

AZ EGYETEM ÉRTÉKE

FELSŐOKTATÁSI
RANGSOROK
ÉS AZ EGYETEMI
TELJESÍTMÉNY

Fábri György



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



Az egyetem értelme I.

AZ EGYETEM ÉRTÉKE

Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény

AZ EGYETEM ÉRTELME I.

Fábri György

Az egyetem értéke

Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény

Budapest, 2016



Szakszerkesztés: Kasza Georgina

Az ábrák elkészítésében Czirfusz Dóra működött közre.

Lektorálás: Kiss Paszkál

ISBN 978-963-284-834-1



ELTE
EÖTVÖS
KIADÓ

www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

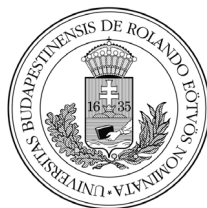
Projektvezető: Sándor Júlia

Felelős szerkesztő: Gaborják Ádám

Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.

Tördelés: ElektroPress Stúdió

A borítót tervezte: Csele Kmotrik Ildikó



Tartalom

ELŐSZÓ ÉS KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	7
1. BEVEZETÉS: A ROSSZ KÉRDÉS ÉS A JÓ VÁLASZOK KERESÉSE	9
2. HOGYAN LETTEK A RANGSOROK?	13
a) Az agyonértékelt felsőoktatás.	13
b) A felsőoktatási rangsorolás története	16
3. A RANGSOROK TOPOGRÁFIÁJA	23
a) Rangsorok világszerte: nemzeti rangsorok egyre szélesedő térképe	23
b) A globális rangsorok	27
c) Rangsortdimenziók bővülőben	40
d) Milyen a világ felsőoktatása a globális rangsorok tükrében?	49
4. A RANGSOROK REFLEXIÓJA.	59
a) A rangsorkritikák tematikája	61
b) A globális rangsorok egyoldalúságai.	68
c) A globális rangsorok háttere: a felsőoktatás nemzetköziesedése	71
d) Az indikátorok világa	76
e) Reputációs indikátorok	81
5. MILYEN A MAGYAR FELŐOKTATÁS A GLOBÁLIS RANGSOROK SZERINT?	85
6. RANGSOROLÁS MAGYARORSZÁGON	93
a) Az UnivPress Ranking karakteristikája	93
b) A hallgatói vélemények mint rangsorképző tényezők	95
c) Az UnivPress Ranking alakulása.	99
d) Magyar rangsortérkép	101
7. MILYEN A MAGYAR FELŐOKTATÁS A RANGSOROK TÜKRÉBEN?	105
a) Az UnivPress Ranking eredményei tízéves távlatban	105
b) Rankingek és valódi versenyhelyzetek	113
c) A kiválósági indikátorok ereje	117
d) Magyar egyetemek a rangsorok mátrixában.	118

8. RANGSORFEJLESZTÉSI ESETTANULMÁNY: EGY ÚJ, KIVÁLÓSÁGI RANKING.	121
a) Nyolc év preferenciái	123
b) Tendenciák	126
c) Továbbtanulói minőség a reálrekrutációban, a fizetős képzésekben és az oktatói kiválósághoz viszonyítva	130
9. A RANGSOROK ALKALMAZHATÓSÁGA ÉS ALKALMAZKODÁS A RANGSOROKHOZ	135
a) Intézményi és felsőoktatás-politikai hatásuk – nemzetközi és hazai tapasztalatok.	135
b) Magyar előrelépési esélyek a globális rangsorokban.	144
c) Hogyan olvassuk a rangsorokat?	145
10. A RANGSOROK MINT A FELSZŐOKTATÁS MEDIALIZÁLT TÁRSADALMI PERCEPCIÓJÁNAK FORMÁI	151
a) Szétfeszülő meritokrácia	152
b) Az egyetem demokratizálódása és medIALIZÁLÓDÁSA.	154
c) A rangsorok képe és a presztízs szerepe a felsőoktatás társadalmi percepciójában.	157
d) A rangsorok értelmezése.	161
11. BEFEJEZÉS: A RANKINGEKEN TÚL, AVAGY LEHET-E ALTERNATÍVÁJA A RANGSOROKNAK?	163

Előszó és köszönetnyilvánítás

Az ELTE BTK Hallgatói Önkormányzatának szervezésétől az egyetemi oktatói, vezetői, elemzői, bloggerkedő tevékenységekig, vagyis az 1986-tól 2016-ig eltelt három évtized tapasztalatait és felsőoktatás-elméleti kutatásait mutatom be *Az egyetem értelme* című háromkötetes összeállításban. Társadalomfilozófia, egyetemfilozófia, felsőoktatás-szociológia, kommunikációelmélet, tudományfilozófia – ezek a diszciplináris megközelítések adják a szemléleti keretet és módszertant az elemzések számára. A munka egyik legfontosabb célja az volt, hogy a felsőoktatást módszeresen, tények alapján kutatható és ilyen kutatások alapján formálható intézményrendszerként, tevékenységként határozza meg. Így lehet túllépni az egyetemi világot át- és átszövő szubjektív történetek, egyetemi mesék és partikuláris érvényű élmények túltengésén, amelyek nagyban motiválták a magyar felsőoktatás-politika kevésbé elvszerű és még kevésbé tárgyyszerű vitáit.

Ugyanakkor az összeállítás kötetei (I. *Az egyetem értéke*, II. *A magyar felsőoktatás társadalmi percepciója*, III. *Egyetemi polgár*) óhatatlanul magukon viselik szerzőjük személyes felsőoktatási szerepvállalásainak hatását. Reményeim szerint ezek inkább a tárgyismeret javára válnak, és legfeljebb az elkötelezettséget, nem pedig a túlzott vagy reflektálatlan elfogultságot jelenítik meg.

A „résztevő megfigyelés” legnagyobb hozadéka azoknak a kollégáknak a megismerése, a velük végzett közös munka és különösképpen a tőlük való tanulás volt, akik köszönettel való említése meg kell előzze a tárgyi kifejtést. A felsőoktatásról kialakított felfogásom alakulására kezdettől fogva alapvető hatással voltak azok a meglátások, amelyeket Hunyady György, Kelemen János és Lajos Tamás professzor osztott meg velem. A tudományos tudás egyetemi jelenlétét, sajátosságait Nyíri Kristóf és Pléh Csaba professzor széles látókörű s egyben elmélyült filozófiai, tudományismereti meglátásai segítenek mindmáig átgondolni.

Az egyetemi rangsorokkal Roberts Éva és Printzinger Péter bizalma révén kezdhettünk foglalkozni, a továbbtanulási tájékoztatást végző minisztériumi háttérintézmények keretében. Az UnivPress Ranking megvalósításában Fábri István, Szép Lilla, Horváth Tamás, Lévai Róbert, Pogány Csilla, majd később Czirfusz Dóra, Tóth Manna működött közre, s a *Heti Világgazdaság* Diploma-melléklete szerkesztőjeként Riba István észrevételei is nagy segítséget jelentettek. *Az egyetem értéke* kötetbe mindezen elemzések és közreműködések beépültek. Az ELTE Eötvös Kiadó készséges közreműködése, az ELTE PPK kiadást biztosító pénzügyi hozzájárulása és a rangsorkutásokat támogató egyetemi-minisztériumi pályázatok forrásai tették lehetővé a kötet megjelenését.

A felsőoktatás-politika negyedszázados kavargásaiban mindvégig orientáló maradt számomra szakmailag és személyesen is az a lelkesült s egyben koncepcionális igényű munka, amiben társam volt a hallgatói mozgalom elindításakor többek között Pikó András, Nagy Gabriella, Szócska Miklós, Gaál András Levente, Gilly Gyula, Székely Mózes, Kiss Paszkál, Béres István. A különféle státuszokban és helyzetekben tanulságos találkozásaim voltak vitapartnerek, szövetségesek, ellenfelek és munkatársak

sorával. Itt külön is fontosnak tartom újra megemlíteni lassan három évtizede zajló beszélgetéseinket Hunyady György professzorral, amelyek nem csupán a kellő rálátást kínálják, hanem a realitások kezeléséhez szükséges, néhol ironikus reflexióval is segítenek.

Az egyetemi rangsorok, a felsőoktatás percepciója vagy a felsőoktatás-politikai folyamatok területén végzett munka (és elszenvedett kudarcok...) személyes feszültségeinek viselésében a kollegiális kapcsolatok és barátságok mindvégig támogatást nyújtottak, amiért legkevesebb, hogy köszönet illet minden érintettet. Mindezek között leginkább a feleségemet, Kerülő Tündét, akinek a kitartása mellett és az ügyeink mellett nehezen indokoltható, ám annál inkább nélkülözhetetlen mindmáig.

1. Bevezetés: a rossz kérdés és a jó válaszok keresése

„I often say that when you can measure what you are speaking about, and express it in numbers, you know something about it; but when you cannot measure it, when you cannot express it in numbers, your knowledge is of a meagre and unsatisfactory kind.”

Lord Kelvin

„Not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts.”

(Einstein-apokrif)

Melyik a legjobb egyetem? Jó kérdés – illetve dehogy az. Így feltéve nagyon is rossz a kérdés, mert értelmetlen, mert hamis felsőoktatásképet fejez ki és óhatatlanul az egyetemek káros félreértékelését indítja el. Mégis, a válaszok, amiket egyetemi rangsoroknak hívunk, kikerülhetetlenül hatékony formái ma a felsőoktatás társadalmi kommunikációjának. Az egyetem klasszikus értékei és valódi teljesítményei védelmében persze könnyen felhorgad elutasításunk a rangsorok olvasásakor. Azonban célszerű túllépni ezen, hogy legyen esélyünk jó, de legalábbis kármentő formákat és kereteket találni a rangsorok számára. Vagyis, az egyetem világának kell megszelídítenie, háziásítania (értsd: elméleti reflexióval a helyére terelgetnie) a *ranking game* szabályait, játékosait, hiszen megszabadulni a rangsoroktól jelenleg nem csupán reménytelennek, hanem egyben értelmetlennek is tűnik.

Az egyetemi működésről szóló tételmondatok között ugyanis, melyek helytállóságát a rankingek előfeltételezik, vannak a felsőoktatás számára ösztönzőek is: az egyetemek versenyszerű összehasonlíthatósági vonatkozásban állnak egymással; az egyetemek teljes intézményként és részelemenként is összehasonlíthatóak; az összehasonlítás számosítható, azaz egyértelmű sorrendet eredményez; az összevetés és a sorrend laikusoknak is érthető; és mindez érdekes lehet a külső szemlélőknek és/vagy belső érdeklődőknek.

Mindezen állításokban az ezredfordulós idők különféle koráramai keverednek, a modernitás versenyszellemétől a teljesítmény kvantifikálhatóságán át a laikus vélekedés posztmodern érvényéig. Ez a kavarodás ironikus módon nagyon is letisztult formát kap az egyetemi rankingekben, amelyek demonstrálják a versenyt, az összehasonlíthatóságot, a teljesítmény lefordíthatóságát – és az érdekességet.

De valóban érdekelt ez alakít a rektorokon, kutatókon és minisztériumi tisztségviselőkön kívül? Nos, régebben a szegényes felsőoktatási nyilvánosságú helyeken, mint Magyarország, az egyetemekre leginkább évi egy-egy alkalommal, a továbbtanulási jelentkezések, felvételik időszakában figyelt a közvélemény. Az elmúlt negyedszázadban, különösen pedig a kétezres évektől világszerte elterjedt egy másik

esemény, ami hasonló sajtóérdeklődést vált ki, s ezen keresztül az egyetemek társadalmi percepciójában mindinkább meghatározó: az egyetemi rangsorok rendszeres megjelenése. Egy évtizede a nemzeti rangsorok mellett a nemzetközi, globális rankingek hatása tette az intézmények besorolási játékát mind komolyabbá, az országos szakpolitikákban és az egyetemi stratégiákban is tényezővé.

Úgy tűnik tehát, nagyon is érdekesek lettek a rangsorok, sőt mintha ezek váltak volna a felsőoktatási értékmérővé. Ebben a hírcsatornában azonban a felsőoktatás „értékelői” hajlamosak elfeledkezni arról az egyszerű tényről, hogy az egyetem évszázadokon át működött rangsorok nélkül, illetve hogy a sajtóban felkapott rangsorok nem az intézmények kutatási-oktatási tevékenységéből nőttek ki, hanem azok tartalmával, fejleményeivel csak esetleges viszonyban állva, kívülről érkeztek. Hogyan lehetséges mégis, hogy ilyen erővel határozzák meg ezek az információs csomagok a felsőoktatásról és a felsőoktatásban zajló gondolkodást, miképpen váltak az egyetemek értékmérésének formáivá? Szolgáltatnak-e érvényes ismereteket a felsőoktatásról? Van-e esélye a hagyományos egyetemi nyilvánosság és társadalmi pozíciók újraépítésének, illetve lenne-e értelme ennek?

Jelen kötet arra vállalkozik, hogy ezekre a felvetésekre elsősorban a rangsorok leginkább ismert és használt formájának, a médiarankingeknek a bemutatásával, módszertani vizsgálatával és társadalmi kommunikációs elemzésével javasoljon válaszokat.

Természetesen a különféle szakmai fórumokon, döntéshozatali elemzésekben az összehasonlító sorba rendezés létező eszköze volt az értékelésnek vagy benchmarkingnek. Ezek ritkábban kerültek nyilvánosságra, vagy ha igen, akkor sem keltettek különösebb érdeklődést (kivételt képezett ez alól az USA néhány ilyen kiadványa, amint ezt bemutatjuk majd.) A rangsorolás azzal lépett új dimenzióba, amikor kívülről, a laikus közvélemény irányából, a média platformjain jelentek meg ranglisták. Ezek létezése és hatása hozott újdonságot a felsőoktatás számára, amelynek felsőoktatás-politikai és intézménymenedzsmenti következményei lettek. Mégpedig úgy, hogy gyakorlatilag semmiféle intézményi-fenntartói hatalmi státusz nem állt a rangsorok mögött.

Az már az előbbieken vázolt rankingpremisszákból kitűnt, megközelítésünk nem tartja sem magát től értetődőnek, sem a felsőoktatás belső folyamataiból következőnek a médiában megjelenő egyetemi rangsorok létét. Kutatásaink és tapasztalataink alapján erre a sajátos jelenségre a magyarázatot a felsőoktatás megváltozott társadalmi kommunikációs pozíciójában, illetve magának a társadalmi kommunikációnak az átalakulásában találtuk meg.

- Mindenekelőtt a felsőoktatási teljesítmény igazoltsága részben kikerült az akadémiai világból. Nem függetlenül a közszolgáltatásokkal szembeni gazdasági-eredményességi elvárásokat tételező közgazdasági és politikai áramlattól, amely a nyolcvanas évekre uralkodóvá vált, az egyetemekkel szemben is megfogalmazódott az elszámoltathatóság és hatékonyság igénye a finanszírozók, a közpénzt vagy magánrőfordítást biztosítók nevében.
- A felsőoktatási teljesítmény tartalma is átalakult. A sokak számára elérhető tudás és a gazdaságban használható innováció lépett az immanens tudományos gondolatok és önértékkel bíró szellemi közösségek mellé, sőt mind gyakrabban a helyükre.
- A felsőoktatás demokratizálódott, vagyis korábban elképzelhetetlen tömegek kerültek be hallgatóként, ami szükségképpen növelte meg olyan társadalmi csoportokban is a felsőoktatási információk iránti igényt, amelyeknek sem közvetlen tapasztalata, sem információs csatornája nem lehetett az egyetemről. De ezen túl szókészletük, fogalmi ismeretük sem volt a felsőoktatási teljesítmény hagyományos értékeléséhez. A rangsor révén mindenkinek lesz egy barátja, akitől érdeklődhet az egyetemről – mondtuk a magyar rangsorok indításakor, s ez kifejezi a demokratizálási vállalat.
- A tömegdemokrácia és nyomában a tömegmédia általános elfogadottá tette a „közünk van hozzá”, „véleményünk lehet róla” eszméjét, ami szorosan együtt járt a posztmodern relativizáló, a hagyományos

társadalmi és tudáspozíciókat megkérdőjelező áramlatával. Attól, hogy valami „egyetem”, hogy valaki „egyetemi professzor”, még ugyanúgy a közvélemény és az ügyfelek, finanszírozók („stakeholderek”) ítélete alá vonható, nem jár privilégium az önmagában lévő tudásának – fogalmazhatja meg a „laikus”.

- A tudomány és oktatás világában a kvantifikálható teljesítménymérés uralkodóvá vált. A tudomány-metria a publikációk és idézettségek adatbázisainak kényszerítő rendszerében működik, a PISA-felmérés az oktatási rendszerek orientációs eszközeként működik világszerte – miért ne lehetne a felsőoktatás is mérhető és összehasonlítható?

Sokaknak, külsőknek, számukra érthető nyelven, egy közmegítélésnek kitett rendszerről, az impact faktorok és PISA-tesztek által kitaposott úton beszéljünk a felsőoktatásról: ez olyannyira kézenfekvővé teszi az egyetemek rangsorolását, hogy utólag nézve, meglepő lett volna, ha nem indulnak el a média-rangsorok. Különösen úgy, hogy az internetes, digitális és a fogyasztó által is alkotott média ideális felület az ilyen infomálódásra, hiszen a korábbi, szerkesztőségek által uralt sajtó szűrésén sem kell átjutnia a vélekedéseknek.

A médiarangsorok tehát olyan közegben és korszellelem idején indultak el, amikor a velük szembeni egyetemi ellenállás eleve esélytelen volt. Jó és rossz viták sora zajlott és zajlik róluk, ahol a görcsös vagy éppen értetlen elutasítás mellett jelen van a módszertani hiányosságok feltárása is. A rossz vitákban az értékvédezés gyakran keveredik a pozícióvédelemmel, ezért inkább felsőoktatás-politikai jellegűek, mintsem szakmaiak. A jó viták azonban mára rekonstruálták a rankingek megoldatlan és nagyrészt megoldhatatlan szempontválasztási, adatgyűjtési, rendszerezési, sorrendképző algoritmust állító, értelmezési gyengeségeit, ellentmondásait, hiányosságait. Kulcskérdéssé vált az indikátorok szerepe, preconcepciózus volta és világossá váltak legfontosabb torzító hatásai: a nyelvi, tudományterületi, felsőoktatási funkciókat szűkítő egyoldalúságok. Vajon ezek az anomáliák összeállnak-e rankingparadigmát váltó kritikus tömeggé, vagy az olvasók-újságírók-felhasználók felsőoktatással szemben kritikus tömegeinek felületesebb igényei megvédik a rankingeket az alapvető felülvizsgálati kényszersztől – ez napjaink kérdése a rangsoripar számára.

Elemzésünkben tehát a rangsorok nem a felsőoktatási teljesítmény valós értékelési, hanem kommunikációs formái. Ezért amikor kötetünkben konkrét rangsoreredményeket mutatunk be, akkor nem az egyetemek értékéről, teljesítményéről, színvonaláról beszélünk, hanem arról, milyen pozíciót kaptak a rangsorok logikájában. A sokféle rangsor sokféle értékelése éppen azt jelzi, hogy merőben viszonylagos az egyetemekről alkotott képük érvényessége.

A cél azonban nem a rankingek kétségbe vonása, hanem a súlyuk, hasznuk, érvényük értelmezése. Ugyanis, visszautalva a fentebb jelezett demokratizálódási tendenciákra és a versenyhelyzet fontosságára, a rangsorok megfelelő formában és interpretációval nélkülözhetetlen elemei egy széles körű tudásbázist biztosító felsőoktatásnak. Ezért kötetünk hangsúlyosan tartalmazza a rankingek olvasásához készített segédletünket is

Nem is hangzana hitelesen a szerzőtől egy ranking-dekonstrukciós program, hiszen magunk is aktív szereplői voltunk/vagyunk a rangsorok világának. Ez az információk és tapasztalatok pótolhatatlan alapanyagát kínálja, ugyanakkor az elemzés tárgyához való közelség módszertani problémáit is felveti. Igyekeztünk kellően (ön)kritikusan használni az UnivPress Ranking anyagát, tapasztalatait, de természetesen bőven maradhatott a szöveg ezen részében a saját tárgyunk és munkánk iránti, érthetőnek tekinthető pozitív elfogultságunkból. Ennek kigyomlálását az olvasóra bízuk, mint ahogyan konkrét rangsorjavaslatainkat jóindulatú figyelmébe ajánljuk

Az elemzés objektivitását ugyanakkor segíti, hogy mostanra a rangsorokról szóló szakmai viták és megjelent szakirodalom kellőképpen bőséges és differenciált lett. A módszertani-technikai elemzéseket

felhasználtuk, a rangsorhelyzetképeket gyors avulási idejük miatt csak érintőlegesen. A rangsorokat és azok hatásait empirikus kutatásokkal is feltáró, értelmező szerzők (Hazelkorn, Samil, Usher) munkássága fontos kiindulópontja elemzésünknek. A felsőoktatás-szociológia és -elmélet kontextusában készült interpretációk (Altbach, De Wit) tanulságosan járultak hozzá a vizsgálódásunkhoz. A rangsorokat készítő műhelyek és vezetőik megszólalásai, vitái az elemzésünk anyagát jelentik. Mindezen feldolgozások hozzájárultak kötetünk módszertanához, aminek két lényegi vonását bocsátjuk előre: a rangsorokat magukat elemezzük, mégpedig a társadalom- és kommunikációfilozófia, a felsőoktatás-elmélet, egyetemfilozófia szemléleti keretében.

A rangsorok itt vannak és velünk maradnak – gyakran idézett fordulata ez a rankingszakirodalomnak. Kötetünk célja, hogy ehhez az együttéléshez a felsőoktatás és rangsorok között kölcsönös bemutatással, értelmezéssel és támogató fejlesztésekkel járuljon hozzá.

2. Hogyan lettek a rangsorok?

Az egyetemfilozófiák és önképek reflektálnak a felsőoktatás társadalmi környezetének elvárásaira, közösségi missziójára. Newmann püspök vagy Humboldt professzor/miniszter egyetemalapító dokumentumaiban a kiválóság és minőség magától értetődő jellemzője a felsőfokú oktatási intézménynek, nem is foglalkoztak különösebben külső, ezt kontrolláló szakmai mechanizmusok kidolgozásával. Ezen európai egyetemi hagyományhoz képest a hetvenes–nyolcvanas évekre már erős és befolyásos narratívák rivalizálnak a felsőoktatási teljesítmény „külső” megítélésének kibővült piacán – s míg a médiában egyértelműen a rangsorok állnak nyerésre, az intézményi életben és menedzsmentben erős pozíciókkal bírnak az üzleti életből, a PR-iparból vagy az újabb kori amerikai akadémiai tradícióból átvett megoldások.

Bár a szakmai közvélemény számára a minőségértékeléshez képest értelmeződnek a rangsorok, a nagyközönség kommunikációs formákként találkozik velük, többnyire a tájékoztató kiadványok közzegében. (A magyarországi felsőoktatási rangsorolás kezdetén, 2001-ben is ilyen dokumentumból nőtt ki az UnivPress-Felvi rangsor.¹) Nem véletlen, hogy amikor a rangsorok a nyolcvanas évekre egyre észrevehetőbbé váltak az amerikai felsőoktatásról szóló kommunikációban, akkor Webster is ezekhez viszonyítva fogalmazta meg azt a definícióját, amit ma is előszeretettel alkalmaz a szakirodalom.² Eszerint rangsor az, ami

- az akadémiai kiválóságot méri, meghatározott mérőszámokkal vagy vonatkoztatásokkal, valamint
- a mérőszámok használata valamilyen sorrendet eredményez.

A „hivatalos” minőségértékelések viszonya a rangsorokhoz tehát részint történeti, részint kontroverzális: miközben az akkreditációk kerülnek a sorrendbe állításokat, a rangsorok értelme éppen ez. Ám utóbbiak sikeressége egyre inkább növeli a nyomást az országos akkreditációkon, hogy ők is képezzenek sorrendeket.

a) Az agyonértékelt felsőoktatás

A minőségbiztosítás elterjedése az egyetemi autonómia újraértelmezésének folyamatába illeszkedik.³ A jelentős autonómiahagyományokkal rendelkező országokban a kormányzat igyekszik olyan regulációs formákat találni, amelyek még elfogadhatóak az akadémiai közösségnek, ugyanakkor biztosítják

¹ Roberts Éva, Fábri György (szerk.): *Egyetemek mérlegen: Hallgatói vélemények*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2005.

² Webster, David S. 1986. *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Springfield: Charles C Thomas. p. 5

³ Berg, Carin 1993. *University Autonomy and Quality Assurance Higher Education in Europe 18(3)*. pp. 18–26.

a fenntartói/finanszírozói érdekek és az elszámoltathatóságra vonatkozó társadalmi igények érvényesülését.⁴ Az értékelés és önállóság ellentétes irányú mozgásai a kiegyenlítődés felé tartanak a minőségbiztosításban: például míg Ausztriában az akkreditáció bevezetése az intézményi autonómia erősödését hozta, addig Angliában az állami kontroll kiterjesztésének eszköze lett.⁵ (A magyar akkreditációs történet ennyiben az osztrákhhoz hasonló, legalábbis 2010-ig, ami után a Magyar Akkreditációs Bizottság jogkörének szűkítése és működésének államosítása nemzetközi szinten is problémákat okozott⁶ – azonban ez éppen az akkreditáció, mint autonómiagondolat interpretációját igazolta.)

A különféle minőségbiztosítási eszközök közül az akkreditáció nem véletlenül áll a legközelebb az egyetemi világhoz. A felsőoktatással kapcsolatban történetileg ez a megoldás formálódott Nyugaton.⁷ Az akkreditáció szerveződési logikája az Egyesült Államokból ered, ahol az első ügynökségek és az állami hatóságok igyekeztek minőségi kontrollal kezelhetővé tenni az intézményi kínálat 19. század utolsó harmadában végbement bővülését. Azóta a nemzeti szabályozások világszerte elterjedtek, a reguláció sokszínű lett, de a cél azonos: a felsőoktatási képzés minőségének felsőoktatási intézményektől független, külső, mindinkább objektív megítélése és ennek kommunikálása a döntéshozók, a felhasználók és a jelentkezők számára. Az USA-ban kifejezetten piaci igényekre kínált választ a kormányzattól független akkreditációs ügynökségek és az egyes államok, majd államcsoportok, valamint a szövetségi kormányzat érzékeny egyensúlyával formálódó akkreditációs folyamat.⁸ Európában a nyolcvanas évektől a hagyományosan állami szervezetszerű és irányítású kontinentális felsőoktatás központi szabályozókkal regulált feladatnak tekintette ezek létrehozását.⁹ Azóta széles körű és több helyen komoly jogosítványokkal rendelkező akkreditációs szervezetrendszer épült ki, amely konkrét szabályozását a pillanatnyi felsőoktatás-politikai viszonyok alakítják.¹⁰ Európában a nemzeti minőségbiztosítások formálódása együtt járt a közösségi szintű minőségügyi együttműködéssel.¹¹ Az egyetemek mindazonáltal összességében elfogadják ezek autentikusságát és tekintélyét a felsőoktatási nyilvánosságban.

A hagyományos akadémiai értékelési rendszerekhez képest a kívülről jövő minőségbiztosítás pozíciója azáltal is egyre nagyobb befolyásra tesz szert, hogy a felsőoktatás-politikában is igen aktív a minőségügyi és akkreditációs szervezetrendszer. Nemzetközi keretek között állandó az egyeztetés, például a felsőoktatás minőségügyével foglalkozó nemzeti szervezetek nemzetközi hálózatában (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE), az Európai Unió felsőoktatási minőségbiztosító szervezeteinek hálózatában (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) és az európai egyetemek és rektori konferenciák szövetségének minőségügyi bizottságában. Budapest központtal létrejött a közép- és kelet-európai szervezetek társulása. Ajánlásait az

⁴ Westerheijden, Don F. – Stensaker, Bjørn – Rosa, Maria João 2007. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer

⁵ Bernhard, Andrea 2011. National Quality Assurance Systems in Comparison. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* 2(4) december. p. 543.

⁶ Bazsa György 2014. A minőségügy és az akkreditáció. *Educatio* 2014/1. pp. 93–107.

⁷ Stella, A. – Woodhouse, D. 2006. *Quality Assurance Developments in the United States and Europe*. Melbourne: Australian Universities Quality Agency.

⁸ Harclerod, Fred F. 1980. *Accreditation: History, Process and Problems*. AAHE/ERIC Higher Education Report No.6, 1980. pp. 8–9.

⁹ Teichler, Ulrich 2006. Akkreditierung in Europa (Accreditation in Europe). In: Simonis, Georg – Walter, Thomas (Hrsg.): *LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia (University as a Place of Learning. Changes Through Internationalisation and Multimedia)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. pp. 131–151.

¹⁰ Kauko Hämäläinen – Satu Pehu-Voma – Staffan Wahlén: *Institutional Evaluations in Europe*. ENQA Workshop Reports. Helsinki, Finland 2001

¹¹ Kehm, Barbara M. 2006. *The German System of Accreditation*. North Carolina: Public Policy for Academic Quality Research Program.

Európai Felsőoktatási Térség 2005 májusában fogadta el miniszteri szinten, s azóta igyekeznek érvényesíteni a tagországokban. Ezen intézmények mellett számos szakmai akkreditáló szervezet is létezik, mint például a mérnöki oktatásban működő FEANI (European Federation of Engineering Associations), a közgazdasági oktatásban kiemelkedő szerepet játszó EQUIS (EFMD Quality Improvement System). Megjelentek Európában a különböző amerikai akkreditáló szervezetek is. Sőt uniós programokban sincs hiány: ilyen a CRE (ma már EUA – European University Association) által végzett önértékelés 1993-ban, az ENQA (European Association for Quality Assurance) által vitt minőségbiztosítási Pilot Project 1994–95-ben, a Phare Multi-Country Program in Higher Education 1997–98-ban, illetve az Agenda 2000 minőségi instrukciói, valamint a Bolognai Nyilatkozathoz kapcsolódó szakértői anyagok.¹²

A szervezetek és projektek ez a fajta burjánzása jelzi, hogy korántsem egyértelműen kiforrott a minőségértékelés formája a felsőfokú képzésben¹³, így ezek meglétére, hatékonyságára hivatkozni a rangsorok ellenpontjaként nem túlságosan megalapozott. Nem sokkal jobb érvelés a versenyszférából érkező ISO minőségszabványok (melyeket az ipari-kereskedelmi gyártási folyamatok tesztelésére fejlesztettek ki) használatára, vagy olyan komplex rendszerekre, mint a Total Quality Management¹⁴ utalni. Ezek, hasonlóan a többi divatos menedzsmenttechnikához, nem elégszenek meg a mérőszámok sémáival (például a hatékonyságról, erőforrás-gazdálkodásról), hanem szemléletformálási aspirációik vannak. A partnerközpontúság vagy a céges elkötelezettség, mint kíváncsi jelenik meg értékként. A szervezeti folyamatokra inkább koncentrálni az egyetemi világra szabott UNI-EFQM modell.¹⁵ Ebben kiemelt jelentősége van az önértékelésnek, amelyet az egyetemi szervezet valamennyi elemében alkalmaznak. A hallgatók még továbbmentek: nemzetközi szervezetük (European Students' Union, ESU) európai konferenciáján kifejezetten fogyasztói szemszögből javasolta értelmezni a felsőoktatási működést, aminek a fogyasztóvédelmi jellegű értékelési formákhoz kell elvezetnie.¹⁶

Bár helyenként az akkreditáció közvetlen szervezeti következményekkel is jár (ez a kelet-európai országokra jellemző), a minőségértékelés az egyetem számára kommunikációs kérdés, miközben többek szerint hasznos lehet a belső szervezeti fejlesztésekben is.¹⁷ Ezt szolgálja a divatos szóval jelölt *benchmarking*¹⁸, vagyis a szisztematikus összehasonlítás, ami már a rangsorolás tágabb kontextusát is magában foglalja. A rangsorokat időnként olyan, a bemeneti és kimeneti tényezőket feldolgozó technikákkal is összekapcsolják, mint a Data Envelopment Analysis (DEA). Turner a *Sunday Times* rangsorát kontrollálta a DEA módszereivel és megmutatta, hogy a ranglista helyenként önkényes indikátorválasztásaihoz képest a DEA alkalmas a korrekciókra, a realisabb mérésre.¹⁹

Mint a szervezeti fejlődések általában, a minőségbiztosítás is önjáró és önmagukat terjesztő intézmények formájában válik mind bürokratikusabbá, s ezzel stabilabbá. Emögött is rekonstruálható azonban, hogy a tevékenység eredeti logikájának alapvető kérdése a bizalom megléte a társadalmi intézmények,

¹² <http://www.eua.be/>, <http://www.enqa.eu/>, <http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=118>.

¹³ Brink, Chris 2010. Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility. *Quality in Higher Education*, 16 (2). pp. 139–152. Innen: pp. 144–145.

¹⁴ Tambi, Abdul Malek Bin A. – Ghazali, Maznah Che – Yahya, Norasikin Binti 2008. The ranking of higher education institutions: A deduction or delusion? *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(10). pp. 1000–1002.

¹⁵ <http://www.efqm.org/>

¹⁶ <https://www.esu-online.org/?policy=2003-policy-paper-quality-assurance-and-accreditation>

¹⁷ Anninos, N. Loukas 2007. *University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems*. Lund: Lund University.

¹⁸ Lang, D. W. – Zha, Q. 2004. Comparing Universities: A Case Study Between Canada and China. *Higher Education Policy* 17. pp. 339–354. Innen: p. 1.

¹⁹ Turner, David 2005. Benchmarking in Universities: League Tables Revisited. *Oxford Review of Education*, 31(3). pp. 353–371.

jelesül a felsőoktatás iránt. Még a piaccal közvetlenebb kapcsolatban lévő amerikai felsőoktatás is jelentős bizalmi deficittel küszködik, a kontinentális európai országokban pedig az elszámoltathatóság különösen igényli az átláthatóságot, szoros összefüggésben az akadémiai világot övező bizalom csökkenésével.²⁰ A minőség ezzel együtt hatalmi kérdés is.²¹ Ha a minőséget „elhiszük” az egyetemi autonómiának, az természetesen a hagyományos professzori hatalmi pozíciókat erősíti, míg, ha kisebb vagy nagyobb részben külső menedzsmentekre ruházzuk a jogot a minőség értékelésére, akkor jelentősen visszaszorítjuk az autonómiát. A finanszírozó és a fenntartó ezért cserébe forrásokat, közbizalmat ígér – a felsőoktatási viták dinamikája éppen abban van, hogy mennyire elfogadható és bizalommal övezett ez az ígélet.

Ezek a viták az átláthatóság, elszámoltathatóság regulált formáinak közegében leírhatóak az egyetemek és fenntartóik sok évszázados huzakodásának koordinátarendszerében. Ehhez képest azonban a rangsorok, különösképpen a nyolcvanas évek terjedő médiarangsorok teljesen új fejleményt jelentenek, hiszen a tudományos-oktatási világ önértékelése helyett a demokratizálódott közönség szempontot nagy erővel érvényesítő tényezőként, intézményesedés nélkül intéznek kihívást az egyetemi világhoz.

b) A felsőoktatási rangsorolás története

Miközben alig negyedszázad telt el azóta, hogy világszerte elterjedt a rangsorok széles körű használata, a felsőoktatási intézmények teljesítményének, jellemzőinek összehasonlító vizsgálatára jóval korábban találhatók példák. Bár az angolszász szakirodalom (David Webster rekonstruálta a rangsorolás kezdeteit²²) szerint Amerika a rangsorolás őshazája, korábbról is találunk ilyen kiadványt: 1863-ban a Prágai Politechnikum professzora, Carl Kořistka készített egy összeállítást az európai politechnikumokról. Kiadványában több szempontból is vizsgálta az intézményeket, könyvecskéje utolsó oldalán pedig tízennégy indikátort tartalmazó, a német nyelvterület intézményeit összehasonlító táblázatot is közölt.²³

A kezdeményezés által ösztönzött európai utóéletre nincs adatunk, az intézmények tagolt bemutatását célzó amerikai vizsgálatok azonban már valóban egy folyamatot indítottak el. 1870-ben a U.S. Bureau of Education négy osztályba sorolta az intézményeket.²⁴ Ezt a kezdeményezést vitte tovább Kendric Charles Babcock, aki a Hivatal specialistájaként az American Association of Universities (AAU) felkérésére 1911-ben már 344 intézményt klasszifikált²⁵ ugyancsak négy osztály szerint, annak alapján, hogy egy komoly, jól felkészült és ambiciózus hallgató hogyan érheti el a bachelor szintet és milyen

²⁰ Trow, Martin 1996. Trust, Market and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy* 9. pp. 309–324.

²¹ Morely, Louise 2003. *Quality and Power in Higher Education*. New York: McGraw-Hill Education.

²² Webster, S. David 1992. Reputational Rankings of Colleges, Universities, and Individual Disciplines and Fields of Study from their Beginnings to the Present. In: Smart, C. John (ed.) 1992. *Higher Education: A Handbook of Theory and Research*, 8. New York: Agathon Press. pp. 234–304

²³ Kořistka, Carl 1863. *Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich, Belgien und England*. Gotha. Verlag von Rud. Besser. (A kiadvány alcíme jelzi, hogy bár uralkodói tájékoztatásra, de közfoglomba került kötetről van szó!)

²⁴ Claxton, P. P. 1912. *An Explanatory statement in regard to 'A classification of universities and colleges with reference to bachelor's degrees'*.

²⁵ Babcock, Kendric Charles 1911. *A classification of universities and colleges with reference to bachelor's degrees*. Washington DC.: Government Printing Office.

eséllyel léphet tovább.²⁶ A rövid kiadványt elsősorban az adminisztrációk, a szövetségi ügynökségek, a döntéshozók, a graduális képzésre jelentkezők és a kutatók számára készítette, mintegy „félhivatalos” körözvényként. Amint azt az előszavában bemutatja, többéves, adatgyűjtést és beszélgetéseket (mai kifejezéssel interjúkat) egyaránt tartalmazó kutatómunkát végzett, az akkori kor közlekedési viszonyai közepette tiszteletre méltó utazási teljesítménnyel bejárva a Johns Hopkinstól kezdve Princetonon, Yale-en és a Harvardon át Ohioig az egyetemeket. Jellegzetes volt a kezdeményezés sorsa is: az USA 27. elnöke, W. H. Taft megtiltotta a széles körű terjesztést, mivel szakértői szerint a módszertan egyoldalú és tökéletlen volt. Sem az AAU kérése, sem az I. (legjobb) osztályba került egyetemek vezetőinek folyamodványa nem volt elég ahhoz, hogy az őt követő Wilson elnök feloldja ezt a tilalmat.²⁷

A rangsorok formálódásában meghatározó szerepet játszott az 19. század utolsó harmadában indult szakmai diskurzus, amely eredetileg a kimenet irányából vizsgálta egyik tényezőként az egyetemek szerepét a személyes kiválóság formálódásában (a vita tágabb kontextusa az öröklődés/családi háttér és nevelés viszonyának feltárása volt). Bár Webster, valamint az ő nyomán Myer és Robe ezeket a kísérleteket módszertanilag nem vizsgálta, azonban figyelemre méltó, hogy az egyetemi rangsorolás forrásvidékénél a mai megközelítésekhez képest éppen fordított volt a kiváló emberek, a géniuszok és az egyetemi teljesítmény megítélése. 1900-ban Alick Maclean közölt egy táblázatot tanulmánya végén, amelyben az egyetemeket az ott végzett kitűnőségek számával karakterizálta.²⁸ Mivel azonban úgy találta, hogy a társadalmi kiválóság nem kötődik feltétlenül az egyetemi képzéshez (a 19. századi brit elit alig több mint egyharmada jött az egyetemekről, ezek fele pedig koncentráltan Oxfordból és Cambridge-ből²⁹), kevésbé az egyetemek pozicionáltak a végzetek, mint inkább az elit tagjainak kapcsolódása emelte az intézmények presztízsét. Hasonló arányokat talált Dexter az USA-ban³⁰, azonban nála a hangsúly egy másik adatra tolódik: a magasabb iskolázottság jelentősen javítja a karrieresélyeket. Dexter is jellemzi az amerikai egyetemeket a kiváló végzetek számával, de nem alkot nyíltan rangsort, miközben ő is rangsorolási logikát alkalmaz.³¹ 1904-ben Havelock Ellis, vitatkozva Macleannel, úgy találta, hogy az egyetemi háttér erőteljesebben jelenik meg a kiváló személyiségeknél – az ő, eltérő mintájának több mint fele egyetemet végzett, túlnyomórészt Oxfordban (41%) és Cambridge-ben (33%).³² Ellis vizsgálatai alapján azonban nem látja feltárhatónak, hogy az iskolázottság pontosan milyen hatással volt a kiválóságok kibontakozására, hiszen jelentős részüknél a társadalmi háttér eleve meghatározta az egyetemi tanulmányokat, s így a komolyabb karrierrel való korreláció nem feltétlenül az iskolázottság által determinált.

Az első, célzottan felsőoktatási értékelést elvégző rangsor ebből a szakmai háttérből született: James McKeen Cattell, szintén elismert kísérleti pszichológus, a *Science* szerkesztője, miután a kiváló emberek nevelődésének, családi és környezeti hátterének sajátosságait kutatta, a diplomások kibocsátása szerint értékelte az intézményeket.³³ Már a címében is közvetlenül utalt Galton harminc évvel korábbi munkájára³⁴,

²⁶ Uo. pp. 4–5.

²⁷ Myers, Luke – Robe, Jonathan 2009. *College Rankings: History Criticisms and Reform*. Washington DC.: Center for College Affordability and Productivity. p. 10.

²⁸ Maclean, Alick 1900. *Where We Get Our Best Men, Some statistics showing their nationalities, counties, towns, schools, universities, and other antecedents: 1837–1897*. London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent, and Co.

²⁹ Kontler László (szerk.): *Tűrlők. Elitek és társadalmi változások az újkori Európában*. Atlantisz. 1993.

³⁰ Dexter, Edwin G. 1903. High Grade Men in College and Out. *Popular Science Monthly* March. pp. 429–435.

³¹ Uo. 432.

³² Havelock, Ellis 1904. *A Study of British Genius*. London: Hurst and Backlett. pp. 144–146.

³³ Cattell McKeen, James 1903. A Statistical Study of Eminent Men. *Popular Science Monthly* Febr. pp. 359–377.

³⁴ Galton, Francis 1874. *English Men of Science: Their Nature and Nurture*. London: Macmillan. (Galton és Cattell munkásságának összefüggéseire lásd Benoît, Godin 2006. *From Eugenics to Scientometrics: Galton, Cattell and Men of Science*. Project on the History and Sociology of S&T Statistics Working Paper No. 32.)

amikor 1906-ban publikálta a kifejezetten a tudósokra koncentrált gyűjteményét. Az egységes szempontrendszerrel összeállított, négyezer nevet tartalmazó anyagot 1910-ben frissítve jelentette meg, ekkor már a megcsillagozott legkiválóbbak adatait összegezte arról, hogy mely egyetemekhez volt kapcsolódásuk. A vezető intézmények tudományos erősségeit bemutató táblázata évtizedekre meghatározta a rangsorok mérőszámairól való gondolkodást, mindenekelőtt azzal, hogy a kimeneti sajátosságokat tette mérhetővé a végzettség karrierútjának szempontként való használatával. Cattell kevésbé a hivataloknak, inkább a hallgatóknak és az intézményeknek készítette összeállítását, érezte ugyanis, hogy mind a továbbtanulók tájékozódása, mind az egyetemek társadalmi felelőssége szempontjából lényegesek ezek az információk. A hatvanas évekig több kiadást megélt sorozat ennek a megközelítésnek vált reprezentánsává.

Látható, hogy a teljesítménykritériumok meghatározása, az adatgyűjtés, az intézményi-politikai fogadtatás kezdettől kulcskérdései voltak a rangsorolásnak. Két mozzanat azonban különösen tanulságos a mai rangsorviták szempontjából. Először is egymással párhuzamosan formálódott egy adminisztratív-közpolitikai törekvés, valamint a tudományos világból eredő, annak belső logikája szerinti értékelési forma. Előbbi egyértelműen az oktatásra, míg utóbbi a tudományos teljesítményre alapozta mérőszámait. Másodszor, figyelemre méltó különbséget tapasztalhatunk abban, ahogyan ugyanazon szakmai kultúrából, ugyanazon forrásadatokkal dolgozva európai kollégáitól eltérően az amerikai Cattell nem csupán általános társadalomelméleti következtetésekre jut a kiválóságok életpályájának egyetemekre vetítéséből, hanem rangsorokat készít. Ez jól illusztrálja a kulturális beágyazódottságnak azt a sajátosságát, amit Susan Anderson így fejez ki: „Az amerikaiak előszeretettel és idejük nem sajnálva állítanak fel rangsorokat, legyen szó éttermekről, orvosokról, kórházakról vagy főiskolákról és egyetemekről.”³⁵

A rangsorkészítés teljesítménymérést alkalmazó kísérletei Cattell nyomdokain haladtak.³⁶ Előbb az Indiana University geográfia-professzora, Stephen Visher, majd két biológus, Beverly Waugh Kunkel, a Lafayette College és Donald B. Prentice, a Rose-Hulman Institute of Technology professzora 1930-ban adott ki hasonló módszertannal rangsorokat. Az intézményi produktivitást egyértelműen az olyan akadémiai teljesítménnyel mérték, amit az életpályájukon sikeres diplomások száma fejezett ki a számukra (például a „*Who is Who*”-ban szereplő notabilitások iskolái). Ennek a módszernek a hiányosságaira Robert Knapp és Hubert Goodrich 1951-es *Origins of American Scientists* című tanulmánya³⁷ körüli vita mutatott rá. Azt a provokatív tényt, hogy a későbbi amerikai tudósok baccalaureate szintű tanulmányait többnyire nem az egyébként elitcsoportot képező Ivory League egyetemein végezték, a kritikusok nem az intézmények, inkább a hallgatók jellemzésére tartották alkalmasnak. Az akadémiai minőséget a diplomások karrierjével mérő megközelítések ennek ellenére továbbra is több rangsort inspiráltak a hatvanas–hetvenes években.³⁸ Segítette a rangsorok elfogadottságát, hogy maguk a felsőoktatási intézmények a belső értékeléseikben alkalmaztak ilyen módszereket, ezt tanúsítja például az a részletes módszertan, amit ilyen belső rangsorolások elkészítéséhez dolgozott ki az észak-dakotai minot-beli College tanárképző kara.³⁹ Ebben nagy hangsúllyal szerepelt annak elemzése, hogy a várható oktatói ellenállásokra a rangsorba állítással szemben milyen jó válasz adható.

A húszas években ugyanakkor a rangsorolási kedv új formában is jelentkezett: az adatalapú rankingek után 1925-ben Raymond Hughes *A Study of Graduate Schools of America* címmel az első olyan

³⁵ Anderson, Susan H. 2003. *An Overview of College Rankings: international memorandum*. New York: The Andrew W. Mellon Foundation.

³⁶ Részletes bemutatása: Webster 1986a, Myers–Robe 2009 és Bogue–Saunders 1992.

³⁷ Knapp, Robert – Goodrich, Hubert 1951. *The Origins of American Scientists*. *Science* 113. pp. 543–545.

³⁸ Webster, David S. 1986. *Ranking Academic Quality*. *Change: The Magazine of Higher Learning* 18(6). pp. 34–41.

³⁹ Norem, G. M. – Bublitz, W. F. – Scheffer, J. D. – Gilbert, Edna 1950. *An evaluation schedule for academic ranking*. *Peabody Journal of Education*, 28(1). pp. 21–41.

rangsorot mutatta be, amely a graduate-szintű képzésekkel foglalkozott, valamint újdonságként az intézmények reputációját mérte. A *peer review* megoldást alkalmazta, amikor a Miami University in Ohio elnökeként felkért 40-60 oktatót 26 szakterületen, hogy értékeljék a megnevezett 36 egyetemet.⁴⁰ A rangsorolás itt a tanszékekre irányult, ezeket állította listába, de nem számolt ki általános értékeket egy-egy intézményre. A tanszéki reputációt akarta feltárni, kifejezetten az értékelő kört tekintve referenciaközegnek. Egy évtized múltán Hughes az American Council on Education elnökeként szélesebb bázison (több értékelővel, félszáz szakterületen) ismételte meg a kutatást, s tanulmányának nagyobb sikere lett. Ennek fő oka az lehetett, hogy – miközben a reputáció-módszertant jobban kidolgozta – lemondott a rangsorba rendezésről, csupán alfabetikus sorrendben mutatta be az eredményeket.⁴¹

A reputációs rangsorok elsősorban a master- és PhD-képzések területén bizonyultak általános formáknak. Salmi és Saroyan áttekintése külön is kiemeli Keniston 1959-ben készült jelentését.⁴² A University of Pennsylvania bölcsészprofesszora valóban klasszikus reputációmérő módszerrel dolgozott: intézménylátogatások után levélben kereste meg 25 vezető amerikai egyetem tanszékvezetőit, akiket egyrészt minőségi kritériumok alapján választott ki (AAU tagság, PhD-t szerzettek száma), illetve ügyelt az intézmények földrajzi elhelyezkedésére.⁴³ A szakterületi összehasonlíthatóság ugyancsak szempont volt a mintaképzésben, ezért a mégoly kiváló, ám szűkebb képzési profilú egyetemek (pl. MIT, CalTech, PennState) kimaradtak. Négyötödös visszajelzési arány és mintegy ötszáz értékelés tette használhatóvá az adatokat. Ezekből elsősorban szakterületi listák születtek, de Keniston közölt általános listát is.⁴⁴

Keniston munkája a leírások alapján különösebb hatást nem gyakorolt az egyetem falain túl⁴⁵, azonban módszertani szempontból több tanulságot is kínál. Mindenekelőtt létrejöttének motivációja érdekes. A szerző ugyanis kifejezetten a saját egyeteme fejlesztési koncepciójához végzett (mai szóval élve) benchmarkinget, és ebből formálódott a rangsora – hasonlóan ahhoz, ahogyan az ARWU született fél évszázad múltán. Ez a logika az adatok értelmezéséhez is szempontokat kínál. Hiszen egy konkrét egyetem elhelyezése a mezőnyben igényli magának a mezőnynek a definiálását is. Keniston ezt tette, amikor csak a hasonló képzési kínálattal rendelkező intézményekkel dolgozott és kihagyta például az orvosi képzéseket, mivel ezek nem működtek valamennyi egyetemen. Ilyen módon az összemérhetőség elvárása teljesült, azonban nem tudhatjuk, hogy vajon a közönség mennyire méltányolta volna ezt a megoldást. Ahogyan az sem tudható, a rangsor szakmai beágyazódottsága mennyire lett volna népszerű olvasmány. Keniston rangsorai ugyanis nem ilyen műfajú kiadványként jelentek meg, hanem a jelzett két tanulmányt egybefogó kiadvány appendixében olvashatóak. Így tehát inkább az alapos és mind a felsőoktatási környezet elemzését, mind saját intézményi „átvilágítását” elvégző szakmai publikáción van a hangsúly, nem az egyébként így hitelesített érvényességű rankingen.

⁴⁰ Toborowsky, Barbara F. 2002. College Rankings – History of Rankings, The Pros and Cons Rankings. *U.S. News and World Report*. America's Best Colleges 2002: Liberal Arts Colleges–Bachelor (National) Top 50. <http://education.stateuniversity.com/pages/1857/College-Rankings.html>

⁴¹ Webster, S. David 1992. Reputational Rankings of Colleges, Universities, and Individual Disciplines and Fields of Study from their Beginnings to the Present. In: Smart, C. John (ed.) 1992. *Higher Education: A Handbook of Theory and Research*, 8. New York: Agathon Press. pp. 234–304.

⁴² Salmi, Jamil – Saroyan, Alenoush 2007. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*. 19(2) pp. 1–38. innen: p. 34.

⁴³ Keniston, Hayward 1959. Standing of American Graduate Departments in the Arts and Sciences. *Arts and Sciences at the University of Pennsylvania*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press pp. 115–150. Innen: p. 115.

⁴⁴ Uo. 119.

⁴⁵ Myers, Luke – Robe, Jonathan 2009. *College Rankings. History, Criticism and Reform*. Washington DC.: The Center for College Affordability and Productivity

Kevésbé volt részletgazdag, de a publikálás médiuma révén jóval szélesebb kört ért el a reputációs értékeléseket 1957-ben undergraduate szinten is alkalmazó rangsorával Chesley Manley. A Chicago Tribune-ben publikált hat különféle táblázatot: a legjobb tíz egyetem, koedukált college, férfi-női college, jogi és mérnöki fakultás bemutatására, oktatási szakértők megkérdezése alapján.⁴⁶ A hatvanas évek hasonló próbálkozásai között feltűnik még az University of California legendás elnöke, Clark Kerr is, aki publikálatlan rangsort készített az AAU-hoz tartozó egyetemek orvosi karairól. A legnagyobb hatást mégis a Cartter Report módszertani fejlesztései gyakorolták a későbbi rangsortörekvésekre.⁴⁷

Allan Cartter minden korábbinál több (106) egyetemet vont be az 1966-ban publikált vizsgálatába, graduális és doktori programokat egyaránt értékelve. Vezető és fiatal tudósok egyaránt szerepeltek a megkérdezettek mintájában, aminek elemzéséből Cartter több reputációs összefüggést bemutató tanulmányt készített, például a magasan értékelt egyetemek földrajzi megoszlásáról, a publikációs teljesítményről.⁴⁸ Már tanulmánya elején kijelenti, hogy nem volt szándékában aggregált pontszámokat képezni, és az olvasóra bízta az általános kép formálását.⁴⁹ Összehasonlítva Hughes és Kenniston korábbi kiadványaival a diszciplinárisan tagolt rangsorokban a vezető egyetemek köre jelentős egybeesést mutat. Ez akár meglepő is lehet, hiszen 1925, 1957 és 1967 között nagyobb elmozdulásokat is várni lehetett volna, arról nem is szólva, hogy az elemzési szint is áttevődött a tanszékekre és programokra.⁵⁰ A kedvező sajtóvisszhang és a szakmai jelleghez képest nagy közönségérdeklődés (26 000 eladott példány) nyomán a rangsorok mind a szakma, mind a sajtó számára elfogadott vállalkozásokká váltak. Hattendorf számításai szerint 1925 és 1979 között hat multidiszciplináris reputációs rangsor született a graduálist képzést végző tanszékek köréről.⁵¹

Az Egyesült Államok rangsörtörténete akadémiai korszakának csúcspontja – Webster szerint⁵² – az An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States⁵³ megjelenése. Webster ezt a rangsorok Rolls-Roysának nevezi, mivel a leggondosabban összeállított, leginkább széles körű és szakmailag megalapozott kiadvány volt ebben a műfajban. Több mint kétszáz intézmény 2700 programja méretődött meg tizenhat minőségi jellemzőn – az értékeléseket azonban nem állították a kapott pontok alapján sorrendbe, maradt az alfabetikus rendezés. Talán szimbolikus erejű, hogy a felsőoktatási rangsorolás újabb korszaka éppen a következő évben, 1983-ban indult, amikor az egyetemi rangsor tömegmédia-termékként lépett piacra *US News and Reports* kiadásában.

Természetesen ez valóban csupán szimbolikus elválasztás, hiszen az akadémiai rangsorok nem szűntek meg, például éppen a doktori programok újrarangsorolása is megtörtént 1996-ban, a National Research Council égisze alatt. A sajtóban is felbukkantak korábban az akadémiai világtól távolabb formálódó rangsorok, mint például a hatvanas évektől a Gourman-Report sokat bírált⁵⁴ sorozata (1967),

⁴⁶ Manly, Chesley 1957. április 21. *Greatest schools in nation. Chicago Tribune*

⁴⁷ Myers, Luke – Robe, Jonathan 2009. *College Rankings. History, Criticism and Reform*. Washington DC.: The Center for College Affordability and Productivity

⁴⁸ Cartter, Allan M. 1966. *Assessment of Quality in Graduate Education* (Cartter Report). Washington DC.: American Council on Education.

⁴⁹ Uo. p. 106.

⁵⁰ Magoun, H. W. 1966. The Cartter Report on Quality in Graduate Education: Institutional and Divisional Standings Compiled from the Report. *The Journal of Higher Education*, 37(9). pp. 481–492.

⁵¹ Hattendorf, Lynn C. 1996. *Educational Rankings in Higher Education: Fact or fiction?* Conference Paper: 8th International Conference on Assessing Quality of Higher Education, Queensland, Australia, July 15, 1996.

⁵² Webster, David S. 1986. *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Springfield: Charles C Thomas. p. 121.

⁵³ Jones, Lyle V. – Lindzey, Gardner - E. Coggeshall, Porter (eds.) 1982. *An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States 1–5*. Washington, D.C.: National Academy Press

⁵⁴ Webster, David S. 1985. Review: How Not to Rank Universities. *Higher Education*, 14(1). pp. 101–109.

vagy olyasféle kiadvány is, mint a Playboy magazinnak a legengedékenyebb szexuális légkörű egyetemeiket rangsoroló kiadványa (1968). Eközben 1971-ben Nagy-Britanniában is elindult a médiában megjelenő rangsorképzés, a *Times Higher Education* kiadásában.

A *US News and Report* rangsorsorozata, majd a *Business Week* MBA rangsora 1987-től alapvetően új helyzetet eredményezett. A módszertani hangsúlyok is megváltoztak, hiszen a kutatási teljesítményről és professzori kiválóságról átkerült a hangsúly bemeneti és hallgatói-oktatói jellemzőkre. A legfontosabb azonban, hogy a rangsorolás elsődleges tényezője ezzel a medializálódás lett, ami gyökeresen alakította át a rangsorok társadalmi és felsőoktatási szerepét.

A rangsörtörténet évszámai:

- **1863** Carl Kořistka: Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich, Belgien und England.
- **1870** U.S. Bureau of Education négy osztályba sorolja az intézményeket.
- **1900** Megjelenik Alick Maclean: *Where We Get Our Best Men* c. kiadványa.
- **1903** Edwin G. Dexter a kiváló végzettség alapján osztályozza (nem rangsorolja) az intézményeket.
- **1904** Megjelenik Havelock Ellit *A Study of British Genius* c. kiadványa.
- **1906** (1910) Megjelenik James Cattell *The American Men of Science* c. kiadványa.
- **1911** Kendrick Charles Babcock – az American Association of Universities kérésére – 344 felsőoktatási intézményt négy osztályba kategorizál az alapján, hogy a hallgatók hogyan érhetik el a bachelor szintet, valamint, hogy miként tudnak továbblépni. Az Egyesült Államok akkori elnöke megtiltotta a kiadvány terjesztését.
- **1925** Megjelenik Raymond Hughes *A Study of Graduate Schools of America* c. rangsora.
- **1930** Stephen Visher, az Indiana University professzora megjelenteti a rankingjét, amelynek módszertana hasonló a Cattelléhez: Beverly Waugh Kunkel, a Lafayette College és Donald B. Prentice, a Rose-Hulman Institute of Technology munkatársa megjelentetik rankingjüket.
- **1934** Hughes II: American Council on Education – more successfull!
- **1951** Módszertani vita bontakozik ki Robert Knapp és Hubert Goodrich az *Origins of American Scientists* c. tanulmányával azokról a rangsorokról, amelyek a kiváló végzettség számán alapulnak.
- **1958** Megjelenik Paul Lazarsfeld és Wagner Thielens, Jr. *The Academic Mind (Multidimensional)* kiadványa
- **1956** Chesley Manley rankingje megjelenik a *Chicago Tribune*-ben
- **1959** Keniston, a University of Pennsylvania professzora megjelenteti elemzését, amelynek célja az egyetemek benchmarkingja.
- **1966** Allan Cartter megjelenteti 106 egyetemet tartalmazó, módszertani újjátáson alapuló rangsorát: egyetemi rangsorok széles körben elfogadottá válnak.
- **1967** Jack Gourman (Gourman Report)
- **1968** *Plaboy*
- **1969** Megjelenik George Pierson *The Education of American Leaders* c. kiadványa.
- **1972** National Academy of Sciences (reputációrangsor)
- **1971** Az első *Times Higher Education* rangsor megjelenése Nagy-Britanniában.
- **1982** *An Assessment of Research-Doctorate Programs* megjelenése, amely több mint 200 egyetem 2700 képzési programját mutatja be 16 indikátor alapján.
- **1983** *US News and Report* rankingje, valamint *Business Week* MBA képzéseket listázó rangsora megjelenik.
- **1986** *US News and Report* USA Colleges Ranking.

Globális menedzsmentképzési rangsorok:

- **1998** *Financial Times*.
- **2000** *Business Week*.
- **2001** *Wall Street Journal*.
- **2002-től** *The Economist*, *Forbes*, *International Herald Tribune*.

Globális rangsorok:

- **1999–2000** Time *Asiaweek*: Asia's Best Universities.
- **1999–2001** Shanghai Egyetem: felsőoktatás-politikai projekt.
- **2003** Shanghai Jiao Tong University's Academic Ranking of World Universities.
- **2004** Times Higher Education Supplement (THES) – QS: „World University Rankings”.
- **2005** Webometrics.
- **2006** The Centre for Higher Education Development (CHE).
- **2007** Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities – Taiwan.
- **2007** Centre for Science and Technology Studies – Leiden.
- **2007** International Professional Classification of Higher Education Institutions – Mines, Paris.
- **2008** SCIMAGO World Report (Scopus).
- **2010** THE-Thompson Reuters.
- **2010** QS.
- **2010–2011** EU Multidimensional Ranking / Classification / Mapping.
- **2014** EU Multidimensional Ranking.

3. A rangsorok topográfiája

a) Rangsorok világszerte: nemzeti rangsorok egyre szélesedő térképe

A nemzeti rangsorok burjánzása mostanra megállíthatatlannak tűnik, hiszen míg korábban, a US News nyomán évente indultak újabb rangsorok, az elmúlt másfél évtizedben mintegy hetven nemzeti rangsor készítéséről is tudunk. Ezek döntő többsége rendszeres kiadvánnyá vált, ami mutatja életképességüket és a rangsorok iránti erőteljes igényt.

1983	USA – US News Best Colleges
1987	USA – US News Best Graduate Schools
1990	Kanada – Maclean’s University Rankings
1991	Hollandia – Guide to Higher Education
1993	Japán – Brand rankings of Japanese universities Anglia – The Times Good University Guide
1994	Észak-Korea – Joonangilbo University Ranking 2013
1995	USA – Best 379 Colleges
1997	India – India’s Best Colleges 2011 Litvánia – Veidas University Ranking (Lithuania) Németország – CHE University Ranking
1998	Franciaország – L’Etudiant University Ranking
1999	Anglia – The Guardian University League Table Kína – Netbig Chinese University Ranking
2000	Chile – Qué Pasa University Ranking Japán – Truly Strong Universities Lengyelország – Perspektywy University Ranking Olaszország – University Guide Censis-la Repubblica
2001	Lengyelország – Perspektywy MBA Ranking Mexikó – Reforma University Ranking Magyarország – UnivPress Ranking

2003	Kanada – Canada’s Top Research Universities
2004	Mexikó – University Guide Írország – Sunday Times (Ireland) League Table
2005	Szlovákia – „Assessment of higher education institutions and their faculties” 2013 Magyarország Heti Válasz rangsor
2006	Pakisztán – Ranking of Pakistani HEIs 2013 Magyarország Felvi ranking (HVG, az UnivPress Ranking alapján)
2007	Anglia – The Complete University Guide Malajzia – „SETARA Rating System for Malaysian Higher Education Institutions” Mexikó – El Universal The Best Universities in Mexico Románia – Top Universities in Romania 2011 Ukrajna – Ukraine’s TOP 200 Universities Ranking
2008	Kazahsztán – „National ranking of the best higher education institutions of Kazakhstan” Lettország – Latvia University Ranking Ukrajna – „Compass” Ranking of Ukrainian Universities 2013 USA – Forbes/CCAP Rankings
2009	Chile – Ranking of Chile Universities Franciaország – SMBG Ranking of Licenses, Bachelor and Grandes Ecoles” Svédország – URank Swedish University Ranking Törökország – URAP Turkish University Ranking 2013
2010	Bulgária – Bulgarian University Ranking System 2013 Csehország – „Mission and Profile of Higher Education Institutions in the CR” 2012 Dánia – CEPOS University List Kolumbia – Ranking U-sapiens Colombia Oroszország – Interfax & Echo Moskvly National University Rankings Peru – Ranking of the Best Universities of Peru
2011	Ranking of Higher Education Institutions in Albania Brazília – Folha University Ranking Kazahsztán – Independent Ranking of Kazakhstan Universities Mexikó – Ranking of the Best Mexican Universities Oroszország – Expert RA Russian universities ranking Kína – Ranking of Top Universities in Greater China (RTUGC)
2013	Lengyelország – Assessment of Polish Research Institutions
2014	India – Careers360 University Rankings Macedónia – Macedonian HEIs Ranking 2013-2014 Spanyolország – ISSUE Ranking of Spanish Universities Spanyolország – Ranking CYD USA – National Universities Rankings

Ezek a rangsorok bevallottan komoly inspirációt kaptak az USA és Anglia rankingprojektjeitől. Nem véletlen, hogy az ott lefolytatott viták érvei, konfliktusai és módszertani következményei visszaköszönnének másutt is. Azonban ezek a hatások és átvételek konkrét megoldásai mutatják, hogy a módszertani kérdésekre adott válaszok közvetlenül kapcsolódnak egyfelől az adott felsőoktatási rendszerek sajátosságaihoz, másfelől a kibocsátók körében kialakult előfeltevésekhez a felsőoktatási teljesítményről,

illetve az igénybevevők elvárásairól. Emiatt már eleve ellentmondásokkal terheltek az újabb, ezredfordulós nemzeti rangsorok, hiszen szinte valamennyi igazodási pontjai között kiemelt helyen szerepel a USNWR – tehát egy tipikusan az amerikai felsőoktatásra és felsőoktatási környezetre szabott ranking.

A U.S. News and World Report elsősorban azzal adott mintát a későbbi nemzeti rangsoroknak, hogy összetett szempontrendszert használva, az egyes jellemzőket súlyozva összesítette az eredményeket és intézménytípusokat különböztetett meg az összehasonlításokban. A rangsorok alapjául szolgáló információkat részint intézményi adatgyűjtéssel, részint véleménykutatással, részint adatbázisokból kapják. Indikátorai az akadémiai presztízs, a jelentkező diákok bekerülési esélyei és a SAT-ban (az USA általános, országos felmérő tesztjében) nyújtott teljesítményük, a hatékonyság (a diploma megszerzéséhez szükséges idő), az alumnusok visszajelzése témaköreibe esnek. Az idők során a USNWR állandó jellemzője lett a szempontok változtatása, ami működésének az egyik legélesebben kritizált eleme is – és sajnos, ezzel is példát mutatott. A mintaadói szerep érvényességét ugyanakkor árnyalja, hogy miközben világszerte hivatkoznak rá, a két leginkább „amerikai” indikátora, a SAT-jellegű felmérések vagy az alumnusok figyelembevétele nem jellemző a nemzeti rangsorokban, hiszen ezek kifejezetten amerikai jellegzetességei a felsőoktatásnak.

Más úton indultak el az európai országok rangsorai között legnagyobb hagyománnyal bíró brit listák. Az 1993-ban kiadott *The Complete University Guide* megjelenése óta több tekintélyes brit lap is megjelentet rankingeket. Ezek súlyozásai, indikátorai eltérnek, de a *The Times* vagy a *The Guardian University Guide* nagyon alapos és kiterjedt állami háttérű adatbázisokra támaszkodhat. Elsősorban a Higher Education Statistics Agency, a Research Attachment Exercise, Quality Assurance Agency, illetve a The National Student Survey adatait használják. Amiatt nagyon megbízható az adataik minősége, és bár itt is előfordul az indikátorok változtatása, ez nem okoz túl nagy problémákat. Ugyanakkor a média-rangsorok nincsenek egyedül a piacon, hiszen igen jó minőségű kormányzati adatsorok, minőségértékelések jelennek meg, egyértelmű összehasonlításokat, sorrendeket közölve.

A kontinentális felsőoktatási rendszerekben a Bologna-átállás előtt a kétszintű képzés nem volt értelmezhető, ezért az angolszász tapasztalatokat például a német rangsorolásban nem lehetett átvenni. Itt sajátos, sajnos, másutt kevésbé követett megoldást is alkalmaztak, például a Der Spiegel Ranking a képzési színvonal hallgatói és oktatói megítélésére helyezte a hangsúlyt. Ennek kutatására egyszerű technikát használtak: az egyetemi presztízszt a kiválóságuk alapján kiválasztott egyetemi oktatókat, neves professzorokat megkérdezve mérték fel. Mégpedig egyetlen kérdéssel: ha gyermekük egy adott szakterületen kívánna továbbtanulni, hogyan osztályoznák számára az egyes német egyetemek programjait. A hallgatói véleményeket már összetettebb kérdőívvel mérték, tízezres nagyságrendű népességben. Itt az előadások látogatottságára, a tananyag használhatóságára, a szakmai infrastruktúra állapotára kérdeztek rá. Az állami háttérű szervezetek konkurenciája itt még inkább ösztönzően hatott, hiszen a Deutsche Forschungsgemeinschaft kutatásminősítése finanszírozási következményekkel járt, a Humboldt Stiftung belépése pedig a nemzetközi szinten értelmezte az egyetemi teljesítményt. Sajátos rangsorkészítési típust jelenített meg a CHE (Center for Higher Education Development). Itt a médiaóriás Bertelsmann konszern szövetségzett a Deutsche Rektorkonferenzcel és így készültek rangsorai, amelyek nagyon hamar nemzetközi érvényűek lettek, hiszen a német nyelvterület, majd az ezeken túli német nyelvű képzések egészére is kiterjedtek. A CHE bővülése az U-Multirank európai uniós projekt tenderének megnyerésével és megvalósításával lépett újabb szintre.

Módszertani impulzusokat adott több nemzeti rangsornak (köztük a magyarországi Felvi-rangsornak is) a 2003-ban indult svájci SwissUp projekt. Az adatképzés az általános fő irányoknak megfelelően alakult, hiszen központi adatbázisokból (Svájci Központi Statisztikai Hivatal, a Svájci Nemzeti Kutatások Háza, Technológiai és Innovációs Bizottság) dolgozott, kiegészítve ezt hallgatói véleménykutatással (az

intézmények vonzerejéről, az oktatási infrastruktúrájáról, a képzés munkaerőpiaci alkalmazhatóságáról, a kurzusok és oktatók minőségéről, a forrásteremtési képességről és az általános hallgatói elégedettségről, intézményi kötődésről) vizsgálják. Az igazi újdonsága azonban az volt, hogy a felhasználók érdeklődését is modellezte, aminek révén három hallgatói profilt alakított ki: a kutatásorientáltakét, a munkaerőpiaci érvényesülésre figyelőkét (akiknek fő szempontja a kifizetődő és kielégítő állás megszerzése), valamint az oktatás jellegét, emberi hozadékát fontosnak tartókat. A profilokhoz és az egyéni szempontokhoz saját rangsor-összeállítási lehetőségeket programoztak, lemondva az abszolút érvényű általános rangsorokról. Így a tájékozódó továbbtanulók a számukra megfelelő módon hasonlíthatták össze az intézményeket.

A korábbi államosított rendszerekből átalakuló felsőoktatásokra jellemző sajátosságra reflektált a lengyel Perspektywy újság Rzeczpospolita Uniwersytet melléklete, amikor rendszerváltozások után ezekben az országokban robbanásszerűen kibővülő magán-felsőoktatási piac szereplőit is fel akarták mérni. A jelentősen eltérő szabályozási és finanszírozási feltételekkel működő állami és magánsektort végül két különböző listán mutatták be, majd közös rangsorokat képeztek a szakterületeken belül. A Perspektywyhez kapcsolódó rankingműhely is jelentős tényezője lett a rangsorvilágnak, hiszen az IREG Observatory nemzetközi rangsorszervezet szervezési és szakmai bázisát szolgáltatják.

Látható tehát, hogy a sokszínű felsőoktatási világ sokféle rangsort hívott elő. Ha röviden áttekintjük ezen rangsorok legfontosabb jellemzőit⁵⁵, azt találjuk, hogy rangsort csinálni a médiavilágban hasznosuló üzleti vállalkozásként volt leginkább vonzó. A nemzeti rangsorok többsége ilyen cég gondozásban működik, ami mellett a nem piacorientált magánszerveződések vannak a legtöbben. A magáncégek hármonegyedes aránya a függetlenség fontosságát emeli ki, amit erősít a „közösségi szervezetek” érdemi részvétele is. A kormányzati szervek, illetve egyetemi bázisok együttesen is alig a nyolcadát teszik ki a nemzeti rankingkészítőknek. Erősen kötődnek a nemzeti piachoz, hiszen többségük, hattizedük, csak a saját országuk nyelvén jelenik meg. Többnyire nincsenek hazai versenytársaik, bár 14 országban két vagy több rangsor is megjelenik (a legtöbb természetesen az USA-ban, de feltűnő Mexikó ellátottsága négy rankinggel).

Kilenctizedük évente jelenik meg, szinte valamennyi az interneten is, de – kapcsolódva készítőik média-érdekeltségeihez – önálló nyomtatott terméként több mint a felük és valamilyen magazin részeként szintén közel ennyi. Önjellemzésük alapján a nemzeti rankingek elsődleges célcsoportja a továbbtanuló diákok és szüleik köre, majdnem ilyen mértékben fontos nekik az akadémiai közösség. Számottevő az oktatók irányában való orientálódás, de az alkalmazók vagy szakpolitikusok jóval kevésbé jelennek meg elérendő csoportként.

A nemzeti rankingek elsődlegesen az intézményeket rangsorolják, szakokat vagy szakterületeket sokkal ritkábban. Értékelési szempontjaik között az oktatás, a kutatás, a reputáció kapja a legnagyobb hangsúlyt, a nemzetköziesedés vagy a munkaerőpiaci alkalmazhatóság jóval kisebb mértékben szerepel. Mindezekről az információkat elsősorban a felsőoktatási intézményektől független adatbázisok felhasználásával szerzik be, amit olyan források egészítenek ki, amelyek maguk az intézményektől kérnek információkat. A rangsorkészítők fele közvetlenül kér adatokat az intézményektől, valamivel kevesebben viszont felméréseket is végeznek.

Természetesen az egyes rangsorok tényleges működéséről ezek az általános megállapítások csak igen elnagyolt képet adnak, azonban érzékeltetik a rankingkészítés főbb tendenciáit. Ebben az iparágban azonban elsődlegesen a globális rankingek diktálják a trendeket, az ő hatásuk érződik a nemzeti rankingeken is.

⁵⁵ Ehhez részint az IREG Observatory összegzéseit, részint saját elemzéseinket használjuk.
<http://ireg-observatory.org/>

b) A globális rangsorok

Az ezredforduló után az egyetemi rangsorokat teljességgel új pozícióba hozta a globális médiarangsorok megjelenése. A mai rangsordiskurzus legnagyobb hatású tényezője jött ezzel létre, ami meghatározó a felsőoktatási kommunikációban, a felsőoktatásról való közvélekedésben, de még a nemzeti felsőoktatás-politikákban is.

Az egyetemek nemzetközi összehasonlítása természetesen nem új jelenség, lényegénél fogva a közmopolita felsőoktatás és tudomány magától értetődő viszonyítási formája volt mindig is (emlékeztetek a korábban említett Kořistka-munkára). Ehhez képest csupán formai újdonságnak tűnhet, hogy az ilyen összevetés közvetlenül, egy táblázatba rendezve történik – azonban az emögött lévő értékelés és az így sugárzott üzenet minőségi váltást hozott. A lényeges változást az hozta, hogy a rankingek ugyanazokat az indikátorokat alkalmazzák nagyon különböző kultúrákban, szabályozási környezetekben, intézményszerveződési elveken működő intézményekre, s a média ereje révén a listák azt érzékeltetik: ugyanabban a mezőnyben versenyeznek az egyetemek.

Ez a megközelítés kézenfekvőnek tűnt az először nemzetközivé vált rangsortípusoknál, hiszen kezdetben a menedzsmentképzésről kiadott listák lépték túl a nemzeti határokat. A *Financial Times* 1998-ban rangsorolta az európai üzleti iskolákat és MBA-programokat, amit ezt követően évről évre megismételt.⁵⁶ 2000-ben a *Business Week* is rangsorolt hét USA-n kívüli intézményt, a kétévente megjelenő USA-rangsorok mellett⁵⁷, 2001-ben pedig a *Wall Street Journal* vonta be az észak-amerikaiak mellé az európai üzleti iskolákat⁵⁸. 2002-ben a *The Economist* is közölt ilyen listákat⁵⁹, majd a többi nagy tekintélyű üzleti lap (*Forbes*, *International Herald Tribune*) is belépett ebbe a versenybe. Az ok nyilvánvaló: az üzleti élet globalizáltsága egyre inkább légiesítette a menedzserek mozgásának országhatárait, amelyeken így a multinacionális cégek rekrutációs stratégiája is túllépett. Azonban ezeknél a rankingeknél egyértelmű és világos a közös platform, amely összevethetővé teszi a rangsorolt intézmények, képzések tudástartalmait, valamint a végzettek számára közös versenyeret jelent.

Ez a mintázat látszott munkálni az ezredforduló után a felsőoktatás globalizálódásában: a hallgatók és az oktatók egyre nagyobb számban tanulnak/dolgoznak külföldi egyetemeken, valamint a pályázati és vállalati források is nemzetközi szinten válnak elérhetővé. Ahogyan a nemzetköziesedés, majd globalizálódás terminusait differenciálatlanul átvette a felsőoktatási szakirodalom, ennek az analógiájára tűnt relevánsnak általános felsőoktatási rankingeket is kialakítani. Vagyis, a nemzetközi felsőoktatási és információs piac körülményei között lehet tételezni az egyetemek teljesítményének nemzetközi összevethetőségét – nem véletlen, hogy a legnagyobb hatású globális rangsorok a médiaipar és a felsőoktatási marketing közegeiben születtek meg.

Az első általános nemzetközi rangsor még regionális kitekintésű volt: a *Time* speciális magazinja, az *Asiaweek* 1999-ben jelentette meg („Asia’s Best Universities”) a keleti térség (Ázsia, Ausztrália, Óceánia) legjobb egyetemeinek listáját. A 2000-ben megismételt kiadás⁶⁰ után kudarcba fulladt a vállalkozás, mivel a listákat vezető 35 egyetem a továbbiakban már nem szolgáltatott adatot. Ez a kudarc

⁵⁶ <http://rankings.ft.com/>

⁵⁷ <http://www.mba50.com/a-quarter-century-of-the-businessweek-mba-ranking-1988-2014/>

⁵⁸ <http://www.wsj.com/public/page/rankings-career-college-majors.html>

⁵⁹ <http://www.economist.com/whichmba>

⁶⁰ <http://edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/universities/index99.html> és <http://edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/features/universities2000/schools/multi.overall.html>

tanulságos volt a későbbi, jóval sikeresebb rangsorprojektek számára, hiszen megmutatta a listák összeállításának egyik legérzékenyebb pontját, az adatforrások elérhetőségét.

Az *Asiaweek* indikátorai ugyanis kellőképpen széles körűek voltak, azonban jelentős részük forrása az intézményi adatszolgáltatás lehetett csupán. Az akadémiai reputációhoz (20%) széles körű, vezető amerikai egyetemeket is felölelő felmérést alkalmaztak, a diákok bekerülési teljesítménye (25%) is talán elérhető központi adatbázisokból, azonban az oktatók jellemzői (25%), mint például az átlagfizetésük, a tudományos fokozatuk már intézményi adatok. Hasonlóan a kutatási teljesítmény (20%) és a finanszírozási jellemzők (10%) több eleméhez, ezek beszerzése már igényelte az egyetemek közreműködését. Márpedig az egyetemi vezetők ekkoriban még elég erősnek érezték magukat egy médiarangsorral szemben ahhoz, hogy a számukra kellemetlen vagy értelmetlennek talált projektből kivonják magukat.⁶¹

Ezt a kockázatot kerülte el a leghangosabb karriert befutott globális egyetemi rangsor, a sanghaji Jiao Tong egyetem oktatás-kutatási intézetének szakértői által készített *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*.⁶² Ez a vállalkozás eredetileg nem médiaprojektnek, hanem felsőoktatás-politikai szakmai háttér munkájának indult. Állami feladatként határozta meg 1998-ban a Kínai Népköztársaság elnöke, hogy az országnak rendelkeznie kell világszínvonalú egyetemekkel. Ezt követően indult a „985” projekt, aminek keretében kilenc intézménynek kellett stratégiai tervet készítenie ezzel a célkitűzéssel. A sanghaji egyetem szakértői ennek megalapozásához kezdték meg a „világszínvonal” fogalomkör definiálását, valamint ebben a fogalomkörben a kínai intézmények benchmarkingjét 1999 és 2001 között. A kutatásból készített jelentést az illetékes minisztérium jóváhagyása alapján a következő két évben rangsorokká formálták⁶³. Így jelent meg 2003-ban az általuk legjobbnak talált 500 egyetem listája.

A folyamat kulturális-társadalmi jellegzetességén (míg Nyugaton többnyire nemzeti médiarangsorok születtek, Kínában egy központi adminisztratív lépés nyomán születik információs piaci termék) túl számunkra a szakmai logika érdekes leginkább. Látszik ugyanis, hogy a rangsorolás milyen közel áll a *benchmarking* módszereihez, s a különbség leginkább a vizsgálatok eredményeinek prezentálásában mutatkozik meg.

Az ARWU a rangsorolás három legfontosabb tényezőjében hozott újdonságot: a vizsgált intézményi kör, az indikátorok meghatározása és az adatbázis forrása egyaránt újszerű volt. Az *Asiaweek* regionalitásán túllépve az egész világra kiterjedően próbálja az egyetemeket lefedni, statisztikai mutatók alapján. Ebből következően az indikátorok forrása célszerűen nem lehet az intézményi adatszolgáltatás, hiszen ez, amint az *Asiaweek* példája mutatja, igen sérülékeny adatgyűjtési folyamat során állna csak rendelkezésre, mind sebességében, mind pedig a teljeskörűség igényének teljesülésében. Az ARWU az internet korának jelensége: a világhálón elérhető adatsorok feldolgozásából jött létre, márpedig ezek elsősorban a tudományos teljesítményeket jelenítik meg.

Ennek okán a sanghaji rangsor kezdettől fogva az oktatói-kutatói minőséget, mégpedig annak a kutatási teljesítménnyel mérhető elemét tekinti meghatározó szempontnak. Az első megjelenések indikátorai kizárólag ilyenek voltak: az oktatói teljesítményt az alumnus (10%) és aktuális (20%) Nobel-, illetve Field-díjasok, valamint az akkori *ISI* (ma *Web of Science*)⁶⁴ adatbázisa szerint magas idézettséggel rendelkező oktatók-kutatók (20%) számával mérték. Az értékelés másik része intézményi teljesítményen alapul, ötéves távlatban a megjelent Science- és Nature-publikációk (20%), valamint az előző évben a SCI és SSCI által indexált cikkek (20%) száma. Ezeket a kritériumokat a második kiadásban már kiegészítették egy arányszámmal: az eddigiekben ismertetett indikátorok aránya a teljes oktatói állományra

⁶¹ Lásd ehhez: Cohen, David 2001. augusztus 1. *Asiaweek* cancels controversial university survey. <https://www.theguardian.com/education/2001/aug/01/highereducation.uk>

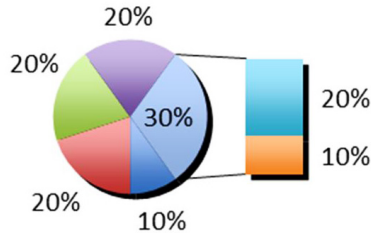
⁶² A rangsor eredményei és módszertana elérhető: a www.arwu.org.

⁶³ Liu, N. C. 2009. The Story of Academic Rankings. *International Higher Education*, 54. pp. 2–3

⁶⁴ <https://webofknowledge.com>

ARWU

- Oktatási minőség Az intézményben végzettek között Nobel- és Fields-díjasok
- Oktatási minőség Jelenlegi oktatók között a Nobel- és Fields-díjasok
- Oktatási minőség Magasan idézett kutatók 21 szakterületen



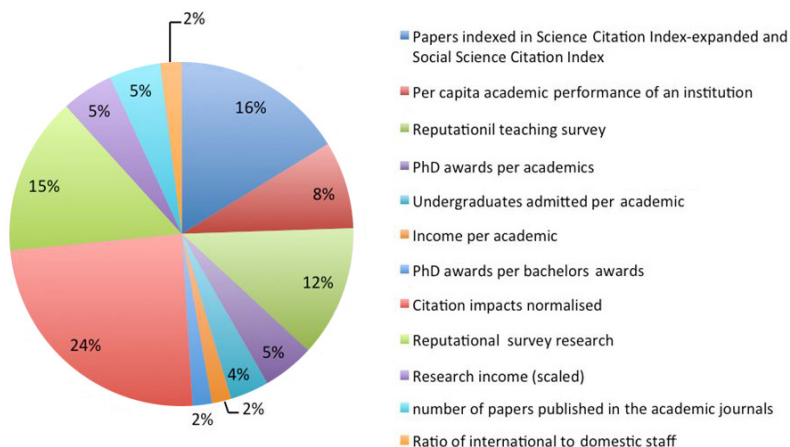
1. ábra

vetítve (10%). A számításokat két ponton is finomították: a végzettek között (vagyis akik legalább egy oktatási szintet az adott intézményben teljesítettek) súlyozzák a diplomaszerzés évét, így az 1-nek alapul vett 1990 utániaktól évtizedenként 0,1-del csökkenő mértékben számítanak az indikátorokba. A díjazottak között is különbséget tesznek az osztott elnyerések, illetve az egyidejűleg több intézményhez kapcsolódás figyelembevételkor. Mindebből látható, hogy az ARWU a laikusok számára is közérthető és átlátható mutatókkal dolgozik, amelyeket gond nélkül lehet beszerezni az internetes forrásokból.

Ezzel a médiasikerrel igyekezett felvenni a versenyt a másik irányból, éppen a médiából indulva a 2004 óta megjelenő World University Rankings, a The Times Higher Education Supplementben. A THES-QS rangsor ugyanis egyáltalán nem maradt meg a nyilvános adatbázisokból elérhető információk beszerzésénél, hiszen az induló, 2004-es évben 50%-os súllyal a *peer review* módszerével képezték az adatokat. 1300 akadémiai személyiségből összeállított mintát kérdeztek meg 88 országból, egy felkínált, 500 egyetemet tartalmazó listáról. A felvett egyetemek körét elsősorban a kutatási teljesítményük szerint határozták meg, de például Németországban főként szubjektív benyomások, az ázsiai egyetemek esetében pedig az *Asiaweek* korábbi rangsora volt a kiválasztás alapja. Mindez jól illusztrálja, hogy bár a kvantifikáció, a menedzsmentszemlélet és a medializáltság a hagyományos akadémiai szemlélet meghaladását sugallná, mégis, egy rangsor mögött jelentős hatóerővel ott működik a tudományos közösség értékrendje.

Az értékelés másik fele több, adatalapú tényezőből képződött. A külföldről érkező oktatók és hallgatók aránya a teljes oktatói-hallgatói állományon belül 5-5%-os súlyú, a hallgató-oktató arány 20%, míg az idézettség ugyancsak 20%. Ezekben az indikátorokban nem is következett be érdemi változás, csupán az idézettség vizsgálatának időtartamát rövidítették le az első két megjelenés tíz évről ötre, 2006-tól. A *peer review*-értékeléshez azonban jelentős változások kapcsolódtak: egyfelől évente bővítették a megkérdezettek mintáját, a 2004-es 1300-ról folyamatosan emelkedve a 2016-os 10 507 főre. Ennél is jelentősebb módosulást hozott rögtön a második év, amikor is a *peer review*-értékekből 10%-ot

Times Higher Education



2. ábra

elvettek és azt az alkalmazók szempontjait súlyozva csoportosították át. Ebben a mintában 2004-ben 333, 2009-ben pedig már 3281 fő szerepelt. A mintaképzés reprezentativitásának biztosítására a választok értékelésekor tudnak csak kísérletet tenni, azonban a kiküldött felkérők és visszaküldött válaszok aránya olyan csekély, hogy eleve illuzórikussá teszi ennek a megbízhatóságát. Nem véletlen, hogy éppen ezen a ponton zajlott le a legnagyobb válság a THE ranking történetében.

Az adatgyűjtés módjában és a rangsorképzés algoritmusában már igen jelentős változások történtek a negyedik THE–QS rangsor összeállításakor is. Mindenekelőtt az adatgyűjtés anomáliáit kellett kezelnie a QS-nek, lévén, hogy az intézményi adatszolgáltatásban, illetve peer review-ban egyaránt sok részrehajlást fedeztek fel a kritikusok. Ezért a más intézményből érkezett pozitív értékelések nagyobb súlyt kaptak, valamint bevezették az „egy komputer – egy szavazat” elvet. A rangsorolás-számítás algoritmusát teljesen átszabták: a korábbi, a legjobbtól visszaszámított pontszámadás elve helyébe az ún. Z-pontozás lépett, azaz a középértéktől való eltéréssel pontoztak egy intézményt. Azt, hogy ez milyen hatással járt, jól mutatja a London School of Economics példája, amely a 2006-os 17. helyről a 2007-es 57.-re csúszott vissza, pusztán az algoritmus miatt. Végezetül a publikációs indexek alapjául szolgáló adatbázist is lecserélték: a Thompson Reuters helyett a Scopus vált forrássá, ami bővítette a publikációs kört és némileg mérsékelte az angol nyelvi, illetve természettudományos elfogultságokat. (A Scopus nagyobb számban tartalmaz humán tudományi folyóiratokat.)

Ez az átalakítás azonban nem csökkentette a kritikákat, feszültségeket a rangsor körül. Adatgyűjtési, számítási hibákat róttak fel a megvalósítóknak, aminek hatására 2008-ban a THE úgy döntött, új formában, új szerkesztősséggel folytatja a munkát, ami a QS adatfeldolgozó közreműködésének a végét is jelentette⁶⁵, így a THE–QS rangsor utoljára 2009-ben jelent meg ebben a konstrukcióban.

⁶⁵ Baty, Phil 2009. New data partner for world university rankings. *Times Higher Education*, 2009. október 30. <https://www.timeshighereducation.com/news/new-data-partner-for-world-university-rankings/408881.article>

A Times Higher Education Supplement a citációs adatok forrásaként visszatért korábbi partneréhez, a Thompson Reutershez, 2010-től ennek felhasználásával készül a World University Rankings. (A 2015–16-os rangsorban már újra a Scopus-t használták.) Az indikátorok rendszerén is változtattak, így a folytonosság főként a brandben érvényesül. Az öt kategóriába osztott 13 indikátor között a véleményfelmérésen alapuló reputációs indexek aránya egyharmadosra csökkent, megjelent a forrásteremtő képesség, a publikációs idézettség adatok súlya pedig csaknem megkétszereződött, 34,5% lett. Az információk forrásai között a központi adatbázisok mellett továbbra is fennmaradt az intézményi adatszolgáltatás.

1. táblázat

Indikátorkategóriák elnevezése	Súlyozása 2010	Súlyozása 2011	Súlyozása 2015
Gazdasági aktivitás/Innováció (2010) / Ipari bevételek: innováció (2011, 2015)	2,5%	2,5%	2,5%
Nemzetközi kitekintés	5%	7,5%	7,5%
Oktatás: tanulási környezet	30%	30%	30%
Kutatás: nagysága, bevétel és hírnév	30%	30%	30%
Idézettség: kutatás hatása, eredményei	32,5%	30%	30%

Forrás: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016>

Az önálló útra lépett QS részben szintén a brandet vitte tovább⁶⁶, jelentősen megújítva a saját rangsorát. Az alapsémán nem változtattak, az indikátorok képzésének logikája megfelelt a THE-QS időszakában alkalmazott megoldásnak. A citációs adatoknál a Scopus-t használták, ezzel a két, közös gyökerű rangsor versenye néhány éven át egyben leképezte a publikációs nyilvántartási ipar két óriásának (Thompson Scientific [korábban ISI] – Elsevier) a vetélkedését⁶⁷.

A QS jelentős újításokat is bevezetett. Mindenekelőtt megerősítette a 2009-ben indított klasszifikációt, aminek jegyében három szempontból (intézményi méret, szakterület, kutatásintenzitás) csoportosította az intézményeket – hivatkozva a Berlini Nyilatkozat elveire. Emellett a szakterületi rangsorok képzése is nagyobb hangsúlyt kapott, bár ez nem a listakészítést, sokkal inkább az általános rangsor indikátorain alapuló publikálást jelenti. A tudományterületeken belül is találkozhatunk még inkább specializált rangsorokkal, amelyeket egy-egy tanszék teljesítménye alapján alkotnak meg.

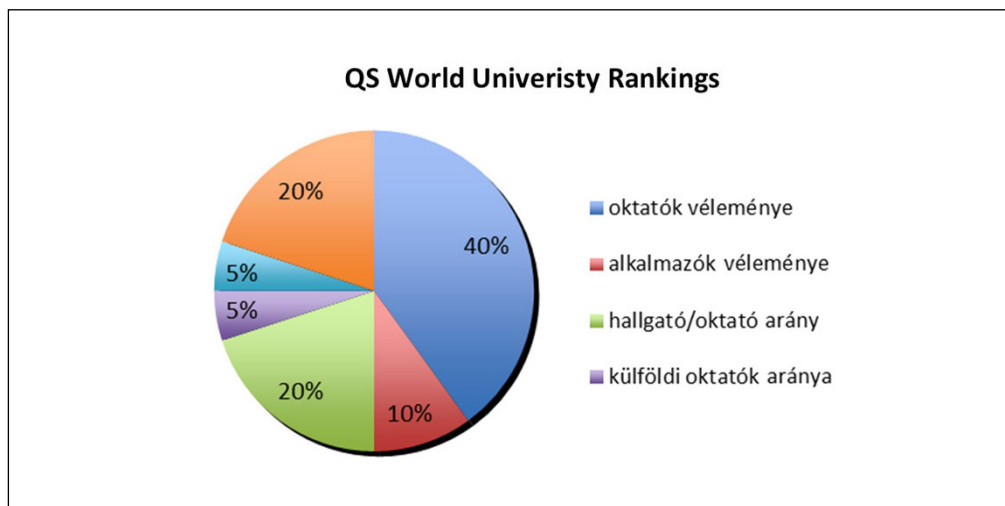
2. táblázat

Indikátorkategóriák elnevezése	Súlyozása 2005–2009 (THE-QS)	Súlyozása 2015
Szakmai reputáció	40%	40%
Munkaadói reputáció	10%	10%
Oktató/hallgató arány	20%	20%
Idézettség/oktató arány	20%	20%
Nemzetközi oktatók aránya	5%	5%
Nemzetközi hallgatók aránya	5%	5%

Forrás: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

⁶⁶ <http://www.topuniversities.com/>

⁶⁷ Meho, L. I. – Yang, K. 2007. A New Era in Citation and Bibliometric Analyses: Web of Science, Scopus, and Google Scholar. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13). pp. 2105–2125.



3. ábra

A QS World University Rankings projektjének eredményei tehát egy meghatározott körben alkalmasak az idősoros összevetésekre. A két egykori partner egyaránt stabilizálni tudta pozícióját a rangsorpiacra, a korábbi élesebb viták után rendeződött viszonyuk. A QS versenyképességét az tette lehetővé, hogy ki tudta használni az internetes közlés függetlenségét a hagyományos médiacsatornáktól. Ugyanakkor a QS konkrét bevételtermelő információs és marketingvállalkozás, de az elemzések függetlenségének sérülését illetően konkrét gyanú nem merült fel. A QS maga, amennyire ez lehetséges, el is választja a célzott intézményi evaulációkat a rankingektől.

Ezzel a céllal indították el 2010-ben az ún. QS Stars projektet, reflektálva arra, hogy lehetnek egyetemek, amelyek ugyan az általános kritériumokban nem érik el a globális rankingek figyelmi küszöbét, azonban a rankingekben értékelt területeken kiválóak lehetnek, illetve szeretnék a globális hallgatói piacon hitelesíteni kiválóságukat egy nemzetközi szinten ismert (mert rankinget készítő) cég által végzett átvilágítással, ami már pénzbe kerül: 2015-ben 30 400 US dollár volt az ára. Az auditban mintegy harminc kritériumot alkalmaz a QS, a következő témakörökben: kutatás, a végzetek munkaerőpiaci kilátásai, az oktatás, az infrastruktúra, az oktatás, a nemzetköziesítés, az innováció, a közösségi bevonás és az egyes szakterületeken az intézmény pozíciója. A vizsgálat során olyan formákat is alkalmaznak, mint például egy hallgatói felmérés, ezzel is többet nyújtva, mint az általános rankingbesorolás. Az értékelésekből adódó pontszámok alapján kaphat egytől öt csillagig értékelést az intézmény, amit a rangsorokban jelölnek.

Természetesen a QS Stars auditban való részvétel önkéntes, a legfontosabb ösztönző erre a ranking-nél jóval alaposabb és mélyebb benchmarking. Ezzel persze a rangsorkészítés fura önreflexióját is tetten érhetjük: a rangsor készítője maga ismeri el, hogy a rangsora nem eléggé alapos, pedig ő maga is tudna alaposabbat, csak éppen az nehezebb (s így költségesebb) munka volna. Az egyetlen érv tehát, ami a rangsora mellett szól, szemben egy érdemi átvilágítással, az a valós egyetemi teljesítménytől és közönségérdeklődéstől is teljesen független: az erőforráshiány. Ez önmagában is komoly kritika és morális, szakmai kérdéseket felvető helyzet. Nem erősíti a rangsorba (és magába a QS Starsba) vetett bizalmat az sem, hogy mintegy harminc (angol, ausztrál és USA-beli) egyetem audit nélkül is csillagokat kap. Az ő jelölésük ugyanakkor fokozza azt az informális nyomást, amit az audit irányába a szolgáltatást meg nem vásárolt egyetemek érezhetnek a nevük mellett demonstratívan üresen álló csillagértékek látványától.

Emellett a QS egyéb rangsorokkal is igyekszik figyelmet keltetni, például a regionális rangsorok, a „fiatal egyetemek” rangsora, illetve az olyan bulvárosabb összehasonlítások is, mint a legjobb egyetemi városok összevetése. A regionális rangsorok sajátossága, hogy az általános globális rangsorokhoz képest némiképp eltérő indikátorrendszert alkalmaznak, aminek indoklása nem túl meggyőző. Láthattuk ezt az egyik legfrissebb ilyen rangsoruknál, a 2014-ben az ELTE-n bemutatott „Emerging Europe and Central Asia” regionális rangsor, amelyben a jelzett térség kijelölése önmagában is kérdéses, az indikátorok módosítása pedig végképp nem meggyőző. Igencsak nehéz ugyanis belátni, az adott régió mely gazdaság-földrajzi, tudományos vagy kulturális sajátossága miatt lenne adekvátabb a szakmai reputáció indikátor éppen 10%-kal csökkentve (30%), a foglalkoztatói véleményeké ugyanannyival növelve (20%), vagy éppen egy új, a Webometricstől átvett webimpcat indikátor alkalmazása (10%) a „nagy” rangsorhoz képest. Mindezek miatt más sorrend alakul ki ahhoz képest, mintha egyszerűen kiszednék az adott intézményeket az általános rankingből, ezzel az originalitás érzetét keltik, de a relevanciája meglehetősen kérdéses a megoldásnak.

A kutatási teljesítmény publikációs megnyilvánulása, mint kizárólagos szempont jellemzi a Leideni Egyetem rangsorát is (<http://www.cwts.nl/ranking/LeidenRankingWebSite.html>). A Centre for Science and Technology Studies (CWTS) bibliometriájának magja a Thompson Reuters adatbázisaiból áll, azonban ezt a Scopus és más rendszerek, saját adatgyűjtések alapján pontosítják. A 2007-ben először elkészült rangsorokhoz használt indikátorok nagy meglepetést itt sem okoznak: a publikációk száma, az idézettség száma a publikációk számához képest, a publikációk száma szorozva az adott szakterület relatív impaktjával, valamint az ún. „crown indicator”, amely a „normalizálás” révén, vagyis az adott szakterület publikációs sajátosságainak figyelembevételével áll elő. Az egyes indikátorok szerint önálló rangsorok készülnek, internetes megjelentetéssel. A CWTS ugyanis nem médiaterméket gyárt, hanem a saját, igen széles körű tudányelemző tevékenységének egyik eredményeként mutatja be a rangsort. Ezért is nagyon érzékeny ez a lista a szcienometriai fejleményekre és vitákra⁶⁸: nem véletlen, hogy a 2010-es Leiden-rangsor már módosult, kiegészült egy ötödik indikátorral, s ennek nyomán az ún. alternatív „crown indicator”⁶⁹ szerint létrejött rangsorral. Az egyetemek tudományos hatását és a tudományos világba való beágyazódottságát (kollaborációk által) megkülönböztetve használt indikátorokat a publikációs teljesítmény abszolút és mérettől függő vizsgálatával képezik. Erősíti az egyes egyetemek értékelésének relevanciáját, hogy vizuálisan ábrázolják az adatok „stabilitását”, azaz, hogy mennyire esetleges az egyes számok érvénye.

A 2012-es értékeléstől kezdve újabb változások történetek. Az ún. mean-normalised citation score (MNCS) bevezetése volt hivatott megoldani a korábbi, szakterület szerinti normalizálással képzett idézettségi pontszámot (CPP/FCSm), azonban ez kevés publikációval is óriási idézettséghez vezetett. Ennek ellensúlyozására is hasznos az indikátorok stabilitási intervallumának a jelzése, hiszen ennek szélessége jelzi, hogy az adott szám nem megbízható. A „proportion of top 10% publications indicator” (PPTop 10%)⁷⁰, már pontosabban jelzi az idézettség hatását, bár a két indikátor közötti korreláció igen magas⁷⁰. Mindez mutatja, hogy a módosítások során sem változott a tudományos-szakmai igényesség és megalapozás. Külön érénye a Leiden Rankingnek a rangsoradatbázis hozzáférhetővé tétele. Így voltaképpen

⁶⁸ Eck, Nees Jan van – Leeuwen, Thed N. van. – Raan, Anthony F. J. van – Visser, Martijn S. – Waltman, Ludo 2010. Rivals for the crown: Reply to Opthof and Leydesdorff. *Journal of Informetrics* 4. pp. 431–435.

Erre válaszul: Leydesdorff, L. – Opthof, T. 2010. *Normalisation, CWTS indicators, and the Leiden Rankings: Differences in citation behavior at the level of fields*. Amsterdam: University of Amsterdam.

⁶⁹ Eck, Nees Jan van – Leeuwen, Thed N. van – Raan, Anthony F. J. van – Visser, Martijn S. – Waltman, Ludo 2011. Towards a new crown indicator: Some theoretical considerations. *SCIENTOMETRICS* 87(3). pp. 467–481.

⁷⁰ Ludo Waltman – Nees Jan van Eck: A new methodology for constructing a publication-level classification system of science.. *Journal of the American Society for Information Science and Technology archive*. Volume 63 Issue 12, December 2012. p. 2388.

ki-ki önmaga is összeállíthatja az általa fontosnak tartott indikátorok szerinti ranglistát, de lehetővé válik elemzések készítése is.

A korábban említett *Webometrics Ranking of World Universities* elnevezésű projekt⁷¹ már kifejezetten az egyetemek internetes jelenlétét tekinti rangsorképző tényezőnek. A spanyol Cybermetrics, a Nemzeti Kutatási Tanács (CSIC) kutatócsoportja kezdeményezte 2004-ben azt a kutatási programot, amelynek alapgondolata, hogy érdemi következtetést lehet levonni egy-egy egyetem működéséről annak alapján, mennyire aktív, illetve mennyire keresett a webes világban.⁷²

Ennek megfelelően az indikátorok kizárólag a webes felületekkel kapcsolatosak és onnan begyűjtendőek: a publikált weboldalak (25%), az interneten elérhető file-ok (12,5%), a Google Scholarról hivatkozott cikkek (12,5%), a legnagyobb arányban pedig az adott egyetem weblapjára mutató külsős linkek (50%) száma. Ezek felmérését korábbi EU-projekteken (EICSTES www.eicstes.org, WISER és www.Webindicators.org) alapuló módszertannal végzik, például a webes információanalízis⁷³, illetve a „mély-web” információs tartalmát vizsgáló kutatások⁷⁴ példája alapján. Az így összeállított rangsorokat fél-évente frissítve jelentetik meg.

A kezdeményezés indoka a tudományos és felsőoktatási tevékenység egyre növekvő internetesedése volt. A spanyol kutatók úgy látták, hogy a tudományos publikációk digitális megjelenésének fölénye, valamint a modern egyetemi funkciók (kutatás, oktatás, tudástranszfer) is a weben válnak meghatározóvá⁷⁵. Az egész felsőoktatási misszió szempontjából meghatározónak tartják, hogy milyen lesz a webes jelenléte az egyetemeknek, ugyanis az ebben való alulteljesítés az egyenlőtlenséget fokozza, végletes digitális szakadékok okozva az intézmények között. A webes jelenlét, a láthatóság ezért az egyetemi teljesítmény kulcskategóriája számukra, még az oktatásban is!⁷⁶

A Webometrics rangsorának készítői önmeghatározásában igen erős a szűk körű elitizmussal szembeni motívum: a rangsorolás „Berlini elveit” saját céljaikkal kiegészítve hangsúlyozzák, hogy a személyes lekérdezésen alapuló felmérések alkalmatlanok az intézmények megítélésére, hiszen a kérdezettek eleve egy szűkebb intézményi kört tartanak csupán számon, de az idézettségek sem a valós hatást mérik, hanem a referálók elitcsoportjának szempontjait sugározzák. Ehhez képest a webes hivatkozások valós érdeklődést dokumentálnak, ráadásul a független résztvevők értéktelét is jelzik⁷⁷. A Webometrics csapatának elkötelezettsége abból is látszik, hogy nem csupán az egyetemek, hanem például a kutatóközpontok vagy a tudományos adattárak (<http://repositories.webometrics.info/index.html>) rangsorát hasonló elvek, illetve ritmus szerint jelentetik meg, az Open Access iniciatíva jegyében. A webes jelenlét minőségjelző erejét sokan kritizálták, s végül (az eredeti törekvéseikhez képest kissé öndestrukzív módon) a készítőik változtattak: 2012-től már feladták az internetes jelenlét kizárólagosságát és a korábbi Scholar indikátor helyett egy kiválósági indikátort is bevezetettek, a legidézettebb 10%-ba tartozó publikációk száma alapján.

⁷¹ <http://www.webometrics.info>

⁷² Scharnhorst, A. – Wouters P. 2007. 'Web Indicators – A New Generation of S&T Indicators?' *Cybermetrics* 10 (1).

⁷³ Björneborn, I – Ingwersen, P. 2004. Towards a Basic Framework for Webometrics. *Journal of American Society for Information Science and Technology* 55 (14). pp. 1216–1227.

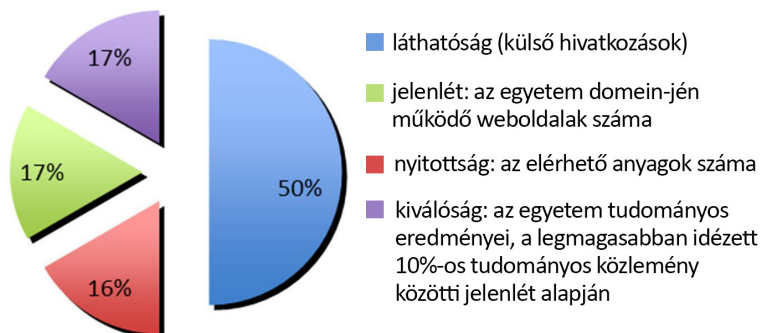
⁷⁴ Wouters, P. – Reddy, C. – Aguillo, I. F. 2006. On the visibility of information on the Web: an exploratory experimental approach. *Research Evaluation*, 15(2). pp. 107–115.

⁷⁵ Aguillo, Isidro F. – Granadino B. – Ortega, José Luis – Prieto, J. A. 2005. What the Internet says about Science: Universities can be ranked based on web indicators. *The Scientist* 19(14). pp. 10–11.

⁷⁶ Aguillo, Isidro F. – Ortega, José Luis – Fernández, Mario 2008. Webometric Ranking of World. Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments. *Higher Education in Europe*, 33(2). p. 235

⁷⁷ Aguillo, Isidro F. – Ortega, José Luis – Fernández, Mario 2008. Webometric Ranking of World. Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments. *Higher Education in Europe*, 33(2). pp. 233–244.

Webometrics



4. ábra

A Webometrics szisztematikus rangsorelemző munkával alakította ki⁷⁸ azt az ajánlatát, amivel több kíván lenni, mint egy webes alapú ranking. Készítői több rankingkritikára is válasznak tartják a megoldásaikat. Hangsúlyosan említik a rangsorolt intézmények számát, hiszen míg az ARWU vagy a THE 500–800 intézményt mutat be, addig ők közel húszezret. A számosság, illetve a „Big Data” világának előnyei abban is megjelennek, hogy míg például a Nobel-díjasok száma korlátos, a webes megjelenés határtalan lehetőséget biztosít mindenkinek, így ezzel mérni nagyobb hozzáférést tesz lehetővé. Azt elismerik, hogy ők is megkülönböztetés nélkül kezelik együtt a nagyon különböző missziójú, profilú intézményeket és azt is, hogy az intézményi méret nagyon is befolyásolja a webes teljesítményt, de ezt minden egyéb nemzetközi összevetésnél (pl. GDP stb.) is jellemzőnek tartják. Az intézménynevek (domainek) használatának sokféleségét sem tudják kezelni, azonban a fake-universities világát igyekeznek kiszűrni.

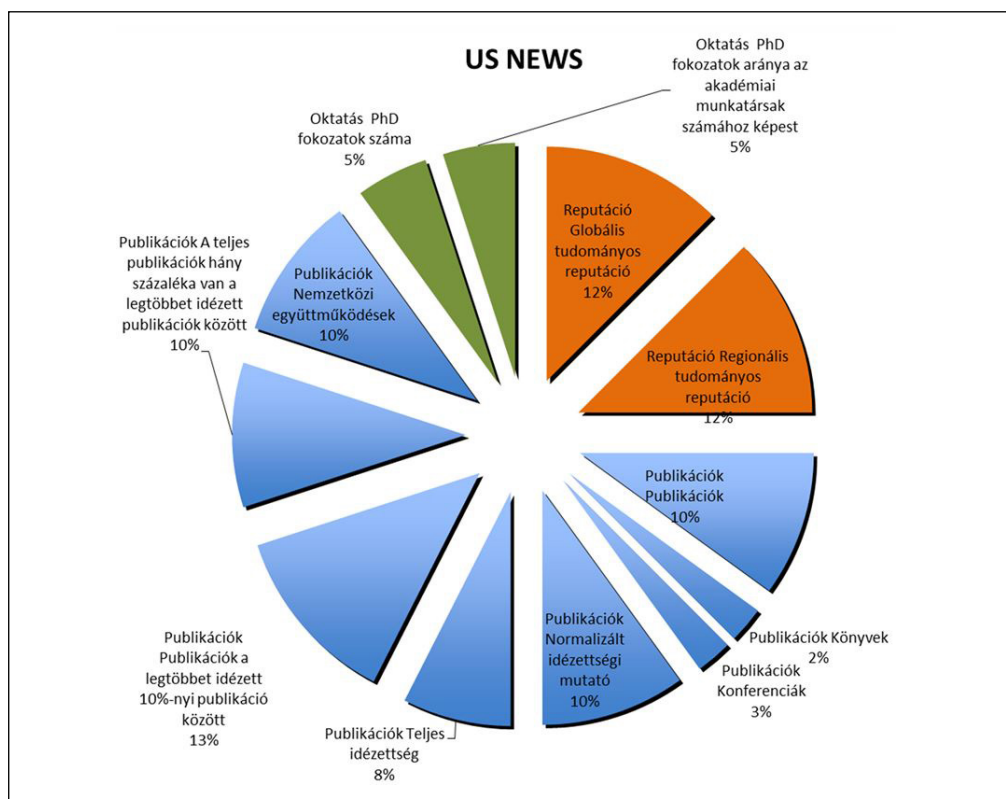
A Webometrics is igyekszik újabb rankingtermékeket bevezetni, mint például az egyetemek annak megfelelően képzett rangsorát, hogy tudósaik milyen számmal rendelkeznek a Google Scholar adatbázisában. Mivel a csatlakozás ehhez a nyilvántartáshoz önkéntes, a milliós nagyságrendű adat sem biztosítja a korrekt teljesítmény-számontartást. Hasonló hiányossága van az egyes tudósok közt képzett országokénti és nemzetközi rangsoroknak is.

3. táblázat

Indikátorkategória elnevezése	Súlyozás 2011	Súlyozás 2012	Súlyozás 2015
Láthatóság (2011)/ Hatás (2012, 2015)	50%	50%	50%
Az egyetemi linkek nagysága (2011) / Jelenlét (2012, 2015)	20%	20%	20%
Rich files (2011)/ Nyitottság (2012, 2015)	15%	15%	15%
Tudományosság (2011)/ Kitűnőség (2012, 2015)	15%	15%	15%

Forrás: <http://www.webometrics.info/en/Objectives>

⁷⁸ Aguillo, I. F. Bar-Ilan, J – Levene, M. Ortega, J. L. 2010. Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85. pp. 243–256.



5. ábra

Új globális rangsorként jelent meg 2014 őszén a US News Global Best Universities Ranking⁷⁹, amelyet saját indikátorrendszerrel építettek fel. Korábban más rangsorok kompillációjaként adtak ki nemzetközi összehasonlítást, most azonban önálló útra léptek – aminek eredményeképpen a QS és a THE rangsorához rendkívül hasonló értékelést alakítottak ki. Eltérést érdemben az jelent, hogy a reputáció-indikátorhoz a Thomson-Reuters kutatását használják, illetve, hogy külön leválogatják ebből az adott egyetem regionális köréből érkezett véleményeket, ami tompítja a tudományos erőközpontok fölényét⁸⁰. A publikációs, illetve oktatási indikátorok leginkább a súlyszámaikban térnek el a megszokott közelítésektől, azonban a tudományos teljesítményt körültekintőbben igyekeznek mérni, teret adva az egyes tudományterületek közti különbségeknek. A bibliometrikai adatok ezért rétegzettek, külön hangsúlyt kapnak a könyvek és a konferencia-részvételek, a nemzetközi együttműködésben született alkotások, és normalizált idézettségi mutatókkal dolgoznak.

Néhány rankingkezdeményezést még érdemes megemlíteni, bár ezek többnyire elhaltak vagy irrelevánssá váltak. Például Tajvan felsőoktatásnak átfogó fejlesztése jegyében az akkor hatályba lépett felsőoktatási törvény alapján, akkreditációs feladattal 2005-ben létrehozott Higher Education Accreditation and Evaluation Council egyik első aktivitása volt⁸¹ a tudományos lapokban megjelent tanulmányokra, mint tel-

⁷⁹ USNews global: www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings

⁸⁰ US News methodology: www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings

⁸¹ Hou, Angela Yung-chi Hou 2010. The Impact of HEEACT's Rankings in Quality Enhancement of Taiwan Higher Education. *Journal of International Higher Education* 3(4). p. 157.

jesítményre alapozott listákat készíteni („*Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*” <http://www.heeact.edu.tw>). A kezdeményezés logikája az ARWU-t idézi: a világ 500 vezető egyetemének tudományos publikációs teljesítményéhez akarták mérni a tajvani egyetemeket, ebből született a kizárólag bibliometriai adatokra támaszkodó ranglista.

Ennek megfelelően a 2007-es indulások 9, majd később 8 indikátor a megjelent, illetve idézett cikkek felhasználásával képződik. Három kategória szerint értékelnek: a kutatások produktivitása (20%), hatása (30%) és kiválósága (50%). Az első kategóriában a megjelent cikkek száma 11 évre visszamenőleg (10%), illetve a megelőző évben (10%) a mérce, mindkettő a felsőoktatási intézmény dolgozóinak számával elosztva. A második kategóriában az idézettség számít, 11, illetve 2 korábbi évben, ugyancsak létszámarányt figyelembe véve (10-10%), valamint az idézettségi átlag a teljes, 11 évnyi publikációra vetítve (10%). A legnagyobb súlyt jelentő kiválóság a Hirsch-indexen (20%), az idézettségen (15%) és a magas idézettségű lapokban történt megjelenéseken (15%) mérődik meg.

Mindezen számítások bázisa a Web of Science (korábbi ISI), vagyis a Thompson Reuters szolgáltatása. A THE–QS szétválás kapcsán fentebb említett rivalizálás az Elsevierrel ezen a felületen is megjelenik, hiszen 2008-ban egy másik bibliometrikus rangsor is útjára indult, a spanyol SCIMAGO Institutions Rankings keretében⁸². Ez a Scopus adataira épít, ugyanakkor nem csupán egyetemi rangsor, hanem az egészségügyi, kormányzati, vállalati és egyéb kutatóintézményeket is értékeli. A publikációk száma mellett további indikátor a nemzetközi együttműködések száma, a magasán jegyzett folyóiratokban megjelent cikkek aránya és az ún. „normalizált impakt”, vagyis az adott intézmény publikációs impaktjának aránya a szakterület általános impaktjához. Az így létrejött rangsor lényegesen bővebb, mint a szokásos egyetemi listák, a nagy kutatóhálózatok (intézet-hálózatokkal rendelkező tudományos akadémiák vagy a CNRS és a Max-Planck) tudományos teljesítménye más kontextusba helyezi a felsőoktatási adatokat. A Scopus használata teljesen transzparens és ellenőrizhető adatháttérrel kínál, azonban ennek általános alkalmassága már a rangsorokon és egyetemi értékeléseken messze túlnyúló szcienometriai vita tárgya.⁸³

Míg az előbb ismertetett rankingek szisztematikus kutatómunkák közegében értelmezhető, ennél alkalmoszerűbb motivációjú rangsorolásra is találunk példát. Korábban láttuk, miként lett érdekelt egy emelkedő tudományos hatalom a globális rangsorolásban (Kína) – egy korábbi pozíciójából jelentősen veszített kutatási erőközpontban, Oroszországban pedig éppen ezzel szembesülve⁸⁴ indult saját rangsor, a *Global Universities Ranking* nevű kezdeményezés, a ReiTor moszkvai elemző cég projektje. A Lomonoszov Egyetemmel közösen 2008-ban elvégzett adatgyűjtés nyomán 2009-ben jelent meg az összeállítás. A leírások alapján (sajnos, az eredeti rangsor és annak háttéranyagai jelen dolgozat készítésének időszakában nem voltak elérhetőek) a készítőik alaposan feldolgozták a korábbi rangsorokat, hiszen a globális listáknál szokatlanul bőséges 14 indikátor kiterjed a kutatási eredményektől az oktatási kapacitáson át a webes megjelenések számáig. A legnagyobb hangsúlyt, összesen 40%-nyi arányban a tudományos teljesítmény kapja: ez fele-fele arányban áll össze a kutatási aktivitásból és az oktatók szakmai kompetenciájából (H-index, szabadalmak, publikációk és idézettség a SCOPUS adatbázisán, tudományos díjak). Az oktatási aktivitás a maga 20%-ával hangsúlyos és a szokásos hallgató-oktató

⁸² SIR World Report 2010, Ranking of Worldwide Research Institutions. http://www.ireg-observatory.org/pdf/SCImago_SIR_World_Report2010-GlobalRanking.pdf

⁸³ Ehhez lásd: Arencibia-Jorge, Ricardo – Falagas, Matthew E. – Karageorgopoulos, Drosos E. – Kouranos, Vasilios D. 2008. Comparison of SCImago journal rank indicator with journal impact factor. *The FASEB Journal*. 22(8). pp. 2623–2628. és Glanzel, Wolfgang – Schubert, András – Thijs, Bart – Debackere, Koenraad 2011. A priori vs. a posteriori normalisation of citation indicators. The case of journal ranking. *Scientometrics*. 87(2). pp. 415–424.

⁸⁴ Nesterov, A. V. 2011. The Influence of Rankings on the Development of Universities. *Scientific and Technical Information Processing*, 38(1) pp. 13–16.

arány mellett egy új dimenzió, a képzési programok száma is befolyásolja. A gazdasági erőt 15%-kal alkalmazza, mégpedig az egy hallgatóra jutó költségvetéssel jellemezve. Ugyanilyen mértékű az internetes jelenlét súlya, ami a webes aktivitást, keresettségét (a Google Pages alkalmazásával) használja. De a kutatási aktivitásban is megjelenik az informatika, hiszen az egyik indikátor az egyetemi komputerközpont teljesítménye. Végezetül a nemzetközi aktivitás (külföldi oktatók és hallgatók jelenléte) összesen 10%-os figyelembevétele jelzi, hogy ezt a szempontot is elsajátították a szerkesztők⁸⁵.

A nemrég indult projekt sorsát jórészt eldönti majd, mennyire tudja hitelessé tenni az indikátorok mögötti adatokat. Próbálkoztak világszerte szétküldött intézményi kérdőívekkel, azonban az igen alacsony visszaküldési arányt (10%) nem ellensúlyozza a weboldalak feldolgozása, illetve a központi adatbázisok használata. Mivel az első megjelenést követően nem tudni folytatásról, a reflexiók sem adnak eligazítást a fejlesztésekről. Az pedig végképp gyengíti a rangsor hatását, hogy akár a személyes reputációkutatási kérdőívnek, akár az adatsorok feldolgozásának a módszertana homályban marad. Azonban egy tekintetben kétségkívül sikeres lett a kezdeményezés: a közismertebb világ rangsorok első ötszáz intézménye között 4–7 orosz egyetem szerepel, a Reitor rangsorában már 69.

Radikálisan más módszertannal, de nyilvánvalóan hasonló nemzeti motivációktól is indítva készült a francia École des Mines de Paris egydimenziós rangsora, az *International Professional Classification of Higher Education Institutions*. A kifejezetten gyakorlatorientált intézmény a 2007-es induláskor már világosan megfogalmazta alapfelfogásának eltérését az ARWU-tól: míg ez utóbbi az akadémiai díjakat és tudományos teljesítményeket értékeli, a franciák ezzel legalábbis egyenrangúnak tartják a munkaerőpiaci sikerességet⁸⁶. A MINES igen egyszerű indikátort használ ennek felmérésére. Megvizsgálták, hogy a világ vezető (a *Fortune* magazin 500-as listáján szereplő) nagyvállalatainak topmenedzserei melyik felsőoktatási intézményben szereztek diplomájukat, s ennek alapján ranglistát készítettek. (A több intézményben is végzettséget elért személyek esetében feleződik/harmadolódik az egy intézményre jutó kreditérték.)

A *Mines* rangsora a *Webometrics*hez hasonlóan nem tesz mást, mint a felsőoktatási működés egyetlen karakteres elemét alkalmazza rangsorképző tényezőnek. A felsőoktatási teljesítmény sokat emlegetett mércéje a munkaerőpiaci megfelelés, a THE is használ ilyen visszajelzéseket véleménykutatás formájában. A *Mines-ranking* a globalizálódott világ gazdaság és globalizálódott felsőoktatás egymásra vonatkoztatásának végletekig vitt kísérlete, hiszen eleve feltételezi a menedzsment akadálytalan nemzetközi rekrutációját és az egyetemeknek erre a menedzsmentpiacra történő „termelését”.

Mégis, az eredmények éppen hogy a humánpolitika nemzeti hangsúlyait tükrözik. Szoros korreláció mutatkozik aközött, hogy melyik ország egyetemén végzett az oda kötődő cégek vezetője. A 2010-es felmérésben az ilyen módon „várható” CEO-pozíciótól pozitív irányba az USA, Nagy-Britannia, Franciaország, Hollandia, Oroszország tért el, két kisebb országban (Ausztria, Írország) diplomát szereztek reprezentációja pedig jelentősen magasabb ebben a megközelítésben.

Ez az országhoz kötöttség ugyanakkor azt is eredményezi, hogy a *Mines* ranglistája lényegesen szórta, hiszen a *Fortune* Global TOP 500 cégei is azok – 35 országhoz kapcsolódnak⁸⁷. Az USA dominanciája itt is adott (139 cég itteni működésű), azonban olyan intézmények is bekerülnek a 374 rangsorolt egyetem-főiskola élmezőnyébe, amelyek az akadémiai hangsúlyú listákon nem találhatók. Így azután a rangsor készítői elégedettek lehetnek: míg az ARWU vagy a THE első 50 helyén 2, addig a MINES listáján 7 francia intézmény található.

⁸⁵ Rauhvargers, Andrejs 2011. *Global University Rankings and Their Impact* Brüsszel: European University Association.

⁸⁶ Professional Ranking of World Universities – MINES ParisTECH. 2007. <http://www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/>

⁸⁷ <http://money.cnn.com/magazines/fortune/global500/2010/index.html>

Ugyancsak az egy szempontra fókuszálást választja indikátorképzéséhez a *4 International Colleges & Universities* honlap⁸⁸, amikor az internetes keresettségét használja mérőszámmak. A [Google Pages](#), a [Yahoo Inbound Links](#) és az Amazon.com-hoz tartozó [Alexa Traffic Rank](#) webhasználati elemzése révén állítanak sorba intézményeket. A (meg nem nevezett) szerzők egyértelművé teszik: nem akadémiai jellegű összehasonlítást végeznek, hanem a webes népszerűséget, felhasználást mérve az egyetemi világ „G-faktor” szerinti körképét nyújtják. Mindazonáltal az eredeti értelemben vett⁸⁹ „G-faktoron” túllépve alkalmazák a másik két keresőmotor adta találatokat is, ezzel mérsékelni igyekeznek a Google egyoldalúságait. Nyilvánvalóan, ezt a rangsor készítői jelzik, nem szándékoznak más rangsorok helyébe lépni – pozíciójuk leginkább ahhoz hasonlító, ahogyan a Mines rangsora kiemeli a THE egyik elemét, úgy a 4icu.org sem tesz mást, mint a Webometricsben alkalmazott webes megközelítés egyetlen indikátorát abszolutizálják.

Az utóbb tárgyalt kezdeményezések mellett a globális listák piaca az elmúlt tíz évben kialakult kínálat ellenére még több jelentkezővel bővült, de ezek tárgyalása irreleváns volna, hiszen semmilyen módszertani újdonságot nem hoztak (többnyire meglévő adatbázisok alapján újraszerezettek indikátorokat például a Newsweek három ARWU és négy THE–QS indikátort használt, kiegészítve könyvtári adatokkal).

Összegezve a rankinghullámot, azt láthatjuk, hogy az *Asianweek* inkább tétova indulása, mint berobbanása után 2004-től igazi rangsorboom kezdődött a nem-szakterületi nemzetközi egyetem-rangsorolási iparágban: bő fél évtized alatt tucatnyi projekt lépett ki a piacra információs-értékelési termékével. A továbbiakban ezek közül nyolcat veszek tekintetbe, ugyanis a THES–QS közös rangsorprogram már lezárult, a ReITER orosz kezdeményezés folytatása kétséges, a 4icu.org, mint utaltam rá, felettébb üres webtalálati statisztika, a Newsweek pedig érdemi saját tartalom nélküli médiaprogramot valósított meg.

Ez azért is érdekes tényező, mert a valóban releváns globális rangsorok szervezeti hátterüket tekintve a nemzeti rangsorok jelentős részétől eltérően nem kapcsolódnak a hagyományos médiaiparhoz. Egyetemi műhelyek (a sanghaji Jiao Tong Egyetem, a Leideni Egyetem, a Paris-Mines), az akadémiai információs iparban működő cégek (QS, Thompson Reuters, RaiTor, Cybermetrics Lab, Elsevier) vagy nemzeti akkreditációs szervezet (Tajvan) bázisán működnek. Az egyetlen médiacég, a Times Higher Education Supplement is közel van a felsőoktatási világhoz, mint szakmai fórum. Ebből látható, hogy a nemzeti rangsoroktól a motiváció is megkülönbözteti a globális rangsorolásokat. Más jellegű tájékoztatási igényektől ösztönöztek, többük szakmai-tudományos elemzési projektet visz tovább, valamint intézményi és országos érdekeket érvényesítenek. Ez a listakészítők számára viszonylagos függetlenséget biztosít az üzleti jellegű információs piactól, és a szakmai háttérmunka is kedvezőbb feltételek között folyhat. A QS-projekt önállóvá válásával ez annyiban módosult, hogy náluk a rangsorok és az intézményértékelések összekapcsolódtak (például a fentebb említett QS Stars révén).

Mindezt elsősorban a médiahasználat radikális átalakulása teszi lehetővé. Amint arra már utaltam, a globális rangsorok a saját internetes publikálás révén hatékonyan és igen gyorsan jutnak el a közönséghez. Az újságírók, szerkesztőségek saját hírgyártásának visszaszorulása és az internetes források felértékelődése közegében az olyan jól fogyasztható, könnyen feldolgozható információk, mint a ranglisták, könnyen utat találnak maguknak a nyilvánosságban. Ráadásul a rangsorok anyaintézményei képesek voltak kellő tekintélyt is kiépíteni. A jelentős egyetemi műhelyek (Sanghaj, Leiden) akadémiai presztízszt adnak, amiktől nem marad el a befolyásos tudományos információs ipari óriások (Thompson Reuters, Elsevier) sajtóereje sem. Nem véletlen, hogy az ezekhez kötődő rangsorok (ARWU, THE, QS, Leiden) elismertsége látszik leginkább széles körűnek a nyilvánosságban, míg a QS-nek újabb és újabb információs, helyenként bulvárosabb termékekkel (Best Cities stb.) kell megküzdenie a figyelemért.

⁸⁸ <http://www.4icu.org/>

⁸⁹ Peter Hirst: web.archive.org/web/20090218004431/http://universitymetrics.com/gfactor. 2006

c) Rangsortdimenziók bővülőben

A sokasodó rangsorkritikák reflexiójaként fogalmazták meg 2008 májusában, Berlinben azt a 16 pontos deklarációt, amely összefoglalja a rangsoroktól elvárható ajánlásokat⁹⁰. A dokumentumot az IREG-et is alapító IHEP és a CEPES írta alá, együtt a komoly nemzetközi tekintélyre szert tett CHE német rangsorkészítő céggel. Az irányelvek megfogalmazásnak motivációja nyilvánvalóan abban keresendő, hogy a felsőoktatási rangsorolás nemzetközi szakterület (iparág?) lett, egyre nagyobb igényt támasztva a módszertanok közelítésére.

A dokumentum reflektál a rangsortörekvésekre és kritikákra egyaránt, leszögezve, hogy a rangsorok csupán az egyik megközelítést jelentik a felsőoktatási teljesítmény értékelésében. A világos célok és rangsorolandó teljesítmények meghatározásán, valamint az adatforrások gondos megválasztásán kell alapulnia a rangsorkészítésnek, figyelembe véve a kulturális, gazdasági, nyelvi kontextusokat. Az indikátorok átláthatósága, célszerűségük és nem elérhetőségük okán való alkalmazása a kívánatos, tartózkodva a súlyozások gyakori változtatgatásától, előnyben részesítve a kimeneti adatokat. A hitelesség az adatgyűjtésben és adatfeldolgozásban egyaránt követelmény, amit erősít az átláthatóság biztosítása a felhasználók számára. Az alkalmazott mérési megoldások változásainak egyenletessége, követhetősége ugyancsak lényeges követelmény. A rangsorkészítésnek önreflexívnek is kell lennie: értékelésük, kritikai felülvizsgálatuk és folyamatos megújításuk köz- és szakmai érdek egyaránt.

A globális rangsorok módszertani fejlesztésekkel igyekeztek válaszokat adni a kritikákra⁹¹. Az elemzők ezeket a fejleményeket üdvözlrik, de nem tartják elégségesnek. Például a THE hiába vezette be 2012-ben a normalizált idézettségi és publikációs indikátort, ez sem képes tompítani az angolszász világ egyetemeinek nyelvi okokból meglévő előnyét. A bibliometrikus indikátorok pontosítása a Leiden-ranking esetében hiába teszi értelmezhetővé a különféle szakterületek összemérését, azzal nem tud mit kezdeni, hogy egyes tudományágakban az alapvető publikációs forma a könyv, nem pedig a tanulmány. Ahogyan az sem javít sokat az oktatás vagy a kutatási teljesítmény mérésén, hogy például a THE a PhD-fokozatot szerzettek arányát vagy a kutatási bevételt is méri.

A kisebb hatókörű korrekciók mellett alternatív rangsorolások megjelenése is jelzi a rankingek kiuteresését a szakmai zsákcúkból. Ezek többsége inkább kutatói kísérlet, vélhetően nem keltenek akkora figyelmet, mint az ismert globális listák, bár szempontjaik igencsak megfontolandóak. Példaként említhető két olyan megközelítés, amelyek a globális rangsorok tudományos indikátorait értelmezik újra. A kutatási teljesítményen alapuló mérésre kínál egyszerűséget, átláthatóságot és méltányosságot célul kitűző alternatívát az a koncepció, amely az Scopus adatainak feldolgozását a h- és g-indexek képzsével alkalmazza globális rangsorokra. Itt voltaképpen a citációs index, illetve a publikációs teljesítmény szcienometriai háttérét váltanák fel kézenfekvőbb megoldásokkal. A Hirsch-index⁹² használata a kétezres évek közepétől indult el, az impaktfaktor-számítás alternatívájaként, kifejezetten az egyéni tudományos produkciók mérésére. Az ehhez kapcsolódó g-indexet⁹³ használva egyértelműbb teljesítményértékelést kínálnak, miközben hangsúlyozzák, hogy ez kizárólag a tudományos meritumot méri, ami csupán az egyik eleme az egyetemek tevékenységnek. Hasonlóan ehhez a kísérlethez, a bibliometrikus adatok újraértékelésével igyekezett

⁹⁰ http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48

⁹¹ Rauhvargers, Andrejs 2013. *Global University Rankings and Their Impact – Report II*. Brüsszel: European University Association p. 18.

⁹² Hirsch, J. E., 2005. An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 102(46). pp. 16569–16572.

⁹³ Egghe, L. 2006. An improvement of the h-index: the g-index. *ISSI Newsletter*, 2 (1). pp. 8–9.

új globális rangsort kialakítani a törökországi Informatics Institute of Middle East Technical University is. Az University Ranking by Academic Performance (URAP)⁹⁴ nem keltett különösebb szakmai feltűnést, leginkább jellegzetes megkülönböztető jegye, hogy kiiktatta az intézményi méretre vonatkozó adatokat, lévén, hogy ezeket nem tartja relevánsnak a minőség szempontjából⁹⁵. A különféle egyéb, hasonló kezdeményezések, mint az orosz RATER inkább csak utánérzésnek tűnnek, önálló tárgyalásuk nem indokolt⁹⁶.

Relevánsabb megközelítést alkalmaz Alex Usher és Jon Medow, amikor a 2005-ben indított feldolgozásuk nyomán 2010-ben javított formában kiadták a felsőoktatáshoz való hozzáférés indikátorainak mérése alapján összeállított, országok közötti rangsorukat. Ennek középpontjában az oktatási költségek állnak, beleértve a tandíjakat, diákhitelket, taneszközöket, valamint ezekhez való költségvetési támogatások arányát. A 15 országot összehasonlító rangsor alapján az északi protestáns országokban elérhetőek leginkább a felsőfokú tanulmányok a diákoknak (Németországtól Finnorszáig ők foglalják el az első hét helyet), míg az angol-szász és japán egyetemek a legnehezebben hozzáférhetőek⁹⁷.

A gondolat, hogy tudományos-felsőoktatási teljesítmény alapján nem intézményeket, hanem országokat kellene összehasonlítani, közvetlenül kapcsolódik a nemzetközi K+F, tudomány-metriai és ST-indikátor programokhoz⁹⁸. Az erre tett konkrét kísérlet⁹⁹ az OECD 17 tagországát elemezte, abból az alapállítástól kiindulva, hogy a felsőoktatási teljesítmény nagyban meghatározza a gazdasági versenyképességet. A hozzáférhetőséget, vonzerőt, élethosszig tanulást, hatékonyságot, változéképességet mérő indikátorok alapján létrejött sorrend nagyban eltér a globális rankingek egyetemeinek nemzeti csoportosításából képzett országlistáktól. Itt Ausztrália, az Egyesült Királyság, Dánia és Finnország érte el a legjobb eredményt, elsősorban a nemzetközi vonzerőnek és a felsőoktatásban tanulók magas arányának köszönhetően.

A nemzeti felsőoktatási rendszerek általános színvonalát értékelni igyekvő törekvésnek az újabb példája az U21 csoport égisze alatt készült rangsor az egyes felsőoktatási rendszerek összehasonlításáról¹⁰⁰. A különféle globális adatbázisok (OECD, UNESCO, ARWU stb.) alapján készített lista négy csoportba sorolja a húsz indikátort: a felsőoktatási ráfordítások, az intézményi környezet, a hazai és nemzetközi beágyazódottság, valamint a tudományos és oktatási eredményesség területén alkotnak faktorokat.

A ranking készítői kiemelt figyelmet fordítottak az intézményi, regulációs környezetre. Az intézményi autonómia nem pusztán elvi kérdésként fontos a számukra, hanem a forrásteremtés és hatékony kutatási-oktatási tevékenység zálogát is ebben látják¹⁰¹. Ebből a nézőpontból értékelték a környezeti indikátorokat feltáró kérdéseik eredményeit: mennyire transzparens az egyetemek működése; vállalkozási szabadságuk mértéke, valamint az intézményvezetők választásának módszere. A tudományos produktivitás mellett az oktatási eredményességet a végzett hallgatók számával/arányával igyekeznek megragadni, ami meglehetősen bizonytalan módszer, a készítőik szerint is.

⁹⁴ <http://www.urapcenter.org>

⁹⁵ Alasehir, Oguzhan 2010. *University Ranking by Academic Performance: A Scientometrics Study for Ranking World Universities*. Ankara: The Graduate School of Informatics of the Middle Technical University. p. 63.

⁹⁶ Rauhvargers, Andrejs 2013. *Global University Rankings and Their Impact – Report II*. Brüsszel: European University Association

⁹⁷ Usher Alex – Medow, Jon 2010. *Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Toronto: Higher Education Strategy Associates.

⁹⁸ NSF stb.

⁹⁹ Ederer, Peer – Schuller, Philipp – Willms, Stephan 2008. *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. Brüsszel: Lisbon Council.

¹⁰⁰ <http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems>

¹⁰¹ Altbach, Philip G. – Salmi, Jamil (eds.) 2011. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington DC.: The World Bank pp. 323–347.

Az így kapott sorrend nem meglepő, hiszen a legfejlettebb országok kerülnek az élre, és általában is, a gazdasági fejlettség és anyagi ráfordítás között szoros korreláció állapítható meg. Az sem különösebben újszerű következtetés, hogy a magasabb ráfordításból több kutatásfejlesztési eredmény születik, azonban az elemzők fontosnak tartják kiemelni, hogy a szabályozási környezet is meghatározza a felsőoktatási teljesítményt. A rangsorok azt mutatják, hogy a leggyengébbnek minősülő felsőoktatási rendszerekben alacsonyabb a ráfordítás és erősebb a kormányzati kontroll az egyetemek felett¹⁰². Magyarország ezen a ranglistán 48 ország közül a 34., azonban mivel 2008-as adatokkal dolgoznak, ez sokat nem mond el a jelenlegi helyzetről.

A tagoltabb szempontok alkalmazásával nyilvánvalóan relevánsabb képet adó összehasonlítás rámutat a globális rangsorok félrevezető használatának egy további elemére. A legkiválóbbnak mondott egyetemek eloszlása alig mond valamit egy-egy ország valós felsőoktatási állapotairól, hiszen a hallgatók zöme nem ezekben tanul. Vagyis, a globális rankingek egy-egy ország felsőoktatási rendszeréről végképp nem adnak információt, hiszen, ahogyan azt Robert Stevens megfogalmazta: „Az Egyesült Államok a maga négyezer felsőoktatási intézményével valószínűleg legalább ötven olyan egyetemmel büszkélkedhet, mely a világ legjobbjai között szerepel, ugyanakkor biztosan van ötszáz intézménye a legrosszabbak között is.”¹⁰³

Léteznek olyan törekvések is, amelyek még erőteljesebben hoznak új szempontokat a felsőoktatási tevékenység értékelésébe. Ilyenek mindenekelőtt a közszolgáltatási hatékonyság oldaláról született elemzések. Ezekben igen kifinomult rendszerelméleti és közgazdasági apparátusokkal értelmezik át a felsőoktatás funkciót a szolgáltatás és hatékonyság fogalmi hálójában. Mindezt ráadásul indokoltta is teszi, hogy a közösségi és egyéni ráfordítások megtérülése, racionális gazdálkodás joggal számon kérhető szemponttá vált az elmúlt évtizedek társadalmi közbeszédében. Így a felsőoktatási teljesítményben a hagyományos akadémiai értékek már csak a piacképesség és hasznosulás közvetítő értékrendjén keresztül jutnak szóhoz.

A szimplifikációt és összemérhetetlenséget panaszoló kritikákra mindazonáltal a nagy nemzetközi rangsorok is kénytelenek voltak reagálni. Az ARWU 2007-ben közölt először tudományági (természet-tudományok és matematika, mérnöki/technológia és számítógép-tudományok, élő és mezőgazdasági tudományok, klinikai orvostudományok és gyógyszer-tudományok, társadalomtudományok), majd 2009-től már szakterületi (matematika, fizika, kémia, számítógép-tudományok és közgazdaságtan/üzleti tudomány) listákat is. Ezeknél az indikátorok összeállítása már valamennyire differenciáltabb, például a mérnöki tudományoknál a kutatási ráfordítások is megjelennek indikátorként, a publikációs teljesítményt a szaklapok szélesebb köréből merítik. A THE 2010-től tudományterületenként és a főbb indikátorcsoportok szempontjából is kínál adatsorokat. Az önállóvá vált QS kifejezetten a tudományterületi rangsorokra helyezi a hangsúlyt és az intézményi szint helyett tanszékek teljesítményét veszi ezekben figyelembe (jellemzően a sajtókommunikációban itt is az egyetemek jelennek meg).

Az elemzési és összehasonlítási dimenziók bővítésében azonban az újabb kezdeményezések tudtak határozottan lépni. Az OECD által 2008-ban indított nemzetközi felsőoktatási minőség-összehasonlítási projekt eredményeként formálódott az *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO) program¹⁰⁴, amely a felsőfokú képzés oktatási kimenetét igyekszik összehasonlítani – ezért szokás felsőoktatási PISA-ként is emlegetni. A készítőik egyértelműen elhatárolják az eddigi globális rangsoroktól,

¹⁰² Williams, Ross – Rassenfosse, Gaétan de – Jensen, Paul – Marginson, Simon 2013. The determinants of quality national higher education systems. *Journal of Higher Education Policy and Management* 35(6). pp. 599–611.

¹⁰³ Robert Stevens: *University to Uni: The Politics of Higher education in England since 1944* (London: Politico's, 2004), p. xiii.

¹⁰⁴ www.oecd.org/edu/ahelo

ami meg is felel a valóságnak, hiszen nagyon más logika alapján készül. Amit mérni próbál, az a diákok ismerethalmaza és habitusa.

Az AHELO készítői a 2010 júniusában lezárult előkészítő szakaszban az ún. generikus skillek és szakmai tudások (a gazdasági és mérnöki szakterületen) felmérésére alkalmas tesztekkel dolgozták-próbálták ki¹⁰⁵. Az általános készségeket az USA-ban használt Assessment US Collegiate Learning kérdőívei alapján mérték. Ezek kitöltésekor a diákok a kritikai gondolkodás, analitikus megértés, problémamegoldás, írásos kommunikáció terén való jártasságukat hasznosítják. A szakmai területeken a megszerzett tudás hasznosítására való készséget, az új kontextusban történő alkalmazást mérik. Az indikátorok meghatározása természetesen igen kényes feladat, pilotprojektek sora zajlik, amelyekben a diákok, oktatók, egyetemi menedzsmentek véleményét is megismerik. Az eddigi nemzetközi mérések (PISA, International Mathematics and Science Survey) tanulsága alapján legalább fél évtizedes folyamat a konszenzuális felmérési eszközrendszer formálódása¹⁰⁶.

A kezdeményezés a kétezres évek közepén indult, majd az alapos előkészítés után 17 ország vett részt a kidolgozási időszakban felmérésekkel. Mintegy 23 000 diák véleményét sikerült felvenni, geográfiai, kulturális és gazdasági szempontból egyaránt széles körből. A 2013-as összegzés sok hasznos tanulságot hozott a tanulói- és oktatóielégedettség-értékelések témakörében – ezek alapján tervezik folytatni a felméréseket. A rangsorproblémakör szempontjából az látszik, hogy maga a kérdésfelvetés is éles kontrasztban áll a megszokott globális rangsorokéval, hiszen azok akadémiai fókuszáltságával szemben nem csupán az oktatási kimenetet, de annak is a kompetenciajellegű és nem hagyományos diszciplináris tudástömeget számon kérő eredményeit tárja fel.

Az OECD 2015-ben javasolta széles körben elindítani a felméréseket, azzal biztatva a tagországok kormányait, hogy a hagyományos hierarchiákat felborító mérőeszközt kapnak a kezükbe a felsőoktatási teljesítmény összehasonlításához¹⁰⁷. Azonban a pénzügyi terhek vállalása mellett koncepcionális ellenérvek is gyengítették az elszántságot. Az észak-amerikai egyetemi szövetségek hivatalos levélben utasították el a közreműködést¹⁰⁸, arra hivatkozva, hogy az AHELO nem veszi figyelembe az intézmények különbségeit, az oktatási hatékonyság értelmezésének sokféleségét.

Hasonló megfontolásokból jelentek meg szakértői kritikák is. Philip Altbach észrevétele szerint az AHELO súlyos módszertani aggályokat vet fel. Azon általános probléma, miszerint a nagyon különböző oktatási rendszerek nem mérhetőek össze, konkrétan is megkérdőjelezi például az oktatás „hozzáadott értéke” fogalom használhatóságát a különböző felsőoktatási rendszerekben. Az AHELO-ban nagy hangsúlyt kapott „kritikai gondolkodás” pedig nyilvánvalóan mást jelent például a kínai és norvég felsőoktatási intézmények hallgatói között. Ahogyan a mérnöki vagy gazdasági tanulmányok, mint elsőként mérendő szakterületek is egészen másképpen működnek az egyes országokban, így vélhetően nem lehet összehasonlítani az oktatási eredményességüket. Altbach összességében túl drága és elhibázott programnak tartja az AHELO-t, amit ki kellene inkább dobni.¹⁰⁹ Más szakértők, például Alex Usher, ezzel szemben arra hívják fel a figyelmet, hogy a részben jogos módszertani ellenvetések mögött sokkal inkább a gazdag országok egyetemeinek ódzkodása áll a kimeneti teljesítmények megméréstétől. Hiszen ha nem így lenne,

¹⁰⁵ <http://www.oecd.org/dataoecd/37/49/45755875.pdf>

¹⁰⁶ Lalancette, Diane – Roseveare, Deborah – Tremblay, Karine 2012. *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report. Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: OECD.

¹⁰⁷ Morgan, John 2015. OECD's Ahelo project could transform university hierarchy. *Times Higher Education*. 2015. május 7. <https://www.timeshighereducation.com/news/oecd-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article>

¹⁰⁸ https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/ACE-UC%20AHELO%20Letter.pdf

¹⁰⁹ Altbach, Philip G. 2015. AHELO: the myth of measurement and comparability. *University World News* 367. 2015. május 15.

akkor vélhetően más módszert javasolnának a mérésekre.¹¹⁰ A PISA-tesztek jellege egyébként nagyon hasonló az AHELO programéhoz, s a kezdeti ellenkezések után ma már mindenütt használják. Azt is hozzátehetjük mindehhez, hogy az AHELO semmivel sem érzékletlenebb az országspecifikumokra, mint bármelyik globális ranking, amelyekkel szemben közel sem ilyen kritikus például maga Philip Altbach.

Egy másik nemzetközi szervezet, az Európai Unió hasonlóan új szemléletű rankingkezdemenyvezése is sok kritikában, mi több, intézményi elutasításban részesült. A globális rangsorok egydimenzionális jellegére közvetlenül reflektáló *European Multidimensional University Ranking System (U-Multirank)* a német rangsoroknál már tárgyalt CHE és a CHERPA felsőoktatás-kutatási hálózat gondozásában formálódik. Szakmai alapjait a CHE korábbi, 2006-tól regionális hatókörűvé fejlesztett multidimenzionális rangsora jelenti. Ezt 2009-ben az általuk kiadott Kiválósági Rangsor fejlesztette európai szintűvé. Előzetes szelekciójukban a kutatási és nemzetköziesedési indikátorokat vették figyelembe, első lépésben a természettudományok, majd a gazdaságtudományok, politikai tudományok és pszichológia területén. Amint az láthattuk fentebb, a CHE módszertan lényege, hogy szigorúan ragaszkodik az intézményi szint helyett a szakterületi rangsorokhoz, nem képez egyelemű értékeket, nem is súlyozza az indikátorokat, számszaki sorrendeket pedig nem képez az eredmények alapján, hanem csoportokba rendezi az értékelt intézményeket.

Az U-Multirank projekt szorosan kapcsolódik ahhoz az EU-irányelvhez, amely a felsőoktatási intézmények sokféleségét, diverzitását¹¹¹ állítja középpontba. A korábban ismertetett Berlini Alapelvek köszönnek ebben vissza, így az U-Multirank innen nézvést voltaképpen nem más, mint a nemzeti és globális rangsorok burjánzására adott, európai dominanciájú szakértői és szakpolitikai háttérű válasz. Az természetes nem könnyen rekonstruálható, hogy mennyiben erősítette fel a szakértői véleményeket a globális rangsorok Európát lehangoló eredményekkel minősítő sokja, de annyi bizonyos, hogy hosszadalmas egyeztetések után 2009-ben, jó uniós szokás szerint, egy tenderrel elindult a projekt. Ebben a multidimenzionalitás, vagyis az eltérő felsőoktatási intézményi missziók figyelembevétele volt a fő elvárás, de hangsúlyozták a közhatalmi, illetve egyetemi intézményektől való függetlenség, átláthatóság és a globális érvényesség szükségességét is.

Az indikátorok meghatározásának elméleti keretét olyan pontok jelölik ki, amelyek lényegében az elterjedt globális rangsorokkal szembeni kritikák (a projekt első eredményeként 2010 elején kiadott időközi tanulmány valóban el is végzi a rangsor-szakirodalom áttekintését, természetesen leginkább a projekt céljaival összhangban lévő interpretációkkal). A konceptuális modell szerint kidolgozandó új rangsor indikátorainak és dimenzióinak relevánsnak kell lenniük a felhasználók számára, ezt tekintik elsődleges célnak. Ez magában foglalja a multidimenzionalitás elvét, ami például legalább két rangsor-szubjektum szint (az intézmény és a szakterület) vizsgálatát jelenti. Azonban a nemzetközi rangsoroknak számolniuk kell a kulturális, nyelvi, gazdasági, történeti kontextussal és az ezekből eredő részrehajlásokat el kell kerülni. Ezen célok elérése érdekében alkalmazandó módszertan kulcsszavai az érvényesség, megbízhatóság, összehasonlíthatóság, elérhetőség és takarékoság (az adatok összeállításához szükséges munkaelvárásokban).

Mindebből épül fel egyfelől egy ún. fókuszált intézményi vizsgálat és egy szakterület alapú összevetés. Előbbi méri az olyan intézményi aktivitásokat, mint az oktatás, kutatás, nemzetköziesedés, tudástranszfer, de ezeknek az értékeléséből nem lehet egyesített indikátort képezni. A szakterületi rangsor az egyes képzési programokat vizsgálja, természetesen differenciálva a csupán egyes szakirányokon értelmezhető indikátorok között (laborhasználat stb.).

¹¹⁰ Usher, Alex 2015. *Universities Behaving Badly. Insidehighered.* 2015. május 25. <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/universities-behaving-badly>

¹¹¹ A diverzifikáció felsőoktatási áttekintéséhez lásd: Hrubos Ildikó 2002. Differenciálódás, diverzifikációs és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio* 2012(1). pp. 96–106.

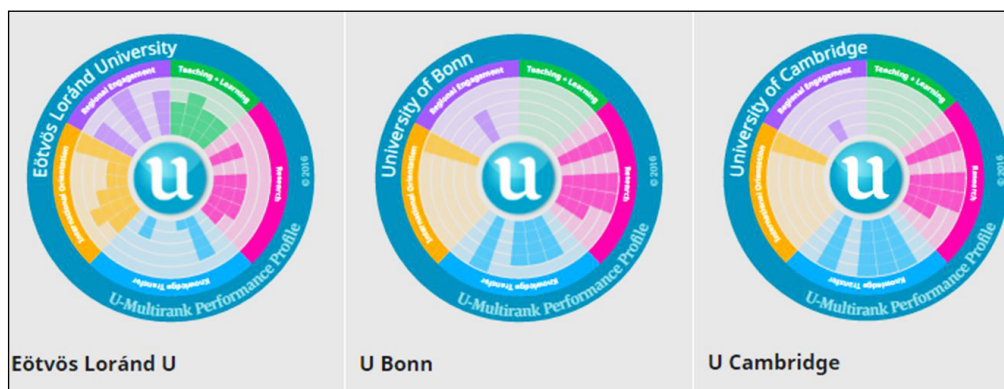
Az adatforrások feltérképezése látszik a legérzékenyebb feladatnak. A nagy nemzetközi bibliometriai adatbázisok (Thompson Reuters, Elsevier) mellett a nemzetközi szabadalmi szervezetek, a nemzeti kormányzati hivatalok, felsőoktatási szervezetek lehetnek a partnerek – és maguk a felsőoktatási intézmények is. Rájuk a nagy fontosságú másik adattípust szolgáltató felmérések megvalósításában is számít a koncepció. A hallgatókat és professzorokat megcélzó empirikus kutatást az intézmények közreműködésével végzik.

A 2010-ben lebonyolított tesztfelmérések alapján az indikátorok további pontosítása indult el. Az üzleti képzés és a mérnökképzés területén világszerte 159 intézményben zajlott adatgyűjtés. Az intézményeket megkereső adatkérésekre érkezett válaszokból azt tapasztalták, hogy míg a kutatást, illetve nemzetközi dimenziót tekintve egyértelműek az indikátorok, az oktatásban az elért fokozatok, a tudástranszferben és regionális részvételben pedig a mérőszámok bizonytalanok. A nemzetközi összemérhetőséget nehezíti, hogy néhány egyszerűnek látszó kategória értelmezése nagyban függ az adott ország törvényi környezetétől, például az oktatói létszámba tartozók köre nagyban eltér a különféle intézményi értelmezésekben. A hallgatói kérdőív tesztje viszont alig igényelt javítanivalót.

A lezárult próbaidőszakot és előzetes vizsgálatokat követően 2013-ban zajlott az első tényleges adatgyűjtés az intézményektől, ami után 2014 tavaszán élestedett az U-Multirank. Ennek leglátványosabb újdonsága a felhasználók számára az a webes felület, amelyen ki-ké személyre szabhatja a maga rangsorát, viszont nem kap olyasféle listákat, mint a megszokott rangsorokban. Az U-Multirank eredményének vizualizációja látványos és teljes egészében a webre épül. A kategorizáló táblát a CHE, a dimenzionális hálódíagramot pedig a CHERPA U-Map projektjéből ismerhetjük:

Az U-Multirank késéssel indult, és rögvest komoly nyilvános kritikát kapott. A huszonegy európai kutatóegyetemet tömörítő LERU aggályainak adott hangot, kétségbe vonva az adatgyűjtés és -feldolgozás relevanciáját¹¹². Másfelől az európai hallgatói szövetség (ESU) üdvözölte az új mérőeszközt¹¹³. Komoly elemzést azonban még korai volna megfogalmazni, hiszen az még nem érzékelhető, hogy mennyire lesz versenyképes a jól használható, a listázás alapképletére épülő numerikus rangsorokkal ez a cizellált, ám nem könnyen értelmezhető bemutató.

Az U-Multirank projekt azonban már csak erőltetett értelmezhető a rangsorok fogalomrendszerében. Nem véletlenül, hiszen formálódása éppen abból a kritikából indult ki, ami a felsőoktatási



6. ábra. Három intézmény összehasonlító ábrája az U-Multirank segítségével.

Forrás: <http://www.umultirank.org/>

¹¹² <http://www.euractiv.com/sections/education/new-european-university-ranking-system-launched-302104>

¹¹³ <http://www.esu-online.org/news/article/6001/Students-welcome-a-new-European-university-information-tool/>

diverzitás figyelembevételének hiányát róta fel a rankingeknek. A klasszifikáció alkalmazásával igyekezett távolabb kerülni a numerikus rangsoroktól, ami ismert összehasonlítási forma a felsőoktatásban¹¹⁴, azonban valójában nem oldja fel a rankingekkel szembeni bírálatokat. A rangsorokat és klasszifikációkat ugyanis nem választja el áthatolhatatlan fal, sőt a legtöbb rangsorelv valójában klasszifikációs elv is¹¹⁵, a számozott sorrendbe állítás pedig csupán egyik eleme a problematikusnak ítélt rangsortechnikáknak.

A felsőoktatási funkciók tagoltságának és a globális rangsorok egydimenziós szemléletszűkítésének időszaka sajátosan esett egybe. Az ezredfordulóra általánossá vált a felsőoktatás diverzifikálódását nem csupán leíró, hanem kíváncsú fejlődési irányként szorgalmazó szemlélet.¹¹⁶ A rövid távú kormányzati politikák korábban igyekeztek konzerválni a homogenitást törvényi szabályozásokkal, de az intézmények útkeresése, különösen, ha megfelelő autonómiával rendelkeznek, óhatatlanul a többirányú intézményi működéshez vezet – még ha ez nem is függ össze az adott felsőoktatási rendszer intézményeinek mennyiségével.¹¹⁷ Az egyetemek a mind komplexebb társadalmi hatások között nem képesek másképpen viselkedni, mint ugyancsak mind komplexebben – ennek szociológiai megalapozását Parsons és Platt a fentebb többször is hivatkozott művében¹¹⁸ részletezi. A felsőoktatási rendszer diverzitása már a nyolcvanas évektől figyelmet kapott az elemzésekben, ennek több szintjét is azonosították: rendszerszintű (az intézmények típusa, MÉRETE, ellenőrzési formája), strukturális (történeti előzmények és törvényi szabályozás különbségei), programszintű (képzési szintek és formák), procedurális (az oktatás és kutatás módszerei), presztízs (eltérő reputáció), szerkezeti (hallgatói szolgáltatások, adminisztráció), valamint az értékek és környezet különbségeiből fakadó.¹¹⁹ A többféle funkciót az igények és elvárások sokrétűsége ösztönzi, ezzel párhuzamosan azonban a homogenizálódás is megfigyelhető, különösen a szűkös forrásokért való küzdelem és a vezető egyetemek presztízsének mintaadó ereje okán.¹²⁰

A diverzitás felismerése vezetett el a U-Multirank projekttől függetlenül (és korábban) indult *U-Map* projekt megkezdéséhez 2004-ben. A Classifying European Institutions for Higher Education EU-program¹²¹ a University of Twente szakértői munkájából nőtt ki, s módszertanilag is meg kívánja haladni a szokásos rangsorkészítést. Az európai egyetemek-főiskolák sokféleségéből¹²² kiindulva olyan kritériumrendszert dolgoztak ki, amely alkalmas csoportosítani a különféle társadalmi misszióval működő intézményeket. Nem osztályozni kíván tehát, hanem tájékoztatni: információt adni a továbbtanulóknak, a munkaadóknak és a finanszírozóknak egyaránt arról, hogy mit várjanak egy-egy klaszterbe tartozó intézménytől.

¹¹⁴ Lásd fentebb a Carnegie Classification bemutatását.

¹¹⁵ McCormick, Alexander C. 2008. The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification? *Higher Education in Europe* 33(2). pp. 209–218.

¹¹⁶ World Conference on Higher Education 1998. World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. UNESCO 1998. október 9. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm

¹¹⁷ Huisman, Jeroen – Meek, Lynn – Wood, Fiona 2007. Institutional Diversity in Higher Education: a Cross-National and Longitudinal Analysis. *Higher Education Quarterly* 61(4). pp. 563–577

¹¹⁸ Parsons, T. – Platt, G. M. 1973. *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.

¹¹⁹ Birnbaum, R. 1983. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹²⁰ Hrubos Ildikó 2002. Differenciálódás, diverzifikációs és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio* 2012(1). pp. 96–106

¹²¹ Vught, F. A. van – Kaiser, F. – File, J. M. – Gaethgens, C. – Peter, R. – Westerheijden, D. F. 2010. *U-MAP. The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.

¹²² Reichert, Sybille 2009. *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy markers and institutional leaders*. Budapest: European University Association.

Az U-MAP projekt eredménye annak a 23 elemű indikátormátrixnak kialakítása, amely alkalmasnak látszott az európai intézmények besorolására.

4. táblázat

Oktatási és tanulási profil	Hallgatói profil	Kutatási részvétel
végzettségi szint fókusz	teljes idejű hallgatók	lektorált publikációk
szakterületek rangsorolása	részidejű hallgatók	kiadott PhD-fokozatok
végzettségek orientációja	távoktatási hallgatók	kutatási kiadások
oktatási kiadások	hallgatók létszáma	
Részvétel a tudástranszferben	Nemzetközi orientáció	Regionális részvétel
start-up cégek	idegen nyelvű végzettségért tanuló hallgatók	az adott régióban dolgozó végzettek
szabadalmak	beérkező diákok nemzetközi együttműködési programokban	első éves alapképzéses hallgatók a régióból
kulturális aktivitás	kimenő diákok nemzetközi együttműködési programokban	a helyi/regionális bevételek fontossága
bevétel tudástranszferből	külföldi oktatók/kutatók	
	nemzetközi források fontossága az intézmény teljes költségvetésében	

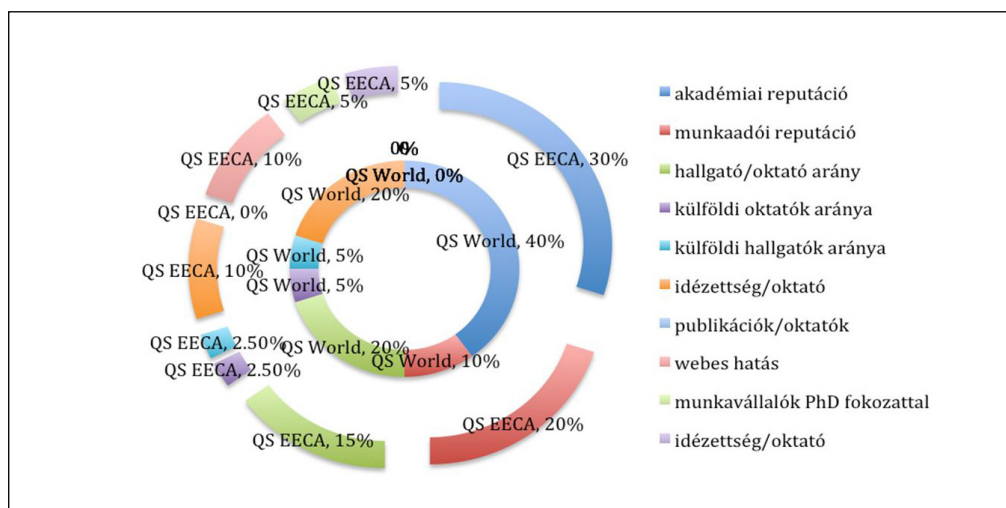
Az U-Multirank és U-Map viszonya nem kiegyensúlyozott, a sok hasonlóság időnként elkeni a jelentős különbséget, miszerint előbbi a kimeneti tényezőkre, míg utóbbi a bemenetiekre fókuszál¹²³. Az U-Multirank tehát a teljesítményindikátorokat hangsúlyozza, míg az U-MAP kifejezetten a diverzitás leírására alkalmas¹²⁴.

A rangsorok piacképességét igyekeznek növelni azok a bővítések, amelyekkel főként a THE és a QS él, amikor különféle módszerekkel kiterjesztik a rangsorok hatókörét, hogy ezáltal az eredeti összemérésekben szükségképpen hátul szereplő intézmények (országok) is érintett közönséggé váljanak. Példa erre a THE kezdeményezése, amivel a BRICS-országok köréből válogat, vagy a QS Budapesten, az ELTE-n bejelentett Emerging Europe and Central Asia rankingje. Ezekre nagyobb figyelmet nem érdemes szánni, csak annyit mutatnak, milyen irrelevanciákba kavarodnak bele a globális médiarangsorok. Hiszen például semmilyen szakmai, továbbtanulás-piaci szempontból nem létezik a közép-ázsiai és kelet-európai felsőoktatási térség, mint érdemi összehasonlítási közeg, de a BRICS-országok is ha egyáltalán, akkor inkább a világgazdaság (politika?) referenciájában alkotnak egy csoportot, kevésbé az egyetemi hálózatokban vagy hallgatói-kutatói mobilitásokban. Az indikátorok módosításának estelegessége is jelzi a relevancia ingatagságát.

Hiszen az még indokolható eltérés volna a QS világrangsorától, hogy a keleti országoknál az idezettség csupán 2,5%-os súlyt kap az alaprankingnél alkalmazott 20% helyett vagy a külföldi hallgatók jelenléte fele arányban számít, azonban az alkalmazók véleménye vagy a hallgató/oktató súlyszámok 5%-os csökkentése már nehezebben érvelhető.

¹²³ Ben Jongbloed és Frans Kaiser prezentációja az ENID 2011 konferenciáján. Róma, 2011. szeptember.

¹²⁴ Hrubos Ildikó 2009. A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio* 2009(1). pp. 18–31.



7. ábra

Mindezekből látható, hogy a rangsorok népszerűsége, szakmai kritikája, valamint fejlesztési-bővítési kísérleteik csak részben reflektálnak a felsőoktatás működésének alapkérdéseire. Ez a reflexió azonban egyáltalán nem semleges, távolságtartó. A rangsorok létezése közvetlenül hat az egyetemek-főiskolák környezetére és stratégiájára egyaránt. Ennek a hatásnak a feltárása nyomatékosítja a leginkább problematikus két tényezőjük, az indikátorok és a felsőoktatási önkép kritikai felülvizsgálatának fontosságát.

d) Milyen a világ felsőoktatása a globális rangsorok tükrében?

A nagyvilág sokmilliósi egyetemi populációja és a felsőoktatás iránt érdeklődők figyelmét természetesen felkeltik a rangsorok újabb és újabb megjelenései (lényegében havonta történik egy-egy bejelentés), miközben döntő többségük érintettsége meglehetősen közvetett. Az eddig megjelent összesen mintegy félszáz listaközlés során a tizenegy–tizenhét ezre becsült¹²⁵ egyetemi intézményi körből legfeljebb ezer szerepel egyáltalán a különféle listákon.¹²⁶

Ebből is érzékelhető, hogy a globális rankingek alapján alkotott felsőoktatásképp egyoldalúságok sorával terhelt. (Az egyes rankingek közötti módszertani különbségek ebből a szempontból bizonyos esetekben mellőzhetőek, hiszen a percepciót döntően csak a helyezések érintik, a mögöttes tartalmakat csak kevesen nézik meg.) A helyezések persze igen érzékeny függvényei a statisztikai számítási alkalmazásoknak¹²⁷, ezért valójában a rangsorhelyezések–intézmények klasztereit lehetséges egyáltalán vizsgálni. A sanghaji és londoni

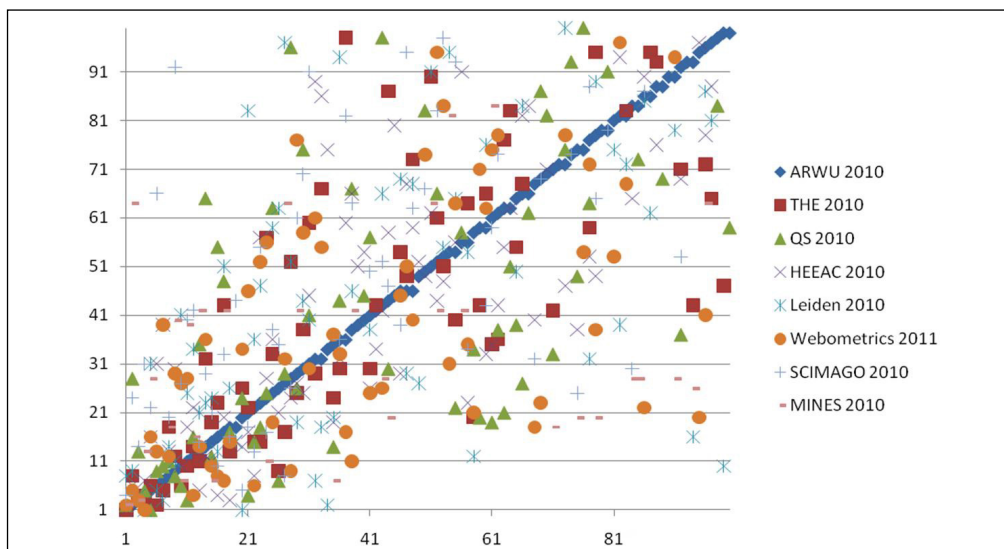
¹²⁵ www.unesco.org

¹²⁶ Rauhvargers, Andrejs 2011. *Global University Rankings and Their Impact – Report*. Brüsszel: European University Association p. 13.

¹²⁷ Saisana–Dhombre 2008. p. 8. Saisana M. – D’Hombres B. 2008. *Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment, Report 23487*, Ispra: European Commission, JRC-IPSC. p. 8

listák összevetése is érzékelteti az élboly szűkösségét, Marginson már 2006-ban kimutatta az átfedéseket¹²⁸, Mu-Hsuan Huang pedig a HEEACT listáját is bevonva a 2010-es eredményeket dolgozza fel, ami alapján az első rangsorhelyeken összesen 29 intézmény osztozik¹²⁹. Még kisebb lenne a szórás, ha a THE esetében nem tapasztalnánk a teljes listára is jellemző eltolódást a Brit Nemzetközösség egyetemei iránt. A 20-as listán csak nála szereplő 5 egyetem közül 4 tartozik ide, az 500-as listán pedig az európai intézmények között 50 egyesült királyságbeli egyetem szerepel, míg pl. a HEEACT-nál csupán 36.¹³⁰ A THE által alkalmazott *peer review* a mintavétel sajátosságai miatt az egyik legfontosabb oka ennek a feltűnő aránytalanságnak, valamint az ARWU és a THE egyaránt erősen honorálja a múltbéli teljesítményt, ami a HEEACT esetében kisebb súlyú.

Az elemzők (és az egyetemek) hajlamosak az olyan feltűnő anomáliákat kiemelni, mint például a UC San Francisco teljes hiánya a THE rangsorból (miközben a HEEACT és az ARWU is a legjobb 20 közé sorolja), vagy az Université Paris 06 és a Karolinska Institute (Stockholm) kimaradása ugyanonnan (ARWU 45., illetve 48.).¹³¹ Pedig az ellenkező előjelű tendencia is a rangsorolás korlátosságát mutatja. Még inkább tanulságos ugyanis a nyolc érdemi globális ranking konkrét adatainak vizsgálata. Azt már fentebb bemutattuk, hogy kevésbé jellemzőek valódi változások az egyes rangsorok évenkénti (a Webometrics esetében félévenkénti) kiadásaiban. Hasonlóan zártnak bizonyult az egyáltalán rangsorolt intézmények köre is: például az ARWU ranglistájának első húsz helyén szereplő intézményekből mindössze három akad, amelyet a többi teljesítménylista nem az első százba rangsorol és összesen csak hat, ha a Mines karrierrangsorát is figyelembe vesszük. A korrelációs analízis azt is megmutatja, hogy a százas listák első részében nagyfokú az egybeesés, ez csak később változik szórtabb mezőnnyé (2010-es adatokat használunk, ugyanis ekkor jelent meg azonos évben mind a nyolc rangsor).



8. ábra

Forrás: saját számítás

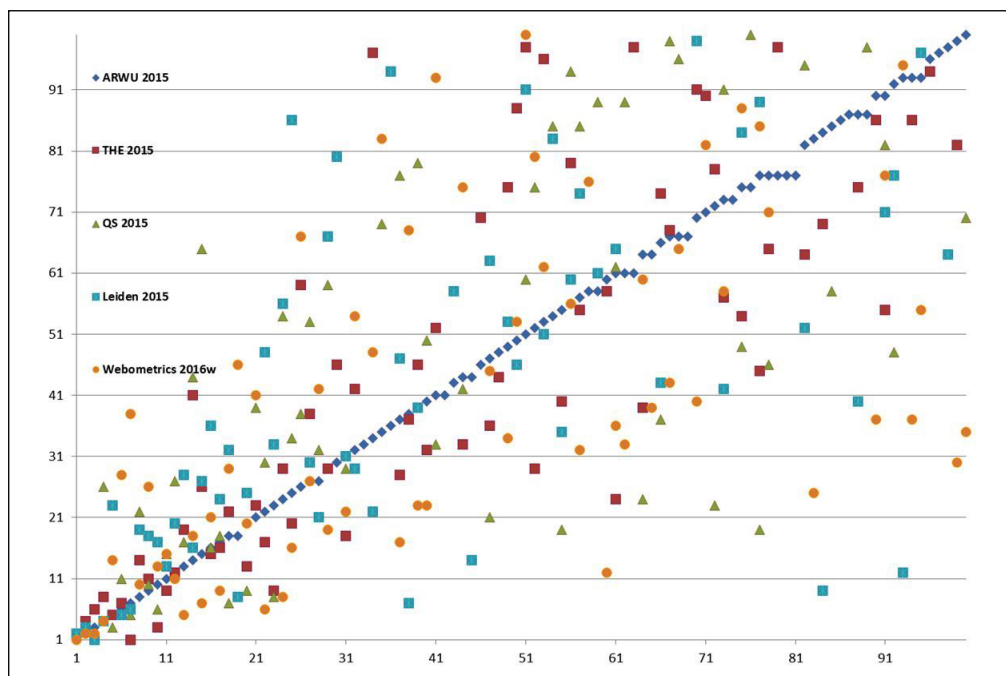
¹²⁸ Marginson, Simon – Wende, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD. 6. táblázat

¹²⁹ Huang, Mu-Hsuan: A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From Research Evaluation Perspective. *Journal of Library and Information Studies*, 2011. június. pp. 1–25., p. 12.

¹³⁰ Uo. p. 14.

¹³¹ John P. A. Ioannidis – Nikolaos A. Patsopoulos – Fotini K. Kavvoura – Athina Tatsioni – Evangelos Evangelou – Ioanna Kouri – Despina G. Contopoulos-Ioannidis – George Liberopoulos: International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal. 25 October 2007 *BMC Medicine*. 3. Table

És ez öt év múltán sem változott (az akkor használt öt rangsor adatainak korrelációja alapján)



9. ábra

Forrás: saját számítás

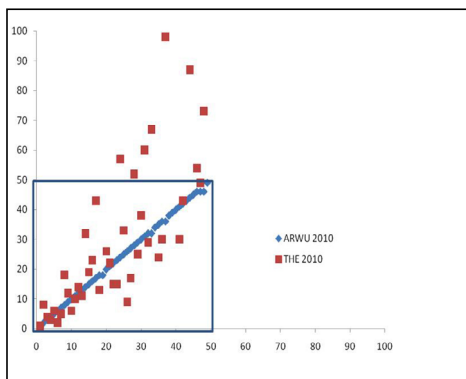
Az egybeeséseket tekintve Salmi és Saroyan szkeptikusabb: ők keveslik, hogy 2006-ban a THE–QS és az ARWU első ötven intézményében csupán 42% volt azonos és csak egy intézmény szerepelt ugyanabban a pozícióban valamint egynegyedüké különbözött 1–5 hellyel¹³². A helyzet azonban egyrészt megváltozott: 2010-ben már kétharmados lett az első ötven helyen mindkét listán szereplők aránya, 2015-ben pedig már 37 egyetem volt ebben a csoportban (74%).

Másrészt szélesebb kitekintésben a HEEACT, QS és Webometrics rangsorát is figyelembe véve látszik, hogy 2010-ben a TOP 100 intézményi körben az átfedés átlagosan 60%-os, és még a TOP 200-ban is közel ekkora.

A szakirodalomban jelentősen eltérnek a vélemények, hogy ez a korrelációs mérték vajon az egyes rangsorok különbözőségét vagy éppen hasonlóságát mutatja. Nyilván a rangsoriparág szereplői számára a különbözőség hangsúlyozása kézenfekvő megközelítés, hiszen ez adja létüket. Felhasználói oldalról közelítve azonban az olvasók okkal-joggal vethetik fel, hogy mekkora is az egyes rangsorok információs többlete, ha ilyen nagy a magasan értékelt egyetemek közös halmaza?

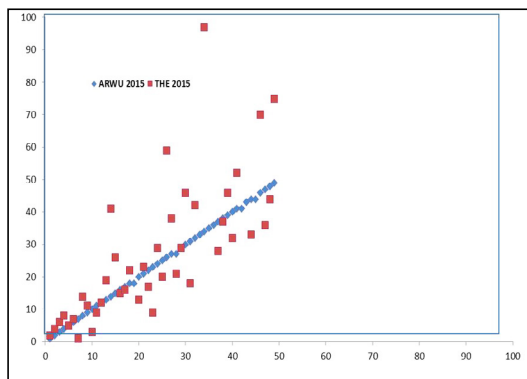
Módszertani szempontból ugyancsak továbbgondolandó a korreláció mértéke. Vajon miképpen lehetséges, hogy azok az összevetések, amelyek egymástól különböző indikátorokat vagy azonos indikátorokat eltérő súlyozással használnak, mégis nagyon hasonló sorrendeket eredményeznek? Az ilyesféle

¹³² S. Salmi, Jamil – Saroyan, Alenoush 2007. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*. 19(2) pp. 1–38.



10. a) ábra

Forrás: saját számítás



10. b) ábra

Forrás: saját számítás

„méréseknél” ez abból eredhet, hogy a mérés objektuma igen erős „tartalommal” rendelkezik. Tehát, mivel a rankingek alapvetően a tudományos és a tudományműveléshez kapcsolódó (például presztízs-) teljesítményt mérik valójában, akkor nem is lehet nagyon más a sorrend. Sportanalógiával élve, egy kosárlabda-bajnokságban a legtöbb mérkőzést megnyert csapatoknak az egyes mérkőzéseken aratott győzelmeihez, tehát a több pont eléréséhez vezető teljesítményjellemzőit (pontot érő dobások aránya, pontos passzok száma, futásteljesítmény) elemezve általában nem térhet el érdemben a sorrend a bajnoki táblától. Ez a fajta korreláció tehát nem meglepetés.

A globális rangsorok eredményei más szempontból is vizsgálhatók együtt: ha nem arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyenek az egyetemek ezen értékelések szerint, hanem arra, hogy milyen képet adnak a globális rangsorok a világ egyetemeiről. A felhasználók (olvasók, továbbtanulók, újságírók) döntő többsége sem foglalkozik azzal, mi van a helyezések mögött, hanem pusztán a pozíciókat látja, abból von le következtetéseket.

Az öt, érdemben vizsgálható rangsor (ARWU, QS, Webometrics, Leiden, THE) idősoros adatainak elemzéséhez használt adatbázis ezért semmi mást nem tartalmaz, mint a rangsorhelyezéseket, függetlenül az indikátoroktól és a rangsorképzés módszertanától. Még ez sem probléma nélküli, mert az egyes rangsorok eltérő elnevezésekkel, rövidítésekkel dolgoznak (például az ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology Zurich minden rangsorban más néven szerepelt, nagy eltérések mutatkoztak abban, hogy az egyes rangsorok az angol elnevezést vagy a célsországban használt intézménynevet alkalmazták-e). Jelen összefoglalóban az angol intézményneveket használtuk.

Az egyes rangsorok idősoros adatai eltérő intervallumokat fednek le, mely adódik egyrészt a rangsorok kezdeteinek különbözőségéből, másrészt az adatfelvételeik eltérő gyakoriságából (például a Webometrics félévenként, míg a többi rangsor évenként gyűjt adatokat). Ezek fényében az ARWU rangsor 2003–2015 közötti, a QS 2012–2016 közötti, a Webometrics 2010–2016. téli adatfelvételei, a Leiden rangsor 2009–2015 közötti, valamint a THE 2011–2016 közötti adatai szerepelnek az elemzésben.

Az intézmények vizsgálhatók idősoros összefüggésben, rangoronként, illetve országonként is, valamint létrehoztunk az összes meglévő adat alapján egy összesített rangsort, mely az élegetemek vizsgálatának alapját adta.

Egyetemek eredményei az egyes rangsorok szerint

Az összevont rangsor alapján vizsgálva az intézményeket, mind az első 10, mind az első 20 helyezést figyelembe véve érdemes összevetni a helyezéseket. Az első 10 helyezés között szerepel a Harvard University, a Massachusetts Institute of Technology (MIT), a Stanford University, a University of California (Berkley), a University of Cambridge, a Princeton University, a California Institute of Technology, a Columbia University, a University of Chicago és a University of Oxford. A top 20 az alábbi egyetemekkel egészül ki:

- Yale University
- Cornell University
- University of Pennsylvania
- University of California, Los Angeles
- University of Michigan
- University of Washington
- Johns Hopkins University
- ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology Zurich
- University of Wisconsin-Madison
- University of California, San Diego

Az egyes intézmények pozícióinak állandóságát mutatja a szórás alacsony vagy épp magas értéke. A legtöbb rangsorban első helyen szereplő Harvard University 1,04-es szórás mellett minimális ingadozást mutat (legrosszabb helyezése a THE rangsor alapján a 6.), míg az MIT esetében a dobogós és első helyezései mellett a 42. helyen is szerepeltek a Leiden rangsor 2015-ös vizsgálata alapján. Hasonlóan nagy szórást mutat a University of Oxford, ahol a Webometrics rangsora alapján került a 42. helyre 2009-ben, miközben leggyakrabban a 10. hely környékén végzett a vizsgált években.

5. táblázat

Legjobb 10 egyetem az összevont rangsor alapján

Intézmény	Szórás	Legjobb helyezés	Legrosszabb helyezés	Leggyakoribb helyezés
Harvard University	1,04	1	6	1
Stanford University	2,29	2	15	3
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	8,28	1	42	3
University of California, Berkeley	7,08	2	27	4
University of Cambridge	8,75	2	33	7
Columbia University	5,40	5	25	12
University of Oxford	11,32	2	42	10
Cornell University	8,16	4	33	13
University of Pennsylvania	4,56	5	25	15
Yale University	8,70	7	38	11

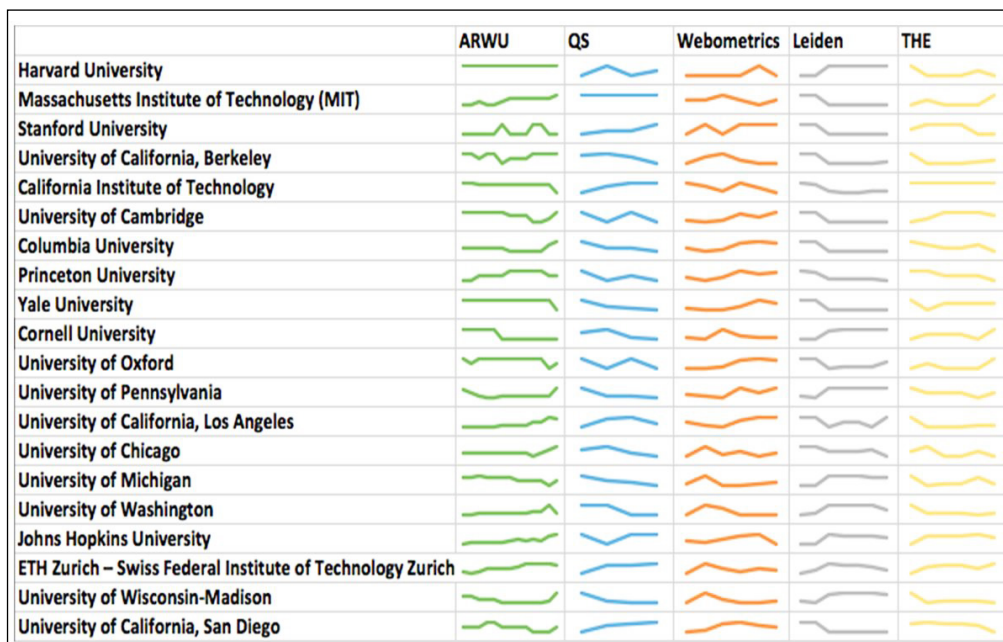
A 100 legjobb egyetemet vizsgálva elmondható, hogy az élmezőny egyetemeinek pozíciója mutatja a legnagyobb állandóságot, ugyanakkor néhány intézménynek bizonyos rangsorok alapján sikerült a legjobb 10 közé kerülnie, annak ellenére, hogy az összesített helyezése alapján a középmezőnybe került.

Egy példát kiemelve, az Imperial College London a 2014-es QS-felmérésben a 2. helyezést érte el, míg a Webometrics 2013-as téli felmérésében a 261. helyen végzett. Ezek megértését segítheti az egyes rangsorok indikátorok mentén való elemzése, illetve a módszertanban bekövetkezett változások mélyebb elemzése. Például a Leiden Ranking módszertani leírása alapján az indikátorok közül a citációs indexek és impakt faktorok, valamint az intézményekhez tartozó publikációk beszámítási módja megváltozott. Míg 2013-ig az egyetemekhez tartozó külső intézményekben keletkezett publikációk azonos súllyal kerültek be, addig ez 2014-től más elbírálás alá esik.

Idősoros tapasztalatok rangsoronként

Az időszoros eredmények összevetését rangsoronként is érdemes elvégezni, amely az előző fejezettel szemben az egyes intézmények azonos indikátorok mentén történő összehasonlítását teszi lehetővé évenként.

A legjobb 100 intézmény rangsoronkénti eredményeit elemezve ismét a szórások alapján tudunk arra következtetni, hogy az egyes intézmények helyezései mennyire állandósultak. A legkisebb szummázott szórás a Leiden által létrehozott rangsorban mutatkozik (2225), ezt követi az ARWU (3374), majd a THE (4025) és a QS (4076), végül a Webometrics (5955). Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a QS esetében 4 év eredményeit hasonlítottuk össze, míg a THE és Webometrics 6 évet ölel át, a Leiden 7-et, az ARWU pedig 13 évet. Valamint azt is érdemes figyelembe venni, hogy az egyes rangsorok indikátorai változtak-e – és amennyiben igen, milyen mértékben – a vizsgált évek alatt. Az előző fejezetben láttuk,



11. ábra. Intézmények évenkénti összehasonlításának értéktörvénye (minél alacsonyabb, annál jobb a helyezés, balról jobbra csökken az évszám).

Forrás: saját számítás.

hogy a legjobb 10 egyetem kiugró értékei a Webometrics és Leiden nevéhez fűződnek (ennek ellenére a Leiden szórása a legkisebb), és úgy tűnik, hogy a 100 legjobb intézményt tartalmazó lista alapján is hasonló következtetésre jutnánk.

A 11. ábra idősorosan tartalmazza az intézmények pozíciójának változásait, ahol az alacsonyabb görbeértékek mutatják a jobb helyezéseket, az időben visszafelé haladva. Ez alapján látható néhány intézmény szinte rögzített pozíciója, például a Harvard esetében az ARWU- és a Leiden-rangsorok is az élen tartották az egyetemet az évek során, szemben a THE-rangsorral, ahol a korábban már említett 6. helyezést érte el az intézmény a legfrissebb rangsorban. Ugyancsak kis változásokat látunk az MIT-t vizsgálva, ami a QS-rangsor mentén tartotta a pozícióját, ugyanakkor az ARWU és a THE rangsorait nézve jobb pozícióba került, míg a Leidenrangsora alapján rosszabb eredményt ért el az utóbbi években. Kiemelésre érdemesek azok az intézmények, melyek egyértelműen javították a pozíciójukat, úgy mint a California Institute of Technology a QS rangsora alapján (10. helyezésről az 5. helyre került), vagy az ETH Zurich (13. helyről a 9. helyre, szintén a QS rangsora alapján). A Yale a Webometrics rangsora alapján a korábbi 30. helyről a 15. helyre jött fel, az Oxfordhoz hasonlóan, ami a 37. helyezésről a 13.-ra került a Webometrics számításai alapján, és a Leiden-rangsor mentén is javulást mutat (29. helyezés után 17. lett).

Romló tendenciát mutat a University of California, Berkeley a QS-rangsorban (26. helyről 22.-re csúsztak vissza), valamint a Columbia University, ami a 11. helyezést érte el 2012-ben, majd 22. helyre került 2016-ban a QS alapján. Érdekes, hogy míg a QS rangsora alapján az ETH Zurich javított a pozícióján, a Leiden rangsora alapján 6 helyezést visszacsúszott (36.-ról 30.-ra), és idetartoznak a korábban már külön kiemelt intézmények a Leiden-rangsor alapján.

Eredmények országoként

A legjobb 100 intézmény országait vizsgálva azt feltételezzük, hogy az Egyesült Államok adja a legtöbb éleyetemet. A kapott eredmény is ezt bizonyítja, a legjobb intézmények 51%-a található az Egyesült Államokban. A világ 100 legjobb egyeteme összesen 16 országhoz köthető, a második az Egyesült Királyság, őket követik 4-4 intézménnyel Németország, Kanada, Japán, Hollandia, Franciaország, Svájc és Ausztrália. Svédországból három egyetem került be a legjobb 100 közé, míg két intézménnyel járult hozzá a listához Belgium, Izrael és Dánia. Egy-egy intézmény erejéig megjelenik Oroszország, Finnország és Norvégia.

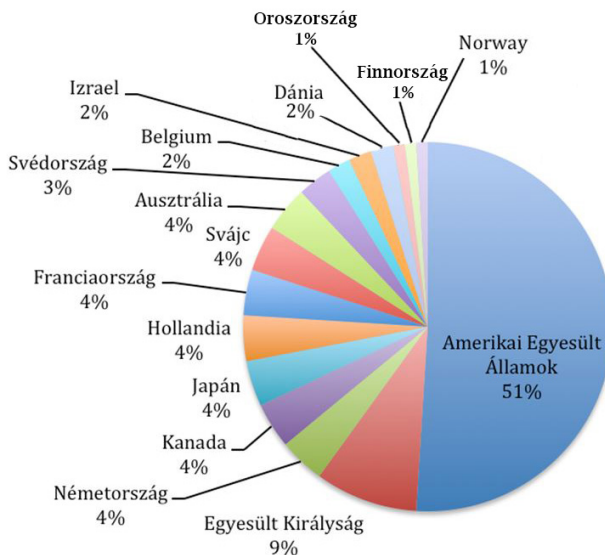
A legjobbnak rangsorolt 20 egyetem összesen három országhoz tartozik, melyek között az Egyesült Államok mellett az Egyesült Királyság (Cambridge, Oxford) és Svájc (ETH Zurich) jelenik meg.

A nemzeti felsőoktatások színvonala és gazdasági adataik között kétféle kapcsolatot szokás említeni. Egyfelől a felsőoktatás, mint gazdasági-versenyképességi tényező kedvelt hivatkozási pont, másfelől a ráfordítások mértéke és az oktatási színvonal között is kapcsolatot feltételeznek. Ezért az egyes országok rangsikerességét ilyen relációkban is bemutatjuk.

Az itt érintett országok közül a World Bank szerinti versenyképességi rangsorban¹³³ Dánia végzett a legjobb helyen, harmadik lett a rangsorban, tőlük két egyetem került be a legjobb 100 intézmény közé. Az Egyesült Királyság (6.), az Egyesült Államok (7.), Svédország (8.), Norvégia (9.) majd Finnország (10.) egymást követték a rangsorban, de Ausztrália (13.), Kanada (14.) és Németország (15.) is jó helyezést ért el a Világbank listáján.

¹³³ <http://www.doingbusiness.org/rankings>

Egyetemek az első 100-ban, országokénti megoszlás



12. ábra

Forrás: saját számítás

A vizsgált országok közül Belgium, Izrael és Oroszország is Magyarország mögé került ebben a rangsorban. Az egyes országok K+F ráfordítását tekintve¹³⁴ Izrael esetében a legnagyobb a ráfordítás (4,1), szemben az Egyesült Államokkal, ahol mindössze 2,74 ez a szám. A legalacsonyabb arányban Oroszország költ a K+F-re (1,18) a vizsgált országok közül.

Ebből látszik, hogy az általános versenyképesség és a rankingek által visszaigazolt felsőoktatási színvonal között nincs szoros együttjárás. Feltűnő lehet, hogy Szingapúr és Új-Zéland, a World Bank listájának vezető országai egyetlen egyetemmel sem szerepelnek a élegjobb 100-as listán, a National University of Singapore az ARWU és a Webometrics listáján is a 100–150 közötti csoportban található, azonban a QS-nél a 12. De legalább ilyen látványos anomáliának tűnik, hogy a 10–40 közötti versenyképességi helyezésszerű negyven országból összesen hétnek van jelen itt egyeteme.

A korrelációhiánynak megítélésem szerint csak erőltetetten lehetne teljesítménybeli vagy más tartalmi magyarázatát felállítani. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy két, önmagában is időnként megkérdőjelezett ranking módszertani ellentmondásosságainak kollúzióját tapasztaljuk. Például az USA dominanciája eleve illuzórikussá teszi a többi ország „versenyét”, hiszen félszáz egyetem eloszlása tizenöt ország között annyi esetlegességgel terhelt, hogy az nem jelenthet valós összevetést a gazdasági teljesítmény és környezet mérőszámaival.

¹³⁴ <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>

6. táblázat. Országok gazdasági mutatói

Egyetemek száma adott országból		Világbank verseny- képességi rangsor	OECD K+F ráfordítás (GDP %-a)	Oktatási kiadások felsőoktatásra szánt aránya a magánpénzekből	Oktatási kiadások felsőoktatásra szánt aránya a közpénzekből	Professzori átlagfizetés havonta (USD, 2005–2007) (OECD)
Amerikai Egyesült Államok	51	7	2,74	62,2	37,8	8529
Egyesült Királyság	9	6	1,70	43,1	56,9	6353
Németország	4	15	2,84	14,1	85,9	4546
Kanada	4	14	1,61	45,1	54,9	7145
Japán	4	34	3,58	65,7	34,3	
Hollandia	4	28	1,97	29,5	70,5	6544
Franciaország	4	27	2,25	20,2	79,8	4500
Svájc	4	26	2,96	n. a.	n. a.	
Ausztrália	4	13	2,11	55,1	44,9	
Svédország	3	8	3,16	10,7	89,3	5145
Belgium	2	43	2,46	10,1	89,9	6625
Izrael	2	53	4,10	47,6	52,4	4733
Dánia	2	3	3,05	n. a.	n. a.	6974
Oroszország	1	51	1,18	36,5	63,5	1100
Finnország	1	10	3,17	3,8	96,2	5218
Norvégia	1	9	1,70	3,9	96,1	5297
Magyarország	0	42	1,37	45,6	54,4	

(Az ARWU indulásakor a kétezres évek közepének adataival már végzett ilyen célú összevetést Marginson és Wende,¹³⁵ ami hasonló korrelációkat mutatott.)

Egyértelműbb a költségvetési ráfordítások hatása, különösen, ha nem csupán a GDP arányát, hanem a méretét is figyelembe vesszük. is Emellett tanulságos az oktatási kiadások felsőoktatásra szánt részének magán- és közpénzek menti megoszlása is.¹³⁶ Az Egyesült Államokban ez az arány a magánfinanszírozás javára 62,2%, és tőlük került be a legtöbb egyetem a top 100 listába. Hasonló az arány Japán esetében, ott 65,7% a magánfinanszírozás aránya. Összehasonlításképp, Magyarországon 36,5% az oktatási kiadások felsőoktatásra szánt összegének magánfinanszírozásból származó része.

Ez még inkább élesen kiütözik a professzori fizetések kapcsán. Elvértve találni olyan országot egyetemet a legjobbként rangsorolt száz között, ahol a vezető oktatók havi átlagkeresete ötezer USD alatt volna, miközben ez a fizetés például Lengyelországban 1700 dollár volt. (Magyarországon a jelzett időszakban ennél jóval alacsonyabb.)

Összefoglalóan, a többi adatsort is figyelembe véve, általánosan így jelezhetjük a világ legjobbként felmutatott egyetemeit: mindegyikük vagy angol nyelvterületen működik (értelemszerűen angolul), vagy a néhány kivétel is angol nyelvű kurzusok tömegét és erősen nemzetközi oktatói kart kínál a továbbtanulóknak. Szakmai profiljuk hangsúlyos része vagy az orvosképzés vagy csúcstechnológiai

¹³⁵ Marginson, Simon – Wende, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD. Table 1.

¹³⁶ <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>

kutatások. Költségvetésük dimenziója messze felette van az akár Európából, hát még Magyarországról reálisan tervezhetőnek. Nobel-díjas oktatók félmjelzik munkájukat.

A világ felsőoktatásáról a rangsorok által alkotott kép legfőbb motívuma tehát a kiválóságnak a tudományos teljesítményhez és nemzetközi számontartottsághoz kapcsolódása. Mivel a sajtóban az élegyetemek vannak leginkább jelen, a felsőoktatást övező értékrendet és az egyes intézmények megítélésének sémáját is ez alakítja. Karakterisztikájuk rekonstruálása ezért informatív a rankingek felsőoktatási jelenlétének értelmezésében.

4. A rangsorok reflexiója

Amint azt a rangsorok története kapcsán láthattuk, az egyes rankingek megjelenése és kritikai fogadtatásuk szorosan együtt járt. Az egyik legrégebb óta megjelenő amerikai rangsor, a Gourman Report folyamatosan szakmai kritikák kereszttüzében állt, ugyanis korábban nem hozták nyilvánosságra szempontjait és módszertanát¹³⁷. A médiarangsorok elindulása azonban még inkább kiélezetté és nemritkán gyakorlati következményekkel járóvá erősítette ezeket a vitákat. A US News rangsorának az indulásakor kétévenkénti megjelenései még nyugalmasabban teltek, inkább lekezelő reakciókat kapott. (Donald Kennedy, az első helyre rangsorolt Stanford akkori elnöke mondta: „It’s a beauty contest, not a serious analysis of quality.”) A kilencvenes évek közepére azonban az intézményvezetők megelégtették a módszertan, s ezzel a helyezések folytonos változtatását és fellázdattak. A Stanford elnöke, Gerhard Casper, 1996-tól éles hangú levelekben bírálta a US News koncepcióját és számítási módjait, különösen a hallgatók jövőbeli választásaira vonatkozó perdikcióját, valamint alternatív számításokkal mutatta be saját javaslatait az értékelésre.¹³⁸ Hasonlóan megkérdőjelezték a rangsor érvényességét az amerikai elitegyetemeken szerveződött diákcsoportok is. (Mindezek nyomán létrejött a „Forget US News Coalition” egyetemi nyomásgyakorló csoport.) Nem járt jobban a kanadai Maclean’s rangsora sem, hiszen az 1991-es indulását követően rögvest megtámadták kissé egyenetlen fogalmazási stílusa, módszertanilag pedig a különféle képzési célú egyetemek közös szerepeltetése miatt. Bár az újság azonnal lépett és a következő évtől már differenciáltabb felmérést végzett, folytatódtak a tiltakozások, jelentős intézményi kör maradt távol a felméréstől.

Az észak-amerikai rangsorok kapcsán a kedélyek később sem nyugodtak meg. A kilencvenes évek végén kutatómódszertani ajánlásokat kellett az US News készítőinek elfogadni, ami mégsem nyugtatta meg az egyetemeket, hiszen 2006–2007-től mozgalom is indult a rangsor ellenében, önálló honlapot üzemeltetve.¹³⁹ Ekkor vált egyértelművé az elvárás: az a becsületes, ha a módszertani leírások világosan megfogalmazzák, mit tartanak a felsőoktatási teljesítményről, az egyetemek és főiskolák funkciójáról, a felsőoktatással szembeni követelménytámasztás kompetens megfogalmazásáról.

Az egyetemi közösség egészét – vezetőket, oktatókat, finanszírozókat, diákokat – egyaránt megcélzó, összetett módszertant használó rangsorok lényegesen nagyobb presztízsnek örvendenek az egydimenziós értékeléseknél. Módszereiket, adatgyűjtési technikájukat, szempontjaikat, súlyozási technikáikat mindig nyilvánosságra hozzák, így többek közt ahhoz is hozzájárulnak, hogy a felsőoktatási intézmények értékelésének megfelelő szempontjait újra és újra át kelljen gondolnia a célközönségnek. A kölcsönös presztízsépítés (a rangsor és az egyetemi világ egymást hitelesítik) dinamikája fontos sajátossága a rangsorlási játéknak, ami legalábbis kérdésessé teszi.

Az amerikai példáján is felbuzdulva a Maclean’s ellenében 2007-ben indult jelentős, a kanadai egyetemek több mint egynegyedét kitevő adatszolgáltatási bojkott. Ázsiában még drasztikusabb

¹³⁷ Kersten, Glenn 2000. Grading on the Curve: College Ratings and Rankings. *Points of Reference* 2000. január.

¹³⁸ Gerard Casper, a Standord University elnökének levele Fallow, Jameshez, az US News and World Reports szerkesztőjéhez. Közli: Clarke Marguerite. „News or Noise? An Analysis of U.S. News and World Report’s Ranking Scores.” *Educational Measurement: Issues and Practice* 21, no. 4 (Winter 2002): pp. 39–48.

¹³⁹ Holmes, Richard 2004. *The THE-QS World University Rankings, 2004–2009*. Kézirat.

következménye lett az elégedetlenségnek, hiszen – amint arra fentebb utaltam – az *Asiaweeks* rangsora éppen az egyetemi ellenállás miatt bukott meg. A THE–QS rangsort is végigkísérték a botrányok. 2005-ben Malajziában kormány szintű felhőrdülést okozott, amikor az előző évben nagy lelkesültséggel ünnepelt bekerülésüket a legjobb százba (89), a következő évben egy számítási módosítás nyomán (rájöttek, hogy korábban az indiai és kínai származású diákokat külföldinek sorolták be) közel 100 helyezéssnyi visszacsúszás követett (hasonlóan járt akkoriban a GeorgTech, UC Santa Barbara stb. is). Széles körben okozott felháborodást az is, amikor 2009-ben az akkoriban kinevezett új főszerkesztő, Phil Baty kijelentette: addigi rangsoraik adatbázisai nem voltak megbízhatóak, komoly hiányosságokkal küzdöttek.¹⁴⁰

Az egyetemi reakciók visszahatása nyilván formálja a rangsorok rendszerét, tartalmát, még az egyébként módszertanában rigorózus ARWU is változott, nem is szólva a médiaérzékeny többi rangsorról (US News, QS). A rangsorkészítők ráadásul a kétezres évek közepétől egyre szervezettebb nemzetközi diskurzussal is szembesülni voltak kénytelenek: a világszerte szába szökkenő rangsorkészítési programok, különösen pedig a globális rangsorkészítés üzemszerűvé válása az UNESCO figyelmét is felkeltette. A hozzá tartozó bukaresti European Centre of Higher Education (CEPES) összefogott a kilencvenes évek közepétől működő Institute of Higher Education Policy elnevezésű washingtoni nonprofit magáncéggel, s 2002-ben elindították az International Ranking Expert Group (IREG) elnevezésű informális csoportjukat¹⁴¹.

Az IREG intézményesülése (2006) óta használt Observatory on Academic Ranking and Excellence bővebb megjelöléssel kifejezi, hogy olyan szakmai munkát kíván végezni, amely összeköti a rangsorokat a kiválóság értékelésével. Ez egyértelmű állásfoglalás is egyben a rankingek értelmezésében, vagyis az üzleti célú vagy populáris rangsorolást kevésbé tartják szerencsésnek. Külön érdekessége az IREG-nek, hogy nemzetközi felsőoktatási szerveződések között igen ritkának számító módon erős benne a kelet-európai jelenlét. Az IREG-Observatory vezetője Jan Sadlak lengyel oktatáskutató, a titkárság pedig Varsóban található¹⁴².

A szervezet agendája leképezi a rangsorokkal kapcsolatos szakmai viták és reflexiók tematikájának alakulását. A rangsorok módszertani kérdései (mérhetőség, szakterületi különbségek, regionalitás) és a felhasználásuk (intézményfejlesztés, munkaerőpiaci információk relevancia, nemzetközi akadémiai vonatkozások) szerepelnek a konferenciákon vizsgált kérdések között. Külön érdekessége a szervezet tevékenységének a Shanghajban kétévente megrendezett tanácskozássorozat, amelyben a „világszínvonalú egyetemek” fogalmát, rangsorösszefüggéseit tárgyalják¹⁴³. Ebben az a törekvés fogalmazódik meg (kapcsolódva a kínai, indiai és néhány arab országban jellemző nemzeti felsőoktatás-politikához), hogy a rangsorokat kifejezetten benchmarkingre használják fel az intézményi fejlesztési stratégiák kidolgozásakor¹⁴⁴.

Az IREG azzal is erősítette intézményesülését, hogy akkreditációs szolgáltatást indított. Égisze alatt 2011 óta auditálni lehet a rankingeket abból a szempontból, hogy megfelelnek-e az ún. Berlini Elveknek. Emellett útmutatót készített a rangsorok használatáról, valamint folyamatosan gyűjti a nemzeti rangsorok jellemző adatait is. Mindez mutatja, hogy a rangsorokra érkező visszajelzések maguk is mind üzemszerűbben válnak a rankingdiskurzus elemeivé.

Az IREG-Observatory autentikusságát mutatja, hogy tagjai között tudhatja lényegében az összes jelentős globális rangsorkészítőt és a nemzeti rangsorok készítőit is. Ez ugyanakkor az itt zajló szakmai-elemző munka függetlenségét értelemszerűen korlátozza, hiszen a rangsorkészítők szakmai integritása óhatatlanul interferál az intézményeik presztízs- vagy üzleti érdekeivel. Ezért is fontos fejlemény, hogy egy olyan

¹⁴⁰ Titz, Christoph – Leffers, Jochen 2010. Sorry, unsere Uni-Rankings waren Quatsch. *Spiegel online* 2010. június 10.

¹⁴¹ <http://www.ihep.org/>

¹⁴² www.ireg-observatory.org

¹⁴³ <http://www.shanghairanking.com/wcu/program.html>

¹⁴⁴ Philip G. Altbach – Jamil Salmi (eds): *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington DC, The World Bank, 2011. p. 363.

független szervezet, mint a European University Association három szisztematikus feldolgozást tartalmazó kötetet is megjelentetett a rangsorok leírásáról. Egyfelől Rauhvargers 2011-ben és 2014-ben is áttekinthette a rangsorok helyzetét¹⁴⁵, megállapítva, hogy a rankingszolgáltatók egyre inkább nyitottak az őket ért kritikákkal szemben, azonban éppen a legnépszerűbb rangsoroknál a szakterületi aránytalanságok vagy módszertani hiányosságok lényegében változatlanul megmaradtak.¹⁴⁶ Ő is észrevételezte ugyanakkor, hogy a nemzeti vagy az intézményi politikákban egyre nő a rankingek szerepe, aminek részletes vizsgálatát, szintén az EUA égisze alatt, Ellen Hazelkorn által vezetett munkacsoport végezte el.¹⁴⁷ A felsőoktatási intézmények vezetői körében végzett kérdőíves felmérés (aminek előzménykutatását Hazelkorn már korábbi könyvében¹⁴⁸ ismertette) azt mutatta, hogy nagy figyelmet fordítanak a rangsorokra (miközben eléggé kritikusán kezelik a módszereiket), azonban azok eredményeit nem elemzik szisztematikusán és keverednek az intézményi és külső (kormányzati és média-) elvárások az értékelésükben.¹⁴⁹

Ezek az összegzések is mutatják, hogy a nemzeti és globális rangsorokról zajló viták széles körűek, mégis, maguk az érvek valójában viszonylag könnyen áttekinthető halmazt alkotnak. Számbavételüket a következőkben tematikus csomópontok szerint végezzük el.

a) A rangsorkritikák tematikája

A kritikák főbb csoportjai voltaképpen a rangsorolás egyes elemei szerint rendezhetőek, hiszen lényegében nincs olyan része a rangsorjátéknak, amit ne ért volna komoly és alapos bírálat.¹⁵⁰

A rangsorok a felsőoktatást egydimenziósan, leegyszerűsítően, az egyetemi teljesítmény lényegét meghamisítva mutatják be.

Többen kétségbe vonják a rangsorok adekvátságát a felsőoktatás tényleges rendszerére vonatkoztatva. Már az is jelzi problematikusságukat, hogy hiányzik az önreflexivitásuk, azaz nem kérdezik rá a rangsorolás kulturális hátterére. Objektívnak és tudományosnak látszanak, miközben nem mások, mint a felsőoktatási jelenség egyfajta ideológiájának manifesztációi, amelyben a tudományos kutatás és a pénzügyi sikeresség jellegzetesen nyugati értékei dominálnak¹⁵¹. Maguk az indikátorok azt képeznék le, miképpen tekintenek a hallgatók az egyetemre¹⁵², azonban a rangsorokból kikerekedő kép féloldalas. Ebből ugyanis a felsőoktatás

¹⁴⁵ Rauhvargers, Andrejs 2011, 2014. *Global University Rankings and Their Impact Report I, II*. Brüsszel: European University Association

¹⁴⁶ Rauhvargers, Andrejs 2014. Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. *European Journal of Education*, 49(1), pp. 29–44.

¹⁴⁷ Hazelkorn, Ellen – Loukkola, Tia – Zhang, Therese 2014. *Rankings in Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?* Budapest: European Universities Association.

¹⁴⁸ Hazelkorn, Ellen 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.

¹⁴⁹ Hazelkorn, Ellen – Loukkola, Tia – Zhang, Therese 2014. *Rankings in Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?* Budapest: European Universities Association.

¹⁵⁰ A lentebbiek olvashatóak Fábri György 2014. Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? *Educatio* 2014(4) pp. 590–599.

¹⁵¹ Robert Birnbaum: No World-Class University Left Behind. *International Higher Education* 47. pp 7–9

¹⁵² Vossensteyn, J. J. 2005. *Perceptions of Student Price-responsiveness – A Behavioural Economics Exploration of the Relationships between Socio-economic Status, Perceptions of Financial Incentives and Student Choice*. Enschede: CHEPS/UT.

a karrierépítésbe való befektetésként jelenik meg, miközben a diákok számára az egyetemista lét legalább ennyire életmód is. Ráadásul a fogyasztói szempontú termékfelfogás hiányos is marad, mivel magát a terméket, azaz a kimenetet nem tudják meghatározni¹⁵³. A hallgatók szempontjait amiatt sem lehet reflektálatlanul alkalmazni, mivel a sok egyéni érdek együttesen szemben állhat a teljes felsőoktatási, avagy társadalmi közösség tételizett érdekével¹⁵⁴, például a túl sok diploma értéktelenítheti az egyes diplomákat.

A rangsorok legnagyobb gyengesége, hogy ignorálják a diverzitást, vagyis úgy kezelnek együtt intézményeket, hogy nem tesznek különbséget azok missziója, céljai és strukturái tekintetében¹⁵⁵. Az olyan felsőoktatási formák és intézményi megoldások, mint a német Fachhochschulék, vagy a francia Grand Ecole-ok stb. szükségképpen nem érzékelhetők ezzel a megközelítéssel¹⁵⁶. Torzítanak, hiszen a régi, nagy tradíciójú egyetemek leírására inkább alkalmasak a publikációs és alumnus adatok¹⁵⁷, míg az újabb egyetemek működésének a szervezeti-innovációs potenciálját nem képesek megragadni. Módszertani anonáliákhoz vezet, hogy néhány nagyon leegyszerűsített méretezéssel akarják megragadni a sokféle intézményt¹⁵⁸. Ehhez annyira ki kell terjeszteniük a minőségfogalom értelmezési tartományát, hogy az elveszíti valódi súlyát, értelmét¹⁵⁹.

Nem csupán a felsőoktatás egészéről, hanem a konkrét értékelési tárgyról is homályos fogalmaik vannak. A rangsorokban többnyire intézmények szerepelnek, miközben releváns adatok sokkal inkább állnak rendelkezésre konkrét képzésekről, programokról, tanszékekről, intézetekről. (Ez a probléma a legkirívóbban a globális rangsoroknál jelenik meg.) Sok félreértéshez vezet az általános és szakterületenkénti rangsorok összemosódása, amikor a markánsan egy-egy szervezeti egységhez kapcsolódó teljesítmény kivétel az intézmény egészére¹⁶⁰.

Pedig a felsőoktatási valóságban magától értetődően nincs olyan szakterületi egyenszilárdság, amit a rangsorok sugallnak, s így ezek erősen torzítanak. A különböző szakterületeken eltérőek a publikációs rutinok, lehetőségek, műfajok, ezért az ilyen indikátorokat alkalmazó rangsorok (leginkább a globális összehasonlítások) szükségképpen féloldalas képet adnak a felsőoktatási teljesítményről¹⁶¹.

Az indikátorok világa zavaros, a felsőoktatási valóságot torzan adják vissza

Az indikátorok forrásai, megválasztásuk és alkalmazásuk teszi ki a rangsorolási munka szinte egészét, ezért jórészt szakmai és módszertani védhetőségükön áll vagy bukik egy-egy rangsor, sőt a rangsorolásnak is az érvényessége. A kritikák tükrében az összkép nem biztató: az adatok forrásait, szelekcióját és alkalmazását

¹⁵³ Guarino, C. – Ridgeway, G. – Chun, M. – Buddin, R. 2005. Latent variable analysis: a new approach to university ranking. *Higher Education in Europe* 30(2). pp. 147–165.

¹⁵⁴ Boyadzhieva, P. – Denkov, D. – Chavdar, N. 2010. *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Sofia: Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian. 15:06 EUROPEAN UNION EUROPEAN SOCIAL FUND Operative Programme „Human Resources Development” 2007– 2013 August.

¹⁵⁵ Turner, David 2005. Benchmarking in Universities: League Tables Revisited. *Oxford Review of Education*, 31(3). pp. 353–371.

¹⁵⁶ Marginson, Simon – Wende, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD. p. 58.

¹⁵⁷ Eccles, C. 2002. The Use of University Rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27(4), pp. 423–32: p. 425.

¹⁵⁸ Wende, M. van der 2008. Rankings and Classifications in Higher Education. A European perspective. In Smart, J. C. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 23. pp. 49–71.

¹⁵⁹ Usher, Alex – Savino, Massimo 2006. *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute. p. 25

¹⁶⁰ Bowden, R. 2000. Fantasy Higher Education: University and College League Tables. *Quality in Higher Education*, 6(1). pp. 41–60.

¹⁶¹ Clarke, Marguerite 2002. Some Guidelines for Academic Quality Rankings. *Higher Education in Europe*, 27(4). pp. 443–459.

egyaránt megkérdőjelezzik az elemzők. A rangsorok összehasonlító vizsgálatai kimutatták, hogy a listák nem vizsgálják az indikátorok alkalmasságát, az egyes módszertanok nem feleltethetők meg egymásnak, nem válaszolják meg a más országokba való implementálás, illetve a kompatibilitás kérdését.¹⁶²

A problémák már az indikátorok kiválasztásánál megmutatkoznak. A nemzeti rangsorok döntően bemenetorientált adatsorokat használnak (hallgatói teljesítmény a felvételhez, kapacitások, oktatói kiválóság, létszámok stb.) Az általában is gondolja a minőségértékelésnek, hogy a teljesítmény méréséhez sokkal informatívabb volna maguknak az intézményi-oktatási folyamatoknak, illetve a kimeneteknek a vizsgálata, de ehhez nem találják a megfelelően definiálható-begyűjthető adatokat¹⁶³. Különösen a globalizálódott oktatási piacon képtelenek a rangsorok megragadni az oktatási kimenet jellemzőit¹⁶⁴. Az oktatás maga ezért ellentmondásos helyzetben van a rangsorok indikátorai között. Míg a nemzeti rangsorok igyekeznek valamilyen módon reflektálni erre az aktivitásra (még ha több helyütt ezek is inkább a tudományos reputációt írják le¹⁶⁵), addig a globális rangsorok látóköréből lényegében kimarad¹⁶⁶.

A globális rangsorok döntő mértékben a tudományos produktivitást használják indikátornak – és ezzel olyan erejű módszertani és felsőoktatás-politikai bírálatokat váltottak ki, amelyek a hitelességüket is megkérdőjelezték¹⁶⁷. A leggyakrabban idézett ARWU, valamint a tajvani HEEACT, a Leideni Egyetem és a SCLImago rangsora kizárólag a tudományos publikációs és idézettségi adatokra épül¹⁶⁸. A Times Higher Education Supplement és a QS rangsora egyéb tényezőket (forrásszolgáltatás, nemzetközi mobilitás) is figyelembe vesz, de a legnagyobb súly ezeknél is a tudományos publikációké és az ezekkel nagyban összefüggő szakmai presztízsé.

A tudásmetriai mércék általános alkalmazása önmagában kétséges érvényességű¹⁶⁹. Az úgynevezett impakt faktorok, tehát a publikált cikkek megjelenési helyének szakmai értékét figyelembe vevő számítások vagy az idézettségek első látásra objektív adatok, miközben a publikációs piac sokféle belső anomáliája (például belterjes hivatkozások, drága megjelenések) ide is kiható jelenség. A globális egyetemi rangsorok esetében pedig, amint azt lentebb látni fogjuk, a nyelvi és kulturális egyensúlytalanság (az angolszász országok egyetemeinek versenyelőnye), a természettudományok túlsúlya és ezen belül is az egyes szakterületek változó publikációs vagy támogatottsági pozíciója kétségessé teszi az olyasféle összehasonlításokat, amelyek ezt használják kulcsindikátorként. Amint az többször is felmerül a rangsorok kapcsán, az a publikációs és idézettségi mércék leginkább erős torzítása a humán tudományterületek kárára¹⁷⁰.

Amint azt Van Raan kimutatta, a bibliometrikus adatokkal a peer review-jellegű indikátor használata, vagyis az egyetemi körben való véleménygyűjtés (THE, QS) nem mutat érdemi korrelációt, így mindkét szempont alkalmazása bizonytalanannak látszik. Ráadásul a földrajzi és szakmai értelemben egyaránt

¹⁶² Dill, D. – Soo, M. 2005. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, (49)4: pp. 495–533.

¹⁶³ Goedegebuure, L. C. J. – Maassen, P. A. M. – Westerheijden, D. F. (eds.) 1990. *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma.

¹⁶⁴ Klein, S. P – Kuh, G. – Chun, M. – Hamilton, L. – Shavelson, R. 2005. An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Research in Higher Education*, 46(3) 251–276.

¹⁶⁵ Dill, D. 2006. *Convergence and Diversity*. Keynote Address előadás: Consortium of Higher Education Researchers (CHER) 19th Annual Research Conference, 2006. szeptember 9. University of Kassel. p. 14.

¹⁶⁶ Marginson, Simon – Wende, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD. p. 59.

¹⁶⁷ Pagell, Ruth A. 2009.. University Research Rankings: From Page Counting to Academic Accountability. *Evaluation in Higher Education*, 3(1).

¹⁶⁸ A köztük lévő korrelációkat bemutatja: Raan, Anthony F.J. van 2008. *Ranking and classification of universities based on advanced bibliometric mapping*. Presentation. Leiden.

¹⁶⁹ Weingart, P. 2005: Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences? *Scientometrics* 62(1) pp. 117–131.

¹⁷⁰ Cunningham, Stuart D. 2008. University and Discipline Cluster Ranking Systems and the Humanities, Arts, and Social Sciences. *Higher Education in Europe*, 33(2). pp. 245–258.

többször túl messze levő tudós kollégák véleménye inkább a múltbéli teljesítményeken alapul, így a mai értékelés számára csak kisebb valós jelentőséggel bír.

Alapvető dilemma az adatforrások hatása a validitásra. Az úgynevezett „third party” bázisok, vagyis az intézményektől és résztvevőktől független forrásokból történő begyűjtés időnként megoldhatatlan feladat, hiszen nem állnak rendelkezésre adekvát statisztikai információk a felsőoktatási intézményekről¹⁷¹. Még az olyan, stabilnak látszó adatbázisok, mint a publikációs összesítések (Thomson Reuters’ Web of Science, illetve a Scopus) is módszertani aggályokkal terheltek, a nyilvános források (weblapok, Google Scholar) ellenőrizhetősége kérdéses. Komoly fenntartásokkal kell kezelni az intézményi adatszolgáltatást, hiszen egy versenyérdekeltségi helyzetben nagy a kísértés a számukra kedvező hangsúlyeltolódásokra. Szándéktalanul is félrevezető adatok kerülhetnek be a rendszerbe, például egyes kategóriák (hallgatói létszám, oktatói státuszok, pályázati bevételek) eltérő értelmezései során. A felmérésekből származó adatok nagyon érzékenyek a szociológiai-statisztikai megalapozottságra, azonban ezek elvárásainak az empirikus vizsgálatok gyakran nem tesznek eleget. A THE *peer review* kutatása szolgál meghökkentő példaként: a 190 000 levélben megkeresett szakértő kevesebb mint 1%-a válaszol, ami nyilvánvalóan deformálja a végeredményt, egyebek közt ennek is köszönhető a brit intézmények jobb szereplése.

A reputációs indikátor használata a dicsfény (halo)-effektus miatt amúgy is kételyeket ébreszt. Az amerikai és a német esetek mutatják, hogy egy neves intézmény olyan képzéseit is magasra értékeli a szakmai közvéleményben, amelyek nem is léteznek, például ez történt a Princeton jogi képzésével¹⁷², vagy abban az esetben, amikor a Handelsblatt megkérdezte a munkaadókat a gazdasági képzések színvonaláról, s az így kialakult sorrendben a Heidelberg hatodik lett – miközben ott nem is folyik ilyen képzés.¹⁷³ A laikusok reputációs véleményalkotásában továbbá összecsúsznak eltérő tényezők: például azt hiszik, hogy a szigorú felvételi eljárást alkalmazó intézmények magas színvonalúak is egyben¹⁷⁴.

Természetesen a rangsorkészítők töreksenek az indikátorok megbízhatóságára, ami azonban erőszakoltan befolyásolja a kiválasztásukat. Gyakran ugyanis aszerint vesznek fel egy-egy rangsorképző tényezőt a komponensek közé, hogy az adott kérdésben elérhetőek-e egyáltalán és mennyire könnyen (nyitott forrásokból) érhetőek el objektív adatok, lehetőség szerint mind több intézményről. Márpedig ennek a valódi felsőoktatási teljesítményhez semmi köze nincs. Másképpen: az elérhetőség felette áll az érvényességnek az indikátorok használatában¹⁷⁵. Mindezt nem is könnyű nyomon követni, hiszen a rangsorok módszertani magyarázatai általában technikai jellegűek, alig reflektálnak elméleti háttérükre (ha van ilyen egyáltalán), kiválósági koncepciójukra. Pedig ezek indokolnák a szelekciót, a változók kialakítását¹⁷⁶. Így az indikátorok alkalmazása inkább ad hoc, mintsem koncepciózus¹⁷⁷.

¹⁷¹ Longden, Bernard – Yorke, Mantz 2005. *Institutional Rankings, Marketing, and the Needs of Intending Students*. In: Kehm, Barbara M. – Stensaker, Bjørn (eds.) 2009. *University Rankings, Diversity and New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

¹⁷² Marginson, Simon – Wende, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD. p. 59.

¹⁷³ Gero Federkeil. Reputation Indicators in Rankings of Higher Education Institutions. In: B.M. Kehm and B. Stensaker (eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. p. 22.

¹⁷⁴ Stuart, Debra L. 1995. Reputational Rankings: Background and Development. New Directions for Institutional Research In Walleri, Dan R. – Marsha, K. (eds.) 1995. *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 13–20.

¹⁷⁵ Boyadzhieva, P. – Denkov, D. – Chavdar, N. 2010. *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Sofia: Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian. 15:06 EUROPEAN UNION EUROPEAN SOCIAL FUND Operative Programme Human Resources Development 2007–2013 August.

¹⁷⁶ Yorke M. 1997. A good league table guide?, *Quality Assurance in Education*. 5(2). pp. 61–72.

¹⁷⁷ Clarke, Marguerite 2002. Some Guidelines for Academic Quality Rankings. *Higher Education in Europe*, 27(4). pp. 443–459.

A rangsorolások misztikuma: súlyozások és számítások önkényesek és hamis eredményekre vezetnek

A ranglisták legegyszerűbb formájukban is matematikai algoritmusok révén jönnek létre, a változóként meghatározott elemekhez valamilyen értékeket rendelnek a készítőik, és azokat valamilyen logika alapján viszonyítják egymáshoz. Arra azonban semmiféle érvényes magyarázattal nem szolgált egyetlen rangsor sem, hogy miért éppen akkorá súlyt adnak egy-egy témakörnek, mint amekkoráival számolnak. Az önkényesség különösen feltűnő, amikor egy országon belül, egy időben, ugyanannak a tényezőnek teljesen eltér a súlyszáma. Például 2004-ben Angliában a tanári értékelés a *Times* rangsorában 23%, a *The Guardian* listáján 65% súllyal szerepelt, vagy Németországban a *Spiegel* és a *Stern* adott különböző értékeket a közvélemény-kutatásoknak¹⁷⁸.

Mivel a rangsorok döntő többsége több komponensből áll össze, az egyes indikátorok összegzésének logikáját is sokat támadják. Hiszen ha el is fogadjuk, hogy egy-egy területen mérhetőek a felsőoktatási teljesítmények, ezeknek a más-más szempontból született mérőszámoknak az összevonása már kevéssé legitim¹⁷⁹. A csupán számszaki műveletként beállított, ennyiben tehát technikainak tűnő lépéssel nem tesznek mást a rangsorok, mint azt állítják, hogy egy meglehetősen komplex rendszerként működő felsőoktatási intézmény minősége jellemezhető egyetlen mérőszámmal¹⁸⁰. Természetesen a komplex társadalmi jelenségek kvantitatív leírásaiban nem nélkülözhető az indikátorok összesítése, de ezek érvényességéhez elengedhetetlen egy olyan konceptuális modell, ami indokolja ennek lépéseit (ezt hiányolta már 1997-ben a National Opinion Research Center tanulmánya az USNWSR rangsoraiból¹⁸¹). A THE–QS és az ARWU eredményeinek statisztikai elemzése és súlyszámítási szimulációja kimutatta, hogy az egyetemek kétharmadának rangsorbeli pozíciója nagyon erősen függ az összegzések merőben önkényes algoritmusaitól, különösen a listák alsóbb tartományaiban¹⁸².

Az összetett indikátorok felhasználói szempontból is kétséges eredményességűek. A jövődő hallgatók preferenciái ugyanis többfélék, így azoknak a továbbtanulni szándékozókknak, akik más megközelítésből keresnek intézményt maguknak, mint amit a rangsoralkotók elképzelnek, nem használhatóak az így született eredmények. Elsősorban azok a diákok maradnak így ki a rangsorok által elérhető célközönségből, akik nem szokványos prioritásokat követnek (pl. akár a tudományos, akár az oktatási komponensek lényegesebbek számukra)¹⁸³.

A súlyozások és összetett indikátorok képződése révén állnak elő maguk a ranglisták. Ezek azt a magától értetődő üzenetet sugallják, hogy az az intézmény, amely a 24. helyet foglalja el, jobb minőségű, mint amelyik a 32.-et, a 32. még ennél is jobb az 54.-nél, hiszen nagyobb a numerikus különbség. Ezt

¹⁷⁸ Dill, D. – Soo, M. 2005. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, (49)4: pp. 495–533., p. 506

¹⁷⁹ Eccles, C. 2002. The Use of University Rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27(4), pp. 423–32. és Longden, Bernard – Yorke, Mantz 2005. Institutional Rankings, Marketing, and the Needs of Intending Students. In: Kehm, Barbara M. – Stensaker, Bjørn (eds.) 2009. *University Rankings, Diversity and New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers

¹⁸⁰ Provan, David – Abercromby, Karen 2000. *University League Tables and Rankings: A Critical Analysis* CHEMS Paper no. 30, December 2000.

¹⁸¹ <http://www.washingtonmonthly.com/features/2000/norc.html>

¹⁸² Saisana M. – D’Hombres B. 2008. *Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment, Report 23487*, Ispra: European Commission, JRC-IPSC. p. 53.

¹⁸³ Eccles, Charles 2002. The Use of University Rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, v. 27 n. 4, december 2002, pp. 423–432.

az alapvető üzenetet azonban semmi nem támasztja alá, hiszen a valóságban egészen kis eltérések is okozhatnak nagy listabeli különbségeket.¹⁸⁴

Mindez azonnal kiütözik, amikor hozzányúlnak a listázók a módszertanhoz.¹⁸⁵ (A korábbi példák sora folytatható volna: például a THE listáján 2008-ban a Z-pontozás bevezetése okozott földrengést, az LSI negyvenhelynyi lecsúszásával.) Az egyik évről a másikra ilyen okokból előálló elmozdulások olyan helycseréket hoznak, amelyeknek semmi közük az intézmények teljesítményében történt változásokhoz, ezért teljesen hamis képet adnak az egyes intézményekről.¹⁸⁶

A kritikusok szerint azonban itt jóval többről van szó, mint elhibázott számításokról. Bár az intézmények aggódhatnak amiatt, milyen értékelést kapnak a rangsoroktól, fordítva is áll a függés. Ugyanis, ha egy lista megzavarná a dolgok természetes rendjét, azaz az elitintézmények nem volnának az élen, akkor a rangsorok készítőit nem vennék komolyan. Tehát az objektívként fellépő értékelések nem mentesek az előzetes szakmai vagy kulturális elfogultságoktól.¹⁸⁷ Az üzleti célú rangsorkiadványokat emellett az a vád is éri, hogy érdekükben áll feltűnő újdonságokat produkálni évről évre, mert különben miért is lenne a friss kiadásokra kíváncsi a közönség?¹⁸⁸

Egy amerikai alternatív rangsor igazolja, hogy a számítási módszertanok választása egyáltalán nem magától értetődő. A hallgatói választást középpontba állító módszertani megújítást szorgalmazott az a tanulmány, amiről 2004-ben a CNN külön tudósításban számolt be, s amit az egyik legrangosabb közgazdasági fórumon, a National Bureau of Economic Research támogatásával tett közzé négy közgazdász.¹⁸⁹ A szerzők új megközelítésű koncepciót javasoltak, amely a felsőoktatási intézményeket azzal méri, milyen eredménnyel küzdenek meg azokért a hallgatókért, akik egyszerre több intézménybe nyertek felvételt és ezek közül választottak. Kiindulópontjuk a U.S. News & World Report kritikai felülvizsgálata. Lényege, hogy az intézmények nem azonosíthatóak sportcsapataikkal és nem mérhetők olyan manipulálható statisztikai adatsorokkal, mint amelyeket használnak. Ehelyett a javasolt értékelési rendszer azt a megoldást alkalmazza, hogy a mindenkor összehasonlítások leginkább vitatott alapját egyszerűen megkerüli. Hiszen az alapkérdés mindig igen egyszerű: mitől jó egy felsőoktatási intézmény. Szerintük minden bizonnyal a legjobb középiskolai diákok tudják ezt legjobban megítélni, amit választásaikkal ki is fejeznek, és egy jó rangsor nem kell mást tennie, mint hogy ezt összegzi. A kérdés tehát leegyszerűsödik a bonyolult számítások, súlyozások, adatértelmezések helyett: hányan választják az egyik vagy másik intézményt azok közül a középiskolai diákok közül, akiket mindkettőbe felvettek? A statisztikai modell minden diákot az egyes felsőoktatási intézmények közti versengés színterének tekint: ha például a Stanford nyer el egy ilyen diákot, feljebb kerül a rangsorban. Egyes intézmények rendszeresen vetélkednek egymással, míg elképzelhető, hogy másokkal soha nem kerülnek versenyhelyetbe. Ám kellő mennyiségű adat segítségével a Stanford Egyetem többi intézményhez viszonyított pozíciója, és ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézmények rangsora is

¹⁸⁴ Müller-Böling, M. – Federkeil, G. 2007. The CHE-Ranking of German, Swiss, and Austrian Universities. In: Sadlak, J. – Cai, L. N. (eds.) *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest, Romania: Cluj University Press. pp. 189–203.

¹⁸⁵ Ehfenberg, R. G. 2003 *Method or Madness? Inside the USNWR College Rankings*. Ithaca: Cornell University.

¹⁸⁶ Yorke, M. 1997. A good league table guide?, *Quality Assurance in Education*. 5(2). pp. 61–72.

¹⁸⁷ Longden, Bernard – Yorke, Mantz 2005. Institutional Rankings, Marketing, and the Needs of Intending Students. In: Kehm, Barbara M. – Stensaker, Bjørn (eds.) 2009. *University Rankings, Diversity and New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers

¹⁸⁸ Dill, D. – Soo, M. 2005. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, (49)4: pp. 495–533.

¹⁸⁹ Avery, Christopher N. – Glickman, Mark E. – Hoxby, Caroline M. – Metrick, Andrew 2013. A Revealed Preference Ranking of U.S. Colleges and Universities. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), pp. 425–467.

kialakulna. A modell tesztelése során kialakult rangsor első húsz helyezettje egyébként megegyezik a US News rangsorával, de sorrendjük nem azonos.

A rangsorok beteljesíthetetlen ígéretek

Az eddigiekben tárgyalt gyengeségek alapjaiban ássák alá a rangsorok tájékoztatási és információadási alkalmasságát – s talán ez a legerősebb kritika, ami érheti őket. A legitimációjukat vonják ugyanis kétségbe azok az elemzések, amelyek szerint inadekvát formák a továbbtanulók számára, mivel nem kínálnak releváns és pontos ismereteket a felsőoktatásról.¹⁹⁰

Több érvel is indokolja ezt az elemzők: az aggregált adatok az intézmények egészét jellemzik, azonban az egyes képzési irányokról való tájékozódáshoz ezek nem használhatóak, pedig a diákokat az érdekli, milyenek az egyes programok, szakok.¹⁹¹ Ugyancsak szűkíti az érdemi tájékozódást a hallgatói választás kulcsmotívumainak kimaradása (hely, távolság az otthonától, megélhetési költségek, ösztöndíjak, nem akadémiai facilitások).¹⁹² Azon információk hiánya, amelyek a felsőoktatás társadalmi emancipációs funkciójához kapcsolódnak, tehát a szociálisan rétegzett továbbtanulók egyes csoportjait ugyanúgy kiszolgáltatják, nem jelennek meg kellő hangsúllyal.¹⁹³

A rangsorok másik fontos célcsoportját teszik ki maguk a felsőoktatási intézmények¹⁹⁴. Ezek intézményi stratégiájukhoz használhatnák a listák eredményeit, ami azonban igényelné a rangsoreredmények hitelességét és összehasonlíthatóságát. Ehelyett azonban a rangsorok a szélesebb közönség és a döntéshozók körében népszerűbbek, hiszen könnyen áttekinthető, leegyszerűsített értékeléseket kínálnak a felsőoktatás egészéről. Az intézményi menedzsment azonban nem jut elegendő információhoz általuk, hiszen az egyes képzési területek, szervezeti egységek teljesítményéről nem adnak képet, különösen a globális rangsorokból hiányzik ez az elem.¹⁹⁵

A rangsorok hatása az egyetemek menedzsmentjére egyáltalán nem semleges. Médiaerejüknek fogva a listapozíciók javítására ösztönöznek, gyakran öncéllá téve a jobb helyezésekre törekvést. Mivelhogy ezek esetleges indikátoroktól függenek, a komplex és az intézmény valós érdekein alapuló fejlesztések helyett torzított stratégiai hangsúlyokat hozhatnak. A nem megalapozott indikátorok és a fogyasztói szemlélet erősítése a hallgatókat vásárlókként tételezi, akik számára a marketinghullámoknak megfelelően vonzó termékként kell kínálni a felsőoktatási képzést.¹⁹⁶

Ahogy jeleztem a rangsorkritikák összegzésének bevezetőjeként, a ranking-game valamennyi elemét komoly bírálatok érték az elmúlt negyedszázadban. Természetesen elintézhetőek azzal is ezek a felszólamlások, hogy a kritikák jelentős része a rosszul szereplő intézmények elégedetlenségéből

¹⁹⁰ Locke, W., Verbik, L., Richardson, J. & King, R. (2008) *Counting what is measured or measuring what counts? League tables and their impact on higher education institutions in England*, Report to HEFCE (Bristol, Higher Education Funding Council for England). www.hefce.ac.uk/pubs/year/2008/200814/name63750en.html

¹⁹¹ Bowden, R. 2000. Fantasy Higher Education: University and College League Tables. *Quality in Higher Education*, 6(1). pp. 41–60.

¹⁹² Ehrenberg, R. G. 2003 *Method or Madness? Inside the USNWR College Rankings*. Ithaca: Cornell University.

¹⁹³ Cremonini, Leon – Westerheijden, Don – Enders, Jürgen 2008. Disseminating the right information to the right audience: cultural determinants in the use (and misuse) of rankings. *Higher Education* 55 pp. 373–385.

¹⁹⁴ Hazelkorn, Ellen 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.

¹⁹⁵ Frans A. van Vught – Don F. Westerheijden: Multidimensional ranking: a new transparency tool for higher education and research. *Higher Education Management and Policy* Volume 22/3, 2010. pp. 9–10.

¹⁹⁶ Naidoo, R. – Jamieson, I. M., 2005. Empowering participants or corroding learning?: Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 20(3), pp. 267–281.

származik, miközben a jól szereplő egyetemek saját promóciós céljaikra nagyon is felhasználják az eredményeket.¹⁹⁷ A szakmai elemzések fényében mégis megalapozottnak tűnik az a megállapítás, miszerint elsősorban a globális, és gyakran a nemzeti rangsorokban az a naiv vágy testesül meg, hogy egyszerű formulákba foglalják össze a felsőoktatási teljesítményt, miközben ha igazán az egyetemek jellemzése volna a cél, az a bonyolultsága miatt legfeljebb a kutatókat érdekelné¹⁹⁸.

De vajon hogyan lehetséges, hogy ennyire egyértelműen azonosíthatóak a rangsorok kritikái, vagyis, miért lehet viszonylag könnyen sorra venni ezeket? A következőkben bemutatandó viták a globális rangsorokról is azt erősítik meg, hogy maga a rangsorjelenség, mint módszertan és produktum, meglehetősen egyszerű, különösebb elméleti mélységet nem igénylő technika, hatásának oka ezért a felsőoktatás elméleti elemzéseiből feltáruuló egyetemképen vagy a felsőoktatási működés közvetlen körén kívül keresendő.

b) A globális rangsorok egyoldalúságai

Természetesen magával a felsőoktatási rangsorolással szembeni kritikák, melyeket fentebb részletesen bemutatam, még inkább érvényesek a nemzetközi listákra is. Azok a problémák ugyanis, amelyek a nemzeti rankingek kapcsán felmerülnek, élesebben jelennek meg, ha az egymástól radikálisan eltérő kultúrákban formálódó, más és más gazdasági-társadalmi igényeket kielégítő egyetemeket hasonlítanak össze. A nemzeti határokon való túlerjedezés ráadásul nem csupán felerősítette ezeket, hanem újabb problémákat vetett fel.

Az adatok hitelessége és relevanciája a vizsgálandó intézmények rendkívül széles köre és jellemzőinek sokszínűsége miatt alig megoldható feladat – emlékezhetünk a fentebbiekből, hogy több rangsorkísérletnek milyen nehézségei támadtak ezzel. Akár az egyetemi információszolgáltatást, akár a független adatforrásokat tekintjük, a sokféle ország sokféle rendszere, adatfeldolgozása stb. lényegében nem illeszthető össze biztonsággal. Nem véletlen, hogy felértékelődnek az interneten elérhető, illetve globális adatbázisok, az egyszerűbben megragadható adatok.

Ennek azonban óhatatlanul érvényességi következményei vannak. A rangsorindikátorokat minden nemzeti rangsornál vitatják, de ritka az olyan szembeszökően kétséges értelmű jellemző, mint az ARWU Nobel-díjasokat beszámító mérése. Valóban ennyire meghatározza-e egy intézmény minőségét az akár évtizedekkel korábban működött Nobel-díjas kutató? Emellett teljesen mást mond legalább három intézményről egy-egy díjazott életpályája: az öt kiképző, a kutatásai idején intézményi keretül szolgáló és az aktuálisan neki státuszt adó egyetem szakmai értékét nagyon eltérően jellemzi az akkori ottléte.¹⁹⁹ Márpedig az intézményváltás egyáltalán nem ritkaság a tudományos világban:

¹⁹⁷ S. Salmi, Jamil – Saroyan, Alenoush 2007. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*. 19(2) pp. 1–38.

¹⁹⁸ Ioannidis, P. A. John – Patsopoulos, Nikolaos A. – Kavvoura, Fotini K. – Tatsioni, Athina – Evangelou, Evangelos – Kouri, Ioanna – Contopoulos-Ioannidis, Despina G. – Liberopoulos, George 2007. *International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal*. London: BioMed Central.

¹⁹⁹ Ioannidis, P. A. John – Patsopoulos, Nikolaos A. – Kavvoura, Fotini K. – Tatsioni, Athina – Evangelou, Evangelos – Kouri, Ioanna – Contopoulos-Ioannidis, Despina G. – Liberopoulos, George 2007. *International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal*. London: BioMed Central.

7. táblázat

A Nobel-díjas tudós neve	Év	Kutatási periódus	Díjazottkénti intézmény
Fire A. Z	2006	Carnegie Institute, Washington	Stanford University
Mello C. C	2006	University of Massachusetts	Same
Marshall B. J.	2005	Royal Perth Hospital, Australia	University of Western Australia, Nedlands
Warren J. R.	2005	Royal Perth Hospital, Australia	Perth, Australia (private address)
Axel R.	2004	Columbia University	Same
Buck L. B	2004	Columbia University	Fred Hutchinson Cancer Research Center
Lauterbur P. C.	2003	SUNY Stony Brook	University of Illinois
Mansfield P.	2003	University of Nottingham	Same
Brenner S.	2002	MRC Molecular Biology Unit, Cambridge	Molecular Science Institute, Berkeley
Horvitz H. R.	2002	Cambridge University	MIT
Sulston J. E.	2002	MRC Molecular Biology Unit, Cambridge	Sanger Institute, Cambridge
Hartwell L. H.	2001	Cal Tech	Fred Hutchinson Cancer Research Center
Hunt R. T.	2001	Cambridge University	Imperial Cancer Research Fund, London
Nurse P. M.	2001	University of Edinburgh	Imperial Cancer Research Fund, London
Carlsson A	2000	University of Lund	Göteborg University
Greengard P.	2000	Yale University	Rockefeller University
Kandel E. R.	2000	Columbia University	Same
Blobel G.	1999	Rockefeller University	Same
Furchgott R. F.	1998	SUNY, Brooklyn	Same
Ignarro LJ	1998	Tulane University	UCLA
Murad F	1998	University of Virginia	University of Texas
Prusiner S. B.	1997	UCSF	Same

Forrás: Ionnadis, 2007

A „Nobel/Field díjak indikátor” jelentős súllyal való szereplése dinamikai következménnyel is jár, hiszen egyfelől olyan teljesítményről van szó, aminek korábbi tényezői változtathatatlanok, vagyis a díjazottak az alumnusok között mindig meg fognak jelenni, másrészt az eloszlása változásának lehetősége korlátos, azaz évente mindig adott, kevés új elem kerülhet be a rendszerbe. Mivel pedig a valaha díjjal rendelkezők száma nem éri el az ezret, eleve korlátozott azon egyetemek száma, amelyek ezzel az igen nagy súlyú (30%) indikátorral egyáltalán rendelkezhetnek.

A Jiao Tong Egyetem szakértői is érzékelik ezeket a torzításokat, ezért a tudományos díjak szélesebb körét figyelembe vevő rendszert igyekeztek kidolgozni.²⁰⁰ Az érdemben figyelembe vehető 90 díj közül az indikátorképzésre használhatóakat keresik, de az előzetes statisztikák figyelmeztetőek: a díjazottak 38%-a az USA-ban dolgozik, háromnegyede pedig összesen három ország (USA, UK, Németország) között oszlik meg.

A két tudományos díj figyelembevétele is hozzájárul ahhoz, hogy a sanghaji rangsor egyik leggyengébb pontja a szakterületi egyoldalúság lett. Ezt még inkább erősítette a citációs indexeket alapul vevő indikátorok alkalmazása: hiszen lényegesen nagyobb eséllyel érnek el magasabb értékeket a természet- és műszaki tudományok, valamint néhány kvantitatív társadalomtudományos területen élenjáró intézmények, szemben bölcsészeti fakultásokon magasabban teljesítőkkel. A publikációs tényezők még

²⁰⁰ Feng, Zhuo Lin – Liu, Nian Cai 2010. *Selecting and Analyzing International Scientific Awards*. Maribor, 2010. 10. 11.

inkább irreálissá válnak azzal, hogy külön indikátorként használják a Nature- és Science-publikációkat, hiszen ezekben a megjelenések tudományterületi megoszlása jelentős mértékben eltér. Összességében ugyan ezekben a lapokban jelenik meg a magasan idézett cikkek ötöde, azonban ez az arány tudományterületenként sokkal szórtaabb.²⁰¹ Mindehhez hozzátehetjük, hogy a citációs indexek szerinti rangsorolás mintegy megduplázza tudományszociológiából a jól ismert Máté-effektus²⁰² hatását. Hiszen a megjelenési és idézhetőségi keretek adottak, mivel a világ számontartott tudományos folyóiratainak köre érdemben alig változik, így az ilyen teljesítmény elérése hosszabb távon is ható, lassan módosuló tényezője ezen indikátoroknak.

A publikációs eredmények természetesen nem csupán az ARWU, hanem valamennyi, ezt használó világ rangsor esetében torzítanak. Ennek a torzításnak további összetevője az angol nyelvi dominancia. A THE és a Leiden rangsorának készítői önmaguk is megfogalmazzák ezt, mint nehezen megoldható problémát – hiszen mindez a szakajtó nyelvi adottságainak következménye. Hiába jelentős például az európai vezető tudományos hatalmak tudósainak német és francia nyelvű publikációs tevékenysége, ezek idézettsége drámaian alacsonyabb marad, lévén, hogy más országbeli kollégáik nem olvasnak ezeken a nyelveken. Emiatt az impakt faktort alkalmazó rangsorokban (ARWU, THE, Leiden, HEEACT, SCIMAGO) a német és francia egyetemek a valós teljesítményükhöz képest eleve csak rosszabbul szerepelhetnek.²⁰³

Azoknál a globális rangsoroknál, amelyek alkalmazzák a peer review, illetve munkaadói adatgyűjtést²⁰⁴, a publikációs és nyelvi koncentrátságot tetézi egyfajta „cultural bias”, lévén, hogy a szakmai és értelmiségi életben a nyugati országok, azok intézményei nagyobb mértékben vannak jelen (rendezvények, szervezeti és szerkesztőségi székhelyek stb.). A közvéleményben és társadalmi kommunikációban globális kihatással benne lévő, nagy tradíciójú elitintézmények ugyancsak jobb eséllyel indulnak az ilyen körkérdéseknél.

A globális felsőoktatási rangsorok torzításainak makacssága különösen szembetűnő, ha arra a szelletes összevetésre gondolunk, amit az olasz Vision Think Tank²⁰⁵ készített a más típusú világ rangsorokkal. Ebből kiderül, hogy a cégek, a márkák, az autógyártók, az ország-versenyképességek vagy a FIFA listáiban szereplő élvonalasok egyaránt lényegesen dinamikusabban változnak, és szélesebb körből érkeznek, mint a felsőoktatási rangsorokban²⁰⁶.

Ezt az állandóságot a tudományos kutatás iskoláinak, bázisainak és tudás-presztízselemeinek viszonylag lassú változása is okozza. Hasonló irányú kritikát vetett fel 2010-ben Caroline McMillen, a University of South Australia rektorhelyettese, amikor észrevételezte, hogy a fiatalabb, fejlődő intézmények a globális rangsorok „radarja” alatt maradnak, részint az ismertség, részint a tudományos potenciál okán²⁰⁷. A THE ranking erre a felvetésre válaszolt, hiszen 2012 óta közli a 100 Under 50 rangsort, a fél évszázadnál nem régebbi alapítású egyetemek besorolását.

Az a gondolat, hogy ilyen súlyozásokat alkalmazzanak a rangsorkészítők, fel sem merül, ami annyiban indokolt, hogy az intézmények teljesítményét igénybe vevők, a hallgatók vagy oktatók szempontjából

²⁰¹ Ioannidis, John 2006. Concentration of the Most-Cited Papers in the Scientific Literature: Analysis of Journal Ecosystems. *PLoS ONE*. 1(1).

²⁰² Merton, Thomas K. 1995. The Thomas Theorem and The Matthews-effect. *Social Forces* 74(2). pp. 379–424.

²⁰³ Raan, Anthony F. J. van – Leeuwen, Thed N. van – Visser, Martijn S. 2011. Severe language effect in university rankings: particularly Germany and France are wronged in citation-based rankings. *Scientometrics* 88 pp. 495–498.

²⁰⁴ Thompson Reuters 2010. GLOBAL INSTITUTIONAL PROFILES PROJECT.

²⁰⁵ <http://www.visionwebsite.eu>

²⁰⁶ Grillo, Francesco – Pasquali, Oscar – Gianfilippo, Emma – Garibaldi, Pierluigi – Vercellino, Alberto – Hickey, Jennifer 2010. *Universities within the Innovation Global Market Ranking and Internationalization as Triggers of Change*. Turin: THINK YOUNG p. 17.

²⁰⁷ Sharma, Yojana 2010. Future top universities below 'rankings radar'. *universityworldnews* 2010. november 2010. 21(148).

valóban érdektelenek a háttértényezők. Azonban megfontolandó, hogy a rangsorok nem csupán teljesítmény-, hanem értékmérők is, amelyek minősítik, mégpedig nem is annyira közvetve az oktató-kutató közösségek és személyiségek munkáját. Innen nézvést pedig a feltételrendszer nagyon is számba veendő körülménye a minőségnek.

Nem csupán az értékmérésben, hanem a hallgatók vagy partnerek számára nyújtott minőség bemutatásakor is érdemes volna figyelembe venni ezeket a háttértényezőket. Hiszen például az intézményi menedzsmentet nagyban jellemzi, hogy rosszabb feltételrendszer közepette is képesek jobb teljesítményre, vagy ha a kutatók a szűkösebb anyagi forrásokból gazdálkodva képesek mégis tudományos eredményeket elérni. Egy ilyen intézményben valószínűsíthetően a kreativitás, adaptivitás, problémamegoldás magas szintű kultúráját is elsajátíthatják a hallgatók, a gazdasági partnerek innovatív környezettel találkozhatnak, a kutatók pedig inspiráló közösséggel működhetnek együtt.

Ez a megközelítés már végképp kivezetne a rangsorok logikájából – látható, hogy a globális rangsorok az adatgyűjtési, nyelvi és összehasonlítási félmegoldások kényszerében a felsőoktatási funkciók és teljesítmények szimplifikálásának útjára léptek. Ennek következtében az egyetemek oktatási teljesítménye csupán igen erőltetett interpretációkkal része az értékeléseknek, az ezt mérő indikátorok értelmezése is ellentmondásos. Például az oktató/hallgató arány esetében a hallgatók számára kedvezőbb érték a hatékonyságelv szempontjából éppen fordított hatású, az pedig, hogy egyáltalán mekkora ez a szám, felettebb bizonytalan a „hallgató” és „oktató” fogalmának eltérő denotátumai miatt. Sejthető, ha erre a meghatározó misszióra érzéketlenek a ranglisták, még kevésbé tudják megragadni a kicsit is finomabb különbségeket a nemzeti felsőoktatási rendszerek, intézménytípusok stb. között.

Az eddigiekben áttekintett kritikákat összegezve, a nemzetközi rangsorok első hullámának termékeit leginkább az egydimenziós voltak tette a szakértők számára kétséges értékűvé. Olyan jelentős érdekcsoportok pozícióit, értékeit sértette ez a helyzet, mint az angolszász országokon kívüli nemzeti felsőoktatások vezető egyetemei, az Európai Unió felsőoktatási fórumai, a kevésbé kvantifikálható tudományágak, különösen a humántudományok szakmai elitjei. Nekik realizálniuk kellett, hogy minden bíráló ellenére a világlisták fajsúlyos tényezői maradnak az egyetemi életnek. De milyen hatást gyakorolnak a felsőoktatásra?

c) A globális rangsorok háttere: a felsőoktatás nemzetköziesedése

Külön is foglalkozunk a globális rangsorok megjelenését és működését első helyen ideologizáló tényezővel, a felsőoktatás globalizálódásának jelenségével. Ennek – többnyire kimondott – előfeltevése kettős: a felsőoktatás mint intézmény nemzetköziesedik, illetve hogy egy nemzetközi versenytérben kell tevékenykednie. Természetesen az európai felsőoktatás számára ez a fajta nemzetköziesedés egyáltalán nem a közelmúlt hozadéka. A nemzetközi kapcsolatok fontossága és hatóereje a curriculumok tartalma, az oktatói kar mobilitása és értékmérése, az intézmények menedzsmentjének hivatali munkája, a szakmai együttműködések, valamint a hallgatók mozgása során kezdettől fogva evidenciája az európai felsőoktatásnak. Mi több: a mentalitás- és politikatörténeti kutatások fényében a nemzetköziesedés általános politikai, kulturális, társadalmi programjának egyik kiindulópontja és megalapozása éppen a felsőoktatási nemzetközieség volt.

Hiszen az euroatlanti felsőoktatás egyik legfontosabb hagyománya, hogy az egyetemek nemzetközi környezetben pozicionálják magukat. A tudományos kiválóság nemzeti kereteken felülemelkedő megmérése és a professzorok/hallgatók országhatárokon átnyúló mobilitása évszázadok óta mind a mai

napig éltető eleme és természetes létformája az akadémiai világnak, amit a gazdasági-politikai globalizálódás kiterjesztett a kutatás-fejlesztési szolgáltatásokra is. Az európai egyetem klasszikus korában a becslések szerint tíz százalék volt a külföldi diákok aránya, ami a 19–20. századi nemzeti önépítések és bezárkózások idején csökkent Európában – de bizonyára nem véletlen, hogy a huszadik század felsőoktatási sikertörténetét produkáló Egyesült Államokban folyamatosan jelen volt a nagyszámú külföldi hallgató és oktató is. Erre figyelemmel mind több felsőoktatási intézmény végzi termékeinek (oktatás, kutatás, innovációs szolgáltatás, kulturális és sportprodukciók) kialakítását, értékesítését és az ehhez szükséges promóciót (összefoglalva: a marketingkommunikációt) nemzetközi kitekintéssel is.

Emellett az ezredfordulótól erősödik az igény, hogy a nemzeti vagy regionális felsőoktatások közös nemzetközi jelenléttel legyenek szereplői a globális felsőoktatási piacnak. Ennek oka, hogy a globális versenyt térségi keretben is megfogalmazzák (például a Lisszaboni Stratégia 2000-től: az EU 2010-re a világ leginkább versenyképes régiója lesz), valamint a nemzetközi megjelenés költségei igen magasak.

A felsőoktatási folyamatok napi valósága hozta az elemzői figyelem középpontjába a nemzetköziesedést. Míg 1975-ben félmillió diák tanult külföldön, 1995-ben 1,2 millió, 2007-ben már 3,5 millió, 2013-ban négy millió²⁰⁸, 2020-ban pedig az előrejelzések szerint 6 millióan lehetnek²⁰⁹. A jövőbeni tendenciák jósolhatósága a globalizálódásban való részvétel mértékét illetően azonban érzékeny a politikai döntésekre és nemzeti fejlesztésekre. Például a kínai felsőoktatás- és tudományfejlesztés stratégiája nyomán az ottani hazai egyetemek belátható időn belül lényegesen nagyobb vonzerőt gyakorolhatnak a fizetőképes kínai hallgatói rétegekre. Vagy az ilyen előrejelzés nem számol a gyorsuló ütemben növekedő népmozgások hatásával.

A gazdasági és kulturális globalizáció, társadalmi nyitások, célzott programok (Európában például az Erasmus, Tempus, CEEPUS) révén dinamizálódott piacra három kibocsátó régióból is minden korábbt jelentősen meghaladó hallgató kelt útra: a kelet-európai szabadság, valamint az ázsiai és dél-amerikai gazdasági fellendülés radikálisan megnövelte a fogyasztói oldalt az oktatási javak nemzetközi piacán. Nem véletlen, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás növekedésének forrásországai is innen kerülnek ki: A nemzetközi mobilitás jelentős emelkedése ugyanakkor a felsőoktatásban részt vevők számának megkétszereződésével is összefügg – és pedig jelentős részben éppen a jelzett régiókban. A külföldön tanulni szándékozó fiatalok célországai viszonylag szűk körből kerülnek ki, másképpen fogalmazva, a nemzetközi hallgatói mobilitás olyan globális verseny is a hallgatókért, amely piacon jelentős koncentráció érvényesül. Ezt értelmezhetjük a kiválósági tőke koncentrációjaként is, ami ugyanakkor a nemzetközi rangsorok ezen fontos indikátorát jelentős mértékben befolyásolja.

A nemzetközi mobilitás szakmai és szociológiai logikáját meghatározta a kétezres években az az ellentmondás, ami a legnagyobb küldő és legnagyobb fogadó országok/régiók politikai polarizáltsága

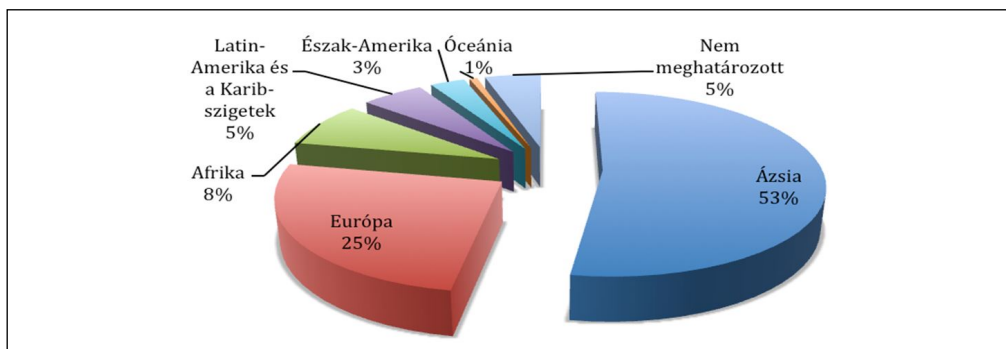


13. ábra. Mennyi hallgató tanul külföldi felsőoktatásban?

Forrás: OECD Education at Glance 2015

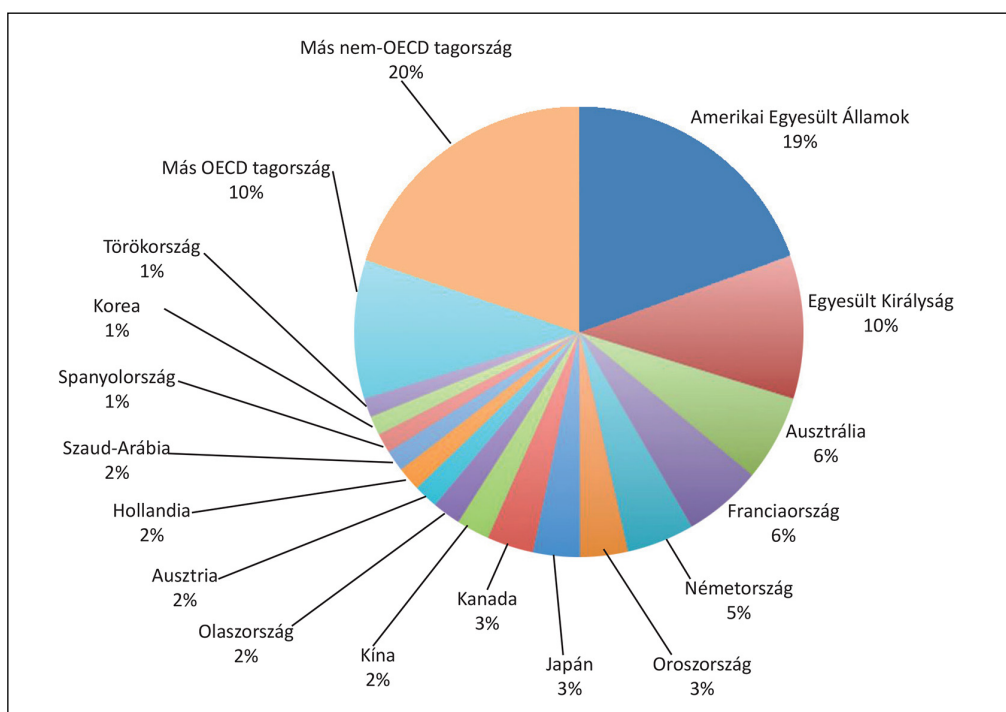
²⁰⁸ Castañeda Valle, Rodrigo – Normandeau, Simon – Rojas González, Gara 2015. *Education at Glance Interim Report*. Paris: OECD.

²⁰⁹ Boehm, A. – Davis, D. – Meares, D. – Pearce, D. 2002. *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the global demand for international education*. Canberra: IDP.



14. ábra. Kibocsátó régiók.

Forrás: OECD Education at Glance, 2015



15. ábra. Célszörzrgek.

Forrás: OECD Education at Glance 2015

miatt alakult ki. A nemzetbiztonsági szempontok ugyanis szűkítik a hallgatók fogadásának mozgásterét, hiszen a kockázatosnak ítélt országok diákjainak beutazási korlátozása átcsoportosíthatja a piaci kvótákat. Ugyanakkor az USA Science Diplomacy programja éppen a tudományos és felsőoktatási kapcsolatok révén kívánja „kikerülni” a politikai antagonizmusokat²¹⁰.

²¹⁰ <https://www.aaas.org/program/center-science-diplomacy>

Bár az oktatási szakirodalom az 1990-es évektől tárgyalja a felsőoktatás nemzetköziesedésének kérdéseit,²¹¹ a toposz meghatározása nem egyértelmű. Nem véletlen ez a többértelműség.²¹² Leggyakrabban a „nemzetköziesedés” – magyarul lingvisztikai szörnyszülött – megjelölést használják, ami egyre inkább ideológiaként viselkedik a felsőoktatási diskurzusban, tehát úgy tűnik fel, mint egy önállóan vizsgálendő, kompakt jelensége a modern felsőoktatási folyamatoknak, amelynek értékjellege, újdonságereje és sajátos motivációs-szervezeti bázisa van. Ugyanakkor Európában gyakran három terminust is alkalmaznak erre a jelenségre: nemzetköziesedés, európaizáció és globalizáció.²¹³

Az elmúlt évtizedben a régtől fogva adott felsőoktatási nemzetközi mobilitási potenciál találkozott a politikai aktualitással és pénzügyi érdekekkel, egy megfelelő kulturális világtrend közegében. Ettől azonban ideológiává vált a nemzetköziesedés, ami politikai elitcsoportok érdekeltségéért²¹⁴ miatt vált különösen élessé. A felsőoktatás nemzetközi beágyazódottsága minta és egyben mozgástér is a külpolitikai megfelelést egyre inkább középpontba állító nemzeti politikai osztályok számára. Az ehhez kötődő kulturális univerzálizálás, a kulturális javak és értékek világszintű hozzáférhetősége és elsajátítása, mindezek kiemelt fontosságúvá válása a kommunikációs divatokban végeredményben olyan közeget teremtett az ezen értékek hordozásában amúgy is kulcsszerepet játszó felsőoktatási értelmiségnek, amelyben önértékké válik a nemzetközi kapcsolódások erősítése.

Mindezt tovább erősíti az a jelenség, hogy az elmúlt évtizedben egyre inkább kiterjed a nemzetközi kapcsolatok és programok önálló sodó menedzsmentje.²¹⁵ Vagyis már nem csupán az intézményi és országos felsőoktatási adminisztráció tagjainak jelent kisebb-nagyobb előnyöket, mozgástérbővülést a nemzetközi elem gondozása. Olyan szervezeti egységek alakulnak, kapnak újabb kompetenciákat és forrásokat, amelyek működése a nemzetköziesedésen alapul. Ráadásul ezek az intézmények viszonylag függetlenek, de legalábbis különválasztottak a felsőoktatási apparátusok egészétől. Ezek munkatársai a nyelvtudás és nemzetközi orientáció követelménye miatt ilyen jellegű készségek alapján verbuválódnak, s az ebből fakadó erőteljes öndefiníciót a szervezeti kultúra tovább erősíti, hiszen a külföldi és integrációs partnerekkel való kapcsolattartás normái egyfajta kiemeltséget sugallnak. Így a nemzetközi menedzsment koherensebb és hatékonyabb, mint az intézményi vagy kormányzati adminisztrációk, s ezzel a nemzetköziesedés ideológiájához kellő szervezeti hátteret képesek biztosítani. Ezt jól egészíti ki a kapcsolati háló fejlesztése, amit konferenciák, professzionális kommunikáció és PR-, valamint szakértői elemzések menedzselésével sikerül megvalósítani mind a döntéshozó és döntés-előkészítő körben, mind az ideológiaformáló szakértői háttér közegében.

A nemzetközi versenytér határai persze nem esnek egybe a nemzetközi piac határaival. Néhol szűkebbek, mint például a rekrutációs bázis tekintetében. A hagyományos felsőoktatásban ugyanis egyszerűen nincs realitása a hallgatói létszám utánpótlását meghatározó mértékben a nemzeti kereteken túlnyúlóan méríteni, az érdemi létszámot is legfeljebb néhány célország tudja magáénak.²¹⁶ Ez alól a regionális szerveződésű, határokon átnyúló nyelvi és kulturális identitásokra alapozó egyetemek kivételt jelenthetnek, de ez sem tolja el jelentősen az arányokat. A képzési vagy fejlesztési felsőoktatási „termékek” is csak korlátozottan konvertálhatók a nemzetközi piacon.

²¹¹ Knight, Jane 2008. *The internationalization of higher education: Are we on the right track?* Ontario: Academic Matters.

²¹² Hamnett, Andrew 2004. *Globalisation and Internationalisation in Higher Education in the 21st Century*. é. n.

²¹³ Teichler, Ulrich 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*. 48(1) pp. 5–26.

²¹⁴ Quiang, Zha 2003. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures Education*. 1(2) p. 252.

²¹⁵ Luijten-Lub, Anneke 2007. *Choices in Internationalisation: How Higher Education Institutions Respond to Internationalization, Europeanisation, and Globalisation*. Enschede: CHEPS/UT. p. 54.

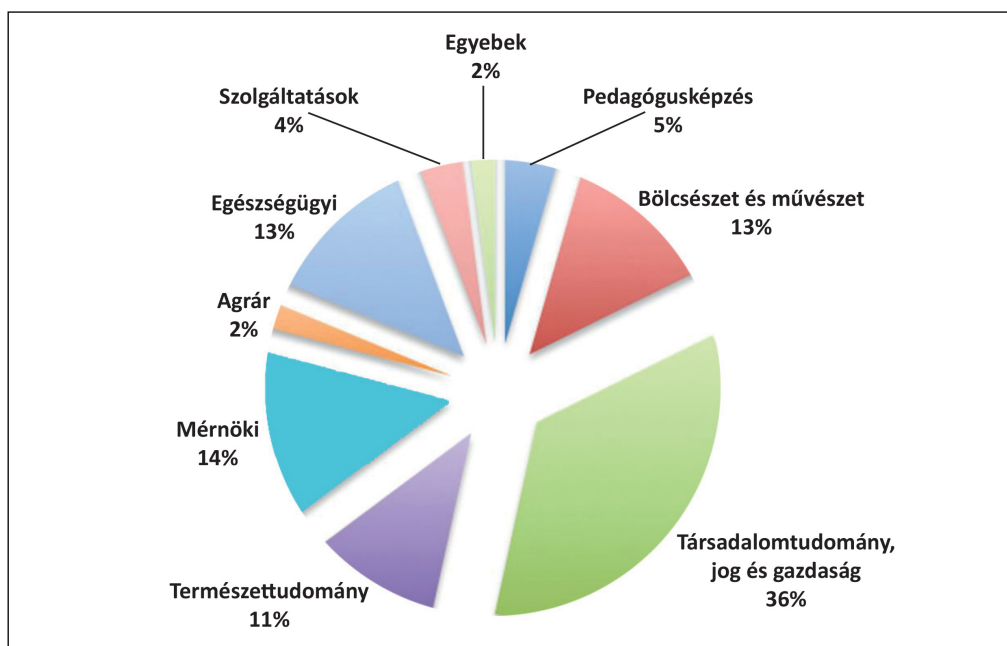
²¹⁶ Tíz ország (pl. az USA, Egyesült Királyság, Németország, Franciaország, Ausztrália, Kanada, Dél-Afrika stb.) önmagában többször annyi külföldi diákot fogad, mint a többi ország együttevén. Lásd pl. *Science and Engineering Indicators* 2008. NSF. Figure 2–39.

Ugyanakkor a nemzetközi versenytér a közvetítő mechanizmusokon keresztül továbbgyűrűző hatásokat gyakorol egy nemzeti felsőoktatási rendszer egészére. A kulturális és menedzsmentstandardok megjelenése azokat a képzési közegeket is eléri, amelyek esélytelenek ebbe a versenytérbe való bekapcsolódásra. Az információk hozzáférhetősége kialakítja a felsőoktatás egységes kommunikációs közeget, amelynek résztvevői lehetnek az egyetemek, főiskolák, hallgatói és oktatói rétegek anélkül, hogy feltétel lenne velük szemben a nemzetközi szinten is értelmezhető teljesítmény – ám ezzel lehetőséget, ösztönzést és adott esetben feltételeket is kapnak ilyen teljesítményekre. A nemzetközi versenytér mechanizmusai is jól tagolhatók tehát, ha nem egy elvárásos ideológiában fogalmazzuk meg őket.

A nemzetköziesedés mindeközben nem egyértelműen zajló, több szinten definiálható és a felsőoktatás egészében elfoglalt helyét tekintve paradigmaváltást igénylő folyamat. A nemzetközi rangsorokra vonatkoztatva mindezt, azt látjuk, hogy a nemzeti elitutánpótlásból részben vagy egészében kivonódó hallgatói csoportok további bővülése nem feltétlenül pozitív minden érdekeltnek. A lokalitás és globalitás egymásra vonatkoztatása²¹⁷ ugyancsak árnyalja ennek az indikátornak a ható- és kifejező erejét.

Az eddigiekben jelzett határok ugyanakkor a most zajló oktatástechnológiai átalakulások és a felhasználói világ újrafogalmazódó elvárásainak tükrében akár radikálisan is átalakulhatnak. A távoktatás és a MOOCs több képzési szegmensben már eddig is fellazította mind a területi, mind a nemzeti, mind a szakági korlátokat. Ez a folyamat az internetes technológia belépésével ma felgyorsulni látszik.

A rangsorok célközönségét érinti az is, hogy jelentősen kiterjed eközben a rekrutációs bázis. Az angol nyelv *lingua francá*vá válásával adott a munkanyelve egy ilyen nemzetköziségnek. Az internetes megoldások kiterjedésével a nyilvántartás, oktatás, szeminarizálás, szemléltetés és számonkérés



16. ábra

Forrás: Education at Glance 2015

²¹⁷ Jones, Elspeth – Coelen, Robert – Beelen, Jos – Wit, Hans de (eds.). 2016. *Global and Local Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

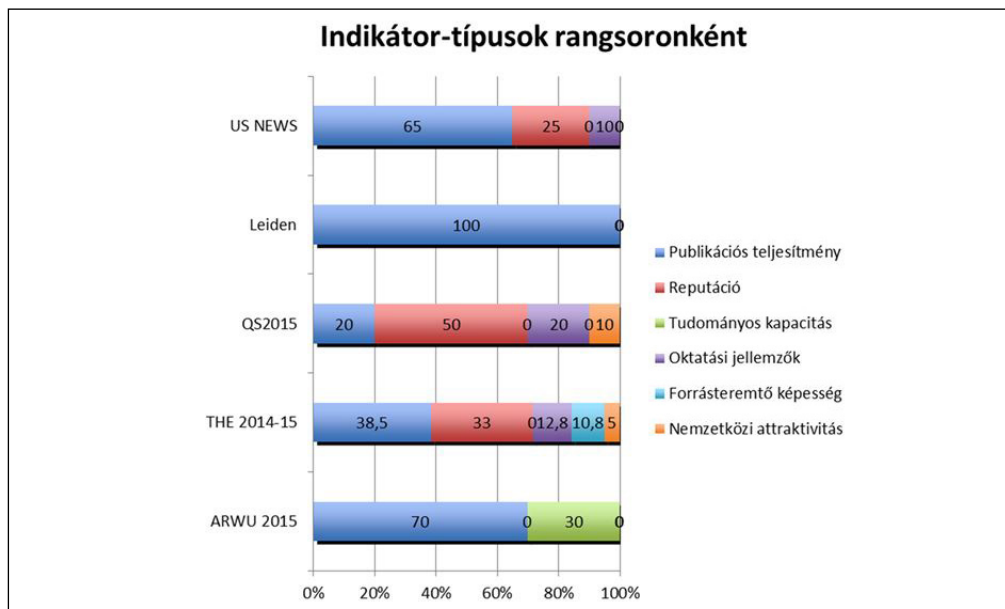
egyaránt felszabadulnak a folyamatos személyes jelenlét kényszere alól. Ugyanakkor lehetővé válik az oktatói és hallgatói kooperáció kiszélesítése, a virtuális tanközösség megteremtése. A tananyagok hozzáférhetősége is megteremtődik a virtuális könyvtárak bővülésével.

Az egyes szakterületek megoszlása is tanulságos a nemzetközi hallgatói mobilitásban. Hiszen, amíg a globális rangsorok indikátorai között legnagyobb súllyal olyan tudományos teljesítmények, illetve kutatás-fejlesztési vonatkozások dominálnak, amelyek a természettudományos, műszaki és orvosi képzés számára értelmezhetőek, addig a külföldön tanuló diákok számára leginkább az üzleti-gazdasági-menedzsment képzések a vonzóak, amelyek a bölcsész és társadalomtudományi képzésekkel együtt több mint a felét adják a nemzetközi hallgatói piacnak. Márpedig az ő számukra lényegében indifferensek a természettudományos közlemények uralta publikációs adatbázisok vagy a piaci hasznosulású innovációs fejlesztések, mint egyetemi jellemzők.

Összegezve tehát, a felsőoktatás nemzetköziesedése, vagyis a hallgatók, oktatók és források nemzetközivé vált piacának információs igényére csak nagyon részlegesen adnak választ a globális rangsorok eredményei.

d) Az indikátorok világa

A rangsorok két formában állítanak valamit a felsőoktatásról: egyrészt azzal, hogy mit mérnek, másrészt azzal, hogy ezzel a méréssel hova helyezik el az intézményeket. Tartalmukat tehát az általuk használt indikátorok adják, s mint láttuk, ezen indikátorok kiválasztása, definiálása egyben értékválasztás és



17. ábra

Forrás: saját számítás

felsőoktatáskép-rögzítés is. Hogy miképpen használják ezeket az indikátorokat, az döntően módszertani választás, ami kevésbé a felsőoktatásról szól, inkább csak kisebb-nagyobb mértékben torzítja a felsőoktatási valóságot – amint azt fentebb már a kritikák kapcsán látható volt. Ezért most elsősorban az indikátorok képződésének problémáját vizsgálom, néhány utalással a sorrendképzési használatukra.

A globális rangsorok indikátorai esetében ez a torzítás szembeszökő. Ha e rangsorokból származó képet tekintenénk hitelesnek, akkor a felsőoktatást a (reál)tudományos kutatás által dominált intézményrendszernek tartanánk, amelyben az oktatás vagy a humán területek művelése csupán kiegészítő tevékenység.

A globális rangsoroknak ez az elnagyolt, sok tekintetben irreleváns felsőoktatásképe nem tud mit kezdeni a konkrét felsőoktatási környezettel. A nemzeti rangsorok sokkal közelebb állnak a valós felsőoktatáshoz, de ezek is óhatatlanul vegyes képet mutatnak az intézményekről.

Ebben a felsőoktatás általános finanszírozási struktúrája, a társadalmi mobilitás mértéke, a felsőoktatás szintjei és formái, illetve ezek átjárhatósága, a felsőoktatásban részt vevő népesség jellege és sajátos igényei, valamint a kutatás-fejlesztés központjainak viszonya a felsőoktatáshoz alapvetően meghatározza egy-egy szempontrendszer használhatóságát. Vannak bizonyos mutatók, amelyek rendkívül félrevezetőek lehetnek (például az alma maternek jutott adományok egy végzettre jutó mennyisége vagy az elnyert központi kutatási pénzek mennyisége, netán a posztgraduális ösztöndíjak száma), mivel nem minden felsőoktatási rendszerben értelmezhetőek. Másfelől még a legáltalánosabban hasznosítható szempontok – az egy diákra jutó kiadások, az infrastruktúra színvonala, az oktató/hallgató arány, az elhelyezkedés támogatása stb. – is egészen mást jelentenek a különböző diszciplínákon, tágabb szakterületeken belül.

A rangsorok tipológiáját már a globális rangsorok megjelenése előtt igyekeztek kialakítani, a média-rangsorok elterjedésének első szakaszát feldolgozva. Ehhez hosszú időn át az egyik első ilyen felosztást vették alapul, Jamie Merisotis 2002-es tanulmányából²¹⁸:

A rangsor típusa:

- egységes rangsorok, melyek súlyozott indikátorok révén általánosan, egy egységnek tekintik az intézményeket,
- szakterületeket vagy programokat, képzéseket bemutató rangsorok,
- egyebek: nem egyértelműen jellemezhető rangsorok-

A rangsorok struktúrája:

- numerikus rangsorok, melyben az egyetemeket számokkal jellemzik. 1., 2., 3. stb.,
- osztályozó vagy csoportosító rangsor, amely az egyetemeket például vezető, közepes stb., kategóriákba sorolja,
- csúcsintézmények rangsorai, amelyekben numerikus a beosztás, de csak egy meghatározott számú intézményt mutatnak be, a felső kategóriából.

A rangsorok megjelenési sűrűsége: éves, kétéves, hároméves vagy szabálytalan időközökben.

A rangsorok csoportosítása: az egyetemek klasszifikációja a fenntartó (magán vagy állami), területi elhelyezkedés, misszió, kor stb. szerint.

Adatok forrása: meglévő adatok összegyűjtéséből vagy kifejezetten a rangsorok céljából (kutatással) létrehozott adatok.

²¹⁸ Merisotis, J. P. 2002. Summary report of the invitational roundtable on statistical indicators for the quality assessment of higher/tertiary education institutions: Ranking and league table methodologies, *Higher Education in Europe*, 27. pp. 475–480.

Sokféle következtetés adódhat egy ilyen csoportosításból, azonban az elemzők azóta teljesen eltérő következtetésekre jutottak arról, hogy vajon a különféle rangsorok indikátorai, rangsorképzései és az általuk mutatott felsőoktatási értékelések milyen viszonyban vannak egymással. Dill és Solo kifejezetten konvergenciát fedezett fel öt angolszász rangsornak a vizsgálatakor (bár elismerték, hogy ez torzított minta), mégpedig éppen az indikátorhasználat miatt. Ezek a rangsorok ugyanis elsősorban bemeneti indikátorokat használtak, a diákok teljesítményét és a szakmai bázist mérve.²¹⁹ A szélesebb összevetést alkalmazó Usher és Savino szerzőpár viszont úgy találta 19 ranking elemzése alapján, hogy a minőségről való tételezésük alapvetően különbözik²²⁰. Ők már kifejezetten az indikátorokat osztályozzák, aminek kategorizálását azután Hendel és Stolz még átfogóbb, a kutatási jellemzőket külön is vizsgáló elemzése viszi tovább²²¹, de hasonló logikában, az évek előrehaladtával egyre bővebb bázison készített indikátortáblákat egy bolgár kutatócsoport²²², Ellen Hazelkorn²²³ és igen részletes összeállítást olvashatunk az U-Multirank háttér tanulmányaiban²²⁴ is.

Mindezen klasszifikációkat áttekintve néhány általános következtetést levonhatunk a lehetséges rangsor- és indikátorkarakteristikákról. Már abban is nagy különbségek vannak, hogy egy-egy rangsorolási technika egyáltalán mit kíván értékelni: szakterületeket, képzési szinteket, képzési szinteket szakterületenként, oktatási és kutatási színvonalat, mennyiségi mutatókat, oktatási hatékonyságot, netán általában intézményeket? A szakirodalomban általában jóval megbízhatóbbnak és értelmesebbnek tartják a szakterületek és képzési szintek szerinti rangsorolást (illetve kutatóegyetemek esetén a kutatás színvonalát), ugyanakkor az Egyesült Királyságban például fontos szempontnak tekintik a hatékonyságot, ami lényegében azt jelenti, hogy a beiratkozottak közül hány diák mennyi idő alatt szerez fokozatot.

Az angolszász világban (vagy az olyan kiterjedt magánintézményi hálózattal rendelkező rendszerekben, mint a lengyel) az alapvető módszertani problémák magából a felsőoktatási rendszerből, jelesül az állami intézményként működő egyetemek és a magánegyetemek (főiskolák stb.) eltérő jellegéből fakadnak. Az anyagiakkal való ellátottság, az infrastruktúrára, oktatókra, kutatásra, diáksegítésre jutó pénz a rankingek fontos szempontjai közé tartozik – ugyanakkor minden olyan országban, ahol egymás mellett léteznek állami és privát intézmények, az utóbbiakat megkülönbözteti az előbbiektől az anyagi források bősége vagy legalábbis „bővebsége”. Ez a leggyakrabban maga után vonja az oktatói és hallgatói állomány, valamint a kutatási tevékenység magasabb színvonalát is.

Ugyanakkor a privát és az állami intézmények esetenként más célokat követnek: noha mindkét típus igyekszik bevonni közpénzeket, magánadományokat és piaci forrásokat, legfeljebb eltérő összetételben, az állami egyetemek célkitűzései közt többnyire nagyobb súllyal szerepel a felsőoktatás terjesztése, a hozzáférés biztosítása a népesség minél szélesebb köre, különösen a hátrányos helyzetű csoportok számára. A privát intézmények prioritásai más jellegűek: többnyire a kiválósággal definiált presztízszt

²¹⁹ Dill, D. – Soo, M. 2005. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, (49)4: p. 525

²²⁰ Usher, Alex – Savino, Massimo 2006. *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.

²²¹ Hendel, Darwin D. – Stolz, Ingo 2008. A comparative analysis of higher education rankings systems in Europe. *Tertiary Education and Management* 14(3) pp. 173–189.

²²² Boyadzhieva, P. – Denkov, D. – Ch, N. 2010. *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Sofia: Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian. 15:06 EUROPEAN UNION EUROPEAN SOCIAL FUND Operative Programme „Human Resources Development” 2007–2013 August.

²²³ Hazelkorn, Ellen 2011. *World Class Universities or a World Class University Systems? Rankings and Higher Education Policy Choices*. Dublin: Dublin Institute of Technology.

²²⁴ U-Multirank Interim progress report.

helyezik előtérbe, a szelektivitást hangsúlyozzák és gyakran jelentős anyagi ráfordítással igyekeznek a legkiválóbb oktatókat és hallgatókat magukhoz csábítani, míg ennek árát a magas tandíj formájában az átlagosabb diákokkal fizetik meg.

A célcsoportok is befolyásolják a rangsorokat: a finanszírozók, diákok, felsőoktatási döntéshozók, egyetemi menedzsmentek számára a rangsorkészítők más és más hangsúlyokat alkalmaznak. A központilag gyűjtött és ellenőrzött adatokon alapuló, bonyolult adatfeldolgozást igénylő, sokszintű, vegyes szempontú értékelés, amelyet például a HEFCE (Higher Education Funding Council for England) készít, elsősorban a finanszírozó számára fontos, és a finanszírozó számára éri meg egyáltalán ilyen kutatást végezni. A továbbtanulóknak szóló tájékoztatók módszertana viszont többnyire igen egyszerű, szempontjaik esetlegeseek. A rangsorok tájékoztatási piaci helyzetét mindemellett az is meghatározza, hogy vajon általában az intézményi értékelést, felügyeletet milyen állami kompetenciák jellemzik (intézményi autonómia foka) és az akkreditáció állami, vagy öngazgató, vagy ügynökségi formában zajlik.

Ezen megfontolásokat is figyelembe véve csak óvatosan lehet egyetlen koordináta-rendszerben tipologizálni a nagyon sokféle rangsorban használt indikátorokat – ebből nem is az egyes rangsorokra vagy konkrét indikátorok fontosságára lehet érvényes következtetéseket levonni, inkább a rangsorkészítők felsőoktatásról való képét mutatja, ha ezt használjuk a különféle rankingek besorolására. A három dimenzió (az indikátor típusa, besorolása és súlya) együttes értéke csak térben ábrázolható, ezért itt csak a sémát közöljük, az adatelemzés eredménye látható: ranking.elte.hu:

indikátor típusa indikátorok besorolása	milyen forrásból származik (független/ intézményi/felmérés)	adat- vagy véleményalapú	mérés szintje intézményi/kar/ intézet/szak	adatok egzaktsága (számszerűsíthető, mérhető)	súlyszám (%)	validitás
rekrutációs helyzet (jelentkezők száma, teljesítménye, bekerülési arány, szociális és etnikai szempontok)						
hallgatói teljesítmény (tudományos munka, tanulmányi versenyek, hallgatói létszám, hallgatói arányok graduális szintek között, szakterületi hallgatói arányok)						
oktatói ellátottság (hallgató/oktató arány, oktatók száma, teljes/részállású oktatók, oktatók minősítettsége)						
oktatási feltételek (négyzetméter, könyvtár, informatika, költségvetés)						
a tanulás környezete (kollégiumi ellátottság, tandíj, ösztöndíjak, sport és kulturális lehetőségek, oktatási adminisztráció, hallgatói szervezetek)						
oktatási kibocsátás (végzettek aránya, végzettségi szintek aránya, végzési idő)						
diplomák használhatósága (elhelyezkedés, fizetés, pályán maradás)						
kutatás (publikációk, idézettség, díjak, kutatási programok)						

indikátor típusa indikátorok besorolása	milyen forrásból származik (független/ intézmény/felmérés)	adat- vagy véleményalapú	mérés szintje intézmény/kar/ intézet/szak	adatok egzaktsága (számszerűsíthető, mérhető)	súlyszám (%)	validitás
forrásteremtő képesség (pályázati eredményesség, gazdasági partnerség, külsős megbízások, tandíjas hallgatók aránya)						
reputáció (hallgatói és oktatói elismertség, számon-tartottság, munkaerőpiaci-társadalmi szereplők véleménye)						
nemzetközi jelleg (hallgatók, oktatók aránya, intézményközi kapcsolatok, közös kutatások, publikációk, grantek, finanszírozás, szervezeti tagság, konferenciák/rendezvények száma)						
társadalmi-gazdasági jelenlét (végzetek pályaképe, alumnusok kötődése, alumnusok finanszírozása, gazdasági-társadalmi kapcsolatok)						
webes jelenlét (népszerűség, látogatottság, linkeltség, netes tartalmak száma)						

Az elemzések ugyanakkor mutatják, hogy feltűnően alulreprezentáltak a kimeneti indikátorok²²⁵. Ezek közül különösen a munkaerőpiac visszajelzése és a tanulási hatékonyság merül fel hiányként a szakirodalomban.

A munkaerőpiaci visszajelzések relevanciája a tudás és alkalmazhatóság, rangsorokon jóval túlnyúló problémáját veti fel. A legtöbbet hangoztatott kimenetiértékmérő-igény a sajtóban a munkaerőpiaci sikeresség vagy az elvárásoknak való megfelelés. A felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyát később részletesen tárgyalom, itt csak annyit: nem indokolt a munkaerőpiacot úgy tekinteni, mint egy objektív és megbízható szempontokkal működő entitást a felsőoktatáshoz vagy a hallgatói véleményekhez képest. Először is egy átalakuló szerkezetű és (különösen a diplomásokat foglalkoztatók tekintetében) a világ-gazdasági folyamatokhoz igen érzékenyen kötődő gazdaságban öt-nyolc éves előre látású létszám- és tananyagelvárásokat megfogalmazni legalábbis kockázatos. Másodszor a munkaadók döntő többsége nyilvánvalóan és logikusan abban érdekelt, hogy minél rövidebb távon hasznosítható, célirányos, praktikus és olcsó munkaerőt kapjon – ez egyfajta képzési filozófia, ami semmiképpen sem volna üdvös, ha dominálna. Harmadszor, felméréseink éppen azt mutatják, hogy a munkaadók valójában csak nagyon általános elvárásokat tudnak megfogalmazni, mint például kreativitás, rugalmasság vagy a megfelelő nyelvtudás.

Az oktatás eredményességének mérése alapvető igénye a mindenkori oktatási politikáknak. Az OECD sem véletlenül érdeklődik a témakör iránt: a tudás és innováció gazdasági szerepét komolyan

²²⁵ Boyadzhieva, P. – Denkov, D. – Chavdar, N. 2010. *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Sofia: Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian. 15:06 EUROPEAN UNION EUROPEAN SOCIAL FUND Operative Programme „Human Resources Development” 2007– 2013 August.

véve közvetlenül indokolt a „learning outcomes” definiálása²²⁶. Ennek során figyelemre méltó, hogy fontos elemként nevezik meg a mérhetőséget, vagyis összehasonlítható indikátorként kívánják működtetni. Az ilyenként használatos tartalmak azonban általában nem a konkrét tantárgyi tudásokat tárják fel, hanem olyan kimeneteit a tanulásnak, mint a kritikai és kreatív gondolkodás, az olvasottság, a globális megértés, kommunikáció, a szakmai és etikai viselkedés. Ezeknek a vonatkozásoknak a mentén valóban más mélységű rangsorok készíthetők – ám mindez már túlmutat a jelenlegi rangsorgondolkodáson, és új kezdeményezésekhez kapcsolódik.

Ahhoz azonban, hogy az alapelemekből képzettebb indikátorok meghatározásának, számításának és értékelő alkalmazásának korrektségét megítéljük, rendelkezésre áll az OECD által készített általános metodológia²²⁷. Ez az irányelv kilenc pontban foglalja össze a módszertani alapelveket. A legfontosabbnak tartja az elméleti keretrendszer meghatározását, amely alapján az egyes indikátorok kiválasztása és összeválogatása történik. Az adatok kiválasztása, a hiányzó és a szélsőséges értékek használata, a többváltozós elemzések, a súlyozás és aggregáció alkalmazása az elméleti keretrendszerhez igazodva kell történjen, és valamennyi módszertani alapelvet (mint a megbízhatóság, érvényesség) követnie kell. A képzett, összetett indikátoroknak átláthatónak kell lenniük, és illeszkedniük az alapjául szolgáló adatokhoz, azok valós értékéhez. Fontos lépés lenne az összetett indikátorok más indikátorhoz való kapcsolódása. Az OECD alapelvei között meghatározó az indikátorok prezentációja, valamint a vizualizáció kérdése. A mutatószámok megjelenése számos módon lehetséges, amelyek azok értelmezését is befolyásolják.

Ezeknek az iránymutatásoknak a figyelembevétele azért is nélkülözhetetlen, mivel éppen az összefoglaló indikátorok képzése jelenti a legnagyobb veszélyforrást a rangsorokra (amint ezt korábban a rangsorkritikák kapcsán is jeleztem). Ezekben a felsőoktatás egymástól különneű jellemzői kerülnek egy kategóriába, ami önmagában is problémákat vet fel, amire a rankingek nem adnak megnyugtató választ. A hallgatói és oktatói adatok, vagy a forrásszerzési képesség és tudományos produktivitás egybegyűrése önmagában sem könnyen védhető, de a különféle súlyozásokkal együtt ez már az önkényesség egyértelmű hatását mutatja. Egy-egy indikátor valóságos súlya és annak rangsorbeli súlyozása igen ritkán esik egybe, ami tovább torzítja a rangsorok adta képet²²⁸.

e) Reputációs indikátorok

A képzett vagy elemi indikátorokhoz képest is sajátos pozíciót töltenek be a reputációs indikátorok. Rankingtörténeti áttekintésünkéből korábban már láttuk, az első reputációalapú összehasonlítást nagyon korán, 1925-ben elkészítette Raymond Hughes az USA-ban, amit több graduated szinten hasonló kezdeményezés követett (Kinston 1959, Carrter 1966), majd a PhD-képzéseket hasonlította így össze az NRC Research Doctorate Programja 1982-től, évtizedenként egy-egy felméréssel. Ezeknek a méréseknek az adott különleges jelentőséget, hogy az Egyesült Államok felsőoktatási rendszerének tagoltsága, változatossága miatt a doktori fokozatok terén nem volt általános minőségi standard (a szövetségi

²²⁶ Nusche, Deborah 2008. *Assesment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. Paris: OECD. pp. 7–8.

²²⁷ OECD 2008. *Handbook on Constructing Composite Indicators – Methodology and User Guide*

²²⁸ Saisana M. – D’Hombres B. 2008. *Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment, Report 23487*, Ispra: European Commission, JRC-IPSC.

kormány illet nem is határozhatott meg), így a diákok és finanszírozók tájékozódásához nagyban hozzájárult az ilyen áttekintés.²²⁹ Ezzel indokolható annak a két globális rangsornak (THE, QS) is a döntése, amelyek a nemzetközi tudományos közösség körében végzett kutatással mérik az egyetemek elismertségét és ennek jelentős súlyt adnak az indikátorok között.

Azonban ezt az indikátort a szakértők egy része élesen kritizálja, mivel nem tartják együtt kezelhetőnek a korábbi elismeréseket, jó híreket tükröző véleményalkotást és adatszerű teljesítményjellemzőket²³⁰. Természetesen mivel a megkérdezettek nem rendelkezhetnek releváns információval más szakterületek eredményeiről, a reputáció nem konkrét tudományos értéket fejez ki²³¹, azonban magába olvaszt sokféle forrásból származó, ilyen-olyan módon megszürt információt egy adott felsőoktatási intézmény színvonaláról. Ennyiben viszont informatív az ilyen kutatásokból képzett rangsor, még ha magában is hordozza a fentebb részletezett módszertani bizonytalanságokat. Ezek közül a társadalmi percepció szempontjából hangsúlyozandó az idődimenzió. Hiszen az elismertség szükségképpen a múltbéli teljesítményekre támaszkodhat²³², amelyek ugyan fontos összetevői egy intézmény identitásának, de semmilyen biztosíték nincs arra, hogy a jelen időben döntő továbbtanulók vagy finanszírozók számára érvényes információt kínálnak²³³. Az egyes professzori, hallgatói vagy menedzsmentcsoportok értékítélete is különbözik, ami egyenetlenné teszi a reputációs indexeket. A reputációs vetélkedésben való részvétel pedig elbillenti a belső egyensúlyokat, hiszen sokkal könnyebb és látványosabb kutatási eredményekkel hírnévhez jutni rövidebb távon, mint oktatással²³⁴, ráadásul ez a forrásokhoz való hozzáférést és a személyzeti politikát is segíti.²³⁵ Emiatt a reputáció erőltetett hajszolása társadalmi károkhoz is vezethet, hiszen az oktatási funkció betöltése hátrébb sorolódik a belső forrásfelhasználásban, miközben valójában egy előre adott hierarchia továbbélésével csökkenti a versenyt: a nagyobb hírnévű intézményekhez mennek a jobb hallgatók és oktatók, amely intézmények még elismertebbek lesznek²³⁶.

Hazai tapasztalataink is megerősítették azt az általános észrevételt, hogy a reputáció speciális módon érvényesül a legnagyobb felsőoktatási célcsoport esetén, a továbbtanulók és hallgatók között²³⁷. Az UnivPress Ranking indításakor a leggyakoribb módszertani ellenvetés a hallgatói megkérdezést is tartalmazó rangsorral szemben az volt, hogy a diákok véleményalkotása nem eléggé felelős, kiforrott, átgondolt, s ezért nem releváns az értékelésük. Pedig az intézmények minősítésénél lényegesen fajsúlyosabb kérdésben maximálisan a fiatalok véleményére támaszkodunk, azt kizárólagos érvényűnek tartjuk. Ez a döntési helyzet az intézményválasztás maga, ráadásul még a hallgatói tapasztalatok előtt!

²²⁹ Dill, D. 2006. *Convergence and Diversity. Keynote Address* előadás: Consortium of Higher Education Researchers (CHER) 19th Annual Research Conference, 2006. szeptember 9. University of Kassel.

²³⁰ The Center for Measuring University Performance (2004) <https://mup.asu.edu/>

²³¹ Raan, Anthony F. J. van 2005. Fatal Attraction: Conceptual and Methodological Problems in the Ranking of Universities by Bibliometric Methods. *Scientometrics*. 62. pp. 133–143.

²³² Berghoff, S. – Federkeil, G. 2006. *Reputation indicators in university rankings*. Tanulmány bemutatva: CHER 19th Annual Research Conference, Kassel.

²³³ Clarke, M. (2007) „The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice, and Opportunity”, College and University Ranking Systems – Global Perspectives American Challenges, Washington, DC: Institute of Higher Education Policy, pp. 35–49.

²³⁴ Rolfe, Heather 2003. University Strategy in an Age of Uncertainty: The Effect of Higher Education Funding on Old and New Universities. *Higher Education Quarterly* 57(1). pp. 24–47.

²³⁵ Van Vught, Frans (2008): Mission Diversity and Reputation in Higher Education. *Higher Education Policy*. June 2008, Volume 21, Issue 2, pp. 151–174.

²³⁶ Marginson, Simon – Wende, Marijk van der 2007. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), pp. 306–329.

²³⁷ Aleamoni, Lawrence M. 1999. Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 13(2). pp. 153–166.

Mondhatjuk persze, hogy a hallgatók impulzívan, determináltan stb. választanak intézményt, szakterületet, de mégiscsak ők választanak.

Mindez mutatja, hogy a hallgatói vélemények kiemelt figyelembevételével mellett mind módszertani, mind társadalmi percepciók érvek szólnak. Az UnivPress Ranking ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ezek alapján nem az intézmények objektív színvonaláról tehető állítás, hanem az egyik legfontosabb jellemzőjükről: a társadalmi presztízsükről.

A hallgatói vélemények feltételezett inkompetenciájával szemben gyakran említik a munkaadók vagy a hozzáértő oktatók értékelésének relevanciáját. Azonban a munkaadók informáltsága még a hallgatókénál is kisebb, hiszen a legtöbbször a felsőoktatási intézmények teljesítményének (diplomások, oktatók, innovációk) csupán kicsiny számosságú elemével találkoznak. Percepciók horizontjuk pedig szükségképpen szűkebb, hiszen alapvetően cégük piaci pozíciói és érdekei alapján minősítenek. Az oktatók esetében pedig a tapasztalatot és széles körű áttekintést az érdekkötöttség relativizálja. Amikor ugyanis egy-egy intézményről mondanak véleményt, akkor egyben önmaguk munkáját is minősítik.

Mindebből látható, hogy a hallgatói vélekedéseket mérő intézményi összehasonlítás a felsőoktatási teljesítmény speciális társadalmi percepciójának a leképezése rangsorokká. Jogos ugyanis a felvetés, hogy egy hallgatónak nyilván nem lehet közvetlen és releváns ismerete még a saját intézményének vagy akár szakjának színvonaláról, képzési szolgáltatásáról, munkarőpiaci értékéről, más intézményéről pedig végképp nem bírhat ilyen tapasztalattal. Vagyis, nem tudhatja, hogy *milyen* az intézmény, de a közönség megtudhatja, hogy az intézményt *milyennek gondolja egy érintett csoport*.

Ez a megközelítés visszavezet a rangsor készítésének és használatának eredeti céljához, a továbbtanulási tájékoztatáshoz. A szubjektív hallgatói véleményeket standardizáló felmérési és közvetítési mechanizmus ebben a megközelítésben nem tesz mást, mint mindenki számára „biztosít egy személyes információforrást”: általa elvileg mindenkinek lehet ismerőse egy-egy egyetemi-főiskolai szakon, intézményben. Ennyiben tehát ellátja a tájékoztatói funkciót, de nem léphet fel a felsőoktatási teljesítmény értékelésének igényével.

A társadalmi kommunikáció kontextusában itt a presztízs fogalmának reflektált használatáról van szó. Hiszen nyilván a hallgatók véleményét nem kis részben befolyásolják a hallomásokból szerzett értékítéletek, amelyek bizonyos mértékű saját tapasztalaton, de ami még fontosabb, kortársi tapasztalaton át megszűrve alakulnak. Ezt erősíti, hogy a felsőoktatáson belüli presztízs, az akadémiai világban rendszeralkotó tényezőként működő peer review működési elvének jelenléte miatt mindig komoly információértékkel bír az intézmények státuszát illetően. Módszertani szempontból az UnivPress Ranking azt a megoldást alkalmazta, hogy rákérdezett más intézményekhez képesti besorolásokra, illetve más intézmények megítélésére is, így rangsorképző jellege e tekintetben kellően megalapozottnak tűnik.

...

10. A rangsorok mint a felsőoktatás medializált társadalmi percepciójának formái

Az ezredforduló utáni nagy rankingboom nem csupán felerősítette szakmai vitákat, hanem a korábban inkább lokális (Észak-Amerikára és Angliára korlátozódó) körből nemzetközivé szélesítette azokat, valamint a társadalomtudományi kutatás számára is érdekessé tette a témát. Így a diskurzus három, egymással összefonódó szinten zajlik: a rankingipar szakértői, a társadalomtudósok és a felsőoktatásban érdekelt (intézményi vagy makroszintű) döntéshozók dolgozzák fel – elméleti és gyakorlati következtetésekkel/következményekkel – a jelenséget. Ezt az egyszerre elemzői és rangsorkészítői recepciót láttuk kifejeződni az U-Multirank nagyprojektben²⁹⁴, amely a nemzeti, de különösen a globális egyetemi rangsorok alapvető módszertani és felsőoktatás-szakpolitikai problémáira kínál választ, igen alapos szakmai előkészítés után²⁹⁵. Az előzőekben ismertetett megoldás sajátos: egyszerűen megszünteti a forrásukat, ugyanis az U-Multirank az elnevezésével szemben valójában *már nem rangsor*. Ez nem csupán radikális lépés, hanem világos üzenet is arról, hogy – komolyan számot vetve a rankingdilemmákkal – *szakmailag érvényes médiarangsor nem lehet készíteni*.

Természetesen ezzel a kérdést, miszerint inkább hasznos vagy inkább káros a rangsorok jelenléte a felsőoktatásban, nem tartom irrelevánsnak, csupán megválaszoltam. A rangsorok kritikai elemzései oda vezetnek, hogy néhol még a nemzeti rangsorok is (ahol pedig sok helyütt tapasztalható a szakmaiság és felsőoktatás-kompatibilitás megléte), a globális rangsorok viszont nagyjából hiteltelenné teszik a rankingalkotás relevanciaigényét. Minőségi értékelést ígérnek – ehelyett leszűkítik és ezzel manipulálják a minőség fogalmát. Objektivitást sugallnak a számszerűségekkel – ehelyett önkényesek a súlyozásaik, indikátorválasztásaik. Összemérésnek nevezik a sorrendjeikkel – ehelyett nem létező vagy más mértékű különbségeket, távolságokat konstruálnak intézmények között. Elfogulatlanságot hirdetnek – ehelyett az indikátoraik és adatgyűjtések révén tudományterületi, nyelvi-kulturális és intézménytípusi torzításokkal terheltek. Az átláthatóság és elszámoltathatóság igényére hivatkoznak – ehelyett zavaros adatgyűjtési technikákkal és felületességgel homályosítják el az intézmények működési jellemzőit. Tükröt tartanak önmeghatározásuk szerint a felsőoktatásnak – ehelyett a társadalom számára legfontosabb egyetemi teljesítmények közül az oktatásról és hallgatói-társadalmi szolgáltatásokról szinte semmi érdemről nem tudunk meg általuk.

Az így összefoglalt, a fentebbiekben részletesen ismertetett kritikák bőségesen megalapozzák ezeket a következtetéseket, melyek fényében nem is csak az az érdekes, hogy mit mondanak a *rangsorok*

²⁹⁴ A projekt közösségi politikába ágyazottságáról: Commission working document on recent developments in European high education systems. 2011. Brussels 2011. A projekt leírása és bemutatása: www.u-multirank.eu

²⁹⁵ U-Multirank Interim progress report. 2012.

a felsőoktatásról, hanem inkább az, hogy mit mond a rangsorok széles körű elterjedésének és feltűnő hatásának a jelensége a felsőoktatásról?

A *ranking-game* társadalomtudományi vizsgálatát különböző elméleti perspektívákból, de már érdemben megkezdtek a kutatók, köztük is érzékelhető hatással jártak Samil és Altbach, Hazelkorn, illetve Teichler publikációi. Számukra a rangsorjelenség a társadalmi-gazdasági folyamatok kontextusába helyezett felsőoktatás-átalakulás egyik eleme, a kiválóságra törekvés²⁹⁶, a globalizáció, a társadalmi tőke/tudástőke²⁹⁷ elérése vagy a tudásgazdaság intézményi formálódása²⁹⁸ szemszögéből.

Ezek az összefüggések természetesen relevánsak, ugyanakkor önmagukban nem látszanak elégséges magyarázatnak arra, hogy mitől tudtak ilyen sikeresek lenni a szakmailag mégoly ingatag rankingek is? Másképpen fogalmazva, egy olyan nagy hagyományú, erőteljes, komoly társadalmi, kulturális és politikai pozíciókkal rendelkező intézmény, mint az egyetem a nyugati világban, miért nem tudja a saját értékelési mechanizmusait érvényesíteni egy szakmailag nyilvánvalóan nem versenyképes értékelési rendszerrel szemben? Az erre a kérdésre adandó válasznak komoly a tétje, mivel az elemzők jelentős része magától értetődő evidenciának tartja, hogy bármilyen gondok is vannak az egyetemi rangsorokkal, azok „itt vannak és itt is maradnak”. Ha ez igaz, akkor a felsőoktatásnak elemi érdeke megszelídíteni őket, magyarán kiigazítani a szakmai hibáikat. Ha viszont nem ennyire fatális a helyzet, akkor a rangsor-igézetből kivezető utat kell megtalálnia az egyetemi közösségnek. Hogy ez egyáltalán lehetséges-e, az sem magától értetődő. A közoktatás döntéshozói és médiareflexióját jelentős mértékben meghatározó PISA-felmérések médiahatékonyasága mutatja, mennyire erőssé tud válni éppen a medializáltság révén a kvantifikált és általános érvényességet sugalló teljesítményértékelés²⁹⁹.

Ezen megközelítés mellett a felsőoktatás társadalmi percepciójának, a felsőoktatást körülvevő és definiáló társadalmi kommunikációnak a szemszögéből fogok érvelni. Fő tézisem: az egyetemi rangsorok, köztük is a globális rankingek különösen, azért képesek mostanra jelentősen hatni a felsőoktatás működésére, mert ehhez utat nyitott a felsőoktatás külső értékelésekkel szembeni védettségének meggyengülése. Az egyetem meritokráciáját az ezredvégre relativizálta a tömegdemokrácia általános medializáltsága, aminek egyik terméke a rankingek információs piaca.

a) Szétfosló meritokrácia

Érvelésünk tehát abból indul ki, hogy itt a rangsorok ügyén messze túlmutató forulatról van szó a felsőoktatás társadalmi pozíciójában. Az egyetemek szakmai (tudományos és oktatási) teljesítményének megítélését az akadémiai világ kompetenciájába tartozónak ismerte el a több évszázados társadalmi konszenzus – ez változott meg drámaian a huszadik század végére. Ami azért sem magától értetődő, mert nehezen lehet a felsőoktatáson *belüli* választ adni arra, hogy miért is kellene az egyetemi

²⁹⁶ Altbach, Philip G. – Salmi, Jamil (eds.) 2011. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington DC.: The World Bank. pp. 323–347.

²⁹⁷ Hazelkorn, Ellen 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.

²⁹⁸ Teichler, U. 2011. Social Context and systemic consequence of university rankings: A meta-analysis of the ranking literature. In: Shin, J. C. – Toutkoushian, R. K. – Teichler, U. (eds.). *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer. pp. 55–69.

²⁹⁹ Horváth Zsuzsanna 2015. A PISA-program mint médiajelenség. *Educatio* 2015/2. pp. 80–88.

professzornak vagy tanulni vágyó hallgatónak a szakmai tevékenységét olyan teljesítményértékelési sémákba öntenie, amelyeknek semmi köze a tudományos meritumhoz, a tudásátadás kognitív vagy pedagógiai-pszichológiai sikerességéhez? Természetesen nem a mindezeknek keretül szolgáló intézmények gazdaságossági vagy szervezeti hatékonyságmérésnek a legitimitását kérdőjelezi meg. Azonban az egyetemi munka színvonala a tudás teremtésének, formálásának, megőrzésének és közvetítésének évezredes tradícióján és radikális újító erején nyugszik. Ehhez képest szakértői auditok, hosszabbnál hosszabb reportok, esetleges mérőszámokkal való karakterisztikák meglehetősen fajsúlytalannak tűnnek.

Ezt a változást nem kizárólag a rangsorok elterjedése okozta, de a leginkább látványosan ezekkel szemben fogalmazódott a hagyományos akadémiai értékörző konzervatívizmus, amely védelmet jelent az oktatói-kutatói kiválóság, az értékteremtés és tudásátadás műhelyei, az organikus intézményi fejlesztések számára. (És persze nemritkán előjogokat, személyes vagy csoportérdekeket érvényesít, a forrásokhoz való hozzáférést szolgáló hatalmi pozíciókat véd – de ezek csupán a struktúra anomáliái, magát a szerveződési elvet nem érintik.) A kívülről jövő szempontok nem csupán nem tisztultak le eléggé, hanem eleve inadekvátnak tűnnek. Olykor érvényesülnek az aktuális szellemi divatok és egyre erőteljesebben érezni a képzési-tudományos „életvilághoz” képest más dimenziókban értelmezhető társadalmi jelenségek (jogosodás, medializáltság, fiskális egyoldalúságok, az állami szerepkeresés hullámlásai stb.) hatását is. Az intézményi akkreditáció újabb megoldásai, a finanszírozás normatív elemeinek mérése, az intézményi evaulációk, a terjedő TQM- és más minőségértékelési módszerek elszakadást jelentenek az akadémiai közeg tradicionális belső értékelési világától. Az akkreditáció ennek során többé-kevésbé elfogadott minősítéssé vált, mert meghatározó szereplői az akadémiai világ résztvevői is egyben. Mindez elsősorban a kontinentális Európában jellemző (Magyarországon különösen is, hiszen nálunk a felsőoktatási és tudományos szféra kis mérete miatt lényegében sokáig egyfajta „önakkreditáció” zajlott, amit jelentős kormányzati térfoglalás módosított), az angolszászoknál az akkreditációs ügynökségek alkalmazása már inkább „piaci” mechanizmussal működik.

Ezek a jelenségek a társadalmi kommunikáció szempontjából a felsőoktatási diskurzus „metaszintjei”, vagyis a hagyományos egyetemi világon kívülről jövő megítélései. Jellemző, hogy az egyetemi világ mely szereplői fogadják fenntartásokkal az ilyesféle kísérleteket: az alkotó és megbecsült professzorok; az európai egyetem hagyományát és szellemét hordozó műhelyek; egy-egy szakterület nélkülözhetetlen és professzionális mesterei; a hazai és nemzetközi tudományos elismertséggel visszaigazolt kutatási-oktatási programok gondozói; a gazdasági és közösségi élet intézményeit, közreműködőit értékteremtéssel segítő szakértők vagy az egyetemi-főiskolai menedzsmentek működtetői. Hiszen az ő munkájuk elsődleges mércéje valóban a tudás, a kutatási eredmény, a kreatív szellem, sikeres szeminárium, hasznosuló innováció. Ezeket megítélni a tudásprincípiumok alapján mindenekelőtt és végső soron egyaránt a szakmai közösség, a kollégák-hallgatók együttműködő köre, a kutatási-fejlesztési projektek megrendelője képes.

Felismerhető mindebben az a mélyebb felsőoktatás-átalakulási folyamat, aminek központi dilemmája a hagyományos („belső”, tudományos, akadémiai stb.) minőségi-minősítési rutinok, ezek mögött pedig a hagyományos felsőoktatási funkció megváltozása, *versus* az ehhez kötődő értékek és érdekek érvényesülési lehetősége az egyre több „külső” résztvevő megjelenése után is. Az „Üveggyöngyjáték” és „tudásgyár” ellentétpár érzékletesen ragadja meg s helyezi egyszersmind évszázados távlatba az alapkérdést. Értelmezhetjük ezzel az egyetemi autonómia kezdetektől zajló küzdelmeinek egyik stációjaként a rankingvitákat, azonban itt nem ideológiai-államhatalmi indoktrinációkkal szembeni küzdelemről van szó. A rangsor típusú értékelések megkülönböztető sajátossága a korábbi autonómiaszűkítő folyamatokkal szemben az, hogy egyfelől sokkal tapintatosabbak, hiszen többnyire nem intézményesített hatalmi pozícióból gyakorolnak ideológiai-személyi pressziót, másfelől sokkal mélyebbre hatolnak a totalitáriánus rezsimeknél is, mivel magának az értékelési folyamatnak az alapstruktúráját alakítják át.

Nyilván nem volna sem értelmes, sem méltányos a náci vagy bolsevik államok erőszakosságára asszociálni a felsőoktatás külső értékelési törekvései kapcsán, ráadásul tényszerűen is más logikáról van szó. Ezek a rendszerek többnyire ideológiai mázzal és személyi-hatalmi regulálással telepedtek rá az intézményekre, magának a tudományos működésnek az alaplogikáját a mindennapi kutatási tevékenységben azokon az elborzasztó pontokon kérdőjelezték meg, ahol a „zsidó tudomány” vagy a „burzsoá áltudomány” életveszélyes és tudományellenes címkéinek ragasztgatása valamilyen önkényük alapján egyszerre zúzta szét az emberiség és tudomány normáit. A hatvanas évek diákmozgalmainak antiintellektualizmusa és a tudományos-kulturális kánon átirásának a szellemi mozgalma³⁰⁰ már komolyabban érintette az egyetem klasszikus tudásértékelési modelljét, ám a külső értékelések dominanciájához az utat az nyitotta meg, hogy a nyolcvanas–kilencvenes évek gazdasági-társadalmi főárama, a monetáris szemlélet (szoros összekapcsolódásban a neoliberais ideológiával³⁰¹) elérte a felsőoktatást is³⁰². A hatékonyság, átláthatóság és elszámoltathatóság elveit a közszolgáltatások értékelésében a közpénzek célszerű felhasználásának és a „stakeholderok” informálódása és döntéshozatali jelenléte elvárásának a formájában a felsőoktatásra is alkalmazandónak kezdték tartani.³⁰³ A fentebb emlegetett „külső megítélés” ebben a szemléleti keretben vált el a korábban megismert és látványosan elnyomó politikai ideológiáktól, hogy a helyére az új menedzserizmus³⁰⁴ lépjen, ami nem csupán az auditálás jellegű értékelések intézményesültek, hanem az egyetemekre vonatkoztatott menedzsmentnyelv elterjedésében is, aminek az igényét a felsőoktatás intézmények „nagyvállalatvoltával” magyarázták³⁰⁵.

Pusztán ez a szellemi-társadalmi környezet azonban önmagában bizonyosan nem lett volna elég a felsőoktatás hagyományos társadalmi kommunikációs pozíciójának megrendüléséhez. A felsőoktatáshoz való hozzáférés ügyének a középpontba kerülése azonban közvetlenül átalakította az egyetemek helyzetét, majd a tömegmédia minden határon túlnyúló megerősödésével és a kommunikációs technológiákhoz kapcsolódó átalakulásával elindította a rangsorok sikertörténetét.

b) Az egyetem demokratizálódása és medializálódása

A felsőoktatás kinyílása, a hallgatói létszám radikális emelkedése köztudott és számtalan formában adatolt, tárgyalt jelensége az elmúlt fél évszázadnak³⁰⁶. E folyamat egyik vonatkozása közvetlenül érinti a rangsorok kérdését, nevezeten a felsőoktatás demokratizálódása (vagy ahogyan negatív felhanggal szokás emlegetni, tömegesedése) nyomán létrejött új információs piaci és kommunikációs helyzet.

³⁰⁰ Bloom, Allan 1987. *The Closing of American Mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.

³⁰¹ Lynch, Kathleen 2006. Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1). pp. 1–17.

³⁰² Finlayson, Gordon 2012. Storm Breaking on the University: UK Politics and Higher Education since 1979. In: Kemp, Peter – Sørensen, Asger. *Politics in Education*. Münster: LIT Verlag. pp. 117–118.

³⁰³ Shore, Cris – Wright, Susan 1999. Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 5(4). pp. 557–575.

³⁰⁴ Smith, David – Adams, Jonathan – Mount, David 2007. *UK Universities and Executive Officers: the Changing Role of Pro-Vice-Chancellors*. Leeds: Leadership Foundation for Higher Education.

³⁰⁵ Committee of Vice-Chancellors and Principals 1985. *The Jarrat Report* (on efficiency studies in universities). London.

³⁰⁶ Guri, Sarah – Sebková, R. Helena – Teichler, Ulrich 2007. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy* 20. pp. 373–389.

Ezzel ugyanis a továbbtanulás egyre természetesebben épül be a felnövekvő nemzedékek életstratégiájába, s az értelmiségi szakmák és képzőhelyeik hagyományos rekrutációs bázisa lényegesen kiszélesedett. A társadalmi mobilitás ismert jelensége azt eredményezte, hogy a felsőoktatási jelentkezés elhatározásának motivációs tényezői is árnyaltabbak lettek, hiszen számosan teszik ezt olyanok, akiknek értékszemponjtjai, távlati perspektívái lényegesen eltérnek az egyértelműbb értelmiségi pályaképpel rendelkezőkétől. Egyre többen kerülnek továbbtanulási döntési helyzetbe olyanok is, akik családi-társadalmi-iskolai háttérük következtében információk értelemben „messze” vannak a felsőoktatástól. Ugyanakkor az ő esetükben a felsőoktatási választás legalább olyan súlyú, személyes és anyagi konzekvenciákkal járó döntés, mint a náluk lényegesen jobban informált társaiknál. Információs forrásaik azonban valószínűsíthetően szűkebbek, információszerezési rutinjaik is mások – ami a jó érzékű információs piaci szereplők számára logikussá tette, hogy célcsoportnak tekinték őket, újféle információs termékekkel.

Vagyis, a hozzáférési demokratizálódás nyomán információs demokratizálódás következett be, amit a kínálati oldalról is jelentős változás kísért. A gyorsuló és radikalizálódó technológiai váltások, ezek egyre rövidebb idő alatt történő adaptálása a gazdaságba és mindennapi életbe, a társadalmi innovációk és szolgáltatások robbanásszerű változásai új készségeket és tudásokat igényeltek, ami megjelent a felsőoktatás képzési portfóliójának bővülésében, a képzési szerkezet diverzifikálódásában. Az így elindult képzési irányok, tartalmak és formák még az egyetemek hagyományos közönsége, a felső-közép osztály számára is ismeretlenek voltak, ami az ő információs igényeiket is bővítette. Mindez fokozottan érvényesült a felsőoktatás nemzetköziesedésében, amely tendencia általános adatai ugyancsak ismertek (bár, amint erre lentebb részletesebben kitérek, sokkal óvatosabb és differenciáltabb interpretációval kezelendők, mint szokás), és amely még inkább információs vákuumban zajlik.

Információs igény, információs piac, információs hiány – a felsőoktatást használó és azt finanszírozó közönséggel ebben az új formában találkozott az egyetemi világ. A felsőoktatás környezetét akkorra az állami források elosztói, a továbbtanulásba (ezen belül egyre nagyobb arányban az át- és továbbképzésbe) beruházó hallgatók, a konkrét képzési és fejlesztési igénnyel megjelenő üzleti megrendelők közösen alkották. Márpedig az ő figyelmükért s ezzel forrásaikért a mindennapi információdömping világában kell megküzdeniük az egyetemeknek-főiskoláknak. Ők fogalmazzák meg az újabb és újabb teljesítmény-elvárásokat, s ezzel a teljesítmények prezentációjának újabb és újabb formáit kényszerítik ki.

Ebből a közelítésből tekintve az egyetemi teljesítmények összehasonlító értékeléseinek világszerte elterjedt gyakorlata, vagyis a rankingek projektje nem más, mint válasz az egyetemek új nyilvánosságkivívására.

Közvetlen hatásában ez a válasz bizonyosan pozitív, hiszen a rangsorok kinyitják az egyetemeket a közérdeklődés és sajtóképes önmegfogalmazás számára.³⁰⁷ A médiaértékű anyagok megjelentetése a felsőoktatáson kívüli és belüli közfigyelmet egyaránt kellő erővel irányítja az egyetemek, főiskolák működésére és hozzájárulhat ahhoz is, hogy ennek a működésnek az alapfogalmai, főbb jellemzői mind szélesebb körben váljanak ismertté. A felsőoktatás iránti érdeklődésben és a felsőoktatási tájékoztatásban ezzel egy olyan új lehetőség tárul fel, amely az információszolgáltatást és a felsőoktatási jellemzők megjelenítését egyaránt ösztönzi, folyamatosabbá és megbízhatóbbá teszi. Az intézmények saját kommunikációs csatornáit bővítenek, amiben a rangsoreredmények hivatkozása fontos motívumként szerepel. A mind informatívabb honlapok, PR-akciók, arculatépítések beépülnek a fiatalok valóságos információs közegébe.

Azonban a társadalmi percepció legújabb fejleményei miatt ennél sokkal mélyebben lép be a nyilvánosságorientáltság az egyetemek életébe. A hagyományos információs csatornák fentebb tárgyalt elégtelensége a felsőoktatás és közönsége viszonyában ugyanis időben egybeesett azzal az általános

³⁰⁷ Salmi, Jamil – Saroyan, Alenoush 2007. *League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. Higher Education Management and Policy*. 19(2) pp. 1–38.

társadalmi jelenséggel, amit medializálódásnak nevez a szakirodalom³⁰⁸, s ilyenként áthatja az intézmények és funkciók³⁰⁹, valamint az egyéni életvilágok teljességét. Többről van szó, minthogy a médiából szerzünk információkat egyéni és közösségi döntéseinkhez³¹⁰. A „médiában levés” létformává válik, tehát feloldódik „magának a dolognak” és a róla szóló kommunikációnak a szétválasztottsága.

Láttuk a korábbiakban ugyanis, hogy az egyetemek számára a megjelenés egy ranglistán nem csupán egy rövidebb tudósítás, miközben *business as usual*, hanem a működésüket, a finanszírozási-szabályozási környezetüket, mi több, az önképüket is elkezdí áthatni ez a szereplés. Mégpedig a medializáltság azon vonatkozása révén, hogy a közvetlen tapasztalatot elkezdte megelőzni a médiatapasztalat. A döntéshozó politikus találkozik természetesen az egyetemekkel előterjesztésekben, személyes látogatásokban stb., azonban mint politikust az a tudás befolyásolja elsősorban, amit a tömegmédia révén szerez a felsőoktatásról – ugyanis ez a tudás releváns a választói számára is, akik ugyanis szintén innen szerzik tudásukat. A valóban intézményt választó továbbtanulni igyekvők (hiszen a valós választási szituáció csak viszonylag szűk csoportnál áll fenn, amint azt fentebb megmutattuk) a személyes ismeretségeket, információkat pótolják s egyben az intézmények identifikáló erejét élík át a rangsorpozíciók révén. Az egyetemek maguk pedig intézményi stratégia szintjén átvesszik az értékelés médiában (vagyis a döntéshozók és a feltételezett jelentkezők számára megfoghatóan) használatos formáját.

Az egyéni, vállalati vagy közösségi beruházásokat az a kép határozza meg, amit az egész felsőoktatási rendszerről és az egyes intézményekről kialakítanak magukban a forrásokkal rendelkezők. A felsőoktatási szolgáltatásnál lényegesen tárgyiasultabb és egyértelműbb felhasználásának vélhető termékek esetében sincs ez másképp: fogyasztási cikket, ingatlant, kulturális produktumot is „tájékoztatók”, vagyis kialakított preferenciák, ízlések, szubjektív elvárások alapján választunk – természetes hát, hogy a megszerezhető tudástőke milyenségéről, használhatóságáról is kommunikációs közvetítőkön keresztül alakítjuk ki véleményünket.

Az akadémiai világ esetében ennek a médiában létnek komoly nehézsége a tudományos és ismeretátadó tevékenység korlátozott médiaképessége, lévén, hogy a közérthetőségtől és a megszokott értékelési mechanizmusoktól, időtávlatoktól jelentősen különbözik a meritokrata rendszer. Az ezredvégi rangsorok viszont önmaguk teljes egészében médiatermékek, nem csupán azért, mert némelyiküket *per definitionem* médiatermékek (újságok, magazinok) készítik, hanem, mert a medializálás legfontosabb szemantikai funkcióját³¹¹ látják el, amikor a közönség számára könnyen értelmezhető jellé fordítják le az amúgy igen bonyolult akadémiai teljesítményt, egyetemi színvonalat. Tehát, a legegyszerűbb mérőszámokban formalizálva igyekeznek megragadni a különböző intézményi jellemzőket. Céljuk ugyanis, hogy ennek alapján a laikus közönség számára minél inkább elérhető és értelmezhető, vagyis a média számára kezelhető módon jelenítsék meg értékeléseiket. Kikerültek az akadémiai-döntéshozói körből és a felsőoktatásról szóló diskurzus legnagyobb hatású tömegmédia-projektjei lettek. Így a szakmai, módszertani és közéleti dimenziók is összekeveredtek, az akadémiai értékek és felelősségek hatóereje jelentősen gyengült.

A rankingek igazi kérdése éppen ez: vajon mint kommunikációs formák, a közvetítés interpenetrá-lis³¹², medializáló jellegű folyamatában milyen mértékben alakítják át magát az egyetemi tevékenységet

³⁰⁸ Livingstone, Sonia 2009. On the mediation of everything. *Journal of communication* 59(1). pp. 1–18.

³⁰⁹ Hjarvard, Stig 2008. The Mediatization of Society – A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review* 29(2). pp. 105–134.

³¹⁰ Meyrowitz, J. 1985. *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.

³¹¹ Schulz, Winfried 2004. Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. *European Journal of Communication*. 87(17). pp. 87–101.

³¹² Münch Richard: *Soziologische Theorie*. Bd 3: *Gesellschaftstheorie*. 2004 Campus, Frankfurt.

és ennek hatása mennyiben stimuláló, a kutatás és oktatás lényegét ösztönző, vagy éppen azt a valós küldetéséhez képest torzító? E tekintben igen hamar elszakad a rangsorok készítőinek szándéka a rangsorok valóságos hatásától. Ahogyan megjelenik ugyanis egy ilyen, hangsúlyozottan a véleményeket összegző tájékoztatás, a nyilvánosság (sajtó, olvasók, döntéshozók, de maguk az intézmények) számára ez mégsem csupán annyit jelent, hogy *milyennek gondolja egy érintett csoport* az intézményeket, hanem azt mutatja, *milyenek* (mennyire jók, egymáshoz képest melyik a jobb stb.) *a valóságban*. Paradox módon így éppen a tájékoztatási funkcióját látja el hibásan az ilyen rangsor azáltal, hogy a felsőoktatás társadalmi percepcióját demokratizálja, tehát a meritokrata értékeléseket felülírja vagy egyszerűen figyelmen kívül hagyja.

c) A rangsorok képe és a presztízs szerepe a felsőoktatás társadalmi percepciójában

Joggal vethető fel ezen érveléssel szemben, hogy a rangsorok nemhogy nem kérdőjelezik meg a felsőoktatás fontos meritumait, hanem éppen ezekre alapozzák értékeléseiket. Meghatározó indikátorok, mint a tudományos (publikációs) teljesítmény, a kollégák általi (*peer review*) elismerés inherens elemei a szakmai életnek, a kutatásnak és oktatásnak egyaránt. És valóban, annak az elvárásnak, hogy bármennyire is megváltozzék a felsőoktatás teljesítményértékelése s ennek közönsége, az alkalmazott módszerek és mércék kínáljanak minél objektívebb képet az egyetemek, főiskolák működéséről, nem evidens, hogy épp a rangsorok felelnének meg kevésbé, mint más értékelési formák.

Hiszen ez az objektivitás nem értelmezhető úgy, mintha bárki is pontosan meg tudná mondani, önmagában és tartalmilag milyen egy egyetem vagy főiskola. A felsőoktatásban zajló oktatási és kutatási folyamat sokkal gazdagabb, árnyaltabb, produktuma pedig sokkal inkább személyekhez (vagyis az életpályájukat egyénileg feldolgozott s megélt tudástöbbséggel megkezdő hallgatókhoz, a kreativitás önértékű megvalósulását adaptív és teremető erővel gyakorló oktatókhoz, kutatókhoz), illetve konkrét kutatási-fejlesztési eredményekhez kötött, mintsem hogy bármiféle statisztikai leírás azt visszaadhatná. De hasonlóan alkalmatlanok erre a publikációs adatok vagy akkreditációs auditok.

A szerényebb rankingprogram ezért csak annyit mond, hogy objektív legfeljebb az a módszertan és szakmai elemző munka lehet, amely egy-egy ilyen értékelési séma alkalmazása mögött áll. Ha ez érvényesül, akkor érdemben lehet találni olyan tényezőket (indikátorokat), amelyek a felsőoktatás szakmai folyamatainak fentebb említett összetettségével, kifinomultságával, a tudásérték magas szintjével együtt is felfoghatóvá válik a laikusok (jelentkezők, finanszírozók) számára a felsőoktatási teljesítmény. Mégpedig úgy, hogy ebben továbbra is fontos tényező az egyetemi világ tekintélyére alapozó státusz, vagyis joggal várja el a professzori kar, hogy a külvilág eleve ismerje el a felsőoktatásban zajló tevékenység társadalmi és gazdasági értékét, hasznosságát, finanszírozandóságát.

Ennek a felsőoktatási teljesítménynek az elfogadtatása, kommunikációja ezért mindenképpen átmeny egy fordítási, prezentációs folyamaton, ami megfoghatóvá teszi a szakmai tartalmat. Ezenközben óhatatlanul egyszerűsít, formalizál, mérőegységekbe, összehasonlítható elemekre bontja a tanulás és tanítás tartalmát, környezetét. Amiben ez megnyilvánulhat a laikusok legszélesebb köre számára is, az a felsőoktatási intézmények, képzések reputációja vagy presztízse, ami ennyiben a rangsorok kulcsfogalmaként azonosítható és adekvát értelmezésük alapja lehet.

Már Webster szerint is a reputáció minden rangsor kulcsfogalma.³¹³ Ez nem véletlen: a presztízs fogalma mélyen beivódott a felsőoktatás működésébe. Niklas Luhmann eredetileg a tudomány világában tárta fel meghatározó szerepét, aminek nyomán Pokol Béla a felsőoktatási intézményrendszer keretében is így értelmezte (lásd fentebb). „Pozitív oldalról nézve a reputáció az első új ismeret kommunikálására utal, negatív oldalról nézve viszont annak eredménytelenségére.”³¹⁴ Kifejezetten az értékmérés szempontjából értelmezve a presztízt, az nem is annyira az értékelt objektumot, hanem a szubjektumot jellemezi, a percepció oldaláról, ennyiben a minőséghez való általános társadalmi hozzáállás, egy „attitűd kaleidoszkóp”.³¹⁵ Azonban a presztízs nem valami egyszer s mindenkorra adott valami, hanem a társadalmi tőke olyan formája, amelyet a múltból örököltünk, és folyamatosan reprodukálni kell, illetve függ a társadalmi hálózatokba történő bevonásától.³¹⁶

A presztízs tehát alkalmas fordítókódnak látszik a felsőoktatási intézmények társadalmi percepciójához, a rangsorokban ugyanakkor ennél közvetlenebbül is alkalmazott indikátor, a reputációs felmérések formájában (ennek módszertani vitáiról fentebb beszámoltam). Ez a rankingek, mint kommunikációs csatornák szempontjából azért lehet alkalmas motívum, mivel a presztízs egyáltalán nem idegen a felsőoktatás akadémiai hagyományától sem. A szakmai-felsőoktatási közvéleményben magától értetődőek az intézményeket nagyrészt egyfajta „akadémiai” megközelítéssel értékelő, tehát elsősorban a képzés szakmai színvonalát mérceként állító oktatói-szakértői vélemények alapján kialakult besorolások – még ha ezek többnyire informálisak is maradnak. Informálisak és egyben ellentmondásosak is, elég, ha a tudományos életből jól ismert, de ezekben az informális hierarchiákban még inkább érvényesülő Máté-effektusra gondolunk.³¹⁷

Ráadásul a felsőoktatás „felhasználói szférájának” (szülők, hallgatók, megrendelők, beruházók) preferenciái más szempontokat is mérlegelnek, így az igazi kérdés az, mint láttuk, hogy a laikus vélekedés és a rendszer önértékelése mennyiben válik szét? Nyilván olyan elemek alkalmazása oldhatja ezt a feszültséget fel, amelyek közvetlenül érthetőek a külső szemlélők számára, ugyanakkor a felsőoktatás érdemi vonatkozásait fejezik ki. Csak akkor képzelhető el szakmai konszenzuson nyugvó s egyidejűleg a nyilvánosság számára használható értékelési, összehasonlítási program, ha a presztízs fogalmát, összetevőit sikerül összezárkóztatni a felsőoktatási szolgáltatások releváns körével. A kognitív előítéletek kikerülhetetlen megléte miatt ez eleve korlátozott lehet, amire a fentebb már példákkal említett „haló” (dicsfény)-jelenség is figyelmeztet.³¹⁸

Fontos ugyanakkor tisztázni, hogy reputáció és adatszerűség csak látszólagosan jelenti a szubjektivitás és objektivitás ellentétpárját. Utóbbiak indikátorai (tudományos kapacitás, hallgatói létszám, Nobel-díjasok stb.) az érdeklődő közönség (jelentkezők, hallgatók, finanszírozók) nagyon is sokágú szempontjai szerint válnak fontossá vagy érdektelenné. Ennyiben tehát az adatalapú rangsorokkal közvetített felsőoktatáskép sem értékmentes, ellenkezőleg, nagyon is kötődik a felsőoktatási teljesítmény felfogásához. Vagyis, az ún. „kemény adatok” sem képesek a rangsorok alapvető viszonylagosságát és értékválasztási önkényét felülírni, legfeljebb a számszerűsítettséggel elfedni. Ettől még maradnak azok, amik: az akadémiai világon kívüli, a médiavilágban érvényesülő kommunikációs formához igazított, korlátozott érvényű leírásai a felsőfokú képzés egyes elemeinek.

³¹³ Webster, David S. 1983. America's Highest Ranked Graduate Schools, 1925–1982. *Change* 15(4). pp. 14–24.

³¹⁴ Luhmann, Niklas. 1992. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main, 1992. p. 352.

³¹⁵ Theus, Kathryn T., 1993. The Academic Reputations: The Process of Formation and Decay. *Public Relations Review*. Volume 19, Issue 3, Autumn 1993, pp. 277–291.

³¹⁶ Bourdieu, Pierre 1986: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Bogdán Éva (szerk.) 2006. *Gazdaság-szociológia – Szöveggyűjtemény*. Budapest: Aula Kiadó. pp. 132–146.

³¹⁷ Merton, Robert K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: Simon and Schuster.

³¹⁸ Thorndike, E. L. 1920. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140. pp. 227–235.

Az indikátorok korábbi tárgyalásakor láttuk, hogy ez milyen belső ellentmondásokkal működik, de a felsőoktatási rangsorok társadalmi kommunikációs interpretációja azt is megmutatja, hogy a rankingek hatása impulzusokat ad az egyetemek jelenlegi válságjelenségei megoldáskereséséhez, vagy éppen elfedi a problémákat, félreviszi a felsőoktatási diskurzust?

Illetve, lehetséges egy harmadik lehetőség is: a rankingek valójában félre- vagy alig értik a felsőoktatás működését, legfeljebb rossz toposzokat erősítenek. Ez a gyanú attól is felerősödhet, hogy a globális (ennyiben véleményvezér) rangsorok legfontosabb, bibliometrikus indikátora nem csupán a szociometria önreflexiójára nem reflektál (amint azt láttuk), de önmagában is egy furcsa ellentmondást hordoz. Ez a jellegzetesen posztmodern felsőoktatási értékelési forma, a medializációból erejét merítő rangsorolás a lehető leghagyományosabb, humboldtíanus felsőoktatásként alapul, amikor a „nagy tudóst” teszi meg első számú minőségi tényezőnek, akár, mint publikálót, akár, mint Nobel-díjast, akár, mint reputációhordozót. A kutatóegyetemmé válás nem is annyira implicit ösztönzése³¹⁹ pedig ugyan-csak a hagyományos akadémiai értékek erejét mutatja.

Amikor pedig az oktatási indikátorok hiányának kritikáját azzal a kimondott vagy hallgatólagosan feltételezett összefüggéssel hátrítják el, miszerint a kiváló tudósok részvétele az oktatásban mindenképpen üdvös, akkor nem szembesülnek a felsőoktatás egyik legégetőbb gondjával. Az akadémiai közgondolkodásban és formális értékelési rendszerben egyaránt erősen él a szoros összefüggés a kutatás és oktatás között, miközben egyre inkább érezhető a feszültség a kétféle aktivitás együttes teljesítésében. Erről számolnak be azok a kutatások, amelyek empirikus eszközökkel tárták fel, hogy a tudományos produktivitás és oktatási hatékonyság korrelációja lényegében nulla.³²⁰ A valós értékelési folyamatokban a felsőoktatás elitrétegében, a vezető egyetemek esetében egyre inkább a tudományos kutatási tevékenység válik hangsúlyosabbá, hiszen a forrásteremtésben, a nemzetközi kapcsolatokban és a számszerűsíthetőségben az itteni sikeresség sokkal közvetlenebbül megtérül az intézmény számára is. Ez az értékrend pedig „leszüremlik” a felsőoktatás teljes vertikumára, a formális és informális hierarchiáknak ez lesz az elsődleges rendszeralkotó tényezője – ugyanakkor a közvetlen finanszírozási háttérrel (akár tandíjak, akár az állami támogatások formájában) a hallgatók oktatása biztosítja. Arról az alapigazságról pedig végképp nem szabad megfeledkeznünk, hogy egy egyetem kiválósága a hallgatók számára végül is az előadóteremben, szemináriumi szobában, laborban dől el.

Így az egyetemek társadalmi percepciója meghasonlik: látványosan a kutatási teljesítmények definiálják őket, miközben a társadalmi és pénzügyi létalapjukat biztosító oktatási teljesítmény (ami mérhetőségének dilemmáiról fentebb volt már szó) sokkal kevésbé kap visszacsatolást, akár az oktatók, akár az egész intézmény szintjén.

A kutatási teljesítmény hagyományos egyetemképe együtt jár az ún. kínálatvezérelt felsőoktatás ideájával. Ugyanakkor a rangsorok ideológiája és kiadása egyaránt kifejezetten a keresletvezérelt³²¹ felsőoktatási szolgáltatások piacát kívánja szolgálni, ami megintcsak nem a rankingek készítőinek konfúzsosságából, hanem a felsőoktatásban magában meglévő kettősségből fakadó ellentmondás. Hasonló zavarhoz vezet a globális rankingek közhelyszerű indoka és célcsoportválasztásának elsődleges magyarázata, a felsőoktatás, különösen a hallgatói piac nemzetköziesedésének kiemelt hangsúlya. Ez azonban meglehetősen túlhangsúlyozott motívumnak tűnik. Az ugyanis még képviselhető gondolatmenet, hogy a nemzetközi hallgatói piacon a rankingek elnagyolt és univerzális kódokkal (publikációk, tudományos

³¹⁹ Altbach, Philip G. 2006. The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education* 42(1). pp. 2–3.

³²⁰ Marsh, H. W. – Hattie, J. 2002. The relation between research productivity and teaching effectiveness. *Journal of Higher Education*, 73(5). pp. 603–641.

³²¹ Brink, Chris 2010. Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility. *Quality in Higher Education*, 16 (2). pp. 139–152.

díjak, globális reputáció stb.) tudnak kommunikálni – azonban szinte nincs olyan egyetem, még a külföldi hallgatók által legkeresettebbek között sem, amely elsősorban ne a saját országának társadalmi-gazdasági és kulturális életében töltené be elsődlegesen misszióját s ehhez kapcsolódva, finanszírozása jelentős része ne innen származna.

Természetesen ezeknek az ambivalenciáknak a feloldására kézenfekvő irány a felsőoktatási intézmények klasszifikációja³²², amit viszont a nemzeti rangsorok is csak igen kis hatásfokkal képesek megvalósítani, a globálisak pedig egyáltalán nem. Ennek oka a médiaszempontok érvényesüléséből szükségképpen következik. Ha médiavezérelt a rangsor készítése és megjelentetése, akkor arra a közönség az elemi médiafogyasztói attitűddel fog reagálni, vagyis a sokféle rész- vagy csoportrangsor láttán is megkérdezi: de melyik a legjobb egyetem? A nyugati egyetem funkcióváltásának percepciója ugyanis messze lemaradt a valós folyamatoktól, a rangsorok pedig éppen hogy akadályozzák a tagolt funkciójú felsőoktatás képének széles körű elterjedését. Elképzelhető persze, hogy egy még frissebb és ma még beláthatatlan kimenetű fejlemény, a tömegessé és valamilyen formában elismertté váló online kurzusok/képzések feszítő ereje fogja a rankingek erőzóját elindítani.³²³

Addig is egy igen érdekes csavart figyelhetünk meg a rankingek érvényességében. A társadalmi percepció és reális teljesítmény komplex viszonyát az is mutatja, hogy ha a presztízseket, a hallgatói véleményeket együtt tekintjük az objektívebb értékmérőkkel, az anomáliák sokkal kisebbek, mint feltételeznénk. Korábban utaltunk rá, miképpen hitelesítik egymást az egyetemek és a rangsorok, s ugyanazt a jelenséget mutatja, ha egymásra vetítjük az egyetemek rangsorhelyezéseit, az egyetemek milyenségéről való szakmai közvélekedést, az egyetemek társadalmi képét és az ún. kemény indikátorokat. Magyarországi példával élve: a tudományos kapacitások által alkotott lista korrelál a nemzetközi adatbázisok és a hallgatói kiválóság mérőszámaival is. Például a Web of Science összesítése alapján 2000–2010 között a magyar egyetemek között az ELTE – Semmelweis – Szeged – Debrecen – Pécs a sorrend, ahogyan a Leideni Egyetem rangsorában is az ELTE, a Semmelweis és Szeged kapta a legjobb helyezéseket. A legmagasabb felvételi pontszámot elérő magyar diákok rajtuk kívül a Műegyetemet és a Corvinust választják, tehát a tudományos attraktivitás, a mérhető teljesítmény és a tudományos fokozatokkal, címekkel rendelkező oktatók száma mégiscsak összefügg egymással.

Végezetül, annak a percepció deficitnek, amit a rankingeknél és az egyetemekről alkotott közvélekedéseknél, köztudásnál rekonstruáltunk, egy még mélyebb okára is érdemes utalnunk. Az egyneműsítő egyetemértékelések ugyanis leginkább magával a továbbtanulók életvalóságával nem kompatibilisek. A különböző szakterületek és életstratégiák ugyanis nem összemérhetőek³²⁴: amit például a vágyott kimeneti mérőszámok között előkelő helyen szereplő munkaerőpiaci beválás példájával szemléltethetünk. Kifejezetten káros és félrevezető olyasféle sugalmazásokat tenni, miszerint attól bármilyen szemszögből is értékesebb volna egy kurrens képzés, ha a végzés után rövid távon magasabb fizetést érnek el az ott végzettek – összevetve például egy elméleti fizikus kezdetben szerényebb fizetésű kutatói életpályájával, ami ugyanakkor már középtávon is bőségesen megtérül anyagilag (és akkor a további boldogságtényezőkről nem is szóltunk!).

³²² Wende, M. C. van der – Westerheijden, D. F. 2009. Rankings and Classifications: the Need for a Multidimensional Approach. In: Vught, F. A. van (ed.) *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer. pp. 71–87

³²³ Jan Sadlak felvetése az IREG 2014. novemberi konferenciáján.

³²⁴ Deresiewicz, William 2014. *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.

d) A rangsorok értelmezése

Összegezve az egyetemi rangsorokról adott áttekintést, láthatjuk a felépítésük és használatuk logikai szerkezetét. Az olvasatuk algoritmusa nem túl bonyolult: rangsorolt felsőoktatási egységek szintje (tan-székek, karok, intézmények); a használt indikátorok típusai, tartalma; az alkalmazott számítási/súlyozási módok; valamint az információközlés célcsoportja adja ki azt a koordináta-rendszert, amiben el tudjuk helyezni, milyenféle rankingről is van szó. Megítélésük is néhány tényezőn múlik:

- Az indikátorok relevanciája (mennyiben fejeznek ki valódi teljesítményt?)
- Mennyire kínálnak közös platformot az eltérő intézmények vagy globális rangsor esetén a különböző felsőoktatási rendszerek között?
- Biztosítják-e a versenysemlegességet (preferálnak-e nemzeti-térségi-szakterületi sajátosságokat)?
- Melyek a tételezhető célok és funkcionalitások (nemzetközi hallgatói, illetve oktatói-kutatói mobilitás számára információnyújtás, nemzetközi tudományos verseny mérése, intézményi minőségértékelések támogatása)?
- Adnak-e érdemi információkat az előbbi célok teljesüléséhez?
- Kellőképpen átláthatóak, nyilvánosak-e szempontjaik, mérési és értékelési algoritmusuk?
- Alkalmasak-e hosszabb időtávú változásfigyelésre?
- Médiajelenlét, hivatkozások.

A rangsorok által regulálni igyekezett felsőoktatás működésére az akadémiai fenntartások és komoly módszertani aggályok ellenére erőteljesen hatással vannak, amire szervezetszociológiai szinten a reaktivitás³²⁵ kínál magyarázatot. Ennek folyamatában az egyetemek a „megmérve lenni” állapot ellen valamelyest berzenkednek (ritkán és kevesen ezt vehemensen teszik), általában azonban a rangsorolásban való jobb szereplés külső és belső elvárásai miatt az intézményi identitásukat is formáló erővel hat a működésükre.³²⁶ Ez a hatás túlterjed a közvetlen rangsorpozíciókon és a rangsorolásban érintett szervezeti egységeken, a „megmérve levés” a rangsoroló obszerváció állandóságával hat, akárcsak Foucault leírásában a börtönbéli szemmel tartottság, amely akkor is érvényesül, ha éppen konkrétan nem figyel senki³²⁷. Minderre a felsőoktatás társadalmi percepciójában találunk magyarázatot, amint a medializáltság körébe kerülnek be az akadémiai jellegű tudásintézmények is, a presztízzsel, mint kézenfekvő fordítási kóddal megjelenítve, mégpedig rangsor formában, tehát tartalomban, értékelésben és értelmezésben is jobban torzítva a tolerálhatónál.

A folyamat a médiavezéreltsége miatt szélsőségesen feszíti ki a tudományművelés és tudásátadás mérhetősége kapcsán „belül” is egyre növekvő feszültséget³²⁸. Ahogyan a XVIII–XIX. században előbb a tudományos kutatás kultúráját „számosította” a matematikai-statisztikai módszerek és önkifejezés nyelve³²⁹, az ezredfordulóra a közszolgáltatások, beleértve az oktatást is, elszámoltathatóságának

³²⁵ Espeland, W. N. – Sauder, M. 2007. Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 113 (1). pp. 1–40.

³²⁶ Wedlin, Linda 2004. *Playing the Ranking Game: Field formation and boundary-work in European management education*. Stockholm: Företagsekonomiska institutionen.

³²⁷ Foucault, Michel 1990. *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. (Ford. Fásy Anikó – Csűrös Klára.) Budapest: Gondolat Kiadó.

³²⁸ Hacking, Ian 1999. *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.

³²⁹ Porter, M. Theodore 1995. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton: Princeton University Press.

ideájában dominánssá vált a numerikus bűvölet³³⁰. Ez megintcsak a médiafogyasztó közönség, az ő preferenciájukhoz igazodva pedig a tömegdemokrácia politikusi elvárásai szerint ölt testet a rangsor-jellegű felsőoktatási értékelésekben.

A felsőoktatási rangsorok, különösen a globális rankingek módszertanát, az indikátoraikban körvonalazódó felsőoktatásképet és intézményi-felsőoktatáspolitikai hatásukat mostanára igen alaposan átvilágították már az intézményi és elemzői kritikák³³¹. Ezek végkövetkeztése általában fatalista: a rangsorok itt vannak és itt maradnak velünk. Ám az, hogy miként, milyenként maradnak-lesznek részei a felsőoktatási életnek, nem feltétlenül sorsszerű. Biztató lehet az egyetemi kutatás és oktatás hagyományos meritumainak érvényesüléséhez az a sajátos jelenség, amit Hazelkorn figyelt meg: a globális rangsorok iránt a legkisebb figyelmet éppen az ezen rangsorokat vezető amerikai egyetemek tanúsítják³³².

Vagyis, az önmaga teljesítményében biztos, azt a kiváló hallgatók és kiváló oktatók részvételével visszaigazolt felsőoktatás szakmai önértékét, azaz, intézményszerveződési nyelven kifejezve, autonómiáját a medializáltság és menedzserizmus körülményei közepette is újra lehet fogalmazni, újra lehet építeni. Nem csupán a szabadság és autonómia társadalmi eszméjének ihletésében, hanem szorosan kapcsolódva a tudomány és tudásátadás, tudásszerzés lényegéhez. Az egyneműsítő és szimplifikáló mérések ugyanis az igazodás kultúráját hozzák létre, ami bünteti a nonkomformitást, tehát visszafogja a tudományos és oktatási kreativitást – ami pedig vissza is hat a társadalomszerveződésre, amihez a nyugati világban a tudomány racionalitása, a hagyomány és újítás dinamikája nélkülözhetetlen tényező modellként és hatóerőként egyaránt³³³.

Az egyetemnek ez az eszméje az elmúlt évtizedek nagy változásai előttről ered. Azóta azt látjuk, hogy a tömegmédia és tömegdemokrácia együtt legitimálják a rangsorokat, ezért az akadémiai világ számára az a kérdés, hogy a kutatási és oktatási tevékenységben nélkülözhetetlen, saját jogú autoritásainak tud-e hasonló legitimitást szerezni? Ezt maguknál a rankingeknél lényegesen nagyobb erővel határozza meg a felsőoktatás és tudomány társadalmi percepciójának általános folyamata.

³³⁰ Weingart, Peter 2005: Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences? *Scientometrics* 62(1) pp. 117–131.

³³¹ SHIN, Jung – Cheol, Toutkoushian – Robert K. – Teichler, Ulrich (eds.): *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Springer Verlag. 2011.

³³² Hazelkorn, Ellen 2008 Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy* 21(2). pp. 193–215.

³³³ Polányi Mihály: Háttér és távlat. In: *Uő: Filozófiai írások I.* Atlantisz 1992. pp. 21–36.

11. Befejezés: a rankingeken túl, avagy lehet-e alternatívája a rangsoroknak?

A felsőoktatási rangsorolás, mint láttuk, viszonylag friss jelenség, vitákban, reakciók, gazdasági/szakmai/politikai és egyéni érdekérvényesítések, tudományos reflexiók esetlegességei közepette formálódik. Ennek tempóját jelenleg kétségkívül a globális rankingek diktálják, ami legalább két problémakörrel is összeköti a rangsorok jövőjét.

Egyfelől a felsőoktatás nemzetköziesedésének fejleményeivel. A hallgatói mobilitás növekedésének dinamikája vélhetően nem csökken, de az ország- és intézményválasztások determinációja nagymértékben függ a kulturális-gazdasági és társadalmi trendektől (népmozgások, biztonság, egyenlőtlenségek, kormányzati innovációs, nemzetbiztonsági, felzárkózási és hatalmi politikák). Ugyanez hat az oktatói-kutatói elit nemzetközi mozgására, amelyben a kutatás-fejlesztési források további koncentrációja, a tudományos központok versenyének erősödése, illetve a tudomány hálózatosodása, az egyetemi „leányvállalatok” terjedése hozhat újfajta információs igényeket.

Másfelől a globális rankingek perspektívája közvetlenül függ azoknak a konfliktusoknak a kimenetétől, amelyek a tudományos teljesítmény értékelését, ezen belül is a multinacionális publikációs nagyipart áthatják. A tudománymetria objektivitásának és omnipotenciájának látszatára építő kutatásértékelési és tudománypolitikai, kutatásfinanszírozási rendszer természetéből adódóan fokozza az üzemszerűen tömeges publikációtermelést és annak számontartását. Ezzel (s különösen iparági haszonélvezőivel) szemben a növekvő kutatói elégedetlenség főként pénzügyi eredményeket ért még csak el (open access megoldások kiterjedése), de a tudományos teljesítmény és reputáció kvantifikálhatósága élő problémaként fog hatni a jövőben is.

A nemzetköziesedés és tudománymetria hatása kívülről éri a rangsorolást, azonban a nemzeti és nemzetközi rangsorok terjedésének, reflexiójának önnön „nehézkedése” is abba az irányba visz, amit bevezetőnkben megszelídítésnek, háziasításnak nevezünk. Az egyik legnagyobb feszültséget és alkalmazási tévedést, mit láttuk, az okozza a rangsorok körül, hogy módszertani és szemléleti gyengeségeik ellenére is domináns igazodási mérceként működnek az egyetemi világban. Ezen sikerük természetesen vezet újabb és újabb rangsorok, illetve rangsorverziók megjelenéséhez, a szakmai diskurzusnak (magyarán a készítőik személyes és akadémiai legitimálási aspirációinak) köszönhetően pedig az indikátorok és listák mind differenciáltabbá, többszempontúbbá válnak. Így a rangsorolás óhatatlanul szakmai tisztuláson megy át, hiszen a standardok formálódását segíti a rangsorok versenyének erősödése. Még fontosabb azonban, hogy ezzel végbemegy a rankingek egyfajta öndestrukciója is, hiszen a sok egyszerre érvényes rangsor azt üzeni: önmagában egy rangsor egyszeri megjelenése nem ad teljeskörűen hiteles információt. Például, amikor a magyar rankingfejlesztések során a közeljövőben (visszatérve a rangsorok bő évszázaddal ezelőtti logikájához) elkészítjük a magyar „elit rangsort”, vagyis

aszerint hasonlítjuk össze az intézményeket, képzéseket, hogy a különféle elitcsoportoknak mennyiben kibocsátói, akkor egy ilyen kimeneti indikátor időbeli elcsúszottsága és közvetítettsége révén vélhetően interferál a bementi indikátorokból kialakult listákkal. Másik újdonságként az évenkénti adatok bővületéből kiszakadva többéves szakaszok gördülő összegzésével jellemzett intézményi teljesítmény is viszonylagossá teszi az éppen megjelent helyezéseket.

Mindez csak erősíti azt a disszonanciát, amit különböző rangsorok egymáshoz viszonyított eredményei mutatnak. Még amikor hasonló képzéseket vetettünk is egybe, az látszott, hogy mivel teljesen más indikátorokkal dolgoznak a globális és nemzeti rangsorok, ezek összemérése vélhetően eléggé erőszakolt volna. Az UnivPress Ranking a hallgatók bemeneti jellemzőit, kiválósági faktorait tekinti, amelyekre a QS kiválósági paraméterei (publikációs teljesítmény, nemzetközi elismertség stb.), vagy az ARWU tudományos produktumokban, illetve a Leiden Ranking publikációkban megtestesülő kiválósági mércéi csak közvetve vonatkoztathatók.

Ennek a közvetítettségnek a feltárása ugyanakkor a rankingek működési elvének megértéséhez visz közelebb. Hiszen azt láthattuk az idősoros vagy rankingközi összevetésekben is, hogy az indikátorok helyenként teljes különbözőségével együtt is a rangsorpozíciók nem mindenütt térnek el ezzel arányos mértékben. Minthogy itt a hallgatói továbbtanulási döntések, azok motivációs bázisa, a tudományos kapacitás és a respektus nézőpontjairól van szó és ezek feldolgozása is más-más időtávban, logikákkal és algoritmusokkal történik, így vélhetően túlságosan komplex hatásmechanismusok működnek. A korábbiakban jelzett megfontolásokra is visszautalva a reputáció lehet a közvetítő tényező, de ennek feltárásához további (részben empirikus) kutatásra lehet szükség.

A rangsorok relativizálódása egyben normalizálódásukat is jelenti, ami valódi használhatóságukat erősíti s ezzel oldja a felsőoktatásról szóló beszédben tapasztalható, indokolatlan dominanciájukat. Mert annyi erejük vélhetőleg mindig marad, s ez nagyon is örömdetes, hogy legfontosabb pozitívumait, a versenyhelyzet tudatosítását, az információkhoz való hozzáférés demokratizálását és tudományos-oktatási meritumra való rákérdezés legitimitását érvényesítsék a felsőoktatásban.

Már az előző mondat szóhasználata is árulkodóan hibás: azt rejti magában, mintha a rangsoroknak önálló létezésük volna. Természetesen léteznek rangsorkészítő szervezetek, léteznek digitálisan vagy nyomtatott formában megjelent kiadványok, információs bázisok – de a rangsorok maguk csak attól és annyiban kapnak létrelevanciát, hogy mi, a felsőoktatás érdekeltjei adunk nekik. Jó okunk van rá, hogy ezt tegyük, a média jelenségei ehhez elegendően kényszerítő erővel bírnak.

A medializálódás ugyanis, mint az előbbieken bemutattuk, nem kerülte el a felsőoktatást sem. De önértekkel rendelkező intézményrendszerként és tevékenységként kiküzdhetjük, hogy párbeszédképes helyzetben legyünk a rangsorok készítőivel, terjesztőivel, olvasóival, használóival. Ehhez „csak” arra van szükség, hogy csökkentsük azt az információs piaci rést, aminek kitöltésével a rankingek élnek. Magyarán, ha a felsőoktatási intézmények és az egyetemi világ egésze mindinkább áttekinthetővé, érthetővé és józan mértékben a „külvilág” számára megítélhetővé válnak, ha kellően hatékonyan kommunikálunk, akkor saját magunk által tudjuk medializálni a felsőoktatási teljesítményt.

Az egyetemi világot az összes többi tréning- és képzési forma között a tudományos tudás, vagyis a hagyományos tudásérték jelenléte teszi különlegessé. Ennek kommunikációs és médiajelenléte is sajátos megoldásokkal lehet versenyképes, legitimitást erősítő. Alapelve, hogy a professzionális médiamunkát, az önreflexiót és a szakmai kiválóság sajátos mércéihez való következetes ragaszkodást egyszerre kell megvalósítani. Ezt a kommunikatív meritokratizmust ajánljuk elemzésünk végén alternatívaként, nem csupán a médiarankingek, hanem a tömegdemokrácia és tömegmédia egyéb, az egyetemi autonómiát, a tudományos teljesítményt és a tudásátadás ethosát gyengítő hatásaival szemben.

Irodalomjegyzék

- ADAMS, William D. February 7, 2012. Insidehighered.com
- AGUILLO, Isidoro F – BAR-ILAN, Judit – LEVENE, Mark – ORTEGA, Jose Luís – FERNÁNDEZ, Mario 2010: Comparing university rankings. *Scientometrics*, 85. pp 243–256.
- AGUILLO, Isidro F. – GRANADINO B. – ORTEGA, José Luís – PRIETO, J. A. 2005. What the Internet says about Science: Universities can be ranked based on web indicators. *The Scientist* 19(14).
- AGUILLO, Isidro F. – ORTEGA, José Luís – FERNÁNDEZ, Mario 2008. Webometric Ranking of World. Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments. *Higher Education in Europe*, 33(2).
- ALASEHIR – OGUZHAN 2010. *University Ranking by Academic Performance: A Scientometrics Study for Ranking World Universities*. Ankara: The Graduate School of Informatics of the Middle Technical University.
- ALEAMONI, Lawrence M. 1999. Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 13(2).
- ALMGREN, Ellen 2009. *Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?* Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.
- ALTBACH, Philip G. – SALMI, Jamil (eds.): *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington DC, The World Bank, 2011. p. 363.
- ALTBACH, Philip G. 2006. The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education* 42(1).
- ALTBACH, Philip G. – SALMI, Jamil (eds.) 2011. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington DC.: The World Bank
- ALTBACH, PHILIP G.: How Saudi Arabia can create an academic oasis May 22, 2014.
- ALTBACH, Philip G. 2015. AHELO: the myth of measurement and comparability. *University World News* 367. 2015. május 15.
- Am Übergang in eine französische Elitehochschule. Diskursanalytische Perspektiven. In: SIEBHOLZ, S. ET AL. (Hrsg.) (2013). *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. pp. 217–228.
- ANDRESON, Susan H. 2003. *An Overview of College Rankings: international memorandum*. New York: The Andrew W. Mellon Foundation.
- ANNINOS, N. Loukas 2007. *University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems*. Lund: Lund University.
- ARENCIBIA-JORGE, Ricardo – FALAGAS, Matthew E. – KARAGEORGOPOULOS, Drosos E. – KOURANOS, Vasilios D. 2008. Comparison of SCImago journal rank indicator with journal impact factor. *The FASEB Journal*. 22(8). pp. 2623–2628.
- ASCHIK, SCOTT J 2007. Should U.S. News Make Presidents Rich? Inside Higher Education. 2007. (március).
- AVERY, Christopher N. – GLICKMAN, Mark E. – HOXBY, Caroline M. – METRICK, Andrew 2013. A Revealed Preference Ranking of U.S. Colleges and Universities. *The Quarterly Journal of Economics*, Oxford University Press 128(1), pp. 425–467.

- BABCOCK, Kendric Charles 1911. *A classification of universities and colleges with reference to bachelor's degrees*. Washington D. C.: Government Printing Office.
- BATY, Phil 2009. New data partner for world university rankings. *Times Higher Education*, 2009. október 30.
- BAZSA György 2014. A minőségügy és az akkreditáció. *Educatio* 2014/1. 93–107.
- BEÑOÎT, Godin 2006. *From Eugenics to Scientometrics: Galton, Cattell and Men of Science*. Project on the History and Sociology of S&T Statistics Working Paper No. 32.
- BERG, Carin 1993. University Autonomy and Quality Assurance *Higher Education in Europe* 18(3). pp. 18–26.
- BERGHOFF, S. – FEDERKEIL, Gero. 2006. *Reputation indicators in university rankings*. Tanulmány bemutatva: CHER 19th Annual Research Conference, Kassel.
- BERNHARD, Andrea 2011. National Quality Assurance Systems in Comparison. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* 2(4) december. p. 543.
- BIRNBAUM, Robert 1983. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BIRNBAUM, Robert 2015: No World-Class University Left Behind. *International Higher Education* 47. pp. 7–9.
- BJÖRNEBORN, I. – INGWERSEN, P. 2004. Towards a Basic Framework for Webometrics. *Journal of American Society for Information Science and Technology* 55 (14). pp. 1216–1227.
- BLOOM, Allan 1987. *The Closing of American Mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon and Schuster.
- BOEHM, A. – DAVIS, D. – MEARES, D. – PEARCE, D. 2002. *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the global demand for international education*. Canberra: IDP.
- BOURDIEU, Pierre 1986: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: BOGDÁN ÉVA (Szerk.) 2006. *Gazdaságsszociológia – Szöveggyűjtemény*. Budapest: Aula Kiadó. 132–146.
- BOWDEN, R. 2000. Fantasy Higher Education: University and College League Tables. *Quality in Higher Education*, 6(1). pp. 41–60.
- BOYADZIEVA, P. – DENKOV, D. – CHAVDAR, N. 2010. *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Sofia: Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian. 15:06 European Union European Social Fund Operative Programme „Human Resources Development 2007–2013 August.
- BRINK, Chris 2010. Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility. *Quality in Higher Education*, 16 (2). pp. 139–152.
- CARTTER, Allan M. 1966. *Assessment of Quality in Graduate Education* (Cartter Report). Washington DC.: American Council on Education.
- CASTAÑEDA Valle, Rodrigo – NORMANDEAU, Simon – ROJAS González, Gara 2015. *Education at Glance Interim Report*. Paris: OECD.
- CATTELL MCKEEN, James 1903. A Statistical Study of Eminent Men. *Popular Science Monthly* Febr.
- CERMONINI, Leon – WESTERHEIJDEN, Don – ENDERS, Jürgen 2008. Disseminating the right information to the right audience: cultural determinants in the use (and misuse) of rankings. *Higher Education* 55. pp. 373–385.
- CLARKE, M. (2007) „The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice, and Opportunity”, College and University Ranking Systems – Global Perspectives American Challenges, Washington, DC: *Institute of Higher Education Policy*, pp. 35–49.
- CLARKE, Marguerite 2002. Some Guidelines for Academic Quality Rankings. *Higher Education in Europe*, 27(4). pp. 443–459.
- CLARKE, Marguerite 2007. The Impact of Higher Education Rankings on Student Acces, Choice, and Opportunity. *Higher Education in Europe*. 2007/10. pp. 59–70.

- CLAXTON, P. P. 1912. *An Explanatory statement in regard to 'A classification of universities and colleges with reference to bachelor's degrees'.*
- COHEN, David 2001. 08. 01. Asiaweek cancels controversial university survey. <https://www.theguardian.com/education/2001/aug/01/highereducation.uk>
- Comission Working Document on recent developments in European high educations systems. 2011. Brussels 2011. (www.u-multirank.eu)
- COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS 1985. *The Jarrat Report* (on efficiency studies in universities). London.
- CREMONINI, Leon – WESTERHEIJDEN, Don – ENDERS, Jürgen 2008. Disseminating the right information to the right audience: cultural determinants in the use (and misuse) of rankings. *Higher Education* 55. pp. 373–385.
- CUNNINGHAM, Stuart D. 2008. University and Discipline Cluster Ranking Systems and the Humanities, Arts, and Social Sciences. *Higher Education in Europe*, 33(2). pp. 245–258
- CSEGEY PÉTER– KÁKAI LÁSZLÓ – MADÁR Csaba – SZABÓ Andrea 1996. Felsőoktatás diákszemmel. *Educatio*. 1996/4. 713–720.
- DERESIEWICZ, William 2014. *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- DEXTER, Edwin G. 1903. High Grade Men in College and Out. *Popular Science Monthly* March.
- DILL, D. – SOO, M. 2005. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, (49)4: pp. 495–533.
- DILL, D. 2006. *Convergence and Diversity*. Keynote Address előadás: Consortium of Higher Education Researchers (CHER) 19th Annual Research Conference, 2006. szeptember 9. University of Kassel.
- DING, Chuanfu – JALBERT, Terrance – LANDRY, Steven P. 2007. The Relationship Between University Rankings And Outcomes Measurement. *College Teaching Methods & Styles Journal* 3(2). pp. 1–10.
- ECCLES, C. 2002. The Use of University Rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27(4), pp. 423–32; p. 425.
- ECK, Nees Jan van – LEEUWEN, Thed N. van – RAAN, Anthony F. J. van – VISSER, Martijn S. – WALTMAN, Ludo 2010. Rivals for the crown: Reply to Ophhof and Leydesdorff. *Journal of Informetrics* 4. pp. 431–435.
- ECK, Nees Jan van – LEEUWEN, Thed N. van – RAAN, Anthony F. J. van – VISSER, Martijn S. – WALTMAN, Ludo 2011. Towards a new crown indicator: Some theoretical considerations. *Scientometrics* 87(3). pp. 467–481.
- EDERER, Peer – SCHULLER, Philipp – WILLMS, Stephan 2008. *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. Brüsszel: Lisbon Council.
- EGGHE, L. 2006. An improvement of the h-index: the g-index. *ISSI Newsletter*, 2(1).
- EHFENBERG, R. G. 2003 *Method or Madness? Inside the USNWR College Rankings*. Ithaca: Cornell University.
- ESPELAND, W. N. – SAUDER, M. 2007. Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1). pp. 1–40.
- FÁBRI GYÖRGY – ROBERTS ÉVA (szerk.): *Mit kínál a magyar felsőoktatás?* Budapest, 2001., Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- FÁBRI GYÖRGY (szerk.) 2005. *Egyetemek mérlegen 2005 – Hallgatói vélemények*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- FÁBRI GYÖRGY 2010. Felsőoktatási rangsorok és az intézményi marketingkommunikáció In: TÖRŐCSIK Mária – KURÁTH Gabriella (szerk.) 2010. *Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

- FÁBRI György 2013. Rangsorok és viták. *HVG*. 2013. február 4.
- FÁBRI György 2014. Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát? *Educatio* 2014(4). 590–599.
- FÁBRI István – VEROSZTA Zsuzsanna (2009): Adatok és vélemények mérlegen: A hazai rangsorkészítés döntései és dilemmái tíz év távlatában. *Felsőoktatási Műhely*: 2009:(4) 29–44.
- FEDERKEIL Gero: Reputation Indicators in Rankings of Higher Education Institutions. In: B.M. KEHM and B. STENSAKER (eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*.
- FEDERKEIL, Gero (2002). *The CHE/Stern-ranking*. International roundtable on statistical indicators for the quality assessment of higher/tertiary education institutions. Warsaw.
- FENG, Zhuo Lin – LIU, Nian Cai 2010. *Selecting and Analyzing International Scientific Awards*. Maribor, 2010. 10. 11.
- FINLAYSON, Gordon 2012. Storm Breaking on the University: UK Politics and Higher Education since 1979. In: KEMP, Peter – SØRENSEN, Asger. *Politics in Education*. Münster: LIT Verlag. pp. 117–118.
- FOUCAULT, Michel 1990. *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. (Ford. Fásy Anikó – Csűrös Klára.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- GALTON, Francis 1874. *English Men of Science: Their Nature and Nurture*. London: Macmillan.
- Casper Gerard, a Standord University elnökének levele Fallow, Jameshez, az US News and World Reports szerkesztőjéhez. Közli: CLARKE, Marguerite. „News or Noise? An Analysis of U.S. News and World Report’s Ranking Scores.” *Educational Measurement: Issues and Practice* 21, no. 4 (Winter 2002): pp. 39–48.
- GLANZEL, Wolfgang – SCHUBERT, András – THIJIS, Bart – DEBACKERE, Koenraad 2011. A priori vs. a posteriori normalisation of citation indicators. The case of journal ranking. *Scientometrics*. 87(2). pp. 415–424.
- GOEDEGEBUURE, L. C. J. – MAASSEN, P. A. M. – Westerheijden, D. F. (eds.) 1990. *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma.
- GRILLO, Francesco – PASQUALI, Oscar – GIANFILIPPO, Emma – GARIBALDI, Pierluigi – VERCELLINO, Alberto – HICKEY, Jennifer 2010. *Universities within the Innovation Global Market Ranking and Internationalization as Triggers of Change*. Turin: THINK YOUNG p. 17.
- GUARINO, C. – RIDGEWAY, G. – CHUN, M. – BUDDIN, R. 2005. Latent variable analysis: a new approach to university ranking. *Higher Education in Europe* 30(2). pp. 147–165.
- GURI, Sarah – SEBKOVÁ, R. Helena – TEICHLER, Ulrich 2007. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy* 20. pp. 373–389.
- HACKING, Ian 1999. *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- HALFFMAN, Willem – LEYERSDORFF, Loet 2010. Is Inequality Among Universities Increasing? Gini Coefficients and the Elusive Rise of Elite Universities. *Minerva* 48(1). pp. 55–72.
- HAMNETT, Andrew 2004. *Globalisation and Internationalisation in Higher Education in the 21st Century*. é. n.
- HARCLEROD, Fred F. 1980. Accreditation: History, Process and Problems. AAHE/ERIC *Higher Education Report* No.6, 1980.
- HATTENDORF, Lynn C. 1996. *Educational Rankings in Higher Education: Fact or fiction?* Conference Paper: 8th International Conference on Assessing Quality of Higher Education, Queensland, Australia, July 15, 1996.
- HAVELOCK, Ellis 1904. *A Study of British Genius*. London: Hurst and Blacklett.
- HAZELKORN, Ellen 2008 Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy* 21(2). pp.193–215 .
- HAZELKORN, Ellen 2009. *Rankings and the (re)Construction of Knowledge*. *Presentation International Symposium on University Rankings*. Leiden: University of Leiden.

- HAZELKORN, Ellen 2011. *World Class Universities or a World Class University Systems? Rankings and Higher Education Policy Choices*. Dublin: Dublin Institute of Technology.
- HAZELKORN, Ellen – LOUKKOLA, Tia – ZHANG, Therese 2014. *Rankings in Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?* Budapest: European Universities Association.
- HAZELKORN, Ellen 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- HEFCE, 2006: 9 <http://www.hefce.ac.uk/data/>
- HENDEL, Darwin D. – STOLZ, Ingo 2008. A comparative analysis of higher education rankingsystems in Europes. *Tertiary Education and Management* 14(3) pp. 173–189.
- HIRSCH, J. E., 2005. An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 102(46). pp. 16 569–16 572.
- HJARVARD, Stig 2008. The Mediatization of Society – A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review* 29(2). pp. 105–134.
- HOLMES, Richard 2004. *The THE-QS World University Rankings, 2004–2009*. Kézirat.
- HORVÁTH Dániel – KISS László 2009. Rangsorok a közbeszédben. A felsőoktatási rangsorok megjele-
nése a hazai médiában és a felsőoktatási intézmények kommunikációjában *Felsőoktatási Műhely*
2009(4). 45–58.
- HORVÁTH Zsuzsanna 2015. A PISA-program mint médiajelenség. *Educatio* 2015/2. 80–88.
- HOU, Angela Yung-chi 2010. The Impact of HEEACT's Rankings in Quality Enhancement of Taiwan Higher Education. *Journal of International Higher Education* 3(4).
- HRUBOS Ildikó 2002. Differenciálódás, diverzifikáció és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio* 2012(1). 96–106.
- HRUBOS Ildikó 2009. A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio* 2009(1). 18–31.
- HUANG, Mu-Hsuan: A Comparaison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From Research Evaluation Perspective. *Journal of Library and Information Studies*, 2011. június. pp. 1–25.
- HUISMAN, Jeroen – MEEK, Lynn – WOOD, Fiona 2007. Institutional Diversity in Higher Education: a Cross-National and Longitudinal Analysis. *Higher Education Quarterly* 61(4). pp. 563–577.
- IOANNIDIS, John 2006. Concentration of the Most-Cited Papers in the Scientific Literature: Analysis of Journal Ecosystems. *PLoS ONE*. 1(1).
- IOANNIDIS, P. A. John – PATSOPOULOS, Nikolaos A. – KAVVOURA, Fotini K. – TATSONI, Athina – EVANGELOU, Evangelos – KOURI, Ioanna – CONTOPOULOS-IOANNIDIS, Despina G. – LIBEROPOULOS, George 2007. *Inter-national ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal*. London: BioMed Central.
- JONES, Elspeth – COELEN, Robert – BEELEN, Jos – WIT, Hans de (eds.). 2016. *Global and Local Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- JONES, Lyle V. – LINDZEY, Gardner - E. COGGESHALL, Porter (eds.) 1982. *An Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States 1–5*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- KAUKO Hämäläinen – SATU Pehu-Voma – STAFFAN Wahlén: *Institutional Evaluations in Europe*. ENQA Workshop Reports. Helsinki, Finland 2001.
- KEHM, Barbara M. 2006. *The German System of Accreditation*. North Carolina: Public Policy for Academic Quality Research Program.
- KENISTON, Hayward 1959. Standing of American Graduate Departments in the Arts and Sciences. *Arts and Sciences at the University of Pennsylvania*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press pp. 115–150.
- KERSTEN, Glenn 2000. Grading on the Curve: College Ratings and Rankings. *Points of Reference* 2000 január.

- KLEIN, S. P – KUH, G. – CHUN, M. – HAMILTON, L. – SHAVELSON, R. 2005. An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Research in Higher Education*, 46(3) pp. 251–276.
- KNAPP, Robert – GOODRICH, Hubert 1951. The Origins of American Scientists. *Science* 113. pp. 543–545.
- KNIGHT, Jane 2008. *The internationalization of higher education: Are we on the right track?* Ontario: Academic Matters.
- KONTLER László (szerk.): *Túlélők. Eliték és társadalmi változások az újkori Európában*. Atlantisz. 1993.
- KOŘISTKA, Carl 1863. Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, in der Schweiz, In: *Frankreich, Belgien und England*. Gotha. Verlag von Rud. Besser.
- KOSZTYÁN Zsolt Tibor – TELCS András – TÖRÖK Ádám 2015. Felsőoktatásba jelentkezők preferenciáinak térbeli és időbeli szerkezete, teljesítményfüggése. *Statisztikai Szemle* 93(10) 917–942.
- LALANCETTE, Diane – ROSEVEARE, Deborah – TREMBLAY, Karine 2012. *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report. Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: OECD.
- LAMBERT, R. – BUTLER, N. 2006. *The Future of European Universities: Renaissance or Decay?* London: The Centre for European Reform.
- LANG, D. W. – ZHA, Q. 2004. Comparing Universities: A Case Study Between Canada and China. *Higher Education Policy* 17. pp. 339–354.; p. 1.
- Le Monde 2004 január 24: *La grande misère d'universités françaises*. <http://tolle.lege.free.fr/LeMonde/2004/04012401.pdf>
- LEIBFRIED, Stephan (Hg.) (2010). *Die Exzellenzinitiative: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Berlin: Akademie der Wissenschaften. p. 22.
- LEYDESDORFF, L. – OPTHOF, T. 2010. *Normalisation, CWTS indicators, and the Leiden Rankings: Differences in citation behavior at the level of fields*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- LIU, N. C. 2009. The Story of Academic Rankings. *International Higher Education*, 54. pp. 2–3.
- LIVINGSTONE, Sonia 2009. On the mediation of everything. *Journal of communication* 59(1). pp. 1–18.
- LOCKE, W. – VERBIK, L., – RICHARDSON, J. – KING, R. (2008) *Counting what is measured or measuring what counts? League tables and their impact on higher education institutions in England*, Report to HEFCE (Bristol, Higher Education Funding Council for England). www.hefce.ac.uk/pubs/year/2008/200814/name63750en.html
- LONGDEN, Bernard – YORKE, Mantz 2005. Institutional Rankings, Marketing, and the Needs of Intending Students. In: KEHM, Barbara M. – STENSAKER, Bjørn (eds.) 2009. *University Rankings, Diversity and New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- LUHMANN, Niklas. 1992. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main, 1992.
- LUIJTEN-LUB, Anneke 2007. *Choices in Internationalisation: How Higher Education Institutions Respond to Internationalization, Europeanisation, and Globalisation*. Enschede: CHEPS/UT.
- LYNCH, Kathleen 2006. Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1). pp. 1–17.
- MACHUNG, Anne 1998. Playing the Ranking Game. *Change* 30(4) pp. 12–16.
- MACLEAN, Alick 1900. *Where We Get Our Best Men, Some statistics showing their nationalities, counties, towns, schools, universities, and other antecedents: 1837–1897*. London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent, and Co.
- MAGOUN, H. W. 1966. The Cartter Report on Quality in Graduate Education: Institutional and Divisional Standings Compiled from the Report. *The Journal of Higher Education*, 37(9). pp. 481–492.
- MANLY, Chesley 1957. április 21. Greatest schools in nation. *Chicago Tribune*.

- MARGINSON, Simon – WENDE, Marijk van der 2007. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), pp. 306–329.
- MARGINSON, Simon – WENDE, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD. 6. táblázat.
- MARGINSON, Simon – WENDE, Marijk van der 2007. *Globalisation and higher education*. Paris: OECD.
- MARSH, H. W. – HATTIE, J. 2002. The relation between research productivity and teaching effectiveness. *Journal of Higher Education*, 73(5). pp. 603–641.
- MCCORMICK, Alexander C. 2008. The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification? *Higher Education in Europe* 33(2). pp. 209–218.
- MCGILL PETERSON, Patti – HAZELKORN, Ellen – MOYNIHAN, Amanda – HELMS, Robin Matross – LEEGWATER, Lacey – LOONEY, Shannon 2009. *Impact of College Rankings on Institutional Decision Making: Four Country Case Studies*. Washington D. C. IHEP.
- MEHO, L. I. – YANG, K. 2007. A New Era in Citation and Bibliometric Analyses: Web of Science, Scopus, and Google Scholar. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13). pp. 2105–2125.
- MERISOTIS, J. P. 2002. Summary report of the invitational roundtable on statistical indicators for the quality assessment of higher/tertiary education institutions: Ranking and league table methodologies, *Higher Education in Europe*, 27. pp. 475–480.
- MERTON, Robert K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: Simon and Schuster.
- MERTON, Thomas K. 1995. The Thomas Theorem and The Matthews-effect. *Social Forces* 74(2). pp. 379–424.
- MEYROWITZ, J. 1985. *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.
- MIHÁLYI Péter 2002. Mit érnek a közgazdász diplomák? *Figyelő*. 2002/37. 46–54.
- MONKS, James – EHRENBERG, Ronald G. 1999. *The Impact of U.S. News & World Report College Rankings on Admissions Outcomes and Pricing Policies at Selective Private Institutions*. Ithaca: Cornell University.
- MORELY, Louise 2003. *Quality and Power in Higher Education*. New York: McGraw-Hill Education.
- MORGAN, John 2015. OECD's Ahelo project could transform university hierarchy. *Times Higher Education*. 2015. május 7.
- MORGAN, John: Hefce unveils allocations for 2013–14. <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/hefce-unveils-allocations-for-2013-14/2002675.article>
- MÜLLER-BÖLING, M. – FEDERKEIL, G. 2007. The CHE-Ranking of German, Swiss, and Austrian Universities. In: SADLAK, J. – CAI, L. N. (eds.). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest, Romania: Cluj University Press. pp. 189–203.
- MÜNCH Richard: *Soziologische Theorie*. Bd 3: *Gesellschaftstheorie*. 2004 Campus, Frankfurt.
- MYERS, Luke – ROBE, Jonathan 2009. *College Rankings. History, Criticism and Reform*. Washington D. C.: The Center for College Affordability and Productivity.
- NAIDOO, R. – JAMIESON, I. M., 2005. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy*, 20(3), pp. 267–281.
- NESTEROV, A. V. 2011. The Influence of Rankings on the Development of Universities. *Scientific and Technical Information Processing*, 38(1) pp. 13–16.

- NOREM, G. M. – BUBLITZ, W. F. – SCHEFFER, J. D. – GILBERT, Edna 1950. An evaluation schedule for academic ranking. *Peabody Journal of Education*, 28(1).
- NUSCHE, Deborah 2008. *Assesment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices*. Paris: OECD.
- OECD 2008. *Handbook on Constructing Composite Indicators – Methodology and User Guide*.
- ORDORIKAI, Imanol – LLOYD, Marion 2014. International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*.
- PAGELL, Ruth A. 2009.. University Research Rankings: From Page Counting to Academic Accountability. *Evaluation in Higher Education*, 3(1).
- PARSONS, Talcott – PLATT, G. M. 1973. *The American University*. Cambridge: Harvard University Press
- POLÁNYI MIHÁLY: Háttér és távlat. In: Uő: *Filozófiai írások I*. Atlantisz 1992. 21–36.
- PORTER, M. Theodore 1995. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton: Princeton University Press.
- PROVAN, David – ABERCROMBY, Karen 2000. *University League Tables and Rankings: A Critical Analysis*. CHEMS Paper no. 30, december 2000.
- QUIANG, Zha 2003. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures Education*. 1(2) p. 252.
- RAAN, Anthony F. J. van 2005. Fatal Attraction: Conceptual and Methodological Problems in the Ranking of Universities by Bibliometric Methods. *Scientometrics*. 62. pp. 133–143.
- RAAN, Anthony F. J. van 2008. *Ranking and classification of universities based on advanced bibliometric mapping*. Presentation. Leiden.
- RAAN, Anthony F. J. van – Leeuwen, Thed N. van – Visser, Martijn S. 2011. Severe language effect in university rankings: particularly Germany and France are wronged in citation-based rankings. *Scientometrics* 88 pp. 495–498.
- RAUHVARGERS, Andrejs 2011, 20014. *Global University Rankings and Their Impact Report I, II*. Brüsszel: European University Association.
- RAUHVARGERS, Andrejs 2014. Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. *European Journal of Education*, 49(1), pp. 29–44.
- REICHERT, Sybille 2009. *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. Budapest: European University Association.
- ROBERTS Éva, – FÁBRI György (szerk.) 2005: *Egyetemek mérlegen: Hallgatói vélemények*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2005.
- ROBINSON-GARCÍA, Nicolás – TORRES-SALINAS, Daniel – LÓPEZ-CÓZAR, Emilio Delgado – HERRERA, Francisco 2013. An insight into the importance of national university rankings in an international context: The case of the I-UGR Rankings of Spanish universities. *Scientometrics* Special Issue of the ISSI.
- ROLFE, Heather 2003. University Strategy in an Age of Uncertainty: The Effect of Higher Education Funding on Old and New Universities. *Higher Education Quarterly* 57(1). pp. 24–47.
- SAISANA M. – D’HOMBRES B. 2008. *Higher Education Rankings: Robustness Issues and Critical Assessment, Report 23487*, Ispra: European Commission, JRC-IPSC.
- SALMI, Jamil – SAROYAN, Alenoush 2007. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*. 19(2) pp. 1–38.
- SCHARNHORST, A. – WOUTERS P. 2007. ‘Web Indicators – A New Generation of S&T Indicators?’ *Cybermetrics* 10(1).
- SCHULZ, Winfried 2004. Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. *European Journal of Communication*. 87(17). pp. 87–101.

Science and Engineering Indicators 2008. NSF. Figure 2–39.

SHARMA, Yojana 2010. Future top universities below 'rankings radar'. *Universityworldnews* 2010. november 2010. 21(148).

SHIN, Jung Cheol, TOUTKOUSIAN, Robert K., TEICHLER, Ulrich (eds.): *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Springer Verlag. 2011.

SHORE, Cris – WRIGHT, Susan 1999. Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 5(4). pp. 557–575.

SMITH, David – ADAMS, Jonathan – MOUNT, David 2007. *UK Universities and Executive Officers: the Changing Role of Pro-Vice-Chancellors*. Leeds: Leadership Foundation for Higher Education.

SPONSLER, Brian A. 2009. *The Role and Relevance of Rankings in Higher Education Policymaking*. Washington D. C.: IHEP.

STELLA, A. – WOODHOUSE, D. 2006. *Quality Assurance Developments in the United States and Europe*. Melbourne: Australian Universities Quality Agency.

STEVENS, Robert 2004: University to Uni: The Politics of Higher education in England since 1944 (London: Politico's, 2004), p. xiii.

STUART, Debra L. 1995. Reputational Rankings: Background and Development. New Directions for Institutional Research In: WALLERI, Dan R. – MARSHA, K (eds.) 1995. *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 13–20.

TAMBI, Abdul Malek Bin A. – GHAZALI, Maznah Che – YAHYA, Norasikin Binti 2008. The ranking of higher education institutions: A deduction or delusion? *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(10). pp. 1000–1002.

TEICHLER, U. 2011. Social Context and systemic consequence of university rankings: A meta-analysis of the ranking literature. In: SHIN, J. C. – TOUTKOUSIAN, R. K. – TEICHLER, U. (eds.). *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer. pp. 55–69.

TEICHLER, Ulrich 2004. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*. 48(1) pp. 5–26.

TEICHLER, Ulrich 2006. Akkreditierung in Europa (Accreditation in Europe). In: SIMONIS, Georg – WALTER, Thomas (Hrsg.): *Lern Ort Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia (University as a Place of Learning. Changes Through Internationalisation and Multimedia)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. pp. 131–151.

THAKUR, Marian 2007. The Impact of Ranking Systems on Higher Education and its Stakeholders. *Journal of Institutional Research* 13(1), pp. 83–96.

THEUS, Kathryn T., 1993. *The Academic Reputations: The Process of Formation and Decay*. Public Relations Review. Volume 19, Issue 3, Autumn 1993, p. 277–291.

THORNDIKE, E. L. 1920. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140. pp. 227–235.

TITZ, Christoph – LEFFERS, Jochen 2010. Sorry, unsere Uni-Rankings waren Quatsch. *Spiegel online* 2010. június 10.

TOBOROWSKY, Barbara F. 2002. College Rankings – History of Rankings, The Pros and Cons Rankings. *U.S. News and World Report*. America's Best Colleges 2002: Liberal Arts Colleges–Bachelor (National) Top 50.

TÖRÖK Ádám 2008. A mezőny és tükörképei – Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és káráról. *Közgazdasági Szemle*, 2008. október, 874–890.

TROW, Martin 1996. Trust, Market and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy* 9. pp. 309–324.

- TURNER, David 2005. Benchmarking in Universities: League Tables Revisited. *Oxford Review of Education*, 31(3). pp. 353–371.
- U-Multirank Interim progress report. 2012.
- USHER Alex – MEDOW, Jon 2010. *Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Toronto: Higher Education Strategy Associates.
- USHER, Alex – SAVINO, Massimo 2006. *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute. p. 25.
- USHER, Alex 2015. Universities Behaving Badly. *Insidehighered*. 2015. május 25.
<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/universities-behaving-badly>
- VOSSENSTEYN, J. J. 2005. *Perceptions of Student Price-responsiveness – A Behavioural Economics Exploration of the Relationships between Socio-economic Status, Perceptions of Financial Incentives and Student Choice*. Enschede: CHEPS/UT.
- VUGHT, Frans A. van – WESTERHEIJDEN, Don F.: Multidimensional ranking: a new transparency tool for higher education and research. *Higher Education Management and Policy* Volume 22/3, 2010. pp. 9–10.
- VUGHT, Frans van A. (2008): Mission Diversity and Reputation in Higher Education. *Higher Education Policy*. June 2008, Volume 21, Issue 2, pp. 151–174.
- VUGHT, Frans. A. van 2008. Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy* 21(2). pp. 151–174.
- VUGHT, Frans. A. van – KAISER, F. – FILE, J. M. – GAETHGENS, C. – PETER, R. – WESTERHEIJDEN, D. F. 2010. *U-MAP. The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- WALPOLE, MaryBeth 2003. *How Students and Families Use Rankings for College Selection*. WISCAPE Forum: The Use and Abuse of College Rankings konferencia, 2003. november 20.
- WALTMAN, Ludo – ECK Nees Jan van: A new methodology for constructing a publication-level classification system of science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology archive*. Volume 63 Issue 12, december 2012.
- Washington Monthly Ranking 2013. http://www.huffingtonpost.com/2013/08/26/best-community-colleges-2013_n_3816944.html
- WEBSTER, David S. 1983. America's Highest Ranked Graduate Schools, 1925–1982. *Change* 15(4). pp. 14–24.
- WEBSTER, David S. 1985. Review: How Not to Rank Universities. *Higher Education*, 14(1). pp. 101–109.
- WEBSTER, David S. 1986. *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Springfield: Charles C Thomas.
- WEBSTER, David S. 1986. Ranking Academic Quality. *Change: The Magazine of Higher Learning* 18(6).
- WEBSTER, S. David 1992. Reputational Rankings of Colleges, Universities, and Individual Disciplines and Fields of Study from their Beginnings to the Present. In: SMART, C. John (ed.) 1992. *Higher Education: A Handbook of Theory and Research*, 8. New York: Agathon Press. pp. 234–304.
- WEDLIN, Linda 2004. *Playing the Ranking Game: Field formation and boundary-work in European management education*. Stockholm: Företagsekonomiska institutionen.
- WEINGART, Peter 2005: Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences? *Scientometrics* 62(1) pp. 117–131.
- WENDE, M. van der 2008. Rankings and Classifications in Higher Education. A European perspective. In SMART, J. C. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 23. pp. 49–71.
- WENDE, M. C. van der – WESTERHEIJDEN, D. F. 2009. Rankings and Classifications: the Need for a Multidimensional Approach. In: VUGHT, F. A. van (ed.) *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer. pp. 71–87.

- WESTERHEIJDEN, Don F.– STENSAKER, Bjørn – ROSA, Maria João 2007. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer.
- WILDAWSKY, Ben: The Great Brain Race. How Global Universities Are Reshaping the World. *Princeton University Press* 2010
- WILLIAMS, Ross – RASSENFOSSE, Gaétan de – JENSEN, Paul – MARGINSON, Simon 2013. The determinants of quality national higher education systems. *Journal of Higher Education Policy and Management* 35(6). pp. 599–611.
- World Conference on Higher Education 1998. World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. UNESCO 1998. október 9. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
- WOUTERS, P. – REDDY, C. – AGUILLO, I. F. 2006. On the visibility of information on the Web: an exploratory experimental approach. *Research Evaluation*, 15(2). pp. 107–115.
- YONEZAWA, Akiyoshi – AKIBA, Hiroko – HIROUCHI, Daisuke 2009. Japanese University Leaders' Perceptions of Internationalization: The Role of Government in Review and Support. *Journal of Studies in International Education* 13(2) pp. 125–142.
- YORKE M. 1997. A good league table guide?, *Quality Assurance in Education*. 5(2). pp. 61–72.

INTERNETES FORRÁSOK

444.hu/2014/10/03/ha-igy-haladunk-nem-lesz-magyar-egyetem-a-vilag-200-legjobbja-kozott
data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart
data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm
edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/features/universities2000/schools/multi.overall.html
edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/universities/index99.html
education.stateuniversity.com/pages/1857/College-Rankings.html
ireg-observatory.org/
money.cnn.com/magazines/fortune/global500/2010/index.html
mup.asu.edu/
rankings.ft.com/
web.archive.org/web/20090218004431/http://universitymetrics.com/gfactor www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings
webofknowledge.com
www.4icu.org/
www.aaas.org/program/center-science-diplomacy
www.arwu.org
www.doingbusiness.org/rankings
www.economist.com/whichmba
www.efqm.org/
www.esu-online.org/?policy=2003-policy-paper-quality-assurance-and-accreditation
www.esu-online.org/news/article/6001/Students-welcome-a-new-European-university-information-tool/
www.eua.be/, www.enqa.eu/, www.aca-secretariat.be/index.php?id=118
www.euractiv.com/sections/education/new-european-university-ranking-system-launched-302104
www.fidesz.hu/hirek/2013-02-23/orban-viktor-evertekelt-337-beszede-a-budapesti-millenniumi-teatrumban/
www.ihep.org/

www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/ACE-UC%20AHELO%20Letter.pdf
www.ireg-observatory.org/pdf/SCImago_SIR_World_Report2010-GlobalRanking.pdf
www.mba50.com/a-quarter-century-of-the-businessweek-mba-ranking-1988-2014/
www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/
www.oecd.org/dataoecd/37/49/45755875.pdf
www.oecd.org/edu/ahelo
www.playboy.com/articles/top-10-party-schools
www.scimagoir.com/rankings.php
www.shanghairanking.com/wcu/program.html
www.timeshighereducation.co.uk/417695.article
[www.timeshighereducation.com/news/new-data-partner-for-world-university-rankings/408881.
article](http://www.timeshighereducation.com/news/new-data-partner-for-world-university-rankings/408881.article)
[www.timeshighereducation.com/news/oeeds-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/
2020087.article](http://www.timeshighereducation.com/news/oeeds-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article)
www.topuniversities.com/
www.unesco.org
[www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-
systems](http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems)
www.visionwebsite.eu
www.webometrics.info
www.wsj.com/public/page/rankings-career-college-majors.html

Melyik a legjobb egyetem? A kérdésre a média és a döntéshozók az ezredforduló óta elsősorban a felsőoktatási rangsorokban keresik a választ – de vajon jól teszik-e? A kötet a globális és nemzeti rankingek eredményeinek, módszertanának, vitáinak elemző és kritikai bemutatásával ad támpontokat ennek megválaszolásához. Saját rangsor-innovációkat ismertetve is segít az érdeklődőknek jól olvasni a ranglistákat, és ösztönzi az egyetemi világot, hogy legyen aktív résztvevője a jelenleg mellőzhetetlen *ranking game* alakításának.

A szerző egyetemfilozófiai kutatásaival és másfél évtizedes rangsor-készítési tapasztalataival alapozza meg álláspontját: az egyetemeknek egyszerre kell megvalósítaniuk a professzionális médiamunkát, az ön-reflexiót és a kiválóság szakmai mércéihez való következetes ragaszkodást. Ezt a *kommunikációképes meritokratizmust* ajánlja alternatívaként, nem csupán a rankingek, hanem a tömegmédia, a tömegdemokrácia többi, az egyetemi autonómiát, a tudományos teljesítményt és a tudásátadás ethosát gyengítő hatásával szemben is.

ISBN 978-963-284-834-1



9 789632 848341