

Agnieszka DZIEDZICZAK-FOLTYN, Kazimierz MUSIAŁ

Pod znakiem jakości

**- priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego
w krajach nordyckich i w Polsce**

CPP RPS Volume 85 (2014)

Correspondence to the Authors:

Dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
Department of Sociology of Education
University of Łódź, Poland
ul. Rewolucji 1905r. nr 41
90-214 Łódź
e-mail: a.dziedziczak@uni.lodz.pl

Dr hab. prof. UG Kazimierz Musiał
University of Gdańsk, Poland
ul. Wita Stwosza 55
80-952 Gdańsk
e-mail: musial@ug.edu.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See <http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

Abstrakt

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. Zasadniczym celem zaprezentowanych w nim rozważań jest jednak kwestia manifestowania i promowania kultury jakości w szkolnictwie wyższym. W centrum uwagi obojga autorów znalazły się takie zagadnienia, jak rozdział między zewnętrznymi regulacjami a uwewnętrznionymi wartościami składającymi się na kulturę jakości oraz rozpatrywanie wykorzystania 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)*.

A focus on quality: A priority in shaping higher education policies in the Nordic countries and in Poland

Abstract

Quality is perceived as a standard requirement in the modern world, not only in business and industry but also in education. Quality has stormed its way into education systems, notably the tertiary education sector. The marketocratic order of the modern world, the commoditisation of knowledge, the academic capitalism and the new paradigm of management in the public sector – all of them inevitably lead to a situation where quality receives special significance in higher education. This can be easily noticed in the processes of institutionalisation of quality assurance which have been occurring for a long time across Europe and, recently, also within the European Higher Education Area. The paper attempts to present a synthetic and temporal perspective on the practice of quality control and quality assurance in the higher education sector in the Nordic countries and in Poland. The main goal of the discussion is to zoom in on manifesting and promoting the culture of quality in higher education. Among other aspects, the authors focus on the divide between external regulations and internalised values which contribute to the culture of quality, and on the application of quality-supporting tool, Total Quality Management (TQM), previously known mostly from management practices elsewhere.

Key words: higher education/tertiary education, quality, quality control, quality assurance, quality of education, quality culture, Total Quality Management (TQM)

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN, KAZIMIERZ MUSIAŁ

POD ZNAKIEM JAKOŚCI
- PRIORYTET W KSZTAŁTOWANIU POLITYKI SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO
W KRAJACH NORDYCKICH I W POLSCE

Tekst opublikowany w czasopiśmie „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1-2/35-36/2010, s. 30-59.

1. Słowo wstępu - jakość jako standard współczesności/nowoczesności

Źródeł narastającego dyskursu jakości w dziedzinie szkolnictwa wyższego upatrywać należy w „rynkokratycznym” porządku nowoczesnych społeczeństw, któremu podwaliny dało społeczeństwo przemysłowe (Daszkiewicz 2004, s. 185). Nadejście społeczeństwa poprzemysłowego, przewidywane przez Daniela Bella w latach 1970-tych, wiązało się z jeszcze większym wzrostem znaczenia praw ekonomicznych i mechanizmów rynkowych. Procesy te przyczyniały się stopniowo do coraz większego utowarowienia edukacji (Ziółkowski 2005, Kwiek 2003) i 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 pojmowane jako usługa. W myśl tego postrzegającego wiedzę jako produkt i rynekokratycznego punktu widzenia, dobro to daje się wytwarzać tak samo jak produkty przemysłowe oraz można określać jego parametry i kolejność procesów prowadzących do jego powstania. Dobro to posiada 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 udoskonalającym. 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, Waclawik-Nguyen 2008, s. 182).

W dorobku naukowym poświęconym jakości, a przede wszystkim w próbach jej definiowania, wyraźnie ujawnia się wielowymiarowość tego pojęcia. D. Garvin (1988, s. 40-46) wyróżnia kilka sposobów definiowania jakości. I tak, produktowo-usługowe (*product-based*) ujęcie 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*), bazuje na subiektywnej ocenie jakości produktu/usługi przez klienta. Jakość utożsamiana z wartością produktu/usługi (*value-based*) definiowana jest w kategoriach cenowych. Szczególnie znaczącym z punktu widzenia kształtowania się paradygmatu jakościowego jest ujęcie, transcendentalne (*transcendent*), bo wyznaczające współcześnie ramy dla wszelkich działań ukierunkowanych na jakość produktów i usług. W refleksji na temat transcendentalnego wymiaru jakości, utożsamianej z doskonałością, naturalnym wydaje się odwołanie do jej filozoficznego rozumienia. Od stuleci ojcowie filozofii podejmowali próby odkrycia istoty jakości oraz wskazania jej cech (Platon, Stagiryta, Arystoteles, Cyceon), aczkolwiek byli i tacy, którzy poddawali w wątpliwość istnienie kategorii, jaką jest jakość (Galileusz czy Newton) (Horbaczewski 2006, s. 9-10). Myśl wielkich filozofów z naszego kręgu cywilizacyjnego, jak i 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 (TQC – Total Quality Control), europejski (dorobek normalizacyjny wywodzący się ze średniowiecznego rzemiosła) i japoński (CWQC – Company Wide Quality Control). W wyniku procesów globalizacyjnych wszystkie one doprowadziły do opracowania systemowych międzynarodowych rozwiązań – Total Quality Management (Zymonik 2004). TQM, czyli Kompleksowe Zarządzanie przez Jakość, aczkolwiek to model funkcjonujący w biznesie, zaadoptowany zostały także w sektorze edukacji (Sallis 2002), w tym w sektorze szkolnictwa wyższego (Wnuk-Lipińska 1995).

Jakkolwiek jakość pozostaje po dziś dzień często niedookreślonym dyskursywnie terminem funkcjonującym w przestrzeni publicznej, kariera jego 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 oczywistym, że do jej określenia można używać takich parametrów jak „wydajność”, „zasadność”, „celowość”,

„profesjonalizm” czy „doskonałość”, choć terminy te same w sobie nie są zbyt jasnymi kategoriami. W polityce szkolnictwa wyższego takie instrumentalizowanie jakości i budowanie w oparciu o nią rozwiązań instytucjonalnych jest zjawiskiem stosunkowo niedawnym, wynikającym z rozwiązań wdrażanych niejako pod dyktando panującej dotąd raczej w innych obszarach niż edukacja, ideologii neoliberalizmu. Neoliberalne strategie ukierunkowane na wzrost gospodarczy i zbudowanie gospodarki wiedzy w przypadku szkolnictwa wyższego oznaczają jego urynkowanie, a w rezultacie tego – konieczność zadbania o skuteczność, rozliczalność i jakość produktu wyższej uczelni weryfikowanego przez rynek (Wnuk-Lipińska 1996 s. 6; Pachociński 2004, s. 42). Jednak presja produktywności i rozliczania się z działalności 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 pomimo, iż w rynkowej nomenklaturze 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 [eds.] 2005; Bergan [et al.] 2009; OECD 2008; Komunikat z Leuven, 2009; Woźnicki 2010, s. 102). Tym samym uczelnie stanowią swoistą enklawę dla rozwijania i transmisji także „nierynkowych” rodzajów wiedzy. Za tak rozumianą odpowiedzialnością także kryje się konieczność rozliczalności (*accountability*), a to za sprawą ekonomicznej racjonalności wynikającej z wszechobecnej ideologii rynku towarzyszącej procesom globalizacyjnym także 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, nie spotykanej nigdy dotąd w szkolnictwie wyższym na taką skalę transparentności. Zmiany te więc mają 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 obszarze kształcenia), jak i ewaluacyjny model

polityki publicznej w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego (także w obszarze badań naukowych) dobitnie akcentują kwestię jakości. Zaistnienie swoistego dyskursu jakości w polityce rozwoju szkolnictwa wyższego przejawia się zaistnieniem dwóch nurtów narracyjnych obserwowanych w literaturze przedmiotu, a mianowicie nurtem ideologiczno-aksjologicznym i nurtem pragmatyczno-organizacyjnym. Pierwszy z nich dotyczy promowania dyskursu jakości w szkolnictwie wyższym poprzez takie konstruowanie 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 jakości, ten nurt narracyjny sprowadza się do mechanistycznego i funkcjonalnego pojmowania jakości w oparciu o statystyki i systemy 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 wykorzystanie tego procesu do działań modernizacyjnych. Już obecnie instytucje szkolnictwa wyższego traktują zewnętrzną kontrolę jakości jako obecnie obowiązujący paradygmat a wprowadzanie wewnętrznych mechanizmów mających tę jakość gwarantować staje się coraz powszechniejsze i coraz szerzej akceptowane.

Pytania, z którymi próbują się zmierzyć autorzy tego artykułu, 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 bo 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 niniejszego artykułu zapytujemy, czy możliwe jest zastosowanie w

szkolnictwie wyższym na szerszą skalę modelu *Total Quality Management* (TQM), który pomimo swej niedoskonałości przy zastosowaniu w systemach nie w pełni podlegających mechanizmom rynkowym czy nieprzemysłowym, wydawać się może jedynym całościowym rozwiązaniem gwarantującym jednoczesną kontrolę jakości, zapewnianie jakości i promowanie kultury jakości.

2. Praktyka kontroli i zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w krajach nordyckich i w Polsce

2.1. Narastanie kwestii jakości a rozwiązania prawne i instytucjonalne w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich

Po drugiej wojnie światowej, a w szczególności pomiędzy latami 50-tymi i 90-tymi ubiegłego stulecia, nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich. Uniwersytet i bezpłatna edukacja na poziomie wyższym stały się narzędziami urzeczywistniającymi idee państwa opiekuńczego, dotyczących egalitaryzmu społecznego i wyrównywania szans niezależnie od pochodzenia i stanu posiadania (Telhaug, Mediås, Aasen 2006). W poszczególnych krajach wzrost liczby studentów przedstawiał się następująco. W Danii 14 tys. w roku 1957 urasta do 71 tys. w roku 1972 i 189 tys. w 2000 oraz 204,5 tys. w 2009 r. W Finlandii 14 tys. w roku 1950 urasta do 127, 9 tys. w 1985 r., 278,7 tys. w roku 2000 i 304 tys. w 2009. W Norwegii 5,5 tys. w roku 1955 urasta do 94,6 tys. w 1985 r., 185,3 tys. w roku 2000 i 221 tys. w 2009 r. W Szwecji 17 tys. w roku 1950 urasta do 125 tys. w 1970 r. i 322,1 tys. w roku 2008.¹ 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 1990-tych mieliśmy do czynienia ze wzrostem ich liczby, szczególnie w sektorze wyższych szkół zawodowych, o tyle w okresie późniejszym

¹ Dane liczbowe podane 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 G. 1974, U 68 — A reform proposal for Swedish higher education, "Higher Education" 3/3, 353-364., Högskoleverket 2008, Swedish Universities & University Colleges. Short Version of Annual Report 2008.

zarysowała się tendencja do łączenia się małych uczelni w większe jednostki aby w wyniku fuzji wzmocnić potencjał i podnieść status naukowo-dydaktyczny danej instytucji.

Jeśli chodzi o najważniejsze akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego krajów nordyckich, w których uwzględnione zostały działania projakościowe, uchwalone zostały one w latach 1993 i 2003 w Dani, w latach 1997 i 2009 w Finlandii, w 1995 i 2005 w Norwegii oraz w latach 1993 oraz 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 i 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, zaś 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 kwestiami jakości, innowacyjności, jakością badań naukowych i zabezpieczeniem 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 i narastającej niepewności jak radzić sobie z postępującym umasowieniem edukacji w latach 1960-tych i 1970-tych. Podstawę ideową ewaluacji dawały badania w dziedzinie pedagogiki i projektów rozwojowych a głównym celem było racjonalne eliminowanie niepewności w czasie zachodzących zmian w sektorze szkolnictwa wyższego (Foss Hansen 2009, 74). Za ewaluację odpowiedzialne było biuro komisji rektorów szkół wyższych, które w roku 1976 przemianowane zostało na Narodowy Szwedzki Urząd ds. Uniwersytetów i Szkół Wyższych (*Universitets-och högskoleämbetet* -UHÄ). W 1992 roku urząd ten zamknięto tworząc na jego bazie sześć różnych agencji. Zaowocowało to powołaniem do życia Narodowej Agencji Szkolnictwa Wyższego (*Högskoleverket*), którą oprócz oceny instytucjonalnej uczyniono też odpowiedzialną za inne kwestie, jak na przykład

ocenę zdobytych za granicą kwalifikacji, prowadzenie statystyk i udzielanie informacji na temat studiów wyższych (www.hsv.se, 20.12.2010).

Utworzona w 1995 roku 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, tak dokonywanie oceny zewnętrznej, jak też 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 i promowanie jakości.

Należy zauważyć, że w ramach reformy szkolnictwa wyższego w roku 1993 wyraźnie priorytetowo potraktowano samoocenę instytucjonalną w ramach 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. Rozwijany od roku 2007 model ewaluacji 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).

Przedłożona w roku 2009 propozycja rządowa pt. „Orientacja na umiejętności – jakość w szkolnictwie wyższym” (Regeringens proposition 2009) skierowała prace nad krajowym systemem zapewniania jakości w uniwersytetach i szkołach wyższych na tory uwzględniające wyzwania związane ze zwiększoną autonomią, umiędzynarodowieniem i podnoszeniem poprzeczki jakości. Rezultatem propozycji rządowej było zlecenie dla Högskoleverket na przygotowanie opartego o krajowe ramy kwalifikacji systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Nowe rozwiązania zaczynają obowiązywać od 1 stycznia 2011 roku i wprowadzają system oceny efektów kształcenia, tj. na ile wypełnione są kryteria na podstawie których dokonano akredytacji. Nowy system w szczególności kładzie nacisk na ocenę

samodzielnej pracy studentów. Innymi ważnymi elementami systemu jest zinstytucjonalizowanie samooceny instytucjonalnej i zwrócenie się o ocenę do absolwentów oraz studentów w kwestii ich doświadczeń z przebiegu procesu kształcenia.

W nowym systemie grupy ewaluacyjne składają się z ekspertów z danej dziedziny, studentów i przedstawicieli pracodawców. Grupa taka ma przedstawiać propozycję całościowej oceny wszystkich kierunków kształcenia wg. trzystopniowej skali oceny jakości: „bardzo wysoka jakość”, „wysoka jakość”, lub „niedostateczna jakość”. Z przedłożonej oceny musi jasno wynikać udział studentów w ocenie, jak również musi być ona umotywowana przez wszystkich członków grupy. Na podstawie prac grupy ewaluacyjnej Högskoleverket podejmuje decyzję o ostatecznej ocenie całościowej poszczególnych programów studiów. Kierunki, których jakość oceniona zostanie jako niedostateczna zostają poddane ponownej ocenie najpóźniej w okresie jednego roku. Po jej przeprowadzeniu Högskoleverket podejmuje decyzję o ewentualnym cofnięciu uprawnień egzaminacyjnych dla danego programu studiów (Högskoleverket 2010).

Polityka edukacyjna pod hasłem jakości – przykład Danii

W Danii kwestia jakości urosła do jednego z ważniejszych zagadnień w polityce edukacyjnej lat 1990-tych. Było to niewątpliwie konsekwencją rynekokratycznego myślenia o edukacji jako o produkcie, podczas gdy wykształcenie coraz częściej zaczęto postrzegać w kategorii inwestycji. Źródłem takiego stanu rzeczy należy upatrywać już w latach 1982-1991, tj. w okresie rządów konserwatywno-liberalnych, kiedy to zadeklarowane unowocześnienie sektora publicznego dokonywało się w oparciu o przekonanie, że obywatele są *użytkownikami* oferty sektora publicznego i w swych wyborach zachowywać się mogą jak klienci. Tym samym instytucje edukacyjne, jako część sektora publicznego, zdefiniowane zostały jako producenci i dostarczyciele określonego produktu. Samo wykształcenie i ludzi zaangażowanych w sektorze kształcenia oraz studentów zdefiniowano w kategoriach ekonomicznych, a więc mogą oni podlegać opartemu o myślenie rynkowe planowaniu, zarządzaniu i doskonaleniu. 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 og 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 (Thomsen 2008, s.25).

Manifestacją nowego myślenia w kwestii oceny i zapewniania jakości stało się utworzenie w 1992 roku instytucji 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 instytutu 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 dnia 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, pierwszym hasłem sztandarowym w dziedzinie edukacji było „Edukacja dla wszystkich”, nawiązująca 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, promowana była pod hasłami deregulacji i decentralizacji sprzężonych z mechanizmami zapewniania jakości (Thune 2001, s. 75-6). W drugiej połowie lat 1990-tych ideologicznie motywowana polityka równości szans i wyrównywania dostępu do edukacji jeszcze bardziej ustąpiła pola retoryce opartej w większej mierze o analizy ekonomiczne, zaś na podbudowie teorii *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 szczególnie polityki edukacyjnej znalazł swe odzwierciedlenie w tytułach i treści opracowań, takich jak : „Dania jako kraj wiodący” (Regeringen 1997), „Jakość w systemie edukacji” (Finansministeriet 1998) oraz „Jakość, którą widać” (Undervisningsministeriet 2000).

Cały okres końca lat 1990-tych i następnej dekady charakteryzował się koncentracją na kwestii jakości, przy czym centralne miejsce w tym dyskursie pełniło ministerstwo finansów i

podlegli mu urzędnicy, którzy przygotowywali liczne dokumenty strategiczne i plany. Perspektywa ekonomiczna znalazła odzwierciedlenie w raporcie „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 wydanej przez socjaldemokratyczny rząd publikacji pt. „Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy” (Socialdemokratiet 2001), która proponuje zreformowanie uniwersytetów za pomocą formuły zarządzania przypominającej przedsiębiorstwo prywatne. W roku 2003 propozycje te zostały wcielone w życie jako Ustawa o Uniwersytetach, za którą głosowała zdecydowana większość (socjaldemokratycznej) opozycji, jak i konserwatywno-liberalnej koalicji rządowej.

W roku 1999 na bazie Centrum Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego do życia powołany został Duński Instytut Ewaluacji (*Danmarks Evalueringsinstitut - EVA*), która to instytucja znacznie rozszerzyła 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 połączona została odąd ściśle z rozlicznością wobec płatników a udział w ocenie zaczęli brać również interesariusze zewnętrzni z sektora przemysłu, studenci i organizacje społeczne (Raport Końcowy 2009, s. 32). Instytucjonalizacja kwestii jakości na studiach wyższych nastąpiła ostatecznie w roku 2007, kiedy to nowe prawo o instytucji akredytacyjnej wyraźnie stwierdza, że istniejące i przyszłe kierunki kształcenia trzeba oceniać pod kątem ich „przydatności” (LOV nr 294 af 27/03/2007, § 9.). 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, zaś Duński Instytut Ewaluacji nie miał władzy decyzyjnej co do istniejących kierunków studiów. Obecnie mamy do czynienia z połączeniem ewaluacji z funkcją nagradzania lub karania za określone zachowania instytucjonalne związane z egzogennie 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, głównie realizowane w formie audytu i benchmarkingu, uważane są w Finlandii za ważniejsze działania projakościowe niż akredytacja. Wyjątkiem od tej reguły były powstające w latach 1990-tych wyższe szkoły zawodowe (zwane politechnikami, choć niekoniecznie nauczające tylko w dziedzinach technicznych), które na początku swej działalności były zobligowane uzyskać licencję, co było możliwe po spełnieniu zestawu kryteriów zapisany 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 kształcenia zawodowego lub edukacji ustawicznej. Nieprzykładanie wagi do akredytacji podobnej do systemowych rozwiązań w innych krajach wynika ze specyfiki historycznego rozwoju uniwersytetów w Finlandii jako wiodących instytucji państwa, przez co możliwe stało się obdarzenie uniwersytetów zaufaniem również w kwestii zapewniania jakości. Sami Finowie podkreślają, że procedury akredytacyjne konieczne są w krajach mających problemy z zapewnianiem jakości (Raport Końcowy 2009, s. 35), aczkolwiek prawdziwych powodów tego stanu rzeczy należy upatrywać w tradycyjnie państwowotwórczej roli uniwersytetów i 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, zaś o dostępie do edukacji, w tym również na poziomie wyższym, powinni decydować politycy a nie akademicy (Välimaa 2004a, s.36). Zgodnie z tą ostatnią zasadą działania reformujące fińskie szkolnictwo wyższe były zawsze inicjowane przez Ministerstwo Edukacji. Od lat 1960-tych do końca lat 1980-tych głównym celem była uniformizacja szkolnictwa wyższego na całym terytorium Finlandii bez specjalnego zważania na rozmiar instytucji czy na przystawalność oferowanych dyscyplin w danej uczelni do lokalizacji i lokalnych potrzeb. Dopiero w końcówce lat 1980-tych 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 1990-tych i redukowanie państwowych nakładów na szkolnictwo wyższe spowodowały konieczność zwrócenia się szerszym frontem do prywatnych źródeł finansowania, szczególnie jeśli chodzi o działalność badawczą. W latach 1990-99 pięciokrotnie wzrosła wysokość funduszy pozyskiwanych ze źródeł prywatnych, 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 w wymiarze rosnącej cywilizacji technicznej (Välimala i Neuvonen-Rauhala 2008).

Sytuacja coraz większego zróżnicowania oferty szkolnictwa wyższego i narastającej konkurencji pomiędzy 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) (Välimala 2004a, s.40 i Välimala 2004b). Zgodnie z Ustawą o Uniwersytetach z 1997 (645/1997, § 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 działalności a wyniki oceny muszą zostać opublikowane. Rozporządzenia te zastępowały starsze rozwiązanie, gdzie organem kontrolnym była Fińska Akademia Nauk a ocena była wybiórcza i nieregularna (Välimala 2004b, s.108).

W konkurencji do systemu ewaluacji Akademii Fińskiej wypracowany został tzw. model z Jyväskylä, który zasadzał 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, publikację raportu ewaluatorów zewnętrznych z rekomendacjami oraz, w końcu, zorganizowanie przez poddającą się ocenie instytucję publikacji lub seminarium, gdzie dyskutowane są wyniki oraz propagowane dobre praktyki (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 zewnętrznie narzuconych kryteriów.

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 1990-tych, 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 różnej tradycji i jakości kształcenia wymagała nowego impulsu ujednocniającego zapewnianie jakości w całym systemie. Takim działaniem było utworzenie w roku 1997 *Norgesnettrådet*, czyli rady sieci uniwersytetów norweskich odpowiedzialnej za wypracowanie zaleceń projakościowych w szkolnictwie wyższym oraz za ocenę struktury instytucji akademickich w Norwegii będących wynikiem przeprowadzonej reformy.

Będąca następcą *Norgesnettrådet* agencja NOKUT powstała w wyniku dyskusji nad optymalnym modelem zapewniania jakości kształcenia i przyjęto zasadę, że jej działania ewaluacyjne muszą spełniać jednocześnie dwa cele. Muszą one być wyposażone w instrument sankcji i nagród (czyli działanie akredytacyjne) oraz muszą służyć działaniu wspomagającemu instytucje w ich własnych działaniach projakościowych. Dodatkowo obowiązkiem NOKUT stała się 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 tym kraju. 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 posiadających doświadczenie w edukacji i zarządzaniu oraz przez studentów. W odróżnieniu od Danii, Szwecji i Finlandii, 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 2005-04-01 nr 15) wprowadziła obowiązek zorganizowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości we wszystkich uczelniach prowadzących akredytowane studia. W systemach tych uwzględnia się sposób oceny zajęć dydaktycznych przez studentów, samoocenę uczelni i działania projakościowe z tej oceny wynikające, co ma gwarantować ciągłe doskonalenie mechanizmów zapewniania jakości (Raport Końcowy 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 norweskich rozwiązań zaleceń i standardów międzynarodowych instytucji zajmujących się jakością kształcenia.

Poszerzanie dialogu z interesariuszami zewnętrznymi należy podkreślić jako niebudzącą zastrzeżeń strategię rozwoju uczelni (tzw. trzecią misję) w całym obszarze nordyckim. Być może jednak szczególnie 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 i strategiczne partnerstwo z władzami lokalnymi i miejscowym biznesem. W takich dyskusjach szczególnie ważne było zademonstrowanie przydatności i doskonałej jakości nowopowstałych instytucji, co legitymizowało cały proces reform. Jeśli chodzi o wprowadzanie w Norwegii zaleceń i standardów międzynarodowych w kwestii jakości kształcenia, to zostało to niejako automatycznie wymuszone obowiązującą od 2004 roku tzw. reformą jakościową (*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

narodowych cech charakterystycznych dla norweskiego szkolnictwa wyższego przez międzynarodowe standardy i regulacje” (Tjomsland 2004, s.8).

2.2. Instytucjonalno-prawne ramy dla konstytuowania się kwestii jakości w polskim szkolnictwie wyższym

Próbie stworzenia systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w Polsce lokuje się w latach 1990-tych, kiedy to rozpoczęła się dyskusja nad jakością kształcenia oraz podjęto badania nad systemem zapewniania jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych i systemami funkcjonującymi w wybranych krajach Europy Zachodniej (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995, s. 61). Jednakże różnorakie rozwiązania instytucjonalne wynikające z troski o jakość w polskich uczelniach kształtowały się w trybie historycznym i odgrywały istotne znaczenie dużo wcześniej (Beksiak 2002, s. 13). Do drugiej wojny światowej występował w Polsce system szkolnictwa wyższego tzw. europejski (kontynentalny), w którym uczelnie cieszyły się znaczną autonomią akademicką, a w większości także finansową. Były one jednak poddane daleko idącemu nadzorowi władz państwowych, szczególnie w kwestii jakości studiów. Po drugiej wojnie światowej, wraz z nastaniem PRL, zlikwidowano szkoły prywatne (poza KUL), odebrano uczelniom autonomię akademicką i finansową a wszelkie decyzje przekazano administracji partyjno-państwowej. Ogólnie 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 zdobytym kwalifikacjom (Wnuk-Lipińska 1995, s. 24). W miarę nasycenia gospodarki narodowej kadrami kwalifikowanymi podejmowano wysiłki na rzecz poprawy jakości kształcenia oraz kształcenie 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 rozdział w ewolucji szkolnictwa wyższego i nauki. Podobnie, jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, w latach 1990-tych 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). W Polsce umożliwiła te zmiany *Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. nr 65, poz. 385), która dała podstawy prawne do tworzenia wyższych szkół niepaństwowych, pobierania przez instytucje państwowe opłat za studia w trybie zaocznym i wieczorowym oraz zagwarantowała uczelniom autonomię instytucjonalną i wolność akademicką. Formalnoprawne zręby funkcjonowania nauki, w tym zapewniania jakości badań, określała wówczas *Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 r. o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych* (Dz. U. nr 8, poz. 28). 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-Szeffler, Jablecka 2007, s. 101).

Na efekty pierwszych postkomunistycznych ustaleń legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego nie przyszło czekać długo. W okresie pierwszych dziesięciu lat funkcjonowania III RP potroiła się liczba szkół wyższych a uczelnie te kształciły na zróżnicowanych poziomach (studia licencjackie, magisterskie, zawodowe, doktorskie, podyplomowe), w tym powstało kilka uczelni państwowych i prawie 200 prywatnych uczelni. Na przestrzeni dwóch dekad liczba szkół wyższych w Polsce urosła 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, bo w pierwszej omawianej dekadzie odnotowano aż czterokrotny wzrost liczby studentów (z 403,8 tys. w roku 1990/91 do 1 584,8 tys. w roku 2000/01). W drugiej dekadzie, tj. w roku 2009/10 liczba studentów wzrosła do 1 900 tys. (przy czym najwyższą liczbę studentów odnotowano w roku 2005/06 – 1 953,8 tys.)². Gdy porównać te dane z okresem powojennym, okazuje się, że liczba szkół wyższych w Polsce wzrosła ponad 27 razy (w roku 1950/51 - 17) a liczba studentów ponad 15 razy (w roku 1950/51 – 125,1 tys.)³. Masowy charakter kształcenia, jak również dotkliwie ograniczenia środków z budżetu państwa na potrzeby szkół wyższych poskutkowały dostrzeżeniem

² Dane statystyczne na podstawie roczników GUS z odpowiednich lat pt. *Szkoły wyższe i ich finanse*.

³ Dane statystyczne na podstawie Gawryszewski A, *Ludność Polski w XX wieku*, PAN, Warszawa 2005, http://www.igipz.pan.pl/wydaw/monografie_5.htm (13.12.2010).

konieczności stałego zapewniania przestrzegania standardów jakości. Nie bez znaczenia jest także to, że okres komunistyczny pozostawił po sobie mieszane dziedzictwo: znaczące osiągnięcia naukowe i edukacyjne, a z drugiej strony 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 1997 i 2000 roku w systemie kształcenia w szkołach państwowych dochodziło do „widocznych gołym okiem” uchybień, zaś nadzór państwa nad niepaństwowymi szkołami wyższymi i wyższymi szkołami zawodowymi, wśród których stwierdzono szereg nieprawidłowości, okazał się mało skuteczny (Buchner-Jeziorska 2001, s. 344-346).

Z uwagi na ryzyko niedoskonałości wpisane w żywiołowe procesy rozwijającego się sektora szkół wyższych już od początku lat 1990-tych, aczkolwiek z niezadowalającymi efektami, zaczęto budować w szkolnictwie wyższym w Polsce 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 przeglądu⁴. Interesującym ujęciem tych instytucjonalnych form zapewniania jakości jest wskazanie na ich ewolucję metaforycznie skojarzoną z porami roku⁵. Wykorzystując tę metaforę można wskazać na 5 etapów ewoluowania mechanizmów służących zapewnianiu jakości kształcenia w Polsce: (1) pierwsze postkomunistyczne działania państwa w tym zakresie oraz towarzyszące im indywidualne działania uczelni (*wiosna*), (2) działania ze strony środowiska akademickiego (*lato*), (3) rozwój akredytacji środowiskowej, utworzenie państwowego organu kontroli jakości kształcenia (*jesień*), (4) kontynuacja działania centralnego organu, zahamowanie działań w obszarze wewnętrznych systemów zapewniania jakości (*zima*), (5) konieczność wdrażania europejskich standardów oraz budowy wewnętrznych systemów zapewniania jakości (*przedwiośnie*).

⁴ Najważniejsze z rządowych i środowiskowych działań podejmowanych z myślą o zapewnianiu jakości opisano m.in. w raportach OECD poświęconych szkolnictwu wyższemu w Polsce (zob. Dąbrowa-Szefler, Jabłeczka 2007; Fulton i in. 2008).

⁵ Prezentacja Eksperta Bolońskiego, M. Frankowicza pt. „Zapewnianie jakości kształcenia” z dnia 3.02.2009 r. dostępna na: http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/MF_QA_030209.pdf (14.12.2010).

Pierwsze kroki w kierunku zapewniania jakości – uczelnie i państwo

We wczesnym okresie postkomunistycznym niektóre uczelnie, korzystając z uzyskanej autonomii na polu kształtowania struktury i programów studiów oraz dzięki wsparciu funduszu PHARE w ramach programu TEMPUS, podejmowały na własną rękę próby oceny przebiegu i jakości nauczania (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). W miarę rosnącego zainteresowaniem jakością kształcenia, nie szło z nim w parze jednak 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 w Polsce (Thieme 2009, s. 279). Licencjonowaniem nowo powstałych szkół 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 RGSW procedur zewnętrznej oceny jakości w odniesieniu do różnych kierunków studiów (tzw. minima programowe). Pierwszą natomiast instytucją obowiązkowej, ale nie powszechnej, akredytacji oraz oceny szkoły wyższej była powołana na mocy *Ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych* (Dz.U. nr 96, poz. 590) Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego.

Doświadczenia środowiska akademickiego w zapewnianiu jakości

O ile w przypadku akredytacji obowiązkowej można mówić jedynie o wymaganiach minimalnych względem jakości, o tyle podnoszeniu jakości służyć miały inicjatywy środowiska akademickiego o charakterze dobrowolnym, mające promować ponadprzeciętną jakość. Pierwszą taką inicjatywą była zawiązana w 1994 roku współpraca między uczelniami

biznesowymi 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 uczelni ekonomicznych). Jedną z komisji akredytacyjnych reprezentujących środowisko akademickie 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 i prowadzenie postępowania akredytacyjnego. Istotny wkład w nadawanie jakości odpowiedniej rangi w szkolnictwie wyższym wniosła przede wszystkim 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 nowe miano 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 centralnej agendy ds. zapewniania jakości

Podejmowane w Polsce w latach 1990-1999 mechanizmy zapewniania jakości 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 zaowocował projektem utworzenia Akademickiej Komisji Akredytacyjnej,

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%, w 2000 roku ponad 27% wszystkich studiujących (zob. GUS, roczniki *Szkoły wyższe i ich finanse* z odpowiednich lat).

która miała przejąć dotychczasowe funkcje akredytacyjne RGSW. Ostatecznie rozwiązanie to nie zostało przyjęte. Na mocy znowelizowanej w 2001 roku ustawy dotyczącej szkolnictwa wyższego oraz ustawy dotyczącej wyższego szkolnictwa zawodowego utworzono Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA), która od początku 2002 roku miała przejąć dotychczasowe obowiązki RGSW i KAWSZ w zakresie opiniowania wniosków o powołanie nowych szkół wyższych. Następnie PKA uzyskała umocowanie prawne w *Ustawie z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365). Jako jedyny w Polsce centralny organ kontroli jakości PKA prowadzi także zewnętrzną i obowiązkową akredytację kierunków kształcenia.

Skuteczność tej narodowej agencji nie jest oceniana jednoznacznie. Mimo ogólnie pozytywnej oceny działalności PKA w latach 2002-2004, oceny 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 powszechną akceptację. Co więcej, Państwowa Komisja Akredytacyjna zasługuje na uznanie za stosowane przez nią procedury oceniania, staranność oceniania i zaradność w obliczu ograniczonych danych. W ocenie OECD (Fulton i in. 2008, s. 68) PKA *stosuje model zapewniania jakości obejmujący elementy dobrej praktyki szeroko uznawane w skali międzynarodowej*.

Rozwój działalności centralnej agencji ds. zapewniania jakości

Praktycznie 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 objęcie 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 za pierwsze lata działalności Komisji kooperacja ta ograniczała się do udziału reprezentantów PKA w organizowanych przez komisje środowiskowe konferencjach oraz wglądu w przygotowywane przez nie oceny. Co istotne, NIK zanegował 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 dla OECD (Dąbrowa-Szeffler, Jabłecka, 2007) w 2006 nadal rozważano możliwość wykorzystania ocen komisji środowiskowych w ogólnym systemie ewaluacji przez Państwową Komisję Akredytacyjną (s. 205). Sugestie wykorzystania osiągnięć komisji środowiskowych przez PKA, jak również włączenia do procesu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym pracodawców oraz czerpania z doświadczeń innych państw, formułowane przez ekspertów OECD, znalazły swój wyraz w działaniu podjętym przez PKA w 2009 roku. Powołano pierwszą Radę Konsultacyjną, w skład której weszli przedstawiciele środowiska akademickiego, przedstawiciele organizacji pracodawców oraz eksperci zagraniczni (*Działalność ...2010*, s. 212).

Zgodnie ze strategią działania Komisji na lata 2007-2011 (*Działalność ...2010*, s. 207), której wiodącym celem jest harmonizowanie prac na rzecz zapewniania jakości kształcenia prowadzonych w Polsce z działaniami podejmowanymi w tym zakresie 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 EOSW

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 Procesem Bolońskim i budową Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz zaleceniami Unii Europejskiej dotyczącymi utworzenia przejrzystego systemu zapewniania jakości a także dalszej współpracy europejskiej w tej dziedzinie (*Sprawozdanie...2009*, s. 2). Podobnie jak inne państwa Europy Środkowo-Wschodniej i generalnie większość krajów EOSW, 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 on...*2010, s. 27). Warta rozważenia wydaje się być w tej sytuacji propozycja ekspertów OECD by potraktować Państwową Komisję Akredytacyjną jako lidera w budowaniu i monitorowaniu systemu zapewnienia wysokiej jakości w Polsce, o ile jednak Komisja zredukuje swoje wysiłki nadzorowania szkolnictwa wyższego na rzecz jego doskonalenia. Chodzi o zrównoważenie aktualnego ukierunkowania Komisji na procesy inspekcji i weryfikacji z orientacją na promocję 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 Procesu Bolońskiego zwrócili uwagę w Komunikacie z Bergen w 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 adoptowaniem krajowego systemu zapewniania jakości do standardów unijnych (*Standardy i wskazówki dotyczące zapewnianie jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*) uświadomiły decydującym w Polsce, że pomimo 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 wymogom akredytacji zgodnej ze standardami europejskimi, gdyż nie posiada wewnętrznych systemów zapewniania jakości, a jedynie pewne ich elementy. Stąd budowa tychże jest jedną z pilniejszych potrzeb polskiego szkolnictwa wyższego (Chmielecka 2007, s. 203.)

Wśród zintensyfikowanych w latach 2008-2010 działań politycznych w kierunku rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce wiodącą rolę, przynajmniej deklaracyjnie, 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 hasłem naczelnym 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 i efektywności polskiego szkolnictwa wyższego⁷. 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 Europie⁸.

Ponadto kwestia podnoszenia jakości potraktowana została w kategoriach celu strategicznego w obu projektach strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: środowiskowym (rektorskim) i rządowym (eksperckim)⁹. W obu opracowaniach wskazywane 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 jedynie 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 projakościowego w odniesieniu do całokształtu funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że większy akcent na to kładzie projekt ekspercki, w którym znalazł się m.in. zapis dotyczący wzmocnienia i 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 bolońskich wymagań i ich realizacji (wskazującej

⁷ Zob. *Uzasadnienie do projektu ustawy*, http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/10/85/10859/20100910_UZASADNIENIE_na_RM.pdf (22.12.2010)

⁸ Zob. Krajowe Ramy Kwalifikacji, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (22.12.2010)

⁹ Zob. Reforma szkolnictwa wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/> (22.12.2010)

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.

3. Manifestacja i promowanie kultury jakości w szkolnictwie wyższym

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

Funkcjonowanie zewnętrznych systemów kontroli i praktykowanie 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 szczególnie 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 zasadnicza 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 projakościowych. Harvey i Stensaker (2008, s.433) wymieniają pięć różnych sposobów definiowania jakości w szkolnictwie wyższym. Kryterium wyróżniającym jest celowość podejmowania działań projakościowych, przez co owe pięć kategorii oddaje dość dobrze instrumentalny i funkcjonalny charakter działań związanych z zapewnianiem jakości.

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 konieczne do podjęcia działania. 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 obszarach takich jak ocena pracy naukowo dydaktycznej pracownika akademickiego i rzetelność informacji o zarządzaniu instytucją.
Funkcjonalność / Celowość (fitness for purpose)	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 - jest często zdefiniowany instytucjonalnie w celu wypełniania misji instytucjonalnej (lub celu programu), lub też może być zdefiniowany przez zewnętrzne organy eksperckie. Funkcjonalność jest często łączona z oceną systemowej celowości działań związanych z jakością, gdzie bada się, czy cel działania organizacji jest wystarczająco jasno i konkretnie sformułowany. Dostarcza to mechanizmu kontroli oceny celowości. Celowość jako taka nie jest definicją jakości.
Adekwatność kosztowa (value for money)	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 edukację na poziomie wyższym 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 dwójakiego pojmowania transformacyjnej jakości edukacji: podnoszenie wartości studenta/klienta i wyposażanie go w nowe umiejętności.

Źródło: Harvey L. & Stensaker B. 2008, *Quality Culture: understandings, boundaries and Linkages*, "European Journal of Education", Vol. 43, No. 4, s. 433.

W obszarze działań związanych z jakością w szkolnictwie wyższym widoczna jest niejednokrotnie niezgodność wewnętrznej i zewnętrznej motywacji podmiotów tych działań. Zewnętrzne regulacje ścierają się z uwewnętrznionymi wartościami składającymi się na kulturę instytucji. W europejskiej polityce dotyczącej jakości w szkolnictwie wyższym za wyznacznik kultury jakości uczelni przyjęło się traktować jej czysto organizacyjny wymiar związany z zapewnianiem jakości wraz z jej monitorowaniem i podnoszeniem (w każdym aspekcie funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego). Można by więc zaryzykować

tezę, że gros 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 o wspólnie podzielane wartości i poczucie identyfikacji z instytucją¹⁰. Ten aksjologiczny wymiar kultury jakości uwypukla napięcie pomiędzy procedurami a wartościami akademickimi (*Procedury a wartości...* 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* (Zob. też: Chmielecka 2008, s. 34-35). Niemniej jednak troska o jakość jest koniecznym fundamentem nowej kultury instytucjonalnej. Powstaje ona kosztem naruszenia tradycyjnego etosu akademickiego zdetronizowanego w sytuacji urynkowania, masowości i komercjalizacji kształcenia oraz kryzysu postaw społecznych i systemu normatywnego kadry naukowo-dydaktycznej. Reasumując, kwintesencję kultury jakości w szkolnictwie wyższym stanowi sytuacja, w której *etos będzie przezierał jasno przez pola pozostawione mu przez procedury* (*Procedury a wartości...*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 również 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). W szczególności, 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

¹⁰ Zob. J. Mirecka (ekspert boloński), prezentacja z dnia 13.03.2009 pt. „Jakość kształcenia – kultura jakości”, <http://www.ug.gda.pl/pl/konferencje/rea/upload/files/5/jakoksztaceniakulturajakoci.pdf> (22.12.2010) lub Domachowska M., *Rozwój edukacji. Standardy i wskazówki*, Gazeta Uniwersytecka, Kwiecień 2009, s. 10-11, <http://www.ug.gda.pl/pl/konferencje/rea/upload/files/5/artykułgu.pdf> (20.12.2010).

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 najskuteczniejszych sposobów poradzenia sobie z nieprzewidywalnością zmian dokonujących się w zewnątrz 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.

3.2. Kompleksowe Zarządzanie przez Jakość (TQM) - czyżby optymalne narzędzie projakościowe w szkolnictwie wyższym?

Niezbędny w promowaniu kultury jakości czynnik ludzki znajduje swoje uhonorowanie w zespołowej filozofii zarządzania ukierunkowanej na ciągłe doskonalenie, jaką jest *Total Quality Management* (TQM). Jest to niejako ewolucyjnie ukształtowana idea, która wyszła od kontroli jakości ukierunkowanej na wykrycie i eliminację 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 w szczególności produkcji przemysłowej i instytucji działających w pełni w realiach rynku, gdzie dość jednoznaczną kwestią jest zdefiniowanie tak produktu, jak i potencjalnego klienta.

Jakkolwiek definicje Kompleksowego Zarządzania przez Jakość pozostają dość nieostre, pewnym jest, że model ten dotyczy takiego podejścia do zarządzania organizacją, które koncentruje się na udziale w zapewnianiu jakości wszystkich członków tej organizacji i dąży do jej długofalowego sukcesu poprzez usatysfakcjonowanie klienta. Korzyść odnoszą zarówno członkowie danej organizacji jak i całe społeczeństwo, w którym dana organizacja

funkcjonuje (ISO 8402 – *Quality Management and Quality Assurance - Terminology*). Szwedzcy badacze Hellsten i Klefsjö (2000) zwracają uwagę na definicję Kompleksowego Zarządzania przez Jakość jako systemu zarządzania siecią współzależnych komponentów, które współdziałają ze sobą dla zrealizowania celu 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 zależy tylko od poszczególnych osób, co 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, Wiklund i inni (2003) zwracają uwagę na fakt, że w szkolnictwie wyższym wprowadzenie TQM napotyka na szereg problemów i nierozstrzygniętych dylematów. Są to problemy z identyfikowaniem klienta i produktu, ze specyfikacją zorientowanej na klienta definicji jakości oraz problemy z wprowadzeniem kultury jakości w oparciu o modele zaczerpnięte 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 zatem precyzyjne zdefiniowanie celów organizacji, mierzenie i kontrolowanie procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się oraz zbadanie roli jaką odgrywiają studenci w procesie uczenia się.

Kompleksowe Zarządzanie przez Jakość w edukacji sprowadza się najczęściej do stosowania jednego z dwóch sposobów definiowania jakości i do jej pomiaru. Oba sposoby zaczerpnięte zostały z produkcji przemysłowej. Pierwszy z nich to ServQual, umożliwiający zarządzanie opiniami klientów i jakością obsługi. Pozwala on na badanie opinii klientów w obszarze zadowolenia z jakości obsługi w zdefiniowanych dla danej branży obszarach. Drugi sposób to ServPref, będący skrótem od *Service Performance*, i służący do badania wyłącznie percepcji produktu na podstawie skali składającej się z 22 stwierdzeń. W dobie dzisiejszej studenci nie są już postrzegani jako produkt lub klient w szkolnictwie wyższym, lecz raczej definiuje się

ich jako aktywnych uczestników procesu uczenia się. Stąd wynika fakt, iż 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 również 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 stosować kompleksowe zarządzanie przez jakość, wzorce zaczerpnięte z ServQual stanowiąc będą jeden z podstawowych sposobów wprowadzania systemów ciągłego poprawiania jakości.

Na zakończenie - prawdziwa kultura jakości jest niewidzialna

W trwającej debacie o reformującym się polskim szkolnictwie wyższym oczywistym staje się przekonanie, że i w tym sektorze wymagana jest filozofia jakości i strategia rozwoju ukierunkowana na jakość, łącząca elementy organizacyjne z kulturowymi (normatywnymi i etycznymi). Jak podkreślono w tekście, o ile kontrola i zapewnianie jakości znajdują często swój wyraz w mechanistycznie pojmowanych instytucjach, o tyle doskonalenie jakości i jej promowanie jest niewątpliwie zjawiskiem szerszym i zahaczającym o sferę mentalności ludzi. Co więcej, 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, nieważne, czy to na szczeblu państwa, środowiska, czy nawet uczelni. Nie dostrzegają oni potencjału projakościowego w sobie samych i nie czują się za jakość odpowiedzialni na poziomie indywidualnym.

Zaakcentowano w niniejszym tekście, że kluczem do doskonalenia jakości jest zaistnienie i wcielanie w życie organizacyjnej kultury jakości tak w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Przydatnym do tego narzędziem okazać się może rozwiązanie zaadoptowane ze świata biznesu – *Total Quality Management*, aczkolwiek pomysł by implementować je w szkolnictwie wyższym bywa zarówno chwalony (Sallis 2002), jak też mocno krytykowany (Koch 2003, Youssef et al. 1998). Ambiwalentny stosunek pojawia się często również tam, gdzie z wielką starannością i ambicjami próbowano ten model zastosować (Wiklund et al.

2003). Wszak „zorganizowana anarchia”, jak March i Olsen charakteryzowali instytucję uniwersytetu już w roku 1976, nacechowana jest dwuznacznym rozumieniem celów i priorytetów działania, dużą pionową i poziomą decentralizacją organizacji, wysokim poziomem specjalizacji i wiedzy wśród personelu, niejasną strukturą odpowiedzialności i władzy w obszarach gdzie pracownicy sprawują zbiorową kontrolę nad dotyczącymi ich decyzjami, brak koordynacji i luźne relacje pomiędzy jednostkami i 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 o utylitarnym bądź rynkowym modelu 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 przy tym jednak pamiętać, że uczelnia traktowana jako przedsiębiorstwo zdominowana może być przez konformistyczną *kulturę korporacyjną*, której racjonalizm (o czym już wspomniano) może kłócić się z etosem i tradycją nauki (Antonowicz 2006, s. 36), jak również z pożądaną kulturą jakości. Z porównania krajów nordyckich i Polski wyraźnie wylania się wnioski, że kraje nordyckie mają ową dyskusję już dawno za sobą i w jej efekcie na przestrzeni lat wypracowały różne rozwiązania. W Polsce działania nakierowane na jakość wynikały początkowo z traktowania jakości w kategoriach panaceum na bolączki zbyt gwałtownie rozwijającego się sektora, co wymagało właśnie przede wszystkim kontroli. Nie było czasu na wypracowywanie własnych rozwiązań służących doskonaleniu jakości, więc pierwsze kroki dotyczyły podpatrywania innych krajów, potem wykorzystano do tego proces boloński, wreszcie współuczestnictwo w EOSW. Wszystkie te działania godziły niejako w dość swobodny i jedynie czysto formalnie poddawany ocenie do tej pory charakter pracy akademików w polskich uczelniach.

Wszelkie próby organizacyjnego uporządkowania dbałości o jakość przez szkoły wyższe poprzez wdrażanie systemów zarządzania jakością (zarządzania przez jakość) przybierać mogą różne odmiany. Jak twierdzą czołowi badacze kultury jakości w szkolnictwie wyższym w Europie, Lee Harvey i Bjørn Stensaker, kultura jakości nie jest homogeniczna (Harvey

2009). W celu pokazania tej dywersyfikacji kulturowej w podejściu do jakości autorzy ci opracowali propozycję typów idealnych (w sensie weberowskim) kultury jakości (*ideal-type quality cultures*). Posługując się dwoma dychotomiami - presją zewnętrznych regulacji (*intensity of external rules*) i poziomem kontroli grupowej (*degree of group control*) - wyróżnili oni cztery typy idealne kultury jakości. Kultura responsywna zorientowana jest na zewnętrzne wymagania, 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 reproduktywna 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 2009).

Bibliografia

- 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: Leja K. (red.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.
- Bergan S. (et al.) 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> (20.11.2010).
- Beksiak J. 2002, *Instytucjonalne warunki poprawy jakości usług szkół wyższych*, w: Dietl J., Sapijaszka Z., *Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym*, FEP, Łódź.
- Bentzon K.-H. 1989, "Politik som marked. Public Choice-teorierne", w: Klausen K. K. & Hviid Nielsen T. (red.): *Stat og marked. Fra Leviathan og usynlig hånd til forhandlingsøkonomi*, Jurist- og Økonomiforbundets Forlag, København.
- Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. 1996, *Procedury i negocjacje. Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Buchner-Jeziorska A. 2001, *W pułapce rynku: rynek usług edukacyjnych a jakość kształcenia w szkołach wyższych w Polsce lat 90-tych*, w: Dietl J., Sapijaszko Z. (red.), *Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.
- Chmielecka E. 1999, *Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym*, w: Kolarska-Bobińska L. (red.), *Druga fala polskich reform*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Chmielecka E. 2007, *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia*, w: Szulc T. (red.), *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, KRASP, Wrocław.
- Chmielecka E. 2008, *Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni*, w: Leja K. (red.), *Společna odpowiedzialność uczelni*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Politechnika Gdańska, Gdańsk.
- Daszkiewicz J. 2007, *Tendencje rynkokratyczne we współczesnej myśli społecznej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej, Zarządzanie i Marketing”, Nr 244/2007, s. 181-186.
- Dąbrowa-Szeffler M. 2005, *Problemy zapewnienia jakości kształcenia w literaturze i w praktyce szkół wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 2/26/2005, s. 107-122.
- Dąbrowa-Szeffler M., Jabłecka J. 2007, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, MNiSW, Warszawa.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce 2009*, Raport cząstkowy, Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- Działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2009 roku*, PKA, Warszawa 2010, s. 207,
http://www.pka.edu.pl/Dokumenty/Publikacje/PKA_2009.pdf (13.12.2010)

Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów, Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005 r., http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2005_PL_Bergen.pdf (22.12.2010).

Finansministeriet 1998, *Kvalitet i uddannelsessystemet*, Finansministeriet, København.

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", 53(1), 71 – 87.

Frankowicz M., *Zapewnianie jakości kształcenia* prezentacja z dnia 3.02.2009 r., http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/MF_QA_030209.pdf (14.12.2010).

Frań J., Waclawik-Nguyen 2008, *Ewolucja kompleksowego zarządzania jakością w sektorze publicznym*, w: Frań J., *Zarządzanie jakością usług w instytucjach publicznych*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

Fulton O., Santiago P., Edquist Ch., El-Khawas E., Hackl E. 2007, *Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska*, MNiSW 2008, Warszawa.

Garvin D. A. 1988, *Managing Quality. The strategic and competitive edge*, Harvard Business School, Free Press, New York/London.

Gawryszewski A, *Ludność Polski w XX wieku*, PAN, Warszawa 2005, http://www.igipz.pan.pl/wydaw/monografie_5.htm (13.12.2010)

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 7:1999, Edita, Helsinki.

Harvey L. (ed.) 2008, *Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review*, „Quality in Higher Education”, Vol. 14, No. 3, p. 187-207.

Harvey L. & Stensaker B. 2008, *Quality Culture: understandings, boundaries and Linkages*, "European Journal of Education", Vol. 43, No. 4, s. 427-442.

Hellsten U, Klefsjö B. 2000, *TQM as a management system consisting of values, techniques and tools*, "The TQM Magazine", vol.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 2010, *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014*, (=Högskoleverkets rapportserie 2010:22 R)

Horbaczewski D. 2006, *Filozoficzne źródła współczesnego pojmowania jakości*, „Problemy jakości” Nr 10/2006, 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 (20.12.2010)

Jabłońska-Skinder H. 1984, *Organizacja i problematyka badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce*, w: w: Butler A., Kluczyński J., Eichler U., *Szkolnictwo wyższe i praca zawodowa w Republice Federalnej Niemiec i w Polsce Ludowej*, PWN, Warszawa-Łódź.

- Kluczyński J. 1984, *Szkolnictwo wyższe w Polsce Ludowej – problemy i perspektywy*, w: Butler A., Kluczyński J., Eichler U., *Szkolnictwo wyższe i praca zawodowa w Republice Federalnej Niemiec i w Polsce Ludowej*, PWN, Warszawa-Łódź.
- Kluczyński J. 1984, *Szkolnictwo wyższe w czterdziestolecie Polsce Ludowej*, PWN, Warszawa-Łódź.
- Koch J. V. 2003, *TQM: why is its impact in higher education so small?*, "The TQM Magazine" 15(5), 325-333.
- Kwiek M. 2003, *The social functions of the university in the context of the changing State/Market relations*, in: J. De Groof I G. Lauwers (eds.), „Globalisation and Competition in Education”, Wolf Legal Publisher, Antwerpen, <http://depot.gdnet.org/newkb/fulltext/kwiek.pdf> (16.11.2010).
- Kyvik S. (red.) 2002, *Fra yrkeskole til universitet? Endringsprosesser i høgskoleskolen*, Fagbokforlaget, Bergen.
- LOV nr 294 af 27/03/2007, *Lov om akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser*, (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29309>, 20.12.2010)
- LOV 2005-04-01 nr 15: *Lov om universiteter og høyskoler*, (<http://www.lovdato.no/all/hl-20050401-015.html>, 20.12.2010)
- 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 and New York.
- Mirecka J. *Jakość kształcenia – kultura jakości*, prezentacja z dnia 13.03.2009, <http://www.ug.gda.pl/pl/konferencje/rea/upload/files/5/jakoksztaceniakulturajakoci.pdf> (22.12.2010).
- Neave G. 1994, *The Politics of Quality: Development of Higher Education in Western Europe 1992-1994*, "European Journal of Education", vol. 29, no. 2, s. 115-134.
- OECD 2008, *Four Future Scenarios for Higher Education* <http://www.oecd.org/dataoecd/18/36/42241931.pdf> (14.11.2010).
- Pachociński R. 2004, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pawlikowski J. M. 2008, *Kultura jakości kształcenia*, "Forum Akademickie", Nr 3/2008, http://www.forumakad.pl/archiwum/2008/03/47_kultura_jakosci_ksztalcenia.html (12.12.2010).
- Polytechnics Act 351/2003, www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2003/en20030351.pdf (22.12.2010)
- Procedury a wartości akademickie – środowiskowa dyskusja*, „E-mentor” Nr 2(24)/2008, <http://www.e-mentor.edu.pl/artikul/index/numer/24/id/527>
- Proces Boloński 2020: Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie*, Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28-29 kwietnia 2009, http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2009_PL_Leuven_Louvain-la-Neuve.pdf (22.12.2010)

Regeringen 1997, *Danmark som foregangsland: Uddannelse - omkostninger og resultater*, Regeringen, København..

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, London & Stylus Publishing Inc, Sterling.

Sprawozdanie z postępów z zapewnianiu jakości w szkolnictwie wyższym, Sprawozdanie Komisji Europejskiej, Bruksela, dnia 21.09.2009, KOM(2009) 487 wersja ostateczna, http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_pl.pdf (10.12.2010)

Statistics Finland 2010, http://www.stat.fi/til/opiskt/2009/opiskt_2009_2010-01-26_tau_001_en.html (20.12.2010)

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. & Tønnessen, R. T. 1992, *Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder: Dansk nyliberalistisk og nykonservativ utanningspolitikk fra 1982 til 1992*, Universitetsforlaget, Oslo.

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*, w: "Scandinavian Journal of Educational Research", 50(3), s.245–283.

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*, Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.

Thune, C. 2001, *Quality Assurance of Higher Education in Denmark*, w: David Dunkerly & Wai Sum Wong (red.): *Global Perspectives on Quality in Higher Education*, Ashgate Publishers, Aldershot, 70-89.

Tjomsland M. 2004, *Internationalization at Norwegian Universities and Colleges after the Quality Reform*, Stein Rokkan Centre for Social Studies, Bergen. (=Working paper 6-2004).

Undervisningsministeriet 2000, *Kvalitet der kan ses*, Undervisningsministeriet, København.

Urbanikowa J. 2001, *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia – stan i perspektywy rozwoju*, w: Wójcicka M., Urbanikowi J. (red.), *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, CBPNiSW UW, Warszawa.

Välilmaa J. 2004a, *Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education*, "Higher Education", Vol. 48, Issue1, 27 – 54.

Välilmaa J. 2004b, *Three Rounds of Evaluation and the Idea of Accreditation in Finnish Higher Education*, w: Schwarz S., 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: Taylor J. S. et al. (red.), *Non-University Higher Education in Europe*, Springer, Dordrecht, 77-98.

Wawak T. 2007, *Agencje zewnętrznego zapewnienia jakości w systemie oceny zgodności w Europejskim Obszarze szkolnictwa Wyższego*, w: Wosik D. (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 (20.11.2010).

Wende M. C., Westerheiden D.F., *Międzynarodowe aspekty zapewniania jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/20/2002, s. 112-137.

Wiklund H. et al. 2003, *Innovation and TQM in Swedish higher Education institutions – possibilities and pitfalls*, “The TQM Magazine”, vol 15, nr 2, 99-107.

Wnuk-Lipińska E. 1993, *Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 1/1993, s. 77-90.

Wnuk-Lipińska E. 1995, *Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 5/1995, s. 23-31.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. 1995, *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Centrum Badań Polityki Naukowej Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Wosik D. 2007, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – sposoby definiowania, metody zapewnienia i oceny, zarządzanie*, w: Wosik D. (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 1/2010, s. 97-114.

Wójcicka M. 1995, *Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład polski*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 5/95, s. 32-46.

Wójcicka M., Chwirot S. 2001, *Zapewnianie jakości kształcenia – Polska na tle innych krajów*, w: Wójcicka M., Urbanikowi J. (red.), *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, CBP NiSW UW, Warszawa.

Wójcicka M. (red.) 2001, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, CBP NiSW UW, Warszawa.

Youssef M. A. et al. 1998, *TQM implementation barriers in higher education*, “International Journal of Technology Management”, 16(4/5/6), 584-593.

Ziółkowski M. 2005, *O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego uowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego*, „Nauka” Nr 2/2005, s. 29-44.

Zymonik Z. 2004, *Wkład starożytności do problematyki jakości i jej kosztów*, „Problemy jakości” Nr 8/2004, s. 36-38.

Dr Agnieszka Dziedziczak-Foltyn
 Department of Sociology of Education

University of Łódź, Poland
e-mail: a.dziedziczak@uni.lodz.pl

Dr hab. prof. UG Kazimierz Musiał
University of Gdańsk, Poland
e-mail: musial@ug.edu.pl

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „European (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”

- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”
- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”
- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”
- Vol. 41 (2013). Marek Kwiek, „Przyszłość uniwersytetów w Europie: najważniejsze motywy dyskusji”

- Vol. 42 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Droga na studia – fakty, odczucia, oceny”
- Vol. 43 (2013). Krzysztof Leja, Emilia Nagucka, „Creative destruction of the University”
- Vol. 44 (2013). Marek Kwiek, „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”
- Vol. 45 (2013). Cezary Kościelniak, „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”
- Vol. 46 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych”
- Vol. 47 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania”
- Vol. 48 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”
- Vol. 49 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Procedura rekrutacyjna na studia jako mechanizm selekcji społecznej”
- Vol. 50 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”
- Vol. 51 (2013). Cezary Kościelniak, „Polskie uczelnie a Unia Europejska. Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 52 (2013). Petya Ilieva-Trichkova, „Higher Education in Bulgaria in a Historical Perspective: Dynamics of Expansion and Inequalities”
- Vol. 53 (2013). Dominik Antonowicz, „The Challenges for Higher Education Research in Poland”
- Vol. 54 (2013). Cezary Kościelniak, „Kulturowe uwarunkowania uniwersytetu w kontekście kryzysów państw dobrobytu”
- Vol. 55 (2013). Cezary Kościelniak, Robert Roemer, „Sustainable Development as a Part of the "Third Mission" of the Universities”
- Vol. 56 (2013). Kazimierz Musiał, „Strategiczna funkcja polityki regionalnej i umiędzynarodowienia w krajach nordyckich”
- Vol. 57 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał, „Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia reform realizowanych w krajach nordyckich”
- Vol. 58 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju”
- Vol. 59 (2013). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Between modernization of society and modernization of education The Polish Higher Education Case”
- Vol. 60 (2013). Piotr W. Juchacz, Karolina M. Cern, „In Defence of the Diversity of Faculty Talents”
- Vol. 61 (2013). Piotr W. Juchacz, „The Scholarship of Integration: On the Pivotal Role of Centers of Advanced Study in the New Structure of Research-Intensive Universities in the 21st Century”

- Vol. 62 (2013). Marek Kwiek, „Changing Degree Structures and Economic Returns to Higher Education in Poland. The Impact of the Bologna Process”
- Vol. 63 (2014). Bianka Siwińska, „Doświadczenia sąsiadów w zakresie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego: Niemcy. Studium przypadku”
- Vol. 64 (2014). Marek Kwiek, „Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies?”
- Vol. 65 (2014). Dominik Antonowicz, Magdalena Krawczyk-Radwan, Dominika Walczak, „Rola marki dyplomu w perspektywie niżu demograficznego w Polsce 2010-2020”
- Vol. 66 (2014). Marek Kwiek, „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility”
- Vol. 67 (2014). Marek Kwiek, „Reforming European Universities: the Welfare State as a Missing Context”
- Vol. 68 (2014). Bianka Siwińska, „Przyszłość procesu internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego”
- Vol. 69 (2014). Marek Kwiek, „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over”
- Vol. 70 (2014). Dominik Antonowicz, „Uniwersytet. Od korporacji do instytucji”
- Vol. 71 (2014). Marek Kwiek, „Od dezinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej. Polskie uniwersytety 1990-2010”
- Vol. 72 (2014). Marek Kwiek, „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective”
- Vol. 73 (2014). Krystian Szadkowski, „Czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym?”
- Vol. 74 (2014). Krzysztof Wasielewski, „Edukacja jako wyznacznik szans młodzieży na rynku pracy”
- Vol. 75 (2014). Krzysztof Wasielewski, „Dostępność studiów wyższych dla młodzieży wiejskiej”
- Vol. 76 (2014). Mikołaj Herbst, Jakub Rok, „Drivers and patterns of students’ and graduates’ mobility in Poland. Evidence from social media network”
- Vol. 77 (2014). Cezary Kościelniak, „University, Student Activism and the Idea of Civil Disobedience”
- Vol. 78 (2014). Krzysztof Wasielewski, „Caught in the trap of mass education – transformations in the Polish higher education after 1989”
- Vol. 79 (2014). Kazimierz Musiał, „Elitist turn in higher education in the context of recent reforms in the Nordic countries”
- Vol. 80 (2014). Marek Kwiek, „The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach”
- Vol. 81 (2014). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej”
- Vol. 82 (2014). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, „Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej - szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym”

- Vol. 83 (2014). Krzysztof Czarnecki, „The Higher Education Policy of 'Post-communist' Countries in the Context of Welfare Regimes”
- Vol. 84 (2014). Bianka Siwińska, „Wpływ uwarunkowań na model procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce”
- Vol. 85 (2014). Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Kazimierz Musiał, „Pod znakiem jakości - priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich i w Polsce”