés gyakran tönkreteszi a stratégiai gondolkodást, arra indítva a vezetőket, hogy a tényleges víziót összekeverjék a számokkal való manipulációval*” (Mintzberg, 1994). Más

szerzőkhöz hasonlóan Mintzberg is azt hangsúlyozza, hogy a stratégiai gondolkodásnak és a stratégiai (vezetői vagy szervezeti) viselkedésnek meghatározó elemei a tényleges elkötelezettség és a valóság végtelen komplexitásának a megértéséhez szükséges *kreatív intuíció*. A legbonyolultabb stratégiai elemző eszközök és implementációs technikák alkalmazása sem tudja pótolni az eredményes vezetők intuitív képességeit, belső személyes elkötelezettségüket és hitüket a szervezet elé tűzött célokban, továbbá különösen azt a képességüket, hogy a szervezet tagjait magukkal vigyék azon az úton, amely ezek felé a célok felé vezet.

A stratégiai menedzsment eszközrendszerét tekintve az egyik legfontosabb és legérdekesebb fejlődési iránynak a *szervezeti tanulás* jelentőségének a felismerését és az erre épülő szervezetfejlesztési megközelítéseket kell tekintenünk. A stratégiai tervezés klasszikus formáiban a stratégiaalkotás a szervezet életének egy különleges pillanatát jelenti, amikor az ismert eszközök aktív alkalmazásával a vezetés létrehozta azt a *dokumentumot*, amelyet intézményi stratégiának neveznek. Amikor ez a dokumentum elkészült, akkor a szervezet úgy véli, megvan a stratégiája, és a későbbiekben e stratégia megvalósításán dolgozik. Vannak azonban olyan stratégiai menedzsment iskolák, amelyek számára a stratégiaalkotás nevezett dokumentum megalkotásánál sokkal nagyobb jelentősége van annak, hogy a stratégiai gondolkodás és viselkedés folyamatosan jelen legyen a szervezet működésében, és ezek a vezetés minden szintjét áthassák. E megközelítések számára az olyan stratégiai menedzsment eszközök egyszeri alkalmazása helyett, mint amilyen például a belső erősségek és gyengeségek feltárása vagy a külső környezetben fellelhető lehetőségek és fenyegetések elemzése, a hangsúly a folyamatos szervezeti tanulásra és a folyamatos változásra helyeződik. Az intelligens szervezet folyamatosan érzékeli a külső környezet változásait, és állandóan dolgozik azon, hogy az erősségeit kihasználja, és a gyengeségeit legyőzze. Az ilyen szervezet nem „megalkotja” és „végrehajtja” a stratégiáját, hanem a stratégia ott van a mindennapos működésében. Az ilyen szervezetben folyamatosan jelen van a *stratégiai reflexió* és folyamatosan keletkeznek azok az *energiák*, amelyek az állandó változás fenntartásához szükségesek, és olyan, *bizalomra* épülő *szervezeti kultúra* uralkodik, amely támogatja az önreflexiót és a folyamatos *kísérletezést*. Az ilyen szervezetek stratégiai előnye elsősorban abból fakad, hogy a komplexitás és nyitottság különösen magas szintjének a kezelésére képesek.

A fentiek jól jelzik az is, hogy a stratégiai menedzsmentnek nincs olyan eszközrendszere, amely minden szervezetben egyformán alkalmazható lenne, és amelyet a stratégiaalkotást elindító vagy támogató vezetők és tanácsadók minden szervezetben egyformán alkalmazhatnak. A stratégiaalkotásnak sokféle megközelítése, sokféle iskolája létezik, és ezek mindegyike releváns a felsőoktatás esetében is. Mintzberg és szerzőtársai a legkülönbözőbb, egymással versengő megközelítések világába vezették be a „*Stratégiai szafari*” című könyvük olvasóját. Ennek szintetizáló fejezetében a különböző megközelítéseket egy kétdimenziós modellben helyezték el (Ahlstrand et al., 2005). Az egyik dimenzió a *külvilág kiszámíthatóságáról* alkotott kép (ahol az érthető, jól kontrollálható környezet jelenti az egyik végletet, és a kiszámíthatatlan, kaotikus a másikat), a másik dimenzió pedig a *szervezet adottságai* (ahol a racionális, azaz a vezetői akaratnak megfelelően működő szervezet jelenti az egyik végletet és a természetes vagy organikus, azaz öntörvényű szervezet alkotja a másikat). A létező stratégiai iskolákat az e két dimenzió alkotta térben helyezik el, és arra biztatják a stratégiaalkotókat, hogy ezeket – beleértve ebbe ezek sajátos eszközrendszerét is – a konkrét szervezet adottságainak megfelelően vegyítsék. Nyilvánvaló, hogy egy olyan egyetemen, ahol a vezetés érvényt tud szerezni az akaratának, de a bizalom szintje alacsony, ahol korábban még nem próbálkoztak stratégiaalkotással, és ahol a külső környezetet

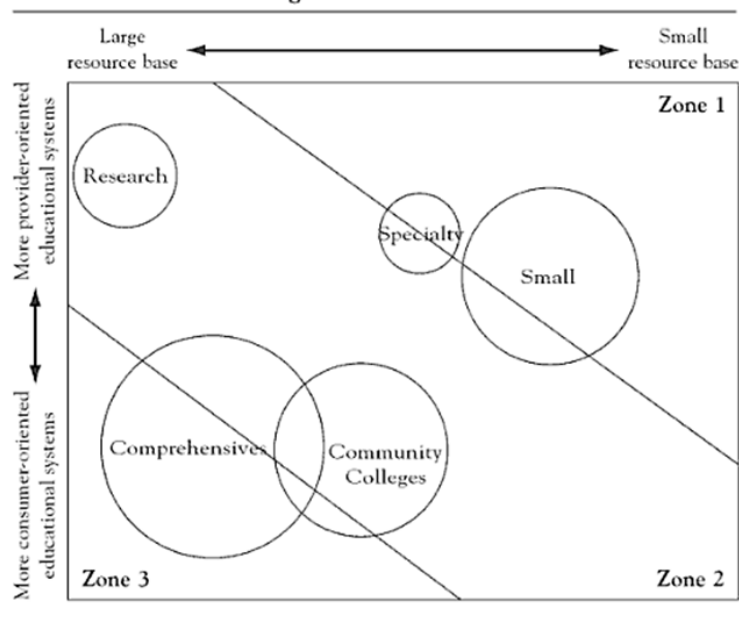
kaotikusnak látják, teljesen más eszközrendszert kell alkalmazni, mint ott, ahol a hatalom nagymértékben decentralizált, ugyanakkor magas a bizalom szintje, ahol stratégiai gondolkodás része a mindennapoknak és a külső környezetben körvonalazódó kihívásokat jól érzékelik.

Rowley és Herbert korábban említett könyvének is az egyik legfontosabb üzenete az, hogy nincs egységes megoldás, hanem a stratégia menedzsment megoldásokat hozzá kell igazítani az egyes intézmények sajátos adottságaihoz. Ebben a megközelítésben a stratégiaalkotás egyik legfontosabb mozzanata az adott intézmény sajátos típusának meghatározása, amihez természetesen szükség van valamilyen intézménytípológiára. Az általuk javasolt intézménytípológia 16 különböző felsőoktatási intézményi típust különböztet meg, amelyek közül hat tekinthető „klasszikus” egyetemi vagy főiskolai formának, a többi olyan sajátos forma, mint például a virtuális egyetemnek, a vizsgáztatásra vagy kompetenciaértékelésre fókuszáló intézmények vagy a vállalati egyetemek.

Rowley és Herbert is felvázol egy kétdimenziós teret, de azt nem az eltérő stratégiaalkotási megközelítések, hanem a stratégiaalkotás szempontjából eltérő intézménytípusokat pozicionálására használják. Ebben a kétdimenziós térben a dimenziók egyike arról szól, hogy az intézmény *milyen mértékben fordul a fogyasztók vagy kliensek felé*. Az egyik végleten itt azok az intézmények vannak, amelyek határozottan fogyasztóorientáltak (az nyújtják, amire a klienseiknek szükségük van), a másik végleten azok, amelyek nem a fogyasztók változó igényeiből kívánják levezetni azt, amit végeznek, hanem saját hagyományaik, az általuk művelt tudományos diszciplínák fejlődése vagy egyéb, a fogyasztók által kevésbé befolyásolt tényezők határozzák meg azt. Az előbbiek számára az a környezet, amelyhez alkalmazkodniuk kell, és amely kutatási vagy oktatási portfóliójukat meghatározza, nyilván egészen más, mint az utóbbiak számára, illetve az előbbiek sokkal inkább ki vannak téve a környezet változásainak, mint az utóbbiak. A másik dimenzió az intézmények *rendelkezésre álló források nagyságára és stabilitására* utal. Itt az egyik végleten a jelentős és stabil forrásokkal rendelkező, és így a környezeti változásoknak kevésbé kitett intézmények találhatóak, az utóbbin azok, amelyeknek a forrásaik szűkösebbek és kevésbé stabilak, és amelyek emiatt jobban ki vannak téve a környezeti változásoknak. Ebben a térben több „zóna” határozható meg, amelyekhez eltérő stratégiaalkotási megközelítések rendelhetőek (lásd 2. ábra).

2. ábra

A klasszikus felsőoktatási intézményi típusok



Forrás: Rowley-Herbert, 2004

Magyarázat:

- research = kutatóegyetem
- specialty = egy adott szakterületre specializálódott szakképző intézmény
- small = kis felsőoktatási intézmény
- community college = helyi hatóságok által működtetett főiskola
- comprehensive = vegyes funkciójú egyetem

Nem egyszerű annak eldöntése, hogy milyen intézményi adottságoknak milyen stratégiai megközelítés felel meg a leginkább. Ehhez egyszerre szükséges egyfelől az, hogy legyen birtokunkban mind a lehetséges intézményi típusoknak, mind a lehetséges stratégiai megközelítéseknek egy megfelelő tipológiája, másfelől legyen olyan modellünk, amely lehetővé teszi ezek egymáshoz *párosítását*. Egy a felsőoktatás szervezet kérdéseit átfogó módon elemző könyv szerzői, James L. Bess és Jay R. Dee öt jellegzetesen eltérő stratégiai modellt (lineáris, adaptív, kiemelkedő vagy emergens, szimbolikus és poszt-modern) különböztetnek meg, és ők is azt a következtetést fogalmazzák meg, hogy az egyes modellek eltérő mértékben alkalmazhatóak különböző típusú szervezetekben. A felsőoktatási intézményeket a szerint különböztetik meg, hogy azok mekkora *mozgástérrel vagy cselekvési szabadsággal* rendelkeznek, illetve mennyire *függenek a környezetüktől*, ami hasonló kétdimenziós teret ad, mint amit Rowley és Herbert vázoltak fel. Ebben a térben négy alapvető szervezeti típust azonosítanak, és ezekhez rendelik hozzá az öt stratégiai megközelítés egyikét (lásd 3. ábra).

3. ábra

Felsőoktatási szervezeti típusok és stratégiai megközelítések

		Környezetfüggőség mértéke	
		Gyenge függés	Erős függés
Cselekvési szabadság mértéke	Nagy szabadságfok	„felbukkanás” (<i>emergence</i>) és szimbolikus modell	adaptív modell
	Kis szabadságfok	poszt-modern modell vagy szervezeti tanulás	lineáris modell

Bess és Dee e modelljében a *lineáris megközelítés* (vagyis az, amelyet általában a klasszikus stratégiai tervezés követ) olyan felsőoktatási intézmények esetében alkalmazandó, amelyek erősen függenek a környezetétől és kicsi a saját cselekvési szabadságuk. Az ilyen intézményeknek nem sok választásuk van: a környezeti kihívások (és a belső adottságok) azonosítását követően határozott vezetői intézkedésekkel, döntően a „fentről-le” megközelítéssel kell eredményeket elérniük. Ezzel szemben egy olyan felsőoktatási intézmény esetében, amelynek viselkedését a külső környezet hatások kevésbé determinálják, és amelynek nagy a cselekvési szabadsága, a szervezeti dinamika a legkülönbözőbb formákat öltheti. Az a tény, hogy itt nincs mindenki által felismert azonnali cselekvési kényszer és nem nyom el minden mást a túlélés feszítő kényszere, a spontán mozgások sokfélesége válik lehetővé, ami valószínűsíthető nem várt, új megoldások kiemelkedését („*felbukkanás*” vagy *emergencia modell*), de megvan az esélye annak is, hogy a valóságos problémák megoldása helyett a szervezet tagjai teoretikus vitákban vagy éppen ideológiai konfrontációkban merülnek el (*szimbolikus modell*). Ha nagy a külső kényszer és feltétlenül cselekedni kell, de a szervezet előtt többféle alternatíva is nyitva áll, az *adaptív modell* megjelenésére számíthatunk, illetve ennek a modellnek a követése javasolható. Végül, ha a szervezet kevésbé függ a környezetétől, így például nem jelenik meg közvetlen külső kényszer a cselekvésre, ugyanakkor különböző okoknál fogva a szervezet cselekvési szabadsága korlátozott, a *posztmodern modell* felbukkanására számíthatunk, amit Bess és Dee leírását követve, a stratégia-nélküliséggel is azonosíthatunk. Az utóbbi kategóriába tartozó felsőoktatási intézmény esetében lehet különösen érdemes egy külső stratégiai tanácsadónak – ha ilyen helyre stratégiai tanácsadót egyáltalán meghívunk – megpróbálnia a szervezeti tanulás felé elvinni az intézményt.

A menedzsment eszközökről gondolkodva érdemes hangsúlyozni: a stratégiai menedzsment nem könnyen különíthető el más menedzsment területektől, ami együtt jár többek között azzal, hogy ennek sajátos eszköztára folyamatosan gazdagodhat más területeken kialakult eszközökkel. Különösen szoros kapcsolat található a stratégiai menedzsment és a *változásmenedzsment* között, hiszen igen ritka az, hogy a stratégiaalkotás ne vezessen változások iránti konkrét igények megfogalmazásához, illetve a stratégia implementálása maga is nagyrészt változásmenedzsmentet jelent. Gyakran éppen a változás igényének vagy szükségességének a felismerése vezet a stratégiaalkotás igényének a megfogalmazásához, és nehezen elképzelhető sikeres változás vagy változtatás stratégia nélkül (Halász, 2009). Igen szoros kapcsolat van a stratégiai menedzsment és a *tudásmenedzsment* között is, hiszen a stratégiaalkotás egyik legfontosabb eleme a rendelkezésre álló tudás növelése: a stratégiaalkotás akár úgy is leírható, mint intenzív tanulási folyamat (ennek során a szervezet megpróbál új és releváns tudást szerezni önmagáról és a környezetéről). Különösen erősen kapcsolódik továbbá e menedzsment terület olyanokhoz, mint a *marketingmenedzsment* (a stratégiaalkotás egyik legfontosabb kiváltó oka gyakran a piaci pozíció javítása), a *minőségmenedzsment* (a modern minőségmenedzsment megközelítések gyakran magukba foglalják a stratégiát, illetve a stratégia megléte és ennek „jósa” elemi minőségkövetelményként jelenik meg bennük), a *teljesítménymenedzsment* (a stratégiai változás gyakori kiváltó oka a teljesítménnyel való elégedetlenség és a teljesítmény javítása gyakori stratégiai prioritás) vagy éppen a *humán erőforrások menedzsmentje* (hiszen olyan területeken, mint a felsőoktatás, ez alkotja a legfontosabb szervezeti potenciált).

Vezetői információs rendszerek és a stratégia tudásháttere

Érdeemes újra hangsúlyozni: a stratégiaalkotás egyik legfontosabb eleme a rendelkezésre álló tudás növelése, és azt is, hogy szoros kapcsolat van a stratégiai menedzsment és a tudásmenedzsment között. Különösen így kell, hogy legyen ez olyan tudás-alapú szervezetek esetében, amelyek a tudás létrehozásával, terjesztésével, értékesítésével vagy alkalmazásával foglalkoznak, mint amilyenek az egyetem is tekinthető. Az ilyen szervezetek esetében a magas színvonalú tudásmenedzsment a versenyelőny megszerzésének egyik legfontosabb eszközévé válhat, ezért kiemelt figyelmet kell, hogy kapjon a stratégiaalkotás során (Chakravarthy et al., 2003).

A tudás intelligens és hatékony menedzselése azonban nemcsak a versenyelőny megszerzésének perspektívájában érdekes a stratégiaalkotás és a stratégia-implementálás számára, hanem azért is, mert – mint arra utaltunk – ez utóbbiak jórészt leírhatóak úgy is, mint tudásszerzési és tudásalkalmazási folyamatok. Ahhoz a „kétszintű gondolkodáshoz” amelyre e tanulmány elején utaltunk, olyan tudásra, olyan információkra és ezekre épülő összefüggések megértésére van szükség, amelyek általában közvetlenül nem adóttak. Annak érdekében, hogy a stratégiai önelemzéshez, a környezetben zajló folyamatok értékeléséhez, a kijelölt stratégiai prioritások felé történő mozgás monitorozásához vagy éppen a szükséges korrekciók megtételéhez szükséges megbízható tudás a rendelkezésre álljon, az egyetemnek olyan *információs rendszerre* van szüksége, amely képes folyamatosan biztosítani a stratégiai döntésekhez és az ezeket megalapozó elemzésekhez a szükséges információt.

E tanulmánynak nem feladata az, hogy azokról a vezetői információs rendszerekről (*Management Information Systems*) szóljon, amelyek a stratégiai menedzsment számára is nélkülözhetetlenek. Itt elsősorban azt kell hangsúlyoznunk, hogy az elmúlt évtizedekben a stratégiai gondolkodás, illetve a stratégiai menedzsmentről való gondolkodás területén a felsőoktatásban is tanúi lehettünk annak, hogy nagymértékben felértékelődött a megfelelő *tudásháttér* biztosítása. Ezen belül különösen megfigyelhető volt a számszerűsíthető, mérhető, és főképp az időbeli folyamatok követését megengedő információk, valamint az ilyen információk létrehozását és ezeknek a stratégiai döntések vagy a stratégiai elemzések számára könnyen hozzáférhetővé tételét támogató rendszerek felértékelődése. A stratégiai menedzsment egyik meghatározó, megkerülhetetlen fogalma lett az *indikátor*, vagyis az olyan mérhető mutató, amely megengedi annak a megállapítását, hogy egy-egy stratégiai prioritáshoz hozzárendelhetőek-e megfelelő implementációs cselekvések (ha nem ez a helyzet, a prioritás kijelölése szimbolikus aktus marad), illetve annak értékelését, hogy a kitűzött célok felé valóban történt-e elmozdulás. A stratégiai tervezésnek kiemelten fontos eleme az indikátorok meghatározása, és a stratégia implementálásának egyik legfontosabb eleme az indikátorok alakulásának a nyomon követése. Indikátorok nélkül ma már nem tudunk elképzelni komoly stratégiát, legyen szó akár intézményi stratégiáról, akár átfogó ágazati stratégiáról.

Korábban utaltunk arra, hogy a stratégiai menedzsment szinte elválaszthatatlanul összekapcsolódik a változásmenedzsmenttel. Érdeemes itt hangsúlyozni: legalább ennyire összekapcsolódik azzal is, amit projektmenedzsmentnek nevezünk, hiszen a stratégiai menedzsment egyik meghatározó eleme a kívánatos változásokat elősegítő beavatkozások (gyakran fejlesztő beavatkozások) *projektszerű* megvalósítása. A fejlesztő projektek tervezésének – legyen szó akár intézményi, akár ágazati fejlesztési beavatkozásokról – gyakran használt eszköze a korábban más összefüggésben már említett *logikai keretmátrix*. Ez utóbbinak egyik fontos komponense olyan mérhető indikátorok meghatározása, amelyek

lehetővé teszik a különböző szintű célok operacionalizálását (olyan célt, amelyhez nem megfelelő indikátort hozzárendelni, nem érdemes követni), illetve annak értékelését, hogy a fejlesztő beavatkozás elérte-e a célját vagy legalábbis jó irányba viszi-e a dolgokat. A logikai keretmátrix egy olyan, a valóság komplexitásával számot vető és a stratégiai beavatkozások által érintett szereplők autonóm mozgásával is számoló stratégiai gondolkodásmódnak az eszköze, amely többek között az indikátorok szofisztikált használatával próbál hidat építeni a valóság és a tervezés között (Örtengren, 2004). E gondolkodásmód, a „logikai keret megközelítés” (*Logical Framework Approach*) különösen azért érdekes a számunkra, mert jól mutatja, hogy mennyire nehéz áthidalni egyfelől a valóság komplexitása, másfelől a valóságban zajló folyamatok leírására, áttekinthetővé tételére és ellenőrzésünk alá vonására létrehozott indikátorok közötti szakadékokat.

Az a korábban említett paradoxon (a komplexitás és a standardizálhatóság ellenmondása), amelyre a modern stratégiai gondolkodás érzékenyebbé vált, hangsúlyozottan jelentik meg az indikátorok alkalmazásával, és, természetesen módon, a vezetői információs rendszerek által nyújtott adatoknak a stratégiai menedzsment folyamatban való alkalmazásával kapcsolatban is. Ez jól érzékelhető annak a megközelítésnek kapcsán, amit tényeken alapuló vezetésnek (*Evidence Based Management*) nevezünk. Ennek lényege ugyanis nem csupán adatok gyűjtése és ezek figyelembe vétele a döntések során, hanem adatok gyűjtése a dolgok *valóságos kipróbálásáról*. A tényeken alapuló vezetés két ismert kutatója egy tanulmányukban így fogalmaztak: „*azoknak a társaságoknak, amelyek el akarnak mozdulni a tényekre alapuló vezetés felé hozzá kell szokniuk ahhoz, hogy próba-programokat, pilot vizsgálatokat, kisebb kísérleteket hajtanak végre és folyamatosan gondolkodnak azon, hogy ezekből milyen következtetéseket tudnak levonni*” (Pfeffer - Sutton, 2006). Tanulmányukban idézik egy ezt a gyakorlatot követő cég vezetőjét, aki tréfásan úgy fogalmazott, hogy a cégüknél három oka lehet annak, ha valakit elbocsátanak: „*ha lopott, ha zaklatta a nőket vagy ha előzetes kísérletezés nélkül indított el egy új programot*”. Erdemes hangsúlyozni azt is, hogy a vezetői információs rendszerek az esetek jelentős részében döntően a szervezet belső folyamatait bemutató adatok gyűjtésére és rendszerezésére épülnek, holott a stratégia tervezés vagy vezetés számára jóval fontosabbak lehetnek azok az adatok, amelyek alapján a külső környezetről lehet képet alkotni

A tényeken alapuló vezetésnek egyik fontos eszköze lehet az intézményi kutatás (*institutional research*), vagyis az a gyakorlat, amikor a felsőoktatási intézmények kihasználva kutatási potenciáljukat saját magukra irányuló kutatásokat végeznek, és ezek eredményeit használják fel a stratégiai tervezés vagy döntéshozatal során. Számos egyetemen belül működik önálló intézményi kutatásokkal foglalkozó szervezeti egység, bizonyos országokban (pl. az Egyesült Államok egyes államaiban) ilyen egységek működését az egyetemeken belül az állami politika is megkívánja és létezik e szakterületnek több önálló szakmai szövetsége is⁵, amelyek módszertani segítséget nyújtanak tagjainak, illetve hozzáférést biztosítanak a stratégiai döntéshozatal számára fontos adatbázisokhoz és támogatják kutatási eredmények kölcsönös megismerését. Bizonyos területeken vezetői információs rendszerek – amelyek gyakran a standard pénzügyi vagy igazgatási adatokra fókuszálnak – eleve csak akkor képesek megfelelő adatokat nyújtani, ha ezek mögött valóságos, akár a belső szervezeti folyamatokra, akár a külső környezeti tényezőkre irányuló *kutatások* vannak (Voorhees, 2008). E tekintetben említést érdemelnek a diplomás pályakövetésre vállalkozó, ma már nálunk is jogszabályok által támogatott hazai intézményi kutatások.

⁵ A szövetségek listáját lásd pl. az európai szövetség honlapján: <http://www.eair.nl/IR/>

A tényeken alapuló megközelítés persze nemcsak az intézményi szintű, hanem az ágazati stratégiák számára is fontos. A tényekre alapozott politika (*evidence based policy*) az elmúlt évtizedben meghatározó jelentőségű fejlődési trend lett, amely olyan területekről hatolt be az oktatási világába, ahol a döntéseknek különösen nagy, emberéletekben vagy katasztrófa-helyzetekben mérhető kockázata van, mint amilyen a közegészségügy, az élelmiszerbiztonság vagy a környezetvédelem (Halász, 2009). A tényekre alapozó oktatáspolitikára felé történő elmozdulás és ennek megfelelően a mérhető indikátorok növekvő alkalmazása a politikák tervezése és különösen a politika-implementálás során az elmúlt években kiemelt figyelmet kapott a fejlett országokban, és a jövőben várható ennek az erősödése, amit erősíteni fog annak az „új közmenedzsment” (*New Public Management*) megközelítésnek a térhódítása, amely a teljesítménymenedzsment korábban mikro-szinten alkalmazott technikáit átviszi a közpolitikák makro-szintű világába. Így a több országban alkalmazott ún. „közszolgálati egyezségek” (*Public Service Agreements*), amelyek keretei között mérhető indikátorokat rendelnek hozzá konkrét politikákhoz és szorosan nyomon követik ezek alakulását, természetesen módon a felsőoktatás-politika világát is elérték. Az angol kormány „képeségpolitikája” (*Skills Policy*) részeként megfogalmazott közszolgálati egyezség például a felsőoktatással kapcsolatos teljesítményadatokat is tartalmaz (HMSO, 2007). Az ilyen teljesítményindikátorok jól ismertek az Európai Unió stratégiai programjaiból vagy az uniós forrásokból megvalósuló fejlesztések világából is.

Korábban utaltunk arra, hogy a stratégiai menedzsment nem elválasztható egyéb olyan menedzsment területektől, amelyek maguk stratégiai megközelítést vagy stratégiai gondolkodást tesznek szükségessé. Az evidenciákra, ezen belül különösen mérhető mutatók alkalmazására épülő stratégiai menedzsment szinte szétválaszthatatlanul összekapcsolódik olyan menedzsment területekkel és ezek sajátos menedzsment-eszközeivel, mint amilyen a fejlesztési beavatkozások során alkalmazott projekt- és változásmenedzsment bizonyos formái, a minőségmenedzsment és a teljesítménymenedzsment.

Korábban többször utaltunk arra a „logikai keret megközelítés” elnevezésű menedzsment eszközre, amelyet leggyakrabban komplex társadalmi vagy intézményi hatások elérését célzó fejlesztési programok tervezésénél és megvalósításánál alkalmaznak. Ennek a módszernek meghatározó eleme az, hogy – miután sor került egy részletes problémaanalízisre – a különböző szintű célokhoz különböző mérhető indikátorokat rendelnek hozzá, és a program megvalósulása során nyomon követik ezek alakulását. Ez, amikor az intézményi stratégia implementálására során, az intézményi szintű fejlesztő beavatkozások tervezésénél és megvalósításánál alkalmazzák értelemszerűen feltételezi olyan belső információs rendszerek meglétét, amelyek a megfelelő adatokat szolgáltatni tudják.

A minőségmenedzsment területén jól ismert az Európai Minőségfejlesztési Alapítvány (*European Foundation for Quality Management - EFQM*) kiválóság modellje, amelyet többek között a hazai felsőoktatási minőségdíj rendszere is követ, és amely így a felsőoktatási minőségmenedzsment rendszerek kiépítését nagymértékben meghatározza (lásd pl. Csizmadia, 2009). E modell egyik kiemelkedő eleme éppen a stratégia, aminek a megléte vagy hiánya a minőség értékelésének egyik kulcstényezője. Emellett a modell ugyanolyan átfogó önelemzést igényel, mint amelyet a szervezetek a stratégiaalkotás során általában végeznek, és minden eleméhez olyan, a vezetői információs rendszerből, belső intézményi kutatásokból vagy egyéb forrásokból származó adatokat kell kapcsolni, amelyek itt minőségmutatóként funkcionálnak, de nyugodtan szolgálhatják a stratégiaalkotást is, illetve a stratégia implementálásának a nyomon követését. Az EFQM modell alkalmazására épülő

minőségmenedzsment és a stratégiai menedzsment szétválaszthatatlanul összekapcsolódik azokban az intézményekben, ahol mindkettő megtalálható.

Egy további, ugyancsak figyelmet érdemlő üzleti menedzsment technika, amely mérhető indikátorokra épül, és amely a stratégiai menedzsment szempontjából érdekes, a *Balanced Score Card* (BSC). A BSC olyan teljesítménymenedzsment eszköz, amely megpróbálja figyelembe venni a szervezet funkcióinak sokféleségét és a szervezeti világ komplexitását, és profitorientált gazdasági szervezetek esetében is a teljesítmény fontos elemeként tekint olyan dolgokra, mint például a társadalmi hasznosság, a belső tanulásra való képesség vagy a munkatársak elégedettsége. Ezek miatt jól alkalmazható stratégiai menedzsment eszközként is, és viszonylag könnyen átvihető olyan szervezetekbe is, amelyek a nem profitorientáltak, így az oktatási ágazat szervezeteibe. Az eszköz alkalmazható mind a stratégiaalkotás, mind a stratégia-implementáció során. Tekintettel arra, hogy a BSC mérhető indikátorok folyamatos nyomon követésére épül, az alkalmazása eleve feltételezi olyan menedzsment információs rendszer meglétét, amely folyamatosan képes biztosítani az adatokat azokról a szervezeti jellemzőkről és folyamatokról, amelyeket a szervezet vezetése vagy tagjai szeretnének nyomon követni. Ezek az adatok a stratégiaalkotás során segítik a diagnózis megállapítását, az implementáció során pedig folyamatosan jelzik a stratégiai célok megvalósulásának a helyzetét: azt, hogy hol lehet szükség beavatkozásra, és az esetleges beavatkozások eredményesnek bizonyultak-e.

Az olyan menedzsment információs rendszerek, mint amilyenek meglétét a BSC alkalmazása igényli, úgy működnek, mint egyfajta „irányítópult” vagy „műszerfal”, amelyről a szervezet vezetői és tagjai folyamatosan „leolvashatják” a szervezet helyzetét és haladását. Ez rendkívüli mértékben erősítheti a szervezet stratégiai tudatosságát, javíthatja a szervezeti kommunikációt és szervezeti tanulást, ugyanakkor számos kockázata is van, hiszen nem kellően intelligens alkalmazása jelentős bürokratikus terheket róhat a szervezet tagjaira, illetve az ilyen rendszerek alkalmazásával együtt járó nagyfokú szervezeti transzparencia nagyfokú belső bizalmat is feltételez. Nem meglepő, hogy az ilyen információs rendszerek bevezetése felsőoktatási intézményekben gyakran sikertelennek bizonyul (lásd pl. Oliver - Van Dyke, 2005) vagy legalábbis csak egy hosszú és konfliktusokkal terhes folyamat eredményeképpen valósul meg. A BSC „működtetése” egy sor „stratégiai alku” megkötését igényli, hiszen olyan kérdésekről kell dönteni, mint például az, hogy kinek mi válik a szervezeti folyamatokból láthatóvá vagy kikre hárulnak a megbízható adatok előteremtésének a feladatai.

Egy olyan BSC, amely képes a szervezeti komplexitás kellő mértékének a befogadására, nemcsak igen összetett indikátorrendszert eredményez, de a szervezeti felelősségek komoly átrendeződésével is járhat (pl. a stratégiai elemzés során válhat világossá, hogy a szervezet mely szereplői vannak abban a helyzetben, hogy egy-egy indikátor alakulását a leginkább befolyásolni tudják). A BSC egy tájvani egyetemi alkalmazása során például a következő öt stratégiai prioritáshoz rendeltek hozzá mérhető indikátorokat: (1) stabil pénzügyi helyzet, (2) növekvő fogyasztói elégedettség, (3) kiváló tanulási környezet, (4) eredményes szervezeti tanulás, jó menedzsment és (5) javuló emberi erőforrások. Ezekhez összesen 54 indikátort kapcsolnak hozzá, amelyek mindegyikét hozzákötötték egy-egy, az indikátort előállítani vagy annak alakulását befolyásolni képes szervezeti egységhez. Mindez szükségképpen együtt járt a szervezeti folyamatok átfogó feltérképezésével is (Chen et al., 2006).

A vezetői információs rendszerekkel és a stratégia tudáshátterével kapcsolatban fontos hangsúlyozni: bár a mérhető indikátoroknak ebben fontos szerepük van, a szervezeti

folyamatokról, ezek alakulásáról való tudás nem korlátozódhat erre. Lehetséges, hogy egy szervezet adatok tömegét produkálja, de a szervezet vezetői mégsem ismerik jól sem magát a szervezetet, sem annak környezetét. A stratégiai menedzsment számára különösen fontos annak hangsúlyozása, hogy a tudás nem azonos az információval, és a szükséges információ nem azonos a mérhető információkkal. A tervezésen túllépő, a belső és külső folyamatok komplexitását átfogni képes, a szervezeti változások dinamikáját értő és az kihasználni képes intelligens stratégiai menedzsment akkor alakulhat ki az egyetemen, ha kialakul a szervezeti tanulás bizalmon alapuló kultúrája és ez lehetővé teszi a tudásmenedzsment fejlett formáinak az alkalmazását.

Hivatkozások

- Achampong, Francis K. (2010): Integrating Risk Management and Strategic Planning. *Planning for Higher Education*. 38(2): 22–27.
- Ahlstrand, Bruce – Lampel, Joseph – Mintzberg, Henry (2005): Stratégiai szafari. Útbaigazítás a stratégiai menedzsmentben. HVG Kiadó. Budapest
- Anderson, Don – Johnson, Richard – Milligan, Bruce (1999): Strategic Planning in Australian Universities. Department of Education, Training and Youth Affairs. Canberra
- Bakewell, Oliver & Garbutt, Anne (2005): The use and abuse of the logical framework approach. Swedish International Development Cooperation Agency. Stockholm
- Barakonyi Károly (2007): Egyetemi kormányzás Magyarországon. Tempus Közalapítvány (online: http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=871)
- Barakonyi Károly (2009): Felsőoktatási stratégiaalkotás és kormányzás. in: Drótos György - Kováts Gergely (szerk.) (2009): Felsőoktatás-menedzsment. Aula. Budapest. 87-108.
- Bennett, Nigel – Wise, Christine - Woods, Philip Harvey, Janet A. (2003): Distributed Leadership. A review of literature. National College for School Leadership. London
- Bess, James L. & Dee, Jay R (2008): Understanding College and University Organization. Sterling. Virginia. Volume II. Chapter on „Organizational Strategy”. pp. 706-749
- Birnbaum, R. (2000), Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail. Jossey-Bass. San Francisco
- Brinkerhoff, Derick W. (1996): Enhancing Capacity for Strategic Management of Policy Implementation in Developing Countries. IPC Monograph No. 1 September 1996
- Bryman, Alan (2007): Effective Leadership in Higher Education. Summary of findings. Research and Development Series. Leadership Foundation for Higher Education. London
- Cerych, L., Sabatier, P. (1998): Implementation of Reforms and Higher Education. in: Postlethwaite, T.N. – Clark, B.R. – Neave, G. – Husen, T (ed.): Education: The Complete Encyclopedia (CD-ROM)
- Chakravarthy, Bala – McEvily, Sue – Doz, Yves – Rau, Devaki (2003): Knowledge management and competitive advantage. In: Easterby-Smith, Mark – Lyles, Marjorie A. (eds.): Handbook of organizational learning and knowledge management. Blackwell Publishing Ltd., 305–323.
- Chen, Shun-Hsing – Yang, Ching-Chow – Shiau, Jiun-Yan (2006): The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education. The TQM Magazine. Vol. 18 No. 2, 2006. pp. 190-205
- Clark, Burton R. (1986): The Higher Education System. University of California Press. Berkeley and Los Angeles
- Cohen, Michael D., March, James G. & Olsen, Johan P.; A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 1. (Mar., 1972), pp. 1-25.
- Csizmadia Tibor. (2009): Minőségmenedzsment a felsőoktatásban. In: Drótos György - Kováts Gergely. (szerk.). Felsőoktatás-menedzsment. AULA, Budapest. 179-198.
- Davies, John L. – Vukasovic, Martina (2010): Strategic Planning and Policy Formation. in: Jeroen Huisman & Attila Pausits (ed). Higher Education Management and Development. Waxmann. Münster. 2010. pp. 77-92
- de Boer Harry – File, Jon (2009): Higher Education Governance Reforms across Europe. European Centre for Strategic Management of Universities. Brussels
- Dooris, Michael J (2003): Two Decades of Strategic Planning. *Planning for Higher Education*, v31 n2 p26-32 Dec 2002-Feb 2003

- EUA (2003): Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities. European University Association
- Mang Béla - Bányainé Tóth Ágota - Koleszár Ágnes (2009): Küldetés, stratégia, intézményfejlesztési terv a magyar felsőoktatásban. in: Hrubos Ildikó - Török Imre (2009): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. Műegyetemi Kiadó. 49-60. o.
- Goldoff, Anna Carlson – Ogula David C. (2000): Chaos Theory and Strategic Management. in: Rabin, Jack - Miller, Gerald - Hildreth, W. Bartley (ed.): Handbook of Strategic management. Marcel Dekker Inc. Basel. pp. 475-492.
- Grant, Robert, M. (2008): Stratégiai tervezés turbulens környezetben: a vezető olajvállalatok példája. in: Bakonyi Zoltán, Hürkecz Attila, Lajtai István (ed.): Tudás és stratégia. Alinea Kiadó – Rajk László Szakkollégium. Budapest. 279-326.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. in: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó. Debrecen. 2009. 187-191. o.
- Halász Gábor (2010): Organisational Change and Development in Higher Education. in: Jeroen Huisman & Attila Pausits (ed). Higher Education Management and Development. Waxmann. Münster. 2010. pp. 51-64.
- Hatch, Mary Jo (1997): Organization theory. Modern Symbolic and Postmodern Perspectives. Oxford University Press. Oxford
- HMSO (2007): PSA Delivery Agreement 2: Improve the skills of the population, on the way to ensuring a world-class skills base by 2020. Her Majesty's Stationery Office. Norwich
- Hrubos Ildikó (2004): A gazdálkodó egyetem. Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó
- Keller, G. (1983): Academic Strategy. Baltimore, John Hopkins University Press.
- Koleszár Ágnes (2008): A 'vállalkozó egyetem' belső irányításának elméleti és gyakorlati kérdései, különös tekintettel az emberi erőforrás gazdálkodás területére. Doktori disszertáció, Miskolci Egyetem
- Matland, Richard E. (1995): Synthesizing the implementation literature: The Ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research & Theory*, Apr95, Vol. 5, Issue 2
- Mintzberg, Henry (1995): The Fall and Rise of Strategic Planning. *Harvard Business Review*, Jan/Feb94, Vol. 72 Issue 1, p107-114
- Morgan, Gareth (2006): Images of organisations. Sage. Thousand Oaks. London. New Delhi.
- Morrison, James L. – Mecca, Thomas V. (1989): Managing Uncertainty: Environmental Analysis/ Forecasting in Academic Planning. in: J. C. Smart, (Ed), Higher Education: Handbook of Theory and Research Agathon Press. New York. Vol. 5, pp. 334-382
- OECD (2006): Think Scenarios, Rethink Education. Paris
- OECD (2004): On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education. Paris
- OECD (2008): Tertiary Education for the Knowledge Society. Paris. (Magyarul "Felsőoktatás a tudástársadalomért". Az OECD Tematikus Áttekintése a Felsőoktatásról: Összefoglaló jelentés)
(online: http://www.felvi.hu/felsooktatasihely/avir/kiadvanyok/felsookta_a_tudastarsadalomert)
- OECD (2009): Higher Education to 2030. Volume 1. Demography. Paris
- OECD (2009): Higher Education to 2030. Volume 2. Globalisation, Paris
- Oliver, Dave and Van Dyke, Marilyn (2005): Looking Back, Looking In and Looking On: Treading Over the ERP Battleground. in: von Hellens, Liisa - Nielsen, Sue – Beekhuyzen, Jenine (ed.): Qualitative Case Studies on implementation of Enterprise Wide Systems. Idea Group Inc. London. pp. 123-139.
- Örtengren, Kari (2004): The Logical Framework Approach. A summary of the theory behind the LFA method. Swedish International Development Cooperation Agency. Stockholm

- Penn State (2002): Two Decades of Strategic Planning. Pennsylvania State University
- Pfeffer, Jeffrey - Sutton, Robert I. (2006): Evidence-based Management Harvard Business Review; Jan2006, Vol. 84 Issue 1, pp. 62-74.
- Rowley, Daniel James – Sherman, Herbert (2004): From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education. Jossey-Bass Inc., San Francisco
- Sabatier, Paul (2005): From policy implementation to policy change: a personal Odyssey. in. Gornitzka, Ase - Kogan Maurice - Amaral Alberto (eds): Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation. Springer - CHER. Berlin, Heidelberg, New York. 17-34.
- Sayers, Nicola (2010): A Guide to Scenario Planning in Higher Education. Leadership Foundation for Higher Education. Research and Development Series. Series 2: Publication 4. London
- Shattock, Michael (2000): Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self Reliance. *Tertiary Education and Management* **6**: 93–104, 2000.
- Slaughter, Sheila, and Gary Rhoades (2004): Academic capitalism in the new economy. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. Baltimore
- Vidović, Vlasta Vizek - Bjelis, Aleksa (2006): Entrepreneurialism at the University of Zagreb: Managing the Sustainability of Change. *Higher Education in Europe*, Vol. 31, No. 2, July, pp. 157-193.
- Voorhees, Richard A. (2008): Institutional Research's Role in Strategic Planning. *New Directions for Higher Education*, No. 141, Spring. pp. 77-85
- Weber Luc (2006): European university governance in urgent need of change. in: Kohler, Jürgen and Huber, Josef (eds.). Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. Council of Europe higher education series No.5. Council of Europe Publishing. Strasbourg. pp. 63-75