

Horváth Attila–Pócze Gábor

Minőség és közoktatás*

– Vezetés a minőség szolgálatában: Total Quality Management a hazai közoktatásban –

A TQM, azaz Total Quality Management magyarra nehezen fordítható kifejezés, s valószínűleg meg kell vele barátkoznunk, csakúgy, mint más nyugati jövevényszavakkal. Mégis, ha le kellene fordítanunk, talán Mindenki Minőségi Menedzsmentje lehetne félig magyarított változata.

A közoktatás irányításában, folyamatainak szervezésében, finanszírozásában, az egyes intézmények, iskolák fenntartásában a hiedelmek, ideologikus elvek és közhelyek helyét egyre inkább átveszik az adatok és a tények. Egyre nehezebb elhittetni az ázsiai kistigrisekre hivatkozva, hogy a leghatékonyabban megtérülő befektetés az oktatás, ha nincs tőke, vagy ha a befektetőket kizárólag a gyors megtérülés érdekli. Az oktatásüggyel kapcsolatos hiedelmek ártértékelődésének egyik felhajtó ereje kétségtelenül a pénzihiány. Ha nincs elég pénz, csökken vagy végleg eltűnik a nagyvonalúság, helyére a száraz pragmatizmus, a „mit kapok a pénzeimért” szemlélete kerül. A pénzihiány mellett azonban látni kell más ösztönzőket is, amelyek a racionális és elszámoltatható működés irányába sodorják az iskolákat.

A kihívások

Méretváltozás

A közoktatási intézmények kapacitása manapság tartósan meghaladja a mennyiségi igényeket. Az óvodások és az általános iskolások létszáma 1986-ban 1 229 455 fő volt, 1994-ban 985 291. Ez a nyolc év alatt, tehát különlegesen gyorsan végbement folyamat azt jelenti, hogy minden negyedik széken ma nem ül senki, s ami még elgondolkodtatóbb: nem is fog. Míg ugyanis az elmúlt 40 évben ahhoz szokhattunk hozzá, hogy a demográfiai hullámvölgyeket hullámhegyek követik (s a viták – elvben – arról szólnak, hogy a csúcshoz vagy a mélyponthoz közeli kapacitásra tervezzük a rendszert), addig most és a belátható jövőben arra számíthatunk, hogy a hullámok „kiszimulnak”, lecsengésük a korábbi hullámvölgyhöz közeli szinten következik be (MKM, Közoktatási helyzetkép, 1994). Ezért tehát nem igaz az a hiedelem, hogy átmeneti időszakról van szó, ami után ismét növelni kellene a rendszer kapacitását, ellenkezőleg: a szolgáltatás minőségének sérelme nélkül (vagyis a legrosszabb minőség leépítésével) hozzá kell igazítani a rendszer mennyiségi teljesítményét a mennyiségi igényekhez. Legalábbis abban az esetben, ha elismerjük, hogy a közoktatási intézményrendszer kapacitásának a tanulók létszámához kell(ene) igazodnia. (Korábban éppen a demográfiai inga erős kilengése miatt a szakma jól felfogott érdeke volt az összefüggést opponálni.)

* A tanulmány előkészítésében közreműködött: Bódis Éva, Bognár Mária, Hamrák Anna, Horváth H. Attila, Trencsényi László. Segítségüket köszönjük.

Mindez természetesen nem megy „fájdalommentesen”, hiszen a rendszer alapelve korábban a „több iskola-több pedagógus-több kréta-jobb iskola” elvét követte, ha ezt nem is igazolták vissza minden esetben a diákok.

Van nevesített fenntartó

A közoktatás-irányítás átalakult rendszerében minden iskola, óvoda, kollégium és más intézmény „gazdára” lett. A korábbi távoli és csak elvont (össztszadalmi) érdekeket megjelenítő állam helyét, szerepét átvette a közeli, általában közvetlen (politikai) felelősséggel tartozó önkormányzat vagy a szintén tulajdonosi szemlélettel rendelkező magániskola – fenntartó egyház vagy vállalkozó. Talán kevésbé ismert tény, de jól jellemzi ezt a változást, hogy ma már minden egyes közoktatási intézménynek saját költségvetéssel kell rendelkeznie (megszűnt a tanácsi „szakfeladat”-tervezés, amiben például egy település összes iskolája bérét, dologi költségeit stb. tervezték). Azt már viszonylag pontosan meg lehet mondani, hogy mennyit költ egy közszolgáltatási feladatokat ellátó szervezet, azt azonban, hogy mire, egyelőre csak nagyjából.

A fenntartók szemléletére egyre jellemzőbb lesz (különösen, ha az előbbiek jegyében ki kell választani a fájdalommentesen – sőt adott esetben a minőség javítása érdekében – megszüntetendő kapacitásrészt), hogy a pénzt és a belőle megszerveztet, megvalósított tevékenységet, szolgáltatást összefüggésbe kívánják hozni.

Az 1993. évi közoktatási törvény kilátásba helyezi, hogy az iskoláknak el kell készíteniük és nyilvánosságra kell hozniuk pedagógiai programjukat. A pedagógiai program és a helyi tanterv – mely a törvény előírásai szerint része a pedagógiai programnak – együttesen a finanszírozó számára is átlátható módon leírja, hogy az adott intézmény mely évfolyamán milyen tényleges tevékenység folyik a tantervi és a tanterven kívüli foglalkozásokon. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és a fenntartó hagyja jóvá. A jóváhagyás csak abban az esetben tagadható meg, ha a pedagógiai program olyan elemeket tartalmaz, amelyek finanszírozását a fenntartó nem tudja biztosítani, illetve nem tartalmaz olyan elemeket, amelyekhez biztosította a feltételeket. Az intézményeket a fenntartó beavatkozásától viszont védi a törvény előírása, ami szerint a pedagógiai programot csak nevelőtestületi elfogadás után lehet felterjeszteni a fenntartónak. A pedagógiai program megjelenésével tehát nemcsak annyi történik, hogy az iskolai „munkaterv” nyilvánosságra kerül, hanem a kétoldalú kötelezettségek és garanciák nyomán a fenntartó és a közszolgáltatást nyújtó egyaránt alkupozícióhoz jut. Megegyezésük egyben arra is biztosíték, hogy az iskola csak azért tehető felelőssé, amit pedagógiai programjában vállalt, azért viszont felelőssé tehető. Mindez azért is fontos, mert az iskolaalapítás és -választás törvényi garanciájával felruházott iskolahasználó a szolgáltatás igénybevételekor, a folyamat elején tájékozódni kíván.

Van választás és van választó

Jóllehet az iskola igénybevételére a tanuló életének törvényben meghatározott szakaszában kötelezhető, s így kényszerfogyasztó, bizonyos korlátok között mégis rendelkezik a választás szabadságával. A fejkvóta bevezetésével az iskolák jelentős része megtapasztalhatta, hogy a tanárok egzisztenciálisan közvetlenül érintettek a gyerekek és a szülők döntésében: az adott iskolát választják vagy inkább a szomszédosat. A tankötelezettség önmagában még nem garancia arra, hogy lesz

elegendő tanuló, a fejkvótával viszont a tanulólétszám és az iskola fenntartói támogatása összekapcsolódott. (Igaz, a nyers következményeket a több iskolát fenntartó önkormányzatok általában nem hátrították át közvetlenül az intézményre.) A választás pusztán ténye azonban két dologra mindenképpen felhívta a figyelmet: az azonos típusú iskolák programjai közötti különbségekre, és arra, hogy szélsőséges esetben még a kényszerfogyasztás körülményei között is tönkre mehet a szolgáltató. (Mint ahogy – ha jól tudjuk –, ment már tönkre katonai bakancsgyár is.)

A választás azonban a fenntartók 95%-a számára is jelentéssel bíró tény. A második szabad önkormányzati választásokon a helyi képviselők az elemzők nem kis meglepetésére nemcsak érveltek, hanem hatottak is azzal az érveléssel, hogy megőrizték, sőt bizonyos helyeken és időszakokban fejlesztették az iskolákat. Úgy látszik, az emberek közvetlen anyagi érdekeik ellenére is hajlandók fellépni az iskolázás változatlanlansága érdekében, hiszen sok helyen utcán tüntetnek elnéptelenedett intézmények közpénzekből történő további működtetéséért. Ebből is látható, hogy a közoktatásban milyen határozottan szétvált egymástól a szolgáltatás és annak ára.

Van (lesz?) alternatíva

A választás alapja a különbség. Az iskolaválasztáson keresztüli ítéletalkotás az iskolák pedagógiai programjáról csak abban az esetben reális, ha tényleges különbségeket tudnak érzékelni a laikus iskolahasználók két azonos célra szervezett intézmény működésében. E különbségeknek hosszabb távon meg kell jelenniük a tanulók életpályájának későbbi alakulásában, ellenkező esetben csak látszatkülönbségekről van szó, amelyek érdekesek lehetnek a szakma számára, de a laikusok többségét hidegen hagyják. Az persze igaz, hogy az iskola pedagógiai programjában jelentkező sajátosságok mellett az iskolaválasztók közötti különbség is komoly hatással lehet még a tanulók életpályájának alakulására. (Egyszer talán érdemes lenne megvizsgálni, hogy a szülők az iskolát vagy az ugyanazt az iskolát választó szülőket választják-e inkább.) A pedagógiai programok elkészítése kétségtelenül lépés lesz a valóságos alternatívák megjelenése felé: mellette azonban előbb-utóbb tényleg elkerülhetetlen lesz néhány valóban különböző tankönyv, módszer, pedagógus és iskolaépület megjelenése a mindennapi gyakorlatban.

A válaszok

A közoktatásban bekövetkezett változások sora nagyjában-egészében nemcsak Magyarországra jellemző, hanem európai vagy inkább világtrend, amely egyre inkább a nagy egységes oktatási ellátórendszerek lebomlására utal. Az egységesség a működtetés szempontjából két dimenzióban látszik felbomlani: egyrészt kezd kettéválni a finanszírozás és a tartalmi irányítás stratégiai (oktatáspolitikai) és menedzsmenti (intézményirányítási) szintje, másrészt, részben ennek eredményeképp csökken az állami dominancia a közoktatás direkt irányításában. A finansziális központosítás az intézmények közvetlen (fejkvótás, állami szerződésesekben szabályozott) finanszírozását, a helyi liberalizáció pedig általában az intézményi önállóság növekedését és bizonyos piaci elemek megjelenését jelenti. A tartalmi szabályozás erősödése a nemzeti tantervek, alaptantervek megjelenésében, újrafogalmazásában ölt testet, míg helyi szinten a nagyobb szakmai autonómiát követeli

meg. Magyarországon is a levegőben van bizonyos piacosodási folyamat megindulása az oktatás területén. Ugyanakkor sajátos módon a tartalmi szabályozás erősödését élhetjük meg a NAT bevezetésének idején, mely felváltja a jelenlegi „elvileg 1978-as tantervi”, gyakorlatilag pedig semmilyen irányítást. A piaci működés és a tartalmi szabályozás vagy másképpen a hatékonyság és a minőségkontroll összefüggései alapvetően új intézményirányítási és -fejlesztési stratégiát és taktikát kívánnak.

A piac kategóriái az oktatás területén csak óvatosan és bizonyos módosításokkal alkalmazhatók. A iskolázás, azaz az oktatási terület egy szűkebb szelete s azon belül még szűkebben a kötelező iskolázás ugyanis speciális fogyasztás, „kényszerfogyasztás”. A vevőnek nemcsak joga, hanem kötelessége is fogyasztania. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a vevő és a fogyasztó nem ugyanaz: a szülő lép fel vevőként, hiszen ő választ gyermeke számára szolgáltatást, de valóságosan és természetben nem ő fogyaszt, hanem a gyerek. Az már csak további komplikációt eredményez, hogy nem közvetlenül a vevő fizet a személyében más fogyasztó számára nyújtott szolgáltatásért, hanem az iskolafenntartó (állam, önkormányzat). Még további különbséget jelent az egyszerű piaci szituációtól az, hogy a vevő intézményt választ, s ezen belül igen szűkösek elvárásainak, igényeinek artikulálási lehetőségei: olyan ez, mintha boltot választana, de a benne levő árut már nem válogathatja, ha közben a minőséggel elégedetlen. Míg azonban közönséges áru-féleségeknél egy másik bolt választása többé-kevésbé problémamentes lehet, az iskola esetében nyilvánvalóan más a helyzet, hiszen a gyermek, a fogyasztó ráadásul nemcsak fogyaszt, hanem maga egy folyamat tárgya és eredménye is, azaz termék is egyben. Iskolaváltás esetében tehát nemcsak a fogyasztó vált terméket, hanem, alighanem egyedülálló módon, a „termék” is „termelőt”.

Miközben tehát szükségesnek és hasznosnak tetszik piaci kategóriák bevezetése és ipari menedzsmenttechnikák meghonosítása az oktatásirányítás területén, aközben látnunk kell, hogy a mechanikus alkalmazás leegyszerűsítésekkel jár, és könnyen tévútra viheti gondolkodásunkat. Mindemellett egy dolog egészen biztos: az iskolafejlesztés, az oktatás számára a jövőben alapvető lehet, hogy a vezetés mennyire képes elsajátítani azt az alapvetet, amellyel például a japán autóipar megelőzte a fejlett és tradicionálisan rendelkező vetélytársait: figyelni kell a piacot, és olyan terméket kell kifejleszteni, amely a vevők igényeit *meghaladják* (Sallis, 1993). Bár láttuk, hogy a piac kategóriáinak használatát ellenzőőknek igen sok mindenben igazuk lehet, s az oktatás nem mindenben analóg a szolgáltatások és áruk általában vett piacával, azt is látnunk kell, hogy nincs más út az oktatási rendszerek modernizációjához, mint azok közelítése a társadalom egyéb, piaci alapon működő alrendszeireihez. A modern oktatás ugyanis szolgáltatásként működik, ez biztosítja dinamizmusát és a társadalomban bekövetkező változásokra való érzékenységét.

Az oktatás szolgáltatás, amely pénzbe kerül, s mint minden áru jellegű viszonynál itt is két szempont a fontos: az ár és a minőség. Míg azonban pl. egy cipő vásárlásánál a vásárló és a szolgáltató egyaránt abban érdekelt, hogy a vevő elvárásai mind az ár, mind a minőség tekintetében egybeessenek az áru jellemzőivel, addig az iskola esetében ez a két szempont szétválik: az ár a *szolgáltató* (az iskola) és a *megrendelő* (a fenntartó) közötti viszonyban lényegi kérdés, míg a minőség a *külső fogyasztó* (szülő, gyerek) és a *szolgáltató* (az iskola) érdekszférájába tartozik. Konfliktusaink gyökere ebben a vásárlói meg hasonlottságban ered: a végfogyasztót nem érdekli az ár, mert nem ő fizet közvetlenül, a megrendelőt pedig nem igazán érdekli a minőség, mert nem ő a közvetlen végső fogyasztó.

Ezért van az, hogy a pénzügyi szemlélettel rendelkező politikusok azt mondják, némi joggal, hogy nincs összefüggés a rendelkezésre álló pénzeszközök és az oktatás minősége között. Nem áll rendelkezésre ugyanis információ az oktatás valóságos teljesítményének valóságos minőségéről, s elsősorban azért, mert nem definiált megfelelően a minőség kritériuma. Az IEA nemzetközi tesztjei és vizsgálatai tűnnek az egyetlen minőségi mércének, viszont nem jelzik a pénzügyi megszorítások hatását. Ennek oka valószínűleg az, hogy a matematika vagy természettudomány oktatásának minőségét nem közvetlenül, hanem áttételeken keresztül, időben jóval elcsúsztatva befolyásolja a több vagy kevesebb forrás megléte, s minél közvetettebb a kapcsolat, annál nehezebb igazolni az összefüggés meglétét. Fentebb azonban láttuk, hogy a minőség és ár (vagy költség) között már azért sincs összefüggés, mert az iskolázás specifikus jellegéből fakadóan a „vevő” két különböző formában jelenik meg (a fenntartó és a gyermek, szülő), s ennek megfelelően az egyik az árat, a másik a minőséget tartja fontosnak.

A minőség meghatározásához tehát olyan operatív fogalmat kell találnunk, amely alkalmas lehet arra, hogy világosan meg lehessen fogalmazni a finanszírozó, a szolgáltatást biztosító és a fogyasztó közötti alkufolyamatban, hogy ki, mit, mennyiért, hogyan ad és kap. Rowley néhány minőségdefiníció megvizsgálása után három alapvető jellegzetességet talált, melyek egy termékre vagy szolgáltatásra a „minőség” kifejezés mentén alkalmazhatók: a termékek vagy szolgáltatásnak 1. ki kell elégítenie a vevőt, 2. meg kell felelnie saját specifikációinak, 3. mindezeket „elsőre” kell biztosítani próbálkozások és selejtek nélkül. Iskolai, oktatási területen ez egyszerűen azt jelenti, hogy az iskola minőségi szolgáltatást nyújt, ha folyamatosan és panszermentesen kielégíti használóit, és azt nyújtja mennyiségben és jellemzőit tekintve, amit ígért.

A fenti probléma úgy is megfogalmazható, hogy az oktatási, iskolai szolgáltatások terén *három fogyasztói kör* van. 1. A végső fogyasztó a tanuló, de a tanuló már bizonyos produktumokat „fogyaszt”, azaz a végfogyasztást megelőzi 2. egy szolgáltatás-előállítási fázis, amikor is a pedagógus elkészíti a pedagógiai programot, a tananyagot, az eszközöket, az anyaghoz hozzárendeli a szervezeti és technológiai környezetet. Azaz a szervezeten belül a belső fogyasztó, amely a külső forrásokat felhasználva a szolgáltatást nyújtja, és végül 3. az iskola „kifelé” is szolgáltat, fenntartója vásárlói jellemzőkkel leírható elvárásrendszerrel lép fel vele szemben, tehát annak is meg kell felelnie. Olyan rendszerre van szükség, amely a minőségi szolgáltatásra serkent, miközben a hatékony forrásfelhasználást ösztönzi.

A „dolog” a közszolgáltatásban úgy kezdődött, hogy az egészségügyi finanszírozásában szerepet vállaló társadalombiztosítási pénztárak szerződéses viszonyra léptek a szolgáltatást nyújtó orvosokkal. Mivel e pénztárak közvetlenül a biztosítottaktól függtek – tönkremehettek, ha a biztosítottak elfordultak tőlük, hiszen nem állt mögöttük állami garancia –, szoros érdekük volt megvizsgálni, hogy a szolgáltatók mit és mennyiért nyújtanak. Kezdetben minőség-ellenőrzési rendszert (quality controll – qc) dolgoztak ki. Ám hamar világossá vált, hogy a minőség ellenőrzése csak addig megoldás, amíg jó (elfogadható) a minőség. Mindjárt baj van, ha nem az. Hiszen akkor már elégedetlen a szolgáltatás igénybevevője, s akkor már elköltötték a pénzt a silány szolgáltatásra. Az egyetlen lehetőség a megtorlás: a biztosító a következő évtől nem szerződik az adott orvossal. Csakhogy ebben az esetben egyre foy az orvosok száma, ami – belátható – az átlagos minőség zuhanásszerű visszaesésével jár. Ezért kidolgozták a minőségbiztosítás (quality assurance – qa) rendszerét, ami abban tér el az előbbitől, hogy nevesíti

azokat a szolgáltatásokat, amiket a finanszírozó köteles nyújtani a felhasználó számára a minőség szavatolása érdekében. Ilyen lehet pl. a folyamatos adatelemzés, a továbbképzés, az új módszerek és eszközök piacának figyelemmel kísérése, innovációs beruházások, a minőségi követelmények folyamatos karbantartása stb. Látható, hogy a qa már összekapcsolja – a közös érdekelttség alapján – a forrás biztosítóját és a felhasználót. Innen már csak egy lépés a szolgáltatás igénybevevőjének, vagyis az egészségügyben a betegnek, a szociális szolgálatoknál a kliensnek, a közoktatásban a szülőnek és a tanulóknak mint végső „felhasználónak” a belépése a rendszerbe. Elvégre ő a fogyasztó, az ő elégedettsége vagy elégedetlensége a tulajdonképpeni mérce a szolgáltatás minőségének meghatározásakor (Minőség-ellenőrzés és teljesítménymérés az egészségügyben, 1992).

A TQM

A TQM, mint az sejthető is, amerikai találmány. W. Edwards Deming neve fémjelzi ezt az irányítási technológiát, amely mára a fejlett világ egyik leghatékonyabban működő fejlesztési filozófiája. Deming amerikai, de érdekes módon hazájában nem lett proféta, s elsőként Japánban alkalmazták módszerét. A TQM, azaz Total Quality Management magyarra nehezen fordítható kifejezés, s valószínűleg meg kell vele barátkoznunk, csakúgy, mint más nyugati jövevényszavakkal. Mégis, ha le kellene fordítanunk, talán Mindenki Minőségi Menedzsmentje lehetne félig magyarított változata, vagyis egy teljes iskolát (körzetet) érintő vezetési program/modell, amely a magasabb minőség érdekében működik. E tanulmányban azonban a könnyebb kezelhetőség érdekében a TQM kifejezést használjuk.

A TQM, ipari karrierjét követően, megjelent a közszolgáltatásokban is (Minőségellenőrzés és teljesítménymérés az egészségügyben, 1992). Az oktatásban viszonylag későn, 1992-től kezdték alkalmazni a rendszert, akkortól viszont az iskolakörzetektől kezdve egyes intézményeken át a felsőoktatásig egészen változatos körülmények között adaptálták (Rowley, 1995, Murgatroyd-Morgan, 1992, Nielsen-Dunlap, 1992). A TQM oktatási rendszerben való alkalmazását frappánsan definiálja Nielsen és Dunlap: „célunk egy minőségi környezet létrehozása, amely stratégiai tervezésre, csapatmunkára, továbbképzésre, adatokra támaszkodó döntéshozatalra, minőségbiztosításra és fogyasztói elégedettségre épül. Minden tevékenységünk alkalmazásával fel kell tennünk a következő három alapkérdést: kik a fogyasztóink? mik az igényeik? hogyan lehet ezeket az igényeket a szervezet folyamatos fejlesztése mellett kielégíteni?”

A TQM az oktatásban az a módszer, amivel az elsorolt kihívások és változások következményei megjeleníthetők az iskolák gyakorlatában. Az intézmények minőségi működésében érdekelt tényezők, nevelők, iskolai szintű vezetők, fenntartók és külső szakemberek közös megegyezéssel alkalmazható szervezetfejlesztési eljárása annak érdekében, hogy a kölcsönösen elfogadott költség-hasonértékek kialakított keretein belül szavatolja a szintén megegyezéssel kialakított minőséget. A TQM úgy ígér nagyobb hatékonyságot, hogy a kialakított küszöb alatt tartja a költségnövekedést. Nagyon fontos eleme a TQM-nek, hogy az érdekelték együttműködése tényekre és adatokra épülő helyzetelemzés alapján jön létre, megkeresve a finanszírozó és a felhasználó közös érdekeit, törekedve arra, hogy az iskolák vezetését a célok és folyamatok közös alakításába bevont beosztottak támogatásával erősítse meg. Az adatok és a tények tisztelete (és használata) általában nincs igényre a közoktatásban dolgozók népes seregének. Hiszen a közkeletű meggyőződés szerint az „emberi

tényező" változása, gyarapodása nehezen mérhető, és különösen nehéz megmondani, hogy milyen változásnak mi az oka. Az pedig csak még tovább bonyolítja a helyzetet, hogy majdnem reménytelen megmondani, milyen változás a „jó”. Mindenkinnek olyan, amilyen szeretne, s amilyenhez hozzájut.

A mérés, az adatokra és tényekre építkező irányítás és a gyermek szeretetére és személyisége gondozására, ápolására apelláló pedagógikum ellentmondása kibékíthetetlennek tűnik, mindaddig, amíg az iskola teljesítményét a személyiségfejlődés próbakövével szembesítjük. A „több pénz-több (nagyobb?) személyiség” abszurd összefüggésének nincs feloldása.

Csakhogy a finanszírozó nem a személyiségfejlődést finanszírozza, hanem a (többek között ennek segítségével is megbízott) pedagógus munkáját, az iskola fűtését, világítását, karbantartását, egyszerűen működését. Vagyis csupa mérhető dolgot. Cserébe pedig tudni akarja, hogy a pénzt tanításra, fűtésre, világításra, működtetésre költötték-e. „Am legyen” – mondja erre a pedagógus, de a „lényeg az láthatatlan”. Valószínűleg igaza van, de ha így van, akkor nem a lényegre kell mérni, hanem azt, ami megragadható, amiben „felsejlik” a lényeg. A TQM alapelve, hogy minden mérhető, ha megfelelő (a finanszírozó, a szolgáltató és a szolgáltatást igénybe vevő számára megfelelő) mértékegységet és mérőeszközt találunk hozzá. Vagy például nem mérhető-e a „hátrányos helyzetű tanulók higiénés szokásainak kialakítása, a kulturált étkezés szabályainak megtartása”? Dehogyan. A mértékegység az étkezések előtti kézmosások gyakorisága (a kézmosások potenciális maximumához, vagyis a tanulók és az étkezések számának szorzatához viszonyítva), a mérőeszköz a tartós megfigyelés. A cél az, hogy a hátrányos helyzetű – de talán egzaktabb, ha azt mondjuk, hogy a kezét nem mosó – tanulók 75%-a harmadikos korára figyelmeztetés nélkül mossa meg a kezét ebéd előtt. A módszer? Ez a pedagógus szakmai autonómiájának kérdése, mint ahogy az is, hogy a fenti célról, elérésének feltételeiről, a mérés módjáról megegyezzen a finanszírozóval. Mondhatja erre valaki, hogy a lényeg nem a kézmosások száma, hanem az, hogy a tanulók miért mosnak vagy nem mosnak kezét. Meglehet – bár véleményünk szerint a kézmosás fontosabb, mint a motívum –, de akkor az a helyzet, hogy a lényeg a lényeg, a finanszírozó pedig a szappant, a kéztörölőt, a nevelőt és a folyóvizet finanszírozza.

A példából látható, hogy amikor a TQM „mérésről” beszél, nem (csak és nem feltétlen) tantárgyi tesztekre, a „tárgyi tudás” ellenőrzésére gondol. Igaz: minden szépen hangzó cél ellenőrizhető, megragadható formában történő megvalósítását szorgalmazza.

A TQM rendszerében a minőséget a felhasználó-közponitú kvalitás jelenti. Ez azt jelenti, hogy az iskola működésében a „vevőkör” igényei határozzák meg a minőséget, nem elsősorban pedagógiai kutatóműhelyek vagy/és központi ellenőrzési szervek. Az iskola „jó”, ha az érintettek jónak tartják. Ez utóbbi momentum az, amely a TQM-et megkülönbözteti a minőségbiztosítástól: a minőségbiztosítás ugyanis a termék minőségére koncentrál csak, míg a TQM a folyamat minőségi jellemzőire hat. Míg a minőségbiztosítási rendszerek csak a produktumra koncentrálnak, és így kevésbé alkalmasak a szolgáltatási, humán szférában való alkalmazásra, addig a TQM, mivel a szolgáltatás minőségét azzal kívánja biztosítani, hogy a szolgáltatók „jóllétét”, elégedettségét szintjét emeli, sokkal inkább megfelel az oktatás körülményeinek.

Mit jelent a TQM a vezető számára?

Az iskolák vezetői számára is megjelennek az intézmény egészével kapcsolatos új teendők. Mindenekelőtt az iskola és közvetlen társadalmi-szakmai környezetének elemzésére épülő iskolai jövőkép tömör, emblemikus megfogalmazása a feladat. E jövőkép azonban szorosan kötődik az iskolára jellemző alapértékekhez és azokhoz az adottságokhoz, amelyeket az iskola akként, tehát adottságként fogalmaz meg, nem kíván változtatni rajtuk. (Ha jól meggondoljuk, szinte bármi megváltoztatható, csak idő és pénz kérdése, hogy mit tekintünk adottságnak s mit elérendő célnak. A célok meghatározása egyúttal tehát döntés arról: mit nem kívánunk vagy tudunk megváltoztatni...)

E jövőkép vagy embléma nagyon is konkrétan kötődik azokhoz a gyakran ténylegesen képi formában megjelenő „víziókhöz”, amelyek minden ott dolgozó fejében jelen vannak, ha munkahelyére gondol. A jövőkép együttes meghatározása nem más, mint az egyes emberekben élő képek egyeztetése és egy közös, mindenki saját „képét” megnyugtatóan magában foglaló képpé alakítása. Ez bizony egy olyan feladat, ami annyit ér, amennyire mindenkiből kikényszeríti az állásfoglalást arról: milyen is az a hely, ahol naponta dolgozik. Az iskolában dolgozók közös víziója olyan eleme a minőség szolgálatába állított irányításnak, amely maga alá rendeli a tényleges feladatokat, a fontos és kevésbé fontos dolgokról szóló döntéseket, a siker mibenlétének meghatározását és ellenőrzésének módjáról szóló megegyezést.

A divatos „demokratikus” vezetési elveknek részint talán ellentmondani látszik az, hogy a TQM-et általánosságban *top-down*, azaz felülről építkező modellként szokás jellemezni (Sallis, 1993). Miközben ugyanis a TQM lényegi eleme a szervezet minden, de legalábbis szinte összes dolgozójának a működési folyamatokba való bevonása (azaz bizonyos szempontból a szervezet demokratizálása), aközben egy másodlagos szinten a bevonásnak ezt a folyamatát valakinek irányítania és szerveznie kell. A vezető egyszemélyi felelősként menedzseli a működést, s célja a munkatársak bevonásával nem a döntések legitimizálása, hanem a szervezet céljainak megfelelően a legmagasabb minőség és legoptimálisabb működés, a nagyobb hatékonyság elérése. A főnök elkötelezettsége, irányítása nélkül nem működik a TQM, de a hatékony fejlesztésnek is kicsi az esélye. Egyes becslések szerint a minőség növelésére irányuló törekvések 80%-a elhal a bevezetést követő első két évben, s a vezető halálok a felső vezetés következetes támogatása és eltökéltsége a dolgok végigvitelében. A vezetőknek legtöbbször nincs idejük és energiájuk a minőségi iniciatívák végigvitelére, mert idejük közel 30%-át a szervezet működési zavarainak bütykölésére, a panaszok orvoslására és a túlzott munkára fordítják (Sallis, 1993). A TQM-et alkalmazó vezető csak a vezetéssel foglalkozik, és nem próbálja meg a szervezet minden egyes elemének működtetését, hanem munkatársainak vagy azok csoportjának pontosan körülhatárolt döntési jogköröket és az azzal járó felelősséget delegál. A működés folyamatosságának és zavartalanságának biztosításával nem foglalkozik, és az így nyert időt a tervezésre, új elképzelések kialakítására és a kliensekkel való szorosabb kapcsolattartásra fordíthatja. A TQM az a módszer, amellyel a ma megjelenő kihívások következményeire a vezető megfelelő válaszokat találhat az iskolák működő gyakorlatában.

Mit jelent mindez az intézmények fenntartói számára?

1. Pontos és mindenki számára ugyanazt jelentő célmeghatározást

Mindenekelőtt határozottan körvonalazott jövőképet az intézményrendszer egészére és az egyes intézményekre egyaránt. A fenntartónak az intézményekkel együtt világosan meg kell határoznia azokat az értékeket és célokat, amelyek fenntartói tevékenységének középpontjában állnak, még abban az esetben is, ha – anyagi okok miatt – nem túl nagy a mozgáster. Pénzszerűen a TQM receptje nem a nagyra törő elgondolások feladása és főleg nem a tűzoltás, hanem a feltételekhez alkalmazkodó jövőkép megfogalmazása és azoknak a prioritásoknak a kijelölése, amelyekre különös súlyt kívánnak fektetni a belátható jövőben. E prioritások szolgálatába meghatározott célok állítandók. A céloknak egyedieknek, mérhetőeknek, elérhetőeknek, valóságosaknak és időben ütemezhetőeknek kell lenniük ahhoz, hogy tényleges hatást gyakoroljanak a folyamatokra. A célok meghatározásában részt kell vennie mindazoknak, akik végrehajtásukban szerephez jutnak. Esetünkben e célok meghatározása – például egy művelődéspolitikai koncepció keretében – az intézmények vezetőivel együtt történhet meg. E célok alatt mindenkinek ugyanazt kell érteni, ami csak akkor érhető el, ha a célok meghatározása és kialakítása együttműködéssel történik.

2. Adatgyűjtést és az információk rendszerbe foglalását és felhasználását

A működésre és a kapacitásra vonatkozó adatokat folyamatosan kell gyűjteni és rendszerezni. A döntéseknek adatokra alapozva kell megszületniük. Hiedelem, hogy vannak az iskolák működésének olyan területei, amelyek nem jellemezhetők kielégítően adatokkal. A valóság inkább az, hogy sokszor nem vagyunk felkészülve az adatok összegyűjtésére és elemzésére.

3. Megvalósítható lépések algoritmizált megtervezését

Elszoktunk a tervezéstől. A tervezés nem jelent mást, mint a célok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját. A TQM kikényszeríti, hogy az egyes lépések megvalósíthatók legyenek, mert minden lépést szembesít a sikeresség előre megfogalmazott kritériumaival.

4. Folyamatos értékelést, visszacsatolást

A TQM lényegéhez tartozik, hogy mindig, mindenki tudja, mi történik éppen. Ez csak abban az esetben képzelhető el, ha a fenntartó folyamatosan ellátja a megfelelő információkkal a rendszer működéséért felelős személyeket és csoportokat. Csak ebben az esetben várhatja el, hogy mindenki éppen azt fogja tenni, amit a tervek tartalmaznak.

5. Folyamatszabályozási alrendszer megtervezését és működtetését

A TQM megvalósítása elképzelhetetlen egyszeri látványos „átvilágítással”, majd – jobb esetben – néhány rövid távú lépés megtételével és az eredeti állapotokhoz való gyors, spontán visszarendeződéssel. A TQM irányítási filozófia és gyakorlat. Mint ilyen, feltételezi a tartós alkalmazást, amihez folyamatszabályozási alrendszer

kialakítására van szükség. Ez az alrendszer hivatott a menet közbeni korrekciók szükségességét jelezni, valamint (adatok formájában) megadni az irányítás számára a szükséges visszajelzéseket. (További kérdés, hogy mindez feltételezi az országos oktatáspolitikai viszonylagos stabilitását.)

És mit jelent a pedagógusnak?

A pedagógust elsősorban az érdekli, hogy mi változik vagy minek kell megváltoznia az ő mindennapi munkájában. Érdemes-e olyan iskolában dolgozni, ahol a TQM-et alkalmazzák? A TQM jellemzőinél már röviden utaltunk arra, hogy a minőségbiztosítási rendszerektől többek közt az különbözteti meg, hogy a minőséget a szervezet minden tagjának aktív részvételével éri el. Az aktivitást pedig azáltal, hogy a vezetés arra törekszik, hogy mindenki számára szakmai és emberi megbecsülést és kielégítő munkát, munkakörülményeket biztosítson. A fenti kérdésre mégis mindenkinek saját életstratégiájának megfelelően kell igennel vagy nemmel tudnia válaszolni. Tehát: érdemes-e olyan iskolában dolgozni, ahol a TQM-et alkalmazzák?

Igen, mert

- világosan megfogalmazott célok és világos sikerkritériumok mentén értékelik a minőséget,
- a munka ellenőrizhető, illeszkedése mások munkájához átgondolt rendszer szerint történik,
- a célok és a rendelkezésre álló eszközök összhangban állnak, nincsenek olyan eszközök, amelyekhez ne tartoznának célok, és nincsenek olyan célok, amelyekhez ne tartoznának eszközök,
- az értékelés előre meghatározott szempontok szerint világosan megfogalmazott értékrend alapján történik,
- mindenki tisztában van vele, mit gondol a másik az iskola céljáról, feladataról és arról, mi tekinthető az adott intézményben értéknek.

Nem, mert

- a rendszer „kemény” mutatókkal kívánja mérni a pedagógiai program „puha” célkitűzéseit is,
- a rendszer rosszul tolerálja a devianciát, az individualizmust, a saját, autonóm, de egyedi értékrend képviselését,
- az erőforrások felhasználása jól követhető, nincs rejtett tartalék a rendszerben (ha jól működik),
- a döntések jó részét a felelősséggel párosítva átadja a felsőbb szintről a lentebb levőknek,
- a beosztottak teljesítménye pontosan mérhető, a szakmai, munkavállalói alkalmatlanság, alulteljesítés gyorsan világossá válik,
- versenyhelyzetet teremt a pedagógusok között, ellene hat a közalkalmazotti státusz adta biztonságnak.

Mindebben nincs semmi új – mindez vadonatúj gondolkodás az iskoláról. Mindkét kijelentés igaz. A TQM miközben mindenkit bekapcsol a jelen értelmezésébe, elemzésébe és a jövő tervezésébe, voltaképpen nem „csinál mást”, mint szétosztja a közös cselekvésért vállalt vezetői felelősséget, s ezzel paradox módon megerősíti a

vezetést. Hiszen a vezető nem tesz mást, mint megfelel a vele szemben támasztott követelményeknek, a vezetése alatt meghatározott, de közösen kitűzött célok elérése érdekében.

Irodalom

- Dalin, Per-Rolff, Hans Günter: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm.* Soester Verlagskontor, Soest, 1990.
- Hargreaves, Stephen-Hopkins, David: The Empowered School.* London, 1991.
- MKM, Közoktatási helyzetkép, 1994.
- Minőségellenőrzés és teljesítménymérés az egészségügyben. (Szerk.: Ajkay Zoltán) Fraternité Rt., Bp., 1992.
- Murgatroyd, Stephen-Morgan, Colin: Total Quality Management and the School.* Open University Press, Buckingham-Philadelphia, 1992.
- Nielsen, Barbara S.-Dunlap, Nancy C.: South Carolina's Total Quality Education. A State Model for Community Education.* In: Educational Restructuring and the Community Education Process. (Larry E. Decker-Valerie A. Romney eds.) Univ. of Virginia, 1992. 83-88.
- Rowley, Jennifer: A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education,* International Journal of Educational Management, Vol. 9 No. 1, (1995) 24-27.
- Sallis, Edward: Total Quality Management in Education,* Kogan Page, London, 1993.



Ferenc Gyula, 8. oszt.