

Az e-learning megaszolgáltatói meg a kutatás

Így hivatkozzon erre a cikkre:

Benda Klára. „Az e-learning megaszolgáltatói meg a kutatás”.

Információs Társadalom VIII, 3. szám (2008): 148–156.

<https://dx.doi.org/10.22503/inftars.VIII.2008.3.11>

A folyóiratban közölt művek

a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Így add tovább! 4.0

Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően használhatók.

Benda Klára

Az e-learning megaszolgáltatói meg a kutatás

(Az *Analyses of European Megaproviders of E-learning* című kutatási összefoglalóról)

Az európai e-learning szolgáltatókat elemző könyv egy négy kötetből álló kutatási jelentés utolsó része. Az e-learning szolgáltatások megatrendjeivel foglalkozó kutatás az Európai Unió Leonardo da Vinci-programjának keretében készült hét oktatási intézmény részvételével. A kutatásban a jelenleg Budapesten működő, angliai székhelyű Európai Távoktatási és E-learning Hálózat (EDEN) és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem is részt vett.

A kutatás alapötletét egy norvég kutató két korábbi elemzése adta. Paulsen felfigyelt arra a jelenségre, hogy az online oktatási kezdeményezések jelentős része az indulás után néhány évvel megszűnik, és a nyilvánosan hozzáférhető információk alapján több ilyen kezdeményezésnél megpróbálta összegyűjteni azokat a tényezőket, amelyek hozzájárulhattak a megszűnésükhöz (2003a). Elemzése csak töredékes eredményeket hozott, mert – mint a norvég kutató megjegyzi – az oktatásban nehéz az elkövetett hibákból tanulni, a megszűnő intézmények magukkal viszik azt a tudást is, amelyet saját sikertelen működésükről halmoztak fel. A megszűnés után a dokumentáció, a kulcsszereplők nehezen elérhetők, így a kudarcok okairól sem születnek kutatások és elemzések. Paulsen szerint ez azért is különösen aggályos, mert az ilyen kezdeményezések többsége közpénzeket használ fel.

Egy másik elemzésében Paulsen a kudarcok helyett a siker felől közelítve a témához, azt a kérdést tette fel, hogy milyen tényezők szükségesek egy online oktatási kezdeményezés fennmaradásához (2003b). A siker tényezőit az e-learning jelenlegi helyzetére olyannyira jellemző oktatási kísérletektől és projektektől elrugaszkodva, a szolgáltató intézmény szintjén igyekezett megragadni. Amikor saját intézményéről, az online távoktatással foglalkozó norvég NKI-ról készített elemzést, nemcsak az ismerős terep vezette az intézmény kiválasztásában, hanem egy széles körű és fenntartható online oktatást nyújtó „megaszolgáltató” profilját igyekezett bemutatni.

Paulsen problémafelvetése számos szempontból gyökeresen különbözik azoktól a megközelítésektől, amelyek az e-learning világot jelenleg uralják:

- A különleges helyett a hétköznapi irányítja a figyelmet, az ígérek helyett a hosszú távú stabil működés bizonyítékaira kíváncsi.
- Tematizálja a siker és a kudarc problémáját és az előbbi kapcsán a fenntarthatóságot.
- Nem a technológia vagy a tartalom, hanem az intézmények sajátosságai felől közelít.

Az e-learning szolgáltatások megatrendjeivel foglalkozó kutatás bevallottan Paulsen kezdeményezését viszi tovább, és az általa megfogalmazott célokat bontja ki. A kutatás jelentős része a sikeres szolgáltatókkal foglalkozik. Mindenekelőtt azt tűzte ki feladatául, hogy olyan európai megaszolgáltatókat találjon, akik *széles körű és stabilan fennálló,*

azaz fenntartható e-learning szolgáltatást nyújtanak. A sikeres szolgáltatókkal kapcsolatban a kutatók egyrészt arra voltak kíváncsiak, hogy azok honnan indultak, és hogyan nőttek ki magukat, másrészt pedig a fenntartható e-learning szolgáltatás elemeinek azonosítását tűzték ki célul.

A kutatás kiterjedt a megszűnt e-learning kezdeményezésekre is. A cél az volt, hogy néhány szolgáltató megszűnésének hátterét a nyilvánosan elérhető információk alapján feltárják. A kutatást az EU-tagországokban és Norvégiában végezték, és az eredményeket négy angol nyelvű kötetben publikálták, amelyek közül az első (*The Provision of e-learning in the European Union*) országonkénti áttekintéseket tartalmaz az e-learning helyzetéről, a másodikban (*Megaproviders of e-learning in Europe*) esettanulmányok olvashatók a vizsgált 26 európai e-learning szolgáltató mindegyikéről, a harmadik (*E-learning initiatives that did not reach targeted goals*) nyolc megszűnt európai és amerikai kezdeményezést mutat be esettanulmányokon keresztül, a negyedik (*Analyses of European megaproviders of e-learning*) pedig az esettanulmányokban is szereplő szolgáltatók elemzését tartalmazza.

A kutatók – elsősorban a negyedik kötetben összefoglalt eredmények alapján – ajánlásokat is összeállítottak a fenntartható online oktatási szolgáltatások megvalósításához. Az egyes kötetek mellékleteikkel együtt letölthetők a kutatás honlapjáról: www.nettskolen.com/in_english/megatrends

Könyvismertetésem a negyedik kötetéről szól, de a kutatás menetének bemutatásánál a többi kötetre is támaszkodtam. Azok számára, akik részletesebben is szeretnének képet kapni az európai e-learning helyzetéről, az esettanulmányokat tartalmazó köteteket is ajánlom. Ezek a kötetek az esettanulmányos forma számos hibáját viselik magukon, de együttesen hasznos áttekintést nyújtanak az online oktatás méltánytalanul elhanyagolt intézményi vonatkozásairól.

Az elemzéseket tartalmazó utolsó kötet kapcsán ugyanakkor komoly fenntartásokat kell megfogalmaznom. A kötetben bemutatott kutatás jó kérdésfelvetését szinte teljesen felülírja a megvalósítást jellemző módszertani amatőrizmus. Az eredmények bemutatása előtt ezért fontosnak tartom részletesen bemutatni az elvégzett kutatás menetét és az ehhez kapcsolódó fenntartásaimat.

A kutatás megvalósítása négy lépcsőből állt: az intézmények kiválasztása és a kutatási kérdések megfogalmazása után következett az interjú adatgyűjtés, majd az interjúk értékelése és elemzése. Az első kihívást a vizsgált intézmények kiválasztása jelentette. Ahogy a téma mostoha jellegét illetően már igyekeztem érzékeltetni, ez a feladat valóban kihívást jelentett, mert nem állt rendelkezésre az európai e-learning megaszolgáltatók listája, tehát először magukat az intézményeket kellett megtalálni. A gyűjtést szakmai hálózatok bevonásával, szakmai fórumokra eljuttatott felhívásokkal végezték a projekt portálján keresztül.

A kutatás szempontjából releváns intézményeket az alábbi három kritériummal jellemezték:

1. *Online oktatás*: a hagyományos oktatásban részt vevő diákok tanulásának online hozzáférhető tananyagokkal való támogatását nem sorolták az „online oktatás” körébe.
2. *Online oktatási intézménynek* azokat tekintették, ahol az online programoknak több mint a fele a hálózaton valósult meg.

3. A *jelentős, fenntartható szolgáltatások* körébe azokat sorolták, amelyeket évente legalább 5000 online távoktatási programra beiratkozott tanuló vett igénybe, vagy amelyeknek a kínálatában egyszerre legalább 100 online kurzus szerepelt.

A fenti kritériumok komoly módszertani problémákat vetnek fel. Maguk a kutatók számoltak be arról, hogy a különböző országokban eltérő modellekben valósul meg az oktatás, az intézmények saját nyilvántartásai alapján lehetetlen a tanulókat egységes kritériumok szerint osztályozni. A jövőbeli kutatások számára hasznos lett volna, ha ezekről a nehézségekről a kutatók részletesen is beszámolnak.

A problémák másik csoportja a számszerűen meghatározott kritériumokhoz kapcsolódik. A tanulmányból nem derül ki, hogy a számokat milyen alapon határozták meg, de a valódi problémát megítélésem szerint nem is ez, inkább a „beiratkozott tanuló” és a „kurzus” egymással összefüggésben álló fogalmi jelentik. A kutatás az intézmények saját besorolásából indult ki, így egymástól gyökeresen eltérő kurzusok és a hozzájuk rendelt tanulók összeszámolása alapján választották ki az intézményeket. A beiratkozott tanulók létszámát tekintve nem foglalkoztak a lemorzsolódás kérdésével.

Nem derül ki egyértelműen az sem, hogy a kutatóknak milyen mértékben volt lehetőségük az intézmények által szolgáltatott adatok ellenőrzésére. Őt javasolt intézményt a megadott kritériumok alapján nem vettek fel a megaszolgáltatók közé, négy további intézmény esetében pedig azok rövid távú fennállása, illetve az adatok bizonytalansága miatt fogalmaztak meg fenntartásokat.

A kutatás során végül 25 intézményt vizsgáltak, és a jelentés azt is hangsúlyozza, hogy az egyébként valóban alapos előkészítés ellenére jelentős szolgáltatók kimaradhattak, ezért a megaproviderok „jelölésére” a honlapon továbbra is lehetőség van. Az intézmények között tizenkét „egyetemet és főiskolát”, nyolc „távoktatási intézményt” és öt úgynevezett „oktatócéget” különböztettek meg. Hat szolgáltató szerepel Nagy-Britanniából, öt Spanyolországból és négy Norvégiából. Kimaradt több északi ország, ahol a távoktatásnak jelentős hagyományai vannak (Svédország, Finnország és Dánia), valamint Luxemburg, Ausztria és Írország. Magyarország és Észtország kivételével nem szerepelnek a listában az EU újabb tagállamai sem.

A kiválasztás kapcsán felvethető a reprezentativitás kérdése, ennél azonban komolyabb problémát jelent, hogy az elemzésből, de az esettanulmányokból sem derül ki egyértelműen, milyen online oktatási tevékenységeket végeznek azok a szolgáltatók, amelyek fenntarthatóságát vizsgálták. Nem egyértelmű pl., hogy szerepelnek-e a kutatásban olyan szolgáltatók, amelyek nem adnak tutori támogatást a kurzusaik elvégzéséhez, s így valójában szinte csak online tartalomszolgáltatóként működnek.

A kutatás előkészítéséhez tartozott a kutatási kérdések megfogalmazása. A kutatók Paulsennek az NKI-ról készített elemzése alapján hipotéziseket fogalmaztak meg a fenntartható e-learning szolgáltatásokat nyújtó intézmények jellemzőire vonatkozóan. A 25 hipotézis között szerepelt pl. az, hogy az intézmény szabványos és széles körben elterjedt technológiákat használ, a kurzusok költséghatékonyak, és az online oktatás a felső vezetés támogatását élvezi. A hipotézisekben megfogalmazott pozitív állításokat semlegességre törekvő interjúkérdésekre fordították le. Az intézményekben interjúkat készítettek, ezeket leírták, és a kérdésekre adott válaszokat kódolták. A kódoláshoz egy ötfokú skálát használtak, mintegy „osztályozva” az adott helyeken zajló tevékenységet abból a szempontból, hogy mennyire felelt meg a hipotézisben megfogalmazottnak,

illetve mennyire járult hozzá a sikerhez. A kódolást három független kódoló végezte, s a három osztályzat átlaga került be az adatbázisba.

A tanulmány nagy részét az egyes kérdések, illetve hipotézisek kapcsán elért intézményi átlagok bemutatása és elemzése teszi ki. A hipotéziseket tematikus csoportonként más-más szerzők értékelik, így az értékelés formája is változik: míg az átlagok áttekintése és szöveges bemutatása minden téma kapcsán kötelező elem, van, aki intézményenként hosszabban idéz az interjúkból, mások csak egy-egy fontos részletet emelnek ki. A fontosabb eredmények összefoglalása előtt a fenti módszerrel kapott eredmények áttekintését szeretném bemutatni, előkészítve a módszert illető kritikai megjegyzéseimet.

Az osztályzatok alapján a norvég NKI áll az első helyen (átlaga 4,8), ami nem meglepő, ha belegondolunk, hogy a kutatás kiinduló kérdéseit az NKI tevékenysége alapján, az NKI vezető szakértője által készített listából állították össze. A felsorolt hipotézisekkel kapcsolatban felmerülő első probléma éppen az, hogy egyetlen intézmény tapasztalataira támaszkodnak, ennek külső adottságait és oktatási modelljét tükrözik.

Az összes szempont és az összes intézmény együttes átlaga 3,8. Az egyetemek átlaga a másik két intézménytípusénál alacsonyabb, de a különbség nem jelentős. A legjellemzőbbnek a bevett technológiák használata bizonyult (átlaga 4,8), és két szempont kivételével mindegyik 3-asnál jobb átlageredménnyel „végzett”. A 3-as átlag volt az a küszöbérték, amelynek elérése esetén a hipotézis megerősített, és a kutatók az adott tényezőt a „fenntartható e-learning” feltételeihez sorolták.

A hipotézisek elfogadásához valójában a tényezők jelenlétének regisztrálásánál többre lett volna szükség. Hiányzik egyrészt a sikertelen intézményekkel való összehasonlítás, amelynek alapján olyan állításokat lehetne megkockáztatni, hogy egyes tényezők elmaradása – akár egyenként, akár együttesen – hátráltatja a szolgáltatás fennmaradását. Másrészt hiányzik az egyéb oktatási formákkal, illetve nem oktatási célú online szolgáltatásokkal való összehasonlítás, ami lehetővé tenné az online oktatásra jellemző speciális sikerkritériumok meghatározását.

A kutatásból leszűrt megállapítások bemutatása előtt az interjúk lebonyolítása kapcsán felmerülő problémákról kell szólni. Az interjúkat nagyon különböző szereplőkkel készítették, akik között vezetők, szervezők és technikai munkatársak egyaránt voltak, és a kutatók visszajelzése alapján ez nem csupán egy-egy terület kidolgozottságában jelentett különbségeket: a megkérdezettek perspektívája sokszor érezhetően meghatározta a válaszokat. Az összehasonlítást nehezíti, hogy a különböző intézményekben nem ugyanazt értették a kérdéseken. Az elemzésekből az is kiderül, hogy a beszélgetések mögöttes, átfogó szempontokat hoztak felszínre, amelyek árnyalják vagy keretbe foglalják a javasolt hipotéziseket. A kurzusok kialakítása kapcsán megfogalmazott hipotéziseknél például az derül ki, hogy nem önmagában a tananyagok kialakítása a siker titka, hanem az elvárásokhoz való alkalmazkodás.

A kutatással szemben megfogalmazott fenntartások miatt az eredményeket nem tekinthetjük tudományos értelemben megalapozottnak és hitelesnek, az elemzések mégis tartalmaznak érdekes szempontokat. Az ismertetés utolsó részében ezeket foglalom össze.

Az előzményeket illetően az interjúk során azt kérdezték meg az intézmények képviselőitől, hogyan fejlődött az online oktatás alapjául szolgáló kompetencia, meny-

nyire volt ez a fejlődés fokozatos, és milyen szerepe volt a kutatásnak az online oktatás fejlődésében. Az online kompetenciák fejlődése néhány kivételtől eltekintve minden intézménynél fokozatos volt, a többségnél nem került sor jelentősebb központi beavatkozásra sem a fejlődés gyorsítása érdekében. A fejlődés mikéntje azonban nagyon sokféle: van, ahol önálló központot hoztak létre, és van, ahol néhány elhivatott szakértő állt a folyamatok mögött. A „kutatáson” szinte kivétel nélkül a minőségfejlesztést értették a válaszolók.

Az előzmények közül nem került be a fontos szempontok közé a távoktatási múlt, ami egyes egyetemek és oktatócégek esetében teljes mértékben hiányzott, míg a távoktatási profillal jellemzett intézmények mindegyikére jellemző volt, bár itt sem azonos mértékben. A vizsgált intézmények közül az 1914-ben alapított norvég NKS tekinthető a távoktatás rangidősének, de nagy múltúnak számít a norvég NKI (1959) és a brit Open University (1969) is. Az egyetemek és oktatócégek távoktatási tevékenysége ennél jóval rövidebb múltra tekint vissza, jellemzően a 90-es években vagy az ezredforduló után indult el.

Az alkalmazott technológiai megoldások tekintetében az intézményeknek a saját IKT-kompetenciáik szintjéről, a felhasználók részéről szükséges szoftverek és hardverek jellegéről, az e-learning rendszerek integrációjáról, valamint az adminisztrációhoz használt rendszerekről kellett nyilatkozniuk.

Az IKT-kompetenciák terén az egyetemek határozottan lemaradnak a távoktatási intézmények és az oktatási cégek mögött, ugyanakkor szembeötlőek a léptékbeli különbségek is: egyaránt „jeles” értékelést kapott a *LearnDirect*, melynek száz alkalmazottja foglalkozik a technológiai támogatással és a tananyagfejlesztéssel, és a *Magyar Telekom*, ahol mindössze egytucatnyi ember végzi ezeket a tevékenységeket. Általánosnak mondható a professzionalizálódás és a feladat iránt elkötelezett támogatói háttér megléte, de olyan intézmény is akadt, ahol az alapfokú felhasználói képességek széles körű elterjedtségét emelték ki.

Az intézmények egy része konkrét technológiákat is megnevezett. Itt az *LMS* rendszerek között nagyjából azonos aránnyal vannak jelen a saját fejlesztésű, a nyílt forráskódú és a megvásárolt rendszerek. A kérdés kapcsán a tartalmak újrafelhasználhatóságát támogató *SCORM*-szabvány alkalmazását csak két intézmény említette, a felhasználók számára hozzáférhető technológiák alkalmazására viszont mindenki nagy hangsúlyt fektet. Ennek mikéntje megintcsak változatos: van, ahol a széles sávot mint elérhető technológiát emelik ki, míg máshol a széles sáv felhasználói korlátként jelenik meg, és sok helyen az internet mellett a CD is ott van a tananyagok terjesztési formái között. A brit *LearnDirect* volt az egyetlen, amely a hozzáférés kapcsán saját közösségi hozzáférési pontjainak országos hálózatát hangsúlyozta.

A különböző rendszerek integrációját tekintve szintén vegyes a kép: az integráció jelentőségét mindenki elismeri, de sokan hiányosságokról is beszámolnak ezen a téren. Az adminisztráció mindenekelőtt mint integrációs probléma jelentkezik.

A harmadik blokkban a kurzuskínálatról, a tantárgyak intézményen belüli jelentőségéről és online tanulhatóságáról nyilatkoztak az intézmények, és a tanár-diák kommunikációt is jellemezték.

A kutatók előfeltevése az volt, hogy a siker fontos tényezője a változatos kurzuskínálat, a kurzusok kiválasztásánál pedig az online tanulhatóság szempontja, az eredmé-

nyek azonban egyik feltevést sem erősítették meg teljes mértékben. A tanulható tárgyak változatossága nem bizonyult egyöntetűen fontosnak, olyan intézmények is vannak, amelyek eredendően csak egy-egy részterületet fednek le kurzusaikkal. Az online tanulhatóság is háttérbe szorul a piaci és felhasználói igények és a népszerűség mögött. A témák között a technológiai, gazdasági, társadalomtudományi és egészségügyi területek vezetnek.

A tanár-diák kommunikációban az intézmények a várakozásnak megfelelően az aszinkron kommunikációs formát hangsúlyozták, de másodlagos csatornaként gyakran megjelent a valós idejű kommunikáció is.

Ebben a blokkban kapott eredetileg helyet a tanulás ütemezésére vonatkozó kérdés is, amely végül kiesett a szempontok közül, mert csak az oktatási cégeknél tartották fontosnak. A másik két intézményi csoportban a központilag meghatározott ütemezést elsősorban az átfogó intézményi keretek (a szemeszterek, vizsgaidőszakok átfogó rendje, valamint a személyes találkozások, a csoportmunka lehetőségei) indokolják.

A kurzuskínálat kapcsán az elemzés rendhagyó módon kitér a sikertelen kezdeményezésekkel való összehasonlításra is. Úgy tűnik, hogy a sikeres és sikertelen kezdeményezések közötti különbségek nem is annyira a kurzusok tartalmában, változatosságában keresendők, hanem inkább a kereslethez való alkalmazkodás módjában mutatkoznak. A hét vizsgált sikertelen kezdeményezés egy része „kurzusbrókerként” működött, tehát vagy más intézmények számára kínált kurzusokat (ilyen volt a Kaliforniai Virtuális Egyetem és a norvég *IT Fornebu Knowation*), vagy külső forrásból származó kurzusok értékesítéséhez kínált platformot (mint például a magyar *SWI* portálja). Más intézményeknél az jelentett problémát, hogy a végbizonyítványt nem az oktatást ténylegesen nyújtó intézmény biztosította (a brit E-egyetem csak az online oktatást valósította meg az intézményen belül, az Open University amerikai leányvállalata számára pedig az anyaintézmény nyújtotta az oktatást). A sikeres kezdeményezések jellemzően saját diplomáikhoz tartozó kurzusokat kínálnak, és intézményen belül, az oktatás szempontjainak figyelembevételével valósul meg a kínálat kialakítása és a tartalomfejlesztés. Az Oxfordi, a Stanford és a Yale Egyetemet tömörítő *Alliance for Lifelong Learning* volt az egyetlen a sikertelen kezdeményezések között, ahol intézményen belül adott volt minden fontos tényező a keresletérzékeny kurzuskínálat megvalósulásához, de elmaradt a tényleges kereslet jellegének alapos felmérése. Az intézmény az *edutainment*, a „szórakoztató tanulás” iránti széles körű igény feltételezéséből indult ki, ami azonban tévedésnek bizonyult.

A sikertelen kezdeményezéseknél a piac előzetes felmérése vagy a kereslethez való alkalmazkodás folyamatainak átgondolt kialakítása maradt el. A szerző ennek kapcsán találóan mutat rá, hogy a sikertelenek mintha abból az előfeltevésből indultak volna ki, hogy az IKT-eszközök használata önmagában értéket képvisel a piacon.

Az összehasonlítás alapján tehát úgy tűnik, hogy azok a kezdeményezések lesznek sikertelenek, ahol a valós piaci igények nem fogalmazódnak meg világos célok formájában, a tananyagfejlesztésben nem érvényesülnek a pedagógiai és a felhasználói szempontok, illetve az akkreditáció nincs megalapozva, például az oktatás tartalma és a diploma nincs teljes átfedésben. Ezzel szemben inkább számíthatnak sikerre azok a kezdeményezések, amelyek nagy gondot fordítana a piaci igények megisme-

résére és kielégítésére, valamint a folyamatos önértékelésre, a kurzuskínálat kialakítása során saját intézményi adottságaikra és forrásaikra építenek, és saját diplomát nyújtanak.

A szervezeti kérdéseket érintő kérdésblokkban az alábbi sikertényezők szerepeltek: felsővezetői támogatás, lelkes alkalmazottak (az ellenállás hiánya), széles körben támogatott online oktatási stratégiák, a minőség kiemelt szerepe, hatékony adminisztráció, kiszámítható és vállalható tanári munkaterhek, együttműködés más oktatási intézményekkel, az intézmény hitele az önkormányzat és a közigazgatás előtt, a tömegoktatás munkafolyamatainak megszervezése.

A válaszokban a vezetés támogatása egy-két kivételtől eltekintve mindenhol kiemelten fontos tényezőként jelent meg. Kivételt két egyetem jelent, ahol a támogatásnak nem volt nagy szerepe. A vezetés problémaköréhez kapcsolódik a stratégia, amely összességében fontosnak bizonyult, de részleteiben már nem feltétlenül ismerték, és így megítélése is változatos. Az alkalmazottak hozzáállása szintén vegyes képet mutat, és az elemzés szerint az ellenállás gyakran a vezetés hiányosságait jelzi. A megismert „jó gyakorlatok”, illetve problémák alapján a szerzők az alábbi megoldásokat javasolják: a technológiával szemben támasztott elvárások tisztázása és a túlzott várakozások elosztása; egyértelmű feladatmeghatározás más intézmények példája alapján, rugalmas vagy részmunkaidős munkavégzés, a többletterhelés elismerése; az intézmény belső kompetenciáinak objektív felmérése. Az utóbbi kapcsán a szerzők a digitális technológiák iránt nyitott fiatal munkatársak bevonását tartják célszerűnek.

Az adminisztráció hatékonysága különböző mértékben, de fontos minden intézménynél, a válaszadók azonban gyakran egészen eltérő elvárásokkal közelítettek a hatékonyság problémájához. Az elvárások között megjelent az adminisztrációs terhek csökkenése, rugalmas és felhasználóbarát adminisztrációs rendszer mind a tanárok, mind a tanulók számára, a folyamatok automatizálása, az adminisztrációs személyzet gyors és számon kérhető reagálásának biztosítása.

A tanári munkaterhek kapcsán az elemzés rámutat a tananyagfejlesztés és a tanítás megkülönböztetésének jelentőségére, és összehasonlítja az egyetemek és a piaci intézmények eltérő megközelítését. Az egyetemekenél a bevett tanítási formák egyértelműen szabályozottak, az online tanításhoz kapcsolódó tevékenységekről azonban ez már nem mondható el: tisztázatlanok az elvárások, vagy a bevett formák nehezen alkalmazhatók az újfajta feladatokhoz. Az elemzők hozzáteszik ehhez, hogy a felsőoktatási intézményekre eredendően nagyobb rugalmasság jellemző, az itt dolgozók sokféle, nagy hozzáadott értéket képviselő tevékenységet végeznek, és elfogadott az egyenetlen terhelés is. A piaci intézmények jellemzően a tanítás munkaerő-ráfordításának csökkentésére törekuszenek, és az online tanári segítség biztosítását rugalmas, de egyértelműen szabályozott munkaszervezési formákkal oldják meg. Itt is problémát jelent a tanári terhelés mérése: egyes helyeken tanulónként, míg máshol a megválaszolt kérdések vagy a kijavított feladatok alapján fizetnek.

Hasonlóan alakultak az intézmények közötti különbségek a tömegoktatással kapcsolatos válaszok tükrében is. A piaci intézmények tudatosan alkalmazzák a tömegtermelésre jellemző módszereket (munkamegosztás, racionalizáció, a munkafolyamatok rendszerbe szervezése, automatizálás), az egyetemekenél a fentiek kisebb jelentőségűek.

A közigazgatással és kormányzattal fenntartott jó viszony a legfontosabb sikertényezők közé tartozik. Az intézmények általában sok szempontból függenek az államtól, amelynek szerepe lehet az oktatás rendszeres és eseti finanszírozásában, akkreditációjában, illetve felügyeletében, ezért elemi érdekük a jó viszony kialakítása, az intézmény hírnevének megalapozása. Voltak ugyanakkor olyan válaszadók is, akik a kormányzattól való függetlenséget hangsúlyozták. Az intézményi együttműködés – az erőforrások és a tapasztalatok megosztása – az oktatási cégeknél kiemelten fontos, az egyetemek és távoktatási intézmények körében azonban már kevésbé mondható népszerűnek.

Az utolsó kérdéscsoport az intézmények gazdálkodását járta körbe. Az idetartozó sikertényezők a költséghatékonyság, a kiszámítható jövedelemforrások, a kihívásokból adódó változási kényszer és a rendhagyó alkalmazási formák. Ezek a tényezők általában fontosnak mondhatók, de az intézmények között nagy különbségek vannak. Az alkalmazási formák tekintetében megjelenik az egyetemek már korábban jelzett elkülönülése. A finanszírozási kérdések megítélése jelentősen változik aszerint, hogy az intézmény milyen mértékben támaszkodhat kormányzati forrásokra. Az egyetemek között olyan is előfordult (az észt Tartui Egyetem), amely kizárólag központi forrásból tartja fenn magát. A piacról élő intézményeknél ugyanakkor a költséghatékonyság és a stabil jövedelem nagyon fontosnak bizonyult. Az alkalmazkodás a nagy múltú távoktatási intézmények esetében tartozik a meghatározó tényezők közé.

A kutatók azt is megkérdezték az intézmények képviselőitől, milyen további szempontokat tartanak lényegesnek a saját sikerük szempontjából. Míg az intézmények többsége említett ilyen szempontokat, ezek között szinte soha nincs átfedés, így az elemzők arra a következtetésre jutottak, hogy a sikerhez nem vezet „királyi út”, az intézmények a saját helyzetükre érzékeny egyedi megközelítéssel válhatnak sikeressé.

Befejezésül a kutatás kiindulópontjához térnék most vissza. Ahogy igaza van Paulsennek, amikor azt állítja, hogy számos e-learning kezdeményezés kudarcát az a naiv feltételezés okozta, hogy a technológia (oktatási) használata önmagában elég a sikerhez, ugyanúgy erről a kutatási projektről is elmondható, hogy abból a feltételezésből indult ki, hogy a kutatás önmagában elég a sikerhez, és tudományosan megalapozott tudáshoz vezet. Nem gondolom, hogy az esettanulmányok vagy a kutatási eredmények hozzájárulnának a kutatás bevezetőjében megfogalmazott jövőkép megvalósulásához, hogy a jövőben kevesebb átgondolatlan e-learning kezdeményezés valósuljon meg az adófizetők pénzéből. Az is bizonyosra vehető, hogy más léptékben, de sok közpénzt fognak még elrontott kutatásokra is elkölteni. Ugyanakkor mégis hasznos lesz ez a négy kötet azon intézmények számára, akik jó online oktatást akarnak megvalósítani, mert a saját problémáikhoz hasonlókkal találkoznak a kötetekben, és megerősítést, szempontokat, kiindulópontokat találhatnak a munkájukhoz. És magát a kutatást is feltétlenül folytatni kell.

Az Analyses of European Megaproviders of E-learning című kötet szerzői: Per Arneberg, Lourdes Guardia, Desmond Keegan, Jüri Lössenko, Mázár Ildikó, Pedro Fernández Michels, Morten Flate Paulsen, Torstein Rekkedal, Albert Sangra, Jan Atle Toska, Zarka Dénes.

Irodalom

- Paulsen, M. F. 2003a. Online Education Obituaries. In *Online Education and Learning Management Systems. Global E-learning in a Scandinavian Perspective*, M. F. Paulsen. Bekkestua, NKI Forlaget, 145–150. www.studymmentor.com/studymmentor/Obituaries.pdf (2008. jún. 19.)
- Paulsen, M. F. 2003b. NKI Fjernundervisning: Two Decades of Online Sustainability. In *Online Education and Learning Management Systems. Global E-learning in a Scandinavian Perspective*, M. F. Paulsen. Bekkestua, NKI Forlaget, 271–292. www.studymmentor.com/studymmentor/NKI.pdf (2008. jún. 19.)