

## KÉRDŐJELEK A NORVÉG FELSOÓKTATÁSBAN

Előzmények. A norvég felsőoktatási rendszer főbb jellemzői

A norvég felsőoktatás nagyon „fiatal”. Az első egyetemet a nemzeti és kulturális függetlenségért küzdő norvégok követelésére 1811-ben alapították Oslóban, annak a folyamatnak a részeként, amely 1814-ben a mintegy öt évszázados dán fennhatóság megszűnéséhez vezetett (ezután 1905-ig svéd—norvég perszónálunió következett). A második egyetem alapítására sokkal később, 1946-ban Bergenben került sor. Közben — a 20. század első felében — több szakmai felsőoktatási intézmény létesült (állatorvosi, közgazdasági, agrár, testnevelési, építészeti és zeneművészeti szakterületen), amelyek idővel egyetemi rangot kaptak.

A hatvanas évtized rendkívüli változásokat hozott Norvégia gazdasági és társadalmi életében. Az Északi-tengerben talált olaj feltárása és kitermelése nagy erőket mozgatott meg, és viszonylag gyorsan látványos eredményeket hozott, ami anyagilag alátámasztotta a jóléti állam sikeres kiépítését. A gazdasági növekedés, a teljes foglalkoztatás, a jövedelemkülönbségek erőteljes csökkentése adózás útján, a magas fokú szociális biztonság mint általános alapelvek mellett a területi, regionális egyenlőtlenségek csökkentése is kiemelt célként szerepelt. Ez fontos szempont az 1700 km hosszúságban elterülő, és főleg az északi részekben igen ritkán lakott ország esetében. Itt az „egyenlő ellátás” elve csak nagy anyagi befektetések árán követhető, viszont amennyiben nem valósítják meg, a lakosság visszafordíthatatlanul lekötözik a kedvezőbb éghajlatú, sűrűbben lakott déli területekre.

Mindez erősen érintette a felsőoktatást is. Mind a prosperáló magángazdaság, mind a jóléti állam sok-sok új intézménye, szolgáltatása nagyszámú magasan képzett szakembert igényelt. A második világháború után született baby boom nemzedék ekkor érte el a felsőoktatási életkort, amely körülmény önmagában is szükségessé tette a hallgatói létszám növelését. A továbbtanulási lehetőséggel: kinyitása a korábban távol maradó, alacsonyabb státuszú társadalmi rétegek és a nők előtt ugyancsak a jóléti állam deklarált céljai közé tartozott.

A központi intézkedési terveket bizonyos értelemben megzavarták az 1968-as évek Nyugat-Európa egyetemi világát érintő eseményei. Ezek hatására az egyetemek irányítása a demokratikusabb vezetés felé tolódott el (a korábban csak professzorokból álló döntéshozó testületekbe a diákok és az alkalmazottak választott képviselőit is bevonták, és e testületek hatásköre kiterjedt az oktatási koncepciót és a gazdálkodást érintő minden lényeges kérdésre).

Az egyetemi szféráról az a vélemény alakult ki, hogy nehezen kezelhető, részben konzervatív, lassan mozduló, részben „lázadozó” volta miatt. A figyelem a nem egyetemi szintű felsőoktatás felé fordult, amely rugalmasabbnak és a hallgatói létszámnövelés szempontjából olcsóbbnak ígérkezett, továbbá a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható szakmai képzést ajánlott.

Bár 1968-ban a korábban megfogalmazott terveknek megfelelően még két egyetem létesült, azok speciális célokat szolgáltak. Trondheimben a régi Műszaki Egyetemet bővítették ki többkarú egyetemmé, Tromsóban — messze északon — pedig kifejezetten azért létesült egyetem, hogy a szakembereket megtartsák a kevésbé vonzó régióban. A továbbiakban már csak ez utóbbinak a fejlesztésére került sor.

A nem egyetemi szintű felsőoktatás fő intézményei a főiskolák (college-ok). Ezek részben korábban is létező középfokú oktatási intézmények felsőfokúvá minősítésével jöttek létre (tanárképző, műszaki és egészségügyi főiskolák).

A hetvenes és nyolcvanas évek új létesítményei a regionális főiskolák voltak, amelyek kialakítása a legnagyobb szabású és hatású reform volt a norvég felsőoktatás eddigi történetében. A regionális főiskolák többkarúak, az adott régió szakképzési igényeinek megfelelő szakmai profillal. Két-három éves képzés után az egyeteminél alacsonyabb szintűnek számító szakmai diplomát adnak, és sokféle rövidebb szakképző tanfolyamot indítanak. Az alapításkor megfogalmazott ezen funkciójuk mellett később kibővítették programjaikat, és ma már az egyetemivel egyenértékű (első) diplomát is lehet itt szerezni. Ambíciójuk egyre inkább az, hogy egyetemekké váljanak, ezért kutatási tevékenységgel is próbálkoznak. Jelenleg 14 ilyen regionális főiskola működik.

A felsőoktatási intézmények harmadik típusába a művészeti és katonai iskolák, a kis számú magánfőiskola és más post-secondary képzést folytató iskolák tartoznak. A magánfőiskolák a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején terjedtek el, elsősorban az üzleti, a marketing és a számítástechnikai képzés területén. Fő vonzerejük az volt, hogy rugalmasabban tudták alakítani oktatásuk tartalmát, mint az állami intézmények.

Az összesen mintegy 200 főiskolára jellemző volt a kis hallgatói létszám (egyenyedüknél 400 fő alatt volt, és csak 10 esetben haladta meg az ezret). Ennek értelmezéséhez tudni kell, hogy az ország népsűrűsége  $12,8 \text{ fő/km}^2$ , és a főiskolák, különösen a regionális főiskolák sokszor éppen a ritkán lakott régiókban létesültek.

Az oktatás rendszere hallgatói szempontból közben meglehetősen rugalmassá vált. Ez azt jelenti, hogy viszonylag nagy lett a választási lehetőség a tanulmányok során, továbbá, hogy a főiskolák és egyetemek különösen elfogadják az elvégzett „modulokat” (ez bizonyos értelemben hasonlít a kredit-rendszerre, de alapvetően különbözik is tőle, amennyiben egy-egy, országos szinten kialakított és ellenőrzött tantárgycsomag elfogadásáról van szó). Időben is nagy lett a hallgatók mozgástere, sokan elnyújtották a tanulmányi időt, minden második hallgató rendszeresen munkát vállalt a tanulás mellett, minden ötödik családos, gyermekes volt. Az első (lényegében az angolszász Bachelor fokozatnak megfelelő) fokozatot az akkori szabályozás szerint nappali tagozaton négy év alatt lehetett megszerezni, a második (Master fokozat jellegű) fokozatot pedig további két év alatt. A hallgatók döntő többsége el kívánt jutni a második fokozatig, mert az első fokozat értéke meglehetősen alacsony volt a munkaerőpiacon.

## Viták és intézkedések a nyolcvanas évek második felében

A nyolcvanas évek második felében Európa-szerte a korábbinál fokozottabb figyelem irányult a felsőoktatásra. Miközben lényegében mindenütt költségvetési gondok nehezítették a kormányok és a felsőoktatási intézmények helyzetét, a magas színvonalú szaktudás, a tudományos kutatás jelentősége egyre nyilvánvalóbbá vált (többek között a gazdasági gondok távlati leküzdése szempontjából), ismét előtérbe kerültek az egyetemek. Norvégiában is megfogalmazódott az elégedetlenség a felsőoktatás nem kellő hatékonysága és egyben kedvezőtlenül alakuló anyagi helyzete miatt.

1987-ben a kormány bizottságot küldött ki azzal a feladattal, hogy értékelje a felsőoktatás helyzetét, és tegyen javaslatot a fejlesztésre a 2010-ig tartó periódusra vonatkozóan. A bizottság legfontosabb megállapításai a következők voltak:

— A felsőoktatás fő problémája a szétaprózottság, ezért a továbbiakban nem új intézmények léte hozására, hanem a meglévők fejlesztésére és kooperációjára van szükség. Az egyetemek fő feladata ismét az oktatás legyen, a továbbiakban már nem térhetnek ki a hallgatói létszámemelés elől. Ezzel párhuzamosan fennmarad kiemelt szerepük az alapkutatás, a kutatói utánpótlás képzése területén.

— A demográfiai hullám (a baby boom második hulláma) 1988-ban tetőzik a felsőoktatásban, a következő tíz évben pedig 25 százalékos csökkenés várható a releváns kohorszban. Mivel az országnak továbbra is szüksége van nagylétszámú magasan képzett szakembergárdára, fokozottan kell ösztönözni a fiatalokat a továbbtanulásra. A merítési bázist szélesíteni kell azon társadalmi rétegek irányában, amelyek korábban alulreprezentáltak voltak a felsőoktatásban. Az anyagi ösztönzésnek oda kell hatnia, hogy a hallgatók az érettségi után közvetlenül kezdjék meg tanulmányaikat és rövidebb idő alatt fejezzék be azt, tehát minél többen járjanak nappali tagozatos formában, mert az intenzívebb intellektuális munkát tesz lehetővé. Ehhez elengedhetetlen az ösztöndíj és tanulmányi hitel rendszerének bővítése és kedvezőbbé tétele. Törekedni kell arra, hogy a lemorzsolódási arány csökkenjen, elsősorban az oktatás színvonalának emelésével, hatékonyabb oktatási módszerek bevezetésével.

— Ki kell építeni a szervezett kutatóképzés rendszerét. Ennek nincsenek hagyományai Norvégiában. A fiatal kutatók eddig valamely egyetemen vagy kutatóintézetben munka mellett szerezték meg a kutatói gyakorlatot (az egyetemek által adott doktori fokozatot nem formális képzés keretében lehetett elérni, hanem érettebb kutatók kapták, valamely művük vagy életművük alapján). Bár az angolszász típusú PhD képzés már beindult, színvonala és szervezettsége egyenetlen, egyes tudományterületeken pedig hiányzik.

— Hatékonyabbá kell tenni az irányítási rendszert, nagyobb döntési hatáskört és egyben felelősséget kell delegálni az egyetemekre, főiskolákra, karokra és tanszerekre.

— Fokozni kell a nemzetközi együttműködést, a tanárok és hallgatók cseréjét.

A jelentés közvetlen eredménye az egyetemi törvény megalkotása volt, amely 1990. január 1-én lépett életbe (mint az elnevezése is mutatja, csak az egyetemekre vonatkozott, nem a teljes felsőoktatásra). 1991-ben pedig elkészült a kormány „Fehér Könyve” a felsőoktatásról, amely legfontosabb teendőnek az intézmények országos szintű együttműködését és tudatosan kialakított munkamegosztását jelölte meg. Az ésszerűbb méretek kialakítása érdekében a főiskolákat 30 egységbe javasolta összevonni. Célul tűzte ki a 40 százalékos beiskolázási arányt, a nyolcvanas évek végének 30 százalékos körüli aránya helyett. Az irányítási rendszer az intézményi autonómia irányában mozdult el.

## Új fejlemények a kilencvenes évek elején

Az évtized kezdete óta mélyül a gazdasági recesszió, a munkanélküliségi ráta elérte a 8 százalékot. A középiskolából kikerülő fiatalok közül egyre többen választják a továbbtanulást a munkanélkülivé válás helyett, annak ellenére is, hogy a diploma elnyerése után sem számíthatnak már biztosan állásra. A munkanélküliség fenyegető réme mellett az is hozzájárul a továbbtanulási kedv megugrásához, hogy közben megváltozott a szülői nemzedék iskolai végzettség szerinti összetétele. Most azon nemzedék gyermekei érik el az érettségiző életkort, amelynek tagjai a hatvanas évek nagy egyetemi létszámfejlesztése idején voltak fiatalok, így közöttük már jóval magasabb a diplomások aránya, mint az előttük járó évfázatok esetében, és nagyobb az igény gyermekeik felsőfokú továbbtaníttatására. Tehát míg a létszámcsökkenést ígérő demográfiai előrejelzés nyilvánvalóan korrekt volt, az egyetemre-főiskolára jelentkezők száma jelentősen növekedett (míg 1987-ben — a gyors hallgatói létszámcsökkenést prognosztizáló bizottsági jelentés évében — 100 ezer körüli volt a hallgatói létszám, addig 1991-ben már 150 ezer). Az ösztönzés „túl jól” sikerült. A felsőoktatási intézmények kénytelenek voltak létszámkorlátozást bevezetni, ami korábban ismeretlen gyakorlat volt (a sikeres érettségi jogot adott a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez). Ez a megoldás azonban kényes ideológiai és politikai kérdéseket vet fel, nincs hagyománya, ezért csak részlegesen éltek vele. Végül is ugrásszerűen nőtt a felvettek létszáma. A hallgatói roham döntően az állami felsőoktatási intézményeket érintette. A magánintézmények kevésbé váltak be, nem tudtak szervesen beépülni a felsőoktatási rendszerbe, csak egy-egy szűkebb szakterületen maradtak fenn, máshol elsovadtak.

A nagyobb hallgatói létszám önmagában is növeli a költségeket a nagyvonalú szociális juttatások és kedvezményes hallgatói hitelek következtében. Az állami költségvetés ugyanakkor növekvő deficittel küzd, a felsőoktatási kiadások emeléséről szó sem lehet, a hallgatói juttatások bővítésére tett ígéretek nem teljesíthetők, mi több, egyes területeken korlátozásra, csökkentésre is sor kerül. A helyzeten nem sokat segít az sem, hogy az első diploma megszerzésének időtartamát — éppen

anyagi megfontolásból — 4 évről 3,5 évre módosították. Emellett nem jut pénz a kutatások ugyancsak kilátásba helyezett fokozott támogatására sem.

Mindez kiváltja a hallgatók szervezett tiltakozását, amely már-már komolyabb politikai tartalmat kap. Egyesek a 68-as események megismétlődésének lehetőségét is felvetik. Ez azonban — úgy tűnik — nem valószínű. A felszíni jelekben lehet esetleg hasonlóság, de a diákok megmozdulásainak most egészen más a tartalma. Kizárólag gazdasági helyzetük javítását (romlásának megállítását) követelik, nem kérdőjelezi meg a társadalmi, illetve az egyetem rendszert vagy az oktatás tartalmát.

A felsőoktatás előzményét jelentő közoktatás rendszerének megváltoztatása hosszú időt vesz igénybe. Az idő viszont „felgyorsult” Norvégiában, így egészen sajátos helyzet állt elő. A középfokú oktatás reformját a nyolcvanas évek végén — tehát a nagy ambíciók korában — kezdték előkészíteni. A bevezetésről is megszületett a döntés: 1994 őszén már az új rendszerben kezdődik a tanítás. A reform alapvető gondolata, hogy a középfokú oktatást egységessé kell tenni, mindenki számára biztosítani kell a 19 éves korig való tanulást és egyben a felsőfokú tanulmányok megkezdésének jogát (a jelenlegi rendszerben a szakmunkásképző intézetek zsákutcát jelentenek ebből a szempontból). 1997-ben tesz majd érettségi vizsgát az első reformévfolyam, és ezzel minden bizonnyal új helyzet áll elő a továbbtanulási szándék tekintetében. Ha feltételezzük az egyéb körülmények változatlanágát, akkor ismét ugrásszerűen megnő majd a száma és aránya. Ez várhatóan új fejezetet nyit a norvég felsőoktatás történetében, nagyságrendileg növelheti a már ma is meglevő kapacitásbeli és költségvetési gondokat.

## Milyen legyen a felsőoktatás rendszere?

A fontos gyakorlati problémákról szóló vita mellett folyik a tartalmi kérdések elemzése is. A legáltalánosabb szinten ez úgy fogalmazódik meg, hogy a diverzifikált vagy az integrált modellt kövesse-e a norvég felsőoktatás. A diverzifikált modell jellegzetes példája az Egyesült államokban található. A felsőoktatási intézmények színvonaluk tekintetében igen heterogének, a diák szakmai, anyagi vagy presztízs megfontolások alapján választ, és gyakran vándorol az intézmények között tanulmányai során. A különböző szempontok szerinti sorrend jól ismert, a mozgást pedig lehetővé teszi a kredit-rendszer. Az integrált modellre a német egyetemi rendszer az iskolapélda. Alapelve, hogy a felsőoktatási intézmények színvonala és követelményrendszere — azonos típuson belül — hasonló, tehát a diák általában lakóhelye alapján választ egyetemet, főiskolát, és nem érdemes váltania tanulmányai során.

A norvég felsőoktatás közelebb áll a diverzifikált modellhez (a hallgatók a modul-rendszer következtében zökkenőmentesen mehetnek át más intézménybe), ugyanakkor felfedezhetők benne az integrált modell elemei is. Az egyenlőség eszménnyel mélyen áthatott norvég társadalom és politika az akadémiai világban is azonos szttenderdeket látna szívesen.

A kívánatos megoldás a kettő ötvözése, a sokféleség, a verseny, a minőség és az egyenlőség együttes biztosítása lenne. Konkrétabban ez az utóbbi évek jelmondatában fogalmazódik meg: legyen minden felsőoktatási intézmény egyformán jó „általában”, de minden intézmény legyen „legjobb” valamiben, ami a specifikumát adja.

Ma még meglehetősen távoli ez az állapot. Többféle feszültség és konfliktusvonal rajzolódik ki, ami nehezíti az optimális modell kialakításához szükséges együttműködést. Konfliktus van a regionális főiskolák és a többi nem egyetemi intézmény között, mivel az előbbiek — többkarúságukra hivatkozva — inkább az egyetemeket tekintik partnereiknek. Ugyanakkor nem fogadják el az egyetemek gyámkodását, szakmai felsőbbrendűségét. A vitában a regionális főiskolák pozícióját erősíti, hogy nagy a helyi politikai támogatottságuk, ami Norvégiában — a hagyományosan erős regionalitás hazájában — esetenként döntő szempont. Ezzel szemben az egyetemek nyilvánvalóan erősebbek az akadémiai világban. Végül nehezen oldható fel a centrum—periféria ellentét: a főváros felsőoktatási intézményei — földrajzi, történelmi okok következtében — sokkal kedvezőbb helyzetben vannak, mint vidéki társaik.

A hetvenes évek elején a felsőoktatással foglalkozó szociológiai kutatások kedvelt témája volt a hallgatók származási összetételének vizsgálata. Kimutatták, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekei gyakrabban tanulnak tovább, és nagyobb eséllyel egyetemeken, míg az alacsonyabb társadalmi státuszúakéi, ritkábban pályáznak és jutnak be a felsőoktatási intézményekbe, és ha igen, akkor a főiskolákon felülreprezentáltak. Utóbb feledésbe merült ez a probléma, mert a főiskolákkal kapcsolatos illúziók alapján úgy tűnt, hogy irrelevánsná válik (a társadalmi származás helyett a nemek szerinti összetétel kérdése került a figyelem középpontjába). Napjaink fejleményei alapján prognosztizálható, hogy ismét érdemes lesz foglalkozni ezzel a problémával, hiszen amikor fokozódik a verseny az igényekhez képest kevesebb felsőoktatási helyre való bejutásért, a felsőoktatási rendszer inkább a diverzifikálódás felé mozdul el, minden bizonnyal fokozódik a társadalmi szelekció.

Ki vagy mi szabályozza a felsőoktatás működését és milyen elvek alapján?

Két ellentétes modell dilemmája rajzolódik ki ebben a dimenzióban is. Ha teljes egészében az állam vállalja a felelősséget a felsőoktatásért (tehát finanszírozza és tartalmilag kontrollálja), akkor a keretek kialakításánál figyelembe veszi a távlati munkaerőigényeket, ennek alapján szabályozza a felvételi létszámokat, jórészt fedezi a hallgatók tanulmányainak költségeit és garantálja a munkahelyet a diplomázás után. Amennyiben tisztán piaci elvek szabályozzák a folyamatot, nincs abszolút korlátja a kapacitásnak, mindenkit felvesznek, aki a minimális követelményeknek megfelel, a hallgató fizeti az oktatás költségeit, nagy a választási szabadsága a tanulmányok során, végül nincs garancia arra, hogy végzettségének megfelelő munkát talál majd.

Norvégiában — mint a legtöbb fejlett országban — vegyes rendszer működik. A diák nem fizet tandíjat, de a létfenntartását maga fedezi kedvezményes állami hitel segítségével. A felsőfokú képzésben való részvétel deklaráltan társadalmi jog, mindenki továbbtanulhat, aki akar (és megfelelő eredményt ér el az érettségi vizsgán). A karok és szakok kapacitását aszerint méretezik, hogy milyen társadalmi és munkaerőpiaci igények várhatóak. Az így kialakuló kereslet és kínálat egyeztetése a felsőoktatási intézmények és az illetékes minisztérium között többlépcsős tárgyalások során történik, és sohasem zökkenőmentes. Az egyeztetési folyamat különösen nehézé vált az utóbbi években, amikor felborult a viszonylagos egyensúly a felsőoktatásra jelentkezők száma és az egyetemek, főiskolák infrastrukturális és tanári kapacitása között. A felsőoktatási intézmények tiltakoznak a hallgatói létszám további emelése ellen, de nem szívesen vállalják a szelekciót sem. Az oktatásirányításra viszont súlyos politikai nyomás nehezedik, hogy minél több hallgató felvételével csökkentse a társadalmi feszültséget, és tegye ezt minél kisebb költségkihatással. Ami pedig a munkaerőpiaci igények előrejelzését illeti, a tapasztalatok lehangolóak. Általában még a gazdaságilag viszonylag stabil korszakokban, években sem váltak be a prognózisok. Az utóbbi évek váratlan fejleményei pedig arra utalnak, hogy sem a kedvezőtlen munkaerőpiaci kilátások, sem a rövid távú létfenntartási szempontok nem tartják vissza a fiatalokat a továbbtanulási szándéktól (az sem, hogy a kedvezményes hallgatói hitelek kamatai egyre kevésbé kedvezményesek, és ha kap is végzettségének megfelelő állást a friss diplomás, várható munkahelyi jövedelme alig lesz magasabb a diplomával nem rendelkezőkénél, és még évekig kell a hitelt is törlesztenie).

Egyes elemzők szerint a megoldás a vegyes rendszer fenntartása, de nagyobb rugalmassággal a szabályozásban és a képzés tartalmában. A felsőoktatásnak szélesebb alapozást kellene nyújtania. Úgy könnyebben át lehetne irányítani a pályázókat a túljelentkezéssel küzdő karokról, szakokról a kevésbé népszerűekre, később, a pályafutásuk során pedig nagyobb megrázkódtatás nélkül válthatnának munkahelyet és szakmát a diplomások. Ehhez viszont szükséges, hogy a munkahelyek részéről is oldódjon a ma jelentkező „túlprofesszionizálódás”, tehát rugalmasabban fogadjanak el különböző diplomákat egy-egy munkakör betöltéséhez.

Az oktatási intézmények működése szempontjából természetesen a legjobb a viszonylag stabil képzési rendszer és a stabil kapacitás, bizonyos kapacitástartalékok fenntartásával, ami lehetővé teszi az alkalmazkodást a hallgatói létszámgigények évenkénti ingadozásához. Ez persze drága megoldás, és Norvégiában jelenleg mint kíváncsi távlati cél fogalmazódik meg, nem pedig rövid távon reálisan megvalósítható cselekvési programként.

## Az irányítási rendszer átalakítása

A költségvetési szervek irányítását a jóléti államban évtizedekig az erős centralizáltság jellemezte. A parlament és a szakminisztérium igen részletesen szabályozta a

felsőoktatási intézmények működését is. Az új felsőoktatási törvény értelmében a legtöbb döntés lekerült a központi irányító szervektől az intézményekhez. (Ez része a költségvetési szférát érintő általános decentralizálási folyamatnak, amelyet a racionalisabb gazdálkodás érdekében indítottak el)

A felsőoktatási intézmények autonómiája elsősorban azt jelenti, hogy az oktatás tartalmába, a tantervek kialakításába semmilyen felügyeleti szervnek nincs beleszólása. Az indirekt irányítás nagyobb szabadságot ad a pénzeszközökkel való gazdálkodás terén (megszűnik a „pántlikázott” támogatás). Ezzel párhuzamosan a minisztérium nagyobb átláthatóságot ír elő. Minden szervezeti egység (tanszék) ötéves stratégiai tervet, és évenként operatív tervet készít, majd beszámol a teljesítéséről. Kidolgozták az intézmények értékelésének rendszerét. Évente egy-egy szakterület országos szintű átvilágítására kerül sor. Ennek során először önértékelés készül, majd független (nemzetközi) bizottság a helyszínen tanulmányozza a működést. A tervek teljesítése és a minőségértékelés eredménye szolgál alapul a minisztériumban a fejlesztési pénzösszegek elosztásához. Az eredményorientált tervezés és a minőségellenőrzés bevezetése sok vitát vált ki. Némelyek az egyetemi autonómia megsértését, a bürokrácia fokozott burjánzását látják benne. Felvetik továbbá, hogy elvileg lehetséges-e egyáltalán a felsőoktatás és kutatás minőségének kvantifikálása.

A decentralizálás lényeges változást hozott a kutatásfinanszírozás módjában is. Korábban ez döntően közvetlenül a minisztériumi csatornán át, automatikusan, kvóta alapján történt. Az új rendszerben csökken ennek a forrásnak a szerepe, és a szakmai kutatási alapok kapnak nagyobb súlyt, amelyek pályázatok útján, versenyeztetéssel ítélik oda a támogatást. Ez a módszer várhatóan hatékonyabbá teszi a kutatásra szánt összegek felhasználását, mert csak a szakmailag indokolt, legjobb pályázatok jutnak hozzá. A minisztérium ösztönzi továbbá az egyetemeket és főiskolákat a vállalatok, magáncégek és alapítványok által megrendelt kutatásokra, ezzel is tehermentesítendő a hiányos küszködő költségvetést.

Az indirekt irányítás koordinálására létrejött a felsőoktatási intézmények országos szövetsége, amely közvetíti az egyetemek, főiskolák együttese, valamint a kormány, a minisztérium között. Tényleges funkciójnak megfogalmazása és elfogadtatása, működési rendjének véglegesítése jelenleg folyamatban van.

A törvény értelmében megváltozott a felsőoktatási intézmények belső irányítási rendszere, alkalmazkodva a nagyobb döntési jogkör és felelősség adta követelményekhez. A választott, valamint hivatalból mandátumot nyert tagokból álló, nagy létszámú, ritkán ülésező és operatív munkára kevésbé alkalmas szenátus helyett a legfőbb irányító testület a 9–11 fős tanács lett, amely az akadémiai stáb és (kisebb részt) az adminisztratív munkatársak és a hallgatók választott képviselőiből áll. A korábbi szenátus ennek tanácsadó testületeként funkcionál. Ennek a megoldásnak az ellenzői úgy vélik, hogy a kis létszámú tanács nem tudja kellőképpen reprezentálni a felsőoktatási intézmény munkatársait és hallgatóit, ezért legitimitása vitatható. Helyesebb lenne a szenátus státuszát meghagyni azzal a módosítással, hogy jogait esetenként delegálhatja a tanácsnak.

A decentralizálás fontos döntéseket bíz a karokra és az alapegységekre, a tanszékekre is. Ahhoz, hogy ennek a feladatnak megfeleljenek, erősíteni kell a vezetőik pozícióját (hosszabb ideig tartó megbízatással, komolyabb vezetői pótlékkal, a megbízatás lejárta után a kutatói év biztosításával). Az adminisztratív teendőket külön professzionális stáb látja el, így a tanszékvezető a tartalmi irányításra koncentrálhatja idejét és energiáját. A jól strukturált adminisztratív stáb fenntartása viszont csak bizonyos tanszéki méret felett racionális. A törvény ajánlása szerint 20 fősnél kisebb tanszékeket ezen megfontolás alapján össze kell vonni. Ennek végrehajtása ugyan csak sok vitát váltott ki, mert szinte személyes érdekeket sértett.

## Az európai integráció kihívása

Miközben a norvég társadalom és politikai erők véleménye erősen megoszlik az európai integrációhoz való szorosabb csatlakozás kérdésében, az vitán felül áll, hogy a felsőoktatás és a kutatás területén követni kell ezt az utat. Kérdés azonban, hogy milyen mértékű legyen az együttműködés, és hogy vajon versenyképes lesz-e a norvég akadémiai világ egy ilyen megmérése során.

Az angolszász orientációnak régi hagyományai vannak Norvégiában. Ez — főleg a kutatás terén — elsősorban az Egyesült államok egyetemeihez, kutatóintézeteihez fűződő intenzív kapcsolatokat jelenti. Most célszerűnek látszik a nyitás Európa felé.

Félő azonban, hogy ez aszimmetrikus gesztus lesz. Míg a norvég tanárok és hallgatók szívesen mennek külföldre (jó angol nyelvtudásuk ezt könnyen lehetővé teszi), addig vajon ki fog Norvégiába utazni vendégtanárnak vagy hallgatónak rész-képzésre, esetleg teljes képzésre? A perifériális földrajzi fekvés, a zord éghajlat, a „kis” nyelv és kultúra kevéssé teszi vonzóvá az ottani tanulást (még akkor is, ha angol nyelvű kurzusokat hirdetnek). Külföldi tanárok tömegesebb meghívását pedig még az is nehezíti, hogy viszonylag alacsonyak az egyetemi fizetések (európai összehasonlításban általában is igen nivelláltak a bérek).

Ami a képzési rendszerek esetleges közelítését illeti, az várhatóan erős belső ellenállásba fog ütközni. A nemzeti tradíciók tiszteletének ereje Norvégiában igen nagy, továbbá — ennél hétköznapiabb szinten — a módosítás egzisztenciális érdekeket sértene, például azért, mert várhatóan a tanulmányi idő csökkentését írná elő. A képzési rendszer összehangolását még az északi országok között sem sikerült megvalósítani, ahol pedig a sok évszázados politikai és kulturális kapcsolat alapul szolgálhatna erre (igaz, hogy különösebben nem is törekednek rá).

Abban viszont teljes az egyetértés, hogy a kutatóképzés (PhD képzés) rendszerét a nemzetközi sztenderdeknek megfelelően kell kialakítani. Bár a felsőfokú képzés — azon belül egyre inkább az egyetemi képzés is — tömegessé válik, elveszti korábbi elit jellegét, és ezzel többek között hozzájárul az északi jóléti állam egyenlő esélyeket ígérő politikájának megvalósításához, szükség van akadémiai elitre, amely sikerrel tud fellépni a nemzetközi színtéren is.

## Irodalom

- Aamodt, P. O.—S. Kyvik—H. Skoie 1989. Norway: towards a More indirect Model of Governance? In: G. R. Neave (ed.): *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Prometheus Bound. Pergamon Press, 129–144.
- 1990. A New Deal for Norwegian Higher Education. *European Journal of Education*, (Vol. 25) 2, 171–185.
- 1993. Between the Market and the Welfare State: How to Adjust Norwegian Higher Education to New Principles. In: *CEPES Papers on Higher Education. Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest, 248–257.
- Bie, K. N. 1981. *Creating a New University: Institute for Studies in Research and Higher Education*. Oslo
- Clark, B. R.—G. R. Neave (eds.) 1992. *The Encyclopedia of Higher Education*, (Vol. 1.) National Systems of Higher Education. Norway. Oxford: Pergamon Press, 524–533.
- Cowen, R. 1992. Comments: Evaluation of Higher Education in Norway. In: U. Chinapah (ed.): *Evaluation of Higher Education in a Changing Europe*. UNESCO Seminar, Stockholm, 57–72.
- Jordell, K.—R. Karlsen—B. Stensaker 1993. *Quality Assessment in Higher Education in Norway*. Oslo: Institute for Studies in Research and Higher Education
- Kyvik, S. 1981. *The Norwegian Regional Colleges*. Oslo: Institute for Studies in Research and Higher Education
- Kyvik, S.—H. Skoie 1982. Recent Trends in Norwegian Higher Education. *European Journal of Education*, (Vol. 17) 1, 183–192.
- Kyvik, S. 1983. Decentralisation of Higher Education and Research in Norway. *Comparative Education*, (Vol. 19) 1.
- Summary of the Report submitted in September 1988 by the Government Commission appointed in July 1987 by the Norwegian Government to consider Goals, Organization and Priorities in Higher Education and Research towards the year 2000–2010*. Oslo: Royal Ministry of Cultural and Scientific Affairs
- The Development of Education 1990–92. Norwegian National Report 1992*. Oslo: The Royal Norwegian Ministry of Education, Research and Church Affairs
- Tjeldvoll, A. 1992. Evaluation of Higher Education and Research in Norway. In: U. Chinapah (ed.): *Evaluation of Higher Education in a Changing Europe*. UNESCO Seminar, Stockholm, 43–56.