

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Erdei Luca Alexa

**A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös
képzési programok által indukált szervezeti tanulási
folyamatok vizsgálata a felsőoktatásban**

2022



ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

Erdei Luca Alexa

**A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös
képzési programok által indukált szervezeti tanulási
folyamatok vizsgálata a felsőoktatásban**

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2022.176

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnay Anikó, DSc, egyetemi tanár

Oktatás, tanulás, egyenlőtlenségek program

Programvezető: dr. habil. Szivák Judit, egyetemi docens

Témavezetők:

dr. habil. Kopp Erika, egyetemi docens; Prof. Dr. Halász Gábor, DSc, egyetemi tanár

Budapest, 2022

TARTALOMJEGYZÉK

1.	Bevezetés.....	8
1.1.	A kutatás célja, kérdései és a témaválasztás személyes aspektusai	11
1.2.	Disszertáció felépítése.....	13
2.	A kutatás kontextusa – a felsőoktatás nemzetköziesítése és a nemzetközi közös képzési programok.....	14
2.1.	A nemzetköziesítés fogalmi rendszere, az intézményi szintű nemzetközivé válás jellemzői	14
2.1.1.	Nemzetköziesítés külföldön.....	20
2.1.2.	Nemzetköziesítés itthon.....	21
2.1.3.	Nemzetköziesítés a távolban.....	23
2.1.4.	Komprehenzív nemzetköziesítés	25
2.2.	Nemzetközi közös képzési programok.....	27
2.2.1.	A közös képzések típusai és jellemzői.....	27
2.2.2.	A közös képzések kialakításának intézményi szintű megvalósulása 31	
2.2.3.	A közös képzések kialakítását és működését támogató programok, finanszírozási rendszerek.....	46
2.3.	Az intézményi szintű nemzetköziesítésre és a közös képzési programokra vonatkozó szakirodalom összefoglalása	53
3.	A kutatás elméleti háttere – A szervezeti tudás és a szervezeti tanulás ...	56
3.1.	A szervezeti tudás értelmezési lehetőségei	57
3.1.1.	A tudás konceptuális dimenziója – a tudás természete, megragadhatósága	59
3.1.2.	A tudás gyakorlati dimenziója – a tudás jellege, irányultsága.....	65
3.1.3.	A tudás birtokosára vonatkozó dimenzió – a tudás szintjei.....	69
3.1.4.	A szervezeti tudásra vonatkozó szakirodalom összefoglalása.....	72
3.2.	A szervezeti tanulás értelmezési lehetőségei	75
3.2.1.	A szervezeti tanulás megközelítései	77
3.2.2.	A szervezeti tanulás szintjei.....	80
3.2.3.	A szervezeti tanulás folyamatai	82
3.2.4.	A szervezeti tanulási mechanizmusok	88
3.2.5.	A szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló tényezők.....	92
3.2.6.	A szervezeti tanulás értelmezési lehetőségei a felsőoktatási intézmények sajátos szervezetében	96

3.2.7.	A szervezeti tanulásra vonatkozó szakirodalom összefoglalása.....	98
3.3.	Összefoglalás és elemzési keretrendszer ismertetése.....	100
4.	Az empirikus kutatás bemutatása.....	107
4.1.	Kutatási kérdések.....	107
4.2.	Kutatási stratégia és adatgyűjtési módszerek.....	108
4.3.	A kutatás mintája.....	112
4.4.	Kutatási kérdések, adatforrások és módszerek kapcsolata.....	117
4.5.	Adatelemzési módszerek és eljárások.....	120
4.6.	A kutatás folyamata, ütemterve és etikai vonatkozásai.....	126
5.	A kutatás eredményei.....	134
5.1.	A vizsgált közös képzések és intézmények komplex esetleírása.....	134
5.1.1.	Az ELTE TEMA+ esetének bemutatása.....	135
5.1.2.	A TCD CEMACUBE esetének bemutatása.....	139
5.1.3.	A UB GLOCAL esetének bemutatása.....	143
5.1.4.	A UM RADMEP esetének bemutatása.....	147
5.1.5.	Összefoglalás.....	150
5.2.	A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tudástípusok 153	
5.2.1.	Egyéni és funkcionális tudáselemek.....	157
5.2.2.	Egyéni és integratív tudáselemek.....	159
5.2.3.	Csoportos és funkcionális tudáselemek.....	161
5.2.4.	Csoportos szintű integratív tudáselemek.....	166
5.2.5.	Szervezeti és funkcionális tudáselemek.....	169
5.2.6.	Szervezeti és integratív tudáselemek.....	174
5.3.	A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tanulási folyamatok 181	
5.3.1.	Szervezeti tudás megszerzése, létrehozása.....	182
5.3.2.	Szervezeti tudás megosztása.....	186
5.3.3.	Szervezeti tudás interpretálása, adaptálása.....	190
5.3.4.	Szervezeti tudás rögzítése, tárolása és előhívása a szervezeti memóriából 193	
5.4.	A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tanulási mechanizmusok (SZTM).....	195
5.4.1.	Belső, szinkron SZTM-ek.....	196

5.4.2.	Belső, aszinkron SZTM-ek	198
5.4.3.	Külső, szinkron SZTM-ek	199
5.4.4.	Külső, aszinkron SZTM-ek.....	201
5.5.	A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló tényezők	203
6.	Diszkusszió.....	215
6.1.	A szervezeti tudásra vonatkozó megállapítások	215
6.2.	A szervezeti tanulásra vonatkozó megállapítások.....	228
6.3.	A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó megállapítások ..	233
6.4.	A szervezeti tanulás rendszerét befolyásoló tényezőkre vonatkozó megállapítások.....	236
7.	A kutatás korlátai, javaslatok	240
8.	Felhasznált irodalom	244
9.	Ábra- és táblázatjegyzék	267
10.	Mellékletek.....	270
10.1.	Az empirikus kutatás előzményeinek bemutatása.....	270
10.1.1.	A JOINT doktorandusz konzorciumi kutatás (2016/2017).....	270
10.1.2.	Az EMJMD programokban oktatók csoportos tanulásának sajátosságait vizsgáló kutatás (2016/2017)	276
10.1.3.	A EMJMD-k rendszerkörnyezetét vizsgáló kutatás (2017/2018)	281
10.2.	Az empirikus kutatások során alkalmazott kutatási eszközök, támogató dokumentumok	286
10.2.1.	A központi empirikus kutatásban alkalmazott kutatási eszközök és támogató dokumentumok	286
10.2.2.	A JOINT doktorandusz konzorciumi kutatásban alkalmazott kutatási eszközök.....	308
10.2.3.	Az EMJMD programokban oktatók csoportos tanulásának sajátosságait vizsgáló kutatási eszközök	313
10.2.4.	Az EMJMD-k rendszerkörnyezetét vizsgáló kutatás során alkalmazott kutatási eszközök	317

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A köszönetnyilvánítás letisztázása talán az utolsó lépése egy doktori értekezés megírásának, mégis felöleli egy doktorjelölt életének összes évét, amelyek eddig a pillanatig elvezettek. Így csak az értekezés terjedelmi korlátainak tiszteletben tartása segítheti a köszönetnyilvánítás ésszerű keretek közé szorítását, melyet mindazok felé szeretnék megtenni, akik nélkül ezek a sorok biztosan csak a fokozatszerzés iránti örökös vágyakozás mellé társultak volna, s nem vethetném most őket papírra.

Mindenek előtt szeretném köszönetemet és hálámat kifejezni Dr. habil. Kopp Erika témavezetőmnek, aki 6 évvel ezelőtt a doktori képzésre való jelentkezés felé terelt és aki türelmével és támogatásával segített ahhoz, hogy eljussak ideig. Tisztelettel és köszönettel tartozom Dr. Halász Gábor társtémavezetőmnek is, akivel a közös képzések megvalósítását érintő munkáink során folytathattunk hosszas és inspiráló beszélgetéseket.

Nagyon köszönöm két opponensem, Dr. habil. Fábri György és a Dr. Kasza Georgina közreműködését, akik a disszertációra adott fejlesztő visszajelzéseikkel mindvégig inspiráltak az értekezés végső változatának megírásában és egyben előre is köszönöm, hogy terjedelmes doktori értekezésemet végigolvassák.

Jelen sorokat az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet munkatársainak támogatása nélkül nem lenne lehetőségem leírni. Hatalmas köszönettel tartozom Dr. habil. Dorner Helga intézetvezető asszonynak, hogy megelőlegezett bizalmának és iránymutatásainak köszönhetően juthattam el a doktori értekezés megírásáig. Külön köszönöm Dr. Kovács Zsuzsa, Dr. Hegyi-Halmos Nóra, Lakos Renáta, Csöngéné Somlai Andrea és Oszlászki Ildikó szakmai és lelki támogatását, akikre mindenben támaszkodhattam, fáradt napjaimon néha nem csak képletesen.

Hasonló köszönettel tartozom a CHARM-EU Szövetség munkatársainak, mindenek előtt Tordai Péternek és Dr. Takó Ferencnek, akik mindvégig biztattak, inspiráltak az értekezés megírására és akik kérdés nélkül elfogadták, ha egy megbeszélésről kimentettem magamat. Nagyon köszönöm a CHARM-EU mobilitási munkacsoport minden tagjának, akik nélkül az empirikus adatfelvétel nem valósulhatott volna meg. Egyúttal köszönetemet fejezem ki interjúalanyaimnak is, akik értékes meglátásaik megosztásával lehetővé tették a közös mesterképzések gazdag világának megismerését. Köszönök mindent az ELTE ENPO csapatának, főként Németh Katalin Annának és Frank Nórának, hogy mindig lehetőséget adtak a nemzetközi projektek

gyakorlati megvalósítása során a kreativitásom kibontakoztatására, mely ezen dolgozat alapjainak megszületését is segítette.

Ugyancsak hatalmas köszönettel tartozom alma materem, az SZTE JGYPK oktatóinak, mostanra kollégáimnak, főként Dr. T. Molnár Gizellának és Sütő Erikának, hogy elindítottak a pályámon és akik már nyughatatlanságom hajnalán is bíztattak, van keresnivalóm ezen a pályán. Köszönettel adózom a University of Glasgow munkatársainak, kiemelten Dr. Bonnie Slade-nek, a UTPL Ecuador, a University of Malaga és az Európai Bizottság kollégáinak, hogy mobilitásaim során a nemzetközi közös képzések világába bevezettek, elősegítve így doktori témát alaposabb megismerését.

Nagyon nagy hálával tartozom barátaimnak, kollégáimnak, sorstársaimnak, akik nélkül a doktori képzés kimerítő, a mindennapok pedig üresek lennének. Nagyon hálás vagyok minden percért, amit rám szántatok a disszertációírás kimerítő folyamata során, Orsi és Emese, és ugyanekkor köszönettel tartozom azokért a percekért Barnabásnak és Áginak, amikor lehetőséget adtak, hogy fáradtságom gőzét kiengedhessem és feltöltődhessek körükben. Nagyon köszönöm további doktorandusz társaimnak, Taisiának és Eszternek, és barátaimnak, hogy mindig, mindenben támaszkodhattunk egymásra.

Végül, de nem utolsó sorban szeretnék azoknak köszönetet mondani, akik nélkül nem csak a doktori értekezés megírása nem történhetett volna meg, de talán az egész életem más irányba menne jelenleg. Hatalmas szeretettel és hálával köszönöm Kingának, kollégámnak, mentoromnak, bizalmasomnak, drukkeremnek és barátomnak, hogy soha nem engedte feladni... legyen szó a doktori képzésről, vagy bármi másról. Ha Te nem vagy, egészen biztosan máshol lennék, ezt mindig tudd!

Szívből jövő szeretettel és hálával adózom a családomnak, Anyukámnak és Apukámnak, illetve nővéremnek és kedvenc unokahúgaimnak, hogy a doktori képzés és disszertációírás végtelennek tűnő órái, elkeseredéseim és pillanatnyi fellángolásaim ellenére is mindvégig támogattak, szerettek, hittek bennem. Nagyon köszönöm, hogy vagytok és hogy mellettetek azzá lehettem, aki pontot tesz e disszertáció végére!

A legnagyobb hála és köszönet azonban legfőbb támaszomat, férjemet, Dávidot illeti, akinek töretlen támogatása és türelme mindennél többet jelentett az elmúlt években és akinek példátlan szeretete nélkül most nem lehetnék nyugodt, hogy a közös életünk ott folytatódhat, ahol az írás előtt abbahagytuk. Köszönöm, Dávidom, és ígérem, a java még csak most jön!

1. BEVEZETÉS¹

A felsőoktatási rendszerek összetett világa, különösen a felsőoktatás nemzetköziesítésének témája is egyre nagyobb figyelmet kap, mind a gyakorlati szakemberek, mind a kutatói közösségek világában. Jól mutatja a téma iránti élénk érdeklődést a felsőoktatás nemzetköziesítése és nemzetköziesedése kulcsszavakra adott közel 500.000 angol nyelvű és 3.500 magyar nyelvű internetes találat, valamint a témával foglalkozó publikációk számának robbanásszerű növekedése, hiszen 2000 óta több mint 800 tudományos igényű publikáció jelent meg az EBSCO folyóiratkeresőben. Ezt támasztja alá továbbá a témában érintett számos nemzetközi szervezet és szakmai hálózat, illetve a fókuszáló tudományos folyóiratok működése is (Kehm és Teichler, 2007; Kovács és mtsai., 2015).

A téma kutatási jellegű felértékelődése összefüggésben áll a felsőoktatás nemzetköziesítésének, mint általános fejlődési tendenciának a fokozatos térnyerésével. A felsőoktatáskutatás trendjeinek áttekintésével jól láthatóvá válik, hogy a nemzetköziesítés jelenségeit, működését feltárni kívánó vizsgálatok számos tematikus fókusz köré szerveződnek, mintázva az oktatáskutatás tartalmi orientációinak sokféleségét (Halász, 2014). Az elmúlt 15 évben végzett szakirodalmi áttekintések alapján az alábbi tematikus fókuszok rajzolódhatnak ki a nemzetköziesítés kutatásához kapcsolódóan: (1) oktatói és hallgatói mobilitás, (2) a felsőoktatási rendszerek kölcsönös egymásra hatása, (3) a tanulás-tanítás-kutatás világának nemzetköziesítése, (4) a nemzetköziesítési stratégiák vizsgálata, összehasonlítása, (5) a felsőoktatási tudástranszfer témája, (6) az együttműködési módok és versenyelőnyök feltérképezése, illetve (7) a nemzeti és szupranacionális szakpolitikák nemzetköziesítését feltáró elemzése (Kehm és Teichler, 2007; Yemini és Sagie, 2015). Ezek a kutatások egyre gyakrabban a felsőoktatás különböző érdekeltjeinek bevonásával valósulnak meg, így többek között a szakpolitikai döntéshozók, a felsőoktatás-irányítás és a nemzetköziesítés területén dolgozók, illetve a kutatói közösség közötti aktív párbeszédre, a felhasználók kutatásba való bevonására épülnek, mindemellett erős gyakorlati relevanciával bírnak (Halász, 2014; Kehm és Teichler, 2007). A felsőoktatáskutatások területén megerősödött az interdiszciplináris megközelítés is, így a vezetéstudomány, a szervezetelméleti megközelítések jutnak egyre

¹ A fejezetben található szövegrészek jelentősen építenek az Erdei és mtsai. (2018): Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések, mint a szervezeti tanulás forrásai. Új Pedagógiai Szemle, 2018 (1-2.), 36-58. tanulmányra.

markánsabb szerephez a nemzetköziesítés jelenségeinek kutatásában (Kehm és Teichler, 2007). Mindezeket túl a felsőoktatáskutatások értékelési funkciójának megerősödését tapasztalhatjuk, mivel az elmúlt évtizedek nemzetközi oktatásfejlesztési projektjei, s a hozzájuk kapcsolódó jelentős pénzügyi ráfordítások, így például az Európai Unió Erasmus+ programja szükségszerűen ösztönzik a programok hatásainak és eredményességének értékelését végző kutatások elindítását (Európai Bizottság, 2019).

A nemzetköziesítés a hazai és nemzetközi felsőoktatáspolitikai egyik kiemelt, szakpolitikai beavatkozásokkal és pénzügyi forrásokkal támogatott területe, így kutatási jellegű feltárásokor nem hagyható figyelmen kívül az európai dimenzió sem (Halász, 2012; Kovács és mtsai., 2015). Az Európai Unió tagországaiban jelenleg is megfigyelhető nemzetköziesítési irányok egyik fontos területe a Bologna reformhoz köthető folyamatok és tevékenységek. Ilyennek tekinthetők például a nemzetközi közös mesterképzések, melyek kiemelt szerepet töltenek be a reform célkitűzéseinek megvalósításában, többek között a határokon átnyúló együttműködések, és a hallgatói, illetve oktatói mobilitás ösztönzőiként is (Aerden és Braathen, 2011). A „joint degree”, magyarul közös képzési programok alapja, hogy legalább két, önálló diploma kiadására jogosult felsőoktatási intézmény együttműködve, eltérő szakmai megközelítéseiket erősségként használva kínál közös képesítést, miközben lehetőséget nyújtanak nemzetközi mobilitás megvalósítására (Knight, 2011). Az uniós szakmai diskurzusokban túlnyomó részt mesterképzési szinten értelmezett nemzetközi közös képzési programokra nem csupán a Bologna-folyamat kapcsán, de az előfutárának tekinthető Sorbonne-i Nyilatkozatban is található utalás, melyek így az európai felsőoktatás harmonizációjának eszközeiként értelmezhetők (Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2015; Varga, 2014). A közös képzések EU-szintű nemzetköziesítési folyamatokban betöltött meghatározó szerepét támasztja alá az Erasmus Mundus program működése, mely program (Knight, 2008) szerint egyedülállóan komplex stratégiai célokkal, illetve forrástámogatással ösztönözte a közös képzések létrejöttét.

Az Európai Felsőoktatási Térség kiválóságának segítését megcélzó Erasmus Mundus programban megvalósult közös mesterképzések legalább két európai uniós programország és partnerország együttműködésében jöttek létre. A program követelményként támasztotta a konzorciumok elé, hogy egy új, közösen kialakított, integrált kurrikulumot és hozzá kapcsolódó tananyagokat is létrehozzanak, segítve ezzel a bolognai folyamat egyik központi koncepciójának, a konvergenciának a megvalósítását

(Európai Bizottság, 2014; Varga, 2014). A program 2003-2013 közötti működése során megközelítőleg 300 közös mesterképzési program és mintegy 40-50 közös doktori képzés valósult meg (Blakemore és Burquel, 2012).² A bolognai folyamat 2009-es értékelése ennél jóval többre, körülbelül 2500-ra becsülte az Európai Felsőoktatási Térségben megvalósuló közös képzések számát, melyek legjelentősebb része, akárcsak az Erasmus Mundus program esetében, mesterképzési szinten valósult meg, miközben számos ország egyáltalán nem rendelkezett doktori szintű közös képzési programmal (Rauhvargers és mtsai., 2009). A 2014 és 2020 közötti időszakban 250 Erasmus Mundus közös mesterképzés folytathatta tevékenységét (Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség, 2020). Ezzel párhuzamosan 2011-ben újjukra indultak az Európai Felsőoktatási Térségben az Európai Innovációs és Technológiai intézet által fémjelzett mester és doktori képzési programok is, melyek ugyan nem az oktatási kiválóság erősítése, sokkal inkább az európai innovációs és vállalkozói ökoszisztéma fejlesztését célozzák meg, de formájukat tekintve nemzetközi partnerségben, erősen integrált, innovatív kurrikulumfejlesztés eredményeként és beépített mobilitási utak egyvelegeként valósulnak meg (Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2017). Ezen programokból jelenleg nagyságrendileg 70 valósul meg unió-szerte (Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2022). A közös képzési programok megvalósulása az Európai Felsőoktatási Térségben tehát túlnyomórészt mesterképzési szinten érhető tetten (Knight és Lee, 2012), mely trendhez igazodva a közös képzési programok tudományos jellegű feltárását szorgalmazó vizsgálatok is ez idáig főként a mesterképzési szinten megvalósuló programok feltárására irányultak (Chan, 2021). Jelen doktori értekezés így az Európai Unióban megvalósuló, központi finanszírozással támogatott nemzetközi közös mesterképzési programok kontextusában kíván vizsgálni.

A közös képzési programok nem csupán a szakpolitikai célkitűzések megvalósításának letéteményesei, de a programokban részt vevő egyének és intézmények tanulásának forrásai is. A közös képzési programok kimeneteire, eredményeire és hatásaira vonatkozó empirikus vizsgálatok, azon belül is az Erasmus Mundus programra fókuszáló felmérések azonban túlnyomórészt a programokban részt vevő hallgatók, oktatók és munkatársak egyéni tapasztalataira fókuszálnak (Európai Bizottság / EACEA, 2020; Európai Bizottság, 2014, 2019, 2021b). Ennek következtében jóval kevesebb

² Az Erasmus Mundus mesterképzések 2014-től az Erasmus+ programba kerültek át, míg a közös doktori képzések átalakított szakmai célokkal a Horizont 2020 programból kerülnek támogatásra.

tudományos figyelem irányul a közös képzések szervezeti szintű vizsgálatára, melyek általában a nemzetközivé válás perspektívájából közelítenek a téma felé. A közös képzések intézményi szintű megvalósulását emellett főleg kvantitatív módszertannal, a programokra vonatkozó általános tendenciák megismerésének szándékával kutatták, ám a tapasztalatok egyediségére és az eltérő kontextuális tényezőkre nagy figyelmet fordító, kvalitatív mélyfúrásokról számot adó tanulmányokat csak szórványosan találhatunk az empirikus kutatások között, melyre az értekezés további részeiben részletesen kitérünk. Végezetül, fontos arról is említést tenni, hogy a szervezetelméleti indíttatású empirikus kutatások az európai uniós finanszírozású közös mesterképzési programok kontextusában teljes egészében hiányoznak.

Az előzőekben leírtakat összefoglalva az uniós finanszírozású közös mesterképzési programok már régóta, dominánsan jelen vannak az Európai Felsőoktatási Térségben, a programok eredményeire fókuszáló empirikus kutatások azonban szórványosan fordítanak figyelmet az intézményi szintű hasznosulások, hatások vizsgálatára. Azon kutatások, amelyek mégis erre a témára vonatkoznak, általában kvantitatív módszertannal, a nemzetköziesítés perspektívájából közelítenek, így a témára vonatkozó szakirodalomból szinte teljes egészében hiányoznak a szervezetelméleti irányultságú, kvalitatív kutatási stratégiát alkalmazó empirikus adatfelvételek- és elemzések.

1.1. A kutatás célja, kérdései és a témaválasztás személyes aspektusai

Az eddigiekben ismertetett kutatási hiányterületet azonosítva jelen kutatás célja, hogy mélyrehatóan feltárja a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzések által indukált szervezeti tanulási folyamatokat, azok tartalmát az esettanulmány kutatási stratégiájának alkalmazása nyomán. A kutatás során célunk (1) a közös képzések programfejlesztési és implementációs szakaszai során felhalmozódó szervezeti tudástípusok azonosítása, jellemzése minőségi mutatóik mentén; (2) az azonosított tudáselemekhez kapcsolódó szervezeti tanulás folyamatjellegének feltárása; illetve (3) a szervezeti szintű tanulás megvalósulását segítő strukturális elemek, szervezeti tanulási mechanizmusok kvalitatív irányultságú ismertetése. A kutatás keretében megvalósított többesetes, beágyazott esettanulmány (Yin, 2018) révén a kutatás további célja, hogy (4) a vizsgált esetek kontextusában azonosítsa és ismertesse a szervezeti tanulás rendszerkörnyezetének azon elemeit, amelyek befolyásolják a közös mesterképzési programokhoz köthető tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben.

Az eddigieken túlmenően a bevezetőben említett felsőoktatás-kutatási trendeket figyelembe véve egy erős gyakorlati relevanciával bíró, a vizsgálni kívánt esetek érintettjeit aktívan bevonó és értékelési komponenst is magában rejtő alkalmazott kutatást kívánunk megvalósítani interdiszciplináris megközelítésben. A kutatás eredményeinek - a doktori értekezésben történő rögzítésén túl - nagy szerepük van abban, hogy az adatfelvételben részt vevő intézmények számára szisztematikus visszajelzést adhassunk a közös képzési programjaik és szervezeti tanulási folyamataikra vonatkozóan. Ezen felül célunk a közös képzéseket megvalósító felsőoktatási intézmények szélesebb köre által is adaptálható jó gyakorlatok azonosítása, melyeket a megfelelő tudománykommunikációs csatornákon keresztül disszemináljuk. A bemutatott célokhoz kapcsolódóan az alábbi 4 központi kutatási kérdést fogalmaztuk meg:

KK1. Milyen szervezeti tudástípusokat azonosíthatunk a közös képzési programok kapcsán?

KK2. Hogyan valósul meg a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamat a vizsgált intézményekben?

KK3. Hogyan jellemezhetőek a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok a vizsgált intézményekben?

KK4. Milyen tényezők befolyásolják a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben?

Fontosnak tartjuk még kifejteni, hogy a témaválasztást a kutatási relevancián túl személyes tapasztalatok is nagy mértékben befolyásolták. Az értekezés szerzőjeként az eltérő uniós finanszírozású közös mester és doktori képzési programok pályázati rendszerét, működését, menedzsmentjét 2013 óta folyamatosan nyomon követem, melyre először a University of Glasgow intézményében végzett szakmai gyakorlat, majd 2016-2017 között az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) EDiTE európai közös doktori képzés projektmenedzsmentjében ellátott feladatok révén adódott lehetőség. 2020 óta az ELTE közreműködésében megvalósuló CHARM Európai Egyetemi Szövetség munkatársaként segítem a jelenleg is futó közös mesterképzési program eredményes megvalósulását, a részt vevő felsőoktatási intézmények nemzetközivé válását és kapcsolódó szervezeti tanulási, innovációs folyamataik ösztönzését. A gyakorlati érintettségből fakadóan tűztem ki célul, hogy a témát tudományos

megközelítésben is minél alaposabban megismerjem, így 2014-től neveléstudományi MA, majd neveléstudományok PhD képzés, illetve külföldi kutatóutak (Ecuador, Spanyolország, Belgium – Európai Bizottság) keretében törekedtem a közös képzések világának feltárására. Az értekezés előzményeként 1 konzorciális és 2 kisebb volumenű, önálló kutatási projekt valósult meg a témához kapcsolódóan, amelyek a 9.1.1-9.1.3. számú mellékletekben kerülnek részletezésre.

A felsorolt személyes tapasztalatok tehát nagy mértékben hozzájárultak a doktori értekezés témaválasztásához, az empirikus kutatás adatgyűjtési, adatelemzési és interpretálási szakaszainak megvalósításához, s egyszersmind kapaszkodóként szolgáltak a doktori értekezés megírásához vezető, kihívásokkal teli folyamat során. Természetesen az eddig felsorolt tapasztalatok mellett, hogy segítették a témában való elmélyülést, a kutatás tárgyának többszemponútú megismerését, egyben kihívást is jelentettek, mivel a közös mesterképzési programok megvalósításába történő magas involváltságból eredően számos prekonceptióval, személyes meglátással rendelkezem a témával kapcsolatban. Ezek tudatosítása alapvető fontosságú volt mindvégig a kutatás folyamán, mely nagyban hozzájárult a kutatómódszertani és elméleti tudásom gyarapítása mellett a kutatói szemléletem és attitűdöm fejlesztéséhez, mely – úgy vélem – a posztgraduális tanulmányok és a doktori értekezés megírásának egyik legfőbb célja.

1.2. Disszertáció felépítése

A doktori értekezés 7 fő fejezetre tagolódik; az 1. fejezetben a kutatás kontextusa és legfőbb céljai kerülnek kifejtésre, a 2. fejezet a témaválasztás szempontjából releváns nemzetközi felsőoktatási környezetet, a szervezeti szintű nemzetköziesítési folyamatokat veszi górcső alá, hogy az értekezés 3. fejezetében ebben az értelmezési keretben tudja a dolgozat bemutatni a szervezeti tudás és szervezeti tanulás témakörének legfőbb elméleti alapvetéseit. A 4. fejezet az előzőekre építve az empirikus kutatás bemutatására vállalkozik, majd az 5. fejezet tartalmazza az empirikus kutatás során felvett adatok elemzését. A 6. fejezet összefoglalja az eredményeket, és a szakirodalmi alapokra reflektálva tartalmazza a diszkussziót, majd a 7. fejezetben foglaljuk az összefoglalás részeként említjük meg a kutatás korlátait és erre építve javaslatokat fogalmazunk meg. A dolgozat végén kap helyet a felhasznált irodalmak jegyzéke (8. fejezet), az ábra- és táblázatjegyzék (9. fejezet), illetve a kutatáshoz kapcsolódó mellékletek listája (10. fejezet).

2. A KUTATÁS KONTEXTUSA – A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESÍTÉSE ÉS A NEMZETKÖZI KÖZÖS KÉPZÉSI PROGRAMOK

A felsőoktatási intézmények számos módon törekszenek nemzetközi portfóliójuk gyarapítására, a nemzetközi dimenzió folyamatokba és tevékenységekbe történő bevezetésére. Annak érdekében, hogy a nemzetközi közös mesterképzési programok keretében vizsgálhassuk kutatásunk legfőbb tárgyát, a szervezeti tudásgyarapítást támogató szervezeti tanulási folyamatot, elengedhetetlennel ítéljük a nemzetköziesítés fogalomrendszerének rövid tisztázását, az intézményi szintű nemzetköziesítési folyamatok értelmezési lehetőségeinek vázolását, amely egyfajta kontextusként szolgál a szervezeti tanulási folyamatok vizsgálata során.

2.1. A nemzetköziesítés fogalmi rendszere, az intézményi szintű nemzetközivé válás jellemzői³

Ahogy az a hétköznapi és a szakmai diskurzusokból is jól tükröződik, a felsőoktatás szűkebb és tágabb környezete folyamatos alakulásban, változásban van, számos kihívás elé állítva ezzel a felsőoktatási rendszereket, amelyek így szükségszerűen változtatnak stratégiai elképzeléseiken és mindennapi gyakorlataikon egyaránt. Halász (2014) szerint a „változások a felsőoktatási rendszereknek lényegében valamennyi elemét, minden funkcióját érintik, a tanulás megszervezésétől kezdve az intézményi szintű menedzsmenten, az oktatás és a kutatás finanszírozásán és a rendszerek nemzeti szintű kormányzásán keresztül a diplomák és kvalifikációk struktúrájának és tartalmának az átalakulásáig” (Halász, 2014, 3.). A változások mögött számos, egymással összekapcsolódó trend fedezhető fel, amelyek globális szinten új irányokat alakítottak ki a felsőoktatási ágazat és a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítése terén (Ai-Youbi és mtsai., 2021; de Wit és Altbach, 2021; Halász, 2010, 2014; OECD, 2016, 2019, 2022; Stromquist, 2007), így például:

- a demográfiai, társadalmi változások, kiemelten a világméretű mobilitási hullám, s az eredményeként a kulturális heterogenitás erősödése, amely a hallgatói összetétel jelentős átalakulását eredményezi a felsőoktatási intézményekben;

³ A fejezetben található szövegrészek jelentősen építenek az Erdei és Káplár-Kodácsy (2020): International Student Mobility at a Glance – Promising Potential and Limiting Barriers of Non-traditional Mobility. Desk Research Report. Budapest: ELTE Eötvös Loránd University Department of Erasmus+ and International Programmes riportra.

- változó gazdasági és politikai légkör, amely a felsőoktatásban megjelenő nemzetköziesítési agenda folyamatos felülvizsgálatát kívánja meg;
- a felsőoktatás tömegessé válása, amelynek eredményeként fontos követelményként jelenik meg, hogy a nemzetközi tapasztalatszerzés minél szélesebb körben elérhetővé váljon az egyetemi polgárok számára;
- a fenntarthatóságra irányuló diskurzusok előtérbe kerülésének hatására a nemzetköziesítés mögött álló szakpolitikai irányelvek és a határokon átnyúló intézményi szintű kezdeményezések újragondolása, átstrukturálása, új típusú gyakorlatok megjelenése; illetve
- a munka világának eddig nem látott komplexitása, a globális tudásgazdaság működése és az új technológiák megjelenése, amelyeket a felsőoktatási intézmények körében is megvalósuló nemzetközi tudástranszfer folyamatok támogatnak;
- a közigazgatás és a kormányzás reformjai és az azzal összefüggésben megjelenő – indikátorokkal és mérőföldkövekkel operáló, intelligens elszámoltathatóságot segítő – minőségbiztosítási rendszerek térnyerése a felsőoktatásban, különösen a nemzetköziesítés vonatkozásában;
- a globalizáció átfogó trendje is, amit a fizikai és jogi korlátok oldódása, a globális szervezetek és együttműködések megerősödése jellemez, amely életre hívta a felsőoktatás területén
 - o a nemzetközi konzorciumokat, hálózatokat,
 - o az erre támaszkodó kutatási célú kooperációkat, illetve
 - o az oktatási-képzési jellegű mobilitási programokat, közöttük is a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programokat
 - o melyek révén létrejött a felsőoktatás folyamatosan szélesedő, gazdagodó nemzetközi piaca.

Kiemelten fontos annak tudatosítása, hogy a 2020-as évek elejétől a felsőoktatási intézmények működését, kiemelten nemzetközi tevékenységét befolyásoló globális trendek jelentősen átalakultak, melyek a nemzetköziesítési törekvések újragondolását követelték és követelik meg jelenleg is a felsőoktatási szereplők mindegyikétől (de Wit és Altbach, 2021). A koronavírus járvány miatti veszélyhelyzet megkövetelte a távolléti oktatási folyamatok széleskörű elterjesztését, így az IKT technológiák és a digitális oktatási módszerek korábban sosem tapasztalt előtérbe kerülése jellemezte a felsőoktatás működését. Ezáltal olyan új nemzetközi oktatási és együttműködési gyakorlatok jelentek

meg vagy éppen terjedtek el (pl. a virtuális csereprogramok robbanásszerű feltértékelődése és a kapcsolódó kritikák megerősödése, amelyek feltételezhetően hosszútávon meghatározzák a nemzetköziesítésre vonatkozó szakmai diskurzusokat és fejlesztési irányokat (Ai-Youbi és mtsai., 2021).

Az említett trendek tehát egymást erősítve járulnak hozzá a felsőoktatási nemzetköziesítésre vonatkozó szakpolitikai és intézményi szintű stratégiák, ösztönzőrendszerek és tevékenységek folyamatos módosításához, fejlesztéséhez (Halász, 2010; OECD, 2022; Stromquist, 2007), ezzel párhuzamosan pedig a terület kutatásának felértékelődéséhez. A felsőoktatás világában tetten érhető turbulens változási folyamatok tehát elvárásként támasztják a felsőoktatási intézményekkel szemben a nemzetközi tevékenységek prioritizálását, a nemzetköziesítést támogató folyamatok erősítését (de Wit és Altbach, 2021). Felmerül azonban a kérdés, hogy pontosan mit érthetünk a felsőoktatási intézmények vonatkozásában nemzetköziesítés alatt, így a továbbiakban a nemzetköziesítés fogalmának és intézményi szintű megvalósulási formáinak rövid áttekintésére vállalkozunk.

A felsőoktatás nemzetköziesítési folyamatainak elemzésekor, értelmezésekor a gyakorlati szakemberek és a kutatók egyaránt számos kihívással találkozhatnak, a legelső nehézséget azonban kétségtelenül a nemzetköziesítés-nemzetköziesedés témaköréhez kapcsolódó fogalmak sokszínűsége, komplexitása és eltérő mögöttes tartalma jelenti (Bondar Yaroslave és mtsai., 2012; Kehm és Teichler, 2007). A témához kapcsolódó angol kifejezések folyamatos változása, az új terminusok megjelenése is jól mutatja, hogy a fogalom és a hozzá kapcsolódó megközelítések jelentéstartalma folyamatos átalakulásban van, akárcsak a jelen kutatás középpontjában álló nemzetközi együttműködési programok és közös képzések kifejezései (de Wit, 2002; Knight, 2008, 2009, 2011). A témával kapcsolatban legtöbbször alkalmazott angol nyelvű szakkifejezéseket az 1. táblázat mutatja be. A felsőoktatás nemzetköziesítési folyamatainak elemzésekor, értelmezésekor számos kihívással találkozhatnak a gyakorlati szakemberek és a kutatók egyaránt, a legelső nehézséget azonban kétségtelenül a nemzetköziesítés-nemzetköziesítés témaköréhez kapcsolódó fogalmak sokszínűsége, komplexitása és eltérő mögöttes tartalma jelenti (Bondar Yaroslave és mtsai., 2012; Kehm és Teichler, 2007). A témához kapcsolódó angol kifejezések folyamatos változása, az új terminusok megjelenése is jól mutatja, hogy a fogalom és a hozzá kapcsolódó megközelítések jelentéstartalma folyamatos átalakulásban van, akárcsak a jelen kutatás

középpontjában álló nemzetközi együttműködési programok és közös képzések kifejezései (de Wit, 2002; Knight, 2008, 2009, 2011). A témával kapcsolatban legtöbbet alkalmazott angol nyelvű szakkifejezéseket az 1. táblázat mutatja be.

Az utóbbi 15 év során alkalmazott új kifejezések	Az elmúlt 25 év során alkalmazott meglévő kifejezések	Az elmúlt 40 év során alkalmazott tradicionális kifejezések
Általános kifejezések		
Globalisation Borderless education Cross-border education Transnational education Virtual education Internationalisation 'abroad' Internationalisation 'at home' International collaborative programmes	Internationalisation Multi-cultural education Inter-cultural education Global education Distance education Offshore or overseas education	International education International development cooperation Comparative education Correspondence education
Specifikus elemek		
Joint, double, multiple degree programmes Twinning, franchise, articulation, validation programmes Branch campuses Education providers Corporate universities Networks Virtual universities	International students Study abroad Institution agreements Partnership projects Area studies Bilateral and multilateral agreements Partnerships	Foreign students Student exchange Development projects Cultural agreements Language study

Táblázat 1 - A felsőoktatás nemzetköziesítésével kapcsolatos fogalmak változása (Knight, 2009, 4)

Knight (2004) kitér arra, hogy bár elengedhetetlenül fontos a felsőoktatás nemzetköziesedését érintő diskurzusok szorgalmazása, a fogalmak rendszertelen használata hátráltatja a téma átláthatóvá tételét. Ennek érdekében a nemzetköziesítéshez kapcsolódó fogalmak egységesítését és a folyamatokat, tevékenységeket rendszerbe foglaló modellek felállítását szorgalmazza. A hazai szakirodalomban való tájékozódást tovább nehezíti a nemzetköziesedés és nemzetköziesítés fogalmak rendszertelen használata: a legtöbb szakirodalmi anyagban szinonimaként, felcserélhető kifejezéseként jelennek meg, míg számos alkalommal fogalompárként olvashatók, de találhatunk olyan szövegeket is, amelyek tudatosan szétválasztják a két fogalmat (Tempus Közalapítvány, 2022). Utóbbi esetben a nemzetköziesedés átfogó, általánosabb fogalomként jelenik meg, amely a felsőoktatási intézmények nemzetközi dimenzióval való bővülését jelenti, annak minden formáját, folyamatát magában foglalja, míg a nemzetköziesítés fogalma ezeknek a folyamatoknak a tudatos irányítását segítő törekvésekre utal. Ezen megközelítéseket alkalmazva kutatásunkban a szándékolt,

tudatos folyamatokat a nemzetköziesítés, míg ezen folyamatok eredményeként kialakuló mechanizmusokat a nemzetköziesedés fogalmaival kívánjuk alkalmazni.

A kutatás kontextusaként értelmezett felsőoktatás nemzetköziesítés fogalma (Wächter, 2003, 13.) szerint egy olyan „sokoldalú jelenség, amely számos tevékenységet foglal magába”. Ez a megfogalmazás a nemzetköziesítés tevékenység alapú megközelítésére utal, amely az 1980-as évektől van jelen a témára vonatkozó szakmai diskurzusokban, azonban a 2000-es években vált széles körben alkalmazottá (Derényi, 2014; Knight, 2004), és fókuszában a tanulás-tanítási tevékenységek, közös kutatási programok állnak. Ebben a megközelítésben a nemzetköziesítés a programalapú tevékenységek szinonimájaként értelmezhető, így a hangsúly az egyedi tevékenységeken van, s nem azok összefüggésrendszerén, kölcsönhatásain (Kasza, 2020a).

A nemzetköziesítés jelenségeinek egy tevékenység alapú megközelítését alkalmazzák a nemzetköziesítés hazai kutatói (Kovács és mtsai., 2015, 9.) ami a felsőoktatási intézmények stratégiaalkotása során a partnerekkel közösen átgondolandó témaköröket és a hozzájuk kapcsolódó munkacsoportokat veszi sorra és kiemeli benne a közös képzéseket, mint a közös projektek egy fontos típusát. A nemzetköziesítési tevékenységek egy időtartam típusú felosztását teszi meg (Asgary és Robbert, 2010), mely modell az együttműködés időtartama, intenzitása alapján az alábbi kategóriákat különbözteti meg:

- rövid távú nemzetközi együttműködés: körülbelül 2 hetes programok, amelyek a "kulturaköziség" élményét adják a hallgatóknak;
- külföldi részképzés: legalább 1-2 szemeszter hosszú mobilitási időszak, amelyben a hallgatók bizonyos rövid ideig látogathatnak;
- együttműködésen alapuló nemzetközi programok: intézményközi együttműködésen alapuló, hosszú időn (1-2 év) tartó teljes képzési programok.

Az 1990-es évek közepétől jelent meg a nemzetköziesítés egy új, azóta mértékadóvá váló megközelítése, amelyben kiindulópontként tekinthetünk (Knight, 2003, 3.) definíciójára, miszerint a nemzetköziesítés „egy olyan folyamat, amelynek során a felsőoktatás céljaiba, funkcióiba és a megvalósítást szolgáló tevékenységekbe kerül integrálásra egy nemzetközi, interkulturális vagy globális dimenzió”. A definíció egy olyan megközelítést tükröz, amely a tevékenység alapú szemlélettől eltérően a felsőoktatási intézmények

szervezetében megvalósuló nemzetközi törekvések intézményen belüli és intézmények közötti folyamataira fókuszál. Az elmúlt évtized során jelentőssé vált folyamatorientált megközelítés a szervezeti folyamatok, gyakorlatok megvalósítására, hosszútávú fenntartására összpontosít (Kasza, 2020a). A folyamatorientált szemlélet a nemzetköziesítést olyan folyamatként értelmezi, amely integrálja a nemzetközi dimenziókat az oktatásba, tanulásba, szolgáltatásba és kutatásba. (de Wit, 2002) szerint a folyamatszemplélet a nemzetköziesítés tanulmányozásának legátfogóbb megközelítése, amely magában foglalja a stratégiákat, a nemzeti politikákat és a minőségbiztosítást.

A nemzetköziesítés eddig bemutatott értelmezési módjai mellett arra hívja fel a figyelmet (Kasza, 2020a) Qiang 2003-as tanulmányára hivatkozva, hogy a tevékenység- és folyamatalapú megközelítések mellett azonosíthatók szervezeti, kulturális vagy etikai, kompetenciaalapú megközelítések is. Előbbi megközelítés releváns jelen kutatás szempontjából, mivel az a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti jellemzőinek figyelembevételével közelít a nemzetköziesítés témájához, hangsúlyozva a szervezeti tényezők mellett az akadémia sajátos működésére vonatkozó elemek fontosságát (Kasza, 2020a).

A felsőoktatási intézmények nemzetközi folyamatainak vizsgálatakor több perspektívából is közelíthetünk a téma felé: az egyik irányt a határokon átlépő oktatás-kutatás koncepciója adja, másnéven a nemzetköziesítés a távolban („internationalisation abroad, cross-border education”), amelyben a hangsúly a személyek, programok, esetleg intézmények határokon átnyúló együttműködésén, mobilitásán van, s ilyen módon kifelé irányuló tevékenységeket ölel fel (de Wit és mtsai., 2015; Knight, 2003, 2004). Ezzel szemben a felsőoktatási intézmények hazai oktatási-kutatási tevékenységének nemzetközi, interkulturális dimenzióval való bővítése jelenti, mely egyfajta befelé irányuló fejlődést-fejlesztést feltételez. Ezt a megközelítést nemzetköziesítés itthon elnevezéssel illeti a szakirodalom („internationalisation at home”) (Beelen és Jones, 2015; Leask, 2015). E két koncepció nem választható el egymástól élesen, mivel mindkettő a nemzetköziesedés átfogó koncepciójának részhalmozaként értelmezhető (Knight, 2012; Tham és Kam, 2008), így ezen koncepciók, illetve a kiegészítésüket és összekapcsolásukat szorgalmazó megközelítések rövid bemutatására vállalkozunk a következőkben.

2.1.1. Nemzetköziesítés külföldön

A nemzetközi hallgatói és oktatói mobilitási programok, mint például a tanulmányi látogatások, csereprogramok, diplomamobilitás vagy oktatói mobilitás, összefoglalóan „a személyek, a tudás, a programok, a szolgáltatók és a tantervek nemzeti vagy regionális határokon átnyúló mozgása” (OECD, 2004, 19.). A nemzetközi hallgatói és oktatói mobilitási programok, mint például a tanulmányi látogatások, csereprogramok, diplomamobilitás vagy oktatói mobilitás, összefoglalóan „a személyek, a tudás, a programok, a szolgáltatók és a tantervek nemzeti vagy regionális határokon átnyúló mozgása” (OECD, 2004 19.). képezik a külföldön történő nemzetköziesítés gerincét. A témával foglalkozó tudományos és szürke irodalmak a nemzetköziesítés ezen ágát a nemzetköziesítés külföldön („internationalisation abroad”), a határokon átnyúló nemzetközi oktatás („cross-border education”) és a transznacionális oktatás („transnational education”) kifejezésekkel jelölik.

Knight (2003), illetve de Wit és munkatársai (2015) kiemelik, hogy a kifelé irányuló nemzetköziesítés legjellemzőbb megvalósulási formái közé tartozik a hallgatói és oktatói mobilitása, a programok mobilitása (pl. teljes képzés vagy közös képzési programok elvégzésével diplomaszerezés külföldön) (Knight, 2004), de a kihelyezett képzések és más országokban létesített karok is ide sorolhatók (olyan tanulási tevékenység, ahol a hallgató más országban teljesíti a követelményeket, mint ahol a kreditet biztosító intézmény található, pl. „branch campus”-okon keresztül) (Knight, 2003).

A nemzetközi hallgatói mobilitás (vagy az amerikai szakirodalomban a külföldön végzett tanulmányok, „study abroad” (Streitwieser és mtsai., 2012) a külföldön végzett nemzetköziesítés legjelentősebb és legelterjedtebb tevékenységként egy olyan, képzési programhoz kötődő vagy abba integrált, a lakóhely szerinti ország földrajzi határain kívül zajló tanulmányi időszakot jelent, amely során a hallgatók interkulturális, nyelvi, szociális és személyes, valamint szakmai kompetenciáikat fejleszthetik, amelyre a hazai intézményben ebben a formában nem lenne lehetőségük (Clarke és mtsai., 2009; Erdei és Káplár-Kodácsy, 2020; Kumpikaite és Duoba, 2011; Nilsson és Ripmeester, 2016; Smith és Mitry, 2008). Kapcsolódóan a hallgatói mobilitáshoz, nemzetközi munkatársi mobilitás alatt az akadémiai – beleértve az oktatókat, kutatókat –, valamint a nem akadémiai munkatársak által a lakóhelyük szerinti ország földrajzi határain kívül eltöltött periódust értjük, amelynek célja a nemzetközi tanulás-tanítási folyamatok minőségének

javítása, amelyek a résztvevők számára széleskörű szakmai fejlődési lehetőségeket is biztosítanak (Horváth és mtsai., 2020).

A nemzetközi hallgatói mobilitási tevékenységek lehetőséget biztosítanak arra a hallgatóknak, hogy elmerüljenek egy új kultúrában, és természetes környezetükben új kulturális normákat és szokásokat ismerjenek meg. Ez a típusú nemzetközi tapasztalatszerzés azonban csak a hallgatók egy szűk körének biztosít lehetőséget, amely folyamatosan felveti az esélyegyenlőség kérdését és új típusú megoldások keresésére ösztönzi a felsőoktatási intézményeket (Knight, 2003). Az elmúlt 20 évben azonban a nemzetközi hallgatói mobilitási trendeket jelentősen alakította a befogadóbb és fenntarthatóbb nemzetköziesítési gyakorlatok igénye, melynek eredményeként a FOI-k globális szinten vonzzák be a potenciális hallgatókat (Choudaha, 2017), hogy az egyetemi polgárok nagy tömege számára kínálhassanak széleskörű nemzetközi tapasztalatot, ezzel is. A nemzetköziesítési folyamatok és tevékenységek szerepe, illetve funkciói tehát folyamatosan bővültek a felsőoktatási intézményeken belül az elmúlt évtizedek során. Emellett éppen a közelmúltban a COVID-19 világválság és annak következményei komolyan korlátozták a korábban természetesnek tekintett fizikai határokon átnyúló tevékenységek megvalósulását, így az európai felsőoktatási szféra arra kényszerült, hogy újragondolja nemzetköziesítési prioritásait és kezdeményezéseit (Wit és Altbach, 2020).

2.1.2. Nemzetköziesítés itthon

Az 1990-es évek végén a felsőoktatás nemzetköziesítésére vonatkozó kritikák a piacorientált szemlélettől való eltávolodás és a társadalmi hasznosságra, értékközpontúságra fókuszáló megközelítések felé történő hangsúlyeltolódást sürgettek (Kasza, 2020a). Az így kialakult, ám konceptuálisan nem megfelelően körülhatárolt nemzetköziesítés itthon („internationalisation at home”) megközelítés (Kasza, 2020b) a „nemzetközi és interkulturális dimenziók formális és informális tantervbe történő céltudatos integrálását jelenti a hazai tanulási környezetben, amelynek révén a felsőoktatási intézmény minden polgára számára elérhetővé válik a nemzetközi tapasztalatszerzés” (Beelen és Jones, 2015, 69.) A megközelítés alapvetése, hogy a nemzetközi tapasztalatszerzés nem korlátozódhat a mobilitási programokban részt vevők szűk körére, annak lehetőségét így a nem-mobil egyetemi polgárok összességének biztosítania kell a felsőoktatási intézményeknek (de Wit és Altbach, 2021). Az 1990-es évek végén a felsőoktatás nemzetköziesítésére vonatkozó kritikák a piacorientált szemlélettől való eltávolodás és a társadalmi hasznosságra, értékközpontúságra fókuszáló

megközelítések felé történő hangsúlyeltolódást sürgettek (Kasza, 2020). Az így kialakult, ám konceptuálisan nem megfelelően körülhatárolt nemzetköziesítés itthon („internationalisation at home”) megközelítés (Kasza, 2020) a nemzetközi és interkulturális dimenziók formális és informális tantervbe történő céltudatos integrálását jelenti a hazai tanulási környezetben, amelynek révén a felsőoktatási intézmény minden polgára számára elérhetővé válik a nemzetközi tapasztalatszerzés (Beelen és Jones, 2015, 69.). A megközelítés alapvetése, hogy a nemzetközi tapasztalatszerzés nem korlátozódhat a mobilitási programokban részt vevők szűk körére, annak lehetőségét így a nem-mobil egyetemi polgárok összességének biztosítania kell a felsőoktatási intézményeknek (de Wit és Altbach, 2021).

A kurrikulum nemzetköziesítése („internationalisation of the curriculum”) fókuszát és tartalmát tekintve jelentős átfedésben van a tanterv nemzetköziesítésére irányuló törekvésekkel (de Wit és Altbach, 2021), mivel annak folyamata során a nemzetközi, interkulturális és globális dimenziók épülnek be a kurrikulum tartalmába, valamint a képzési programok tanulási kimeneteibe, értékelési feladataiba, tanítási módszereibe és támogató szolgáltatásaiba (Leask, 2015).

Standley (2015) utal rá, hogy a nemzetköziesítés itthon agenda célkitűzése, hogy támogassa a nem mobilis hallgatók nemzetközi tapasztalatszerését a bejövő hallgatókkal, illetve lehetőséget teremtsen a mobilitáson részt vett és visszatérő hallgatókkal és munkatársakkal való interakcióikon keresztül a párbeszédre. A helyben történő nemzetköziesítés tárgykörébe sorolhatók a virtuális mobilitási vagy csereprogramok, a külföldi hallgatók beilleszkedésének támogatására, illetve az interkulturális kompetencia fejlesztésére irányuló kezdeményezések egyaránt (Erdei és Káplár-Kodácsy, 2020; Kasza, 2020; Rohonczy, 2017). A megközelítés így kiemeli mind a befelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitás, mind a hazai intézmény kurrikulum-nemzetköziesítésének fontosságát (Harrison és Peacock, 2010), mely ösztönzőként szolgálhat a korábban mobilitási tevékenységben részt nem vevő egyetemi polgárok számára, hogy további (mobilitás-alapú) nemzetközi lehetőségeket keressenek. A hazai intézmény nemzetköziesítése kapcsán emellett sor kerül extrakurrikuláris programok bevezetésére és a helyi közösséggel való kapcsolattartásra (Knight, 2008).

Összességében elmondható, hogy a nemzetköziesítés itthon koncepciója a hangsúlyt a felsőoktatási intézmények kulturálisan sokszínű környezetében a globális állampolgárság fejlesztésére irányuló tanulás-tanítási folyamatokra és szolgáltatásokra

helyezi (de Wit és mtsai., 2015). Ezáltal járul hozzá a kedvezményezettek nemzetközi, interkulturális és globális perspektíváinak fejlesztéséhez, mely valamennyi hallgatót, oktatót és adminisztratív munkatársat (hazai és nemzetközi), valamint a felsőoktatási intézmények minden misszióját, folyamatát érinti (tanulás-tanítás, kutatás-fejlesztés, harmadik misszió, adminisztratív folyamatok) (Leask, 2004).

Ez a megközelítés továbbá kiemeli annak fontosságát, hogy a FOI-k a határokon átnyúló nemzetköziesítéssel párhuzamosan segítsék a hazai intézmény minden folyamatának és tevékenységének nemzetköziesítését. Ennek révén az intézmény lehetőséget biztosít a fizikailag nem mobilis hallgatók és munkatársak számára is, hogy aktívan részt vegyenek a nemzetközi tevékenységekben, azok előnyeiből részesüljenek (Erdei és Káplár-Kodácsy, 2020).

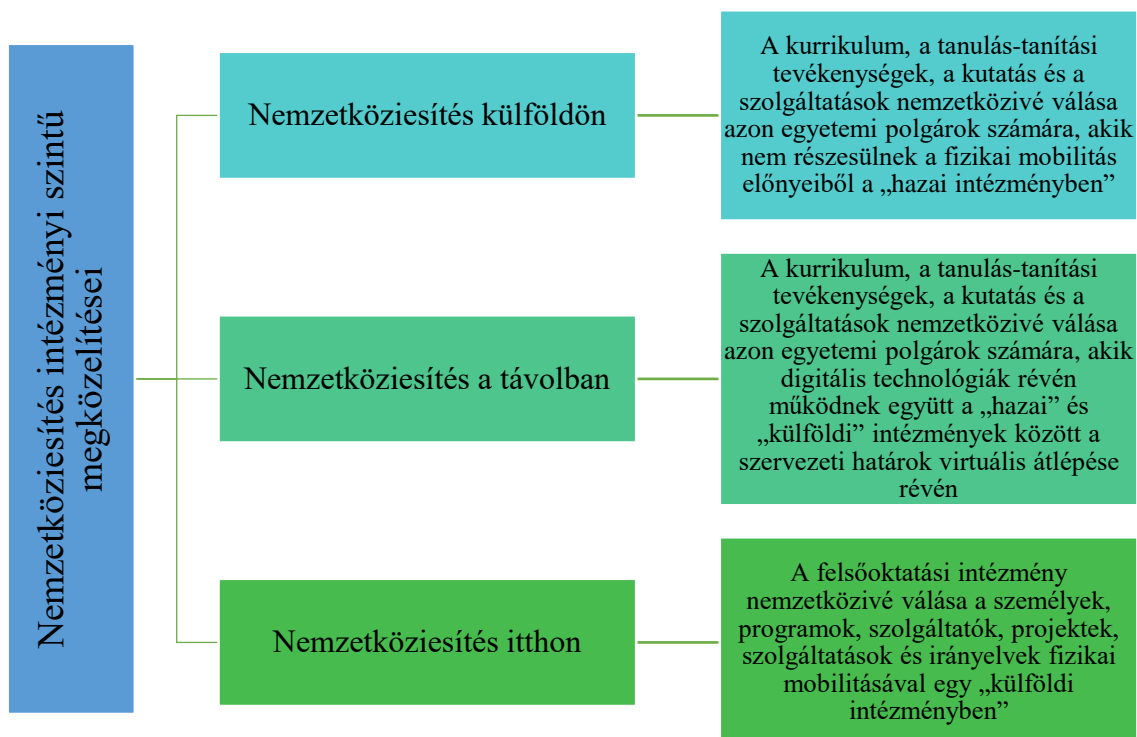
Bár a hazai és a külföldi intézményben zajló nemzetköziesítést a kutatások egymástól függetlenül is vizsgálják, Leask (2004) szerint az „ott” szerzett tapasztalatok, a megismert gyakorlatok és folyamatok integrálása az „itteni” működésbe segíti a felsőoktatási intézményeket abban, hogy újragondolják stratégiai célkitűzéseiket és javítsák a nemzetközivé válást segítő operatív folyamataikat. Jogosan merül hát fel a kérdés, hogy vajon „el lehet-e teljesen választani a hazai intézmény ('itt') nemzetköziesítését a máshol ('ott') történő nemzetköziesítéstől?” (Leask, 2004, 5.). Erre reflektálva Knight (2004, 2008) úgy ítéli meg, hogy a nemzetköziesítés eddig bemutatott két megközelítése egymásra szervesen épít, kölcsönösen függ, így szorgalmazza azok integráltan történő kezelését.

2.1.3. Nemzetköziesítés a távolban

Az Európai Felsőoktatási Térségben már a COVID-19 világjárvány kirobbanása előtt megjelentek a nemzetközivé válás új trendjei, így például a felsőoktatási intézmények „távolban” végzett nemzetköziesítési tevékenységeinek felértékelődése (Mittelmeier és mtsai., 2021). Ezek a tevékenységek a hallgatók aktív és digitálisan megvalósuló tudásmegosztására épülnek, amely anélkül valósul meg, hogy a résztvevők fizikai mobilitásban vennének részt (tehát nem sorolhatók a hagyományos határokon átnyúló nemzetköziesítési tevékenységek közé), azonban e tevékenységek köre és célcsoportja szélesebb, mint a hazai intézmény nemzetköziesítési koncepciójába sorolható tevékenységeké.

A Ramanau (2016) által bevezetett nemzetköziesítés a távolban („internationalisation at a distance”) koncepció a korábban bemutatott nemzetköziesítési megközelítéseket igyekszik kiegészíteni. Mittelmeier és munkatársai (2021) szerint ide tartozik „a határokon átnyúló oktatás minden formája, ahol a hallgatók, oktatók és adminisztratív munkatársakat földrajzi távolság választja el egymástól és együttműködésüket a technológia támogatja” (Mittelmeier és mtsai., 2021, 4.). Más szóval, a távolban történő nemzetköziesítés lehetőséget biztosít a felsőoktatási hallgatóknak és munkatársaknak, hogy az IKT-technológiák segítségével határokon átvélő csereprogramokon vegyenek részt, ugyanakkor túlmutatnak a nemzetköziesítés itthon agenda-ba illeszkedő tevékenységeken, mivel a fizikai távolság miatt „szélesebb célközönséget vonnak be, mint csak ’otthoni’ hallgatók és munkatársak” (Mittelmeier és mtsai., 2020, 5.). A nemzetköziesítés a távolban a digitális kapcsolattartás eszközeire építő, határokon átnyúló tudásmegosztási és közös tanulási lehetőségeket teremt, amelyek széles körben, nem csapán egyetlen intézményre fókuszálva, inkább a felsőoktatási intézmények hálózatos együttműködésére alapulón közelítik meg a nemzetköziesítést. Ezzel az intézményi határok „korlátok nélküli” átlépésének lehetőség merül fel (Mittelmeier és mtsai., 2021), amely egyfajta kritikájaként is értelmezhető a hazai környezetben végzett nemzetköziesítés koncepciójának. Értelmezésünkben a nemzetköziesítés itthon az adott intézmény belső és külső nemzetköziesítési szempontját képviseli, míg a nemzetköziesítés a távolban a folyamatokat egyfajta „intézmények feletti”, az intézményi affiliációtól („kimenő” és „bejövő”, „hazai” és „nemzetközi”) és a kedvezményezetteknek a nemzetközi tevékenységben betöltött szerepétől elválva értelmezi az intézményi nemzetköziesítés folyamatait és tevékenységeit.

A fenti megközelítések azt mutatják, hogy a felsőoktatás nemzetközivé válása több, egymással összefüggő folyamatot, gyakorlatot és irányelvet foglal magában, amelyeket komplexen, egymást támogató megközelítésként kell alkalmazni. Az eddig bemutatott megközelítéseket az alábbi ábra foglalja össze (1. ábra).



Ábra 1 - A felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának főbb megközelítései (Knight, 2003, Leask, 2004 és Mittelmeier és mtsai., 2020 alapján saját szerkesztés)

Az összefoglaló ábra is jól mutatja az intézményi szintű nemzetköziesítéséhez kapcsolódó integratív megközelítések alkalmazásának fontosságát, amelyet a következőkben bemutatandó komprehenzív nemzetköziesítés koncepciója is képvisel (Hudzik, 2011). Ez a koncepció biztosítja a felsőoktatási intézmények szerteágazó nemzetköziesítési agendáinak, folyamatainak és tevékenységeinek összekapcsolását, integrált rendszerként történő értelmezését.

2.1.4. Komprehenzív nemzetköziesítés

A 2010-es években megjelent komprehenzív nemzetköziesítés („comprehensive internationalisation”) megközelítése Hudzik (2011) nevéhez fűződik, aki szerint a nemzetköziesítés egy „olyan elköteleződést jelent, amely keretében a nemzetközi és átfogó megközelítés áthatja a felsőoktatási intézmény oktatási- képzési, a tudományos, a kutatási, valamint a szolgáltatási tevékenységeit, az ezekhez kapcsolódó célok pedig az intézményi tevékenységekben kifejeződnek” (Hudzik, 2011, 6.). A megközelítés azon nemzetköziesítést érintő kritikákra vonatkozó válaszként jött létre, amelyek a nemzetköziesítés intézményi szinten való töredezettségére, szétaprózódására hívták fel a

figyelmet, és egy átfogó megközelítés bevezetését szorgalmazták (Kasza, 2021). A komprehenzív nemzetköziesítés így a szervezeti szinten megvalósuló nemzetköziesítést az intézmény minden folyamatában és tevékenységében megjelentő, átfogó, mindenre kiterjedő folyamatként értelmezi, amelynek eredményeként erősödik az intézmény nemzetközi elkötelezettsége, jellege (Hudzik, 2011). Kasza (2020) Hudzik-ra támaszkodva a komprehenzív nemzetköziesítési koncepció következő alappilléreit azonosította tanulmányában, s kiemelte a jól körülhatárolt és deklarált intézményi, stratégiai szintű elköteleződés és a szervezeti felépítés, vezetői elköteleződés, valamint nemzetköziesítést segítő szervezeti egységek révén a munkatársak folyamatokba történő bevonásának fontosságát. A komprehenzív megközelítés kulcsfontosságúnak látja emellett a tantervek, tanulási eredmények nemzetközi dimenziójának erősítését, közös képzések kialakítását és megvalósítását, emellett a felsőoktatási intézmények változatos szervezeti egységeinek körében megvalósuló tevékenységeket, programokat, így pl. az oktatói mobilitás, szakmai fejlődési lehetőségek biztosítását. Természetesen kiemelt helyet kap ezen megközelítésben is a hallgatói mobilitáshoz kapcsolódó folyamatok és tevékenységek implementációja, fejlesztése, s ugyancsak fontos pillérnek tekinthető az oktatási és kutatás-fejlesztési célú együttműködések és partnerségek erősítése is (Hudzik, 2011; 2015; Kasza, 2020).

A komprehenzív megközelítés tehát a nemzetköziesítési törekvések területeinek mesterséges elkülönítése orvoslását vállalja magára, a nemzetköziesítési folyamatokban szerepet játszó intézményi szintű elemek, tevékenységek, folyamatok és érintettek széles körét integráltan kezeli, ezzel is segítve, hogy a felsőoktatási intézmények szervezetében és rendszerkörnyezetében jól értelmezhető és empirikus módon is vizsgálható legyen a szervezeti szintű nemzetköziesítés jelenségvilága. A közös képzési programok esetében különösen jogos ez a szemlélet mert – mint azt a következő fejezet is bemutatja – a közös képzési programok működése és szervezeti tanulási folyamataik csak komplexen, a komprehenzív nemzetközi megközelítést adaptálva értelmezhetőek. A koncepció kutatásunk konceptuális kereteibe történő adaptálása mellett szól, hogy az a közös képzési programok nevesítése mellett (amely kutatásunk eseteiként kerülnek definiálásra) a nemzetköziesítés folyamatjellegét hangsúlyozza, amely összekapcsolható a szervezeti tanulási folyamatok vizsgálatára vonatkozó megközelítésekkel (ez utóbbi a kutatás vizsgálati egységeként értelmezhető). A korábban bemutatott megközelítések azonban mind az esetleírások, mind az eredmények értelmezésekor alkalmazásra kerülnek.

2.2. Nemzetközi közös képzési programok

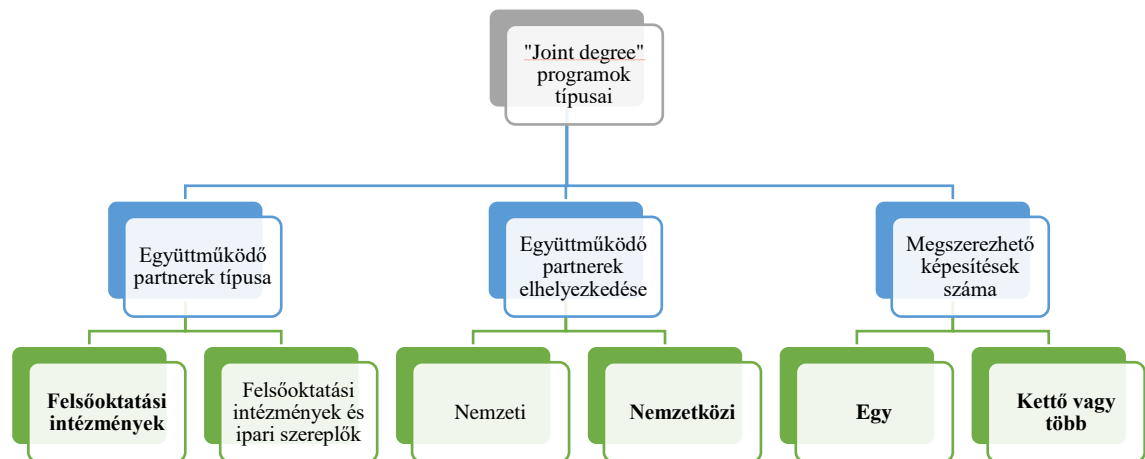
A fentiekben ismertetett kategorizálások számos tevékenységet magukba foglalnak, amelyek a nemzetköziesedés megvalósulását segíthetik, köztük a kutatás tárgyát képező nemzetközi közös képzési programokat is. A közös képzési programok az 1970-es évek közepén-végén jelentek meg az európai felsőoktatási szintéren, hogy segítsék a hallgatói mobilitást akadályozó számos akadály leküzdését, és támogassák az eltérő nemzeti szabályozási rendszerek között működő felsőoktatási intézmények képzési programjainak összehangolását. Az eredeti modell az alapképzési szintre összpontosított, főként az alkalmazott tudományok, pl. az üzleti tanulmányok területén, amelynek keretében az intézmények kölcsönösen biztosították egymást arról, hogy tanterveik megfeleltethetők vagy kiegészítik egymást (Hénard és mtsai., 2012).

2.2.1. A közös képzések típusai és jellemzői

A szakirodalmi áttekintések során számos olyan elméleti és empirikus tanulmánnyal találkozhatunk, amelyek a témához köthető fogalmi sokszínűséget próbálják eltérő szempontok szerint rendszerezni (Aerden, Braathen és Frederiks, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). A közös képzések fogalmának és a jelenségének értelmezése – akár csak a nemzetköziesítés megközelítéseinek értelmezése esetén – összetett feladat, mivel a nemzetközi szakirodalom számos, egymással összefüggésben álló, sokszor szinonimaként használt fogalommal operál (nem említve a nem angol nyelvű publikációk fordításainak nyelvi sajátosságait). A közös képzések szakirodalmában a következő fogalmak dominálnak a „joint” kifejezés mellett: „double, multiple, tri-national, integrated, collaborative, international, consecutive, concurrent, co-tutelle, overlapping, conjoint, parallel, simultaneous, common degrees” (Knight, 2011), melyek körül a „dual” és „multiple degree”, vagyis kettős és többes diploma kérdése jelenik meg számottevő alkalommal a tanulmányokban. Ezeket olyan programokként határozza meg Knight (2011) melyeknek befejezésekor a két vagy több együttműködő partner egy-egy önállóan kiállított diplomával ismeri el a program elvégzését. Ezen programok jóval nagyobb számban találhatóak meg az Európai Unióban, melyeket a felsőoktatási intézmények főként a közös végzettségek akkreditációs nehézségeinek elkerülése érdekében választanak (Egron-Polak és Hudson, 2014).

A közös képzési programok vizsgálatakor számos szakirodalmi forrás áll rendelkezésünkre, amelyekből a közös képzések értelmezésének három dimenziója

rajzolódnak ki. Az első a megvalósító intézmények helye szerint különbözteti meg a nemzeti és nemzetközi közös képzéseket. A második dimenzió ezzel szemben a megvalósító intézmények típusai szerint tesz különbséget a kizárólag felsőoktatási intézmények bevonásával, egyetemközi módon megvalósuló, illetve a felsőoktatási intézmények és külső partnerszervezetek (pl. ipari szereplők) közötti együttműködésén alapuló közös képzési programok között, míg a harmadik megközelítés a kiadásra kerülő diplomák száma szerint különbözteti meg az egyes programokat (Aerden és mtsai., 2010; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003; Banks, és mtsai., 2011). Kutatásunkban így a nemzetközi együttműködésre épülő, teljes jogú vagy együttműködői státuszban lévő felsőoktatási intézmények partnerségében megvalósuló közös képzési programok körében vizsgálódunk, s azok értelmezési keretén belül fókuszálunk a szervezeti tanulási folyamatokra (2. ábra).



Ábra 2 - A közös képzési programok lehetséges tipizálása (saját szerkesztés)

A közös diploma kiadása azonban számos nehézségbe ütközhet a nemzeti jogszabályok és intézményi előírások harmonizációja (Európai Bizottság / EACEA2020b), valamint a programot megvalósító intézmények adminisztratív és menedzsment folyamatainak összehangolása folyamán (pl. felvételi rendszer, tanév ütemezése, kontaktórák, vizsgaszervezése, hallgatói szolgáltatások nyújtása stb.), így számos esetben egy közös diploma kiállítására nincsen lehetősége a konzorciumoknak (Michael és Balraj, 2003). A Michael és Balraj (2003) által publikált keretrendszer szerint (2. táblázat) a közös diplomák egy változatát jelenthetik a „joint dual degree” programok, amelyeket több intézmény közösen dolgoz ki, azonban mégis kettő vagy több diploma kiállításával végződik a program, s ezzel felveti a kérdést, hogy ebben az esetben miben különböznek a kettős diplomáktól. Számos szakirodalmi forrás szerint a kettős diplomák

mindössze annyiban térnek el a közös diplomáktól, hogy nem egyetlen bizonyítványt állítanak ki, azonban integráltságukat tekintve megegyezők lehetnek a közös programokkal, csupán nem kell olyan jellegű harmonizációs folyamatokon átesniük, mint a közös képzési programok (Banks és mtsai., 2011; Knight, 2008; Knight, 2011).

		Intézmények száma	
		Egy	Kettő vagy több
Megszerezhető képesítések száma	Egy	I. Hagyományos diplomás programok	II. Joint degree programok
	Kettő vagy több	III. Dual degree programok	IV. Joint dual degree programok

Táblázat 2 - Közös képzések típusai (Michael és Balraj, 2003)

Keretrendszerük szerint tehát a több partner által kidolgozott, de nem közös diplomát adó programok is eshetnek a közös kategória alá. Ugyancsak ezt a megközelítést követi a közös programok minőségbiztosításának európai alapidokumentuma is (The European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes), amelyet az Európai Felsőoktatási Térség miniszterei 2015 májusában hagyták jóvá, s amely azóta is kiemelten fontos irányelvként szolgál az uniós közös képzések létesítésekor és működtetésekor (Becker, 2017). Ez az „engedékeny” gyakorlat azonban felvetheti annak a lehetőségét, hogy esetleg nem valósul meg egy konzorciumi szintű kurrikulumfejlesztés, az eltérő szakmai megközelítések integrálása, mivel a közös diploma akkreditációs folyamatát kikerülve esetlegesen nem kell olyan jellegű harmonizációs folyamatokon átesniük az intézményeknek, mint a közös diploma kiadására jogosító programok esetében (Banks és mtsai., 2011; Knight, 2008; Knight, 2011). Számos konzorcium így éppen a jogi akadályok elkerülése érdekében vállalkozik csak kettős vagy többes diploma kiadására, mely rávilágít, hogy a képzések esetében használt „joint” jelző nem feltétlenül a részt vevő partnerek és az általuk kibocsátott végzettségek számára, sokkal inkább a képzés alapját jelentő kurrikulum és pedagógiai megközelítések integráltságának fokára, azok következetes, közös megvalósításra utal (Chan, 2021).

A közös diploma kifejezés ezzel szemben kizárólagosan az egyetlen diploma kiadásának tényére utal. Ehhez kapcsolódnak az EUA 2015-ös kutatásának eredményei is, amely szerint a közös képzések keretében végzett eredményes munkát az alábbi 4 típusú végzettség kiadásával ismerhetik el a megvalósításban érintett felsőoktatási intézmények:

- egyetlen diploma a fogadó intézménytől, kiegészítve egy mobilitási igazolással;
- kettős diploma, amely co-tutelle megállapodáson (két intézmény közötti bilaterális egyezményen) alapszik;
- kettős diploma közös konzorciumi diplomamelléklet kiegészítve; vagy
- közös diploma, amelyet a koordináló egyetem rektorának aláírása hitelesít (Surssock, 2015).

Ez a felosztás is arra világít rá, hogy a képzések vonatkozásában használt közös jelző nem szükségszerűen a végzettségek számának függvényében alkalmazható, sokkal inkább az integráltság fokára, a közös szemléletben történt kurrikulum fejlesztésre és implementációra utal. Az empirikus kutatásra előre tekintve fontos megjegyezni, hogy a kutatásunk mintájába bekerült intézmények programjai mind európai uniós forrásokból kerültek finanszírozásra, melyek alapkövetelménye, hogy a képzés keretében összehangolt pedagógiai munka folyjon, ebből fakadóan a saját intézményük által kínált programot minden esetben közös képzésként definiálják, ám egyetlen közös diplomát a konzorciumok nem tudnak kiállítani. Éppen ezért Michael és Balraj mátrixától, illetve az EUA megközelítésétől eltérően jelen kutatásban nem fókuszálunk a kibocsátott diplomák számára amikor közös képzésként aposztrofáljuk a vizsgált programokat, mivel azok szemléletükben, összehangoltságukban megfelelnek a fenti követelményeknek. Mindazonáltal elismerjük, hogy fogalomhasználatunk – különösképpen a magyar felsőoktatásra vonatkozó akkreditációs fogalmak esetében – nincs összhangban az jogi-igazgatási fogalomrendszerben meghonosodott fogalomhasználattal.

Amennyiben a közös képzési programok empirikus vizsgálati dimenzióinak körét a fentiekén túlmenően ki szeretnénk egészíteni, úgy érdemes szót ejteni a nemzetközi közös képzések felsőoktatási rendszerben betöltött szerepéről is. Ezek a programok eredményesen vizsgálhatóak a felsőoktatási rendszerek eltérő képzési ciklusaiban, így a felsőoktatási alap-, mester- és doktori képzések szintjén is, de vállalkozhatunk elemzésükre a programokban érintett szereplők, így az egyének, mint hallgatók, oktatók és vezetők, az intézmények, a nemzeti oktatás rendszerek, de akár a nemzetközi, regionális folyamatok, szervezetek perspektívájából is (Knight, 2008).

Kutatásunkban tehát nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzés alatt olyan kettő vagy több partnerország akkreditált felsőoktatási intézménye által létrehozott és megvalósított képzést értünk, amely konzorciumi együttműködés keretében valósul meg, integrált kurrikulumot és esetleg kutatási tevékenységet foglal magában, s

központi szerephez jut benne a hallgatók által megszerzett kreditek kölcsönös elismerése. A programok további fontos eleme a hallgatói és oktatói mobilitás is, így a hallgatók általában két vagy több partnerintézményben tanulnak, majd a program sikeres elvégzése esetén közös vagy kettős diplomát, diplomamellékletet kapnak (Banks és mtsai., 2011; Braathen és mtsai., 2010; Knight, 2003, 2008, 2011, 2012b, 2015a, 2015b; Michael és Balraj, 2003; Nickel és mtsai., 2009).

2.2.2. A közös képzések kialakításának intézményi szintű megvalósulása

A nemzetközi közös képzések világának megismerése és az empirikus kutatás konceptuális keretének, fókuszpontjainak definiálása érdekében a 2.2.2.1-2.2.2.3. fejezetekben áttekintjük a közös képzések intézményi szintű céljait, a megvalósított programok intézményi szintű kimeneteit, eredményeit, hatásait és bemutatjuk a témára fókuszáló kvalitatív kutatások módszertani megközelítéseit is.

2.2.2.1. A KÖZÖS KÉPZÉSEK INTÉZMÉNYI SZINTŰ CÉLRENDSZERE

A felsőoktatás világát befolyásoló, folyamatosan változó globális környezet elvárja a felsőoktatási intézmények vezetésétől, hogy támogassák a képzési programjaik interdiszciplinárisá tételét, csökkentsék a képzési programok elszigeteltségét és bővítsék a kurrikulum által lefedett területeket, ezáltal hozzájárulva a hallgatók széles körű tanulási tapasztalataihoz, kreativitásának és alkalmazkodóképességének fejlődéséhez. A közös képzési programok ennek stratégiai eszközei lehetnek (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). A többszöri pályamódosítás, az új szakmák megjelenése is egyre inkább rákényszeríti a felsőoktatási intézményeket, hogy minél szélesebb képzési palettával, köztük is nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programokkal rendelkezzenek. Erre mutatott rá Sursock és Smidt (2010) EUA Trends 2010 jelentése, miszerint felsőoktatási intézmények többsége az egyre erősödő globális munkaerőpiac kihívásaira reflektálva hozza létre „joint degree” programjait. A nemzetközi közös képzések kialakításának és fenntartásának célrendszerét röviden áttekintve látható, hogy abban egyértelműen tükröződik a globális hálózatépítés ágazati- és intézményi szintű kívánalma (OECD, 2016), a mobilitás harmadik hullámára reagálva az új típusú partnerségi együttműködési formák felértékelődése (Choudaha, 2017).

Mivel a közös képzések hagyományai és kutatási jellegű megközelítései is az észak-amerikai felsőoktatás kontextusából eredeztethető, így elsőként annak az áttekintésére vállalkozunk, majd a kutatásunk témájához szorosabban kapcsolódó európai

uniós perspektívában közelítünk a közös képzések felé. Az észak-amerikai kontextusban vizsgálódva a közös képzések keretében kifejlesztett integrált kurrikulum és az alkalmazott innovatív oktatási módszerek lehetőséget teremtenek rá, hogy a felsőoktatási intézmények alkalmazkodhassanak a sokszínű hallgatói összetételhez, elvárásrendszerhez, segítve így a felsőoktatási intézmények képzési palettájának színesítését, diverzifikációját, interdiszciplinárisá tételét, a nemzetközi együttműködések erősítését és a képzési programok elszigeteltségének csökkentését. Ezek, mint a közös képzések bevezetésének deklarált céljai jelennek meg a felsőoktatási intézmények körében (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). A közös képzési programok eközben széleskörű tanulási tapasztalathoz segíthetik a hallgatókat, felkészítve őket a munkaerőpiacon való eredményes elhelyezkedésre, mely a program és a megvalósító felsőoktatási intézmény sikerességének indikátoraként kerül rögzítésre (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2011 Michael és Balraj, 2003).

A nemzetközi közös képzési programok elismert kutatójaként Knight számos tanulmányt készített a témára vonatkozóan (Knight 2008; 2009; 2011; 2012; 2015), amelyek az amerikai felsőoktatási kontextuson belül rámutatnak a közös képzések intézményi szintű bevezetésének három legfőbb céljára, melyek a tantervi innováció, az oktatók és kutatók cseréje, valamint a partneregyetem és annak kutatóhálózatai szakértelméhez való hozzáférés elérése. Más intézmények esetében a közös képzések bevezetésének célja az intézmény hírnevének és presztízsének növelése, melyet a FOI-k hasonló vagy magasabb státuszú intézményekkel való együttműködésben érik el. Ez a fajta „státuszépítés” a fejlett és a fejlődő országok intézményeire egyaránt vonatkozik. A fejlődő országok intézményei például a fejlett országbeli partnerekkel közös képzési programokra törekcszenek, mivel ez közvetve igazolja programjuk minőségét, mivel a kurzusokat egyenértékűnek ítélik meg ahhoz, hogy a kettős, esetleg többes vagy közös diplomát állítsanak ki. Nem példanélküli az az intézményi motiváció sem, amikor az intézmények úgy vélik, hogy egy „magasabb státuszú” intézménnyel való együttműködés a saját nemzeti akkreditációs folyamatait is segíti. Végezetül egyes egyetemek úgy tekintenek az együttműködési programokra, mint a tehetséges hallgatók vonzására szolgáló lehetőségre, akik a diploma megszerzése után esetleg szakmai gyakorlatot kívánnak szerezni, és esetleg véglegesen bevándorolnak az adott országba (Knight, 2008; 2009; 2011; 2012; 2015). Knight összes eddig idézett tanulmányában hangsúlyozza

azonban, hogy a közös képzések bevezetésének ritkán deklarált célja a bevételek generálása.

Ugyancsak az észak-amerikai kontextusban vállalkozott a közös képzések intézményi célrendszerének feltárására vállalkozott több szervezet is, így például a Council of Graduate School (2010) intézménye, amely tanulmányának elméleti megalapozó fejezetében a közös képzések bevezetésének céljai között a kutatási jellegű tevékenységek fejlesztését, a hallgatói mobilitási arányok emelkedését, az intézményi nemzetköziesítési stratégiák megvalósításának támogatását és az anyagi források bevonását emelték ki. Erre építve dolgozták ki empirikus kutatásukat, amely 43 felsőoktatási intézmény körében végzett adatfelvétel alapján a nemzetközi hallgatók bevonása, az oktatói együttműködések megteremtése, a nemzetköziesítési törekvések megvalósítása, a tudományos kutatás minőségének erősítése, a már említett presztízsnövelés és a bevételek növelése egyaránt célként megjelent, ahogyan a munkáltatói kereslet kielégítésére és a hallgatók számára nemzetközi tapasztalat biztosítása is. Ahogyan Knight (2008) is említette, a bevételek növelése nem kiemelt célja a közös képzések bevezetésének, a Council of Graduate School (2010) kutatásában ezzel egybevágóan a válaszadók kevesebb mint fele jelezte, hogy a bevétel volt az elsődleges motivációja a közös képzések bevezetésére. Fontos azonban ezt az intézményi célt tükröztetni a képzések megvalósulására vonatkozó adatokkal is, melyek a kihívásokra vonatkozó későbbi kérdésekre reflektálva azt sugallják, hogy a közös képzések jellemzően nem termelnek nagy profitot.

Banks és munkatársai (2011) 28 ország (köztük számos európai és amerikai ország) 245 felsőoktatási intézményében lezajlott felmérése szerint a felsőoktatási intézmények a képzési kínálat szélesítése, a kutatási együttműködések erősítése, a nemzetközivé válás támogatása, illetve a felsőoktatási intézmény nemzetközi láthatóságának, presztízisének, versenyképességének növelése érdekében szorgalmazzák a közös képzések elindítását. A képzések bevezetésének céljaira fókuszálva Hénard és munkatársainak (2012) az OECD felkérésére végzett kutatása rámutatott, hogy számos felsőoktatási intézmény kezdett új és innovatív közös és kettős képzési programokat alkalmazni a márkaépítés érdekében, amelyet először hagyományos, Európán belüli partnerekkel, később pedig már globális partnerekkel, különösen Ázsiában található felsőoktatási intézményekkel valósított meg.

Az amerikai kontextusban vizsgálódott az American Council of Education (2014). 89 intézmény 193 programjának adataira támaszkodva a nemzetközi közös és kettős diplomát adó képzési programok megvalósításának három fő célját különítették el: az akadémiai, gazdasági és politikai célokat, melyek közül az első kettő értelmezhető az felsőoktatási intézményi szintjén. Az akadémiai célok között az intézményi elismertség és presztízs, az oktatás színvonalának növelése, az akadémiai kiválóság erősítése és az interkulturális és nemzetközi és interkulturális tudatosság erősítése jelentek meg, míg az intézményekre vonatkozó gazdasági célok között a humán erőforrásokkal való gazdagodás lehetősége jelent meg.

Banks (2014) az Institute of International Education szervezetét képviselve az egyetemek nemzetközivé válásának előmozdításában, a nemzetközi láthatóság és presztízs, a külföldi hallgatók számának és a bevételek növelésében, illetve a tudományos kutatási együttműködések erősítésében látta az amerikai felsőoktatási környezetben indított közös képzések céljait tükröződni.

A közös képzések kifejlesztésének okai és céljai között más amerikai vizsgálatok kimutatták még a változó szakmai követelményeknek való megfelelés szükségességét, a szakok interdiszciplinárisabbá tételére irányuló átszervezési kényszert, a hallgatói tapasztalatok kielégítésére reflektáló, specifikus képzési programok kialakításának igényét (Michael és Balraj 2003; Chan, 2012; Kuder és Obst, 2009; Chan; 2012; Yung-Chi Hou és mtsai., 2017).

Az európai felsőoktatási kontextusban vizsgálódott McMahon (2013), aki az írországi felsőoktatási intézmények bevonásával végzett felmérésében rámutatott, hogy az intézmények a nemzetközi rangsorokban betöltött pozíciójuk erősítése miatt szorgalmazzák a közös képzések és más, innovatív gyakorlatok bevezetését. A bevételgenerálás témáját McMahon (2013) is felveti, aki szerint ez a kérdés az Európai Unió felsőoktatási környezetét tekintve nem központi relevanciájú, mert a legtöbb európai ország, amely nagyon aktívan részt vesz a közös képzési programok fejlesztésében, egyáltalán nem számít fel tandíjat. A harmadik célja az intézményeknek, hogy ne csupán alap- és mesterképzési, de a doktori képzés szintjén is kialakíthassanak közös képzéseket, ezzel is támogatva a nemzetközi kutatói együttműködések, utánpótlásképzést, projektek kialakítását.

Az Európai Bizottság 2016-ig megvalósult Erasmus Mundus közös mesterképzésekre vonatkozó tapasztalatait összegezte, ami szerint a felsőoktatási intézmények szemszögéből a közös képzések hagyományos céljai között található meg a tantervek összehangolása és nemzetközivé tétele, a nemzetközi tudományos együttműködések fejlesztése, illetve olyan képzési élmény biztosítása, amely a különböző oktatási rendszerekből érkező hallgatók számára egyedi tanulási élményt nyújt (Európai Bizottság, 2016). Az európai felsőoktatási intézmények emellett a hazai intézmény nemzetköziesítését is célként megjelölik meg a közös képzések bevezetésekor, mivel azok a globális állampolgárság és az interkulturális tudatosság, megértés fejlesztését támogatják a körkörös mobilitási utak integrálásával, míg a nemzetközi hallgatói, oktatói és munkatársi tapasztalatcsere révén az eltérő kultúrákkal és akadémiai kontextusokkal való találkozás lehetőségét hordozzák magukban. A közös képzések megvalósítása révén a felsőoktatási intézménynek továbbá lehetősége van arra, hogy más külföldi felsőoktatási intézmények szellemi erőforrásait használja fel saját oktatási tevékenységében, a kurrikulumfejlesztésben és a kutatásban egyaránt (Juknytė-Petreikienė és Žydzūnaitė, 2017).

Bamford 2020-as (doktori kutatásra épülő) monográfiája számos kontextusban vizsgálta a közös képzéseket. Egy francia felsőoktatási intézményben végzett esettanulmánya eredményeire alapozva azt hangsúlyozza Bamford (2020), hogy a közös képzési programok indítása révén a felsőoktatási intézmények saját piaci pozicionálásukat akarják segíteni. Ez előkészíti a globális oktatási piacra való kilépést, a határokon átnyúló oktatási törekvéseket, így például más országban történő akkreditáció után saját kihelyezett kampusz létesítését. Összefoglalásában Bamford arra jutott, hogy a közös képzések bevezetésének gazdasági céljai és a nemzetköziesítés értékvezérelt megközelítésének összehangolása (melyet az Európai Bizottság is támogat az Erasmus Mundus programon keresztül) alapvető kihívást jelent a nemzetközi közös képzési programok esetében. Rávilágít, hogy egyfajta „érdekellentét” van a felsőoktatási intézmények nemzetközi tevékenységének kereskedelmi ösztönzői és a „nemzetköziesítés” koncepcionális motivációi között a nemzetközi közös kettős diplomák tekintetében, melyek megoldása még várat magára (Bamford, 2020).

Végül szót kell ejtenünk róla, hogy a téma gyakorlati jellegéből adódóan számtalan riport, kézikönyv született az elmúlt évek során, amelyek – habár a szürke szakirodalom kategóriájába tartoznak – értékes szempontokkal segítheti a téma

tudományos igényű megközelítését. Kiemelnénk a számos anyag közül a JDAZ projekt beszámolóját, amely 5 európai felsőoktatási intézmény mintegy 20 munkatársának közös fejlesztésében született meg és részletes ajánlásokat fogalmaz meg a felsőoktatási intézmények számára. A JDAZ projekt megközelítése szerint az alábbi intézményi és programszintű célokat tűzhetik ki a közös képzési programfejlesztés előtt álló konzorciumok (JDAZ Project Team, 2015), mely felsorolás értelmezésünk szerint az eddig bemutatott empirikus kutatókra jól reflektál, így azok összefoglalásaként is szolgálhat. A csoportosítás a következő célokat határozza meg:

Végül szót kell ejtenünk róla, hogy a téma gyakorlati jellegéből adódóan számtalan riport, kézikönyv született az elmúlt évek során, amelyek – habár a szürke szakirodalom kategóriájába tartoznak – értékes szempontokkal segítheti a téma tudományos igényű megközelítését. Kiemelnénk a számos anyag közül a JDAZ projekt beszámolóját, amely 5 európai felsőoktatási intézmény mintegy 20 munkatársának közös fejlesztésében született meg és részletes ajánlásokat fogalmaz meg a felsőoktatási intézmények számára. A JDAZ projekt megközelítése szerint az alábbi intézményi és programszintű célokat tűzhetik ki a közös képzési programfejlesztés előtt álló konzorciumok mely felsorolás értelmezésünk szerint az eddig bemutatott empirikus kutatókra jól reflektál és így azok összefoglalásaként is szolgálhat (JDAZ Project Team, 2015, 26.). A célok a következők:

Intézményi szinten:

- az intézmény nemzetközi ismertségének és hírnevének növelése;
- a globális hallgatói toborzás és a nemzetköziesedés szintjének növelése;
- az intézményi bevételek növelése a külföldi hallgatói létszám növelésével;
- a konzorciumi partnerekkel való együttműködés elmélyítése és intézményesítése, fenntarthatóbb stratégiai kapcsolatok kialakítása;
- kiválósági hálózatok kiépítése a (stratégiai) nemzetközi kutatási együttműködés megerősítése érdekében.

Program szinten:

- az oktatási kínálat bővítése vagy elmélyítése;
- a kurrikulum nemzetköziesítése az eltérő intézményi erősségek, kompetenciák, specializációk figyelembe vételével
- a stratégiai partnerségek megerősítése a világ más régióival;

- a tanterv (közös doktori programok esetén a kutatási elemek) minőségének javítása;
- speciális, innovatív tananyag fejlesztése az egyes intézmények oktatási és kutatási erősségeinek ötvözésével;
- a hallgatók és alkalmazottak interkulturális kompetenciáinak fejlesztése a mobilitás és a hazai intézmény nemzetköziesítése révén;
- a diplomások foglalkoztathatóságának javítása a munkaerő-piaci kereslethez igazodó tantervek révén (felkészülés az egyre globálisabb munkaerőpiacra);
- a képzések nemzetközi ismertségének és presztízsének növelése;
- a képzés tartalmának minőségbiztosítása;
- új hallgatói célcsoportok bevonása (eltérő országokból, térségekből);
- a konzorciumi tagok és hálózati partnerintézményeik szakértelméhez való hozzáférés biztosítása, amely kiindulási pontként szolgálhat a kutatási együttműködések erősítéséhez.

2.2.2.2. A KÖZÖS KÉPZÉSEK INTÉZMÉNYI SZINTŰ EREDMÉNYEIRE VONATKOZÓ EMPIRIKUS KUTATÁSOK ÁTTEKINTÉSE

A közös képzések elindításának célkitűzései mellett a programok implementálása révén létrejövő szervezeti szintű eredményeket számos empirikus kutatás vizsgálta az elmúlt 10-15 év folyamán, melyek eredményeit röviden ismertetjük az alábbiakban.

A nemzetközi közös képzési programok kimeneti mutatóira és eredményeinek vizsgálatára vállalkozó empirikus kutatások, illetve a szintetizáló tanulmányok eredményei sok esetben összhangban vannak a fent ismertetett célkitűzésekkel. A jelen kutatásban feldolgozott összefoglaló tanulmányok kiemelik, hogy a közös diplomát adó képzéseknek stratégiai, strukturális és operatív tekintetben is egyértelmű hozadékaik vannak a megvalósító intézmények számára, hiszen kapacitásbővítést, a nemzetköziesítési agenda támogatását, az oktatói-kutatói mobilitási trendek erősítését, az infokommunikációs technológiák jobb kihasználási lehetőségét adják (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2008, 2011). Emellett lehetővé teszik a kiemelten piacorientált vagy vállalati szférával aktívan együttműködő képzések esetében akár külső befektetők vonzását, valamint egyes alulreprezentált csoportok bevonását is (Asgary és Robbert, 2010). Bizonyos intézmények ezen túlmenően saját szervezeti tanulásuk katalizátoraként tekintenek a programokra, így a partneregyetemeken elérhető szakértelemhez való hozzáférés, a kurrikulum innovációja és az eltérő szakmai-módszertani megközelítések

összehangolása is ezt támogatják (Hénard, Diamond és Roseveare, 2012; Knight, 2008). Végül Holstein (2012) szintetizáló tanulmánya szerint az elérhető eredmények szorosan kapcsolódnak az intézményspecifikus célkitűzésekhez, ám a különbségek ellenére az intézmények a kettős vagy közös diplomát adó programokat általában a minőség ösztönzésének hatékony eszközének tekintik.

Számos empirikus vizsgálat támasztja alá a közös képzési programoknak a résztvevő felsőoktatási intézményekre gyakorolt pozitív hatását, melyek áttekintése szükséges a tervezett empirikus kutatás kereteinek definiálása érdekében. Fontos azonban folyamatosan tudatosítani, hogy mely felsőoktatási kontextusból kiindulva vizsgálják az eredményeket a választott tanulmányok, így a kutatások időrendisége mellett arra is figyelmet fordítunk, hogy az eredményeket földrajzi régió szerint is azonosítsuk. A témára vonatkozó empirikus kutatások közül elsőként Prideaux és munkatársai (2000) által prezentált, ausztrál orvosegyetemek konzorciumát bemutató vizsgálatát érdemes kiemelni. A kétéves együttműködés révén a résztvevő egyetemek a felvételi eljárások korszerűsítésével kapcsolatban alakítottak ki hivatalos struktúrát. Emellett a problémaalapú tanulás megközelítéseinek modernizálását érintően értek el jelentősebb előrelépést.

Clark és Lowe (2008) nemzetközi jogi közös képzési programok vizsgálatára vállalkozott Kanadában és azon kívül. 21 intézmény 13 közös képzésére vonatkozó empirikus kutatásukban azt találták, hogy a hálózati együttműködés keretében kialakított és kipróbált kapcsolatok szilárd alapokat teremtenek a nemzetközi képzési célú együttműködéshez, mivel megkönnyíthetik a kutatási kapcsolatokat, és lehetővé teszik a tanítási és tanulási módszerek komplementer jellegének feltárását. A programok diszciplináris területén továbbá elősegítik az oktatás és a kutatás közötti kölcsönhatást, mivel az oktatók és más munkatársak számára lehetőséget adnak a különböző tudományos környezetekkel és hagyományokkal való találkozásra (akár földrészen átívelve is), mely hozzájárul az intézmények nemzetközi hírnevének növeléséhez, új hallgatók bevonásához. Végül, a közös képzési programok fejlesztése és adminisztrálása lehetőséget biztosított az érintett intézmények számára a kapcsolatok erősítésére és elmélyítésére, a tantervi innováció és a programok sokszínűségének növelésére és a nemzetköziesítési törekvések előmozdítására a vizsgált egyetemeken.

A Council of Graduate Schools 2010-es felmérése szintén az Európán kívüli közös képzési programokat vizsgálta, s összesen 138 észak-amerikai közös vagy kettős

mesterképzési programra vonatkozóan gyűjtött adatot. A programok indításának leggyakrabban említett eredményei az intézmény megnövekedett presztízse, amely az intézmény globális egyetemként való megítéléséből adódhat, a nemzetközi hallgatói toborzás és a tandíjbevétel növekedése, illetve a világszínvonalú intézmények erőforrásaihoz való hozzáférés lehetősége. Az eredmények közé tartoznak még a megnövekedett kutatási kapacitások, a tehetséges nemzetközi hallgatók és oktatók toborzásának széleskörű lehetősége, valamint a nemzetközi térben jobban látható kutatási profil kialakítása, mely a globális versenyképességet erősíti. A stratégiai célok szintjén a nemzetközi misszió újragondolását, kapacitásbővítést eredményezhetnek a közös vagy kettős képzési programok bevezetése (Council of Graduate Schools, 2010).

Szintén az amerikai felsőoktatásban megvalósuló közös képzési programok intézményi eredményeit foglalta össze az American Council on Education (2014), ahol a hazai és a külföldi intézmény számára nyújtott előnyöket és eredményeket listázza 134 felsőoktatási intézmény válaszi alapján. Eszerint a közös képzések az érintett intézmények számára lehetőséget teremtenek a szervezeti egységek nemzetköziesítésére, a kutatási jellegű együttműködések és lehetőségek kiaknázására, a beiratkozások számának növelésére és a nemzetközi hallgatók angol nyelvű felkészítésére (ami segíti a hosszabb távú beilleszkedésüket az intézménybe). A közös képzések továbbá a presztízsz és elismertség növelését, a kurzuskínálat szélesítését és a hallgatói diverzitás erősítését eredményezhetik megvalósító intézmény számára.

A 2010-es éveket követően a nemzetközi közös képzésekre vonatkozó empirikus kutatások fellendülése látható az Európai Felsőoktatási Térségben, amely egyértelmű kapcsolatban áll az Erasmus Mundus program széleskörű elterjedésével. Az Erasmus Mundus mesterképzések első generációjára vonatkozó 2013-as bizottsági jelentés szerint a képzések bevezetésének legnagyobb hozzáadott értéke a közös felvételi kritériumok meghatározása, az integrált tanterv, a közös értékelés kialakítása és az egyetemek közötti tudásátadás volt. Az Európai Bizottság (2013) jelentése emellett felhívja a figyelmet arra is, hogy a bolognai folyamat célja a szolgáltatások és a humán erőforrások minőségének javítására irányult, melyet a felsőoktatási rendszerek összehasonlítása és a jó gyakorlatok cseréje révén megvalósuló kölcsönös tanulás segít. Ebben az összefüggésben az EMJM kezdeményezés azáltal, hogy az eltérő oktatási és intézményirányítási gyakorlatot folytató egyetemek partnerségét szorgalmazza, segítik a nemzeti felsőoktatási hagyományokba ágyazott diszciplináris határok leküzdését, így intézményközi szinten is

értelmezhető tanulásra került sor. Az EMJM programok emellett az oktatási folyamatok fejlesztését is eredményezték a tanulási eredmények, értékelési módszerek, minőségbiztosítási eljárások közös meghatározása, az innovatív tanulóközpontú, projektalapú szemlélet erősítése, a hagyományos diszciplináris kereteken történő átlépés révén. Az EMJM programok bevezetése továbbá a képzések operatív menedzsmentjének gyakorlataira is hatással van, így például a nemzetközi hallgatói mobilitás menedzsment folyamatainak fejlesztése valósul meg az Erasmus+ program követelményeivel és más intézményi gyakorlatokkal való összehangolása során. Szintén szervezetközi tudásmegosztás valósul meg a közös témavezetői rendszerek, összehangolt szakdolgozati követelmények kialakítása során. Kiemelten fontos, hogy a közös képzések megvalósítása révén a szervezeti tagok interkulturális szemlélete fejlődött, így az oktatás tartalmában, megvalósításában és a támogató folyamatok megközelítésében is az addig alkalmazott nemzeti vagy tisztán európai szemléletnél szélesebb perspektívához vezetett. A közös képzések további hozadékaként említették a megkérdezettek az angol nyelv oktatási célú bevezetését vagy megerősítését, amit egyértelműen vonzónak bizonyult nem csupán a nemzetközi, de a hazai hallgatók is számára is.

Karvounaraki és munkatársai (2018) az európai transznacionális együttműködésekre fókuszáló hatásvizsgálatukban – amely 169 EMJM programot megvalósító európai felsőoktatási intézmény eredményein alapszik – a megkérdezett intézmények a nemzetközi profil fejlődését, valamint a képzési programok kínálatának változatossá válását jelölték meg a közös képzések legjelentősebb hozzáadott értékeként. A vizsgálat további jelentős hozzáadott értéként azonosította az oktatói mobilitás és a kapacitások növekedését, de a kutatási kiválóság további erősödése és a megnövekedett finanszírozás is az eredményesség indikátoraiként kerültek megnevezésre.

A Crăciun és Orosz (2018) által publikált tanulmány, amely a felsőoktatási intézményrendszereket és az azokhoz tartozó közös képzési programokat érinti, a transznacionális partnerségi együttműködések előnyeinek, illetve azok költségeinek vizsgálatát mutatja be. A dokumentum három szinten – makro (régió szerinti), mezo (intézményi) és mikro (egyéni) – végbemenő szisztematikus vizsgálatot tartalmaz, amely különbséget tesz a gazdasági, valamint nem gazdasági jellegű hatások között. A mezo szintet érintő gazdasági jellegű hatások többek között az intézményi bevételek, valamint az idő- és erőforrás-felhasználás hatékonyságának növekedését érintik. Nem gazdasági jellegű hatások kapcsán pedig a kurrikulum nemzetköziesedését, az e-learning felületek

bővülését, valamint a különböző kutatási teljesítmények és azok minőségének növekedését érdemes kiemelni.

Az Európai Bizottság (2019) Erasmus+ felsőoktatási hatástanulmányának az Erasmus Mundus alprogramra vonatkozó eredményei három fő dimenzióba sorolhatók. Az első az oktatás és a kutatás nemzetköziesedését érinti, amely különösképpen kiemeli a mobilitási tapasztalatok fontosságát, melyek a vizsgálatok alapján nemcsak az egyes résztvevők személyes fejlődéséhez, hanem a különböző partnerségek kialakításához és azok bővítéséhez is nagymértékben hozzájárultak. A második dimenzióba sorolható a tanítás és tanulás minőségének javulása. Ezen a ponton érdemes kiemelni a mobilitás okozta pedagógiai módszerekkel kapcsolatos szakértelem- és tapasztalatcsere pozitív irányba történő elmozdulását. A harmadik dimenzió a felsőoktatási intézmények hallgatói mobilitását támogató rendszerek minőségének javulását érinti, melynek kapcsán elsősorban a hallgatókat érintő tanácsadási és támogatási szolgáltatások fejlesztésének előmenetelét említhetjük meg.

A 2020-as évek során a téma empirikus kutatásának számos eltérő iránya jelent meg, főként a koronavírus járvány miatti szükséghelyzettel összefüggésben (Európai Bizottság, 2021, 2022), melyek között a közös képzések intézményi szempontjainak mélyebb megértése, megjelenítése is egyre hangsúlyosabbá vált. Marques (2020) felhívta rá a figyelmet, hogy az empirikus kutatásokban a felsőoktatási intézményekben végbe menő változások széles körére kell fókuszálni, míg Chan (2021) a megalapozott módszertannal készült kvantitatív és kvalitatív irányultságú, együttműködésen alapuló empirikus kutatásokat szorgalmazza, amelyek például az intézményi szintű változásokat, a közös képzések intézményi szintű nemzetköziesítésben betöltött szerepét vizsgálják.

Ahogy az előzőekben láthattuk, a nemzetközi közös mesterképzések bevezetése számos pozitív eredménnyel kecsegteti a megvalósításban kulcsszerepet játszó felsőoktatási intézményeket. Természetesen az ilyen jellegű képzések bevezetése számos nehézséggel, kihívással is jár a megvalósításban érintett szervezetek számára, amelyek további lehetőséget teremtenek a szervezetek működésének, gyakorlatainak átgondolására, módosítására (Európai Bizottság, 2021), ezzel összefüggésben pedig a szervezeti tanulásra. A közös képzések megvalósítása jelentős erőforrás-ráfordítást igényel az intézményektől, az integrált kurrikulum létrehozása érdekében erőteljes harmonizációs tevékenységeket kíván meg (így például a felvételi rendszer, kreditértékek, a tanév ütemezése, a kontaktórák, a vizsgaszervezés, a hallgatói

szolgáltatások mellett a módszertani megközelítések összehangolását), nem beszélve a végzettségek kölcsönös elismerését és adott esetben a közös diploma akkreditációját érintő jogszabályi akadályokról, nehézségekről (Lane és Kinser, 2014; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). Ez utóbbi nehézség számos esetben eredményezi, hogy közös diploma („joint degree”) helyett kettős („dual degree”) program jön létre, ami praktikusán nehezíti a képzések konzekvens elnevezéseinek használatát, míg kutatási szempontból nehezíti a kínált programok eredményeinek szisztematikus feltárását.

Az intézményeknek további nehézséget jelenthet, hogy hasonló időkeretek között kell megvalósítaniuk a képzéseket, mint az adott ciklus hagyományos képzési programjainak, így a tartalmak összehangolására, integrálásának biztosítására és ütemezésére kiemelt figyelmet kell fordítaniuk, de számolniuk kell azzal a lehetőséggel is, hogy az új képzés esetleg addig ismeretlen végzettséget teremt a munkaerőpiac számára, s ez hatással lehet a program eredményességi mutatóira (Hénard, Diamond és Roseveare, 2012, 2011; Michael és Balraj, 2003). A nemzetközileg elismert felsőoktatási intézményeknek dilemmát okozhat mindemellett, hogy vezető pozíciójuk megőrzése érdekében együttműködjenek-e olyan intézménnyel, amely kevésbé elismert a felsőoktatási térben, mely esetben az új program bevezetése az intézmény előnyére, a partner alacsonyabb presztízse hátrányára válna (Hénard és mtsai., 2012). Ezek a nehézségek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az intézmények a nemzetköziesítési agenda más prioritásait részesítsék előnyben, és a közös képzési programok helyett esetleg egy jóval kevésbé integrált tanterv alapján működő, kettős diplomát kiadó programokat indítsanak.

Amennyiben a konzorciumok nem megfelelő körültekintéssel és jól definiált feladatmegosztással, ütemtervvel és erőforrásokkal tervezik meg közös képzési programjaikat, úgy fennáll a veszélye, hogy az oktatás színvonala nem üti meg az elvárt minőségi szintet, a hallgatók támogatása akadozik és egyszerűen szétszakadnak az intézmények között (pl. logisztikai problémák) (Bamford, 2020). Az intézményeknek arra is oda kell figyelniük, hogy az egyes képzési szakaszokban (intézményekben) egyformán sikerüljön a kitűzött tanulási eredményeket elérni, a programban rejlő sokszínűség és a perspektívák gazdagsága ne oltsák ki egymást (Michael és Balraj, 2003; Knight, 2008). Mivel a közös képzések megvalósítása nagy erőforrás-ráfordítással jár az intézmények részéről, ezért számtalan ponton ellenállásba ütközhet megvalósításuk, így az intézményvezetés, jogi szabályozás, bürokrácia, munkatársak ellenállása, programért

érezett felelősség kérdésköre, munkaterhelés megoszlása, kommunikációs infrastruktúra, akkreditáció, nyelvi akadályok mind akadályozó tényezői lehetnek a sikeres implementációnak (Knight, 2011). Az intézmények számára kihívást jelenthet, hogy jól átgondolt stratégia mentén kell vállalkozniuk a képzések hosszú távú fenntartására, annak kereteit a programok indulásakor érdemes definiálniuk, máskülönben a programok rövid távon maradnak csak az intézményi portfólió részei (Knight, 2015).

A fentiek alapján ez a képzési forma értelmezhető úgy, mint az intézmény saját képzési palettájának szélesítése, az intézmény belső kurrikulum-fejlesztési tevékenysége, ami sok esetben bejövő mobilitással is egybe kötött, de úgy is, mint az intézmény már meglévő képzésének más intézmények felé történő közvetítése, amely általában hallgatói, oktatói kifelé irányuló mobilitással jár együtt (de Wit és mtsai., 2015; OECD, 2004). Kutatásunkban azonban a közös képzési programokat mint a felsőoktatási intézmények komprehenzív nemzetköziesítési törekvéseinek egy fontos pillérét azonosítjuk (Hudzik, 2011), amelyek keretében az intézmények új tudással gyarapodnak, illetve átgondolják, értékelik és adott esetben módosítják meglévő gyakorlataikat. Ez utóbbi fogalmak átvezetnek a szervezeti tudás és tanulás témakörére, amelyet a 3.1-3.2. fejezetekben tekintünk át részletesen.

2.2.2.3. A KÖZÖS KÉPZÉSEKRE VONATKOZÓ KVALITATÍV KUTATÁSOK MÓDSZERTANI ÁTTEKINTÉSE

Habár a közös képzési programok célrendszerre és kimeneti eredményeire vonatkozó empirikus kutatások feldolgozása elengedhetetlen a doktori értekezés alapját jelentő konceptuális keret megtervezéséhez, ugyancsak megkerülhetetlen annak rövid áttekintése, hogy milyen módszertani megközelítéseket alkalmazva lehet a korábban bemutatott témákat vizsgálni, ami az adekvát kutatási stratégia és módszertani megközelítés kiválasztását hivatott segíteni.

Amennyiben a szakirodalmi áttekintést azok módszertana szempontjából végezzük, úgy azzal szembesülhetünk, hogy a közös képzési programok eredményeinek, hozzáadott értékének vizsgálatát túlnyomórészt kvantitatív megközelítésben teszik a kutatások, s csupán az empirikus kutatások töredéke alkalmaz kvalitatív módszertant a téma feltárására. A kvalitatív stratégiák felé fordulva úgy találtuk, hogy az elmúlt évtized során csekély mennyiségű empirikus kutatás vállalkozott rá, hogy kvalitatív megközelítésben a) mesterszintű közös képzési programokat vizsgáljon, b) a hallgatókra,

oktatókra vagy intézményekre, mint a programok legfőbb érdekelt feleire összpontosítson, illetve c) a programok kimeneteinek és eredményeinek értékelését végezze. A továbbiakban az általunk azonosított tanulmányok rövid módszertani bemutatását tesszük meg.

A feltárt szakirodalmak közül három az esettanulmányt, mint kutatási módszert (Arshakian és Wang, 2017; Holstein, 2012) vagy kutatási stratégiát nevesíti és alkalmazza kutatásában (Ilott és mtsai., 2013). Az esettanulmányt, mint kutatási stratégiát alkalmazó kutatások több módszerrel operálnak, melyek segítik az egyéneket, meghatározott csoportokat, intézményeket vagy jelenségeket helyi, autentikus kontextusában történő vizsgálatát. Ilott és munkatársai (2013) kutatásukban egy belső, lényegre koncentráló (intrinzik) esettanulmány készítésére vállalkoznak, melynek célja az adott eset egyediségének megértése és feltárása más esetek reprezentálása nélkül, így nem kíván általánosítható megállapításokat tenni, helyette inkább az adott program sajátosságaira helyezi a hangsúlyt (Golnhofner, 2001; Yin, 2018).

Mind az esettanulmányok, mind más kvalitatív kutatási stratégiák esetében a dokumentumelemzés módszere kiemelkedő szerepet játszik a vizsgált jelenségek, így a közös képzések kimeneteinek, összefüggéseinek és jellemzőinek feltárásában. A közös képzésekre vonatkozó empirikus kutatások a dokumentumelemzés módszerének alkalmazása során főként az írott forrásokra támaszkodnak, így többek között pályázati és akkreditációs csomagokra, a finanszírozást biztosító szervezetek felé leadott jelentésekre, szervezeti és működési szabályzatokra, megbeszélések jegyzőkönyveire, a megvalósításban érintett intézmények stratégiai dokumentumaira és nemzetköziesítési irányelvekre, illetve a nemzeti jogszabályokra és nemzetközi stratégiai dokumentumokra, beleértve az Európai Unió stratégiai dokumentumait és implementációját segítő leírásokat is. A dokumentumelemzés módszerét Holstein (2012), Ilott és munkatársai (2013), illetve Arshakian és Wang (2017) kutatásai is alkalmazták.

Az interjú módszere a kvalitatív kutatási módszerek között kiemelkedő helyet foglal el a közös képzési programokra vonatkozó empirikus tanulmányokban. Az interjú módszere az esettanulmány stratégiának részeként, de kevert módszertanú kutatásokban a kvantitatív adatfelvételt kiegészítő módszerként jelenik meg, ahol a minőségi dimenzió megjelenítésének szükségességét emelik ki a szerzők (Blakemore és mtsai., 2012). Az itt feldolgozott szakirodalmak mindegyikében megjelent a félig strukturált interjúk módszere, amelyet a közös képzések eltérő célcsoportjaival, például hallgatókkal,

oktatókkal, intézményvezetőkkel, szervezeti közép- és felsővezetőkkel vagy projektvezetőkkel bonyolítanak le többnyire személyes vagy telefonos/online találkozókra keresztül. Ilott és munkatársai (2013) tanulmányukban rámutattak arra, hogy a közös képzési programok hatékonyságának eltérő szempontú feldolgozása érdekében számos szempontot meg kell jeleníteni, ennek érdekében pedig a szakértői mintavételt javasolják alkalmazni.

Az interjú kutatási módszer egy másik típusa, a fókuszcsoportos interjú szintén óriási jelentőséggel bír a közös képzések világának feltárásában. A fókuszcsoportos interjú legnagyobb értéke a résztvevők által végzett interakcióban rejlik. Az adatgyűjtés során az interjúalanyok személyes vagy virtuális találkozási révén interakcióba lépnek, így kölcsönösen reflektálnak egymás gondolataira (Creswell és Creswell, 2018), egyazon programban érintett hallgatók és oktatók bevonására, esetleg csak az oktatói kör fókuszcsoportos lekérdezésére is van példa a szakirodalomban (Ilott és mtsai., 2013; Holstein, 2012; Säring és Spartakova, 2013).

Habár a feltárt empirikus kutatások eltérő elméleti keretrendszerekben és módszertani megközelítéseket alkalmazva valósultak meg, egyaránt kiemelték az adat-, személyi, elméleti és módszertani trianguláció követelményének fontosságát (Ilott és mtsai., 2013; Holstein, 2012; Säring és Spartakova, 2013; Arshakian és Wang, 2017; Blakemore, 2012). A trianguláció a kvalitatív módszertan szempontjából „a különböző módszerek és technikák vagy forráscsoportok együttes használatát jelenti azért, hogy egymást megerősítsék és támogassák, így pedig a validitást biztosítsák” (Szabolcs, 2001, idézi (Sántha, 2010) Ez az eljárás lehetővé teszi, hogy a kutatási kérdéseket többféleképpen közelítsük meg, így a kutató nem fogadja el a kezdeti, leegyszerűsített eredményeket, és nem von le korai következtetéseket (Sántha, 2009). Az adattrianguláció arra a követelményre utal, hogy az adatgyűjtést különböző időpontokban, helyeken és személyeknél kell végezni, míg a személyi trianguláció azt jelenti, hogy ugyanazt a jelenséget több kutatónak kell megfigyelnie, hogy a szubjektív torzításai minimálisra csökkenjenek. Az elméleti trianguláció azt hangsúlyozza, hogy több elméleti koncepciót integráltan kell alkalmazni, míg a módszertani trianguláció révén biztosítható, hogy minél több módszer és technika egyidejű alkalmazásával alátámasztásra, korrigálásra vagy megcáfolásra kerüljenek a kutatási eredmények (Sántha, 2010).

2.2.3. A közös képzések kialakítását és működését támogató programok, finanszírozási rendszerek

Ahogy a közös képzések megvalósításának legfőbb intézményi eredményeit részletezve láthatóvá vált, alapvető kihívást jelent a felsőoktatási intézmények számára a nemzetközi együttműködésre épülő képzési programok hosszú távú fenntartása. Ennek egyik legfőbb okát a programok finanszírozásának bizonytalanságában találhatjuk meg. Mindazonáltal, az Európai Unió stratégiai céljainak és vállalásainak megvalósítása érdekében kiemelt fontosságúak a közös képzések kialakítása, így az Európai Unió a képzések szakmai és anyagi támogatására több keretprogramból is biztosít közvetlenül lehívható forrásokat az uniós tagországok és partnerországai számára. Ezek a felülről jövő kezdeményezések számos minőségi kritériumot támasztanak a megvalósító felsőoktatási intézményekkel szemben, így a keretprogramok követelményeinek való megfelelés kényszere a felsőoktatási intézményekben szükségszerű változási, szervezeti tanulási folyamatokat indukálnak. Mivel empirikus kutatásunkban arra vállalkozunk, hogy a közös képzési programok által indukált szervezeti szintű tanulási folyamatokat feltárjuk, így az eredmények értelmezéséhez elengedhetetlen a keretprogramok céljainak és követelményrendszerének rövid ismertetése. A közös képzések világára fókuszáló fejezet utolsó pontjaként tehát röviden az Erasmus+ program részeként megvalósuló Erasmus Mundus közös képzési programok célkitűzéseit és finanszírozási rendszerét, illetve az Európai Innovációs és Technológiai Intézet által működtetett közös mesterképzési rendszer mutatjuk be, végül pedig röviden említést teszünk az Európai Egyetemek kezdeményezéséről is. Értelmezésünkben ez utóbbi kezdeményezés az intézményvezetők stratégiai szintű elköteleződésének biztosításán keresztül részben orvosolni kívánja a másik két uniós finanszírozásból megvalósuló közös képzési programok hosszútávú fenntartásának problémáját, amely egyfelől az anyagi források hiányából, másfelől a kizárólag a mikro szintű kulcsszereplők elköteleződésére építő megközelítésből eredeztethető (Erdei és mtsai., 2018).

2.2.3.1. ERASMUS MUNDUS KÖZÖS KÉPZÉSI PROGRAMOK⁴

Az Erasmus Mundus közös képzési programok 2004-es indulásuk óta szorosan kapcsolódtak az Európai Unió szűkebben és tágabban értelmezett szakpolitikai céljaihoz,

⁴ A fejezetben található szövegrészek jelentősen építenek Erdei (2018): Nemzetköziesítés a mesterképzésben c. tanulmányára, amely az *Educatio* folyóiratban került publikálásra (27. évfolyam, 3. szám, 490-497.o.)

így többek között az Európa 2020 Stratégiához, illetve az ahhoz kapcsolódó „Oktatás és Képzés 2020” stratégiai keretprogramhoz (Európai Tanács, 2009). A keretprogramban megjelölt célkitűzések megvalósításának támogatására dolgozta ki az Európai Unió nagyszabású oktatási és képzési programját, az Erasmus programot és 2014-től annak utódjaként futó Erasmus+ programot, amely az oktatás, képzés, ifjúságpolitika és sport támogatására irányul, s amelynek keretében a program- és partnerországok konzorciumai többek között létrehozhatják közös felsőoktatási képzéseiket (Bengoetxea Castro és Arteaga Ortiz, 2009; Borrallo, 2010).

Az Erasmus+ program egyik legfőbb célkitűzése, hogy segítséget nyújtson az uniós tagországok állampolgárainak, oktatási-képzési célú, netán szakmai gyakorlati vagy önkéntes munkát biztosító mobilitási programokban vegyenek részt, ezzel is erősítve az Unión belüli kölcsönös együttműködést, kohéziót (Európai Bizottság, 2021). A 2020-ban indult új, kibővített Erasmus+ programban továbbra is fontos szerepet játszó Erasmus Mundus programok a hallgatói szakmai előmenetel támogatása mellett olyan stratégiai célok megvalósulását támogatják, mint a kiválóság, a minőségfejlesztés, az innováció és a nemzetköziesítés, illetve céljuk, hogy hozzájáruljanak az Európai Felsőoktatási Térség minőségének és vonzerejének növeléséhez a világban, ezzel is támogatva az unió felsőoktatás terén végzett külügyi tevékenységét (Tempus Közalapítvány, 2022).

Ebben a sajátos szakpolitikai erőterben indult útjára az Erasmus Mundus program 2004-ben először önálló, majd az Erasmus+ séma alprogramjaként. Az Erasmus Mundus program kezdetétől vállalkozhattak a konzorciumok mesterképzések kialakítására, majd a 2009-2013 közötti projektszakasz lehetőség nyílt közös doktori programok (rövidítve EMJD-k) indítására is, ám azokat csupán az Erasmus program 2013-ban lezáródó szakaszának végéig indítottak újat az Erasmus Mundus program keretében, így a képzések 5 + 2 éves támogatási idejét figyelembe véve 2020-ban záródott le véglegesen a közös doktori képzéseket támogató alprogram (Európai Bizottság, 2021).

Ahogy érintőlegesen már említettük, (Varga, 2014, 19) felhívja rá a figyelmet, hogy „az Erasmus Mundus a bolognai folyamat egyik kulcskoncepciójának, a konvergenciának vált fontos eszközévé. Az EM-programok bevezetéséhez azért fűztek nagy reményeket, mert alkalmasnak tűntek a különféle felsőoktatási rendszerek, intézmények, képzések és gyakorlatok közelítésére, azaz hozzájárulnak az Európai Felsőoktatási Térség további integrációjához”. Az EMJM programok deklarált célja tehát

a felsőoktatási rendszerek és intézmények közötti tudástranszfer ösztönzése, jó gyakorlatok kialakítása és adaptálása (Európai Bizottság, 2016).

Az EMJM programok 12-24 hónapon át, összesen 90 vagy 120 ECTS kreditmennyiséget kínáló képzésekként működnek, amelyek keretében minimum kettő, EU-s programországban, illetve Európán kívüli partnerországban akkreditált felsőoktatási intézmény hoz létre egy közös, új képzési programot. Nagy hangsúlyt helyeznek az EMJM programok a konzorciumok által közösen kialakított, minden elemében integrált képzés és tananyag kidolgozására, egymással megfeleltethető, mégis tartalmában egymást kiegészítő szakirányok és kapcsolódó mobilitási utak kidolgozására, a módszerek, pedagógiai megközelítések, felvételi és értékelési folyamatok, témavezetési és szakdolgozati követelményrendszer, illetve a közös irányítási, operatív, adminisztrációs és menedzsment folyamatok kialakítására. A képzések vonzereje emellett abban rejlik, hogy a programba felvételt nyerő hallgatók ösztöndíjas vagy önköltséges formában vehetnek részt a képzésben, melynek sikeres elvégzése esetén preferáltan közös, esetleg kettős vagy többes diploma kiadására kerül sor. Érdekessége az EMJM programoknak, hogy kiemelten támogatja az innovatív elemek beemelését a képzési struktúrába, így pl. a külső partnerszervezetekkel történő együttműködést is, mely hangsúlyos szerepet kap a kutatásban szereplő esetekben is. A program koordinálásáért az EU Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynöksége (EACEA) felel, így a programok indításához szükséges pályázatok is az EACEA-hoz érkeznek be ((Aerts és mtsai., 2016; Carlsson és mtsai., 2010; Czerska-Shaw és Krzaklewska, 2021; Dale, 2016; Erdei, 2018; Erdei és mtsai., 2018; Európai Bizottság, 2013a, 2016, 2017, 2020; Európai Bizottság/EACEA/Eurydice, 2009; Hou, 2020; Marques és mtsai., 2022; Martínez-Tur és mtsai., 2014; Papatsiba, 2014; Sadecka, 2011; Terzieva és Unger, 2019, 2020; Varga, 2014; Vellamo, 2010; Yarosh és mtsai., 2018).

Az Európai Bizottság 2014-2020 között 250 Erasmus Mundus közös mesterképzési program (rövidítve EMJM-ek) létrejöttét finanszírozta 369 FOI bevonásával. A 2014 és 2020 között támogatott 250 EMJM program közül 177 új partnerségi tagokból álló konzorciumi jött létre, ám voltak olyan partnerségek is, amelyek két egymást követő alkalommal részesültek finanszírozásban az Erasmus+ 2014–2020-as időszakában (a 2014-es és 2018-as vagy a 2016-os és 2020-as felhívások keretében). Mivel az Erasmus Mundus program 2004 óta működik, így a kiválasztott EMJM-ek egy része a 2014–2020-as finanszírozási időszak előtt került támogatásra. Ezeket is

figyelembe véve azonban összesen 94 teljesen új mesterképzési program került finanszírozásra 2014 és 2020 között, amely a megvalósító partnerintézmények számára adott lehetőséget a 2.2.2. fejezetben bemutatott intézményi célok felállítására és elérésére (Európai Bizottság, 2021a).

A jelenlegi, 2020 óta futó programszakaszban 169 EMJM működik aktívan, ám ezen programok esetében nem szabad elfeledkezni a koronavírus járvány okozta globális változásokról, amelyek jelentős korlátokat szabtak a nemzetköziesítési törekvések, így az EMJM programok korábbiakhoz hasonló megvalósulásának. Az Európai Bizottság 2020 és 2021 októberében is lezajlott kérdőíves kutatása rámutatott, hogy míg 2020-ban csupán konzorciumok 9%-a tudta megkezdeni az eredeti tervei szerint a képzést (Európai Bizottság, 2021), addig 2021-ben ez az arány már 44%-os volt (Európai Bizottság, 2022). A legnagyobb nehézséget a jelenléti oktatás intézményi szabályozáshoz való igazodás és az országok közötti utazási korlátozások jelentették, míg a programok megvalósíthatósága érdekében történt legfőbb változások a tanulás-tanítási módszerek távolléti oktatáshoz igazításában, illetve a hallgatói szolgáltatások rendszerének és fókuszpontjainak átalakulásában érhetőek tetten (Európai Bizottság, 2022b). Ezen kihívások azonban kényszerű újítások lehetőségét is rejtették magukban, amelyek egyben a szervezeti szintű változások eredői is lehetnek.

2.2.3.2. EIT KÖZÖS MESTERKÉPZÉSI PROGRAMOK

Az Európai Innovációs és Technológiai Intézet (EIT) az Európai Unió független szerve, amelyet 2008 óta segíti az innováció-vezérelt vállalkozások, szolgáltatások fejlesztését, s ehhez kapcsolódó képzési programok megvalósítását. EIT küldetése egyaránt vonatkozik az új innovációk és vállalkozások létrehozására, de ugyanilyen fontos célja, hogy oktatási tevékenységein keresztül hozzájáruljon egy új, vállalkozóbb gondolkodásmóddal rendelkező, képzett munkaerő kialakításához (Adamson és Flodström, 2014). Az EIT egy olyan sajátos szervezet, amely egy igazgatótanácsból, egy budapesti központból és nyolc „tudás- és innovációs közösségből” (KIC) áll (Fammels, 2016). Ezek több érdekelt fél részvételével működő, független, jogi és pénzügyi szempontból integrált szervezetek, amelyeket egy vezérigazgató irányít, akit a tudományos és üzleti élet fő érdekelt feleiből álló testület nevez ki. A KIC-ek olyan földrajzi helyek köré szerveződnek, ahol az innovációs lánc nagy része vagy egésze a közelben található (Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2017).

Az EIT egyik fő küldetése, hogy megteremtse a megfelelő keretfeltételeket ahhoz, hogy az Európai Unióban nagy léptékkal fejlődhessen a technológiai alapú vállalkozói kultúra, ami a gazdasági növekedés szempontjából kiemelkedően fontos (Marchese és mtsai., 2016). Az EIT tevékenységi köre magában foglalja mind a vállalkozói mentalitás kialakításának támogatását, mind az EU-ban végzett kutatási eredményekre építő új, technológiai alapú vállalkozások létrehozását. Ezt a célt a (mester- és doktori szintű) innovatív graduális programok és a kiegészítő szakmai kurzusok kialakításával kívánták elérni, amelyeket multidiszciplináris megközelítés, a partnervállalkozások aktív bevonása és a nemzetközi mobilitás beágyazottsága jellemez (León és mtsai., 2018). Mivel az EIT különböző KIC közösségekből áll, amelyek mindegyike más-más innovációs ágazatra vagy területre összpontosít, így az egyes KIC-ek irányultságukhoz illeszkedő, EIT képzési címkével ellátott mesterképzési programokat indítanak (Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2017).

Az EIT képzési programok kialakítása lehetőséget teremt a KIC-ek számára, hogy egy új megközelítésben, innovatív képzési programokat dolgozzanak ki, de ez nem jelenti feltétlenül új szakok alapítását, sokkal inkább a KIC-hálózatokban részt vevő partneregyetemek saját karain folyó képzéshez kapcsolódó közös képzési programok kialakítását jelenti. Habár a programok nem minden esetben járnak szakalapítási teendőkkel, a képzési program konzorciumi szemléletben történő fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy az EIT-specifikus tanulási eredmények és rigorózus minőségi kritériumok alapján legyen implementálható a program, amely az EIT-címke megszerzéséhez szükséges. Az „EIT képzés” megnevezés tehát a programhoz való formális kapcsolódáson túl egy központilag kidolgozott és folyamatosan finomított minőségbiztosítási követelményrendszernek való eredményes megfelelést is tanúsít. Az EIT mesterképzései során a hallgatók ipari szereplőkkel és oktatóikkal közösen dolgoznak valós, gyakorlatorientált feladatokon, így pl. a kutatási eredmények piaci gyakorlatba ültetésének támogatásán. A nyári egyetemek a mesterképzés szerves részét képezik (Cancila és mtsai., 2016; Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2017; León és mtsai., 2018).

Az EIT olyan egyedülálló közös mester- és doktori képzési programok sorát kínálja, amelyek mind az üzleti, mind a társadalmi igényekre reagálnak. Ezek a programok az innovációra, a vállalkozói szellemre, a kreativitásra és a vezetésre összpontosítanak, és az üzleti élet, az oktatás és a kutatás integrációján, az úgynevezett

„tudásháromszögön” alapulnak. A minőségi irányelvek között kaptak helyet a minden program esetében érvényes közös tanulási eredményekre, az átlátható és fejlesztő szemléletű értékelési rendszerekre, a résztvevőközpontú tanulás-tanítási módszerek alkalmazására vonatkozó követelmények. A jelen kutatás szempontjából fontos információs értékel bír, hogy az EIT közös képzések – akárcsak az Erasmus Mundus képzések esetén – elvárás, hogy a partnerek közös szemléletben alakítsák ki a kurrikulumot, közösen határozzák meg a képzési célok és tanítási módszerek körét. A képzés közös jellege tehát a fejlesztés és megvalósítás közösségiségéből fakad, s nem a képzés kimeneteként szolgáló diplomák száma a mértékadó ebben a tekintetben (Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2021). A program – az Erasmus Mundus keretrendszerhez hasonlóan – beépített mobilitási utakat kínál a hallgatóknak, de míg az Erasmus+ programból finanszírozásra kerülő programok jelentős anyagi támogatást biztosítanak egyéni hallgatói ösztöndíjak formájában a tandíj teljeskörű elengedése mellett (Európai Bizottság, 2021), az EIT programok nem biztosítanak ilyen típusú anyagi forrásokat. Ez értelemszerűen nagy hatással van a programra jelentkező hallgatók számára és lehetséges körére egyaránt. A 8 tematikus hálózat gondozásában jelenleg 71 EIT címkével ellátott közös mesterképzési program valósul meg (Európai Innovációs és Technológiai Intézet, 2021).

2.2.3.3. EURÓPAI EGYETEMI SZÖVETSÉGEK

Az európai uniós oktatási, beleértve a felsőoktatási környezetet is jelentős átalakulási folyamatok előtt áll. A 2017-ben megrendezett göteborgi csúcstalálkozón az oktatás jövőjének kérdését vitatták meg a jelenlévők, amelyre építve az Európai Tanács kiadta 2017. decemberi következtetéseit, benne az alábbi kezdeményezés nevesítésével: „...Unió-szerte meg kell szilárdítani a stratégiai partnerségeket a felsőoktatási intézmények között, és szorgalmazni kell, hogy 2024-ig mintegy húsz olyan – különféle uniós egyetemek alulról felfelé építkező hálózataiból álló Európai Egyetem jöjjön létre, amely egyrészt lehetőséget kínál majd a hallgatóknak arra, hogy különböző uniós tagállamokban folytatott tanulmányok kombinálásával szerezzenek diplomát, másrészt általánosságban az európai egyetemek nemzetközi versenyképességének javításához is hozzájárul” (Európai Tanács, 2017, 3.).

Az Európai Tanács ezen felhívására összefogás jött létre a hallgatói szervezetek, a felsőoktatási intézmények, a tagállamok és a Bizottság szervezeti között és együttesen kidolgozták az Európai Egyetemek kezdeményezését. A kezdeményezést az európai

egyetemek újfajta együttműködésének serkentése érdekében hozták létre, s célja, hogy növelje az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességét régióin belül és régiók között is az oktatási és kutatási portfóliójuk fejlesztésére révén, továbbá erősítse az európai uniós tagság iránti elkötelezettséget, erősítse az európai identitást, amelynek fontosságára Emmanuel Macron francia elnök is felhívta a figyelmet. Az európai oktatási térség kiépítésére irányuló törekvések részeként napjainkra az EU kiemelt kezdeményezésévé vált (Európai Bizottság, é. n.).

Ezen jelentős kezdeményezés megvalósítása érdekében az Európai Bizottság 2019-ben tette közzé első pályázati felhívását, amely összesen 54 szövetség jelentkezését inspirálta, melyekben 28 tagállam és Erasmus+ partnerország több mint 300 felsőoktatási intézménye vett részt. Az első kör 54 jelentkezéséből 17 lett sikeres, amelyek jövő egyetemeinek előhírnökeiként lehetőséget teremtenek a szövetségi modell tesztelésére. Az Európai Bizottság elvárása alapján a szövetségek vállalásai a következők (Európai Bizottság, é. n.):

- Európán belül a lehető legnagyobb földrajzi lefedettségre fognak törekedni, és minden típusú felsőoktatási intézményt be fognak vonni az együttműködésbe,
- közösen kidolgozott, hosszú távú stratégiáikban központi szerepet fog kapni a fenntarthatóság valamint az európai értékrend,
- a kidolgozott hallgatóközpontú tantervek lehetőséget fognak biztosítani a hallgatóknak, hogy nemzetközi környezetben, tehát a többi egyetem campusán is tanulhassanak, és kialakíthassák a minden tanulmányi szinten a saját programjaikat,
- olyan kihívásorientált szemléletmódot fognak kialakítani, amely lehetővé teszi az együttműködést a hallgatók, az oktatók és a külső partnerek számára, illetve, hogy a résztvevők több tudományágat átfogó csoportban dolgozzanak annak érdekében, hogy az Európa előtt álló legfontosabb problémákra keressék a válaszokat.

Amennyiben az Európai Egyetemek koncepcióját alaposabban górcső alá vesszük, láthatóvá válik, hogy egy szervezeti szinten felülről támogatott, de alulról jövő kezdeményezéseknek is helyet biztosító nemzetközi konzorcialis együttműködési formáról van szó, amely a partnerségben álló intézmények stratégiai szintű elköteleződésével, kiemelt intézményi támogatásával valósul meg. Ez alapvető eltérés az

Erasmus Mundus programoktól, mivel azok általában alulról jövő kezdeményezésekként valósulnak meg és éppen a stratégiai szintű elköteleződés hiánya jelenti a hosszútávú fenntartás, a szervezet működésébe történő beépülésének egyik legfőbb akadályát (Európai Bizottság, 2021).

Az újonnan létrejövő európai egyetemek tekinthetők továbbá új típusú meta-szervezeteknek is, amelyek a személyekre alapuló szervezeti felépítéstől eltérően szervezetek szerveződésai (Ahrne és Brunsson, 2005; Polanyi, 1966). Ebben a sajátos szervezeti formában az egyes felsőoktatási intézmények, mint tagok lehetőséget kapnak arra, hogy stratégiai elköteleződésük mértékében kölcsönösen megosszák egymással erőforrásaikat, hozzáférve így a partnerszervezetekben rejlő gazdag szervezeti tudáshoz (Ahrne és mtsai., 2019). Az európai egyetemi szövetségek tehát ebben a szerveződési formában lehetőséget teremtenek az intézményi szintű nemzetközivé válás számtalan folyamatának és tevékenységének a szövetségi keretben történő fejlesztésére, megvalósítására, így többek között a magas szinten integrált kurrikulumra épülő közös képzések kialakítására is. Ezen keresztül pedig a szervezeti tudásgyarapítása valósulhat meg. Ennek jó példaként tekinthető CHARM Európai Egyetemi Szövetség, amely a 2019-ben indult szövetségek közül elsőként valósítja meg 2021 szeptemberétől egy kiemelten intenzív együttműködés keretében kifejlesztett és implementált közös mesterképzési programját (*CHARM-EU*, é. n.). A CHARM-EU szövetségről hosszabban a kutatás mintájára vonatkozó alfejezetben értekezünk.

2.3. Az intézményi szintű nemzetköziesítésre és a közös képzési programokra vonatkozó szakirodalom összefoglalása

A fentiekben bemutatott megközelítésekkel kiindulva a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok eltérően értelmezhetők a határokon átnyúló, külföldön zajló nemzetköziesedés perspektívájából, de a befelé irányuló, hazai intézmény nemzetköziesítését segítő megközelítésből egyaránt. Az első megközelítés szerint az adott felsőoktatási intézmények kifelé, más országok irányába történő terjeszkedésének zászlóshajói a közös képzési programok, így a már meglévő képzések, kurrikulumok más intézmények felé történő közvetítőiként jelenhet meg, amely általában kifelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitással is együtt jár (Knight, 2003b; OECD, 2004; de Wit et al, 2015). Utóbbi intézményi megközelítést alkalmazva a közös képzések interpretálhatóak úgy, mint egy felsőoktatási intézmény versenyképességét ösztönző, vonzerejét növelő képzési formák, amelyek segítik a közös képzési programot megvalósító intézmények

saját képzési palettájának szélesítését, az intézmények belső kurrikulum-fejlesztési tevékenységét és bejövő mobilitási rátáinak erősítését és amely sok esetben bejövő mobilitással is egybekötött (Beelen és Jones, 2015; Leask, 2015).

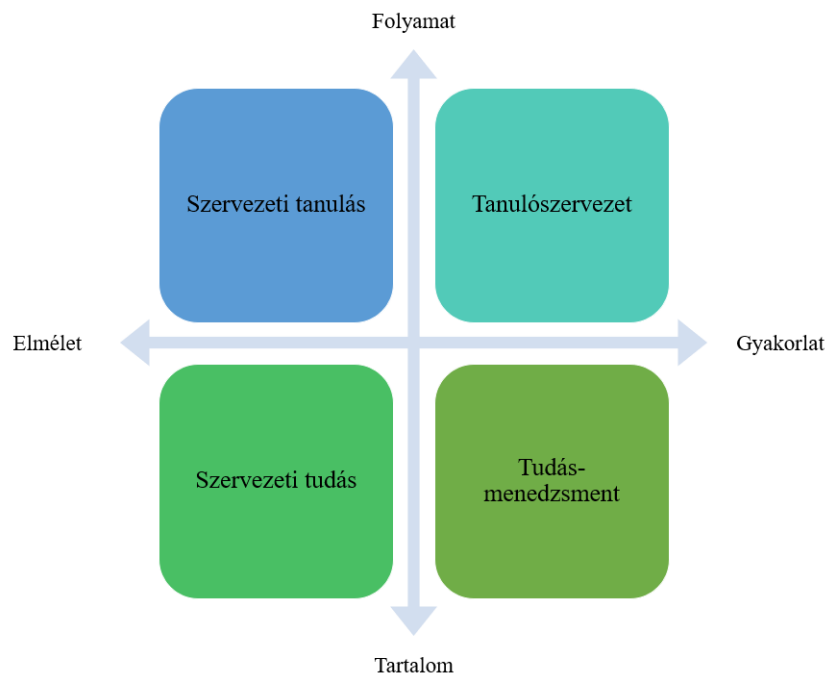
Az európai uniós finanszírozás mellett megvalósuló képzési programok az intézmények stratégiai célkitűzéseit támogatva, mégis egy előre meghatározott projektidőszakra jönnek létre. Így azokat kutatásunkban a felsőoktatásban megvalósuló akadémiai projekteknek tekintjük, aminek keretében jönnek létre a képzési programok. Ezen típusok közös jellemzője, hogy minden más képzési fejlesztést célzó projekthez hasonlóan ezek is rendelkeznek egyfajta életciklussal, amely a bevezetés, fejlődés, érettség és hanyatlás szakaszai szerint értelmezhető (Mukerji és Tripathi, 2004). Míg a projekt bevezetési szakaszában egy közös képzési program jön létre, amire annak ismeretlensége miatt a kezdeti érdeklődés alacsonyabb szintje jellemző, addig a növekedési szakaszt az érdeklődés és hallgatói létszámok robbanásszerű megugrása jellemzi általában (Mukerji és Tripathi, 2004). Az érettség szakaszára a hallgatói beiratkozások számának lassulása, míg a hanyatlás szakaszára azok drasztikus csökkenése a jellemző. Fontos kiemelni, hogy ez a felosztás általában értelmezi az akadémiában kialakult képzésekre vonatkozó szakaszokat és nem számol azokkal a sajátosságokkal, amelyek a közös képzések megvalósítását lehetővé tevő uniós finanszírozási sémákból erednek. Ilyenek például, hogy az Erasmus Mundus program közismertségének, presztízsének és a hallgatói ösztöndíjaknak köszönhetően a bevezetés szakasza rövid idő alatt következik be, míg a projektfinanszírozási időszak leteltével – és így a kiemelkedően jó hallgatói ösztöndíjrendszer megszűnésével – a programok automatikusan az érettségi szakasz végére, a hanyatlási szakasz közelébe kerülnek, amennyiben a konzorciumok nem határoznak meg egy sémát a programok fenntartására vonatkozóan. A kutatásban így a közös képzési programok kifejezést használjuk, de a projekt fogalmával is operálunk, amennyiben a központi finanszírozás vonatkozásában tárgyaljuk a programok megvalósulását.

Jelen kutatásban többlépcsős mintavételi eljárással kiválasztott felsőoktatási intézmények keretében vizsgáldtunk, így a szervezet szempontjából főként a hazai intézményben végzett nemzetköziesítési folyamatok és tevékenységek a relevánsak. Mindazonáltal, a képzések közös jellege, cirkuláló mobilitási folyamatok, az egyéni, csoportos és szervezeti szinten is jelenlévő együttműködési tevékenységek alátámasztják (Hudzik, 2011) integratív nemzetköziesítési megközelítésének alkalmazását a kutatásban.

Ahogy a 2.2.2. fejezetben ismertettük, a közös képzési programok számos szervezeti szintű eredménnyel gazdagítják a felsőoktatási intézményeket, azonban az ismertett elméleti és empirikus jellegű kutatások közül teljes egészében hiányoztak a szervezetelméleti megalapozottságú kutatások, így ezen kutatási hiátusra reagálva kívánjuk az empirikus kutatásunkat a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési törekvéseinek kontextusában, szervezetelméleti alapokra helyezve feltárni.

3. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE – A SZERVEZETI TUDÁS ÉS A SZERVEZETI TANULÁS

A szervezetelméleti szakirodalmi feltárás során elsőként – akárcsak a nemzetköziesítés esetében – újfent a megfelelő fogalmi meghatározások és definíciók alkalmazásának dilemmájával találkozhatunk, mivel a szervezetelméletek előszeretettel alkalmazzák a szervezeti tanulás fogalma mellett a szervezeti tudás, a tanulószervezet és a tudásmenedzsment kifejezéseket is. Easterby-Smith és Lyles (2011) kényikönyvének első oldalain a fenti fogalmak egymáshoz fűződő viszonyának tisztázását teszik meg. A 3. ábrát horizontális tengelye mentén vizsgálva a bal oldalon szereplő fogalmak a vizsgált jelenségvilág elméleti dimenziójára utalnak, míg a jobb oldalon lévő két fogalom a gyakorlati dimenziót jelenítik meg. Ezen keretrendszer értelmében a tanulás elméleti megközelítését „szervezeti tanulásnak”, a gyakorlati megközelítést „tanulószervezetnek” nevezhetjük, míg a tanulás tartalmának tekintetében az elméleti megközelítést „szervezeti tudásnak”, a gyakorlati szempontú megközelítést pedig „tudásmenedzsmentnek” nevezi a szakirodalom. Amennyiben a vertikális tengely mentén hasonlítjuk össze a főbb fogalmakat, úgy az ábra felső két negyedében a folyamat alapú megközelítést tükröző fogalmak, míg az alsó két kvadráns a tartalomra fókuszáló megközelítéseket tartalmazzák (Easterby-Smith és Lyles, 2011).



Ábra 3 - A szervezeti tudás, a szervezeti tanulás, a tanulószervezet és a tudásmenedzsment fogalmak egymáshoz való viszonya (Easterby-Smith és Lyles, 2011, 4.)

Kutatásunkban a szervezeti tudásra, mint a tartalmi dimenziót reprezentáló koncepcióra és a szervezeti tanulásra, mint a vizsgálni kívánt jelenség folyamatjellegét hangsúlyozó koncepcióra vonatkozó megközelítésekre fókuszálunk, azok értelmezését, egymáshoz fűződő viszonyát részletezzük a következő fejezetek során, kezdve a szervezeti tudás témáját érintő szakirodalmak feldolgozásával.

3.1. A szervezeti tudás értelmezési lehetőségei

A szervezeti tudás fogalma nehezen körülhatárolható, egységes definícióval nem rendelkezik, olyannyira, hogy „a tudás szakirodalmat a tudásfogalom ’elcsúszása’ fenyegeti. (...) Ha bármit tudásnak tekinthetünk, akkor a tudás tulajdonképpen semmi, de legalábbis semmi különös” (Schreyögg és Geiger, 2004, idézi Málóvics és Mihályi, 2005, 126.). Bokor (2000) felhívja a figyelmet rá, hogy a szakirodalomban kevés hely jut a tudás fogalmának definiálására. Ennek egyik legfőbb eredője, hogy számtalan megközelítésből közelítenek a téma kutatói a tudás témájához.

Davenport és Prusak (1998) rendszeresen idézett definíciója szerint a tudás nem más, mint „körülhatárolt tapasztalatok, értékek és kontextuális információk heterogén és folyton változó keveréke; olyan szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához, s a tudással rendelkezők elméjében keletkezik és hasznosul. A vállalatok nemcsak dokumentumokban és leltárakban őrzik meg azt, hanem a szervezeti rutin részeként, az eljárásokban, gyakorlati tevékenységekben és normákban beágyazódva is jelen van” (Davenport és Prusak, 1998, 21.). A szervezeti tudás ebben a megközelítésben a szervezet tagjai által birtokolt ismeretek, tapasztalatok összessége, amely egyben előfeltétele is a további tanulási folyamatoknak.

A tudásra vonatkozó további definíciók szisztematikus áttekintésére, az egyezőségek és eltérések azonosítására vállalkoztak Bibi és munkatársai (2021), segítve a témában való eligazodást és a tudásról alkotott elméleti koncepciók át- és újragondolását, összehangolását (3. táblázat).

Forrás	Definíció	Jellemzők
Drucker (1993)	„A tudás a cselekvésben hatékonyan alkalmazható, eredményekre összpontosító információk összessége. Az eredmények egyéni kívül, a társadalomban és a gazdaságban jelennek meg, vagy magában a tudás fejlődésében” (42. o.)	Cselekvésben alkalmazott információ Célorientált
Nonaka (1994)	„,visszaigazolt, tiszta hit” (15. o.)	Hangsúly az igazolt hiten van Kontextusfüggő
Wiig (1994)	Igazságok és hiedelmek, perspektívák és fogalmak, ítéletek és elvárások, módszertanok és know-how összessége	Célorientált
Liebeskind (1996)	„Olyan információ, melynek érvényességét bizonyítást segítő tesztekkel állapították meg” (94.o.)	A tudás az információ egy részhalmaza
Allee (1997)	Megosztható vagy kommunikálható tapasztalat vagy információ	Cselekvésben alkalmazott információ
Sveiby (1997)	A hatékony cselekvés képessége	Cselekvésben alkalmazott információ
Davenport és mtsai. (1997)	„Körülhatárolt tapasztalatok, értékek és kontextuális információk heterogén és folyton változó keveréke; olyan szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához...” (5. o.)	A tudás dinamikus aspektusa
Leonard and Sensiper (1998)	„A tudás az információ egy részhalmaza, szubjektív, értelmes viselkedéshez kapcsolódik, és van tapasztalatból született hallgatólagos eleme” (113. o.)	A tudás az információ egy részhalmaza
McDermott (1999)	„A tudás mindig a jelen pillanatban jön létre újra. A legtöbbben nem tudjuk megfogalmazni, amit tudunk. Nagyrészt láthatatlan, és gyakran eszünkbe jut, amikor egy kérdés megválaszolásához vagy egy probléma megoldásához szükségünk van rá” (110. o.)	Problémamegoldás Közösségi használat
Rennie (1999)	„Olyan immateriális gazdasági erőforrás, amelyből jövőbeli bevételek származnak”	A tudás érték alapú megközelítése
Vail (1999)	„Információ, amelyet olyan módon tettek használhatóvá, amely hozzáadott értéket ad a vállalkozás számára”	A tudás érték alapú megközelítése
Dixon (2000)	A tudás nemcsak absztrakt információ, hanem az emberi megértéshez és az emberi mivoltához kapcsolódó tények összessége	A tudás humanisztikus megközelítése
Alavi and Leidner (2001)	„Az egyének elméje által információ” (109. o.)	A tudás, mint personalizált információ
Yang (2003)	„A tudást úgy határozzák meg, mint az emberi lények valóságának megértését a külső tárgyakkal és helyzetekkel való mentális megfelelés, személyes tapasztalat és érzelmi vonzalom révén” (108. o.).	A tudás társadalmi konstrukció

Táblázat 3 - Tudásdefiníciók áttekintése (Bibi és mtsai, 2020, 3)

A definíciók elemzése alapján a tudást definiálhatjuk egy nehezen megfogható, dinamikus erőforrásként, amely kontextusfüggő és több dimenzió szerint vizsgálható (Argote, 2013), bár a tudás dinamikus jellegéből adódóan kihívást jelent a fogalom

szigorú kategóriákba sorolása (Bibi és mtsai, 2020). Bibi és munkatársai három dimenziót azonosítottak kutatásokban, amely teljes mértékben egybevág Bokor (2000) empirikus kutatásában alkalmazott megközelítésekkel. Ezek szerint az első a konceptuális dimenzió (Bibi és mtsai, 2020), amely Bokor (2000) megközelítésében a tudás megragadhatóságára utal. A második dimenzió a gyakorlati alkalmazás szempontjából értelmezi a tudástípusokat (Bibi és mtsai, 2020) – ezt irányultságként definiálja Bokor (2000). Végül a harmadik dimenziót a tudás birtokosának típusa szerint különböztethetjük meg (Bibi és mtsai, 2020), mely a Bokor-féle (2000) modellben a tudás szintjének feleltethető meg (4. táblázat).

Dimenzió	Forrás	Jellemzők
Konceptuális dimenzió	Ryle (1949)	Know-how (tudni hogyan), Know-that (tudni azt)
	Polanyi (1966)	Tacit és explicit tudás
Gyakorlati dimenzió	Nonaka és Takeuchi (1995) Boisot (1987) Kogut és Zander (1992) Information and know-how Dierickx és Cool (1989) Sveiby (1997; 2001) Brown és Duguid (2001) Blackler (1995)	Tacit és explicit tudás Kódolt és nem kódolt, szétosztott és nem szétosztott Információ és know-how (tudni hogyan) A tudás-készletek és a tudás áramlásai Tudás, mint tárgy és folyamat A tudás ragadós és szívárog Kódolt tudás, beágyazott tudás, függő tudás, kulturálisan beágyazott tudás és megtestesült tudás
	Quinn és mtsai. (1996)	Kognitív tudás (know-what), haladó készség (know-how), rendszerek megértése (know-why), és önmotivált kreativitás (think-why)
	Akbar (2003)	Know-how (tudni hogyan), know-what (tudni mit), know why (tudni miért)
A tudás birtokosára vonatkozó dimenzió	Spender (1996) Matusik és Hill (1998) De Long és Fahey (2000)	Egyéni és társas Nyilvános és privát Emberi tudás, társadalmi tudás és strukturált tudás
	Crossan és mtsai. (1999)	A szervezet több szintjén megjelenő tudás

Táblázat 4 - A szervezeti tudás dimenziói (Bibi és mtsai, 2020, 5)

A 3.1.1-3.1.3. fejezetekben a tudás fent ismertetett dimenziói mentén igyekszünk a szervezeti tudás témájára vonatkozó szakirodalom feltárását elvégezni, majd az összefoglalást a 3.1.4. fejezetben tesszük meg.

3.1.1. A tudás konceptuális dimenziója – a tudás természete, megragadhatósága

A szervezeti konceptuális dimenziójának, természetének alaposabb megértésére vonatkozó szakirodalmi áttekintésekre számtalan tanulmány vállalkozik (lásd 3.1.1. fejezet összefoglaló táblázata), ám azok esetében szinte kivétel nélkül a Polányi nevéhez fűződő tudásértelmezés áttekintése adja a kiindulópontot, amely az explicit és a

hallgatólagos, más néven tacit tudás típusait különbözteti meg. Polanyi (1966) a tudás jéghegy-modelljében az explicit tudást az egyén tudásának vízfelszín feletti, látható, szavak segítségével jól kommunikálható és könnyedén megosztható részeként definiálta, míg a jéghegy alatti rész alkotja a hallgatólagos, tacit tudást, amely nehezen kifejezhető. Megközelítésében a hallgatólagos tudás annyi, mint hogy „többet tudunk, mint amit el tudunk mondani” (Polányi, 1966, 4.). A hallgatólagos tudásról továbbá úgy értekeznek Nonaka és Takeuchi (1995), miszerint az „személyes, környezet-specifikus, nem – könnyen – kommunikálható és önthető formába (...), amelybe szubjektív vélemények, ösztönös megérzések, előérzetek, kognitív és technikai elemek tartoznak” (56.). Fontos megjegyezni, hogy a szervezeti tudást taglaló értekezéseikben az idézett szerzőpáros a tacit tudás fogalmával felcserélhető módon az implicit tudás fogalmát használja, azokat szinonimaként kezelve.

Czakó (2011) szintén megerősíti, hogy „az explicit tudás olyan tudás, amely szavakban vagy más formalizált jelrendszerben megfogalmazható és adott esetben előhívható, átadható, ezért birtokosától elidegeníthető. A tacit tudás ezzel szemben kimondatlan, birtokosa sokszor nem is tudja megfogalmazni, hiszen a személyes tapasztalatain alapul. Az implicit tudásnak döntő szerepe van a gyakorlati problémák megoldásában annak ellenére, hogy sokszor tulajdonosának sincs tudomása a létezéséről. Ilyen tudás például az explicit módon megtanult tudás, mely a gyakorlat (egy eszköz használata) során implicitté válik” (Czakó, 2011, 224.). Míg tehát az explicit tudás könnyen artikulálható és megosztható, addig a mélyben megbújó, javarészt tacit tudást a tudatosság hiánya, a nem szándékolt kialakítás, a nehezen közvetíthető – és így más helyzetekben nehezen felhasználható – jellege, illetve alkalmanként a megfelelés és korrektség hiánya jellemzi, mely utóbbi jellemzője arra utal, hogy a tacit tudásban fellelhetőek olyan tudáselemek, amelyek esetleg hamisak, vagy csak speciális esetekben érvényesek (Málovics és Mihály, 2005; Spender, 1996).

Nonaka (1994) Polányi tacit és explicit tudásfelosztási rendszerére építve arról beszél, hogy a tacit és explicit tudás egymás „komplementerei” (Málovics és Mihály, 2005), folyamatosan interakcióban állnak egymással, ezzel ösztönözve a tudásteremtést. Eszerint az explicit tudás a tacit tudásra építve jöhet létre, mely megközelítés Nonaka tudáspirál modelljének megalkotását is inspirálta. Ez egy olyan egymásra épülő, spirális folyamatot feltételez, amelyben a tacit és explicit tudás konverziója négy, egymással kölcsönhatásban álló folyamat révén valósulhat meg, így a szocializáció, externalizáció,

kombináció, internalizáció eredményeként. A szocializációs folyamat során a nem formalizált tudás megfigyelésen keresztül történő átadása zajlik, míg az externalizáció folyamatában a tudás összefoglalása, gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek számbavétele, vagyis a tacit tudás explicitté tétele valósul meg. A kombináció során az egyes tudástípusok összesítése történik meg, míg az internalizáció során az explicit tudás belsővé tétele révén megy végbe a tanulási folyamat (Nonaka, 2000). Az így létrejött SECI modell a szervezeti tudás létrehozásának alapköveként tekint az explicit-tacit tudás felosztásra, s azok konvertálhatóságára (Antunes és Pinheiro, 2020).

Szükséges megemlíteni azonban, hogy míg Nonaka (2000) elméletében a tacit tudást az explicit tudás „előtereként” értelmezi, olyan tudásként, amely még nem lett explicit tudássá konvertálva, addig Polányi (1966) filozófiájában a tacit és explicit tudás strukturálisan eltérő dimenziókként jelennek meg (Málovics és Mihály, 2005). Nonaka tehát a hallgatólagos tudás egy tudatosított, ám még nem artikulált tudásként értelmezi, míg Polányi elmélete arra mutat rá, hogy a tacit tudás nem tudatos, ilyenén artikulálhatósága sem valósulhat meg (Easterby-Smith és Lyles, 2011). Polányi szerint tehát az explicit tudás alkalmazásához nélkülözhetetlen a tacit tudás, ám ez a tacit háttér javarészt nem konvertálható (Klimkó, 2001; Málovics és Mihály, 2005; Polányi, 1966). Kovács (2011) Nonaka-ra hivatkozva erősíti meg, hogy a tacit tudásnak csupán egy része tehető explicitté, más komponensei azonban nem tárhatók fel. Málovics és Mihály (2005) hívják fel rá a figyelmet, hogy Polányi megközelítésében a tacit tudás átadása „rámutatással történő definiálással” (Kovács, 2011, 127.) adható át. Ez azt jelenti, hogy a mester-tanítvány viszonyban álló felek közül a tudás birtokosa az aktív cselekvés folyamán alkalmazza tudását, míg a tanítvány szerepben lévő egyén pedig a megfigyelés révén, az előzetes ismereteit is aktivizálva, „értelme erőfeszítésével áthidalja” (Kovács, 2011, 127.) a szakadékot. Ennek azonban feltétele, hogy a jelentésteremtést végző személy „kitalálja” mindazt, amit a tudás birtokosa nem tud artikulálhatóvá tenni (Mihály és Málovics, 2005).

Hrabovszki (2009) felhívja rá a figyelmet, hogy a tacit tudás tekintetében „mindig van olyan tudásreziduális, amelyik nem leírható, nem megragadható, kontextusából nem kiemelhető ún. ’ragadós’ (sticky) tudásrész” (Hrabovszki, 2009, 3.), mely visszamaradó tudáselemeket azonban nem veszi figyelembe Nonaka modellje. Hrabovszki (2009) emellett azt emeli ki Polányi megközelítésének értelmezése során, hogy a szervezeti tudás alappilléreinek tekintett tacit és explicit tudás nem dichotóm ellentétpárként működik,

hanem kölcsönhatásban állnak egymással, így egymást kiegészítve kell őket értelmezni. Nahapiet és Goshal (1998, idézi Bokor, 2000) szintén arra utalnak, hogy a tacit és explicit tudás ellentétpárként való értelmezése helyett egy skálaként kell rájuk tekinteni. Minden tudás rendelkezik tehát tacit elemekkel is, amelyek az egyének korábbi tapasztalataiba, értelmezési keretrendszereibe beágyazódva, az egyén számára sem tudatos módon vannak jelen (Bokor, 2000).

Habár elfogadottságát, idéztségét tekintve koránt sem hasonlítható össze (Faust, 2010) felosztása Polányi és Nonaka szervezeti tudásra vonatkozó megfontolásaival, a fogalmak és megközelítések tisztázása érdekében érdemes említést tenni róla. A tipológia szerint a tacit és az implicit tudás fogalmai nem szinonimák, hanem eltérő tudástípusokat jelölnek, így ebben az értelmezésben a tacit tudás „vízfelszín alatti, de még látható” része alkotja az implicit tudást, ami segítséggel verbalizálható, míg a tacit tudás már az a rétege a „vízfelszín alatti” tudásnak, ami egyáltalán nem artikulálható. Ez a tipológia a korábban ismertetett két megközelítés közötti ellentét feloldását kínálja a tudás három aspektusú jellemzése révén. A szervezeti tudás megragadhatóságára vonatkozóan ismertetett megközelítések összefoglalását az 4. ábra mutatja.



Ábra 4 – A tudás fogalmának konceptuális dimenziója mentén történő lehetséges értelmezései (Faust, 2010, Nonaka, 2000 és Polányi, 1966 alapján saját szerkesztés)

Az eddig bemutatott megragadható és hallgatólagos tudástípusok elkülönítésének fontossága abban rejlik, hogy a szervezetek maguk is rendelkeznek explicit és tacit

tudással, ezekre építve működhetnek a szervezeti tanulási és a hozzá kapcsolódó tudásmenedzsment tevékenységek (Bakacsi, 2010). Az egyes számítógépes adatbázisok tudás-repozitóriumokban tárolják azon szakmai ismereteket, gyakorlati eljárások leírását, amelyek kulcsfontosságúak a szervezet egésze számára, így azok megragadható, explicit módon történő rögzítése és elérhetővé tétele elengedhetetlen (Baets, 1998; Bakacsi, 2010, Bibi és mtsai., 2020; Bokor, 2000). A hallgatólagos szervezeti tudás ezzel szemben a szervezeti kultúrában, az értékek, szokások, rutinok, normák és eljárásrendek formájában jelennek meg. További jellemzőjük, hogy a szervezeti tagok közös gondolkodási- és értelmezési mintázatai alapjául szolgálnak, ezáltal befolyásolják a szervezeti tagok egyéni gondolkodási mintáit, cselekvését, ilyenformán nehezen artikulálhatóak, ragadhatóak meg és adhatók át elengedhetetlen (Bakacsi, 2010; Bibi, 2020; Bokor, 2000). Míg azonban ez a hallgatólagos tudás egyedi előnyökkel járhat egy szervezet számára, addig problémákat is felvet, mivel nem lehet sem kulturális határokon átívelve, sem egy adott szervezet eltérő egységei között könnyen átadni, átörökíteni (Easterby-Lyles, 2011).

Habár napjainkban a tacit és explicit tudás szervezetelméleti megközelítései domináltak, a kognitív pszichológia, a neveléstudomány és határterületeinek fókuszában álló kutatások is jelentős figyelmet fordítanak a szervezeti szintű tanulási folyamatok és tudásrendszerek eltérő diszciplináris hagyományokból eredő vizsgálatára. Ennek fontosságát felismerve az említett két tudományterület szempontjából is röviden összefoglaljuk a tudás megragadhatóságára vonatkozó legfontosabb elméleti megállapításokat. Tesszük mindezt annak érdekében is, hogy kutatásunkban ki tudjuk jelölni a szervezeti tudás vizsgálati szempontjait és egy lehetséges kategóriarendszert hozunk létre a szervezeti tudás empirikus vizsgálatát segítő.

A tudás fogalmának a pszichológia tudományágából történő értelmezéséhez a kognitív tudományokat kell segítségül hívnunk. A kognitív tudomány a 20. század utolsó évtizedeinek egyik legjelentősebb, az Amerikai Egyesült Államokból, illetve Nagy-Britanniából induló interdiszciplináris irányzata, amelynek fókuszában az emberi tudat, az emberi megismerés folyamatai, modelljei állnak (Boros, 2005; Németh, 2013). Az 1970-es években indult kognitív forradalom neves hazai képviselője, Pléh Csaba szerint „konceptuális eszközeit a logika-matematika-filozófia szentháromságától kapja. Magját a pszichológia, a nyelvészet, az antropológia képezik. Ezt egészíti ki két kiterjesztés, a megismerés két megvalósító rendszere (...) felé: az idegtudományok és a számítástudomány kognitív vonulatai” (Pléh, 1998, 254.).

A kognitív tudományoknak tehát a disszertáció témája szempontjából releváns emberi tanulás és tudás vizsgálata központi érdeklődési körébe tartozik, ám a feltárt szakirodalmak egyértelműen rávilágítanak, hogy a kognitív tudományok nem a tudás összetételre, sokkal inkább annak létrejöttére, a tanulási folyamatokra fókuszálnak. Ezt a megállapítást támasztja alá Kovács (2011) is, aki szerint míg „a tudásmenedzsment a tacit tudáshoz abból a nézőpontból közelít, hogy rejtőzködő természete ellenére jelzéseket azonosítson jelenlétéről, feltárja fejlesztésének és megosztásának lehetőségeit, módszereit, addig más tudományterületek, mint pl. a kognitív pszichológia, a szociálpedagógia vagy az agykutatás a tacit tudás keletkezésére, természetére és a tanítás/tanulás során alkalmazható hatékony módszerek feltárására helyezi a hangsúlyt” (Kovács, 2011, 10). A kognitív pszichológia tehát a tudáskonstrukciós folyamatok jellegére, alkalmazhatóságának dimenziójára koncentrál, míg megragadhatósága szempontjából a tudás tacit dimenziójára nem, a tanulás kontextusában viszont annál inkább fókuszál, fogalomhasználatában az implicit tanulás kifejezésével operálva.

A neveléstudományban a tacit tudás kifejezése szórványosan, az implicit tudás pedig néhány esetben található csak meg, mely a szervezetelméleti vonatkozásban ismeretett tacit kategóriával mutat átfedést. Ehhez röviden vissza kell térni a tacit-implicit kifejezéspár mögött rejlő tudásfelfogás szervezetelméleti értelmezéséhez, miszerint „az implicit kifejezés szerepeltetésével a fogalom értelmezői minden bizonnyal arra is utalni kívánnak, hogy ebben a tudásban nemcsak az a meghatározó, hogy a 'tanuló' úgy sajátít el valamilyen szabályt, hogy nem ismeri fel annak szabályjellegét, hanem az is, hogy a későbbiekben sincs tudomása arról, hogy ezt a szabályt elsajátította és alkalmazza. Az implicit tudást gyakran ezért hozzák kapcsolatba a szakmai tudással is, ugyanis teljesen magától értetődő az a tapasztalat, hogy a munkáját jól végző szakember nem tudja mindig megmagyarázni, mit miért tesz” (Mihály, 2007, 150.). Az implicit tudás fogalmának neveléstudományi jellegű értelmezésekor a kognitív pszichológia implicit tanulási eredményeivel egybehangzó megközelítésekkel találkozhatunk. Amennyiben mégis a tudásra tartalom szempontjából, annak implicit jellegére fókuszáló kutatásokat tekintünk át, úgy jellemzően a pedagógusok szakmai tudásához kötődő szakirodalmakkal találkozhatunk, melyekben a tanárok mindennapi tanítási gyakorlatai során kialakult speciális szakértői, szakmai tudásának („craft knowledge”), az osztálytermi helyzetekre megfelelő válaszreakciókat támogató „forgatókönyveknek” az implicit (rejtett) jellegét hangsúlyozzák az irodalmak (Day, 2005; Tomlinson, 2010; Vinter és mtsai., 2010).

A tudás konceptuális dimenziója alapján tehát jellemezhető a tudás annak megragadhatósága szempontjából, a tacit és explicit kategóriák megkülönböztetése széles körben elterjedt a fent bemutatott tudományterületekhez kapcsolódó kutatásokban. A két kategória azonban nem egymással szemben álló, dichotóm ellentétpárként értelmezhető, mivel a tacit tudás Polányi (1967) megközelítését követve az explicit tudás előtereként jelenik meg. A két dimenzió nem csupán az egyéni, de a szervezeti tudás vizsgálatakor is fontos szempontot jelent, ám empirikus jellegű vizsgálata számos kihívást von maga után.

3.1.2. A tudás gyakorlati dimenziója – a tudás jellege, irányultsága

A tudás gyakorlati aspektusára reflektálva határozhatjuk meg a szervezeti tudás értelmezésének második központi dimenzióját (Bibi és mtsai., 2021; Bokor, 2000). A szervezetelméleti szakirodalomban rendszeresen megjelenik a tárgyi tudás és annak felhasználására vonatkozó gyakorlati tudástípusok közötti különbségtétel. Polányi (1966) megközelítésében egyszerre tekinti a tudást objektumnak („knowledge”) és folyamatnak („knowing”), ám ezen fogalmakat felcserélhető módon alkalmazza (Klimkó, 2001). Blackler szintén a tudáselemek objektum és folyamatjellegű elkülönítéséről értekeznek, előbbire „know-what”-ként, utóbbira „know-how”-ként utalva. Ezt a kettős felosztást Kogut és Zander (1992, idézi Bokor, 2000) egészített ki az értő, vagy rendszeres tudás (know-why) fogalmával, „mely az oksági kapcsolatok rendszerének mély szintű, rendszerezett megértését takarja” (Bokor, 2000, 74).

A tudás praktikus szempontok szerinti megkülönböztetését szorgalmazzák a Bibi és munkatársai (2020) által áttekintett tanulmányok is, felhívva rá a figyelmet, hogy a tudás értelmezéséhez túl kell lépni a tudástípusok absztrakt dimenziók (pl. hallgatólag vagy explicit, kódolt vagy kódolatlan, objektum vagy folyamatjellegű megközelítés (Blackler, 1995; Polanyi, 1966) mentén történő összevetésétől és ehelyett azokra a szervezeti szintű változókra kell összpontosítani, amelyek a tudás felhasználási körét szabják meg (Bibi és mtsai., 2021; Spender, 1996). Ennek jegyében Quinn és munkatársai (2009) a szervezeti tudás alábbi vetületeire fókuszált, és különböztette meg a tárgyi tudást („know-what”), amely az információk birtoklására utal, az ezen tudáselemek gyakorlati alkalmazhatóságra vonatkozó tudást („know-how”), továbbá az értő tudást („know-why”), amely az ismeretek közötti összefüggések, kapcsolódásának ismeretére vonatkozóan áll a birtokosa rendelkezésére, illetve a motivált tudást („care-why”), amelynek birtokosa a tudás adaptív alkalmazására törekszik (Klimkó, 2001). A felsorolásban szereplő tudástípusok, így a tárgyi, gyakorlati működésre vonatkozó és értő

tudás egyre csökkenő mértékben kodifikálható, míg a motivált tudás csupán a szervezeti kultúra részeként (többnyire hallgatólagos formában) található meg. A kodifikálhatóság szintjével fordítottan arányosan nő azonban az egyes tudástípusok értéke a szervezetek versenyelőnye szempontjából (Bokor, 2000).

A fentiekkel összhangban az alábbi kategóriákat különíthetjük el a tudás irányultsága dimenziójában Tóbiás-Kosár (2016) szakirodalmi áttekintése alapján, amely a tudni mit („know-what”), tudni hogyan („know-how”) és a tudni miért (know-why”) típusokat nevezi meg. E kategóriákat egészítik ki az ún. tudni ki („know-who”), amely egy adott személyhez köthető, s amely a szükséges személy ismeretére vonatkozik. Ezt a tanulmány a szervezetek szempontjából legértékesebb tudásként definiálja, így annak rögzítése és elérhetőségének biztosítása kiemelten fontos feladata kell, hogy legyen a szervezeteknek (Tóbiás-Kosár, 2016).

Az előző fejezethez hasonlóan, itt is fontosnak tartjuk, hogy a szervezetelmélethez szorosan kapcsolódó megközelítések mellett számot adjunk a kognitív pszichológia és a neveléstudományok vonatkozó értelmezéseiről. Az első tudományterület megközelítése szerint a tudásnak két típusát lehet megkülönböztetni az alkalmazás szerint; a deklaratív és a procedurális tudást. A kognitív tudományok megközelítése Ryle (1974) klasszikus tudásfelosztására épít, amelyben a „tudni mit” („know-what”) a deklaratív tudásra, míg a „tudni hogyan” („know-why”) a procedurális tudás típusára utal (Argote és Miron-Spektor, 2011; Eysenck és Keane, 1997; Kim, 1993; Pléh, 2001; Polanyi, 1966).

A deklaratív tudás a tudat számára jobban elérhető ismeretek halmazából áll, amelyben „a személyes élmények, valamint térbeli, időbeli és érzékeléssel kapcsolatos információk” található meg (Málovics és Mihály, 2005, 130), míg a procedurális tudás a „világban meglévő dolgok, és a közöttük lévő összefüggéseket hordozza magában, (...) olyan folyamatoknak az ismerete, amelyeket nem tudunk szavakba önteni” (Eysenck és Keane, 1997, 266-267.). Ez a definíció az artikulálhatóság és az alkalmazhatóság dimenzióit összekapcsolja, amely rendszeresen megjelenik a szakirodalomban. Pléh (2001, 2003, 2010) szerint számos esetben „az észlelési-kategoriális-fogalmi (mit) és az észlelési-cselekvési-eljárásmodbéli (hogyan) dimenzió szembenállása” (Pléh, 2001, 75.) jelent meg a tudás típusairól való gondolkodásban, azt a képet sugallva, hogy a deklaratív és procedurális tudásformák dichotóm ellentétpárként értelmezhetőek (csakúgy, mint ahogy a hallgatólagos és explicit tudás esetében jeleztük). A kognitív pszichológia megközelítésében azonban ezek a tudástípusok nem egymással szemben állnak, hanem

egymást kiegészítve, együttesen vannak jelen, s a hangsúly nem is az egyik vagy másik tudástípus létezésén van, hanem a tudás típusainak szerveződésén (Pléh, 2010).

Pléh (2003) a tudás irányultságának jellemzését összekapcsolja az artikulálhatóságra vonatkozó diskurzusból eredő szempontokkal, és úgy találja, hogy a „deklaratív tudást szavakban meg tudjuk fogalmazni, szemben a procedurális tudással, amelynek segítségével egy bizonyos tevékenységet el tudunk végezni. Tapasztalataink és tevékenységünk során ugyanis szert tettünk olyan eljárásokra, amelyek hozzásegítenek bennünket a cselekvés elvégzéséhez, de nem tudjuk explicit módon szavakba önteni a tevékenység mögött meghúzódó tudást” (Eysenck és Keane, 1997). A deklaratív tudás tehát explicitté tehető, amit Kovács (2011, 13.) is megerősít, s felhívja rá a figyelmet, hogy a procedurális tudásnak egy része szintén verbalizálható, „a tudásnak viszont az a része, ami csak az eredményes cselekvésben mutatkozik meg, tacit”. Jól látható tehát, hogy az explicit-tacit és a deklaratív-procedurális tudás kategóriák eltérő dimenziókra utalnak és csak részben fedik egymást, amit úgy lehetne megfogalmazni, hogy minden deklaratív tudás explicit, de nem minden explicit tudás kizárólag deklaratív, hiszen a procedurális tudás egyes elemei is verbalizálhatóak, láthatóvá tehetőek és így explicitként definiálhatóak. A procedurális tudásnak azonban az a része, ami nem verbalizálható, az ebben a logikai összekapcsolásban a tacit tudásnak feleltethető meg.

A tudás gyakorlati alkalmazására vonatkozó neveléstudományi megközelítésének áttekintésekor segítségünkre szolgálnak Csapó (1992, 1998, 2004) tanulmányai, amelyek szerint a tudás meghatározott elemekből, szerveződési egységekből épül fel, amely alapján a tudásnak alapvetően két formáját különböztethetjük meg egymástól. A tudásformák neveléstudományi megközelítésének tárgyalásához jó kiindulópontot jelentenek a kognitív tudományok eredményei, amely a deklaratív és a procedurális tudás fogalmát különíti el. Ez a felfogás szervesen kapcsolódik az oktatáseméleti kutatások tradicionális fogalomkészletéhez; a kognitív tudomány szemléletmódját követve a deklaratív tudás az ismeret jellegű tudás fogalmával, míg a procedurális tudás a képesség jellegű tudás vagy a készség-képesség-jártasság fogalomháromasával írható le (Csapó, 2004). A magyar nyelvű szakirodalomban megjelenik emellett az ismeret és az operátor fogalma, amit Nagy (1985; 2007; idézi Pintér, 2013) vezet be, s rámutat, hogy a tudásnak kettős szerepe van: az ismeret jellegű tudások a leképezést, az operátorok, vagyis képesség jellegű tudások pedig a működtetést valósítják meg.

Fontos felhívni rá a figyelmet, hogy az ismeret és képesség jellegű tudás – akár csak a deklaratív és procedurális tudás – nem választható el egymástól, „mivel tartalom nélkül nincs gondolkodás, a folyamat egyik igen fontos eleme a releváns információ. Hiába birtokoljuk azonban a megoldáshoz szükséges ismerteket, ha nem rendelkezünk azokkal a képességekkel, amelyek a mentális folyamatok működéséhez szükségesek. Egy egyszerű hasonlaltal élve azt is mondhatnánk, hogy az ismeret az alapanyag, amiből a különböző gondolkodási képességek sokszor bonyolult alkalmazása révén készül el a termék, a megértett, kiérlelt tudás, a kompetencia” (Csapó, 1998, 130). Vagyis szintén megerősítést nyer a dolgozat előző fejezetében tett utalás, miszerint a „tudni mit” és „tudni hogyan” dimenziók együttesen vannak jelen a gondolkodási folyamatokban, azok együttesen kerülnek mozgósításra. Csapó (2004, 43) továbbá kiemeli, hogy habár az ismeret és a képesség jellegű tudás „lényeges összetevői a tudásunknak, a tanulók tudásának értékét egy bizonyos szint felett már nem ezeknek az elemeknek a megléte vagy meg nem léte határozza meg, hanem azok szervezethez és módjához és minőségéhez. Az az eszmecsere, ami ma a különböző nemzetközi vizsgálatok eredményeinek értelmezéséről folyik, szintén nem annyira ezeknek az építőelemeknek a meglétéről szól, mint inkább azoknak a szerveződéséről”, melyet elfogadva három szerveződési formát különböztet meg: a szakértelmet, a műveltséget és a kompetenciát. Ezeket kapcsolja hozzá Kovács (2011) a konceptuális és gyakorlati dimenziót ötvöző modelljében.

Korábbi nézetek az ismeret és a képesség jellegű tudás alá-fölé rendeltségét állították, miszerint az ismeret szintjén elsajátított tudás később képességgé alakítható. Ám Csapó (1992, 51) szerint „az ismeretek és a készségek egymásra épülését számos ellenpéldával lehet cáfolni: sok készségünket, képességünket anélkül sajátítjuk el, hogy ismereteink lennének róluk. Mások utánzással, mintakövetéssel alakulnak ki. Készségeink fejlődhetnek ki anélkül, hogy verbálisan le tudnánk írni, voltaképpen mit is csinálunk”. Ez utóbbi megállapítás utal a képesség jellegű tudás tacit, hallgatólagos, mélyben megbúvó jellegére, ezzel kapcsolatot teremtve a Polányi-féle megközelítés, illetve az ismeret és képesség jellegű tudástipológiák között, mely egyben emlékeztet is arra, hogy szükséges az eltérő dimenziók összekapcsolását megtenni a tudás vizsgálatát segítő keretrendszer kialakítása érdekében.

A szervezeti tudás átfogó vizsgálata kapcsán Bibi és munkatársai (2020) felhívták rá a figyelmet, hogy a téma kutatói általában vagy a tudás konceptuális és gyakorlati

dimenziójának kölcsönhatásaira fókuszálnak, vagy a hagyományos megközelítéseket elhagyva új szinteket, dimenziókat vezetnek be a szervezeti tudásra vonatkozó szakirodalomba (pl. Wiig, 1993). Az első irányhoz igazodva Bokor (2000) is a konceptuális és az alkalmazásra vonatkozó dimenziók összekapcsolásában látta meg egy empirikus kutatásokban is eredményesen alkalmazható keretrendszer felállításának a lehetőségét. A szervezeti tudás gyakorlati alkalmazhatóságára vonatkozóan megállapítja, hogy az a fenti diskurzustól némiképp elmozdulva tükrözheti a tudás felhasználásának irányultságát, célját, így a fentiekől részben elmozdulva megkülönbözteti „egyfelől a konkrét munkavégzésre vonatkozó funkcionális tudást (jelenjen meg ez az emberek fejében, vagy pedig objektiválódva pl. információs rendszerekben, technológiai know-how-ban), másfelől pedig az ezeknek az integrációjára és fejlesztésére vonatkozó tudást (irányító, integráló tudás, amely megjelenhet formális, vezetési rendszerekben, de rutinokban, tacit tudásban, értékekben is)” (Bokor, 2000, 75.).

Kutatásunkban a szervezeti tudás azon megközelítését alkalmazzuk, miszerint az irányulhat a közvetlen feladatellátásra, mely esetben azt a funkcionális kategóriába soroljuk, míg más típusait definiálhatjuk a funkcionális tudáselemeket összekapcsoló, integratív tudásként is. Jelen doktori értekezésben ezt a megkülönböztetést alkalmazzuk a szervezeti tudás gyakorlati alkalmazására vonatkozó dimenzió jellemzésére. Azért is tekintjük jól adaptálhatónak ezt a megközelítést a szervezeti tudás vizsgálatát megalapozó elemzési keretrendszerbe, mivel lehetőséget teremt rá, hogy elvont, az empirikus kutatás során nehezen megfigyelhető, feltárható dimenziók helyett kézzelfoghatóbb módon, a gyakorlati alkalmazás célja és területe szerinti kategóriarendszerbe sorolhassuk be az azonosított tudástípusokat. Ezzel a tudományos kutatás keretein némiképp túllépve részben a tudásmenedzsment tárgykörébe tartozó gyakorlati lépésre vállalkozunk (Easterby-Smith és Lyles, 2011), mindazonáltal a kutatási téma gyakorlati jellegéből adódóan az eredmények fejlesztési célú alkalmazása kapcsán mindez egyértelmű előnyként definiálható.

3.1.3. A tudás birtokosára vonatkozó dimenzió – a tudás szintjei

A tudás birtoklásának alanya alapján történő kategorizálása kiemeli a tudás tulajdonosi attribútumainak jelentőségét és a hangsúlyt arra helyezi, hogy ki mit tud, és hol van a tudás a szervezetekben. Ebben a dimenzióban azonban alapvetően két ellentétes megközelítés is megjelenik: az elsőt képviselik a szervezeti tudásra vonatkozó kritikai

megközelítések, melyek hangsúlyozzák, hogy a tudás hordozói csakis az egyének lehetnek; míg a második felfogás a tudás szervezeti jellege melletti érveket sorakoztat fel.

Az első megközelítés akként érvel, hogy szervezeti tudás, de facto nem létezhet, mivel a tudás hordozói az egyének (Pietschmann és mtsai., 2001; idézi Bokor, 2000; Bognár, 2005; Tóbiás-Kosár, 2016). Az ezzel szemben álló felfogás szerint a szervezeti tudás megragadható a szervezetek szintjén, bár itt is két nézőpont ütközik, mivel az egyik az egyéni tudások összességét tekinti szervezeti tudásnak (Grant 1996, idézi Bokor, 2000), míg a másik nézőpont szerint a szervezeti tudás az egyéni tudásra építő, ám attól elválasztható módon is fellelhető (Levitt és March, 1988). Bokor (2000) azzal érvel a szervezeti szintű tudás, mint önálló tudáskategória léte mellett, hogy az egyének a tudásuk szervezeti folyamatokban történő alkalmazása során azokat tárgyiasítják, szabályzatokba és tudásrepositóriumokba illesztik, míg a nem artikulált tudások a szervezeti eljárásokban, rutinokban, folyamatokba épülve lelhetőek fel. Ezen szervezetivé vált tudások akkor is a szervezetben maradnak, ha az egyén elhagyja a szervezetet, ilyenformán pedig elválaszthatóvá válik az egyéntől (Bakacsi, 2010). Számos képviselője van ez utóbbi megközelítésnek, mely szerint a szervezeti tudás az egyéni tudástól elválaszthatóan, megfigyelhető, átadható és alkalmazható formában van jelen a szervezetben. Bibi és kollégái (2020) szintetizáló tanulmánya a szervezeti tudás egyéni, csoportos és szervezeti szintjét is megkülönbözteti, melyek vonatkozásában röviden áttekintjük a vonatkozó szakirodalmakat.

Ezen megközelítést választja Bokor (2000) is empirikus vizsgálódásaihoz, aki fentiekben bemutatott központi szerzőkre hivatkozva (Nonaka és mtsai., 2000; Polanyi, 1966; Spender, 1996) különbséget tesz az egyéni és a szervezeti szinten birtokolt tudástípusok között, melynek szintjeit eltérő módon határozzák meg a témával foglalkozó kutatók. Bokor elismeri azonban, hogy a tudást egyfajta kontinuumként értelmezve annak több lépcsőfoka is megkülönböztethető, így az egyéni tudás mellett a csoportos, a szervezeti és szervezeten kívüli tudás szintjeiről is említést tesz (bár ezek közül csak az egyéni és szervezeti tudás típusait építi bele empirikus kutatásának konceptuális modelljébe). Az egyéni tudástól ellépve tetten érhető csoportos tudás kategóriájába azokat az ismereteket, normákat, rutinokat, szakértelmet és tudásbázisokat sorolja, amelyet a szervezet egy meghatározott csoportja (pl. egy szervezeti egységben vagy munkakörben dolgozó munkatársak) közösen birtokol, míg a szervezeti tudás kategóriájába tartozónak látja a

szervezet egésze (vagy legalábbis a szigetszerűen elhelyezkedő csoportoknál tágabban kör) számára elérhető tudások összességét (Bokor, 2000).

Bognár (2005) ugyancsak az egyéni, a kollektív és a szervezeti tudások szintjét különítette el, mely értelmében egyéni tudással minden személy rendelkezik, míg kollektív tudás alatt a szervezet bizonyos számú kollégája által birtokolt tudásainak összességét érti. A szervezeti tudás fogalma ebben az értelmezésben a szervezet azon kompetenciájára utal, amelynek segítségével a szervezet a kollektív tudásszerzést és összekapcsolást facilitálja. Tóbiás-Kosár (2016) az egyéni és szervezeti tudás összekapcsolását Jashapara (2007) megközelítésére építve a kollektív tudás (tudat) fogalmának bevezetésével teszi meg. Ez az elméleti megközelítés az egyéni tudást az individuumban létező ismeretek összességéként, míg a kollektív tudást a tér és időbeli határok áthidalását alátámasztó dinamikus rendszerként értelmezi. A szervezeti tudás kialakulását Jashapara (2007) szerint a környezeti változások és az arra történő válaszreakciók indukálják, melyek rögzítése a szervezeti memóriában valósul meg. Bognár (2005) szerint a szervezeti struktúrák és eltérő működési módok egyaránt meghatározzák a tudás szervezetivé válásának folyamatát egy adott szervezeten belül, amelyet a szervezeti tudásmegosztási, tudásmenedzsment folyamatok hivatottak támogatni.

Hasonló megközelítést választ Tóbiás-Kosár (2016) empirikus kutatásában is, aki az egyéni és szervezeti szint közé ékeli be a csoportos tudás szintjét, amely a szervezetben létező tagok kollektív tudásteremtő folyamatainak eredményeként jön létre. A tudás csoportos jellegére utalva említi, hogy ennek köszönhetően válik a tudás szervezeti erőforrássá, mindazonáltal, a strukturális és az időtényezők mind fontos szerepet játszanak a tudás csoportossá, majd szervezetivé válása kapcsán.

Jelen kutatásban ezután tehát a szervezeti tudás birtokosa szerinti dimenziójára a tudás szintjeként hivatkozunk, amelyben elkülönítjük az egyéni, a csoportos és a szervezeti szintű tudástípusokat is. A nemzetközi közös képzési programok jellegéből adódóan elfogadjuk, hogy a szervezeti tudás a szervezetek közötti tudásmegosztás révén mind a három vizsgált szinten felvehet egyfajta szervezetenkénti tudás jelleget, de ezt külön dimenzióként nem vizsgáljuk.

3.1.4. A szervezeti tudásra vonatkozó szakirodalom összefoglalása

A fenti szakirodalmi áttekintésből látható, hogy a tudás fogalma nagyon összetett módon értelmezhető mind a szervezetelméleti megközelítések, mind a kognitív pszichológia és a neveléstudomány megközelítésében. A szervezeti tanulás eredményeként létrejövő tudást Bibi és munkatársai (2020), illetve (Bokor, 2000) által megkülönböztetett dimenziókra épülő modellje szerint értelmezzük jelen dolgozatban, mely a szervezeti tudás három dimenzióban történő vizsgálatára is lehetőséget nyújt.

A tudásra vonatkozó központi irodalmak (Nonaka, 1994; Polanyi, 1966) egyértelműen különbséget mutatnak a tudás artikulálhatósága, megragadhatósága dimenziójában. Ezek alapján elkülönítik az explicit, vagyis artikulálható, könnyen megosztható tudástípust és a nehezen vagy egyáltalán nem verbalizálható, megosztható tacit tudást. A tacit tudásra vonatkozó szakirodalmakban azonban nincs teljes konszenzus arra vonatkozóan, hogy a tacit tudás teljes egészében megosztható-e vagy sem, illetve, ha megosztható, akkor a bemutatott elméletek, modelleknek csak némelyike fordít figyelmet a visszamaradó tudáselemekre, tudásreziduálisokra (Málovics és Mihály, 2015).

A kognitív pszichológia és a neveléstudomány kevésbé a verbalizálhatóság, artikulálhatóság dimenziója szerint kategorizálja a tudás típusait, hanem inkább az alkalmazhatóság szempontjait preferálja, így az irányultság dimenziója kerülnek előtérbe. Ez a praktikus megközelítés a menedzsment tudományok körében is megjelenik, amely (további felosztások mellett) tradicionálisan a „tudni mit” és „tudni hogyan” tudástípusok között tesz különbséget. Ezen dimenzió egyik ágát a szervezeti tudások tartalmi megközelítései adják, melyet a „know-what”, deklaratív vagy ismeret jellegű tudásfogalmak fedik le a vizsgált tudományterületek szempontjából, míg a folyamatra vonatkozó megközelítéseket a integratív, „know-how”, a procedurális vagy képesség jellegű tudás fogalmaival határolhatóak le. Aszerint pedig, hogy a tudás milyen típusú feladatok ellátására vonatkozik, megkülönböztethetjük a funkcionális, konkrét tevékenységek elvégzését segítő tudáselemek, illetve a funkcionális tudások irányítását végző, a rendszer működésére vonatkozó integratív tudáselemek csoportját (Bokor, 2000). Ez a dimenzió jól összekapcsolható a tudás megragadhatóságára vonatkozó dimenzióval, amely értelmében a deklaratív, ismeret jellegű tudások, mind a procedurális tudások egy része explicitté tehető, ám a procedurális, képesség jellegű tudásoknak csupán egy része tehető explicitté, másik része ettől függetlenül is hallgatólagos marad

(Bibi és mtsai, 2020; Bokor, 2000). A tudás tehát vizsgálható annak konceptuális és praktikus dimenziója mentén való összekapcsolásban (Kovács, 2011) (5. ábra).

Explicit tudás	Deklaratív tudás	Ismeret	Kompetencia	Szakértelen	Műveltség
	Procedurális tudás	Képesség, készség			
Tacit tudás					

Ábra 5 - A tudás konceptuális és gyakorlati dimenzióinak összekapcsolása (Kovács, 2011, 13.)

Ezt a megközelítést egészíti ki a tudás birtokosára vonatkozó dimenzióban az egyéni, a csoportos és a szervezeti tudás típusait különböztetjük meg (Bibi és mtsai., 2020; Bokor, 2000; Bognár, 2005; Tóbiás-Kosár, 2016). Ezek alapján kutatásunkban egy három dimenzióval operáló mátrix kidolgozását tettük meg, ami jelentősen épít (Spender, 1996) szervezeti tudástípusait összefoglaló 2*2 modelljére, Bokor (2000) szervezeti tudástípusaira, illetve Bibi és kollégái (2020) által azonosított tudásdimenziókra (5. táblázat).

Megragadhatóság	Irányultság	Szint		
		Egyéni	Csoportos	Szervezeti
Explicit	Funkcionális	Egyéni szakmai ismeretek, tárgyi tudás	Csoport közösen alkalmazott ismeretei, módszerei	Szervezet tagjai által elérhető adatbázisokban tárolt, információs rendszerek által közvetített tudás
Tacit		Egyéni eljárások, alkalmazások ismerete, tapasztalatokra épülő tudás	Csoporton belüli feladatmegoldást segítő eljárások	Szervezetben működő közös technológiai rendszerek
Explicit	Integratív	Egyéni rendszerszemlélet, szerepfelfogás	Csoportos együttműködés keretrendszerek, eljárások	Szervezeti szintű koordinációs és együttműködési rendszerek (szabályzat, utasítás, tervezési, ösztönzési, képzési programok)
Tacit		Egyéni értékek, értelmezési sémák	Csoport által vallott értékek, együttműködés társas környezete	Szervezeti értékrendszer, kultúra, szocializációs módszerek

Táblázat 5 - A tudás vizsgálatának dimenziói (Bibi, 2020 és Bokor, 2000 alapján saját szerkesztés)

Az összefoglalásban röviden szót szeretnénk még ejteni róla, hogy a felsőoktatás vonatkozásában mit tekinthetünk a szervezeti tudások forrásának, milyen releváns témakörökben rendelkezhet szervezeti tudással a szervezet és miért fontos a felsőoktatási intézmények számára ezen tudások megléte, tudatosítása, alkalmazása (Turyasingura, 2011), melyet a 6. táblázat mutat be.

Tudás forrása	Tudás tartalma	Tudáselem fontossága, relevanciája a felsőoktatási intézmény számára
Hallgatók	Kurzusok témaköreinek megértési szintje A tanítás minősítése	Hogy megfeleljen a hallgatók elvárásainak
Versenytársak, más felsőoktatási intézmények	Programkínálat Képzési módszerek Kurzusmenedzsment	A jó gyakorlatok összehasonlítása, hogy az intézmény ne maradjon le a versenytársak mögött
Munkaerőpiac	Munkaerőpiac által elvárt készségek Rendelkezésre álló készségek A diplomások foglalkoztathatósága	A piacon megtérülő készségek fejlesztése, amelyek javítják a foglalkoztathatóságot
Belső akadémiai és nem akadémiai munkatársak	Munkatársi készségek és kompetenciák Szakterületi tudás	Az összes rendelkezésre álló készség hatékony felhasználása a célok elérésének javítása érdekében
Belső folyamatok	Folyamatok és szabályozások Tanítási módszerek Értékelési szempontok	A folyamatok összehangolását elősegítő eljárások és módszerek egységes alkalmazásának elősegítése
Szabályozási rendszer	Minőségbiztosítási irányelvek Értékelő jelentések és rangsorolási kritériumok	A nemzeti ágazatirányítás alapelveivel összhangban lévő minőségi színvonal fenntartása és felsőoktatási rangsorban betöltött helyezések javítása

Táblázat 6 - A szervezeti tudás lehetséges forrásai és tartalma a felsőoktatási intézményekben
(Turyasingura, 2011, 45.)

Amint a fenti táblázat azt mutatja, a felsőoktatási intézmények számos forrásból nyerhetnek releváns szervezeti tudást, beleértve a hallgatókat, más felsőoktatási intézményeket, a munkaerőpiacot, a szervezeten belüli munkatársakat és folyamatokat. Az ilyen környezetben meglévő tudástartalmak megértése segít annak meghatározásában, hogy mely területeken érdemes vizsgálni a szervezeti tudást. A szervezeti szükségletek kielégítése szempontjából az így kritikusnak ítélt tartalmakat először fel kell tárni, majd a szervezeti tanulási folyamatok támogatása céljából integrálni kell valamennyi szervezeti folyamatot támogató tudásmenedzsment tevékenységbe (Turyasingura, 2011).

A szervezeti tudás a fentiekből láthatóan tehát a szervezet tanulási folyamatainak meghatározó tényezője, mely folyamat jellemzőinek részletes bemutatására a következő fejezet keretében vállalkozunk.

3.2. A szervezeti tanulás értelmezési lehetőségei

A szervezeti tanulás és a kapcsolódó megközelítések feltárásának első lépéseként a témával foglalkozó hazai szakirodalmat tekintettük át, amely segítette a kutatási probléma meghatározását, a kutatás elméleti kereteinek kialakítását. Mindazonáltal a téma átfogó és alapos összegzéséhez elengedhetetlennek bizonyult a többségében angol nyelvű szakirodalom módszeres feldolgozása, amelynek során jól láthatóvá vált, hogy „a szervezet-szakirodalomban alig található ennél diffúzabb kategória (...) ezért fontos tisztázni, hogy mit értünk szervezeti tanulás alatt” (Málovics és Mihályi, 2005, 125.).

A szervezeti tanulás vizsgálata az 1970-es években indult el és főként a szervezetelméleti, szervezetpedagógiai irányultságú kutatásokban kapott nagyobb teret, ám elméleti megközelítéseit tekintve továbbra is igencsak fragmentált terület (Alok, 2012). Számos definíciós kísérlet született az elmúlt évtizedek folyamán, amely a szervezeti tanulást eltérő aspektusokból vizsgálja. A hazai szakirodalom egyik rendszeresen idézett szerzőpárosa, Bakacsi és Gelei (2015) szervezeti tanulás alatt azt a folyamatot érti, „amelynek eredményeként a szervezetben tudás jön létre, ez a tudás elterjesztésre kerül a szervezetben, az beépül a szervezetbe (szervezeti memóriába), ezáltal a döntésekhez és a konkrét akciók megvalósításához tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik más szervezeti tagoknak és egységeknek” (Bakacsi és Gelei, 1999, 22.). A szervezeti tanulás tehát nem azonos a szervezetben lévő egyének tanulásának összességével, azonban attól elválaszthatatlan, mivel az egyéni tanulásokra építve jön létre, mégis a tudás szervezetivé válása és a tagoktól függetlenül a szervezetben való fennmaradása a legfőbb jellemzője (Bakacsi, 2010; Polyák Zoltánné, 2011). Ez a tanulási folyamat olyan szervezeti környezetet feltételez, amely a tanulás kultúráját és a szervezeten belüli tanulói közösség működését támogatja, ezzel biztosítva, hogy az egyéni tudásgyarapodás révén a szervezet egésze is fejlődik (Dakyan, 2017; Kezar, 2005).

A szervezeti tudásszerzés és elterjesztés folyamatát szervezeti tanulásként értelmező definíció alapján a szervezeti tudás két irányból is megjelenhet a szervezetben: egyfelől már meglévő tudás elsajátítását, tudás külső forrásból történő átvételét célozhatja meg, míg a szervezet célja lehet a szervezeten belüli olyan tudás létrehozása is, amely a szervezetben már rendelkezésre álló ismeretek közötti kapcsolatok feltárása, összekapcsolása révén valósul meg (Bakacsi, 2010). A tudásteremtés lehetséges módjai között emellett a felvásárlás, a bérlés, az erőforrások célorientált felhasználása, a vegyítés, az adaptáció és a hálózatok találhatóak meg (Szeghegyi, 2011). A szervezeti

tanulást Nonaka és Takeuchi (1995) a szervezeti tudás létrehozásának olyan folyamatoként értelmezik, amelynek során az egyéni tudás a szervezeti szintű tudássá konvertálódik át, így mintegy kollektív erőforrásként érhető el a szervezet tagjai számára (SECI modell).

Argyris és Schön (1997) definíciója szerint szervezeti tanulásnak tekinthető „minden olyan tapasztalatokon alapuló előrelépés a szervezet problémamegoldó folyamata során, ami az egyéni döntéshozók teljesítményében is megfigyelhető” (Argyris és Schön, 1997, 29.). Ez a definíció a szervezeti működéssel hozza kapcsolatba a szervezeti tanulási tanulás fogalmát, akárcsak Bakacsi (2010), akinek megközelítésében a szervezeti tanulás azt a folyamatot fedi le, aminek során a szervezetek „feltárják, elemzik és korrigálják az elkövetett hibákat (...) ám a szervezeti tanulást nem lehet azonosítani sem a szervezet tagjainak tanításával, felkészítésével, oktatásával, sem a – szervezet sikerességében vagy sikertelenségében kiemelt szerepet játszó – vezetés tanulási folyamataival. A helyzet paradox jellegét azonban az mutatja, hogy az előzőek nélkül viszont nincs szervezeti tanulás: a szervezetek csakis az egyének (vezetők és tagok) tapasztalatain és cselekedetein keresztül képesek tanulni” (Bakacsi, 2010, 233.). Ez utóbbi definíció a szervezeti tanulás kulcsszereplőire és a tanulás szintjére hívja fel a figyelmet, amelyben az egyéni tanulást szintjét, mint szükséges, de nem elégséges előfeltételeként definiálja a szervezeti tanulás folyamatának.

Czakó (2011) a fenti megközelítések összekapcsolásával azt emeli ki, hogy „a szervezeti tanulás az a folyamat, mely során megváltozik a munkavállalók viselkedése és gondolkodása és később ez a változás beépül a szervezetbe (institucionalizálódik). Ez a beépülés megjelenhet rutinokban, struktúrában, kultúrában és stratégiában is. A szervezeti tanulás fogalma alatt nem pusztán magát az új információ elsajátításának folyamatát értjük, hanem a folyamat eredményét is, mely egy új kompetencia elsajátítása” (Czakó, 2011, 234.). A szervezeti tanulásnak tehát szükségszerűen van egy kognitív komponense, illetve egy viselkedési eleme is, amely kapcsolatban állnak egymással.

Az eddigiektől eltérő megközelítést alkalmaz Gelei (2002), aki szerint a szervezeti tanulás olyan állandó, közösségi konstrukciós folyamat, amely lehet tudatos, de nem minden esetben az, kötődik a helyi kontextushoz, segíti az ún. interszubjektív jelentéstartalmak (vagyis kollektív tudás) létrehozását, elsajátítását, fenntartását vagy megváltoztatását, ezáltal alakítva a közösség és a tagok identitását. Felhívja azonban a figyelmet rá, hogy a szervezeti tanulás nem jelent szükségszerűen változást, mivel a

tanulás célja lehet a szervezet jelenkori identitásának megszilárdítása, a szervezet megőrzése a pillanatnyi állapotban (Yanow, 2000, idézi Gelei, 2002). A szervezeti tanulás interpretatív, társas-kontextuális megközelítésnek alapjait fekteti le ezzel Gelei (2002), azonban a szervezeti tudásteremtő és azok szervezeti tanulási folyamatba való bekapcsolását megcélzó kutatási fókuszunkra való tekintettel nem ezt a megközelítést alkalmazzuk jelen kutatásban.

Az előző definíciók közös elemeit áttekintve elmondható, hogy (1) a szervezeti tanulás nem független az egyének tanulásától, hiszen annak eredményeként képesek új tudásra szert tenni a szervezetek, (2) a szervezeti tanulás a folyamatot és az annak eredményeként létrejövő tudást is magában foglalja, (3) amely tudás szervezetivé válik (institucionalizálódik), beépül a szervezet mélyebb struktúráiba, ezáltal (4) változást idéz elő a szervezetek működésében és viselkedésében, amely (5) hozzájárul a szervezetek eredményességének, hatékonyságának fejlesztéséhez, amely összességében mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítmény javulását előidéz a szervezetben (Bakacsi, 2010; Czakó, 2011).

3.2.1. A szervezeti tanulás megközelítései

A szervezeti tanulás a szervezetek megújuló- és versenyképességének kulcsa (Horváth, 2018; Vera, és mtsai., 2015). A szervezeti tanulás lehetővé teszi a szervezetek számára, hogy alkalmazkodóbbak, fejlődőképesebbek legyenek. Ez magában foglalja, hogy nem csupán a cselekvési mintáik és rutinjaik változnak, hanem a nézeteik, gondolkodásmódjuk is megváltozik (Verderber, 2019). Mivel a szervezeti tanulás elősegíti a szervezetek alkalmazkodóképességét, fejlődőképességét, levonhatjuk azt a következtetést, miszerint a szervezeti tanulás egyik közvetett eredménye a szervezeti teljesítmény javulása, amely a szervezet viselkedésváltozásában nyilvánulhat meg (Bakacsi, 2010).

A szervezeti viselkedés, szervezeti magatartás témáját körüljárva e két fogalom egymáshoz fűződő viszonyának a tisztázása az első, ami szükségszerűen felmerül. Bakacsi (2004) szerint a két kifejezés egyaránt gyökeret vert a hazai szóhasználatban, így azokat szinonimaként kezeli. A szakirodalmi keresések során feltárt hazai források szinte semmilyen esetben nem tesznek tudatosan különbséget e két fogalom között, mindösszesen a tudományos szempontból kevésbé releváns internetes keresések között megbújva található egy-egy utalás, amely a két fogalom apró jelentésbeli eltérését jelzi

(itt mindösszesen arra utaltak, hogy míg a szervezeti magatartást egy tudatosan kontrollált viselkedésnek tekinthetjük, addig a viselkedésnek vannak tudattalan elemei is). Mivel azonban a szakirodalmak jelentős részében felcserélve alkalmazzák a szerzők a fogalmat, így jelen kutatásban Bakacsit (1996) követve szinonimaként kezeljük a két kifejezést.

A szervezeti magatartás „olyan tudományterület, amely a szervezeteken belüli magatartásra gyakorolt egyéni, csoport- és strukturális hatást vizsgálja a célból, hogy ezeket az ismereteket a szervezet hatékonyságának növelésére alkalmazza” (Bakacsi, 1996, 17.). A szervezeti magatartás alaptémái közé tartoznak például a motiváció és a vezetői viselkedés kérdései, vagy a szervezet tagjai közötti személyközi kommunikáció témái, de a szervezeti változások folyamatainak megismerésére is nagyon hangsúlyt fektetnek a kutatók. Málovics (2007) szintén megerősíti, hogy a szervezeti magatartással foglalkozó elméleti kutatások mellett legalább akkora arányban jelennek meg a gyakorlati témaköröket érintő kutatási programok is. Ilyen témakörök a vezetési stílussal kapcsolatos eredmények alkalmazása, a szervezeti kultúra alakítása, hatékony munkacsoport létrehozása és fenntartása, a munkatársak motiválása, és a szervezeti tanulás, változás gyakorlati kérdései is. Jól látható ezekből a tématerületekből, hogy a szervezeti magatartás diszciplínája hangsúlyosan foglalkozik a szervezeti változások kérdésével, mely témánk szempontjából fontos hívószónak tekinthető.

A szervezetek a folyamatosan változó környezet kihívásaira csakis folyamatos alkalmazkodás, változtatás révén képesek. „Szervezeti változásnak tekintünk minden olyan átalakulást, amely a szervezetek lényeges jellemzői valamelyikében (folyamatokban, technológiában, outputokban, struktúrában, kultúrában, hatalmi viszonyokban, magatartásban) következik be. Ezek közül irányított szervezeti változásoknak vagy szervezeti változtatásoknak nevezzük azokat, amelyek a szervezet vezetésének tudatos beavatkozása nyomán, vagy attól kísérve mennek végbe” (Bakacsi, 2004, 211.). A szervezeti változásokban kiemelten fontos szerepe jut a szervezet tanulási képességének, mely a szervezeti viselkedésben létrejövő magatartásváltozást idéz elő (Bakacsi, 2004; Szeicz, 2008). Ez a megközelítés a szervezeti tanulás behaviorista (magatartási) értelmezését hivatott megalapozni.

A tanulásra vonatkozó pszichológiai elméletek elsőként a behaviorizmus területén jelentek meg. Ebben a megközelítésben csak a közvetlenül megfigyelhető dolgokat vizsgálták tudományosan, melyre építve a behaviorista megközelítés szerint szervezeti tanulás csak abban az esetben történik, ha a megfigyelhető változás a szervezeti tagok, a

szervezet viselkedésében valósul meg. Ebben a megközelítésben tehát a szervezeti tanulást, mint a megváltozott külső környezethez történő alkalmazkodást értelmezzük, melyben az akár régóta fennálló, akár újként felmerülő problémákra érkeznek jellemzően a korábbinál jobb magatartási válasz. Abban az esetben azonban, ha a szervezet viselkedésében nem történik változás ezen folyamat hatására, akkor nem beszélhetünk valódi tanulásról (Bakacsi, 2010; Horváth, 2019; Dakyen, 2017).

A tanulás magatartási megközelítésének gyengeségeinek kiküszöbölésére tett kísérlet vezetett el az az 1960-as években bekövetkező kognitív modellek felbukkanásához, amelyek felváltva a korábbi elméletet elismerték, hogy nem elegendő a tanulást, mint csupán ingerre adott válasz és viselkedésváltozás szempontjából megérteni (Dakyen, 2017). A szervezeti tanulás kognitivisták megközelítése szerint a szervezeti tanulás abban az esetben valósul meg, ha a bekövetkező változások nem csupán a magatartást érintik, hanem a szervezeti tagok szemléletmódját, gondolkodását is (Ali és mtsai., 2006; Bakacsi, 2010).

A szervezeti tanulás 2*2 modellje a két megközelítés összekapcsolását végzi el, amelyet az 7. táblázat jelenít meg (Fiol és Lyles, 1988; Branyiczki, 1993). Az bal felső negyedben nem beszélhetünk tanulásról, hiszen sem magatartásbeli, sem kognitív változás nem történik, vagyis a szervezetben működő egyének nem változtatnak sem viselkedésükön, sem gondolkodás módjukon, nem látják annak okát sem, hogy máshogyan kellene működniük (Bakacsi, 2010).

A második, bal alsó negyedben a magatartásváltozás megfigyelhető a szervezet szintjén, azonban a mögöttes indokok, szemlélet és gondolkodásmód változatlan marad. Példaként említhetjük meg a külföldi szervezetektől adaptálás és változtatás nélkül átvett módszereket, technikákat, melyek legfeljebb rövidtávon lehetnek hatékonyak. Itt valósul meg az egyhurkos tanulás, vagy egyszerű magatartáskorrekció, amikor az egyén csupán a viselkedésén változtat, a mögöttes okokat nem kutatja (Bakacsi, 2010).

A harmadik, jobb felső negyedben leírt esetben megfigyelhető a kognitív változás, mely azonban nem jár magatartásváltozással. Ebben az esetben csupán új szemléletek megismerésére nyílik lehetőség, mert a szervezet a változtatás szükségességét ismeri csak fel, a gyakorlatba történő megvalósításra azonban nem képes (Bakacsi, 2010).

A negyedik, jobb alsó negyedben valósulnak meg együttesen a magatartási és kognitív változások, ez tekinthető a valódi szervezeti tanulásnak (7. táblázat).

	Nincs kognitív változás	Van kognitív változás
Nincs magatartás-változás	Nem megy végbe szervezeti tanulás	Magatartás-változás nélküli tanulás, amely a magatartás-változás lehetőségét már magában hordozza. Szemléletváltás, új felismerés, az értelmezésekben bekövetkező változás
Van magatartás-változás	Másolás általi tanulás, a máshol alkalmazott megoldások egy-szerű átvétele vagy kényszer hatására bekövetkező magatartás-változás vagy egyhurkos tanulás eredményeként bekövetkező magatartás-változás	A szervezeti magatartás tartós megváltozása, új felismerések, új értelmezések és szemléletváltás eredményeként újszerű szervezeti döntések megszületése (kéthurkos tanulás)

Táblázat 7 - A szervezeti tanulás 2x2 modellje (Fiol és Lyles, 1988; Branyiczki, 1993)

A szervezeti tanulást az eddigiek alapján a szervezet tagjainak együttműködése révén megvalósuló tanulási folyamatként értelmezzük, amelynek eredményeként kognitív és magatartásváltozás is azonosítható a vizsgált szervezetekben (Argyris és Schön, 1978; Atarchi és Schechter, 2014; Branyiczki, 1993; Fiol és Lyles, 1985).

3.2.2. A szervezeti tanulás szintjei

A legtöbb témával foglalkozó kutató elfogadja, hogy a tanulás az egyén, a csoport és a szervezet különböző elemzési szintjein zajlik és minden szint más-más képességeket és folyamatokat igényel. Az elemzés szintjét az elmúlt évtized során továbbá kiterjesztették a szervezeten túlra, mely lehetőséget teremt rá, hogy a szervezeten kívüli tanulás jelenségét értelmezzük. Ez a folyamat más szervezetekkel való kapcsolatokon keresztül, a partnerségi, közös vállalkozások révén vagy akár országok között történhet meg, amikor a szövetségi partnerek megosztják egymással a problémamegoldás szempontjából releváns meglátásaikat, mindazt saját tapasztalataik alapján (Jose, 2019).

Az egyéni tanulás a szervezeti tanulás előfeltételének tekinthető (Senge, 1990) és ez előtérbe helyezi annak szükségességét, hogy megértsük, hogyan lehet elősegíteni az egyéni viselkedés és megismerés változását a szervezeti tanulási képesség javítása érdekében (Jose, 2019). Posner és munkatársai (1986, idézi Jose, 2019) szerint az emberi tényező minden szervezet legértékesebb erőforrása. Az egyéni tanulás a legkisebb egység, ahol a tanulás megtörténhet. A szervezeti tanulás tehát az egyénből indul ki, ami alátámasztja az egyének központi jelentőségét a tanulási folyamatban, hiszen az egyének a tudás létrehozásának elsődleges szereplői. Az egyéni tanulás alap szinten a

hasonlóságok és különbségek észlelésének képességét jelenti, illetve megnyilvánul az egyén által a készségekben, értékekben, meglátásokban és attitűdökben bekövetkező változásokban. Számos elméleti szakember azt állítja, hogy a szervezetek csak az egyéneken keresztül tanulhatnak, és ezért a szervezeti tanulás megértését az egyéni szintről kiindulva összpontosítják (Argyris és Schön, 1978; Kim, 1993; Senge, 1990). Az egyéni tanulási perspektíva hívei azt állítják, hogy az egyén tanulhat a szervezet nélkül is, de a szervezetek csak a tagjaikon keresztül tanulhatnak (Simon, 1991; Kim, 1993). Az egyéni szintű tanulást tekintik a legjelentősebbnek, mivel az egyének a szervezetek elsődleges tanulási egységei, amelyek olyan szervezeti formákat hozhatnak létre, amelyek lehetővé teszik a tanulást olyan módon, amely elősegítheti a szervezeti szintű változásokat, átalakulásokat (Jose, 2019).

Az egyének nem elszigetelten tanulnak, mivel elkerülhetetlenül másokkal együtt dolgoznak, ami a tanulás különböző interakciók révén történő megértését teszi szükségessé. A csoportszintű vagy csoportos tanulás azon a megközelítésen alapul, hogy a tanulás társadalmi jelenség, amely az egyéni tanulással kombinálva közös megértést hoz létre, és lehetővé teszi az összehangolt kollektív cselekvést. Senge (1990) az egyéni tanulás helyett a csoportos tanulás fontosságát hangsúlyozza, és azt állítja, hogy a legtöbb döntést alegységekben hozzák, azaz a csoportszinten, a csoportos tanulás pedig a tanuló szervezet öt alapvető jellemzőjének egyike. A csoport mintegy tanulási ágensként működnek egy szervezetben, annak érdekében, hogy a tudást egy együttműködési folyamaton keresztül hozzák létre és osszák meg, és a csoport tanulási kölcsönhatása is fontos tanulási egységnek számít egy szervezetben. A csapattanulás hatékonyabbnak tekinthető, mint az egyéni tanulás, mivel az egyes tagok képességei javítják a tanulás minőségét, a csapatban való részvétel pedig platformot biztosít a tudás létrehozásához, megosztásához és integrálásához a csoportok pedig összekötő kapocsként működnek az egyéni és a szervezeti tanulás között. A csoportok közötti hatékony tanulás abban az esetben valósul meg, ha a csapattagok közötti dinamika lehetőséget biztosít a nyílt kommunikációra, a vitára, a párbeszédre és az integrációra, az eltérő gondolkodásra (Jose, 2019; Senge, 1990).

A szervezeti szintű tanulás egy olyan dinamikus konstrukció, amely idővel több szinten, a szervezeti tanulási képesség kollektív felhasználásaként valósul meg a jobb tudás és megértés fejlesztése érdekében. A szervezeti tanulás a stratégiai megújulás egyik fő eszköze az új készségek és tudás létrehozása, a meglévő tudás kiaknázása és a

bizonytalanságra való hatékony reagálás képességének fejlesztése révén. A tanulás tehát az egyén szintjén kezdődik, de nem másoktól függetlenül, hanem a csoport szintjén zajló komplex interakciók révén kerül megosztásra és finomításra, a tudás egy része pedig szervezeti normák és gyakorlatok formájában intézményesülnek, és az egyes tagok távozását követően is fennmaradnak a szervezetben (Jose, 2019).

A szervezeten belüli tanulás az a mód, ahogyan egy szövetség, konzorcium különböző szervezetei együttműködnek és tanulnak egymástól azáltal, hogy megosztják az ismereteiket. A szervezeten belüli tanulás különösen fontos lehet a szakpolitikai tanulás szempontjából a közszférában, mivel a kormányzati szervek köztudottan megosztják egymással a tanulási és tudásbeli tapasztalataikat ágazatok és országok között, de relevanciája van a kutatási és felsőoktatási intézmények együttműködési vonatkozásában is (Jose, 2019; Seo, 2020).

A több szintű tanulási folyamatban számos szereplő (ágense) működik közre a szervezetekben, amelyek között az egyének, a szervezet vezetése, a különböző vezető testületek, a munkahelyi szervezetek és a különböző tanácsadó testületek is megtalálhatóak (Dierkes és mtsai., 2003). A fenti kategorizálást követve a felsőoktatási intézményekben megvalósuló közös képzési programok vizsgálatakor a mikro szinthez tartozó szereplők közé sorolhatjuk a programban részt vevő hallgatókat és oktatókat, a programok megvalósítását lehetővé tévő programvezetőket, projektmenedzsereket és további adminisztratív-szervezési feladatokat végző munkatársakat. A mezo szintre soroljuk a közös képzések megvalósítását támogató szervezeti egységek (tanszékek, kutatócsoportok, intézetek) vezetőit, a kari nemzetközi irodai és tanulmányi, gazdasági hivatali munkatársait, illetve a kari vezetést. A kutatás makro szintjéhez tartoznak ebben a megközelítésben a szervezet tágabb belső és külső környezetében azonosítható tagok, a központi szervezeti egységek (akadémiai irányítás, központi nemzetközi iroda). A szervezeti tanulás vizsgálatakor tehát a fenti érdekeltcsoportok körében kell értelmeznünk a tanulás folyamatait, elfogadva azt, hogy a szervezeti szintű tanulás előtereként értelmezhetőek az egyéni és csoportos tanulási folyamatok.

3.2.3. A szervezeti tanulás folyamatai

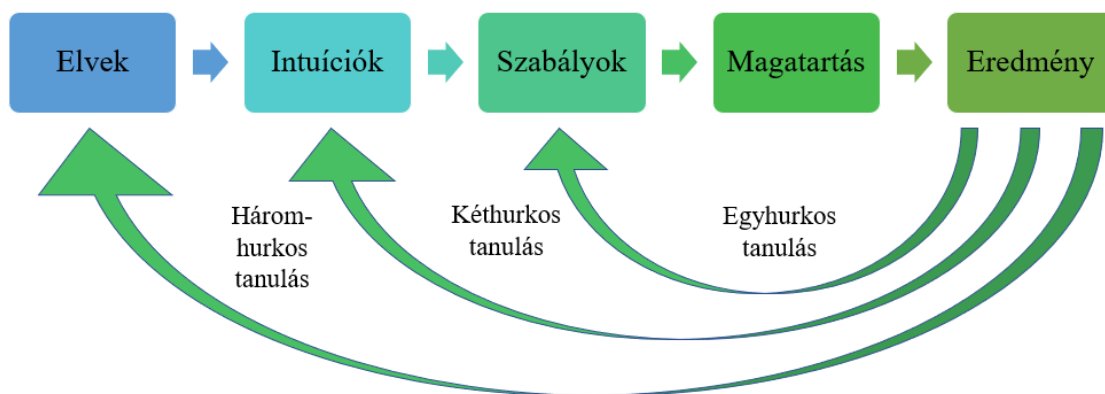
Új tudás megszerzéséhez úgy jut a szervezet, ha a működésében felmerülő hibákat minél gyorsabban azonosítja és javítja (Horváth, 2017; Vámos, 2020). Ezen hibajavító

folyamatok azonosítására Argyris és Schön (1997) megkülönbözteti az egy-, kéthurkos tanulást.

Az egyhurkos tanulás azt a folyamatot jelenti, amikor a szervezet a saját rendszerén belül változtat a magatartásán a működésének optimalizálása érdekében. Ebben a megközelítésben a tanulás mintegy alkalmazkodó tanulásként értelmezhető (Senge, 1990, idézi Verderber, 2019). Az egyhurkos tanulás a szabályok szintjén valósul meg, alapvetően a "hogyan" kérdésre irányul, célja, hogy akár minőségjavítási vagy ügyfélelégedettséget fejlesztő intézkedéseket valósítson meg egy szervezet, vagy a környezeti változásokra reagáló rutinjellegű működést biztosítsa. Az egyhurkos tanulás célja csupán a magatartás szintjén megvalósuló változás, a szervezeti értékek, célok és gondolkodási minták változatlanok maradnak (Bakacsi, 2004).

A kéthurkos tanulás elsődlegesen a miért kérdésre válaszol, a szabályok miértjét keresi, s a működési folyamatok javítása érdekében először a magatartást meghatározó célokat, normákat, értékrendszereket, világnézetet vizsgáljuk felül, s ennek következtében változtatunk viselkedésünkön. A kéthurkos szervezeti tanulás során az egyének új, innovatív megoldásokat dolgoznak ki a problémák megoldására, s ezek az új megoldások végül beépülnek a szervezet kognitív térképeibe is (Bakacsi, 2004). A szervezet tehát rendelkezik egy, az egyéni kognitív térképek közös halmazaként tekinthető kognitív térképpel, mely lehetővé teszi, hogy a szervezet tagjai hasonlóan értelmezzék a külvilág eseményeit és jelenségeit. Ebben a megközelítésben a szervezeti kultúrához hasonlóan fontos szerepet töltenek be, hiszen ez biztosítja a szervezet kognitív emlékezetének viszonylagos állandóságát, abban az esetben is, ha a szervezetben dolgozó tagok teljesen kicserélődnek (Bakacsi, 2010).

Azon szervezetek, amelyek képesek a kéthurkos tanulásra egyben képesek az egyhurkos tanulásra is, mindig az adott környezeti hatások alapján dől el, hogy melyikre van szükség. Gaskó és Rapos (2013, idézi Vámos, 2020) újragondolt ábrája szerint a hurkok száma arra utal, hogy hány lépcsőn keresztül jut el a szervezet a saját kultúrájának legbelsőbb rétegeibe, így a háromhurkos tanulás során a szervezet működésének alapját képező alapelvek kérdőjeleződnek meg (6. ábra).



Ábra 6 - Az egy-, két- és háromhurkos tanulás továbbgondolt modellje (Gaskó és Rapos, 2013, idézi Vámos, 2020, 59 alapján saját szerkesztés)

Huber (1991) szervezeti tanulási folyamatokat bemutató modellje az egyik legtöbbet idézett modell a szakirodalomban. A modell négy, egymással szerves kapcsolatban álló szakaszt foglal magában. A négylépcsős ciklus a következőket tartalmazza: 1) tudásszerzés, 2) tudásmegosztás, 3) tudás interpretálása, és 4) szervezeti memória. Egy szervezetről akkor mondható el, hogy tanul, ha tagjai különböző módon tanulnak, miközben együttműködnek egymással annak érdekében, hogy tevékenységüket a szervezet egészének javára hangolják össze. Ez a tanulás egy folyamat, mely olyan összefüggő tevékenységek sorozatát foglalja magában, amelyek ismétlődnek. A tanulás azonban akkor válik szervezeti, amikor az információt megosztják, a szervezeti memóriában úgy tárolják, hogy az továbbítható, hozzáférhető és felhasználható legyen a szervezeti célok érdekében (Huber, 1991).

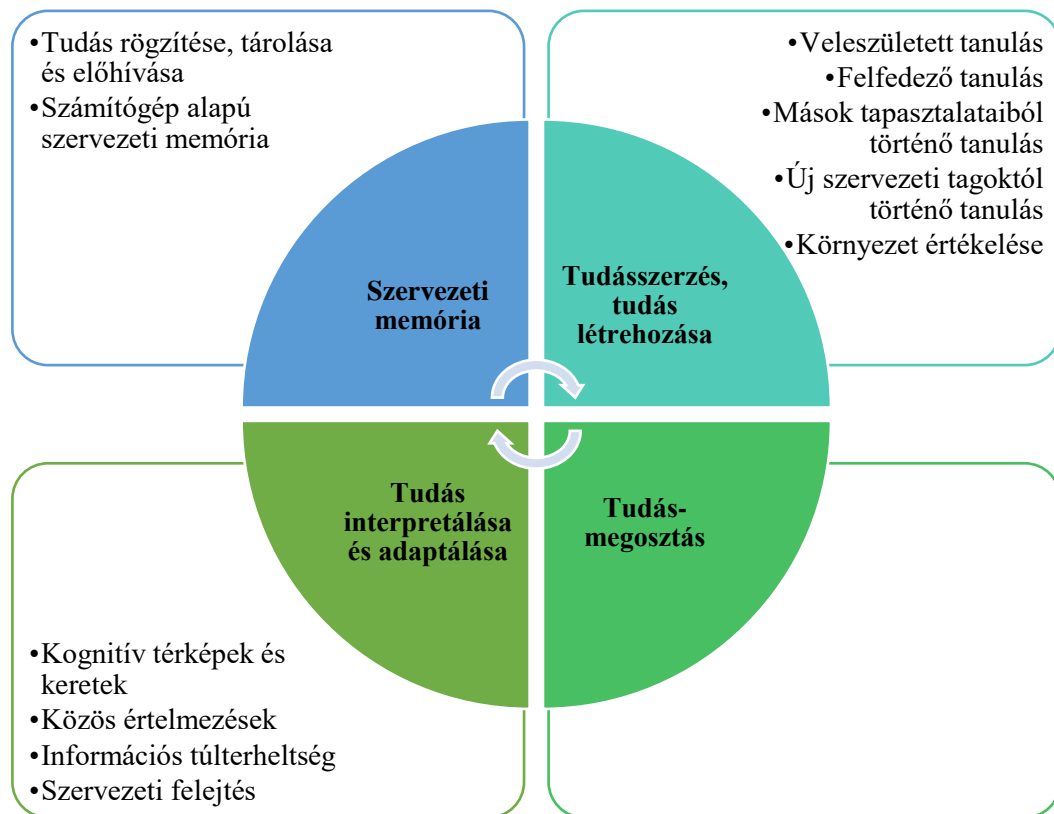
A tudásszerzés az a folyamat, amelynek során az információ megszerzése történik. Ez magában foglalja új tartalmak kifejlesztését, más tartalmak felhasználását vagy meglévő tartalmak helyettesítését. Az információ megszerzése, megosztása egyéni, társadalmi és együttműködési folyamatok révén történik a szervezeti környezetben. Az információ megszerzése magában foglalja a szervezeti tagoktól örökölt tudást (veleszületett tanulás), a szervezeti tapasztalatokból való tanulást (felfedező tanulás), a más szervezetektől való tanulást (mások tapasztalataiból történő tanulás), az újonnan felvett szervezeti tagoktól való tanulást is. A szervezetek nem tiszta lappal kezdik az életüket, hiszen a szervezeteket létrehozó egyének vagy szervezetek már rendelkeznek különböző ismeretekkel az új szervezet kiinduló környezetéről és azokról a folyamatokról is, amelyeket a szervezet felhasználhat a létrehozó céljainak megvalósítása érdekében. A veleszületett tudás tehát nagyban befolyásolja a szervezet stratégiáját, a veleszületett

tanulás egyben erősen befolyásolja a szervezet jövőbeli tanulását is. A szervezetek létrejöttük után tapasztalatszerzéssel bővítik tudásbázisukat. A felfedező tanulás többnyire belső szisztematikus erőfeszítések eredményeként jön létre. A tapasztalati tanulás kevésbé szervezett formái közé tartozik a véletlen vagy nem szándékos tanulás (pl. improvizáció). A felfedező tanulás másik formája a helyettesítő tanulás, amikor a szervezetek igyekeznek megismerni más szervezetek stratégiáit, gyakorlatát és tevékenységeit azáltal, hogy információkat keresnek arról, hogy versenytársaik vagy hasonló szervezetek mit és hogyan csinálnak. A szervezetbe korábban nem elérhető tudással rendelkező új tagok felvétele gyakran növeli a szervezet tudását, ebben az esetben az új szervezeti tagoktól történő tanulásról beszélünk (Huber, 1991).

A tudásmegosztás az a folyamat, amelynek során a különböző forrásokból szerzett információk megosztásra kerülnek, és ezáltal a szervezeten belüli megértéshez vezetnek. A tanulási folyamat fontos szakaszának tekintheti, hiszen csak a megosztás révén válik nyilvánvalóvá a tanulás célja az elosztott információ értelmezésében és felhasználásában. Az információ megosztása különböző szinteken történik: az egyének között, az egyénekről az explicit források felé, az egyénekről a csoportok felé, a csoportok között, valamint a csoporttól a szervezet felé (Huber, 1991).

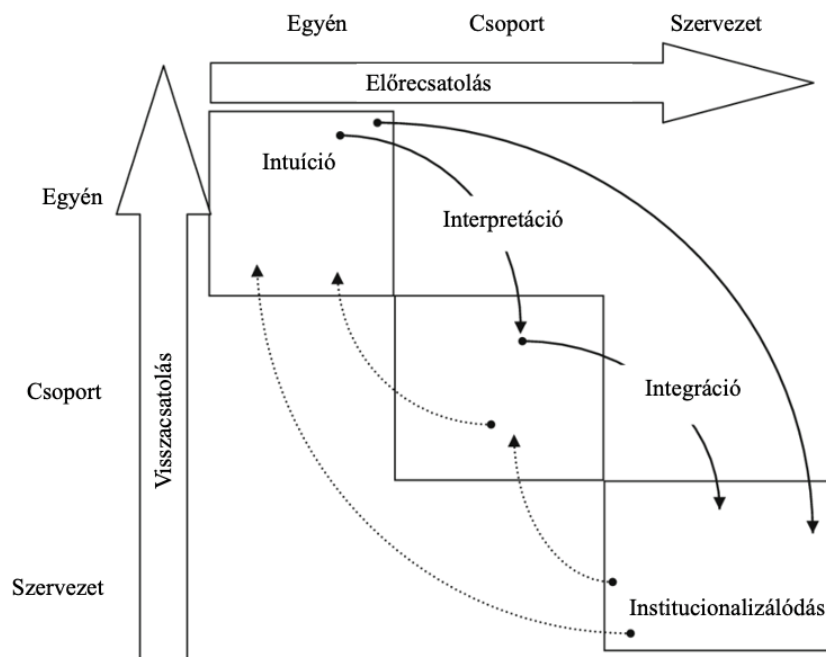
A tudás interpretálása és adaptálása az a folyamat, amelynek során a megosztott információ egy vagy több közösen osztott jelentést nyer. Az információ értelmezése részfolyamatokból áll, például a kognitív térképek és keretek, közös értelmezések, információ-túlterheltség és szervezeti felejtés. A kognitív térképek a mentális modellekkel szinonim módon működnek, szervezeti egységenként változnak, különböző felelősségi körökkel rendelkeznek, és ezek alakítják az egyének általi értelmezést. Az információ keretezése befolyásolja annak értelmezését, amennyiben az információt egységesen keretezik, amikor szétosztják a szervezeti egységek között, akkor valószínűleg közös értelmezések születnek. A közös értelmezések határozzák meg, hogy az információ milyen mértékben kap közös jelentést egy szervezetben. Az információ túlterheltsége akkor következik be, amikor a kapott információ már inkább akadályoz, mint segít, ebben az esetben a túlterhelés csökkentése érdekében az információ szűrésére van szükség. A szervezeti felejtés olyan folyamatként határozható meg, amelynek során a tudás elvetésre kerül, célja, hogy új válaszoknak és mentális térképeknek adjon teret (Huber, 1991).

A szervezeti memória magában foglalja a mentális és strukturális tudáselemek rögzítésének és tárolásának folyamatát a jövőbeli felhasználás érdekében. Miközben a szervezetek tanulnak, a megszerzett tudást is elveszítik, elfelejtik. A szervezetek rendelkeznek a múltbeli tapasztalatok és tudás tárolására alkalmas környezettel, ezt nevezzük szervezeti memóriának (Argyris és Schön, 1996), amely tehát magában foglalja a különböző formákban található tudást, beleértve a rutinokat, az online adatbázisban tárolt információkat, az írásban dokumentált eljárásokat, különböző dokumentációkat, ugyancsak a szakértői rendszerekben tárolt kodifikált egyéni tudást is. A szervezeti memória túlmutat az egyén emlékezetén és olyan komponenseket foglal magában, mint a szervezeti kultúra, ökológia és struktúra. Bár a fenti szakaszok szekvenciális sorrendben vannak felsorolva, a tanulás dinamikus folyamatként is történhet, melyet a 7. ábra illusztrál. Von Zedtwitz (2002) értelmezésében a folyamat első lépése az egyéni tanulás, a második lépése és harmadik lépése a csoportos tanulás, míg negyedik lépése a szervezeti tanulást eredményezi.



Ábra 7 - A szervezeti tudás modellje (Huber, 1991 alapján saját szerkesztés)

Crossan és munkatársai (2013) 4I modelljének megközelítésében a tanulás az alábbiakban bemutatott három szinten történik, és kétirányú folyamatnak tekinthető, (1) átadás az egyéni szintről a szervezeti szintre és (2) fordítva (8. ábra).

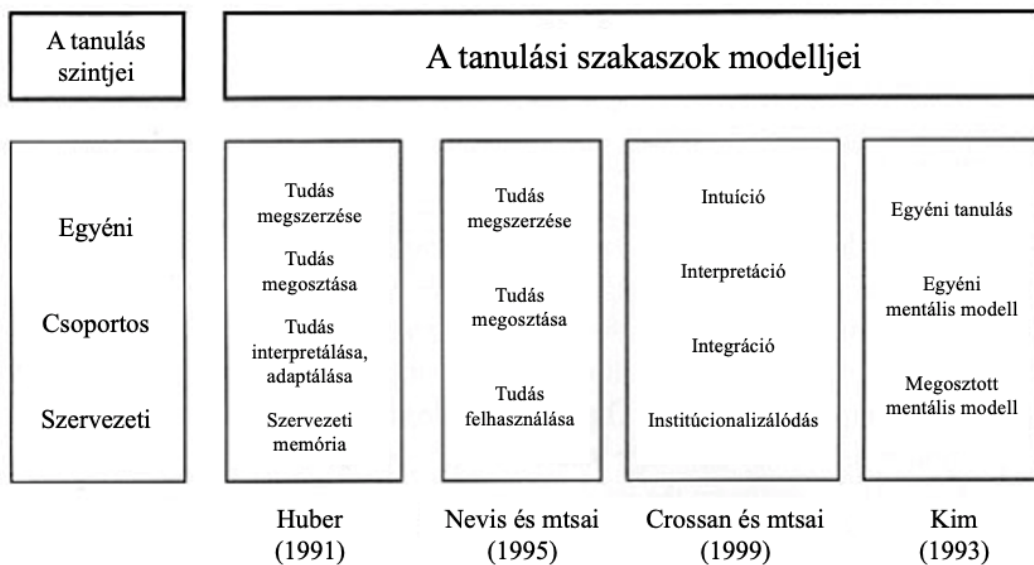


Ábra 8 - A szervezeti tanulás 4I modellje (Crossan és mtsai., 1999, 532. alapján saját fordítás)

Crossan és munkatársai (1999) megközelítésében a szervezeti tanulást többszintű (egyéni, csoportos és szervezeti) jelenségnek tekintjük, amelyet négy, egymással összefüggő pszichológiai folyamat köt össze: (1) intuíció, (2) interpretáció, (3) integráció és (4) institucionalizálódás. Az intuíció és az értelmezés az egyén szintjén, az integráció a csoport szintjén, az intézményesülés pedig a szervezeti szinten zajlik, s minden folyamat magában foglal kognitív és viselkedési tanulási folyamatokat is. Az intuíció a személyes tapasztalatáramlásban rejlő minták és/vagy lehetőségek tudatosulás előtti felismerése. Az értelmezés magában foglalja az egyén elképzeléseinek magyarázatát önmagának és másoknak, mind szavakkal, mind cselekedetekkel. Az integrálás az egyének közötti közös megértés kialakításának és a kölcsönös kiigazításokon keresztül történő összehangolt cselekvésnek a folyamata. Az institucionalizálódás az utolsó folyamat, amely az egyéni és a csoportszinteken történt tanulást a szervezetbe foglalja olyan mechanizmusokon keresztül, mint a struktúrák, rendszerek, eljárások és stratégia. A szervezeti tanulás tehát egy többszintű dinamikus folyamat, amely az egyén szintjén kezdődik, de a szervezeti tagok közötti interakciók révén finomodik és újrateremtődik, ami a hatékony kollektív cselekvéshez szükséges pontosabb megismeréshez, közös normákhoz vezet, melyek

idővel intézményesülnek. Ez a modell elismeri, hogy a szervezeti tanulás a megismerés (megértés, tudás és meggyőződések) és a cselekvés (viselkedés) közötti kölcsönhatást foglalja magában, a visszacsatolási mechanizmusok pedig lehetővé teszik a tudás feltárása és kiaknázása közötti feszültség jelzését (Jose, 2019).

Habár részletesen nem térünk ki a szakirodalomban fellelhető számos szervezeti tanulási modellre, Matsuo (2001, 36.) összefoglaló ábráján keresztül jól láthatóvá válik, hogy az általunk is feldolgozott szervezeti tanulási modellek a tanulás szintjeihez kapcsolják a tanulási folyamat egyes szakaszait, melyben az egyéni tudások szervezetivé válási folyamata is nyomon követhető (9. ábra).



Ábra 9 - A szervezeti tanulás modelljei (Matsuo, 2001, 36.)

3.2.4. A szervezeti tanulási mechanizmusok

A fentiekben ismertetett szervezeti tanulási folyamatok vizsgálatához elengedhetetlen egy olyan megközelítés felvázolása is, amely az egyéni szinten értelmezhető központi idegrendszer nem antropomorf, nem metaforikus analógiája alapján egyértelműen segíti az egyéni és szervezeti szintű tanulás közötti különbségtételt (Friedman és mtsai., 2005). Ennek egy lehetséges módja az ún. szervezeti tanulási mechanizmusok (SZTM-ek) fogalmának bevezetése (Lipshitz és mtsai., 1996). Az SZTM-ek olyan megfigyelhető szervezeti strukturális és folyamatjellegű, gyakorlatban megvalósuló konstrukciók (Lipshitz és mtsai., 1996), amelyekben keresztül a szervezet tagjai tanulás céljából interakcióba lépnek egymással, így az egyéni és a szervezeti tanulás kapcsolata révén a SZTM-ek szavatolják a tanulási képességnek a szervezetekhez való hozzárendelését

(Friedman és mtsai., 2005; Oliver, 2009). A SZTM-ek teszik lehetővé a szervezet számára, hogy szisztematikusan gyűjtsék, elemezzék, raktározzák, majd disszeminálják és alkalmazzák a szervezetben rendelkezésre álló tudást (Armstrong, 2013; Lipshitz és mtsai., 1996, 2002, 2007; Popper és Lipshitz, 1998; Silva és Odelius, 2019).

A szervezeti tanulási mechanizmusok alatt a társas, szervezeti tevékenységektől, mint például a találkozótól és tréningektől kezdve a fizikai objektumokig, például a jelentésekig számos konstruktumot érthetünk (Dayken, 2017). Cirella és munkatársai (2016) ugyancsak hangsúlyozták, hogy a tanulási mechanizmusok sokféle elemet tartalmaznak, például a különböző információhoz való hozzáférést segítő entitásokat, kollégákat, szervezeti tereket, programokat, amelyek a tudásmegosztást és szervezeti tanulást támogatják. Az SZMT-k a szervezeten belüli és kívüli tudásármáshoz is kapcsolódnak, éppen ezért számos esetben nem kerülnek SZTM-ként megnevezésre a szervezeti tagok által (Popper és Lipshitz, 2000).

Az SZTM-ek azon szervezeti folyamatokat támogatják intézményesített struktúrákon és eljárásokon keresztül (pl. havi oktatói értekezletek, tanszéki értekezletek a tantárgyak szerint), amelyek a tanulás-tanítási folyamatokhoz kapcsolódó szervezeti információfeldolgozás köré szerveződnek (Popper és Lipshitz, 1998; 2000). A szervezeti tanulási mechanizmusok lehetővé teszik az egyéni tanulási tapasztalatok megosztását és elemzését más szervezeti tagokkal és más szervezeti tagok által, így a tanulás eredményei, a tudás a szervezet tulajdonává válik azáltal, hogy elosztják azt a különböző szervezeti egységek közötti felhasználás céljából (Popper és Lipshitz, 2000).

Popper és Lipshitz (1998, 2000) azon szempontok szerint kategorizálta a SZTM-eket, hogy ki és mikor működteti őket. Ezen megközelítés szerint a cselekvést végző személy/csoport (operátor) felel az információk összegyűjtéséért, kiértékeléséért, illetve az információk értékeléséből származó tudás elterjesztéséért (kliens), így meghatározó, hogy ki végzi ezt a feladatokat és annak eredményeit ki használja fel. A másik dimenzió szerint vizsgálhatóak a SZTM-k abból a szempontból is, hogy a feladatellátással összekapcsoltan vagy valamilyen mértékben elválasztva (időben és térben) történik meg a tanulás (információfeldolgozás) (Lipshitz és mtsai., 2007). Ezen dimenziók alapján az alábbi négy alapvető SZTM-típust határoztak meg az idézett szerzők (8. táblázat).

SZTM típusa	SZTM jellemzője
Integrált	Operátorok és a kliensek megegyeznek
Nem integrált	Operátorok és kliensek nem egyeznek meg
Kijelölt	A feladatellátás folyamatától távol valósul meg
Kettős célú	A feladatellátással összekapcsolva valósul meg

Táblázat 8 - A szervezeti tanulási mechanizmusok korai tipológiája (Popper és Lipshitz, 1998; 2000 alapján saját szerkesztés)

Dakyeen (2017) doktori értekezésében a szervezeti tanulási mechanizmusok felsőoktatási intézményben történő feltárására vállalkozott. Ennek keretében az első tipológiát alkalmazva az integrált szervezeti tanulási mechanizmusok közé sorolta a szervezeti struktúrát, a megbeszéléseket, intézményen belüli (eltérő munkatársi formációban megvalósuló) workshopokat és szemináriumokat, magát a tanítást, a bizottsági rendszerek működését, a munkavállalói fórumokat és előadásokat, informális szervezeti találkozókat. A nem integrált SZTM-ek (olyan struktúrák és folyamatok, amelyben elválnak egymástól a cselekvők és a tanulási folyamatot facilitálók köre) között az egyetemi hálózatokat, szervezetközi konferenciákat és tágabb résztvevői körrel megvalósuló szemináriumokat azonosította, de a kutatási és publikációs tevékenység és a munkatársakkal végzett konzultáció is ebbe a kategóriába esett Dakyeen (2017) elemzésében.

Amennyiben a feladatellátás és a tanulás időben és térben való megvalósulásának dimenziójában vizsgáljuk a mechanizmusokat, úgy egyidejű megvalósulás esetén kettős célú SZTM-ként aposztrofálhatjuk őket. Ide sorolhatjuk Dakyeen (2017) felsőoktatási intézmények körében végzett empirikus kutatási eredményei alapján a szervezeti felépítést és a kommunikációs mintázatokat, a belső megbeszéléseket, konferenciákat, bizottsági rendszert, a tanítás folyamatát és a kari és intézeti szintű workshopokon, rendezvényeken való részvételt. Végül, a kijelölt SZTM-ekre vonatkozó adatokat gyűjtött Dakyeen (2017), mely esetében a tevékenység és a tanulás térben és időben elválnak egymástól. Ide tartoznak a szervezetközi konferenciák, a bizottsági rendszer, a munkavállalói szakszervezetek fórumai és az informális kollegiális találkozók is.

A szervezeti tanulás megvalósulását hivatottak Dakyeen (2017) szerint segíteni azok a tevékenységek, eszközök, amelyek a felsorolt SZTM-ek mindegyike esetében

alkalmazásra kerülhetnek, így a teljesség igénye nélkül például az egyetemi adatbázisok, weboldalak, emailek, kézikönyvek, feladat- és folyamatleírások, publikációk és folyóiratok, jegyzőkönyvek, visszajelzést segítő értékelő ívek is ide sorolhatók.

A SZTM-ek fent bemutatott tipológiájának kritikájaként értelmezhető, hogy az a feladatellátást és értékelést végző szerepére vonatkozó dimenziót nem integrálja egy mátrixban az időben és térben való megvalósulás dimenziójával. Ezt felismerve Lipshitz és Popper 2000-es évek közepén megjelentette frissített tipológiája (Lipshitz és mtsai., 2007), ami a fentiekben hiányolt összekapcsolást megtéve az alábbi keretrendszert adta. Fontos megemlítenünk, hogy az eredeti, angol nyelvű keretrendszer a horizontális dimenzió mentén elkülönített két kategóriát online és offline kifejezésekkel illeti. A magyar nyelvű adaptáció során azonban úgy éreztük, hogy a két fogalom erőteljes vonatkozásai az online, IKT-támogatott tanulási térre és az attól elkülönülő terekre túlságosan is befolyásolta volna saját és a kutatási eredményeket olvasók értelmezését is, így arra a következtetésre jutottunk, hogy a koncepció integritásának megtartása érdekében a szinkron és aszinkron kifejezésekkel fogjuk jelölni a kutatásban ezt a két dimenziót. Kutatásunkban a közös képzéseket tehát a lenti tipológia szerint vizsgáljuk (9. táblázat).

		Hol és mikor valósul meg a feladatellátás és a tanulás?	
		A feladatellátás és a tanulás helye/ideje megegyező	A feladatellátás és a tanulás helye/ideje megegyező
Ki vesz részt a tanulási folyamatban?	A munkavégzési és a tanulási folyamat alanya megegyező	Belső / szinkron	Belső / aszinkron
	A munkavégzési és a tanulási folyamat eltérő	Külső / szinkron	Külső / aszinkron

Táblázat 9 - A szervezeti tanulási mechanizmusok jelenlegi tipológiája (Lipshitz és mtsai, 2007 alapján saját szerkesztés)

3.2.5. A szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló tényezők

A szervezeti tanulási folyamatot támogató mechanizmusok mellett szükséges megvizsgálni azokat az elemeket és környezeti tényezőket is, melyek támogatják vagy megakadályozhatják a tanulás folyamatát egy szervezetben, hiszen ezek mentén alakul ki a szervezeti tudás és valósulhat meg a viselkedésváltozás. Polyák tematikája alapján ezek a munkatárs saját (egyéni) tulajdonságaitól, az adott szervezeti kultúrájától, és a szervezeti kultúrától elkülönülő szervezeti tényezőktől függenek (Polyák Zoltánné, 2011). Bakacsi és munkatársai (2006) nyomán megkülönböztethetjük azokat az egyéni és szervezeti szintű környezeti tényezőket, amelyek támogató vagy gátló szerepükkel befolyásolhatják a szervezeti tanulási folyamat eredményességét (10. táblázat).

	Szervezeti tanulást támogató tényezők	Szervezeti tanulást gátló tényezők
Személyes jellemzők	Az ismeretlen, új iránti nyitottság	Kockázatkerülés
	Problémamegoldásra törekvés	Kezdeményezőkétség hiánya
	Felelősségvállalás	Felelősségelhárítás
	Tisztázott személyes célok és jövőkép	Tisztázatlan személyes célok és jövőkép
	A gyengeségekkel és hibákkal való szembenézés	Tévedhetetlenség mítosza, gyengeségek be nem ismerése, hibák el nem ismerése
	Kontroll átadásának képessége	Túlzott ellenőrzési vágy
	Bizalom, nyertes-nyertes megoldásokra törekvés	Presztízs orientáltság
	Érzékenység, belső harmónia	Érzelmek elfojtása, túlzó racionalitásra törekvés
Szervezeti jellemzők	A vezetés elkötelezettsége a tanulás mellett	A tanulást támogató vezetői attitűd és elkötelezettség hiánya
	Tanulásra képes vezetőség	A tanulóhoz szükséges vezetői kompetenciák hiánya
	Vonzó, mozgósító közös jövőkép és stratégia	Bizonytalan, konszenzust nélkülöző intézményi jövőkép és stratégia hiánya
	Tanulási képesség egyéni, csoportos és szervezeti szinten	Rövid távú teljesítménykényszer
	Erőforrások mozgósítása a tanulóhoz	Merev, tagolt hierarchia, centralizáltság
	Teljesítményértékelő és visszajelző rendszerek működtetése	Pénzügyi válsághelyzet
	Tudásmegosztás	

Táblázat 10 - A szervezeti tanulást gátló és támogató tényezők egyéni, illetve szervezeti szinten (Bakacsi és mtsai., 2006, 335.)

Bognár (2010) fentiekhez hasonló módon tett különbséget a szervezeti tanulást támogató és gátló tényezők között, melyeket az alábbi táblázatba foglalta össze (11. táblázat).

Szervezeti tanulást támogató tényezők	Szervezeti tanulást gátló tényezők
Szervezetben belüli tudásmegosztás, bizalom, nyitottság	Szervezetben belüli túlzott versengés, védekező mechanizmusok
Szervezeti struktúra laposítása	Merev szervezeti hierarchia
Belső kommunikációs falak megszüntetése a szintek között	Szintek és munkacsoportok közti szegényes kommunikáció
Visszajelzés alapú kultúra, bizalmon alapuló kultúra	Bürokrácia és szigorú ellenőrzés
Közös vállalati jövőkép, melyben az egyéni célok integráltak a közös nagy célba	Vezetői jövőkép
Vezető-beosztott között nyílt kommunikáció	Beosztottak megfélemlítése, kommunikációs zsákutcák
Technológiai infrastruktúra megléte	Belső kommunikációs csatornák hiánya
Képzések, tréningek	Képzések, tréningek hiánya

Táblázat 11 - A szervezeti tanulást támogató és gátló tényezők (Bognár, 2010 alapján saját szerkesztés)

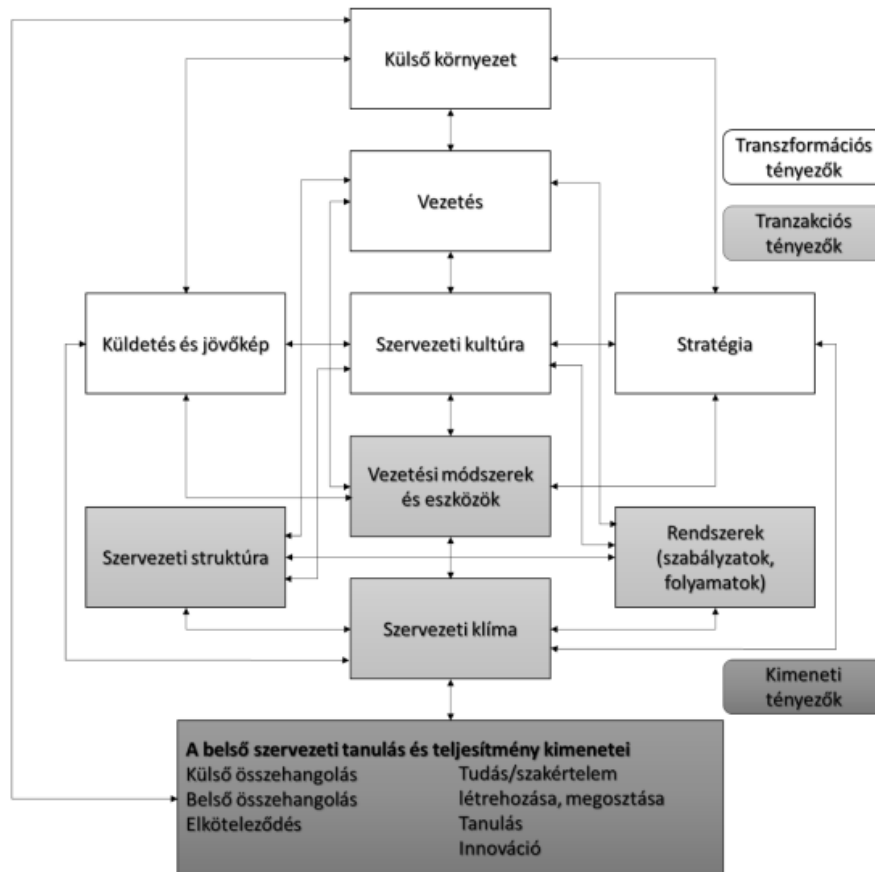
A szervezetben belüli tudásmegosztás, bizalom és nyitottság előnyös, míg a szervezetben belüli túlzott versengés kifejezetten káros a szervezeti tanulás szempontjából. A minél laposabb szervezeti struktúra elősegíti a hatékony tudásmegosztást és tapasztalatcserét, a merev szervezeti struktúra, a bürokrácia és az esetleges szigorú ellenőrzés kifejezetten gátolja a hatékony szervezeti tanulást. A bizalmon alapuló, támogató kultúra és légkör segíti a szervezeti tagokat abban, hogy a hibázásra is tanulási lehetőségként tekintsenek. Ehhez szorosan kapcsolódik a vezetés jellege is, így a tanulás iránt elkötelezett, azt támogató és tanulásra képes vezetés támogató tényezőjeként azonosítható a szervezeti tanulásnak. A szervezeti jövőkép és stratégiaalkotás folyamatába bevont munkavállalók sokkal elkötelezettebbek a szervezet céljai iránt, a vezetők és beosztottak közötti nyílt kommunikáció, az egyéni célok, jövőkép és a kapcsolódó fejlődési lehetőségek pedig ugyancsak nagymértékben elősegítik a tudásmegosztást és ezáltal a szervezeti tanulást (Bakacsi és mtsai, 2006; Bognár, 2010).

A nemzetközi szakirodalmat áttanulmányozva, nagyon eltérő mélységben azonosították a szerzők a szervezeti tanulást befolyásoló tényezőket. Összegezve a kutatásokat megállapítható, hogy jellemzően négy alapvető tényező jelenik meg, mint a szervezeti tanulást leginkább befolyásoló tényező, (1) a kultúra, (2) a vezetés, (3) a szervezeti struktúra és (4) a szervezeti rendszerek (Ali és mtsai., 2006; Argote, 2015; Basten és Haamann, 2018; Dakyen, 2017; Graham és Nafukho, 2008; Jose, 2019; Lipshitz és mtsai., 2007; Liu és mtsai., 2021). Amennyiben a szervezeti tanulás stratégiai rendszermodelljében vizsgáljuk szervezeti tanulást befolyásoló tényezők szisztematikus,

integrált megközelítését alkalmazza Gephart és Marsick (2016), melyben a többi szakirodalomban is azonosított tényezők megjelennek. A modellben öt transzformációs tényezőt vettek számba: (1) külső környezet, (2) vezetés, (3) küldetés és jövőkép, (4) szervezeti kultúra és (5) stratégia. A külső környezeti tényezők alatt a piaci környezetet, az iparági folyamatokat és a külső szabályozási környezetet értjük. Egy szervezet küldetése, jövőképe az a legfőbb elérendő cél, amely tükrözi a szervezet alapvető értékeit, egyértelműen megfogalmazott, széles körben megosztott és elfogadott és elég erős ahhoz, hogy a szervezeti tagok magatartását befolyásolja. A stratégia kidolgozásának és végrehajtásának tanulási megközelítése magában foglalja a környezet lehetőségeinek és korlátainak, más szervezetek stratégiáinak és kompetenciáinak, valamint saját viselkedési és kompetenciamintáinak stratégiai elemzését; a felismerések és döntések ismételt tesztelését a tervezés során; a kulcsfontosságú érdekelt felek hatékony bevonását a stratégiák operacionalizálásába. Ebben a megközelítésben a vezetők szerepe többértékű, egyrészt kidolgozzák, megfogalmazzák és bizalmat ébresztenek a küldetés, a jövőkép és a stratégia iránt; másodsorban modellezik a kívánt viselkedést, beleértve a tanulási hajlandóságot; harmadrészt keresik a kívülről jövő tényezőket és meghallgatják a munkatársakat; végül segítik az alkalmazottak együttműködését és megértik, hogy a személyes célok hogyan illeszkednek a szervezeti célokhoz. A szervezeti kultúra ebben a megközelítésben a szervezeti tanulást és teljesítményt támogató hiedelmeket, értékeket és normákat foglalja magában (Gephart és Marsick, 2016).

A modellben négy tranzakciós tényező került összesítésre, (1) szervezeti struktúra, (2) vezetési módszerek és eszközök, (3) szervezeti klíma és (4) rendszerek (szabályzatok, folyamatok). A szervezeti struktúra a munkamegosztás és az emberek olyan módon történő megszervezése, amely megkönnyíti a döntéshozatalt, a problémamegoldást és a belső és külső határokon átnyúló tanulást. Fontos eleme ennek a megközelítésnek azon vezetési módszerek és eszközök összessége is, amelyek megmutatják, hogy mi az, amit a vezetők értékékként tartanak számon, melyek azok a tényezők, amelyek az együttműködést, autonómiát, tanulást és innovációt segítik elő. A szervezeti klíma egy közös felfogás arról, hogy mit jutalmaznak, támogatnak és várnak el a szervezet tagjaitól, vagy másként megfogalmazva a szervezeti klíma tartalmazza az együttműködésre, tanulásra, kockázatvállalásra és új dolgok kipróbálására vonatkozó normákat, beleértve a bizalom és a nyitottság megteremtését, valamint az információ megosztására és a különbségek megvitatására való hajlandóságot. A rendszerek (a) olyan

politikák és mechanizmusok, amelyek lehetővé teszik a szervezet számára a tudáshoz való hozzáférést, annak rögzítését és megosztását, valamint a rendszerszemléletű gondolkodás és a generatív tanulás támogatását; és b) olyan rendszerek, politikák és gyakorlatok, amelyek támogatják a zökkenőmentes működés egyéb aspektusait, beleértve a technológia működtetését, a jutalmazást, a célok összehangolását, a vezetőfejlesztés programokat, a tehetséggondozást és a teljesítménymenedzsmentet (Gephart és Marsick, 2016) (10. ábra).



Ábra 10 - A stratégiai szervezeti tanulás rendszermodellje (Gephart és Marsick, 2016, 9. alapján fordította Horváth, 2019, 16.)

A kutatásban a fenti keretrendszer alapul véve vállalkozunk arra, hogy azonosítsuk és jellemezzük a vizsgált intézmények azon tranzakciós és transzformációs tényezőit, amelyek a közös képzések által indukált szervezeti tanulási folyamatot kiemelten meghatározzák, illetve rávilágítsunk az azonosított tényezők és a szervezeti tanulás, mit kimenet közötti kapcsolódási pontokra.

3.2.6. A szervezeti tanulás értelmezési lehetőségei a felsőoktatási intézmények sajátos szervezetében

Mindenekelőtt fontos tisztáznunk, hogy mitől tekinthetők speciális szervezeteknek az egyetemek, vagyis melyek azok a vonások, melyek megkülönböztetik őket minden egyéb szervezettől. A társadalmi beágyazottság változásának hatását az egyetemek 800 éves történelme alapján vizsgálhatjuk (Halász, 2010). Az egyetemek jellemzően nonprofit szervezetek, küldetésük gyakran diffúzabb és homályosabb, mint az üzleti szervezeteké, erősen támaszkodnak a hagyományaikra, hajlamosak az individualizmusra és jelentős nehézségeik vannak az alkalmazkodóképesség területén is (Voolaid, 2013). Az egyetemeket lazán összekapcsolt, többfunkciós szervezetként értelmezhetjük, amelyek a közszféra különböző érdekeltjeinek elvárásait igyekeznek kielégíteni (Rose és mtsai., 2020).

A különböző kutatások az 1970-es évektől kezdve foglalkoztak a felsőoktatási intézményekkel, mint szervezetekkel, s Horváth (2019) alapján ezen szervezeteket nyitott rendszerekként érdemes vizsgálni, melyben az intézményeken belül működő alrendszerek és szervezeti egységek is önálló rendszerként értelmezhetőek. Az európai egyetemek az elmúlt évtizedekben számos jelentős kihívás elé kerültek, hiszen a külső környezet egyre összetettebbé vált, kénytelenek a nemzetközi piacon versenyezni. A tudásalapú gazdaság jelentőségének megnövekedésével egyre inkább elengedhetetlen, hogy a felsőoktatási intézmények olyan kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek biztosítják a környezet változásaira történő gyors és hatékony reagálást, a globális és egyre kiéleződő versenyben történő fennmaradást (Voolaid, 2013).

A szervezeti tanulás a felsőoktatási intézményekben zajló változási folyamatok fenntartásához kapcsolódik, mely változás alapja a külső környezet elvárásainak történő megfelelés biztosítása. A tanulásra képes felsőoktatási intézmények, mint szervezetek a változásra való képességgel is rendelkeznek, s ezen szervezeti változás eredményeként tudják módosítani működésüket többek között stratégiájukban, küldetésükben, a tanítási-tanulási módszereikben, a szervezeti erőforrások felhasználásának módjában, a hallgatói szolgáltatásokon, a szervezeti kultúrájukban is (Halász, 2010).

Az egyetemek a tudás létrehozásában, terjesztésében és a világ megértésében való hozzájárulásuk révén a gazdasági fejlődés egyik kulcsfontosságú eszközévé válhatnak, de ennek érdekében minden más szervezetnél nagyobb mértékben van szükségük az

állandó tanulásra és fejlődésre. A társadalom is egyre magasabb követelményeket támaszt a felsőoktatási intézményekkel szemben, azonban az intézményi erőforrások fokozatosan csökkennek. A felsőoktatási intézmények tehát a piaci erők középpontjában egyre nagyobb versenyben vannak mind a forrásokért, mind a hallgatókért. Ebben a helyzetben a felsőoktatási intézmények csak a tanulószervezeti működés mellett képesek arra, hogy figyelve a lehetőségeket megfelelő válaszokat tudjanak kidolgozni a túlélés érdekében (Dakye, 2017; Turyasingura, 2011).

A szervezeti tanulás megközelítésének alkalmazása a felsőoktatási intézményekben akkor lehetséges, ha ezen intézményeket olyan összetartó egységként értelmezzük, amelyek képesek céltudatosan cselekedni, van memóriájuk és amelyek a tetteik eredményeiből képesek tanulni. A szervezetben dolgozó tagok viselkedését befolyásoló összetett explicit és implicit gyakorlatok és rutinok tekinthetők a felsőoktatási intézmények emlékezetének is (James, 1997). A szervezeti tanulás alkalmazása tehát lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények számára, hogy sokkal hatékonyabban elemezzék a külső környezetet, értékeljék a belső szervezeti képességeiket és olyan stratégiákat dolgozzanak ki, amelyek az intézményi hatékonyság növelését helyezik középpontba (Dee és Leisyte, 2017).

Albrecht és munkatársai (2007) tanulmányukban azzal érvelnek, hogy a szervezeti tanulás az egyetemeken egy folyamatként zajlik. A folyamatot gyakran a szervezeti tudás bővítésének igénye indítja el, ahonnan az egyetem szervezeti szereplői a belső és külső környezettel való kommunikációjuk révén végzik a tanulási folyamatot. A megszerzett tudást ezután terjesztik (a szervezeti nyelven, értékeken és formális rendszereken keresztül) és értelmezik a szervezeti felhasználás érdekében. A szervezet tudásbázisa azonban módosul, ha a tanulási folyamat sikeres, és ez a folyamatot befolyásoló tényezőktől függ.

A kutatók a felsőoktatásban a szervezeti tanulást elősegítő és gátló tényezőit is számba vették. A támogató tényezők közé tartozik, hogy ezen szervezetek nagy mennyiségű adatot gyűjtenek mindennapi tevékenységeik során, kutatási módszertanban jártas egyetemi és szakmai személyzetet foglalkoztatnak, s a tanulást és tudásszerzést elsődleges értéként vallják. A kedvező jellemzők ellenére a szervezeti tanulást számos tényező akadályozza. Ilyennek tekinthető a nagyfokú specializáció, a strukturális differenciálódás, a kiterjedt decentralizáció, az erős bürokrácia, a tanárok hajlandóságának vagy felhatalmazásának hiánya arra vonatkozóan, hogy az intézmény

nevében tanuljanak vagy hozzanak létre tudást, az egyéni teljesítményt elősegítő jutalmazási rendszerek, a teljesítményre vonatkozó gyenge visszacsatolási hurkok (Dee és Leisyte, 2017; Rose, Dee és Leisyte, 2020; Voolaid, 2013).

A szervezeti tanulás legnagyobb kihívása a szervezeti tudás áramlásának akadályai, vagyis, hogy az egyének és csoportok által szerzett tudás nem feltétlenül kapcsolódik a felsőoktatási intézmény, mint szervezet egészének tanulásához. Ha a szervezeti tudásáramlás veszélyeztetett, akkor a tanulás nem kerül a szervezet egészének szintjére, megreked az egyének és csoportok szintjén. Ebben az esetben a szervezeti változásokat nehéz végrehajtani, hiszen a szervezetben működő tagok nem rendelkeznek közös nyelvel, s a közös tudásbázis felhalmozásáért történő versenyben a szervezet egészét érintő átfogó kihívásokkal nem tudnak megbirkózni (Dee és Leisyte, 2017).

3.2.7. A szervezeti tanulásra vonatkozó szakirodalom összefoglalása

Összefoglalóan, kutatásunkban a vizsgált felsőoktatási intézmények egészét, mint önálló szervezeteket, s azok formális szervezeti keretein belül megvalósuló tanulási folyamatokat vizsgáljuk. Az önálló jogi személyiséggel rendelkező felsőoktatási intézmények keretében az eltérő hierarchikus viszonyban álló szervezeti formációkat, egységeket együttesen értelmezzük a szervezet egészének. A szervezeti tanulási folyamatok vizsgálatát mikro szinten a nemzetközi közös képzési programokban közvetlenül érintett oktatók, projektmunkatársak eltérő nézőpontjainak bevonásával biztosítjuk, így átfogó képet kaphatunk az egyéni és csoportos szinten megvalósuló szervezeti tanulási folyamatokról.

A vizsgálat mezo szintjébe soroljuk a vizsgált felsőoktatási intézményeken belül azokat a szervezeti egységeket, amelyek a közös képzési programok megvalósítását végző oktatói-menedzsment munkatársakat közvetlenül támogatják. Ide tartoznak tehát a kutatócsoportok, tanszékek vagy intézetek és karok, illetve az ezek munkáját segítő felsőoktatás-menedzsmentben érintett szervezeti egységek, a nemzetközi irodák, tanulmányi, gazdasági irodák és a kari vezetés is. Nézőpontjaik megértése a tanulási folyamat szervezeti szintjének azonosítását teszi lehetővé. Ezt egészíti ki a vizsgált felsőoktatási intézmények központi szervezeti egységeinek, a nemzetközi irodai és az akadémiai folyamatokért felelős szervezeti egységek vezetőinek bevonása, amely szintén a szervezeti szintű tanulásra vonatkozó adatokat szolgáltat az empirikus kutatás során.

A fenti analógiát követve a konzorciumi keretben együttműködő partnerintézmények a vizsgált felsőoktatási intézmények külső környezetének részét képezik. A közös képzések megvalósításában érintett FOI-k konzorciumának tagjai közötti, szervezetközi tanulási folyamatai, amelyek révén kölcsönösen gazdagítják egymást az egyes partnerintézmények. A szervezetközi tanulási folyamatok tehát szintén figyelmet érdemelnek, mivel azonban a nemzetközi közös képzési programok jellemzőikből adóan mind az egyéni, mind a csoportos és szervezeti szinten megvalósuló tanulási folyamataik során megjelenik egy szervezetközi dimenzió, így azt külön vizsgálati szempontként nem jelenítjük meg a kutatás során. Ezzel szemben arra vállalkozunk, hogy az egyes intézményekhez kapcsolódó egyéni, csoportos és szervezeti szintű tanulási folyamatainak elemzésekor azonosítsuk, hogy mely tudáselemek és folyamatok valósulnak meg a konzorciumi (szervezeteken átnyúló) együttműködések vonatkozásában.

Az elméleti áttekintésre alapozva a szervezeti tanulást kutatásunkban a szervezeti tanulást a szervezet tagjai révén, több szinten megvalósuló kognitív- és viselkedésváltozásként értelmezhető folyamatként definiáljuk, amelynek során a szervezeti tudás megszerzése és létrehozása, megosztása, interpretálása és adaptálása, illetve szervezeti memóriában való rögzítése, tárolása, majd onnan előhívása történik meg szervezeti tanulási mechanizmusokon keresztül a felsőoktatási intézmények sajátos külső és belső környezetében (Argyris és Schön, 1978; Atarchi és Schechter, 2014; Branyiczki, 1993; Easterby-Smith és Lyles, 2011; Fiol és Lyles, 1985; Friedman, 2002; Gephart és Marsick, 2016; Huber, 1991; King, 2009; Lipshitz és mtsai., 2007; Tsai, 2001).

A szervezeti tanulási folyamatot Huber (1991) modelljére építve négy, egymással szorosan összefüggő alfolyamat összességéként azonosíthatjuk, melyek a szervezeti tudás megszerzése, létrehozása, megosztása, interpretálása és adaptálása, illetve a szervezeti memóriában történő rögzítése, előhívása és alkalmazása. Ezt a folyamatot segítik az ún. szervezeti tanulási mechanizmusok strukturális szerveződéseként, amelyeken keresztül a szervezeti tanulási folyamat a gyakorlatban megfigyelhetővé, egyben vizsgálhatóvá válik (Friedman és mtsai., 2009; Lipshitz és mtsai., 2007; Popper és Lipshitz, 2000). Mivel Horváth (2019) tanulmányában felhívta rá a figyelmet, hogy a felsőoktatásban végbemenő szervezeti tanulási folyamatok nem értelmezhetőek a belső és külső környezetben fontos szerepet betöltő transzformációs és tranzakciós tényezőktől

elválasztva, így a szervezetek tanulási folyamatait azok figyelembe vételével, a stratégiai szervezeti tanulás rendszermodelljében vizsgáljuk (Gephart és Marsick, 2016).

3.3. Összefoglalás és elemzési keretrendszer ismertetése

A szakirodalmi összefoglalóból láthatóvá vált, hogy a felsőoktatási intézmények komprehenzív nemzetköziesítését (Hudzik, 2011) támogató kezdeményezések között különleges helyet foglalnak el a nemzetközi közös képzési programok, így kiemelten az Erasmus Mundus és EIT közös mesterképzések, mivel azok sajátos módon elegyítik a nemzetközi partnerségi együttműködések sajátosságait, illetve a kurrikulum nemzetköziesítésére vonatkozó törekvéseket a tradicionális hallgatói és oktatói mobilitási programokkal (Erdei és mtsai., 2018; Varga, 2014). Mindeközben teret adnak a programban részt vevő intézményeknek, hogy saját tanulás-tanítási gyakorlataikra, stratégiáikra is reflektálva értékeljék, módosítsák saját működésüket a programok eredményes megvalósítása érdekében – egy- és kéthurkos tanulási folyamatokat megvalósítva így (Argyris és Schön, 1978) –, illetve az intézményeken átívelő partnerségek révén új fejlesztéseket kezdeményezzenek (Erdei, 2018). A nemzetközi térben megvalósuló közös mesterképzési programok tehát a felsőoktatási intézmények fejlesztéséhez, megújuló- és versenyképességük erősítéséhez járulnak hozzá azáltal, hogy támogatják és indukálják szervezeti tanulási folyamatok létrejöttét, megvalósulását (Erdei és mtsai., 2018; Horváth, 2019; Vera és mtsai., 2015). A nemzetközi közös mesterképzési programok, köztük az Erasmus Mundus és az EIT kezdeményezések fejlesztése és megvalósítása tehát egyfajta ösztönzőjeként értelmezhető a szervezeti szintű tanulási folyamatoknak (Alberto és mtsai., 2016), melynek szervezetelméleti megközelítésre építő feltárása új szempontokkal gazdagíthatja a közös képzések szervezeti szintű hozzáadott értékéről, eredményességéről szóló szakmai diskurzusokat.

A felsőoktatás sajátos intézményrendszerében, a nemzetköziesítési törekvések által indukált szervezeti tanulási folyamatokban a szervezeti tudásszerzés folyamata valósul meg, szervezeti tudás jön létre vagy kerül adaptálásra (Bakacsi és Gelei, 2015; Czako, 2011; Davenport és Prusak, 1998; Faust, 2010; Hrabovszki, 2009; Málóvics és Mihályi, 2005; Nonaka és Takeuchi, 1995; Polanyi, 1966). A szervezeti tudás egyszerre bemeneti tényezőjeként, a szervezeti tanulási folyamatot működtető katalizátorként és kimeneteként is értelmezhető a szervezeti tanulási folyamat vonatkozásában (Argyris és Schön, 1978; Bakacsi, 2010; Bakacsi és Gelei, 2015; Easterby-Smith, 2000; Gelei, 2002;

Kezar, 2005), melyek vizsgálatára a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti kontextusában teszünk kísérletet a kutatásban (Horváth, 2017; Voolaid és Ehrlich, 2017).

A felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésének értelmezési keretrendszerében tehát a szervezeti tanulást a szervezet tagjai révén, több szinten megvalósuló kognitív- és viselkedésváltozásként értelmezhető folyamatként definiáljuk, amelynek során a szervezeti tudás megszerzése és létrehozása, megosztása, interpretálása és adaptálása, illetve szervezeti memóriában való rögzítése, tárolása, majd onnan előhívása történik meg szervezeti tanulási mechanizmusokon keresztül a felsőoktatási intézmények sajátos külső és belső környezetében (Argyris és Schön, 1978; Atarchi és Schechter, 2014; Branyiczki, 1993; Easterby-Smith és Lyles, 2011; Fiol és Lyles, 1985; Friedman, 2002; Gephart és Marsick, 2016; Huber, 1991; King, 2009; Lipshitz és mtsai., 2007; Tsai, 2001).

Ezen elméleti megfontolásokból kiindulva jelen kutatás célja, hogy feltárjuk, a nemzetközi közös mesterképzések fejlesztésével és megvalósításával összefüggésben milyen típusú szervezeti tudások azonosíthatóak a vizsgált felsőoktatási intézményekben (Bokor, 2000; Málóvics és Mihályi, 2005; Polanyi, 1966), mi jellemzi a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat (Huber, 1991) és milyen konkrét szervezeti tanulási mechanizmusok támogatják az azonosított folyamatokat (Friedman és mtsai., 2009; Lipshitz és mtsai., 2002, 2007; Popper és Lipshitz, 1998, 2000). Ezen túlmenően fókuszálunk a kutatásban a szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló rendszerkörnyezet tényezőire (Horváth, 2019), s célunk, hogy minden vizsgált dimenzióban azonosítsunk adaptálható jó gyakorlatokat, amelyek a témáról folyó tudományos gondolkodáshoz való hozzájárulás mellett az eredmények gyakorlati hasznosulásának egyik legfontosabb letéteményese lesz.

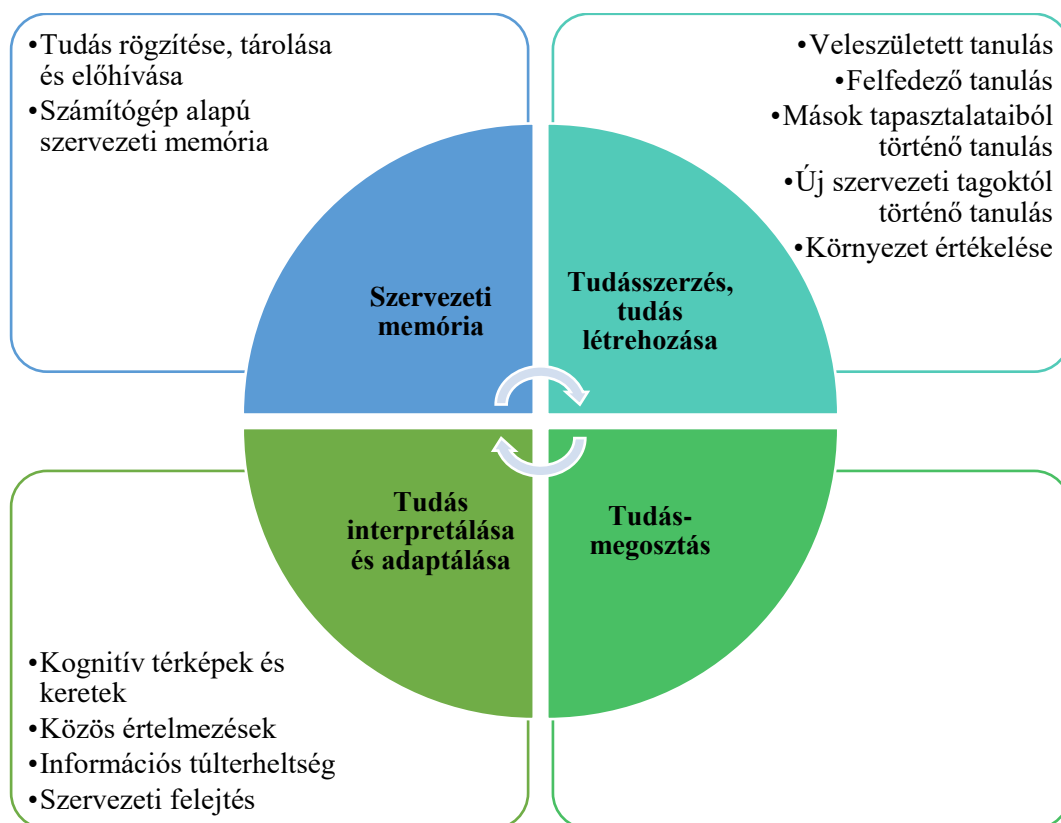
A vizsgálati keretrendszer részeként elsőként Bibi és munkatársai (2020) szervezeti tudás dimenzióira, illetve Bokor (2000) szervezeti tudás modelljének adaptált változatára támaszkodunk. Ennek értelmében megkülönböztetjük a tudástípusokat azok irányultsága szerint, s így fókuszálunk a konkrét feladatellátásra vonatkozó funkcionális tudástípusokra, illetve a rendszerek működtetésére vonatkozó, a funkcionális szinten működő szervezeti tudástípusokat integráló tudásra. A szervezeti tudás szintjeinek azonosításakor Bibi és munkatársai (2020) által körülhatárolt tudásdimenziót kapcsoltuk össze Bokor (2000) modelljével. A szervezeti tudástípusok megragadhatósága szempontjából elfogadjuk a Polányi (1966) nevéhez fűződő tacit és explicit tudástípusok közötti különbségtétel fontosságát, azonban a tacit tudás megragadhatóságának

nehézségeire, illetve a választott adatgyűjtési módszertan korlátaira való tekintettel az eredmények ilyen szempontú szisztematikus elemzésétől eltekintünk. Fontosnak tartjuk azonban, hogy a szervezeti tudásra vonatkozó adatok elemzése során, amennyiben jellemezhetőek megragadhatóság szempontjából az adott szervezeti tudáselemek, úgy azt az első két dimenzióhoz kapcsolódóan részletezzük (12. táblázat).

Irányultság	Szint			Megragadhatóság
	Egyéni	Csoportos	Szervezeti	
Funkcionális	Egyéni szakmai ismeretek, tárgyi tudás	Csoport közösen alkalmazott ismeretei, módszerei	Szervezet tagjai által elérhető adatbázisokban tárolt, információs rendszerek által közvetített tudás	Explicit
	Egyéni eljárások, alkalmazások ismerete, tapasztalatokra épülő tudás	Csoporton belüli feladat-megoldást segítő eljárások	Szervezetben működő közös technológiai rendszerek	Tacit
Integratív	Egyéni rendszerszemlélet, szerepfelfogás	Csoportos együttműködés keretrendszerek, eljárások	Szervezeti szintű koordinációs és együttműködési rendszerek (szabályzat, utasítás, tervezési, ösztönzési, képzési programok)	Explicit
	Egyéni értékek, értelmezési sémák	Csoport által vallott értékek, együttműködés társas környezete	Szervezeti értékrendszer, kultúra, szocializációs módszerek	Tacit

Táblázat 12 - A szervezeti tudás szintek és irányultság szerinti felosztása (Bibi és mtsai., 2020, illetve Bokor, 2000 alapján saját szerkesztés)

A kutatásban a szervezeti tanulás Huber-féle modelljére építve (Huber, 1991) megkülönböztetjük a szervezeti tanulás négy alapfolyamatát és elemét, így a tudásszerzés, a tudásmegosztás, a tudás interpretálásának és adaptálásának, illetve a tudás szervezeti memóriában történő tárolásának folyamatát. Ezt egy ciklikus folyamatként értelmezzük a kutatásban, ahol a folyamat egyes lépései kölcsönhatásban állnak a szervezeti tudással, mely hajtóereje és eredménye is egyben a tanulási folyamatnak. Ezt az alábbi ábra szemlélteti (11. ábra).



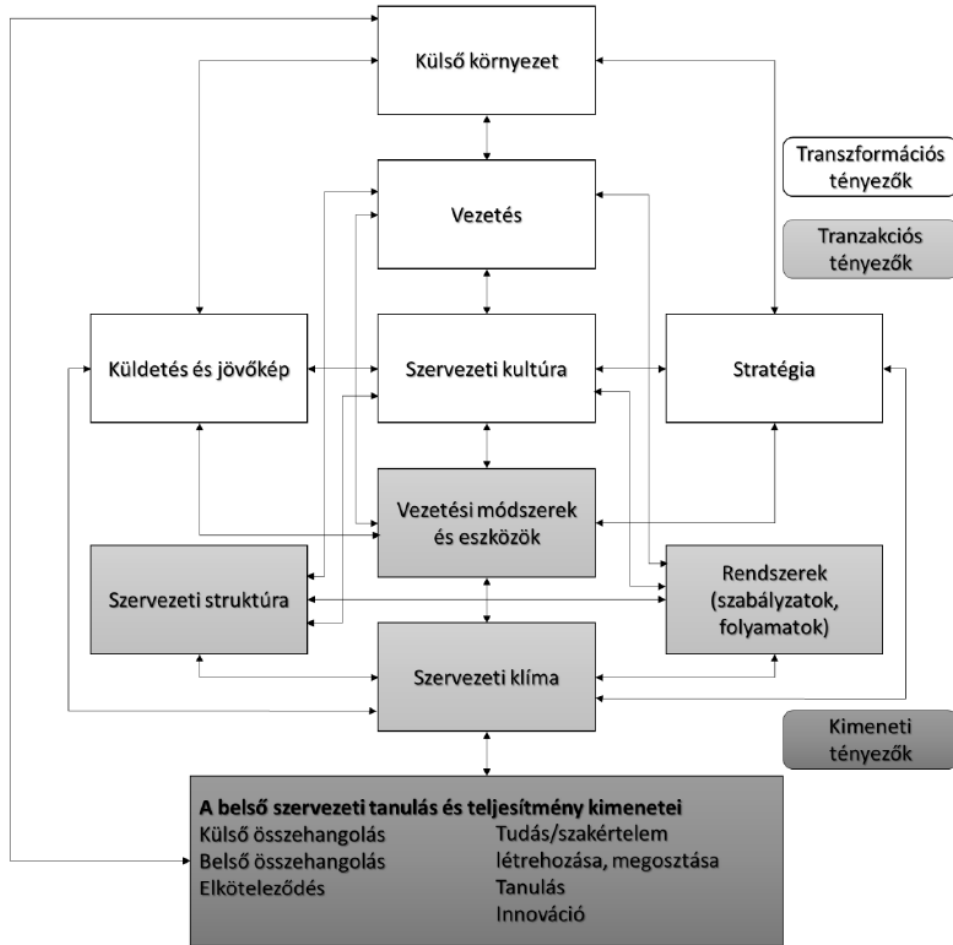
Ábra 11 - A szervezeti tanulás folyamata (Huber, 2011 alapján saját szerkesztés)

A szervezeti tanulási folyamatokat (Popper és Lipshitz, 1998) megközelítésében ún. szervezeti tanulási mechanizmusok (SZTM-ek, angolul „organisational learning mechanisms”) támogatják, amelyek „megfigyelhető szervezeti alrendszerekként működnek, amelyekben a szervezeti tagok tanulás céljából interakcióba lépnek egymással” (Lipshitz és mtsai., 2002, 82.). A szervezeti tanulási mechanizmusok tehát strukturális szerveződések és folyamatok, amelyek társas szintérenként működve teret adnak a szervezeti tagoknak a tudás létrehozására, megosztására, adaptálására és rögzítésére, tárolására (Dakymen, 2017). A szervezeti tanulástámogató mechanizmusok négy típusát különböztetik meg (Lipshitz és mtsai., 2007), melyeket integrálunk az elemzési keretbe (13. táblázat).

		Hol és mikor valósul meg a feladatellátás és a tanulás?	
		A feladatellátás és a tanulás helye/ideje megegyező	A feladatellátás és a tanulás helye/ideje megegyező
Ki vesz részt a tanulási folyamatban?	A munkavégzési és a tanulási folyamat alanya megegyező	Belső / szinkron	Belső / aszinkron
	A munkavégzési és a tanulási folyamat eltérő	Külső / szinkron	Külső / aszinkron

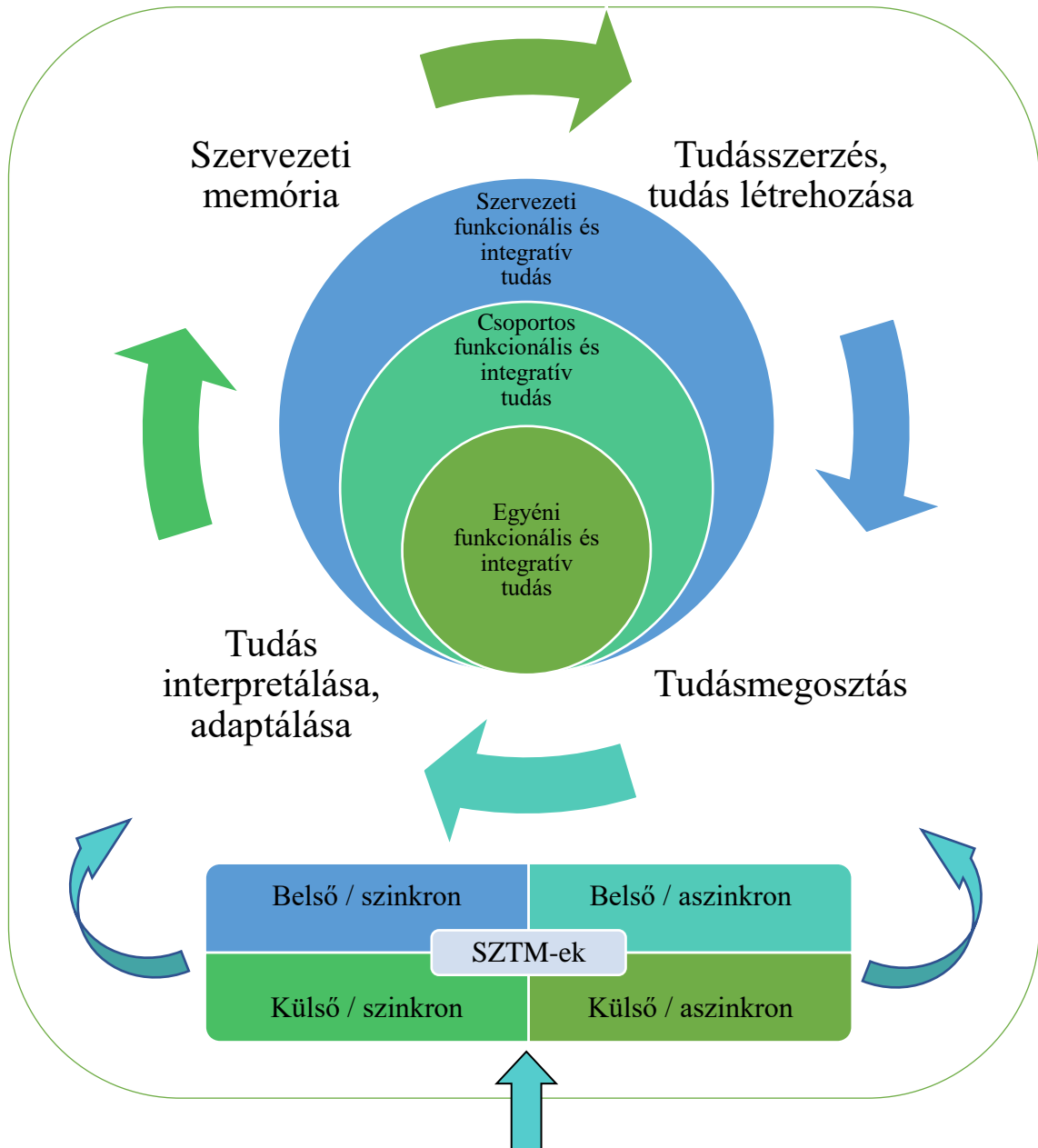
Táblázat 13 - A szervezeti tanulási mechanizmusok tipológiája (Popper és Lipshitz, 2000; Lipshitz és mtsai, 2007 alapján saját szerkesztés)

Végül, a szervezeti tanulási folyamatot a felsőoktatási intézmények sajátos rendszerkörnyezetében értelmezve a kutatás során építünk Gephart és Marsick (2016) stratégiai szervezeti tanulás rendszermodelljére. A modellben megtalálhatók azok a szervezeti rendszertényezők, amelyek a szervezet külső vagy belső környezetében működve meghatározzák a szervezeti tanulási folyamatokat (Horváth, 2019) (12. ábra).



Ábra 12 - A stratégiai szervezeti tanulás rendszermodellje (Gephart és Marsick, 2016, 9, fordította Horváth, 2019, 16)

A fenti megközelítések kombinálásával jelen doktori kutatás keretében az alábbi elemzési keretet állítottuk fel, amely segítségével a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzések által indukált szervezeti tanulásról annak (1) tartalomjellege, (2) folyamatjellege, (3) strukturális jellege és (4) rendszerjellege szempontjából gyűjtünk adatokat, majd az eredményeket erre építve elemezzük, értelmezzük és arra vonatkoztatva vonunk majd le következtetéseket (13. ábra).



Transzformációs tényezők	Tranzakciós tényezők
Külső környezet	Szervezeti struktúra
Vezetés	Vezetési módszerek és eszközök
Küldetés és jövőkép	Szervezeti klíma
Szervezeti kultúra	Rendszerek (szabályzatok, folyamatok)
Stratégia	

Ábra 13 - A kutatás elemzési keretrendszere (saját szerkesztés)

4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

Jelen fejezet az empirikus kutatás kereteit mutatja be részletesen, kezdve a kutatási kérdések, a választott kutatási stratégia, adatgyűjtési módszerek és a minta bemutatásával, melyet a korábbiak átfogó táblázatban történő bemutatása követ. A fejezet további részeiben az adatelemzési módszerek, illetve a kutatás folyamatának részletezésére került sor.

4.1. Kutatási kérdések

A doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus kutatás korábban ismertetett céljaihoz kapcsolódóan az alábbi, egymással szorosan összefüggő és hierarchikusan felépülő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg, amelyre a választott kvalitatív kutatási módszerek segítségével kívánunk választ adni.

KK1. Milyen szervezeti tudástípusokat azonosíthatunk a közös képzési programok kapcsán?

KK1.1. Mi jellemzi tartalma szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?

KK1.2. Milyen szinteken értelmezhetőek az azonosított szervezeti tudástípusok?

KK1.3. Mi jellemzi irányultsága szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?

KK2. Hogyan valósul meg a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamat a vizsgált intézményekben?

KK2.1. Hogyan jellemezhető a közös képzésekhez köthető tudásszerzés folyamata a vizsgált intézményekben?

KK2.2. Milyen folyamatok révén valósult meg a szervezeti tudás megosztása a közös képzésekhez kapcsolódóan a vizsgált intézményekben?

KK2.3. Milyen folyamatok során valósult meg a szervezeti tudás interpretálása és adaptálása a közös képzések viszonylatában a vizsgált intézményekben?

KK2.4. Hogyan és milyen formában kerül rögzítésre és tárolásra a szervezeti memóriában a közös képzésekhez kapcsolható szervezeti tudás a vizsgált intézményekben?

KK3. Hogyan jellemezhetőek a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok a vizsgált intézményekben?

KK4. Milyen tényezők befolyásolják a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben?

KK4.1. Hogyan befolyásolják az azonosított tényezők a szervezeti tanulási folyamatok egészét?

A kutatási kérdések megválaszolásához az esettanulmány kutatási stratégiáját és hozzá kapcsolódóan a félig strukturált interjú, illetve dokumentumelemzés módszereit alkalmaztuk, melyeket a következő alfejezetben mutatjuk be.

4.2. Kutatási stratégia és adatgyűjtési módszerek

A kutatásban induktív, feltáró jellegű kutatási stratégiát alkalmazunk (Falus és mtsai., 2011). Típusa szerint alkalmazott kutatást kívánunk megvalósítani, melynek célja Falus és munkatársai (2011, 27) szerint „az elméleti tételek, fogalmak gyakorlati szituációban való vizsgálata, általánosítható alkalmazások kidolgozása érdekében.” Az alkalmazott jelleget Nahalka (2016) úgy definiálja, hogy „az alkalmazott kutatások esetén valamilyen gyakorlatias cél lebeg a kutatók előtt (...) fő céljuk az elméleti tételek gyakorlati alkalmazásának előmozdítása” (Nahalka, 2016, 2.). Ezt támasztja alá, hogy a kutatás középpontjában egy gyakorlatból származó kutatási probléma, a közös képzések és a szervezeti tanulási folyamatok feltárása, szervezet számára történő elérhetővé tétele áll (Falus, 2011). Golnhofer (2001) szerint a kutatási probléma lehet nyitott vagy valamire fókuszáló, mely utóbbi esetben már számos információval rendelkeznek a kutatók az adott problémáról. A közös képzési programok keretében értelmezett szervezeti tanulás témája nyitott kutatási problémaként definiálható, mivel arról kevés empirikus kutatási eredménnyel rendelkezünk.

A mesterszinten megvalósuló közös képzési programok témájában hatalmas mennyiségű képzésfejlesztői tapasztalatra és számos tudományos igényű forrásra támaszkodhatunk. Mindazonáltal, a korábban bemutatott szakirodalmi feltárásaink során kevés olyan forrással találkozhattunk, amely a közös képzési programok kontextusában a felsőoktatási intézmények szervezeti tanulási folyamatait vizsgálja esettanulmányok révén, így ennek alkalmazási lehetőségeit tekintjük át röviden. Jelen kutatásban az esettanulmányt, mint kutatási stratégiát alkalmazzuk (Golnhofer, 2001), amelynek keretében több módszer együttes használata révén tárjuk fel saját kontextusában a választott jelenséget. (Yin, 2018) és Golnhofer (2001) egyaránt kiemeli, hogy az esettanulmány fókuszálhat többek között egyénekre, csoportokra, intézmények,

eseményekre, de akár folyamatokra is, mely utóbbiak között példaként említi Yin a szervezeti tanulást (pl. Ohemeng és Owusu, 2015, idézi Yin, 2018). Az esettanulmány stratégia alkalmazásakor fontos elsőként a vizsgálati egység és az esetek megfelelő körülhatárolása. A kutatás tárgyát képező vizsgálati egységet jelen kutatásban a szervezeti tanulás folyamata jelenti, amelyek a nemzetközi közös képzési programokon keresztül és azok révén valósulnak meg, amelynek 4 esetét vizsgáljuk meg a kiválasztott felsőoktatási intézmények keretében többesetes, beágyazott esettanulmány formájában (Bartlett és Vavrus, 2016; Yazan, 2015; Yin, 2016, 2018). A többesetes, beágyazott esettanulmány jellemzője, hogy a kutatás során a kiválasztott intézmények saját kontextusában értelmeztük az egyes közös képzési programokat és az általuk indukált szervezeti tanulási folyamatokat (Yin, 2018). Mivel az esetek a fentiekkel összhangban a programok, intézmények sajátos szervezeti, ágazati és nemzeti, illetve regionális kontextusában vizsgálhatóak, így röviden ki kell térnünk a választott kutatási megközelítés nemzetközi összehasonlító vonatkozásaira is.

(Bartlett és Vavrus, 2016) a nemzetközi összehasonlító esettanulmányokkal kapcsolatos követelmények összefoglalására vállalkoztak, amelyeket egy horizontális, egy vertikális és egy transzverzális dimenzió mentén rendszereztek. A horizontális dimenziót tárgyalva Barlett és Vavrus (2016) megkülönbözteti az ún. „homológ” és heterológ” megközelítést. Előbbi alatt azt értik, hogy az összehasonlított entitások egymásnak megfelelő pozícióval vagy szerkezettel rendelkeznek, mint például a felsőoktatási intézmények. A „homológ” horizontális összehasonlítások tehát egymással egyenértékűnek tekinthető elemzési egységekre fókuszálnak, amely jelen esetben a felsőoktatási intézményeket jelenti (a kutatás 3.2-es fejezetében részletesen kifejtettük a felsőoktatási intézmény, mint szervezet jelen kutatásban alkalmazott értelmezését). Az esettanulmányok „homológ” dimenziójuk mentén összehasonlítják és szembeállítják egymással a kiválasztott esetekben feltárni kívánt jelenségeket és azt vizsgálják, hogy a hasonló kiváltó tényezők (erők) hogyan eredményeznek egybevágó vagy eltérő gyakorlatokat, és miért. (Barlett és Vavrus, 2016). Jelen kutatásban célunk, hogy olyan nemzetközi közös mesterképzési programokat implementáló felsőoktatási intézményeket válasszunk ki, amelyek között valamilyen kapcsolat áll fenn, a nemzetközi mesterképzések megvalósításán túl van hálózati együttműködés közöttük, ami a szervezeti környezet szempontjából ad támpontokat a horizontális összehasonlításhoz.

Számos esetben a fent bemutatott esettanulmányokat a hasonlóságok feltérképezésének szándéka hívja életre, amelyhez speciális mintaválasztási stratégiák alkalmazása társul (pl. maximális elérés vagy a lehető legtöbb hasonló eset kiválasztása) (Barlett és Vavrus, 2016). Jelen kutatásban célunk azonban csak a hasonlóságok és okainak feltárása, az eltérésekre is fókuszálni kívánunk, ezért a mintaválasztás során megadjuk a lehetőségét, hogy az első körben kiválasztott intézmények olyan képzési programjait is bevonjuk, amelyek a finanszírozási formán és a kötelező kritériumokon (pl. második képzési ciklusú program, legalább 2 partneregyetem, integrált kurrikulum, beépített mobilitási utak, összehangolt értékelés, stb.) túlmenően több jellemzőjükben is eltérnek (pl. diszciplína, élettartam, stb.).

A nemzetközi összehasonlító esettanulmányok vertikális dimenziója nem csupán a vizsgálat szintjére, elemeire vonatkozik, ahogyan azt az elnevezés sugallhatja (Barlett és Vavrus, 2016). Az azonos, „homológ” entitások (jelen esetben a közös képzést megvalósító felsőoktatási intézmények) vizsgálatakor ez a dimenzió arra utal, hogy a szervezeteket azok sajátos nemzeti, társadalmi, gazdasági és politikai kontextusának komplexitásában értelmezzük és nem próbáljuk meg valamely intézményre vonatkozó értelmezési keretbe „belekényszeríteni” valamennyi vizsgált szervezetet.

Végül, a transzverzális dimenziót alkalmazva az eseteket azok térbeli és időbeli változásainak kontextusában vizsgáljuk (Barlett és Vavrus, 2016), amely jelen keresztmetszeti vizsgálatban segít megismerni, feltárni és interpretálni a vizsgálni kívánt szervezeti tanulási folyamatokban végbement változásokat is. Ez a perspektíva lehetővé teszi számunkra, hogy ne tekintsük természetesnek a vizsgált intézmények mai működését, folyamatait, ahelyett, hogy analitikusan, az idő- és térbeli változások szemüvegén keresztül néznék őket (Barlett és Vavrus, 2016). A fenti irányelveket elfogadva és adaptálva kutatásunkban az esetek és az elemzési egységek folyamatos tudatosítását, felülvizsgálatát fogjuk végezni Barlett és Vavrus, (2016) ajánlása nyomán.

Az esettanulmányt, mint kvalitatív kutatási stratégiát alkalmazva a kutatásban több módszerrel, így félig strukturált interjú módszerrel (Creswell és Creswell, 2018), illetve a dokumentumelemzés módszerével vizsgáltuk a kiválasztott eseteket (Szabó-Thalmeiner, 2015). Az interjú adatgyűjtési módszer alkalmazhatóságát illetően támaszkodtunk a felsőoktatás-kutatások tekintetében is relevánsan alkalmazható kutatómódszertani forrásokra (Babbie, 2001; Szabolcs, 2001; Szokolszky, 2020). A kutatómódszertanra vonatkozó szakirodalom szerint a kvalitatív kutatások erőssége,

hogy az alkalmazott módszerekkel a vizsgálni kívánt jelenségek, folyamatok, csoportok rugalmasan, természetes és személyközeli módon érhetőek el és tanulmányozhatóak (Babbie, 2003). Az interjú módszerének előnye, hogy teret ad a kérdések és válaszok azonnali tisztázására, illetve „mély” válaszokat hív elő az interjúalanyokból, mivel a részletekre helyezi a hangsúlyt, beleértve az ellentmondásokat is. Így értelmezésre és következtetésre ad lehetőséget, mivel feltárja azokat a kapcsolatokat és viszonyokat, amelyeket konkrét események, jelenségek és vélekedések között fennállhatnak (Creswell, 2007, 2016). A kvalitatív kutatási módszerek alkalmazásának, így az interjú módszernek is a hátránya azonban, hogy alacsony a standardizálhatóság szintje, ezáltal a felmerülhet a megbízhatóság kérdése, miközben a rugalmasság hátulütőjeként számos nem releváns információval is szolgálhat az adatfelvétel, így mind az adatfelvétel, mind az adatok elemzése jelentős időráfordítást igényel (Babbie, 2003). Ezen nehézségek, akadályok részletesebb leírását a 4.6. fejezet tartalmazza.

A felsőoktatás-kutatások során rendszeresen végzünk olyan kutatási tevékenységet, ami dokumentumok elemzését is magával vonja, mivel ezek a számos információval szolgálhatnak a vizsgált felsőoktatás-pedagógiai valóságra (Szabó-Thalmeiner, 2015). Nádasi (2000) szerint „dokumentumnak tekintünk minden olyan, a közelmúltban vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos” (Nádasi, 2000, 317.). A dokumentumelemzés során tehát:

- Forráselemzés valósul meg, amelyek nem feltétlenül csak írásos formában lehetnek elérhetőek.
- A közelmúltban vagy a jelenben készült források használata valósul meg, mely megkülönbözteti a történeti elemzésektől.
- Széleskörű értelmezés lehetőségét hordozza magában, így a dokumentumok nem csupán a vizsgált jelenség szempontjából elemezhetőek;
- Olyan dokumentumok elemzése valósul meg, amelyek nem azzal a céllal jöttek létre, hogy tudományos kutatások alapjául szolgáljanak.
- A dokumentumokból származó adatok kutatáshoz való felhasználásakor a tudományos közösség által elfogadott és mindenkor érvényben lévő kutatásetikai elveket maradéktalanul be kell tartani, így a dokumentumok gazdáinak, elsődleges felhasználóinak tájékozott beleegyezése esetén lehet csak a dokumentumokból származó adatokat és a kutatás vonatkozó eredményeit publikálni.

- A vizsgált felsőoktatás-pedagógiai jelenségekről csak részinformációkat szerezhettünk, így a dokumentumelemzést javasolt más módszerrel kombinálva alkalmazni, hogy ezáltal is ellenőrizni tudjuk, helyesek-e a dokumentumelemzés során megfogalmazott következtetéseink (Szabó-Thalmeiner, 2015).

Az esettanulmányunk keretében a fentiek figyelembe vételével törekedtünk rá, hogy biztosítsuk az adat triangulációt (az egyes kutatási területekről több érintettől is kérünk adatokat), a személyi triangulációt (az eredmények értelmezésébe bevonjuk a résztvevőket is), az elméleti triangulációt (a kutatási témajellegéből adódóan interdiszciplináris megközelítést alkalmaztunk, melynek legfőbb pillérei a neveléstudományok és a szervezettudományok) és a módszertani triangulációt egyaránt (egymást kiegészítő módszereket alkalmazunk) (Fusch és mtsai., 2018; Sántha, 2010).

Mivel a kutatásban többesetes beágyazott esettanulmány készítésére vállalkozunk, amely a megjelölt módszerek révén kíván adatot gyűjteni a kiválasztott nemzetközi esetekből, ebből adódóan röviden ki kell tennünk a nemzetközi összehasonlító kutatások legfontosabb módszertani követelményeire is (Bartlett és Vavrus, 2016).

4.3. A kutatás mintája

Kvalitatív vizsgáltunkban többlépcsős mintavételt valósítottunk meg, melynek első lépéseként kényelmi mintavételre, majd szakértői mintavételre került sor (Babbie, 2003). Az kényelmi mintavételi eljárás kiválasztása melletti legfőbb érünk az volt, hogy a koronavírus járvány okozta utazási korlátozások miatt a kapcsolatfelvétel gördülékenyebben valósulhatott meg a meglévő hazai és nemzetközi partnerségekben érintett szervezetekkel, akik így a korábbi együttműködésre alapozva könnyebb és hatékonyabb hozzáférést tudnak biztosítani a lehetséges alanyok felé. A személyes érintettség okán így a már említett CHARM Európai Egyetemi Szövetség keretében kezdtük folytatni le empirikus adatgyűjtésünket.

A munkáját 2019-ben megkezdő CHARM-EU Szövetség partnerei között az Utrecht University, a Trinity College Dublin, a University of Montpellier és az Eötvös Loránd Tudományegyetem találhatóak meg, míg a szövetség koordinálását, vezetését a University of Barcelona látja el. A CHARM-EU Szövetség munkájának bemutatását a szövetség betűszóból álló elnevezésének feloldásával érdemes megkezdni. A CHARM-EU eszerint kihívás-vezérelt (Ch mint „challenge-driven”), a legszélesebb körben hozzáférhető (A mint „accessible”), kutatás-alapú (R mint „research-based”), és a

mobilitást alapelvvé tevő (M mint „mobile”) európai egyetem (EU mint „European University”). A partnerintézmények a szövetség megalakulásakor célul tűzték ki, hogy egy új európai egyetemet hozzanak létre, így a jövőben új intézményi keret kialakítására törekszenek, amely egy önálló vezetési struktúrára és a felsőoktatásra jellemző feladatkörök partnerek közötti megosztására épülne. A szövetségi együttműködés keretében az intézmények magas szintű stratégiai elköteleződést vállaltak a partnerekkel közösen megvalósítandó oktatási, kutatási, nemzetköziesítési kezdeményezések iránt, amely értelmében kölcsönösen hozzáférhetővé teszik egymás számára erőforrásaikat, összehangolják vagy átjárhatóvá teszik folyamataikat. Ilyenformán a CHARM-EU nem tekinthető projektnek, sokkal inkább a korábban említett meta-szervezetek egy speciális típusának (Ahrne és mtsai., 2019; *CHARM-EU*, é. n.).

Az Európai Bizottság európai egyetemek kezdeményezésének egyik központi céljaként jelenik meg olyan egyetemközi kampuszok létrehozása, amelyek kiemelten fontos feladatként kezelik az összes egyetemi polgár számára akadálymentesen elérhető mobilitási keretrendszer kialakítását (Európai Bizottság, 2019). A CHARM-EU Szövetség ezen célokhoz teljes mértékben igazodva elkötelezte magát a nemzetközi hallgatói és munkavállalói mobilitás széleskörű, inkluzív módon történő biztosítása, a mobilitási sémák diverzifikálása, illetve a minőségfejlesztés érdekében a mobilitási tevékenységek folyamatos nyomon követése, értékelése és esetleges módosítása mellett (Erdei és mtsai., 2020). A CHARM-EU természetesen számos aspektusban eltér a hagyományos felsőoktatási intézményektől, így például fizikai értelemben nem, vagy csak hosszú idő elteltével jöhet létre különálló „CHARM campus” – éppen ezen aspektus áthidalására is szolgálnak az új típusú mobilitási sémák kidolgozása. A szövetség célja emellett olyan oktatási portfólió kidolgozása, melynek programjai kihívás-vezéreltek. Ez azt jelenti, hogy a programok és modulok gyakorlati, korunkat átható társadalmi és környezeti kihívásokra reflektálnak, főként (de nem kizárólag) a fenntartható fejlődési célokra építve. A programok hozzáférhetőek, vagyis minden érdeklődő számára nyitottak, függetlenül társadalmi és anyagi akadályoktól (*CHARM-EU*, é. n.).

A CHARM-EU szövetség partnerei kutatóegyetemek, így a CHARM oktatási programjait a tagok kutatási háttérére és hagyományaira építve, kutatás-alapú elvek mentén dolgozza ki a szövetség. A CHARM-EU konzorcium hosszútávú működésének előkészítését projekteken keresztül valósítják meg a szövetség munkájában bevont kollégák, melyhez a 2019 novemberében induló, három éven át tartó „Reconciling

humanity with the planet” c. projekt, majd a 2023 elején induló CHARM-EIGHT projektek adják a finanszírozási háttérrel. A 2019 óta zajló szakaszban a konzorcium egy közös mesterképzési program fejlesztését tűzte ki célul, amely a „Masters in Global Challenges” címet viseli (*CHARM-EU*, é. n.). A mesterképzési program számos elemében emlékeztet az Erasmus Mundus közös képzésekre, de a szövetségi formából eredő stratégiai szintű elköteleződés és szövetség azon célja, hogy a program keretében létrejött újítások, tudások, jó gyakorlatok tudatos, szervezeti szintű megosztását, elterjesztését és institucionalizálódását segítse, alapvetően megkülönböztetik az itt működő közös képzést az Erasmus Mundus és EIT közös képzésektől (Erdei és mtsai., 2020). Éppen ezen eltéréseket tekintettük fontos érvnek a CHARM-EU szövetség partnerintézményeinek kiválasztásakor.

Jelen kutatásban az eddigiekben vázolt partneregyetemi szövetség szolgált mintavételi keretként, amelyből a többlépcsős mintavétel második lépéseként szakértői mintavétellel választottunk ki 1-1 olyan nemzetközi közös mesterképzést, amelyek – összhangban a korábban felállított definícióval - legalább két nemzetközi partnerintézmény együttműködésében kerültek kialakításra, és a konzorciális működés eredményeként közösen fejlesztett és integrált kurrikulummal, beépített mobilitási utakkal, automatikus kreditelismeréssel, és ezek eredményeként közös vagy kettős diploma-, illetve diplomamelléklet kiadás révén valósulnak meg (Aerden, 2010; Banks és mtsai., 2011; Knight, 2008b, 2011; Michael és Balraj, 2003; Nickel és mtsai., 2009).

A kutatás során célunk volt a CHARM-EU Szövetség partnerintézményei által megvalósított közös képzési programok működésének kontextusában vizsgálni a szervezeti tanulási folyamataikat és az azok révén létrejövő szervezeti tudástípusokat, melyhez szükséges volt az egyes esetek nagyfokú alaposággal történő kiválasztása. Ez az alábbi szempontok szerint történt meg:

- a képzési program fejlesztésében részt vett az intézmény;
- a képzés megvalósításában aktív szerepet játszott az intézmény az elmúlt legalább 2 évben és jelenleg is aktívan közreműködik benne konzorciumvezetőként vagy partnerként;
- bevonásra kerülhessen legalább 1 fő munkatárs az intézményből, aki a közös képzési programban vezetői pozíciót tölt be,

- bevonásra kerülhessen legalább 3 olyan kolléga az intézményből, aki oktatói-témavezetői feladatokat látott/lát el a joint programban;
- bevonásra kerülhessen legalább 1-1 olyan kolléga intézményenként, aki a szervezet stratégiai irányelveit és nemzetköziesítési célkitűzéseit, folyamatait ismeri kari és/vagy egyetemi szinten;
- a programok lehetőség szerint eltérő diszciplináris területeken működjenek;
- a programok lehetőség szerint eltérő pontján tartsanak az életciklusuknak, így legyen a kialakítás, a fejlődés, a fenntartás és a hanyatlás fázisaiban lévő program is a mintában.

A mintaválasztás során a felkeresett intézmények és programok közül 4, köztük az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), a Trinity College Dublin (TCD), a University of Barcelona (UB) és a University of Montpellier (UM) egy-egy kiválasztott programjának vezetése beleegyezett a kutatásban való részvételbe. Az ötödik partnerintézmény, az Utrecht University (UU) azonban a hivatalos és informális kapcsolatokon keresztül történő többszöri megkeresés ellenére sem adott visszajelzést a kutatásban való részvételre, így annak fényében, hogy a kiválasztott program mellett az UU intézménye nem rendelkezett további központi finanszírozású nemzetközi közös képzéssel, illetve a kutatás időkeretének figyelembe vételével azt a döntést hoztuk, hogy a partner kiválasztott képzésének kutatásba történő bevonásától eltekintünk. Ennek eredményeként az alábbi 4 program kontextusában folytattuk a vizsgálódásunkat:

- ELTE: TEMA+ - European Territories: Heritage and Development Erasmus Mundus Joint Master Degree program;
- TCD: CEMACUBE - European Master's Programme in Biomedical Engineering EIT fémjelzésű program;
- UB: GLOCAL - Global Markets, Local Creativities Erasmus Mundus Joint Master Degree program;
- UM: RADMAP - European Master in Radiation and its Effects on MicroElectronics and Photonics Technologies Erasmus Mundus Joint Master Degree program;

Az esettanulmány stratégiájának sajátosságaiból fakadóan a kutatás alapját képező esetek részletes ismertetésére kerül az 5.1. fejezetben kerül sor. Az előzőekben felsorolt esetekhez kapcsolóan az empirikus adatfelvételt a kiválasztási szempontoknál is részletezett célcsoportok körében tettük meg. Ezen csoportok az alábbiak voltak.

1. Mikro szint: program megvalósításában közvetlenül érintett személyek és szervezeti egységek, főként kutatócsoportok, tanszékek
 - Programba bevont oktató (T = teacher)
 - Projektmenedzser (PM = project manager)
 - Programvezető (PD = programme director)
2. Mezo szint: program megvalósítását közvetlenül támogató személyek és szervezeti egységek, főként intézetek és/vagy kar
 - Tanszékvezető, intézetvezető, kari vezetői interjú (OL = organisational unit leader)
 - Kari nemzetközi koordinátori interjú (FIRO = faculty international relations officer)
3. Makro szint: program megvalósítását közvetve támogató személyek és szervezeti egységek
 - Egyetemi szintű akadémiai ügyekért felelős vezető (UAL = university academic leader)
 - Egyetemi szintű nemzetköziesítésért felelős vezető (CIRO = central international relations officer)

A fenti lista és a következőkben ismertetett táblázat egyaránt tartalmazza az anonimizálás során kialakított kódokat, amely segíti mind az egyes esetek, mind a célcsoport típusának láthatóvá tételét, de nem teszi lehetővé, hogy az egyes intézmények és programok kapcsán beazonosításra kerülhessenek az interjúalanyok. A kódok elején szereplő betű vagy betűkombinációk az adott célcsoport szervezetben betöltött szerepére utalnak, amelyek az empirikus adatfelvétel angol nyelven történő lebonyolításából adódóan az adott célcsoportok átfogó megnevezésének angol nyelvű elnevezéseiből kerültek kialakításra. Mivel fontos szerepe van a kutatás eredményeinek ismertetése és interpretálása során annak, hogy mely szervezethez és programhoz kapcsolódóan végzik az egyes interjúalanyok a munkájukat, így a betű(k) után álló első számjegy minden esetben az intézményre és programjára utal, míg a második számjegy az adatfelvétel időrendje szerint kiosztott célcsoporton belüli sorszáma az adott interjúalanyoknak.

Az egyes célcsoportokból összesen 34 fő interjúalany bevonásával valósítottuk meg a félig strukturált interjúkat. Az alábbi táblázatban részletesen ismertetésre kerül, hogy az egyes esetek, illetve célcsoportok esetében pontosan hány fő került bevonásra (14. táblázat).

Az empirikus kutatás szintje	Mikro-szint						Mezo-szint				Makro-szint		Interjúk száma esetenként
	Oktató (T)				Projekt-menedzser (PM) / Programvezető (PD)		Szervezeti egység-vezető (OL)		Kari nemzetközi irodai munkatárs (FIRO)		Egyetemi akadémiai vezetés (UAL)	Központi nemzetközi irodai munkatárs (CIRO)	
Az adatközlők típusa	T1.1	T1.2	T1.3	-	PM1.1	-	OL1.1	-	FIRO1.1	-	UAL1.1	CIRO1.1	8
	T2.1	T2.2	-	-	PM2.1	PD2.1	-	-	FIRO2.1	FIRO2.2	UAL2.1	CIRO2.1	8
	T3.1	T3.2	T3.3	T3.4	PM3.1	PD3.1	OL3.1	OL3.2	FIRO3.1	FIRO3.2	UAL3.1	CIRO3.1	12
	T4.1	-	-	-	PM4.1	PD4.1	OL4.1	-	FIRO4.1	-	-	CIRO4.1	6
Adatközlők egyedi kódja az esettanulmányok száma szerint													
Interjúk száma célcsoportonként	10				7		4		6		7		34

Táblázat 14 - Adatforrások és kódszámuk (saját szerkesztés)

4.4. Kutatási kérdések, adatforrások és módszerek kapcsolata

Az eddigiekben ismertett kutatási kérdések, módszerek és adatforrások komplex összekapcsolását jeleníti meg a 15. számú táblázat.

Ssz.	Kutatási kérdések	Adatforrások									
		Mikro-szint				Mezo-szint			Makro-szint		
		D	T	PM	PD	D	OL	FIRO	D	UAL	CIRO
1.	Mi jellemzi a közös képzési programok kapcsán azonosítható szervezeti tudástípusokat?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	X	X
1.1.	Mi jellemzi tartalma szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	X	X
1.2.	Milyen szinteken értelmezhetőek az azonosított szervezeti tudástípusok?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	X	X
1.3.	Mi jellemzi irányultsága szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	X	X
2.	Hogyan valósul meg a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamat a vizsgált intézményekben?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	(X)	(X)
2.1.	Miként valósult meg a tudásszerzés folyamata a vizsgált intézményekben?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	(X)	(X)

2.2.	Milyen folyamatok révén valósult meg a szervezeti tudás megosztása a vizsgált intézményekben?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	(X)	(X)
2.3.	Milyen folyamatok során valósult meg a szervezeti tudás interpretálása és adaptálása a vizsgált intézményekben?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	(X)	(X)
2.4.	Hogyan és milyen formában kerül a szervezeti tudás rögzítésre és tárolásra a szervezeti memóriában a vizsgált intézményekben?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	(X)	(X)
3.	Hogyan jellemezhetőek a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok a vizsgált intézményekben?	(X)	X	X	X	(X)	X	X	(X)	X	X
4.	Milyen tényezők befolyásolják a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.1.	Hogyan befolyásolják az azonosított tényezők a szervezeti tanulási folyamatok egészét?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Táblázat 15 - Kutatási kérdések, adatforrások és módszerek összefüggése (saját szerkesztés)

A vizsgált adatforrások esetében vastagon szedett X jellel jelöltük azon adatforrásokat, amelyek révén sikerült az adott kutatási kérdés viszonylatában releváns információt gyűjteni és az adatelemzés során alkalmazni. A táblázat jól mutatja, hogy az interjú adatfelvétel révén szinte minden szinten tudtunk releváns adatokhoz jutni a kutatási kérdések vizsgálata érdekében. Ez alól kivételt képeznek a szervezeti tanulás folyamatjellegre fókuszáló kérdések esetében a makro szinten végzett interjúk, ahol az előzetes várakozás ellenére nem sikerült, vagy csak elenyésző mértékben adatot gyűjteni – ezeket zárójelbe tett (X) jellel jelöltük a táblázat vonatkozó négyzeteiben. Ennek egyik okaként nevezhető meg, hogy a szervezeti tanulási folyamat legjelentősebben a program megvalósításához legközelebbi szervezeti szinteken látható és figyelhető meg közvetlenül, így a vizsgált szervezetek felsővezetése nem rendelkezett átfogó rálátással a szervezeti tanulás folyamatára. Mindazonáltal a folyamat eredményeként létrejövő szervezeti tudáscsoportok számos esetben látóterükbe kerültek, így azok viszonylatában tudtak releváns információval szolgálni.

A már említett zárójelbe tett (X) jellel jelöltük a táblázat azon további négyzeteit, ahol az empirikus adatfelvétel eredeti tervei között ugyan szerepelt az adott kérdésre vonatkozó adatgyűjtés, ám arra vonatkozóan nem, vagy csak minimális mértékben kaptunk választ. Ez a tendencia főként a mikro-, mezo- és makro-szinten is releváns dokumentumelemzéshez kapcsolódóan válik szembe ötlővé, melynek okait szükséges részletesen elemezni a lentiekben, s amelyre a kutatás korlátait taglaló fejezetben is vissza fogunk térni. A dokumentumelemzés korlátai között nevesíthetjük azt a gyakorlatot, hogy a mintába került közös képzési programok kizárólag a megvalósításhoz szorosan kapcsolódó, a promóciót és hallgatótoborzást támogató ismertetőket, illetve a program finanszírozását biztosító felügyeleti szerv által megkövetelt, kötelezően diszszeminálandó projektdokumentumokat osztanak meg publikus felületeiken. Természetesen a közös képzési programokra vonatkozó dokumentumokat, beleértve a programok pályázati anyagait, a nemzetközi és intézményi szintű megbeszélések jegyzőkönyveit, kurzusleírásokat, módszertani irányelveket, publikusan nem elérhető tájékoztató dokumentumokat és a konzorciumi partnerekkel közösen létrehozott kvázi projektszervezet működését biztosító feladat- és folyamatleírásokat a projektvezetéssel történő írásos és szóbeli egyeztetések, illetve a megvalósult interjúk révén is igyekeztünk beszerezni. Ezek azonban többszöri megkeresés ellenére sem kerültek a birtokunkba, amelynek a kollégák szóbeli elmondása alapján alapvető oka lehet többek között a kutatásunk és az adatok felhasználása iránt tanúsított némi bizalmatlanság (melyet a kutatásetikai engedélyre való hivatkozás és az etika elvek maximális betartására tett szóbeli megerősítés sem tudott ellensúlyozni), így a programok nemzetközi versenyképesség szempontjából releváns eredményeinek írásban történő megosztásától való tartózkodás, és ezzel párhuzamosan a szóbeli megnyilatkozások preferálása annak egyszeri, megismételhetetlen és anonimizált jellege miatt, ami egyfajta „tét nélkülség” érzését adta az interjúalanyoknak. A fenti okok miatt tehát a közös képzési programok vonatkozásában szinte kizárólag az interneten elérhető írásos adatforrásokra tudunk támaszkodni az interjúkon túl. Természetesen emellett a dokumentummegosztást hátráltatta az a körülmény is, hogy számos tevékenység, feladat és folyamat egyáltalán nem került kodifikálásra, dokumentálásra, amely a korábban említett okokkal együtt fontos tanulságokat hordozhatnak a kutatás tárgya szempontjából és az adatok értelmezése során részben választ adhatnak arra, hogy mely külső és belső tényezők támogatják, illetve gátolják a szervezeti tanulási folyamatot a vizsgált intézményekben.

Ezzel párhuzamosan a vizsgált intézmények közös képzéseinek szervezeti szintű kezelésére, integrációjára vonatkozó irányelveit, a képzéseknek keretet adó fejlesztési és nemzetköziesítési stratégiai és operatív terveit, a képzésekkel közvetlen vagy közvetett kölcsönhatásban álló szervezeti egységek dokumentumait, működési szabályzatait is szükségesnek tekintettük a dokumentumelemzés során megvizsgálni, hogy a közös képzések révén felhalmozott tudásbázis szervezetivé válásának nyomaira bukkanjunk. A jelenleg érvényben lévő dokumentumok jelentős része rendelkezésünkre állt, így azokat adatforrásként tudtuk alkalmazni. Mindazonáltal, habár jelen empirikus kutatásunk keresztmetszeti vizsgálatként értelmezhető, a szervezeti tanulás folyamatjellegéből adódóan fontosnak tartottuk, hogy a dokumentumelemzés során ne csupán az aktuális írásos forrásokra támaszkodjunk, hanem korábbi és jelenleg fejlesztés alatt álló dokumentumok áttekintésével tudjunk rálátást nyerni a szervezeti tanulás eredményeként létrejövő változásokat. Ezen dokumentumok azonban csak esetlegesen vagy egyáltalán nem voltak elérhetőek, így meggátolva azt, hogy a vonatkozó dokumentumokban lévő eltéréseket azonosíthassuk, majd azokat interpretálni tudjuk a félig strukturált interjúk során felvett adatok segítségével. A doktori értekezés írása során tehát az eredetileg tervezett dokumentumelemzés töredékét sikerült megvalósítani, amely az adatelemzés és a következtetések levonása során nyernek jelentőséget.

4.5. Adatelemzési módszerek és eljárások

Az empirikus adatfelvétel eredményeként rendelkezésünkre álló adatokat a kvalitatív tartalomelemzés módszerével elemeztük, amelyhez az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségét vettük igénybe. Az adatelemzési módszer célja, hogy kvalitatív adatok elemzését segítse feltáró jelleggel, s a nyers adatokat tematikus koncepcionális kategóriákba rendezze. A tartalomelemzés folyamatra vonatkozóan (Neuman, 2014) felhívja rá a figyelmet, hogy habár az előre meghatározott kutatási kérdések vezérlik a kódolás folyamatát (amely az adatelemzés szerves része), de a kutatónak nyitottnak kell lennie, és hagynia kell, hogy új kérdések is felmerülhessenek.

A megalapozott elméleti megközelítésre (angolul „grounded theory approach”, röviden GTA) építve a kutatásban háromszintű kódolási rendszerét követve végeztük el az adatelemzést. A tradicionális, Strauss és Corbin (1990) által megalkotott GTA megközelítéstől eltérően Strauss és Corbin (1990) az adatelemzés olyan irányát javasolta, amelyben az induktív és a deduktív logikai megközelítések összekapcsolása történik meg

a szakirodalmi háttér feldolgozásából származó konceptuális keretre építve. A kódolási folyamat során ezek figyelembe vételével elsőként deduktív kódokat hoztunk létre ((Sántha és mtsai., 2017), majd a nyílt kódolás során az induktív kódokat hozzákapcsoltuk a már meglévő deduktív kódokhoz az interjúátiratok részletes elemzése során. Ezt követően az axiális kódolás lépése következett, amikor kódok rendszerezésének, összekapcsolására szolgál annak érdekében, hogy a központi elemzési kategóriák azonosíthatóvá váljanak (Neuman, 2014). A kódolási lépéssor utolsó szakaszát, a szelektív kódolást nem alkalmaztuk, mert a kutatás nem irányult elméletalkotásra (Strauss és Corbin, 1990).

A kódrendszer kialakításához a 3.3. fejezetben bemutatott elemzési keretrendszer alapján a kutatási kérdésekhez kapcsolódó deduktív kódokat hoztunk létre, amelyek a lenti táblázatban először a kutatási kérdés sorszámát és legfőbb tartalmi fókuszát jelenítettük meg (pl. KK1 szervezeti tudás), majd ehhez rendeltük hozzá az elemzési keretben megjelölt modellek vonatkozó dimenziót és azokat sorszámozva jelöltük (pl. 1.1. egyéni és funkcionális tudás). A kódolás folyamatában az így létrejött deduktív kódokhoz rendeltük hozzá az empirikus adatokból kialakított induktív kódokat (első kódolás), mely kódok át- és újrafogalmazása, rendszerezése a kódolási folyamat legnehezebb és legidőigényesebb lépésének bizonyult (második kódolás). Az Atlas.ti tartalomelemző szoftverének alkalmazása eredményeként elkészült kód-dokumentum keresztábra a kutatás során kialakított kódcsoportokat, a hozzájuk tartozó deduktív-induktív kód párokat és azok intézményenkénti előfordulását jeleníti meg (16. táblázat).

Deduktív kódkategória	Deduktív-induktív kódpárok	ELTE	TCD	UB	UM
		N=8	N=8	N=12	N=6
1.1. Egyéni és funkcionális tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Szaknyelvi tudás	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Szakterületre vonatkozó tudás fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Tanítási és értékelési módszerek	0	1	1	0
1.2. Egyéni és integratív tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.2. egyéni+integratív - Felsőoktatás pedagógiai kompetenciák	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.2. egyéni+integratív – Tanítási megközelítések	1	0	1	1
1.3. Csoportos és funkcionális tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Szakdolgozati rendszer	1	0	0	0

	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Tanítási és értékelési módszerek	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Társtémavezetői rendszer	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Tehetség gondozás, hallgatók bevonása a munkába	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Kutatási együttműködések	1	1	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Felvételi rendszer	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Képzés menedzsmentje	1	1	1	1
1.4. Csoportos és integratív tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Oktatói gyakorlatközösség fejlesztése	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Program- és kurrikulumfejlesztés programon belül	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Interkulturális tudatosság és kommunikáció	1	1	1	1
1.5. Szervezeti és funkcionális tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Extrakurrikuláris programok	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Kurrikulum nemzetköziesítése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Többnyelvűség bevezetése	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Partnerségek létrehozása, fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Adminisztrációs folyamatok	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Közös diplomakiadás folyamata	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Menedzsment folyamatok	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális – Mobilitásmenedzsment	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Szolgáltatások fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Felelősségi körök tisztázása, feladatmegosztás, struktúra megváltozása	1	0	1	1

	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Kapacitások tervezése	0	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Nemzetközi projekt tapasztalat	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Nemzetközi promóció, egyetemi rangsorokban való szereplés	1	1	1	1
1.6. Szervezeti és integratív tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Hallgatói közösség fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Program- és kurrikulumfejlesztés képzésen kívül	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Szervezetről, működéséről szerzett tudás	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Problémamegoldó szemlélet, kihívások kezelése	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Együttműködési módszerek, stratégiák	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Felsőoktatási rendszerek ismerete	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Nemzetköziesítésről való gondolkodás	0	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Stratégiai gondolkodás	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Tanítási és értékelési módszerekről való gondolkodás	0	0	1	0
Szervezeti tanulás folyamata	KK2 Szervezeti tanulás / 2.1. Szervezeti tudás megszerzése, létrehozása	1	1	1	1
	KK2 Szervezeti tanulás / 2.2. Szervezeti tudás megosztása	1	1	1	1
	KK2 Szervezeti tanulás / 2.3. Szervezeti tudás adaptálása, integrálása	1	1	1	1
	KK2 Szervezeti tanulás / 2.4. Szervezeti tudás tárolása a szervezeti memóriában	1	1	1	1
Belső, szinkron SZTM-k	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Informális beszélgetések	1	1	1	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Konzultációk	0	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Kutatási projektek oktatókkal, hallgatókkal	0	1	0	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Programfejlesztési egyéni munka	0	0	0	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Tanítás	1	1	0	0

	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Tanítási célú mobilitás	1	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.1. Belső/szinkron - Workshopok, események	1	1	1	1
Belső, aszinkron SZTM-k	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Email kommunikáció	1	1	1	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Kézikönyvek, irányelvek, sablonok, repozitóriumok	1	1	1	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Online platform	1	1	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Publikálás	0	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Riportok, jegyzőkönyvek	1	1	0	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Szervezeti élő megbeszélések	1	1	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.2. Belső/aszinkron - Szervezeti online megbeszélések	1	0	1	0
	Külső, szinkron SZTM-k	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.3. Külső/szinkron - Információs alkalom	0	0	0
KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.3. Külső/szinkron - Informális beszélgetések		0	1	0	0
KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.3. Külső/szinkron - Munkatársi hetek		1	0	0	0
KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.3. Külső/szinkron - Nemzetközi hálózati egyeztetések		1	0	0	0
KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.3. Külső/szinkron - Programértékelések		1	1	0	1
Külső, aszinkron SZTM-k	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Formális egyeztetés más szervezeti egységekkel	1	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Képzéshez kapcsolódó nemzetközi bizottságok	1	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Konzorciumi élő megbeszélések, projektalálkozók	1	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Konzorciumi online megbeszélések	1	0	1	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Konzultációs projekt, szakmai gyakorlat, külső kutatómunka	0	0	1	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Networking alumnikkal	1	0	0	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Külső projektértékelés	0	1	0	0
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Találkozók más érintett csoportokkal	0	1	0	1
	KK3 Szervezeti tanulási mechanizmus / 3.4. Külső/aszinkron - Workshop, szimpózium más szervezeti egységekkel	1	0	0	0
Szervezeti tanulást	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Kulcsszereplők	1	1	1	1

befolyásoló tényezők	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Diszciplináris sajátosságok	0	0	1	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Életciklus	1	1	1	1
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Láthatóság, promóció	1	0	1	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Más programokhoz való hasonlóság	1	1	0	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Partneri összetétel	0	0	1	1
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Projektben betöltött szerep	1	1	0	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Projektvezetés	0	1	1	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Angol nyelv szerepe	0	1	0	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Fizikai elhelyezkedés	1	0	1	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Intézményesülés szintje	0	1	0	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Nemzetköziesítés célkitűzései, szintje	0	1	0	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Pandémiás körülmények	1	0	1	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Stratégiai támogatás, vezetés	1	1	1	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Szabályozottság, jogkörök szintje	0	1	0	0
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Szervezeti kultúra	1	0	1	1
	KK4 Szervezeti tanulást befolyásoló tényezők - Szervezeti struktúra, erőforrások	1	1	0	0

Táblázat 16 - Az empirikus kutatás kód-dokumentum kereszt táblája (saját szerkesztés)

A táblázatban a korábbiakban ismertetett elemzési keretrendszer kategóriáit kapcsoltuk össze az adatelemzésből származó induktív kódokkal, majd ezt követően került sor a kódok témacsoportok szerinti beosztására, amennyiben alkalmazható volt ez az eljárás az adott kódok vonatkozásában. A kódok mellett megjelenő számok bináris számrendszert alkalmazva jelenítik meg, hogy az adott kód előfordult-e a vizsgált intézmény esetében (ezt 1-es számmal jelöltük) avagy nem (0-val jelöltük).

A tartalomelemzés során felmerült kihívásokról is szükséges néhány szót ejtenünk, amely az értekezés formálódását, végleges felépítését alapjaiban határozta meg. Az adatelemzés kezdeti szakaszába az egyes kódok megjelenésének gyakoriságát, az kódokkal ellátott idézetek pontos számát fontos referenciaértéknek tekintettük arra vonatkozóan, hogy az adott kód milyen súllyal esik latba az egyes intézmények tekintetében. A tartalomelemzési folyamat előrehaladtával azonban világossá vált, hogy

az ilyen típusú számszerűsítés hibás következtetések levonásának adna táptalajt, melynek számos oka van: eltérő mennyiségű interjúátírat, dokumentum és feljegyzés állt rendelkezésre a kódoláshoz, így például pontosan kétszerese a UB esetében az adott intézményekben felvett interjúk száma, mint a UM tekintetében. Emellett a számszerűsítés nem vesz figyelembe olyan kontextuális tényezőket, amelyek a tartalomelemzés összetettségéből és azt követve fluidan változó kódrendszerből, illetve a kutatói életpálya elején álló kódoló szubjektív viszonyulásaiból eredeztethető. Ezek között olyan tényezők szerepelnek, mint a kódoló relatíve limitált kódolási tapasztalata, illetve a magyar kontextusban felvett esettanulmány adatforrásaihoz való közvetlen hozzáférés lehetősége, a közös intézményi kontextus alapos ismerete, a nyelvi korlátok viszonylagos hiánya (a néhány magyar nyelvű interjú és dokumentum feldolgozásakor) alapvetően befolyásolták a kódolás során megjelölt idézetek számát. Ennek eredményeként például az 1. eset interjúátíratainak eltúlzott részletességgel történő kódolása történt meg, amelynek során az első körben feldolgozott átiratok szinte összes tagmondatához került egy kód. Amennyiben ezen kódok számát vennénk alapul, úgy azt a (hibás) következtetést vonhatnánk le, hogy mivel a kódcsoportok túlnyomó többségében túlszárnyalja az ELTE-re vonatkozó adatok kódmegjelöléseinek (idézeteinek) száma a további intézményekre vonatkozó kódok számát, ezért az első vizsgált intézményben sokkal nagyobb mértékű a szervezeti tanulás volumene, mint a többi intézményben.

A fenti módszertani problémák elkerülése érdekében is valósítottuk meg a már említett két körös, ún. intrakódolás folyamatát, illetve alkalmaztuk a számszerűsítés helyett a bináris megjelöléseket az egyes kódokra vonatkozóan. Az intrakódolás részeként a szövegeket két alkalommal kódoltuk végig (Dafinoiu és Lungu 2003, idézi (Sántha, 2014)), erősítve ezzel az eredmények belső validitását (Yin, 2018). Az így kapott eredményeket ezt követően az 5.1-5.4. fejezetekben prezentáljuk, illetve a 6.1-6.4. fejezetekben tematikusan, a szakirodalmi feltárás eredményeire visszautalva ismertetjük és vonunk le következtetéseket.

4.6. A kutatás folyamata, ütemterve és etikai vonatkozásai

Az empirikus kutatást három, a téma szűkítése, a megfelelő elméleti és elemzési keretrendszer kialakítása és az illeszkedő kutatási dizájn kialakítása szempontjából kiemelten fontos kutatás előzte meg. A 2015/2016-os tanév második félévében kezdődő és 2018-ban zárult JOINT konzorciumi kutatás, amely az ELTE PPK Neveléstudományi

Doktori Iskolájában, illetve a Neveléstudomány MA képzésen aktív tanulmányokat folytató doktoranduszok és mesterszakos hallgatók bevonásával valósult meg, a magyarországi felsőoktatási intézményekben működő nemzetközi közös doktori képzések révén létrejövő szervezeti tanulási folyamatokat volt hivatott feltárni 3 esettanulmány segítségével. A kutatás céljairól, eredményeiről részletesen az 10.1.1. számú melléklet értekezik, mindazonáltal fontos kiemelni, hogy ez a kutatás jelentősen támogatta a jelen disszertáció közvetlen előzményének tekinthető, 2016/2017-ben támogatásra ítélt ÚNKP kutatás céljainak meghatározását, az empirikus kutatás módszertanának kijelölését. A 2016/2017-ben megvalósult ÚNKP kutatás célja a mesterképzési szinten megvalósított közös mesterképzésekben oktatók szakmai fejlődésének, a közös képzéshez kapcsolódó tudásmegosztási folyamatok esettanulmányok formájában történő feltérképezése volt. A kutatásról részletesen a 10.1.2. számú mellékletben értekeztünk. A harmadik és egyben utolsó empirikus adatfelvétel a 2017/2018-as tanév során zajlott le, amikor is nemzetközi mobilitási ösztöndíjakkal kombinálva lehetőség nyílt rá, hogy Ecuadorban és Spanyolországban folytassunk kutatásokat a közös mesterképzések megvalósítását támogató intézményi, nemzeti és regionális keretek feltárása érdekében. A főként dokumentumelemzésre, megfigyelésre és félig strukturált interjúk lebonyolítására építő, ÚNKP által finanszírozott kutatás dizájnjáról, eredményeiről és a doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus adatfelvétel módszertanának kialakításához való hozzájárulásáról a 10.1.3. számú mellékletben olvasható összefoglaló.

A doktori értekezés empirikus adatfelvételének koncepcióját is tartalmazó, 2018-ban benyújtott és komplex vizsgabizottság előtt megvédett kutatási tervhez képest jelentős eltérésekkel valósult meg a kutatás ütemezése és az adatfelvétel. Az eredeti koncepció szerint 2 kontinens 4 országának felsőoktatási intézményeiben (Ecuador, Mexikó, Spanyolország, Magyarország) folyt volna az adatfelvétel 2020-ban, melyhez a kutatás kontextusának megismerését szolgáló 2017/2018-as ÚNKP kutatás, illetve a nemzetközi együttműködések során kialakított szakmai kapcsolatrendszer is hozzájárult volna. Azonban a koronavírus járványhelyzet miatt a Mexikóba szóló államközi ösztöndíj felfüggesztésre került, amely az Ecuadorba tervezett, önköltséges tartózkodást is ellehetetlenítette. Ezen okok miatt szükségessé vált a kutatás mintavételi keretének és a mintába kerülő esetek kiválasztási szempontjainak az újragondolása olyan, az adatfelvételi lehetőségeket meghatározó körülményeknek a figyelembe vételével, mint a

COVID-19 járvány miatt az oktatás minden alrendszerében tapasztalt jelentős átszerveződések, a felsőoktatásban dolgozó oktatók, adminisztratív munkatársak és vezetés prioritásainak a veszélyhelyzetre való tekintettel történt drasztikus átrendeződése, a rendelkezésre álló szakmai kapcsolatrendszer és a kutatás leadásának egyre szűkülő időkeretei. A témavezetőkkel történő közös gondolkodást követően elsőként egy kizárólag magyarországi felsőoktatási intézmények körében végzett kutatás lehetősége merült fel, azonban a kutatási eredmények érvényessége, tudományos és gyakorlati relevanciája, illetve a kutatás következtetéseire építő javaslatok lehetséges felhasználói köre szempontjából a kizárólag hazai adatfelvételt túlzottan szűknek értékeltük, így ez a lehetőség elvetésre került. A nemzetközi térben történő empirikus adatfelvétel kívánalma továbbra is meghatározó szempont volt a kutatás újragondolásában, s a 4.3 fejezetben ismertetett szakmai szempontok mellett figyelmünk így a CHARM Európai Egyetemi Szövetségre irányult, amelynek szakmai támogatása révén rendelkezésünkre állt az adatfelvételhez elengedhetetlen kapcsolatrendszer. A programhoz való személyes kapcsolódás, mint a kutatás szempontjából történő erőforrás és egyben a kutatás egy lehetséges korlátja a következő fejezetekben írunk.

A kutatás mintájának ismeretében a kutatás dizájnjának finomítására is szükség volt, melynek keretében a kutatási eszközök felülvizsgálata zajlott le 2021 márciusáig, majd ennek birtokában került beadásra a jelen kutatásra vonatkozó kutatásetikai engedély (KEB száma: 2021/247). A dokumentumelemzéshez szükséges adatgyűjtés 2021 nyarán vette kezdetét, míg az esettanulmányokban központi szerepet játszó interjúk kutatási komponenshez kapcsolódó adatfelvételhez a kapcsolatok keresése, az első körös emailváltások 2021 őszen történtek meg. A kapcsolatfelvétel során a CHARM-EU mobilitási munkacsoportjában részt vevő partnereknek, az Európai Bizottság Erasmus Mundus képzéseket felsoroló portáljának és a kiválasztott partneregyetemek honlapjainak a segítségével igyekeztünk feltérképezni, hogy mely Erasmus Mundus közös képzési programokhoz kapcsolódóan lenne lehetőség a vizsgálódásra, amelyek eredményeként az 5 intézményben összesen 21 program került azonosításra (Barcelona-i Egyetem: 13 futó program; Eötvös Loránd Tudományegyetem: 2 futó program, 1 kifutó program; Utrecht-i Egyetem: 1 futó program; Montpellier-i Egyetem: 3 futó program; Trinity College Dublin: 0 futó, 1 lezárult és más finanszírozási formában fenntartott program). Ebből a 21-ből szűkítettük végül le a szakmai szempontjaink és az elérhetőség alapján 5 programra az adatfelvételi kört, majd a programvezetőket a már ismertetett

CHARM-EU fejlesztői kör 12 munkatársának aktív közreműködésével kerestük fel. Az adatfelvétel nehézségét jelentette a kezdeti kapcsolatfelvételtől indulóan, hogy a híd szerepet játszó CHARM-EU mobilitás-fejlesztésért felelős munkatársain kívül nem volt lehetőségünk egyetlen célcsoporttal sem a személyes találkozásra, ami jelentős akadállyal bizonyult a programvezetők, az általuk ajánlott kollégák elérése során, illetve a már interjúk kutatásba bevont kollégák javaslatai alapján a további résztvevők hólabda módszerű toborzásakor.

A fentieket figyelembe véve az angol nyelven megvalósított empirikus kutatás 2022 első negyedévében zajlott, amelynek megvalósítására közel 3 hónapra volt szükség. Ennek során elsőként a központi felkeresőlevelek kerültek kiküldésre, programonként 1-2 főnek (programvezető és asszisztense, ha ismert volt), akik elköteleződésének biztosítása kulcsszerepet játszott abban, hogy az esettanulmányok elkészítéséhez elengedhetetlen célcsoportokat elérjük, a programokhoz kapcsolódó dokumentációra rálátással rendelkezünk, mert csak azok birtokában megvalósulhatott meg az adatfelvétel. A kutatás során összesen 6 program vezetőjével sikerült a kapcsolatfelvétel: a Montpellier-i Egyetem esetében az eredetileg kiválasztott program vezetését a helyi kollégák segítségével számos alkalommal felkerestük, azonban a nehézkes elérhetőség miatt nem volt lehetőség a program keretében történő vizsgálódásra, ehelyett az intézmény egy másik programja került bevonásra. Az Utrecht-i Egyetem esetében hasonló helyzet alakult ki, azzal a nehezítő körülménnyel, hogy az intézménynek csupán egyetlen Erasmus Mundus közös mesterképzési programja volt, így – a CHARM-EU fejlesztőivel való egyeztetések és alternatív megoldási lehetőségek felvetése ellenére – nem sikerült az Utrecht-i Egyetemen tervezett adatfelvétel lebonyolítása.

A programvezető által nyújtott információk birtokában volt ezután lehetőségünk a további alanyok toborzására, amelyre szintén email-es úton került sor. A kiküldött felkereső email-ek tartalmazták az interjú céljaira, formájára, a kutatásaitikai irányelvek betartására vonatkozó adatokat és egy dinamikus időpontfoglaló rendszer, a Calendly elérhetőségét, ami az empirikus adatfelvétel hatékony és eredményes megvalósítását segítette. A kapcsolatfelvétellel párhuzamosan, 1 alkalommal egy pilot interjúra is sor került, amely az interjúprotokoll tesztelését volt hivatott segíteni. A kapott válaszok, illetve a pilot interjúalany visszajelzéseinek fényében a kérdések apróbb módosítása, pontosítása történt meg. A központi adatfelvételbe tartozó interjúkat ezt követően a Teams alkalmazás használatával valósultak meg, amelyekről a kutatásaitikai szabályok,

kiváltképp az anonimitásra, az adatok rögzítésére és tárolására vonatkozó irányelvek ismertetése és azoknak az interjúalanyok általi szóbeli elismerése után hangfelvétel készült. A megvalósított 34 interjúból 30-at angol nyelven bonyolítottunk le, további 3 interjú az alanyok kérésére és közös megegyezéssel magyarul zajlott, míg egy esetben az interjú során segítségül hívtunk egy francia nyelvű tolmácsot, aki segítette az angolul feltett kérdések átfordítását, majd a francia nyelven adott válaszok visszafordítását angolra. Az adatfelvételt tehát nehezítette, hogy nem valósulhatott meg kizárólag angol nyelven az interjús lekérdezés, mellyel összefüggésben szót kell arról is ejteni, hogy 7 interjúalanyt leszámítva angolul, mint munkanyelven tudtak válaszolni, reflektálni a feltett kérdésekre az interjúalanyok, míg összesen 10 interjúalany tudott saját anyanyelvén válaszolni a kérdésekre (7 angol, 3 magyar). Ennek eredményeként a létrejövő, angol nyelvű átiratokat angol nyelven elemeztük, azonban az elemzést követően a szövegekből kiemelt illusztratív idézeteket egy harmadik fél ellenőrzése mellett fordítottuk magyarra, ezzel is biztosítva a fordítások megbízható interpretációját (Temple és Young, 2016). A dokumentumelemzés, az interjús adatfelvétel, illetve az adatelemzés nyelvi akadályairól a kutatás korlátai között teszünk még említést.

A megvalósított interjúkról a hangfelvételek birtokában online programok segítségével átirat készült, melyek a hangfelvételekkel, illetve a dokumentumelemzéshez rendelkezésünkre bocsátott írott anyagokkal együtt biztonságos tárolón kerültek elhelyezésre. 2022 második negyedévében az átiratok és a dokumentumok az Atlas.ti programba kerültek feltöltésre, a program funkcióinak használatával elemzésre, amelynek a jelen kutatásban való alkalmazását részletesen a 4.5. fejezetben tárgyaltunk. Az adatelemzésről készült riportokat az Atlas.ti segítségével generáltuk le, majd integráltuk a doktori értekezés releváns fejezeteibe. A doktori értekezésbe beemelt szövegek szerkesztése, illetve az értekezés megírása 2021. 3. negyedévéől kezdődően eltérő intenzitással, 2022 elejétől pedig kiemelten fókuszáltan valósult meg. A fentiekkel összhangban a kutatás megvalósítását segítő tevékenységeket összegző táblázat és ütemterv az alábbiakban található (17. táblázat).

Év	2016				2017				2018				2019				2020				2021				2022						
Negyedév	2	3 ⁵	4	1	2	3	4	1	2	3	4 ⁶	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	
Doktori képzési szakasz			x	x	x	x	x	x	x	x																					
JOINT kutatás	x	x	x	x				x																							
ÚNKP I. kutatás			x	x	x	x																									
ÚNKP II. kutatás								x	x	x	x																				
Szakirodalmi feltárás	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							x	x					x	x	x	x	x	x	x		
Kutatási dizájn ki- és átalakítása					x	x	x	x	x	x							x	x													
Empirikus adatfelvétel																													x	x	x
Adat-elemzés																													x	x	x
Publikációk megírása		x	x	x	x	x	x	x	x	x							x	x									x	x	x	x	x
Doktori értekezés megírása			x	x	x	x	x	x	x	x																	x	x	x	x	x

Táblázat 17 - A kutatás ütemterve (saját szerkesztés)

⁵ A doktori tanulmányokra való felkészülés keretében végzett tevékenységek, melyeket az ELTE PPK Neveléstudományi MA szakos tanulmányok, illetve az ELTE PPK NI EDiTE projektmenedzsmentben végzett gyakorlati tapasztalatok és elméleti megalapozó munka segítettek.

⁶ A 2018/2019-es tanév passzív jogviszonyban telt, egyetemen kívüli szakmai feladatok miatt a doktori tanulmányok és a kutatási tevékenység átmenetileg szüneteltetésre került.

A doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus kutatás etikai vonatkozásaiban az ELTE PPK Kutatási és publikációs alapelveit tekintettük iránymutatónak. A ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága által 2021/247 szám alatt engedélyezett kutatás során az adatokat általános kutatóetikai elvek figyelembe vétele mellett az európai GDPR előírásoknak megfelelően gyűjtöttük. A kutatóetika általános alapvetéseit áttekintve az alábbiakban röviden összefoglaljuk, hogy mely kutatóetikai alapelveket tartottuk a legfontosabbnak a nemzetközi esettanulmányok megvalósítása során, melyeket a fent nevezett kutatóetikai kérvényben is rögzítettünk:

- *A kutatásban való részvétel mindenkör önkéntes és anonim.* Az adatközlőktől minden esetben személyes beleegyezést kértünk a kutatásban való részvételhez és az eredmények publikálásához. Amennyiben a kutatás során a felsőoktatási intézmények kiválasztott programjai, illetve a lehetséges interjúalanyok nem kívántak hozzájárulni a kutatásban való részvételhez, úgy a rendelkezésünkre álló adatok alapján döntöttünk új program és/vagy interjúalany bevonásáról.
- *A kutatásban létrejövő adatok hitelessége elsődleges.* Ezt szem előtt tartva kizárjuk a kutatási adatok szándékos torzítását, hamisítását; el nem végzett kutatási adatok feltüntetését; a kutatás koncepciójába nem illeszkedő adatok elhallgatását; illetve az adatok tudatos félreértelmezését vagy hamis interpretálását. Mindennek értelmében, ha valamilyen okból a kutatás megvalósítása az eredetileg tervezett programok viszonylatában ellehetetlenült, úgy a kutatási adatok védelme érdekében új programokat választottunk ki és az ahhoz kapcsolódó munkatársak kerültek be kutatásunk mintájába.
- *A kutatásban pontos forrásmegjelölés és átlátható hivatkozási rendszer használata prioritás.* Ehhez a neveléstudományi kutatások során legtöbbször alkalmazott APA hivatkozási rendszer használjuk, elkerülve ezzel a plagizálás gyanújának felmerülését.
- *A kutatás során felvett adatok bizalmas kezelése.* A félig strukturált interjúk során készülő hangfelvételeket és átirataikat bizalmasan kezeljük, harmadik félnek nem adjuk és adjuk ki. Az interjúátiratokon csak az eredmények differenciálása szempontjából fontos személyes információkat jegyeztük fel a GDPR szabályok betartásával: a válaszadók beosztását, a területen szerzett tapasztalatát, szakterületét. A felvételekben megjelenő tulajdonneveket töröltük vagy álcáztuk az anonimitás megőrzésére való tekintettel. Az adatok elsőként .mp3 fájlformátumban kerültek

rögzítésre, melyek az adatok feldolgozása után .docx formátumú dokumentumokkal együtt az ELTE által biztosított Microsoft OneDrive fájlmentő rendszerben kerültek tárolásra. A hangfájlok az interjúátiratok elkészítése után törlésre kerültek minden tárolóeszköztől. A felvett és feldolgozott adatokat tartalmaz .docx fájlok a Kutatásetikai kérelem 9. pontjában jelzett határidő után archiválásra fognak kerülni a fent említett fájlmentő rendszerben és azokat a kutatást követő 5 évig tároljuk.

5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A közös képzések által indukált szervezeti tanulás jelenségvilágának feltárását a kutatás kontextusát és elméletét ismertető fejezetekben bemutatott szakirodalmak alapján végezzük. A nemzetköziesítésre vonatkozó vizsgálati szempontokat a 2.1, a nemzetközi közös képzési programokra vonatkozókat a 2.2, a szervezeti tudás és tanulásra vonatkozókat pedig a 3.1, 3.2 fejezetben leírt szakirodalmi összefoglalás alapján dolgoztuk ki, amelynek eredményeként kialakított elemzési keretrendszert a 3.3 fejezet tartalmazza. Az empirikus kutatáshoz kapcsolt kutatási kérdések (4.1. fejezet) megválaszolása érdekében alkalmazott kvalitatív adatfelvételtől származó adatokat (4.2. fejezet) kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltuk (4.3. fejezet). A kutatás eredményeit bemutató fejezet felépítése során figyelembe vettük az esettanulmányokra vonatkozó módszertani követelményrendszer, amelynek értelmében elsőként a 4 vizsgált program és azokat megvalósító felsőoktatási intézmények jellemzőinek, működésének részletes áttekintésével kezdjük az eredmények ismertetését, mivel azok ismerete elengedhetetlen az eredmények interpretálásához. Ezt követően a kutatási kérdések sorrendjében haladva mutatjuk be a kutatási eredményeket, melyeket minden esetben az anonimitás követelményének betartása mellett kiválasztott illusztratív idézetekkel támasztunk alá.

5.1. A vizsgált közös képzések és intézmények komplex esetleírása

Ahogy a 4.3. fejezetben bemutatásra került, az esetek a CHARM Európai Egyetemi Szövetséget alkotó felsőoktatási intézmények keretében kerültek kijelölésre. Habár az intézmények a közös szövetségi együttműködésre vonatkozó nemzetközi stratégiai elköteleződésük tekintetében azonosak, a szervezeti külső és belső környezetet tekintve jelentősen eltérnek egymástól, melyek alapvetően befolyásolják a többesetes, beágyazott esettanulmány keretében kapott eredmények értelmezését.

A makrokörnyezet bemutatásának fontos részét az értekezés 2.2.2. fejezetében leírtak adják, mely magában foglalja az Európai Unió nemzetköziesítési agendájának vonatkozó javaslatait, az Európai Bizottság által ösztönzött kezdeményezéseket, így az Erasmus Mundus közös mesterképzések és az EIT által támogatott mesterképzések támogatását adó finanszírozási rendszereket, a további elemeket szükség esetén az adatok értelmezése során emeljük ki. Az esetek bemutatását így a kiválasztott közös mesterképzési programok áttekintésével kezdjük, melyhez az Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség katalógusában szereplő adatokat, a programok

weblapjain szereplő információkat, illetve az interjúk során a projektmenedzserek és kiválasztott egyetemek felsővezetésében dolgozó interjúalanyok válaszait dolgoztuk fel.

Ahogy a minta bemutatása során jeleztük, a kiválasztott 4 közös mesterképzési programhoz kapcsolódóan csak 1-1 felsőoktatási intézményben volt lehetőségünk vizsgálni, így a kiemelten fontos volt, hogy a mezo szintű környezet bemutatása érdekében a kiválasztott intézmények általános szervezeti jellemzőit, profilját, nemzetközi stratégiai irányelveit, illetve az azok implementációját segítő szervezeti egységeket, tevékenységeket röviden áttekintsük. Ehhez a szervezetek által rendelkezésünkre bocsátott stratégiai dokumentumokat, irányelveket, nyilvános felületeket alkalmaztuk a dokumentumelemzés során, s ezt egészítettük ki a kari vezetői, nemzetköziesítési munkatársi és programvezetői interjúk során nyert adatokkal.

A kiválasztott esetek mikro szintű környezetét azok a szervezeti egységek adják, amelyek közvetlenül érintettek a közös mesterképzési programok megvalósításában, így a hozzájuk kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatok kiindulópontjának, legfőbb színterének tekinthetőek, így ezekről is röviden szót ejtünk. A lokálisan megvalósuló programok és a kapcsolódó intézeti, tanszéki kontextus bemutatását a kiválasztott egyetemek weblapjai, kari és intézeti dokumentumai, illetve az oktatókkal, szervezeti egység-vezetőkkel és helyi projekt munkatársakkal végzett interjúk alapján mutatjuk be.

5.1.1. Az ELTE TEMA+ esetének bemutatása

A 2 éves (120 ECTS) TEMA+ Erasmus Mundus mesterképzés a központi téma kutatási és gyakorlati felértékelődésére reagálva egy olyan nemzetközi közös képzési programot kínál, amely multinacionális, interdiszciplináris és kritikai megközelítésben tárgyalja a kulturális örökségtanulmányok témáját. A képzési program fejlesztése 2005-ben kezdődött, amit az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bölcsészettudományi Karán 1989 óta működő Atelier Interdiszciplináris Történelmi Tanszék kezdeményezett. A tanszéknek számos kutatási és képzési együttműködési célú együttműködése volt korábban a párizsi Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) intézményével, amelyre építve kezdték meg a Catania-i Egyetemmel közösen a kurrikulumfejlesztést, amelyre alapozva 2009-be került beadásra a pályázati jelentkezés. A pályázó egyetemek konzorciuma 2010-ben sikerrel elnyerte az akkori partneri összetétel mellett a pályázatot, amellyel 2017-ig bezárólag biztosított TEMA nevű

mesterképzési programját. A pályázati időszak leteltének közeledtével azonban a program vezető intézményi szükségesnek látták az újabb pályázat benyújtását, így 2017-ben egy új konzorciumi felállásban került támogatásra a TEMA+ program (Varga, 2014).

A TEMA+ Európai Területek: Örökségi és fejlesztési programok elnevezésű képzés során a kulturális örökségre helyezi a program a hangsúlyt, melyet indokol, hogy globális, nemzeti és regionális szinten, valamint az EU-n belül is elismerték annak jelentőségét a kortárs kultúrában. A TEMA+ mesterképzési program külső partnerekkel való hálózati együttműködések keretében olyan képzést kínál, aminek eredményeként a felvételt nyert hallgatók a helyi, regionális, nemzeti és területi közigazgatásban, a várostervezési és kutatóintézetekben az örökséggel és identitással kapcsolatos szakmákban tudnak elhelyezkedni. Emellett a TEMA+ az európai kulturális örökséggel kapcsolatos tanulmányokra szakosodott egyetemek és kutatóközpontok közötti tantervfejlesztési és oktatói, munkatársi cserehálózat kialakítására is törekszik (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

A program folyamán a hallgatóknak legalább két partneregyetemen kell tanulniuk; az első szemeszter az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE) tölti, ahol a közös alapozásra kerül sor, míg a 2–4. félév során a további négy partneregyetem egyike által kínált specializáció kurzusait teljesíthetik. A mobilitás tehát integrált és kötelező eleme a TEMA+ programnak. A képzés, az EMJMD programok szabályozásával összhangban támogatják a fizikai mobilitások megvalósítását, melyhez a támogatást elnyerő hallgatók az Erasmus Mundus ösztöndíj által biztosított havi megélhetési, illetve utazási támogatást vehetik igénybe, míg az önköltséges hallgatók önerőből biztosítják a megélhetéshez és relokációhoz szükséges forrásokat (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

A konzorciumi a TEMA+ képzést sikeresen elvégző hallgatók számára (a hallgató mobilitási utaktól függően) kettős vagy többes diplomát ad, melyet a kapcsolódó diplomamelléklettel együtt bocsátanak ki. A képzés sajátossága, hogy az angol mellett a francia nyelven is zajlik az oktatás, így a jelentkező hallgatók és az oktatók számára egyaránt szükséges, hogy kommunikációképes nyelvtudással rendelkezzenek mindkét nyelvből. A közös mesterképzés megvalósításában a konzorciumvezető Eötvös Loránd Tudományegyetem (Magyarország) mellett a következő partnerek vesznek részt: École des Hautes Études en Sciences Sociales (Franciaország), Catania-i Egyetem (Olaszország), Prágai Károly Egyetem (Cseh Köztársaság), a québec-i Laval Egyetem (Kanada), együttműködésben az Európai Örökség címmel (EHL) elismert helyszínekkel,

szervezetekkel és az UNESCO Kulturális Bizottságával, illetve más szervezeti egységeivel (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

A TEMA+ program révén megvalósuló szervezeti tanulási folyamatok vizsgálatát jelen kutatásban az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) keretében folytattuk, így röviden az intézmény bemutatását is megtesszük. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem egy 8 korból álló, mintegy 27.000 fős hallgatói bázissal rendelkező tudományegyetem, amelynek közel 400 Erasmus-partneregyetemi kapcsolata, 9 nemzetközi egyetemi hálózati tagság van. Ennek a kiterjedt nemzetközi hálózatnak köszönhetően az intézmény félévenként mintegy 2.000 bejövő nemzetközi hallgatót fogad több mint 80 országból, s nagyjából 100 főre tehető éves szinten a fogadott Erasmus+ vendégoktatók száma, míg hozzávetőleg 80-100 külföldi oktatót vagy kutatót alkalmaz teljes állásban az intézmény (*ELTE*, é. n.).

Az ELTE nemzetközi, főként a közös képzésekre vonatkozó célkitűzései az intézmény stratégiai dokumentumaiban jól körülhatároltak; a 2016-2020, illetve a 2021-2024 között érvényben lévő intézményfejlesztési tervében (IFT), illetve az ahhoz kapcsolódó akciótervekből jól láthatóvá válik, hogy egyensúlyra törekszik az intézmény a hazai és a határokon átnyúló nemzetköziesítés tekintetében egyaránt. A közös képzési programok mind a 2016-2020-as, mind a 2021-2024-es IFT-ben és az éves munkatervben is nevesítésre kerülnek. Bevezetésük intézményi célja, hogy segítse az egyetemi kiválóságot, neves európai felsőoktatási intézményekkel közös partnerkapcsolatok létrehozását, illetve a nemzetközileg is kiemelkedő hallgatók bevonását (ELTE IFT 2016-2020; ELTE IFT 2021-2024). A közös képzési programok továbbá explicit módon megemlítésre kerültek az intézmény még érvényben lévő 2014-2020-es és 2021-2027 között érvényes Erasmus intézményi nyilatkozat („Erasmus Policy Statement”) dokumentumokban is, mindkettő dokumentumban kiemelt célként kezelve az uniós finanszírozásra építő közös képzési programok megvalósítását.

Az ELTE 2021 óta az Egyetemi Kiválósági Alap felhívásán keresztül támogatja azokat a kiválasztott szervezeti egységeket, amelyek közös képzési programot szeretnének létrehozni. A támogatás a pályázati anyag előkészítő évére biztosít finanszírozást. Az intézménynek az elmúlt 5 évben számos mester és doktori szintű közös képzési programja valósult meg, jelenleg azonban 3 Erasmus Mundus mesterképzési programmal, illetve 4 EIT mesterképzéssel rendelkezik, illetve részt vesz

a CHARM-EU szövetség közös képzésében is (*ELTE*, é. n.). A fenti programokat számon tartják és működésüket meghatározott időközönként feltérképezik a szervezet makro szintjén lévő szervezeti egységek (UAL1.1, CIRO1.1).

Az intézmény nemzetközi stratégiai törekvéseit és operatív tevékenységét, így a közös képzések szabályozott működését számos szervezeti egység összehangolt munkája biztosított irányítani és támogatni. A kancellári irányítás alatt álló Nemzetközi Stratégiai Iroda (NSI) az egyetemi nemzetköziesítési tevékenység stratégiai szintű tervezési, szervezési, fejlesztési feladatait látja el, s egyben felelős a komplex nemzetköziesítési stratégia elkészítéséért, véleményeztetéséért, a kapcsolódó akcióterv elkészítéséért. Az NSI segíti a közös képzési programok tervezési fázisában a partnerkeresést, kapcsolatfelvételt, a rektori mandátumlevelek beszerzését. Szintén a Rektori Kabinet részét képezi a 2021-ben a Nemzetközi Stratégiai Irodából kivált CHARM-EU Iroda, amely a 2019-ben alakult egyetemi szövetségben való részvételt koordinálja központilag, beleértve a projektmenedzsment feladatokat, az egyetemi delegáltak koordinációját, illetve a szövetség 2021-ben indult nemzetközi közös képzésének lokális támogatását (FIRO1.1., *ELTE*, é. n.). Az iroda közvetlenül nem érintett a TEMA+ programban, de a közös képzésekre vonatkozó tapasztalatok miatt sor került már a TEMA+ projektvezetés és a CHARM-EU irodavezetés közötti egyeztetésre (PM1.1).

Ezen szervezeti egységek munkáját egészíti ki a közös rektori-kancellári irányítású egységek közé tartozó Oktatási Igazgatóság, annak vezetése és Erasmus+ és Nemzetközi Programok Osztálya (ENPO). Az igazgatóság vezetése segíti az Erasmus Mundus és más közös képzési programokkal kapcsolatos ügyek egyetemi szintű döntéshozatalának az előkészítését, majd ezt követően a különböző partnerszervezetekkel tart kapcsolatot „egykapus útvonalként” működve (UAL1.1). A szervezeti egység a közös képzésekhez tartozó szaklétesítésre és szakindításra vonatkozóan is rendelkezik központi iránymutatással, de minden egyes program esetében egyénileg segítik a pályázatírás szakaszától kezdve az érintett szervezeti egységeket és munkatársakat (FIRO1.1; CIRO1.1). A megkérdezett szervezeti egységek mindegyike ismeri a TEMA+ programot, a projektvezetést, de napi kapcsolatban nem állnak a programmal (UAL1.1, CIRO1.1).

Az ELTE-n belül a vizsgálatba bevont TEMA+ program a Bölcsészettudományi Karon valósul meg, amelynek azonban nemzetköziesítési célkitűzéseiről, megvalósulásáról a forrás hiányában a dokumentumelemzés során nem tudunk átfogó

információhoz jutni (a jelen időszakra vonatkozó kari minőségcélok között sem szerepel a témánk szempontjából releváns információ). A program ELTE-n belüli megvalósulását a kari nemzetközi iroda segíti a mobilitásmenedzsment folyamatok kapcsán, a tanulmányi hivatal pedig a vonatkozó területeken áll a TEMA+ vezetésének segítségére (FIRO1.1, OL1.1). A kari szervezeten belül az Atelier Interdiszciplináris Történeti Tanszék gondozásában valósul meg, melyet közvetlenül a kari nemzetközi iroda, közvetve pedig a kari tanulmányi és gazdasági hivatal egyaránt támogat. Az Atelier Tanszék több évtizedes kapcsolatot ápol a már említett EHESS szervezetével, mellyel 1997 óta co-tutelle megállapodás keretében folytat közös doktori képzési tevékenységet, s valósít meg kutatási célú partnerségi projekteket, így nagyon magas a program és a partnerek iránti elkötelezettségi szintje egyaránt. Az Atelier Tanszék integráns részeként működik a TEMA+ projektmenedzsment, amely a programvezetőből (egyben konzorcium-vezető) és a projektmenedzserből, alkalmanként projektasszisztensből áll (PM1.1). A program hosszútávú, eredményes működtetésében, az eredmények becsatornázásában a szervezeti egység vezetője nagyon elkötelezett (OL1.1). A programban összesen 5 fő ELTE-s oktató vesz részt, akik mind az Atelier Tanszék munkatársai, illetve további 2 fő kizárólag témavezetői szerepben csatlakozik a munkához. Az ELTE és az EHESS szervezeti egységeinek együttműködéséről, a TEMA program történeti fejlődéséről Varga (2014) esettanulmánya részletesen beszámol.

5.1.2. A TCD CEMACUBE esetének bemutatása

2009-ben kezdődött a közös képzésfejlesztési munka, majd 2010 szeptemberében indult újtára hivatalosan a CEMACUBE közös mesterképzési program, amely az orvosbiológiai mérnöki képzésben kívánt kiemelkedő képzési programot biztosítani a programba jelentkező hallgatók számára. A programot az Európai Bizottság 2009–2013 között futó Erasmus Mundus programszakaszának keretében indították el a többféle hálózati együttműködésben is egymással kooperáló partnerek, köztük az RWTH Aachen University (Németország), a Czech Technical University (Csehország), a Ghent University (Belgium) a Free University of Brussels intézményével együttműködésben, továbbá a Trinity College Dublin (Írország) és a University of Groningen (Hollandia) voltak. A partnerek előzetesen számos alkalommal működtek együtt az orvosbiológiai mérnöki szakmai hálózatok révén, innen indult a közös képzés kialakításának terve is. Az így létrejött két éves mesterképzési programban a hallgatók az első évet az első partnerintézménynél, a második tanévet pedig eltérő intézményben töltötték, amelynek

támogatásához a konzorciumi minden évben számos teljes és részleges ösztöndíjjal tudott hozzájárulni (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

Az Erasmus+ forrás 2013/2014-es megszűnésével a hallgatói jelentkezések drasztikus mértékben lecsökkentek (300-ról 30-ra). 2016/2017-ben megkísérelte a konzorcium a program újjáélesztését az EIT Health égisze alá tartozó EIT Innovation és Entrepreneurship Master's képzésen keresztül. Az EIT Health 2015-ben jött létre az EIT „tudás- és innovációs közösségként” (KIC), amely jelenleg is a program finanszírozását biztosítja. A CEMACUBE képzés célja, hogy felkészítse az európai és Európán kívüli hallgatókat innovatív orvosbiológiai mérnöki megoldások alkalmazásán keresztül az egészségügyi ellátás javítására. Ennek érdekében a már ismertetett 6 egyetemből álló konzorcium biztosítja a 2 éves, 120 ECTS kreditértékű program megvalósulását. Az orvosbiológiai mérnöki képzés multidiszciplináris irányultsága miatt olyan területekre fókuszáló képzést biztosít, mint a mikroelektronika, az információs technológia, valamint a mechanikai és anyaggyártás, de egyben felkészíti a hallgatókat arra, hogy interdiszciplináris csapatokban tudjanak együttműködni az egészségügyi terület számos képviselőjével. A CEMACUBE program gyakorlatorientált, innováció-vezérelt megközelítése alapján a hallgatók további érdekelt felekkel (betegekkel, orvosokkal, iparral) közösen fejlesztik ki az orvostechikai eszközök prototípusait, tesztelik őket valós környezetben, üzleti tervet hoznak létre, majd ún. CE-tanúsítványt és adott esetben akár szabadalmi kérelme is igényelhetnek. Erre alapozva a hallgatók támogatást nyerhetnek el az EIT-től a projektötlet megvalósítására (*CEMACUBE*, é. n.).

Az angol nyelvű program 1. évében a hallgatók az egyik CEMACUBE egyetemen az orvosbiológiai mérnöki tantárgyakról szóló kurzusokon vesznek részt, szakmai gyakorlatot végeznek el és egy közös nyári egyetemi programmal zárják a tanévet. A program 2. évében a hallgatók egy másik részt vevő egyetemen folytatják tanulmányaikat, hogy a szakosodásuknak megfelelő témában végeznek saját kutatási és gyakorlati feladatokat, amire építve elkészítik szakdolgozatukat (*CEMACUBE*, é. n.). A programra évente nagyjából 30-40 hallgatói jelentkezés érkezett indulása óta, de a pályázó hallgatók háttere, motivációs szintje mindvégig jelentősen eltért az Erasmus Mundus által finanszírozott projektidőszakban tapasztaltaktól, miközben a program jelen finanszírozási szakasza 2021-ben befejeződik (PD2.1., IRO2.1). Ezeket figyelembe véve a konzorcium 2020-ban úgy döntött, hogy ezt követően befejezi működését, ami fontos

információként szolgál az eredmények értelmezésekor, mivel a program teljesen eltérő „életszakaszban” van, mint a többi vizsgált eset.

A program keretében és annak eredményeként megvalósuló szervezeti tanulási folyamatokat a Trinity College Dublin (TCD) intézményében vizsgáltuk, mivel az az intézmény partnerszervezete a CHARM-EU szövetségnek, így a következőkben a jellemzésére vállalkozunk. A TCD Írország legrégebbi, 1594-es alapítása óta jogfolytonossággal működő felsőoktatási intézménye. A TCD Írország legkiemelkedőbb felsőoktatási intézménye, amely 18 000 egyetemi hallgatónak ad otthont a művészetek és a bölcsészettudományok, valamint az üzleti, jogi, mérnöki, természettudományi és egészségtudományok területén. Az intézmény jelenleg a 12. helyen áll a nemzetközi tevékenysége alapján Times Higher Education World University Ranking rangsorában, nemzetközi megítélése és tevékenysége tehát kiemelkedő színvonalú (TCD, é. n.).

A TCD 2012 óta stratégiai dokumentumokkal támogatja nemzetköziesítési törekvéseinek szisztematikus megvalósítását, jelenleg a harmadik Global Relations Strategy-t (globális kapcsolatok stratégiáját, röviden GRS3) alkalmazva. A TCD arra törekszik, hogy olyan globális polgárok képzését valósítsa meg, akik a kutatási tevékenységük, a globális mobilitási lehetőségek, a kulturális csere és a nemzetközi együttműködések révén alakítják a világ jövőjét. Az intézmény Erasmus+-ra vonatkozó irányelveiben a nemzetközi mobilitás erősítése, illetve a partnerkapcsolatok gazdagítása mellett a CHARM-EU szövetség munkájában vállalt feladatok révén utal indirekt módon a közös képzések megvalósítására, más módon azonban az Erasmus Mundus „joint degree” programok nem kerülnek nevesítésre egyik stratégiai dokumentumban sem (TCD EPS 2014-2020). A TCD jelenleg egy önálló Erasmus+ stratégia kialakításán dolgozik, ebben azonban a jelenlegi állapota szerint nem helyeztek nagy hangsúlyt az Erasmus Mundus programon keresztül az Európán belüli partnerkapcsolatok erősítésére (CIRO1.1). Az intézménynek jelenleg nincs megvalósuló Erasmus Mundus programja, s azokra a 2021-2027 közötti időszakra vonatkozó Erasmus Policy Statement dokumentuma sem hivatkozik explicit módon (TCD ESP 2021-2027).

A GRS3 stratégia a közös képzések vonatkozásában alapvetően más megközelítést követ, mint a többi vizsgált intézmény, mivel a közös képzések során nem az Európán belüli partnerekre, hanem a globális kiválósági kapcsolatok erősítésére törekszik (GRS stratégia 2019-2023), Ennek eredményeként közös képzési programokat biztosít BA szinten a New York-ban található Columbia University-vel (Egyesült

Államok), a Thapar University-vel (India), Singapore Institute of Technology-vel (Szingapúr), illetve a Beijing Foreign Studies University és a Minzu University of China intézményeivel (Kína). A Trinity College Dublin Intézményfejlesztési Stratégia 2020–2025 (rövidítve TCD IFT 2020-2015) célja, hogy a közös BA képzéseket ne csupán gazdasági ösztönzőként tekintse, de a nemzetköziesítési stratégia célkitűzéseinek elérését támogató eszközként is, amely biztosítja a társadalmi-gazdasági-földrajzi sokszínűség megvalósítását az intézményben. Mindazonáltal az egyetem nagy figyelmet fordít rá, hogy csak olyan partnerekkel alakítson ki közös képzési programot, amelyek a presztízs szempontjából is előnyös a számára. Ezen célokhoz kapcsolódik az intézménynek a már említett CHARM-EU Szövetségben végzett tevékenysége. A stratégia további célkitűzése, hogy a fentiekkel összhangban növelje 2025-ig kettős és közös diplomát biztosító programjainak a számát a világ minden táján működő felsőoktatási intézményekkel való partnerségben, építve a Columbia University-vel kialakított partnerség tanulságaira. Ennek érdekében karonként legalább egy kettős, egy közös képzés és három olyan program („articulation programme”) létrehozását tűzi ki célul, amely lehetőséget teremt rá, hogy az együttműködő intézmények feltétel nélküli kreditismerése eredményeként a hallgatók „székhelyet” válthassanak (TCD ITF 2020-2025). Fontos kiemelni a TCD nemzeti felsőoktatási ágazatának azon sajátosságát, hogy az ír felsőoktatási intézmények minimális (vagy semmilyen) állami finanszírozási keretből részesülnek, így megközelítésükben kiemelet szempont a tandíjfizetés mellett jelentkező hallgatók bevonása, illetve a nemzetközi együttműködési programok lehetőségeinek kiaknázása (CIRO1.1). Az egyetem tehát egy alternatív finanszírozási lehetőségnek és a program hosszútávú életben tartásának kulcsát látta az EIT programban, de a már említett hallgatói létszámok drasztikus csökkenése miatt a program nem váltotta be a hozzá fűzött intézményi reményeket (FIRO2.1-2.2). A szervezet éppen ezen indikátorok nem teljesülése miatt szavazott a program befejezése mellett a már említett konzorciumi döntéshozatal folyamán (PD2.1).

Az eddigiekben ismertetett stratégiai célok megvalósítását a Global Relations Office (nemzetközi kapcsolatok irodája, röviden GRO) segíti, koordinálásért és intézményvezetői szintű képviselésért pedig a nemzetközi igazgató felel (UAL1.1, CIRO1.1, TCD, é. n.). A GRO a karokkal/iskolákkal együtt felelős a globális kapcsolatok stratégiájának kidolgozásáért és végrehajtásáért, valamint a nemzetközivé válásra vonatkozó konkrét célkitűzések teljesítéséért. A közös képzések megvalósításában

érintett továbbá a központi nemzetközi iroda mellett az egyetemi kutatás-fejlesztési projekteket koordináló iroda is, amelynek figyelmébe az EIT finanszírozási séma miatt került a program, bár azt már a 2009-ben induló Erasmus Mundus képzési szakaszában is számon tartották a központi szervezeti egységek. A szervezet vezetése az interjúk során „nem egy sikeres kezdeményezésként” aposztrofálta a programot, kiemelve a program kapcsán a közös diplomák kiadására való akkreditációs nehézségeket, az adminisztrációs terheket, az Erasmus Mundus programhoz viszonyított alacsony költségvetést és a 4 éves finanszírozási ciklus rövidségét emelték ki (UAL2.1). A legelső nehézség vonatkozásában a program összetettsége és az intézmény belső szabályozásai miatt a programot közös képzésként nem akkreditálták, a TCD kettős diplomát ad ki minden hallgatónak, aki fizikai mobilitási periódust tölt az intézményben (UAL2.1).

A CEMACUBE program a TCD Természettudományi Karának Trinity Center for Biomedical Engineering szervezeti egységében, azon belül is a Biomedical Sciences Institute-ban valósul meg. A TCD szervezeti sajátosságaiból adódóan a karok, központok és intézetek nagyfokú önállósággal rendelkeznek, így a közös képzési programok kezdeményezésének lehetősége is adott az oktatók egyéni vagy kutatócsoporti, tanszéki kezdeményezése alapján. Mi több, ennek megvalósítására ösztönzik az akadémiai munkatársakat, amelyben a központi nemzetközi iroda és a kari nemzetközi koordinátor (1 fő) tölt be fontos szerepet. (CIRO1.1). Utóbbi munkatárs feladata, hogy segítse a tudás- és információáramlás a központi nemzetközi iroda és a programvezetés között a közös és kettős képzések vonatkozásában, de a külső partnerekkel történő kapcsolattartás is a feladatai közé tartozik (FIRO2.1-2.2). Egyedi ebben a tekintetben is a CEMACUBE, mivel a már említett, tengerentúli partnerekkel lezajló közös képzések „árnyékában” valósul meg, így pedig annak minden operatív és adminisztratív feladatát a programvezető látja el (PD2.1). Ebben az esetben a program adminisztrációját mikro szinten végző kolléga nem kizárólag ezen a képzésen dolgozik, így pedig jelentősen kevesebb kapacitás mellett tud megvalósulni az EIT program, eltérően az Erasmus Mundus által finanszírozottaktól. A program mindennapi működtetésének kulcsa tehát az egyéni elköteleződés volt az elmúlt évek során, amely a programvezetőtől és a programban jelenleg oktató 4 akadémiai munkatárstól eredeztethető (PD2.1).

5.1.3. A UB GLOCAL esetének bemutatása

A 2015-ben támogatást elnyerő Globális piacok, helyi kreativitások (GLOCAL) elnevezésű Erasmus Mundus mesterképzés négy szakterület (gazdaság- és

társadalomtörténet, üzlet, történelem, közgazdaságtan) egymást kiegészítő szakértelmét, erőforrásait és hálózatait hasznosítja öt nagy európai és két Európán kívüli egyetem együttműködésében. A kétéves program célja, hogy interdiszciplináris és nemzetközi tanulási élményt nyújtson a felvételt elnyerő hallgatók számára. A GLOCAL felvértezi a hallgatókat azokkal az eszközökkel és kritikus készségekkel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megértsék a globális és helyi kapitalizmus történetét, elméletét, intézményeit és kultúráját. A hallgatók számos perspektívát ismernek és alkalmaznak tanulmányaik során a globalizáció folyamatával és tapasztalataival kapcsolatban, miközben kritikai szemléletben reflektálnak a globális és helyi kapcsolatok működésére, különösen azon városok, kreatív iparágak és helyi vállalkozói kultúrák között, amelyek helyi szinten innovációt hoztak létre, hogy globálisan versenyképesek maradjanak. A multidiszciplinaritásban gyökerező, változatos előzetes tudással és érdeklődési körrel rendelkező hallgatók számára kialakított program segíti a hallgatókat a globalizáció folyamatának, hatásainak és válaszainak megértésében. A program középpontjában a globális és a lokális egymást keresztező és egyben kiegészítő jellege áll.

A hallgatók az első szemesztert a University of Glasgow-ban (Skócia, Egyesült Királyság) töltik. Ezután szakirányt választhatnak és egy szemesztert a University of Barcelona (Spanyolország) vagy a University of Uppsala (Svédország) intézményében tölthetnek. A harmadik félévben a hallgatók a holland Erasmus University, Rotterdam-on a globalizáció történetével és a kreatív iparágak szerepével foglalkozó tanulmányi utat választhatják, a Gottingen University-n (Németország) a marketingre, vállalkozásra és fejlesztésre szakosodhatnak. Lehetősége van a hallgatóknak Európán kívüli partnernél is eltölteni a szemesztert, így a Universidad Los Andesben (Kolumbia) a vállalkozói szellemre és az üzleti életre összpontosított latin-amerikai kontextusban, míg a Kyoto University (Japán) a globális versenyképességre fókuszál a délkelet-ázsiai régióban. Az utolsó félév a szakdolgozati kutatással és szakdolgozatírással telik egy szabadon választható intézményben. A hallgatók a képzés sikeres elvégzését követően közös vagy többszörös diplomát szerezhetnek attól függően, hogy mely egyetemeken tanultak. A GLOCAL egyediségét tehát a képzés multidiszciplináris fókusza és a nem európai partnerek meghatározó jelenléte adja, de éppen a diszciplináris megközelítésekből adóan a programnak számos együttműködő partnere van, amelyen keresztül további vendéghallgatók és előadók is csatlakoznak a programhoz, akik speciális

mesterkurzusokat és vendégelőadásokat tartanak, és hozzájárulnak az éves nyári egyetem sikeres megvalósításához (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

A program minden tevékenysége, így az oktatás is angol nyelven zajlik, de a konzorcium lehetőséget ad kiegészítő nyelvek tanulásra is a két éves program során. Minden GLOBAL hallgatónak lehetősége van arra továbbá, hogy szakmai gyakorlatot végezzen piaci szereplőkkel együttműködésben, melynek keretében az elméletorientált ismeretek gyakorlati tapasztalatokkal való összekapcsolása történik meg. A konzorcium szerint ez olyan értékes készségek és tapasztalatokhoz juttatja a hallgatókat, amelyek birtokában a végzetek képesek a civil és harmadik szektorbeli ügynökségeknél, helyi gazdaságfejlesztési szervezeteknél, politikaelemzési- és lobbicsoportoknál, illetve profitorientált vállalatoknál stratégiai szintű feladatkörök ellátására, s egyben lehetőséget teremt a tanulmányok doktori szinten történő folytatására (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

Az 1450-ben alapított University of Barcelona (UB) Spanyolország egyik legjobb egyetemeként van számontartva, amelynek 16 karán mintegy 74.000 hallgató tanul jelenleg. Nemzetközi portfóliója tekintetében is egyedülálló, mivel megközelítőleg 11.000 nemzetközi hallgató folytathatja ott tanulmányait akár diplomamobilitás, akár kreditmobilitás keretében, melyet 79 aktív Erasmus szerződése biztosít. Az intézmény 2018-ban új stratégiai tervezési folyamatba kezdett, amelynek eredményeként azt a célt tűzte ki a nemzetköziesítés dimenziójában 2030-ra, hogy kiemelkedő képzési, kutatási és tudástranszfer folyamatok révén kíván hozzájárulni a társadalmi fejlődéshez, melynek érdekében egy globális egyetem kialakítása a célja. A 4. horizontális célkitűzésként megjelölt nemzetközivé válás tekintetében öt alapvető stratégiai irányvonalra összpontosítanak: 1) a tanítás nemzetköziesítése, beleértve a hallgatói mobilitások számok és az idegennyelvű programok fejlesztését, és a témánk szempontjából kiemelten fontos nemzetközi egyetemközi diplomák kialakítását, 2) a kutatás nemzetköziesítése a kutatási együttműködések és a doktori képzés nemzetközi elérésének szélesítésével, 3) a globális kompetenciák elsajátításának támogatása, amelyben a hallgatók és a munkatársak fejlesztése a cél szervezeten belüli és kívüli programok segítségével, 4) a hatás nemzetköziesítése, beleértve a nemzetközi láthatóság erősítését, a kapacitásbővítés segítségével, illetve 5) az intézmény nemzetköziesítése, amelynek fontos része a már elért eredmények és a további fejlesztések globális kommunikációja (UB IFT 2018). Az intézmény Erasmus+ állásfoglalása összhangban van a fenti célokkal, s az elsők között

említi benne a nemzetközi „joint degree” programok támogatását, s kiemelten fontosnak tekinti a CHARM-EU Szövetségben végzett munkáját, melynek vezetői pozícióját tölti be 2019 óta (UB ESP 2021-2027).

A közös képzésekre helyezett kiemelt figyelem a gyakorlati megvalósítás kapcsán is érzékelhető a UB intézményében, mivel 201 és 2020 közötti időszakban összesen 18 EMJM programmal rendelkezett, jelenleg pedig 13 programban vállal aktív szerepet (UB.edu, n.a., CIRO3.1, UAL3.1). Az európai uniós finanszírozású közös képzések ilyen mértékű jelenlétének az egyik legfőbb oka, hogy sajátos jogszabályi környezetet teremtett a spanyol felsőoktatási ágazatirányítás azzal, hogy az EMJM programok alapítási jogát a megvalósító felsőoktatási szervezetek kompetenciáinak körébe delegálta (UAL3.1). Ennek értelmében nincs szüksége az intézményeknek, köztük a UB-nek is a hosszadalmas szakalapítási folyamaton végig mennie, amire az 1393/2007 és 861/2010 királyi rendeletek jogosítják fel (CIRO3.1, UAL3.1). A programok támogatását a University of Barcelona nemzetközi rektori delegáltja, a jogköre alá tartozó központi nemzetközi iroda, illetve a kari nemzetközi irodai hálózat bevonásával végzi.

A Gazdaságtudományi Kar ad helyet a GLOCAL EMJM programnak, amely 2009-ben jött létre jelenlegi formájában. Jelenleg több, mint 9000 hallgatójával, 500 oktatójával és 100 adminisztratív munkatársával működve a kar nemzetközi szintű beágyazottsága is figyelemre méltó, mintegy 200 nemzetközi kapcsolattal rendelkezik európai, amerikai és ázsiai egyetemmel kötött megállapodásai révén, s ennek keretében támogatja a közös képzéseket, így a GLOCAL program megvalósulását is. Habár a kar méretéből és nemzetközi volumenéből adódóan a GLOCAL nem tekinthető kiemelkedően egyedinek, a kar vezetése a program kezdeményezésétől nagyon elkötelezett volt mellette, így folyamatosan számon tartják a program alakulását (OL3.1-3.2). A kar nemzetközi irodája a mobilitásmenedzsment kérdésekben áll a program rendelkezésére (FIRO3.1-3.2), míg a kari tanulmányi iroda keretében nyílt meg a GLOCAL iroda, amelyben egy személyben, ám mégsem elszigetelnek tevékenykedik a projektmenedzser (PD3.1), mivel munkáját közvetlenül becsatornázza a kar a többi adminisztratív szervezeti egységébe, fizikailag is egy közös irodát kialakítva több, hasonló munkakörben dolgozó munkatársnak (PM3.1).

A GLOCAL program megvalósításában két intézet vesz részt, a Department of Economic History és a Department of Economics, amelyekből összesen 4 kolléga oktat a programvezetőn kívül, ám a program méretéből adódóan számos alkalommal vannak be

további kollégákat a témavezetés és szakdolgozat-értékelés folyamatába. A program érdekessége, hogy az egyik helyi oktató kurzusait fizikailag nem a UB intézményében tartja, hanem tanítási célú mobilitás keretében a University of Groningen intézményében, amely sajátos dinamikát teremt az oktatói közösségben. Erről az eredmények ismertetésekor fogunk több szót ejteni.

5.1.4. A UM RADMEP esetének bemutatása

A 2019-ben támogatást nyert 2 éves (120 ECTS) European Master of Science (RADMEP) egy multidiszciplináris és innovatív program, amely a sugárzás, a mikroelektronika és a fotonika kölcsönhatásait hivatott feltárni egy angol nyelvű mesterképzési program keretében. A RADMEP célja, hogy oktassa a hallgatókat ezekben a fejlett technológiákban, módszertanokat és gyakorlati alkalmazásokat vezessen be végrehajtásukhoz különböző természetes vagy mesterséges sugárzásban gazdag környezetben. A RADMEP-nek két célja van: először a karrierlehetőségek javítása, a második pedig az ipar, az ügynökségek és a társadalom igényeinek kielégítése. Ennek az Erasmus közös mesterképzésnek köszönhetően a diákok hasznos szakmai és puha készségeket fejlesztenek ki a gazdag európai kulturális környezetben (*Erasmus Mundus Catalogue*, é. n.).

A RADMEP képzés ötlete és megvalósítása a RADSAGA elnevezésű Horizont 2020 Innovatív Képzési Hálózatok projektjének egyik eredménye, amelynek során a partnerek azonosították egy integrált, nemzetközi mesterképzési program iránti hallgatói igényt. Mind a RADSAGA, mind a RADMEP konzorcium ugyanazon partnerekből áll, akik korábban az űrkutatás területén aktív kutató-fejlesztő munkát végző hálózatokon keresztül évtizedek óta működnek együtt (adott esetben már a munkaköri kötelezettségeken túl is) (PD4.1). A partnerek mögött így közös kutatások, fejlesztések és a RADSAGA kutatási és doktori képzési programtapasztalata is állt, amelynek eredményeként jól ismerték egymást a partnerek (PD4.1).

A RADMEP képzésre felvételt nyerő hallgatók az 1. félévet a finnországi Jyväskylä University-n (Finnország), a második félévet a Catholic University Leuvenben (Belgium) töltik a hallgatók. A program keretében két különböző specializációt kínálnak a 3. félévben – az egyik Jean Monnet Saint-Etienne University (Franciaország) intézményében a fotonikára gyakorolt sugárhatásokra összpontosít, míg a másik a University of Montpellier (Franciaország) keretében az elektronikai sugárzás hatásaira

összpontosít. A RADMEP hallgatók végül egy 6 hónapos szakdolgozatírási szakaszt teljesítenek, amelyet egy ipari szereplőnél, (űr)ügynökségi vagy kutatóközpontban töltenek, amelyhez a RADMEP mintegy 35 társult partnerének egyikében van lehetősége a hallgatóknak (*RADMEP*, é. n.)

A RADMEP program követelményeinek sikeres befejezésekor a partnerintézmények többes diploma kiállítására vállalkoztak (azaz 4 európai ország 4 felsőoktatási intézménye által kiállított és ezekben az országokban teljes mértékben elismert nemzeti oklevelének) odaítélését eredményezi (*Erasmus Mundus Catalogue*, é.n.). A hallgató által választott specializációnak megfelelően a következő többes diplomákat állítja ki: fotonika szakirányon a finn, belga és az első francia partner, míg a mikroelektronika szakirányon a finn, a belga és a kutatás mintájába bekerült francia University of Montpellier (UM) intézménye is tartozik.

A University of Montpellier egy francia állami kutatóegyetem, amely 1289-ben jött létre, így a világ egyik legrégebbi egyetemének tekinthető. Az intézmény 1970 és 2015 között önállóan működött, ám 2015-ben összeolvadt egy másik helyi egyetem és így jött létre az új egyetemi struktúrája nevének megtartása mellett. Fontos információval szolgál ez az adat, mivel az összeolvadás következtében a szervezet alapjaiban változtatta meg stratégiai irányelveit, struktúráit, működését, de befolyással volt ez a szervezeti kultúrájára és vezetésére egyaránt (CIRO4.1). Az intézménynek jelenleg 7 kara, 8 intézete és 2 önálló iskolája van, amelyen mintegy 48.000 hallgató folytat tanulmányokat, akiknek hozzávetőlegesen 15%-a nemzetközi hallgató. Az egyetem intenzív nemzetköziesítési tevékenységet folytat; mintegy 84 országgal áll partnerkapcsolatban, aminek keretében hagyományos és innovatív nemzetközi csereprogramokat és mintegy 20 Erasmus+ stratégiai partnerségi projektet valósít meg, de kiváló kapcsolatokat ápol Európa mellett Észak- és Dél-Amerika, Afrika, Ázsia és Közel-Kelet felsőoktatási intézményeivel is, mely megállapodások célja az akadémiai mobilitás előmozdítása, valamint az oktatási és tudományos együttműködés megerősítése.

Az intézmény átfogó stratégiája részeként rendelkezik egy nemzetközi stratégiai dokumentummal, amely az intézményi irányelvek meghatározását tartalmazza, illetve azt a célt szolgálja, hogy a francia állammal egy együttműködési charta keretében szerződhesse az intézmény és ezáltal biztosíthassa a finanszírozást az aláírást követő 5 éves periódusban. Az empirikus adatfelvétel idején ez a dokumentum éppen véleményeztetési körben volt, így nem sikerült hozzáférnünk, mindazonáltal az

intézmény nemzetközi profilja részletes bemutatásra kerül az internetes felületein, illetve a nemzetközi stratégiai céljairól tanúskodik az Erasmus Policy Statement dokumentuma is (umontpellier.fr, n.a.). Ezt egészítettük ki az egyetemi vezetéssel folytatott interjúkból származó információkkal a stratégia vonatkozásában (CIRO4.1, UAL4.1), melyek szerint a nemzetközi csereprogramokban való részvétel, a kapacitásbővítés, illetve a CHARM-EU Szövetségben való részvétel a következő évek fő intézményi prioritásai közé tartozik. Habár nem kerülnek nevesítésre az Erasmus Mundus programok az Erasmus Policy Statement-ben (UM ESP 2021-2027), csupán a CHARM-EU Szövetségben való aktív részvételt említik, az interjúkból egyértelműen kirajzolódik, hogy a közös képzések kiemelten fontosak az intézmény számára. Ezen programokból jelenleg 3 működik aktívan az intézményben. A programok láthatóságának növelését is stratégikusan végzi az intézmény, így kapcsolati hálóján keresztül rendszeresen értesíti az Európai Unión kívüli francia konzulátusokat meghirdetett EMJM programjairól, amelyekre így az Európán kívüli hallgatók magas számban jelentkeznek.

A nemzetközi törekvések, így a közös képzések megvalósítását központilag támogatja a UM intézménye; a Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya 3 divízióban, a mobilitások, a partnerkapcsolatok és a projektmenedzsment terén támogatja a kari egységeket. Ez utóbbi csoport segíti központilag az Erasmus Mundus programok elindítását, egészen a kari egységeknek kiküldött felhívásoktól a pályázati anyagok megírásán át a megvalósításig bezárólag. A központ a kari nemzetközi szervezeti egységekkel működik közvetlenül együtt, így a Természettudományi Karral is, amely a RADMEP programnak ad otthont. Fontos megemlíteni, hogy a kar történetileg nem ahhoz az intézményhez tartozott, amely magába olvasztotta a másik intézményt, így a központ nemzetközi munkatársai az összeolvadás hatalmas előnyének látták az Erasmus Mundus projekttapasztalatok becsatornázódását (CIRO4.1). A jelenlegi szervezeti felépítés tehát lehetőséget ad az intézménynek, hogy a csatlakozó karokon keresztül tesztelje a közös képzések megvalósítását és tapasztalatot, gyakorlatot szerezzen a kari szinten menedzselt közös képzési programok vonatkozásában.

A Természettudományi Karon közel 8.000 hallgatójával az egyetem legnagyobb kara, amely jelenleg 8 kettős képzést kínál az ismeretett Erasmus Mundus képzéseken kívül. A kari szervezetben a kari vezetés mellett a gazdasági egységek és egy projektmenedzsment csoport közös, koordinált munkája biztosítja a RADMEP programot (FIRO4.1). A karon emellett kiemelten segíti az Erasmus Mundus programok körében

végzett munkát a kari nemzetközi iroda is, amely egy projektmenedzser kollégát delegál a program eredményes megvalósítása érdekében. RADMEP program menedzsmentjéhez egy olyan kolléga csatlakozott a program 2019-es indulásakor, aki számos Erasmus Mundus projekttel kapcsolatban van tapasztalata, ezzel is segítve a programvezetést. A program szervezeti háttérét a RADIAC kutatócsoport adja, amelyből jelenleg – mivel a program még csak az első évfolyamot fogadja, akik 2022-től tartózkodnak a UM intézményében – összesen csak 2 oktató csatlakozott, s közülük kerül ki a programvezető személye is. Mindazonáltal, a képzési program fejlesztése során más kollégák bevonása is megtörtént, akik a kurrikulumfejlesztés segítése érdekében, saját, kapcsolódó kurzusleírásaikat is megosztották a projektvezetéssel (PD4.1, PM4.1). A program tehát még kezdeti fázisában (életciklusa fejlődési szakaszában) jár, amit szintén fontos figyelembe venni az adatok elemzésekor a diszciplináris sajátosságokon és a korábbi EMJM tapasztalatokon túlmenően.

5.1.5. Összefoglalás

Az empirikus kutatásba bekerült nemzetközi közös képzési programok mindegyike egy európai uniós (Erasmus Mundus vagy EIT) finanszírozási keretprogramból valósult meg. a TCD programja ebből a szempontból különösen figyelmet érdemel, mivel a program eredetileg maga is Erasmus Mundus képzés volt, tehát a többi vizsgált képzéshez hasonló követelményrendszer mellett fejlesztették. A program azonban a konzorciumi partnerek profiljára építve a finanszírozási időszak lejárta utáni hosszú fenntartás problémájának kiküszöbölésére (a 2.2.2. fejezetben kifejtett célokon és nehézségeken túl) azt a megoldást választották a partnerek, hogy az EIT képzési séma keretében működtetik tovább a programot, amelynek továbbra is alapelve – ahogyan az összes vizsgált programnak – az integrált tanterv kialakítása, a közös tanulás-tanítási-értékelési módszerek, az összehangolt támogató folyamatok, stb. A programok mindegyike korábbi partnerkapcsolatok, előző kutatási és/vagy képzési együttműködésekre alapult, így a partnerek (egy részével) volt előzetesen is élő kapcsolata, amelyre alapozva indíthatták meg a képzésfejlesztési folyamatot. A kiválasztott programok megvalósításáért felelős konzorciumi tagok közül azon felsőoktatási intézmények keretében vizsgáljuk a tanulási folyamatokat, amelyek a CHARM-EU európai egyetemi szövetség tagjai, mely mintavételi keretként segítette a programok kiválasztását, a gyakorlatban lehetővé téve a partnerek elérését és empirikus kutatásba történő bevonását.

A vizsgált intézmények mindegyikének jellemzője, hogy saját, nemzeti felsőoktatási rendszerén belül kiemelkedő eredményeket ér el, felépítését tekintve mind karokra és kisebb szervezeti egységekre tagolódik, amelyek az egyetem központi vezetésének irányelveivel összehangoltan, attól mégis némileg önálló módon folytatják tevékenységüket. Az egyetemek mindegyike gazdag nemzetközi portfólióval rendelkezik, amely az egyetem egészére vonatkozó nemzetköziesítést támogató stratégiai dokumentumokban, a hallgatói mobilitások és partnerkapcsolatok számában is tükröződik. A partneregyetemek a nemzetköziesítés során egyaránt hangsúlyt fektetnek a határokon átnyúló és a hazai intézmény nemzetköziesítését támogató folyamatokra, struktúrájukban hasonló támogató rendszert működtetnek a nemzetközi feladatok vonatkozásában (központi nemzetközi iroda, amellyel közvetlen kapcsolatban áll a kari nemzetközi iroda), s mindegyik intézmény stratégiájában van direkt vagy indirekt utalás a közös képzési programokra, ahogyan a CHARM-EU Szövetségben végzett tevékenységekre is. Fontos kiemelni, hogy jelen kutatásban, habár a partnerek a CHARM-EU Szövetség tagjai, a vizsgált programok vonatkozásában nem működnek együtt, így az elemzés során kapott adatok nem alkalmasak arra, hogy a Szövetség közös stratégiájára, fejlesztéseire, programjaira vonatkozó következtetéseket vonjunk le. Segítik azonban az adatok a partneregyetemek alaposabb megismerését, így további kutatások megalapozását, amelynek során a fókusz már a Szövetség keretében végzett tevékenységekre kerülhet.

A programok és a megvalósításukért felelős, kiválasztott felsőoktatási intézmények a fenti elemeken túl számos elemükben különböznek. Habár a kiválasztott képzési programok mindegyike interdiszciplináris megközelítésben működik, a kombinált tudományágakat és diszciplináris területüket tekintve széles palettán mozognak. A programok emellett a létrehozásuk dátumát – 18 éve kezdődött a képzés fejlesztése az ELTE és 3 éve a legújabb program vonatkozásában a UM intézményében –, illetve jelenlegi finanszírozási sémáit tekintve is eltérnek egymástól – az ELTE, UB és UM Erasmus Mundus, az EIT korábban ugyancsak EMJM, jelenleg azonban EIT programfinanszírozásból működik –, mely lehetőséget teremt rá, hogy a programokat azok eltérő fejlettségi szintjén, a megvalósítást támogató programok kontextusában vizsgáljuk. A programoknak otthont adó felsőoktatási intézmények jellemzője, hogy a nemzetközi célkitűzései keretében a közös képzési programokat eltérően hangsúlyosan kezelik – míg a TCD kiemelten nagy hangsúlyt fektet az Európai Felsőoktatási Térségen

kívüli kettős és közös képzési programokra és kevésbé prioritás számára az EMJM finanszírozás becsatornázása az intézménybe, addig a másik oldalon a UB számára kiemelten fontosak a közös képzési programok és számos programmal rendelkezik jelenleg is. A vizsgált felsőoktatási intézmények emellett nemzeti felsőoktatási rendszerük sajátosságait is magukon viselik, így a TCD-t az állami támogatások minimális jelenléte és így a költségtérítéses közös képzések „értékesítése” jellemzi, addig a UB közös képzéseinek megvalósítását nagyban könnyíti a spanyol ágazatirányítás által biztosított azon lehetőség, hogy a közös képzéseket az intézmények saját hatáskörben kezdeményezzenek. A UM-re vonatkozóan a francia jogszabályokban meghatározott első közös mesterképzési diploma kiállításának követelménye jelenti az egyik egyediségét, míg az ELTE esetében abból adódik a szervezet egyedi helyzete, hogy a többi intézménytől eltérően projektvezetői szerepben van.

A fent bemutatott közös mesterképzési programok és a megvalósító intézmények legfontosabb jellemzőit a 18. sz. táblázatban foglaljuk össze.

	TEMA+	CEMACUBE	GLOCAL	RADMEP
Program finanszírozási kerete	Erasmus Mundus közös mesterképzés	EIT mesterképzés	Erasmus Mundus közös mesterképzés	Erasmus Mundus közös mesterképzés
Program szintű együttműködés kezdete	2005	2009	2015	2019
Program létrejöttét kiváltó tényezők	Több évtizedes együttműködés, cotutelle doktori képzés	Közös hálózati együttműködés	Közös hálózati együttműködés	Közös kutatási és doktori képzési projekt
Program fókusza	Kulturális örökségtanulmányok	Orvosbiológiai technológiák	Globális gazdaságtudományok	Mikroelektronikai és fotonikai technológiák
Megvalósító partnerek száma	5	5	7	4
Vizsgált megvalósító intézmény	Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE)	Trinity College Dublin (TCD)	University of Barcelona (UB)	University of Montpellier (UM)
Vizsgált intézmény országa	Magyarország	Írország	Spanyolország	Franciaország
Közös képzések helye a nemzetközi stratégiában	Támogatott, nem kiemelt szerep	EU-n kívüli kiemelt szerep	Kiemelt szerep, számos megvalósított program	Támogatott, nem kiemelt szerep
Támogató struktúra és	- központi nemzetközi iroda (kapcsolatfelvétel)	- központi nemzetközi iroda	- központi nemzetközi iroda (kapcsolatfelvétel,	- központi nemzetközi iroda (kapcsolatfelvétel,

támogatás területe	finanszírozás, stratégia) - központi oktatásszervezési egység (létrehozás, szakalapítás, szakindítás) - kari nemzetközi iroda (mobilitás) - tanulmányi iroda (tanulmányi ügyek, diplomakiadás) - tanszék (oktatók, implementáció) - TEMA projektiroda (projekt-menedzsment)	(kapcsolatfelvétel stratégia) - központi pályázati iroda (finanszírozás) - központi oktatásszervezési egység (létrehozás, szakalapítás, szakindítás) - karvezetés (stratégia, erőforrás) - kari nemzetközi iroda (mobilitás) - tanulmányi iroda (tanulmányi ügyek, diplomakiadás, projekt-adminisztráció) - intézet (oktatók, projektmenedzser, implementáció)	finanszírozás, stratégia) - központi oktatásszervezési egység (létrehozás, szakindítás) - karvezetés (stratégia, erőforrás) - kari nemzetközi iroda (mobilitás) - tanulmányi iroda (tanulmányi ügyek, diplomakiadás) - tanszék (oktatói erőforrás) - tanszékek (oktatók, implementáció) - önálló GLOCAL iroda (projekt-menedzsment)	finanszírozás, stratégia) - központi oktatásszervezési egység (létrehozás, szakindítás) - karvezetés (stratégia, erőforrás) - kari nemzetközi iroda (mobilitás) - tanulmányi iroda (tanulmányi ügyek, diplomakiadás) - tanszék (oktatói erőforrás) - intézet (oktatók, projektmenedzsment implementáció)
Megvalósított interjúk száma	8	8	12	6

Táblázat 18 - A mintába bekerült közös képzési programok jellemzői (saját szerkesztés)

Az előzőekben bemutatott felsőoktatási intézmények kontextusában vizsgált nemzetközi közös mesterképzési programok kialakításának és implementációjának folyamata során számtalan módon járulnak hozzá a megvalósításban érintett szervezeteken belüli és szervezetek közötti tanulási folyamatok fejlesztéséhez, a szervezeti tudástőke gyarapításához. A fenti kontextusban végzett adatfelvételekre vonatkozó kvalitatív tartalomelemzés eredményeit az alábbi fejezetekben ismertetjük a kutatási kérdések sorrendjében.

5.2. A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tudástípusok

Az első kutatási kérdés és alkérdéseire reflektálva elsőként a nemzetközi közös mesterképzési programok fejlesztése, megvalósítása vonatkozásában azonosított szervezeti tudástípusokat mutatjuk be a már ismertetett elemzési keretre alapozva. Az első kutatási kérdés és alkérdései a következők:

KK1. Hogyan jellemezhetők a közös képzési programok kapcsán azonosítható szervezeti tudástípusok?

KK1.1. Mi jellemzi tartalma szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?

KK1.2. Milyen szinteken értelmezhetőek az azonosított szervezeti tudástípusok?

KK1.3. Mi jellemzi irányultsága szerint az azonosított szervezeti tudástípusokat?

A szervezeti tudás jellemzésére vonatkozó szakirodalom feldolgozása alapján először 6 deduktív kódot alakítottunk ki (Bibi és mtsai., 2021; Bokor, 2000). A deduktív kódok a szervezeti tudást birtokló szervezeti ágensek szintje és a tudáselemek folyamatokban betöltött szerepe alapján a korábban ismertetett szervezeti tudásmátrix 6 négyzetét képezték le az alábbiak szerint:

1. Egyéni és funkcionális tudás
2. Egyéni és integratív tudás
3. Csoportos és funkcionális tudás
4. Csoportos és integratív tudás
5. Szervezeti és funkcionális tudás
6. Szervezeti és integratív tudás

Az így létrejött deduktív kódokhoz a tartalomelemzés során összesen 37 induktív kódot rendeltünk, amely az alábbi módon kerültek rendszerezésre (19. táblázat). A következőkben a 6 elemzési kategória mentén mutatjuk be az eredményeket.

Deduktív kódkategória	Deduktív-induktív kódpárok	ELTE	TCD	UB	UM
		N=8	N=8	N=12	N=6
1.1. Egyéni és funkcionális tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Szaknyelvi tudás	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Szakterületre vonatkozó tudás fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Tanítási és értékelési módszerek	0	1	1	0
1.2. Egyéni és integratív tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.2. egyéni+integratív - Felsőoktatás pedagógiai kompetenciák	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.2. egyéni+integratív – Tanítási megközelítések	1	0	1	1
1.3. Csoportos és funkcionális tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Szakdolgozati rendszer	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Tanítási és értékelési módszerek	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Társtémavezetői rendszer	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális – Tehetséggyógyászat	0	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Tehetséggyógyászat, hallgatók bevonása a munkába	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Kutatási együttműködések	1	1	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Felvételi rendszer	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Képzés menedzsmenete	1	1	1	1
1.4. Csoportos és integratív tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Oktatói gyakorlatközösség fejlesztése	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Program- és kurrikulumfejlesztés programon belül	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Interkulturális tudatosság és kommunikáció	1	1	1	1
1.5. Szervezeti és funkcionális tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Extrakurrikuláris programok	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Kurrikulum nemzetköziesítése	1	1	1	1

1.6. Szervezeti és integratív tudás	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Többnyelvűség bevezetése	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Partnerségek létrehozása, fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Adminisztrációs folyamatok	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Közös diplomakiadás folyamata	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Menedzsment folyamatok	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális – Mobilitásmenedzsment	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Szolgáltatások fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Felelősségi körök tisztázása, feladatmegosztás, struktúra megváltozása	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Kapacitások tervezése	0	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Nemzetközi projekt tapasztalat	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Nemzetközi promóció, egyetemi rangsorokban való szereplés	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Hallgatói közösség fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Program- és kurrikulumfejlesztés képzésen kívül	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Szervezetről, működéséről szerzett tudás	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Problémamegoldó szemlélet, kihívások kezelése	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Együttműködési módszerek, stratégiák	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Felsőoktatási rendszerek ismerete	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Nemzetköziesítésről való gondolkodás	0	0	1	0

KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Stratégiai gondolkodás	1	0	1	0
KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Tanítási és értékelési módszerekről való gondolkodás	0	0	1	0

Táblázat 19 - A szervezeti tudástípusokra vonatkozó kódok (saját szerkesztés)

Az eredmények elemzése előtt fontos még kiemelnünk, hogy a kutatásban a tudáselemek feltárására minden vizsgálati szint vonatkozásában sor került, tehát a mikro (a képzési programban közvetlenül bevont, a programon „belül” lévő oktatók, projektmenedzserek és programvezetők), a mezo (a képzési programot közvetlenül támogató, de a programon „kívül” lévő nemzetközi, oktatásszervezési egységek, kari vezetők) és a makro szinteken is (a programot követve támogató vagy arra rálátással rendelkező központi nemzetközi és oktatási ügyekért felelős szervezeti egységek).

5.2.1. Egyéni és funkcionális tudáselemek

Az egyéni szintű, funkcionális tudáselemek adják a szervezeti tudástípusok első csoportját, amelyek jellemzője, hogy elszórtan jelentek meg az interjúkban, az interjúalanyok egyéni tapasztalataikhoz kapcsolódtak és nem volt jellemző azok előfordulása csoportos (mikro) vagy szervezeti (mezo és makro) szinten. Az egyéni tudáselemek azonosítása ebben a vizsgálati dimenzióban a közös képzési programban közvetlenül bevont munkatársak egyéni tanulásának eredményeire fókuszál. Ezen tudáselemek megmaradtak (az adatfelvétel időpontjában) az egyének szintjén, azokhoz nem volt közvetlen hozzáférése a szervezet további tagjainak. A funkcionális dimenzió ehhez kapcsolódóan azt jelenti, hogy az azonosított tudáselemek a közös képzésekben vagy azokhoz kapcsolódó feladatok közvetlen ellátást segítik.

A közös képzésekben a kiemelten hangsúlyos közös kurrikulumfejlesztés egyik fontos hozadéka, hogy nem csupán a tanulás-tanítási folyamatok tartalmára vonatkozó összehangolási munka folyik, hanem a pedagógiai megközelítések és a tanítási módszerek terén is elindul egy közös gondolkodás, melynek eredményeként eltérő szintű és típusú szervezeti tudáselemek érhetőek tetten a vizsgált intézményekben. A tanítási és értékelési módszerek egyéni és funkcionális kategóriájába soroltuk azokat a tudástípusokat, amelyek egy-egy oktató módszertani repertoárjában jelentek meg a közös képzésben való tanítás és a szervezetközi jó gyakorlatok megosztásának. Ennek keretében például olyan gyakorlatról számoltak be az alanyok, ahol az órákra a hallgatóknak

előzetes felkészülés után, a saját tanulási és számonkérési folyamataikra vonatkozó javaslatokkal kell érkezniük, amit az oktatóval közös egyeztetés után az oktató beépít a kurzus menetébe (T2.1).

„Egyik feladatuk az volt a hallgatónak, hogy készítsenek egy vizsgakérdést, és adják meg a választ is. És akkor így az oktató rendelkezésére áll vagy 50 vizsgakérdése a végén, amire vissza is tud kérdezni, hogy a hallgató valóban tudja-e. Szóval elkezdtem ezt csinálni, és valójában megkönnyíti az életemet, de a tanulásukat is javítja.” (T2.1)

A nemzetközi közös mesterképzések hallgatói összetétele igen sokszínű, így a hallgatók változatos tapasztalatai és intézményi szociálizációs háttere eltérő kihívások elé állítják a programban oktatókat. A kiemelkedő presztízsű, versenyképes képzések jellegéből adódóan a hallgatók többnyire magasan képzett, erős motivációval és elméleti, módszertani alaptudással érkeznek a képzésre, amelynek eredményeként tudatosult a programban részt vevő oktatókban a tanórákra való szisztematikusabb felkészülés fontossága, illetve az értékelési rendszerek precízebb, tanulási tevékenységeket jobban lekövető és hallgatók felé teljesen transzparens módon kommunikálható értékelési rendszer kialakítása (T3.1, T3.4). Ez egyedül a UB intézményében oktató két kolléga szempontjából jelent meg kiemelkedő fontossággal.

"Bizonyos értelemben nagyon követelőzőek a hallgatók azzal kapcsolatban, hogy mindig nagyon világosak legyenek az értékelési kritériumok, a feladatok időzítése, az órák időpontja jó legyen rögzítve az órarendben. Ez jobb felkészültséget kíván tőlem is." (T3.4)

Szintén az egyéni és funkcionális, vagyis közvetlen feladatellátást támogató tudástípusok közé sorolhatóak a képzés szakterületére vonatkozó tudás gyarapodása, amely minden vizsgált esetben tetten érhetőek. A közös képzésekhez kapcsolódó oktatási, kutatási tevékenységek eredményeként új szakmai nézőpontokkal gazdagodnak (T3.1), illetve a nemzetközi szakmai térben való működés eredményeként a kurrens tudományos trendekre vonatkozóan frissebb tudással, nagyobb rálátással rendelkeznek a képzésben részt vevő oktató-kutató munkatársak (T2.1). Nagyon fontos kiemelni, hogy új kutatási témák, fókuszok jelennek meg egyéni szinten a programok eredményeként, ezt azonban nem csak a programban közvetlenül érintett oktatók (T1.1, T3.1, T3.4) jelezték, hanem a programok menedzsmentjében érintett munkatársak (PM1.1), a megvalósító szervezeti egység vezetői (OL1.1.), illetve a központi nemzetközi irodák munkatársai is (CIRO3.1). Eszerint a közös képzési programokban érintett szereplők új típusú kutatási érdeklődése tapasztalható az ELTE, a TCD és a UB esetében a felsőoktatási intézmények szélesebb

környezete számára is, de még nem vált az adatfelvétel időszakában az új kutatási területre vonatkozó tudás csoport- vagy szervezeti szintűvé.

„Ez egy nagyon szép kihívás. Tudod, minden nap tanítasz, mondasz vagy magyarázol dolgokat, de minden nap olyan dolgokat látsz, hallgatsz, amik kapcsán soha nem gondoltál arra, hogy másképpen fejezz ki.” (T3.1)

„Átfogóbbak az ismereteink a szakterületeinken folyó kutatásokról.” (T2.1)

A közvetlen feladatellátást segítő tudásként azonosítottuk az idegennyelvű szókinccs, illetve szaknyelvi ismeretek gyarapodását (T1.3), aminek oka, hogy a képzések általában a nemzeti oktatás nyelvétől eltérő nyelven valósulnak meg (kivéve a CEMACUBE program vonatkozásában, ahol a nemzeti nyelven működik a képzés), köztük is főként angol nyelven (kivételt képez a TEMA+ program, mert az kétnyelvű program, bár az angol nyelv ismerete mindenkitől elvárt). Az idegennyelv tanítási célú használata természetesen nagyobb erőforrás-ráfordítással is jár (T1.3), amely egyben visszacsatol a korábbiakban bemutatott tudatosítási folyamatra, miszerint a képzés összetettségéből, elvárásrendszeréből adódóan is szükséges folyamatosan magas szintű oktatói felkészültséggel rendelkezni.

“Ez a nemzetközi képzés jobban igénybe vesz minket, többet kell készülni egy angol nyelvű órára. (...) Talán a szakszókinccs miatt is, meg a nyelvi különbségek miatt is, de szerintem inkább pont amiatt, amire az előbb rávilágított, hogy bent vannak egy vagy két tucatnyian a szélrózsa minden irányából az osztályteremben és őket kell csoporttá formálni, meg valahogy demokratikusan szemináriumot tartani nekik, egyformán bevonni őket és emiatt gondolom azt, hogy nagyobb erőfeszítést vagy több időt igényel a felkészülés.” (T1.3)

5.2.2. Egyéni és integratív tudáselemek

Az egyéni szinten megjelenő szervezeti tudástípusok egy másik kategóriáját adja az integratív tudáselemek csoportja, amely nevéből adódóan is a folyamatok működtetésére, összehangolására vonatkozó tudáselemek összességéként értelmezhető (Bokor, 2000).

Az interjúk alapján az oktatók körében a hallgatóközpontú tanítási megközelítések tudatosításának, illetve a hallgatók önálló tudáskonstrukciós folyamatait támogató pedagógiai módszerek alkalmazásának fontosságát erősítette meg, illetve az ehhez kapcsolódó módszertani tudás gyarapítását idézte elő a nemzetközi partneregyetemekkel való együttműködés, a sokszínű hallgatói összetétel (T1.1, T1.2, T1.3, T3.1, T3.3, OL1.1). Ezen tudástípusok azonosítása az ELTE és a UB intézménye kapcsán valósult meg.

„Mit tanultam tanárként? Megtanulok, hogy legyek jobb tanár.” (T3.3)

„Sok olyan új tudásra teszek szert, ami korábban nem volt az enyém, többek között pedagógiai szempontból is. (OL1.1)

A hallgatóközpontú megközelítés részeként az egyirányú tudásátadás helyett a dialógusra épülő tanítási módszerek (T1.1, T1.2, T3.3), illetve a hallgatói összetételre reflektáló nemzetközi fókusszal vagy kitekintésekkel ellátott feladatok, példák, gyakorlatok alkalmazásának fontossága tudatosult az oktatókban (T1.1., T1.3).

„Valószínűleg a professzoroknak is alkalmazkodniuk kellett a kicsit kevésbé akadémikus vagy kevésbé tudományos attitűdhöz (...), mint például az interaktív tanítási mód során, ahol talán kevésbé pontos ismereteket lehet becsatornázni, de sok más képességet, általánosabb témát lehet feldolgozni, így nem csak valamilyen konkrét akadémiai tanulmányi területen meghatározott tudást lehet fejleszteni.” (T1.1)

„Meg kell érteni a tanulók szemléletmódjának sokszínűségét, majd ehhez kell igazítani a tanítási megközelítéseket, pedagógiákat, módszertanokat. Ha a kommunikáció egyirányú, akkor nem hiszem, hogy ez hatékony módszer a nemzetközi hallgatók számára. Inkább a vita módszerét használom, hogy megérthessem a nézőpontjukat egy adott témával kapcsolatban. Tehát én is megértem az ő nézőpontjukat, és nem csak az üzeneteimet adom át.” (T1.2)

„Ez [a képzés] egy másik tanítási megközelítést képvisel. Egy egyirányú előadás nem működik velük. Szerintem ez sokkal inkább párbeszéd.” (T3.3)

A kutatás szempontjából elengedhetetlenül fontos itt kiemelni, hogy az előzőekben az egyéni szintű tudásról való értekezésben túlnyomó részben csak olyan példák szerepeltek, amelyek a közös képzéseken belül folyó pedagógiai és oktatási folyamatok viszonyában világítottak rá az új tudáselemekre. Ezen tudáselemek azonban nem izoláltan vannak jelen az egyének szintjén, hanem azok összekapcsolódnak a tanulás-tanításról rendelkezésre álló tudáselemekkel és transzferálhatóak, alkalmazhatóak más kontextusban történő tanítási tevékenységek során is. A közös képzésekben alkalmazott módszerek, megközelítések tehát befolyásolhatják az oktatók más képzések keretében végzett oktatási tevékenységét, és ez a folyamat kölcsönhatás jellegéből fakadóan azt is jelenti, hogy a más kontextusban végzett tanítási tevékenységek is hatással lehetnek a közös képzésekben zajló pedagógiai munkára. Így például a hazai képzésekben a hallgatók részvételére, egyéni tapasztalataira jobban támaszkodhatnak az oktatók, illetve elterjedhet a nemzetközi példák alkalmazása, ami pedagógiai, módszertani megújuláson túl a nemzetköziesítés itthon koncepció megvalósulását is támogatják, miközben a hazai kontextusban végzett munka kiindulópontként szolgálhat a nemzetközi képzésben (T1.3, T3.1, T3.2).

„[A közös képzés keretében] különösen sokat tudok tanulni, meg színes példákat tudok hozni és azt hiszem, hogy a magyar hallgatók kedvelik a külföldi példákat, megvilágító erejű számukra. Szerintem egyébként pedagógiaiilag, módszertanilag ugyanolyan gazdag tapasztalatokban egy nemzetközi óra, mint egy magyar óra, és meg csak a szimmetria kedvéért megfordítom, hogy a magyar órán szerzett tapasztalatok ugyanúgy hasznosíthatóak a nemzetközi órán” (T1.3).

Az eredmények jól illusztrálják, hogy a közös képzések vonatkoztatási rendszerén kívül is eredményesen alkalmazható, a hazai és nemzetközi képzések keretében kölcsönösen adaptálható tudással vértézi fel az oktatókat a párhuzamosan több kontextusban végzett oktatói munka.

5.2.3. Csoportos és funkcionális tudáselemek

A csoportos szintű tudáskategória körébe soroltuk be azon tudáselemeket, amelyek a nemzetközi közös képzésben érintett oktatók, projektmenedzserek és a közvetlen megvalósításban érintett szervezeti szereplők (pl. szervezeti egységek vezetői, nemzetközi irodai munkatársak) által kerültek megjelölésre. A csoportos szintű funkcionális tudások ezen belül a konkrét feladatok ellátását segítik, így szorosan kapcsolódnak a közös képzési programok mindennapi feladataihoz, operatív működtetéséhez egyaránt.

A vizsgált intézményekben a tanulási és tanítási módszerek területén azonosíthatunk először releváns tudáselemeket, amelyeket a közös képzéseket megvalósító összes intézmény oktatója és a projektvezetése egyaránt megjelölt (OL1.1, PM1.1, PM3.1, PD2.1, PD3.1, PD4.1, T1.2-1.3, T2.2, T3.1-3.4). A felsorolásból is látható, hogy a UM esetében volt a legalacsonyabb a tanítási módszerekre vonatkozó válaszoknak az említése, melynek oka lehet, hogy a képzés ott még aktívan nem kezdődött el, az első hallgatói csoport 2022 őszén érkezik meg az intézménybe. A tanítás kapcsán számos alkalommal említették az alanyok a nemzetközi együttműködés keretei által kijelölt közös tanítási módszerek kidolgozásának és intézményi jó gyakorlatok átvételének lehetőségét (PD1.1-3.1, PM3.1), a kurzusok angol nyelven történő lebonyolítása révén bevezetett újításokat azon intézményekben, ahol hagyományosan nem angol nyelven folyik a tanítás (T1.2-1.3, T3.1-3.2), illetve a tanulóközpontú módszerek felé történő elmozdulást (OL1.1) mind a csoportos szintű tudások körét gyarapította a vizsgált intézményekben. Érdekes tendencia, hogy a nemzetközi partnerségi együttműködés, mint a módszertani gazdagítás forrása főként a projektmenedzsment munkatársak válaszaiban tükröződött (még ha a programvezetők

kivétel nélkül maguk is oktatnak a programon), míg az idegen nyelven zajló képzés miatt a tanítási módszerek fejlesztésének lehetőségét a tantermi folyamatokban jobban érintett oktatók emelték ki.

Az oktatók olyan tanításmódszertani javaslatokat, feladatokat kezdtek program szinten megosztani, amelyeket már saját oktatói gyakorlatukban is alkalmaztak előzetesen (T2.3, T3.4.). Ennek egyik fő oka a hallgatók magas elvárásai a kiemelkedő színvonalú oktatás iránt (PM3.1). Ilyenek megoldások egyike például a „journal club” (PD2.1), ami a tudományos publikációk rendszeres, közös és hallgatók által irányított ütemben való feldolgozását tette lehetővé a TCD intézményében. Ezt a gyakorlatot a partneregyetemek egyikének programvezetőjétől hallotta egy konzorciumi megbeszélésen a TCD programvezetője és így adaptálta elsőként ő maga, majd több programoktató is. Más néven, de ugyanez a gyakorlat kapott teret a UB szervezetében is (T3.3), ezzel pedig egyfajta fordított osztályterem („flipped classroom”) koncepciót valósítottak meg. A tanácsadói projektek („consultancy project”) 4-5 hetes intenzív projektfeladatot adtak a hallgatóknak, amelyet egy-egy együttműködő szervezettel közösen kellett elvégezni. Ennek megvalósításába a UB több oktatója is bekapcsolódott (PD3.1). Az egyes programok eltérő profiljából adódóan különböző hangsúlyt fektetnek a hallgatók kutatói kompetenciáinak fejlesztésére (az ELTE és a UM kiemelt figyelmet fordít rá, míg a TCD és UB kevésbé hangsúlyosan kezeli), de az minden program esetében elvárás, hogy kutatásalapú szakdolgozat készüljön, amelyek előzetes, kiscsoportos véleményezése bevett gyakorlat lett az ELTE szervezetében (T1.2). Az értékelési módszerek vonatkozásában az egyetlen kimeneti ponton való számonkérés helyett a folyamatos és fejlesztő értékelésre tért át a TCD szervezete (T2.2), amely a konzorciummal közös értékelési alapelvek alapján zajlott.

A témavezetői rendszer megváltozására hívták fel a figyelmet az ELTE és a UB intézményében felvett interjúk. A közös témavezetői rendszer az ELTE oktatói számára könnyű és eredményes együttműködést jelent, mivel a program az ELTE-n indul, így az ottani oktatók főként az előkészületekért, a kutatási tervek megalapozásáért felelnek (OL1.1, PM1.1, T1.3). Az oktatók a hallgató felkészültségéről, előrehaladásáról egy formanyomtatványban ad számot (PM1.1), amit a témavezetők vagy közvetlenül a társtémavezetőnek, vagy először a konzorciumvezetőnek továbbítanak, aki továbbítja azt a társtémavezetőknél, ezzel is felkészítve őket a hallgató érkezésére a második évben. Mivel a vizsgált intézmény a konzorciumvezető, így gyakorlatukat a teljes partneri körre

kiterjesztették és elkötelezettek a dokumentumok szisztematikus gyűjtése, értékelése és tárolása iránt is, mert ezzel nyomon tudják követni az egyéni és a program szintű (hallgatói és témavezetői) sikerességet is (PM1.1).

“Esetleg egy fél oldalt írnak a hallgatóról, majd elküldhetik azt a következő témavezetőnek, amiben kiemelik a hallgatók viselkedését, projektjét. És amikor vége az első félévnek, akkor ezeket a dokumentumokat a Titkárságon gyűjtöm, és a partneregyetemek elé tárom, hogy segítsen az ideérkező vagy máshol kezdő hallgatók témavezetőinek felkészítését. Így ez [a gyakorlat] központosítottá vált, majd a második félév után is felkértük a témavezetőket, hogy töltsék ki ugyanazt a dokumentumot.” (PM1.1).

A UB intézményében a fentiekhez hasonlóan kettős témavezetői program működik, itt azonban a hallgatók létszámára való tekintettel számos külsős témavezető bevonása is megvalósul (T3.2). Arra is volt precedens több alkalommal, hogy nem csupán kettő, de három témavezetője is volt a hallgatónak, mivel ennyi intézményben folytatott tanulmányokat az egyéni tanulmányi és mobilitási útja során (T3.1). Az a lehetőség is fennáll a UB esetében, hogy a külső partnerekkel folytatott projektek révén egy másik szervezetből csatlakozik egy témavezető a programhoz, ám ebben az esetben hangsúlyozta az interjúalany, hogy ez csak a programon belüli gyakorlat, más képzéseken nem vezették be ezt a megközelítést a UB szervezetében (T3.3).

A szakdolgozati követelményrendszer csoportos (program) szinten történő átalakulásáról számoltak be az ELTE intézményében. Az ELTE intézményében a program első évének végén a hallgatók kötelesek egy rövidebb, közel 40 oldalas „kisszakdolgozatot” leadni (első körös szakdolgozatnak is nevezhető), ami bizonyítéka a hallgatók menetrendszerű előrehaladásának (PM1.1, T1.1, T1.3). Az ELTE esetében erre azért van szükség, mert a francia partnerintézmény nemzeti jogszabályokai szerint köteles az első év végén egy Master 1 fokozatot igazolni, aminek feltétele a dolgozat megírása. Mivel a partnerek nem akarták azt, hogy a hallgatói terhet egyenlőtlenül oszoljanak el az eltérő intézményekben tanulók számára (ezzel hátrányba hozva azokat, akik a francia partnernél tanulnak), ezért minden hallgatóra kiterjesztették ezt a megoldást, amely most már a program egyik fő minőségbiztosítási eleme is lett (PM1.1). Ez a példa azért is kiemelkedően érdekes, mert a nemzetközi partnerek eltérő felsőoktatási rendszereinek sajátosságaiból és azok átjárhatóvá tételének kényszeréből ered a szakdolgozati követelményrendszer megváltoztatása (OL1.1), mely visszautal az Erasmus Mundus programoknak a konvergenciát segítő szerepére az Európai Felsőoktatási Térségben (Varga, 2014).

A hallgatók egyetemi projektekre, közös munkába való behívása jelenti a következő fontos területet, amin keresztül új funkcionális tudással és tapasztalatokkal gyarapodtak a vizsgált intézmények. Erre példa a közös kutatás-fejlesztési projektekre (T2.1, T3.3) vagy a képzés operatív menedzsmentjébe, fejlesztésébe való bevonás (PM1.1). Az ELTE intézménye ezt a tehetséggondozás, illetve a minőségbiztosítás és a képzés-promóció elemének tekintik (PM1.1), miközben az ELTE és a UB a következő képzési körre való felkészítés kulcsaként értelmezi (CIRO3.1), de a hallgatói bevételek növelése is megjelent, mint lehetséges hozzáadott érték (T3.3). A csoportos szintű tudások fejlesztésének egy útjaként definiálták továbbá a nemzetközi kutatási együttműködések az interjúalanyok, amelyek azonban csak ritkán jelentek meg a vizsgált közös képzések viszonyában (PM1.1, T2.1). Ennek egyik oka lehet, hogy az Erasmus Mundus program nem támogat kutatási jellegű együttműködést a program keretében.

A képzési programok menedzsmentjére vonatkozó funkcionális tudás gyarapítását szolgálta emellett a közös képzésekben való részvétel minden vizsgált intézmény vonatkozásában, melyről főként a projektmenedzserek és programvezetők nyilatkoztak (PM1.1, PM4.1, PD2.3-2.3). Egy esetben pedig a TCD oktatói a kurzusokhoz köthető tájékoztatást tették azáltal hatékonyabbá, hogy Wikipédia-jellegű oldalt hoztak létre, ahogy a GYIK menüpontban az évek során feltett kérdéseket és válaszokat rögzítették, így is csökkentve az oktatói terhelést (T2.2-2.3). Ezt a gyakorlatot az egyik TCD-ben oktató kolléga a szervezeten belüli másik intézet kollégáitól ismerte és adaptálta a CEMACUBE programra sikeresen.

“Korábban az egyik kollégám azt kérdezte, hogy miért nem rendelkezik a kurzusom egy weboldallal, ahol minden információ elérhető. Azóta megcsináltam az oldalt, így, ha bármikor kapok egy e-mailt, akkor arra válaszolva megváltoztatom a weboldalt, a választ beteszem a GYIK közé, majd emailben írok a hallgatónak, hogy ellenőrizze az oldalt. Így rövid időn belül a megnőtt a GYIK listája, és tartalmazta az összes információt, mivel egy idő után ugyanazok a kérdések merültek fel újra és újra.” (T2.2).

A határokon átnyúló hatékony folyamatok érdekében az ELTE, TCD és UB projektvezetői sablonokat, formanyomtatványokat, belső folyamat- és feladatléírásokat, tájékoztató leírásokat, irányelveket és szabályzatokat készítettek. Kivételt jelent a UM intézménye ez alól, ami újfent arra enged következtetni, hogy azért nem dolgozott még ki ilyen jellegű anyagokat a konzorcium, mert a program csupán az első évében van, ellenben a 17 és 12 éves múltra visszatekintő TEMA+ és CEMACUBE programokkal. A

képzésmenedzsment fejlesztésének eredményeként a UB-ben erősödtek a belső értékelési folyamatok, több és strukturáltabb visszajelzést tudnak begyűjteni egy-egy folyamatra vonatkozóan a partnerektől (PM3.1), miközben az eltérő akadémiai kalendáriumok összehangolása révén arra kényszerült az intézmény, hogy a saját ágazati és intézményi belső szabályzatait áttekintse, keresve bennük az átjárhatóságra lehetőséget adó irányelveket (PM3.1). Fontos ezzel összefüggésben megjegyezni, hogy a vizsgált intézmények közös programjainak menedzsmentje nem csupán a szabályok betartása mellett kereste a képzések megvalósítását megkönnyítő megoldásokat, de sokszor a „kreativitás” égíse alatt a lehetséges kiskapukat is megpróbálják feltárni, amin át a nehezen összeegyeztethető folyamatokra próbálnak megoldást találni (PM1.1-3.1, PD2.1).

Végül a felvételi rendszerrel kapcsolatos csoport szintű tudásgyarapodásról számoltak be az interjúalanyok. A felvételi rendszer kapcsán mind a négy vizsgált intézményben jelentős változásokat azonosíthatunk, de ezek csak a vizsgált közös képzési programok szintjén rögzültek, a felsőoktatási intézmények más programjai vagy szervezeti egységei számára nem láthatók és így nem is adaptálhatók ezen gyakorlatok. Az ELTE intézményében a több körös szelekciós rendszert vezették be, mivel az írásbeli körre benyújtott anyagok nem szolgáltak elegendő információval arról, hogy kiket kellene kiválasztani (OL1.1). A kiválasztási és felvételi rendszer az intézmény központi felvételi eljárásától teljesen függetlenül, azonban a partnerekkel közösen kerül megvalósításra (PM1.1). A TCD intézményében a CEMACUBE felvételi bizottság egyéni felvételi interjúzást végzett az elmúlt években úgy, hogy a bizottsági tagok az egyik kiválasztott partnerintézmény székhelyén találkoztak és közösen hallgatták meg összes hallgatót (2.2), majd a leszűkített körből közös beszélgetések utána a bizottság választotta ki a felvételt és kiváltképpen az ösztöndíjat elnyerő hallgatókat (P2.1). Ez a folyamat tehát a partnerek szoros együttműködésére épült és egyfajta „csapatépítésként” is szolgált a partnerek számára (T2.2). A vírushelyzetre való tekintettel ezek az interjúk átalakultak és a partnerek felosztották maguk között a jelentkezőket, akikről az online interjút követően a konzorcium részére küldtek egy értékelést (PD2.1). A UB intézményében minden hallgatói jelentkezést 2 felvételi bizottsági tag értékeli (T3.4), majd egy közös konzorciumi meetingen egyeztetik le az eredményeket (PD3.1). A UM szintén fontos ismeretekkel és tapasztalatokkal gazdagodott a felvételi folyamatok kapcsán, mivel itt három eltérő intézményből származó kolléga is értékeli a hallgatói

jelentkezéseket, majd a többi intézményhez hasonlóan ebben az esetben is egy közös konzorciumi ülésen hozzák meg a felvételi határozatokat (PM4.1). A UM szervezete annyiban egyedülálló, hogy az egyedi felvételi eljárás más programokra történő adaptálásában rejlő lehetőségeket tudatosította az egyetemvezetés szintje is, akik a RADMEP és más közös képzési programok felvételi eljárásrendjét megismerve alakítják ki jelenleg a nemzetközi felvételi folyamataikat (CIRO4.1), amely ezen tudások szervezeti szintűvé válásának lehetőségét vetítik előre.

5.2.4. Csoportos szintű integratív tudáselemek

Az előzőeknél kevesebb csoport-szintű integratív tudáselemet tudunk azonosítani a kutatás keretében, mely tudástípus nem egy adott feladat közvetlen elvégzését segíti, sokkal inkább a feladatok mögött meghúzódó mélyebb folyamatok, rendszerek tudatos megismerését, fejlesztését támogatja. Ehhez kapcsolódóan az oktatók közötti együttműködés révén az oktatói gyakorlatközösségben való közös cselekvés, egymástól történő tanulás és magának az együttműködéseknek a fejlesztési lehetőségeit emelték ki a UB munkatársai, beleértve az oktatókat és a szervezet központi szintjén dolgozó nemzetközi munkatárs is (CIRO3.1, T3.1-3.3). Ezzel szemben mind az ELTE (T1.1), mind a UB válaszadói közül voltak (CIRO3.1, T3.1-3.3), akik látták ugyan a szervezeten belüli oktatói együttműködésekben rejlő potenciált, mégis úgy vélték, hogy ezek csak a közös képzések kötelékében dolgozó kollégák körére korlátozódhatnak, ott is csak a közösen elfogadott keretek között. A megkérdezettek szerint ugyanis a saját felsőoktatási intézményük más egységeiben oktató munkatársaknak, illetve az azonos szervezeti egységben, de a közös képzési programból kimaradó oktatóknak nincs közvetlen kapcsolata a közös képzési programhoz (T1.1), a program oktatóihoz (T3.2), miközben a többi oktatóhoz hasonlóan túlterheltek (T3.1). Ezt nehezíti az a körülmény, hogy sok esetben nem rendelkeznek a tudásmegosztáshoz közös platformmal szervezeten belül (T3.1), így tehát a gyakorlatközösséggé válás lehetőségét a szervezeten belül, a programban aktívan közreműködők bevonásával látták kivitelezhetőnek a válaszadók (T1.1, T3.1-3.3).

A szervezetek közötti szorosabb együttműködést, mint szervezetközi oktatói hálózatot definiálták a programban oktatók és annak előnyei között egymás kölcsönös módszertani gazdagítását, tanítási jó gyakorlatok megosztását jelölték meg (T1.2-1.3, T3.2, T3.4). A UB intézményében több ízben is kiemelték, hogy a programba bevont oktatók sem szervezeten belül, sem a konzorciumi tagokkal nem kollaborálnak

rendszeresen az oktatáshoz (vagy a programon kívül, tudományos kutatáshoz) kapcsolódóan, nincsenek rendszeresen megvalósított találkozók és belső egyeztetések a szervezetben. Így csalódottságukat fejezték ki arra vonatkozóan az oktatók, hogy nem jött létre egy szorosan együttműködő helyi oktatói közösség ez ideig, s ugyancsak nem értékelik úgy, hogy egy nemzetközi oktatói közösség tagjai lennének (T3.1-3.4). Mindazonáltal az oktatók ennek hiányát felfedezve alulról jövő módon szorosabb és intenzívebb tudásmegosztási és közös tervezési alkalmakat terveznek bevezetni a jövőben a szervezeten belül (T3.1-3.2).

A csoportos szintű integratív tudáselemek listáját gazdagítják a szervezeten belüli kurrikulumfejlesztéshez kapcsolódó folyamatok és tevékenységek. A programon belüli fejlesztések során a partnerek két megközelítést említettek: az egyik, jobban elterjedt megközelítés szerint a partnerek saját kutatási érdeklődésüknek megfelelően javaslatot tettek a képzés fókuszára, legfőbb tartalmi építőelemeire vonatkozóan (PM1.1, PD2.1, T2.3, PD4.1), így lehetőségük nyílt teljesen új képzési program és tanterv fejlesztésére. Ezzel szemben volt olyan intézmény, amely belső szabályozására tekintettel csak saját, már meglévő képzéseinek áttekintését, értékelését végezte el, majd erre építve vett részt a tantervfejlesztésben (T3.2), mely esetben jóval kevesebb mozgástér állt az oktatók rendelkezésére a kreatív kurzustervezés vonatkozásában. Akármely megközelítés érvényesült is, a programok összehangolására, harmonizálására minden partner törekedett, mely nem csak a program szintjén, de a tanszéki, intézeti és kari szinten is látható volt (FIRO1.1, OL3.1-3.2, OL4.1).

“A partner egyetemeket tereli a projektvezetés, hogy valamilyen módon közelítsenek egymás felé a képzésben – és itt direkt nem használom az egységesítés szót, mert nem ez a cél, hanem hogy harmonizálják, azt pedig ugye tudjuk, hogy azok elősegítik a mobilitást.” (FIRO1.1)

Erre építve a partnerek meghatározzák a képzés közös irányait, legfőbb tanulási eredményeit és a kapcsolódó tananyag tartalmakat, szükség esetén kölcsönösen átemelnek megközelítéseket (OL3.1-3.2, OL4.1, PM1.1, PD2.1). Segíti a programhoz kapcsolódó kurrikulumfejlesztés például a laborokban tartott órák sajátosságainak kölcsönös megismerését és jó gyakorlatok átvételét (PD4.1), az új specializációk létrehozását (PD2.1) és a tradicionálisan elméletorientált képzések gyakorlati aspektusainak erősítését a terepmunka, szakmai gyakorlat integrálása révén (PM1.1).

“A hozzáadott érték az, hogy ezen a mesteren keresztül képesek vagyunk egyesíteni az egyes egyetemek legfontosabb értékesítési pontjait.” (PD4.1)

A közös képzési programok fejlesztése azonban nagy idő- és energiabefektetést igényel (PD2.1, PM1.1), az eltérő intézményi szabályozások és az intézményi akarat függvényében pedig sok innovatív javaslat végezheti úgy, hogy a tervezési fázisból nem jut el a megvalósításába (T2.2, T3.1).

„A sajnálatos lecke, amit megtanultam, hogy a dolgok nem olyan dinamikusak, mint kellene lenniük. Néha nincs hatásunk a programra sem tudományterületi, sem tartalmi szempontból.” (T2.2)

Végül, a csoportos és integratív tudáselemek közé soroltuk az interkulturális tudatosság fejlődését is, amely megjelenik a programon belül a hallgatókkal való kommunikáció, együttműködés és a kihívások közös megoldása során fejlődik (OL1.1, OL4.1, PM1.1, PM3.1, T1.1-1.3, T2.1-2.2, T3.1-3.4). Az interkulturális tudatosság fejlődése ebben a megközelítésben azt is jelenti, hogy az oktatók saját kulturális kontextusukba beágyazott szemléleteikre reflektálnak, és mind a módszertan, mind a kurzus tartalma és az alkalmazott példák esetében új megközelítésekkel, nemzetközi példákkal, a hallgatók saját kontextusára jobban reflektáló gyakorlatokkal készülnek (T1.1-1.2, T2.2, T3.1-3.2).

„Meg kell érteni a tanulók szemléletmódjának sokféleségét, majd ehhez kell igazítani a tanítási megközelítést és a pedagógiai módszertanokat.” (T2.1)

A hallgatókkal végzett támogató tevékenységek kapcsán riportálták a projektmenedzserek (PM1.1, PM3.1-4.1), hogy a mindennapi élethez kapcsolódó kihívások (lakhatás, családi és párkapcsolati ügyek, mentális vagy fizikai egészség) megoldása során szükség van egy nagyfokú nyitottságra, érzékenységre és az eltérő szocializációs háttérből eredő különbségek megértésére, elfogadására. Egyes esetekben azonban nincs szükség kiemelkedő lépéseket tenni, a UB intézményében például elegendőnek bizonyul a kommunikációs stíluson vagy az információközlés módján változtatni (PM3.1).

„Semmi nagy változás nem történt, egyszerűen csak elkezdtem az emailbe beírni, hogy milyen személyes névmással szólíthatnak meg. Ez nagyon felszabadította a hallgatókat, többen is jelezték, hogy így sokkal könnyebb volt írni nekem az első alkalommal és egyből könnyebben tudtak hozzám fordulni. Ezt a gyakorlatot egyébként már mások is elkezdték átvenni az irodában, ahol dolgozom.” (PM3.1)

A képzésben érintettek interkulturális tudatosságát és kommunikációját fejleszti ezen túlmenően maga a nemzetközi konzorciumi feladatok ellátása is, mivel az eltérő felsőoktatási rendszerek hagyományaiból kiindulva eltérő tanítási módszerek és megközelítések kerülnek az egyes intézményekben alkalmazásra. Ezeket az oktatók és a projektvezetés is megismerik, a legtöbb esetben pedig egymás szemléletének pozitív

gazdagításaként értékelték (T1.2, T2.1, T3.3). Ahogy a fenti példák is mutatják, az interkulturális tudatosság fejlesztése egyértelmű kimenete a közös képzési programoknak minden vizsgált célcsoport tekintetében és arra utaló jeleket is találhatunk (CIRO4.1, FIRO2.1-2.2, PM3.1), hogy ez nem csupán a programon belül, de a szervezeti működés más területein is megjelenik – ugyan tudattalanul – a programban érintett munkatársaknak köszönhetően.

5.2.5. Szervezeti és funkcionális tudáselemek

Az empirikus kutatás keretében vizsgált tudástípusok szervezeti szintjéhez érve ezen tudáselemeket is besorolhatjuk annak függvényében, hogy azok bizonyos gyakorlati, operatív feladatok ellátását segítik-e vagy inkább rendszerező, integráló funkciót töltenek be. Értelmezésünk szerint az első kategóriába tartozik a kurrikulum nemzetköziesítésének területe (PD3.1, T3.1-T3.2), ami arra utal, hogy a képzési program határait átlépve egy új, nemzetközi dimenziót vezettek be más programok esetében. Erről legmarkánsabban az UB oktatói és programvezetője nyilatkozott, de ebben a dimenzióban minden vizsgált intézmény adott számot tudásának, gyakorlatainak gyarapodásáról. A kurrikulum nemzetköziesítésének elemei például a közös képzéssel összefüggésben az új, angol nyelvű szabadon választható tárgyak bevezetése (PD3.1), a közös képzési programban futó kurzusoknak a kinyitása más, nem EMJM hallgatók számára (T3.1), vagy a hazai képzés keretében a kiadott projektfeladatok nemzetközi dimenziójának erősítése (T3.2).

“Van egy szabadon választható tantárgyunk, amely a politológia tanszék által kínált politológia képzéshez tartozik, amit a GLOCAL program indítása előtt csak spanyolul kínáltunk. Most pedig angolul is elérhető több mesterszak hallgatói számára is. Az angol nyelvű tantárgyak kínálatának növekedése tehát ennek egy mellékterméke.” (PD3.1)

Hasonló gyakorlatokról számoltak be az interjúalanyok a többi vizsgált intézménynél is: az ELTE oktatói, szervezeti egység-vezetői a nemzetközi esettanulmányok és a nemzetközi szakirodalom felerősödő szerepéről adtak számot minden olyan program esetében, amire rálátással rendelkeztek (T1.1, T1.3, OL1.1). A TCD-n ezzel szemben kevésbé hangsúlyozták, hogy a közös képzési programok újdonságot jelentettek volna a kurrikulum nemzetköziesítése dimenziójában, de elismerték, hogy a partnerekkel való konzorciumi munka a programon túlmutatóan is arra ösztönözte az oktatókat, hogy a többi, hasonló fókuszú képzésükbe is integrálják a partnerektől átvett jó gyakorlatokat (pl. a már említett journal club gyakorlatát) (T2.2, PD2.1). A UM esetében ebben a tekintetben még kevés információt tudtak megosztani, tekintettel arra, hogy a közös

képzési program még nem valósult meg egyetlen hallgatói évfolyammal sem a UM-ben. Mindazonáltal már a fejlesztés folyamatában is úgy látták az interjúalanyok, hogy lesznek olyan gyakorlatok, amiket a közös képzés tapasztalataira építve más programokra is ki szeretnének terjeszteni, így például a nemzetközi tanulmányutak integrálását más mérnöki szakjaikba (T1.1, PD1.1).

A kurrikulum nemzetköziesítéséhez szorosan kapcsolódik, mégis attól elválasztva reflektáltak az oktatók a többnyelvűség bevezetésére, ami egyrészt a menedzsment folyamatok kapcsán jelent meg minden olyan intézményben, ahol nem az angol az oktatás elsődleges nyelve (PM1.1, PD3.1, PD4.1). Másrészt az ELTE gyakorlatában a közös képzés kétnyelvű (francia és angol) lebonyolítása azt eredményezte, hogy elfogadott gyakorlat legyen több nyelvet is alkalmazni például ismeretterjesztő rendezvényeken, tudományos konferenciákon (T1.3). Ez azonban még sok problémába ütközött, ami a konzorciumban oktatók és a felvett hallgatók eltérő nyelvi szintjéből adódik (OL1.1, T1.1, T1.3).

A közös képzési programhoz tartozó extrakurrikuláris programok más programok felé történő kinyitását, elérhetővé tételét tette meg például az ELTE intézménye, ami a TEMA+ programban szervezett workshopokat, intézménylátogatást, közösségi eseményeket (tanszéki karácsony) és hétfégi kirándulásokat is egyaránt megnyitotta azon hallgatók számára, akik nem tanulnak a programban (PM1.1, T1.2). Ez a gyakorlat egyértelműen segíti a hallgatók közötti interkulturális tapasztalatcserét, a hallgatói és oktatói közösség fejlesztését (T1.1).

Az eddig bemutatott folyamatokat – kiindulva az interjúalanyok megjelöléséből – főként az oktatók facilitálták, szorosabban kötődnek tehát az azonosított tudáselemek a az oktatási gyakorlathoz. Azonosíthatóak azonban olyan tudáselemek is, amelyek inkább az adminisztráció, a menedzsment területén váltak szervezetivé és kerültek alkalmazásra a képzési programok közvetlen vagy tágabb szervezeti környezetében. Ilyenek az adminisztratív folyamatok közül a hatékony (és sokszor kreativitást igénylő) pénzügyi menedzsmentre vonatkozóak, amelyek a képzési program sikeres elszámolási szakaszai után értékes tudással gazdagítják a szervezet tagjait a hasonló vagy eltérő, de mégis Európai Unió finanszírozású projektek megvalósításakor is (CIRO3.1-3.1, PM1.1-2.1). Az adminisztratív folyamatok szervezeti szinten történő átláthatóvá tételét (PM1.1), a közös képzésben a saját vagy másik partnerintézmény által alkalmazott folyamatok és leírások általános szervezeti működésre való adaptálását (pl. hallgatói kézikönyvek,

órarendi beosztások) (PM3.1, T2.1), vagy akár új adminisztratív gyakorlatok kialakítását (pl. megbízhatóbb adatkezelési rendszerek, hatékonyabb hallgatói elégedettségmérés bevezetése) eredményezheti emellett a közös képzési programok működése a vizsgált szervezetekben (PM2.1, T1.1). Fontos itt megjegyezni, hogy nem csak a gyakorlatok konkrét fejlesztése, hatékonyabbá tétele jelentheti a szervezeti tudás gyarapodását, hanem az is hasznos információval szolgálhat a szervezetek számára, ha visszajelzést kapnak a fennálló korlátokról.

Az adminisztráció mellett a szervezet tágabb szintjén is megfigyelhető volt az interjúalanyok elmondása alapján a menedzsment folyamatok módosulása, átalakulása, ám legfontosabbnak a folyamatokkal kapcsolatos rugalmas, innováció-vezérelt, a hagyományos munkamenetektől eltérő szemléletmód kialakulásáról számoltak be a megkérdezett interjúalanyok. A menedzsment jellegű változtatások körébe sorolták így az alanyok a belső szabályozások részletes megismerését, szükség esetén átalakítását vagy figyelmen kívül hagyását, a berögzült rutinok felülvizsgálatát, a kontroll és koordináció összehangoltabb működését (CIRO3.1, CIRO4.1, OL1.1, PD3.1, PM1.1, UAL1.1). Nem meglepő eredmény, hogy ebben a tekintetben a projektmenedzserek, programvezetők és szervezeti egységvezetők érzékelik hangsúlyosan a bekövetkező változásokat. Szorosan kapcsolódik az előzőhöz a képzések kialakításának (alapításának és/vagy indításának) és a közös diplomakiadás folyamata, ami tekintetében a konzorciumvezetői szerepet betöltő ELTE intézményében tapasztalhatunk jelentős változást (PM1.1, CIRO1.1, UAL1.1, T1.1). Az intézmény kedves képzése területén szerzett tapasztalatára tudott támaszkodni akkor is, amikor a hazai akkreditációs testület, a MAB felkérésére javaslat a közös képzések elindítását segítő országos eljárásokra. Az ELTE tehát nemcsak saját folyamatait, de a magyar felsőoktatási intézmények közös képzés indításához kapcsolódó teendők körének meghatározásában is fontos szerepe volt (UAL1.1)

Az intézményi szintű mobilitási menedzsment folyamatokra ugyancsak hatással volt a közös képzési programok bevezetése, bár az interjúalanyok elmondása szerint alapvető változásokat nem eszközöltek a folyamatokban, inkább azokat egyszerűsítették átláthatóbbá tették (FIRO1.1-4.1). Fontos megjegyezni, hogy a mobilitások menedzsmentjének területén tapasztalható volt hogy a már meglévő folyamatok szolgálták kiindulási pontként a közös képzések mobilitás útjainak és a kapcsolódó irányelvek megfogalmazásának (FIRO3.1). Ilyenformán tehát nemcsak a közös képzés befolyásolta a szervezet mindennapi munkáját, hanem éppen fordítva valósult meg ez.

Ugyancsak az eddigiek sorát bővíti a a közös képzésekhez kapcsolódó szolgáltatások fejlesztése, amelynek egyik irányát a szolgáltatások centralizálása (PM3.1), másik irányát a hagyományos szolgáltatások EMJM-kompatibilissé tétele jelentette (CIRO4.1, OL4.1).

“A közös képzések is hozzájárultak, hogy egyáltalán az egyetem elkezdett erőteljesebben nemzetközi szemléletű lenni és a nemzetközi hallgatók számára minőségi szolgáltatásokat nyújtani. Itt tényleg az ilyen banális dolgokra kell gondolni, mint a kétnyelvű feliratok kihelyezése, meg a kollégiumi férőhelyek biztosítása.” (CIRO1.1).

A szervezeti szintű funkcionális tudáselemek körét gazdagítja a nemzetközi projekt tapasztalatból származó tudás is, amely a hasonló képzési programok tervezése, kivitelezése vagy egyéb európai uniós pályázati formák esetében aktiválhatók eredményesen az interjúalanyok elmondása szerint (CIRO3.1, FIRO1.1, OL3.1-3.2, PM1.1). A közös képzések megvalósítása egyfajta pályázati és projektmenedzsment „képzésként” is aposztrofálható, Ám itt a munkahelyi tanulás informális jellege és a kollégák közötti horizontális tudásmegosztás kerül előtérbe (T2.2). A programok lehetőséget teremtenek nem csupán a programban hivatalosan közreműködő, de a szervezet távolabbi pontjain lévő és szervezeti egységek tanulására is. Ehhez az informális beszélgetések (OL3.1-3.2), az egyetemi vagy kari vezetés explicit felkérése a projektben dolgozók tudásának megosztására (PM1.1) és más szervezeti tagok önkéntes bekapcsolódása és lehetőséget teremt (T2.2).

“Szerintem csak tapasztalatból és reflexióból tanul az ember. Amikor beléptem a programba, naiv voltam, azt hittem, könnyen meg tudjuk majd csinálni, és így tovább, de miután már közel egy évtizedes tapasztalattal rendelkezem az ilyen típusú programokban, most már tudom, mire van szükség ahhoz, hogy eredményesen megcsináld [a programot] és milyen megközelítést alkalmazzunk.” (PD2.1)

“Nagy tapasztalatot szereztem ebben [a közös képzésben], ezért mindig fiatal kollégákat hívtam és vontam be őket a mesterképzésbe, ahol más kollégákkal dolgoznak Európa-szerte, hogy lássák, hogyan állítjuk össze ezeket a mesterképzéseket, és hogyan működnek. Tehát sokat tanultak arról, hogyan kell ténylegesen működtetni ezeket a programokat, amit aztán később más projekteknél is tudnak használni.” (T2.2)

A közös képzési programok bevezetése emellett a programhoz kapcsolódó, illetve a szervezeten belüli felelősségi körök, feladatmegosztás tisztázását körülhatárolását, adott esetben a szervezeti struktúra kismértékű megváltoztatását is tapasztalták az interjúalanyok (CIRO4.1, FIRO3.1-3.2, FIRO4.1, OL1.1, PM1.1, T1.1). A közös képzési programokhoz kapcsolódóan a tanulmányi ügyintézéshez és mobilitások szervezéséhez

kapcsolódó feladatok újragondolása is megtörtént (OL1.1, PD3.1). Ez utóbbi tekintetben annak igénye merült fel, hogy pontosan körül határolják, mely feladatok tartoznak a szervezet hagyományos egységeinek feladatkörébe és melyek azok, amik a projektszervezet kompetenciái közé tartoznak (PD2.1, PM1.1, PM3.1-4.1). A vizsgált intézmények körében találhatunk példát arra is, hogy a közös képzési program hosszú távú fenntartásával összefüggésben a szervezet vezetése újragondolta a tanszékek felépítését, az általuk gondozott szakok elosztását és kis mértékű változtatásokat hajtott végre ebben a tekintetben (PM1.1, OL1.1). Így a tanszékek jobban illeszkedtek a képzések profiljához. További kihívást és egyben tanulási felületet jelentett a konzorciumvezetői feladatot betöltő szervezet, az ELTE számára a feladat- és felelősségi körök konzorciumi partnerekkel való tisztázása, mivel a feladatok számonkérése a projektvezető munkáltatói jogviszonya híján nehezen volt megvalósítható (T1.1, PA1.1).

“Voltak olyan visszatérő problémák, hogy próbáltuk megtalálni az egyensúlyt a felelősségi körök elosztása és a feladatok között, mert néha a partnerek tényleg nem balanszírozzák ki egymást, vagy nem egyformán vesznek részt a programban.” (T1.1)

Az előzőekben leírtakból egyenesen következik, hogy a kapacitások strukturáltabb tervezését, kapacitásbővítést is magával hozta a közös képzések bevezetése és implementációja. A programokhoz kapcsolódóan általában új pozíciót hoztak létre az intézmények, amit a projektmenedzserek töltöttek be (PM1.1-4.1, FIRO3.1-3.2), így az ehhez kapcsolódó munkakörök és folyamatleírások is el kellett, hogy készüljenek (OL1.1, PD2.1, PD4.1). A projektszervezeti működés miatt tovább új, de hosszútávon nem fennmaradó projektformációk, munkacsoportok kerültek kialakításra, köztük is a különböző felvételi és vizsgabizottságok, minőségbiztosítási és értékelési munkacsoportok (PM1.1, PM3.1-4.1, PD2.1-3.1). A programok emellett a meglévő kapacitások átcsoportosítást, projekte történő alkalmazását is megtette, így a szervezetben a közös képzési programot megelőzően is foglalkoztatott kollégák új szerepkörbe, például projektmenedzseri vagy programvezetői szerepbe kerültek (PM3.1-4.1, PD2.1). A „joint degree” programok arra is lehetőséget teremtettek, hogy a szervezet felmérje saját kapacitásainak korlátait és ezt belátva vállaljon feladatokat a programon belül. Többször is említésre került ez a probléma a TCD intézményében, ahogy az EIT finanszírozási séma jóval kevesebb mozgásteret biztosít a programban dolgozó munkatársaknak (PD2.1, T1.2-1.2). Végül fontos tanulságként szolgált a partnerek számára a kapacitások tudatosításának folyamat, mivel ezt segítette, hogy ne csak

utólagosan, de már a folyamat közben vagy előtt elkezdjék felmérni, hogy milyen tevékenységeket tudnak hosszú távon is fenntartani és megpróbálják azokra helyezni a hangsúlyt (PA1.1, PD2.1, T2.1).

„A legnagyobb problémánk gyakran az, hogy ha a kollégákkal megbeszéljük, hogy mi minden kerülhet bele egy adott programba, akkor gyakran annyira izgatottak leszünk, hogy megpróbálunk túl sokat beletenni. Ilyenkor mindig emlékeztetnünk kell magunkat, hogy rendben, csak ennyi óránk van [a programban], és ez így problémás lesz. Szóval megpróbáljuk visszatartani az izgatottságunkat. Általában ez okozza a legnagyobb gondot.” (T2.2)

A funkcionális, szervezeti tudások utolsó csoportját jelenti a nemzetközi promócióra, nemzetközi rangsorokba való bekerülésre vonatkozó szervezeti tudások köre, amely természetesen a szervezeti elvárásoknak való megfelelés részeként is azonosítható. A vizsgált intézmények nemzetközi stratégiai szintjén dolgozók narratívái alapján a közös képzések révén az egyetem erősíteni tudja nemzetközi pozícióját (CIRO1.1-CIRO4.1) és nemzetközi láthatóságát, reputációját, presztízsét (CIRO1.1-CIRO4.1, FIRO1.1, PD2.1, PD4.1, T3.3), ezáltal széleskörűbb merítésből vehet fel hallgatókat (CIRO 1.1-2.1, CIRO4.1). A presztízs kérdése a hivatkozott alanyok alapján azonban minden vizsgált szinten (a programban közvetlenül érintettek, a kari és az egyetem központi szervezeti egységei vonatkozásában is) előkerült, tehát ennek tudatosítása és az egyetem hírnevének erősítése a programokban és azon kívül dolgozó egyetemi munkatársak közös erőfeszítése alapján valósul meg (FIRO1.1, CIRO3.1, PD2.1).

5.2.6. Szervezeti és integratív tudáselemek

A kutatásunkban azonosított szervezeti tudástípusok utolsó csoportját jelentik a szervezeti szintű integratív tudáselemek, amelyek összehangoló, rendszerező szerepe van a szervezeti szinten. Kutatásunkban ide azok a tudáselemek kerülnek, amik a közös képzési programon túl, a szervezet mezo (kari) vagy makro (központi és karok közötti szervezeti) szintjén is megtalálhatóak.

Ebbe a kategóriába kerültek besorolásra a hallgatói közösség fejlesztésére vonatkozó tudáselemek, amelyek egy felől a nemzetközi hallgatók képzésbe történő bevonására (CIRO1.1-3.1), adott esetben olyan partnerek részéről, akikkel tradicionálisan szoros a kapcsolata az intézménynek (FIRO1.1). Másfelől már a képzésben tanuló hallgatókkal végzett közösségfejlesztésre utal (OL3.1-3.2), ám ez koránt sem azt jelenti, hogy csak a nemzetközi hallgatók közösségének fejlesztése valósul meg, mivel a közös képzések oktatói arra is fordítanak figyelmet, hogy elősegítsék a

közös képzési programokon és a hagyományos, hazai képzéseken tanulók közötti kapcsolatok kialakítását (OL1.1, T1.1-1.3, T3.1-3.2). Ennek formái például a minden hallgató számára nyitott kurzusok, közös projektek, de beletartoznak az ünneplések (pl. évzáró rendezvény), extrakurrikuláris programok, szabadidős túrák (PA1.1, OL1.1, PD3.1, PD4.1). Nehézséget jelent az első példa, a minden hallgató számára nyitott kurzusok tekintetében a hagyományos képzési programok és a tanulmányi adminisztrációs rendszerek rugalmatlansága (PA1.1, T3.1), illetve a közös képzési programon tanuló és a nem közös képzésű hallgatók felkészültségének eltérése (T3.1). Ez azt eredményezheti, hogy habár együtt vesznek részt a hallgatók a tanulási folyamatban, az oktatók a belső szabályozásnak való megfelelés, illetve a differenciálás szükségessége miatt mégis kettős adminisztrációt és kurzustervezést végeznek (T3.1). Az oktatók emellett kiemelték, hogy a hazai és a közös képzésen tanuló hallgatók közösséggé válásának egyik nagy akadálya, hogy a hallgatóknak nincs strukturált találkozási felülete, éppen ezért fontos feladatának látják az oktatók, hogy a kapcsolatteremtés fórumait ők hozzák létre, majd engedjék a közösség önirányított fejlődését is (T1.3, T3.1). Ilyenformán tehát a hazai intézmény nemzetköziesítését valósítják meg az oktatók és a programvezetők, bár ezen tevékenységet az oktató munkatársak nem így aposztrofálják, ellenben a szervezet központi szintjein dolgozó munkatársakkal, akik munkakörükből adódóan operálnak ezekkel a koncepciókkal (UAL1.1).

„Felmerült bennünk a gondolat, hogy keveredjenek a helyi és a GLOCAL hallgatók az egyik kurzusban. Szóval mondtam a helyi hallgatóknak, hogy jöjjenek és tanuljanak velük, hátha ez segítene, hogy így a helyi hallgatók is megtanuljanak angolul. Kivételesen volt néhány jó helyi hallgató, aki úgy érezte, hogy ez neki egy kihívás és képes rá. Éppen ezért néhányan közülük jelentősen fejlesztették a képességeiket, kommunikációs készségeiket. Még azt is mondanám, hogy a kurzus végén úgy viselkedtek, mint a GLOCAL hallgatók, holott nem voltak azok. Ezt nevezhetjük izomorfizmusnak.” (T3.2).

“[A közös képzések révén] jönnek is külföldi hallgatók, ez pedig a nemzetköziesítésnek szintén egy külön ága, amikor idejönnek hallgatók és ők együtt ülnek a magyar hallgatókkal és ezáltal zajlik egy ilyen interkulturális együttműködés.” (UAL1.1)

A közös képzési programok eredményeként a vizsgált intézményekben elindult egy strukturált gondolkodás a megvalósító szervezeti egységek által alkalmazott tanítási és értékelési módszerekről, így az oktatók, programvezetők folyamatosan reflektálnak a szervezet oktatási vonatkozású gyakorlataira, adott esetben átadják azokat a szervezeten belül (T1.2-1.3, T3.2-3.3, PA1.1, PD3.1). A hallgatóközpontú, a hallgatói sokszínűséget a tanítás során kiaknázandó erőforrásnak és az eltérő interkulturális tapasztalatok tudatos

becsatornázását szorgalmazó narratíva erősödéséről számoltak be az ELTE interjúalanyai (T1.1, T1.3, PA1.1, OL1.1, FIRO1.1), ami a programon belül, de a megvalósító tanszék más programjai és a kari nemzetközi iroda látóterében is megjelenik.

Az előző területet kiegészítve kiemelten fontosnak tartjuk bemutatni azokat a program- és kurrikulum-fejlesztési tevékenységeket, amelyek a közös képzési programokhoz kapcsolódóan, de azokon már túlmutató módon valósulnak meg (PM1.1, PD2.1, T1.1, T1.3, T2.2, CIRO3.1, CIRO4.1, OL3.1-3.2, UAL2.1). Ennek egy példája, hogy új közös képzések indításakor a képzések céljainak meghatározása, a pályázás és megvalósítás folyamán is támaszkodhatnak a képzésben szerzett tapasztalatokra a kar más szervezeti egységei is (PM1.1, PD2.1, PD4.1). Ehhez a központi szervezeti egységek (oktatásszervezés, nemzetközi iroda) szükség esetén felkeresik közvetlenül a projektmenedzsmentet (PD3.1, PM1.1) és az ELTE esetében volt már arra is példa, hogy tudásmegosztó alkalom megtartására kérték fel a projektvezetést (PM1.1). Szintén ezt segíti a UM esetében, hogy a RADMEP program megvalósítási szakaszába lépve egy olyan projektmenedzser kollégát vettek fel, aki korábban más EMJM programokban is dolgozott, így a szervezeten belül biztosították a szakértelmet és a tudásátadás hatékony megvalósítását (UAL4.1, CIRO4.1). A közös képzési programokat azért is találják hasznosnak a szervezet makro szintjén álló nemzetközi munkatársak a programfejlesztés tekintetében, mivel általánosan a tantervek nemzetközi dimenziójának bevezetését, eszközét látják benne (CIRO3.1, CIRO4.1), míg a hallgatók mesterprogramok (GLOCAL és a sima hazai képzések) összekapcsolásában, a közös tanteremben végzett tanulás-tanítási folyamatokban látják a képzések nemzetközi fejlesztésének lehetőségét a UB mezo szintű vezetői (OL3.1-3.2). Egyfajta inkubátornak tekintik így a szervezet makro szintjéről az EMJM programokat, amik biztonságos, idő- és energiahatékony közeget jelentenek a teszteléshez, ezzel egyrészt szolgálva a nemzetköziesítés, másrészt a képzések általános fejlesztését, szempontjából értelmezik azokat (CIRO4.1, UAL1.1). A TCD továbbá az EIT képzési programok működése, illetve az EIT címkével ellátott programokra vonatkozó elvárásoknak való megfelelés kapcsán szerzett hasznos tudást, amit további kettős képzések gyors bevezetése során tud majd a szervezet alkalmazni, de a nehézségek miatt közös diplomával záruló képzések indítását nem szorgalmazzák az egyetemi vezetés képviselői (UAL2.1). Kiemelték még ezzel kapcsolatban, hogy az EIT képzési programok esetleges csapdáinak elkerüléséről nem is igazán a CEMACUBE

megvalósítása, sokkal inkább a felmerülő programok és más, sikertelen pályázatokból vontak le következtetéseket (UAL2.1).

Az ELTE TEMA+ programjának több irányban is van kapcsolódása a kar további képzéseihez, azoknak a kialakítását, fejlesztését segítette. Az egyik ilyen képzés a Kulturális Örökség Tanulmányok (KÖMA) program, amit az ELTE 2016-tól kínál a hallgatóknak, ám azzal kapcsolatban, hogy a program bevezetése és felépítése mennyire kapcsolódik a TEMA+ programhoz, eltérnek a megkérdezettek értelmezései. Míg a projektmenedzsment úgy értelmezi, hogy a KÖMA bevezetését jelentősen serkentette az, hogy a téma a kutatások középpontjába, majd a TEMA+ program fókuszába került és innen eredezteti a programindítást (PM1.1), addig a program egy oktatója nem lát ilyen szoros kapcsolatot, csak az egyéni szintű oktatói munkában látja a tudástranszfer lehetőségét (amennyiben azonos tárgyakat oktat) (T1.1).

„Szerintem a TEMA programot alapvetően lefordították magyarra, és a magyar hallgatóknak oktatják ezeket a kurzusokat. És igazán nagyszerű, hogy megvan ez az új mesterkurzus, mert korábban ez csak egy speciális specializáció volt az MA történetén belül. De úgy gondolom, hogy a [TEMA] programban szerzett tapasztalatok után a programvezető rájött, hogy különálló mesterképzésként kellene akkreditálni. Szóval szeretném hinni, hogy ez a TEMA tapasztalatainak eredménye volt, és ez bátorította fel az oktatókat a szak beindítására.” (PA1.1)

“Vannak közös szövegek, témák a TEMA és a magyar közös kulturális örökség tanulmányok program között, de nem ugyanaz. Én személy szerint nem hívnám a program tükörprogramjának. Már kurzusokat is tanítok a TEMA-n és a magyar programon, szóval biztosan vannak átfedések, de nem szükségszerűen.” (T1.1)

A TEMA+ program egy másik szervezeti szintű eredményének tekinthető, hogy 2022-től bevezetésre kerül egy olyan angol nyelvű mesterképzési program, ami az interjúalanyok elmondása szerint épít mind a TEMA+, mind az előbbieken ismertetett magyar nyelvű KÖMA tapasztalataira is (T1.3). A program nemzetközi dimenziójának továbbra is fontos szerep jut ebben a programban, de formális konzorciumi partnerek és beépített mobilitási utak nélkül fog megvalósulni (PM1.1, T1.3).

“Lesz folytatás abban az értelemben, hogy egészen konkrétan lesz egy tükör képzése angolul és szeptemberben indul a program. Nem is tudom, több dologban fog hasonlítani a TEMA-ra, mint amiben el fog tőle térni, de azért nem is csak egy variánsa lesz. Már csak azért sem, mert itt nem ezekkel a partner egyetemekkel fogunk együttműködni, nem lesz ilyen zárt, tehát fognak mozogni [a hallgatók], lesz mobilitás, de szerintem azon a képzésen még inkább rajta fogjuk hagyni a kezünk nyomát, azokat a hallgatókat még inkább mi fogjuk formálni, még inkább tőlünk fognak nagyobb arányban tanulni, mert lehet, hogy valaki itt marad mind a négy félévre, lehet, hogy mennek tovább, de akkor csak egy egyetemre mennek tovább. Szóval nincs konzorciumi elvárása a

programnak, ez az ELTE-nek lesz egy angol nyelvű képzése és lesz lehetőségük menni [a hallgatóknak mobilitásra], de nem EU-s keretben.” (T1.3)

A TCD esetében kiemelkedő volt a volumene a közös képzéshez kapcsolódó, de azon kívüli szak- és programfejlesztés, amit a CEMACUBE program (akkoriban még EMJM) tanulságaira építve vezettek be. A program irányelvként szolgált ahhoz, hogy 4 éves képzésből áttérjenek az 5 éves képzési ciklusokra a mérnöki területen 2012-ben, amiben hatalmas segítségére volt az intézménynek, hogy már rendelkezett egy olyan programmal, ami az 5 éves képzések utolsó két évére vonatkozó tapasztalatokkal szolgált (PD2.1, T2.2).

„Mivel hidat nem lehet építeni, hacsak nem okleveles mérnök valaki, így ehhez meg kell szereznie a hivatalos végzettséget egy programon keresztül, ami az EU-ban mindenhol 5 éves. Mivel a mi programjaink történelmileg úgy alakultak ki, hogy 4 évesek, ezért a 4-ből 5 éves programra tértünk át talán 9-10 évvel ezelőtt. Abban az időben megvolt az az előnyünk, hogy a CEACUBE program már ott volt az orvosbiológiai mérnöki területen, ami azt jelentette, hogy az 5. évfolyamot nagyon gyorsan rá tudtuk rakni a meglévő programokra. Tehát most egy nagyon hatékony orvosbiológiai mérnöki programot kínálunk a többi szakhoz hasonlóan, és ez rendkívül előnyös volt, mivel a többi tudományterület, az építőmérnöki, gépészmérnöki és menedzsment, mérnöki, számítástechnikai mérnöki szakok mostanra ugyanazt az utat követték, mint mi csináltunk a CEMACUBE és az előző EMJM szak 5. évfolyamán. [...] Azt gondolom, hogy a korábbi mesterképzéseink talán kevésbé voltak hatékonyak. Szerintem sokkal hatékonyabbá tettük őket. Úgy gondolom, hogy képesek vagyunk nagyon hatékonyan futtatni a programokat, és ez áterjedt az általunk kifejlesztett összes többi programra is. Semmi köze a CEMACUBE-hoz tartalmilag, de ugyanazokat az eljárásokat alkalmazzák, mint mi, körülbelül 15 különböző mesterképzéssel kapcsolatban. Tehát pontosan ugyanazokat a modelleket használjuk mindenütt, most ez a modell lett az egyetemi modell. Tehát egyfajta ozmózison keresztül mindenki mást arra ösztökéltünk, hogy kövessék a mi irányunkat és ez így nagyon hatékony.” (T2.2)

A szervezeti integratív tudások körét gyarapítják továbbá a szervezetről és a szervezeti működésről szerzett ismeretek egyaránt, így például a szakalapítási és indítási folyamatokról, az engedélyeztetési eljárásokról, a mobilitások és hallgatói szolgáltatások menedzsmentjének bevett módjairól szerzett ismeretek (PM1.1, PM3.1, PM4.1, T2.2, T4.1). Szorosan kapcsolódik ehhez a közös képzések partnerszervezeteiről és más országok felsőoktatási rendszeréről szerzett tudás, amely elengedhetetlennek bizonyult az összes partner számára ahhoz, hogy akkreditációs, szakindítási, felvételi és diplomakiadási folyamataikat össze tudják hangolni, nem beszélve a finanszírozási folyamatokkal kapcsolatos feladatokról (FIRO1.1, OL3.1, PM1.1, PM3.1, PM4.1, PD2.1, PD3.1, T2.2, UAL3.1). Ez utóbbi kiemelten fontos olyan partnerek együttműködése esetében, mint a TCD, akik szinte kizárólag költségtérítéses képzéseket biztosítanak, míg

más partnerek felsőoktatási rendszerének nemzeti sajátosságaiból adódóan nincs taníjkötelezettség. (T2.2). A rendszerek kölcsönös ismerete továbbá az általános oktatásszervezési kérdések esetében is szükségszerű, mint például a TCD esetében a mesterszakok általában 1 éves, 90 ECTS kreditértékűek, míg más partnereknél 2 éves és 120 ECTS a bevett rendszer UAL2.1). Szintén segíti ez a tudás a programok tartalmának összehangolását azáltal, hogy transzparenssé teszi az egyes tanulás-tanítási tevékenységekhez rendelt kreditértékeket (az ECTS elviekben iránymutató jellege mellett is), amelyek jelentősen eltérhetnek a partnerek esetében (PM1.1, PD3.1, T1.2, T1.3).

Az integráló, szervezeti szintű tudások közé sorolhatjuk az új együttműködési módszerekkel és stratégiákkal való gyarapodást is, ami a szervezetek közötti (PD2.1, T3.1), a szervezeten és a program megvalósításáért felelős szervezeti egységeken belül valósulhat meg (PM3.1, PD3.1, FIRO). Az ELTE esetében az együttműködések révén a eltérő hierarchiai szintek közötti szabadabb átjárást, szorosabb együttműködést és hatékonyabb kommunikációt emelték ki (FIRO1.1), míg a UB esetében, ahol több tanszék adja az oktatói bázist, így a szervezeti egységek közötti átjárást segíti a közös képzés bevezetése (PD3.1).

A szervezet problémamegoldó szemléte és a kihívások kezelésének módjában is találhatunk olyan elemeket, amik fejlődtek a közös képzésekben való részvétel hatására. Az összes felvett interjú során utunk azonosítani olyan válaszokat, amelyek a problémamegoldást segítik. Így a programok mikro, mezo és makrokörnyezetében dolgozók is említették, hogy a rugalmasság, a megoldásfókusz és az adaptációs képesség vonatkozásában is fejlődtek a képzések megvalósítása során (PM3.1, PD2.1, T1.3, T3.2, CIRO1.4). Kiemelték a válaszadók, hogy fontos annak tudatosítása, hogy miből fakad a probléma, kihívás és kreatív megoldási javaslatokkal álljanak elő (UAL3.1, FIRO2.1-2.2).

“Alkalmazkodnunk kell, és ennek során újítunk is. Tehát azt gondolom, hogy a Barcelonában dolgozó oktatók és projektmenedzser rendkívül, rendkívül rugalmasan alkalmazkodnak. Tehát ebben a rugalmasságban, ebben az adaptációban vagyunk erősek.” (T3.2)

Az integratív szervezeti tudások körét gazdagítják a stratégiai vagy stratégiák mentén történő gondolkodáshoz kapcsolódó tudáselemek is, ami arra vonatkozik az alanyok elmondása alapján, hogy jobban tudják pozícionálni saját magukat, a közös képzési programot és a szervezeti egységet a szervezeten belül és a szervezeti stratégiák vonatkozásában (PM1.1, PD2.1, T1.3, T2.3, T3.1, CIRO3.1,) A programon „belül” lévő

szereplők a programba való bevonás révén jobb rálátással rendelkeznek az intézményi stratégiákra, jobban értik ezáltal a közös képzéseknek az intézmény általános stratégiáiban betöltött helyét, így strukturáltabban és a stratégiai célokra jobban reflektálva tudják tervezni az egyéni, a programhoz kapcsolódó intézményi és a konzorciumi keretben kijelölt közös célokat, feladatokat, teendőket (PD2.1, T3.1). Ezzel párhuzamosan tudatosításra is kerül az oktatókban, programvezetőkben a jobb intézményi támogató rendszerek (pl. pályázatírás, diplomakiadás tekintetében) szükségessége is megfogalmazódott (PM4.1, T1.3).

“Az egyetemnek ott lehetne pozitív szerepe, hogyha az egyetem kezdeményezne ilyen képzéseket, akkor nem kellene a “világpolgár oktatóknak” maguknak kiharcolni, kijárni ezeket a képzéseket, hanem tényleg az egyetem magasabb szinten tudna kezdeményezni ilyen képzéseket és akkor nekünk több kapacitásunk maradna magára a képzésekre.” (T1.3)

Ezzel összhangban a szervezetnek a programtól távolabb lévő, központi szintjén lévő szereplői, így a központi nemzetközi munkatársak is tudatosították mind a közös képzések nemzetköziesítésben betöltött kulcsszerepét, illetve a támogató rendszerek fontosságát és ez ösztönzi őket az programok strukturáltabb, gyakorlati jellegű támogatására is (CIRO3.1, CIRO4.1).

“Minél népszerűbb, a program professzoraink és tanáraink körében van, annál inkább látjuk annak szükségességét, hogy sokkal strukturáltabbá tegyük a képzéseket és hogy strukturáltabban adjunk neki segítséget, szóval információkkal és gyakorlati tippekkel támogassuk őket.” (CIRO3.1)

Végül, a közös képzési programok bevezetése a nemzetköziesítésről való gondolkodás terén is változásokat indukált, mivel arra készítette a szervezet mikro, mezo és makro szintű érintettjeit, hogy jobban átgondolják, mi a nemzetköziesítés célja egyáltalán (CIRO3.1), milyen célokat szeretnének a közös képzéssel elérni (OL2.1, UAL1.1, CRI01.1, CIRO4.1) és segíti jobban definiálni, hogy az egyes érintett csoportok (pl. hallgatók, az oktatók, a kari és központi egyetemi szervezeti egységek) mit profitálnak a nemzetközi együttműködésekben (T1.2, T2.2, T3.1, PM1.1, OL2.1, OL3.1-3.2, CIRO3.1).

“Arra gondolok, hogy mindannyian használjuk a nemzetköziesedés definícióját. Mindannyian egyetértünk a nemzetköziesedés azzal a meghatározásával (amit mindannyian beírunk minden publikációnkba, amikor erről beszélünk), hogy ez egy folyamat és nem egy végpont. Következésképpen az előnyök nem jelentik a folyamat végét. Szóval véleményem szerint az Erasmus Mundusnak vannak kézzelfogható és nem kézzelfogható előnyei is [...] mint például maga a nemzetközivé válási folyamat. Az előny nem más, mint az intézményi kompetenciák nemzetközivé válása.” (CIRO3.1)

A nemzetközi közös képzésekhez kapcsolódóan tehát a minden vizsgált szinten és minden irányultság tekintetében tudunk olyan tudáselemeket azonosítani, amelyek a közös képzési program fejlesztése, megvalósítása, értékelése folyamatai során aktívan jelen vannak, növelve így a szervezet tudásvagyonát. Míg a jelen fejezetben tehát a szervezeti tanulás tartalomra fókuszáló megközelítéséből vizsgálódva értelmeztük az eredményeket, addig a következő fejezetben a szervezeti tanulás folyamatjellegének feltárására vállalkozunk.

5.3. A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tanulási folyamatok

A szervezeti tanulási folyamat (Huber, 1991) által jegyzett modelljét alapul véve az 5.3. fejezetben a második kutatási kérdésre és alkérdéseire vonatkozó empirikus adatok bemutatását tesszük meg. Ezen kérdések az alábbiak voltak:

KK2. Hogyan valósul meg a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamat a vizsgált intézményekben?

KK2.1. Hogyan jellemezhető a közös képzésekhez köthető tudásszerzés folyamata a vizsgált intézményekben?

KK2.2. Milyen folyamatok révén valósult meg a szervezeti tudás megosztása a közös képzésekhez kapcsolódóan a vizsgált intézményekben?

KK2.3. Milyen folyamatok során valósult meg a szervezeti tudás interpretálása és adaptálása a közös képzések viszonylatában a vizsgált intézményekben?

KK2.4. Hogyan és milyen formában kerül rögzítésre és tárolásra a szervezeti memóriában a közös képzésekhez kapcsolható szervezeti tudás a vizsgált intézményekben?

A kérdések logikáját követve először a szervezeti tudásszerzés folyamatát jellemezzük, majd a tudás megosztására, interpretálására és adaptálására, illetve a tudás szervezeti memóriában történő rögzítésére előhívására és alkalmazására vonatkozó kutatási eredményeket osztjuk meg Huber (1991) kategorizációját követve. Az adatok prezentálása előtt ki kell emelnünk, hogy a szervezeti tanulás többszintű modelljét alapul véve a következőkben a közös képzési program kialakításán és a megvalósításán, értékelésén keresztül a programban közvetlenül érintett egyének, a projektszervezet (a képzés megvalósítói), a képzések megvalósulását közvetlenül támogató szervezeti egységek és az attól távolabb elhelyezkedő, de a vizsgált felsőoktatási intézmény

szervezeti határain belül lévő egységekre vonatkozóan vizsgáljuk a tanulás folyamatát. Ezzel egyben azt is újra megerősítjük, hogy a szervezeten belüli tanulás témáját a közös képzések sajátosságaiból adódóan nem az imént prezentált három szint fölötti hierarchiában elhelyezkedő negyedik szintként, hanem a szervezeti tanulási folyamat minden vizsgálati szintjén megjelenő, horizontális dimenzióként értelmezzük.

5.3.1. Szervezeti tudás megszerzése, létrehozása

A szervezeti tanulási folyamat első lépéseként a szakirodalom alapján a tudásszerzés, tudásteremtés, tudás létrehozásának folyamatát jelöljük meg, amelynek során öt alfolyamat keretében gyarapodhat a szervezet tudása: (1) a szervezeti tagoktól örökölt tudás átvétele, (2) a szervezeti tapasztalatból való tanulás, (3) a más szervezetektől való tanulás, (4) az új szervezeti szereplőktől való tanulás és a (5) környezet értékeléséből és feltárásából fakadó tanulás (Huber, 1991). Ezek mentén mutatjuk be a következőkben a közös képzésekhez kapcsolódóan azonosítható szervezeti tudásszerzési folyamatokat.

Az első alfolyamat, a szervezeti tagoktól örökölt tudások átvétele azt jelenti, hogy a szervezeten belül már korábban is rendelkezésre álló tudást alkalmazza a szervezet egy adott feladat megoldásakor. A vizsgált nemzetközi közös képzési programok esetében a tudás belső átvétele már a pályázati ötlet megszületésekor megkezdődött, amiben a programok munkatársai belső számos forrásra támaszkodhatnak: az intézmény már megvalósult képzési programjainak tapasztalataiból tanultak az ELTE és a TCD intézményei (PM1.1, PD2.1), emellett az oktatók előzetes képzésfejlesztői és a már megvalósított, központi finanszírozású közös képzések tapasztalatára támaszkodtak a vizsgált szervezetek (T1.2, T2.2, T3.1, PD4.1). A közös képzések kapcsán továbbá többször is riportáltak az alanyok, hogy olyan projektek adminisztrátorait vonták be a fejlesztésbe időszakosan vagy végleg, akik már részt vettek egy EMJM vagy EIT képzés megvalósításban (PD4.1), esetleg maguk is hallgatóként kedvezményezettjei voltak a programoknak (T1.1), ezáltal saját, adaptálható tapasztalattal rendelkeztek a programok viszonylatában. A közös képzések által kialakuló tudásszerző, -teremtő folyamatok során a szervezet szabályzataiban, folyamatleírásban is szereplő irányelvekre tudtak támaszkodni az intézmények (PM1.1). A szervezeti tudás egy fontos forrását biztosíthatják a közös képzésekre vonatkozó hallgatói szükségletelemzések (PM1.1, PM3.1, OL1.1), amit az ELTE és a UB is egyaránt alkalmazott a képzési program fejlesztése és folyamatos felülvizsgálata során.

A kutatás mintájában bekerülő programok mindegyike előzetesen kapcsolatban állt már a későbbi konzorciumi partnerintézmények egy körével, mivel eltérő volumentű nemzetközi konzorciumokban és hálózatokban is részt vettek a programok indulását megelőzően. Az ELTE hálózati tapasztalata részben az eseteírásban bemutatott francia partnerrel közös munkából, az arra épülő első TEMA programból táplálkozott, részben pedig a kulturális örökség témájával foglalkozó kutatók hálózati együttműködéséből (PM1.1, OL1.1). A TCD szintén egy orvosbiológiai hálózati részvételre, illetve az abból kiinduló, korábban EMJM finanszírozású közös képzésre építve hozta létre az EIT képzést (T2.2), melyben az imént felsorolt forrásokból merítette szervezeti tudása egy részét. A UB esetében ugyancsak a korábbi hálózati együttműködések voltak a kulcsai a program indításának, amelyhez kapcsolódóan a program egyik oktatójának személyes, 25 évre visszamenő nemzetközi kapcsolati hálója tudtak támaszkodni (T3.1, T3.2). A UM – a többi intézményhez hasonlóan – a hálózati együttműködésekre és egy doktori szintű képzést kínáló projektre építve kezdte a programfejlesztést, ami a szervezeti tudás gyarapodásával is járt (PD4.1, PM4.1). Mivel a programok így már „bejáratott” partnerségen alapulva jöttek létre, ezért a szervezetek rengeteg előzetes tudással rendelkeztek a partnerintézmények vonatkozásában, beleértve a partnereknél kínált programokat, a szakterületi specifikumokat, a szervezeti működés egyes aspektusait (PM1.1, PD2.1-4.1). Felmerülhet a kérdés, hogy a külső szervezetekkel való fentiekben ismertetett kapcsolattartást miért a szervezeti tagoktól örökölt tudásként azonosítjuk az elemzés során; ennek oka, hogy ezek a hálózati tapasztalatok és azok eredményei már jóval a program indulását megelőzően a szervezetek rendelkezésére álltak, így tehát már a szervezet „távoli múltjába” ékelődő tapasztalatként értelmezzük őket, míg a más szervezetektől való tanulást a programjavaslat megfogalmazásának időpontjától számítva, a „közelmúlt” és a jelen idődimenziójában értelmezzük.

A szervezeti tudás belső átvétele azonban nem csak a projekt kezdetekor valósul meg, hanem a programok működése során végig kölcsönhatásban állnak a szervezettel és szükség esetén új információkat kutatnak fel a munkatársak, pl. a képzések módosítása, a felvételi folyamat változtatása során is visszatérnek a szervezet már meglévő tudásbázisához (addig nem alkalmazott szabályzatok, intézményi irányelvek) és a külső környezetből elérhető információkhoz (pl. publikációk, jogszabályok, a képzési séma megértését segítő program útmutató, a támogatási szerződés és a pályázati kiírás maga is.) (PM1.1, PM4.1, T2.1, T3.1, UAL1.1).

A második alfolyamatot szervezeti tapasztalatból való tanulás, másnéven a tudás szervezeten belüli megszerzése, létrehozása jelenti. Ennek formái, hogy az oktatók egyénileg felkészülnek a kurzusokra, ami minden vizsgált esetben megtörténik, netán egy saját új kutatás tervezéséből és lebonyolításából is tanulhat a szervezet, amit a közös képzéshez kapcsolódóan végeznek az oktatók és hallgatók közösen (OL1.1, PD2.1, PD3.1). A szervezet saját tapasztalatából történő tanulás alapját jelentik a közös képzés keretében elvégzendő akadémiai és adminisztrációs feladatok, így a témavezetés, a kurrikulumok összehangolása, felvételik, amikor a szervezeten belüli munkatársak kölcsönösen rálátanak egymás munkájára és ezáltal egymástól tanulnak (T2.1, T3.2, PM1.1, PM3.1, PD2.1, PD3.1).

„Szerintem ez egy feladatvégzés általi tanulási folyamat ('learning by doing') a program kapcsán. Minden alkalommal, amikor probléma adódik, próbáljuk megtalálni a módját annak kezelésére. Szóval a kezdettől fogva nem volt minden teljesen eltervezett vagy tisztázott, azokat a folyamat közben oldjuk meg.” (PD3.1)

A tanulás ilyen típusú forrását látják az oktatók nem csak a munkavégzésben, de annak a tudatos (egyéni vagy programszintű) reflexiókban is, ami a saját programon belüli működésükre vonatkozik (T3.2, T4.1). Fontos kiemelni, hogy a szervezeti tanulás gyökerét számos oktató a hallgatókkal és főként a hallgatóktól történő tanulásban látja (T1.1, T1.3, T2.2, T3.1-3.3, T4.1), akik közül a UM oktatója úgy értelmezi, hogy ő még nem tanult semmit a pályázatírási folyamatból, mert még nem találkozott a hallgatókkal, ami az ő programon keresztüli tanulását támogatná (T4.1). A tanulást ebben a megközelítésben munkavégzés közbeni tanulásként látja a UB egy oktatója, míg a UM oktatói a fejlesztési folyamatot, ami a munkafolyamatok része, nem konceptualizálják tanulásként magukra vonatkozóan (T4.1, PD4.1). Azok a munkatársak, akik viszont a tanulás lehetőségét látják a közös képzési programok fejlesztésében, annak során egyrészt megismerik a saját intézményükre vonatkozó szabályozásaikat, tudatosítják azt, hogy milyen irányelvek, pl. akkreditációs és programindítási szabályok vonatkoznak intézményi, nemzeti és a finanszírozási program szintjén a közös képzésekre, majd ezeknek az összehangolása révén próbálják meg beilleszteni a közös képzések működését a mindennapi folyamatokba (FIRO1.1, PM1.1, PM3.1,) A programok fejlesztése és megvalósítása során tehát egy átfogóbb képet kapnak nem csak a mikro, de a mezo és makro szintű munkatársak is a szervezet működéséről, az eljárásokról (FIRO1.1), és azt

is kiemelték, hogy ebből a folyamatból gyarapszik az átfogó egyetemi szervezet tudás is (UAL1.1, UAL3.1).

„Nagyon sokféle együttműködésében rengeteg együttműködési tervezet van, de a valóságban kevés hasznot hoz, kevés jut el a megvalósulás fázisába. De az ilyen kérdések feltevésekor folyamatosan újra- és újragondoljuk a meglévő folyamatainkat, mindig újra végig kell gondolni, hogy hogyan kezeljük például a külföldi hallgatókat.” (UAL1.1)

„Mindig van mit javítani, és úgy gondolom, hogy az Erasmus Mundus programok megvalósítása egy jó módja annak, hogy fejlődjön az egyetemünk.” (UAL3.1).

A szervezeti tudás megszerzésének harmadik típusát a más szervezetektől való tanulás jelenti, ahol a tudás átvétele valósul meg kívülről. A közös képzési programok esete ebben különösen egyedi, mivel a képzés jellegéből fakadóan nagyon kevés olyan vonatkozása van, amely nem kapcsolódik a konzorciumi partnerszervezetekkel való közös munkához. A tudás átvételének formáit a terjedelmi korlátokra való tekintettel nem fogjuk részletesen felsorolni, csak néhány példával illusztrálni; a konzorciumi tagok egymástól történő tanulását segítik a közös kurrikulumfejlesztési szakaszban a megbeszélések, a felvételi és záróvizsgáztatások, a közös kutatások (a programon túlmenően), a nyári egyetemek és szemináriumok, szimpóziumok, workshopok és konferenciák (PM1.1-1.4, PD2.1-4.1). Ezen formák azonban már átvezetnek a szervezeti tanulási mechanizmusok témájára, így azt az 5.4 fejezetben fejtjük ki. Érdeemesnek tartjuk még kiemelni, hogy a konzorciumi partnerektől történő szervezeten kívüli tanulás kritikáját fogalmazta meg az ELTE egyik oktatója, aki úgy értékelte, hogy tudatos tudásszerzés nem valósult meg a konzorciumi együttműködésnek köszönhetően.

„Nem hiszem, hogy bármit is ténylegesen adaptáltunk volna egymástól, vagy legalábbis nem tudatosan. Szóval szerintem ez is egy nehézség, vagy talán ez a programunk gyengesége, de nem hiszem, hogy nagyon mély rálátásunk lett volna arra, hogy mit és hogyan tanítanak a többiek.” (T1.1)

A közös képzések vonatkozásában azonban más külső szervezeteket is azonosíthatunk, nem a konzorciumi tagokat, akik segíthetik a közös képzési programok vonatkozásában a szervezetek tanulását. Ide tartoznak a meghívott vendégelőadók, a nemzeti ügynökségek, az akkreditációt felügyelő központi szervek is (PM1.1, T3.2, UAL1.1).

Az új szervezeti szereplőktől való tanulás alfolyamata vonatkozásában kevés empirikus adattal rendelkezünk, itt általában az újonnan belépő projektmenedzser és a bejövő hallgatókat, mint a szervezeti tudás létrehozásának letéteményeseit jelölték meg

az oktatók (T1.2-1.3, T2.1, T4.1). Végül, a külső környezet értékeséből és feltárásából áll az ötödik tudásszerzési alfolyamat, ami a képzési programokra vonatkozó nemzeti ágazatirányítás vagy az Európai Bizottság vonatkozó programszabályainak rendszeres áttekintése, értelmezése és adaptálása révén valósul meg (PM1.1, PM3.1).

5.3.2. Szervezeti tudás megosztása

A szervezeti tudás megosztása számtalan szereplő, szervezeti szint bevonásával valósulhat meg a szakirodalom szerint (Huber, 1991), melyre az interjúk adatfelvétel eredményei is jól reflektálnak. A tudásmegosztás legfőbb szereplőiként újfent a program mikro szintjén található oktatói, programvezetői és projektmenedzseri hármasát találjuk meg, akik között egy vagy kétirányú tudásmegosztási folyamatokról számoltak be a kollégák. A tudásmegosztási folyamatok azonban ennél jóval több szereplő bevonásával történnek, így (1) program szinten a hallgatói-oktatói-programvezetés közötti kölcsönös tudásmegosztási folyamatok, (2) a programon kívül, de szervezet mezo szintjén belül (kari szinten) főként a program mikro szintje felől a kari vezetés felé történő egyirányú, illetve a programok gyakorlati menedzsmentjét segítő (pl. korábbi projektvezetők, nemzetközi és oktatásszervezési iroda) munkatársakkal kétirányú tudásmegosztási folyamatokat tudunk azonosítani. Ezzel szemben a (3) programok oktatói, illetve a nem programok oktatói közötti tudásmegosztás, akár csak a (4) programok mikro szintű menedzsmentje és makro (egyetem központi szervezeti egységei) szintje között szinte csak egyirányú tudásmegosztást tudunk felfedezni, míg a (5) program részeként, de a szervezetek közötti (konzorciumi) tudásmegosztó folyamatok szintén kétirányú folyamatoknak tekinthetők (PM1.1, OL1.1, FIRO1.1, UAL1.1, CIRO1.1, PD2.1, UAL2.1, CIRO2.1, PM3.1, PD3.1, UAL3.1, CIRO3.1, PM4.1, PD4.1, CIRO4.1).

Az egyirányúság kapcsán az jellemzi a tudásmegosztási folyamatokat, hogy a kari vagy központi szervezeti egységek irányából a programok indítása, engedélyeztetése kapcsán (főként a program kezdeti szakaszában) eljutnak a pályázáshoz releváns információk a pályázatírással foglalkozó és utána programvezetői vagy projektmenedzseri feladatokat ellátó kollégákhoz. Ezek a tudások adaptálásra, felhasználásra kerülnek (a tanulási folyamat következő lépése), ám a központi egységek felé ezután csak alkalmasszerűen áramlik vissza információ a programok eredményességéről, esetleg újabb kihívások kezelésekor megint kapcsolatba kerülnek a programvezetéssel (PM1.1, UAL1.1, UAL3.1, CIRO2.1, CIRO4.1). Szintén egyirányú tudásmegosztásról számoltak be főként az oktatók, akik a programok eredményeiről a

saját oktatói kapcsolati hálóikon keresztül számos gyakorlatot osztottak meg, de ezek a megosztási folyamatok teljesen esetlegesek voltak, arra semmilyen formális kezdeményezés nem irányult.

Amennyiben a tudásmegosztás jellemzése rendszeressége, illetve alanyai és tartalma szerint szeretnénk jellemezni, úgy a (1) folyamatos, napi szintű, az (2) alkalmoszerűen, de meghatározott időközönkénti, illetve a (3) kiemelkedő jelentőségű eseményekhez kapcsolódóan, ritka alkalmankénti szervezeti tudásmegosztási folyamatokat tudtuk azonosítani. A napi szintű tudásmegosztás alanyaira vonatkozóan úgy találtuk, hogy az oktatók közötti (T1.2, T2.1, T3.2, T4.1), az oktatók és projektvezetés közötti tudásmegosztás azon intézményekben, ahol a program és projektvezetővel közvetlen kapcsolatot ápolnak az oktatók, így pl. az ELTE-n (PM1.1, T1.1, OL1.1), illetve a helyi projektvezetés és a konzorciumvezetés között történik rendszeres tudásmegosztás az ELTE, mint konzorciumvezető és a program formálódási szakaszában lévő UM esetében (PM1.1, PD4.1). Ha ezeket a rendszeres tudásmegosztási folyamatokat tartalmi meghatározottságuk szerint nézzük, tehát hogy milyen ügyekben történik meg a tudásmegosztás, úgy főként az adminisztratív ügyek, a tartalmi összefésülés (főként a projekt kezdetén, amikor a programok közös kurrikulmának kialakítása és a partnerek összecsiszolódása zajlik), illetve a felmerülő problémák, értékelések vagy meetingek utáni szisztematikus módosítások során (T1.1, T1.2, T2.1, PM3.1). Az előzőekből következik, hogy az is befolyásolja a tudásmegosztás fórumait és rendszerességét, hogy milyen régóta működik a program (PD4.1) – ez előrevetíti a szervezeti tanulást befolyásoló tényezők fontosságát, amire az 5.5 fejezetben térünk ki részletesen. A meghatározott időközönkénti tudásmegosztás az alanyok elmondása szerint általában a projektértékelések, beszámolók, illetve a kötelezően megvalósítandó nemzetközi meetingek vonatkozásában történnek meg (PM1.1, PM3.1). Hangsúlyosabbak voltak azonban a jellemző eseményekhez kapcsolódó, alkalmoszerűen megvalósított tudásmegosztási folyamatok, amelyek jellemzően a következő csoportok között valósultak meg: (1) egyetemen belül, főleg a hierarchiában eltérő szinteken lévő szervezeti egységek között minden vizsgált intézmény esetében, (2) az együttműködő szervezetek között, de a konzorciumon belül szintén minden program vonatkozásában, illetve (3) szervezetek között, de külső partnerekkel, pl. szakmai gyakorlatos intézményekkel, kutatói hálózatokkal (PM1.1, T3.3).

Tartalmi meghatározottságát tekintve számos tématerületekre fókuszáltak a közös képzésekhez kapcsolódó tudásmegosztási folyamatok, melyeket a program munkatársai az ahhoz kapcsolódó szervezeti egységek vonatkozásában is tudunk azonosítani. Ilyen tudásmegosztási fókuszok voltak (1) a szakalapítás, együttműködési megállapodások kialakítása – az UB esetében a rektori vezetés (UAL3.1), az ELTE esetében az oktatási igazgatóság és a nemzetközi terület stratégiai vezetése (CIRO1.1), a UM esetében a központi nemzetközi iroda nyújtott ebben segítséget (CIRO4.1); (2) a közös képzési programnak az intézmény nemzetközi stratégiájában való elhelyezése, a stratégia programokra vetített elvárásai és a programok stratégiai célok elérése érdekében tett promóciója, amely a központi nemzetközi irodákkal közösen történtek minden vizsgált esetben (CIRO1.1-1.4). További fontos területe a közös képzések szervezeti tanulási folyamatának (3) az oktatási relevanciájú kérdések programon belüli, illetve a kari képzési portfólióba és nemzetközi profilba való illeszkedése kapcsán folytatott tudásmegosztási folyamatok, ami az ELTE esetében többször is említésre került kari vezetés és a nemzetközi szervezeti egységek voltak érintettek (PM1.1, OL1.1, FIRO1.1); (4) a mobilitások menedzselése kérdésében a program munkatársai és a kari nemzetközi iroda között (FIRO1, FIRO2.1-2.2, FIRO3.1). További releváns területet jelent (5) a konzorciumi közös programok tervezése és megvalósítása, pl. a felvételi rendszer, a bevezető hét, a nyári egyetemek vagy szakmai gyakorlatok, a szakdolgozati rendszer, a záróvizsgák és diplomaosztást megelőző záróhét, melyek mind olyan területek, ahol a partnerek közötti intenzív tudásmegosztás zajlik minden vizsgált egyetem és annak eltérő szervezeti egységei között, általában a projektmenedzsment közvetítése révén (PM1.1-PM4.1). Az interjúalanyok válaszai alapján emellett (6) a tantermi és külső helyszínen végzett (pl. laboratóriumi órák, intézménylátogatások, tanulmányutak) tanulási tevékenységek is fontos területét adják a szervezeten belüli szervezeti egységekkel és a külső partnerekkel történő tudásmegosztásnak, amit minden intézmény projektvezetése említett (PM1.1, PM3.1-4.1; PD2.1). Végül, ide sorolhatjuk (7) az operatív feladatok ellátása eredményez még intenzív tudásmegosztási tevékenységeket, amelyek közé tartoznak pl. az új projektmunkatársak belépésekor szükséges feladatkörök átadás-átvétele, a beszámolási kötelezettséghez kapcsolódó egyeztetési feladatok, illetve a problémák megoldására irányuló ad hoc „munkacsoportok”, amelyek során a projektcsoport együttműködik vagy horizontálisan vagy vertikálisan a szervezet más

egységeivel, amit az ELTE és a TCD projekt munkatársai emeltek ki válaszaikban (PM1.1, PD2.1).

Formalizáltságukat tekintve a legtöbb esetben informális tudásmegosztási folyamatokról, programon belüli és tanszéki, kutatócsoporti vagy intézeti megbeszélések vonatkozásában adtak számot a programban dolgozó munkatársak, melyeket részletesen a szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó 5.4. fejezetben fejtünk ki.

Végül a tudásmegosztási folyamat akadályairól szeretnénk pár jellemző gondolat megosztani az interjú adatfelvétel alapján azok alapján, hogy mely szinteket érinti az vagy mely szintek közötti interakcióból fakad az akadály.

A vizsgált intézmények mikro (program) és mezo (kari) szintje közötti tudásmegosztási folyamatok kapcsán azt azonosították akadálynak az oktatók, hogy a program közvetlen környezetében lévők, így az egyazon tanszéken vagy intézetben oktatók csak esetlegesen látnak rá a programokra, így szűk azoknak köre, akik bevonásra kerülnek az oktatók által kezdeményezett tudásmegosztási folyamatba (T1.2, T3.3). Emellett a mikro és makro (szervezet tágabb környezete, vezetés és más karok) számára a program egyáltalán nem látható, nem tudnak a létezéséről (T1.2; T3.1).

„Ez eléggé buborék abból a szempontból, hogy vagy mi oktatunk a tanszékről, vagy pedig olyan oktatótársak, akikkel egyébként is kooperálunk. Tehát ez egy elég zárt kör.” (T1.3)

Szintén a mikro és mezo szintű együttműködésből fakadó akadályok közé tartozik az oktatók és projektmenedzserek szerint, hogy nincs intézményi, kari stratégia vagy konkrét kezdeményezés, ami támogatná a programok eredményeinek vagy folyamat közbeni működését szisztematikusan megosztani a szervezet programhoz közel működő szervezeti egységekben (T1.2). Érdemes említést tenni róla az UB egyik oktatójának meglátását, ami szerint nem csak a stratégiák hiányoznak, hanem magának a tudásmegosztás fontosságának a tudatosítása sem történt meg, így az interjút, mint reflexiós lehetőséget értelmezte, ami arra sarkallta, hogy másképpen gondolkodjon a tudásmegosztás fontosságáról és új módszereket keressen annak támogatására (T3.4).

„És a kérdések nagyon érdekesek, és azt hiszem, és teljesen egyetértek azzal, hogy meg kell osztanunk az összes tudást. Igazából elgondolkodtattál engem ezekkel a kérdésekkel. Úgy gondolom, hogy ha létrehozunk és teremtünk tudást, akkor azt meg kell osztanunk a közösséggel és a többi kollégánkkal. Ezért úgy gondolom, hogy ezek nagyon kulcsfontosságú kérdések, amiket most felteszel nekem.” (T3.4)

A szervezeten belüli mezo szintű (kari) munkatársak szerint a programokkal kapcsolatosan felhalmozott tudások megosztásának akadályá az, hogy nincs olyan platform, ahol ezt meg tudják tenni (FIRO1.1), illetve az, hogy ők maguk is csak alkalomszerűen látnak rá a programok működésére (OL3.1-3.2, FIRO2.1-2.2).

“Nincsen platform, tehát tulajdonképpen nincsen hely és mód arra, hogy ezeket az eredményeket, ezt a tudást valóban közkinccsé tegyük.” (FIRO1.1)

A szervezetek makro szintjén álló kollégák szerint ugyancsak az a legnagyobb akadály a tudásmegosztási folyamatnak az, hogy nincsenek konkrét kezdeményezések, amelyek támogatnák a tudásmegosztást akár a mezo (kari), akár a makro (átfogó egyetemi) szinten.

Végül szervezetek közötti tudásmegosztási folyamatot is jellemezték azok akadályai szempontjából az interjúalanyok, melyek között helyet kap a konzorciumon belüli oktatók közötti kommunikáció fragmentáltsága (T2.2), esetleges teljes hiánya (T3.2), ami sokszor abból fakad, hogy az oktatók nem ismerik egymást és nincs is lehetőségük minden vizsgált program esetében teljes körben találkozni (T3.3).

5.3.3. Szervezeti tudás interpretálása, adaptálása

A szervezeti tanulási folyamat harmadik szakaszának, a tudás adaptálásának és interpretálásának, vagyis beépítésének a folyamata, ami a szakirodalom alapján 4 alfolyamatra bontható. Ezek az alábbiak: (1) kognitív térképek és keretek, vagyis a tudás bekapcsolódása a már meglévő szervezeti tudásbázisba, (2) közös értelmezések, tehát a szervezeti tagok által közösen elfogadott tudásértelmezése, (3) információs túlterheltség, ami a bekerülő tudások szűrését, desztillálását jelenti és (4) szervezeti felejtés, ami a szervezet számára már nem hasznos tudáselemeken való túllépést, azok tudásbázisból való „kilökését” jelentik (Huber, 1991).

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy habár az elemzési keretrendszer követése fontos támpontot szolgáltatott a kutatás során végig, ebben a dimenzióban nehézkesnek bizonyult a felvett adatok fenti alfolyamatok szerinti kategorizációja és aszerinti értelmezése. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a kutatás során az adaptálás, integrálás kifejezéssel éltünk az interjúk során, ami számos interjúalany esetében negatív konnotációt kapott és ebben a dimenzióban egész egyszerűen azt a választ adták, hogy nem történt adaptáció vagy ha említést is tettek ilyenről, akkor azt egy-egy konkrét tevékenység megjelölésével tették (T1.2, T2.1, T3.3, T3.4, PD2.1, PD3.1, UAL3.1).

„Sajnálom, hogy ennyire negatív vagyok, de nem hiszem, hogy bármilyen, más programra átgyűrűző hatást tapasztalhatnál, hacsak nem az egyének vagy a tanárok azok, akiknél ez adaptálódik, mert a helyiek nagyon jók. Tehát most motiválnak érezzük magunkat, de nem látom, hogy lenne még olyan tanult dolog, amit a karon is implementálni lehetne.” (T3.4)

A fenti idézet arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulási folyamatokat egyéni vagy csoportos szinten tudják értelmezni az oktatók, de felmerülhet, hogy azt már, mint szervezeti szintű folyamatot nem konceptualizálják, így nem adtak kézzelfogható választ az interjú során feltett kérdésekre. Éppen emiatt fontos kiemelni, hogy az interjúk kódolása során a kvalitatív adatelemzésben (a kutatómódszertani szakirodalommal összhangban) a látens tartalmak kódolására kellett kiemelten hagyatkoznunk, mintsem a manifeszt tartalmak „mechanikus” besorolására, de ezek volumenében jóval kevesebb adattal szolgáltak ebben a kutatási alkérdésben, mint azt a többi alkérdés kapcsán azonosítani tudtuk.

A szervezeti tudás értelmezése, interpretálása az interjúk alapján főként nem tudatos folyamatok eredménye volt minden vizsgált intézményben, az interpretáció és adaptáció esetlegesen valósult meg (PM1.1, PM3.1, T1.2, T2.2, T3.3-3.4). Az adatok alapján azok a projektmenedzserek, akik a kizárólag a közös képzésben végzetek munkát az adott szervezeten belül, azok számára a program jelentette az értelmezési keretet, így ők a „hagyományos” munkaként definiáltak minden olyan újítást és tanulást, ami a szervezet szempontjából tanulásnak tekinthető (PM3.1-4.1). A megkérdezett oktatók emellett a saját, hagyományos képzési és az egyetem általános működésére vonatkozó tapasztalataikkal összevetésben értelmezték az adaptáció lépését (T1.2, T3.1, T3.4), tehát a szervezeten belüli státusz és szerepkör, illetve a szervezeten belül szerzett tapasztalat befolyásolta azt, hogy miként értelmezték az adaptáció folyamatát.

Az interjúk válaszok alapján úgy látjuk, hogy az adaptáció kapcsán egyetlen vizsgált intézmény sem alkalmazott átfogó intézményi stratégiákat, nem vezettek be intézményi ösztönzőket, tehát az adaptációs folyamatok ebben a tekintetben is esetlegesen történtek (PD2.1, PM3.1). A megkérdezettek ettől függetlenül említést tettek róla, hogy amennyiben értelmezésre és adaptálásra kerül valamilyen gyakorlat, azt alulról jövő kezdeményezésnek látják, mivel nincs semmilyen explicit elvárás azzal kapcsolatban a programban vagy az intézmény tágabb kontextusában lévő egységek felől, hogy szisztematikusan feldolgozzák a programban tanultakat (T1.1, PD2.1).

Habár az előbbieken leírtak továbbra is irányadóak, a szervezeti tudás interpretálására és adaptálására vonatkozóan volt néhány meglátása az interjúalanyoknak. Az ELTE közös képzési programjában oktatók az angol nyelvű források és nemzetközi esettanulmányok alkalmazását egyaránt fontosnak tartották és emiatt átvezették azokba a hazai képzéseikbe is, amelyek már nem kapcsolódnak a TEMA+ programhoz (T1.1, T1.3, OL1.1). Ugyancsak az ELTE-n a már említett KÖMA és az új angol nyelvű képzési programok kialakítása esetén egyaránt a közös képzésben létrejött tudás értelmezésének példaként említették az alanyok (PM1.1, T1.3). Az ELTE közös képzés megvalósításáért felelős szervezeti egységének további jó gyakorlata, hogyan a TEMA+-ban kidolgozott workshopokat beemeli más, magyar nyelvű képzési programjaiba. Ilyen például a már bemutatott első körös mesterszakos szakdolgozat elkészítését segítő szakdolgozati műhely, ami szavatolja, hogy a hallgatók az első év végére a dolgozat elméleti megalapozásával, a második évre pedig a teljes dolgozattal készen legyenek (OL1.1).

A UB esetében az interkulturális kommunikáció fontosságára és minden hallgatói célcsoporttal kapcsolatos alkalmazására vonatkozóan nyilatkoztak az oktatók és a projektmenedzser. Ennek egy kicsit, de fontos példaként említette a projektmenedzser, hogy az összes emailben a saját, preferált megszólításának (Mr/Mrs/Ms., illetve a preferált keresztnév vagy becenév leírása) megjelölését alkalmazza egy ideje, amit immáron átvettek mind a program oktatói, mind más kollégák, akikkel egy szervezeti egységhez tartozik a programiroda révén (PM3.1). Ez az elmondása szerint nagyon pozitívan hatott a hallgatókkal való kommunikációra, mert az első levélváltástól kezdve fesztelenebbül, közvetlenebbül tudják őket megkeresni. A UB emellett az angol nyelvű kurzusok szabadon választható kurzusként való meghirdetését, majd azoknak a spanyol nyelvű kurzusokkal való megfeleltetését is az értelmezés és a szervezeti gyakorlatba való beillesztés körébe sorolták (T3.3, PD3.1).

A UM munkatársai azt emelték ki, hogy a vizsgált képzés megvalósítása és a kapcsolódó Erasmus Mundus finanszírozási forma alaposabb megismerése azt a fajta „szervezeti félelmet” oszlatja el a kari vezetésben, hogy ez a program nehezen megvalósítható, így újabb és újabb programötletekről hallanak informálisan, amihez az inspirációt a vizsgált program adja (PM4.1). A TCD esetében a már bemutatott CEMACUBE-modellt említették ehhez a szervezeti tanulási folyamathoz kapcsolódóan, vagyis a 3+2 éves képzési felépítést követő programstruktúra bevezetésekor a közös képzésben alkalmazott gyakorlatokat gondolták át közösen a programvezetők a kari és az

egyetemi felsővezetéssel és annak mintájára alakítottak át további programokat (T2.2, PD2.1, UAL2.1).

Habár ebben a dimenzióban volt a legösszetettebb a szervezeti tanulási folyamatot ismertetni, úgy véljük, hogy több olyan példát is találhatunk a szervezeti tudásra fókuszáló 5.2.5. és 5.2.6. fejezetekben, amelyek a közös értelmezési keretek kialakítására és ezzel párhuzamosan más tudáselemek szervezeti szintű felejtésére utalnak indirekt módon.

5.3.4. Szervezeti tudás rögzítése, tárolása és előhívása a szervezeti memóriából

A szervezeti tanulási ciklus utolsó lépéseként értelmezzük a szervezeti tudás rögzítését, majd előhívását a szervezeti memóriából, amelyhez a létrejött újítások, gyakorlatok láthatóvá, elérhetővé és visszakereshetővé tétele mellett hozzátartozik a szervezeti tudás rutinokba, értékekbe való beágyazódása is. Amennyiben a tudás rögzítésére, tárolására kérdeztünk rá, az interjúalanyok egyből a tudáselemek explicitté tételéről, kodifikálásáról és annak főként hiányáról osztották meg a gondolataikat.

A tudás tárolása kapcsán túlnyomórészt a programba bevont projektvezetők és oktatók nyilatkoztak, a mezo és makro szintű szereplők jóval kisebb arányban rendelkeztek erre rálátással, miközben ez a tevékenység kulcsfontosságú lenne a tágabb értelemben vett (pl. a szervezet eltérő karaihoz, központjához gyűrűző) szervezeti tanulási folyamatok működtetése érdekében (FIRO4.1, OL1.1, UAL2.1, UAL3.1). A programba bevont érintettek közöttük számosan úgy érzékelték, hogy a közös képzés során létrejött tudáselemek semmilyen módon nem kerülnek rendszerezésre, rögzítésre, és így nehézkes a hozzáférés is (PM1.1, PM4.1, T2.2). A TCD egy oktatója nyilatkozta, hogy a tudást elidegeníthetetlenek tartja a szervezetben dolgozó egyénektől, így amennyiben a közös képzésekhez kapcsolódó további fejlesztésekkor szükség van ezen tudáselemekre, akkor a „forrást” meg kell keresni a szervezetben (T2.2).

“A tudás valójában az egyéneknél van, akikhez az emberek állandóan visszatérnek a tudáshoz hozzáférjenek. Tehát inkább arról van szó, hogy van egy saját tapasztalata, amelyet megoszthat, szemben azzal, hogy van egy dokumentuma arról, amiben tárolják az összes információt.” (T2.2)

Szintén ezt erősíti meg a szervezet makro szintjén álló akadémiai vezető is, aki a programon belüli sokszínű tudást a program keretében dolgozók kizárólagos tulajdonának látja és a szervezeti szintű elterjesztéséről nem tud számot adni (UAL3.1).

„A tudás szerintem a programban dolgozó kollégáknál marad. Szerintem ez nem terjedt el a szervezetben. Úgy gondolom, hogy ez azon a tanszéken, intézetben lehet, ahol az együttműködés van. Úgy gondolom, hogy ott el lehet terjeszteni, de ez a tudás nem éri el az egész szervezetet.” (UAL3.1)

Azon interjúalanyok közül, akik programokhoz kapcsolódó tudáselemek archiválását, megőrzését lehetségesnek találták, többen az egyéni (főként oktatói) munkára vonatkozó jegyzetek, a kurzusleírások és feladatok, vizsgakérdések, esetleírások, hallgatói segédanyagok és a hallgatói produktumok – így a beadandók, szakdolgozat vagy éppen a megjelenő tanulmányok – formájában látták a közös képzésekhez kapcsolódó tudás rögzítésének módját (PM4.1, T3.4, PD2.1, OL1.1), amik online tanulásmenedzsment rendszerekben vagy SharePointon, esetleg más típusú, de az adott hallgatói évfolyamhoz kötődő repozitóriumban kerülnek rögzítésre kerülhetnek (T2.1, T3.2). A projektvezetés több munkatársa ezzel összhangban kizárólag a saját produktumok egyéni felületeken való tárolásáról számolt be (PM1.1, PD2.1).

A vizsgált szervezeten belüli programszintű, rendszerezett tudástárolás megvalósulására is volt példa az adatfelvétel során, így a programhoz kapcsolódó oktatói folyamatok leírását és eljárásrendjét készítették el a UB szervezetében, de mint többször is hangsúlyozták, a program oktatói az évek alatt nem változtak, így az egyszeri kiküldés után többször nem is használták a dokumentumot (PM3.1, T3.2). Szintén itt került említésre, hogy habár van egy közös fájltároló, az más szervezeti egységek számára nem elérhető, tehát csak a mikro szintű felhasználása valósulhat meg. A programhoz kötődő tudástárolást hivatottak segíteni azok a közös képzési segédanyagok, leírások, irányelvek vagy éppen pénzügyi, pályázati beszámolók, projektértékelések és az azok rendszerezéséhez használt felületek, amiket a konzorciumok közösen működtetnek (PD2.1, T1.1, T1.3).

A mezo és makro szintű szereplők jó részének nem volt rálátása erre a kérdésre, míg mások úgy látták az interjúk során, hogy habár igény és szükség, esetleg még szándék is lenne a képzések révén felhalmozott tudás hosszútávú fenntartását, tárolását, megosztását segítő eszközök, felületek fejlesztésére, jelenleg nem állnak rendelkezésre olyan formában, hogy abból a szervezet távolabbi tagjai is profitálni tudjanak (FIRO4.1, UAL2.1). Ehhez kapcsolódóan értékelte problémának, veszélynek a TCD makro szintű oktatási ügyeként felelős kollégája, hogy nincs a programokkal szemben horizontális, szisztematikus tudásmegosztásra vonatkozó elvárás (UAL2.1).

A szervezeti tudás rögzítése azonban nem egy folyamat lezárultát, semmint egy újabb tanulási ciklus kezdetét jelenti az interjúalanyok szerint (T2.2, T3.2). Így a UB egy oktatója szerint a hangsúlyt nem is a tudás rögzítésére kellene helyezni, sokkal inkább arra, hogyan válhatnak a rögzített információk elemezhetővé, értékelhetővé, értelmezhetővé és feldolgozhatóvá, majd ezáltal újra visszacsatornázzhatóvá a szervezet más folyamataiba (T3.2).

“Tudnia kell, hogy hol vannak az információk, hogyan találjuk meg, és hogyan lehet tudni, hogy mi megbízható, mi nem megbízható, hogyan kell kritikus perspektívákat alkalmazni bármilyen információra, amit találunk azokból az információforrásokból, amik a rendelkezésünkre állnak. Szóval a fő kérdés számomra nem az, hogy az információkat hogyan tároljuk, hanem az a kérdés, hogy hogyan tudjuk elemezni a tárolt információkat.” (T3.2)

A szervezeti memóriában rögzített tudások előhívása és alkalmazása valósul meg a szervezeti tanulási folyamat utolsó alfolyamataként,

5.4. A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tanulási mechanizmusok (SZTM)

Az alábbi, 5.4. számú fejezetben a korábbiakban részletesen bemutatott szervezeti tanulási folyamatokat támogató szervezeti tanulási mechanizmusok (SZTM-ek) témakörét tárgyaljuk (Lipshitz és mtsai., 2007) kategorizációját alapul véve, reflektálva így a harmadik kutatási kérdésre, mely az alábbi volt:

KK3. Hogyan jellemezhetőek a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok a vizsgált intézményekben?

Az elemzési keretrendszerre vonatkozó fejezetben kifejtett megközelítést összefoglalva jelen fejezetben arra törekszünk, hogy négy kategóriába sorolva azonosítsuk azokat a szervezeti szintű támogató folyamatokat, struktúrákat, amelyek biztosítják a szervezeti tanulási folyamat megvalósulását. Az általunk alkalmazott kategóriarendszere és az azt leképező 2*2-es mátrix vertikális dimenziója aszerint tesz különbséget a SZTM-ek között, hogy annak működésében a szervezeti tanulás alapját jelentő tevékenység vagy gyakorlat alanya és a tanulási folyamat hasznélvezője egyazon személy, szervezeti egység vagy eltérő résztvevője, résztvevői vannak a tanulásnak. Amennyiben az adott tevékenység és a hozzá kapcsolódó szervezeti szintű tanulás alanyai megegyeznek, úgy belső SZTM-ről, amennyiben pedig egymástól eltérnek, úgy külső mechanizmusról beszélhetünk. A kategóriarendszerhez kapcsolódó mátrix horizontális dimenzióját tekintve emellett a megkülönböztetés alapját jelenti az, hogy az adott

tevékenység vagy gyakorlat helye, ideje és a szervezeti tanulást segítő reflexiós folyamatok megegyeznek-e vagy térben és időben elválnak egymást. Ezek alapján beszélhetünk szinkron és aszinkron szervezeti tanulási folyamatokról. A vizsgált közös mesterképzési programok szervezeti tanulási folyamataihoz kapcsolódva a felsorolt kategóriák mindegyikéhez hozzá tudunk rendelni gyakorlatokat, melyeket az 5.4.1-5.4.4. alfejezetben mutatunk be részletesen.

5.4.1. Belső, szinkron SZTM-ek

A belső, szinkron szervezeti tanulási mechanizmusok alatt azokat a folyamatokat, tevékenységeket, tárgyiasult elemeket értjük, amelyek révén a szervezeti tanulás a cselekvéssel párhuzamosan történik, a tanulási folyamat résztvevői pedig egyben a tanulás eredményeinek hasznélvezői.

A belső, szinkron SZTM-ek közé tartoznak a közös képzési programokban oktatóknak az önálló vagy szervezeten belüli közös kurzusokra történő felkészülés, a szervezeten belüli és szervezetek közötti képzésfejlesztési folyamat, illetve a hallgatók támogatásra szervezett nemzetközi szemináriumok, szimpóziumok, workshopok és nyári egyetemek eredményeként fejlődik az összes vizsgált intézményben. A közös kutatási tevékenységek (T1.1, T1.2, PM1.1), a képzés témájában való elmélyedés hatására végzett egyéni kutatások (T1.2, T2.3., T3.3), illetve a hallgatókkal közösen végzett kutatási projektek (T1.3, T2.2, T3.3), mint a szakterületi tudás gyarapodását segítő tényezők kerültek azonosításra. Az informális beszélgetések a szervezeti tanulás alapját jelentik, mivel valós időben adnak lehetőséget a tapasztalatcserére, ötletbörzére. A kutatásban a következő résztvevői konfigurációkat azonosítottuk: informális egyeztetések 1) az aktuálisan a programban érintett oktatók, projektmenedzser tagok között párosan vagy kisebb csoportban, 2) hierarchiában eltérő szinteken megjelenő szereplők között, pl. a kari vezetés és a projektvezetés között, 3) az oktatók, projektmenedzser és a hallgatók között tanulmányi ügyekben, 4) a program szereplői és a szervezeti egység más oktatói között, akik azonos képzést akarnak indítani, hasonló tématerületen vagy külföldi hallgatókat oktatnak, 5) a projektmenedzser mediációjával az oktatók és a hallgatók között, 6) a programvezetés és a program munkatársai között a mindennapi feladatok megoldása kapcsán, illetve 7) külső partnerszervezetek és program munkatársai között (T1.1-3.4, PM1.1-4.1, PD2.1-4.1, CIRO1.1-3.2.). Az informális beszélgetések tehát nagyon fontos építőelemei a szervezeti tanulási folyamatoknak, mg akkor is, ha ezek formalizáltságának hiánya miatt az eredményesség szempontjából nehezen vizsgálható.

A belső, folyamat közbeni szervezeti tanulásra adnak lehetőséget a tanítási tevékenységek abban az esetben, ha az oktatók tudatosan fókuszálnak a saját tevékenységükre, azt a folyamat közben elemzik és korrigálják (PD2.1). A tanítási célú mobilitás ehhez nagyon hasonló módon, de a „hazai” kontextus megváltozása mellett ad lehetőséget arra, hogy olyan tudással gyarapodjanak az oktatók, ami a szervezet tágabb egésze számára is értékes. Így a közös képzések keretében lezajló nyári egyetemek, interaktív workshopok és szemináriumok keretében végzett mobilitás is ide kapcsolódik (T1.1, T2.1, T3.2-3.3).

“A tapasztalat nagy részét képezi a más egyetemeken dolgozó kollégák áttanítása, mert erősíti a kapcsolatot az oktatók és a hallgatók között, és lehetővé teszi számunkra, hogy összehasonlítsunk és tanuljunk különböző akadémiai kontextusainkból és tevékenységeinkből. Az eredmény az, hogy a GLOCAL valójában sokkal több, mint az egyes részek összege.” (PD3.1)

A belső, szinkron tanítási folyamatokhoz tartoznak továbbá a workshopok, hallgatói rendezvények, amelyeknek az alábbi típusait tudtuk beazonosítani: 1) a programot a képzésben tanuló helyi hallgatóknak a közös képzési programban oktatók tartják (PM1.1); 2) az eseményt a képzés helyi hallgatóinak külső meghívottak tartják (T4.1, T2.3); 3) a rendezvényt az EMJM teljes konzorciumában tanuló hallgatók online felületen, szinkron módon tartják az oktatók, beleértve az oktatók vagy hallgatók fizikai mobilitása nélkül megvalósuló nyári egyetemeket, online workshopokat, előadásokat (T1.2, T3.1, T2.3). Ide sorolhatjuk még a 4) képzési programok külső partnereinek intézménylátogatását vagy terepmunkát (T1.2, T3.1, T2.2); 5) a más szakokon tanuló „hazai” és programhallgatók közös workshop-részvételét (OL1.1); 6) az informális találkozókat, „world cafe”-kat az összes, adott karon tanuló mesterszakos hallgató és oktatók között (PM1.1), 7) az oktatóknak szóló tudásmegosztó fórumokat (PM1.1), 8) a projektmenedzsereknek szóló információs napokat a nemzeti ügynökségnél (PD2.1, PD3.1), végül pedig a 9) új érdeklődők számára a képzések promóciós alkalmai, amiben a programvezetés, az oktatók és hallgatók egyaránt részt vesznek (T1.2).

A szervezeti tanulási folyamatokat segítik emellett a hallgatókkal végzett konzultációk (PM3.1), illetve azon kutatási projekteken való közös hallgatói és oktatói részvétel, ami a képzések jellegéből adódóan nem a hivatalos képzés részei, de mégis szorosan kapcsolódik a programban oktatók tudományos és oktatói munkájához egyaránt (T2.1).

5.4.2. Belső, aszinkron SZTM-ek

A belső, aszinkron szervezeti tanulási mechanizmusokat az jellemzi, hogy a tevékenységet, amiből a szervezet tanul és a tanulást magát ugyanaz a személy, csoport végzi, időben mégsem fedi egymást a feladatvégzés és a tanulás. Ebben a megközelítésben tehát azok, akik a tanulságok levonásáért felelnek és akik aztán a tanulságokat gyakorlatukban alkalmazzák, megegyeznek. Erre jó példák lehetnek a szervezeti élő megbeszélések, pl. a projektmenedzsment adminisztratív egyeztetései (OL1.1, T1.1, T1.3, PM3.1, PM4.1), netán a tanítási gyakorlatokra vonatkozó utólagos értékelések is (T2.2). Ugyancsak hasonló célt szolgálnak a szervezeti – főleg a program oktatóinak és a projektvezetésnek a bevonásával megvalósuló – online megbeszélések is, amelyek a koronavírus járvány miatt a korábbiakhoz képest robbanásszerűen terjedtek el minden intézményben.

A belső, aszinkron SZTM-ek közé sorolhatjuk az email-es kommunikációt is, amely számos esetben segíti a tudásmegosztást a szervezeteken belül és a konzorciumi partnerek között is. A szervezeten belül főként a projektmenedzsment alkalmazza az email-eket a követelmények, elvárások és gyakorlatok megosztására, a közösen megbeszélte és rögzített szabályok, eljárások tudatosítására akár a programban részt vevő, akár azon kívüli tagok felé is (OL1.1, PM1.1, PD2.1, T1.3). A szervezet által használt online platformok és eszközök, mint a program saját weboldala (PD2.1), az oktatáshoz használt tanulásmenedzsment felületek (pl. Canvas, Moodle) (T1.2, T3.2, T3.3, PM1.1), a professzionális (LinkedIn) vagy hagyományos (Facebook) felületek és csoportjai, körüzenetei (PM1.1), a felső alapú belső vagy külső megosztórendszerek (PD3.1) egyaránt azt szolgálják, hogy szervezeti tudás-repozitóriumként funkcionálva rögzítsék a közös képzésekkel kapcsolatos tudást. Szorosan kapcsolódnak ehhez azok a kézikönyvek, irányelvek, sablonok, adatbázisok és repositóriumok is, amelyek összegyűjtik és könnyedén előhívhatóvá is teszik az összegyűjtött tudás, így tartalmazzák például a képzési célok leírását, az együttműködés kereteit szabályozó dokumentumokat, hálóterveket és kurzusleírásokat, hallgatói és oktatói segédanyagokat és a hallgatók korábban beadott írásműveit is (T1.2, T2.2, T3.1, PM1.1, PM3.1-4.1, PD2.1-3.1).

A szervezeti szintű tudás létrehozását, megosztását és adaptálását, rögzítését is segítik egyaránt a publikációk, amelyek a hallgatók önállóan végzett munkájának (T3.2) vagy a hallgatókkal közösen végzett kutatómunkának (T1.2) lehetnek az eredményei. Ahogyan korábban már említettük, a vizsgált közös képzések kialakítása kivétel nélkül

korábbi partnerségi, hálózati együttműködésre épült, amelyek eredményei sokszor közös publikációs tevékenységben manifesztálódtak (T1.2, T4.1). Ez a tevékenység azonban ritkán kapcsolható közvetlenül a közös képzési programokhoz, mivel azok keretében nem végeznek elsődlegesen kutatási tevékenységet a partneregyetemek.

Végül, de nem utolsó sorban az értékelő riportok, jegyzőkönyve, mint a belső, aszinkron SZTM-ek egy releváns fajtája kerültek megjelölésre. A jegyzőkönyvek készítése, akár csak a végrehajtó ügynökségek felé leadandó projekt riportok, beszámolók az EU-s projektek menedzsmentjének megkerülhetetlen elemei. Céljuk szerint segítik a szervezeti vezetés, a fenntartó, az ágazatirányítás vagy a nemzeti ügynökség, esetleg az Európai Bizottság felé történő riportálást, de egyben a szervezet folyamatainak tudatos át- és újragondolását, módosítását is támogatják (PM4.1). Jó példái ennek emellett a hallgatói szükségletelemzések, évközi vagy évvégi elégedettségmérések (OL1.1, PD2.1), amelyek segítik a program erősségeire és fejlesztési pontjaira történő szisztematikus reflexiókat. A riportálás kapcsán érdemes megjegyezni, hogy a jelentős energiaráfordítás miatt kevés intézmény tekinti pozitív, „élményszerű” gyakorlatnak ezt (PD3.1, PM4.1), mégis hasznosnak tekintik az intézmények, amennyiben van ahhoz hozzáférése a program és a szervezet tágabb környezetében dolgozó munkatársainak egyaránt (PM1.1).

5.4.3. Külső, szinkron SZTM-ek

A külső, szinkron SZTM-ek csoportjában tartoznak a nemzetközi közös képzésekhez kapcsolódó olyan folyamatok, tevékenységek vagy manifesztálódó tartalmak, dokumentumok, amelyekben a tanulás alapját jelentő munkatevékenységet végzők és a tanulási folyamatot facilitálók köre elválik egymástól. Mindez azonban mégis közvetlenül, idő- és térbeli elválasztás nélkül segíti a szervezetet annak tanulási folyamataiban.

Ebbe a csoportba sorolhatók az információs alkalmak, amikor például a közös képzési programokra vonatkozó információkat osztanak meg a közös képzésben dolgozók más szervezeti egységek felkérésére, így a programban született tudást a szervezet távolabb helyezkedő tagjai is elérhetik (PM1.1). Ide sorolhatók azok az informális beszélgetések, amelyeket például a hallgatók folytatnak le az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységéről, melynek eredményeit aztán a programvezetés és az oktatók elé tárva segítik a program és a tágabban vett szervezet tanulását (T2.1). Így tehát a hallgatók tapasztalatainak megbeszéléséből, majd

visszacsatornázásából a szervezet gyarapszik. A munkatársi kompetenciafejlesztő hetek („staff training weeks”) azon formái is ide sorolhatóak, amelyben a közös képzések oktatóinak, projektvezetésének a tudását csatornázzák be a programba, majd erre jeleznek vissza a rendezvény más egyeteméről csatlakozó kollégái (CIRO1.1).

Szintén ennél a SZTM formánál kell említést tenni az oktatók nemzetközi hálózatokban való részvétele kapcsán az ott zajló egyeztetésekről is, mivel a hálózatok munkacsoportjaiban vagy speciális érdekelt csoportjaiban („special interest group”) a programok eredményeinek megosztása, illetve a hálózati tagoktól érkező reflexiók segíthetik a szervezeti tanulást a közös képzések vonatkozásában (T2.3, PD4.1). Ez a típusú SZTM azért valósulhat meg, mert a vizsgált intézmények mindegyike valamilyen előzetes hálózati együttműködés eredményeként hozta létre a programot (PM1.1, PD2.1-4.1), a hálózatokban zajló szakmai diskurzusok tehát a programok továbbfejlesztését, a képzésben rejlő lehetőségek jobb kiaknázását (pl. további közös kutatási projekt indítása a képzés tapasztalataira építve) is segíthetik (T1.3).

Végül, de korántsem utolsó sorban említést kell tennünk azokról a projektértékelésekről is, amelyek a képzési program megvalósítása során, annak megfigyelése és helyben történő értékelése révén valósul meg. Az EMJM és EIT programok minőségbiztosítási eljárásainak a része, hogy a programok saját értékeléseket készítenek (ezek önmagukban belső, aszinkron tanulási mechanizmusként definiálhatóak, mivel a szervezet tagjai a saját működésüket vizsgálják utólag és abból saját maguk számára vonnak le következtetéseket). Ám sok esetben ezt egészítik ki olyan értékelések, amit a finanszírozást biztosító uniós ügynökségek, központok bonyolítanak az Európai Bizottság delegálásában érkező hivatalos értékelő szakember segítségével (PM1.1, T2.2, T4.1). Ez az értékelő szakember a látogatás során formális értékelő alkalmak, a munkafolyamatok megfigyelése és az informális visszajelzések révén segítik a szervezet tanulását (PM1.1-4.1, PD2.1-3.1). Fontosnak tartjuk kiemelni a TCD gyakorlatát ezen a téren, amely kapcsolódik az intézmény általános gyakorlatához, miszerint külső értékelő szakemberek révén kap a szervezet visszajelzést az adott szakterülethez tartozó képzések működéséről. Ezt a gyakorlatot ültették át a projektmenedzsment révén CEMACUBE programba, ahol a projektpartnerek töltötték be a külső értékelő szerepét, ezzel pedig nem csak a TCD kaphatott visszajelzést saját működéséről, de az értékelői szerepet betöltő partnerek is megismerhették mélységében a helyi képzési folyamatokat, adaptálható jó gyakorlatokat (T2.2, PD2.1).

5.4.4. Külső, aszinkron SZTM-ek

A szervezeti tanulási mechanizmusok utolsó csoportját jelentik a külső, aszinkron folyamatok, amelyek során elválnak egymástól azoknak a köre, akik a tudás létrehozását teszik meg és az arra történő reflexiós folyamatot facilitálják, illetve térben és időben is szétválják egymástól a cselekvés és az arra érkező szervezeti szintű reflexió, ami a tanulási folyamat alapja.

Ebbe hiába sorolhatóak a közös képzési programban érintett munkatársak és más szervezeti egységek egyeztetései (FIRO1.1, PM3.1), a projektmenedzser a program közössége által megvalósított gyakorlatokat osztja meg más hasonló programra készülő szervezeti egységek kollégáival. Ennek egy példája a UB szervezetében, Budapest menedzser beszámol a konzorcium által végzett promóciós feladatokról a kari kommunikációs iroda munkatársainak, akik ezeket a jó gyakorlatokat megismerik szükség esetén alkalmazzák akár más promóciós feladatai során, így pl. a weblapon vagy a közösségi média felületeken (PM3.1).

Ugyancsak ebbe a csoportba sorolhatóak a közös képzéshez kapcsolódó nemzetközi felvételi és egyéb vizsgabizottságok is, amelyek a bizottsági delegáltak révén, a találkozókat követően valósul meg az eredmények értékelése, interpretálása és adaptálása a szervezeti környezetre (PM1.1, PD3.1, T3.2, T3.4). A nemzetközi konzorciumi élő és online térben szervezett megbeszélések, projekttalálkozók egyaránt SZTM-ként azonosíthatóak, amelyek lehetőséget teremtenek rá, hogy a partnerekkel közös egyeztetéseket követően a delegáltak által a szervezetbe visszahozott információkat közösen értékeljék, szükség esetén konkrét lépéseket tegyenek a megbeszéléseken elhangzottak megvalósítása érdekében (PM1.1-4.1, PD4.1, FIRO4.1, T2.2, T3.2.). A közös konzorciumi meetingeken a stratégiai céloktól kiindulva az operatív feladatokon át a projekttevékenységek értékeléséig számos téma merülhet fel.

A külső, aszinkron szervezeti tanulási mechanizmusok sorát erősítik a tanácsadói projektek, (PD3.1), az ipari, esetleg civil szervezetekkel közösen kialakított és lebonyolított projektek (PA1.1, T3.1), a szakmai gyakorlati tevékenységek (PA1.1, PD2.1-4.1), és külső laboratóriumi kutatómunkák is (T2.2, PA4.1), mivel ezek során a hallgatói tapasztalatok utólagos megosztásán keresztül tanulnak a szervezetek, fejlesztik a tanítási tevékenységek portfólióját az oktatók (PD3.1). A korábban a programban végzett alumnusokkal folytatott networking tevékenység révén a szervezet lehetőséget

kap rá, hogy a megosztott tapasztalatokból tanuljon a szervezet és korrigálja, fejlessze a programot. A korábban végzett hallgatók mellett a promóciós tevékenységet is segíthetik, aminek során a szervezet olyan információkhoz juthat a hallgatók saját élményének megosztása révén, ami a program és a szervezet működése kapcsán szolgálhat fontos információval (T1.1).

Ebbe a kategóriába sorolhatók a más szervezeti egységekkel közösen szervezett szimpóziumok, amikor a közös képzési program által delegált kollégák nem közvetlenül a programhoz kapcsolódó tevékenységet végeznek, de a külső partnerekkel való közös reflexió révén releváns tudáselemekkel gazdagítják a szervezetet (T1.3) Ennek egy példáját láthatjuk az ELTE intézményében, ahol a kari vezetés kérésére egy zárkörű kerekasztal beszélgetést bonyolítottak le a közös program delegáltjai mellett a tanulmányi, gazdasági és nemzetközi irodák munkatársai (PA1.1). Szintén a külső, aszinkron szervezeti tanulást segíti a programban dolgozóknak a más érintett csoportokkal történő találkozó. Ennek egy példája valósult meg a UM keretében, ahol azokkal az érintett partnerekkel találkoztak a közös képzési program delegáltjai, akik a képzési program létrejöttét korábban támogatták. Ennek során a szervezeti tanulási folyamat facilitátorai a korábbi közreműködő egységek, amelyek a program megvalósulásának eredményei ismeretében értékelhetik és ha szükséges, a visszajelzések fényében módosíthatják támogató (pl. pályázatírás, pénzügyi tervezés) folyamataikat, struktúráikat (CIRO4.1). Szintén érintett csoportja lehet ilyen típusú találkozóknak (és az általa indukált tanulási folyamatnak) a programok létrejöttét segítő hálózatok, csoportok, pl. a TCD esetében a European Society of Engineering and Medicine évenkénti gyűlése, ahol a közös képzési program eredményeiről informálisan számolnak be a partnerek, majd a visszajelzéseket, javaslatokat visszacsatornázzák a program működésébe (T2.2).

A külső, aszinkron SZTM-ek utolsó csoportját jelentik a projektértékelések azon csoportja, ami egy programszakasz lezárulta után, akár a külső finanszírozást biztosító szervezet, akár az intézmény vezetése által facilitált módon zajlik le (T2.2). Meghatározó irányát jelentheti a (belső kezdeményezésen túl indított, külső) programértékelések szervezeti tanulásba való becsatornázásának, amikor a közös képzési programok külső, szakértői értékeléseinek az eredményeit a szervezet vezetése számára továbbítják és ott felhasználásra kerülnek azok. Így nem a programban közvetlenül érintett szervezeti egységek, hanem a vizsgálat mezo szintjén található szervezeti aktorok tanulnak már a program eredményeiből (PM1.1, PD2.1, PM3.1). Ez a típusú riportálás azonban csak

alkalomszerűen valósul meg a vizsgált intézmények esetében, így az értékelés eredményeinek szervezeti szintű felhasználása is csak azon alkalmakkor valósul meg a vizsgált intézményekben (PD3.1, T2.2). Ezzel szemben megvalósulnak olyan értékelések is, amelyet a finanszírozást biztosító uniós ügynökségek, központok bonyolítanak le, melynek eredményei újfent a programot megvalósító intézmények szervezeti tanulási folyamatait segítik (PM1.1, T2.2, T4.1). A bemutatott projektértékelések tehát kulcsfontosságúak ahhoz, hogy a szervezet tervezhesse további közös képzési programjait, illetve a közös képzésektől független, de az ott létrehozott eredményekre épülő fejlesztéseket valósítsa meg.

5.5. A vizsgált közös képzések kapcsán azonosított szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló tényezők

Az 5.5. fejezetben az empirikus adatok utolsó csoportjának bemutatására vállalkozunk. Ahogyan az előző fejezetekben is bemutatásra került, a nemzetközi közös képzési programok vonatkozásában számos szervezeti tanulási folyamatot tudunk azonosítani, ezek azonban nem értelmezhetőek azon belső és külső tényezők feltárása nélkül, amelyek hatással vannak a tanulási folyamatok működésére, eredményességére (Gephart és Marsick, 2016; Horváth, 2019). A kutatási kérdések a következők voltak:

KK4. Milyen tényezők befolyásolják a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben?

KK4.1 Hogyan befolyásolják az azonosított tényezők a szervezeti tanulási folyamatok egészét?

Az empirikus adatfelvétel során a befolyásoló tényezőkre explicit módon nem kérdeztünk rá, azokat csak az interjúátiratok tartalomelemzése során azonosítottuk a szakirodalomban megjelölt kategóriákat (tranzakciós és transzformációs tényezőket) alapul véve (Gephart és Marsick, 2016). Ezek figyelembe vételével összesen 17 tényezőt azonosítottunk, amelyeket a következőkben mutatunk be.

A közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatokat alapjaiban határozzák meg azok a kulcsszereplők, akik a tanulási folyamat facilitátoraiként segítik a programok keretében létrejött tudás elterjesztését, új működésmódok bevezetését. Egyértelműen ilyen szereplőkként azonosíthatóak az oktatók, akik a képzési programok létrejöttében, illetve az ott születő jó gyakorlatok más képzési programokba történő adaptálásában is fontos szerepet játszanak (T2.1, T3.2). Az

oktatói hálózat adja az alapját a konzorciumi együttműködésnek, amire építve valósulhat meg a programok kialakítása, folyamatos felülvizsgálata, illetve a programon túlmutatóan további képzési, kutatási vagy fejlesztési programok kialakítása (PM1.1, PD3.1, T3.1). Az oktatók program iránti elköteleződésének szintje szintén fontos eleme annak, hogy mennyire támogatják a program megvalósulása mellett a tapasztaltak értékelését, feldolgozását és visszacsatornázását a szervezet általános működésébe (T1.2, T3.2). Kiemelt kulcsszereplők emellett a programvezetők, akik kapcsolattartói szerepet töltenek be, mind a szervezeten belül más szervezeti egységek és a kari vezetés irányába, mind a konzorciumi partnerek felé (PM1.1, T2.1, PM3.1) és akik szerepének részletezésére az alábbiakban térünk ki részletesen. Ugyancsak a hatékony tudásmegosztásban és az akadémiai, illetve operatív feladatok eredményes elvégzésében érdekeltek a projektmenedzserek is, akik az akadémiai és adminisztratív munkatársak közötti tudástranszfert támogatják és segítik a problémák elhárítását mind a programon belül, mind a szervezet tágabb kontextusában (T1.2, T2.1-2.2, T3.1-3.3, PD4.1). A projektmenedzserek több esetben is a programvezetők közvetlen támaszai (PD3.1), akik a pályázatírástól kezdődően a kurzusok támogatásán át a találkozók, megbeszélések szervezéséig, vagy a beszámolók, értékelések elkészítésének lépéséig minden feladatban részt vállalnak, így a meglévő gyakorlatokhoz kapcsolódó tudások feltérképezése vagy új tudások létrehozása ugyanúgy a feladatkörükbe tartozik, mint a tudás megosztása vagy rögzítése (PM1.1, PM3.1, PM4.1). Éppen ezért a következők pontban is tárgyaljuk a projektvezetésben betöltött szerepüket. Végül, a közös képzések által indukált szervezeti tanulási folyamatok további kiemelt szereplőjének tekinthetők a kari és nemzetközi irodai munkatársak, mivel a segítségükkel valósulhat meg a programok eredményeinek más, nemzetköziesítésben érintett szervezeti egységgel vagy megosztása (CIRO4.1).

Az előzőekre visszautalva a programvezetőre és a projektmenedzserre (közös projektvezetésre) a szervezeti tanulási folyamatok kulcsszereplőiként tekinthetünk, akiknek a működése befolyásolja a képzések keretében és a képzéseken kívüli tanulási folyamatokat. Amennyiben a programvezető szerepére fókuszálunk, úgy a vezetési stílusa, szervezetben betöltött helye, illetve a kapcsolatrendszere és előzetes tapasztalatai olyan fontos dimenziók, ami miatt külön befolyásoló tényezőnek tekintjük a projektvezetést (PD3.1, T2.2, T3.1-3.2, T3.4). A programvezető feladatai közé tartozik a vizsgált szervezetekben a programok oktatóinak összefogása, a képzés megvalósulásának szakmai felügyelete, a partnerekkel, illetve a felsőoktatási intézmények eltérő szervezeti

egységeivel való kapcsolattartás, éppen ezért híd szerepet tölt be a program és annak külső környezete között (PD2.1, PM1.1, PM3.1). A programvezető híd szerepének fontosságára és esetleges hiányából fakadó problémákra hívták fel a figyelmet a UB oktatói, akik úgy nyilatkoztak, hogy a szervezeten belüli és a konzorciumi tagokkal történő együttműködésük akadályát a programvezető vezetési stílusában látják (T3.1-3.4). Ez abból fakad, hogy például az oktatási és képzésszervezés kapcsán releváns információk késői megosztásával, esetleges visszatartásával hídszerep helyett gátló szerepet tölt be mind az általános kommunikációban, mind a tudásmegosztásban és jó gyakorlatok cseréjében. Az UB oktatói beszámolók szerint továbbá a programvezető hierarchikus projektszervezetként tekint a képzésben oktatók közösségére, az együttműködés során a hatékonyan kiosztott feladatokat és a kevés megbeszélést részesíti előnyben, így az oktatók kevés folyamatra látnak rá, kevésbé elkötelezettek a képzés átfogó feladatai iránt (ez a saját osztálytermi gyakorlataikat nem érinti), ami hátráltatja a programon belüli működést és a program kifelé történő kapcsolatépítését, így a tanulást is (T3.1-3.4). Ezzel szemben az ELTE és a TCD szervezetében kölcsönös, kollegiális viszony és lapos hierarchikus viszonyok jellemzik a programon belüli együttműködést, ami a program működésének hatékonyságát és az eredmények külső (mikro szinten kívüli) megosztását is segíti (T1.3, T2.2-2.3).

Más tekintetben a programvezetők program iránti elköteleződése is fontos eleme a tanulási folyamatoknak, mivel ők kiemelten képviselik, népszerűsítik, pozicionálják a programot a szervezeten belül és a szervezeten kívüli kapcsolatokban is (T1.1, PM1.1, T2.1, T2.3, PD2.1, PD4.1, PM1.1). A programvezető tapasztalatai, illetve intézményben betöltött pozíciója is befolyásoló tényezői lehet annak, hogy a program milyen szervezeti szintű hatást tud elérni. Azon programok esetében, ahol a programvezető jelenleg vagy korábban vezetői (főként dékáni) pozíciót töltött be (UB, ELTE), ott a (korábbi) státuszából és szervezeti beágyazottságából, kapcsolatrendszeréből eredően könnyebben tudja a szervezeten belüli érdekeit képviselni a programnak és az eredményeket elterjeszteni (PM1.1, PM3.1). Röviden említést kell tenni arról, hogy a programvezetők és a projektmenedzserek közötti feladatmegosztás eltéréseiből adódóan a projektvezetés jelentheti egyszerre a két szereplő „tandem” működését (PM1.1, PM3.1, PD3.1, PD4.1), így a program (szakmai) vezetője és a projektmenedzsere hasonló feladatokat láthat el a szervezetben. Az interjúalanyok arról számoltak be, hogy a projektmenedzserek minden vizsgált esetben rendelkeztek előzetes tapasztalatokkal a közös képzési programok

világában (menedzserként, oktatóként, adminisztrátorként vagy éppen hallgatóként (PM1.1-PM4.1), amire alapozva tudják segíteni a képzések eredményeinek összegyűjtését, rendszerezését, láthatóvá tételét.

“Szóval [a projektmenedzser] pár éve már ezzel [a képzéssel] foglalkozik. Tudja, hogyan működnek a dolgok, amikor bejönnek a jelentkezések, tudja, mit kell velük tenni, mikor kell például visszalökni a jelentkezéseket, és hogy mikor kell a döntéseket meghozni. Tehát valójában nála van a szervezeti tudás, és ez átgyűrűzik ebből az egy programból más programokba, amelyek esetleg elindulnak.” (PD2.1)

Az adott intézmény projektben betöltött szerepe szintjén jelentősen meghatározza, hogy milyen típusú szervezeti tanulási folyamatok jöhetnek létre az adott intézményben. Mivel az ELTE intézménye konzorciumvezetői szerepet tölt be, így feladatköréből adódóan sokkal több strukturált, rendszeres reflexiós folyamatot valósít meg a programvezetés révén, mint más intézmények (PM1.1, OL1.1). Ehhez a konzorciumi találkozók szóbeli, a találkozók közötti időszakban pedig strukturált módon, írásban is kéri az ELTE konzorciumvezetői a partnereket tapasztalataik megosztására visszajelzéseket többek között a projektvezetés, illetve a program implementációja vonatkozásában (PM1.1, OL1.1, T1.3). Az írásbeli visszajelzések azonban szorosan kötődnek a projekt kötelező beszámolóihoz és riportálási időszakaihoz, amelyek során nem csak a partnerintézmények adnak, de kapnak is visszajelzést a többi partnertől (PM1.1). Azon intézményekben, amelyek csak együttműködő partneri szerepet töltenek be, a szervezeti szintű tanulást erőteljesen befolyásolja, hogy a konzorciumvezető, illetve a helyi programvezető mennyire tartja fontosnak a már megvalósult tevékenységekre, programokra, projektszakaszokra vonatkozó reflexiók összegyűjtését, kiértékelését, megbeszélését a szervezeten belül (T2.1-2.2, T3.1). Ez visszavezet az előzőekben tárgyalt projektvezetés módjaira, a projektvezető vezetési stílusára és a közös képzésben dolgozók csoportjának hierarchikus felépítésére.

A partneri összetétel szintén befolyással lehet arra, hogy milyen szervezeti és szervezeten belüli tanulási folyamatok jönnek létre a vizsgált felsőoktatási intézményekben. Minden vizsgált esetben ismerték egymást az alapító partnerek, így a tanulási folyamatok a már meglévő együttműködési folyamatok integráltsági fokának mélyítéséből eredeztethetőek (PD2.1, PD4.1). Az ELTE esetében például a további kutatási és közös doktori képzési jellegű együttműködésre való felkészülés érdekében aknázták ki a közös képzési formában való közös munkát (OL1.1, PM1.1). Az új, ám hasonló felsőoktatási rendszerből érkező partnerekkel való közös munka kisebb kihívást és gyorsabb megoldást

eredményez a beszámolók szerint, például a képzési célok és kreditek összehangolása terén (PM1.1, PD4.1), ellenben azon intézményekkel, amelyek nagyon eltérő felsőoktatási rendszerből érkeznek. Ennek példáját a TCD esetében láthattuk, amely alapvetően önköltséges, 1 éves mesterképzéseket nyújt, így a programok összehangolása egy alapvető kihívást és egyben tanulási lehetőséget is jelent a szervezetek számára (PD2.1). A partneri összetétel más aspektusát jelenti, hogy a vizsgált szervezetek eltérő specializációval, szakterületi fókusszal rendelkeznek, így tehát kiegészítik egymás szakértelmét a képzések során (PM1.1, PD2.1, PM2.1, T3.1).

A szakértelemhez kapcsolódóan említést kell tenni a szervezeti tanulási folyamatok kapcsán a programok diszciplináris jellegéről is. Az ELTE és UB a bölcsészet-, társadalom- és gazdaságtudományok terén működteti a programját, válaszaikban ezzel összefüggésben több alkalommal is előkerült, hogy a pedagógiai szemléletük, didaktikai-módszertani tudásuk gyarapodott a szervezeteknek (T1.2, T1.3, T31-3.2), míg ez az aspektus a természettudományok területén képzést folytató TCD és UM esetében kevésbé kapott központi szerepet a válaszokban. Mindegyik program esetében kiemelték a program oktatói és vezetői mellett a kari vezetés tagjai, hogy nagyfokú interdiszciplinaritás jellemzi ezeket a programokat, így az eltérő diszciplináris hagyományokból a legtöbb szervezet profitál, az ELTE pedig külön hangsúlyozta, hogy nagyon fontos hozzáadott értéknek tartja a diszciplináris sokszínűséget mind a program, mind az intézmény szempontjából (PM1.1). A diszciplinák közötti átjárás során a képzésbe bevont oktatók megismerhetik egymás kutatási területeit és erre építve a képzésen túlmutató kutatási együttműködéseket terveznek (OL1.1, PD2.1, PD4.1). A UB esetében jelezték egyedül, hogy az interdiszciplinaritás több alkalommal is hátrányt jelentett számukra, mivel úgy vélték, hogy a partnerek túlságosan is ragaszkodtak a saját tudományterületük megközelítéseihez és ebből kifolyólag nem értették meg egymást a képzési program tervezésekor, megvalósításakor (T3.1, T3.3).

“A konzorciumban főként gazdaságtörténészek dominálnak. Valószínűleg tehát eléggé egybehangozóan értelmezik a dolgokat, mert ugyanazt a nyelvet beszélik. De számomra ez más. Szóval ebben az értelemben teljesen egyedül vagyok és ez megnehezíti a közös munkát.” (T3.3)

Nagyon fontos tényezőnek látjuk a szervezeti tanulási folyamatok tekintetében a programok életciklusát is. Az első ciklust a programok ötletének kialakítása, a formálódás és a pályázatírás jellemzi az interjúk alapján. Ekkor a belső szervezeti szabályok megismerése és a saját szervezet operatív folyamatainak – pl. engedélyeztetés és aláíratási

–, illetve a külső környezetnek, így például a pályázati feltételeknek és a diplomakiadás kritériumrendszerének a tudatos feltérképezése, illetve az arra történő reflektálás valósul meg (UAL1.1, PD2.1). Ennek példáját láthatjuk a UM esetében, ahol csupán 2019 óta zajlanak a közös képzési program előkészületei, a pályázat 2020-as elnyerését követően pedig csak a 2021-ben indult meg a képzés a program keretében, mely azt eredményezte, hogy a UM-ben ez idáig nem fogadtak hallgatókat az első RADMEP évfolyamból (PM4.1). A vizsgált intézményben tehát aktív tanulás-tanítási tevékenységet még nem folytattak, ezért a programban érintettek és a külső szereplők is a rendszerszintű, strukturális feltételek megteremtésére és a program kereteinek kialakítására fókuszáltak, a mikro szintű, például tanulás-tanítási folyamatok terén markánsan kevesebb alkalommal utaltak a szervezet bármely szintjének tanulására (PM4.1, PD4.1). Érdeemes megemlíteni, hogy a szervezet tanulásáról való gondolkodást ebben a kontextusban is nagyon erősen összekötötték az oktatók a hallgatók jelenlétével (ahogyan azt a szervezeti tanulási folyamat jellemzésénél írtuk) és a tanulás akadályának látták, hogy a program korai fázisából adódóan még nem volt kapcsolatuk a hallgatókkal.

“Egyelőre semmit nem tudok megosztani a szervezet tanulása kapcsán, mert még nincsenek itt a hallgatók és nem tudom, mit mondhatnék erről a kérdésről.”
(T4.1)

Az életciklus második szakaszának tekinthető a fejlődés, fejlesztés szakasza, amit a szabályozottság, a „káoszból rend” és az összehangolásra való törekvés jellemez. A válaszok alapján ebben a szakaszban kezdődik meg a szervezetek közötti egymástól tanulás, a kurrikulumfejlesztés, az új irányelvek, feladat- és folyamatleírások kialakítása, illetve a problémákra való azonnali reagálás (PM1.1, PM4.1). Ide soroljuk a UB programját, aminek keretében már néhány évfolyam képzése megtörtént, így a képzés keretében már bejáratott folyamatok elterjesztése kezdődik meg a szervezetben, pl. a mobilitásmenedzsment és a hallgatói szolgáltatások tapasztalatainak megosztása a GLOCAL iroda és a kapcsolódó oktatásszervezési egységek között (PM3.1).

A harmadik életciklust a működtetés, a folyamatok letisztázása, a problémák okainak keresése és azok kiküszöbölése jellemzi. Ebben a szakaszban a folyamatokat 3 pillér mentén lehet jellemezni a válaszok alapján: (1) folyamatos alkalmazkodás az egyéni, intézményi keretekhez, a konzorciumi szabályozáshoz és a pályázati feltételekhez; (2) a megvalósítás nehézségeiből és a problémák megoldásából hosszútávú következtetések levonása; illetve (3) a lehetőségekhez mérten a szervezeti (főként

intézeti, néha kari és legritkább esetben egyetemi) belső szabályozások átalakítása, ami minden esetben a tanulmányi, gazdasági, nemzetközi szervezeti egységekkel való szoros kapcsolat és támogatás mellett valósulhatott meg (PM1.1, OL1.1, UAL1.1, PD2.1, T2.2). Ennek egy példája az ELTE esete, ahol a 17 évvel ezelőtt elindított programfejlesztést óta a TEMA program módosítása, részben kapcsolódóan további szakok jöttek létre, amik a szervezeti szintű integrációját hivatottak segíteni a programnak (T1.1, PM1.1, OL1.1). Az ELTE esetében tekinthetjük ezt egy negyedik, fenntartásra és intézményi alapműködésben való beolvadásra (intézményesülésre) fókuszáló szakasznak is, amely egy újabb ciklus kezdetéhez vezet, mivel új programok épülnek ki a TEMA+ nyomán.

Végül a program hanyatlásának, lezárásának vagy teljes átalakulásának szakaszát tudtuk azonosítani, amelyben a programokat a fenntartási nehézségek, a fenntartásra irányuló motiváció szintjének csökkenése és a támogató szervezeti környezet „elhalványulása” jellemez (T2.2, T2.3, PD2.1). Habár a TCD 2009 óta fordított figyelmet a CEMACUBE közös mesterképzés fejlesztésére (akkor még Erasmus Mundus keretben), az esetleírásban is ismertetett finanszírozási nehézségek, a hallgatók számának drasztikus csökkenése és így a munkatársak elköteleződésének gyengülése azt eredményezte, hogy program eredményeinek fenntartásáról nem gondolkodnak, illetve egyfajta kiábrándultság jellemzi a programvezetőt, aki pedig a korábbiakban jellemzett híd szerepe miatt továbbra is fontos feladatot lát(na) el a program eredményeinek szervezeti szintű terjesztésében (PD2.1).

A szervezeti tanulást befolyásolhatják még olyan tényezők is, mint a programok más képzésekhez való hasonlósága. Az adatok elemzése alapján azt találtuk, hogy amennyiben hasonló a program más, már meglévő programokhoz, úgy könnyebben tud institucionalizálódni, szervesen beilleszkedni a képzési portfólióba, ami a TCD, az ELTE és a UM esetében is jellemző volt (T2.1, PM1.1, PD4.1, OL1.1). Ebben az esetben a program működése megerősítheti a többi program pozícióját, láthatóságát a hallgatók és a kari szervezet más szervezeti egységei számára is (PD2.1). Ellenben amikor a program nagyon eltérő, mint a UB esetében, akkor a programok és az eredményeik hosszútávú fenntartásához egy tudatos belső promóciós tevékenység kell, amit a projektmenedzser és a programvezető közösen tesznek meg mind a szervezetben horizontálisan (az oktatásszervezési, nemzetközi irodák felé), mind vertikálisan (a kari vezetés irányába) (PM3.1, PD3.1, FIRO3.1-3.2). Ehhez szorosan kapcsolódik a már említett intézményesülés szintje, ami azt jelenti, hogy a program mennyire vált a megvalósító

felsőoktatási intézmény alapvető működésének szerves részévé. A szervezeti tanulást befolyásoló tényezők közötti komplex rendszert mutatja, hogy a beágyazódást meghatározza a program alapítása óta eltelt idő, a képzés nyelve és a hasonlóság más programokhoz (PD2.1, PM3.1), azonban arra is felhívták a figyelmet az interjúalanyok, hogy minél inkább beilleszkedik a program a többi közé, annál kevésbé számít „kurióznak”, ami negatív hatással lehet a szervezeti tanulás megvalósulására.

Az előzőekben említett képzési nyelv és a program láthatósága szintén a szervezeti tanulást befolyásoló tényezőként került azonosításra a kutatásunkban. A TCD válaszai alapján egyértelműen láthatóvá vált, hogy az általánosan angol nyelven folyó oktatás viszonyában az angol nyelvű közös képzés nem jelentett egyediséget (T1.1-1.2). Így a program oktatói maguk is azt nyilatkozták, hogy nehezen tudják körülhatárolni, mi tartozik a CEMACUBE programba és mi a hagyományos orvosbiológiai mérnöki képzésbe (ez újfent visszautal a programok közötti hasonlóságokra és az intézményesülés szintjére). Ezzel szemben a többi vizsgált egyetemen, így az ELTE-n, a UB-n és UM-en az oktatás általános nyelvétől való eltérés miatt a programok kitüntetett figyelmet kapnak, és mind a programon belül lévő szereplők, mind a mezo szintű, kari egységek számára a hagyományos képzések, háttérfolyamatok és szolgáltatások megvalósításánál jóval nagyobb kihívást és erőfeszítést igényelnek (T1.2, PM1.1, CIRO3.1, CIRO4.1).

A programok szervezeten belüli láthatósága, ismerete más szervezeti egységek számára szintén befolyásolhatja a szervezeti tanulást, így például az ELTE esetében az oktatók egyebhangzóan úgy értékelték (T1.2-1.3), hogy nem ismerik a programot eléggé a más szervezeti egységben dolgozók, s hasonló helyzetről számoltak be a UB esetében is az oktatók (T3.2).

“Úgy gondolom, hogy nem teszünk kellő erőfeszítést arra, hogy helyi szinten megismertessük a programot a munkatársainkkal. Szinte semmit sem tudnak a programról. Én például posztereket tettem ki a tanszékemen, de szinte senki sem olvassa el a plakátot, így senki sem tudja, hogy hogyan profitálhatna belőle, mivel fogalmuk sincs róla. Még sosem volt egy nagy, kari találkozó vagy több, rendszeres találkozó a vezetői testületekkel.” (T3.2)

Az Erasmus Mundus és EIT közös képzési programok szervezeti szintű hasznosulásának kulcstényezőjeként azonosítják a megkérdezettek az intézmények stratégiai szintű elköteleződését, illetve annak hiányát. Amennyiben a kari vezetés fontosnak ítéli a programot, úgy a beszámolók szerint a reputáció, nemzetközi hallgatói számok, pénzügyi források miatt elkötelezett főként ezek mellett (PD2.1, PD3.1). A TCD esetében a

megkérdettek semmilyen kiemelt vezetői vagy szervezeti támogatást, tudatos stratégiai irányelvet nem tudtak azonosítani, ami segítené a programokban rejlő potenciál kiaknázását (T2.2). A stratégiai szintű elköteleződés egy más típusú megnyilvánulása az is, hogy a szervezet közép- vagy felsővezetése figyel-e arra, hogy tudatos reflexiós folyamatokkal segítse a programok mikro szintjét a program eredményeinek, tanulságainak összefoglalását, majd visszacsatornázását a szervezetbe. Az ELTE egy jó példáról számolt be, amikor a intézmény által megvalósított közös képzési és egyéb stratégiai partnerségi projektjeinek eredményeit osztották meg a meghívott előadók kizárólag az ELTE-n belüli, zártkörű rendezvény során. Ide a szervezet bármely egységéből, akadémiai és nem akadémiai munkatársak egyaránt jöhettek és kérdezhettek az előadóktól (PM1.1).

A stratégiai szintű elköteleződéshez szorosan kapcsolódik, hogy milyen erőforrásokat allokál a szervezet a program megvalósítására. A megkérdettek közül a TCD képviselői a programok megvalósítását segítő további (nem a projektből származó) erőforrások, támogató rendszerek biztosítását negatívan értékelték, mondván az új típusú EIT támogatás elnyerése után a programvezetői és a projektmenedzseri szerepek kényszerűen összeolvadtak, mivel a pályázatból nem lehetett finanszírozni a státuszt, a szervezet pedig nem áldozott rá erőforrást (T2.2, PD2.1). A pályázati támogatás leteltét követő időszak kihívásaként értelmezik az ELTE válaszadói, hogy a konzorciumi keretben kialakított közös gyakorlatok hosszútávú fenntartásához nem tud a szervezet elegendő erőforrást allokálni a program befejezését követően (PM1.1, OL1.1).

A szervezeti tanulást befolyásoló tényezőnek tudjuk azonosítani a szervezeti kultúra azon vonatkozásait is, amelyek a tudásmegosztást, az együttműködés formáit alapjaiban határozzák meg. A UM és az ELTE esetében a programvezető szorgalmazta a kezdetektől a tudásmegosztást a programon belül, illetve a kar előző programjai között, aminek érdekében korábbi projektek munkatársait kérték fel a csatlakozásra (PM1.1, PM4.1). A szervezeti szintű tudásmegosztást a korábban már említett egyetlen ELTE eseten kívül egyetlen intézmény sem szorgalmazta (PM1.1), egyedül a UB weboldalán található egy EMJM programokat részletező lap, ami a külső promóció mellett a belső munkatársak felé is tudásmegosztási platformként kíván szolgálni (UAL3.1). Ez azonban nem a mikro szintű munkatársak szorgalmazására jött létre, a projektmenedzser csak kari szinten törekszik arra, hogy megossza a az eredményeket a közvetlenül vele egy irodában dolgozó munkatársakkal, amelyet aspektusra még röviden utalunk a továbbiakban (T3.1).

A partnerszervezetek, illetve más érintett csoportok – a nemzeti ügynökségek (az ELTE említésében a Tempus Közalapítvány), nemzetközi egyetemi hálózatok (a UB említésében a CHARM-EU) – körében a programmal kapcsolatos tudásmegosztást is alapvetően meghatározza az, hogy miként gondolkodnak a programon belüli oktatók és projektvezetők az együttműködésről (PM1.1). A megosztás kultúrájának fontosságát emelték ki a UM esetében, ahol az alapvető projektdokumentumokon túl igyekeznek a karon belül megvalósuló közös képzések között megosztani azokat a leírásokat, amik segíthetik az új programok létrejöttét.

A szervezeti folyamatok szabályozottsága és a jogkörök ugyancsak fontos tényezői annak, hogy miként tudnak szervezeti tanulási folyamatokat indukálni a közös képzési programok. A partnerek többségének kihívást jelent a saját felsőoktatási szabályozásukból eredően közös képzési szakok akkreditálása és a diplomakiadás (PM1.1, PM4.1, UAL1.1, CIRO4.1), amely alól kivételt képez a UB intézménye, mivel ők – az esetleírásnál bemutatottak szerint – saját hatáskörben intézhetik a szakindítást. Az ilyen és ehhez hasonló kihívások kezelésére a merevebb, erősen szabályozott környezetben kettős módon reagáltak a kihívásokra az érintett szervezetek, ami a korábban említett szervezeti kultúrával mutat kapcsolatot. Az ELTE-n és UB-n koordinációt végző munkatársak sokszor dolgoztak azon, hogy megtalálják a „kiskaput” és „okosan, kreatívan” oldják meg a felmerülő problémákat (PM3.1, PM1.1), míg a TCD esetében a szabályokhoz való merevebb ragaszkodás és a többi partnertől elvárt nagyfokú alkalmazkodás (pl. a tandíjfizetési rendszer kapcsán) volt a programvezetés válasza a szabályoknak való megfelelésre (PD2.1, T2.2). Az autonómia fontossága kerül előtérbe még a TCD válasza kapcsán, ahol a szabályozottság mellett magas szintű döntési jogkörrel van felruházva a programvezető, így saját hatáskörben tud számos döntést meghozni, a külső egyeztetés kényszere nélkül (T2.2).

“Nem emlékszem semmire, ahol engedélyt kellett volna kérnem a szabályzatunk megváltoztatására. Úgy gondolom, hogy a szabályzatunk alapján, amikor még a [z EMJM] programvezető voltam, akkor sokkal nagyobb mérlegelési jogköröm volt. Dönthettem mindaddig, amíg ez a hallgató és az intézmény érdeke, és egyiket sem sérti. Tudod, a dékánok elég rugalmasak és hogy az adott döntést megengednék, hogy tegyek valamit a diploma integritásának megőrzése érdekében.” (T2.2)

A stratégiai elköteleződéssel némiképp átfedésben, mégis önálló befolyásoló tényezőként tartottuk érdemesnek meghatározni a nemzetköziesítés célkitűzéseit és a szervezet nemzetközivé válásának szintjén. Az adatok alapján, amennyiben a nemzetközi célok

priorizálják a nemzetközi tevékenységek körén belül a közös képzési programokat, ahogy azt az esetleírások alapján is teszi a tengerentúli kapcsolatok viszonyában a TCD, illetve az EMJM kapcsán kiemelten a UB, akkor a programok strukturáltabb, stratégiai támogatásáról adtak számot az intézmények (FIRO2.1-2.2, CIRO3.1). A TCD esetében ez ellentétesnek hathat azzal az adattal, amit a CEMACUBE program megszüntetése kapcsán említettünk, de egyben jól is mutatja azt, hogy az intézmény nem a stratégiájában is többször említett közös képzéseket, hanem a kevésbé rentábilis EIT mesterképzési finanszírozási formát nem részesíti előnyben. A nemzetközivé válás aktuális szintje ugyancsak meghatározhatja a szervezetek tanulását, ahol egyfajta fordított arányossági elvet vélünk felfedezni. Eszerint minél nemzetközibb a szervezet (beleértve a válaszok alapján a nemzetközi hallgatókat, programokat, az angol nyelv elterjedtségét), ami vonatkozik a Times Higher Education világranglista nemzetközi élvonalába tartozó TCD-re, annál kevésbé kuriózum számára a közös képzési program (ezt részben említettük az angol nyelv szerepével kapcsolatban is) (T2.1). Ezzel szemben a nemzetközivé válás folyamatában kevésbé előrehaladott intézmények esetében nagyobb potenciált látnak az intézmény munkatársai az európai uniós finanszírozású közös képzési programok megvalósításában, ahogyan azt az ELTE esetében is azonosítottuk (FIRO1.1, CIRO1.1, UAL1.1).

A szervezeti tanulást befolyásoló tényezők egy egyedülálló aspektusára mutattak rá az eredmények, amely a programok fizikai megvalósulásában, helyszínében keresendő. A válaszadók szerint azzal, hogy a programok az egyetem meghatározott létesítményeiben valósulnak meg, lehetőséget teremtenek rá, hogy gyakorlati értelemben lebontsák a szervezeti egységek közötti határokat. Ennek példái többek között, hogy a hallgatók és az oktatók akár programon belül, akár a programokon átívelve is „egymásba futhatnak” a folyosókon, események során (T1.3), míg a programban oktatók vagy projektvezetők és az abban nem érintettek az irodákban, rendezvényeken találkozási lehetőséget nyújthatnak szóba (PM3.1). A pandémia alatt az ilyen lehetőségek megszűnését az egymástól való tanulás egy központi akadályozó tényezőnek tekintették az ELTE és a UB interjúalanyai (T1.3, PM3.1)

„Egy folyosói tapasztalat egészen konkrétan szerintem arra sarkallja az oktatótársakat, hogy érdemes nyitni a nemzetköziesítés felé, hogy ez nem lehetetlen, ezt tényleg meg lehet csinálni itt az ELTE-n. Szóval azokra a tanszékekre gondolok itt a legszélesebb körnél, akikkel egy épületben vagyunk [...] és hát velük közös folyosókat, közös büfét használunk, így ők többet érzékelnek ebből a nemzetközi légkörből.” (T1.3).

“Egy közös irodában dolgozom másokkal, akik más programokkal dolgoznak, de mégis a kollégáimnak nevezném őket. Velük mindig beszélgetünk a programról [...] Az egyetemnek van egy csomó kara, amikről azt sem tudod, hol vannak és tudod, hogy nem fogsz találkozni más Erasmus Mundus programokból származó hallgatókkal, mert ők valahol szétszórta vannak a városban, és mi meg itt vagyunk. Szóval idejössz, és csak ezeket az embereket látod, és ezt tudod. Ez a mi világunk.” (PM3.1)

Végül elengedhetetlen a pandémiás körülmények említése, mint a szervezeti tanulást befolyásoló tényező. A kutatásunk pandémiás időszakot követő adatfelvétele során előzetes várakozásainkkal ellentétben nagyon kevés alkalommal merültek fel a járványhelyzet okozta kihívások, a TCD és a UM intézményében összesen felvett 14 interjúban egyetlen alkalommal sem hangzott el utalás a pandémiára. Amennyiben említésre került, úgy a hallgatókkal kapcsolatos kihívások sokasodását említették az alanyok (OM1.1, T3.2), így az erre adott válaszok keresése, megoldási javaslatok kidolgozása során érzékelték azt, hogy más szervezeti egységekkel együttműködve tanultak a szervezetek. A hallgatókkal való közösségi élmények és a fizikai találkozókból adódó spontán beszélgetések hiányára is felhívták a figyelmet az interjúalanyok, ami az előzőekben említett fizikai tér tanulásban betöltött fontos szerepével van összefüggésben értelmezésünk szerint.

6. DISZKUSSZIÓ

Az előzőekben bemutatott empirikus kutatás céljaként jelöltük, egy többesetes, jelen esetben 4 nemzetközi esetet magában foglaló, beágyazott esettanulmányt készítsünk (Yin, 2018), amelynek keretében képet kaphattunk a nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös mesterképzések által indukált szervezeti tanulásról annak (1) tartalomjellege, (2) folyamatjellege, (3) strukturális jellege és (4) rendszerjellege szempontjából. Jelen kutatásban a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítésére és a nemzetközi közös képzésekre vonatkozó szakirodalmak a kontextus meghatározását, a szervezeti tudás és tanulás értelmezési lehetőségeire fókuszáló szakirodalom pedig az elemzési keret kialakítását segítették. A kutatás az alábbi fő kérdések megválaszolását tűzte ki célul:

KK1. Milyen szervezeti tudástípusokat azonosíthatunk a közös képzési programok kapcsán?

KK2. Hogyan valósul meg a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamat a vizsgált intézményekben?

KK3. Hogyan jellemezhetőek a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok a vizsgált intézményekben?

KK4. Milyen tényezők befolyásolják a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tanulási folyamatokat a vizsgált intézményekben?

Az 5. fejezetben bemutatott kvalitatív adatelemzés eredményeire építve a következő alfejezetekben először általánosan áttekintjük a legfőbb eredményeket és összekapcsoljuk azokat a szakirodalmi feldolgozás legfőbb elemeivel, majd erre építve elemezzük a kutatás során feltárt összefüggéseket.

6.1. A szervezeti tudásra vonatkozó megállapítások

A szervezeti tudásra vonatkozó kutatási kérdéseket az eredményeket figyelembe véve integráltan, a tartalmi irányultsághoz kapcsolódóan kívánjuk bemutatni az alábbiakban. Ennek oka, hogy az elemzési keretrendszer felépítése és a kutatási adatok jellege miatt az első, tartalmi irányultságra vonatkozó dimenzió alapvetően nem vizsgálható a második és harmadik, szint és irányultság dimenziótól elválasztva, így csak a szervezeti tudásra

vonatkozó eredmények általános bemutatásának részeként teszünk kísérletet a tartalom, szint és irányultság hármásának elkülönítésére.

A szervezeti tudásra vonatkozó kutatási eredmények tématerületi gócpontjait azonosítva tematikus csoportokba rendeztünk a kódokat, összhangban a GTA megközelítésével (Strauss és Corbin, 1990). Ezen tematikus csoportok jelölik ki azokat a folyamatait, területeit és tevékenységi köreit a felsőoktatási intézményeknek, amelyekre vonatkozóan létrejöttek, adaptálásra, módosításra vagy megosztásra kerültek eltérő szintű és irányultságú tudáselemek. Az adatelemzés és az adatok rendszerezésének eredményeként az alábbi területeket jelöltük meg, amelyek vonatkozásában fontos a közös képzésekhez kapcsolódó szervezeti tudástípusok témáját tárgyalni:

1. Oktatás, témavezetés, szakmai fejlődés
2. Kutatás és fejlesztés
3. Operatív működés, adminisztráció
4. Szervezeti struktúra és vezetési módszerek
5. Stratégia és szervezeti kultúra

A kutatás eredményeit bemutató kódtáblát a szervezeti tudáselemek vonatkozásában relevánsnak tartjuk újra bemutatni a tematikus csoportok szerinti újrendezése után, amiben a tudástípusok szintjére és irányultságára vonatkozó adatokat is láthatjuk azzal összefüggésben, hogy mely vizsgált intézmény esetében tudtuk az adott tudáselemeket azonosítani (20. táblázat).

Elemzési kódkategória	Deduktív-induktív kódpárok	ELTE	TCD	UB	UM
		N=8	N=8	N=12	N=6
Oktatás, témavezetés, szakmai fejlődés	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Szaknyelvi tudás	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Szakterületre vonatkozó tudás fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.1. egyéni+funkcionális - Tanítási és értékelési módszerek	0	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.2. egyéni+integratív - Felsőoktatás pedagógiai kompetenciák	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.2. egyéni+integratív – Tanítási megközelítések	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Tehetséggondozás, hallgatók bevonása a munkába	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Szakdolgozati rendszer	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Tanítási és értékelési módszerek	1	1	1	1

	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Társtémavezetői rendszer	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális – Tehetség gondozás	0	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Oktatói gyakorlatközösség fejlesztése	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Extrakurrikuláris programok	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Kurrikulum nemzetköziesítése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Többynelvűség bevezetése	1	0	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Hallgatói közösség fejlesztése	1	1	1	1
Kutatás és fejlesztés	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Kutatási együttműködések	1	1	0	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Program- és kurrikulumfejlesztés programon belül	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Partnerségek létrehozása, fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Program- és kurrikulumfejlesztés képzésen kívül	1	1	1	1
Operatív működés, adminisztráció	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Felvételi rendszer	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.3. csoportos+funkcionális - Képzés menedzsmentje	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Adminisztrációs folyamatok	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Közös diplomakiadás folyamata	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Menedzsment folyamatok	1	0	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális – Mobilitásmenedzsment	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Szolgáltatások fejlesztése	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Szervezetről, működéséről szerzett tudás	1	0	1	1
Szervezeti struktúra és vezetési módszerek	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Felelősségi körök tisztázása, feladatmegosztás, struktúra megváltozása	1	0	1	1

	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Kapacitások tervezése	0	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Nemzetközi projekttapasztalat	1	1	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Problémamegoldó szemlélet, kihívások kezelése	1	1	1	0
Stratégia és szervezeti kultúra	KK1 Szervezeti tudás / 1.4. csoportos+integratív - Interkulturális tudatosság és kommunikáció	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.5. szervezeti+funkcionális - Nemzetközi promóció, egyetemi rangsorokban való szereplés	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Együttműködési módszerek, stratégiák	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Felsőoktatási rendszerek ismerete	1	1	1	1
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Nemzetköziesítésről való gondolkodás	0	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Stratégiai gondolkodás	1	0	1	0
	KK1 Szervezeti tudás / 1.6. szervezeti+integratív - Tanítási és értékelési módszerekről való gondolkodás	0	0	1	0

Táblázat 20 - A kutatás során azonosított szervezeti tudástípusok tartalma, szintje és irányultsága szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A meghatározott tematikus kódkategóriák vonatkozásában azonosított 37 szervezeti tudástípus közül 16 tudástípust minden vizsgált szervezetben azonosítani tudtunk, míg ezzel szemben 6 olyan kategória került az elemzés eredményeként nevesítésre, amely csak egyetlen intézmény adatai alapján jelentek meg az elemzésben. A többesetes, beágyazott esettanulmány (Yin, 2018) értelmezési keretében ez csupán azt indikálja, hogy van átfedés az egyes intézmények körében azonosított szervezeti tudástípusok között azok tartalmi területei alapján. Mindazonáltal teljesen figyelmen kívül hagyja a fenti számosított adat azt a szervezeti valóságot, amin belül értelmezhetőek az adatok, ez pedig a szervezeti tanulás társas-kontextuális jellegére tekintettel nem elhanyagolható szempont (Lipshitz és mtsai, 2007).

Az adatok elemzése alapján a legmarkánsabban az oktatás, témavezetés és szakmai fejlődés dimenzióban tudtunk szervezeti tudáselemeket azonosítani, melyet számosság alapján az intézmények operatív működésére és szervezeti stratégiájára, illetve kultúrájára vonatkozó tudáselemekre vonatkozó kódok követtek. A közös képzések

oktatási fókuszából adódóan nem meglepő, hogy az oktatás dimenzióban számoltak be legtöbbször a szervezeti tudás különböző formáiról, míg a kutatás-fejlesztéssel kapcsolatban adtak legritkábban számot az interjúalanyok a szervezeti tudás meglétéről.

Ha nem a vertikális dimenziók mentén vetjük össze az egyes kódcsoportokat és a hozzájuk rendelt deduktív-induktív kódpárokat, úgy azt találjuk, hogy a vizsgált esetek kapcsán is jelentős eltérések vannak az egyes tématerületek tekintetében. A tématerületi eltérések egyik szembeötlő példája, hogy míg az ELTE és a UB esetében az oktatás-témavezetés dimenzióban számos tudáselemet azonosítottak az interjúalanyok, addig a TCD és a UM keretében messze elmarad az adott területre vonatkozó tudástípusok említése. Az oktatás-témavezetés-szakmai fejlődés dimenzió tehát mindenütt megtalálható, de változó mértékben meghatározó területe a szervezet tanulásának az egyes esetekben. Ebben a dimenzióban a legjelentősebben az ELTE szervezetében található ide vonatkozó adatokat. A szervezeti stratégia és kultúra dimenziókban érhető tetten továbbá jelentősebb eltérés a UM esete kapcsán, amelynek háttérében álló lehetséges okokat a 6.1.4. fejezetben fogjuk röviden összegezni.

Amennyiben a szervezeti tudástípusokat szintjük szerint kívánjuk vizsgálni, úgy az alábbi táblázat összefoglaló eredményeit érdemes röviden áttekinteni az általános jellemzés érdekében, melyben a tudás szintje kapcsán azt vizsgáltuk meg, hogy hány deduktív-induktív kódpárt tudunk azonosítani az egyes intézmények vonatkozásában. Habár a 4.5 fejezetben kifejtettük aggályainkat azzal kapcsolatban, hogy a kutatás empirikus adataiból generálható kódok gyakoriságát magyarázó jelleggel alkalmazzuk, mégis érdemesnek tartjuk röviden megnézni, hogy a szervezeti tudás szintjének vonatkozásában mennyiszer jelentek meg a kódpárok 1-1 program kapcsán. Az adatelemzés fejezetben kifejtetteket követve az alábbiakban nem az adott kódokkal ellátott idézetek összegét jelenítjük meg, csupán arra vagyunk kíváncsiak, hogy az egyes vizsgálati dimenziókhoz kapcsolódó kódok közül hány található meg az egyes intézményekre vonatkozó interjúátiratokban (21. táblázat).

Tudás szintje	Összes kód száma	Kódok előfordulása intézményenként			
		ELTE	TCD	UB	UM
Egyéni szint	5	4	2	4	2
Csoportos szint	10	10	4	8	5
Szervezeti szint	22	18	12	20	11

Táblázat 21 - A kutatás során azonosított tudástípusok szintje szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A táblázat alapján a közös képzési programokkal összefüggésben azonosított szervezeti tudástípusoknak több, mint a fele szervezeti szinten került azonosításra, ami alatt a közös programokon túlmenő, általában szervezet mezo szintjén értelmezhető tudáselemekre utalunk. Ezzel szemben csupán az azonosított kódok hatodrésze vonatkozik kizárólag az egyéni szintre, amely két adat összehasonlítása is mutatja a szervezeti szinten is elérhető tudáselemek markáns jelenlétét a vizsgált közös képzések és intézmények kontextusában. Ha a 20. és 21. számú táblázatok átfedésében utalunk a szervezeti tudástípusok szint szerinti elosztására, akkor láthatóvá válik, hogy az egyéni szintű tudások jelenléte markánsan a tanulás-tanítás-témavezetés témaköréhez kapcsolódnak, miközben a csoportos tudástípusok főként az oktatás, témavezetés, szakmai fejlődés; kutatás és fejlesztés; és operatív működés, adminisztráció területeken vannak jelen. A szervezeti szintű tudástípusok ezzel szemben a szervezeti struktúra, kultúra, stratégia és vezetés területén nyilvánulnak meg főként, vagyis ebben a dimenzióban azonosíthatunk több szervezeti szintű tudáselemet.

Az intézmények szerinti bontás esetében az ELTE és UB esetében jóval többször tudtuk beazonosítani a meglévő kódokra reflektáló szövegrészeket minden vizsgált szinten, mint a többi vizsgált intézménynél. Az ELTE és a UB esetében tehát mind az egyéni, a csoportos és a szervezeti szintű tudáselemek nagy számban kerültek azonosításra. Ezzel szemben a TCD és UM intézményei közel azonos gyakorisággal, de kevesebb esetben számoltak be az egyes szinteken tetten érhető tudástípusokról, mint a másik két intézményben. Nem szabad azonban elfeledkezni róla, hogy az interjúk kutatásba bevont alanyok száma pontosan a duplája ($N_3 = 12$) a spanyol intézmény esetében, mint a francia intézménynél ($N_4 = 6$), amely részben magyarázatot adhat az azonosított szervezeti tudástípusokra vonatkozó kódok előfordulásának alacsony számára.

A szervezeti tudás szintjére vonatkozó eredményeket áttekintve látható, hogy az egyéni szintű tudáselemek változatosságának köszönhetően jelen vannak a szervezeti tanulási folyamat részét képező tudásszerzési, megosztási és adaptálási lépések egyéni szintű komponensei. A prezentált adatokból látható, hogy olyan egyéni szintű tudást, amely (még) nem vált semmilyen szinten megragadhatóvá a csoport vagy szervezeti szinten, főként a közös képzésben oktatói szerepet ellátó interjúalanyok közlései alapján tudtunk azonosítani, melyre az ELTE és a UB intézményeinek esetében került sor. Amennyiben a projektvezetés vagy a közvetlen szervezeti vezetés részéről, esetleg a kari

vagy egyetemi vezetéstől érkeztek kis arányban az egyéni tudásra vonatkozó utalások, úgy azok szintén túlnyomórészt az oktatói szerepkörrel, feladatokkal kapcsolatban jelentek meg. Az oktatók és az oktatással kapcsolatos feladatok és az ebből eredő egyéni tudásbázisok tehát kiemelten fontos katalizátorai a szervezeti tudás alapjául szolgáló egyéni tudásszerzésnek, tudás létrehozásának.

Az általános bemutatás részeként végül arra is röviden kitérünk, hogy az egyes szervezeti tudástípusok irányultságuk szerint milyen arányban kerültek azonosításra és jelennek meg az egyes esetek vonatkozásában, melyet a 22. táblázat mutat be.

Tudás irányultsága	Összes kód száma	Kódok előfordulása intézményenként			
		ELTE	TCD	UB	UM
Funkcionális	23	21	15	18	14
Integratív	14	12	7	14	7

Táblázat 22 - A kutatás során azonosított tudástípusok irányultsága szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A szervezeti tudás vizsgálatának harmadik szempontját mutató táblázat azt szemlélteti, hogy a közös képzésekhez kapcsolódóan azonosított szervezeti tudástípusok túlnyomó többségbe a funkcionális, adott feladat ellátását segítő kódkategóriába esik, míg a rendszer működtetésére vonatkozó integratív tudástípusok kódcsoportjába tartozó kódok kevesebb esetben jelennek meg minden vizsgált esetben. Ezek alapján a közös képzési programok jellemzően a gyakorlati megvalósítás vonatkozásában szolgálnak többlettudással a szervezet számára, s kevésbé a szervezeti folyamatok összehangolására, integrálására vonatkoznak. Amennyiben az egyes intézmények vonatkozásában értelmezzük az adatokat, úgy azt láthatjuk, hogy az ELTE és a UB esetében – a tematikus és a szint szerinti áttekintésnél is látható trendhez kapcsolódóan – számszerűen több deduktív-induktív kód párt tudunk megjelölni mindkét vizsgálati kategóriában, ami újfent visszautal a már említett interjúk számában látható eltérésre.

Végül fel szeretnénk hívni rá a figyelmet, hogy az azonosított szervezeti tudásokra vonatkozó interjúválaszok tartalmi fókuszra, szintre és irányultságra való tekintet nélkül tartalmaztak a manifeszt tartalmak mellett olyan látens elemeket is, amelyeket az interjúalanyok nem domborítottak ki tudatosan válaszaik során, csupán a kvalitatív tartalomelemzés módszereinek szisztematikus alkalmazása révén kerültek előtérbe. Úgy véljük, hogy a látens tartalmak magas száma összefüggésben lehet a tudás megragadhatóságának kérdésével is, mivel az interjúk során arra kértük az

interjúalanyokat, hogy explicit módon jellemezzék a közös képzések vonatkozásában azonosítható tudásaikat, ám a tacit tudásra vonatkozó szakirodalomból is láthatjuk, hogy azok explicitté tétele nem feltétlenül valósulhat meg csak abból eredően, hogy tudatos reflexióra kérjük az interjúalanyokat. Ez abból ered, hogy a tudáselemek egy része maguknak a tudás birtokosainak sem látható, hozzáférhető, melynek eredményeként feltételezhetjük, hogy az interjúalanyok jóval „többet tudnak, mint amit el tudnak mondani” (Polányi, 1966, 4.). Ez újfent felhívja a figyelmünket rá, hogy a közös képzések fejlesztésével és implementációjával kapcsolatos tacit tudáselemről leghatékonyabb módon a program keretében vagy ahhoz kapcsolódóan végzett tevékenységek megfigyelése révén kaphattunk volna képet. Ezt támasztja alá Polányi (1966) korábban már említett alapvetése, miszerint a megfigyelő aktív konstrukciós, jelentésteremtő folyamatai eredményeként tudja elsajátítani a megfigyelt tacit tudást, amelynek során a tacit tudáselemek artikulálhatatlanságából eredő szakadékot a megfigyelő személy „értelme erőfeszítésével áthidalja” (Málovics és Mihály, 2005, 127). Erre azonban a 4. fejezetben felsorolt okokból kifolyólag – kiemelten a COVID-19 pandémia okozta utazási korlátozások miatt – nem volt lehetőség jelen kutatás keretében, de a fentiekre való tekintettel a kutatás folytatása esetén elengedhetetlennel tekintjük a személyes jelenléttel megvalósuló megfigyelés révén támogatni a módszertani trianguláció megvalósulását, az eredmények megbízhatóságának erősítését (Sántha, 2010).

Az eredmények általános jellemzése után az alábbiakban bemutatjuk az egyes tematikus kódcsoportok eredményeit és összevetjük azokat korábbi kutatási eredményekkel. A következőkben szereplő ábrák jobb felső, kék körcikkei az egyéni, az alsó, türkizkék körcikkei a csoportos, míg a bal felső, zöld körcikkei a szervezeti tudástípusokat jelölik meg. Emellett a tudás irányultsága kapcsán is figyeltünk a megkülönböztetésre: az egyes körcikkeken belül mindig a funkcionális tudáselemekkel kezdtük a felsorolást, majd dőlt betűvel szedve soroltuk fel alább az integratív tudáselemeket.

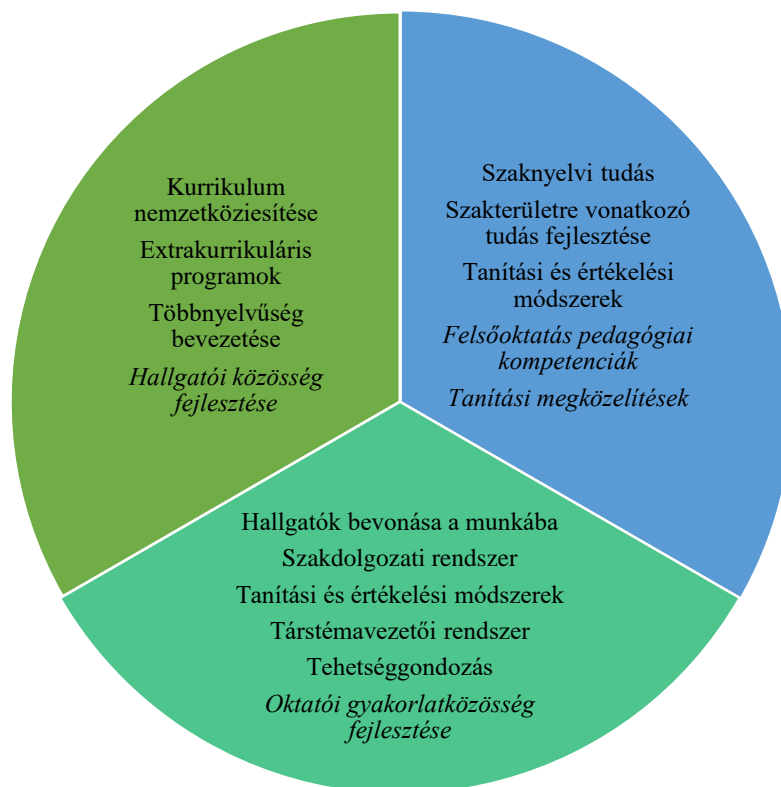
A nemzetközi közös képzések egyik központi elemét jelentik a közös kurrikulumfejlesztéshez kapcsoló tananyagtartalmak, módszertani és pedagógiai megközelítések kölcsönös megértésére, összehangolására vonatkozó konzorciumi szintű munka. Az adatok alapján minden vizsgált esetben, minden szinten és irányultság kapcsán azonosíthatunk olyan szervezeti tudáselemeket, amelyek a tanulás-tanítás problémakörében értelmezi a megszerzett vagy létrehozott szervezeti tudásformákat.

Az kutatási eredmények alapvetően összhangban vannak a témára vonatkozó empirikus kutatások eredményeivel: a közös képzések eredményeként azonosíthatjuk a programokban érintettek szaknyelvi tudásának fejlődését, a tanítást és értékelést támogató módszertani repertoár gazdagodását, melyeket az európai kontextusban felvett Erasmus Impact Study (Európai Bizottság, 2019), illetve az amerikai kontextusra vonatkozó American Council of Education (2014) eredményei is igazolnak. A közös képzések révén továbbá gazdagodtak a programban oktatók pedagógiai megközelítései is, amelyek főként a tanulóközpontú szemlélet erősödésében érhető tetten. Ezek a szervezeten belüli és szervezetközi tanulási folyamatok révén fejlődtek, akárcsak azt az Európai Bizottság (2021) adatfelvétele megerősíti. Ezek a tudáselemek azonban a fentiekben ismertetett kutatási eredmények értelmében csak sporadikusan vannak jelen a vizsgált szervezetekben, így csak az egyéni szinten (de a szerzeti tanulási folyamat alapköveként) tudjuk értelmezni az ebben a dimenzióban fejlődött tudáselemeket, gyakorlatokat.

A vizsgált intézmények hatékonyan tudják saját közös képzésükhöz kapcsolódó társtémavezetői és szakdolgozati rendszerüket alakítani a programokon belül (csoportszinten), ahogyan azt az Európai Bizottság (2021) eredményei is mutatták. Ezek az újítások azonban nem tudnak áthatolni a szervezetek távolabb lévő egységeibe, így csupán jó gyakorlatként segítik az intézményeket más közös képzések fejlesztése során, bevezetésünk a közös képzéseken kívül nem történik meg. A kutatás során új eredményként tudjuk azonosítani, hogy a programok szintjén a hallgatók szervezeti működésébe való bevonása valósul meg, s megindul az oktatói csoportok gyakorlatközösségként való működése is, ami a hatékony, kölcsönösen támogató oktatói együttműködések révén ágyazhat meg a szervezeti tanulási folyamatoknak.

A közös képzések oktatási tevékenységéhez kapcsolódóan tudunk szervezeti szintű tudásokról és gyakorlatokról is beszámolni, amelyek már nem csak a program közvetlen környezetében, de a szervezet tágabb kontextusában is megjelentek. Ezek egyik fontos típusát jelentik a kurrikulum nemzetköziesítéséhez kapcsolódó tudáselemek és gyakorlatok gazdagodása, amelyre korábbi kutatások is rámutattak (Crăciun és Orosz, 2018). A kutatásunk eredményeinek újdonsága azonban, hogy a közös képzési programok működésének eredményeként a széleskörben vett hallgatói közösség fejlesztésére irányuló tudáselemek és célok is megjelentek a szervezet szintjén, amely hozzájárul a hazai intézmény nemzetköziesítéséhez, a nem mobil hallgatók és oktatók nemzetközi

tapasztalatszerzéséhez (Leask, 2015). Az eredmények összefoglalását a 14. ábra tartalmazza.

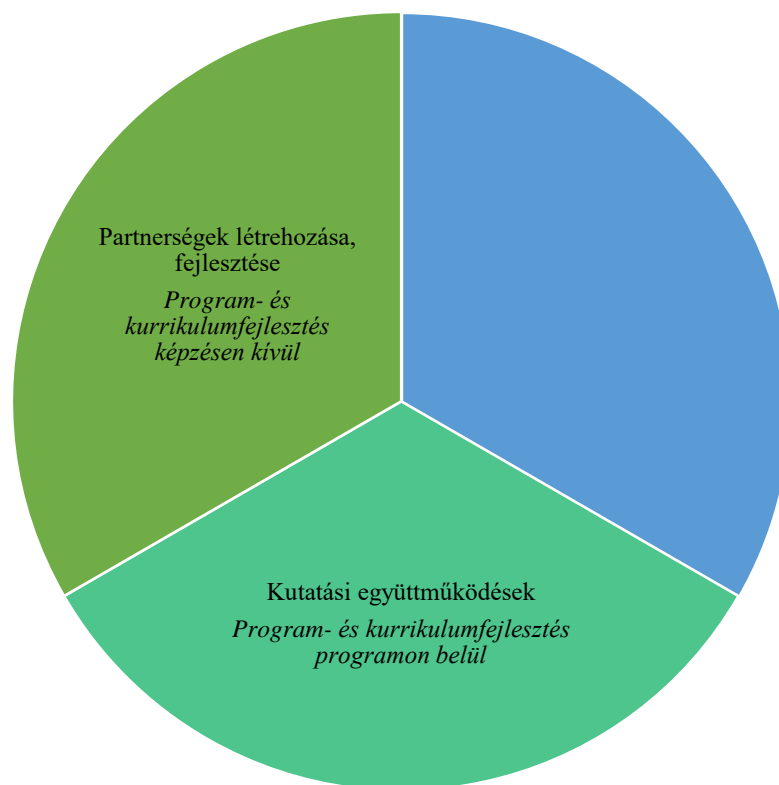


Ábra 14 - Az azonosított tudástípusok első témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A szervezeti tudástípusok második kategóriáját jelentik a kutatás és fejlesztés témacsoportba tartozó eredmények. Ettől a tematikus csoporttól kezdve egyéni tudástípusokat nem tudtunk megjelölni, amiből az következik, hogy az azonosított tudások legalább a program munkatársi közösségének megosztott tudásává váltak. Ez jól mutatja, hogy a közös képzések olyan tanulási folyamatokat tudnak serkenteni, amelyek jóval túlmutatnak a programok egyéni szintű eredményein (Erdei és mtsai., 2018).

A kutatási kapcsolatok fejlődése, közös kutatási projektek tervezése indulhat meg a közös képzési programokhoz kapcsolódóan, ahogyan arra kutatásában felhívta a figyelmet Clark és Lowe (2008). Mivel a közös szemléletű kurrikulumfejlesztés alapkövetelmény a vizsgált programok esetében, így nem meglepő eredmény a programon belüli kurrikulumfejlesztés megvalósulása, ahogyan az más kutatások esetében is láthatóvá vált (Európai Bizottság, 2019; Blakemore és mtsai., 2012). A

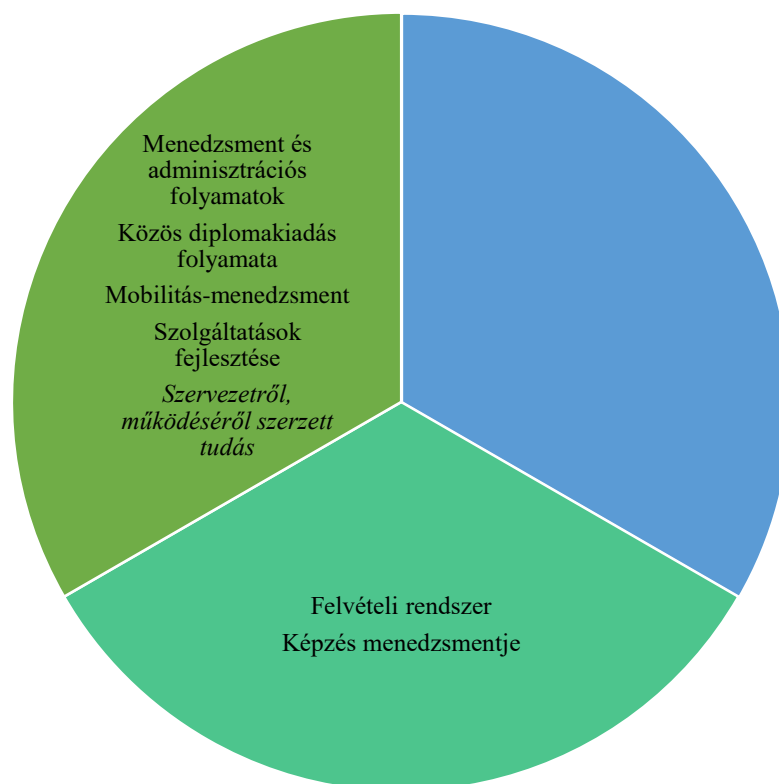
kurrikulumfejlesztés kapcsán azonban egy új eredményre jutottunk az elemzés során: a közös képzési programokban való részvétel arra sarkallhatja a felsőoktatási intézményeket, hogy a közös képzési programokon túlmenően kezdjenek új programok kialakításába, meglévő tantervek fejlesztésébe és a közös képzések jó gyakorlatait a programokon átívelve adaptálják. Ennek eredményeként újfent a hazai intézmény nemzetközi dimenziójának fejlesztése valósul meg (Leask, 2015), de azon túlmutatóan is létrejön a képzési innovációk egy új köre, amelyekre a diszciplináris határok átlépése jellemző. A 2. tematikus csoport eredményeit a 15. ábra mutatja.



Ábra 15 - Az azonosított tudástípusok második témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A harmadik tematikus fókusz az operatív működés és adminisztráció vonatkozásában tudtuk meghatározni. A felvételi rendszerek újragondolása és fejlesztése a közös képzéseken belül a jelen kutatásban is megerősítést nyert, mint a szervezeti tudásgyarapodás és viselkedésváltozás egy területe (Prideaux és mtsai., 2000, Európai Bizottság, 2021). Szintén a képzésen belüli (csoportos) tudással gyarapodtak a felsőoktatási intézmények a képzési programok menedzsmentjére, támogatására vonatkozóan, ami egybe vág Lane és Kinser (2014) kutatási eredményeivel. Nagyon érdekesnek és újszerűnek tekinthető eredményt hozott azonban jelen kutatás a szervezeti szintű és a folyamatok integrálására vonatkozó tudáselemek kapcsán; a közös képzési

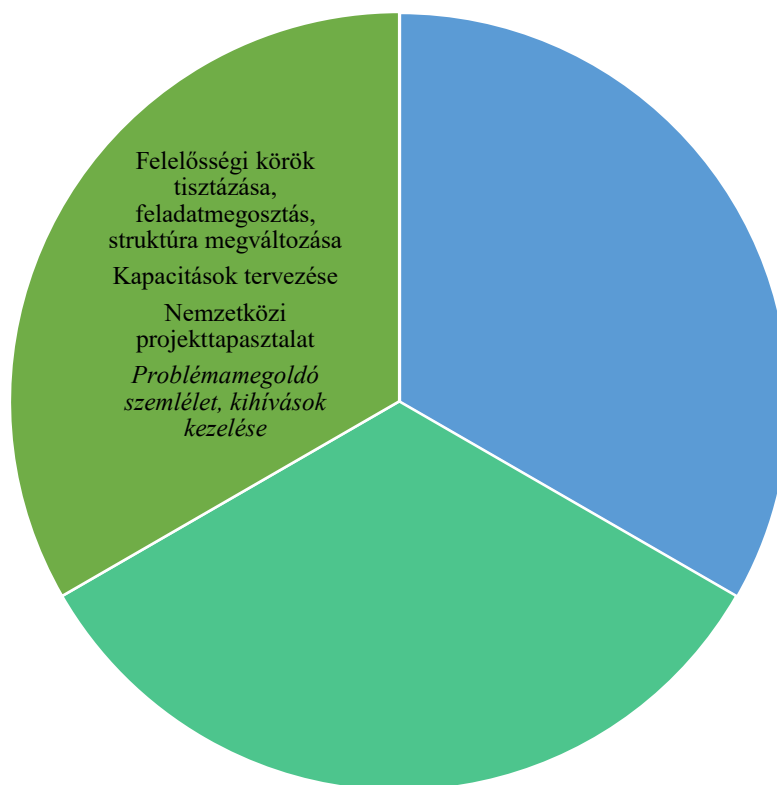
programok megvalósításának eredményeként a szervezet átfogó működéséről rendelkeznek a vizsgált intézmények széleskörű tudással. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált intézmények nem csupán a közös képzések tágabb szervezeti kontextusában felmerülő problémák, megoldandó feladatok kapcsán tanúsított viselkedésüket próbálják az egyhurkos tanulási folyamatok révén korrigálni, de a működésük mélyrétegeiből eredő okokat is elemezni, tudatosítani, sőt módosítani akarják. Ezt a szervezeti szintű reflexiós folyamatot, amiben a szervezet működésére vonatkozó tudások (kognitív komponens) mellé a változtatás aktív folyamata társul (viselkedési komponens) és az a mögöttes okok módosításra irányul, kéthurkos, szervezeti tanulásnak tekinthetjük (Argyris és Schön, 1978; Vámos, 2020). A szervezeti tudások harmadik tematikus csoportját a 16. ábra foglalja össze.



Ábra 16 - Az azonosított tudástípusok harmadik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

A szervezeti szintű tudástípusok körét gyarapítják a szervezeti struktúrára és vezetési módszerekre vonatkozó negyedik tematikus kategória elemei. A közös képzési programok eredményeként a vizsgált felsőoktatási intézmények kapacitásai gazdagodnak, a szervezeti struktúrában pedig legalább a projektidőszakra a közös képzések eredményes megvalósításának érdekében változtatásokat eszközölnek, pl. projektirodát hoznak létre egy projektmenedzserrel (lásd Crăciun és Orosz, 2018;

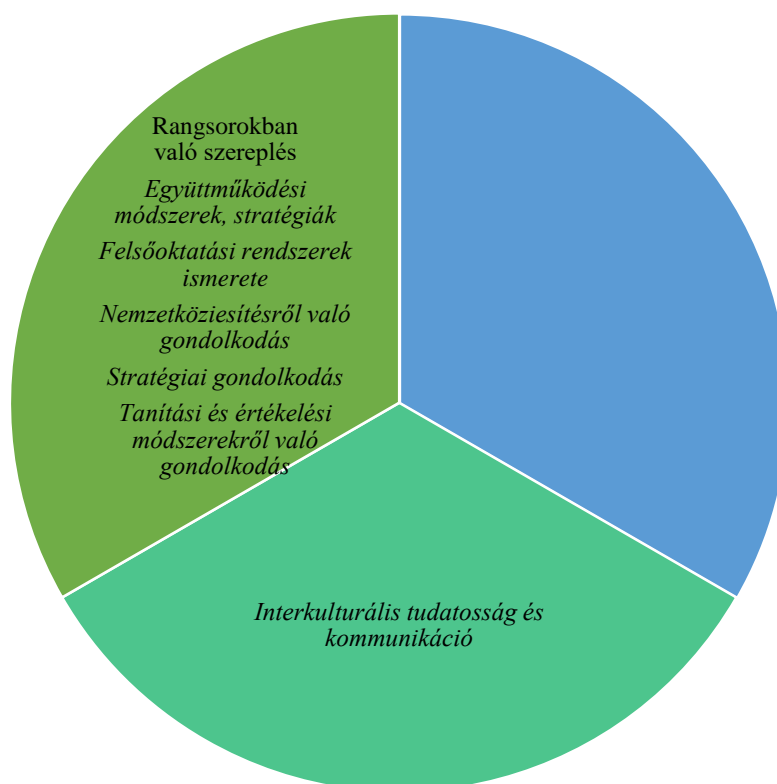
Karvounaraki és munkatársai, 2018). A közös képzések emellett a szervezetek nemzetközi tapasztalatszerzését támogatják és inspirálják (összhangban az Európai Bizottság 2013b-as kutatási eredményeivel), és a szervezet proaktív problémamegoldó szemléletét fejlesztik szervezeti szinten, amely eredmény az eddigiekben hivatkozott szakirodalmakkal ellentétben nem a nemzetköziesítés, hanem a szervezetelméleti megközelítéseket alkalmazó kutatásokban jelent meg hangsúlyosan (Jose, 2019). A 17. ábra (a tudatosan szabadon hagyott körcikkek megjelölése mellett is) a negyedik vizsgálati dimenzióról ad összefoglalást.



Ábra 17 - Az azonosított tudástípusok negyedik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

Végül, de nem utolsó sorban a szervezeti tudástípusok kapcsán a szervezeti stratégia és szervezeti kultúra vonatkozásában tudunk releváns eredményekre jutni a közös képzési programokkal összefüggésben. Az Európai Bizottság (2013b, 2019) eredményeivel összhangban az interkulturális tudatosság csoportszintű fejlődéséről számoltak be az eredmények, míg a szervezeti szintű eredmények a szervezeten belüli és a szervezetek között is alkalmazható hatékony és eredményes együttműködési módszerek, stratégiák meglétéről tanúskodtak, köszönhetően a közös képzéseknek (Clark és Lowe, 2008). Mivel az Erasmus Mundus programban megvalósuló képzések az uniós felsőoktatási intézmények összehangolását, átjárhatóságának biztosítását, konvergenciáját segítő

eszközökként értelmezhetőek (Varga, 2014), így nem meglepő azon eredmény, amely a felsőoktatási intézmények szervezeti szintjén a többi uniós tagállam felsőoktatási ágazatának megismerését, kapcsolódási pontjainak feltérképezését és az eredmények további fejlesztésekbe való visszacsatolását indikálja. A közös képzési programok megvalósítása továbbá a korábban már említett kéthurkos, szervezeti tanulási folyamatokat támogatják azáltal, hogy a nemzetköziesítésről, a stratégiákról és a tanulás-tanítás világról való szervezeti szintű gondolkodást alapjaiban befolyásolják, illetve változtatásra, fejlesztési célú (mikro)kezdemenyyezések elindítására ösztönzik az intézményeket (Argyris és Schön, 1978). Az utolsó szervezeti tudáskategóriára vonatkozó eredményeket szemlélteti a 18. számú ábra.



Ábra 18 - Az azonosított tudástípusok ötödik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)

6.2. A szervezeti tanulásra vonatkozó megállapítások

A kutatásunkba bevont felsőoktatási intézmények tudásvagyonát számos tekintetben, szinten és formában gyarapítják a nemzetközi közös képzési programok, így a kutatásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a programok nem csak az egyéni szintű (hallgatói és oktatói) eredmények prizmáján keresztül nézve tekinthetőek eredményesnek, még ha az eddigi empirikus adatfelvételek erre is vonatkoztak jellemzően (Európai Bizottság,

2013b; 2016; 2017; 2020). Kutatásunk eredményei alapján a közös képzések a szervezeti szintű tudás gyarapítása és a szervezetek viselkedését meghatározó folyamatokba történő bekapcsolódásuk révén szervezeti szinten releváns hozzáadott értéket teremtenek a felsőoktatási intézmények számára. Ezt a hozzáadott értéket a kutatás eredményeinek elemzése alapján, a szakirodalommal összhangban nevezhetjük szervezeti tanulásnak, mivel számos olyan kognitív és viselkedésváltozási folyamat együtteseként értelmezhetőek, amelyeket a nemzetközi közös mesterképzések fejlesztése és megvalósítása indukált (Argyris és Schön, 1978; Bakacsi és mtsai., 2016; Easterby-Smith és Lyles, 2011; Fiol és Lyles, 1985; Gephart és Marsick, 2016; Huber, 1991; Lipshitz és mtsai., 2007).

A szervezeti tanulási folyamat Huber-féle modelljét követve megkülönböztettük a kutatásban a szervezeti tanulás alfolyamatait, melyek a tudásszerzés és létrehozás, a tudásmegosztás, a tudás interpretálása és adaptálása, illetve a tudás szervezeti memóriában való tárolása és onnan történő előhívása (Huber, 1991). Ezen alfolyamatokat minden vizsgált felsőoktatási intézmény esetében azonosítani tudtunk a közös képzések kapcsán. Ebben a vizsgálati dimenzióban a kutatási eredményeinket újszerűnek tekintjük, de elfogadjuk azon esetleges szakmai kritikát, hogy a felsőoktatási intézmények szervezeti tanulási folyamatainak empirikus vizsgálatára vonatkozó szakirodalom szélesebb körű feldolgozására lett volna szükség a kapott eredmények szisztematikus visszatükröztetéséhez és az eredmények újszerűségének megállapításához.

A szervezeti tudás megszerzése, létrehozása során számos forrásból táplálkoznak a vizsgált felsőoktatási intézmények Huber (1991) kategorizációját követve, így például az előző közös képzési tapasztalatok eredményeiből, hallgatói szükségletelemzésekből, a program szereplőinek képzésfejlesztői tapasztalataiból eredeztethető szervezeti tanulásuk. Emellett a programok munkatársainak egyéni hálózati kapcsolataira építve, az eltérő szervezeti egységekben dolgozó kollégák szaktudásának bevonásával, a konzorciumi tagok eltérő megközelítéseiből, illetve a programba felvételt szerző hallgatók révén gyarapítják tudásukat a szervezeteket kutatásunk eredményei alapján.

A szervezeti tudás megosztása kapcsán a kutatásunkban saját kategóriarendszert dolgoztunk ki (mely önmagában is kutatásunk eredményének tekinthető), így a tudásmegosztási folyamatokban résztvevők köre, a folyamatok egy- vagy kétirányú működése, rendszeressége, tartalma és formalizáltága mentén jellemeztük a közös képzési programokat. A programok oktatói, programvezetői és projektmenedzserei

tekinthetőek a tudásmegosztási folyamatok legfőbb mozgatórugóinak, akik egymással rendszeresen és kölcsönösen, a programon kívüli szereplőkkel általában csak meghatározott ügyekben, alkalmoszerűen és jellemzően egy irányban folytatnak tudásmegosztási tevékenységet. A programokhoz kapcsolódóan a horizontális irányú, a programban közvetlenül érintett, illetve a programok támogatását aktívan segítő szervezeti egységek közötti mindennapos tudásmegosztás jellemzi a vizsgált intézményeket, míg a szervezetek vertikális dimenziójában (az eltérő hierarchiai szintek között) a riportálásokhoz köthető, alkalmoszerű tudásmegosztás a jellemző. A közös képzések vonatkozásában vizsgált szervezeti tanulási folyamatokat emellett az informális, rutinszerű tudásmegosztási folyamatok túlsúlya, a kodifikált és formalizált eljárásrendek hiánya jellemzi. Végül tartalmi fókusz tekintetében mind a képzési programok elindítására, tartalmára, a szervezet képzési portfóliójába való illeszkedésre, mind a programok operatív működtetésére, a hallgatói szolgáltatásokra, illetve a szervezeti stratégiákhoz való kapcsolódásra vonatkozóan megvalósulnak szervezeti tudásmegosztási folyamatok.

A szervezeti tudás interpretálása és adaptálása dimenzióban (Huber, 1991) arányait tekintve kevesebb adathoz jutottunk adatfelvételünk eredményeként. Mindazonáltal az adatok alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szervezeti tudás interpretálása főként alulról jövő kezdeményezések révén valósul meg az intézmények keretében és a szervezetek mezo és makro szintű vezetése csak alkalmoszerűen kerül bevonásra. A vizsgált szervezetekben az adaptációs folyamatok általában nem tudatosak, átfogó intézményi ösztönzők vagy stratégiák nem támogatják azok megvalósulását, így nem áll elegendő erőforrás a vizsgált intézmények rendelkezésére a programokon belül megosztott tudáselemek szervezeti működésbe történő szisztematikus visszacsatornázására. A tudás interpretálása és adaptálása tartalmát tekintve a képzési portfólió színesítésére, a tanulás-tanítási gyakorlatok fejlesztésére, s a programon kívüli szervezeti működésnek a közös képzési programokból eredő tapasztalatokkal való gazdagításra fókuszálnak a vizsgált intézményekben.

A szervezeti tudás rögzítése, tárolása és előhívása tekinthető a szervezeti tanulási folyamatok utolsó alfolyamatának, amely azonban a tanulási folyamat ciklikus jellegére való tekintettel egy újabb tanulási ciklus alapjául szolgálhat (Huber, 1991). A vizsgált felsőoktatási intézményeket a közös képzésekkel kapcsolatos tanulási folyamatok vonatkozásában a szervezeti tudás rögzítését segítő tudatos folyamatok rendszerszintű

hiánya jellemzik. A közös képzési programokon belül létrejött tudás tárolását és más szervezeti egységek számára történő hozzáférését nem biztosítják a szervezetek rendszerezetten, így a felhalmozott tudások rögzítése, tárolása teljesen egyéni hatáskörben marad, ami egyértelmű veszélyként azonosítható a szervezeti tanulás szempontjából. A szervezeti tudás rögzítését serkentő legfőbb katalizátornak a közös képzési programokhoz kapcsolódó projektbeszámolók és programértékelések tekinthetők. A közös képzések révén a szervezetben rögzítésre került tudáselemek főként az informális kapcsolatokon keresztül hívhatóak elő (19. ábra).



Ábra 19 - Az azonosított szervezeti tanulási folyamatok jellemzése (saját szerkesztés)

A szervezeti tanulási folyamatra vonatkozó adatok elemzésének és értelmezésének egyik akadályát a szervezeti tanulás folyamatára vonatkozó empirikus adatok volumenében látjuk. Habár az adatfelvétel során a folyamatra vonatkozó kérdések hasonló arányban jelentek meg a tartalom-orientált (tudásra vonatkozó) kérdésekkel, az adatelemzés és értelmezés során jóval kevesebb empirikus adatra tudtunk támaszkodni. Ennek több

lehetséges okát véljük felfedezni: (1) az interjúalanyok a közös képzési programokban való részvételt nehezen tudták tanulási folyamatként konceptualizálni, ami megnehezítette a tanulási folyamat jellemzését, körülírását, (2) a tartalmi elemekre fókuszáló („milyen tudással gyarapodtak” jellegű) kérdésekre adott válaszok összefolytak a folyamatjellegre vonatkozó („hogyan valósult meg a tanulás” jellegű) kérdésekre adott válaszokkal, amit így az elemzés során nem lehetett élesen elválasztani, (3) önállóan az interjú adatfelvétel (a koronavírus járvány miatt kimaradó, de eredetileg tervezett megfigyelés nélkül) nem szolgáltatott elegendő adatot a folyamatjelleg vonatkozásában. Így a kutatás vonatkozásában javasoljuk (1) az interjú adatfelvétel kutatási eszközének felülvizsgálatát, (2) a módszertani trianguláció erősítését a megfigyelés módszertanának beemelésével, (3) az adattrianguláció értelmében más szereplők (pl. programban nem, de a szervezeti egységhez kapcsolódó) bevonását, akik szintén releváns adatokkal szolgálhatnak a közös képzési programok által indukált tanulási folyamatok vonatkozásában, és (4) az elemzési keretrendszer erőteljesebb operacionalizálását.

6.3. A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó megállapítások

A kutatás empirikus adatfelvétele alapján számos, egymással összekapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmust tudtunk azonosítani, amelyeket Lipshitz és munkatársai (2007) alapján a szervezeti tanulás strukturális dimenziójának feltárását segítő konstruktumokként definiálunk. A közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatok kapcsán belső tanulási mechanizmusként értelmeztük azt, ahol az adott tevékenység (pl. oktatás, menedzsment, adminisztráció stb.) ellátásáért és az arra történő reflexióért, az abból következő tanulási folyamatért ugyanazok az egyének vagy csoportok felelnek. Ezzel szemben a külső mechanizmusok során olyan szereplőket azonosítottunk, akik a tevékenységekben aktívan nem vettek részt, de facilitátorai voltak a reflexió folyamatoknak, amiből a megvalósító szervezet tanulhatott. A szinkronitás szempontjából pedig azt vizsgáltuk, hogy összekapcsolódtak-e időben és térben a közös képzési programok keretében a munkavégzéshez kapcsolódó folyamatok (tehát a közös képzés keretében végzett oktatási, témavezetés, adminisztratív, operatív menedzsment stb. tevékenységek) és az azok értékeléséből, arra érkező reflexiókból származó tanulási folyamatok. Amennyiben igen, azokat szinkron, amennyiben nem, úgy aszinkron folyamatokként definiáltuk őket. A két dimenzió mátrixában az alábbi mechanizmusokat tudtuk azonosítani (20. ábra).



Ábra 20 - A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó eredmények összessége (saját szerkesztés)

A szervezeti tanulási mechanizmusok közös képzésekkel összefüggő felsőoktatási vizsgálatok jelentősen tudunk támaszkodni az elméleti kategóriarendszert adó szakirodalom mellett korábbi empirikus kutatások eredményeire is. A kutatásunk eredményeivel összhangban a belső, szinkron (a korai kategóriarendszer szerint integrált) SZTM-ek között az informális beszélgetések, szervezeten belüli találkozók és workshopok, rendezvények esnek nagy súllyal latba, ahogyan azt Dakyen (2017) kutatásai is azonosították. A szervezeti tanulási mechanizmusok fontos típusát adták a belső, aszinkron (a cselekvésre utólag érkező reflexiókra épülő) SZTM-ek, amelyek egyrészt az emailek, irányelvek és útmutatók segítségével folyamatosan, másrészt a programok körében végzett tevékenységek lezárultát követően, a riportidőszakokhoz kapcsolódóan valósultak meg túlnyomó többségében (Lipshitz és mtsai., 2017).

A külső, szinkron SZTM-ek általában a szervezet tágabb belső és külső környezetében dolgozó munkatársak által facilitált tanulási folyamatokat jelentették kutatásunkban, így például a más szervezeti egységek által koordinált információs alkalmak, a nemzetközi hálózati egyeztetések jelentették a tanulás módját a szervezetek számára, mely eredmények egybevágnak Dakyen (2017) kutatási eredményeivel. Végül, az SZTM-ek fontos típusának bizonyultak kutatásunkban a facilitátor által vezérelt külső, aszinkron mechanizmusok, amelyek során általában a konzorciumi tagok vagy külső

értékelő szakemberek (pl. az Európai Bizottság értékelői) támogatják visszajelzéseikkel és reflektivitásra ösztönző kérdéseikkel a szervezet tanulását (Lipshitz és mtsai., 2017). A projektértékelések SZTM-ként való azonosítása egy fontos és új eredménynek tekinthető, ami a feltárt empirikus kutatásokban nem jelent meg hangsúlyosan. Ennek oka abban kereshető, hogy a kutatásunk a közös képzési programok sajátos keretrendszerén belül vizsgálta a szervezeti tanulási folyamatokat, amely programok az uniós finanszírozásukból adódóan kötelező külső projektértékelések mellett valósulnak meg.

A vizsgált felsőoktatási intézmények tehát számos szervezeti tanulási mechanizmust működtetnek, a legtöbbször a tevékenységek megvalósulásától időben és térben elkülönülve, bár ezen folyamatokat mind a programokban közvetlenül érintettek, mind az attól távolabb lévő szervezeti tagok vagy külső értékelők egyaránt működtetik (Popper és Lipshitz, 2002). Kutatásunk eredményeire alapozva úgy értékeljük, hogy a fenti keretrendszer jól alkalmazható a szervezeti tanulási folyamatok empirikus vizsgálatának elemzési keretrendszereként, a mechanizmusokra történő explicit rákérdezés nélkül is számos releváns információval szolgált az interjúk során elhangzottak (Lipshitz és mtsai., 1996). A mechanizmusok tehát operacionalizálhatóvá, megfigyelhetővé teszik a szervezeti tanulási folyamatokat, ahogyan azt Lipshitz és munkatársai javasolták (1996).

Fontosnak tartjuk azonban kiemelni, hogy kutatásunk során a rendelkezésünkre álló, feldolgozott szakirodalmakat értékelve úgy találtuk, hogy a téma kutatói a szervezeti tanulási mechanizmusokat egyfelől a szervezeti tanulás rendszerkörnyezete szempontjából, a szervezeti tanulási folyamat társas, kontextuális és kulturális vetületével összefüggésben vizsgálják (Lipshitz és mtsai, 2007). Másfelől a feltárt szakirodalmak az empirikus kutatásunkban is alkalmazott tipológiára építve a szervezeti tanulási folyamat funkciói szerint vizsgálják ezen mechanizmusokat (Lipshitz és mtsai, 2007), míg más, praktikus jellegű megközelítéseket kevésbé alkalmaznak a téma kutatói. Ezek alapján további 4+1 új vizsgálati szempontot azonosítottunk az adatelemzés során, amelyek alkalmasak lehetnek a közös mesterképzési programokhoz kapcsolódó szervezeti tanulási mechanizmusok további jellemzésére. Ezek szerint vizsgálhatjuk a SZTM-eket azok:

1. funkciója szerint: miben segíti a szervezetet – tanulás, társas vagy kontroll funkció (Lipshitz és mtsai, 2007);
2. tartalmi fókuszai szerint: milyen konkrét cselekvésre, gyakorlati területre, tárgyiasult eredményre vonatkozik a mechanizmus;

3. folyamatjellege szerint: hogyan zajlik a tevékenység a mechanizmus kialakításától kezdve a megvalósításon át;
4. az érintettek köre szerint: a vizsgált eset kontextusában milyen szerepet tölt be az, aki a mechanizmus alapját jelentő cselekvést végzi, aki a tanulási mechanizmust működteti, facilitáltja és aki profitál belőle – további alkérdések merülhetnek fel ebben a szempontban
 - a. milyen szervezeti szinten vannak
 - b. milyen funkciót töltenek be
 - c. milyen a szervezeti beágyazottságuk a vizsgált érintetteknek;
5. kiváltó okai szerint: mi indokolta a mechanizmus bevezetését, alkalmazását.

A fenti listából láthatóvá válik, hogy a szervezeti tudásra és szervezeti tanulásra vonatkozó szakirodalmakból azonosított dimenziók köszönnek vissza a meghatározott megközelítésekben; a tartalmi és a folyamatjelleg azonosítása a tudás Polányi (1966), Blackler (1995) és Klimkó (2001) által is alkalmazott felosztását követi, miszerint a tudás vizsgálható azt objektumként vagy folyamatként értelmezve is, amelyek meghatározott tartalommal és funkcióval bírnak. A következő szempontot a szervezeti tudás birtokosa szerinti dimenzióra visszautalva határoztuk meg (Bibi és mtsai, 2020), ám a kiváltó okok szempontja a jelenlegi kutatási eredményekből eredeztethető. Az elméleti megközelítésekől kiindulva láthatóvá válik, hogy a fenti felsorolásból kimaradt a tudás konceptuális dimenziójára (Bibi és mtsai., 2020) vonatkozó kategória, amit egy 6. szempontként azonosíthatunk, bár ebben az esetben a gyakorlatorientált szempontrendszer egy konceptuális szemponttal gazdagodna, amely újfent a szervezeti tanulási folyamatok empirikus vizsgálhatóságát nehezíti.

6. tudatosítás szintje szerint: mennyire van tisztában a mechanizmus működtetője azzal, hogy működteti a mechanizmust.

6.4. A szervezeti tanulás rendszerét befolyásoló tényezőkre vonatkozó megállapítások

Végül a szervezeti tanulás rendszerkörnyezetét vizsgáltuk meg és vontunk le következtetéseket a közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatok vonatkozásában. Ezek szerint a megvalósító intézmények tranzakciós és transzformációs tényezők (Gephart és Marsick, 2016) kategóriáiba besorolható program és szervezeti szintű tényezőket tudtunk azonosítani, mely utóbbi felosztást a kutatási

eredmények értelmezése során alakítottuk ki, hozzájárulva ezzel a szisztematikusan levonható következtetések megfogalmazásához (23. táblázat).

	Vizsgálati dimenziók	Azonosított program szintű tényezők	Azonosított szervezeti szintű tényezők
Transzformációs tényezők	Külső környezet		Pandémiás körülmények
	Vezetés	Projektvezetés	
	Küldetés és jövőkép		Institucionalizálódás szintje
	Szervezeti kultúra	Partneri összetétel	Szervezeti kultúrák
	Stratégia		Nemzetköziesítés célkitűzései, szintje Stratégiai támogatás, elköteleződés
Tranzakciós tényezők	Szervezeti struktúra	Láthatóság, promóció	Szabályozottság, jogkörök szintje Szervezeti struktúrák, erőforrások
	Vezetési módszerek és eszközök	Projektben betöltött szerep	
	Szervezeti klíma		
	Rendszerek (szabályzatok, folyamatok)	Életciklus Diszciplináris sajátosságok Kulcsszereplők Más programokhoz való hasonlóság	Angol nyelv szerepe Fizikai elhelyezkedés

Táblázat 23 - A szervezeti tanulási folyamatot befolyásoló tényezők jellemzése (saját szerkesztés)

Kutatási eredményeink alapján a közös képzési programok által indukált szervezeti tanulási folyamatokat mind a program, mind a szervezeti szintű kategóriába besorolható tényezők jelentősen meghatározzák, így a szakirodalommal egybehangzóan a programvezető erőteljes elköteleződése, a megosztásra épülő szervezeti kultúra jelenléte, lapos szervezeti struktúra, az intézmény stratégiai elköteleződése és ezzel összefüggésben a megfelelő erőforrások biztosítása támogatják a szervezeti tanulási folyamatok megvalósulását (Bognár, 2005; Gephart és Marsick, 2016; Horváth, 2019; Tóbiás-Kosár, 2016). A vizsgált intézményekben nem volt jellemző a programok eredményeinek szisztematikus feldolgozását, feltárást és a szervezeti folyamatokba való visszacsatolását segítő stratégiai elköteleződés, minden vizsgált intézmény esetében hiányoztak a szervezeti tanulást támogató gyakorlati kezdeményezések és a hozzájuk kapcsolódó erőforrások egyaránt. A szervezeti szintű elköteleződés tehát kulcskérdés a szervezeti tanulási folyamatok fenntartása, megvalósítása szempontjából. Kutatási eredményeink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a szervezeti tanulási folyamatok kulcsszereplői, köztük főként az oktatók és a projektvezetés jelentős mértékben

meghatározzák a tanulási folyamatok eredményességét, ami összhangban van a témában folytatott saját korábbi kutatásaink eredményeivel (Erdei és mtsai., 2018).

A közös képzések sajátos természetéből adódóan a fentiekén túlmutatóan olyan szervezeti tanulást segítő vagy gátló tényezőket is azonosítottunk, amelyek a feldolgozásra került szakirodalmak vonatkozásában újszerűnek tekinthetők a téma kutatása szempontjából. Ilyen tényezőként azonosítottuk a közös képzési programok életciklusát (Mukerji és Tripathi, 2004), amelynek értelmében a közös képzések érettségi szakaszuk eléréséig egyre nagyobb mértékben serkentik a szervezeti tanulási folyamatokat, ám amennyiben a programok nem tudnak intézményesülni, úgy a hanyatlás szakaszába lépve „elhalványul” ezen trigger szerepük. A szervezet nemzetközivé válásának szintjét ugyancsak fontos befolyásoló tényezőnek tekintjük a kutatási eredmények alapján, így azon közös képzési programok bevezetésének esetében, ahol a szervezet a nemzetközivé válásban élen jár, kevésbé meghatározónak értékeljük a programok szerepét a szervezeti tanulási folyamatokban, ellentétben azon intézményekkel, amelyek a nemzetközivé válás folyamatában hátrébb tartanak. Érdekes, ám kevésbé jelentős volumenű eredménynek tartjuk a közös képzések fizikai elhelyezkedésére, más programokhoz való hasonlóságára és az angol nyelvű képzés oktatási portfólióban való egyediségére vonatkozó, szervezeti tanulást befolyásoló tényezőket, de szükségesnek látjuk őket megemlíteni a szervezeti tanulást befolyásoló tényezők vizsgálatokor. Fontosnak tartjuk még kiemelni, hogy a szervezeti tanulási folyamatokban fontos szerepe van a közös képzések szervezeti beágyazódásának, a szűkebben vett szervezeti környezet (kar) többi képzési programjához fűződő kapcsolatának, azokhoz való hasonlóságának, így a szervezeti tanulási folyamatok terjedésekor (a felsőoktatási intézmények sajátos szervezeti felépítéséből adódóan) érdemes nem a teljes egyetemi szervezet vonatkozásában, hanem a mezo szintű környezetre vonatkozóan vizsgálni és facilitálni azt a gyakorlatban.

Végül, de nem utolsó sorban nagyon fontosnak látjuk a közös képzések diszciplináris jellemzőiből fakadó szervezeti tanulási tényezők körét. Azt láthattuk ugyanis a közös képzések vonatkozásában, hogy a vizsgált képzési programok a képzések diszciplináris határainak fellazulását, átjárhatóságát („boundary crossing”) (Thomson és mtsai., 2021) indította el. A szervezeteknek a diszciplinák egymástól való, azokon átívelő tanulása segítheti a felsőoktatási intézmények egymástól távol eső szervezeti egységeinek kölcsönhatásba lépését („cross-fertilization”) (Európai Bizottság, 2013b), így az

interdiszciplinaritáson keresztül valósul meg a szervezeti tanulás és a folyamatok integrációja. Különösen fontos ezen kutatási következtetés abból a szempontból, hogy a kutatásunk kezdetekor az intézmények nemzetköziesítéséhez való hozzájárulást feltételeztük a szervezeti tanulási folyamatok legfontosabb területének, azonban a fentiek alapján a nemzetköziesítés kontextusában, de a diszciplináris határok átlépésében látjuk a szervezeti tanulás egyik kulcsát.

A kitekintés részeként szeretnénk megjegyezni, hogy az előbbieken felsorolt szervezeti szintű tanulási folyamatokra vonatkozó kihívások kiküszöbölésének adhat teret és lehetőséget meglátásunk szerint az Európai Bizottság által 2018-ban meghirdetett és 2019-ben újjára indított Európai Egyetemi Szövetségek kezdeményezés, amelyek a személyes-szakmai kapcsolatok mellett (bottom-up kezdeményezés) az intézmények partnerség iránti stratégiai elköteleződését, a közös innovációk hosszútávú fenntartását és intézményesülését támogató lépéseket várja el az Erasmus+ forrásból finanszírozott szövetségektől (top-down támogatás). A szövetségek partneregyetemei tehát az operatív folyamatok és projektszerű együttműködési kezdeményezések hosszútávú fenntartását egy átfogó stratégiai keretrendszerbe illesztve biztosítják. Ezen törekvések jól tükröződnek az összes vizsgált intézmény intézményfejlesztési, illetve nemzetköziesítési stratégiáiban, mivel – habár eltérő jelentőséggel és mértékben – explicit módon megjelennek a 2020-as évtized első felére vonatkozó stratégiai célkitűzéseikben és a hozzájuk tartozó akcióterveikben. A CHARM-EU Szövetség vonatkozásában a közös képzések fejlesztése, fenntartása és intézményesülésének támogatása kiemelt célként jelenik meg, mivel a konzorcium első, 2022-ben záruló projektszakaszának ez az egyik központi kimenete a támogató struktúrák és az együttműködés hosszútávú kereteinek kialakítása mellett.

7. A KUTATÁS KORLÁTAI, JAVASLATOK

A nemzetközi közös képzések által indukált szervezeti tanulási folyamatok vizsgálata egyértelműen olyan gazdag világot jelent, amelynek kutatását a jövőben is szorgalmazni, folytatni fogjuk, tanulva a jelen kutatás eredményeiből, erősségeiből és fejlesztendő pontjaiból. A kutatáshoz kapcsolódóan ezért zárszóként röviden szót kell ejtenünk a kutatás korlátairól és a kapcsolódó javaslatokról is, amelyek összegyűjtése egyben lehetőséget biztosított a kutatási folyamat értékelésére, az arra történő reflektálásra, a kutatás módszertani és konceptuális értelemben vett fejlesztési pontjainak tudatosítására, amely így az értekezés megírásán túlmutatva is jelentős tanulási lehetőséget biztosítottak.

A doktori értekezés első korlátját mindenképpen a téma túl tágra nyitása, a számos kutatási fókusz beemelése adja, amely így az értekezést a leíró jelleg felé mozdította el. A leíró jelleget erősítették a kutatási kérdések túl általános megfogalmazása is, amelyek újragondolását, pontosítását javasoljuk a kutatás jövőjére tekintettel. A kutatási eredmények értelmezésének korlátját véljük továbbá felfedezni abban, hogy a felsőoktatási intézmények szervezeti tanulási folyamatainak vizsgálatára fókuszáló empirikus kutatásokat nem ismertettünk kellő mélységében a szakirodalmi összefoglalóban, amely így nehezíti elemzési kategóriarendszer révén kapott adatok interpretálását. Ezt a tanulságot egyértelműen a doktori értekezés megírásának egyik legfontosabb elemének tekintjük.

A kutatás módszertanára vonatkozó további limitációnak tekintjük a megfigyelési komponens kimaradását, ami egyértelműen a koronavírus járvány miatt kialakult korlátozások és az egyetemek változó munkarendű oktatás (pl. téli időszakban újra bevezetett távolléti oktatás forma), továbbá a távmunkát rugalmasan kezelő felsőoktatási környezet miatt történt meg, ami az empirikus adatok ilyen való felvételét teljes egészében ellehetetlenítette. A módszertani trianguláció tehát nem valósul meg teljeskörűen, amelynek az adatok értelmezése és a levonható következtetések kapcsán van relevanciája. Ezen akadályra válaszként javasoljuk a módszertani trianguláció erősítése érdekében a kutatás folytatását a jelen mintán, olyan interjúalanyok bevonásával, akik az első körös adatfelvétel részeként is jelen voltak.

Az előzőekhez kapcsolódóan a kutatás során az adatok triangulációját biztosítottuk ugyan a kiválasztott képzési programokhoz több szinten kapcsolódó interjúalanyok megkérdezésével (vertikális dimenzió), de a kutatás keretében nem volt

arra lehetőségünk, hogy elérjünk és megkérdezzünk olyan munkatársakat, akik azonos szervezeti egységekben, de a kiválasztott közös képzésektől függetlenül látják el oktatói, adminisztratív feladataikat. A jövőben a kutatás ilyen típusú kiszélesítését szorgalmazzuk és kívánjuk megvalósítani a kutatás következő szakaszában.

A szervezeti tanulási folyamatra vonatkozó adatok elemzésének és értelmezésének további akadályát a szervezeti tanulás folyamatára vonatkozó empirikus adatok volumenében és minőségében látjuk. Habár az adatfelvétel során a folyamatra vonatkozó kérdések hasonló arányban jelentek meg a tartalom-orientált kérdésekkel, az adatelemzés és értelmezés során jóval kevesebb empirikus adatra tudunk támaszkodni. Ennek több lehetséges okát véljük felfedezni: (1) az interjúalanyok a közös képzési programokban való részvételt nehezen tudták tanulási folyamatként konceptualizálni, ami megnehezítette a tanulási folyamat jellemzését, körülírását, (2) a tartalmi elemekre fókuszáló („milyen tudással gyarapodtak” jellegű) kérdésekre adott válaszok összefolytak a folyamatjellegre vonatkozó („hogyan valósult meg a tanulás” jellegű) kérdésekre adott válaszokkal, amit így az elemzés során nem lehetett élesen elválasztani, (3) önállóan az interjú adatfelvétel (a koronavírus járvány miatt kimaradó, de eredetileg tervezett megfigyelés nélkül) nem szolgáltatott elegendő adatot a folyamatjelleg vonatkozásában.

A kutatási eredmények értelmezésének konceptuális korlátját adta végül a doktori értekezés azon alapfeltételezése, hogy a nemzetközi közös képzési programok bevezetése nem csupán az egyének és a képzési programot megvalósítók révén csoportszinten (mikro szint) generál tanulási folyamatokat, de a hierarchikusan értelmezett mezo (kari szervezeti környezetben) és a makro szinten is (tágabb, egyetemvezetői szervezeti kontextusban). Ezen szintek közötti dinamikák vonatkozásában kívánt a szervezeti tanulási folyamatokról érvényes megállapításokat tenni a dolgozat, de a szervezeti tanulás vertikális (hierarchikus) dimenziójának ilyen módon való előtérbe helyezése szűkítette a szervezeti tanulási folyamatok vizsgálatának körét. A jövőben ettől a vertikális orientációról egy kiegyensúlyozottabb, a szervezet vertikális és horizontális dimenzióit integráltan kezelő megközelítés felé javasoljuk az elmozdulást. Hasonlóan a konceptuális dimenzió kapcsán javasoljuk a szervezeti tanulás túlzott kognitív megközelítéseitől való ellépést és más megközelítések (pl. interpretatív szervezeti tanulás, Gelei, 2002) adaptálását a téma vonatkozásában.

Összességében tehát a kutatás jövőjének vonatkozásában javasoljuk (1) az interjú adatfelvétel kutatási eszközének felülvizsgálatát, (2) a módszertani trianguláció erősítését a megfigyelés módszertanának beemelésével, (3) az adatrianguláció biztosítása értelmében más szereplők (pl. programban nem, de a szervezeti egységhez kapcsolódó) bevonását, akik szintén releváns adatokkal szolgálhatnak a közös képzési programok által indukált tanulási folyamatok vonatkozásában, (4) a kutatási fókuszok szűkítését és elméleti koherenciájának erősítését, (5) a kutatási kérdések eredményesebb operacionalizálását, (6) több empirikus tanulmány feldolgozását az eredmények értelmezésének és a következtetések levonásának érdekében, illetve (7) az elemzési keretrendszer erőteljesebb integrálását, hogy a pillérek közötti koherencia erősödjön.

A kutatás során tehát feltárultak előttünk a vizsgált mintára vonatkozóan a nemzetközi közös képzési programok intézményi szintű megvalósításának jellemzői és képet kaptunk a programok eredményeként létrejövő szervezeti tanulási folyamatokról. A kutatás megvalósításának egyik kiemelt célja tud erre építve megvalósulni, mivel az elemzés eredményeinek és következtetéseinek birtokában a kutatásban részt vevő intézmények számára értékelő visszajelzést kívánunk adni, amely alapot jelenthet a programok intézményi szintű kimeneteinek feltárásához, a tudásmegosztási folyamatok gazdagításához, esetlegesen intézményfejlesztési folyamatok elindításához.

A kutatás utóéletét hivatott támogatni az a célunk, hogy a CHARM-EU Szövetség jelenleg pilot szakaszban lévő közös mesterképzési programjának szervezeti szintű hasznosulását, annak tartalmi fókuszait, folyamatait és támogató mechanizmusait – jelen doktori értekezés konceptuális és módszertani kereteinek pontosítása, továbbfejlesztése után, az itt kapott eredmények és következtetések birtokában – feltárja a szövetség következő támogatási szakasza során (2023-2026).

A kutatás eredményei alapján végül a közös képzési programokat megvalósító vagy megvalósítani tervező felsőoktatási intézmények, nemzetközi konzorciumok számára teszünk néhány gyakorlati javaslatot, melyek a következők:

1. A felsőoktatási intézmények fordítsanak kiemelt figyelmet a szisztematikus tudásmegosztásra a közös képzések kapcsán, jelenjen meg explicit módon stratégiai célkitűzésekben, vezetői elköteleződésükben és az allokált erőforrásokban a szervezeti tanulási folyamat minden lépésének támogatása.

2. A szervezetek támogassák a programok mikro szintjén lévőket, hogy a programok ne egyedüli, szigetszerű működésben valósuljanak meg, azok láthatóak legyenek a szervezetben mind a közös képzéseket tervezők, mind a szélesebben vett egyetemi közösség számára, mivel számos olyan innovatív szervezeti tudás és jó gyakorlat birtokában vannak a programok, amelyek nem csak a közös képzések vonatkozásában kerülhetnek hasznosításra.
3. Az egyetemek stratégiai elköteleződésére alapozva a központi nemzetközi irodák vállaljanak vezető szerepet a tudásmenedzsment folyamatok facilitálásában, szervezzenek tudásmegosztó fórumokat és segítsék olyan tudástérképek elkészítését, amelyek a programok belső tanulásán túl is láthatóvá és elérhetővé teszik a közös képzések eredményeit.
4. Az egyetemek központi oktatásszervezési egységei támogassák intézményi szintű kezdeményezések körében az interdiszciplináris kapcsolatok kiépítését, arra épülő mesterképzési programok kialakítását. Ezek a nemzetköziesítési törekvésekhez való hozzájáruláson, a promóció és kiválóság erősítésén túl a képzések közötti határátlépéseket, a felsőoktatási programok hagyományosan diszciplináris keretek közé szorított megközelítésének fellazulását, így a szervezet távolabbi pontjain elhelyezkedő szervezeti egységek folyamatainak kölcsönöshatását segítheti.
5. A kari szervezeti egységek tudatosítsák a programok megkezdése előtt is a közös képzési programokban rejlő hosszútávú potenciált, segítsék a programban dolgozók és a programon kívüli, de kari szervezetben működő képzések közötti szinergiák létrehozását.
6. Az egyetemek vezessenek be egy karokon átívelő mentori rendszert már megvalósult programok mikro szintje és a mezo, illetve makro szintek közötti tudásmegosztás elősegítése érdekében, mentori szerepben a programok oktatóival, vezetőivel.
7. A közös képzési programok alakítsanak ki konzorciumi szintű irányelveket a programok eredményeinek szisztematikus értékelésére és az eredményeknek a szervezetek működésébe való visszacsatolására vonatkozóan.
8. Az előzőekkel összefüggésben a közös képzési programok értékelésekor vezessenek be konzorciumi és szervezeti szintű közös értékeléseket és workshop jellegű reflexiós tevékenységeket, amik a megvalósítást segítő szervezeti egységek szűkebb és tágabb környezetének gyarapodását is támogatják.

8. FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adamson, L., és Flodström, A. (2014). *Teaching For Quality In The Knowledge Triangle-European Institute Of Innovation And Technology's (EIT) Coming Learning Enhancement And Quality Assurance Model*.
- Aerden, A. (2010). *Joint programmes: too many cooks in the kitchen?: the challenges for accreditation, recognition and transparency*. European Consortium for Accreditation in Higher Education.
- Aerden, A., és Braathen, K. (2011). *Feasibility study: a coordination point for joint programmes*.
- Aerts, G., Polanska, M., és Vanimpe, J. (2016). Erasmus Mundus Joint Master Degree in Food Science, Technology and Business. *9th International Conference on Simulation and Modelling in the Food and Bio-Industry 2016, FOODSIM 2016*, 171–173.
- Ahrne, G., Brunsson, N., és Kerwer, D. (2019). The Partial Organization of International Relations: International Organizations as Meta-Organizations. In Ahrne, G. és Brunsson, N. (szerk.): *Organization outside Organizations: The Abundance of Partial Organization in Social Life* (o. 390–418). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108604994.018>
- Ahrne, G., és Brunsson, N. (2005). Organizations and meta-organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 21(4 SPEC. ISS.), 429–449. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2005.09.005>
- Ai-Youbi, A., Zahed, A. H. M., és Tierney, W. G. (2021). *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions*. Springer Cham.
- Alberto, J., Do Amaral, A., és Frazão, C. H. (2016). The Systemic Impacts of an Educational Project Conducted by One University in Partnership with Fifteen Organizations. *Science Education International*, 27(3), 391–418.
- Albrecht, P., Burandt, S., és Schaltegger, S. (2007). Do sustainability projects stimulate organisational learning in universities? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 403–415.
- Ali, I., Warne, L., és Pascoe, C. (2006). Learning in Organizations. In Schwartz, D. és Te'eni, D. (szerk.): *Encyclopedia of Knowledge Management, Second Edition* (2 Volumes), 561–562.

- Alok, K. (2012). Organizational Learning: Trends in the Social Construction of a Field. *Indian Journal of Industrial Relations*, 48(2), 247–258.
- American Council on Education. (2014). *Mapping International Joint and Dual Degrees: U.S. Program Profiles and Perspectives CIGE Insights*.
- Antunes, H. de J. G., és Pinheiro, P. G. (2020). Linking knowledge management, organizational learning and memory. *Journal of Innovation és Knowledge*, 5(2), 140–149. <https://doi.org/10.1016/J.JIK.2019.04.002>
- Argote, L. (2013). *Organizational Learning*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5251-5>
- Argote, L. (2015). Knowledge Transfer and Organizational Learning. In K. Kraiger, J. Passmore, N. Rebelo dos Santos, és S. Malvezzi (szerk.): *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*. John Wiley és Sons, Ltd.
- Argote, L., és Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argyris, C., és Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Armstrong, A. C. (2013). Collaboration, partnerships and alliances: Perspectives on Erasmus Mundus MA/Magistr in special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 364–376. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.651823>
- Arshakian, A., és Wang, V. (2017). Strategies of Supporting Chinese Students in an International Joint Degree Program. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 7(1) 54–76.
- Asgary, N., és Robbert, M. A. (2010). A cost-benefit analysis of an international dual degree programme. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 317–325. <https://doi.org/10.1080/13600801003743513>
- Atarchi, L., és Schechter, C. (2014). The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 577–609. <https://doi.org/10.1177/0013161X13508772>
- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

- Baets, W. R. J. (1998). *Organizational Learning and Knowledge Technologies in a Dynamic Environment*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5773-9>
- Bakacsi, Gy. (2004). *Szervezeti magatartás és vezetés*. Aula Kiadó.
- Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula Kiadó.
- Bakacsi, Gy., és Gelei, A. (2015). Szervezeti tanulás - tanuló szervezet. In Bakacsi, Gy. (szerk.): *A szervezeti magatartás alapjai: Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*. 310–335.
- Bakacsi, Gy. (1996). *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Rt.
- Bamford, J. K. (2020). International Joint Double Degrees and International Transitions in Higher Education. In *International Joint Double Degrees and International Transitions in Higher Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48622-8>
- Banks, C. (2014). *International Joint és Double Degree Programs: The U. S. Perspective*.
- Banks, C., Kuder, M., és Obst, D. (2011). *Joint and Double Degree programs in the Global Context: Report on an International Survey*. www.iie.orgwww.iienetwork.org
- Bartlett, L., és Vavrus, F. (2016). Rethinking case study research: A comparative approach. In *Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach*. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>
- Basten, D., és Haamann, T. (2018). Approaches for Organizational Learning: A Literature Review. *SAGE Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018794224>
- Becker, R. (2017). *The European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes Outcomes Peer Learning Activity*.
- Beelen, J., és Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, és P. Scott (szerk.): *The European Higher Education Area* (59–72.). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bengoetxea Castro, E., és Arteaga Ortiz, J. (2009). La evaluación de postgrados internacionales en la Unión Europea. Ejemplos de buenas prácticas de programas europeos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, ISSN-e 1698-

580X, Vol. 6, N^o. 2, 2009, 6(2), 11.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022415>

- Bibi, G., Padhi, M., és Dash, S. S. (2021). Theoretical necessity for rethinking knowledge in knowledge management literature. *Knowledge Management Research és Practice*, 19(3), 396–407. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1774433>
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021–1046.
- Blakemore, M., és Burquel, N. (2012). *EMQA - Erasmus Mundus Quality Assessment 2012 Handbook of Excellence-Doctoral Programmes Indicators (Section 8)*.
- Blakemore, M., Fothergill, R., Izaki, F., Mozuraityte, N., és Verhaeghe, S. (2012). *Erasmus Mundus Clustering Erasmus Mundus Joint Programmes and Attractiveness Projects: Lot 1-Sustainability Lot 3-Recognitions of Degrees and Joint Degrees*. <http://www.ecorys.com>
- Bognár, K. (2005). Tudásmenedzsment a tanuló szervezetekben. In Józsa, L. és Varsányi, J. (szerk.): *Marketingoktatás és kutatás a változó Európai Unióban*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 465–483.
- Bokor, A. (2000). *Szervezeti kultúra és tudásintegráció: A termékfejlesztés problémája. Doktori értekezés*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.
- Bondar Yaroslave, Delgado-márquez, B. L., és Hurtado-torres, N. E. (2012). Internationalization of Higher Education in University Institution Rankings: The Influence of National Culture. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1), 1–17.
- Boros, J. (2005). Tudat és Tudatosság. A kognitív tudomány lehetőségei. *Magyar Filozófiai Szemle*, 7(3), 439–455.
- Borrallo, M. P. J. (2010). Erasmus Mundus Programme: An European opportunity for students and scholars. *32nd Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*, 6842–6843.
- Braathen, Kaja., Frederiks, M. M. H., Mark M. H., és Harris, Nick. (2010). *How to assess and accredit joint programmes in Europe: Methodologies tested and proposed by the TEAM2 project*. European Consortium for Accreditation in Higher Education.

- Branyiczki, I. (1993). *Szervezeti tanulás – szervezeti kultúra – szervezeti változás*. BKE, Budapest.
- Cancila, D., Birk, W., Nuzzo, V., Asplund, F., Stoycheva, M., és Torngren, M. (2016). Experiences and reflections on three years of CPS Summer schools within EIT digital. *2016 Workshop on Embedded and Cyber-Physical Systems Education, WESE 2016 - Organized as a Part of Embedded Systems Week, Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/3005329.3005336>
- Carlsson, B., Hjelseth, A., és Osborn, G. (2010). Erasmus Mundus and Education: The Leisure, Entertainment and Governance Initiative. *Entertainment and Sports Law Journal*, 8(1). <https://doi.org/10.16997/eslj.40>
- CEMACUBE. (é. n.). Elérés 2022. augusztus 29., forrás <http://www.biomedicaltechnology.eu/index.php/about-cemacube/erasmus-mundus>
- Chan, R. Y. (2021). Understanding International Joint and Dual Degree Programs. *Journal of Comparative és International Higher Education*, 13(5), 86–107. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i5.3690>
- Chan, S. J. (2012). Shifting patterns of student mobility in Asia. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.3>
- CHARM-EU. (é. n.). Elérés 2022. augusztus 29., forrás <https://www.charm-eu.eu/>
- Choudaha, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825–832. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>
- Cirella, S., Canterino, F., Guerci, M., és Shani, A. B. (2016). Organizational Learning Mechanisms and Creative Climate: Insights from an Italian Fashion Design Company. *Organizational Learning Mechanisms And Creative Climate*, 25(2) 211-222.
- Clark, N., és Lowe, S. (2008). Making Sense of International Joint Degrees in Canada and Beyond. *World Education News + Reviews*. <https://wenr.wes.org/2008/11/wenr-november-2008-feature>
- Council of Graduate Schools. (2010). *Joint Degrees, Dual Degrees, and International Research Collaborations: A Report on the CGS Graduate International Collaborations Project*.

- Crăciun, D., és Orosz, K. (2018). Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education. In *EENEE Analytical Report No.36*. <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Analytical-Reports.html>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry és Research Design: choosing among five approaches*. In *Sage Publications, Inc.* (2. kiad.). SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W., és Creswell, J. D. (2018). *Research Design - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5. kiad.). SAGE Publications Ltd.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., és White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 522–537.
- Czako, Á. (2011). *Szervezetek, szerveződések a társadalomban. Szervezetszociológiai jegyzetek*. BCE Szociológia és Társadalompolitika, Budapest.
- Czerska-Shaw, K., és Krzaklewska, E. (2021). The Super-Mobile Student: Global Educational Trajectories in Erasmus Mundus. *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*, 199–209. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_19
- Csapó, B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (1998). *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest
- Csapó, B. (1999). A tudás minősége. *Educatio*, 1999(3), 473–487.
- Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. Perter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dakye, C. C. (2017). *Investigating Organisational Learning Mechanisms (Olms) And Elements Shaping Organisational Learning In Selected Universities In Nigeria*. University of Salford, UK.
- Dale, R. (2016). Erasmus Mundus and the EU: Intrinsic sectoral regionalism in higher education. *Global Regionalisms and Higher Education: Projects, Processes, Politics*, 65–84. <https://doi.org/10.4337/9781784712358>
- Davenport, T.H. and Prusak, L. (1998) *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press, Boston.

- Day, T. (2005). Teachers' craft knowledge: A constant in times of change? *Irish Educational Studies*, 24(1), 21–30. <https://doi.org/10.1080/03323310500184343>
- de Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press.
- de Wit, H., és Altbach, P. G. (2021a). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., és Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. <https://doi.org/10.2861/6854>
- Dee, J., és Leisyte, L. (2017). Knowledge sharing and organizational change in higher education. *Learning Organization*, 24(5), 355–365. <https://doi.org/10.1108/TLO-04-2017-0034>
- Derényi, A. (2014). A felsőoktatás nemzetköziesedése és a mobilitás. *Educatio*, 2014(2), 353–358.
- Dierkes, M., Antal, A. B., Child, J., és Nonaka, I. (Szerk.). (2003). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge - Paperback - Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child, Ikujiro Nonaka - Oxford University Press* (First). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/handbook-of-organizational-learning-and-knowledge-9780198295822?cc=ruéslang=enés>
- Easterby-Smith, M. (2000). Organizational Learning and the Learning Organization, Developments in Theory and Practice. *The Learning Organization*, 7(2), 112–115. <https://doi.org/10.1108/tlo.2000.7.2.112.1>
- Easterby-Smith, M., és Lyles, M. A. (2011). *Handbook of Organizational Learning és Knowledge Management* (M. Easterby-Smith és M. A. Lyles, Szerk.; Második). John Wiley és Son.
- Egron-Polak, E., és Hudson, R. (2014). Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. In *IAU Global Survey on Internationalization of Higher Education*. <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/iau-4th-global-survey-executive-summary.pdf>
- ELTE. (é. n.). Elérés 2022. augusztus 29., forrás <https://www.elte.hu/nemzetkoziesites>
- Erasmus Mundus Catalogue. (é. n.). Elérés 2022. augusztus 29., forrás https://www.eacea.ec.europa.eu/scholarships/erasmus-mundus-catalogue_en

- Erdei, L. A. (2018). Nemzetköziesítés a mesterképzésben. *Educatio*, 27(3), 490–497.
<https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.11>
- Erdei, L. A., és Káplár-Kodácsy, K. (2020). *International Student Mobility at a Glance. Promising Potential and Limiting Barriers of Non-traditional Mobility. Desk Research Report. TS - Promising Potential and Limiting Barriers of Non-traditional Mobility. Desk Research Report.*
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34727.78242/2>
- Erdei, L. A., Káplár-Kodácsy, K., és Németh, K. A. (2020). Komplex mobilitási keretrendszer kialakítása és implementálása egy európai egyetemi szövetség keretében. In Á. Engler, M. Rébay, és D. A. Tóth (szerk.): *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia* (o. 475). Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.
- Erdei, L. A., Verderber, É., Horvath, L., Velkey, K., Kovács, I. V., és Kálmán, O. (2018). Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2018(1–2), 36–58.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/nemzetkozi-egyuttmukodesben-megvalosulo-doktori-kepzesek-mint-a-szervezeti>
- Európai Bizottság / EACEA. (2020). *Implementing Joint Degrees in the Erasmus Mundus action of the Erasmus + programme.*
- Európai Bizottság. (2013a). *Clustering Erasmus Mundus Joint Programmes and Attractiveness Projects: Lot 5-Thematic Cluster on „Climate Change and Sustainable Solutions” SURVEY REPORT.*
- Európai Bizottság. (2013b). *Joint International Master Programmes - Lessons learnt from Erasmus Mundus.* http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus
- Európai Bizottság. (2014). *The Erasmus Impact Study.* <https://doi.org/10.2766/75430>
- Európai Bizottság. (2016). *Erasmus guide 2016.*
- Európai Bizottság. (2017). *Sustainability of Erasmus Mundus Master Courses - Best practice guide based on survey results and analysis.*
- Európai Bizottság. (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study 2019.*
<https://doi.org/10.2766/162060>

- Európai Bizottság. (2019). *European Universities Factsheet*.
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-universities-initiative-factsheet.pdf>
- Európai Bizottság. (2020). *Erasmus+ Programme Guide*.
<https://doi.org/10.1109/cicem.2013.6820130>
- Európai Bizottság. (2021). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees: The Story so Far*.
- Európai Bizottság. (2021a). *Erasmus+ Programme, Erasmus Mundus programme implementation in the context of Covid-19 (Academic year 2020 – 2021) - Publications Office of the EU*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/161fdbf1-b201-11eb-8aca-01aa75ed71a1/language-en>
- Európai Bizottság. (2021b). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees: The Story so Far*.
- Európai Bizottság. (2022a). *Erasmus+ pályázati útmutató*.
- Európai Bizottság. (2022b). *Erasmus+ Programme - Erasmus Mundus Programme Implementation in the Context of COVID-19. Trends between the Academic Years 2020-2021 and 2021-2022*.
- Európai Bizottság. (é. n.). *Az Európai Egyetemek kezdeményezés | European Education Area*. Elérés 2022. augusztus 29., forrás <https://education.ec.europa.eu/hu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>
- Európai Bizottság/EACEA/Eurydice. (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*.
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique? April 2009.pdf
- Európai Bizottság/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. European Commission.
<https://doi.org/10.2797/128576>
- Európai Innovációs és Technológiai Intézet. (2017). *EIT: Our Impact from 2010 to 2016*. October. https://eit.europa.eu/sites/default/files/11983-eit-2017_our_impact_from_2010_to_2016.pdf
- Európai Innovációs és Technológiai Intézet. (2021). *„Quality for learning” - EIT Quality Assurance and Learning Enhancement Model EIT Label Handbook for planning, labelling and reviewing degree programmes. The EIT-Making Innovation Happen*. www.eit.europa.eu

- Európai Innovációs és Technológiai Intézet. (2022). *Master's Programmes | European Institute of Innovation és Technology (EIT)*. <https://eit.europa.eu/our-activities/education/eit-community-master-programmes>
- Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség. (2020). *Erasmus + Programme Statistical factsheets on the achievements of the Erasmus Mundus Joint Master Degrees (2014-2020)*. <https://doi.org/10.2797/557081>
- Európai Tanács. (2009). *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (Oktatás és képzés 2020)*.
- Európai Tanács. (2017). *European Council Meeting – Conclusions. CO EUR 24 CONCL 7* (Köt. 2017, Szám December). <http://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>
- Eysenck, M., és Keane, M. T. (1997). *Kognitív pszichológia - hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus, I., Tóth Istvánné Környei, M., Bábosik, I., Réthy, E., Szabolcs, É., Nahalka, I., Csapó, B., és Mayer Miklósné Nádasi, M. (2011). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*.
- Fammels, M. (2016). *Making Innovation Happen! Introduction to the EIT and its Knowledge and Innovation Communities (KICs)*. <https://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/15236/2/Fammels-intro-1-18.pdf>
- Faust, B. (2010). Implementation of Tacit Knowledge Preservation and Transfer Methods. *International Atomic Energy Agency*, 153(2), 1–12. <http://www.fraserhealth.ca/media/Implementation-of-Tacit-Knowledge-Presevation-and-Transfer-Methods.pdf>
- Fiol, C. M., és Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Friedman, V. J. (2002). The individual as agent of organizational learning. *California Management Review*, 44(2), 70–89. <https://doi.org/10.2307/41166123>
- Friedman, V. J., Lipshitz, R., és Popper, M. (2009). Demystifying Organizational Learning. *Psychological Studies*, 54(2), 160–162.
- Friedman, V. J., Lipshitz, R., és Popper, M. (2005). The mystification of organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 14(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/1056492604273758>

- Fusch, P., Fusch, G. E., és Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19–32. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Gelei, A. (2002). *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete*. 1–368.
- Gephart, M. A., és Marsick, V. J. (2016). Strategic Leverage Through Learning. In M. A. Gephart és V. J. Marsick (szerk.): *Strategic Organizational Learning: Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance* (1. kiad., o. 7–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48642-9_2
- Golnhofer, E. (2001). *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó.
- Graham, C. M., és Nafukho, F. M. (2008). Exploring Organizational Learning Mechanisms in Small-size Business Enterprises. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 22(1), 4–23.
- Halász, G. (2010). *Organisational Change and Development in Higher Education*.
- Halász, G. (2012). *Az oktatás az Európai Unióban: tanulás és együttműködés*. ÚMK.
- Halász, G. (2014). *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Harrison, N., és Peacock, N. (2010). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on „internationalisation at home”. *British Educational Research Journal*, 36(6), 877–902. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920903191047>
- Hénard, F., Diamond, L., és Roseveare, D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice - A Guide for Higher Education Institutions*. www.oecd.org/edu/imhe
- Holstein, J. (2012). *The value added of double degree programs to the main stakeholders*. Aalto University.
- Horváth, L. (2017). A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszerében. *Neveléstudomány*, 20(4), 44–66. <https://doi.org/10.21549/ntny.20.2017.4.3>
- Horváth, L. (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. <https://doi.org/10.15476/ELTE2019.092>

- Horváth, L., Hangyál, Z., Kasza, G., és Czirfusz, D. (2020). *Teach with Erasmus+ Research Report*.
- Hou, Y. C. (2020). Quality assurance of joint degree programmes: what Asia can learn from Erasmus Mundus joint degree programmes in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 19–29. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690083>
- Hrabovszki, K. (2009). Mobilizálni a láthatatlant. *Tudásmenedzsment*, 10(1), 3–13. <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php>
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88–115. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. NAFSA: Association of International Educators. <https://shop.nafsa.org/detail.aspx?id=116E>
- Ilott, I., Kottorp, A., la Cour, K., van Nes, F., Jonsson, H., és Sadlo, G. (2013). Sustaining International Partnerships: The European Master of Science Programme in Occupational Therapy, a Case Study. *Occupational Therapy International*, 20(2), 58–67. <https://doi.org/10.1002/oti.1349>
- James, R. (1997). An organizational learning perspective on academic development: A strategy for an uncertain future. *International Journal for Academic Development*, 2(2), 35–41. <https://doi.org/10.1080/1360144970020206>
- Jashapara, A. (2007). Moving beyond tacit and explicit distinctions: a realist theory of organizational knowledge. *Journal of Information Science*, 33(6), 752–766. <https://doi.org/10.1177/0165551506078404>
- JDAZ Project Team. (2015). *Joint programmes from A to Z - A reference guide for practitioners*.
- Jose, O. (2019). Organisational Learning at LAMATA A Qualitative Case Study. In *PQDT - Global* (Issue February). <https://search.proquest.com/docview/2416926583?accountid=17242%0Ahttp://li repository.liverpool.ac.uk/3054287/>
- Juknytė-Petreikienė, I., és Žydzūnaitė, V. (2017). Quality Considerations in the Internationalization of Higher Education: the International Students' Experiences

- Within Joint Degree Studies. *Pedagogika*, 127(3), 205–218.
<https://doi.org/10.15823/p.2017.49>
- Karvounaraki, A., Subramaniam, S., Hristov, H., Ojala, T., Jonkers, K., Huisman, J., és Goenaga, J. (2018). *Mapping of European Transnational Collaborative Partnerships in Higher Education*. <https://doi.org/10.2760/560460>
- Kasza, G. (2020a). *A felsőoktatás nemzetközivé válása: Hazai felsőoktatási intézményi gyakorlatok változása a 2010-es években, Doktori értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2020.042>
- Kasza, G. (2020b). Nemzetköziesítés itthon - Egy koncepció értelmezési lehetőségei, megközelítései a hazai felsőoktatásban. In T. Kozma, E. Juhász, és P. Tóth (szerk.): *HuCER 2020 Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban* (o. 1–1).
- Kehm, B. M., és Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273.
<https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Kezar, A. (2005). What do we mean by “learning” in the context of higher education? *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 49–59.
<https://doi.org/10.1002/he.186>
- Kim, D. H. (1993). The Link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 37–50. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3>
- King, W. R. (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. In W. R. King (szerk.): *Annals of Information Systems 4* (o. 3–13). Springer New York LLC. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0011-1_1
- Klimkó, G. (2001). *A szervezeti tudás feltérképezése. Doktori értekezés*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem.
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, Fall(33), 2–3.
<https://doi.org/https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

- Knight, J. (2008). Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues. In *The Observatory on Borderless Higher Education*.
- Knight, J. (2008c). *Higher Education in Turmoil*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789087905224>
- Knight, J. (2009). Double- and Joint-Degree Programs: Double Benefits or Double Counting? *International Higher Education*, 55(1), 12–13.
- Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 135. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>
- Knight, J. (2012a). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In *The SAGE Handbook of International Higher Education* (27–42). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>
- Knight, J. (2012b). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20–33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Knight, J. (2015a). Double- and Joint-Degree Programs. *International Higher Education*, 55. <https://doi.org/10.6017/ihe.2009.55.8423>
- Knight, J. (2015b). Are Double/Multiple Degree Programs Leading to “Discount Degrees”? *International Higher Education*, 81, 5–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8729>
- Knight, J., és Lee, J. (2012). International Joint, Double, and Consecutive Degree Programs: New Developments, Issues, and Challenges. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, és T. Adams (szerk.): *The SAGE Handbook of International Higher Education*, 343–358.
- Kovács, I. V. (2011). *Az oktatás tudástérképe*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kovács, I. V., Kovács, K., és Tarrósy, I. (2015). *A felsőoktatás nemzetköziesítése* (Köt. 7). Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Kuder, M., és Obst, D. (2009). *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context: A Survey Report*.
- Lane, J. E., és Kinser, K. (2014). International Joint and Double-Degree Programs. In L. E. Rumbley, R. M. Helms, P. McGill Peterson, és P. G. Altbach (szerk.): *Global*

- opportunities and challenges for higher education leaders: Briefs on key themes* (Köt. 31). Sense Publishers.
- Leask, B. (2004). Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation. *Australian Universities Quality Forum*.
- Leask, B. (2015). Internationalizing the curriculum. *Internationalizing the Curriculum*, 1–198. <https://doi.org/10.4324/9781315716954/internationalizing-curriculum-betty-leask>
- León, G., Leceta, J. M., és Tejero, A. (2018). Impact of the EIT in the creation of an open educational ecosystem: UPM experience. *International Journal of Innovation Science*, 10(2), 178–206. <https://doi.org/10.1108/IJIS-09-2017-0090/FULL/XML>
- Levitt, B., és March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 319–338. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Lipshitz, R., Friedman, V. J., és Popper, M. (2007). Demystifying organizational learning. *Demystifying Organizational Learning*, 1–282. <https://doi.org/10.4135/9781452204239>
- Lipshitz, R., Popper, M., és Friedman, V. J. (2002). A Multifacet Model of Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78–98. <https://doi.org/10.1177/0021886302381005>
- Lipshitz, R., Popper, M., és Oz, S. (1996). Building Learning Organization: The Design and Implementation of Organizational Learning Mechanisms. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(3), 292–305.
- Liu, Y., Amini-Abyaneh, A., Hertogh, M., Houwing, E. J., és Bakker, H. (2021). Collaborate to learn and learn to collaborate: a case of exploitative learning in the inter-organizational project. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 28(3), 809–830.
- Málovics, É. (2007). Szervezeti kultúra és vezetés – lehetőségek és korlátok. *Vezetéstudomány*, 38(9), 40–50.
- Málovics, É., és Mihályi, N. (2005). A tudásfogalom ellentmondásai a közgazdaságtan és a pszichológia határán. In *SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei* (Köt. 2). <http://www.u-szeged.hu/download.php?docID=3004>

- Marchese, M., Adamson, L., Jansson, C.-G., és Flodström, A. (2016). *The EIT Digital Master School: A Program to Foster the Education of Entrepreneurial, Innovative and Creative Students*. 255–266. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20520-5_16
- Marques, M., Zapp, M., és Powell, J. J. W. (2022). Europeanizing Universities: Expanding and Consolidating Networks of the Erasmus Mundus Joint Master Degree Programme (2004–2017). *Higher Education Policy*, 35(1), 19–41. <https://doi.org/10.1057/S41307-020-00192-Z/TABLES/4>
- Martínez-Tur, V., Peiró, J. M., és Rodríguez, I. (2014). Teaching and learning work, organization, and personnel psychology internationally. the erasmus mundus program. *Internationalizing the Curriculum in Organizational Psychology*, 105–126. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9402-7_6
- Matsuo, M. (2001). The Organizational Learning Process: A Review. *Euro Asia Journal of Management*, 22, 31–49.
- Mcmahon, F. (2013). *Joint and Double / Multiple Degrees in Ireland*. Report was commissioned by the Higher Education Authority of Ireland as part of the Bologna Programme work plan (2011-2013) approved and funded by the European Commission.
- Michael, S. O., és Balraj, L. (2003). Higher education institutional collaborations: an analysis of models of joint degree programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/1360080032000122615>
- Mihály, I. (2007). Tacit tudás - Egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története - EPA. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 149–154. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-vt-Mihaly-Tacit.html>
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., és Raghuram, P. (2021). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266–282. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
- Mukerji, S., és Tripathi, P. (2004). Academic Program Life Cycle: A Redefined Approach to Understanding Market Demands. *Journal of Distance Education*, 19(2), 14–27. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ807816&site=ehost-live;%5Cnhttp://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/97>

- Nádasi, M. (2000). Dokumentumelemzés. In I. Falus, M. Tóth Istvánné Környei, I. Bábosik, E. Réthy, É. Szabolcs, I. Nahalka, B. Csapó, és M. Mayer Miklósné Nádasi (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, 317–329. Keraban Kiadó. Budapest.
- Nahalka, I. (2016). *Kvantitatív kutatómódszertan – Alapfogalmak. Egyetemi jegyzet*.
- Németh, A. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 2013(1), 18–63.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7. kiad.). Pearson Education Ltd. <https://doi.org/10.2307/3211488>
- Nickel, S., Zdebel, T., és Westerheijden, D. F. (2009). *Joint Degrees in European Higher Education: Obstacles and opportunities for transnational programme partnerships based on the example of the German-Dutch EUREGIO*.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I., és Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. <http://www.strategy-business.com/books/96198/>
- Nonaka, I., Toyama, R., és Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5–34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- OECD. (2004). Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges. In *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (Köt. 9789264015). Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/9789264015067-EN>
- OECD. (2016). *Trends Shaping Education 2016*. OECD. https://doi.org/10.1787/TRENDS_EDU-2016-EN
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD. https://doi.org/10.1787/TRENDS_EDU-2019-EN
- OECD. (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6AE8771A-EN>
- Oliver, J. (2009). Continuous improvement: role of organisational learning mechanisms. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 26(6), 546–563.

- Papatsiba, V. (2014). Policy Goals of European Integration and Competitiveness in Academic Collaborations: An Examination of Joint Master's and Erasmus Mundus Programmes. *Higher Education Policy*, 27(1), 43–64. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.13>
- Pintér, H. (2013). *A tudás szerveződésének vizsgálata fogalmazásban és grafikus ábrázolásban. Doktori disszertáció.* Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Pléh, Cs. (1998). *Hagyomány és újítás a pszichológiában.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Pléh, Cs. (2001). A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra*, 2001(8), 75–78.
- Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh, Cs. (2010). Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és tanítás tudományában. *Iskolakultúra*, 2010(4), 37–42.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension.* University of Chicago Press.
- Polyák, Z. (2011). *Tudásmenedzsment és szervezeti tanulás, mint a kis- és középvállalatok sikerfaktora.* Széchenyi István Egyetem.
- Popper, M., és Lipshitz, R. (1998). Organizational Learning Mechanisms: A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(3), 161–179. <https://doi.org/10.1177/0021886398342003>
- Popper, M., és Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning. *Management Learning*, 31(2), 181–196. <https://doi.org/10.1177/1350507600312003>
- Prideaux, D., Teubner, J., Sefton, A., Field, M., Gordon, J., és Price, D. (2000). The Consortium of Graduate Medical Schools in Australia: formal and informal collaboration in medical education. *Medical Education*, 34(6), 449–454. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00568.x>
- Quinn, J. B., Anderson, P., és Finkelstein, S. (2009). Managing Professional Intellect - Making the Most of the Best. In D. A. Klein (szerk.): *The Strategic Management of Intellectual Capital.* 87–98. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780080517926>
- RADMEP. (é. n.). Elérés 2022. augusztus 29., forrás <https://master-radmep.org/>
- Ramanau, R. (2016). Internationalization at a Distance: A Study of the Online Management Curriculum. *Journal of Management Education*, 40(5), 545–575. <https://doi.org/10.1177/1052562916647984>

- Rauhvargers, A., Deane, C., és Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. <https://doi.org/10.7203/attic.2.108>
- Rohonczi, E. (2017). *The Role of Mobility in the Internationalisation of Higher Education*. Universty of Sopron.
- Rose, A. L., Dee, J., és Leisyte, L. (2020). Organizational learning through projects: a case of a German university. *The Learning Organization*, 27(2), 85–99.
- Ryle, G. (1974). Intelligence and the Logic of the Nature-Nurture Issue Reply to J. P. White. *Journal of Philosophy of Education*, 8(1), 52–60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1974.tb00489.x>
- Sadecka, A. (2011). The Erasmus Mundus programme as a vehicle for development. *Baltic Region*, 378(3), 94–98. <https://doi.org/10.5922/2079-8555-2011-3-12>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös Kiadó.
- Sántha, K. (2010). A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 54–62. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21036>
- Sántha, K. (2014). Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, 14(6), 3–16.
- Sántha, K., Katona, I., és Subrt, P. (2017). A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 5(2), 15–25.
- Säring, J., és Spartakova, N. (2013). *Clustering Erasmus Mundus Joint Programmes and Attractiveness Projects: Lot 5 – Thematic Cluster on “Climate Change and Sustainable Solutions”*
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*.
- Seo, R. (2020). Interorganizational learning for R&D consortium performance: a social capital perspective. *Journal of Knowledge Management*, 24(2), 395–414.
- Silva, F. F., és Odellius, C. C. (2019). Adaptation and validation of the Organizational Learning Mechanism Scale (OLMS). *Gestão és Produção*, 26(3).
- Simon, H. A. (1991). The Architecture of Complexity. *Facets of Systems Science*, 457–476. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0718-9_31

- Spender, J. C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(SUPPL. WINTER), 45–62. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171106>
- Standley, H. J. (2015). International mobility placements enable students and staff in Higher Education to enhance transversal and employability-related skills. In *FEMS Microbiology Letters* (Köt. 362, Issue 19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnv157>
- Strauss, A., és Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. - *PsycNET*. Sage Publication. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98829-000>
- Streitwieser, B. T., Le, E., és Rust, V. (2012). Research on study abroad, mobility, and student exchange in comparative education scholarship. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 5–19. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.5>
- Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53(1), 81–105. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-1975-5>
- Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. In *Eua Publications 2015*. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web
- Sursock, A., és Smidt, H. (2010). Trends 2010: A decade of change in European Higher. *Eua Publications 2010*, 123. <https://doi.org/ISBN:9789078997177>
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2015). *A pedagógiai kutatás módszertana - Egyetemi jegyzet*.
- Szeghegyi, Á. (2011). A tudásmenedzsment stratégiai szerepe a vállalatoknál Dr. Szeghegyi Ágnes. In I. Z. Nagy (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. Században*. 53–68. Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar, Budapest.
- Szeicz, J. (2008). *Szervezeti magatartás - szervezetfejlesztés*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- TCD. (é. n.). Elérés 2022. augusztus 29., forrás <https://www.tcd.ie/global/>

- Temple, B., és Young, A. (2016). Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1468794104044430*, 4(2), 161–178. <https://doi.org/10.1177/1468794104044430>
- Tempus Közalapítvány. (2022). *Mit jelent a nemzetköziesítés az oktatásban és a képzésben?* <https://tka.hu/nemzetkozi/53/mit-jelent-a-nemzetkoziesites-az-oktatásban-es-a-kepzesben>
- Terzieva, B., és Unger, M. (2019). *Erasmus Mundus Joint Master Graduate Impact Survey 2018*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- Terzieva, B., és Unger, M. (2020). *Erasmus Mundus Joint Master Graduate Impact Survey 2019*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- Tham, S. Y., és Kam, A. J. Y. (2008). Internationalising higher education: comparing the challenges of different higher education institutions in Malaysia. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/02188790802468880*, 28(4), 353–367. <https://doi.org/10.1080/02188790802468880>
- Thomson, S., Cornelius, S., Kopp, E., & Jaap, V. L. (2021). Boundary Crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*, 20(1), 54–75. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.03>
- Tóbiás Kosár, S. (2016). *Tudásmenedzsment és tudásprojektek vállalati gyakorlata a szlovák-magyar határtérségben*. Széchenyi István Egyetem, Budapest.
- Tomlinson, P. (2010). Conscious Reflection and Implicit Learning in Teacher Preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533–544. <https://doi.org/10.1080/030549899103973>
- Tsai, W. (2001). Knowledge Transfer In Intraorganizational Networks: Effects Of Network Position And Absorptive Capacity On Business Unit Innovation And Performance. *Academy of Management Journal*, 44(5), 996–1004. <https://doi.org/10.2307/3069443>
- Turyasingura, W. (2011). Interdependency of Knowledge Management and Organisational Learning: The Case of Higher Education Institutions in Uganda. In *University of the Witwatersrand* (Issue March). <http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/10895>
- Vámos, Á. (2020). Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással. *Neveléstudomány*, 4, 53–62. <https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.4>

- Varga, B. (2014). Az Erasmus Mundus közös mesterképzések: Jó gyakorlatok az ELTE példáján keresztül. In G. Örsi (szerk.): *Tudásexport - A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei - Campus Hungary esettanulmányok 2014* (o. 17–38). Balassi Intézet. Budapest.
- Vellamo, T. (2010). *Erasmus Mundus Masters Courses As Networks: A Study Of Two Finnish Coordinators*. University of Tampere.
- Vera, D., Crossan, M., és Apaydin, M. (2015). A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (Issue January 2011, o. 153–180). John Wiley és Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch8>
- Verderber, É. (2019). *Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása. Doktori értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Von Zedtwitz, M. (2002). Organizational learning through post-project reviews in R&D. *R&D Management*, 32(3), 255–268.
- Vinter, A., Pacton, S., Witt, A., és Perruchet, P. (2010). Implicit learning, development, and education. In Didier, J-P. és Bigand, E. (szerk.): *Rethinking physical and rehabilitation medicine*. Collection de L'Académie Européenne de Médecine de Réadaptation. Springer, Paris. https://doi.org/10.1007/978-2-8178-0034-9_6
- Voolaid, K. (2013). Measurement of organizational learning of business schools. *Baltic Journal of Economics*, 13(2) <https://ezproxy.bibl.ulaval.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1497175514?accountid=12008>
- Voolaid, K., és Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *Learning Organization*, 24(5), 340–354. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0013>
- Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. *Journal of Studies in International Education* Spring. <https://doi.org/10.1177/1028315302250176>
- Wiig, K. M. (1993). *Knowledge Management Foundations - Thinking about Thinking - How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge*. Schema Press Ltd. https://www.academia.edu/19382981/Knowledge_Management_Foundations_T

[Linking about Thinking How People and Organizations Create Represent and Use Knowledge](#)

- Wit, H. de, és Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Yarosh, M., Lukic, D., és Santibáñez-Gruber, R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 52–72. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.06.003>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yemini, M., és Sagie, N. (2015). Research on internationalisation in higher education – exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2–3), 90–98. <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1062057>
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish* (2. kiad.). The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study Research and Applications: Design and Methods* (6. kiad.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1177/109634809702100108>
- Yung-Chi Hou, A., Morse, R., és Wang, W. (2017). Recognition of academic qualifications in transnational higher education and challenges for recognizing a joint degree in Europe and Asia. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1211–1228. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1085010>

9. ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

Ábra 1 - A felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásának főbb megközelítései (Knight, 2003, Leask, 2004 és Mittelmeier és mtsai., 2020 alapján saját szerkesztés) ..	25
Ábra 2 - A közös képzési programok lehetséges tipizálása (saját szerkesztés).....	28
Ábra 3 - A szervezeti tudás, a szervezeti tanulás, a tanulószervezet és a tudásmenedzsment fogalmak egymáshoz való viszonya (Easterby-Smith és Lyles, 2011, 4.)	56
Ábra 4 – A tudás fogalmának konceptuális dimenziója mentén történő lehetséges értelmezései (Faust, 2010, Nonaka, 2000 és Polányi, 1966 alapján saját szerkesztés) ..	62
Ábra 5 - A tudás konceptuális és gyakorlati dimenzióinak összekapcsolása (Kovács, 2011, 13.)	73
Ábra 6 - Az egy-, két- és háromhurkos tanulás továbbgondolt modellje (Gaskó és Rapos, 2013, idézi Vámos, 2020, 59 alapján saját szerkesztés)	84
Ábra 7 - A szervezeti tudás modellje (Huber, 1991 alapján saját szerkesztés)	86
Ábra 8 - A szervezeti tanulás 4I modellje (Crossan és mtsai., 1999, 532. alapján saját fordítás).....	87
Ábra 9 - A szervezeti tanulás modelljei (Matsuo, 2001, 36.)	88
Ábra 10 - A stratégiai szervezeti tanulás rendszermodellje (Gephart és Marsick, 2016, 9. alapján fordította Horváth, 2019, 16.).....	95
Ábra 11 - A szervezeti tanulás folyamata (Huber, 2011 alapján saját szerkesztés)	103
Ábra 12 - A stratégiai szervezeti tanulás rendszermodellje (Gephart és Marsick, 2016, 9, fordította Horváth, 2019, 16)	105
Ábra 13 - A kutatás elemzési keretrendszere (saját szerkesztés).....	106
Ábra 14 - Az azonosított tudástípusok első témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés).....	224
Ábra 15 - Az azonosított tudástípusok második témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)	225
Ábra 16 - Az azonosított tudástípusok harmadik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)	226
Ábra 17 - Az azonosított tudástípusok negyedik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)	227
Ábra 18 - Az azonosított tudástípusok ötödik témacsoport szerinti jellemzése (saját szerkesztés)	228

Ábra 19 - Az azonosított szervezeti tanulási folyamatok jellemzése (saját szerkesztés)	232
Ábra 20 - A szervezeti tanulási mechanizmusokra vonatkozó eredmények összegzése (saját szerkesztés)	234
Táblázat 1 - A felsőoktatás nemzetköziesítésével kapcsolatos fogalmak változása (Knight, 2009, 4.).....	17
Táblázat 2 - Közös képzések típusai (Michael és Balraj, 2003).....	29
Táblázat 3 - Tudásdefiníciók áttekintése (Bibi és mtsai, 2020, 3.).....	58
Táblázat 4 - A szervezeti tudás dimenziói (Bibi és mtsai, 2020, 5.)	59
Táblázat 5 - A tudás vizsgálatának dimenziói (Bibi, 2020 és Bokor, 2000 alapján saját szerkesztés).....	73
Táblázat 6 - A szervezeti tudás lehetséges forrásai és tartalma a felsőoktatási intézményekben (Turyasingura, 2011, 45.)	74
Táblázat 7 - A szervezeti tanulás 2x2 modellje (Fiol és Lyles, 1988; Branyiczki, 1993)	80
Táblázat 8 - A szervezeti tanulási mechanizmusok korai tipológiája (Popper és Lipshitz, 1998; 2000 alapján saját szerkesztés)	90
Táblázat 9 - A szervezeti tanulási mechanizmusok jelenlegi tipológiája (Lipshitz és mtsai, 2007 alapján saját szerkesztés)	91
Táblázat 10 - A szervezeti tanulást gátló és támogató tényezők egyéni, illetve szervezeti szinten (Bakacsi és mtsai., 2006, 335.).....	92
Táblázat 11 - A szervezeti tanulást támogató és gátló tényezők (Bognár, 2010 alapján saját szerkesztés).....	93
Táblázat 12 - A szervezeti tudás szintek és irányultság szerinti felosztása (Bibi és mtsai., 2020, illetve Bokor, 2000 alapján saját szerkesztés)	102
Táblázat 13 - A szervezeti tanulási mechanizmusok tipológiája (Popper és Lipshitz, 2000; Lipshitz és mtsai, 2007 alapján saját szerkesztés)	104
Táblázat 14 - Adatforrások és kódszámuk (saját szerkesztés).....	117
Táblázat 15 - Kutatási kérdések, adatforrások és módszerek összefüggése (saját szerkesztés).....	118
Táblázat 16 - Az empirikus kutatás kód-dokumentum keresztábrája (saját szerkesztés)	125

Táblázat 17 - A kutatás ütemterve (saját szerkesztés)	131
Táblázat 18 - A mintába bekerült közös képzési programok jellemzői (saját szerkesztés)	153
Táblázat 19 - A szervezeti tudástípusokra vonatkozó kódok (saját szerkesztés)	157

10. MELLÉKLETEK

10.1. Az empirikus kutatás előzményeinek bemutatása

Az alábbiakban 3, a doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus kutatást megalapozó, előkészítő kutatás céljainak és eredményeinek rövid bemutatására vállalkozunk. A kutatások eredményei teljes terjedelemben a kutatások alapján készült publikációkban olvashatóak.

10.1.1. A JOINT doktorandusz konzorciumi kutatás (2016/2017)⁷

A hazai felsőoktatásban a képzési programok nemzetköziesedése a hallgatók és az oktatók mobilitása kapcsán is erősödik, a kutatás világában pedig szinte a kezdetektől fogva alap-vető értéknek számít. Bár a felsőoktatás viszonylag nehezen reagál a változásokra, nemzetköziesedés éppen ezt segíti eltérő perspektívákkal, jó példákkal. A legújabb kutatási eredmények szerint az összes oktatási szektor közül a doktori iskolák azok, amelyek a leg-kevésbé nyitottak és aktívak az oktatás megújítására, innovatív gyakorlatokra. Éppen ezért a felsőoktatásban különös jelentősége van a tanulás, a megújulás lehetőségét ígérő kezdeményezések feltárásának és elemzésének. A nemzetközi együttműködések keretében megvalósuló közös doktori programok bizonyosan ilyenek: az oktatók számára is erősítik az egyéni, a szervezeti és az egymástól való tanulás lehetőségét, a tudásmegosztást, miközben új, a rutintól eltérő innovatív gyakorlatokat indukálnak mind a képzési program fejlesztése, mind a nemzetközi és belső szervezeti együttműködések terén.

A doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus adatfelvételt elsőként megalapozó, 2016-ban indult doktorandusz konzorciumi kutatás célja volt, hogy megvizsgáljuk a magyarországi felsőoktatási intézményekben működő, nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori programokat (joint doctoral degree). Ezen programok sajátosságai, hogy általában nemzetközi pályázati forrásból, legalább három ország együttműködésében jönnek létre, több felsőoktatási intézményből álló konzorciumok valósítják meg, és javarészt közös diplomát vagy diplomamellékletet állítanak ki. Ez a szoros együttműködés feltételezhetően hatással van a felsőoktatási intézmények működésére is. Kutatásunkban a szervezeti tanulásra fókuszálva azt vizsgáltuk, hogy ezekből az együttműködések közül a felsőoktatási intézmények mit és

⁷ Az összefoglaló elkészítéséhez az Új Pedagógiai Szemle folyóiratban megjelent publikáció, illetve a kutatás alapján született szakdolgozat egyes részeit használtuk fel.

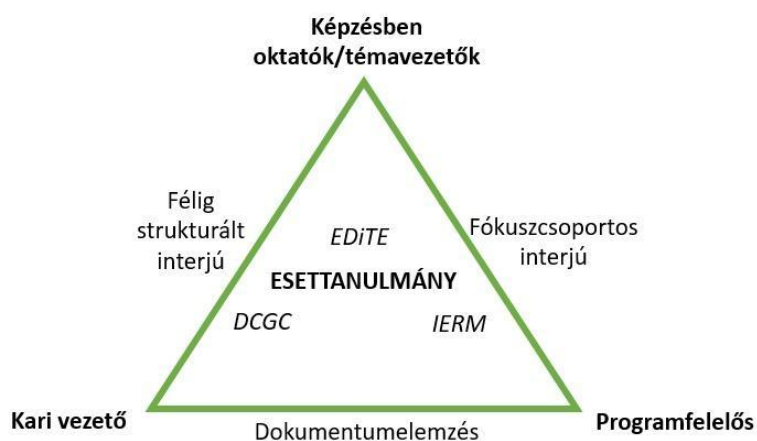
hogyan tanulnak, hogyan képesek megtartani és alkalmazni a megszerzett tudást, vagyis milyen formális és informális tudásmenedzsment folyamatokat működtetnek. A kutatás egyik oldalról a felsőoktatási szervezetek működésére és azon belül is a szervezeti tanulásra fókuszált, de másik oldalról fontos vonzata van a tanulás-tanítás világára is, hogy a nemzetközi hallgatók milyen mértékben kerülnek integrálásra a magyar hallgatók csoportjába, és milyen mértékben használják ki a hazai közeg nemzetköziesítését, hogyan támogatják a tudásmegosztást, a kulturális tanulást.

Kutatásunk elméleti háttérében a tanulószervezeti működésre és szervezeti tanulásra fókuszáló elméleteket szintetizáltuk a felsőoktatás működését áttekintő elméleti megközelítésekkel. A felsőoktatási intézmények történelmileg ellenállóak a változásokkal szemben (Evans és Henrichsen, 2008; Halász, 2010), pedig a változásokhoz való alkalmazkodás egy fontos tényező a felsőoktatás versenyképessége szempontjából (Lucas és mtsai, 2000). A változások megvalósításához stratégiai szemlélet szükséges, így fontos, hogy a felsőoktatási intézmények önszabályozó, dinamikus és innovatív szervezetekké váljanak (Gornitzka és mtsai, 2005). Ezt segíti a tanulószervezeti működés (Senge, 1990; Baráth és mtsai, 2015), amely olyan kívánatos jövőképként értelmezhető, melynek megvalósításában a szervezeti tanulásnak (Bakacsi-Gelei, 1999), illetve az egyes tudásmenedzsment folyamatoknak (Nonaka, 1991), így az oktatók tudásmegosztásának (Horváth, 2014; Horváth-Kovács-Simon, 2015), mint az informális munkahelyi tanulás fontos elemének, is kiemelt jelentősége van.

A JDD programok (melyek az utóbbi időben megszorodtak a felsőoktatásban [Knight, 2011]) sajátosságait és intézményi kontextusait esettanulmányok keretében vizsgáltuk, elsősorban kvalitatív megközelítésben, melynek során ügyelünk a trianguláció elvére (Denzin, 1988). Az esettanulmányok középpontjába Teo és mtsai. (2006) alapján a szervezeti tanulási kapacitás vizsgálatára kifejlesztett, validált kérdőív egyes dimenzióinak vizsgálatát helyeztük: átfogó kérdőíves vizsgálat után az eredmények mélyelemzését végezzük el kvalitatív módszerekkel. Kutatásunk mintáját a Magyarországon megvalósuló 4 JDD program (a megvalósításában résztvevő felsőoktatási intézmény legkisebb értelmezhető szervezeti egysége) adja.

A kutatásunk során kevés kutatási előzményre, empirikus adatra támaszkodhatott konzorciumunk. Ennek felismerése vezette rá kutatócsoportunkat, hogy feltáró jelleggel, esettanulmányokra építve nyerjen betekintést a közös doktori programok vizsgálatába. Golnhofer megközelítését alkalmazva az esettanulmányt, mint kutatási stratégiát

definiáltuk, mely egy olyan soktényezős, összetett folyamat, amiben számos, egymással kombinált módszer kap helyet (2001) A kutatásunk és így dolgozatom is egy többesetes, beágyazott, több elemzési egységű esettanulmányra épül (Yin, 2003), amely leíró-feltáró jellegűnek nevezhető, mivel az esetek sajátosságait, megvalósulásának körülményeit kívántuk feltérképezni (Szokolszky, 2004). Ugyancsak Golnhofer tipológiájára támaszkodva elmondható, hogy kutatásunkban kollektív esettanulmány készítésére vállalkoztunk, mivel annak célja, hogy a kutatók „vizsgálni tudjanak valamilyen jelenséget, egy adott populációt vagy valamilyen tevékenység általános feltételeit (...) Az esetek lehetnek hasonlóak vagy különbözőek, de a kutatók azért választják ki őket, mert hisznek abban, hogy tanulmányozásuk elvezet a probléma jobb megértéséig, talán egy megfelelőbb elmélet megalkotásáig” (2010, 24). Kutatásunkban továbbá alapelveként fogalmaztuk meg, hogy több módszerrel, több forrásból fogjuk kutatási adatgyűjtésünket megvalósítani, tehát törekedtünk az adat-, személyi-, elméleti- és módszertani trianguláció alkalmazására (Sántha, 2010). Ezt mutatja a következő ábra:



1. ábra – A kutatásban alkalmazott módszerek, adatok, személyek triangulációja
(forrás: Horváth, Pap, Verderber, 2016)

A kutatás alapegységének a közös doktori programokat, illetve az azok megvalósítását segítő projekteket tekintettük. A módszertani trianguláció biztosítása érdekében az eseteket félig strukturált interjú, kérdőív és dokumentumelemzés módszerével vizsgáltunk, így ismerve meg a programok működési feltételeit, szerkezeti felépítését, hátterét, illetve a megvalósítás folyamatát. Az adattrianguláció megvalósulását a programvezetőkkel, intézményi vezetőkkel és a programban érintett menedzsment munkatársakkal, illetve oktatókkal, témavezetőkkel történt adatfelvételek

biztosították. Ezt az adatgyűjtést egészítette ki két esetben az oktatókkal végzett fókuszcsoporthozos interjú, azonban a harmadik program esetében a programban érintett oktatók, témavezetők közötti földrajzi távolságra hivatkozva nem volt lehetőségünk fókuszcsoporthozos interjú készítésére, csupán egyéni interjúra.

A különböző nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzési programok sajátosságait és intézményi kontextusait esettanulmányok keretében vizsgáltuk, elsősorban kvalitatív megközelítésben. Az esettanulmányok keretében biztosítottuk az adat triangulációt (az egyes kutatási területekről több érintettől is kérünk adatokat), a személyi triangulációt (az eredmények értelmezésébe bevonjuk a résztvevőket is), az elméleti triangulációt (a csoport összetétele kapcsán lehetőség adódik az interdiszciplináris megközelítésre: neveléstudomány, szervezettudomány) és a módszertani triangulációt (több kutatási módszert is alkalmazunk) (Denzin, 1988).

Teo, Wang, Wei, Sia és Lee (2006) alapján a szervezeti tanulási kapacitás vizsgálatára kifejlesztett, validált kérdőív egyes dimenzióinak vizsgálatát helyezzük az esettanulmányok középpontjába:

	SYS	CFL	KAU	ISD
dokumentum-elemzés	Az adott képzési programért felelős kar szervezeti és működési szabályzatának elemzése, minőségbiztosítási dokumentumának és egyéb releváns dokumentumok elemzése kidolgozott szempontrendszer alapján.	x	x	x
interjú	x	Interjú az adott képzési programért felelős személlyel, a nemzetköziesítésért felelős osztály vezetőjével, az adott kar dékánjával és a területért felelős dékán-helyettesével.		
fókuszcsoporthoz	x	Fókuszcsoporthozos interjú készítése a nemzetköziesítésért felelős osztály munkatársaival, az adott kar oktatóival és hallgatóival, illetve lehetőség esetén a külföldi hallgatókkal.		
kérdőív	Szervezeti tanulási kapacitás kérdőív (Teo, Wang, Wei, Sia és Lee, 2006) kitöltése az adott képzési programért felelős kar vezetőjével			

SYS: rendszerre irányuló viselkedés; CFL: tanulásra irányuló viselkedés kultúrája; KAU: tudásszerzésre és annak felhasználására irányuló viselkedés; ISD: tudásmegosztásra és disszeminációra irányuló viselkedés

Kutatásunkban a minta kiválasztását a közös képzések megvalósításában érintett intézmények és adatbázisaik, így az Európai Bizottság Education, Audiovisual and

Culture Executive Agency, illetve a Community Research and Development Information System közös képzéseket összefoglaló adataira építve tettük meg, s ezt egészítettük ki a hazai felsőoktatási intézmények weblapjainak áttekintésével. A keresés eredményeként három működő doktori képzést sikerült beazonosítani, illetve további egy doktori képzés fejlesztéséről szereztünk információkat, azonban az érintett intézmény felkeresése után kiderült, hogy ez a program a fejlesztési szakasz után sosem kezdte meg működését. A kutatásban és a dolgozatban vizsgált programok tehát az alábbiak:

- **DCGC:** Doctorate in Cultural and Global Criminology / Kulturális és Globális Kriminológia Doktori Program/ (Erasmus Mundus projekt)
- **EDiTE:** European Doctorate in Teacher Education / Európai Doktori Program a Tanárképzésben/ (Horizont 2020 projekt)
- **IERM:** International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management / Nemzetközi Közös, Határokon átnyúló Nemzetközi Gazdálkodás és Menedzsment Doktori Program/ (pályázati finanszírozás nélkül)

A programok bemutatásának kivonatolt változatát az alábbi táblázat tartalmazza:

Szemponatok	EDiTE	DCGC	IERM
Program struktúrája	Speciális (képzési és kutatási fókusz: 3 év, 180 kredit), 5 intézmény	Speciális (inkább kutatási fókusz: 3 év, 180 kredit), 4 intézmény	Klasszikus (inkább oktatási fókusz: 3 év, 180 kredit), 4 intézmény
Finanszírozási háttér	HORIZON 2020 (EJD)	Erasmus Mundus (EMJD)	Önfenntartó program (tandíj)
Oktatók támogatása, szervezeti tanulás	Havi oktatói értekezlet; Kutatási program integráló szerepe; Kölcsönhatás a magyar programmal	Folyamatos szakmai felügyelet (Supervisory Board); Társtémavezetői rendszer	Eisenstadt speciális szerepe; Konzorcium működése
Mitől működik?	Együttműködést facilitáló és integráló kutatási program (intézményi és konzorciumi)	Kulcsszereplők	Együttműködési előzmények, bizalom, transzparencia, regionális fókusz
Nehézségek, problémák	Fenntarthatóság? Beépülés a meglévő szervezeti struktúrába Sokszereplős	Fenntarthatóság? Eltérő képzés értelmezés (szigorlat); Integrálatlanság, átláthatatlan finanszírozás	Támogató intézményi környezet hiánya; Bevételek újraelosztása

Az eredmények a Teo, Wang, Wei, Sia és Lee (2006) által használt szervezeti tanulási keretrendszer egyes elemeire épülve (intézményi rendszerszintű formális és

informális hatások, tudásszerzés és -felhasználás, tudásmegosztás és -disszemináció) kerülnek bemutatásra, továbbá külön kitérünk a képzési program megvalósítása során felmerülő nehézségekre, kihívásokra is.

A tanulmány során a befelé irányuló nemzetköziesedés egyik fontossá váló megjelenési formáját, a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori kurrikulum-fejlesztés és implementáció tapasztalatait, hatását vizsgáltuk elsősorban a szervezetre, szervezeti tanulásra vonatkozóan. A „joint” doktori képzések bemutatott esetei (EDiTE, DCGC, IERM) mind sajátos intézményi kontextusban, partnerhálózatban, támogatási háttérrel valósulnak meg. Összességében konzorciumi kutatásunkkal sikerült rávilágítani ennek a világnak a gazdagságára, a résztvevők különböző tapasztalataira, értelmezéseire. További eredményünk, hogy számos, a szervezeti tanulás szempontjából meghatározó tényezőt, kihívást azonosítottunk. Ezek közül a legfőbbek: a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok kapcsán a rendszerben való gondolkodás akadályai, a tudásfelhasználás és megosztás transzparenssé válása, a formális és informális tudásmegosztás egyensúlyának problémái, a témavezetői szerep, az oktatói együttműködések újfajta értelmezései, a hallgatók szerepének felértékelődése a szervezeti tanulásban. A tapasztalatok elemzésével továbbá hozzá kívánunk járulni a magyarországi felsőoktatási intézmények nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzésfejlesztéseinek kezdeményezéseikhez, tervezéséhez, megvalósításához.

A kutatás további eredményeként született egy mesterszakos szakdolgozat, amely rámutatott, hogy a vizsgált doktori képzések nagyon színes „mikrovilágokként” jelennek meg az egyes felsőoktatási intézmények működésében, számos innovációt kezdeményezve a szervezet működésében. A programok megjelenése számos új feladat elé állítja a programban oktatókat, ezzel lehetőséget teremtve a fejlődésre, tanulásra. A közös képzésfejlesztési tevékenységek, az eddig egymáshoz nem kapcsolódó szervezetek, egyének számára egymás közelebbi megismerésének, illetve új szakmai és oktatói, témavezetői megközelítésmódok megértésének, elsajátításának lehetőségét hordozzák magukban. Az esettanulmányban szereplő közös képzési programok strukturáltabb, intenzívebb együttműködési formában valósulnak meg, mint a vizsgált intézmények hazai képzési programjai, ami arra ad lehetőséget, hogy az oktatók felülvizsgálják oktatói tevékenységeiket, tanári és témavezetői gyakorlatukat, s alakítsanak rajta a hallgatók eredményesebb támogatása érdekében. A programok továbbá rengeteg tanulási lehetőséget biztosítanak azáltal, hogy a doktoranduszok más

kulturális környezetből, nemzetközi tapasztalatokkal, teljesen eltérő szakmai háttérrel kerülnek be a programba, így az oktatóknak lehetőségük van az önképzésre, szakmai, kutatói és oktatói kompetenciáik fejlesztésére is. A programban való részvétel hatására az oktatók közötti együttműködés megerősödött, kialakult egy erős közösségi szellem, így a tudásmegosztás kiemelt szerepet kapott a programokban. Ezt segítik az informális, kollegiális megbeszélések, a társtémavezetői rendszer, illetve a programok konzorciumai vagy nemzeti projektmenedzsment csoportjai által kezdeményezett megbeszélések, találkozók. A programban való részvétel eredményeként az oktatók több ízben is változtattak már meglévő oktatói gyakorlatukon, beleértve a tanítást és a témavezetést is. Új kezdeményezések, együttműködések születtek a programban való részvétel hatására, ami pedig segíti az oktatók által indított változási folyamatok hosszú távú fenntartását. Összefoglalóan elmondható, hogy a közös doktori képzéseknek jelentős hatása van az oktatók tanulásának támogatásában, melyek a szervezeti tanulási folyamatok kiindulópontjának tekinthetők.

10.1.2. Az EMJMD programokban oktatók csoportos tanulásának sajátosságait vizsgáló kutatás (2016/2017)

A doktori értekezés alapjául szolgáló empirikus adatfelvételt megalapozó második kutatás célja a felsőoktatásban megvalósuló nemzetközi együttműködési programok széleskörű hatásainak megismerése, szűkebb fókuszát tekintve pedig a mesterképzési és doktori szinten megvalósuló programokban érintett oktatók tudásmegosztása, horizontális együttműködései (Horváth, Kovács és Simon, 2015) révén történő tanulásának vizsgálata. Mivel a tanárok ismereteiket javarészt munkahelyi tanulás során, tevékenységükbe ágyazottan sajátítják el (OECD, 2005), így többek között a szakmai gyakorlatközösségek (Wenger, 1998) és szakmai hálózatok oktatók tanulását segítő hatása számottevő, mely közösségekben a „szervezet tagjai meg tudják egymással osztani a minőségi tanítás mögött lévő tacit tudást” (Halász, 2010, 15). Jelen pályázat további célkitűzése, hogy kollégáimmal együttműködve hosszútávon olyan kutatás-fejlesztési projektet hozzunk létre, amely segíti az érintett oktatók tanulási formáinak alapos feltérképezését, ezáltal a nemzetközi programok nyújtotta tanulási lehetőségek széleskörű megismertetését, felhasználását.

A nemzetközi felsőoktatási programokban oktatók folyamatos szakmai fejlődését támogató gyakorlatközösségek vizsgálata c. kutatási projekt alapvetően építeni kívánt leendő doktori kutatásom témájára, amely a felsőoktatásban megvalósuló nemzetközi

együttműködési programoknak a felsőoktatási intézmények tanulószervezeti működésére kifejtett hatását vizsgálja. Egyben támpontként is kívánt szolgálni a vizsgált felsőoktatási programokban oktatók csoportos formában történő tanulására történő fókuszálással, amely a szervezeti tanulási folyamatok eltérő szinteken való értelmezéséhez járult hozzá, s egyben orientálta, hogy mely szervezeti tanulási megközelítés kerüljön alkalmazásra a doktori kutatás során.

A kutatás célja volt tehát annak feltárása, hogy (1) melyek a magyar felsőoktatási környezetben megvalósuló, európai uniós központi finanszírozással közös mesterképzési programok legfőbb jellemzői, működési folyamatai, (2) a megismert közös képzési programokba bevont oktatók milyen újításokban, tevékenységekben vettek részt, (3) ennek révén az oktatói együttműködés és csoportos szintű tanulásnak milyen formái, módjai alakulnak ki a vizsgált felsőoktatási intézményekben, (4) azt hogyan támogatják a felsőoktatási intézményekben, s végül (5) milyen nehézségek, kihívások érték az oktatói közösségeket a vizsgált programokban. Mindezzel arra kívántam átfogóan választ kapni, hogy milyen csoportos tanulási lehetőségek nyílnak meg az oktatói együttműködésnek köszönhetően a hazai partnerintézmények oktatói körében.

A kitűzött kutatási cél elérése érdekében leíró-feltáró jellegű kollektív esettanulmány készítésére vállalkoztunk (Stake, 1998), szem előtt tartva az adat-, személyi-, elméleti- és módszertani trianguláció alkalmazását (Sántha, 2010). A kutatás elemzési egységének a közös mesterképzési programok keretében megvalósuló csoportos tanulási folyamatokat, illetve az azok megvalósítását segítő szervezeti rendszerkörnyezetet tekintetem. A módszertani trianguláció biztosítása érdekében az eseteket félig strukturált interjú és dokumentumelemzés módszerével vizsgáltam, így ismerve meg a programok felépítését, a megvalósítás folyamatát, illetve az oktatói közösség tanulásának lehetséges útjait. Az eredeti tervekkel ellentétben azonban kérdőíves adatgyűjtésre nem került sor, mivel a populáció kis száma miatt nem lettek értelmezhetők a lekérdezésből származó adatok. A személyi- és adatrianguláció megvalósulását az akadémiai és menedzsment koordinátorokkal, egy-egy oktatóval vagy témavezetővel történt adatfelvételek biztosították.

Kutatásunk populációját a Magyarországon a program fennállása óta létrejött 17 Erasmus Mundus mesterszak alkotta, melyek körében törekedtünk a teljeskörű adatfelvételre. Ez azonban a programok megszűnése vagy a megvalósításért felelős felsőoktatási intézmények átszervezése miatt nem bizonyult megvalósíthatónak, így a

kutatás mintájába 7 program került be, melyek bemutatása az eredmények ismertetésével együtt az alábbi táblázatban történt meg.

	MAPP	TEMA	SSI	IMESS	MESPOM	MASTER CODE	CHOREO-MUNDUS
Finanszírozott program indítása	2007	2010	2014	2007	2005	2006	2011
Finanszírozás vége	2016 (2018)	2014 (2016)	2018 (2020+)	2011 (2013)	2014 (2016)	2017 (2019)	2016 (2018)
Program fókuszja	közpolitika	történelem- és kultúratudomány	információs technológiák	Közép-Európa tanulmányok	környezettudomány	terület-fejlesztés	táncművészet
Program létrejöttét kiváló tényezők	vezető intézmény megkeresése, személyes kapcsolatok	1968 óta közös munka a francia és magyar partner között	korábban meglévő szakmai hálózatra épül	a magyar akadémiai koordinátor egy másik partnerintézményben végezte doktori kutatását	a magyar akadémiai koordinátor a koordináló intézményben végezte a doktori kutatását	vezető intézmény megkeresése	korábban meglévő szakmai hálózatra épül
Megvalósító egyetemek száma	4 partner	4 partner	3 partner	8 partner	6 partner	4 partner	4 partner
Hazai megvalósító intézmény	CEU	ELTE	BME	BCE	CEU	BCE	SZTE
Mobilizációs utak	1. szemeszter: 1/2. partner 2. szemeszter: 1/2. partner 3. szemeszter: 3/4. partner 4. szemeszter: 3/4. partner	1. szemeszter: 1. partner 2. szemeszter: 1. partner 3. szemeszter: 2-4. partner 4. szemeszter: 1. partner	1. szemeszter: 1. partner 2. szemeszter: 2. partner 3. szemeszter: 3. partner 4. szemeszter: 1-3. partner	1. szemeszter: 1. partner 2. szemeszter: 1. partner 3. szemeszter: 2. partner 4. szemeszter: 2. partner	1. szemeszter: 1. partner 2. szemeszter: 1/2. partner 3. szemeszter: 2-5. partner 4. szemeszter: 2-5. partner	1. szemeszter: 1. partner 2. szemeszter: 2/3. partner 3. szemeszter: 4. partner 4. szemeszter: 1-4. partner	1. szemeszter: 1. partner 2. szemeszter: 1/2. partner 3. szemeszter: 3. partner 4. szemeszter: 4. partner
Program specifikumai a hazai intézményben	- kötelező szakmai gyakorlat - az intézmény életébe teljesen integrálódott	- kétnyelvű: angol és francia - interdiszciplináris - eltérő hallgatói háttér	- erős egyetem-ipar kapcsolat - szakmai gyakorlat nem a partnerországokban - miniprojektek	- önfenntartó program - nyelvtanulás kötelező	- 1 éves mesterképzés re építve, párhuzamosan működik - az intézmény életébe teljesen integrálódott	- az intézmény életébe teljesen integrálódott	- közös kurrikulum - SNI hallgatók fogadása prioritás
Évfolyamok száma / jelentkezés száma / hallgatók száma	10 támogatott cohort / 30 fő / kb. 300 fő évente	5 támogatott, 7 önfinanszírozott cohort / 20 fő / kb. 60 fő évente	3 támogatott cohort / 20 fő / kb. 450 fő évente	5 támogatott, 7 önfinanszírozott cohort / 40 fő / kb. 400 fő évente	10 támogatott, 3 önfinanszírozott cohort / 30 fő / kb. 1000 fő	10 támogatott, 1 önfinanszírozott cohort / 25 fő / kb. 400 fő	17 fő / kb. 140 fő
Programban érintett hazai oktatók	kb. 10-15 fő	8 fő	kb. 10 fő	kb. 30 fő	12 fő	?	kb. 5 fő

Kiadott végzettség	kettős diploma + diplomamelléklet	kettős diploma + diplomamelléklet	kettős diploma + diplomamelléklet	kettős diploma + diplomamelléklet	kettős diploma + diplomamelléklet	közös diploma	kettős diploma
--------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---------------	----------------

1. táblázat - A közös mesterképzési programok specifikumai (saját készítés)

A fenti táblázatból jól látható, hogy a közös mesterprogramok általában 4, némely esetben több partner együttműködésében valósulnak meg, évente átlagosan 25-30 fős csoportokat indítanak, s mintegy 10 kolléga bevonásával működtetik a programokat. Ahogyan az is jól látszik, hogy csupán egyetlen program működik hosszú távon, rentábilis módon, amely program Közép-Európa szakértői képzést ad, nemzetközi kapcsolatok és közgazdaságtan specializációval, amire így a központi támogatás lejártával is nagy piaci kereslet mutatkozik. Fontos megemlíteni, hogy a vizsgált programok jelentős része hosszú távú, kölcsönös bizalmon alapuló együttműködések hatására jöttek létre, amelyek így meghatározzák a programok sikerességét is. Több alkalommal is említették továbbá a megkérdezettek, hogy a programjaik teljes egészében intézményesültek, az adott intézmény képzési portfóliójának állandó részévé váltak, s ilyenformán semmilyen tekintetben nem élveznek „eltérő bánásmódot” a többi képzési programhoz viszonyítva. Éppen az így nyilatkozott programok esetében nem lehet csak egy szűk, körül határolt oktatói csoport gyakorlatközösségét vizsgálni, s nem figyelhetők meg sem a programhoz kapcsolódó rendszeres és módszeres oktatói tudásmegosztási tevékenységek, sem az intézmény aktív tudásmenedzsment tevékenysége, ahogyan azt a 2. táblázat is mutatja.

	MAPP	TEMA	SSI	IMESS	MESPOM	MASTER-CODE	CHOREO-MUNDUS
Újítások, oktatói tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> • Közös kutatás a hallgatókkal • Nemzetközi témák, példák beemelése a kurzusba 	<ul style="list-style-type: none"> • Angol nyelvű kurzusok oktatása • Szemináriumok - részvételre építő módszerek • Hallgatók egyéni mentorálása támogatása • Hallgatók eltérő akadémiai háttere miatt új témák beemelése a kurzusok tematikájába 	<ul style="list-style-type: none"> • Angol nyelvű kurzusok oktatása • Szemináriumok - partneri együttműködés a hallgatókkal 	<ul style="list-style-type: none"> • Angol nyelvű képzés bevezetése a területen 	<ul style="list-style-type: none"> • „Pasztorálási rendszer” • Hallgatók támogatása könyvkiadásban 	<ul style="list-style-type: none"> • Közös évi eleji témahét • Páros témavezetés 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzorciumi szinten nagyon erősen integrált kurrikulum kialakítása

Oktatók közötti együttműködés lehetőségei, formái	Kurrikulumfejlesztés Páros témavezetés Informális „ötletelés” Vendégoktatás Publikálás, szakmai konferencián való részvétel Több féléven átívelő kurzusok során együttműködés	Felvételi folyamat Publikálás, szakmai konferenciák és workshopok szervezése, Közös TEMA szeminárium, ill. módszertani szeminárium fejlesztése Intenzív Hét szemináriuma	Miniprojektek, közös értékelés Páros témavezetés	Páros témavezetés, szakdolgozati értékelés Közös pályázatok, pl. közös doktori képzés kialakítása Intézményi látogatások	Informális megbeszélések Vendégoktatás	Informális beszélgetések Év eleji témahét	Rendszeres együttműködés más tanszékkel, közös célok kialakítása, ezáltal a szakfennmaradásának megalapozása
Szervezeti támogatás	Intézményi szinten: - tanszéki egyeztetések Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó	Intézményi szinten: - tanszéki egyeztetések Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó	Intézményi szinten: - tanszéki egyeztetések Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó	Intézményi szinten: - tanszéki egyeztetések Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó	Intézményi szinten: - tanszéki egyeztetések Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó	Intézményi szinten: - nincs Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó	Intézményi szinten: - tanszéki egyeztetések Konzorciumi szinten: - évente 2 partnertalálkozó
Kihívások, nehézségek	Hallgatók visszajelzéseinek figyelembevételével a kurzusok módosítása	Hallgatók eltérő akadémiai és kulturális háttere A partnerek eltérő megközelítéseinak összehangolása	Hallgatók szokatlanul erős érdekérvényesítő képessége	-	Hallgatók eltérő kulturális háttere	Izoláltság az intézményen belül, „mindenki csinálja a saját dolgát”	Kevés hazai szakember, szükséges emberi erőforrások

2. táblázat - Kutatási eredmények összefoglalása (saját készítés)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a közös képzési programokban oktatók számos újításban, fejlesztésben vesznek részt, melyek főként a képzésfejlesztéshez kapcsolódva új kurzusok bevezetését, innovatív tanulás- és tanításmódszertanok alkalmazását, illetve a az angol szaknyelv megerősítését eredményezik. Ezek a tevékenységek jelentősen hozzájárulnak az oktatók szakmai, módszertani és személyes, illetve társas kompetenciáinak fejlesztéséhez. Az újításhoz kapcsolódva megfigyelhető, hogy számos együttműködési és tudásmegosztási tevékenység működik a programokba bevont oktatók között, melyek értelmezhetők egyrészt a hazai intézményen belüli oktatói közösségben, s jelentősebb mértékben a konzorciumon átívelően is. A legmarkánsabb együttműködési formát a páros témavezetés, a közös szemináriumok, témahetek közös szervezése jelentik, de a több féléven átívelő, projekt jellegű kurzusszervezés, a vendégoktatás és akár a közös publikációk készítése mind kiváló lehetőséget teremtenek az oktatói közösségben működő gyakorlatok, tudások megosztására. Ezt a tevékenységet a hazai partnerintézmények teljes egészében hasonló elven támogatják, így nem a programra

specializáltan, mégis a hazai intézményi egység, tanszék megbeszéléseibe és menedzsment tevékenységébe ágyazottan támogatják, míg a teljes konzorciumi szinten történő tudásmegosztásra az évente 2 alkalommal szervezett konzorciumi találkozók adnak lehetőséget.

Csoportos tanulás területei	
Programban való részvétel eredményeként	Oktatói együttműködés eredményeként
- angol szaknyelvi ismeretek	- eltérő akadémiai kultúra elfogadásának képessége
- szakmai ismeretek	- minőség fogalmának újraértelmezése
- módszertani ismeretek	- új szakmai perspektívák megismerése
- kulturális eltérésekhez való alkalmazkodás képessége	- együttműködési képesség
- szemléletváltás - "hazai szemüveg" lecserélése nemzetközire	
- oktatói szerep újraértelmezése	

3. táblázat – Csoportos tanulás területei (saját készítés)

Összességében elmondható, hogy az interjúkban elhangzottak alapján a közös képzési programokban a fenti táblázatban felsorolt területeken, dimenziókban fejlődtek az oktatói csoportok, ám a kutatás eredményeinek értelmezésekor a megfelelő elméleti keretrendszerek hiányában az adatelemzés hiányos volt (az egyéni, csoportos és szervezeti szintek elkülönítésére nem kerül sor), mely segítette a központi kutatás elméleti megalapozását.

10.1.3. A EMJMD-k rendszerkörnyezetét vizsgáló kutatás (2017/2018)

Végezetül, A felsőoktatási nemzetköziesedés vizsgálata magyar és spanyol kontextusban című kutatási terv az Új Nemzeti Kiválóság Program 2016/2017-es pályázati évében megvalósult közös képzési programok elemzésére – szűkebben az oktatói csoportok tanulásra – fókuszáló kutatás hatására került kialakításra. A közös képzési programok a nemzetköziesedési törekvések egy igen különleges szegmensét alkotják, azonban elemzésük során felmerült annak szükségessége, hogy egy átfogó, szisztematikus elemzést készítsünk a felsőoktatási rendszerek nemzetközi tevékenységét meghatározó szakpolitikai környezetről, azon belül is az adott országok célkitűzéseiről, szakpolitikai és jogszabályi háttéréről, mindezt illusztrálva a megvalósításban érintett felsőoktatási intézmények konkrét nemzetköziesedési tevékenységeivel.

Kutatásunk abból a szakirodalmi A nemzetközi együttműködésben megvalósuló közös képzési programok (joint degree) témája jól vizsgálhatóak a nemzetköziesítés

eltérő megközelítései mentén, mivel a határokon átnyúló, képzési célú együttműködések jó gyakorlatai, így a tanulási-tanítási célú mobilitás kiemelt ösztönzői is egyben, melyek nem csupán az intézményi stratégiákban, de a nemzeti és regionális szakpolitikákban is fontos szerepet kapnak (Aerden, Braathen és Frederiks, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011; Nickel, Zdebel és Westerheijden, 2009; Obst, Kuder és Banks, 2011). Erre építve jelen kutatásban a határokon átlépő oktatás-kutatás koncepciójából kiindulva (Knight, 2004) tártuk fel a nemzetközi közös mesterképzési kezdeményezések külső-belső kontextusát (Knight, 2003, OECD (2004). Az összehasonlító kutatásban 3 szinten vizsgáltuk:

1. makro szinten, ami konceptuális keretként szolgált az összehasonlításhoz, s amely részeként regionális szakpolitikai és stratégiai törekvéseket összefoglaló dokumentumokat elemeztünk, kiemelt hangsúlyt fektetve az Európai Unió nemzetköziesítési szakpolitikáira, irányelveire, kiemelten a közös képzések vonatkozásában;
2. mezo szinten, amely lehetőséget teremtett rá, hogy feltárjuk, milyen hasonlóságok és eltérések vannak jelen a magyar és spanyol felsőoktatási rendszerek nemzetközi stratégiai célkitűzéseiben, támogatottságában és megvalósuló gyakorlataiban a határokon átnyúló oktatás-kutatás koncepciójához kapcsolódóan, beleértve a közös képzéseket is; illetve
3. mikro szinten, ami a határokon átnyúló nemzetközi törekvések, így a közös mesterképzések intézményi szintű célrendszerét és implementációs sajátosságait tárta fel. Az összehasonlító esettanulmány keretében az Eötvös Loránd Tudományegyetem és az University of Malaga nemzetközivé válását segítő stratégiai prioritásokat, folyamatait, közös képzésekre vonatkozó kezdeményezéseit térképeztük fel átfogóan, szem előtt tartva a kutatás központi, határokon átnyúló jelenségekre fókuszáló célkitűzéseit.

Kvalitatív kutatásunk makro szintjén tehát az európai uniós regionális szintű célkitűzéseket, illetve az azok implementálását segítő programokat elemeztük, míg mezo szinten magyar és spanyol kontextusban kívántuk szisztematikus áttekinteni a közös képzések megvalósítását támogató nemzeti szintű törekvéseket a dokumentumelemzés és a félig strukturált interjúk módszerével (Falus és mtsai., 2011). A kutatás mikro szintjén a bevonásra került országok egy-egy a közös képzések intézményi nemzetköziesítési agendában betöltött helyét, szerepét tártuk fel dokumentumelemzéssel, s egészítettük ki

azt az interjú és megfigyelés módszereivel, fókuszálva a közös képzések rendszerkörnyezetének témájára (EUA, 2015, Falus és mtsai., 2011, Golnhofer, 2001, Knight, 2008, Varga, 2014).

A makro szintű kutatás eredményei rámutattak, hogy az Európai Unióban a joint degree programok a Bologna-folyamat, majd az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításának letéteményeseiként definiálhatóak, mivel támogatják a hallgatói- oktatói mobilitást, a felsőoktatási rendszerek, képzések és gyakorlatok közelítését, ezzel segítve az EFT integrációját és kiválóságának láthatóvá tételét (Varga, 2014). Ezen célok megvalósítása érdekében a közös képzések világviszonylatban is egyedülálló, átfogó és szisztematikus támogatást élveznek az Erasmus Mundus és Erasmus+ programoknak köszönhetően (Knight, 2008). Az uniós támogatási sémák azonban nem csupán arra fókuszálnak, hogy a közös képzések az Unión belüli felsőoktatási intézmények befelé irányuló, kurrikulumfejlesztési, kapacitásbővítési és a tanulás-tanítási folyamatok innovációját segítő céllal jöjjenek létre, hanem az EU-n kívüli országokkal való együttműködések, a kifelé irányuló egyéni és programmobilitások eszközeinek is tekinti a közös képzéseket. A spanyol nemzetköziesítést támogató szakpolitikai koncepciókban jelentős szerep jutott a közös képzéseknek, míg intézményi szinten mindkét vizsgált szervezet a nemzetközi hallgatók bevonásának, az oktatók interkulturális kompetenciái fejlesztésének és a kurrikulum nemzetköziesítésének kulcsaként definiálta a közös képzéseket.

Az uniós szakmai diskurzusokban túlnyomó részt mesterképzési szinten értelmezett nemzetközi közös képzési programokra nem csupán a Bologna-folyamat kapcsán, de az előfutárának tekinthető Sorbonne-i Nyilatkozatban is található utalás, melyek így az európai felsőoktatás harmonizációjának eszközeiként értelmezhetők. A közös képzések EU-szintű nemzetköziesítési folyamatokban betöltött meghatározó szerepét támasztja alá az Erasmus Mundus program működése is, amely az egyéni szakmai előmenetel támogatása mellett további stratégiai célok megvalósítását is szolgálja: a kiválóság, a minőségfejlesztés, az innováció és a nemzetköziesítés támogatása, az Európai Felsőoktatási Térség minőségének és vonzerejének növelése a világban és az EU külügyi tevékenységének támogatása a felsőoktatás terén és a mesterszakon végzett hallgatók kompetenciáinak és készségeinek javítása, különös tekintettel a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélyeinek növelésére a munkáltatók bevonása révén.

A szupranacionális régió szintjén megjelenő törekvések tehát egyrészt arra fókuszálnak, hogy a közös képzések a stratégiai partnerségeken alapulva segítsék a kifelé irányuló hallgatói, oktatói és programmobilitást, miközben egyértelműen az intézményfejlesztés, a tanulás-tanítási folyamatok és a kurrikulum nemzetköziesítésének eszközei is, így tehát mind a nemzetköziesítés itthon, mind a határokon átnyúló nemzetköziesítés megközelítése szempontjából jelentős szerepük van.

A mezo szintű kutatásban a spanyol és a magyar felsőoktatási rendszer nemzetköziesítési tendenciái körül kiemelten a közös képzési programokat érintő kezdeményezésekre fókuszáltunk. A kutatás rávilágított, hogy a regionális és az intézményi szintű nemzetköziesítési törekvésekkel összehasonlítva országos szinten kevésbé beszélhetünk átfogó, egységes nemzetköziesítési törekvésekről, amelyek a közös képzések megvalósítását igyekeznek támogatni.

A magyar felsőoktatás nemzetköziesítési törekvéseit a Tempus Közalapítvány átfogó munkája mellett számos finanszírozási séma – például a Campus Mundi és a Stipendium Hungaricum ösztöndíjrendszer – támogatja, ám a közös képzések nemzeti szintű támogatására utaló stratégiát vagy operatív programot nem fedeztem fel kutatásom során. A közös képzések Magyarországon az Európai Unió által biztosított Erasmus Mundus és Erasmus+ EMJMD sémák támogatásával jönnek létre, amelyek nemzeti szintű koordinálást, s így az intézmények operatív támogatását a már említett Tempus Közalapítvány végzi. Ennek a sémának a segítségével 17 közös mesterképzés valósult meg ez idáig Magyarországon, 9 felsőoktatási intézmény részvételével.

A spanyol felsőoktatás nemzetköziesítésében jelentős szerepet kap az Európai Unió és a latin-amerikai régió felsőoktatási intézményei közötti kapcsolattartói szerep, s a közös mesterképzések megvalósításában is jelentős szerepe van a latin-amerikai kapcsolatoknak. A közös képzések itt a stratégiai partnerségek, a bejövő hallgatói és oktatói mobilitás ösztönzőiként jelennek meg, s fontos szerepet kapnak az országos szintű nemzetköziesítési törekvésekben is, mely törekvések a Nemzetköziesítési Stratégia 2015-2020 elnevezésű dokumentumban került deklarálásra. Ez a dokumentum kiemeli, hogy az Európai Felsőoktatási Térség céljainak megvalósítását támogatva fontos a végzettségek kölcsönös elismerése, s a közös képzési programokat ennek letéteményeseiként definiálja. Fontos megemlíteni, hogy Spanyolországban, akár csak hazánkban, az Erasmus Mundus és Erasmus+ EMJMD támogatási sémák révén jött létre

számos nemzetközi közös képzés, ám jóval nagyobb számban, mint hazánkban: 2003 óta mintegy 91 joint degree program került megvalósításra 36 felsőoktatási intézmény bevonásával.

A másik kiválasztott intézmény az Universidad de Málaga (UMA) intézménye volt, amely profiljában és méretében hasonló az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez: az UMA 13 karból álló állami fenntartású tudományegyetemként működik, közel 32.000 hallgatóval, ám az ELTE-nél jóval kevesebb, csupán 29 Erasmus partneregyetemmel rendelkezik. Ettől eltekintve nagyon élénk nemzetköziesítés jellemzi az intézményt: félévenként körülbelül 1.400 bejövő nemzetközi hallgató érkezik az intézményben mintegy 53 országból (2017-es adat), míg a kifelé irányuló Erasmus+ vendégoktatói státuszra ötszörös a túljelentkezés. Az UMA intézményében kevésbé oszlanak szét a stratégiai és az operatív feladatok, mint az ELTE esetében: utóbbi intézményben a Rektori Iroda Nemzetközi Osztálya átfogóan, rendszer szinten, míg a kari megbízottak egyéni szinten foglalkoznak a nemzetköziesítés teljes spektrumával.

Az intézmény nemzetköziesítésének fontos jellemzője, melyet a nemzetköziesítési stratégia is deklarál, hogy híd szerepet vállaljon a spanyol anyanyelvű latin-amerikai országok felsőoktatási intézményeivel való kapcsolattartásban, a velük történő nemzetközi együttműködésekben proaktív módon tevékenykedjen. Ezek az együttműködések az UMA szempontjából főként a bejövő oktatói és hallgatói mobilitás szorgalmazását, a saját intézményi kurrikulum interkulturális dimenziójának fejlesztését teszik lehetővé, az intézményi törekvések hangsúlya tehát egyértelműen az „internationalisation at home” típusú tevékenységeken van.

Ebben a keretrendszerben fontos szerepet kapnak a közös képzések, ám a mikro szintű kutatás során azonban képet kaphattunk róla, hogy a közös képzés fogalma számos megközelítésben értelmezhető az intézményen belül. Ennek egyik formája, hogy az UMA közös képzései a régióban vezető szerepet játszó Andalusia TECH csoporttal való konzorciális együttműködésben, felsőoktatási és ipari szereplők együttműködésén alapulva jöttek létre, amelyek a duális felsőoktatási képzési formával feleltethetők meg, ám az intézmény ezeket aposztrofálja közös képzésekként. Ezek a képzések tehát nem a nemzetköziesítést támogató közös képzési formák, ahogyan az UMA gondozásában létrejött számos további közös képzés sem, amelyeket más, spanyol felsőoktatási intézményekkel való együttműködésben, így főként a Universidad de Sevilla-val való

közös képzésfejlesztések nyomán hozott létre és működtet az intézmény. Így tehát a kutatás szempontjából központi szerepet játszó joint degree programok nem kapnak kiemelt helyet az intézmény nemzetközi portfóliójában, ám az intézmény hosszú távú stratégiai célkitűzései között szerepelnek.

A fentiekben bemutatott kutatás jelentősen hozzájárult a központi empirikus kutatás kialakításához, a komplex esetleírások elő- és elkészítéséhez adva hatékony támpontokat.

10.2. Az empirikus kutatások során alkalmazott kutatási eszközök, támogató dokumentumok

A következőkben az értekezés alapjául szolgáló empirikus adatfelvételt, illetve az előzménykutatások adatfelvételeit segítő kutatási eszközök és segédanyagok kaptak helyet.

10.2.1. A központi empirikus kutatásban alkalmazott kutatási eszközök és támogató dokumentumok

10.2.1.1. FELKERESŐLEVÉL A FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK LEBONYOLÍTÁSÁHOZ (PROGRAM- VAGY SZERVEZETI EGYSÉGVEZETŐ RÉSZÉRE)

Tisztelt <*Program- vagy szervezeti egységvezető neve*>!

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet és a Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet kollégáinak bevonásával indult el 2021 májusában a nemzetközi együttműködésekben megvalósuló közös mesterképzési programok vizsgálatára fókuszáló „joint degree” kutatás, amelynek eredményes megvalósításához ezúton szeretnénk tisztelettel kérni az Önök közreműködését!

Témavezetőim, Dr. Kopp Erika (kopp.erika@ppk.elte.hu) és Dr. Halász Gábor (halasz.gabor@ppk.elte.hu) vezetésével kutatásunkban a hazai felsőoktatási intézményekben jelenleg működő vagy már lezárult, nemzetközi együttműködésben megvalósított közös mesterképzési programokat kívánjuk feltérképezni, kiemelt figyelmet fordítva a programok révén létrejövő szervezeti tanulási folyamatok megismerésére. Kutatásunk eredményeivel hozzá kívánunk járulni a közös képzési programok hatékony és eredményes megvalósításához, illetve közös képzések hazai felsőoktatásban történő elterjesztéséhez.

Tisztelettel kérjük Önöket, hogy a vázolt kutatási célok megvalósítása érdekében csatlakozzanak kutatásunkhoz és biztosítsanak lehetőséget a <program neve> program online, félig strukturált interjúk keretében történő megismerésére. Kutatásunk során a kiválasztott képzési programok (1) *fejlesztési és oktatási feladataiban részt vevő oktató-kutatóival*, (2) a programok intézményi működését segítő *szervezeti egység-vezetőivel* (így kutatócsoport-, tanszék-, intézeti és kari vezetők), illetve (3) a programok megvalósításában *közvetlenül nem érintett*, de a képzések megvalósításáért közvetlenül felelős szervezeti egységekben dolgozó *oktató-kutatókkal* kívánunk félig strukturált interjút lefolytatni.

Az egyéni, online interjúval való részvétel önkéntes, amely körülbelül 60 percet vesz majd igénybe. Az interjú során hangfelvétel készül, mely hangfelvételt és annak átiratát bizalmasan kezeljük, harmadik félnek nem adjuk ki. A hangfájl az interjúátirat elkészítése után törlésre kerül minden tárolóeszköztől. Az elkészült interjú anonimálva, számkóddal ellátva kerül rögzítésre és feldolgozásra, ezzel biztosítva a személyes adatok kutatásetikai elveknek megfelelő kezelését, az eredmények beazonosíthatóságának elkerülését. A kutatást az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság engedélyezte, a kutatásetikai engedély száma 2021/247.

Kérjük, pozitív döntés esetén válaszevélben küldjék meg annak a kollégának az elérhetőségeit, aki tudna segíteni a megfelelő érintettekkel való kapcsolatfelvételben és az online interjúk megszervezésében! Kérdés esetén kérjük, forduljon bizalommal Dr. Kopp Erika (kopp.erika@ppk.elte.hu) kutatásvezetőhöz!

Tisztelettel:

Erdei Luca Alexa

Doktorandusz

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

10.2.1.2. FELKERESŐLEVÉL A FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK LEBONYOLÍTÁSÁHOZ (OKTATÓ-KUTATÓK, PROJEKT- ÉS SZERVEZETI MUNKATÁRSÁK RÉSZÉRE)

Tisztelt <Oktató-kutató neve>!

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet és a Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet kollégáinak bevonásával indul el 2021 májusában a nemzetközi együttműködésekben megvalósuló közös mesterképzési programok

vizsgálatára fókuszáló „joint degree” kutatás, amelynek eredményes megvalósításához ezúton szeretnénk tisztelettel kérni az Ön közreműködését!

Témavezetőim, Dr. Kopp Erika (kopp.erika@ppk.elte.hu) és Dr. Halász Gábor (halasz.gabor@ppk.elte.hu) vezetésével kutatásunkban a hazai felsőoktatási intézményekben jelenleg működő vagy már lezárult, nemzetközi együttműködésben megvalósított közös mesterképzési programokat kívánjuk feltérképezni, kiemelt figyelmet fordítva a programok révén létrejövő szervezeti tanulási folyamatok megismerésére. Kutatásunk eredményeivel hozzá kívánunk járulni a közös képzési programok hatékony és eredményes megvalósításához, illetve közös képzések hazai felsőoktatásban történő elterjesztéséhez.

Tisztelettel kérjük Önt, hogy a vázolt kutatási célok megvalósítása érdekében csatlakozzon kutatásunkhoz és biztosítson lehetőséget a <program neve> program keretében létrejött szervezeti tanulási folyamatok online, félig strukturált interjú keretében történő megismerésére!

Az egyéni, online interjúval való részvétel önkéntes, amely körülbelül 60 percet vesz majd igénybe. Az interjú során hangfelvétel készül, mely hangfelvételt és annak átiratát bizalmasan kezeljük, harmadik félnek nem adjuk ki. A hangfájl az interjúátirat elkészítése után törlésre kerül minden tárolóeszköztől. Az elkészült interjú anonimizálva, számkóddal ellátva kerül rögzítésre és feldolgozásra, ezzel biztosítva a személyes adatok kutatásetikai elveknek megfelelő kezelését, az eredmények beazonosíthatóságának elkerülését. A kutatást az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság engedélyezte, a kutatásetikai engedély száma 2021/247.

Kérdés esetén kérjük, forduljon bizalommal Dr. Kopp Erika (kopp.erika@ppk.elte.hu) kutatásvezetőhöz!

Várjuk megtisztelő visszajelzését válasz-emailben!

Tisztelettel:

Erdei Luca Alexa

Doktorandusz

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

10.2.1.3. TÁJÉKOZTATÓ ÉS BELEEGYZŐ NYILATKOZAT (ONLINE VIZSGÁLAT) SZEMÉLYES ADATOK GYŰJTÉSE ESETÉN

Ön egy tudományos kutatásban vesz részt, amelynek vezetője Dr. Kopp Erika (ELTE PPK NI, kopp.erika@ppk.elte.hu) és Erdei Luca Alexa (doktorandusz), kutatásietikai száma 2021/247.

Jelen vizsgálat célja (1) megismerni a közös mesterképzési programok tervezését, megvalósítását segítő intézményi szintű folyamatokat, (2) feltérképezi a közös mesterképzési programok intézményi környezetét, beágyazottságát és a programok révén létrejövő szervezeti tanulási folyamatokat. Ennek érdekében jelen kutatásba bevonásra kerülnek a kiválasztott képzési programok (1) fejlesztési és oktatási feladataiban részt vevő oktató-kutatók, (2) a programok intézményi működését segítő szervezeti egységvezetők (így kutatócsoport-, tanszék-, intézeti és kari vezetők), illetve (3) a programok megvalósításában közvetlenül nem érintett, de a képzések megvalósításáért közvetlenül felelős szervezeti egységekben dolgozó oktató-kutatók.

A fenti vizsgálatok, próbák elvégzésének káros következménye nincs. A kutatásban való részvétel teljesen önkéntes. A feladatok során lehetőség van annak megszakítására, hogy az ne legyen fárasztó. A vizsgálatot bármikor indoklás nélkül akár végleg is megszakíthatja, vagy a kérdések megválaszolását megtagadhatja. A vizsgálatban történt részvételért anyagi javadalmazás nem jár.

Egy interjú körülbelül 60 percig fog tartani, és arra kérjük, hogy azokra a kérdésekre válaszoljon, amelyek az ön számára nem kellemetlen. Az egyes interjúk során hangfelvétel készül, mely hangfelvételeket és azok átiratait bizalmasan kezeljük, harmadik félnek nem adjuk ki. A hangfájlok az interjúátiratok elkészítése után törlésre kerülnek minden tárolóeszköztől.

A kutatás során kapott eredményekről később publikáció jelenik meg, és tudományos konferenciákon kerülnek ismertetésre. Ezekről a kívánságnak megfelelően szóbeli vagy írásos tájékoztatást adunk.

Szigorúan bizalmasan kezelünk minden olyan információt, amit a kutatás keretén belül gyűjtünk össze. A kutatás során nyert adatokat kóddal ellátva biztonságos számítógépen őrizzük. Az egyéni kódot minden esetben a kutatásban résztvevő menedzser adja, csak ő ismeri és ő fér hozzájuk. A kutatás során nyert adatokon statisztikai elemzéseket végzünk, amelyekből egyetlen résztvevő azonossága sem

állapítható meg. Csatoljuk az adatkezeléssel kapcsolatos részletes tájékoztatót (Hozzájárulás adatkezeléshez, ill. ennek Melléklete – l. alább).

A vizsgálat eredményéről orvosi jellegű zárójelentés, laborletet nem készül. A vizsgálat során találtokról a kívánságnak megfelelően szóbeli tájékoztatást adunk.

Kijelentem, hogy a kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételhez hozzájárulok. Hozzájárulok továbbá ahhoz, hogy a vizsgálat során a rólam felvett, személyem azonosítására nem alkalmas adatok más kutatók számára is hozzáférhetőek legyenek. Fenntartom a jogot arra, hogy a vizsgálat során annak folytatásától bármikor elállhassak. Ilyen esetben a rólam addig felvett adatokat törölni kell.

Nem kezelnek neurológiai vagy pszichiátriai betegség miatt, és korábban sem álltam ilyen jellegű kezelés alatt.

Dr. Kopp Erika, a kutatás vezetője (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet), mint adatkezelő, fenti adataimat bizalmasan kezeli, más adatkezelőnek, adatfeldolgozónak nem adja át. E tényállás részleteit a „Hozzájárulás adatkezeléshez” c. dokumentum tartalmazza: [LINK](#)

Az adatkezelésről szóló szabályozásról részletesebben pedig itt tájékozódhat: https://ppk.elte.hu/file/Hozzajarulas_adatkezeleshez_melleklet_2018.pdf

A „Hozzájárulás az adatkezeléshez” c. dokumentumot elolvastam és a benne foglaltakat elfogadom.

Igen, elfogadom Nem, nem fogadom el

Hozzájárul továbbá ahhoz, hogy a vizsgálat során az Önről felvett, személye azonosítására nem alkalmas adatokat kutatási célra felhasználjunk, illetve, hogy más kutatók számára is hozzáférhetőek legyenek. Kijelentem, hogy 18 éves elmúltam, a kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a részvételt vállalom

Igen Nem

10.2.1.4. HOZZÁJÁRULÁS ADATKEZELÉSHEZ

Az információs önrendelkezésről és az információszabadságról szóló 2011. évi CXII. törvény (Infotv.) 5. § (1) a) pontja, valamint az európai általános adatvédelmi rendelet (a továbbiakban **GDPR) 6. cikk (1) bekezdés a), valamint 9. Cikk (2) bekezdés a) pontja értelmében adataim kezeléséhez az alábbiakban részletezettek szerint hozzájárulok.**

Mire használhatók az adataim?

- részvétel tudományos tevékenységben

Mely adataim kezeléséhez járulok hozzá?

1. nem
2. életkor
3. munkahely
4. pozíció
5. munkakör
6. hangfelvétel

Milyen alapon kezelhetők az adataim?

Mert ahhoz jelen nyilatkozatommal kifejezetten hozzájárultam.

Ki lesz az adataim kezelésére/feldolgozására feljogosítva?

Adatkezelő: *Dr. Kopp Erika*, kopp.erika@ppk.elte.hu

- ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, habilitált egyetemi docens
- 1075 Budapest, Kazinczy u. 23-27.
- 06 1 461 4500

Adatfeldolgozó:

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet munkatársai

Meddig kezelik az adataimat?

5 év

Tudomásul veszem, hogy az adatkezeléssel kapcsolatban az alábbi jogosultságok illetnek meg (melyek részletes kifejtését a jelen tájékoztató melléklete tartalmazza):

1. az átlátható tájékoztatáshoz való jog - **bármikor kérhetek tájékoztatást személyes adataim kezeléséről;**
2. a személyes adataimhoz való hozzáférés joga - **bármikor hozzáférhetek az adatkezelő által kezelt személyes adataimhoz;**
3. jogom van az adataim helyesbítéséhez, törléséhez való jog („az elfeledtetéshez való jog”) és az adatkezelés korlátozásához - **ha pontatlanul kezeli az adatkezelő az adataimat, azt jelezhetem az adatkezelő felé, és azt javításra, törlésre stb. Kerül;**
4. az adatkezelő köteles engem tájékoztatni a címzettek személyéről, amennyiben továbbítja az adataimat másnak;
5. adathordozhatósághoz való jog – **amennyiben szükségem van rá, átadják a részemre személyes adataimat;**
6. tiltakozáshoz való jog - **bármikor tiltakozhatok személyes adataim jogos érdeken alapuló kezelése ellen (hozzájáruláson alapuló adatkezelés esetén nem releváns);**
7. automatizált döntéshozatal esetén jogom van ahhoz, hogy ne terjedjen ki rám a döntés hatálya - **(hozzájáruláson alapuló adatkezelés esetén nem releváns);**
8. a jogorvoslathoz való jog - **jogaimnak megsértése esetén az adatvédelmi tisztviselőhöz vagy a Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatósághoz vagy bírósághoz fordulhatok.**

*Kérjük két példányban kitölteni. Egy példány az adatkezelőt, egy a nyilatkozót illeti meg.

Hová fordulhatok, ha jogorvoslattal szeretnék élni, vagy a jogorvoslattal kapcsolatban kérdésem van?

Az ELTE Rektori Kabinet Adat, és Stratégiai Információkezelési Irodához

1053 Budapest

Ferenciek tere 6.

Tel.: +36-1-411-6500/2855 m.

Email: strategia@rk.elte.hu

A Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatósághoz

1125 Budapest, Szilágyi Erzsébet fasor 22/c.

Honlap: www.naih.hu

Tel.: +36-1-391-1400

Bírósághoz

Bírósági jogorvoslással is élhetek, Magyarországon a pert - az érintett választása szerint - az érintett lakóhelye vagy tartózkodási helye szerinti törvényszék előtt indíthatom meg.

Kelt: _____ (helység megnevezése) _____-(év) _____(hó)
_____(nap)

Aláírás

Név:

Lakcím

Választása szerinti azonosító (pl.: születési dátum, anyja neve, szig. száma etc.)

10.2.1.5. EGYETEMI NEMZETKÖZIESÍTÉSI ÉS AKADÉMIAI VEZETŐI INTERJÚPROTOKOLL
(ADATFELVÉTEL NYELVÉN)

Introduction

Dear XY,

Thank you for agreeing to be interviewed. We **greatly appreciate your time and willingness.**

Introduce yourself.

Explain background and protocol. No need to tell every detail but focus on the main messages (shown in bold)

This interview aims at obtaining information on the **organisational learning procedures** that are taking place in **your higher education institution** as a result of **developing and implementing an Erasmus Mundus Joint Master's programme**. The interview will take approximately **60 minutes**.

The data collected is used for a **case study** as part of a doctoral research at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Hungary. All information will be **anonymized**, recordings will be kept only for the duration of transcription which will be concluded by 31 May 2022. The **transcripts will be coded**, if **illustrative quotes** will be used, then we will add numerical codes or IDs, such as IF1 or IF2 (I stands for Interviewee; F stands for Faculty). The **transcriptions will be deleted** once the dissertation is defended, but at the latest by 30 March 2023.

Consent: Before switching on the recorder, clarify this with the participant, and tell them to repeat this once the recording is on.

Can you please confirm that you understood the context and purpose of data collection, and give your consent to be interviewed, and the interview be recorded?

Interview

– *Start recording* –

Please give your consent to recording the interview. Thank you!

Please think back on **your experiences regarding the joint degree programme in question.**

Research questions	Interview questions
--------------------	---------------------

Background information	First, could you please tell us briefly about your role at your university and what is your main organisational unit at your university?
	How does your work relate to the joint master's programmes in general? Have you been involved somehow in the joint master's programme in question?
	What are your main tasks related to the EMJMDs in general and connected to the EMJMD in question?
Role of EMJMDs in the institutional agendas	What is the role of the EMJMDs in the university's internationalisation / academic agenda?
	Why is it important for the university to run EMJMD programmes? What outcomes does your university expect from running EU-funded joint master's programmes?
	How does the EMJMD initiative relate to other areas, initiatives of your internationalisation / academic strategy?
What type of organisational knowledge is created during the development and implementation of joint degree programmes?	What are the main benefits for the university of having EMJMD programmes?
	What has your university learned through working on EMJMD programmes? What kind of knowledge has been created through working in this consortium on a central level?
	Is there any special take away from developing or implementing EMJMDs at your university?
	Could you identify new types of knowledge that university learned through the programme development and implementation? Could you name just one or two examples of knowledge types that are especially interesting and important for your university? Have you started to use these types of knowledge in your university regardless of the joint master's programme?
How is the organizational learning process (knowledge acquisition, sharing, integration, and storage in organizational memory) realised in connection to the types of knowledge identified?	As we identified the new knowledge developed thanks to the master's programme within your organisational unit, we would like to shift to the processes of how your institution learned by developing and implementing the programme! In the course of this research, organisational learning is seen as a 4-step process, in which knowledge is acquired by creating or adapting new ideas, solutions, this knowledge is then shared, after the knowledge is adapted into the organisational context, and finally knowledge is stored in the organisational memory. Starting from this point of view...
How does the knowledge acquisition process occur?	What do you think, how does your organisational unit support knowledge acquisition related to the EMJMDs?
What processes are used to share the identified types of knowledge in the HEI?	What do you think, how does your organisational unit support knowledge sharing related to the EMJMDs?
	What are the platforms for sharing knowledge related to the EMJMD within your organisational unit?
	Are there tools or strategies in place at your organisational unit supporting knowledge sharing?
What processes are used to adapt and interpret the identified types of knowledge by the implementing organisation?	How does your organisational unit incorporate new knowledge coming from running EMJMDs into its daily operations?
	How do your organisational unit make use of the new knowledge?
	What do you think, what has changed or what is different because of the EMJMD programmes at your university?
	Has your university decided to replace any of its procedures, policies, methods with a new one coming from EMJMDs? If yes, what was replaced and by what?

	How does your university support adapting the new knowledge that comes from EMJMDs?
How and in what form are the identified knowledge types stored in the organisational memory of the HEI	How do your university store knowledge in relation to EMJMDs?
	Are there special ways or products in which your university store knowledge connected to EMJMDs? If yes, please give us some examples!
	How does your university support storing knowledge?
Closing	Is there anything else that you would like to share with us?

Thank you very much for this **lively discussion!** I **stop recording now**, but please stay **connected!**

– *Stop recording* –

Do you have any **questions regarding the interview** or any **feedback on the questions?**

Thank you once again for your participation!

10.2.1.6. KARI SZINTŰ NEMZETKÖZIESÍTÉSI ÉS AKADÉMIAI VEZETŐI INTERJÚPROTOKOLL
(ADATFELVÉTEL NYELVÉN)

Introduction

Dear XY,

Thank you for agreeing to be interviewed. We **greatly appreciate your time and willingness**.

Introduce yourself.

Explain background and protocol. No need to tell every detail but focus on the main messages (shown in bold)

This interview aims at obtaining information on the **organisational learning procedures** that are taking place in **your higher education institution** as a result of **developing and implementing an Erasmus Mundus Joint Master's programme**. The interview will take approximately **60 minutes**.

The data collected is used for a **case study** as part of a doctoral research at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Hungary. All information will be **anonymized**, recordings will be kept only for the duration of transcription which will be concluded by 31 May 2022. The **transcripts will be coded**, if **illustrative quotes** will be used, then we will add numerical codes or IDs, such as IF1 or IF2 (I stands for Interviewee; F stands for Faculty). The **transcriptions will be deleted** once the dissertation is defended, but at the latest by 30 March 2023.

Consent: Before switching on the recorder, clarify this with the participant, and tell them to repeat this once the recording is on.

Can you please confirm that you understood the context and purpose of data collection, and give your consent to be interviewed, and the interview be recorded?

Interview

– *Start recording* –

Please give your consent to recording the interview. Thank you!

Please think back on **your experiences regarding the joint degree programme in question**.

Research questions	Interview questions
Background information	First, could you please tell us briefly about your role at your university and what is your main organisational unit at your university?
	How does your work relate to the joint master's programmes in general? Have you been involved somehow in the joint master's programme in question?
Role of EMJMDs in the institutional agendas	What is the role of the EMJMDs in the faculty's internationalisation or academic agenda?
	Why is it important for the faculty to run EMJMD programmes? What outcomes does your faculty expect from running EU-funded joint master's programmes?
	How does the EMJMD initiative relate to other areas, initiatives of your internationalisation / academic strategy?
What type of organisational knowledge is created during the development and implementation of joint degree programmes?	What are the main benefits for the faculty of having EMJMD programmes?
	What has your faculty learned through working on EMJMD programmes? What kind of knowledge has been created through working in this consortium on a central level?
	Could you identify new types of knowledge that your faculty learned through the programme development and implementation?
How is the organizational learning process (knowledge acquisition, sharing, integration, and storage in organizational memory) realised in connection to the types of knowledge identified?	As we identified the new knowledge developed thanks to the master's programme within your organisational unit, we would like to shift to the processes of how your institution learned by developing and implementing the programme! In the course of this research, organisational learning is seen as a 4-step process, in which knowledge is acquired by creating or adapting new ideas, solutions, this knowledge is then shared, after the knowledge is adapted into the organisational context, and finally knowledge is stored in the organisational memory. Starting from this point of view...
	What do you think, how does your faculty support knowledge acquisition related to the EMJMDs?
How does the knowledge acquisition process occur?	What do you think, how does your faculty support knowledge sharing related to the EMJMDs?
	What are the platforms for sharing knowledge related to the EMJMDs within your faculty?
	Are there tools or strategies in place at your faculty supporting knowledge sharing?
What processes are used to share the identified types of knowledge in the HEI?	How does your faculty incorporate new knowledge coming from running EMJMDs into its daily operations?
	What do you think, what has changed or what is different because of the EMJMD programmes at your faculty?
	Has your faculty decided to replace any of its procedures, policies, methods with a new one coming from EMJMDs? If yes, what was replaced and by what?
	How does your faculty support adapting the new knowledge that comes from EMJMDs?
What processes are used to adapt and interpret the identified types of knowledge by the implementing organisation?	How do your faculty store knowledge in relation to EMJMDs?
	Are there special ways or products in which your faculty store knowledge connected to EMJMDs? If yes, please give us some examples!
How and in what form are the identified knowledge types stored in the organisational memory of the HEI	

	How does your faculty support storing knowledge connected to the EMJMDs?
Closing	Is there anything else that you would like to share with us?

Thank you very much for this **lively discussion!** I **stop recording now**, but please stay **connected!**

– *Stop recording* –

Do you have any **questions regarding the interview** or any **feedback on the questions?**

Thank you once again for your participation!

10.2.1.7. PROGRAM OKTATÓI ÉS PROGRAM, ILLETVE SZERVEZETI EGYSÉGVezetői INTERJÚPROTOKOLL (ADATFELVÉTEL NYELVÉN)

Introduction

Dear XY,

Thank you for agreeing to be interviewed. We **greatly appreciate your time and willingness.**

Introduce yourself.

Explain background and protocol. No need to tell every detail but focus on the main messages (shown in bold)

This interview aims at obtaining information on the **organisational learning procedures** that are taking place in **your higher education institution** as a result of **developing and implementing an Erasmus Mundus Joint Master's programme.** The interview will take approximately **60 minutes.**

The data collected is used for a **case study** as part of a doctoral research at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Hungary. All information will be **anonymized**, recordings will be kept only for the duration of transcription which will be concluded by 31 May 2022. The **transcripts will be coded**, if **illustrative quotes** will be used, then we will add numerical codes or IDs, such as IF1 or IF2 (I stands for Interviewee; F stands for Faculty). The **transcriptions will be deleted** once the dissertation is defended, but at the latest by 30 March 2023.

Consent: Before switching on the recorder, clarify this with the participant, and tell them to repeat this once the recording is on.

Can you please confirm that you understood the context and purpose of data collection, and give your consent to be interviewed, and the interview be recorded?

Interview

– *Start recording* –

Please give your consent to recording the interview. Thank you!

Please think back on **your experiences regarding the joint degree programme in question.**

Research questions	Interview questions
Background information	First, could you please tell us briefly about your role at your university and in the joint master's programme?
	How long have you been involved in the joint master's?
	Were you part of the development as well as the implementation phase of the joint programme?
	What are your main tasks in the master's?
	What would you call your main organisational unit within your university?
What type of organisational knowledge is created during the development and implementation of joint degree programmes?	What have you professionally learned from the development and implementation of this master's programme?
	What has your international <i>consortium</i> learned through developing and implementing the programme? What kind of knowledge has been created by your international team (<i>the consortium</i>) through developing and implementing the programme?
	What have your peers at local team learned from participation in this programme?
	What have your peers at your organisational unit (<i>academic and non-academic staff at your organisational unit</i>) learned from participation in this programme? Please think of your colleagues at your own organisational unit rather than those of the international consortium!
	Could you identify new types of knowledge that your organisational unit itself learned through the programme development and implementation? Could you name just one or two examples of knowledge types that are especially interesting and important for your own organisational unit? Have you started to use these types of knowledge in your organisational unit regardless of the joint master's programme?
	Are there new, innovative types of knowledge that you think were developed from scratch within your own organisational unit while developing and implementing this programme? Examples: products, procedures, policies
What specific types of knowledge can be identified in the development and implementation of joint degree programmes?	Could you name some of the innovative types of knowledge that you think were adapted or borrowed from other partners of the consortium while working together on the joint programme? Examples: products, procedures, policies
	Can you recall something that was new for your organisational unit, but it was not a novelty for you?

<p>How is the organizational learning process (knowledge acquisition, sharing, integration, and storage in organizational memory) realised in connection to the types of knowledge identified?</p>	<p>As we identified the new knowledge developed thanks to the master's programme within your organisational unit, we would like to shift to the processes of how your institution learned by developing and implementing the programme! In the course of this research, organisational learning is seen as a 4-step process, in which knowledge is acquired by creating or adapting new ideas, solutions, this knowledge is then shared, after the knowledge is adapted into the organisational context, and finally knowledge is stored in the organisational memory. Starting from this point of view...</p>
<p>How does the knowledge acquisition process occur?</p>	<p>How did your organisational unit acquire new knowledge – e.g., ideas, solutions – through the joint master's programme? Was there a specific way or routine how knowledge was acquired within your organisational unit through the master's programme? How do you personally take part in knowledge acquisition in your organisational unit connected to the joint programme? Is there any new way of knowledge acquisition that was not in place at your organisational unit before the master's programme? Has your organisational unit developed any practice in this regard from scratch, or have you adopted any from the consortium? Are there tools or strategies in place at your organisational unit supporting knowledge acquisition? Can you tell us about them?</p>
<p>What processes are used to share the identified types of knowledge in the HEI?</p>	<p>How does knowledge sharing being done within your organisational unit related to the master's programme? What do you personally do to help knowledge sharing in your organisational unit connected to the master's programme? What are the platforms for sharing knowledge related to the masters within your organisational unit? Is there any new way of knowledge sharing that was not in place at your organisational unit before the master's programme? Has your university developed any practice from scratch, or has it adapted any from the consortium? How does your organisational unit support knowledge-sharing activities regarding the joint master's? Are there any tools or strategies in place? Do your peers or immediate superiors support knowledge sharing regarding the joint programme? If yes, how?</p>
<p>What processes are used to adapt and interpret the identified types of knowledge by the implementing organisation?</p>	<p>How does your organisational unit incorporate new knowledge coming from the master's programme into its daily operations? How do your organisational unit make use of the new knowledge? In what way do you interpret and transfer all that has been developed in the joint programme to your peers in your organisational unit? What do you think, what has changed or what is different in the perspectives, structures, and procedures of your organisational unit thanks to the master's programme? Has your organisational unit changed its way of teaching, supervision, research és development activities, or connection with external stakeholders, as well as in all operative procedures? Has your organisational unit decided to replace any of its procedures, policies, methods with a new one coming from the master's programme? If yes, what was replaced and by what? How does your organisational unit support adapting the new knowledge that comes from the joint master's?</p>
<p>How and in what form are the identified knowledge</p>	<p>How do you personally and your organisational unit store knowledge in relation to the joint master's? Please list them separately!</p>

types stored in the organisational memory of the HEI	Are there special ways or products in which your organisational unit store knowledge connected to the master's programme? Please give us some examples! Has your organisational unit invented new ways of storing knowledge or has it adapted these practices from other consortium members? In what ways did your organisational unit do that?
	How does your organisational unit support store knowledge?
	What type of knowledge do you think has been stored by your organisational unit in other contexts than the joint master's programme? Can you identify one or two types of knowledge and tell us concrete examples that have already been used by your university in other contexts than the joint master's programme?
Closing	Is there anything else that you would like to share with us?

Thank you very much for this **lively discussion!** I **stop recording now**, but please stay **connected!**

– *Stop recording* –

Do you have any **questions regarding the interview** or any **feedback on the questions?**

Thank you once again for your participation!

10.2.1.8. A DOKUMENTUMELEMZÉS SZEMPONTRENDSZERE

A komplex esetleírást támogató dokumentumelemzés szempontrendszere az alábbi.

Tartalmi terület	Részletezés	Adatforrás
Nemzeti kontextus	- Nemzeti felsőoktatási rendszer bemutatása - Nemzetköziesítési irányelvek bemutatása	Eurydice riportok, nemzeti felsőoktatási ágazatirányítás és nemzeti ügynökségek felületet
Intézményi kontextus	- Egyetem bemutatása (képzési portfólió, statisztikai adatok, lokáció) - Egyetemi stratégiák (IFT, minőségirányítás, nemzetköziesítés), különös tekintettel a nemzetközi közös képzésekre - Kar bemutatása - Kari stratégiák (nemzetköziesítési célkitűzések) - A közös képzést megvalósító intézetek és a képzés általános bemutatása (statisztikák, általános jellemzők a HKR alapján)	egyetemek honlapjai, intézményi dokumentumok, statisztikák stb.
Közös mesterképzési programok kontextusa	- a program rövid jellemzése (képzési terület, a program céljainak és tartalmának rövid ismertetése pl. kurrikulum is megjelenhet) - a program megvalósítása, támogatásának keretei (pl. központi	közös képzésekre vonatkozó dokumentumok (pl. alapítási dokumentum, konzorciumi megállapodás, képzési terv stb.), honlapok

	<p>forrás, projekt/pályázat és annak tágabb bemutatása)</p> <ul style="list-style-type: none"> - megvalósító partnerek rövid bemutatása (ország/intézmény megnevezése, ha releváns az ország felsőoktatási rendszerének sajátosságairól röviden, intézmény profiljának bemutatása, partnerek szerepének bemutatása) - a program kialakulásának története, háttere (motiváció, célok stb.) - a kialakítás nehézségei, akadályai, akkreditáció stb. 	
<p>Közös mesterképzési programok megvalósításának kimenetei</p>	<ul style="list-style-type: none"> - közös képzések eredményei: pl. végzett hallgatók száma, munkatársak száma, egyéb kvantitatív jellegű eredmények - szervezeti tanuláshoz kapcsolódó kimenetek - szervezeti tanulást támogató folyamatok, említések - jövőbeli együttműködésre utaló információk - programhoz kapcsolódó disszeminációs tevékenységek 	<p>Program keretében, illetve a megvalósító szervezetben elérhető működési szabályzatok, program és kurzusleírások, hallgatói, munkatársi kézikönyvek, folyamat és feladatleírásokat tartalmazó dokumentumok, repozitóriumok, digitális felületek</p>

Az egyes szinteken történő dokumentumelemzést az alábbi témakörök és kapcsolódó kérdések segítették.

10.2.1.8.1. A makro szintű dokumentumelemzés témakörei és az elemzést segítő kérdések

Témakörök:

1. Átfogó nemzetköziesítési célkitűzések az európai uniós regionális szakpolitikákban
2. A közös képzések megjelenés a transznacionális szakpolitikai dokumentumokban
3. Közös képzések megvalósítását segítő kezdeményezések makro szinten
4. Támogatási formák, ösztönzők makro szinten
5. Szabályozási akadályok, kihívások makro szinten
6. Utalások a régiókon átívelő közös képzési jellegű együttműködésre makro szinten

Kérdések:

1. Milyen európai uniós szakpolitikai támogatása van a közös képzési programoknak?

- a. Hogyan értelmezik az európai uniós felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikák a közös képzéseket?
 - b. Milyen előnyei, illetve kihívásai, nehézségei vannak a közös képzések bevezetésének európai uniós szakpolitikai szinten?
2. A rendelkezésünkre álló információk alapján milyen trendek rajzolódnak ki a közös képzések európai uniós megvalósulását illetően?
- a. Hány közös képzési program valósult már meg az egyes régiókban?
 - b. Milyen további információk állnak rendelkezésünkre a programokról (tematikus fókusz, résztvevő intézmények, résztvevő hallgatók száma, eredményességi és elhelyezkedési mutatók stb.)?
3. Az Európai Unió nemzetköziesítési folyamatainak folyamatait mi jellemzi?
- a. Melyek az európai uniós nemzetköziesítési folyamatok legfontosabb alapidokumentumai, amelyek a közös képzési programok megvalósításának alapjai lehetnek?
 - b. Mely nemzetköziesítési irányok jelennek meg a feltárt dokumentumokban a legmarkánsabban? Nevesítve van benne a közös képzési programok problémavilága?
 - c. Milyen helyet foglalnak el a közös képzések az európai uniós nemzetköziesítési folyamatokban?
4. Miként segítik a közös képzési programok megvalósítását a feltárt európai uniós célkitűzések?
5. Milyen akadályai vannak regionális szinten a közös képzési programok megvalósításának a szakpolitika szemszögéből?

10.2.1.8.2. A mezo szintű dokumentumelemzés témakörei és az elemzést segítő kérdések

Témakörök:

1. Átfogó nemzetköziesítési célkitűzések a nemzeti szakpolitikákban – eltérések, hasonlóságok mezo szinten
2. A közös képzések megjelenése a nemzeti szakpolitikai dokumentumokban – eltérések, hasonlóságok mezo szinten
3. Közös képzések megvalósítását segítő kezdeményezések – eltérések, hasonlóságok mezo szinten

4. Támogatási formák, ösztönzők – eltérések, hasonlóságok mezo szinten
5. Szabályozási akadályok, kihívások – eltérések, hasonlóságok mezo szinten
6. A vizsgálatban szereplő országokkal történő közös képzési jellegű együttműködésre utaló hivatkozások

Kérdések:

1. Milyen nemzeti szintű szakpolitikai támogatása van a közös képzési programoknak?
2. Hogyan értelmezik az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikái a közös képzéseket?
3. Milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikáiban, amelyek serkentik a közös képzések létrejöttét?
4. Milyen előnyei, illetve kihívásai, nehézségei vannak a közös képzések bevezetésének a nemzeti szakpolitikai szinten?
5. Milyen kölcsönhatás fedezhető fel az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikái között a közös képzések témakörében?
6. Milyen információk állnak rendelkezésünkre a közös képzések nemzeti szintű megvalósulását illetően?
 - a. Hány közös képzési program valósult már meg az egyes országokban?
 - b. Milyen további információk állnak rendelkezésünkre a programokról (tematikus fókusz, résztvevő intézmények, résztvevő hallgatók száma, eredményességi és elhelyezkedési mutatók stb.)?
7. Milyen nemzeti szintű jellegzetességek, eltérések vannak a közös képzési programok gyakorlatában az egyes országokban?
8. A kiválasztott országok nemzetköziesítési folyamatait mi jellemzi?
 - a. Melyek a vizsgálatban szereplő országok nemzetköziesítési folyamatok legfontosabb alapidokumentumai, amelyek kapcsolódnak a közös képzésekhez?
 - b. Mely nemzetköziesítési irányok jelennek meg a feltárt dokumentumokban a legmarkánsabban?

- i. Milyen közös jellemzők és milyen eltérések tapasztalhatók?
 - ii. Megjelennek nevesítve a közös képzések?
 - c. Milyen helyet foglalnak el a közös képzések a nemzeti szintű nemzetköziesítési folyamatokban?
9. A kiválasztott országok nemzetköziesítési folyamatainak összekapcsolódása, egymásra hatása
- a. Mely országok között fedezhető fel kapcsolódás a nemzeti szintű nemzetköziesítési szakpolitikákban, utalva a közös képzésekre?
 - b. Hatnak egymásra az egyes nemzeti szakpolitikák a közös képzések tekintetében?
 - i. Ha igen, miben érhető tetten a nemzeti szakpolitikák egymásra hatása?
 - ii. Kölcsönösen hatnak egymásra vagy csak egyirányú hatásról lehet beszélni?
10. Miként segítik a közös képzési programok megvalósítását ezek az országos szintű célkitűzések?
11. Milyen akadályai vannak országos szinten a közös képzési programok megvalósításának a szakpolitika szemszögéből?

10.2.1.8.3. A mikro szintű dokumentumelemzés témakörei és az elemzést segítő kérdések

Témakörök:

1. Átfogó nemzetköziesítési célkitűzések az intézményi stratégiákban – eltérések, hasonlóságok mikro szinten
2. Közös képzések megvalósítását segítő kezdeményezések – eltérések, hasonlóságok mikro szinten
3. Támogatási formák, ösztönzők – eltérések, hasonlóságok mikro szinten
4. Szabályozási akadályok, kihívások – eltérések, hasonlóságok mikro szinten
5. A vizsgálatban szereplő intézményekkel történő közös képzési jellegű együttműködésre utaló hivatkozások

Támogató kérdések:

1. Milyen intézményi szintű szakpolitikai támogatása van a közös képzési programoknak?
2. Hogyan értelmezik az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikái a közös képzéseket?
3. Milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel az egyes intézményi nemzetköziesítési stratégiáiban, amelyek serkentik a közös képzések létrejöttét?
4. Milyen előnyei, illetve kihívásai, nehézségei vannak a közös képzések bevezetésének a intézményi szinten?
5. Milyen kölcsönhatás fedezhető fel az egyes intézményi nemzetköziesítési stratégiai és kezdeményezései között a közös képzések témakörében?
6. Milyen információk állnak rendelkezésünkre a közös képzések intézményi szintű megvalósulását illetően?
 - a. Hány közös képzési program valósult már meg az egyes intézményekben?
 - b. Milyen további információk állnak rendelkezésünkre a programokról (tematikus fókusz, résztvevő intézmények, résztvevő hallgatók száma, eredményességi és elhelyezkedési mutatók stb.)?
7. Milyen intézményi szintű jellegzetességek, eltérések vannak a közös képzési programok gyakorlatában?
8. A kiválasztott intézmények nemzetköziesítési folyamatait mi jellemzi?
 - a. Melyek a vizsgálatban szereplő intézmények nemzetköziesítési folyamatait támogató legfontosabb alapidokumentumai, amelyek kapcsolódnak a közös képzésekhez?
 - b. Mely nemzetköziesítési irányok jelennek meg a feltárt dokumentumokban a legmarkánsabban?
 - i. Milyen közös jellemzők és milyen eltérések tapasztalhatók?
 - ii. Megjelennek nevesítve a közös képzések?
 - c. Milyen helyet foglalnak el a közös képzések az intézményi szintű nemzetköziesítési folyamatokban?
9. A kiválasztott intézmények nemzetköziesítési folyamatainak összekapcsolódása, kölcsönhatása

- a. Mely intézmények között fedezhető fel kapcsolódás az intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiákban és törekvésekben a közös képzésekre tekintettel?
 - b. Hatnak egymásra az intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák és törekvések a közös képzések tekintetében szervezetek között?
 - i. Ha igen, miben érhető tetten az intézményi stratégiák és kezdeményezések kölcsönhatása?
 - ii. Kölcsönösen hatnak egymásra vagy csak egyirányú hatásról lehet beszélni?
10. Miként segítik a közös képzési programok megvalósítását ezek az intézményi célkitűzések?
11. Milyen akadályai vannak intézményi szinten a közös képzési programok megvalósításának a szakpolitika szemszögéből?

10.2.2. A JOINT doktorandusz konzorciumi kutatásban alkalmazott kutatási eszközök

10.2.2.1. VEZETŐI INTERJÚ VÁZLATA

1. Kezdetek, programfejlesztés

- a) Melyek a program legfontosabb jellemzői?
 - a. Melyek a legfontosabb tartalmi jellemzők, fókuszok, célok (misszió) a doktori programban?
 - b. Kik alkotják a képzés célcsoportját? Hány hallgató nyer felvételt évente? Hány évfolyam indult el eddig?
 - c. Hogyan épül fel a kurzuskínálat? Hogyan jött létre a kurzuskínálat?
 - d. Milyen módon szervezik a képzést? (nappali, esti, levelező)
 - e. Melyek a programban érintettek köre? Melyek a partneregyetemek? Vannak külső partnerintézmények?
- b) Hogyan történik a program finanszírozása?
 - a. Van a képzés mögött központi, Európai Unió finanszírozás?
 - i. Ha igen, jelenleg is elérhető a program számára a támogatási forma?
 - ii. Ha nem, akkor milyen egyéb finanszírozás biztosítja a program működését (önköltség, külső támogatás)?

- c) Melyek a projekt létrejöttét kiváltó okok?
- a. Volt-e emlékezetes kulcsmomentum, kulcsszereplő a program kialakításában?
 - b. Meglévő vagy új kapcsolatokon alapult a kezdeményezés?
 - c. Volt-e hatással a program kezdeményezésére bármilyen pályázati lehetőség?
- d) Hogyan és mikor jött létre a program?
- a. Az Önök egyeteme milyen szerepet játszott a program kialakításban? Milyen feladatot láttak el a partneregyetemek?
 - b. Az Önök egyetemén kik kerültek bevonásra a programfejlesztésbe? Milyen feladataik voltak ezeknek a személyeknek?
 - c. Milyen konkrét együttműködés volt tetten érhető a fejlesztés során a hazai intézményen belül?
 - d. Milyen konkrét együttműködés volt tetten érhető a fejlesztés során a partnerintézmények között?
 - e. Meglévő apparátusra, képzési kínálatra alapozva jött létre a program?
 - i. Ha igen, akkor milyen változásokat hozott a program az intézmény működésébe, struktúrájába?
 - ii. Ha nem, akkor milyen változásokat indukált a programfejlesztés az intézmény működésében, struktúrájában?
- e) Melyek voltak
- a. a legnagyobb kihívások,
 - b. a legnagyobb nehézségek és
 - c. a legnagyobb sikerek a doktori program kialakítása során?
- f) Milyen volt a program fogadtatása az intézményben
- a. a projektötlet megjelenésekor;
 - b. a képzés elindulásakor;
 - c. az 1. év után?

2. Működés, eredmények, hatások

- a) Kik vesznek részt a projekt mindennapi működtetésében? Ezek a szereplők milyen feladatokkal látnak el?
- b) Milyen új módszerek, megoldások jöttek létre az intézményben a programnak köszönhetően?

- a. Ezeknek az újításoknak milyen fogadtatása volt a szervezetben?
- c) Milyen együttműködési formák működnek a projekt keretében
 - a. a projektben érintett menedzsment munkatársak között;
 - b. a projektben érintett oktatók között;
 - c. a projektben érintett szervezeti egységek között;
 - d. a hazai intézmény és a partneregyetemek között?
- d) Milyen tudásmegosztási folyamatok működnek
 - a. a projektben érintett menedzsment munkatársak között;
 - b. a projektben érintett oktatók között;
 - c. a projektben érintett szervezeti egységek között;
 - d. a hazai intézmény és a partneregyetemek között?
- e) Segíti valamilyen formában a program vezetése az oktatók tevékenységét?
- f) Milyen változásokat tapasztalt a szervezet működésében a projekt hatására
 - a. a közvetlenül érintett szervezeti egységek szintjén;
 - b. tágabb szervezet szintjén?
- g) Melyek a legnagyobb kihívások, amelyekkel találkozik a mindennapokban?

3. Jövőbeli tervek

- a) Melyek a doktori program kapcsán az intézmény hosszú távú célkitűzései?
 - a. Csak projektalapon, meghatározott ideig működik a doktori program
 - b. A finanszírozás megszűnésével is céljuk, hogy a képzési portfólió része maradjon a program?
 - i. Ha igen, hogyan kívánják biztosítani a program fenntartását?
Terveznek-e változtatni a program struktúráján?
 - ii. Konzorciumi formában vagy egyénileg kívánják ezt megtenni?
 - iii. Ha nem folytatódik tovább, akkor mely okok állnak a döntés mögött?
- b) Terveznek változtatásokat a programban a jelenlegi támogatási időszakban/ az elkövetkező 3 évben?
 - a. Ha igen, milyen jellegű változtatásokat?
- c) Mely területeket kellene még fejleszteni a program további sikeres működése érdekében?

10.2.2.2. OKTATÓI FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ VÁZLATA⁸

1. Kezdetek, programfejlesztés

- a) Hogyan, mikor kerültek be az egyes oktatók a programba?
 - a. Részt vettek-e a képzési program kidolgozásában vagy csak a konkrét kurzusokat alakították ki?
 - b. Melyek voltak a program előkészítésben a feladataik?
- b) Hogyan készültek az új képzésre? Milyen lépései voltak a kurzusfejlesztésnek?
- c) Volt-e együttműködés az oktatók között a kurzusok kialakítása során? Milyen hozzájárulás volt ennek?
- d) Milyen új oktatásszervezési módszereket terveztek a kurzus kialakításakor?
- e) Milyen kihívásokkal szembesültek a kurzusok kialakításakor?

2. Működés, eredmények, hatások

- a) Mít jelent az „oktatói szerep” a joint képzésben való részvétel szempontjából?
- b) Generál a hagyományos, hazai doktori képzésben felmerülő feladatoktól eltérő feladatokat a joint programban való részvétel?
 - a. Ha igen, melyek ezek a feladatok?
 - b. Ezek milyen tanulási lehetőségeket teremtenek az oktatók számára?
 - c. Ha nem, akkor miért nem jelentenek eltérő feladatot?
- c) Hogyan zajlottak az eddigi joint programban szervezett órák?
 - a. Milyen újításokat sikerült eddig kipróbálni?
 - b. Milyen felkészülési, tanulási tevékenységet jelentett mindez?
- d) Milyen lehetőségek merültek fel az oktatói közösségen belüli együttműködésre a kurzusok eredményes megvalósításához?
- e) Milyen kihívásokkal találkoztak eddig oktatóként?
 - a. Milyen tanulási folyamatot generált a kihívás megoldása?
- f) Miben változott meg oktatói gyakorlata a programban való részvétel hatására?

3. Jövőre vonatkozó tervek

- a) Milyen változtatásokat kíván tenni a közös doktori programban oktatott kurzusai esetében?

⁸ Ez az interjúvázlat került alkalmazásra abban az esetben is, amikor nem volt lehetőség fókuszcsoportos interjú lefolytatására.

- b) Tudja-e a jövőben közvetlenül hasznosítani a programban oktatott kurzusok során kialakított innovatív megoldásokat a többi kurzusa során is?
- Ha igen, milyen módon, milyen módszereket, segédanyagokat?
 - Ha nem, akkor meglátása szerint közvetve gyakorolnak-e majd hatást az újítások más kurzusaira?

10.2.2.3. DOKUMENTUMELEMZÉS SZEMPONTRENDSZERE

Tartalmi terület	Részletezés	Adatforrás
Intézményi kontextus	<ul style="list-style-type: none"> - Egyetem bemutatása (képzési portfólió, statisztikai adatok, lokáció) - Egyetem stratégiája (IFT, minőség, nemzetköziesítés) - Kar bemutatása - Kar stratégiája (hasonlóan az előzőekhez ha van mindkét szinten, ha nem, akkor csak azon, amelyiken) - Doktori iskola és képzés általános bemutatása (doktori iskolák, statisztikák, általános jellemzők a doktori szabályzat, HKR alapján) 	egyetemek honlapjai, intézményi dokumentumok, felvi.hu statisztikái, doktori.hu statisztikái stb.
közös doktori programok	<ul style="list-style-type: none"> - a program rövid jellemzése (képzési terület, a program céljainak és tartalmának rövid ismertetése pl. kurrikulum is megjelenhet) - a program megvalósítása, támogatásának keretei (pl. központi forrás, projekt/pályázat és annak tágabb bemutatása) - megvalósító partnerek rövid bemutatása (ország/intézmény megnevezése, ha releváns az ország felsőoktatási rendszerének sajátosságairól röviden, intézmény profiljának bemutatása, partnerek szerepének bemutatása) - a program kialakulásának története, háttere (motiváció, célok stb.) - a kialakítás nehézségei, akadályai, akkreditáció stb. 	közös képzésekre vonatkozó dokumentumok (pl. alapítási dokumentum, konzorciumi megállapodás, képzési terv, kutatási program stb.), honlapok, doktori.hu statisztikák (ha releváns)
közös doktori programok megvalósításának hatásai	<ul style="list-style-type: none"> - közös képzések eredményei (mióta, hány hallgató és egyéb soft vagy hard hatások, pl. konkrét bevétel vagy valamiben fejlődés) - jövőbeli együttműködésre utaló információk - programhoz kapcsolódó disszeminációs tevékenységek 	dokumentumok és honlapok

10.2.3. Az EMJMD programokban oktatók csoportos tanulásának sajátosságait vizsgáló kutatási eszközök

10.2.3.1. VEZETŐI INTERJÚ VÁZLATA

1. Kezdetek, programfejlesztés

- g) Melyek a program legfontosabb jellemzői?
- a. Melyek a legfontosabb tartalmi jellemzők, fókuszok, célok (misszió) a mesterképzési programban?
 - b. Kik alkotják a képzés célcsoportját? Hány hallgató nyer felvételt évente? Hány évfolyam indult el eddig?
 - c. Hogyan épül fel a kurzuskínálat? Hogyan jött létre a kurzuskínálat?
 - d. Milyen módon szervezik a képzést? (nappali, esti, levelező)
 - e. Melyek a programban érintettek köre? Melyek a partneregyetemek? Vannak külső partnerintézmények?
- h) Hogyan történik a program finanszírozása?
- a. Van a képzés mögött központi, Európai Unió finanszírozás?
 - i. Ha igen, jelenleg is elérhető a program számára a támogatási forma?
 - ii. Ha nem, akkor milyen egyéb finanszírozás biztosítja a program működését (önköltség, külső támogatás)?
- i) Melyek a projekt létrejöttét kiváltó okok?
- a. Volt-e emlékezetes kulcsmomentum, kulcsszereplő a program kialakításában?
 - b. Meglévő vagy új kapcsolatokon alapult a kezdeményezés?
 - c. Volt-e hatással a program kezdeményezésére bármilyen pályázati lehetőség?
- j) Hogyan és mikor jött létre a program?
- a. Az Önök egyeteme milyen szerepet játszott a program kialakításban? Milyen feladatot láttak el a partneregyetemek?
 - b. Az Önök egyetemén kik kerültek bevonásra a programfejlesztésbe? Milyen feladataik voltak ezeknek a személyeknek?
 - c. Milyen konkrét együttműködés volt tetten érhető a fejlesztés során a hazai intézményen belül?

- d. Milyen konkrét együttműködés volt tetten érhető a fejlesztés során a partnerintézmények között?
 - e. Meglévő apparátusra, képzési kínálatra alapozva jött létre a program?
 - i. Ha igen, akkor milyen változásokat hozott a program az intézmény működésébe, struktúrájába?
 - ii. Ha nem, akkor milyen változásokat indukált a programfejlesztés az intézmény működésében, struktúrájában?
 - k) Melyek voltak
 - a. a legnagyobb kihívások,
 - b. a legnagyobb nehézségek és
 - c. a legnagyobb sikerek a mesterképzési program kialakítása során?
 - l) Milyen volt a program fogadtatása az intézményben
 - a. a projektötlet megjelenésekor;
 - b. a képzés elindulásakor;
 - c. az 1. év után?
2. Működés, eredmények, hatások
- h) Kik vesznek részt a projekt mindennapi működtetésében? Ezek a szereplők milyen feladatokkal látnak el?
 - i) Milyen új módszerek, megoldások jöttek létre az intézményben a programnak köszönhetően?
 - a. Ezeknek az újításoknak milyen fogadtatása volt a szervezetben?
 - j) Milyen együttműködési formák működnek a projekt keretében
 - a. a projektben érintett menedzsment munkatársak között;
 - b. a projektben érintett oktatók között;
 - c. a projektben érintett szervezeti egységek között;
 - d. a hazai intézmény és a partneregyetemek között?
 - k) Milyen tudásmegosztási folyamatok működnek
 - a. a projektben érintett menedzsment munkatársak között;
 - b. a projektben érintett oktatók között;
 - c. a projektben érintett szervezeti egységek között;
 - d. a hazai intézmény és a partneregyetemek között?
 - l) Segíti valamilyen formában a program vezetése az oktatók tevékenységét?
 - m) Milyen változásokat tapasztalt a szervezet működésében a projekt hatására

- a. a közvetlenül érintett szervezeti egységek szintjén;
 - b. tágabb szervezet szintjén?
- n) Melyek a legnagyobb kihívások, amelyekkel találkozik a mindennapokban?

3. Jövőbeli tervek

- d) Melyek a mesterképzési program kapcsán az intézmény hosszú távú célkitűzései?
- a. Csak projektalapon, meghatározott ideig működik a mesterképzési program
 - b. A finanszírozás megszűnésével is céljuk, hogy a képzési portfólió része maradjon a program?
 - i. Ha igen, hogyan kívánják biztosítani a program fenntartását?
Terveznek-e változtatni a program struktúráján?
 - ii. Konzorciumi formában vagy egyénileg kívánják ezt megtenni?
 - iii. Ha nem folytatódik tovább, akkor mely okok állnak a döntés mögött?
- e) Terveznek változtatásokat a programban a jelenlegi támogatási időszakban/ az elkövetkező 3 évben?
- a. Ha igen, milyen jellegű változtatásokat?
- f) Mely területeket kellene még fejleszteni a program további sikeres működése érdekében?

10.2.3.2. OKTATÓI FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ VÁZLATA

1. Kezdetek, programfejlesztés

- f) Hogyan, mikor kerültek be az egyes oktatók a programba?
- a. Részt vettek-e a képzési program kidolgozásában vagy csak a konkrét kurzusokat alakították ki?
 - b. Melyek voltak a program előkészítésben a feladataik?
- g) Hogyan készültek az új képzésre? Milyen lépései voltak a kurzusfejlesztésnek?
- h) Volt-e együttműködés az oktatók között a kurzusok kialakítása során? Milyen hozadéka volt ennek?
- i) Milyen új oktatásszervezési módszereket terveztek a kurzus kialakításakor?
- j) Milyen kihívásokkal szembesültek a kurzusok kialakításakor?

2. Működés, eredmények, hatások

- g) Mit jelent az „oktatói szerep” a joint képzésben való részvétel szempontjából?
- h) Generál a hagyományos, hazai mesterképzési programban felmerülő feladatoktól eltérő feladatokat a joint programban való részvétel?
- a. Ha igen, melyek ezek a feladatok?
 - b. Ezek milyen tanulási lehetőségeket teremtenek az oktatók számára?
 - c. Ha nem, akkor miért nem jelentenek eltérő feladatot?
- i) Hogyan zajlottak az eddigi joint programban szervezett órák?
- a. Milyen újításokat sikerült eddig kipróbálni?
 - b. Milyen felkészülési, tanulási tevékenységet jelentett mindez?
- j) Milyen lehetőségek merültek fel az oktatói közösségen belüli együttműködésre a kurzusok eredményes megvalósításához?
- k) Milyen kihívásokkal találkoztak eddig oktatóként?
- a. Milyen tanulási folyamatot generált a kihívás megoldása?
- l) Miben változott meg oktatói gyakorlata a programban való részvétel hatására?

3. Jövőre vonatkozó tervek

- c) Milyen változtatásokat kíván tenni a közös mesterképzési programban oktatott kurzusai esetében?
- d) Tudja-e a jövőben közvetlenül hasznosítani a programban oktatott kurzusok során kialakított innovatív megoldásokat a többi kurzusa során is?
- a. Ha igen, milyen módon, milyen módszereket, segédanyagokat?
 - b. Ha nem, akkor meglátása szerint közvetve gyakorolnak-e majd hatást az újítások más kurzusaira?

10.2.3.3. DOKUMENTUMELEMZÉS SZEMPONTRENDSZERE

Tartalmi terület	Részletezés	Adatforrás
Intézményi kontextus	<ul style="list-style-type: none"> - Egyetem bemutatása (képzési portfólió, statisztikai adatok, lokáció) - Egyetem stratégiája (IFT, minőség, nemzetköziesítés) - Kar bemutatása - Kar stratégiája (hasonlóan az előzőekhez, ha van mindkét szinten) - A képzést megvalósító intézetek és a képzés általános bemutatása (statisztikák, általános jellemzők a HKR alapján) 	egyetemek honlapjai, intézményi dokumentumok, felvi.hu statisztikai stb.
Közös mesterképzési programok	- a program rövid jellemzése (képzési terület, a program céljainak és tartalmának	közös képzésekre vonatkozó dokumentumok (pl. alapítási dokumentum, konzorciumi

	<p>rövid ismertetése pl. kurrikulum is megjelenhet)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a program megvalósítása, támogatásának keretei (pl. központi forrás, projekt/pályázat és annak tágabb bemutatása) - megvalósító partnerek rövid bemutatása (ország/intézmény megnevezése, ha releváns az ország felsőoktatási rendszerének sajátosságairól röviden, intézmény profiljának bemutatása, partnerek szerepének bemutatása) - a program kialakulásának története, háttere (motiváció, célok stb.) - a kialakítás nehézségei, akadályai, akkreditáció stb. 	megállapodás, képzési terv stb.), honlapok
Közös mesterképzési programok megvalósításának kimenetei	<ul style="list-style-type: none"> - közös képzések eredményei (mióta, hány hallgató és egyéb soft vagy hard kimenetek, pl. konkrét bevétel vagy valamiben fejlődés) - jövőbeli együttműködésre utaló információk - programhoz kapcsolódó disszeminációs tevékenységek 	dokumentumok és honlapok

10.2.4. Az EMJMD-k rendszerkönyvetét vizsgáló kutatás során alkalmazott kutatási eszközök

10.2.4.1.A SZUPRANACIONÁLIS SZINTŰ FELSŐOKTATÁSI KÖRNYEZETRE VONATKOZÓ DOKUMENTUMELEMZÉS TÉMAKÖREI ÉS AZ ELEMZÉST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK

Témakörök:

1. Átfogó nemzetköziesítési célkitűzések az európai uniós regionális szakpolitikákban
2. A közös képzések megjelenés a transznacionális szakpolitikai dokumentumokban
3. Közös képzések megvalósítását segítő kezdeményezések
4. Támogatási formák, ösztönzők
5. Szabályozási akadályok, kihívások
6. Utalások a szupranacionális régiókon átívelő közös képzési jellegű együttműködésre

Támogató kérdések:

1. Milyen európai uniós szakpolitikai támogatása van a közös képzési programoknak?

- a. Hogyan értelmezik az európai uniós felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikák a közös képzéseket?
 - b. Milyen előnyei, illetve kihívásai, nehézségei vannak a közös képzések bevezetésének európai uniós szakpolitikai szinten?
2. A rendelkezésünkre álló információk alapján milyen trendek rajzolódnak ki a közös képzések európai uniós megvalósulását illetően?
- a. Hány közös képzési program valósult már meg az egyes régiókban?
 - b. Milyen további információk állnak rendelkezésünkre a programokról (tematikus fókusz, résztvevő intézmények, résztvevő hallgatók száma, eredményességi és elhelyezkedési mutatók stb.)?
3. Az Európai Unió nemzetköziesítési folyamatainak folyamatait mi jellemzi?
- a. Melyek az európai uniós nemzetköziesítési folyamatok legfontosabb alapidokumentumai, amelyek a közös képzési programok megvalósításának alapjai lehetnek?
 - b. Mely nemzetköziesítési irányok jelennek meg a feltárt dokumentumokban a legmarkánsabban? Nevesítve van benne a közös képzési programok problémavilága?
 - c. Milyen helyet foglalnak el a közös képzések az európai uniós nemzetköziesítési folyamatokban?
4. Miként segítik a közös képzési programok megvalósítását a feltárt európai uniós célkitűzések?
5. Milyen akadályai vannak regionális szinten a közös képzési programok megvalósításának a szakpolitika szemszögéből?

10.2.4.2.A NEMZETI SZINTŰ FELSŐOKTATÁSI KÖRNYEZETRE DOKUMENTUMELEMZÉS TÉMAKÖREI ÉS AZ ELEMZÉST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK

Témakörök:

1. Átfogó nemzetköziesítési célkitűzések a nemzeti szakpolitikákban – eltérések, hasonlóságok
2. A közös képzések megjelenése a nemzeti szakpolitikai dokumentumokban – eltérések, hasonlóságok
3. Közös képzések megvalósítását segítő kezdeményezések – eltérések, hasonlóságok

4. Támogatási formák, ösztönzők – eltérések, hasonlóságok
5. Szabályozási akadályok, kihívások – eltérések, hasonlóságok
6. A vizsgálatban szereplő országokkal történő közös képzési jellegű együttműködésre utaló hivatkozások

Kérdések:

1. Milyen nemzeti szintű szakpolitikai támogatása van a közös képzési programoknak?
2. Hogyan értelmezik az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikái a közös képzéseket?
3. Milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikáiban, amelyek serkentik a közös képzések létrejöttét?
4. Milyen előnyei, illetve kihívásai, nehézségei vannak a közös képzések bevezetésének a nemzeti szakpolitikai szinten?
5. Milyen kölcsönhatás fedezhető fel az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikái között a közös képzések témakörében?
6. Milyen információk állnak rendelkezésünkre a közös képzések nemzeti szintű megvalósulását illetően?
 - a. Hány közös képzési program valósult már meg az egyes országokban?
 - b. Milyen további információk állnak rendelkezésünkre a programokról (tematikus fókusz, résztvevő intézmények, résztvevő hallgatók száma, eredményességi és elhelyezkedési mutatók stb.)?
7. Milyen nemzeti szintű jellegzetességek, eltérések vannak a közös képzési programok gyakorlatában az egyes országokban?
8. A kiválasztott országok nemzetköziesítési folyamatait mi jellemzi?
 - a. Melyek a vizsgálatban szereplő országok nemzetköziesítési folyamatok legfontosabb alapidokumentumai, amelyek kapcsolódnak a közös képzésekhez?
 - b. Mely nemzetköziesítési irányok jelennek meg a feltárt dokumentumokban a legmarkánsabban?

- i. Milyen közös jellemzők és milyen eltérések tapasztalhatók?
 - ii. Megjelennek nevesítve a közös képzések?
 - c. Milyen helyet foglalnak el a közös képzések a nemzeti szintű nemzetköziesítési folyamatokban?
- 9. A kiválasztott országok nemzetköziesítési folyamatainak összekapcsolódása, egymásra hatása
 - a. Mely országok között fedezhető fel kapcsolódás a nemzeti szintű nemzetköziesítési szakpolitikákban, utalva a közös képzésekre?
 - b. Hatnak egymásra az egyes nemzeti szakpolitikák a közös képzések tekintetében?
 - i. Ha igen, miben érhető tetten a nemzeti szakpolitikák egymásra hatása?
 - ii. Kölcsönösen hatnak egymásra vagy csak egyirányú hatásról lehet beszélni?
- 10. Miként segítik a közös képzési programok megvalósítását ezek az országos szintű célkitűzések?
- 11. Milyen akadályai vannak országos szinten a közös képzési programok megvalósításának a szakpolitika szemszögéből?

10.2.4.3.A INTÉZMÉNYI SZINTŰ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKRE VONATKOZÓ DOKUMENTUMELEMZÉS TÉMAKÖREI ÉS AZ ELEMZÉST SEGÍTŐ KÉRDÉSEK

Témakörök:

1. Átfogó nemzetköziesítési célkitűzések az intézményi stratégiákban – eltérések, hasonlóságok
2. Közös képzések megvalósítását segítő kezdeményezések – eltérések, hasonlóságok
3. Támogatási formák, ösztönzők – eltérések, hasonlóságok
4. Szabályozási akadályok, kihívások – eltérések, hasonlóságok
5. A vizsgálatban szereplő intézményekkel történő közös képzési jellegű együttműködésre utaló hivatkozások

Kérdések:

1. Milyen intézményi szintű szakpolitikai támogatása van a közös képzési programoknak?
2. Hogyan értelmezik az egyes országok felsőoktatási nemzetköziesítési szakpolitikái a közös képzéseket?
3. Milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel az egyes intézményi nemzetköziesítési stratégiáiban, amelyek serkentik a közös képzések létrejöttét?
4. Milyen előnyei, illetve kihívásai, nehézségei vannak a közös képzések bevezetésének a intézményi szinten?
5. Milyen kölcsönhatás fedezhető fel az egyes intézményi nemzetköziesítési stratégiai és kezdeményezései között a közös képzések témakörében?
6. Milyen információk állnak rendelkezésünkre a közös képzések intézményi szintű megvalósulását illetően?
 - a. Hány közös képzési program valósult már meg az egyes intézményekben?
 - b. Milyen további információk állnak rendelkezésünkre a programokról (tematikus fókusz, résztvevő intézmények, résztvevő hallgatók száma, eredményességi és elhelyezkedési mutatók stb.)?
7. Milyen intézményi szintű jellegzetességek, eltérések vannak a közös képzési programok gyakorlatában?
8. A kiválasztott intézmények nemzetköziesítési folyamatait mi jellemzi?
 - a. Melyek a vizsgálatban szereplő intézmények nemzetköziesítési folyamatait támogató legfontosabb alapidokumentumai, amelyek kapcsolódnak a közös képzésekhez?
 - b. Mely nemzetköziesítési irányok jelennek meg a feltárt dokumentumokban a legmarkánsabban?
 - i. Milyen közös jellemzők és milyen eltérések tapasztalhatók?
 - ii. Megjelennek nevesítve a közös képzések?
 - c. Milyen helyet foglalnak el a közös képzések az intézményi szintű nemzetköziesítési folyamatokban?
9. A kiválasztott intézmények nemzetköziesítési folyamatainak összekapcsolódása, kölcsönhatása

- a. Mely intézmények között fedezhető fel kapcsolódás az intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiákban és törekvésekben a közös képzésekre tekintettel?
 - b. Hatnak egymásra az intézményi szintű nemzetköziesítési stratégiák és törekvések a közös képzések tekintetében szervezetek között?
 - i. Ha igen, miben érhető tetten az intézményi stratégiák és kezdeményezések kölcsönhatása?
 - ii. Kölcsönösen hatnak egymásra vagy csak egyirányú hatásról lehet beszélni?
10. Miként segítik a közös képzési programok megvalósítását ezek az intézményi célkitűzések?
11. Milyen akadályai vannak intézményi szinten a közös képzési programok megvalósításának a szakpolitika szemszögéből?