2.6 1.2 1.3 A TQM hatása a felsőfokú oktatásban

Tárgyszavak: TQM; felsőfokú oktatás.

A TQM felsőfokú oktatásban való alkalmazását az USA-ra vonatkozóan vizsgálva, azt a következtetést lehetne levonni, hogy ez a felfogás ott elsősorban a vizsgált intézmények dologi, adminisztratív tevékenységére korlátozódott, és érintetlenül hagyta a tudományos és oktatási szférát. Az amerikai oktatásban egyébként is rosszabb eredményekkel alkalmazzák ez ideig a TQM-et, mint amilyeneket az iparban fel tudnak mutatni. Ez utóbbiakat tekintve sem túlságosan hízelgő a kép, hiszen – míg a kilencvenes évek elején a „Fortune 1000" (élenjáró USA cégek) 76%-a valamilyen formában alkalmazta a TQM-et – a TQM-alkalmazás aránya azóta jelentősen visszaesett; mint „eszme" kezd a marxizmus sorsára jutni. Kétségtelen, hogy ez a fejlemény a rendszer félreismerése, megcsonkítása, lényegi elemeinek eltorzítása és sokszor csak szavakban megnyilvánuló „használata" miatt alakulhatott így.

Szervezeti ellenállás és a tényekkel való szembehelyezkedés

Számos szervezetnél figyelhető meg vezetési inercia, a változásokkal szembeni ellenállás és nehézkesség, elsősorban olyan tényezőkkel kapcsolatban, amelyek esetleg a vezetők körüli dolgokat átrendezhetik, még akkor is, ha a vezető egyébként újító szellemű ember. Azt lehet mondani – akár általánosságban is – hogy az új paradigmával szemben leggyakrabban mutatkozó reakció a gyanakvás és az ellenállás. Még a tudományos forradalmakat hozó új ismeretek meggyökeresedése is akár egy egész évszázadot szokott igényelni. Ugyanígy, ahol a TQM valóban meggyökeresedett, ott annak *megváltoztatásával* vagy esetleges *elhagyásával* szemben lehet erős ellenállást tapasztalni, és a rendszer „a helyén marad" még ott is, ahol hatékonyságából már sokat veszített.

A vázolt körülmények miatt a TQM felhasználásának eredményei a felsőfokú oktatásban még rosszabbak, mint bármely ipari tevékenység területén. A tudományos intézeti tevékenység lényegével ellentmondóan, itt alig lehet találkozni TQM-re vonatkozó gyakorlati tapasztalatokkal.

Az a probléma, hogy – miközben természetesen minden vezetőnek elkötelezettnek kell lennie a magasabb minőségszínvonal elérése és a folyamatok hatékonyabbá tétele iránt – kiközösítheti magát az, aki kimondja: „a király meztelen" (vagyis a TQM valójában nem működik). A magasabb rangú főnökök és a részvényesek alkalmatlan vezetőnek tekintik azt, akiről feltételezhetik – a TQM-mel szembeni magatartása miatt – hogy nem szívügye a minőség. A legnagyobb cégeknél sem nagyon található olyan vezető, aki kétségbe merné vonni „a minőség első számú feladat" kampány hatékonyságát. Így aztán a vezetői beszédeket mindig a minőségre utaló tiszteletkörökkel fűszerezik, időközönként győzelmekről is beszámolva, önérdekből. Megfigyelhető egy olyan jelenség, hogy számos program eredménye („TQM = siker") eleve elrendeltetett, és előre tudható, habár üres. Mindezek ellenére sem lehet kijelenteni, hogy minden TQM-terv eleve kudarcra volt ítélve, mert vannak jó eredmények, mégpedig ott, ahol a TQM nem retorikai fordulat (elsősorban a gyáripar olyan egységeinél, ahol a szervezeti célok világosak, a termelési folyamatok jól meghatározottak, a mérés megfelelő és egyszerű).

Mind az Egyesült Királyságban, mind az USA-ban léteznek sikeres és működésben tartott TQM-kezdeményezések, bár egyesek vitatják az eredmények mértékét, vagy azt, hogy ezek mennyiben tudhatók be a TQM alkalmazásának.

A TQM alkalmazásának helyzete a felsőfokú oktatás intézményeiben

Az 1990-es évek kezdete óta – amikor az IBM és más cégek is jelentős időt és eszközöket fordítottak a TQM-rendszer felsőfokú intézményekben való bevezetésére – többször megkísérelték az eredmények felmérését és összefoglalását is, de ezek a vizsgálatok inkább csak a TQM folyamataival és bevezetésével foglalkoztak, mintsem az eredmények tanúsításával. A működésre vonatkozó gyakorlati tapasztalatokat alig lehet találni, hacsak annak a ténynek az ismertetését nem, hogy az USA-ban az összes felsőfokú tanintézmény mintegy felénél az évtized közepéig létrehoztak valamilyen minőség irányultságú tanácsot, egységet.

A legújabb tapasztalatok szerint a felsőfokú tanintézményekben a TQM alkalmazása csupán a nem tudományos és oktatási tevékenysé-

gekre terjed ki (pl. okmánygyűjtés, számlakiállítás, felvételi kérelmek intézése, leltárak, munkaütemtervek készítése).

Azt a tényt, hogy a felsőfokú tanintézményekben a TQM mindig is a nem tudományos területekre összpontosult, már 1996 óta tárgyalja a szakirodalom. Az Egyesült Királyságban vizsgált intézményekben nem alkalmaztak pénzügyi jellegű mérést a TQM hatékonyságának kimutatására, inkább csak a hallgatók és más érintettek (mint fogyasztók) elégedettségének javulására tértek ki. Egyes amerikai egyetemeknél (Drexel, Samford, Belmont, Penn State, Georgia Tech) néhány képzési újítások bevezetésére is kiterjedt a TQM alkalmazása (együttműködő munkacsoportok bevezetése és működésük, hatásosságuk összehasonlítása a hagyományos képzési módszerekkel). Azonban az oktatási módszerek hatékonyságának becslésére számos egyéb (nem TQM) statisztikai eljárás áll rendelkezésre.

Miért nem terjedhetett el a TQM a felsőfokú oktatásban?

Erre a kérdésre azzal is lehetne válaszolni, hogy a TQM nem nyújt annyit, mint amennyit a „hirdetésében" állítanak. Érdemes mégis megvizsgálni a viszonylagos sikertelenség valódi okait. (Azoknak a felsőoktatási intézményeknek a kétharmadában, amelyek 1991-ben bevezették a TQM-et, 1996-ra felhagytak annak alkalmazásával.)

Nem összpontosítottak a nagy kérdésre

Ahogyan az USA felsőoktatási kérdésekkel foglalkozó hivatalos szervezete (American Association for Higher Education) is elismerte, a felsőfokú tanintézményekben a TQM bevezetésére tett erőfeszítések már indulásuktól fogva a nem tudományos és nem oktatási területekre irányultak. Természetesen minden tanintézményben fontosak a gazdálkodás jobbítására irányuló törekvések. Viszont talán nem kellett volna kihagyni a (vélhetően hatékony) TQM-alkalmazást az intézmények fő működési területein:

- a tanrend, a tananyag összeállítása,
- az oktatási idő kihasználása,
- a technikai újítások oktatásával kapcsolatos kérdések,
- a távoktatás hatásának, értékének vizsgálata,
- annak vizsgálata, hogy a hallgatók mely helyzetekben tanulnak valójában,
- erőforrás-megosztás az oktatási szintek között,

– annak elemzése, hogy milyen mértékben vehet részt a tanintézmény gazdasági fejlesztési vállalkozásokban stb.

A TQM bevezetéséből kimaradtak a tanintézmények számára legfontosabb elemek, a mai oktatás fő kérdései, és ez a mulasztás a fő oka annak, hogy a TQM nem vezetett sikerre az egyetemeken. Keresni kell a választ az intézmények legfontosabb ügyeire – akár a TQM útján vagy más egyéb módon. A TQM – megfelelően alkalmazva – kétségtelenül támogatást adhatna.

A tudományos kultúra nem kedvez a TQM alkalmazásának

Hiába tetszik a tudomány embereinek a TQM gondolkodásmódja, általános „filozófiája" és nyelvezete, számos eleme mégis nehezíti a TQM tényleges bevezetését – a korszerű egyetemi kultúra azzal szembenálló egyes sajátságai miatt.

A hagyományos TQM-eljárások bevezetésének leginkább ellentmondó elem a tudományos szabadság doktrínája. Ez – a tudományos dolgozók és oktatók szakmai elveinek megfogalmazásával – a kutatómunka jellegéből ered. A tudományos szabadság nevében vetik el az olyan kiértékelési folyamatot, ami a TQM velejárója. A TQM még azt is befolyásolhatja, hogy miként tanítsanak, vagy hogyan műveljék kutatási tevékenységüket („hatékonyabban"). Népszerűségi szavazáson sem szabad eldönteni azt, hogy mit kellene oktatni.

Miközben minden gazdasági tevékenységet folytató cégnél a „főnök" előírhatja, hogy vezető beosztottjai pl. miként vegyenek részt a TQM-rendszer bevezetésében, ugyanezt az egyetemi vezető sem szakmai, sem fegyelmi, sem más alapon nem írhatja elő a hozzá beosztott tudósoknak. Valamennyi munkatárs – tudományos szabadságával élve – belátása szerint művelheti tudományát. Az egyetemi vezetők (akiknek feladatköre az adminisztrációs vezetés) nem tehetik közzé a munkatársak körülményeit, emellett a javadalmazás területén is sokkal korlátozottabb a mozgásterük, mint pl. az iparban.

Az egyetemi és főiskolai munkatársak általában egyedül dolgoznak, csoportos (vagy akár kétszemélyes) oktatás szinte nem is létezik, az oktatók kutatási tevékenységüket sem „munkacsoportban" folytatják, hanem általában ugyancsak egyedül. Vagyis a felsőoktatásban a csapatmunka kevésbé jellemző, mint a társadalom egyéb tevékenységeiben. A bizottságok és hasonló összejövetelek is többnyire csak zavarják a tudósok nyugodt munkáját.

Az USA-ban a felsőfokú tanintézményeket legtöbbször „megosztott kormányzás” formájában működő bizottságok irányítják. Így adminisztratív vezetők és a fakultások együtt irányítják az intézményt, és gyakran az is előfordul, hogy a vezető testület a fakultásra ruházza a tanrendre, az értékelésre, az előléptetésre és a haszonélvezetre vonatkozó döntések jogát. Az ilyen hatalomgyakorlás a beszámoltathatóság/felelősség választóvonalait elködösíti, ellentmond a vezetéselméletnek. Az ilyen megosztott irányításban a fakultások (adminisztrációs kötelezettségeik tekintetében) meglehetősen felelőtlenül viselkednek, nem nyomja őket jelentős teher tetteikkel vagy mulasztásaikkal kapcsolatban. Pl. nem von maga után szankciót, ha valamely összejövetelen a fakultás egy tagja nem jelenik meg. Egyébként a megosztott vezetés gyakorlata jól működik az USA felsőfokú tanintézményeiben, de a TQM vagy más, hasonló rendszer alkalmazását akadályozhatja.

Bármely, erre jogosított egyetemi vezető bejelentheti, hogy TQM-rendszert vezet be, más dolog az, hogy esetleg nem lesz képes ezt a szándékát keresztülvinni (a vázolt körülmények miatt). Lehetséges, hogy az USA-ban vizsgált 60 felsőfokú tanintézmény mintegy felénél szóba sem került a fakultások, a tudományos oldal bevonása a TQM-erőfeszítésekbe. E körülmény további oka lehet az is, hogy az egyetemi oktatók, tudományos munkatársak szemében a TQM tisztán „üzleti ügy”, amelyet nem szívesen látnak az oktatás területén.

Nem sok hajlandóságot mutatnak a tudományos munkatársak arra sem, hogy a hallgatók „elégedettségét”, vagy tudásszintjét sűrűn (hetente, naponta!) teszteljék, a hatékonyság ellenőrzése érdekében.

Feltehetően a gondolatszabadság körébe tartozik még az a jelenség, hogy az érintettek között abban sincs egyetértés, hogy egyáltalán mi az intézmény missziója.

Mindezeket figyelembe véve, merő ellentmondás az olyan TQM-programok bevezetése, amelyek szerint mindenféle eredményességi méréseket kellene végezni. Készítenek ugyan szemeszterenként az oktatók munkájáról kiértékelést, de ez rendkívül messze van a TQM szerinti folyamatos mérés követelményétől. (A TQM elvei szerint pl. mérést lehetne kérni minden előadás után.)

Az egyetemi rendszerben az értékelés kétoldalú. Az üzleti életben aligha lehetne példát találni arra, hogy a cég kiértékeli a vevőt, és megadja részére a visszacsatolást is! Ugyanakkor a kétirányú egyetemi értékelés kissé torzított, mert a hallgatók – megtorlástól tartva – nem feltétlenül fogják őszintén feltárni véleményüket egy-egy oktatóról.

Érthető tehát, hogy miért nem gyökeresedhetett meg a TQM a felsőfokú tanintézményekben, és ahol mégis előfordul, miért nem terjed ki a tudományos és oktatási területekre. Más dolog az, hogy ezek az intézmények mégis jelentős irodalmat alkottak a TQM-ről, de ezek a munkák azt elemzik, hogyan alkalmazzák a TQM-et más szervezetek.

A felsőfokú oktatási intézmények más szervezetektől eltérő kultúrája ellene hat a TQM meggyökeresedésének.

Nem sikerül meghatározni a TQM célját és feladatát („kihívását”)

Pusztán tapasztalati megfigyelésnek lehetne tekinteni azt a tényt, hogy minél bonyolultabb egy adott vállalkozás, annál határozottabban csökken a TQM befolyása. Az adott esetben ezt a következőkkel lehet szemléltetni.

A TQM egyik hasznos eredménye az adott szervezet számára annak tisztázása, hogy mi az adott szervezet missziója? Ennek tisztázása nélkül nem beszélhetünk a minőségről, de mérésről sem. Ha nem egyértelmű, hogy mit tesz, ill. kit/kiket szolgál ki a szervezet, az sem világos, hogy milyen eredményt kell kiértékelni. Egy autógyár esetén pl. a dolog világos: gépkocsikat gyárt, vevőit ezzel látja el (esetleg a finanszírozásban is közreműködik), alkatrészeket ad, szolgáltatásokat nyújt gyártmányaival kapcsolatosan.

Főiskolákon, egyetemeken nem ilyen világos a helyzet. Ügyfélnek, vevőnek lehet tekinteni a hallgatókat, de az előadók, a már végzettek, a szülők, a hallgatókat majd alkalmazó cégek, sportcsapatok, az egyes fakultások kutatási munkájának eredményeit felhasználó cégek, a létesítményeket bérlő szervezetek, személyek, kormányzati szervek szintén ügyfelek. Már a felsorolás sokrétűségéből is kitűnik, milyen nehéz lenne pontosan meghatározni, hogy milyen változók mérésével lehetne az ügyfelek elégedettségét vizsgálni. (Ahogy nehéz felmérni az ügyfelek teljes körét is.)

Arról is el lehet gondolkodni, hogy mit állít elő, mit szolgáltat egy felsőfokú tanintézet, melyek a „termékei”: oktatás, tanuló, elkönyvelt tanulóidő, tudományos fokozatok, diplomák, a hallgatók teljesítménye a vizsgákon, a végzettek képessége kereső foglalkozást folytatni, a végzettek aktív polgár mivolta, a gyorsan változó világ megértése és az alkalmazkodás képessége, kutatómunka, sporteredmények, magas szintű színházi produkció – mind-mind eredménye, „terméke” az oktatási intézmény munkájának.

Ha maguk az oktatási intézmények „lakói” egymás között sem tudnak megegyezni abban, hogy mi a „termékük”, hogyan lehetne minőségjobbító módszereket alkalmazni a rendszer folyamataira? További kérdések: az intézmények nyújtják-e vagy eladják szolgáltatásaikat? Milyen céllal? Melyek az objektív funkcióik és mik a korlátaik? Mind nehezen megválaszolható kérdések.

A gépkocsikat gyártó cég hasonló kérdései egyszerűek: a cél – a kiváló minőségű terméken keresztül – a maximális nyereség, a részvényesek osztalékának növelése, a tőke minél jobb megtérülése.

A szaksajtó bőven taglalja e kérdéseket, de az oktatási intézmények céljával (netán küldetésével) kapcsolatos meghatározások nem egyértelműek. Érthető tehát az a következmény, hogy a TQM-rendszer többnyire marad a perifériás ügyeknél.

Előfordulhat egy-egy intézménynél – annak szűk működési területe vagy más tényező következtében – hogy kedvezőbb a helyzet a TQM szempontjából. Ilyen pl. a kizárólag üzleti ügyvitellel foglalkozó cégek vagy a zeneiskolák esete, ahol az intézmény missziója, kultúrája jól meghatározható és egyöntetű; ilyen esetben inkább kézenfekvő lehet a TQM alkalmazása a fő profilra is. Nem lenne igazságos azonban a TQM rovására írni, ha az nem hatékony a túl bonyolult működésű, termékszerkezetű és ügyfélkörű szervezeteknél. Talán elfogadható, hogy ilyen intézményeknél nem kell erőltetni a TQM alkalmazását. Ahogyan az USA tengerészeténél mondják: „Jobb, ha a csapatot egy jelentéktelen alak vezeti, mint ha két zseni teszi azt.” Már pedig az utóbbiból az egyetemeken és főiskolákon mindig van elegendő… Ezt a tételt igazolja az a tapasztalati tény, hogy az innovációk bevezetése egy-egy ilyen intézménynél átlagosan 26 évig is eltart, még az olyan egyszerű dolgok esetében is, mint egy automatizált könyvtári keresőrendszer.

Összeállította: Cserhalmi Ferenc

Koch, J. V.: TQM: Why is its impact in higher education so small? = TQM Magazine, 15. k. 5. sz. 2003. szept.–okt. p. 325–333.

Mause, K.: Zertifizierung als Instrument der Qualitätssicherung im Hochschulwesen. = Wirtschaftsdienst, 82. k. 7. sz. 2002. p. 411–417.