

Vélemények az eredményességről és a hatékonyságról

Globalizálódó korunkban vannak olyan fogalmaink, amelyek felértékelődnek, relevánssá és egyúttal divatossá is válnak, használatuk gyakorisága megnő. Az Országos Közoktatási Intézetben 2005 első felében lefolytatott kutatásunk (1) során arra voltunk kíváncsiak, hogy nagyvárosainkban hogyan gondolkodnak e felszálló ágban lévő kulcsfogalmakról a helyi oktatáspolitikai és oktatásirányítási fontos szereplői.

A kulcsfogalmak olyan kihívásokra formálódó válaszokhoz kapcsolódnak, amelyek a helyi módosulatoktól eltekintve univerzálisaknak tekinthetők, a szakmai közvéleményben nincsen jelen versenyképes alternatívájuk, világos trendek olvashatók ki belőlük. Az oktatási szektornak a tudásalapúnak nevezett társadalmakban azzal a kettős kihívással kell szembenéznie, hogy mind a bemeneti, mind a kimeneti oldalon alkalmazkodnia kell az erősödő versenyhez. Az iskolahasználók egyre jobban odafigyelnek a kínálatra, a kimeneti oldalon pedig a fogadó társadalom és gazdaság gyorsuló igénymódosulásához, elvárásaihoz igazodó rugalmas adaptálódás a „megfelelő” válasz. Mindehhez azonban az egyes ágazatoknak a forrásokért való vetélkedése miatt nem áll rendelkezésre növekvő forrás. E két tény az oktatáspolitikai dokumentumokban a növekvő eredményesség és hatékonyság követelményeként jelenik meg. E két fogalom holdudvarához további terminusok kapcsolódnak, mint például a minőség vagy a hatásosság. Másrészt a fogalmakhoz kapcsolódó szakmapolitikai célok olyan eszközöket és folyamatokat neveznek meg, amelyek szintén a gondolkodás és – jó esetben, de legalábbis előbb-utóbb – a politikai cselekvés centrumába kerülnek. Ilyennek tekinthetők a mérés, értékelés, minőségbiztosítás (minőségfejlesztés, minőségirányítás stb.) folyamatai, szerencsés esetben rendszerré formálódó tevékenységei, amelyek Magyarországon is egyre sűrűbben fordulnak elő oktatáspolitikai írásokban és egyre gyakrabban irányulnak az országos és helyi politikákban e dimenziók mentén előirányzott változásokra. Hogyan értelmezik interjúalanyaink e fogalmakat, milyen ezekhez kapcsolható politikákat alakítottak ki a közelmúltban, illetve miket terveznek a belátható jövőben.

Eredményesség

Az interjúalanyok által adott definíciós kísérletekben leggyakrabban a kitűzött célok megvalósulásának mértékével azonosították az eredményességet (2), de ezt nem mernénk általánosan elterjedt fogalomértelmezésnek nevezni. Néhányszor szerepelt a válaszok között a továbbtanulási mutatók eredményességi mutatókként való értelmezése (3), esetleg a versenyeredményekből képzett mutatóké, de ezeknek óvatos, differenciált használatára is figyelmeztettek. Ezzel kapcsolatban is felmerült a mérhetőség, az összehasonlíthatóság. A következő iskolafokozatra vezető kimenetnél még sokkal problémásabb a munkaerőpiacra vezető kimeneti eredményesség, hiszen itt a munkaerőpiac helyi jellege és dinamikus változása is befolyásoló tényező. Többen azt hangsúlyozták, hogy az okta-

tás eredményessége elég egzaktul mérhető, ez olykor már meg is történik, a nevelési célok megvalósulása viszont nem vagy csak nehezen mérhető.

Az értelmezések tehát az azonos pozícióban, hasonló érdekvizonyok között dolgozó szakemberek körében sem egységesek, sőt egyesek szerint nem is lehetséges az eredményesség korrekt definíciója, hiszen mind az oktatási rendszer intézményei, mind szereplőinek igényei rendkívül sokfélék. (4) A pontos meghatározásra inkább az irodavezetők vállalkoztak, akik számára ez szinte létkérdés, hiszen csak úgy tudják operacionalizálni, mérni, ha egzakt módon értelmezik. A politikusoknál viszont az „így is értelmezhetem, meg úgy is” gondolkodás olykor célszerűbbnek tűnhet, mert jobban támogatja a politikai célokhöz is alkalmazkodó beszédmódot.

A mérhetőséggel kapcsolatban, de jó néhány definícióban is előjött a hozzáadott érték fogalma, miszerint az eredmény nem más, mint a hozzáadott érték, ahol ez magasabb, az az intézmény (pedagógus, helyi iskolarendszer stb.) eredményesebb. (5) Akik gondolkodásuk során már odáig jutottak, hogy ennek a fogalomnak az értelmezésével és megpróbáltatások, azok jelezték kételyeiket, a hozzáadott érték nem következetes használatát a nyilvános diskurzusban, a fogalom kidolgozottságának hiányát. A szakemberek ezen csoportja egyelőre elég nagy bizalmatlansággal viseltetik a hozzáadott érték fogalmával szemben. (6) Akik e probléma fölött elsiklottak, azok viszont azt várják, hogy a hozzáadott érték – reményeik szerint hamarosan megoldódó – mérésével az eredményességről való visszajelzésben is jelentős előrelépés történjen.

Az iskola sokkal többről szól, mint tudásról és oktatásról. Egy más megközelítés éppen ezért kicsit lazábban kezeli a hozzáadott értéket, és például a középfokú intézmények új beiratkozottjainál a kiinduló értéket a szociális háttér (családi kulturális és gazdasági tőke) és a korábbi eredmények kombinációjából számítja, becsüli, és ezt veti össze későbbi eredményességi mutatókkal.

(6) Akik e probléma fölött elsiklottak, azok viszont azt várják, hogy a hozzáadott érték – reményeik szerint hamarosan megoldódó – mérésével az eredményességről való visszajelzésben is jelentős előrelépés történjen.

A hozzáadott érték fogalmához egyesek a „pedagógiai” jelzőt fűzték. A hozzáadott érték a közgazdasági irodalomból szivárgott át az oktatás világába az utóbbi években (az 1997-es Pedagógiai Lexikonban még nincs ilyen szócikk!), és használata egyelőre eléggé bizonytalan. Értelmezése sem egységes, alkalmazását olykor a divat indokolja. Csak annyiban közösek a megközelítések, hogy valami kezdeti állapothoz képest későbbi állap

apotokat kell mérni, és ezeket összevetni. De – és a pedagógiai jelző használata pontosan ezért figyelemreméltó – hogy mik ezek a mérendő-mérhető kiinduló és későbbi állapotok, azon vita van és hezitálás. Az sem világos, hogy pedagógiai állapot-e egyáltalán, amit mérni akarunk, és csak pedagógiai értékhozzáadásról van-e szó. Lehet mérni kezdeti és későbbi tudásszintet – ez az értelmezés válik egyre dominánssabbá. Már ez sem egyszerű módszertanilag, hiszen szükségszerűen a legfontosabbnak ítélt szűk tudásterületeket érint, és a fő gond az, hogy az iskola sokkal többről szól, mint tudásról és oktatásról. Egy más megközelítés éppen ezért kicsit lazábban kezeli a hozzáadott értéket, és például a középfokú intézmények új beiratkozottjainál a kiinduló értéket a szociális háttér (családi kulturális és gazdasági tőke) és a korábbi eredmények kombinációjából számítja, becsüli, és ezt veti össze későbbi eredményességi mutatókkal.

Néhány definíciós kísérletben olyan, a fentiekől eltérő dimenziók is felbukkantak, mint az iskolahasználók elégedettsége (7) vagy az élethosszig tartó tanulás megvalósulása. (8) Nagyon érdekes az egyik válaszban a hatásosság fogalmának megjelenése. A hatásosság is új szó- és fogalomhasználat, amely még nem szivárgott be a szélesebb nyilvánosság közbeszédébe, alkalmazása a szakértői szövegekben is korlátozott. Az óvatos és bizonytalan használat teljes mértékben érthető, ha arra gondolunk, hogy a Magyar Értelmező Kéziszótár a „hatásos” szóra a következő definíciót adja: „kívánatos ered-

ménnyel járó”, ami nem túl szabad fordításban eredményest jelent. Mindaddig tehát, amíg az „eredményesség” és a „hatásosság” fogalma viszonylag standard, széles körben elfogadott definícióval rendelkező terminussá nem fejlődik, addig gyanítjuk, hogy mindkettő egyidejűleg intenzív használata nem is lesz tartós a szakirodalomban, mert több zavart okoz, mint amennyi elméleti tisztánlátáshoz járulhat hozzá.

A „jó iskola” fogalma

Amíg az eredményesség tipikusan a szakma által használt fogalom, a hétköznapi beszéd gyakran említi „jó iskolákat”. Ez amolyan sommás megítélés, néhányan az eredményes iskola szinonimájának tekintik, vagy legalábbis nagy átfedést feltételeznek a két kategória között. Mások homlokegyenest ellentétes véleményen vannak, sőt lehetségesnek tartják, hogy nem jó iskola is eredményesen működjön. Van, ahol jól érzi magát diák és tanár, jó az atmoszférája, ezért jó iskolának tartják, de nem olyan jók a mérhető eredményei. Vagy éppen kiválóak az eredményei, a kimeneti mutatói, de a hozzáadott érték – legalábbis szubjektív fenntartói megítélés szerint – nem túl magas, és talán az iskolai légkörrel való elégedettség is alacsonyabb.

Amíg az iskolai eredményesség definícióját legtöbben megpróbálták meghatározni, értelmezni, addig a jó iskola fogalmát inkább körülírták, lazábban definiálták, hangsúlyozva, hogy az egyes szereplők számára egészen mást jelenthet a jó iskola. Mást a szülőknek (például megnyugtatónak látja gyermeke nevelését, továbbhaladási esélyeit), mást a diáknak (jó érzi magát) (9), mást a fenntartónak (10) (például nincs vele soha probléma és nem is kerül sokba), sőt mást a pedagógusnak (11) (jó ott tanítani, kevés a problémás gyerek, sikereket él meg) és egy kutatónak (például sikeresen kezeli a település társadalmi problémáit). A jó iskola alatt azonban elsősorban azt értik a szakemberek, ami az iskolahasználóknak – szülőknek, diákoknak – jó. Az ő elégedettségük a jó iskola legfőbb ismérve. (12)

Néhány rögtönzött, további jellemzőkre összpontosító megközelítés is figyelmet érdemelhet, hiszen úgy érezzük, egy-egy konkrétumra utaló megfogalmazás tényleg egy jó iskolát jellemezhet. (13) Néhányan a dinamikus, élettel teli, mások a rendezett, konszolidált iskolát tekintik jó iskolának, vagy azt, amelyik a gyerekekre összpontosít, akár más érdekeltek érdekeivel szemben is. (14) Többen kiemelt fontosságot tulajdonítottak a változásokhoz való adaptálódás képességének (15), divatos kifejezéssel élve: jó iskola, amelyet tanuló szervezetként írhatunk le.

A jó iskola fogalmának körülírása sokkal jobban szórt, mint az eredményesség definiálási kísérletei, hiszen itt semmiképpen nem terminus technicusról, hanem szubjektív megítélésről van szó a szereplők érdekei és az értékrendek tagoltsága mentén. Abban viszont egyetértés volt, hogy kevesebb a jó iskola, mint az eredményes iskola, ha nem is részhalmaza a jó iskolaké az eredményesekének.

Minőség – önmagában és szóösszetételekben

A minőség, a „kvalitás”, a dolog lényege, a magas színvonal fogalma csak a legritkább esetben szerepelt a beszélgetések szövegében, értelmezésére alig történt kísérlet. Nehéz, absztrakt, a filozófia által előszeretettel használt fogalom, amelynek hétköznapi használata sokszor közhelyes. Amikor a minőség szót használják a szakemberek, legtöbbször a jó vagy eredményes iskola kifejezést is használhatnák, bár olykor bizonyosan magára a minőségre gondolnak. (16) A minőség fogalma megítélésünk szerint elhanyagolt az oktatási szakirodalomban is. Korunk nem a minőség kora. Amikor mégis magáról a minőségről ejtett szót valaki, és nem csak magát a szót használta, akkor rendre a pedagógusokhoz kapcsolta a minőség fogalmát. (17) Sokan gondolják, gondoljuk, hogy elsősorban rajtuk mú-

lik a minőség. Ez mindenesetre arra utal, hogy a „minőségi bérpótlékot” bevezetni próbáló, végül kudarcba fulladt törekvések jó irányban gondolkodtak egy lehetséges ösztönző eszköz bevezetéséről. Elég pontosnak érezzük azt a becslést, amely a pedagógusok mintegy harmadát gondolja – megítélésünk szerint belülről vezérelt motívumok által – a minőségben érdekeltnek. (18) Egy további figyelemre méltó megjegyzés arra vonatkozik, hogy a minőség nincs szoros összefüggésben a pénzzel, a finanszírozással.

Ha elektronikus oktatásügyi szövegekben keresünk a minőség szóra, akkor az esetek döntő hányadában szóösszetételek – főleg minőségbiztosítás, ritkábban minőségfejlesztés, minőségpolitika, minőségirányítás – előtagjaként látjuk szerepelni. Ezekről mindazok pozitív értelemben nyilatkoztak, akik nem a bürokratikus kényszerekről, a felsőbb körökben megfogalmazott elvárásoknak vagy jogszabályoknak való megfelelésről értekeztek, hanem volt energiájuk és elszántságuk érdemben is foglalkozni minőségpolitikával, forrás híján legalább gondolatban. (19) De érzékeltették többen azt is, hogy ezek a szóösszetételek – bár jó dolgok, pozitív folyamatokat indukálhatnak – nem magáról a minőségről, annak biztosításáról, fejlesztéséről szólnak, hanem a lakossági, esetleg munkaadói elvárásoknak való nagyobb megfelelésről, szabályozottabb működésről, a tudásszint növeléséről. A minőségbiztosítás eredményeivel szembeni szkepszis elég széles körű. (20)

Sikeresség

Az iskolák sikeressége nem tekinthető bevett szakkifejezésnek, de sok oktatásügyi vezető is úgy vélte, hogy karakteresen másra utal ez a jelző, mint az eredményesség, minőség vagy hatékonyság, érdemes külön is foglalkozni vele. A sikerességgel kapcsolatban külső, mindenekelőtt lakossági megítélésre utaltak a legtöbben, bár néhányan az önkormányzati megítéléshez is kapcsolták. (21) A két érintett csoport véleménye a sikeres beiskolázásban találkozik, az iskola keresettségét, vonzerejét, népszerűségét majdnem a sikeressége szinonimájaként értelmezhetjük.

A sikeresség bizonyos értelemben piaci kategória. Talpon maradást, biztos intézményi egzisztenciát jelent, stabil részesedést az oktatási piaci tortából. Ezt ebben a formában senki nem fogalmazta meg, de egy-két definíciós szándékú kommentárban megjelennek a piaci világra való utalások, a PR, a marketing, hogy milyen módon tudja tevékenységeit, tagozatait és imázsát eladni az iskola. (22) A termékek értékesítéséről már a kereskedelem tudományában járatlan fogyasztók is tudják, hogy az árut népszerűsíteni kell, dicsérni, hitelesebbé tenni minőségbiztosítással, a vevők számára népszerű értékekhez kapcsolással. Az iskolai marketing a gyerekekért, a túlélésért folyó verseny során a legtöbb intézmény egyik alaptevékenységévé vált, ha sokszor kezdetleges eszközökkel művelik is.

A piaci működéssel való hasonlóság implicit módon még egy megközelítésben került elő, a divat kategóriájával összefüggésben. (23) Ez akár spontán alakul ki (például néhány magas státusú szülő gyermeke odajár, és ez másokat is odavonz (24)), akár irányított formában, az eladhatóságot növeli. Ebből a megközelítésből nézve – átmenetileg bizonyosan – háttérbe is szorulhat, hogy jól teljesít-e az iskola vagy sem, bizonyosakba divat járni, másokba pedig nem. Egyes iskolákba járni szinte státusszimbólum. (25) Ezek nem feltétlenül jó és eredményes iskolák, a divatot lehet előzetes teljesítmény nélkül generálni is, jó tempóban meghirdetni például egy jól csengő tagozatot. Fontos tehát az eladási technika, hogy mennyire tudja az iskola felkínálni azokat a lehetőségeket, ami megfelel a szülők és a gyerekek elvárásainak. Ehhez olykor beruházásra van szüksége, tehát a sikeresség összefügg a forrásbevonás képességével, áttételesen a fenntartóval való kapcsolattal, a szülők erőforrásbőségével, de a helyben születő jó ötletekkel és pályázatokkal is. A sikeresség bizonyos értelemben jobban köthető a divathoz, a remélt előnyökhöz, mint a színvonalhoz, ahogy gyakran az árucikkek piacán is a mögöttes értékért, a hozzá kapcsolható értékekért vagyunk hajlamosak többet áldozni, mint magáért a használati értékért.

A sikert azért többnyire oktatási eredményekkel, teljesítménnyel lehet elérni. Az is megfogalmazódott, hogy bár a jó márkanévvel rendelkező iskolák nimbuszát nem könnyű lerombolni, azért le lehet. A tartós sikeresség teljesítményfedezet nélkül még egy iskola vonzó környezete, kedvező megközelíthetősége és jól csengő neve ellenére sem valószínű. Csak eladási technikával csak rövid távú sikeresség érhető el. Ismerünk ugyan olyan iskolákat, ahova a szülők azért íratták serdülő gyermekeiket, mert ott nem kell aggodni, ott egy – olykor konzervatív értékekkel átitatott, de biztonságot ígérő – törődésre számíthatnak. De ez inkább a megkapaszkodni próbáló, nem túl ambiciózus alsó középosztályra jellemző, és az általuk választott iskolák – amint maga az említett társadalmi réteg is – legfeljebb közepesen sikeresek lehetnek. A sikerességben az oktatási eredmények dominanciája egyúttal az iskolát, sőt a fenntartót is abba az irányba mozdítja el, hogy minél jobb, és főleg látványosabb oktatási eredményre – versenyeredményekre, nyelvvizsgákra, továbbtanulási mutatókra – törekedjen.

Sikeres iskolából van a legkevesebb az oktatási vezetők szerint. Amíg az eredményes iskolák arányát legalább felére, de inkább kétharmadára taksálták, sőt többen valamilyeni városi intézményüket eredményesnek tartják, addig a jó iskolák már kevesebben vannak, legfeljebb fele-kétharmada az összesnek. Sikeres iskolának viszont legfeljebb az iskolák felét, de tipikusan csak harmadát tartják. A sikeres iskolák aránya a magát sikeresnek érző társadalmi rétegek arányához igazodik.

Hatékonyság

A hatékonyság az egyik legnehezebb fogalom. Túlságosan közgazdasági, túl egzakt, túl idegen az oktatás humán világától. Amikor azt mondjuk, hogy a hatékonyság egzaktabb, mint a többi tárgyalt kulcsfogalom – eredményesség, hatásosság, sikeresség, minőség –, akkor arra célunk, hogy leginkább itt van értelme (viszonylag) helyes és (viszonylag) helytelen értelmezésekről beszélni. A hatékonyság ugyanis „helyes” értelmezésben mindig valamilyen ráfordítás és eredmény összevetéséből adódik. Helytelen értelmezésnek gondoljuk azokat, amelyek az eredményességgel szinonim módon használták – tehát csak a hozamra figyeltek –, függetlenül annak áratól (26), sőt olykor hangsúlyozva azt is: a ráfordításokkal nem is szabad összevetni, mert a tudás létkérdés, kerül, amibe kerül. Helytelennek tartjuk továbbá azokat a megnyilvánulásokat is, amelyek kizárólag az olcsóságra figyeltek (olykor pénzügyi hatékonyságnak nevezve), amikor a normatívához legközelebbi ráfordítások jelentették a hatékony működést. Mindkét oldalra figyelniünk kell a hatékonysággal kapcsolatban. Akkor is, ha közgazdasági értelemben beszélünk róla (anyagi ráfordítások és ezek hozamának viszonya), és akkor is, ha a közgazdaságtanból kölcsönvéve a kifejezést pedagógiai hatékonyságról beszélünk (ez pedagógiai ráfordításokkal vet össze pedagógiai eredményeket). Akkor is, ha a rendszeren belüli hatékonyságra gondolunk (azaz a rendszeren belüli eredményekkel, például tudásszinttel, hozzáadott értékkel vetjük össze a ráfordításokat), és még inkább, ha a fogadórendszerek felől értelmezhető külső hatékonyságra gondolunk (a rendszeren kívüli hozamokkal is számolni kívánunk, például a munkaerőpiac, egészségi állapot, bűnözés, tőkevonzó képesség és egyebek területén). Ez utóbbi mérése különösen problematikus. (27) Erre a fogalomra lényegesen kevesebb definíciós kísérlet született, mint például az eredményességre, inkább csak érzékeltették a szakemberek, hogy mire gondolnak, asszociációikat fejtették ki, nem kevés negatív érzelmi zöngével fűszerezve. Sokan nem szeretik a hatékonyság fogalmát. (28)

A közgazdasági értelemben vett hatékonyság – bár egzaktul megfogalmazható – nehezen mérhető, hiszen a ráfordításokkal szembeállított hozamoknak csak bizonyos dimenziói mérhetők viszonylag pontosan. (29) Ez igaz a belső, és még inkább a külső hatékonyság esetén. Az úgynevezett pedagógiai hatékonyságnál még a definiálás is nehezebb, hiszen itt a pedagógiai eredmény értelmezése (és mérése) mellett kiemelt problé-

mát jelent a pedagógiai ráfordítás értelmezése. Kifejezett nehézséget okoz, hogy a nagyobb anyagi ráfordítás sokszor az oktatás sokak által fontosnak tartott, kimeneti mutatóira közvetlenül nem hat, vagy nehezen mérhető hatással van, és szinte érvet szolgáltat bizonyos beruházások vagy működési költségek megkurtítására. Gondoljunk egy tornacsarnok építésére, de akár oktatástechnológiai eszközökre, tanórákon kívüli programok finanszírozására is. A pénzügyi adatok sokkal inkább a tanítás körülményeivel, tárgyi feltételeivel hozhatók összefüggésbe, mintsem az eredményességgel.

Olykor kísérlet történik a közgazdasági és a pedagógiai hatékonyság együttértelmezésére, főleg, ha ezek eredetileg élesen elválnak egy olyan valaki gondolkodásában, akinek az egyik – jobbára a pedagógiai – kultúra ismerős, a másik meg távoli világ. Egyesek a kettő közötti arány középütként tekintenek a hatékonyságra. Itt is történtek olyan gondolkísérletek, hogy a fogalom az oktatásügyi szektorban nem értelmezhető, hiszen annyira szubjektív vagy értékfüggő, hogy mire vonatkozatható, illetve olyan bizonytalan a mérése. Ezeket a gondolkísérleteket a tisztánlátás előli menekülésnek tekinthetjük, hiszen a tisztánlátás következményei valamennyi érintett számára beláthatatlanok, de bizonyosan igen kellemetlen feladatokat jelentenek.

A demográfiai apály mindenhol jelentkezett már, a karcsúsítást sehol sem lehetett elkerülni, és a következő években mindenhol további lépések várhatók. Ezek olyan horde rejű változást idéznek elő, amelyeknek a rendszer bármilyen értelemben vett hatékonyságára nézve súlyos következményei vannak. Ezek azok a döntési helyzetek, amelyek a hatékonyság valamennyi lehetséges értelmezésének (belső, külső, pedagógiai, gazdasági) szükségességét világossá teszik. A hatékonysági megfontolások mindig fontos szempontjai egy ilyen döntés előkészítésének, bár e szempontok érvényesülése az érdekek és a politikai racionalitás hálójában nagyon különböző eredményekre vezethet, el is sikkadhat. Kimondottan a hatékonyságról szóló nyilvános szakmai vitáról nem tudunk. Ezeknek elemei mindig az iskolákat megszüntető vagy összevonó döntés előcsatározásaiban kerülnek felszínre, de ezeket nem tekintjük szakmai vitáknak.

Érdekes, hogy a testületek által jóváhagyott hivatalos dokumentumokban az olvasható, a beszélgetésekből is az vehető ki, hogy a hatékonyság trendje javuló, mert a források nem növekszenek, miközben az eredmények önkormányzati megítélés szerint inkább javulnak. Mindazonáltal ezt csak szubjektív megítélések támasztják alá, hiszen hiányoznak a mérések, hiányoznak a statisztikák, a jól értelmezhető, hatékonyságról szóló tényadatok. Sokszor inkább az erőfeszítések lebegnek a szakemberek szeme előtt, nem az eredmények. A saját városra vonatkozóan sem tudnak a vezetők hiteles adatokra támaszkodni, és más nagyvárosokkal való összehasonlításnak is akadálya az adathiány, pedig szeretnék tudni, hogy hol állnak. Kísérletek e hiány pótlására történtek több helyen, bár ezek a kezdeményezések összességében inkább szórványosak, és források hiányában csak nagyon korlátozott eredményre vezethettek. Nem véletlen, hogy egy irodavezető saját városa oktatási eredményeit látva kellemetlenül csalódott, amikor a kompetenciamérés „csak” a középmezőnybe sorolta szűkebb hazájának teljesítményét.

A hatékonyság fogalmának értelmezése és használata függ attól a szereptől is, amelyet az illető betölt. A pénzügyi bizottsági elnök számára esetleg akkor hatékonyabb az iskola, ha olcsóbb. Egy szakmai felfogás esetleg akkor látja hatékonynak, ha az adott politikai és költségvetési közegben finanszírozható és egyúttal eredményes. Egy politikus számára a politikai hozadék a legfontosabb, esetleg jóval többet is hajlandó megfizetni, mint amit a szakember optimálisnak lát, de előfordulhat az is, hogy még a minimumnál is kevesebbet. Az iskolavezetők szerint a pénzügyi elvárások teljesítése fontosabb a jelen viszonyok között, mint a szakmai megítélés az összekapcsolásnak a kísérletét sem észlelik. Az önkormányzatoknál a szakmai és a pénzügyi értékelés kettéválik.

De mi is a cél? A még hatékonyabb működés? Egyfajta hatékonysági maximum elérése? Van ilyen? Mert amikor „löttyög egy kicsit a városban az intézményhálózat”, akkor

lépni kell, vagy legalábbis kéne. De mekkorát? Egyesek normális középutat óhajtanak, nem állandó hatékonysági prést, de ez is érdekek és értékek hálójában értelmezhető csupán. Olykor azt érzik a fenntartók és még többször az igazgatók, hogy hatékonyság címen olyan forráskivonás történik, ami már károsan befolyásolja a rendszer teljesítményét, valószínű – de bizonyosan nem tudható –, hogy hatékonyságromlást is előidéz.

A kulcsfogalmak egymáshoz való viszonya

A beszélgetésekben számos olyan szövegrészlet van, amelyben együtt, olykor felsorolva, olykor egymáshoz viszonyítva beszélnek a vezetők az érintett fogalmakról. A nehézséget az okozta, hogy mindannyian azt érezték, ezek összefüggenek, és inkább hangosan gondolkodva próbálták ezen összefüggésekből megragadni valamit. A nehézségekhez az is hozzájárult, hogy a fogalmaink között leginkább csak a hatékonyság és az eredményesség funkcionál terminusként, tehát olyan szakmai fogalomként, amelyen a szakemberek meghatározó köre valami hasonlót ért. Igaz, mindkettőnek több, bár jellegében rokonítható értelmezése lehetséges. Nem véletlen, hogy azt az e két fogalom közötti összefüggést vonhatjuk le a kommentárok alapján, hogy a nagyobb hatékonyság az azonos ráfordítás melletti eredményesebb működésben, vagy a csökkenő ráfordítások mellett nem – vagy nem ilyen arányban – csökkenő eredményességben ragadható meg. E két megközelítés két markánsan eltérő oktatáspolitikai alapját jelentheti.

Az összes többi fogalom értelmezése értékek, szubjektív megítélések mentén nagyon szórt. Ez rendjén is való, hiszen nem szakmai terminusokról van szó, amikor sikeres vagy jó iskoláról beszélünk. Amikor a válaszolók ezeket próbálták egymáshoz és az eredményesség, illetve hatékonyság fogalmaihoz kapcsolni, akkor a legkülönfélébb összefüggésben tették ezt. A nagy szórástól eltekintve a jó iskola és a sikeres iskola jel-

legzetes dimenzióit is sikerült azonosítani, illetve e két fogalomnál érezték leginkább a szakemberek, hogy azok egymásból a legkevésbé sem következnek. (30) Máshogy fogalmazva: a sikeres iskola nem biztos, hogy jó iskola és a jó iskola nem biztos, hogy sikeres. Elég gyakran nem az, gyakran szükségszerűen nem az.

A hangos gondolkodások tipikus monológjaiban nagyon sokszor ugyanazon iskolákra mondták, hogy eredményesek, jók, hatékonyak, sikeresek. Ezek a jellemzők tipikusan azért mégis együtt járnak, illetve egyik hozzájárul a másik dimenzió mentén való kedvezőbb megítéléshez. Néhány karakteresebb fogalomelemzésből az a benyomásunk, hogy az eredményes – legalább valamilyen szinten eredményes – iskolák vannak a legtöbben, az iskolák nagy többsége eredményesnek mondható. Többé-kevésbé ezek részhalmaza, de legalábbis nagy az átfedés a jó iskolákkal, míg a sikeresek vannak a legkevesebben, és ők is jórészt a fenti halmazok elemei. A hatékony iskolák értelmezése és a többi részhalmazzal való összekapcsolása már problematikusabb. A legerősebb állítás – tudniillik, hogy nem képzelhető el hatékony, de nem eredményes iskola – sem túl sokatmondó, valószínűleg azért, mert itt is, mint a legtöbb összekapcsolási kísérletben dichotómnak feltételezték mindkét fogalmat (eredményes vs. nem eredményes, hatékony vs. nem hatékony stb.), holott valamennyi fogalom kontinuum jellegű, skálán való megmértetésre alkalmas (arról szól, hogy „mennyire eredményes”, „mennyire hatékony”).

A sikeresség bizonyos értelemben piaci kategória. Talpon maradást, biztos intézményi egzisztenciát jelent, stabil részesedést az oktatási piaci tortából. Ezt ebben a formában senki nem fogalmazta meg, de egy-két definíciós szándékú kommentárban megjelennek a piaci világra való utalások, a PR, a marketing, hogy milyen módon tudja tevékenységeit, tagozatait és imázsát eladni az iskola.

A legfontosabb probléma, a szegregáció

Amikor vezető beosztású partnereink az eredményességről, sikerességről és hatékonyságról beszéltek, minduntalan elbizonytalanodtak, vajon mely intézményekről beszéljenek, hiszen olyan óriásiak és egyre növekvőek a különbségek az említett dimenziókban. A csökkenő gyereklétszám mellett az intézményi túlélést biztosító változatos speciális programkínálat és a szabad iskolaválasztás intézménye szabad utat enged a lakosság szegregációs igényének gyakorlatilag már az óvodától kezdve. A szegregációs folyamat eredményességet és hatékonyságot csökkentő hatását világosan látják a legtöbb város oktatáspolitikai vezetői (31), és elsősorban ezért – és csak részben, csak egyes városokban ideológiai okokból – kérdőjelezik meg egyre többen a szabad iskolaválasztás intézményét mint korlátozások nélkül megőrzendő értéket. Ez korábban tabu volt, most már beszélgetőpartnereink jelentős hányada jelezte fenntartásait.

Itt egy önmagát gerjesztő körről is szó van: az imázs, a presztízs olyan diákokat vonz, akik később növelik az iskola vonzerejét. A sikeresség automatikusan javítja a helyi feltételeket azon dimenziók mentén, amelyek a további sikerességhez szintén hozzájárulnak. Bár elsősorban a diákok társadalmi, és részben képesség szerinti szelekcijára gondolunk, amely önmagától garantál bizonyos kimeneti mutatókat, de számolni kell azzal a mechanizmussal is, hogy az ilyen iskolákban a kiváló pedagógusok alkalmazása is könnyebb. Sikeres iskolában a pedagógus is sikeresebb, és ha a nagyobb munkabérből megnyilvánuló honorálásnak az egész rendszerben korlátai vannak, akkor a logikus munkavállalói törekvés a nagyobb pszichológiai előnyöket részesíti előnyben. Ott jobb pedagógusnak lenni, ahova szívesen jönnek a diákok, ahol jobbak az eredmények, és a pedagógus is eredményesnek, sikeresnek érezheti magát, teljesítményétől majdnem függetlenül. A siker tehát „automatikusan” javítja a helyi feltételeket, ezért a fenntartók is szeretik a sikeres iskolákat. Csak kevesekben tudatosul, hogy ennek ára is van. Ez az automatizmus egyidejűleg láthatatlan forráselszívó hatást is kifejt, amelynek a sorsszerűen kevésbé sikeres iskolák és az ezekbe járó diákok, tanárok a szenvedő alanyai.

Amikor a hatékonyság kapcsán a fejkvótával, a keresettséggel, „finanszírozhatósággal” való, egyáltalán nem alaptalan összekapcsolás kerül a középpontba, akkor is veszélyes vizekre evezhetünk. Ugyanis egy viszonylag szűk hatékonyságtérlemezésben felértékelődnek az egész várost beiskolázási körzetnek tekintő, speciális kínálattal rendelkező, főleg a középosztály gyerekei által látogatott iskolák, amelyek „természetüknél fogva” hatékonyabbak, hiszen fajlagosan kevesebb pénzből jól, de legalábbis látványosan teljesítenek. (32) Az ilyen megközelítéssel hatékonynak tekintett, és a városi közvélemény és a politikusok szemében is népszerű iskolák hatékonyságának a helyi iskolarendszere gyakorolt – a hatékonyság szempontjából is – negatív következményeit sok vezető érintette. Ezeknek a „hatékony” iskoláknak a spontán, vagy a fenti érvekkel alátámasztott, de a probléma egészét át nem gondoló preferálása az egyenlőtlenség olyan növekedéséhez vezet, amely a helyi iskolarendszer nehezen kezelhető hatékonyságrömlését idézi elő, más bajok mellett. Ez immár sok nagyvárosunk tapasztalata.

A megelőző évtizedekben tehát a szegregációs folyamatok felerősödtek, és számos negatív következménnyel járnak, de az integrációs és antiszegregációs politikák iránti ellenállás roppant nagy. Elsősorban lakossági ellenállásra gondolunk, amelyet a politikai döntési logika továbbvisz az egész rendszerre még akkor is, ha a rendszert közvetlenül működtető fenntartók ezt szakmai okokból sem támogatják. Nem valószínű, hogy sikeresen lehetne érvelni a lakosságnak a kevert társadalmi csoportokat oktató iskolák mellett a PISA felmérések azon adataival, amelyek a teljes magyar iskolarendszer eredménytelensége és a rendszeren belüli egyenlőtlenség között mutatnak ki szoros összefüggést. Főleg nem akkor, amikor a „spontán” folyamatok már az eltérő lakossági rétegeket beis-

kolázó intézmények működési feltételeiben is – és itt kiemelten gondolunk az ott dolgozó pedagógusállományra – hatalmas különbségeket eredményeztek.

A fogyatékos diákok oktatásában a szegregáció korábban – részben biztosan – szakmai konszenzust élvező döntés volt. Viszonylag új, széles körben támogatott álláspont, hogy megfelelő infrastruktúra és szakértelem esetén az együttnevelés a korábban elképzeltnél szélesebb körben lehetséges és eredményes. Egy sikeres integrációs politikára itt jó esély van, csak idő és pénz kérdése, hogy a feltételek és a szakértelmek megteremtődjenek. A romák és a társadalom peremén élők külön nevelése viszont főleg az őket övező ellenérzés következménye. Szakmai támogatást a peremhelyzetű rétegek elkülönített oktatása alig élvez, a szakmai érvek nagyrészt az ellenérzés és a mögöttes ideológiák leplezését szolgálják. Itt a lakossági, és részben intézményi szegregációs nyomás olyan nagy, és az ezzel – ideológiáktól függetlenül, a közjót szolgáló szakmai megfontolásból – szembenelő politikai elszántság egyelőre olyan kicsi, hogy nem kell nagy bátorság annak kijelentéséhez, hogy az eredményesség és hatékonyság terén a magyar iskolarendszer egészében érdemi javulás egyelőre nem várható.

Jegyzet

- (1) A Sinka Edittel közösen végzett kutatás során a megyei jogú városok irodavezetőivel és oktatási bizottsági elnökeivel készítettünk összesen 30 interjút, melyeknek két fókuszában a fogalmak lehetséges értelmezése, illetve a korábban megvalósult és jelenleg tervezett intézkedések, politikák álltak.
- (2) „Akkor eredményes egy iskola, ha a kitűzött céloknak meg tud felelni.”
- (3) „Az tartják eredményesnek, hogy a gyerekek hány százalékát vették föl különböző iskolafokokba. Általános iskolákból ugye akkor eredményes, ha középiskolába első helyen megjelölre veszik föl... a középiskolából pedig az egyetemre...”
- (4) „<Az eredményességet> vizsgálhatom a tanulmányi eredmény szempontjából, vizsgálhatom a neveltség szempontjából, vizsgálhatom az elért eredmények szempontjából. Mindig attól függ, hogy milyen szempontból vizsgálom.”
- (5) „Eredményes iskola az az iskola, amely képes arra, hogy a hozzáadott érték az egyes gyerekeknél a legnagyobb.”
- (6) „Ha lenne a hozzáadott pedagógiai érték, nem kellene semmi mást megnézni, csak azt folyamatosan. De mivel nincs, nem is lesz, szerintem így egy soktényezős...”
- (7) „Akkor tekinthető eredményesnek a városi iskolarendszer, ha a város polgárainak, vagy a környező polgároknak az igényeit ki tudja elégíteni.”
- (8) „Számomra talán az a mutató, hogy eredményes, ha rá tudja venni a gyereket arra, hogy folyamatosan tanuljon. Megtanítja tanulni, megszeretteti vele a tanulást, akkor tette a legjobbat.”
- (9) „Jó iskola az, ahol jól érzi magát a gyerek. Ahol szívesen van, merthogy az élete nagy részét ott tölti az iskolában. Ahhoz, hogy a tanulása hatékony legyen, ahhoz jó légkörre van szüksége.”
- (10) „Fenntartó szempontjából nyilván az a jó iskola, amelyek nem problémás.”
- (11) „A pedagógusnak nyilván az a jó iskola, ahol sikerélménye van...”
- (12) „Hogy mit jelentenek ezek a fogalmak? Azt, hogy azt hiszik róla a szülők. Tehát, ha ők azt hiszik, hogy az iskola jó, akkor az biztosan jó. Abszolút úgy gondolom, hogy a felhasználó elégedettsége az egyetlen szempont. Persze azért vannak szakmai minimumok, amiket be kell tartani.”
- (13) „A jó iskolának szerintünk jellemzője a jó konfliktuskezelő képesség. Akkor a gyerek számára ad közösségi, szociális élményt, megtanít tanulni, akkor nagyon sokféle máshonnan szerzett információt is be tud dolgozni.”
- (14) „Én azt gondolom, hogy az a jó iskola, amely jó a gyerekeknek, és ez nem mindig esik egybe sajnos azzal, hogy mi jó akár a szülőknek és mi jó a fenntartónak.”
- (15) „Az a jó iskola, aki időben fel tudja azt fedezni, hogy mit követel tőle a fejlődés, és időben tud reagálni azokra a kihívásokra, amik az oktatással szemben vannak és nem utána kullog az eredményeknek.”
- (16) „A jó iskolának része a minőség.”
- (17) „A munka minősége sokszor nem elsősorban a pénzen múlik, hanem az ott lévő pedagógusokon.”
- (18) „Alapvetően a pedagógusok egy része a minőségben is érdekelt, egy más részük meg inkább ez az önkormányzati elvárásnak megfelelő jó iskola, onnan kapjuk a fizetést, és nagy gerjedelem ne történjen... én azt gondolom, hogy megjelenik már a minőségben érdekelt pedagógusoknak a jelentős száma. Legalább egyharmaduk ebben érdekelt.”
- (19) „Nem feltétlenül az oktatás minőségén, vagy ilyen értelemben az eredményességen változtatott maga a minőségbiztosítás, hanem az iskola önmagáról alkotott képe, a környezetének, a partnereknek az iskoláról alkotott képe sokkal tudatosabb lett az intézményben.” – „Ennek a magyar társadalomnak iszonyú szüksége van ar-

ra, hogy legyen minőségbiztosítás... Azért, hogy azt a fajta munkakultúrát, és azt a fajta, a bürokráciához való viszonyt tanulja meg, ami Nyugat-Európában természetes.”

(20) „Prímán el tudok képzelni egy olyan iskolát, ahol nincs elvileg minőségbiztosítás, mégis jó iskolának tekintem. És el tudok képzelni egy olyan situációt, ahol működtetnek formálisan egy minőségbiztosítást, és az egész nem működik.” – „»A minőségbiztosítás hatásáról« azt kell mondjam, lehet, hogy nem tetszik a válasszom, nem nagyon látszik az eredmény. ... az intézmények ezt egy szükséges valaminek tartották, kipipálandó valaminek és nagyon sok esetben az íróasztaloknak készült.”

(21) „Akkor a sikerésnél: aki népszerű a fenntartó felé, a szülő felé és a gyerek felé. Lehet, hogy nem is jó, de odavonzza a gyereket. És a sikeresség mércéje az, hogy nincsenek beiskolázási gondjaik.” – „A sikeres iskola. Hát igen, azt elsősorban a szülő közvélemény, meg a város közléte ítéli meg, és erre mondom én azt, hogy ez nem mindig esik össze a gyerekek érdekeivel.”

(22) „A sikeres az meg inkább az eredményes, meg a jó iskolának a piár munkájában összekapcsolódó tevékenysége, milyen módon tudja mindezt eladni.” – „Sikeres iskolák azok, amelyeket a külvilág annak minősít. Amelyiknek jók az eredményeik, amelyiket keresik, amelyiknek jó a „reklámja”, a PR tevékenysége.”

(23) „Nem volt rossz iskola, sőt eredményes és jó iskola volt, csak nem volt divat odajárni.”

(24) „Egy óvoda azért a legsikeresebbnek ítélt <a városban, ... mert> odaviszi az összes jogász és ügyvéd és egyebek a gyerekeit. ... Holott sem a pedagógiai programjában, sem a módszereiben, eszközeiben meggyőződésem, hogy nem tud többet nyújtani, mint más óvoda, de ... felkapott óvoda.”

(25) „Az is státuszszimbólum, hogy melyik iskolába jár a gyerek, mit kap, mivel dicsizhettek.”

(26) „Politikusként ugyanis én azt vallom, hogy az oktatás költségeit nem firtatni kell, mert a tudatlanság az sokkal többet kerül. Tehát itt azt kell megnézni, hogyan tudunk eredményesebben a gyerek felé közvetíteni, szolgáltatni, és azt fönn kell tartani bármi áron. Tehát ebben nem szabad gazdasági kérdést csinálni.” – „Hát én nagyon szomorú vagyok, mikor az oktatás területére a pénz oly módon szivárog be, hogy valóban a hatékonyságot pénzben lehet mérni. Ettől nagyon, nagyon elhatárolom magam... nem szabadna, hogy egy pedagógusnak például egyáltalán kellene tudni róla, hogy mennyibe kerül, mert hogy ő nem termel effektív pénzt...”

(27) „Aztán itt a szakképzésben, szakiskola, szakközépiskola vonatkozásában nem igazán tudok követő eredményeket abban a vonatkozásban, hogy a kikerülő tanulók a munka világában hogyan állják meg a helyüket. Én azt gondolom, hogy ez egy nagyon nagy hiányosság.”

(28) „Én a hatékonyságot úgy értelmezem, hogy a legkisebb ráfordítással, és ettől már szégyellem is magam, hogy ezzel kezdtem, a legjobb eredményt hozza ki...” – „Ha valaki az oktatást úgy szemléli, mint egy gazdálkodó szervezetet, azt nagyon tudom sajnálni. Tehát bevétel, kiadás.”

(29) „Mondjuk befektettem 100 Ft-ot, kaptam ezt, a másiknál ugyanennyiért mit kaptam? Na most ez megint nagyon nehezen mérhető, a pedagógiai munka nem számszerűsíthető.”

(30) „A siker az valaminek az eredménye. Olyat nem tudnék mondani, hogy ez sikeres, de nem eredményes. Fordítva tudnék mondani.”

(31) „Minden törekvésünk ellenére erőteljesen érződik egy olyanfajta szelekció az intézmények között, ami az előbbi fogalmaknak való jó megfelelés hátráltatója. Tehát csökkenti a sikerességet, csökkenti a jóságot, csökkenti az eredményességet az a fajta szelekció, ami, ha akarjuk, ha nem, ha bevalljuk, ha nem, jelen van. Ezt a fajta szelekciót erősíti az is, hogy az iskolák egy része körzet nélküli.”

(32) „Azt gondolom, ezt említettem is, hogy amelyik iskola sikeres, és amelyik tud eredményeket produkálni, annak a hatékonyságmutatói is jobbak, közzgazdaságilag is, mert hiszen ők könnyebben tudnak gyerek létszámot biztosítani, könnyebben tudnak szponzorokat maguknak megnyerni.”