
2. Előzmények³

2.1. Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata

Az oktatáspolitikai elmélete négy oktatáspolitikai megközelítést határol el egymástól, azok alapvető értéktételezése alapján⁴, ezek: az *elitista*, az *egalitarista*, a *liberális* és a *demokrata* oktatáspolitikák. Az egyes oktatáspolitikai modellek valójában valamely országok adott időben megvalósult gyakorlatának, illetve alapvető jellemzőinek leegyszerűsítése, elvonatkoztatása (pl. az elitista modell a francia forradalmat követő Franciaország oktatáspolitikáján alapul). A modellek segítségével azonban nemcsak az adott ország, hanem más országok oktatáspolitikája is leírható.

A minőség és értékelés kérdése a fejlett (nyugat-európai) országokban a középfokú oktatás expanziójával egy időben, az 1970-es években került az állami oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába.

Nagy Péter Tibor (1999) szerint „a minőség jelszava a mindenkori elit védekezése a túl nagyra és túl kiterjedté vált oktatási rendszerben”, mellyel az oktatási expanzió körülményei között hagyományos pozíciói megőrzésére törekszik. Nagy Péter Tibor a minőség kérdéskörének felbukkanását a négy alapvető oktatáspolitikai megközelítés közül az *elitista* oktatáspolitikához köti, melynek jelszava „minőséget azoknak, akik megérdemlik”.⁵

Az *elitista* oktatáspolitikáé⁶ az elitek irányításának ideológiájára támaszkodik, egyidejű centralizációt és liberalizációt feltételez, azonban nem rendelkezik a politikát gyakorlatba ültető eszközökkel. A „minőség korát” megelőző oktatáspolitikai megközelítés az *egalitarista*, esélyegyenlőség-elvű politika, melynek jelszava „mindenkinek ugyanaz”.⁷ Az *egalitarista* oktatáspolitikai baloldali ideológiáktól befolyásolt, centralizmust és ellenőrzést feltételez, és strukturális valamint intézményi eljárásmodokkal, eszközökkel rendelkezik e politika gyakorlatba ültetéséhez. A *liberális* (*szabad piaci*) oktatáspolitikai ezzel szemben ideológiamentes, technokrata jellegű megközelítés, jelszava „Minőséget azoknak, akik megengedhetik maguknak”.⁸ Ez a politika decentralizációt és liberalizációt feltételez. A negyedik szinten ideológiamentes oktatáspolitikai megközelítés a *demokrata*, melynek jelszava „minőséget mindenkinek”.⁹ A *demokrata* politika, a szabad piacihoz hasonlóan decentralizációt és liberalizációt feltételez és funkcionális eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez (programok, minőség – menedzsment, fejlesztés és támogatás).

³ Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, első változata megjelent: Minőségkonceptiók az oktatásban. *REGIO*, 2004/2, 3-15 o.

⁴ Lásd az 1. sz. táblázatot.

⁵ *Quality for those who deserve it.*

⁶ Az egyes oktatáspolitikák és a minőség összefüggésének vázlatos bemutatását lásd a dolgozat végén található táblázatban.

⁷ *The same for all.*

⁸ *Quality for those who can afford it.*

⁹ *Quality for all.*

1. sz. táblázat: Oktatáspolitikai modellek

<i>Oktatáspolitikai modell</i>	<i>A minőség célcsoportja:</i>	<i>Milyen politika szükséges a megvalósításához?</i>	<i>Milyen eszközök állnak rendelkezésre az oktatáspolitikai megvalósításához?</i>
Elitista	Minőséget annak, aki megérdemli.	Centralizáció, liberalizáció.	Nincsenek eszközök.
Egalitarista	Ugyanazt a minőséget mindenkinek.	Centralizmus és kontroll.	Strukturális, intézményi eljárás-módok és eszközök.
Liberális (szabad piaci)	Minőséget annak, aki megengedheti magának.	Decentralizáció és liberalizmus.	Nincsenek eszközök.
Demokrata	Minőséget mindenkinek.	Decentralizáció és liberalizmus.	Funkcionális eszközök.

Az 1970-es évekig a nyugat-európai országok oktatáspolitikai prioritásait az esélyegyenlőség biztosítása (esélyegyenlőség-elvű oktatáspolitikai), az oktatás demokratizálása és kiterjesztése alkotta. A minőség problémájának előtérbe kerülését Halász Gábor (1999) két okra vezeti vissza: a második világháborút követő gazdasági fejlődés megtorpanására és a költségvetési források beszűkülésére, melyet a baloldali irányultság helyére lépő konzervatív-liberális politika hatásának tud be.

Kozma Tamás (1999) a minőség és elszámoltathatóság oktatáspolitikai gyökereit szintén a politikai rendszer megváltozásából, a neoliberalis politika előretöréséből vezeti le. A konzervatív-liberális politika jelszava a „value for money”, értéket a pénz ellenében, azaz minőségi szolgáltatást az anyagi ráfordításért cserében.

Angliában e politika kialakulását elősegítette az 1980-as években az oktatási rendszer szigorú társadalmi bírálata, mely elsősorban az oktatás „szolgáltató” központúságát,¹⁰ azaz a tanárok ellenőrzése alá került oktatást ostromozta. A bírálat mögött a fogyasztói társadalom kialakulása tételezhető, amely az oktatást szolgáltatásként értelmezi, és mely szerint e szolgáltatás célja a fogyasztók igényeinek felmérése és minél teljesebb kielégítése.

A közép-európai társadalmak azonban a nyugat-európaítól eltérő változásokon mentek keresztül, ezért a minőség kérdése is csak jóval később került az érdeklődés középpontjába. A közép-európai térségben bekövetkezett 1989-es társadalmi változások következtében ezen országok oktatáspolitikái a szabadság megteremtésére, az oktatás demokratizálására helyezték a hangsúlyt, céljuk az oktatás politikai ideológiától történő mentesítése, a közösségek autonómiájának újjáépítése.

Míg a nyugat-európai társadalmakban a minőség-fogalom az adott szolgáltatás fogyasztója által érzékelt minőséget, az újat és korszerűt jelentette, addig a kelet-európai társadalmakban a minőség valamely külső szervezet (legtöbb esetben az állam) által támasztott elvárásoknak történő megfelelést, illetve a társadalmi tudatban a régít, a pártállami rendszert megelőző időszak értékeit jelentette.

¹⁰ A liberális (szabad – piaci) oktatáspolitikai megközelítés értelmében az oktatási rendszerben, mint a gazdaságpolitika minden más szolgáltató szektorában megkülönböztetünk szolgáltatókat és vevőket. Az oktatás szolgáltatói az egyes oktatási intézmények, azok vezetői, pedagógusai, míg a vevők a diákok, vagy tágabb értelemben a szülők, a társadalom, a munkaerőpiac.

Romániában az 1989-es változások után a román többség által irányított, illetve kontrollált politikai diskurzusokban (pl. a tanügyi törvényt tárgyaló parlamenti viták során¹¹) gyakran történtek utalások a két világháború közötti időszakra. Ennek az időszaknak az idealizált értékei jelentik a román többség számára a minőséget. A magyar kisebbség számára azonban a történelemnek egy másik szelete, a monarchia idejéből származó, vagy az 1940-1944 közötti „magyar világ” értékei számítanak vonatkoztatási pontoknak.

A minőséggel való tudatos és szervezett foglalkozás egyes szerzők (Setényi, 1999b) szerint leginkább a decentralizált oktatási rendszerek sajátossága, azaz a szabad piaci és a demokratikus oktatáspolitikák velejárója. Setényi tehát az elitista oktatáspolitikákat nem tartja minőségközpontú oktatáspolitikának, tekintettel azok centralizált jellegére.

A központilag szervezett és felsőbb elvárások kielégítését szolgáló oktatási intézményekben és rendszerekben általában a „minőség előtti kor” fogalmaival elemzik a végzett munkát, mint amilyenek az eredményesség, a színvonal és hatékonyság. Ezzel magyarázható, amint a későbbiekben látni fogjuk, hogy a romániai magyar középfokú oktatás minőségét az oktatásban részt vevő belső szereplők (tanárok, intézményvezetők) továbbra is e fogalmak, főként az eredményesség és színvonal szinonimájaként értelmezik.¹²

Setényi János (1999b) a magyarországi oktatási rendszer minőségi problémáit a tanárszakma helyzete és feladatai közötti ellentmondásban, a tanulók és szüleik kiszolgáltatottságában, az oktatásban érdekeltek, illetve az iskola-felhasználók gyenge mértékű bevonásában, a vevőszolgálati eljárások teljes hiányában (helyi és országos szinten egyaránt), a világos helyi és országos követelményrendszerek hiányában, a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiányában, a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiányában látja. A romániai magyar középfokú oktatás elemzése során látni fogjuk, hogy a magyar oktatási rendszer problémái a román oktatási rendszerre is érvényesek, ugyanakkor további problémákkal egészülnek ki.

A minőség kérdéseinek előtérbe kerülését jelentős mértékben elősegíti a középfokú oktatás eltömegesedése, a szabad iskolaválasztás, valamint a demográfiai apály tartós elhúzódása (Setényi, 1999a). Az eltömegesedett, de demográfiai apállal konfrontálódó oktatási intézményeknek ugyanis egyre inkább versenyezniük kell az iskolák között szabadon választó hallgatókért (ill. szülőkért), mely versenyhelyzet az oktatási kínálat szélesítésére, a minőség javítására ösztönzi őket.

McGaw (1997) a minőség javítására irányuló tendenciának tudja be a nagymértékben centralizált (mint amilyen a volt szocialista országok többsége volt) és nagymértékben decentralizált (Anglia, Amerikai Egyesült Államok) rendszerek egymás irányában történő elmozdulását. Ez az elmozdulás a decentralizált oktatással rendelkező országok esetében egy bizonyos mértékű központosítást, a szétágazó rendszerben egységes, országos, vagy adott esetben regionális célok, standardok, követelmények bevezetését jelentette (pl. Nagy-Britanniában az egységes alaptanterv bevezetését). Centralizált oktatási rendszerek

¹¹ A kérdéssel részletesebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatáspolitikai 1990-2003 között* című dolgozatában foglalkozik. Megtalálható a Debreceni Egyetem könyvtárában.

¹² Lásd a továbbiakban az erdélyi középiskolák igazgatóival készített interjúk elemzését.

esetében az intézmények irányításának helyi (pl. önkormányzati) szintjére történő lebontását, a többpólusú finanszírozás támogatását, azaz decentralizációt jelentett. Még akkor is, ha némely esetekben (pl. Romániában) ez a decentralizáció csupán a hatalom alsóbb szintre (minisztériumi szintről megyei tanfelügyelőségek¹³ szintjére) történő delegálását, azaz dekoncentrációját jelentette (a társadalmi változásokat követő első 4 évben). Mindkét irányú mozgásnak (centralizáció \Rightarrow decentralizáció, decentralizáció \Rightarrow centralizáció) közös a célja: az oktatás minőségének javítása. A decentralizálás esetében azon feltételezés áll a háttérben, hogy a felelősség helyi szintre történő delegálásával, a társadalomról közvetlen információkkal rendelkező döntéshozók eredményesebbek lehetnek az oktatás irányításában. A centralizálás esetében azon megfontolás áll a háttérben, hogy a közös országos célok által, túllépve a behatárolt helyi tapasztalatokon, magasabb követelmények teljesítésére kerülhet sor.

A fenti elméleti megközelítésekben kiindulva feltételezhetjük, hogy a három alapvető tényező (tömegesedés, részben szabad választás, demográfiai apály), melyek nagymértékben jellemzőek a romániai magyar középfokú oktatás helyzetére, valamint az ország oktatási rendszerének valódi decentralizálása, azaz a decentralizálás – recentralizálás hullámzásának elcsitulása (Reisz, 1997) várhatóan a minőség fogalmának átértékelését vonja maga után. Remélhetőleg ekkor már a minőség a korábbiakkal ellentétben nem a valami „rég, megbízható, kipróbált” lesz, hanem az „újszerű”, „versenyképes szolgáltatás” fogalommal kerül elszakíthatatlan kapcsolatba.

Az OECD (1989) országok irányelvei szerint a minőség megvalósításának feltételei: elkötelezettség világos és közösen kidolgozott normák és célok iránt, együttműködésen alapuló tervezés, megosztott döntéshozás, együttműködés a tervek és döntések gyakorlatba ültetése és az értékelés során, kezdeményező és a fejlesztést fenntartó irányítás (vezetés), a foglalkoztatottak stabilitása, „in-service” továbbképzés az oktatási intézmény pedagógiai és szervezeti szükségleteinek függvényében, szervezett és harmonikus tanterv kidolgozása, a szülők intenzív bevonása és támogatása, iskola szinten elfogadott és elismert értékek kidolgozása (szemben az individuális értékekkel), a tanulási idő effektív módon történő kihasználása, az oktatási vezetők aktív támogatása.

2.2. Versengő minőségfogalmak

Amint fennebb is láthattuk, a minőség kérdésének többféle megközelítése létezik. Gyakran összemósódtak olyan fogalompárok, mint amilyenek a minőség – színvonal, minőség – hatékonyság, a minőség – eredményesség, minőség – elszámoltathatóság. Természetesen ezen megközelítések nem határolhatók el mereven, hiszen részben fedhetik egymást, ugyanakkor a minőség fogalma, amint azt látni fogjuk, összetettebb, mint az eredményesség, a színvonal, vagy a hatékonyság. Éppen ezért szükség van a pontosabb meghatározásukra.

¹³ A minisztérium alárendeltségében, annak közvetlen felügyelete alatt működő regionális (megyei) szintű oktatásigazgatási egységek.

A *színvonal* Setényi (1999a) definíciója szerint mindig egy adott rendszer – például a felsőoktatás, munkaerőpiac – elvárásainak történő megfelelést jelenti.

Amint azt a romániai magyar középfokú oktatás minőségéről szóló fejezetekben látni fogjuk, a minőségnek a színvonal felől történő megközelítése a romániai magyar középfokú oktatás egyik alapvető jellemzője. A színvonalat például a felsőoktatásba bejutott diákok számával, az országos versenyeken kiemelkedően szereplő diákok számával mérik.

Eredményesnek olyan oktatási folyamatot neveznek, melynek során a folyamat résztvevői megfelelnek az előre megadott elvárásoknak. (Setényi, 1999a)

A minőség és eredményesség összekapcsolását megvalósító oktatáspolitikák a mérés és értékelésre fektetik a hangsúlyt. A minőség mérése nyugat-európai viszonylatokban is kezdetben csak a tanulók kompetenciájára vonatkozott, a későbbiekben azonban kiterjedt a tanárok és oktatók, az egyes intézményi feltételek és lehetőségek, a vezetés, az erőforrások mérésére és értékelésére is. Az eredményesség – minőség ilyen mélységű összekapcsolása nem jellemző a román centralizált középfokú oktatásra. A minőség mérése nagymértékben csak a tanulók kompetenciájának mérésére korlátozódik. A mérés és értékelés problematikuságáról a későbbiekben Santos Guerra minőség-csapdáinak elemzése során kerül sor.

A *hatékonyság* a működésre fordított anyagi és szellemi erőforrások és az eredmények közötti kapcsolatra vonatkozik (Setényi, 1999a).

A fentiekből kitűnik, hogy míg a színvonal, az eredményesség és a hatékonyság valamilyen külső (sok esetben állami) elvárásokhoz történő igazodást jelent, addig a minőség elsősorban a felhasználók igényeinek kielégítését tartja szem előtt (Setényi, 1999b). Tekintettel arra, hogy az erőforrások jelentős része az állami költségvetésből származik, így a minőség-hatékonyság piacgazdasági eszméjének térnyerése a román középfokú oktatásban minimális.

A minőség és *elszámoltathatóság* összekapcsolása a neoliberalizmus érdeme, „a value for money” politika következménye. Az elszámoltathatóság célja lényegében az oktatási intézmény (pedagógus) szakmai autonómiájának korlátozása. Kozma Tamás (1999) munkájában három elszámoltatási rendszert különböztet meg: *adminisztratív*, *piaci* és *közösségi* elszámoltatást. Ezen elszámoltatási rendszerekhez a különböző országok eltérő időkben megvalósult gyakorlata szolgáltatja a mintát. Az elszámoltatási rendszerek abban is különböznek, hogy ki a számonkérő, illetve, hogy kinek számol el az iskola?

Az *adminisztratív elszámoltatás* a központositott rendszerek sajátossága – ilyen értelemben teljes mértékben megfeleltethető a román oktatáspolitikának. Ebben a rendszerben az iskolát az állam (egykor az egyház) számoltatja el. Az elszámoltatás e rendszerét korábban a felügyelet és ellenőrzés fogalmak takarták, újabban mérésnek és értékelésnek hívják. Az értékelés napjainkban – amint azt a későbbiekben látni fogjuk – a minőséggel kapcsolatos viták középpontjába került.

A *piaci elszámoltatás* az 1990-es években Angliában és az Egyesült Államokban a piacgazdasági folyamatok elterjedésével, az oktatás privatizálásával és az iskolaválasztás lehetőségével indult. A piacosítás az iskola egy újfajta elszámoltatása, melyben az

iskolának arról kell elszámolnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni a szülők és a gyerekek elvárásait a rendelkezésre álló források segítségével. A piaci elszámoltatás egyik eszköze az USA-ban a tanárok diákok általi minősítése. Ezen elszámolástól függ a fenntartó részéről a finanszírozás mértéke, az iskola vezetésének megítélése, a tanárok létbiztonsága.

A *közösségi elszámoltatás*, az angol közösségi ellenőrzés fogalom szinonimája. Ebben az esetben az iskolának a közösség előtt kell számot adnia. Az iskola a közösségtől függ (annak elítjétől, vezetőitől). A közösségi elszámoltatás érvényes Magyarország esetére is, ahol 1993-tól az iskola az önkormányzatok hatáskörébe tartozik.

A romániai középfokú oktatás alapvetően az adminisztratív elszámoltatás rendszerébe illeszthető. Tekintettel arra, hogy a középfokú oktatás legnagyobb mértékben állami fenntartásban működik, így nem érvényes rá sem a piaci, sem a közösségi elszámoltatás. Bár az oktatási reform részeként történtek lépések az oktatás decentralizációja érdekében, így 1998-tól kezdődően az iskolák fenntartásában szerepet kapott a helyi adminisztráció is (az ingatlanok karbantartásában, kisebb befektetések finanszírozásában), ennek mértéke azonban elhanyagolható. A kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával hol előre, hol visszalépések történtek a decentralizálás irányába (a decentralizálás irányába például 1998-ban, a recentralizálás fele 2000-ben),¹⁴ ezért a közösségi elszámoltatás nem működik (Bírzea, 1996).

Miguel Ángel Santos Guerra, a neves spanyol oktatási minőségszakértő szerint az oktatás minőségéből kiindulva megállapítható, hogy hogyan épül fel az adott ország. Peszszimista véleménye szerint napjainkban „egy neoliberális jellegű kultúrában élünk, melyet az individualizmus, a versengés, a társadalmi relativizmus, a hatékonyság megszállottsága, a társadalmi konformizmus, a piacgazdaság törvényei és a hátrányos helyzetűek mellőzése határoz meg.” (Santos Guerra, 2000) E társadalomkritikából kicseng, hogy a negatív képen csak a közösségi értékeket előtérbe helyező kooperatív jellegű minőségi oktatás változtathat.

2.3. A minőség definíciója

A minőség definíciójára irányuló szándékkal egyidőben felmerülő kérdés, hogy ki állapítja meg, hogy mi számít minőségnek és melyek annak ismertetőjelei?

Setényi (1999b) szerint lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait. Ugyanakkor a felhasználók sokféleségéből fakadóan sokféle minőségfogalom létezik. Az alábbiakban Setényi (1999a) szakirodalmi áttekintésére alapozva néhány minőségdefiníciót felvillantunk, ugyanakkor megjegyezzük, ezek többsége nem oktatási szakértőktől származik.

Az egyik legérdekesebb definíció Feigenbaum – a számítástechnikai tudományok professzora – meghatározása, mely szerint „a minőség mozgó célpont”. A definíció arra utal, hogy a fogyasztók igényei állandóan változnak az emberi szükségletek kielégítésének Maslow-i törvénye szerint, melynek értelmében egy szükséglet kielégítése mindig újabb

¹⁴ A centralizálás – decentralizálás kérdéseinek részletesebb elemzését lásd a 3. és 4. fejezetekben.

szükségletet szül. Ezért mozgó célpontra lő, aki meg akarja határozni a minőséget, ugyanis az csak egy adott „itt és most” keretei között megfogható, kontextus-függő változó.

C. Ball (1995) szolgált a legtömörebb megfogalmazással, mely szerint „a minőség nem más, mint a célnak való megfelelés”. Itt is a fogyasztó tűzi ki a célt, veti össze az eredményt a kitűzött céllal és vonja le a következtetést.

Crosby szerint „a minőség a vevőkkel közösen megállapított követelmények teljesítése, és módosítások kezdeményezése a vevői igényeknek való jobb megfelelés érdekében”.

W. J. Young (1998) szerint „a minőség a szolgáltatás kitűzött standardja, mely akkor valósul meg, ha egy szervezet eléri a fogyasztóval kölcsönös megegyezésben kitűzött céljait és kielégíti annak igényeit. Ehhez folyamatosan fenn kell tartani a kölcsönös megegyezésben kitűzött célokat és politikákat; megpróbálva állandóan tovább fejleszteni és elébe menni a fogyasztók igényeinek”.

Valamennyi definícióban közös tényező, hogy a minőség a fogyasztói/vevői igények függvénye, ami azonban állandó újraértelmezésre szorul, tekintettel az igények folyamatos változására, azok optimálisabb kielégítése céljából.

A minőség ISO szabványcsaládjának definíciója szerint: „Minőségnek nevezzük valamely termék vagy szolgáltatás olyan jellemzőinek összességét, amelyek alkalmassá teszik azt a vevők kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”(MSZ EN ISO 8402:1996 szabvány). Az ISO szabvány, tehát tovább lép a minőség fogalom elmélyítésében mivel a rejtett igényeket is bevonja a meghatározásba. Ezen igények feltárása és kielégítése éppen alapvető (rejtett) tulajdonságuk következtében akadályokba ütközhet. Az ISO meghatározás oktatásra alkalmazott változata nem hangsúlyozza a minőség mozgó célpont jellegét: „Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”(Setényi, 1999a) Ezért a fenti definíciót kiegészítve a mozgó célpont jelleggel megállapodhatunk a következő definíció mellett: minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett, *állandóan változó* igényeinek minél teljesebb kielégítésére.

2.4. Az oktatási szolgáltatások vevői / felhasználói

Az oktatási szolgáltatások felhasználói, illetve „vevői” nagyon sokfélék. Így beszélhetünk szűkebb és tágabb körű vevőkről, külső és belső vevőkről, stb. Szűkebb körű vevőknek általában az oktatás közvetlenül érintetteit szokás nevezni (diákokat, szülőket), míg tágabb körű vevőknek a közvettebb felhasználókat, például a felsőoktatást, a munkaerőpiacot, az önkormányzatot és államot (egyben mint fenntartókat is).

Belső vevőnek a rendszeren belül levő tanárok nevezhetők, akik a diákokat a későbbiek során egymástól átveszik (például 8 osztályos középiskola esetében, a felső tagozat tanárai átveszik a diákokat az alsó tagozaton tanító pedagógusoktól). Külső vevő az összes többi személy illetve intézmény: diákok, szülők, munkaerőpiac, fenntartó, kormányzat, állam.

A beszállítók-átvevők közötti viszonyt Setényi (1999a) minőségláncnak nevezi. Véleménye szerint a minőséglánc pontjain (leginkább az elemi oktatásból az általános oktatásba történő átmenetkor, valamint az általánosból a középfokba történő átmenetkor) válik érzékelhetővé leginkább az előző oktatási szakasz minősége. Minőséglánc szakadásának nevezi azt, ahol az új képzési szintre lépő hallgatók rosszabb tanulmányi eredményeket érnek el, vagy kudarcot vallanak (kiesnek, kimaradnak). Papp Z. Attila szerint¹⁵ ellenkező esetről és a minőséglánc megerősödéséről is érdemes beszélni, amikor a felsőbb képzési szintre lépő diákok az előzőnél magasabb eredményt érnek el, azaz olyan képzési szintre érnek, ahol a saját és intézményi minőségfogalom találkozik (például, amikor egy nagyon magas követelményekkel tanító pedagógustól illetve iskolából a diák olyan pedagógushoz ill. iskolába kerül, ahol jobban teljesít, mint korábban).

2.5. A minőség biztosításának / fejlesztésének lehetőségei

Általánosan elterjedt az a meglehetősen leegyszerűsítő nézet, hogy az oktatás minősége az erőforrások, főként anyagi erőforrások hiányának következménye, illetve, hogy a minőség javításához csak egyszerűen több pénzre van szükség. E felfogásból kiindulva az 1970, 1980-as években legtöbb nyugat-európai ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ez nem járt kimutatható minőségbeli változásokkal, amiből az illető kormányzatok arra a következtetésre jutottak, hogy az anyagi ráfordítások az oktatás minőségének romlása nélkül csökkenthetőek. Vagyis az oktatási intézmények minőségi fejlődése költség-független. Ennek értelmében a minőségi fejlődés költségsökkentés esetén is elérhető, a források hatékonyabb felhasználásával. (McGaw, 1997)

Ezzel egyidőben az értékelés került az oktatás minőségéről szóló viták középpontjába. Az oktatás minőségi javításának egyik járható útja Miguel Ángel Santos Guerra szerint az intézmények külső értékelésén keresztül vezet. Ez az értékelés azonban nagymértékben különbözik a szocialista típusú oktatási rendszerekben megszokott értékeléstől, ahol az értékelés célja a központilag (államilag) meghatározott célok teljesítésének elérése, következménye pedig ezzel összhangban jutalmazás vagy büntetés.

Guerra szerint napjaink oktatási gyakorlatában túl sok az értékelés és kevés a változás. Az értékelés buktatóit egy külön könyvében foglalta össze, melynek címe a Minőség csapdái (1998/1). A csapdák egyike, hogy az értékelés általában csak a tanulói teljesítmények értékelését foglalja magába, figyelmen kívül hagyva olyan tényezőket, mint a családi háttér, tanulási körülmények, környezet, kortársak befolyása, az intézményi adottságok, a tanár szerepe a folyamatban, a tanterv, tankönyvek, a tanítási módszerek. A másik csapda, hogy csak az ismeretek értékelése történik és nem az értékeké, viselkedésé, az együttélésé. Harmadik csapda, hogy az értékelés a mennyiségre helyezi a hangsúlyt a minőség helyett. Negyedik, hogy háttérben marad a kérdés: mit tanulnak a diákok, miközben tanulnak? Ötödik, hogy az értékelés célja a mérés és besorolás, hierarchizálás.

¹⁵ Egyik beszélgetésünk során elhangzott vélemény.

Az értékelésnek gyökeresen szakítania kell e hagyománnyal és helyét egyfajta megértő, támogató, a kölcsönös tanulást szolgáló értékelésnek kell átvennie (Guerra, 1998/2). Az értékelésnek folyamatos dialógusnak kell lennie, melynek célja, hogy feltárja és megértse a valóságot, ugyanis csak a megértés révén lehetséges a jobbítás. Az értékelés a megértésen keresztül tanulási folyamat, melyből minden résztvevő tanul (Guerra, 1999). Tekintettel arra, hogy az értékelés mindig alá-fölé rendelődő kapcsolat az értékelt és értékelő között, így annak etikai, kritikai, morális vonzatai vannak. Guerra jelszava ezért, hogy „értékelj és megmondom ki vagy”. Az értékelésnek akkor van értelme, ha azt lehetőleg az értékelt intézmény kezdeményezi, valamilyen konkrét céllal. Az értékelő feladata segítő jellegű tanácsadással hozzájárulni a kitűzött cél, közvetve pedig a minőség javításának eléréséhez. Célja nem annak meghatározása, hogy az adott intézmény mit tesz jól, vagy rosszul, hanem, hogy hogyan kellene csinálni. Tisztázni kell azt is, hogy kin segít, vagy kit veszjejt el az értékelés, milyen értékeket szolgál, vagy milyen értékeket támad, ellenkező esetben az értékelés akár ronthat is a kiindulóponti helyzeten.

Setényi János az oktatás minőségének biztosítását, az oktatási rendszerbe bevezetett minőségbiztosítási eljárásokon (ISO vagy TQM) keresztül látja megvalósíthatónak. Véleménye szerint az oktatás egyre inkább a társadalmak egyik alapvető szolgáltatásává válik, melyek minőségbiztosítása ezért kulcsfontosságú kérdés (Setényi, 1999a).