

TOARNICZKY ANDREA – JUHÁSNÉ KLÉR ANDREA – KUN ZSUZSANNA
– VAJDA ÉVA – HARMAT VANDA – KOMÁROMI BOGLÁRKA

FIATAL OKTATÓ-KUTATÓK TAPASZTALATAI EGY MAGYAR ÜZLETI ISKOLÁBAN

THE EXPERIENCES OF EARLY CAREER ACADEMICS IN A LEADING HUNGARIAN BUSINESS SCHOOL

A felsőoktatási környezet komplexitása, a növekvő hallgatói létszám, a kutatási forrásokért folytatott verseny, az egyre nagyobb tért nyerő projektalapú foglalkoztatás számos kihívás elé állítja a fiatal oktató-kutatókat. A cikk keretében első lépésként a szerzők azonosították a fiatal oktató-kutatók által megtapasztalt főbb egyetemi elvárások összefüggésrendszerét, majd feltárták az őket alakító egyéni és szervezeti tényezőket. A cikk leírja azon egyéni készségek tárházát, amelyek az egyetemi elvárások összefüggésrendszer-vállalásának szükséges, de nem elégséges feltételei, és rámutatnak, hogy az elvárások egymást erősítő köre az egyéni autonómia igényének növeléséhez vezet. Az egyéni autonómia igényét jól meghatározó egyetemi rendszerek hiánya szervezeti oldalról is megerősíti, nem explicit elvárásként fogalmazza meg, és ezáltal kiegészíti az előbbi elvárásrendszert. A cikk feltárja azon egyetemi rendszereket is, amelyek segítségével kitorési pontok körvonalazódnak, és lehetővé válik a fiatal oktató-kutatók számára az egyéni jóllét fenntartható kialakítása.

Kulcsszavak: felsőoktatás, fiatal oktató-kutatók

The complexity of the higher education context, the continuous increase in the number of students, the global competition for research funds, the disappearing tenure track, and the appearance of project-based employment creates multiple challenges for early career academics. The article identifies the relationships between the main expectations as experienced by early career academics, as well as the individual and organizational factors that shape their nature and strength. One of the main contributions of the article is the identification of the individual competencies which are necessary to address the above formulated expectations but are not enough to transform their relationship. The article reveals those organizational systems that are necessary to support the individual actions aimed at transforming and reinforcing the expectations and to create the possibility of sustainable wellbeing for early academics.

Keywords: higher education, early career academics

Finanszírozás/Funding:

A tanulmány elkészítését az EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 pályázat támogatta.
The study was supported by the EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 tender.

Szerzők/Authors:

Dr. Toarniczky Andrea, egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem, (andrea.toarniczky@uni-corvinus.hu)
Juhászné Dr. Klér Andrea, egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem, (andrea.kler@uni-corvinus.hu)
Kun Zsuzsanna, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, (zsuzsanna.kun@uni-corvinus.hu)
Vajda Éva, egyetemi tanársegéd, Budapesti Corvinus Egyetem, (eva.vajda@uni-corvinus.hu)
Harmat Vanda, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, (vanda.harmat@uni-corvinus.hu)
Komáromi Boglárka, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, (komibogi@gmail.com)

A cikk beérkezett: 2019. 05. 23-án, javítva: 2020. 04. 21-én, elfogadva: 2020. 05. 15-én.
This article was received: 23. 05. 2019, revised: 21. 04. 2020, accepted: 15. 05. 2020.

A felsőoktatási környezet komplexitása, a növekvő hallgatói létszám, a kutatási forrásokért folytatott verseny, az egyre nagyobb tért nyerő projektalapú foglalkoztatás számos kihívás elé állítja a fiatal oktató-ku-

tatókat. Cikkünkben azon egyetemi elvárásokat tárjuk fel, amelyeket a fiatal oktató-kutatók feszültségteli tapasztalatként élnek meg, és azonosítjuk az őket alakító egyéni és szervezeti tényezőket, azon nem titkolt kuta-

tói szándékkal, hogy a köztük lévő mélyebb összefüggéseket is megértsük. Kutatásunkat egy vezető magyar Business School fiatal oktató-kutatói körében végeztük, és jelen cikk keretében az ő személyes tapasztalataikra fókuszálunk. A cikk az egyén szempontjából vizsgálja a felsőoktatási környezetben észlelt elvárásokat, nem célja a felsőoktatási rendszer szintjén való összefüggések megfogalmazása. A szakirodalmi áttekintésben röviden kitérünk a felsőoktatási környezetre, de a mélyebb elemzés szintjén csak az jelenik meg, ami a fiatal oktató-kutatók által észlelhető ebből a komplex környezetből.

A felsőoktatási környezet kihívásai

A nemzetközi szakirodalom a felsőoktatási környezet komplexitására figyelmeztet: ahol sok szereplő – hallgatók, munkáltatók, oktatási és kutatási intézmények, szakmai szervezetek, tudományos közösségek és akkreditációs ügynökségek, valamint kormányzati szervek – több különböző logika, értelmezés együttes jelenléte (Delbridge & Edwards, 2013; Schmidt, 2018), valamint a különböző igényekből eredő célok és eszközök összeférhetlensége jellemző (Greenwood, Raynard, Kodeih, Micelotta & Lounsbury, 2011). A komplexitáson kívül napjainkban a verseny is jelen van a felsőoktatásban, ráirányítva ezzel a figyelmet a kutatási forrásokért (Edwards & Roy, 2017), valamint a hallgatók megszerzéséért folytatott küzdelemre. Az egyes intézmények versenyben való eredményességét a nemzetközi rangsorokban elfoglalt előkelő hely fémjelzi, és ebből adódóan a rangsorok mérési szempontjainak való megfelelés központi szerepet tölt be az egyetemek működésének meghatározásában. Mindezek mellett a felsőoktatást a globális expanzió is jellemzi, melynek következménye egyrészt az egyre nagyobb nemzetközi hallgatói létszám az intézményekben (Polónyi, 2014), másrészt az, hogy a verseny globális szintre terelődik (Bak & Kim, 2015).

A külső környezeti kihívások mellett az egyetemek belső feszültségforrásokkal is küzdenek, amelyeket a nemzetközi szakirodalomban a leggyakrabban, mint két ellentétes – a "tudományos" (azaz a szakmai) és a "profit" (azaz a piaci/ menedzseri) – logika együttes jelenlétével ragadnak meg (Altbach, 2001; Alvesson & Spicer, 2016; Juusola, Kettunen & Alajoutsijärvi, 2015; Schmidt, 2018). Az 1. táblázatban látható, hogy a két logika eltérő választásokat jelent az irányítás, a tudásteremtés hajtóerői és a foglalkoztatási stratégiák, valamint a referenciacsoportok tekintetében is.

Míg korábban a szellemi szabadság, az autonómia és a napi elszámoltathatóság viszonylagos hiánya jellemezte az egyetemeket, amelyben kreatív munka volt megvalósítható, addig napjainkra az üzleti modell megváltozása növelte az elszámoltathatóságot és a bürokratikus ellenőrzést, valamint gyengítette a tudományos autonómiát (Altbach, 2001), melynek következtében az intézményi logika súlypontja egyre inkább a tudományos/szakmai logikáról a piaci/menedzseri logikára tevődik át (Juusola et al., 2015). Edwards és Roy (2017) szerint az üzleti modell megváltozásával, azaz a menedzseri logika erősödésével az egyetemi ösztönzési és juttatási rendszer drasztikus változásokon ment keresztül, hiszen a kvantitatív mutatók szerepe erőteljesen megnövekedett a teljesítményértékelésben, melynek lehetséges negatív következménye, hogy megváltozik a kutatók és az egyetemek tudományos viselkedése: a minőségi helyett a mennyiségi mutatókra tolódik a hangsúly, hátrányosan befolyásolva az igazi tudományos fejlődést. Alvesson és Spicer (2016) szerint a kutatás bürokratizálódása irreleváns és érdektelen kutatásokat eredményez, valamint az egyetem adminisztrációjának növekedésével jár együtt. A bürokrácia és az adminisztratív munkatársak számának növekedése tovább erősíti a menedzsmentkontrollt, melyvel párhuzamosan az egyetem szakmai kontrollja jelentősen gyengül, egy ördögi kört eredményezve, amelyből a kitörés egyre nehezebb.

1. táblázat

A tudományos és a menedzseri logika jellemzői

	Tudományos logika	Menedzseri logika
Irányítás	<ul style="list-style-type: none"> - intézményi önszabályozás - professzionalizmus - a tudományos közösség szabályai érvényesek (státusz, kinevezési bizottságok, hírnév) 	<ul style="list-style-type: none"> - költséghatékonyság - foglalkoztatási szabályok - standardizált menedzsmentkontroll és irányítás - hierarchikus döntéshozatali folyamatok - bürokratikus struktúrák
Tudásteremtés hajtóerői	<ul style="list-style-type: none"> - kutatások nyílt közzétételének és hozzáféréseinek támogatása - minőség megítélése: szakértői elismerés útján - az értékektől mentes kutatás igazságát keresi 	<ul style="list-style-type: none"> - minőségellenőrzés: az egyetemi szakértői értékelésen és a társadalmi vagy gazdasági hatások megítélésén alapul - hangsúly a nagyobb szervezeti egységeken (teameken) - olyan kutatást és oktatást támogat, amely mérhető eredményeket produkál közvetlen piaci értékkel
Foglalkoztatási stratégiák, referenciacsoportok	<ul style="list-style-type: none"> - határozatlan szerződéssel foglalkoztatott oktató-kutatók 	<ul style="list-style-type: none"> - határozott idejű szerződéssel foglalkoztatott oktató-kutatók - projektalapú működés

Forrás: saját szerkesztés Schmidt (2018) és Juusola et al. (2015) alapján

A környezeti kihívásokhoz való alkalmazkodás (komplexitás, verseny, globális jelenlét) és a szervezet jellemzői (tudományos és menedzseri logika együttes és ellentmondó jelenléte) határozzák meg az egyetemek elvárásait a munkavállalókkal szemben is. A következőkben a fiatal oktató-kutatók-ra (ECA – early career academics) vonatkozó elvárásokat, és az ezek megtapasztalását befolyásoló tényezőket mutatjuk be.

A fiatal oktató-kutatók tapasztalatait alakító szervezeti és egyéni tényezők

Kik a fiatal oktató-kutatók?

Fiatal oktató-kutatóknak – angolul Early Career Academics (ECAs) – tekintjük azokat, akik egyetemi karrierjük kezdetén vannak. Ez utóbbit egyes kutatások oktató-kutatói munkakörben való foglalkoztatás éveiben (Bristow, Robinson & Ratle, 2017), míg mások a doktori fokozat megszerzése óta eltelt időben mérik (Sutherland & Petersen, 2010). Tekintettel a karrierutak sokszínűségére a kor nem meghatározó a fiatal kutató-oktatók körének meghatározásában, és a doktori képzésben való résztvevők integrálása pedig megosztó kérdés (Bennion & Locke, 2010). Jelen kutatásban tág megközelítést alkalmaztunk, fiatal oktató-kutatóknak tekintettük mindazokat, akik oktató-kutató munkakörben foglalkoztatottak, nem több mint öt éve szereztek doktori fokozatot, vagy a doktori képzésben vesznek részt, kortól függetlenül.

A fiatal oktató-kutatókkal szembeni elvárások

A legerőteljesebb elvárás a fiatal oktató-kutatók számára a „publikálsz vagy eltűnsz” (publish or perish) jelenségből fakad, ami óriási teljesítménynyomást helyez rájuk (Broadhurst, 2014) és egyben magával hozza a kutatói munka felgyorsulásának szükségességét. Napjaink egyetemei kutatóorientáltak (Teichler, Arimoto & Cummings, 2013), a versenyképességük fokozása, s a rangsorokban elért helyezések javítása érdekében, melynek következtében növelik az elvárt publikációs mennyiséget (Bak & Kim, 2015), ami központi mérőszámot jelent nemcsak az egyének teljesítményértékelésben, hanem a státusz odaitélésben is (Edwards & Roy, 2017). A publikációk írásához azonban ihlettség és elmélyülés szükséges, amelynek elérése és megélése nagy terhet jelent az egyén számára (Menziez & Newson, 2007) a kutatói munka felgyorsulásának elvárása által okozott folyamatos időnyomás miatt (Vostal, 2015). A kutatási teljesítményre irányuló megnövekedett elvárások arra ösztönzik a fiatal oktató-kutatókat is, hogy több és rövidebb terjedelmű, kevésbé versenyképes cikket írjanak (Edwards & Roy, 2017). Ez azonban hosszú távon belső feszültségforrássá válhat számukra, tekintve, hogy az érdemi hozzájárulás a saját tudományterületükhöz kiemelkedően fontos szerepet tölt be a szubjektív sikerfelfogásokban (Sutherland, 2017).

Ezzel párhuzamosan, a hallgatói létszám emelkedése az oktatási terhek növekedését (Osman & Hornsby, 2016; Misra, 2012), valamint az ezzel járó adminisztratív, bürokratikus feladatok számosságának emelkedését is jelenti (Osaldiston, Cannizzo & Mauri, 2016). Ezt a kihívást fo-

kozza, hogy a különféle szerepekhez – hallgatói, oktatói, kutatói és adminisztratív – tisztázatlan szerepelvárások tartoznak (Hunt, Richardson & Fung, 2010). Ezek a szerepek sok esetben konfliktusban állnak egymással (például az oktatói és kutatói), ami a szervezet tagjai részéről folyamatos egyensúlyozást igényel (Osman & Hornsby, 2016; Misra, 2012; Mifsud, 2015).

Fontos kiemelni azt is, hogy a fiatal oktató-kutatóknak a különböző szerepeikhez kötődő feladataik teljesítése közben meg kell felelniük az egyetemi közegben jelenlévő „kiválóság doktrínájának” is (Vostal, 2015; Bristow et al., 2017), melynek egyszerre minden egyes szerepben nehéz eleget tenni. Ráadásul a fiatal oktató-kutatók pályájuk kezdetén azt érezhetik, hogy egyszerre túl sok mindent kell megtanulniuk és ehhez segítséget nem kérhetnek, hiszen a kiválóság kultúrájában az az elvárás tőlük, hogy „szakértők” legyenek, amely arra ösztönzi őket, hogy magányos harcosként járják végig az oktató-kutatóvá válás útját (Pegg et al., 2014).

Azt is látni kell továbbá, hogy az oktatással és a kutatással kapcsolatos igények kiegyensúlyozásában, a szervezeti oktatási és kutatási értékek és normák megismerésében a fiatal oktató-kutatók sokszor semmilyen előzetes egyetemi felkészítést nem kapnak belépésükkor. A fiatal oktató-kutatók legtöbbször a saját tudományterületén kap szakmai támogatást, ami azonban inkább véletlenszerű és spontán, minthogy tervezett lenne (Osman & Hornsby, 2016).

Összességében tehát elmondható, hogy míg a rugalmas munkaidő az autonóm egyéni munkavégzésre emlékeztet, addig a teljesítményfókuszú szervezeti kultúra (Hunt et al., 2010) a felgyorsult munkatempót és a kiemelkedő publikációs teljesítményt ismeri el a siker mércéjeként, és jutalmazza azt státusz, kinevezés vagy fizetésemelés által (Sutherland, 2017).

Egyetemi elvárások fiatal oktató-kutatók általi megtapasztalását alakító szervezeti tényezők

Az egyetemi elvárások fiatal oktató-kutatók általi megtapasztalását számos szervezeti és egyéni tényező alakítja. Kutatások sora bizonyítja, hogy az egyetemeken többféle módja is kialakult annak, hogy a fiatal oktató-kutatók különböző szerepeikben való helytállását támogassák. A publikációk születését kutató csoportok létrehozásával, nemzetközi együttműködések, kutatási projektek támogatásával (Jonsen et al., 2013), utazási hozzájárulással a nemzetközi konferenciákon való részvételhez, valamint fizetett vagy fizetés nélküli kutatói szabadság biztosításával ösztönzik (Sutherland, Wilson & Williams, 2014). Kutatói önbizalom kialakulását szakmai fejlődési lehetőségek megteremtésével – például workshopok, szimpóziumok finanszírozásával, szerkesztők meghívásával (Broadhurst, 2014), kutatási tréningek szervezésével, formális mentoring program kialakításával és a publikációk elismerésével támogatják (Hemmings, Hill & Sharp, 2013). A különböző szerepek közötti feszültségek enyhítését szolgálja az oktatói feladatok mennyiségén való könnyítés és az adminisztrációs terhek csökkentése (Sutherland et al., 2014), amely szintén arra ösztönzi a fiatal oktató kutatót, hogy

a kutatási tevékenységére fókuszálhasson. Az oktatói és adminisztratív szerepekben való megfelelést az egyetem támogathatja formális orientációs programok biztosításával (Sutherland et al., 2014), valamint módszertani segítségnyújtással is.

A megnövekedett munkaterhelésből fakadó feladatok ellátását az egyetem segítheti rugalmas munkaidő biztosításával, versenyképes és vonzó kompenzációs rendszer kialakításával, továbbá olyan szabályok bevezetésével, amelyek segítik a család-munka egyensúly megteremtését (home-office, gyerekfelügyelet) (Sutherland et al., 2014).

Kulcsfontosságú, hogy a fiatal oktató-kutató ne magányos kutatóként próbáljon helytállni, ezért támogató közösségekre van szüksége, melyek létrejöttét támogathatja az egyetem azok szervezeti szintű kialakításával (Osman & Hornsby, 2016), az informális társmentoring közösségek létrehozásával (Pegg et al., 2014), valamint spontán és véletlenszerű informális találkozások lehetőségének generálásával a tudományterületen belül vagy kívül (Sutherland et al., 2014).

Egyetemi elvárások fiatal oktató-kutatók általi megtapasztalását alakító egyéni tényezők

A fentiekben felvázolt egyetemi elvárások jellemzően feszültségeket generálnak a fiatal oktató-kutatókban amennyiben nem észlelik a számukra megfelelő nagyságrendű és természetű szervezeti támogatást. Fontos megemlíteni azonban, hogy olykor a szervezeti támogatás jelenléte és elérhetősége sem elegendő a kialakult feszültségek teljes feloldására.

Az elvárások feszültséggé váló megtapasztalását az egyén szintjén további személyes tényezők is alakítják. A fiatal oktató-kutatóknak fel kell ismernie, hogy nem egyedül kell végigjárnia az oktató-kutatóvá válás útját (Sorcinelli, 1992, in Pegg et al., 2014). A fiatal oktató-kutatóknak proaktívnak „kell” lenniük a tekintetben, hogy informális támogató csoportokat hozzanak létre, hiszen a társakkal történő együttműködés során láthatóvá válik számukra, hogy mások is hasonló nehézségekkel küzdenek, mint ők, amely komfortosabbá teszi a tőlük való segítségkérést. A kutatási kollaborációk, a közös publikációírás (Jonsen et al., 2013), a kollégákkal folytatott eszmecsere, valamint a kutatócsoportokban való munka (Hemmings et al., 2013) nemcsak az egyének különböző képességeinek és erőforrásainak egyesítése szempontjából lényegesek, hanem fontos szerepet játszanak a fiatal oktató-kutatók érzelmi támogatásában is (Ansmann et al., 2014).

A kutatóvá válás feltétele a kutatói önbizalom megléte, melynek kialakulásához a prioritizálás képessége, a világos kutatási orientáció megléte, a visszajelzésekre való reagálás, valamint a kutatási lehetőségek keresése szükséges az egyén részéről (Hemmings et al., 2013). A fiatal oktató-kutatók szakmai teljesítményéhez szükséges továbbá a munka-magánélet egyensúly fenntartása, a kutatási és oktatási érdeklődés, az intézethez és a tudományterülethez való lojalitás, valamint a munkakörülmények feletti kontroll érzése mellett a reziliencia képessége, azaz, hogy nehéz helyzetekben a kockázatkerülés és védekezés helyett vállalják az akadályokkal való szembenézést és

megküzdést (Sutherland et al., 2014). Emellett az oktatási, kutatási és adminisztratív feladatok nem megfelelő menedzselése (Zábrodská et al., 2018), nevezetesen az időmenedzsmet, a tudatosság és a hosszú távra tervezés hiánya, a fókuszáltság elvesztése, valamint a halogatás negatívan befolyásolja a szervezeti elvárások megtapasztalását.

Összességében a fiatal oktató-kutatók három nagy szervezeti elvárással szembesülnek: (1) a növekvő hallgatói létszámból fakadóan emelkedik az oktatási és adminisztrációs terhelésük, (2) a szakmai autonóm munkavégzés irányából a hangsúly eltolódik a bürokratikus kontroll és kvantitatív mérőszámok irányába, amely számukra a növekvő publikációs mennyiségi elvárásban és a felgyorsult munkatempóban érhető tetten, valamint (3) a szerephalmozás egyéni költségei nőnek a szerepek munkaintenzitása, tisztázatlansága és konfliktusos viszonya miatt, amit tovább súlyosbít a „kiválóság doktrínája”. Az egyetemek az elvárások egyéni szinten való pozitív megtapasztalását támogató szakmai kapcsolatok és közösségek létrehozásával, az oktatási és adminisztrációs terhek csökkentésével, a szerepek tisztázásával, munka-magánélet egyensúlyt támogató intézkedésekkel, valamint versenyképes és vonzó kompenzációval igyekeznek orvosolni, ami azt is sugallja, hogy elismerik az elvárások kihívásokkal teli természetét és ezáltal, paradox módon akár meg is erősítik azok jogosultságát, mintegy növelve a megfelelés nyomását az egyén szintjén. Az egyetemi szintű támogató intézkedéseket egyéni tényezők is kiegészítik, mint például a társas kapcsolatok proaktív keresése és kialakítása, kutatói önbizalom és a különböző szerepek közötti konfliktusok menedzselését szolgáló szakmai és társas készségek (pl. időmenedzsmet, prioritizálási készség).

Trendek a hazai felsőoktatásban – napjaink kutatási eredményeinek tükrében

A következőkben a felsőoktatást jellemző hazai trendeket, kihívásokat vizsgáljuk. A globális versenyben a magyar felsőoktatás sem maradhat meg az ország határain belül, mert annak nyomása itthon is megjelenik, amelyet jól mutat az is, hogy a hazai intézmények nemzetköziesedése egyre fokozódik: csupán három év alatt 23%-kal nőtt a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma (Berács, 2017). Magyarország ugyanakkor, a felsőoktatási számokat közelebből is megvizsgálva, eltér a nemzetközi növekedési trendektől. Polónyi megállapítja, hogy 2009-2016 között az összes felsőoktatási hallgató száma több mint 20%-kal csökkent, a felsőoktatásban résztvevők aránya pedig 2012 óta drasztikusan csökken (Polónyi, 2018b).

A magyar felsőoktatásban dolgozó oktató-kutatók tudományos teljesítménye elmarad az angolszász egyetemeken dolgozókéétól és az elmaradás mértéke fokozódik a leszakadás irányába (Polónyi, 2017). A hazai felsőoktatásban a kollégák kiválasztásának fő szempontja intézményi oldalról Magyarországon is a tudományos-publikációs tevékenység, ahogy a kialakított ösztönzési rendszereknek szintén ez az alapja (Derényi, 2018). Érdekes sajátosság ugyanakkor, hogy a nemzetközi gyakorlatban is megjelenő összetett oktatói tevékenységet, pedig szinte kizáró-

lag a hallgatói vélemények alapján ítélik meg (Derényi, 2018). A munkaterhelés szempontjából azonban az oktatási feladatok hangsúlyosabban vannak jelen a hazai oktató-kutatók teendői között. Nemzetközi összehasonlításban kiugró, hogy a heti átlagos 47 munkaóra kiemelkedő arányban (47%) jelent oktatási tevékenységet, míg maga a túlterheltség mértéke nem számít kiugrónak ugyanebben az összehasonlításban (Bodor, 2015). Emellett a hazai felsőoktatásban dolgozó tudományos munkatársak 42%-a vállal egyéb megbízást is (Bodor, 2015) és ugyanez az arány (42%) akkor is, ha fiatal oktató-kutatókra fókuszálunk (Alpár et al., 2018). Bár a túlóra-nyomás nem számít kiemelkedően magasnak, az alacsony bérezési viszonyok miatt 2009 és 2016 között drasztikusan, több mint 30%-kal csökkent az utánpótlást jelentő 30 évnél fiatalabb generáció tagjainak száma a hazai oktatói létszámban (Polónyi, 2018a).

A professzorokéhoz viszonyított bérarány ebben a generációban nemzetközi összehasonlításban is csekély, ami a nemzetközi eláramlást erősíti. Ezért az a 61 milliárd forintnyi plusz forrás, ami 2015 és 2018 között az ágazatba érkezett (Polónyi, 2018a), ezt a különbséget hivatott csökkenteni, miközben új feszültségeket is szült, hiszen a doktoranduszok megemelt ösztöndíja egyre erősödő bérfeszültséget hozott az intézmények falain belül a már pályán levő fiatal oktató-kutatókkal szemben, akiknek a tanársegédi és adjunktusi bére nem emelkedett hasonló arányban, így alacsonyabb a doktori ösztöndíjnal (Alpár et al., 2018).

Az Oktatási Hivatal TÁMOP-4.1.3 projektjének keretében lezajlott kutatás eredményeiből kiderül, hogy egyéni szinten a magyar oktatók munkájuk tényezőivel szemben összességében a közepesnél kissé elégedettebbek, de kifejezetten elégedetlenek a kutatási infrastruktúrával és az adminisztrációs terhekkkel, valamint megjelenik az anyagi elégedetlenség is (Derényi, 2018). A fiatal oktató-kutatók körében végzett felmérés megerősíti e tényezők negatív hatásait, hiszen a pályaelhagyásra ösztönző tényezők között a legsúlyosabbnak az anyagi nehézségeket jelölték meg, de többek között megjelenik a kutatási források és a mentorálás hiánya, a túlzott adminisztráció, a rossz teljesítményértékelés és a munka-magánélet összeegyeztethetőségének problematikája is (Alpár et al., 2018). A fiatal oktató-kutatókra, eltérően az előző generációktól, kevésbé jellemző a munkahelyükhöz, egyetemen való munkavégzéshez való hűség (Derényi, 2018).

A nemzetközi szakirodalomból ismert támogató tényezőt Tókos és Kovács (2015) magyar felsőoktatási környezetben végzett kutatása is igazolta: a pálya elején még inkább jellemző magányos küzdelem érzését a szakmai együttműködések enyhítik leginkább. A kollégák legtipikusabb együttműködési formái a klasszikus szerepekhez, az oktatáshoz és a kutatáshoz kötődnek. Elsősorban az oktatás terén történik sok egyeztetés, de a közös tananyagírás is megjelenik, mint kollegiális feladat. Emellett a formális kollaborációs fórumok (pl. tanszéki értekezlet, szakdolgozati workshop) is jelen vannak, csakúgy mint az informális segítségnyújtás, mely elsősorban a fiatalabb kollégák felé irányul, akár informális mentorálás formájá-

ban (Tókos & Kovács, 2015).

A magyar felsőoktatásban a nemzetközi szinten azonosított elvárások megtapasztalását egy további elvárás is alakítja – az anyagi egzisztencia megteremtésének egyéni felelőssége. A tapasztalatokat alakító tényezők tekintetében a hangsúly a hiányok leírása felé tolódik el a szervezeti tényezők esetében – rossz teljesítményértékelés, hiányzó kutatás finanszírozás. A nemzetközi szakirodalomból már ismert társas kapcsolatok magyar felsőoktatási környezetben is hangsúlyos támogató szerepet kapnak, de a megvalósulási gyakorlat eltérő – a társas támogatás leginkább oktatási feladatokhoz kapcsolódik, és informális módon szerveződik inkább.

Az empirikus kutatás

Kutatási módszertan

A nemzetközi és hazai szakirodalom részletesen tárgyalja a fiatal oktató-kutatók által megtapasztalt egyetemi elvárásokat, ugyanakkor nem tárják fel a köztük lévő összefüggések rendszerét és mélységét. Ennek következtében a feltárt egyéni és szervezeti támogató tényezők választ adhatnak ugyan az egyes elvárásokra, ugyanakkor azok egymást erősítő és fenntartó rendszerét nem biztos, hogy meg tudják törni.

A fenti gondolatmenetet folytatva cikkünkben a következő kutatási kérdésekre keressük a választ: Hogyan függenek össze az egyes egyetemi elvárások a fiatal oktató-kutatók feszültségteli tapasztalatainak tükrében?

Fókuszban azon egyetemi elvárások vannak, amelyek feszültséget generálnak az egyénben, és/vagy az egyén kapcsolataiban, ahol az utóbbiak túlmutathatnak a munkakapcsolatokon. Azon esetekben, ahol az interjúalany tudatosítja ugyan az elvárást, de a többi interjúalanytól eltérően nem kapcsolódik hozzá feszültségteli tapasztalat, feltártuk azon szervezeti és egyéni tényezőket, amelyek ezt lehetővé teszik.

Az egyetemi elvárások összefüggéseinek mélyebb megértését az őket alakító egyéni és szervezeti tényezők feltárása teszi lehetővé, a következő kutatási kérdés mentén: Hogyan alakítják ezen feszültségteli tapasztalatokat az egyéni és szervezeti tényezők?

A nemzetközi és hazai szakirodalom számos befolyásoló tényezőt azonosít, így kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy ezeket hogyan tudatosítja és értelmezi az egyén, továbbá kísérletet teszünk a köztük lévő összefüggések feltárására is.

A kutatás helyszíne az egyik vezető magyar business school volt, interjúalanyainkat a fiatal oktató-kutató meghatározásunk alapján kerestük meg. A megkérdezett személyek az üzleti iskola azon munkatársai voltak, akik öt évnél nem régebben szerezték meg doktori fokozatukat, valamint az aktív doktorjelöltek, illetve azon hallgatói státuszban lévő doktoranduszok, akik már legalább fél éves tapasztalattal rendelkeztek a PhD-képzési folyamatról. Cikkünk céljára való tekintettel itt csak azon interjúalanyok narratíváit elemeztük, akik legalább 6 hónapja már oktató-kutatói státuszban voltak az interjú elkészítésekor.

A kutatási minta összeállításakor fontos volt, hogy a vizsgált üzleti iskola összes intézete létszámarányosan megjelenjen, ezért a mintavételt intézetenként egy-egy interjúalany kiválasztásával kezdtük, majd a következő interjúalanyokat az aktuális beszélgető partner javasolta, azaz a hólabda mintavételi módszert alkalmaztuk. A minta összeállítása során figyelembe vettük a nemi, fokozatbeli (PhD előtt/után), életkori, családi állapothoz kötődő diverzitást is. A kutatásban való részvétel önkéntes volt.

A kutatás során narratív interjúkat készítettünk, melyet opcionálisan a főbb változási pontokat kronologikusan megjelölő rajzokkal egészítették ki beszélgetőpartnereink. Az interjúkhoz előzetes interjúvázlatot készítettünk, amely a narratív hagyományhoz híven azon a ponton indított, amikor az interjúalanyban először megfogalmazódott a PhD lehetősége. Ezt követte a pályára való belépés, a pályán tapasztalt megerősítő élmények és mélypontok sora, melyek kapcsán azt kértük, hogy részletesen meséljenek e kritikus pontok megéléséről, következményeiről az interjúalanyok. Az interjú végén (ha az interjúalany korábban nem tért ki rá) rákérdeztünk a siker értelmezésére (egyéni és szervezeti aspektusból). A hangfelvételeket rögzítettük melyeket a további elemzésekhez szöveghűen legépeztük.

A teljes mintában interjúalanyok átlagéletkora 34 év, öt résztvevő több mint 10 év munkatapasztalattal rendelkezik nem egyetemi környezetben, 4 fő 6-10 év, 4 fő 3-5 év, 5 fő 1-2 év, és 4 fő nem rendelkezett egyetemen kívüli munkatapasztalattal.

Az interjúátiratokat a kutató csapat közösen elemezte, több egyeztetési kör révén. Első lépésben elolvastuk egymás által készített interjúkat, majd felosztottuk egymás között őket, oly módon, hogy mindegyik interjút két kutató kódolta. Az interjúátiratokat ebben a szakaszban már anonim módon kezeltük. Az első kódolási kört követően egyeztetettük az induktív kódokat, és ekkor körvonalazódtak a jelen cikkben tárgyalt kutatási kérdések is, amelyek mentén szűkítettük a kódolási folyamat fókuszát. Második körben már a két kutatási kérdés mentén alakultak ki a fő témák, és a köztük lévő összefüggések.

A fiatal oktató-kutatók tapasztalatai a főbb egyetemi elvárások mentén

Az egyetemi elvárások vállalásának az autonómia igénye valamennyi interjúalany esetében kulcsfontosságú alapfeltétele volt. *„ami miatt én tulajdonképpen az akadémiai szférában kötöttem ki, az a szabadság volt és az minden szinten, tehát a gondolkodás szabadságától a perceim beosztásának szabadságáig mindegyik egyformán fontos”.* A szabadság szorosan összefonódik az oktató-kutatói szerep megélésével: *„igazából mindenki önmagában egy szabad alkotó, egy kutató, ... ezt az egyetemen így eléggé tiszteletben is tartják egymásnak, a kollégák”* *„Nekem nagyon tetszik az a szabadság, amit az egyetem nyújt a kutatásban, hogy tényleg én találhatom ki, hogy mi az a részterület, amivel foglalkozni szeretnék. Úgy érzem, hogy ezt egy munkahely nem tudná megadni, legalábbis én még Magyarországon nem találtam meg azt a típusú munkahelyet, ahol ugyanez a szabadság meg lenne.”*

A szabadság a fiatal oktató-kutatók számára az öndefiníció része, amelyet tovább erősítenek a társas visszajelzések, külső összehasonlítások és a jövőre vonatkoztatott személyes fejlesztés is általa nyer értelmet. *„én valahogy így értem,.. az időm beosztása, a figyelmem beosztása, az hogy mivel akarok foglalkozni, milyen irányba akarom fejleszteni magam, szóval ez szerintem szabadság.”*

A szabadság, mint az öndefiníció része, mint alapfeltétele az egyetemi létnek a fiatal oktató-kutatók számára, azt sugallja, hogy azt amit a szakirodalom az egyetem belső feszültségeként jellemez – tudományos vs. menedzseri logika – nem tekinthető egyszerűen, egyéntől független szervezeti sajátosságnak, ahol a menedzseri logika irányában történő elmozdulás definiálja a fiatal oktató-kutatók irányában való elvárást. A fiatal oktató-kutatók számára a tudományos logikának való megfelelés öndefiníciós kérdés, következésképpen egy olyan belső/egyéni elvárásnak tekinthető, amely a többi elvárás megtapasztalását is árnyalja. Azon egyetemi elvárások, amelyek mentén sérül vagy veszélybe kerül az egyéni szabadság igénye, belső feszültséget generálnak az egyénben.

A fiatal oktató-kutatók megtapasztalják ugyanakkor a szabadság kettős természetét is, hiszen a szabad időbeosztás önmaguk túlterhelését eredményezheti. *„az éremnek 2 oldala van”:* *„az egyik az, hogy nincs időbeosztás, tehát hogy nincs az, hogy én most night to night itt vagyok. Ez a pozitív oldala, a negatív az, hogy munkamennyiség van és akkor szabadon kizsákmányolhatom önmagamot és én abban nagyon jó vagyok.”*

A személyes szabadságnak természetes velejárójaként, és olykor a legnagyobb kihívásaként élük meg az azt kísérő magányosság élményét, melynek megtapasztalása és feloldása különböző nagyságrendű feszültséget okoz. *„annyira az önállóságra alapozódik minden szerepe az embernek, hogyha ez az önállóság valójában nincs meg, akkor nagyon nehéz ezzel bármit kezdeni. Tehát akkor se az ember nem érzi jól magát munkavállalóként, sem pedig a főnöke nem érzi jól magát vele.”*

A szabadság egyéni elvárásként jelentkezik, ugyanakkor a fentiek megmutatják, hogy informálisan a szervezet is megerősíti – beépül a szerepelvárásokba, a munkakapcsolatokba. Az autonómia elvárásához hasonlóan az anyagi egzisztencia megteremtése sem explicit elvárásként jelentkezik a fiatal oktató-kutatók felé, és összehasonlítások révén kerül felszínre. A PhD-ösztöndíj megemelt mértéke méltánytalanság érzést kelt a fiatal oktató-kutatókban és felszínre hozza az elvárást, amelynek feszültségteremtő erejét tovább fokozza, hogy a jövőre vetítve tartósnak bizonyul. *„PhD-hallgatóként jobban vagyunk tartva, mint a junior oktatók, tehát tanársegéd vagy egy adjunktus, akinek már meg van a fokozat és szerintem ez nagyon durva, mert ugye a 180 ezres ösztöndíj a második évben az több, mint az adjunktusi alapfizetés nettó”* *„ahogy nézem a kollégákat, tanársegéd, adjunktus, akár docens, tehát az egyetemi fizetés azért nem annyira sok, tehát sokan tanácsadósodnak vagy más állásokat vállalnak.”*

Az anyagi egzisztencia megteremtésére való egyéni törekvés egyik eredménye, hogy az érintettek egyetemen

belül vagy mellette további szakértői munkákat vállalnak: „nem tudom, hogy a kutatással ezt hogyan lehet összeegyeztetni úgy, hogy a megélhetése is meglegyen az embernek, mert mondjuk az az öt idősáv, amit vállalni kell, mondjuk egy gyakornoki fizetéssel, tehát abból kijönni, ahhoz minimum tíz idősávot én úgy látom, hogy vállalni kell. De amellet kutatni?”

Az anyagi egzisztencia megteremtése mentén megjelenő összehasonlítás tovább fokozza az oktató-kutatói szerepekben megélt méltánytalanság érzetét, mert a „gyakornoki fizetés” azt jelenti, hogy ugyanaz a szakértelem tanácsadóként van valóban értékelve. Továbbá az anyagi egzisztencia megteremtése a kutatástól veszi el az időt, vagyis feszültséget generál a kutatói szerepben. A kutatói szerepben való teljesítés és az anyagi forrásteremtés feszültségének egymást erősítő hatása egy másik vonatkozásban is megjelent, amikor arról meséltek az érintettek, hogy az ideális munkatárs az, „aki kutat és meg is finanszírozza magát”.

Következésképpen az anyagi egzisztencia megteremtése szerephalmozáshoz és az oktató-kutatói szerepekhez kapcsolódóan az anyagi méltánytalanság élményéhez, valamint időhiány megéléséhez vezet. Ez utóbbi – az oktató-kutatói szerepen belüli feszültség – az anyagi egzisztencia megteremtése és a publikációs teljesítményelvárás közötti ellentmondás megtapasztalását is eredményezi, az egyén vagy-vagy kapcsolatként tapasztalja meg a két elvárást. A szervezet feloldani látszik ezt a feszültséget, amikor a kutatói szerep önfinanszírozó természetét ismeri el, azt üzenve, hogy kutatói szerepből is lehet/kell anyagi egzisztenciát teremteni. Az egyén szintjén a két elvárás feszültségteli megtapasztalása összeadódik, és ezt tovább erősíti az, hogy a szervezet az ideális munkatársprofil révén tagadja ennek az összefüggésnek a legitimitását.

Az anyagi egzisztencia megteremtése és a szerephalmozás egymást erősítő feszültségteremtő hatását tovább fokozza annak a bizonytalansága, hogy mit ismer el és hogyan az egyetem teljesítményként az oktató-kutatói szerepekben „az oktatás is egy fókuszterület...”, ugyanakkor az, aki tananyagot fejleszt, az, aki rengeteget tanít, az anyagi elismerést ugyan kaphat, de megreked a karrierjében és szerintem ez nagyon nem jól van így.”

Az anyagi egzisztencia megteremtése feszültséget okoz az oktatói és kutatói szerepek között, amelynek forrása az idő értelmezésében rejlik. Az anyagi egzisztencia megoldására az oktatói szerep rövid távon kínál megoldást, a kutatói szerep hosszú távon való gondolkodást igényel, és az anyagi egzisztencia késleltetett megoldását ígéri.

A fiatal oktató-kutatók feszültségteli tapasztalatai rávilágítanak az elvárások rejtett, egymást erősítő összefüggéseire, amelyek mentén a kitörési pontok keresése túlmutat a támogató és gátló tényezők felsorolásszerű azonosításán. Kérdés, hogy hogyan alakíthatók ki kitörési pontok a fenti összefüggés rendszerből. Ennek érdekében a következőkben feltárjuk az elvárások összefüggő megtapasztalását az egyéni és szervezeti támogató- vagy hiánytényezők mentén.

A fiatal oktató-kutatók elvárások menti tapasztalatait alakító tényezők

Az előzőekben feltárt elvárások mentén – autonómia, anyagi egzisztencia megteremtése, szerephalmozás és publikációs nyomás – körvonalazódnak a teljesítésüket támogató egyéni készségek is.

A fiatal oktató-kutatók a szerephalmozás és szerepinventizálás összeadódásából fakadó feszültségek átalakítását támogató személyes készségeik és magatartásformáik közül a reziliencia és találfékonyság képességeket emelték ki, melyek gyakran az önszabályozásra és prioritizálásra való képességben, feladatorientáltságban, a jó időmenedzsmentben és a különféle szerepekhez való rugalmas alkalmazkodási képességben mutatkoztak meg: „az időt jól be tudom osztani, magamat ahhoz jól tudom tartani, minden határidőre elkészült nem kellett éjszaka írnom, ... azt gondolom, hogy ez különleges.” „Azt kellett megszokni, hogy igen ez a sok minden, amit csinállok ez mind tudok egyszerűen én lenni. Ezt nem tudom másképp fogalmazni. Tehát ezeket a kalapokat, igen kell tudni váltogatni két-öránként.”

Az autonómia elvárása megjelenik a megfelelően fókuszált, tudományos szempontból releváns és értékes kutatási témának a megtalálása révén is, és itt a felelősségvállalást emelik ki fontos készségként. Továbbá azok a fiatal oktató-kutatók, akik proaktívan és bátran igyekeztek személyes kutatási témájuk megfogalmazására, szintén keresték a közvetlen munkatársak és a tanszék – és/vagy intézetvezetőnek a támogatását, valamint külföldi kutatói kapcsolatokat is kiépítettek, hogy valóban a saját témájuk terén leginkább szakértőnek számító kollégáktól kaphassanak inspirációt és tanácsot munkájukban. Az egyéni kezdeményező-készség mellett ez a vezetők rugalmasságát és nyitottságát is tükrözi, amely nélkül az egyéni erőfeszítések nem vezetnének a kívánatos eredményhez: „ha van ötletem meg elképzelem annak a technikai megvalósításában a tanszékvezető baromira segítőkész tehát ott tényleg amennyire a realitások engedik, igyekszik átnyomni azt a szervezet többi részén...”

A saját kutatási téma megtalálása során egyre fontosabbá válik a fiatal oktató-kutatók szociális készségeinek fejlettsége, mely által lehetőségük nyílna a tudomány területükön elismert szakértők szakmai tanácsának megszerzésére, kutatási együttműködésekben való részvételre, nemzetközi műhely(ek)ben való munkásságot eredményező tanulmányi ösztöndíjak megnyerésére vagy publikációk elhelyezésére: „kiderült számomra hogy ... [kolléga] döntési pozícióban van ...és akkor én ott konkrétan én személyesen bekopogtam hozzá, hogy segítsen már nekem, és akkor pont előkészítésében voltak, egy olyan lapszámban, ahol fiatal kutatókat próbáltak..., és akkor elmeséltem neki, hogy miről lenne szó ... és akkor ott jelent meg, de úgy hogy én találtam ...” „totál magánszorgalomból találkoztam olyan kutatókkal, akik valamennyire kapcsolódtak a témához, és kutatták a témát, és velük kezdtünk el egy szorosabb együttműködést.”

Az egyéni készségek természete és alkalmazási területe rámutat arra, hogy a kutatói szerepet tekintik viszonyítási alapnak a fiatal oktató-kutatók: ehhez viszonyítják

a többi szerepüket, ennek mentén válik explicitté az autonómia igénye és itt kelt erős feszültséget az anyagi egzisztencia megteremtése.

Az egyetemi támogató adminisztrációs rendszer hiányának hatására még inkább felerősödik az előbb beazonosított egyéni készségek alkalmazásának szükségessége, amely gyakorlat visszahat és növeli az autonómia igényét. Ily módon a szervezeti támogató rendszer hiányossága jelzi a máskülönben nem explicit szervezeti elvárást – az autonómia iránti igényt: *„ha valaki kutatói útra akar menni, annak nagyon utána kell járni, nagyon ki kell nézni, hogy pontosan mik a követelmények...utána kell menni egyedül, nem szabad azt várni, hogy a rendszer az bármilyen szempontból, a rendszer az nagyon sok ponton sérítlem hátráltatja...”*

A szervezeti támogató rendszer hiányosságát az egyéni készségeik használatával (felelősséget vállalva, proaktívan és bátran), autonóm módon, a szervezeten kívül oldják meg – nemzetközi tapasztalatszerzés – és így felelnek meg a kutatói szerepelvárásoknak, feloldva a szerepen belüli feszültséget, és teljesítve a publikációs kívánalmakat.

A nemzetközi kutatói tapasztalat eredménye a nemzetközi publikálás irányába való előrelépés – *„egy külföldi kutatói ösztöndíjjal kimentem egy fél évre, és azóta is azzal a konzulensemmel dolgozom együtt, és talán majd most lesz belőle egy cikk...”*, továbbá ez döbbsenti rá őket arra is, hogy a kutatói szabadságnak nem természetes velejárója a magányosság, és megmutatja, hogy úgy is lehetsz szabad, hogy az erősségeid mentén vagy egy kutatói csapat része: *„az én szakterületemet nem ismerték, de... minden kutatásnak így kéne működnie, hogy van egy szakterület és akkor akár van egy módszertanos ember vagy van egy, aki az irodalmat írja, van egy, aki a gyakorlati részét, és akkor úgy lehetne összerakni.”*

Az autonómia kutatói szerepben észlelt negatív hatásának feloldásában a nemzetközi tapasztalat egyedül nem elegendő, a lokális kontextusnak kiemelkedő szerepe van, és azon belül is kiemelt figyelmet kap az elérhető mentor, szerepmóddel: *„Több műhely van a tanszéken belül, lehet többféle irányzathoz csatlakozni, azt gondolom, hogy általában nyitottak a fiatalok felé.”*

„...a témavezetővel több időt tölt az ember, mint a saját családjával vagy így az évek során jobban megismeri azokat a mentorokat, és ott tud jól dolgozni az ember, ahol ez megvan.”

A lokális kontextus támogató szerepének fontossága az oktatói szerep kapcsán is megjelenik:

„a tanszékvezető is mindig megnézi a Halvelt (megj. hallgatói visszajelzés) és az alapján, ...mindig konstruktív ötletei vannak, hogy mit alakítsunk át a tárgyon, ahhoz, hogy ez jobb legyen, szóval olyan soha nem jön át, hogy velem baj van.”

Az egyéni autonómia gyakorlása, valamint a több szerepben való teljesítés érdekében fontosnak bizonyult megfelelő keretek közt tartani az adott tanszékről érkező szakmai felkéréseket. A személyes és szakmai határok kialakítása, tiszteletben tartása és tartatása fontos készségnek bizonyult mindkét elvárás esetében: *„nagyon fontos látni, én nem láttam ezt rögtön, tehát, hogy így tudni kell*

nemet mondani, bizonyos dolgokra.”

E magatartásforma kidolgozásában és megvalósításában azok, akik határozottabban elkötelezettek kutatói szerepvállalásukban szemben a többi szerepelvárással, jóval gyorsabban és egyértelműbben tudtak nemet mondani. Az egyén „nem”-jének érvényesítéséhez ugyanakkor a támogató közvetlen környezet is szükséges: *„... de próbált ahol tudott így megvédeni úgymond és azt tudom, talán most főleg ebben a félévben, mert most nem tanítok...”* *„látom, hogy amikor ezt így mondd, hogy „ne haragudj ez nem fér bele”, akkor ezt így akceptálják...”*

A nemet mondás, mint az egyéni autonómia gyakorlata, ugyanakkor gyakran nem független attól a stabil anyagi háttértől, melynek jelenléte az érintettek körében eltérő, s így mozgásterük sem azonos választásaikat illetően: *„mindig igyekeztem úgy összerakni a portfóliómat, hogy valamiféle kiegyensúlyozottság legyen a szabadság és a pénz között. Amennyire csak lehet kimaxoltam a pénzkeresési lehetőséget, de úgy, hogy minél kevesebb szabadságot kelljen feladni érte.”*

Következésképpen az autonómia és anyagi egzisztencia megteremtése egyéni szinten közvetlenül összefüggnek, ellentmondó elvárásokat támasztanak az egyén felé, és a fiatal oktató-kutatói létnek küszöbfeltételét jelentik – mely folyamatosan, megkerülhetetlenül jelen van, és a további elvárásokra adott válaszok csak velük való összefüggésben értelmezhetők.

Az egyetem és a lokális kontextus is elismeri ezen küszöbfeltételt és a fiatal oktató-kutatók különböző kutatási projektekbe való bevonásával kívánja ezt áthidalni, ugyanakkor a PhD-hallgatókat részesíti előnyben, és így a kezdeményezés eredménye épp ellentétes lesz – felszínre hozza a szervezeti támogatás hiányát az összefüggő elvárásrendszernek való megfelelésben: *„... az összes EFOP projektben ..., hogy húzzuk be a PhD-hallgatókat, mert hogy ilyen utánpótlás meg fiatal kutató meg mit tudom én mi, de amikor már meg van a fokozatod, nincs posztdoktori”* *„tanársegédként meg adjunktusként szerintem egy ilyen légüres térben vagy ... nincs kutatási projekt annyira, nincs pénz, nincs fizetés és van hatalmas oktatási teher, ami mellett kell neked publikálnod, hogy előbb-utóbb lehess majd docens.”*

Az összefüggő elvárásrendszer a kutatói szerepben való teljesítésre irányítja a figyelmet, megerősítve ennek referenciaszerepét. Ez utóbbiból fakadó nehézségeket csak fokozza, hogy a vizsgált üzleti iskolában jellemzően egy olyan kiváló teljesítményre képes munkatárs képe rajzolódik ki ideális munkavállalóként, akinek perfekcionizmusra való törekvése több szerepben is megjelenik: *„a domináns szerepmóddel, ami pozitív fennhangon van említve: aki sokat oktat, tehát azt gond nélkül, az oktatási teljesítményét azt kétszeresen is teljesíti, kutat...És emellett azért valami üzleti, egyetemen kívüli sikeres szerepe is van valószínűleg.”*

Az interjúalanyok kivétel nélkül megemlítették az oktatói és kutatói szerepekhez kapcsolódó magas teljesítménykövetelményeket, továbbá külön kiemelték ennek negatív hatását a minőségre. Nemzetközileg magas szín-

ten elismert kutató... „nem igazán léteznek nálunk, mert nem teheti meg az ember, hogy egyrészt nem oktat, mert ez mindenkitől magas szintű elvárás, másrészt, hogy esetleg talán most már jobban, de hogy dolgozzon még mellette valamit.” „tudom, hogy oktató-kutató tanároknak kell lenni, mert mind a kettő szerep elvárt... És nyilván mindkét szerep egy megfelelő, elégséges színvonalon teljesíthető is, de azért nyilván az órátartási kötelezettség az a kutatási feladatoknak a rovására megy egy idő után.”

Az oktatói és kutatói szerepekben való teljesítés gyakorlatának feszültségét tovább növeli

(1) az eltérő nemzetközi gyakorlat meg tapasztalása: „Voltam kint egy fél évet a PhD alatt az ... egyetemen és ott olyan jó volt látni, hogy kutatással foglalkoznak ott a kollégák, és egy egy tárgyat tartanak, amik úgy jók is, meg szívesen is csinálják, és nem pedig az, hogy az emberekre ráöntenek jó sok terhet és kötelező tartani”

(2) a visszajelzések elmaradása: „megírunk egy cikket ősszel és az megjelenik áprilisban, de most ettől mikor vagy érte boldog?” „senkitől se kaptam ilyen folyamatos tippet, hogy jól csinálod, ügyes volt, ez csináld és ez így nagyon elkezdett... a megzuhanás itt ez emiatt volt.”

A visszajelzés elmaradása nem a kollegiális együttműködési szándék hiányából fakad, hanem abból, hogy mindenki küzd a felsorolt kihívásokkal, és ez krónikus időhiányhoz vezet minden szinten: „úgy látom, hogy azért sokkal jobban próbálok menedzselni, mint mondjuk a felletem lévő generáció, mondjuk 40-től felfelé lévő kollégáim, mert ők így iszonyat sokat tanítanak, meg ja meg állandóan rohannak mindenhova és mindenki mindig rohan mindenhova.”

Míg az oktatói és a kutatói szerepkörben való teljesítést illetően eltérő helyzetértelmezések bontakoztak ki az interjúkban, az adminisztratív feladatok csökkentése egyértelmű igényként fogalmazódik meg, és az összefüggő elvárásrendszer egyik kritikus kitörési pontját jelenti:

„nekem brutális időm ment el ... több száz hallgatónak a leveleivel, a külön igényeivel, a tárgy elfogadásával, tehát azok a dolgok, amik egy tantárgyfelelősnek, most természetesen hozzájár a tantárgyához””Szerintem ez nem az egyetemi oktató feladata, hogy mindennek órarendet szervezzen, meg termet szerezzen, meg az összes hallgatót is vidáman kezelje.”

„több mindenben tapasztaltam már és mindig megkaptam a tanszéken, hogy ezt meg kell csinálni, oda kell menni az ügyintéző sarkába kell állni és akkor menni fog.” A kutatásfinanszírozással járó adminisztratív folyamatokkal kapcsolatos teendők is számosak, sok időt és energiát igényelnek, és az egyetem nem támogatja adminisztratív személyzettel az elvégzésüket, így „csak a nagyon elszántak hoznak ide pályázatokat.”

Tekintettel, hogy a szervezet nem tesz erőfeszítést az adminisztratív terhek csökkentésére sem az oktatói, sem a kutatói szerep mentén, az egyén az autonómia iránti igényének növelésével kompenzál, és ezzel felerősödnek a szabadság árnyoldalai, mint például az önkizsákmányolás: „a kutatói szakaszban, ott pedig már az ember teljesen rugalmasan osztja be az idejét, tehát ott éjjel 2-kor is lehet

disszertációt írni, és azzal meg végképp semmi gond nem volt.” „ameddig hagyják, hogy ne éjszaka dolgozzak, addig tudok a sok munkás szerepmodellel is jól azonosulni.”

A szerephalmozás elvárása egy hosszú távon nehezen fenntartható, akár kiegészít is eredményező munkaterhelést hoz: „ez a szerepmodell már egy kicsit ilyen küszködő fajta is, aki látványosan zsonglőröködik a sok kalapjával és nagyon sok feladata van és folyton el van havazva” miközben véleménye szerint ez nem egy bölcs követelmény az érintettekkel szemben: „nem szabadna ilyen kulturális értékek tekinteniünk, hogy annál jobb munkatárs ő, minél inkább úgy néz ki, hogy el van havazva.” „azt beszélgettük [kollégá]val, hogy ez a kiegészítő szindróma ez brutálisan jelen van az egyetemen.”

A szerephalmozás feletti kontroll élményének megszerzésében ugyanakkor komoly támogatást ad, hogy interjúalanyaink döntő többsége rendelkezik szakmai önismerettel, világosan képes meghatározni saját szakmai erősségeit, s az ehhez kapcsolódó vágyott szerepet: „a kutatást meg az oktatást, tehát hogy szerintem jó lenne, ha mind a kettőben lenne életpálya és nem nagyon szerencsés, ...hogy pedig valaki tényleg horribilis energiát rak bele tantárgyfejlesztésbe, nálunk is akár és megreked, mert mondjuk nem annyira kutat.”

A szervezet nem kínál alternatív életpályákat az egyes szerepek mentén, ily módon felerősítve a szerephalmozás feszültségét az egyén számára, kényszerítve a kutatói szerepre való fókuszálást, sugallva, hogy ez utóbbi referencia szerepként való definiálása nem mindig az egyén választása, ami az egyéni autonómia sérülését is jelezheti.

Az előzőekben feltárt elvárások közötti összefüggések erejét a kiválóság és magas teljesítmény doktrínája tovább erősíti. Interjúalanyaink véleménye szerint az egyetemen a magas oktatási terhelés minőségi ellátása mellett eredményes kutatói tevékenységet végző kolléga képét rajzolják fel előttük kívánatosként, amelynek hosszú távon, fenntartható módon való teljesítése a rendszer szintű támogatás elmaradása mellett az egyén számára lehetetlen küldetés. Következésképpen az egyetem által elismert és jutalmazott teljesítmény értelmezése ambivalenssé válik, egyes egyéneknél feszültséget és elidegenedést szül, míg mások rendszerhibaként értelmezik és proaktívan, bátran keresik az egyéni kitörési pontokat.

Főbb eredmények, következtetések

Jelen cikk keretében első lépésként azonosítottuk a fiatal oktató-kutatók által meg tapasztalt főbb elvárásokat, majd feltártuk a köztük lévő összefüggés rendszert.

A fiatal oktató-kutatók által meg tapasztalt főbb elvárások – szerephalmozás, publikálás, anyagi egzisztencia megteremtése – összecseng a nemzetközi és hazai szakirodalomban leírtakkal. Interjúalanyaink hasonlóan más kutatások eredményeihez (Broadhurst, 2014; Menzies & Newson, 2007; Vostal, 2015) arról számoltak be, hogy jelentős mértékűnek észlelik a rájuk nehezedő publikációs elvárásokat, miközben hasonlóan más hazai egyetemek munkatársaihoz (Polónyi, 2014; Bodor, 2015) oktatási ter-

helésük, s ezzel összefüggésben adminisztrációs feladataik mennyisége is kifejezetten nagy, illetve megnövekedett. Eredményeink a szerephalmozás élményét tekintve és az egyes szerepek közti ütközésekből fakadó feszültség vonatkozásban szintén a nemzetközi trendekhez illeszkednek (Osman & Hornsby, 2016; Misra, 2012; Mifsud, 2015), ugyanakkor ezek csökkentésében úgy tűnik kínálkoznak még potenciális szakmai és szervezeti lehetőségek (Jonsen et al., 2013; Sutherland et al., 2014; Osman & Hornsby, 2016).

Ezeket az elvárásokat egészíti ki a fiatal oktató-kutatók esetében a tudományos logikának való megfelelés vonatkozásában az autonómia igénye, s az ezzel kapcsolatban megtapasztalt korlátozott személyes lehetőség. A kutatói szerepben való autonómia csökkenésével együttjáró feszültség élménye azért is kulcsfontosságú, hisz az érintettek szubjektív sikerfelfogásában a saját tudomány területükhez való hozzájárulás kiemelt jelentőséggel bír (Sutherland, 2017), miközben a kutatói önbizalom kialakulásához és fejlődéséhez is hozzájárulhat (Hemmings et al., 2013).

Az autonómiaigény ugyanakkor egy olyan öndefiníciós kérdés is egyúttal, mely az egyén belső elvárásaként a többi elvárás megtapasztalását is árnyalja. Azon egyetemi elvárások, amelyek mentén sérül vagy veszélybe kerül az egyéni szabadság igénye, belső feszültséget generálnak az egyénben. Az autonómia és az anyagi egzisztencia megteremtése az egyetem részéről nem explicit elvárásaként jelentkezik a fiatal oktató-kutatók irányában, és külső vagy belső csoportokkal való összehasonlítások, elmaradó támogató intézkedések révén kerül felszínre. Az anyagi egzisztencia megteremtése – szintén hasonlóan korábbi hazai kutatási eredményekhez (Alpár et al., 2018) – szerephalmozáshoz vezet, és a két elvárás egymást erősítő feszültségteremtő hatását tovább fokozza annak a bizonytalansága, hogy mit ismer el és hogyan az egyetem teljesítményként az oktató-kutatói szerepekben. A teljesítményértékelés bizonytalanságának terhe nem ismeretlen nemzetközi szinten sem a fiatal oktató-kutatók körében (Hunt et al., 2010), ugyanakkor az egyes szerepekhez kapcsolódó formális szervezeti támogatások – mérsékelhetik az ebből fakadó feszültségek erejét (Hemmings et al., 2013; Sutherland et al., 2014).

Az elvárások közötti összefüggések iránya és természete rámutat arra, hogy a fiatal oktató-kutatók a kutatói szerepet tekintik viszonyítási alapnak: ehhez viszonyítják a többi szerepüket, ennek mentén válik explicitté az autonómia igénye és itt kelt erős feszültséget az anyagi egzisztencia megteremtése. Következésképpen az autonómia és anyagi egzisztencia megteremtése egyéni szinten közvetlenül összefüggnek, ellentmondó elvárásokat támasztanak az egyén felé, és a fiatal oktató-kutatói létnek küszöbfeletét jelentik – folyamatosan, megkerülhetetlenül jelen lévőként, miközben a további elvárásokra adott válaszok csak velük való összefüggésben értelmezhetők.

Kutatásunk során azonosítottuk azon készségeket – reziliencia, találékonyság, felelősségvállalás, proaktivitás, bátorság, szociális készségek, nem-et mondás – amelyek lehetővé teszik a fiatal oktató-kutató számára, hogy vállalja az előzőekben azonosított elvárások összefüggő rend-

szérét. Vizsgálati mintánkban tehát alapvetően ugyanazon készségek ereje rajzolódott ki elsődleges személyes erőforrásként, melyeket az utóbbi 5 év nemzetközi felsőoktatási kutatásai azonosítottak a fiatal oktató-kutatók tekintetében, mintegy jelezve, hogy alkalmazkodási készségeiket tekintve a kollégák alapvetően felveszik a versenyt külföldi pályatársaikkal (Hemmings et al., 2013; Sutherland et al., 2014). Ugyanakkor az egyéni készségek tárházának gyakorlása szükséges, de nem elégséges feltétele az elvárások egymást erősítő összefüggés rendszeréből való kitörésnek. A fiatal oktató-kutatók felelősséget vállalva és bátran kezdeményeznek, építenek ki és tartanak fenn a szervezetben és azon kívül támogató kapcsolatokat (pl. nemzetközi kutatások, közvetlen munkatársak és vezetők). Proaktív kapcsolatépítő tevékenységük rávilágít a szervezeti támogatás informális és lokális jellegére, és a közvetlen vezetőtől való függésére. A keresett, de hiányzó egyetemi támogató rendszerek – adminisztrációs teher csökkentése az oktatói és kutatói szerepben egyaránt, kutatási lehetőségek, reális teljesítményelvárások megfogalmazása és az ezekre való folyamatossá visszajelzés – jelzik, hogy az autonómia iránti igény egyúttal egy nem explicit szervezeti elvárás is. Az egyén a saját autonómia iránti igényének növelésével kompenzálja a többi elvárás megtapasztalásának feszültségét, mellyel összefüggésben fel erősödnek a szabadság árnyoldalai, mint például az önkizsákmányolás, rámutatva az olyan egyéni készségek, mint nem-et mondás és a reziliencia fontosságára.

Az anyagi egzisztencia megteremtésének, a szerephalmozásnak és a publikációs elvárásnak egymást erősítő szoros összefüggő rendszeréből lehetséges kitörési pontot kínálnának az alternatív életpályák is, amelynek most a hiányáról számolnak be a fiatal oktató-kutatók. A kutatói szerepre való szükségszerű fókuszálás az egyéni autonómia sérüléséhez vezet, vagy azért, mert kényszer szülte választás, hisz az egyén az oktatói szerepet preferálná, vagy azért, mert önkizsákmányolást eredményez. Az autonómia alapfeltételként való észlelését az is megerősíti, hogy a támogató tényezőknek nem csupán az autonómiára való törekvésre kell tekintettel lenniük, hanem az ezt kísérő árnyoldalakat is kezelniük kell, mint például megakadályozni az önkizsákmányolást, a saját kutatási témáért való túlzott egyéni felelősségvállalást és a magányt. Az autonómia alapfeltétel-természetét erősítik a tetten érhető védekezési mechanizmusok is – az autonómia illúziójának fenntartása már képes megküzdésre ösztönözni az egyént (Toarniczky et al., 2019).

A cikkben felvázolt kutatási eredmények további elemzések szükségességére világítottak rá. Jelen elemzés a feszültséggeneráló egyetemi elvárások rendszerét állította fókuszba, valamint a megtapasztalásukat alakító egyéni és szervezeti tényezők feltárását. Elemzésünk ugyanakkor nem tért ki a siker különböző értelmezéseire, és ily módon a jó gyakorlatok mélyebb feltárása is elmaradt. A siker szubjektív értelmezésének és az alkalmazott megküzdési stratégiáknak együttes kombinációjával leírhatóvá válik az ideális munkavállaló képe, valamint az ehhez történő különböző viszonyulási minták, közelebb kerülve az ellenállás, azonosulás árnyoldalainak megértéséhez.

Jegyzet

¹ A mintába kerülés során a jelenlegi foglalkoztatási jogviszony számított kritériumként, függetlenül a fokozatszerzés helyétől. Továbbá a kritériumnak megfelelő egyetemi adjunktusokat is belefoglaltuk a mintába, ami eltérést jelez a fogalom angolszász meghatározásához képest.

² A kutatás során szakértői interjúkat is készítettünk az üzleti iskola olyan munkatársaival, akiknek rálátása és/vagy hatása van az egyetem által elvárt sikertényezők meghatározására és a támogatást nyújtó infrastruktúra alakítására, valamint követendő szerepmodellekként emlegették őket a kutatásban részt vevő fiatal oktató-kutatók. A szakértői interjúk elemzése nem része a cikknek.

Felhasznált irodalom

- Alpár, D., Barnaföldi, G., Dékány É., Kubinyi, E., Máté, Á., Munkácsy, B., Neumann, E., Solymosi, K. & Toldi, G. (2018). *Fiatal kutatók Magyarországon – Felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről* (Kutatási jelentés). Budapest: MTA.
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41, 205-219.
- Alvesson, M. & Spicer, A. (2016). (Un)Conditional surrender? Why do professionals willingly comply with managerialism. *Journal of Organizational Change Management*, 29(1), 29-45.
<https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2015-0221>
- Ansmann L., Flickinger T., Barello S., Kunneman M., Mantwill S., Quilligan S., Zanini C. & Aelbrecht K. (2014). Career development for early-career academics: benefits of networking and the role of professional societies. *Patient Education and Counseling*, 97(1), 132-134.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.06.013>
- Bak, H.J. & Kim, D.H. (2015). Too much emphasis on research? An empirical examination of the relationship between research and teaching in multitasking environments. *Research in Higher Education*, 56(8), 843-860.
<https://doi.org/10.1007/s11162-015-9372-0>
- Barker, J. (1993). Tightening the iron cage: concertive control in self-managing teams. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 408-437.
- Bennion, A. & Locke, W. (2010). The early career paths and employment conditions of the academic profession in 17 countries. *European Review*, 18(S1), 7-33.
<https://doi.org/10.1017/S1062798709990299>
- Berács, J. (2017). Hallgatói mobilitás, külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban. In Berács J., Derényi, A., Kádár-Csoboth, P., Kováts, G., Polónyi, I. & Temesi, J. (eds.), *Magyar Felsőoktatás 2016 Stratégiai helyzetértékelés* (pp. 57-63). Budapest, Hungary: NFKK.
- Bodor, M. (2015). Az oktatási és kutatási tevékenységek arányának vizsgálata az állami felsőoktatási intézményekben. *Vezetéstudomány*, 46(8), 44-76.
- Bristow, A., Robinson, S. & Ratle, O. (2017). Being an early-career CMS academic in the context of insecurity and 'excellence': the dialectics of resistance and compliance. *Organization Studies*, 38(9), 1185-1207.
<https://doi.org/10.1177/0170840616685361>
- Broadhurst, K. (2014). Academic publishing and the doctoral student: Lessons from Sweden. *Qualitative Social Work*, 13(5), 595-601.
<https://doi.org/10.1177/1473325014544936>
- Delbridge, R. & Edwards, T. (2013). Inhabiting institutions: Critical realist refinements to understanding institutional complexity and change. *Organization Studies*, 34(7), 927-947.
<https://doi.org/10.1177/0170840613483805>
- Derényi, A. (2018). A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In Kováts, G. & Temesi, J., *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017* (pp. 130-146). Budapest, Hungary: NFKK.
- Edwards, M. & Roy, S. (2017). Academic research in the 21st century: maintaining scientific integrity in a climate of perverse incentives and hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, 34(1), 51-61.
<https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>
- Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, E. R. & Lounsbury, M. (2011). Institutional complexity and organizational responses. *Academy of Management Annals*, 5(1), 317-371.
<https://doi.org/10.5465/19416520.2011.590299>
- Hemmings, B., Hill, D. & Sharp, G. J. (2013). Critical interactions shaping early academic career development in two higher education institutions. *Issues in Educational Research*, 23(1), 35-51.
- Hunt, C., Richardson, W. & Fung, D. (2010). Hope, doubt and intellectual love: early career academics' perspectives on academic practice. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 1-11.
- Jonsen, K., Butler, C., Mäkelä, K., Piekkari, R., Drogendijk, R., Lauring, J., Lervik, J.E., Pahlberg, C., Vodosek, M. & Zander, L. (2013). Processes of international collaboration in management research: a reflexive, autoethnographic approach. *Journal of Management Inquiry*, 22(4), 394-413.
<https://doi.org/10.1177/1056492612464429>
- Juusola, K., Kettunen, K. & Alajoutsijärvi, K. (2015). Accelerating the Americanization of Management Education: Five Responses From Business Schools. *Journal of Management Inquiry*, 24(4), 347-369.
<https://doi.org/10.1177/1056492615569352>
- Menzies, H. & Newson, J. (2007). No time to think: academics' life in the globally wired university. *Time & Society*, 16(1), 83-98.
<https://doi.org/10.1177/0961463X07074103>
- Mifsud, S. (2015). *Supporting early career academics (ECAs) through coaching* (Doctoral dissertation). Brock University.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2741.6403>
- Misra, K. S. (2012). Academic decathletes: insights from the metaphor and an exemplar. *Journal of Management Inquiry*, 21(3), 279-286.
<https://doi.org/10.1177/1056492611428749>
- Osbaldiston, N., Cannizzo, F. & Mauri, C. (2016). 'I love my work but I hate my job' – Early career academic perspective on academic times in Australia. *Time &*

- Society*, 28(2), 743–762.
<https://doi.org/10.1177/0961463X16682516>
- Osman, R., & Hornsby, D. J. (2016). Communities and scholarship in supporting early-career academics at the University of the Witwatersrand. *Studies in Higher Education*, 41(10), 1835-1853.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1221659>
- Pegg, M. J., Adams, A. E., Smith R. H., Bottoms, I. S., Kern, A. L. & Wu, K. (2014). Finding FRiENDs: creating a community of support for early career academics. *Brock Education*, 24(1), 47-54.
<https://doi.org/10.26522/brocked.v24i1.450>
- Polónyi, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 23(2), 185-204.
- Polónyi, I. (2017). Kutatási eredményesség a felsőoktatásban. In Berács J., Derényi, A., Kádár-Csoboth, P., Kováts, G., Polónyi, I. & Temesi, J. (eds.), *Magyar Felsőoktatás 2016 Stratégiai helyzetértékelés* (pp. 51-56). Budapest, Hungary: NFKK.
- Polónyi, I. (2018a). A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In Kováts, G. & Temesi, J. (eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017* (pp. 79-101). Budapest, Hungary: NFKK.
- Polónyi, István (2018b). A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In Kováts, G. & Temesi, J.(eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017* (pp. 111-129). Budapest, Hungary: NFKK.
- Schmidt, A. (2018). *Torn academics. Lenses on roots of tensions and responses to competing logics in Higher Education*. Paper presented at the 34th EGOS Colloquium, Tallin, Estland, 04.07.-07.07.
- Sorcinelli, M. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses. *New Directions for Teaching and Learning*, 1992(50), 27–37.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219925005>
- Sutherland, K., Wilson, M.S. & Williams, P. (2014). *Success in Academia?: The Experiences of Early Career Academics in New Zealand Universities*. Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Sutherland, K. (2017). Constructions of success in academia: An early career perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 743-759.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072150>
- Sutherland, K. & Petersen, L. (2010). *The Success and Impact of Early Career Academics in Two New Zealand Tertiary Institutions*. Wellington, New Zealand: An Ako Aotearoa Publication.
- Toarniczky, A., Juhászné Klér, A., Kun, Zs., Vajda, É., Harmat, V. & Komáromi, B. (2019). Coping paradoxes or how to construct a sustainable career in academia. In Kováts, G. & Rónay, Z. (szerk.), *In search of excellence in higher education* (pp. 103-121). Budapest, Hungary: NFKK.
- Teichler, U., Arimoto, A. & Cummings, W.K. (2013). *The changing academic profession*. Netherlands: Springer.
- Tókos, K. & Kovács, Zs. (2015). Együttműködés a tanulási eredmények alkalmazása során a hazai felsőoktatási intézményekben In Vámos, Á. & Kopp, E. (szerk.), *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban* (pp.137-180). Budapest, Hungary: Oktatási Hivatal.
- Vostal, F. (2015). Academic life in the fast lane: the experience of time and speed in British academia. *Time & Society*, 24(1), 71-95.
<https://doi.org/10.1177/0961463X13517537>
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M. & Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: the central role of work–family conflict. *Educational Psychology*, 38(6), 800-819.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1340590>