

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1–2/35–36/2010

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał

Pod znakiem jakości – priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich i w Polsce

Jakość jest postrzegana jako standard nowoczesności nie tylko w sferze przemysłu i biznesu, ale wkroczyła z całym impetem także w dziedzinę edukacji, w tym do sektora szkolnictwa wyższego. Rynkokratyczny porządek współczesnego świata, utowarowienie wiedzy, kapitalizm akademicki i nowy paradygmat zarządzania w sektorze publicznym – wszystko to prowadzi nieodwołalnie do nadania jakości w szkolnictwie wyższym szczególnej rangi. Widać to wyraźnie w procesach instytucjonalizowania kwestii zapewniania jakości podejmowanych od dawna w Europie, a od niedawna też w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Artykuł stanowi próbę syntetycznego i temporalnego ujęcia praktyki kontroli i zapewniania jakości w sektorze szkół wyższych w krajach nordyckich i w Polsce. Głównym celem zaprezentowanych w nim rozważań jest jednak zwrócenie uwagi na kwestię manifestowania i promowania kultury jakości w szkolnictwie wyższym.

W centrum uwagi autorów znalazły się m.in. rozdział między regulacjami zewnętrznymi a uwewnętrznionymi wartościami składającymi się na kulturę jakości oraz wykorzystanie w szkolnictwie wyższym projakościowego narzędzia stosowanego dotąd w zarządzaniu – *Total Quality Management* (TQM).

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, jakość, kontrola jakości, zapewnianie (doskonalenie) jakości, jakość kształcenia, kultura jakości, *Total Quality Management* (TQM).

Wprowadzenie – jakość jako standard współczesności/nowoczesności

Źródeł narastającego dyskursu nad jakością w szkolnictwie wyższym należy upatrywać w „rynkokratycznym” porządku nowoczesnych społeczeństw, któremu podwaliny dało społeczeństwo przemysłowe (Daszkiewicz 2004, s. 185). Nadejście społeczeństwa poprzemysłowego, przewidywane przez Daniela Bella w latach siedemdziesiątych XX wieku, wiązało się z jeszcze większym wzrostem znaczenia praw ekonomicznych i mechanizmów rynkowych. Procesy te przyczyniały się stopniowo do coraz większego utowarowienia edukacji (Kwiek 2003; Ziółkowski 2005) oraz wytworów pracy intelektualnej w ramach obecnie dominującego paradygmatu budowania gospodarki i społeczeństwa wiedzy. W konsekwencji doprowadziło to do traktowania wiedzy jako produktu, a jej przekazywanie zaczęło być postrzegane jako usługa. Zgodnie z tym rynekokratycznym punktem widzenia dobro, jakim jest wiedza, daje się wytwarzać tak samo jak produkty przemysłowe oraz można określać jego parametry i kolejność procesów prowadzących do jego powstania. Dobro to ma też wartość wymienną: można je kupić lub sprzedać na rynku. W obu przypadkach istotne są cechy jakościowe decydujące o zdolności produktu czy usługi do zaspokajania określonych potrzeb. W obu przypadkach można je poddawać różnym mechanizmom kontrolującym i udoskonalamującym. W konsekwencji, jak głosił jeden z największych autorytetów w dziedzinie zarządzania jakością, Joseph Muran, przełom wieków wiązał się z wyraźnym przejściem od ery produktywności do ery jakości (za: Fraś, Wacławik-Nguyen 2008, s. 182).

W dorobku naukowym poświęconym jakości, a przede wszystkim w próbach jej definiowania, wyraźnie ujawnia się wielowymiarowość tego pojęcia. David A. Garvin (1988, s. 40–46) wyróżnia kilka sposobów definiowania jakości. I tak, ujęcie produktowo-usługowe (*product-based*) uwypukla określone atrybuty produktu/usługi. W podejściu odwołującym się do produkcji (*manufacturing-based*) istotę jakości stanowi zgodność z przyjętymi procedurami czy normami. Kolejne oblicze jakości, konsumenckie (*user-based*), opiera się na subiektywnej ocenie jakości produktu/usługi przez klienta. Jakość utożsamiana z wartością produktu/usługi (*value-based*) definiowana jest w kategoriach cenowych. Szczególnie istotne z punktu widzenia kształtowania się paradygmatu jakościowego jest ujęcie transcendentalne (*transcendent*), ponieważ wyznacza wspólnie ramy dla wszelkich działań ukierunkowanych na jakość produktów i usług. W refleksji na temat transcendentalnego wymiaru jakości, utożsamianej z doskonałością, naturalne wydaje się odwołanie do jej rozumienia filozoficznego. Od stuleci ojcowie filozofii (Platon, Stagiryta, Arystoteles, Cycon) podejmowali próby odkrycia istoty jakości oraz wskazania jej cech, aczkolwiek byli i tacy, którzy podawali w wątpliwość istnienie kategorii, jaką jest jakość (Galileusz czy Newton) (Horbaczewski 2006, s. 9–10). Myśl wielkich filozofów z naszego kręgu cywilizacyjnego, a także z kręgu cywilizacji wschodniej (Lao Tse, Konfucjusz), stworzyła podwaliny tego, co obecnie nazywane jest zarządzaniem jakością. Na przestrzeni wieków wypracowane zostały trzy podstawowe style zarządzania jakością: amerykański (*Total Quality Control – TQC*), europejski (dorobek normalizacyjny wywodzący się ze średniowiecznego rzemiosła) i japoński (*Company Wide Quality Control – CWQC*). W wyniku procesów globalizacyjnych wszystkie one doprowadziły do opracowania międzynarodowych rozwiązań systemowych (Zymonik 2004). *Total Quality Management (TQM)*, czyli kompleksowe zarządzanie przez jakość – aczkolwiek jest modelem funkcjonującym w biz-

nesie – został zaadoptowany także w sektorze edukacji (Sallis 2002), w tym w sektorze szkolnictwa wyższego (Wnuk-Lipińska 1995).

Jakkolwiek jakość pozostaje do dziś często niedookreślonym dyskursywnie terminem funkcjonującym w przestrzeni publicznej, jego kariera w debacie i w działaniach reformatorskich w szkolnictwie wyższym jest bardzo spektakularna. W związku z łączeniem „jakości” ze sferą produkcji i handlu coraz częściej wydaje się oczywiste, że do jej określenia można używać takich parametrów jak „wydajność”, „zasadność”, „celowość”, „profesjonalizm” czy „doskonałość”, choć terminy te same w sobie nie są kategoriami zbyt jasnymi. W polityce szkolnictwa wyższego takie instrumentalizowanie jakości oraz budowanie na jej podstawie rozwiązań instytucjonalnych jest zjawiskiem stosunkowo niedawnym, wynikającym z rozwiązań wdrażanych niejako pod dyktando ideologii neoliberalizmu, panującej dotąd raczej w innych dziedzinach niż edukacja. Neoliberalne strategie ukierunkowane na wzrost gospodarczy i zbudowanie gospodarki opartej na wiedzy w przypadku szkolnictwa wyższego oznaczają jego urynkowanie, a w rezultacie – konieczność zadbania o skuteczność, rozliczalność i jakość produktu uczelni weryfikowanego przez rynek (Wnuk-Lipińska 1996 s. 6; Pachociński 2004, s. 42). Jednak presja produktywności i rozliczania się z działalnością przez szkoły wyższe nie wynika bynajmniej tylko z czysto rynkowej wartości oferowanego przez uczelnie produktu/usługi, rozumianego wyłącznie komercyjnie – jako dobro indywidualne lub dobro prywatne. I dzieje się tak mimo że w nomenklaturze rynkowej edukacja stanowi bardziej towar, za który trzeba zapłacić, niż dobro publiczne (Kwiek 2003, s. 5). Szkoły wyższe to jednak nadal instytucje życia publicznego mające pełnić swoistą misję publiczną (Woźnicki 2007), co od jakiegoś czasu określa się również w kategoriach realizacji idei nowej odpowiedzialności publicznej (*new public responsibility*) (Weber, Bergan, red. 2005; Bergan i in. 2009; *Four Future...* 2008; *Proces...* 2009; Woźnicki 2010, s. 102). Tym samym uczelnie stanowią swoistą enklawę dla rozwijania i transmisji także „nierynkowych” rodzajów wiedzy. Za tak rozumianą odpowiedzialnością kryje się także konieczność rozliczalności (*accountability*), a to za sprawą racjonalności ekonomicznej wynikającej z wszechobecnej ideologii rynku, towarzyszącej procesom globalizacyjnym również w sektorze publicznym (Kwiek 2003, s. 15–16). Ewolucja w funkcjonowaniu tego sektora, w tym instytucji szkolnictwa wyższego – uosabiana przez nowe zarządzanie publiczne (*new public management*), nowy menedżeryzm czy państwo ewaluacyjne – wiąże się ze wzrostem presji na zwiększenie efektywności wydatkowania publicznych funduszy i poszukiwanie wymiernych wskaźników ewaluujących (Antonowicz 2005, s. 166). Nowa odpowiedzialność publiczna wymaga przy tym transparentności, nie spotykanej nigdy dotąd w szkolnictwie wyższym na taką skalę. Zmiany te mają zatem służyć poprawie jakości dóbr i usług publicznych oferowanych przez szkoły wyższe. Chodzi o to, aby za mniej środków zaoferować lepszą usługę edukacyjną.

W tej sytuacji i przy tak określonych priorytetach zarówno reguły ekonomiczne rządzące na rynku usług edukacji wyższej (głównie w sferze kształcenia), jak i ewaluacyjny model polityki publicznej w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego (także w dziedzinie badań naukowych) dobitnie akcentują kwestię jakości. Zaistnienie swoistego dyskursu nad jakością w polityce rozwoju szkolnictwa wyższego przejawia się w obecności dwóch nurtów narracyjnych obserwowanych w literaturze przedmiotu, a mianowicie nurtu ideologiczno-aksjologicznego i nurtu pragmatyczno-organizacyjnego. Pierwszy z nich dotyczy promowania dyskursu nad jakością w szkolnictwie wyższym poprzez takie konstru-

owanie obrazu rzeczywistości społecznej, w której oczywistością staje się mówienie o jakości jako o koniecznym elemencie i wyraźnie wydzielonym mechanizmie, który można instrumentalizować i doskonalić. Drugi nurt narracyjny dotyczy instytucji i metod ewaluacji zarządzania jakością. Będąc niejako logiczną konsekwencją zaistnienia dyskursu nad jakością, ten nurt narracyjny sprowadza się do mechanistycznego i funkcjonalnego pojmowania jakości na podstawie statystyk i systemów zapewniania jakości.

Kariera dyskursu jakościowego prowadzi do coraz częściej obserwowanej praktyki zachowań i działań instytucjonalnych w szkolnictwie wyższym. Powstanie instytucji i metod mających kontrolować i gwarantować jakość (z zewnątrz) ma zasadniczy wpływ na reakcje i zachowania poszczególnych instytucji akademickich (od wewnątrz). Przekłada się to przede wszystkim na działania zmierzające do zbadania jakości własnej oferty edukacyjnej i badawczej oraz wykorzystania tego procesu do działań modernizacyjnych. Już obecnie instytucje szkolnictwa wyższego traktują zewnętrzną kontrolę jakości jako obowiązujący paradygmat, a wprowadzanie wewnętrznych mechanizmów mających tę jakość gwarantować staje się coraz powszechniejsze i coraz szerzej akceptowane.

Pytania, na które próbujemy odpowiedzieć w niniejszym artykule, dotyczą m.in. trwałości zmiany „projakościowej” w szkolnictwie wyższym w wymiarze instytucjonalnym oraz mentalnościowym. W kontekście systemowego porównania rozwiązań stosowanych w krajach nordyckich i w Polsce zastanawiamy się, czy społeczeństwo postindustrialne wymusza zajmowanie się jakością, ponieważ zanikły inne kryteria, wobec których można było określić fakt rzetelnego wykonywania swych obowiązków przez daną instytucję? Czy wbudowanie kryteriów jakościowych jako często arbitralnie narzuconych stanowi *novum* w sektorze szkolnictwa wyższego i czy możliwe jest zaistnienie innych paradygmatów, które jakość promują, jednak nie eksponują mechanistycznego procesu zajmowania się jakością? W końcowej, trzeciej części artykułu zapytujemy, czy możliwe jest zastosowanie w szkolnictwie wyższym na szerszą skalę modelu *Total Quality Management* (TQM), który, mimo swej niedoskonałości przy zastosowaniu w systemach nie w pełni podlegających mechanizmom rynkowym czy nieprzemysłowym, może się wydawać jedynym całościowym rozwiązaniem gwarantującym jednoczesną kontrolę jakości, zapewnianie jakości i promowanie kultury jakości.

Praktyka kontroli oraz zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w krajach nordyckich i w Polsce

Wzrost zainteresowania kwestią jakości a rozwiązania prawne i instytucjonalne w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich

Po drugiej wojnie światowej, a zwłaszcza między latami pięćdziesiątymi a dziewięćdziesiątymi ubiegłego stulecia, nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich. Uniwersytet i bezpłatna edukacja na poziomie wyższym stały się narzędziami urzeczywistniającymi idee państwa opiekuńczego, dotyczące egalitaryzmu społecznego oraz wyrównywania szans niezależnie od pochodzenia i stanu posiadania (Telhaug, Mediås, Aasen 2006). W poszczególnych krajach nordyckich wzrost liczby studentów przed-

stawiał się następująco: w Danii – 14 tys. w roku 1957, 71 tys. w 1972 roku, 189 tys. w 2000 roku oraz 204,5 tys. w 2009 roku; w Finlandii – 14 tys. w 1950 roku; 127,9 tys. w 1985 roku, 278,7 tys. w 2000 roku i 304 tys. w 2009 roku; w Norwegii – 5,5 tys. w 1955 roku, 94,6 tys. w 1985 roku, 185,3 tys. w 2000 roku i 221 tys. w 2009 roku; w Szwecji – 17 tys. w 1950 roku, 125 tys. w 1970 roku i 322,1 tys. w 2008 roku¹. Konsekwencją tych zmian oraz ewolucji w postrzeganiu roli szkolnictwa wyższego i nauki w rozwoju społecznym były przeprowadzane reformy, które zmieniały systemy szkolnictwa wyższego i przygotowywały je do nowych wyzwań. Zmieniała się również liczba uczelni, i o ile do lat dziewięćdziesiątych następował wzrost ich liczby, zwłaszcza w sektorze wyższych szkół zawodowych, o tyle w okresie późniejszym zarysowała się tendencja do łączenia się małych uczelni w większe jednostki, aby w wyniku fuzji wzmocnić potencjał danej instytucji oraz podnieść jej status naukowo-dydaktyczny.

Najważniejsze akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego krajów nordyckich, w których uwzględnione zostały działania pro jakościowe, zostały uchwalone w latach 1993 i 2003 w Danii, w latach 1997 i 2009 w Finlandii, w latach 1995 i 2005 w Norwegii oraz w latach 1993 i 2006 w Szwecji. Sprowadzenie wszystkich tych reform do wspólnego mianownika nie jest do końca możliwe, gdyż czas ich uchwalania i regulowane kwestie odzwierciedlają specyfikę społeczną poszczególnych krajów nordyckich. Możliwe jest jednak stwierdzenie, że w wyniku tych reform zmniejsza się stopniowo bezpośredni wpływ rządów centralnych na systemy szkolnictwa wyższego oraz następuje decentralizacja procesu podejmowania decyzji i zwiększenie autonomii uczelni. Charakterystyczne było również to, że rządy centralne zachowywały sobie przywilej podejmowania decyzji przede wszystkim w kwestii finansowania działalności szkół wyższych, a decyzje dotyczące programów studiów i kontroli jakości zostały w dużej mierze przeniesione na poziom uczelni w ramach kilkuletnich umów i kontraktów rozwojowych. Wraz z tymi decyzjami wzrastało znaczenie agencji narodowych mających za zadanie m.in. zajmowanie się kwestiami akredytacji i oceniania działalności szkół wyższych oraz jakości i innowacyjności badań naukowych, a także zabezpieczenia praw autorskich.

Szwecja prekursorem w ocenianiu szkolnictwa wyższego w obszarze nordyckim

Wśród krajów nordyckich Szwecja jako pierwsza dostrzegła konieczność dokonania oceny szkolnictwa wyższego. Ocena ta została wprowadzona w okresie wzrostu gospodarczego, reform systemowych oraz narastającej niepewności, jak sobie radzić z postępującym umasowaniem edukacji w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Podstawę ideową ewaluacji dawały badania w dziedzinie pedagogiki i projektów rozwojowych, a głównym jej celem było racjonalne eliminowanie niepewności w czasie zmian zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego (Foss Hansen 2009, s. 74). Za ewaluację odpowiedzialne było Biuro Komisji Rektorów Szkół Wyższych, które w roku 1976 zostało przemianowane na Narodowy Szwedzki Urząd ds. Uniwersytetów i Szkół Wyższych (Universitet och Högskoleämbetet – UHA). W 1992 roku urząd ten zlikwidowano, tworząc na jego bazie sześć różnych agencji. Zaowocowało to powołaniem do życia w 1995 roku Narodowej

¹ Na podstawie bazy danych Rady Nordyckiej, Statistics Finland 2007: Education in Finland: More Education for More People (http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_en.html); Bergendal 1974, s. 353–364; Högskoleverket 2008.

Agencji Szkolnictwa Wyższego (Högskoleverket), którą, oprócz oceny instytucjonalnej, uczyniono odpowiedzialną za inne kwestie, np. za ocenę zdobytych kwalifikacji za granicą, prowadzenie statystyk i udzielanie informacji na temat studiów wyższych².

Högskoleverket od samego początku przywiązywała szczególną wagę do kwestii jakości i stawiała sobie za cel uczynienie szwedzkich uczelni słynnymi na arenie międzynarodowej z wykorzystania zarządzania przez jakość. Było to odzwierciedleniem zasady, że dobry uniwersytet powinien dać się opisać w takich kategoriach jak uczenie się, długoterminowe spojrzenie, zorientowanie międzynarodowe, przejrzyste przywództwo, współpraca, równość, zorientowanie na studenta (Högskoleverket 1997). Działalność Högskoleverket jako agencji przechodziła różne stadia i obejmowała zarówno dokonywanie oceny zewnętrznej, jak i audyt (w latach 1995–2002) i w końcu od roku 2001 akredytację. Rozwój działań i zmieniające się główne zadania agencji odzwierciedlają zmiany w Szwecji w podejściu do kwestii ewaluacji i akredytacji jako mechanizmów zapewniających kontrolę oraz promowanie jakości.

Warto zwrócić uwagę, że w ramach reformy szkolnictwa wyższego w roku 1993 wyraźnie priorytetowo potraktowano samoocenę instytucjonalną jako element działań mających na celu zapewnianie jakości i rozwoju. Działania agencji sprowadziły się do audytu, który miał wspomagać rozwój systemu zapewniania jakości. Od roku 2001 typowy mechanizm oceny programu studiów składał się z samooceny, oceny zewnętrznej i kontroli implementacji zaleceń. Model ewaluacji rozwijany od roku 2007 kładzie nacisk raczej na audyt niż ocenę programów, przy czym wprowadzane są nowe mechanizmy promujące tworzenie *doskonałych* środowisk nauczania i uczenia się (Foss Hansen 2009, s. 75).

Przedstawiona w roku 2009 propozycja rządowa pt. „Orientacja na umiejętności – jakość w szkolnictwie wyższym” (*Regeringens proposition... 2009*) zmierzała do uwzględnienia w pracach nad krajowym systemem zapewniania jakości w uniwersytetach i innych szkołach wyższych wyzwań związanych ze zwiększoną autonomią, umiędzynarodowieniem i podnoszeniem poprzeczki jakości. Rezultatem tej propozycji było zlecenie Högskoleverket przygotowania systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym opartego na krajowych ramach kwalifikacji. Nowe rozwiązania zaczynają obowiązywać od 1 stycznia 2011 roku i wprowadzają system oceny efektów kształcenia (tzn. w jakim stopniu zostały spełnione kryteria, na których podstawie dokonano akredytacji). Nowy system kładzie nacisk przede wszystkim na ocenę samodzielnej pracy studentów. Inne ważne elementy systemu to zinstytucjonalizowanie samooceny instytucjonalnej, a także uwzględnienie opinii absolwentów oraz studentów na temat ich doświadczeń z przebiegu procesu kształcenia.

W nowym systemie grupy ewaluacyjne składają się z ekspertów z danej dziedziny, studentów i przedstawicieli pracodawców. Grupy te mają przedstawiać propozycję całościowej oceny wszystkich kierunków kształcenia według trzystopniowej skali oceny jakości: „jakość bardzo wysoka”, „jakość wysoka” lub „jakość niedostateczna”. Z przedłożonej oceny musi jasno wynikać udział studentów w ocenie, a także musi ona być uzasadniona przez wszystkich członków grupy. Na podstawie prac grupy ewaluacyjnej Högskoleverket podejmuje decyzję o ostatecznej ocenie całościowej poszczególnych programów stu-

² www.hsv.se

diów. Kierunki, których jakość oceniono jako niedostateczną zostają poddane ponownej ocenie najpóźniej w okresie jednego roku. Po jej przeprowadzeniu Högskoleverket może podjąć decyzję o cofnięciu uprawnień egzaminacyjnych dla danego programu studiów (Högskoleverket 2010).

Polityka edukacyjna pod hasłem jakości – przykład Danii

W latach dziewięćdziesiątych w Danii kwestia jakości stała się jednym z ważniejszych zagadnień w polityce edukacyjnej. Było to niewątpliwie konsekwencją rynekokratycznego myślenia o edukacji jako o produkcie, a także coraz częstszego postrzegania wykształcenia w kategorii inwestycji. Źródeł takiego stanu rzeczy należy upatrywać już w latach 1982–1991, tj. w okresie rządów konserwatywno-liberalnych, kiedy to zadeklarowane unowocześnienie sektora publicznego dokonywało się zgodnie z przekonaniem, że obywatele są *użytkownikami* oferty sektora publicznego i w swych wyborach mogą się zachowywać jak klienci. Tym samym instytucje edukacyjne, jako część sektora publicznego, zostały zdefiniowane jako producenci i dostawcy określonego produktu. Samo wykształcenie, a także pracowników sektora edukacji oraz studentów zaczęto definiować w kategoriach ekonomicznych, mogli zatem podlegać planowaniu, zarządzaniu i doskonaleniu opartym na myśleniu rynkowym. Konsekwencją takiego myślenia było rozbudowywanie zarządzania poprzez cele, orientacja rynkowa, przestawienie się na kształcenie w zawodach dających dobre perspektywy zatrudnienia oraz podkreślenie możliwości wolnego wyboru (Telhaug, Tønnessen 1992, s. 132). Tendencje te uzupełniły manifestowaną już wcześniej potrzebę oszczędzania zasobów, regulowania dostępu do szkolnictwa wyższego oraz efektywnego zarządzania procesem rekrutacji uczniów i studentów na wszystkich szczeblach edukacji (Thomsen 2008, s. 25).

Manifestacją nowego myślenia w kwestii oceny i zapewniania jakości stało się utworzenie w 1992 roku Centrum Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego (Evalueringssenteret for de Videregående Uddannelser). Miało ono na celu przede wszystkim opracowanie metod oceny programów, inspirowanie uczelni w zakresie zapewniania jakości oraz zbieranie doświadczeń krajowych i międzynarodowych (Thune 2001, s. 72). Stworzenie Centrum nastąpiło tuż przed przegłosowaniem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (Neave 1994, s. 125). Wówczas też zostały zinstytucjonalizowane podwaliny duńskiego systemu zapewniania jakości kształcenia, który do dziś opiera się na korzystaniu z egzaminatorów zewnętrznych, stosowaniu audytu pod kątem dostosowania do celu, zatwierdzaniu nowych programów przez ministra (właściwego dla danego kierunku kształcenia) oraz istnieniu systemów oceny i zapewniania jakości wewnątrz instytucji szkolnictwa wyższego.

Kiedy w roku 1992 do władzy doszli na ponad dziesięć lat socjaldemokraci, sztandarowym hasłem w dziedzinie edukacji było „Edukacja dla wszystkich”. Nawiązywało ono do typowej dla tej formacji politycznej retoryki wyrównywania szans edukacyjnych. Jednak już uchwalona w 1993 roku nowa *Ustawa o uniwersytetach*, gwarantująca instytucjom akademickim większą autonomię finansową i programową, była promowana pod hasłami deregulacji i decentralizacji sprzężonych z mechanizmami zapewniania jakości (Thune 2001, s. 75–76). W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych motywowana ideologicznie polityka równości szans i wyrównywania dostępu do edukacji jeszcze bardziej ustąpiła pola retoryce opartej w większym stopniu na analizach ekonomicznych, zaś na podbudowie

teorii publicznego wyboru (*public choice*) i nowego zarządzania publicznego w dyskursie społecznym przebił się wyartykułowany już wcześniej (Bentzon 1989, Milner 1994) obraz polityki jako działania rynkowego. Takie rozumienie polityki, w tym zwłaszcza polityki edukacyjnej, znalazło odzwierciedlenie w tytułach i treści opracowań, takich jak: *Dania jako kraj przodujący (Danmark... 1997)*, *Jakość w systemie edukacji (Finansministeriet 1998)* oraz *Jakość, którą widać (Undervisningsministeriet 2000)*.

Cały okres końca lat dziewięćdziesiątych i następnej dekady charakteryzował się koncentracją na kwestii jakości, przy czym główną rolę w tym dyskursie pełniło Ministerstwo Finansów i podlegli mu urzędnicy, którzy przygotowywali liczne dokumenty strategiczne i plany. Perspektywa ekonomiczna znalazła odzwierciedlenie w raporcie zatytułowanym *Jakość w systemie edukacji*, który koncentruje się na rozważaniach o edukacji jako inwestycji społecznej. Kwestia ta była kontynuowana w odniesieniu do szkolnictwa wyższego w ostatniej przed utratą władzy publikacji wydanej przez rząd socjaldemokratyczny, noszącej tytuł *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy (Socialdemokratiet 2001)*. Zawarta jest w niej propozycja zreformowania uniwersytetów za pomocą formuły zarządzania przypominającej przedsiębiorstwo prywatne. W roku 2003 idee te zostały wcielone w życie dzięki uchwaleniu *Ustawy o uniwersytetach*, za którą głosowała zdecydowana większość zarówno opozycji (socjaldemokratycznej), jak i konserwatywno-liberalnej koalicji rządowej.

W roku 1999 na bazie Centrum Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego powołany został Duński Instytut Ewaluacji (Danmarks Evalueringsinstitut – EVA), który znacznie rozszerzył obszary kontroli i zapewniania jakości, przy jednoczesnym zastosowaniu systematycznej i obowiązkowej oceny nauczania i uczenia się na wszystkich poziomach systemu edukacyjnego. Realizowana przez Instytut polityka poprawy jakości została odąd ściśle połączona z rozliczaniem się wobec płatników, a udział w ocenie zaczęli brać również interesariusze zewnętrzni z sektora przemysłu, studenci i organizacje społeczne (*Analiza... 2009*, s. 32). Instytucjonalizacja kwestii jakości na studiach wyższych nastąpiła ostatecznie w roku 2007. Nowe prawo o instytucji akredytacyjnej (LOV 2007, § 9) wyraźnie stwierdza, że istniejące i przyszłe kierunki kształcenia trzeba oceniać pod kątem ich „przydatności”. Minister otrzymał prawo zamykania kierunków studiów, na które nie ma zapotrzebowania albo które nie otrzymały akredytacji (Thomsen 2008, s. 29). Wprowadzona w 2007 roku instytucja akredytacji w szkolnictwie wyższym jest swoistym *novum* w duńskich działaniach związanych z jakością. Do tej pory podstawową filozofią i celem wszelkich programów ewaluacyjnych było wspieranie lokalnych i wewnątrzinstytucjonalnych rozwiązań projakościowych, a Duński Instytut Ewaluacji nie miał władzy decyzyjnej w kwestii istniejących kierunków studiów. Obecnie mamy do czynienia z połączeniem ewaluacji z funkcją nagradzania lub karania za określone zachowania instytucjonalne związane z zewnętrznie ustanowioną definicją jakości (Foss Hansen 2009, s. 76).

Zapewnianie jakości bez akredytacji? Kultura jakości w fińskim szkolnictwie wyższym

W fińskim systemie zapewniania jakości szkolnictwa wyższego nie występuje instytucja akredytacji w sensie agencji narodowej, która na ogólnie obowiązujących zasadach udzielałaby pozwolenia lub zakazywałaby uniwersytetom prowadzenia studiów na danym kierunku. Doskonalenie i ewaluacja jakości, realizowane głównie w formie audytu i benchmarkingu, uważane są w Finlandii za ważniejsze działania projakościowe niż akredytacja.

Wyjątkiem od tej reguły były powstające w latach dziewięćdziesiątych wyższe szkoły zawodowe (zwane politechnikami, choć nie zawsze kształcające tylko w dziedzinach technicznych), które na początku swej działalności były zobligowane do uzyskania licencji, co było możliwe po spełnieniu zestawu kryteriów sformułowanych w *Ustawie o politechnikach* (*Polytechnics Act 351/2003*). Drugim przypadkiem występowania klasycznej akredytacji w systemie fińskim są kursy zawodowe oferowane przez instytucje szkolnictwa wyższego w systemie doksztalcenia zawodowego lub edukacji ustawicznej. Nieprzykładanie wagi do akredytacji podobnej do rozwiązań systemowych w innych krajach wynika ze specyfiki historycznego rozwoju uniwersytetów w Finlandii jako wiodących instytucji państwa, dzięki czemu stało się możliwe obdarzenie uniwersytetów zaufaniem również w kwestii zapewniania jakości. Sami Finowie podkreślają, że procedury akredytacyjne są konieczne w krajach mających problemy z zapewnianiem jakości (*Analiza... 2009*, s. 35), aczkolwiek prawdziwych powodów tego stanu rzeczy należy upatrywać w tradycyjnie państwowotwórczej roli uniwersytetów oraz nadzwyczajnej kulturze jakości panującej w fińskim systemie edukacyjnym i administracji publicznej tego kraju (por. Välimaa 2004b).

W prawie stuletniej historii Finlandii szkolnictwo wyższe pełniło szczególną rolę, ponieważ w wyniku uwarunkowań historycznych uniwersytet był postrzegany jako instytucja tworząca naród i państwo narodowe. Dominował pogląd, że o dostępie do edukacji, w tym również na poziomie wyższym, powinni decydować politycy, a nie akademicy (Välimaa 2004a, s. 36). Zgodnie z tą zasadą działania reformujące fińskie szkolnictwo wyższe były zawsze inicjowane przez Ministerstwo Edukacji. Od lat sześćdziesiątych do końca lat dziewięćdziesiątych głównym celem była uniformizacja szkolnictwa wyższego na całym terytorium Finlandii, bez zwracania specjalnej uwagi na wielkość instytucji czy dostosowanie dyscyplin oferowanych w danej uczelni do lokalnych potrzeb. Dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych priorytet interwencjonizmu przestrzennego, w którym uniwersytety odgrywały zasadniczą rolę, ustąpił miejsca praktyce nadawania większej autonomii instytucjom szkolnictwa wyższego w celu poprawienia ich wydajności.

Kryzys lat dziewięćdziesiątych i redukcja państwowych nakładów na szkolnictwo wyższe spowodowały konieczność zwrócenia się szerszym frontem do prywatnych źródeł finansowania (dotyczyło to zwłaszcza działalności badawczej). W latach 1990–1999 wysokość funduszy pozyskiwanych ze źródeł prywatnych wzrosła pięciokrotnie, przy czym jednocześnie zaczęto wprzęgać działania uniwersytetów w narodową strategię innowacji, redefiniując przy tym społeczne cele działania szkół wyższych. Wyrazem większej rozliczalności sektora szkolnictwa wyższego wobec interesariuszy zewnętrznych była również decyzja o tworzeniu od 1991 roku wyższych szkół zawodowych (politechnik), które ze swej natury były bardziej zorientowane na środowisko lokalne i jego potrzeby (Välimaa i Neuvonen-Rauhala 2008).

Sytuacja coraz większego zróżnicowania oferty szkolnictwa wyższego i narastającej konkurencji między uczelniami spowodowała konieczność wprowadzenia w Finlandii systemu oceny instytucji działających w tym sektorze. Wyrazem profesjonalizacji działań ewaluacyjnych było utworzenie w roku 1995 Fińskiej Rady Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego (Finnish Higher Education Evaluation Council – FINHEEC) (Välimaa 2004a, s. 40; 2004b). Zgodnie z *Ustawą o uniwersytetach* z 1997 roku (§ 5) wszystkie fińskie uniwersytety muszą poddać ocenie swą działalność edukacyjną, badawczą i artystyczną oraz rezultaty tej działalności. Uniwersytety muszą również same poddawać się ocenie własnej działalnoś-

ci, a wyniki oceny muszą zostać opublikowane. Rozporządzenia te zastępowały starsze rozwiązania, zgodnie z którym organem kontrolnym była Fińska Akademia Nauk, a ocena była wybiórcza i nieregularna (Välmaa 2004b, s. 108).

W konkurencji do systemu ewaluacji Akademii Fińskiej wypracowany został tzw. model z Jyväskylä, który opierał się na zaangażowaniu w ocenę własnej uczelni podstawowych jednostek i pracowników uniwersytetów. Został on w dużej mierze przejęty i upowszechniony przez FINHEEC. Typową strategią jest dokonanie samooceny przez jednostkę poddawaną ewaluacji, wsparcie działań samooceny przez wizytacje ewaluatorów zewnętrznych oraz opublikowanie przez nich raportu wraz z rekomendacjami, a wreszcie – zorganizowanie przez instytucję poddającą się ocenie seminarium, podczas którego dyskutowane są wyniki oraz propagowane dobre praktyki bądź wydanie publikacji na ten temat (Hämäläinen, Liuhanen 1999). Istotą fińskiego systemu ewaluacji, utożsamianego tutaj z systemem zapewniania jakości, jest raczej wspomaganie rozwoju danej uczelni czy danego kierunku studiów, nie zaś karanie za niespełnianie kryteriów narzuconych zewnętrznie.

Idea dialogu z otoczeniem uczelni jako wyznacznik jakości – model norweski

W Norwegii instytucją formalnie odpowiedzialną za kwestie jakości w szkolnictwie wyższym jest działająca od 2003 roku Narodowa Agencja ds. Jakości Kształcenia (Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen – NOKUT). Wcześniej działania związane z ewaluacją mającą na celu zapewnianie jakości kształcenia podejmowano w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to w wyniku największej w powojennej historii Norwegii reformy strukturalnej szkolnictwa wyższego, przeprowadzonej w 1994 roku, dokonano fuzji 98 mniejszych uczelni, tworząc 26 kolegiów uniwersyteckich. Jakkolwiek działania reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa wyższego należy postrzegać w szerszym nurcie reform administracji publicznej, których celem było ujednoczenie instrumentów zarządzania całym sektorem publicznym (Kyvik 2002, s. 47), nie ulega wątpliwości, że fuzja wielu różnych instytucji edukacyjnych o zróżnicowanej tradycji i jakości kształcenia wymagała nowego impulsu ujednoczającego zapewnianie jakości w całym systemie. Takim działaniem było utworzenie w roku 1997 Rady Sieci Uniwersytetów Norweskich (Norgesnettrådet), odpowiedzialnej za wypracowanie zaleceń projakościowych w szkolnictwie wyższym oraz za ocenę struktury instytucji akademickich w Norwegii, będącej wynikiem przeprowadzonej reformy.

Będąca następcą Norgesnettrådet agencja NOKUT powstała w wyniku dyskusji nad optymalnym modelem zapewniania jakości kształcenia. Przyjęto zasadę, że podczas działań ewaluacyjnych agencja musi stosować instrument sankcji i nagród (czyli akredytację), a ponadto działania te muszą wspomagać instytucje szkolnictwa wyższego w ich własnych przedsięwzięciach projakościowych. Obowiązkiem NOKUT stała się również ocena i uznawanie wykształcenia zdobytego za granicą (Foss Hansen 2009, s. 76). NOKUT stała się odpowiedzialna za przeprowadzenie audytu we wszystkich instytucjach szkolnictwa wyższego w Norwegii. Dotyczyło to również audytu niektórych programów studiów i instytucji ubiegających się o reakredytację. Typowym działaniem ewaluacyjnym NOKUT stało się wizytowanie danej instytucji i sporządzenie listy rekomendacji przez grupy utworzone przez naukowców z innych instytucji akademickich, osób mających doświadczenie w edukacji i zarządzaniu oraz przez studentów. W odróżnieniu od Danii, Szwecji i Finlan-

dii, w systemie norweskim do 2005 roku nie dokonywano samooceny instytucjonalnej. Obecnie podejmowane przez NOKUT decyzje dotyczące akceptacji lub nieakceptacji systemów zapewniania jakości lub akredytacji danego programu studiów lub instytucji są wiążące lecz, w odróżnieniu od innych krajów, podejmuje je kolektywnie zarząd agencji, a nie tylko jej dyrektor (Foss Hansen 2009, s.77).

Oprócz NOKUT, troszczącej się o zewnętrzną ocenę jakości, ustawa o uniwersytetach i kolegiach uniwersyteckich z 2005 roku (LOV 2005) wprowadziła obowiązek zorganizowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości we wszystkich uczelniach prowadzących studia akredytowane. W systemach tych uwzględnia się sposób oceny zajęć dydaktycznych przez studentów, samoocenę uczelni oraz działania projakościowe wynikające z tej oceny, co ma gwarantować ciągłe doskonalenie mechanizmów zapewniania jakości (Analiza... 2009, s. 53). Funkcjonalne i pragmatyczne podejście do reformowania całej administracji publicznej sprawia, że norweski system zapewniania jakości rozbudowywany jest w sposób ewolucyjny, poprzez stopniowe poszerzanie dialogu z otoczeniem społecznym uczelni oraz stopniowe, acz konsekwentne, wprowadzanie do krajowych rozwiązań zaleceń i standardów międzynarodowych instytucji zajmujących się jakością kształcenia.

Poszerzanie dialogu z interesariuszami zewnętrznymi należy postrzegać jako niebudzącą zastrzeżeń strategię rozwoju uczelni (tzw. trzecią misję) w całym obszarze nordyckim. Być może jednak zwłaszcza w Norwegii przeprowadzone fuzje małych lokalnych ośrodków akademickich i tworzenie regionalnie zakotwiczonych wyższych szkół zawodowych w ramach reformy z roku 1994 spowodowały, że w sposób bardziej intensywny nawiązany został dialog oraz partnerstwo strategiczne z władzami lokalnymi i miejscowym biznesem. W takich dyskusjach szczególnie ważne było zademonstrowanie przydatności i doskonałej jakości nowo powstałych instytucji, co legitymizowało cały proces reform. Wprowadzanie w Norwegii zaleceń i standardów międzynarodowych w kwestii jakości kształcenia zostało wymuszone niejako automatycznie w wyniku wprowadzonej od 2004 roku tzw. reformy jakościowej (*Kvalitetsreformen*) norweskiego szkolnictwa wyższego, której jednym z wyraźnie zarysowanych celów było radykalne umiędzynarodowienie uczelni i całego systemu. Samo odwołanie się do jakości w nazwie pakietu reform wskazywało cel strategiczny dla politycznie inspirowanej reformy całego sektora szkolnictwa wyższego. Reforma ta, jak podkreślali analitycy, wcielała w życie wizję „zastąpienia głównych cech narodowych, charakterystycznych dla norweskiego szkolnictwa wyższego, przez międzynarodowe standardy i regulacje” (Tjomsland 2004, s. 8).

Ramy instytucjonalno-prawne konstytuowania się kwestii jakości w polskim szkolnictwie wyższym

Pierwsze próby stworzenia systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym zaczęto podejmować w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to rozpoczęła się dyskusja nad jakością kształcenia oraz przeprowadzono badania nad systemem zapewniania jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych i systemami funkcjonującymi w wybranych krajach Europy Zachodniej (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 61). Różnorakie rozwiązania instytucjonalne wynikające z troski o jakość w polskich uczelniach zostały jednak wprowadzone już wcześniej i odgrywały istotną rolę (Beksiak 2002, s. 13). Do drugiej wojny

światowej polski system szkolnictwa wyższego opierał się na tzw. modelu europejskim (kontynentalnym), w którym uczelnie cieszyły się znaczną autonomią akademicką, często także finansową. Były one jednak poddane daleko idącemu nadzorowi władz państwowych, zwłaszcza w kwestii jakości studiów. Po drugiej wojnie światowej, wraz z nastaniem PRL, zlikwidowano szkoły prywatne (poza Katolickim Uniwersytem Lubelskim), pozbawiono uczelnie autonomii akademickiej i finansowej, a wszelkie decyzje przekazano administracji partyjno-państwowej. Odgórnie ustalano „normy jakości” mające obowiązywać w szkołach wyższych, narzucając programy nauczania i tzw. model absolwenta. Wynikało to z potrzeby powojennej odbudowy zasobów kadr wykwalifikowanych, a co najważniejsze – zabezpieczenia kadrowego w nowych zawodach i specjalnościach typowych dla gospodarki i kultury państwa socjalistycznego (Kluczyński 1986, s. 5). We wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej powszechne w owym czasie było założenie, że należy kształcić na poziomie wyższym tylko taką liczbę osób, jakiej będzie można zapewnić pracę odpowiadającą zdobyтым kwalifikacjom (Wnuk-Lipińska 1995, s. 24). W miarę nasycaenia gospodarki narodowej kadrami kwalifikowanymi podejmowano działania zmierzające do poprawy jakości kształcenia oraz zaczęto kształcić absolwentów o tzw. szerokim profilu przygotowania zawodowego (Kluczyński 1984, s. 9). W PRL-u sukcesywnie rozwijały się badania nad szkolnictwem wyższym (w tym badania resortowe), których przedmiotem była także kwestia doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego, efektywności czy modernizacji procesu kształcenia (Jabłońska-Skinder 1984).

Transformacja ustrojowa zapoczątkowała nowy etap w ewolucji polskiego szkolnictwa wyższego i nauki. Podobnie jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, w latach dziewięćdziesiątych znacznie wzrosła liczba studentów, doszło do zróżnicowania systemu szkolnictwa wyższego (w pionie i w poziomie), nastąpiły zmiany w zarządzaniu instytucjami szkolnictwa wyższego (Wnuk-Lipińska 1995, s. 24). Wprowadzenie tych zmian umożliwiła *Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym*, która stworzyła podstawy prawne do powoływania wyższych szkół niepaństwowych oraz pobierania przez uczelnie państwowe opłat za studia w trybie zaocznym i wieczorowym, a także zagwarantowała uczelniom autonomię instytucjonalną i wolność akademicką. Formalnoprawne zręby funkcjonowania nauki, w tym zapewniania jakości badań, określała wówczas *Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 roku o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych*. Finansowanie badań naukowych było oparte na zasadach konkurencyjności, prowadząc do nierównego podziału środków na badania, koncentracji funduszy w najlepszych uczelniach i wydziałach oraz promowania najlepszych propozycji badawczych (Dąbrowa-Szefler, Jabłecka 2007, s. 101).

Na efekty pierwszych postkomunistycznych ustaleń legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego nie przyszło czekać długo. W okresie pierwszych dziesięciu lat III RP liczba szkół wyższych wzrosła trzykrotnie. Powstało kilka uczelni państwowych i prawie 200 uczelni prywatnych. Uczelnie te kształciły na zróżnicowanych poziomach (studia licencjackie, magisterskie, zawodowe, doktoranckie, podyplomowe). W ciągu dwóch dekad liczba szkół wyższych w Polsce wzrosła na rzadko spotykaną skalę: ze 112 w 1990 roku, do 344 dziesięć lat później i do 461 dwadzieścia lat później. Najbardziej spektakularna była jednak dynamika wzrostu liczby studentów: w pierwszej dekadzie odnotowano aż czterokrotny wzrost tej liczby (z 403,8 tys. w roku 1990/1991 do 1 584,8 tys. w roku 2000/2001). Po dziesięciu latach, tj. w roku 2009/2010, liczba studentów wzrosła do

1 900 tys. (najwyższą liczbę studentów odnotowano w roku 2005/2006 – 1 953,8 tys.).³ Gdy porównać te dane z okresem powojennym, okazuje się, że liczba szkół wyższych w Polsce wzrosła ponad 27 razy (w roku 1950/1951 – 17), a liczba studentów ponad 15 razy (w roku 1950/1951 – 125,1 tys.).⁴ Masowy charakter kształcenia, a także dotkliwe ograniczenia środków z budżetu państwa na potrzeby szkół wyższych poskutkowały dostarczeniem konieczności stałego zapewniania przestrzegania standardów jakości. Nie bez znaczenia jest także to, że okres komunistyczny pozostawił po sobie mieszane dziedzictwo: z jednej strony – znaczące osiągnięcia naukowe i edukacyjne, a z drugiej – ryzyko nielegalnych działań praktykowanych przez dziesięciolecia (Fulton i in. 2008, s. 13). Zaufanie państwa do filozofii „niewidzialnej ręki rynku”, nadającej kształt rozrastającemu się sektorowi szkolnictwa wyższego, niejako zwalniało rząd w owym czasie z formalnej troski o jakość i centralny nadzór. Tymczasem, jak wykazały oceny Najwyższej Izby Kontroli z lat 1997 i 2000, w systemie kształcenia na uczelniach państwowych dochodziło do „widocznych gołym okiem” uchybień, zaś nadzór państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi, w których stwierdzono wiele nieprawidłowości, okazał się mało skuteczny (Buchner-Jeziorska 2001, s. 344–346).

Ze względu na ryzyko niedoskonałości wpisane w żywiołowe procesy rozwijającego się sektora szkół wyższych, już od początku lat dziewięćdziesiątych, aczkolwiek z niezadowalającymi efektami, zaczęto tworzyć w polskim szkolnictwie wyższym system zapewniania jakości zorientowany na ocenę jakości kształcenia. Objął on szereg przedsięwzięć „odgórnych”, wprowadzanych na mocy zmian ustawowych, powszechnych i obowiązkowych, o cechach licencjonowania i ewaluacji jakości. Pojawiły się też „oddolne” inicjatywy środowisk akademickich o cechach dobrowolnej akredytacji i przeglądu⁵. Interesującym ujęciem tych instytucjonalnych form zapewniania jakości jest wskazanie na ich ewolucję metaforycznie skojarzoną z porami roku (Frankowicz 2009). Wykorzystując tę metaforę, można wskazać na pięć etapów ewoluowania mechanizmów służących zapewnianiu jakości kształcenia w Polsce:

- 1) pierwsze działania państwa w okresie postkomunistycznym oraz towarzyszące im indywidualne działania uczelni (*wiosna*);
- 2) działania środowiska akademickiego (*lato*);
- 3) rozwój akredytacji środowiskowej, utworzenie państwowego organu kontroli jakości kształcenia (*jesień*);
- 4) kontynuowanie działania centralnego organu, zahamowanie działań w obszarze wewnętrznych systemów zapewniania jakości (*zima*);
- 5) konieczność wdrażania standardów europejskich oraz tworzenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości (*przedwiośnie*).

³ Dane statystyczne na podstawie roczników GUS *Szkoły wyższe i ich finanse* z odpowiednich lat.

⁴ Dane statystyczne na podstawie Gawryszewski 2005.

⁵ Najważniejsze z rządowych i środowiskowych działań podejmowanych z myślą o zapewnianiu jakości opisano m.in. w raportach OECD poświęconych szkolnictwu wyższemu w Polsce (por. Dąbrowa-Szeffler, Jabłecka 2007; Fulton i in. 2008).

Pierwsze kroki w kierunku zapewniania jakości – uczelnie i państwo

We wczesnym okresie postkomunistycznym niektóre uczelnie, korzystając z uzyskanej autonomii w dziedzinie kształtowania struktury i programów studiów oraz dzięki wsparciu funduszu Phare w ramach programu Tempus, podejmowały na własną rękę próby oceny przebiegu i jakości kształcenia (obejmujące niekiedy samoocenę jednostek organizacyjnych i kierunków studiów), a nawet próby głębszych reform procesu dydaktycznego. Najczęściej działania te dyktowane były koniecznością sprostania wymogowi przygotowania specjalistów na potrzeby gospodarki rynkowej, toteż dotyczyły przede wszystkim studiów ekonomicznych i technicznych (Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996, s. 111–117). Z rosnącym zainteresowaniem jakością kształcenia nie szło jednak w parze monitorowanie jakości (sprawdzanie wyników kształcenia). Uczelnie najczęściej nie były przekonane do potrzeby tworzenia systemu oceny jakości kształcenia (Wójcicka 1995, s. 45).

Równoległe do tych działań na szczeblu uczelnianym, rząd RP uruchomił kilka mechanizmów monitorowania, jednak był to raczej okres luźnej kontroli rozwoju szkół wyższych (Thieme 2009, s. 279). Licencjonowaniem nowo powstałych uczelni i kierunków studiów oraz przyznawaniem uprawnień do nadawania stopni zajmowała się wówczas Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, która pełniła funkcję organu opiniującego (decyzje podejmowało Ministerstwo Edukacji Narodowej). Nadzór nad nadawaniem stopni i tytułów naukowych leżał w gestii Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych. Za pierwszy projekt służący zapewnianiu jakości uznaje się opracowanie w 1993 roku przez Radę Główną procedur zewnętrznej oceny jakości w odniesieniu do różnych kierunków studiów (tzw. minimów programowych). Pierwszą natomiast instytucją obowiązkowej, ale nie powszechnej, akredytacji oraz oceny szkoły wyższej była Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, powołana na mocy *Ustawy z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych*.

Doświadczenia środowiska akademickiego w zapewnianiu jakości

O ile w przypadku akredytacji obowiązkowej można mówić jedynie o minimalnych wymaganiach względem jakości, o tyle podnoszeniu jakości miały służyć dobrowolne inicjatywy środowiska akademickiego, mające promować ponadprzeciętną jakość. Pierwszą taką inicjatywą było nawiązanie w 1994 roku między uczelniami biznesowymi współpracy na rzecz jakości kształcenia (Porozumienie Szkół Biznesu w sprawie Jakości Kształcenia)⁶. Działalność akredytacyjną rozpoczęło wówczas Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej Forum, które w 1997 roku zostało członkiem EQUAL (*European Quality Link*). Inną inicjatywą „oddolną” służącą doskonaleniu jakości kształcenia w ramach edukacji ekonomicznej i menedżerskiej było powołanie w 2000 roku Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, która określa standardy edukacyjne oraz przyznaje certyfikat jakości w imieniu uczelni założycielskich Fundacji (państwowych wyższych szkół ekonomicznych). Jedną z komisji akredytacyjnych reprezentujących środowisko akademickie

⁶ Fakt ten nie dziwi, zważywszy na gwałtowny rozwój tego typu szkół i dominację studentów na kierunkach biznesowych w ogólnej puli studentów. W 1990 roku stanowili oni blisko 15% ogółu studentów, w 2000 roku – ponad 27% (*Szkoły wyższe i ich finanse z odpowiednich lat*).

jest Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), powołana w 1998 roku przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP) na podstawie Porozumienia Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia (zrzeszającego 19 uczelni). W gestii Komisji jest stymulowanie podnoszenia jakości kształcenia, uzgadnianie standardów jakości w uniwersytetach oraz prowadzenie postępowania akredytacyjnego. Istotny wkład w nadawanie jakości odpowiedniej rangi w szkolnictwie wyższym wniosła Komisja Akredytacyjna Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), która koordynuje prace siedmiu komisji akredytacyjnych dla poszczególnych typów uczelni, w tym UKA. W 2004 roku komisja ta zyskała nową nazwę Komisji Akredytacyjnej i Zespołu Bolońskiego. Jej zadaniem jest przedstawianie opinii na temat jakości kształcenia oraz wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji (podkomisja Zespół Boloński zajmuje się pomocą we wdrażaniu Procesu Bolońskiego oraz przedstawianiem rekomendacji i opinii w zakresie jego realizacji).

Powstanie i rozwój działalności centralnej agencji do spraw zapewniania jakości

Mechanizmy zapewniania jakości stosowane w Polsce w latach 1990–1999 okazywały się jednak nieskuteczne (Chmielecka 1999, s. 184). Nawet skuteczność działania środowiskowych komisji akredytacyjnych była ograniczana przez dobrowolność poddania się procedurze, a potrzeba uzyskania gwarancji jakości poprzez akredytację wynikała głównie z potencjalnych korzyści funkcjonowania uczelni na rynku edukacyjnym (Dąbrowa-Szeffler, Jabłecka 2007, s. 205). Konieczność wprowadzenia powszechnej akredytacji obejmującej wszystkie uczelnie zaowocowała projektem utworzenia Akademickiej Komisji Akredytacyjnej, która miała przejąć dotychczasowe funkcje akredytacyjne Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Rozwiązanie to nie zostało jednak przyjęte. Na mocy znowelizowanej w 2001 roku ustawy o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o wyższych szkołach zawodowych utworzono Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA), która od początku 2002 roku miała przejąć dotychczasowe obowiązki Rady Głównej i Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego w zakresie opiniowania wniosków o powołanie nowych szkół wyższych. Następnie Państwowa Komisja Akredytacyjna uzyskała umocowanie prawne w *Ustawie z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym*. Jako jedyny w Polsce centralny organ kontroli jakości PKA prowadzi także zewnętrzną i obowiązkową akredytację kierunków kształcenia.

Skuteczność tej państwowej agencji nie jest oceniana jednoznacznie. Mimo ogólnej pozytywnej oceny działalności PKA w latach 2002–2004, dokonanej przez Najwyższą Izbę Kontroli, wskazano na niewielki jej wpływ na podniesienie jakości, głównie z powodu nieprawidłowych lub zbyt liberalnych ocen (Wosik 2007, s. 59). Z kolei w opinii ekspertów OECD (Fulton i in. 2008, s. 34) podejście przyjęte przez PKA było stosunkowo rygorystyczne, co jednak nie przeszkodziło jej zyskać w Polsce powszechnej akceptacji. Co więcej, eksperci OECD stwierdzili, że PKA zasługuje na uznanie za stosowane przez nią procedury i staranność oceniania, a także zaradność w obliczu ograniczonych danych. W ich ocenie PKA „stosuje model zapewniania jakości obejmujący elementy dobrej praktyki szeroko uznawane w skali międzynarodowej” (Fulton i in. 2008, s. 68).

Niemal od początku funkcjonowania PKA podkreślane były korzyści z ewentualnego nawiązania współpracy z komisjami środowiskowymi. Zakładano, że dzięki autoryzacji działań środowiskowych poprzez ich oficjalną certyfikację przez PKA przyspieszy się ob-

jęcie systemem ocen wszystkich szkół wyższych w Polsce, możliwa będzie promocja jednostek kształcących na najwyższym poziomie oraz wesprze się rozwój ważnych społecznie inicjatyw oddolnych o charakterze samoregulacyjnym (Wójcicka, Chwirot 2001, s. 44). Do tego typu współpracy jednak wówczas nie doszło. W ocenie Najwyższej Izby Kontroli w pierwszych latach działalności kooperacja ta ograniczała się do udziału reprezentantów PKA w organizowanych przez komisje środowiskowe konferencjach oraz wglądu w przygotowywane przez nie oceny. Co istotne, NIK zanegowała możliwość skorzystania przez PKA z tych ocen, ze względu na dowolność prac środowiskowych oraz nieporównywalność ocen (Wosik 2007, s. 58–59). Jak wynika z polskiego raportu o szkolnictwie wyższym przygotowanego dla OECD w 2006 roku, nadal rozważano możliwość wykorzystania ocen komisji środowiskowych w ogólnym systemie ewaluacji przez PKA (Dąbrowa-Szeffler, Jabłocka 2007, s. 205). Sugestie wykorzystania osiągnięć komisji środowiskowych przez PKA, a także włączenia do procesu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym pracodawców oraz czerpania z doświadczeń innych państw, sformułowane przez ekspertów OECD, znalazły wyraz w działaniach podjętych przez PKA w 2009 roku. Powołano wówczas pierwszą Radę Konsultacyjną, w której skład weszli przedstawiciele środowiska akademickiego, reprezentanci organizacji pracodawców oraz eksperci zagraniczni (*Działalność...* 2010, s. 212).

Zgodnie ze strategią działania Komisji na lata 2007–2011 (*Działalność...* 2010, s. 207), której głównym celem jest harmonizowanie prac na rzecz zapewniania jakości kształcenia prowadzonych w Polsce z działaniami podejmowanymi w tej dziedzinie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW), PKA sformalizowała współpracę z międzynarodowymi instytucjami zajmującymi się oceną jakości i akredytacją. Obecnie PKA jest członkiem European Consortium for Accreditation (ECA), International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Od 2009 roku PKA znajduje się w rejestrze agencji funkcjonujących zgodnie z *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, tj. *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR).

Budowanie systemu zapewniania jakości w zgodzie z wizją Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Struktury funkcjonujące w ramach polskiego systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym zostały przez ekspertów OECD ocenione jako „zdrowe i właściwie dobrane” (Fulton i in. 2008, s. 67). Niemniej jednak system ten nadal ewoluuje, podobnie jak odpowiadające mu, aczkolwiek zróżnicowane, systemy w innych państwach europejskich. Polska wpisuje się swymi działaniami w nurt europejskiej polityki szkolnictwa wyższego wyznaczanej od ponad dekady przez Proces Boloński i budowę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz zalecenia Unii Europejskiej dotyczące utworzenia przejrzystego systemu zapewniania jakości, a także dalszej współpracy europejskiej w tej dziedzinie (*Sprawozdanie...* 2009, s. 2). Podobnie jak inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej i większość krajów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, należymy do państw, dla których charakterystyczne jest podejście oparte na akredytacji, czyli nadzorze i zagwarantowywaniu przestrzegania minimalnych standardów. W nielicznych krajach, przede wszystkim w Europie Zachodniej, zapewnianie jakości jest zorientowane na doskonalenie

działalności szkół wyższych (Wosik 2007, s. 36; *Focus...* 2010, s. 27). W tej sytuacji warta rozważenia wydaje się propozycja ekspertów OECD, by potraktować Państwową Komisję Akredytacyjną jako lidera w budowaniu i monitorowaniu systemu zapewniania wysokiej jakości w Polsce, pod warunkiem jednak, że Komisja zredukuje swoje wysiłki nadzorowania szkolnictwa wyższego na rzecz jego doskonalenia. Chodzi o zrównoważenie obecnego ukierunkowania Komisji na procesy inspekcji i weryfikacji z orientacją na promowanie poprawy jakości kształcenia w szkołach wyższych (Fulton i in. 2007, s. 68).

W konstruowaniu skutecznego zewnętrznego systemu zapewniania jakości zasadniczą kwestią jest wykorzystanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości, na co sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej zwrócili uwagę w Komunikacie z Bergen z 2005 roku. Jest to obecnie warunek *sine qua non* akredytacji państwowej, w myśl od dawna znanej w Europie zasady, że należy dążyć do połączenia wewnętrznej i zewnętrznej kontroli jakości w szkolnictwie wyższym (Wnuk-Lipińska 1993, s. 86), a poprawa jakości pozostaje w sferze samoregulacji i odpowiedzialności poszczególnych instytucji (Wende, Westerheijden 2002, s. 125). Dyskusje prowokowane wdrażaniem Procesu Bolońskiego, a zwłaszcza adaptowaniem krajowego systemu zapewniania jakości do standardów unijnych (*Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*) uświadomiły decydentom w Polsce, że mimo ośmioletniej działalności PKA, mechanizmy i procedury zapewniania jakości na polskich uczelniach zostały dotąd wdrożone na niewielką skalę (*Diagnoza stanu...* 2009, s. 82). W zasadzie większość szkół wyższych w Polsce nie byłaby w stanie sprostać obecnym wymaganiom akredytacji zgodnej ze standardami europejskimi, gdyż nie posiada wewnętrznych systemów zapewniania jakości, ale jedynie pewne ich elementy. Dlatego tworzenie tych systemów jest jedną z pilniejszych potrzeb polskiego szkolnictwa wyższego (Chmielecka 2007, s. 203.)

Wśród zintensyfikowanych w latach 2008–2010 działań politycznych zmierzających do rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce główną rolę, przynajmniej deklaratorywnie, odgrywają rozwiązania mające służyć wzmocnieniu rangi jakości w polskim szkolnictwie wyższym. Projakościowy charakter proponowanych zmian, wynikających z potrzeby harmonizacji systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z rozwiązaniami wdrażanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, stał się naczelnym hasłem nowelizacji obowiązujących dotychczas ustaw (wejście w życie ustawy stanowiącej istotę reformy szkolnictwa wyższego zaplanowane jest na październik 2011 roku). Zgodnie z polityką rządu III RP nowelizacja ustawy, na zasadzie uzyskania efektu synergii z przyjętymi już w 2010 roku sześcioma ustawami reformującymi system nauki, ma doprowadzić do podniesienia jakości studiów oraz zwiększenia efektywności polskiego szkolnictwa wyższego (por. *Uzasadnienie...* b.r.w.). Nowym narzędziem mającym służyć podnoszeniu jakości kształcenia są Krajowe Ramy Kwalifikacji, wynikające z konieczności skoncentrowania się w nauczaniu na efektach kształcenia, a jednocześnie umożliwiające porównywanie zdobytych kwalifikacji w całej Europie (*Krajowe...* b.r.w.).

Kwestia podnoszenia jakości została potraktowana w kategoriach celu strategicznego w obu projektach strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: środowiskowym (rektorskim) i rządowym (eksperckim) (por. *Reforma...* b.r.w.). W obu opracowaniach wskazwane są niedoskonałości szkolnictwa wyższego w Polsce i proponowane kierunki zmian we wszystkich aspektach jego funkcjonowania, przy czym na poziomie formułowania wizji i misji rozwoju pojęcie jakości w propozycji Fundacji Rektorów Polskich odnosi się jedy-

nie do podnoszenia jakości kształcenia. Opracowanie przygotowane przez Ernst & Young oraz Instytut badań nad Gospodarką Rynkową wskazuje na trzy obszary wymagające podniesienia jakości: kształcenie, badania naukowe i relacje uczelni z otoczeniem. Ta skądinąd czysto formalna różnica wydaje się jednak wskazywać na brak silnego przekonania środowiska akademickiego do konieczności myślenia pro jakościowego w odniesieniu do całości kształtowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że większy akcent na to kładzie projekt ekspercki, w którym znalazł się m.in. zapis dotyczący wzmocnienia oraz powiązania systemów akredytacji kształcenia i ewaluacji badań. Jest to rozwiązanie w duchu aktualnych celów Procesu Bolońskiego, przyjętych w Komunikacie z Leuven w 2009 roku, w którym podkreśla się konieczność stałego nacisku na jakość. Niezależnie od wyraźnej w dyskusjach nad problemami szkolnictwa wyższego krytyki wymagań bolońskich i ich realizacji (wskazującej przede wszystkim na konflikt między wartością, jaką jest różnorodność, i przymusem koordynacji), zasadniczym zwrotem w kierunku kształtowania kultury jakości nie tylko w zakresie kształcenia jest deklaracja ministrów dotycząca uznawalności różnych misji szkolnictwa wyższego: od dydaktyki i badań do służby na rzecz społeczności i całego społeczeństwa.

Manifestacja i promowanie kultury jakości w szkolnictwie wyższym

Kultura jakości – klucz do sukcesu w polityce zapewniania i doskonalenia jakości w szkolnictwie wyższym

Funkcjonowanie zewnętrznych systemów kontroli i stosowanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości odbywa się w sytuacji narastającej w Europie świadomości, że jakość jest elementem kultury organizacyjnej i dotyczy to również instytucji szkolnictwa wyższego. O skuteczności działań ukierunkowanych przede wszystkim na budowanie kultury jakości, a mniej na jej kontrolę, przekonali się Amerykanie i Japończycy (Pawlikowski 2008). Widać to też wyraźnie w przytaczanych powyżej przykładach krajów nordyckich, w tym zwłaszcza w Finlandii. Fundamentalnym elementem kultury organizacyjnej/instytucjonalnej szkoły wyższej powinno być dążenie do równoważenia odpowiedzialności za jakość z jej doskonaleniem. W odpowiedzialności chodzi bowiem o dostosowywanie się do wszelkich wymagań (prawnych, środowiskowych czy wynikających z potrzeb lokalnych), w doskonaleniu najważniejsza jest zdolność uczelni do integracji rozwiązań zorientowanych na zapewnianie jakości (Wosik 2007, s. 90).

Doskonalenie jakości jako idea nadrzędna wobec odpowiedzialności za jakość odznacza się wielowymiarowością procesów pro jakościowych. Lee Harvey i Bjørn Stensaker (2008, s. 433) wymieniają pięć różnych sposobów definiowania jakości w szkolnictwie wyższym (tabela 1). Kryterium wyróżniającym jest celowość podejmowania działań pro jakościowych, dzięki czemu owe pięć kategorii dość dobrze oddaje instrumentalny i funkcjonalny charakter działań związanych z zapewnianiem jakości.

W obszarze działań związanych z jakością w szkolnictwie wyższym niejednokrotnie można dostrzec niezgodność motywacji wewnętrznej i zewnętrznej podmiotów tych działań. Regulacje zewnętrzne ścierają się z uwewnętrznionymi wartościami składającymi się na kulturę instytucji. W europejskiej polityce dotyczącej jakości w szkolnictwie wyższym za

Tabela 1
Cel i treści działań projakościowych w szkolnictwie wyższym

Główny cel działań projakościowych	Treść działań projakościowych
Wyjątkowość	Tradycyjne pojęcie jakości wiąże się z podążaniem za doskonałością, zwykle rozumianą jako wyjątkowo wysokie standardy osiągnięć akademickich. Jakość osiąga się poprzez przekroczenie standardów.
Doskonałość i zgodność z zamierzeniami	Działanie koncentruje się na procesie i specyfikuje czynności konieczne do podjęcia. Jakość jest rozumiana jako suma powiązanych ze sobą i bezbłędnych działań, które muszą być wykonane. W zamyśle nie wykorzystywana często w sytuacji uczenia się. Ma jednak znaczenie w takich dziedzinach jak ocena pracy naukowo-dydaktycznej pracownika akademickiego oraz rzetelność informacji o zarządzaniu instytucją.
Funkcjonalność/celowość (<i>fitness for purpose</i>)	Ocena jakości poprzez stopień realizacji celu danego produktu lub usługi. Cel może być zdefiniowany przez klienta, aby spełniał określone wymagania, lub też – jak w szkolnictwie – często jest zdefiniowany instytucjonalnie w celu wypełniania misji instytucjonalnej (lub celu programu) bądź też może być zdefiniowany przez zewnętrzne organy eksperckie. Funkcjonalność jest często łączona z oceną systemowej celowości działań związanych z jakością, wówczas bada się, czy cel działania organizacji jest sformułowany wystarczająco jasno i konkretnie. Dostarcza to mechanizmu kontroli oceny celowości. Celowość jako taka nie jest definicją jakości.
Adekwatność kosztowa (<i>value for money</i>)	Ocena jakości poprzez wysokość zwrotu inwestycji albo poprzez poniesione wydatki. Główną cechą podejścia promującego adekwatność kosztową jest kwestia odpowiedzialności i rozliczalności. Od usług publicznych, wliczając w to szkolnictwo, oczekuje się rozliczalności i uzasadnienia ponoszonych wydatków wobec finansujących je podmiotów. W znacznym stopniu również studenci, inwestując w swą edukację w szkole wyższej, biorą pod uwagę korzystny stosunek wartości do ceny (stopa zwrotu z wykształcenia wyższego).
Transformacja	Jakość jest postrzegana jako proces zmiany, co w edukacji na poziomie uniwersyteckim wzbogaca doświadczenie studentów o umiejętność ciągłego uczenia się. Kształcenie nie jest usługą świadczoną dla klienta, ale trwającym procesem transformacji jego uczestnika. Prowadzi to do dwojakiego pojmowania transformacyjnej jakości edukacji: podnoszenie wartości studenta/klienta oraz wyposażanie go w nowe umiejętności.

Źródło: Harvey, Stensaker 2008, s. 433.

wyznacznik kultury jakości uczelni przyjęło się traktować jej wymiar czysto organizacyjny, związany z zapewnianiem jakości wraz z jej monitorowaniem i podnoszeniem (w każdym aspekcie funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego). Można by więc zaryzykować tezę, że większość działań związanych z jakością sprowadza się do artefaktów, podczas

gdy otwarta pozostaje jeszcze kwestia postaw znajdujących wyraz w zachowaniach ludzi. Drugim istotnym elementem kultury jakości jest więc, nie rozwijana szczególnie w treści dokumentów strategicznych, kwestia budowania wspólnoty akademickiej opartej na wspólnie podzielanych wartościach i poczuciu identyfikacji z instytucją (por. Mirecka 2009; Domachowska 2009, s. 10–11). Ten aksjologiczny wymiar kultury jakości uwypukla napięcie między procedurami a wartościami akademickimi (*Procedury...* 2008). Z jednej strony bowiem procedury stoją na straży wartości, jaką jest dobro uczelni, i, o ile są właściwe, są absolutnie niezbędne. Z drugiej strony *sproceduralizowana kultura instytucjonalna może być czynnikiem zniechęcającym do myślenia według wartości i bezinteresownej służbie w ich imię a zachęcać do podążania za przepisami obciążonymi nagrodą lub karą* (por. też Chmielecka 2008, s. 34–35). Niemniej jednak troska o jakość jest koniecznym fundamentem nowej kultury instytucjonalnej. Powstaje ona kosztem naruszenia tradycyjnego etosu akademickiego, zdezonizowanego w sytuacji urynkwienia, masowości i komercjalizacji kształcenia oraz kryzysu postaw społecznych i systemu normatywnego kadry naukowo-dydaktycznej. Reasumując, należy stwierdzić, że kwintesencją kultury jakości w szkolnictwie wyższym stanowi sytuacja, w której *etos będzie przezierał jasno przez pola pozostawione mu przez procedury* (*Procedury...* 2008).

Dokonująca się na naszych oczach erozja etosu akademickiego wymaga innego podejścia do kultury instytucjonalnej szkoły wyższej w Polsce. Jest to wszakże nie tylko (a może coraz mniej) dotychczasowa „wieża z kości słoniowej”, ale także wchodzące w interakcje i uwikłane w interesy zewnętrzne przedsiębiorstwo, którym należy sprawnie zarządzać. Truizmem jest już przekonanie, że uczelnie powinny być samooceniającymi się i samodoskonalącymi się przedsiębiorstwami, gdyż w przeciwnym razie mogą nie przetrwać nadchodzącej epoki zmian (Wnuk-Lipińska 1993, s. 82).

Jak zauważają Harvey i Stensaker (2008, s. 432), tzw. zarządzanie oparte na wartościach (*value-based management*) i pochodne temu koncepcje są zalecane w sferze biznesu jako skuteczna formuła ułatwiająca menedżerom zmienianie tradycyjnie zorientowanych i konserwatywnie nastawionych organizacji w takie, które będą wystarczająco elastyczne, aby reagować pozytywnie i aktywnie na ciągle dokonujące się zmiany w otoczeniu.

Można przyjąć, że zarządzanie oparte na wartościach jest rzeczywiście jednym ze skuteczniejszych sposobów zarządzania w szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej dzisiejszego świata. Jakość jest jedną z wartości, która w ostatnich latach szczególnie zyskała na znaczeniu, a co za tym idzie, zmiany dotyczące jakości lub dokonywane w imię jakości konotowane są pozytywnie i uważane za jeden z najsukcesowniejzych sposobów poradzenia sobie z nieprzewidywalnością przeobrażeń dokonujących się w otoczeniu zewnętrznym danego systemu organizacyjnego czy danej instytucji. Nawiązując do przywołanego wcześniej rozróżnienia na odpowiedzialność za jakość i doskonalenie jakości, można stwierdzić, że jedynym sposobem zbalansowania jednego z drugim jest zarządzanie wartością, jaką jest jakość.

Kompleksowe zarządzanie przez jakość (TQM) – czyżby optymalne narzędzie pro jakościowe w szkolnictwie wyższym?

Niezbędny w promowaniu kultury jakości czynnik ludzki znajduje uhonorowanie w zespołowej filozofii zarządzania ukierunkowanej na ciągłe doskonalenie, jaką jest kompleksowe zarządzanie przez jakość – *Total Quality Management* (TQM). Jest to niejako ewolucyjnie ukształtowana idea, która wyszła od kontroli jakości ukierunkowanej na wykrycie i wyeliminowanie niedoskonałości produktu lub usługi. Następnie idea ta przybrała postać zapewniania jakości, procesu zorientowanego na dbałość o produkt lub usługę w fazie przed i w trakcie ich powstawania. TQM gwarantuje zaś wdrażanie systemu zapewniania jakości, wykracza poza nie i rozwija jakość (Sallis 2002, s. 17–18). Tym samym stosowanie TQM wydaje się w najlepszy możliwy sposób zapewniać kontrolę jakości, zapewnianie jakości i budowanie kultury jakości. Dotyczy to zwłaszcza produkcji przemysłowej oraz instytucji działających w pełni w realiach rynku, gdy dość jednoznacznie kwestią jest zdefiniowanie zarówno produktu, jak i potencjalnego klienta.

Jakkolwiek definicje kompleksowego zarządzania przez jakość pozostają dość nieostre, nie ulega wątpliwości, że model ten dotyczy takiego podejścia do zarządzania organizacją, które koncentruje się na udziale wszystkich członków tej organizacji w zapewnianiu jakości oraz dąży do jej długofalowego sukcesu poprzez usatysfakcjonowanie klienta. Korzyść odnoszą zarówno członkowie danej organizacji, jak i całe społeczeństwo, w którym dana organizacja funkcjonuje (por. ISO 8402). Szwedzcy badacze Ulrika Hellsten i Bengt Klefsjö (2000) zwracają uwagę na definicję kompleksowego zarządzania przez jakość jako systemu zarządzania siecią współzależnych komponentów, które współdziałają ze sobą, aby zrealizować cel działania systemu. Autorzy identyfikują trzy takie główne komponenty. Są nimi wartości będące podstawą kultury danej organizacji, techniki współpracy wspierające wartości (pozwalające jednak na pewną elastyczność) oraz konkretne i dobrze zdefiniowane narzędzia w postaci np. programów wspomagających podejmowanie decyzji albo programów statystycznych, które pomagają analizować dane. W tym ujęciu jakość nie tyle zależy od poszczególnych osób, ile od całego systemu, który jest zbiorem funkcji i czynności w organizacji współdziałających na rzecz celów tej organizacji (Wosik 2007, s. 22–23).

Wychodząc z teorii sieciowej zależności komponentów w kompleksowym zarządzaniu przez jakość, Håkan Wiklund i inni (2003) zwracają uwagę na fakt, że w szkolnictwie wyższym wprowadzenie TQM napotyka wiele problemów i nierozstrzygniętych dylematów. Są to problemy z identyfikowaniem klienta i produktu, ze sformułowaniem definicji jakości zorientowanej na klienta oraz z wprowadzeniem kultury jakości opartej na modelach zaczerpniętych z przemysłu. Ograniczony zasięg definicji jakości możliwych do wykorzystania w szkolnictwie wyższym nie pozwala na uniwersalne i jednoznaczne określenie produktu tego sektora, a co za tym idzie, określenie docelowej grupy klientów. W myśl zasady, że klientami mogą być zarówno klienci wewnętrzni, jak i zewnętrzni, w przypadku szkoły wyższej mogą to być studenci, pracownicy, pracodawcy, a także państwo. Komplikuje to precyzyjne zdefiniowanie celów organizacji, pomiar i kontrolę procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się oraz zbadanie roli, jaką odgrywają studenci w procesie uczenia się.

Kompleksowe zarządzanie przez jakość w edukacji sprowadza się najczęściej do stosowania jednego z dwóch sposobów definiowania jakości oraz do jej pomiaru. Oba spo-

soby zostały zaczerpnięte z produkcji przemysłowej. Pierwszy z nich to ServQual (skrót od *Service Quality*), umożliwiający zarządzanie opiniami klientów i jakością obsługi. Pozwala on na badanie zadowolenia klientów z jakości obsługi w dziedzinach zdefiniowanych dla danej branży. Drugi sposób to ServPerf (skrót od *Service Performance*), służący do badania wyłącznie percepcji produktu na podstawie skali składającej się z 22 stwierdzeń. W dzisiejszej dobie studenci nie są już postrzegani jako produkty lub klienci w szkolnictwie wyższym, ale raczej definiuje się ich jako aktywnych uczestników procesu kształcenia. W związku z tym badanie satysfakcji studentów oraz poznawanie ich opinii o jakości usługi edukacyjnej jest jednym z głównych tematów kompleksowego zarządzania przez jakość w obszarze szkolnictwa wyższego. Na poziomie instytucjonalnym, gdzie pod uwagę brane są nie tylko usługi edukacyjne, ale także działania badawcze i procesy administracyjne, na coraz powszechniejszą skalę stosowane są wewnętrzne i zewnętrzne procedury oceny jakości. Dlatego też w instytucjach akademickich, które zdecydowały się na stosowanie kompleksowego zarządzania przez jakość wzorce zaczerpnięte z ServQual będą stanowić jeden z podstawowych sposobów wprowadzania systemów ciągłego doskonalenia jakości.

Zakończenie – prawdziwa kultura jakości jest niewidzialna

W trwającej debacie nad reformującym się polskim szkolnictwem wyższym oczywiste staje się przekonanie, że i w tym sektorze wymagana jest filozofia jakości oraz strategia rozwoju ukierunkowana na jakość, łącząca elementy organizacyjne z kulturowymi (normatywnymi i etycznymi). Jak podkreślono w niniejszym tekście, o ile kontrola i zapewnianie jakości często znajdują wyraz w mechanistycznie pojmowanych instytucjach, o tyle doskonalenie jakości oraz jej promowanie jest niewątpliwie zjawiskiem szerszym i zahaczającym o sferę mentalności ludzi. Ponadto doskonalenie jakości jest procesem, a nie stanem do osiągnięcia lub mechanizmem do wprowadzenia. Przykłady zaczerpnięte z kulturowo odmiennych od Polski krajów nordyckich dobitnie wskazują na to, że doskonalenie jakości udaje się bardzo dobrze w praktyce rozwijania szkolnictwa wyższego. Wymaga ono jednak zmiany w sferze mentalności pracowników sektora szkół wyższych w Polsce, dla których jakość uczelni nadal pozostaje jeszcze domeną jedynie „odgórnej” polityki (nie ważne, czy to na szczeblu państwa, środowiska, czy nawet uczelni). Nie dostrzegają oni potencjału projakościowego w sobie samych oraz nie czują się odpowiedzialni za jakość na poziomie indywidualnym.

W niniejszym tekście zwracaliśmy uwagę, że kluczem do doskonalenia jakości jest zaistnienie i wcielanie w życie organizacyjnej kultury jakości zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Przydatnym do tego narzędziem może się okazać rozwiązanie zaadoptowane ze świata biznesu – *Total Quality Management*, aczkolwiek pomysł, by implementować je w szkolnictwie wyższym bywa zarówno chwalony (Sallis 2002), jak i mocno krytykowany (Koch 2003; Youssef i in. 1998). Ambiwalentny stosunek pojawia się często również tam, gdzie z wielką starannością i ambicjami próbowano ten model zastosować (Wiklund i in. 2003). Wszak „zorganizowana anarchia”, jak James G. March i Johan P. Olsen charakteryzowali instytucję uniwersytetu już w roku 1976, nacechowana jest dwuznacznym rozumieniem celów i priorytetów działania, dużą decentralizacją orga-

nizacji (pionową i poziomą), wysokim poziomem specjalizacji i wiedzy wśród personelu, niejasną strukturą odpowiedzialności i władzy w obszarach, w których pracownicy sprawują zbiorową kontrolę nad dotyczącymi ich decyzjami, brak koordynacji i luźne relacje między jednostkami, a także luźne relacje w organizacji jako całości (Stensaker 1998, s. 24–25). Cechy te czynią wprowadzenie TQM w instytucji akademickiej bardzo trudnym. Do tego dochodzi jeszcze dyskusja nad utylitarnym bądź rynkowym modelem szkoły wyższej jako najlepiej służącym rozwojowi społeczeństw w dłuższej perspektywie.

Dyskusja nad zasadnością wykorzystywania koncepcji i narzędzi typowych w zarządzaniu przedsiębiorstwami jest w prostej linii pochodną dyskusji nad nowym modelem szkoły wyższej – modelem określanym w kategoriach rynkowych (zorientowanie uczelni na zewnątrz) i menedżeryzmu (zorientowanie uczelni na procesy wewnętrzne). Trzeba jednak pamiętać, że uczelnia traktowana jako przedsiębiorstwo może być zdominowana przez konformistyczną *kulturę korporacyjną*, której racjonalizm (o czym już wspomniano) może się kłócić z etosem i tradycją nauki (Antonowicz 2006, s. 36), a także z pożądaną kulturą jakości. Z porównania krajów nordyckich i Polski wyraźnie wyłania się wniosek, że kraje nordyckie mają ową dyskusję już dawno za sobą i w jej efekcie z biegiem czasu wypracowały różne rozwiązania. W Polsce działania nakierowane na jakość wynikały początkowo z traktowania jakości w kategoriach panaceum na bóleczki zbyt gwałtownie rozwijającego się sektora szkolnictwa wyższego, co wymagało właśnie przede wszystkim kontroli. Nie było czasu na wypracowywanie własnych rozwiązań służących doskonaleniu jakości, więc pierwsze kroki polegały na podpatrywaniu innych krajów, potem wykorzystano do tego Proces Boloński, wreszcie współuczestnictwo w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Wszystkie te działania niejako godziły w dość swobodny i do tej pory jedynie czysto formalnie poddawany ocenie charakter pracy akademików w polskich uczelniach.

Wszelkie próby organizacyjnego uporządkowania dbałości o jakość przez szkoły wyższe poprzez wdrażanie systemów zarządzania jakością (zarządzania przez jakość) mogą przybierać różne odmiany. Jak twierdzą Lee Harvey i Björn Stensaker (2008), czołowi badacze kultury jakości w szkolnictwie wyższym w Europie, kultura jakości nie jest homogeniczna. W celu pokazania dywersyfikacji kulturowej w podejściu do jakości autorzy ci opracowali propozycję typów idealnych (w sensie weberowskim) kultury jakości (*ideal-type quality cultures*). Posługując się dwiema dychotomiami – presją regulacji zewnętrznych (*intensity of external rules*) i poziomem kontroli grupowej (*degree of group control*) – wyróżnili oni cztery typy idealne kultury jakości. Kultura responsywna zorientowana jest na wymagania zewnętrzne, stanowi kombinację rozliczalności i doskonalenia. Kulturę regeneratywną cechuje orientacja do wewnątrz, oparta na silnej wierze w pracowników i procedury. Kultura reaktywna wynika z oczekiwania kary lub nagrody; jest to kultura zadaniowa, jednak niepewna swego potencjału w zakresie doskonalenia. Ostatni typ – kultura reprodukcyjna – minimalizuje wpływ czynników zewnętrznych, koncentrując się na wewnętrznych jednostkach organizacyjnych. Żadne z tych podejść, zdaniem autorów, nie jest optymalne, aczkolwiek każde z nich może być preferowane przez uczelnię w określonych okolicznościach. Niezależnie jednak od realizowanego w praktyce modelu „uprawiania” jakości, istnieje zgoda co do tego, że **prawdziwa jakość jest niewidzialna**, czyli wpisana jest raczej w codzienną praktykę niż traktowana jako dodatek do obowiązujących zasad (Harvey, Stensaker 2008).

Literatura

Analiza... 2009

Analiza opisująca systemy zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego 2009. Raport końcowy, Uniwersytet Jagielloński, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, Kraków.

Antonowicz D. 2005

Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Antonowicz D. 2006

W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce, w: K. Leja (red.): *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.

Beksiak J. 2002

Instytucjonalne warunki poprawy jakości usług szkół wyższych, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Bentzon K.H. 1989

Politik som marked. Public Choice-teorierne, w: K.K. Klausen, T. Hviid Nielsen T. (red.): *Stat og marked. Fra Leviathan og usynlig hånd til forhandlingsøkonomi*, Jurist- og Økonomiforbundets Forlag, København.

Bergan S. i in. 2009

The Public Responsibility for Higher Education and Research, World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183238e.pdf>).

Bergendal G. 1974

U68 – A Reform Proposal for Swedish Higher Education, „Higher Education”, nr 3/3.

Buchner-Jeziorska A. 2001

W pułapce rynku: rynek usług edukacyjnych a jakość kształcenia w szkołach wyższych w Polsce lat 90., w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. 1996

Procedury i negocjacje. Jakość kształcenia w szkole wyższej, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Chmielecka E. 1999

Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym, w: L. Kolarska-Bobińska (red.): *Druga fala polskich reform*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Chmielecka E. 2007

Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia, w: T. Szulc (red.): *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Wrocław.

Chmielecka E. 2008

Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni, w: K. Leja (red.): *Spoteczna odpowiedzialność uczelni*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Politechnika Gdańska, Warszawa – Gdańsk.

Danmark... 1997

Danmark som foregangsland: Uddannelse – omkostninger og resultater, Regeringen, København.

Daszkiewicz J. 2007

Tendencje rynekokratyczne we współczesnej myśli społecznej, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej, Zarządzanie i Marketing”, nr 244.

Dąbrowa-Szefler M. 2005

Problemy zapewnienia jakości kształcenia w literaturze i w praktyce szkół wyższych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/26.

Dąbrowa-Szefler M., Jabłecka J. 2007

Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Diagnoza... 2009

Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce 2009. Raport cząstkowy, Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.

Domachowska M. 2009

Rozwój edukacji. Standardy i wskazówki, „Gazeta Uniwersytecka” (Uniwersytet Gdański), kwiecień (<http://www.ug.gda.pl/pl/konferencje/rea/upload/files/5/artikulgu.pdf>).

Działalność... 2010

Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2009 roku, Państwowa Komisja Akredytacyjna, Warszawa (http://www.pka.edu.pl/Dokumenty/Publikacje/PKA_2009.pdf).

Education...

Education in Finland: More Education for More People, (http://www.stat.fi/tup/suomi90/mar-raskuu_en.html).

Europejski... 2005

Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – realizacja celów. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19–20 maja 2005 (http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2005_PL_Bergen.pdf).

Focus... 2010

Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process, Eurydice, Brussels.

Foss Hansen H. 2009

Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices?, „Scandinavian Journal of Educational Research”, nr 53(1).

Four Future... 2008

Four Future Scenarios for Higher Education, OECD, Paris (<http://www.oecd.org/dataoecd/18/36/42241931.pdf>).

Frankowicz M. 2009

Zapewnianie jakości kształcenia, prezentacja z dnia 3 lutego 2009 r., (http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/MF_QA_030209.pdf).

Frańs J., Waclawik-Nguyen 2008

Ewolucja kompleksowego zarządzania jakością w sektorze publicznym, w: J. Frańs J. (red.): *Zarządzanie jakością usług w instytucjach publicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

- Fulton O., Santiago P., Enquist Ch., El-Khawas E., Hackl E. 2007**
Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Garvin D.A. 1988**
Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge, Harvard Business School, The Free Press, New York – London.
- Gawryszewski A. 2005**
Ludność Polski w XX wieku, Polska Akademia Nauk, Warszawa (http://www.igipz.pan.pl/wydaw/monografie_5.htm).
- Hämäläinen K., Liuhanen A.M. 1999**
Preface, w: *Five Years of Development. Follow-Up Evaluation of the University of Oulu*. Publications of Higher Education Evaluation Council, Edita, Helsinki.
- Harvey L. (red.) 2008**
Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review, „Quality in Higher Education”, t. 14, nr 3.
- Harvey L., Stensaker B. 2008**
Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages, „European Journal of Education”, t. 43, nr 4, s. 427–442.
- Hellsten U., Klefsjö B. 2000**
TQM as a Management System Consisting of Values, Techniques and Tools, „The TQM Magazine”, t. 12, nr 4, s. 238–244.
- Högskoleverket 1997**
Kvalitetsarbete – ett sätt att förbättra verksamhetens kvalitet vid universitet och högskolor? (Högskoleverkets rapportserie 1997:41 R)
- Högskoleverket 2008**
Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2008.
- Högskoleverket 2010**
Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014, Högskoleverkets rapportserie 2010:22 R.
- Horbaczewski D. 2006**
Filozoficzne źródła współczesnego pojmowania jakości, „Problemy jakości”, nr 10, s. 9–12.
- ISO 8402**
Quality Management and Quality Assurance – Terminology (http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_ics/catalogue_detail_ics.htm?csnumber=20115).
- Jabłońska-Skinder H. 1984**
Organizacja i problematyka badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce, w: A. Buttler, J. Kluczyński, U. Teichler (red.): *Szkolnictwo wyższe i praca zawodowa w Republice Federalnej Niemiec i w Polsce Ludowej*, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Łódź.
- Kluczyński J. 1984a**
Szkolnictwo wyższe w czterdziestolecie Polsce Ludowej, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Łódź.
- Kluczyński J. 1984b**
Szkolnictwo wyższe w Polsce Ludowej – problemy i perspektywy, w: A. Buttler, J. Kluczyński, U. Teichler (red.): *Szkolnictwo wyższe i praca zawodowa w Republice Federalnej Nie-*

miec i w Polsce Ludowej, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Łódź.

Koch J.V. 2003

TQM: Why Is Its Impact in Higher Education so Small?, „The TQM Magazine”, nr 15(5).

Krajowe... b.r.w.

Krajowe Ramy Kwalifikacji (<http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji>).

Kvalitet... 1998

Kvalitet i uddannelsessystemet, Finansministeriet, København.

Kvalitet... 2000

Kvalitet der kan ses, Undervisningsministeriet, København.

Kwiek M. 2003

The Social Functions of the University in the Context of the Changing State/Market Relations, w: J. De Groof, G. Lauwers (red.): *Globalisation and Competition in Education*, Wolf Legal Publisher, Antwerpen (<http://depot.gdnet.org/newkb/fulltext/kwiek.pdf>).

Kyvik S. (red.) 2002

Fra yrkeskole til universitet? Endringsprosesser i høgskoleskolen, Fagbokforlaget, Bergen.

LOV 2005

LOV nr 15: *Lov om universiteter og høyskoler* (<http://www.lovdata.no/all/hl-20050401-015.html>).

LOV 2007

LOV nr 294 af 27/03/2007: *Lov om akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser*, (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29309>).

March J.G., Olsen J.P 1976

Ambiguity and Choice in the Organizations, Universitetsforlaget, Oslo.

Milner H. 1994

Social Democracy and Rational Choice. The Scandinavian Experience and beyond, Routledge, London – New York.

Mirecka J. 2009

Jakość kształcenia – kultura jakości, prezentacja z dnia 13 marca 2009 r. (<http://www.ug.gda.pl/pl/konferencje/rea/upload/files/5/jakoksztaceniakulturajakoci.pdf>

Neave G. 1994

The Politics of Quality: Development of Higher Education in Western Europe 1992–1994, „European Journal of Education”, t. 29, nr 2.

Pachociński R. 2004

Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Pawlikowski J.M. 2008

Kultura jakości kształcenia, „Forum Akademickie”, nr 3.

Polytechnic Act 2003

Polytechnics Act 351/2003 (www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2003/en20030351.pdf).

Procedury... 2008

Procedury a wartości akademickie – środowiskowa dyskusja, „E-mentor”, nr 2(24) (<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/527>).

Proces... 2009

Proces Boloński 2020: Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven, Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009 (http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2009_PL_Leuven_Louvain-la-Neuve.pdf).

Reforma... b.r.w.

Reforma szkolnictwa wyższego (<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego>).

Regeringens... 2009

Regeringens proposition 2009. Proposition 2009/10:139. Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen, Sveriges Riksdag, Stockholm.

Sallis E. 2002

Total Quality Management in Education, Kogan Page Ltd., Stylus Publishing Inc., London – Sterling.

Sprawozdanie... 2009

Sprawozdanie z postępów z zapewnianiu jakości w szkolnictwie wyższym, Komisja Europejska, Bruksela, 21 września 2009, KOM(2009)487, wersja ostateczna (http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_pl.pdf).

Statistics... 2010

Statistics Finland 2010, (http://www.stat.fi/til/opiskt/2009/opiskt_2009_2010-01-26_tau_001_en.html), 20 grudnia 2010.

Stensaker B. 1998

Evaluering av studie og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Szulc T. (red.) 2007

Jakość kształcenia w szkołach wyższych, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.

Telhaug A.O., Mediås O. A., Aasen P. 2006

The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years, „Scandinavian Journal of Educational Research”, nr 50(3).

Telhaug A.O., Tønnessen R.T. 1992

Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder: Dansk nyliberalistisk og nykonservativ utanningspolitikk fra 1982 til 1992, Universitetsforlaget, Oslo.

Thieme J.K. 2009

Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA, Difin, Warszawa.

Thomsen J.P. 2008

Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde.

Thune C. 2001

Quality Assurance of Higher Education in Denmark, w: D. Dunkerly, Wai Sum Wong (red.): *Global Perspectives on Quality in Higher Education*, Ashgate Publishers, Aldershot.

Tjomsland M. 2004

Internationalization at Norwegian Universities and Colleges after the Quality Reform, Stein Rokkan Centre for Social Studies, Bergen.

Urbanikowa J. 2001

Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia – stan i perspektywy rozwoju, w: M. Wójcicka, J. Urbanikowa J. (red.): *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Ustawa... 1990a

Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 roku o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych, „Dziennik Ustaw”, nr 8, poz. 28.

Ustawa... 1990 b

Ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym, „Dziennik Ustaw”, nr 65, poz. 385.

Ustawa... 1997

Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych, „Dziennik Ustaw”, nr 96, poz. 590.

Ustawa... 2005

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, „Dziennik Ustaw”, nr 164, poz. 1365.

Uzasadnienie... b.r.w.

Uzasadnienie do projektu ustawy (http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAlley/10/85/10859/20100910_UZASADNIENIE_na_RM.pdf).

Välilmaa J. 2004a

Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education, „Higher Education”, t. 48.

Väiimaa J. 2004b

Three Rounds of Evaluation and the Idea of Accreditation in Finnish Higher Education, w: S. Schwarz., D. Westerheijden D. (red.): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Välilmaa J., Neuvonen-Rauhala M.L. 2008

Polytechnics in Finnish Higher Education, w: J.S. Taylor i in. (red.): *Non-University Higher Education in Europe*, Springer, Dordrecht.

Wawak T. 2007

Agencje zewnętrznego zapewnienia jakości w systemie oceny zgodności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, w: D. Wosik (red.): *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

Weber L., Bergan S. 2005

The Public Responsibility for Higher Education and Research, Council of Europe Publishing, Strasbourg Cedex (http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/Public-responsibility-for-higher-education-and-research_webversion.pdf).

Wende M.C., Westerheiden D.F. 2002

Międzynarodowe aspekty zapewniania jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Wiklund H. i in. 2003

Innovation and TQM in Swedish Higher Education Institutions – Possibilities and Pitfalls, „The TQM Magazine”, t. 15, nr 2.

Wnuk-Lipińska E. 1993

Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Wnuk-Lipińska E. 1995

Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5, s. 23–31.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. 1995

Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski, Centrum Badań Polityki Naukowej Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wosik D. 2007

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – sposoby definiowania, metody zapewnienia i oceny, zarządzanie, w: D. Wosik (red.): *Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.

Woźnicki J. 2010

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Przedstawienie projektu środowiskowego, „Nauka”, nr 1.

Wójcicka M. 1995

Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Wójcicka M. (red.) 2001

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wójcicka M., Chwirot S. 2001

Zapewnianie jakości kształcenia – Polska na tle innych krajów, w: M. Wójcicka, J. Urbaniakowa (red.): *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Youssef M.A. i in. 1998

TQM Implementation Barriers in Higher Education, „International Journal of Technology Management”, nr 16(4/5/6).

Ziótkowski M. 2005

O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego utowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego, „Nauka”, nr 2.

Zymonik Z. 2004

Wkład starożytności do problematyki jakości i jej kosztów, „Problemy Jakości”, nr 8.