

Don F. WESTERHEIJDEN

Twente universiteto Aukštojo mokslo politikos studijų centras • Center for Higher Education Policy Studies at Twente University

JUDANČIO TAIKINIO LINK: AUKŠTOJO MOKSLO KOKYBĖS UŽTIKRINIMAS EUROPOJE

WALKING TOWARDS A MOVING TARGET: QUALITY ASSURANCE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

SANTRAUKA

Straipsnyje pateikiama Europos aukštojo mokslo (išorinės) kokybės užtikrinimo projektų nuo 1980 metų apžvalga. Analizuojami trys skirtingi Vakarų Europos šalių kokybės užtikrinimo sistemų plėtotės modeliai, kurie lyginami su akreditacijos modeliais Centrinėje ir Rytų Europoje atsiradusiais nuo 1989 m. Šios plėtros dinamika apžvelgiama pasitelkus teorines įžvalgas, ji taip pat lyginama su Bolonijos procesu.

PAGRINDINIŲ SĄVOKŲ APIBRĖŽIMAI

- *Akreditacija* – kokybės vertinimo ar kokybės audito procesas, pasibaigiantis formaliu teiginiu, kad įvertinta programa ar akademinis padalinys atitinka ar pranoksta tam tikrą kokybės lygmenį, todėl akreditacijos objektui suteikiama formali teisė veikti.
- *Aukštojo mokslo kokybė* – produkto ar paslaugos bruožų ir charakteristikų visuma, atspindinti gebėjimą patenkinti pateiktus ar implikuojamus poreikius (ISO apibrėžimas).
- *Įvertinimas* – informacijos apie akademinį padalinį (pvz., katedrą, fakultetą, aukštąją mokyklą) ar studijų programą (ar jos elementą) nagrinėjimas, siekiant nustatyti jos kokybę.
- *Kokybės auditas* – netiesioginis kokybės įvertinimo tipas, orientuotas ne į studijų programas ar pačius akademinis padalinius, bet į tai, kaip šie padaliniai valdo vidinius kokybės procesus.
- *Kokybės užtikrinimas* – platesnė už kokybės vertinimą sąvoka, apimanti tai, kaip akademinis padalinys organizuoja savo vidinį kokybės vertinimą, kad sužinotų esamą kokybės būklę (kokybės kontrolė) ir kaip jis valdo kokybės tobulinimo procesą.
- *Palyginamumas arba gerosios patirties pavyzdžių taikymas* – vidinis įvairių aukštojo mokslo institucijos procesų parametru įvertinimas palyginus juos su geriausiais kitų institucijų atitinkamais pavyzdžiais siekiant tobulinti savo institucijoje vykstančius procesus.
- *„Savęs pardavimas“* – priešingai savianalizei reiškia tokios „savianalizės“ ataskaitos parašymą, kurioje atskleidžiamos tik gerosios pusės ir paslepiami trūkumai, siekiant išoriniams įvertintojams ar steigėjams pristatyti studijų programą ar akademinį padalinį tik iš teigiamos pusės (vienpusiškai).
- *Pagrindiniai socialiniai partneriai* – asmenys ar kolektyvai, kurie yra (arba galėtų būti) įtakojami aukštojo mokslo.
- *Vartotojas* – aukštojo mokslo paslaugų naudotojas. Aukštojo mokslo sistemoje vyksta aštrios diskusijos apie tai, kas yra aukštojo mokslo vartotojai (pvz., valstybė, darbdaviai, studentai), taip pat diskutuojama, ar studentai yra „vartotojai“, ar akademinės bendruomenės nariai.
- *Vertinimas* – studijų programos ar akademinio padalinio (pvz., katedros, fakulteto, aukštosios mokyklos), atsakingo už vienos ar daugiau studijų programų teikimą, įvertinimas. Vertinimas glaudžiai susijęs su kokybės matavimu.

ABSTRACT

The history of (external) quality assurance schemes in European higher education since ca. 1980 is sketched in this article. The three pioneering countries in Western Europe are taken as models of different developments and contrasted with the rise of accreditation in Central and Eastern Europe after 1989. Using theoretical insights, the dynamics of these developments are sketched, then contrasted with the Bologna Process.

DEFINITIONS OF KEY WORDS

- *Accreditation* – a process of quality assessment or quality audit resulting in a formal statement that the programme or unit evaluated reaches or surpasses a certain level of quality, giving the object of accreditation a formal right to exist.
- *Quality of higher education* – the totality of features and characteristics of a product or service that bear on its ability to satisfy stated or implied needs (ISO-definition).
- *Evaluation* – examining information an organisational unit (e.g. department, faculty, higher education institution) or about (an element of) a study programme in order to judge its quality.
- *Quality Audit* – an indirect type of evaluation, as it is not targeted directly on the study programmes or units themselves, but rather on how the units manage their quality.
- *Quality assurance* – a much broader concept than quality assessment, involving how a unit organises its internal quality assessment to know about the present state of quality (quality control) and how it manages its quality improvement.
- *Benchmarking* – internal evaluation of various aspects of a higher education institution's processes in relation to best practice in order to improve one's own processes.
- *Self-selling* – in contrast to self-evaluation, self-selling means writing a 'self-evaluation' report that is intended to show strengths and hide weaknesses in order to market ('sell') the programme or unit better to external evaluators or stakeholders.
- *Stakeholder* – persons and collectives who are (or might be) affected by higher education.
- *Customer* – beneficiary of higher education. Hotly debated in higher education who are its customers (e.g. state, employers, students), and also if students are 'customers' or members of the academic community.
- *Assessment* – evaluation of a programme of study or a organisational unit (e.g. department, faculty, higher education institution) responsible for providing one or more study programmes. Assessment is linked closely, therefore, to measurement of quality.

1 JUDANTIS TAIKINYS ARBA VIETOJ ĮVADO

Viena iš interneto savybių galinti ir nuvilti, ir nudžiuginti tuo pačiu metu, tai galimybė kelis kartus spragtelėjus pele gauti didžiulį informacijos kiekį. Pavyzdžiui, nusimaniau sužinojęs, kad sąvoka „judantis taikiny“ gana dažnai buvo vartojama pavadinimuose nuo 1949-ųjų, kai jaunas rašytojas Ross MacDonald taip pavadino savo detektyvinį romaną, vėliau tapusį tokiu populiariu, kad atsirado daugybė darbų, atnešusių neblėstančia šlovę pačiam rašytojui. Kita vertus, pavadinimas, kurį turi 300 ar daugiau įvairių veikalų, gana linksmas: taip pavadinti laikraščių straipsniai, Nobelio premijos laureato William Golding knyga ir 1966-ųjų filmas su Paul Newman ir Lauren Bacall (pastaitytas pagal 1949-ųjų romaną). Idomu sužinoti ir tai, kad daug taikinių gali judėti: pradedant nuo atskaitomybės (*The High School Journal*, 1977) ir mokymo standartų (Gardner, 1978) iki, kaip manyta, ginklų kontrolės (Saletan, 1999) ir Korėjos branduolinių ginklų (Hayes, 1992), taip pat DVD (Byte, 1997), kapitalizmo (Silk, 1974) ir *Ossiano* romantinės poezijos apgaulės (Foley, 2002). Be to, buvo skelbiami darbai, pristatantys judančių taikinių nustatymo metodus, pradedant nuo bendrų „optimalios apytikrės vietos paieškos“ (Stone, 1979) ir „optimalios pasaulio paieškos“ (Hohzaki, 2001) metodų iki specifinės „artimu kovos lauku judančio taikinio sekimo naudojant miglotus neuroninius tinklus“ (Ma, 2000) taktikos. Taigi kodėl tuomet pasirinkau taip dažnai vartotą pavadinimą? Pirmiausiai dėl to, kad kokybės užtikrinimas atrodo akivaizdus judančio taikinio pavyzdys: kiekviena karta, kai manoma, jog aukštojo mokslo kokybės „ieškota“ arba „tykota iš pasaulį“ gana ilgai ir ji jau turi būti „netoliese“ ir kad tereikia optimizuoti patikrinimo metodus arba studentų vertinimą, kai staiga kažkas atsitinka ir turime viską vėl pradėti iš naujo. Šiame skyriuje bus aptariama pastarojo ar dviejų pastarųjų dešimtmečių kokybės užtikrinimo plėtros Europoje chronologija, ketinama parodyti, kaip „judėjo“ kokybės taikiny. Viename skyriuje, nors ir gana netrumpame, neįmanoma apžvelgti visų atskirose Europos šalyse susiklosčiusios situacijos niuansų. Net ir nemėginsiu to daryti: bendrais bruožais aptarsiu jos raidą trijose šalyse, kurioms teko novatoriškas vaidmuo užtikrinant aukštojo mokslo kokybę – Jungtinėje Karalystėje (JK), Prancūzijoje ir Nyderlanduose. Tik retkarčiais bus paminimos ir kitos Europos šalys. Pirmuosiuose dviejuose poskyriuose bus trumpai supažindinama su kontekstu, kuriame kokybės užtikrinimas tapo reikšmingas, bei aptartos kai kurių čia vartojamų sąvokų reikšmės.

1.1 PIRMYN: KODĖL REIKALINGAS KOKYBĖS UŽTIKRINIMAS?

Manychiau, kad aukštojo mokslo kokybė tapo politiniu klausimu nutrūkus tradiciniams pasitikėjimu grįstiems santykiams tarp aukštojo mokslo institucijų ir visuomenei atstovaujančių politikų. Reikėtų pastebėti, kad pati kokybės kaip reiškinio sąvoka nebuvo nauja. Žymaus aukštojo mokslo istoriko Guy Neave žodžiais, „kokybė negali „čia likti“, gal tik dėl akivaizdžios priežasties, kad per universitetų egzistavimo Europoje šimtmečius, ji niekada ir nebuvo išnykus“ (Neave, 1994, p. 116). Kodėl politikai nepasitikėjo aukštojo mokslo taip, kad leistų jam ramiai

1 INTRODUCTION OF A MOVING TARGET

One of the characteristics of the Internet, depressing and amusing at the same time, is that it delivers an overload of information at a few mouse clicks. For instance, I found it depressing to find out how often titles already have been used with the phrase ‘moving target’ in them, ever since 1949, when a young writer called Ross MacDonald chose it as a title for a detective novel that was to prove so successful it engendered a whole series and brought everlasting fame to himself. On the other hand, the 300+ item title was amusing in itself: it included newspaper articles as well as a book by Nobel-laureate William Golding and a 1966 movie with Paul Newman and Lauren Bacall (based on the 1949 novel). Also, it was amusing to see the variety of targets supposed to be moving: from accountability (*The High School Journal*, 1977) and educational standards (David Pierpont Gardner, 1978) to—predictably—gun control (William Saletan, 1999) and Korea’s nuclear arms (Peter Hayes, 1992), but equally DVDs (in *Byte*, 1997), capitalism (Leonard S. Silk, 1974) and the Romantic poetry hoax of *Ossian* (John M. Foley, 2002). Methods to hunt for moving targets were published as well, from the general sounding ‘optimal whereabouts search’ (Lawrence D. Stone, 1979) and ‘optimal ambushing search’ (R. Hohzaki, 2001) down to the specific tactics of ‘tracking a near-field moving target using fuzzy neural networks’ (C.W. Ma, 2000). Why then would I choose such an often-used title? Quite simply, because quality assurance seems to be an eminent example of a moving target: every time one thinks that quality of higher education has been ‘whereabouts searched’ or ‘ambushed’ enough to be in the ‘near-field’, so that all that is needed is an optimisation of the review methods or of student assessment, suddenly something happens and we have to start all over again. This chapter, outlining the chronology of how quality assurance moved in European over the last decade or two, is intended to show how the target of quality moved. In the space of a single chapter, even a long one, it is impossible to give every nuance of situations across all European countries. I shall not even try to do that: with boot-strides I shall go through the developments in the three countries that took a pioneering role in quality assurance, the United Kingdom, France and the Netherlands, with occasional side-steps to other parts of Europe. But the first two steps will be to give a rough sketch of the context in which quality assurance rose to prominence and to clarify some of the terms as I shall use them.

1.1 START WALKING: WHY QUALITY ASSURANCE AROSE?

Quality of higher education, as far as I can see it from where I stand, arose as an issue in policy because of a breakdown of traditional relationships of trust between higher education and politicians, representing the society. It should be observed that quality itself was not new. In the words of the eminent historian of higher education, Guy Neave: ‘quality is not “here to stay”, if only for the self-evident reason that across the centuries of the university’s existence in Europe, it never departed’ (Neave, 1994: 116). Why did politicians no longer trust higher education to work

egzistuoti savo legendiniame dramblio kaulo bokšte? Tai lėmė padidėjusi aukštojo mokslo svarba jau nuo Manheteno projekto ir „Sputniko šoko“ laikų Antrojo pasaulinio ir po to prasidėjusio Šaltojo karo metu. Kai buvo suvokta, kad mokslas – svarbesnis už elito žaidimą dramblio kaulo bokšte, o aukštasis mokslas neturi būti dvasininkų ir valdžios pareigūnų mokykla (šia vieno sakinio santrauka beveik karikatūra paverčiami aštuoni istorijos šimtmečiai) – aukštojo mokslo problemos tapo kasdieniu politikų darbotvarkės klausimu. Tokia padėtis turėjo privalumų, nes vyriausybės, siekdamas turėti daugiau gerai išsilavinusių žmonių, buvo linkusios ir daugiau investuoti į aukštąjį mokslą bei plėsti galimybes įgyti aukštąjį išsilavinimą. Masinį galimybių įgyti aukštąjį mokslą augimą skatino ir tolesnė „išorinė demokratizacija“ arba „masiškumas“ kurie atsirado skirtingu metu įvairiuose Europos regionuose: 1960-aisiais ir 1970-aisiais Vakaruose, 1980-aisiais Pietuose, o 1990-aisiais Centrinėje ir Rytų Europoje. Iš pradžių pokario laikotarpiu augančiai Vakarų Europos šalių ekonomikai nekilo problemų finansuoti aukštojo mokslo plėtrą. Tačiau vėliau aukštojo mokslo finansavimo poreikiai taip išaugo, kad, atrodo, viršūnė jau buvo pasiekta. „Lubų efekto“ pasiekimas aukštojo mokslo finansavime atspindėjo visų vyriausybių biudžetuose, tam įtakos turėjo ir ekonominiu požiūriu mažiau palankus 1970 ir 1980 metų laikotarpis. Studentų masiniai 1968 metų ir vėlesni bruzdėjimai nesustiprino visuomenės pasitikėjimo jaunimu, demokratija (universitetų valdymas buvo imtas demokratizuoti nuo 1968-ųjų, pvz., Vokietijoje ir Nyderlanduose¹) bei kitomis nedidelėmis įsisąmonintomis vertybėmis, pvz., kritine diskusija. Be to, santykiai tarp vyriausybių ir visuomenės, regis, ėmė keistis maždaug 1980-aisiais. Daugelyje šalių jau nebuvo tikima, kad vyriausybių veikla nešališka ir efektyvi, skirta visų gerovei (kairiųjų judėjimai tą neigė daugiau kaip šimtmetį). „Vyriausybės klaidos“ sąlygojo „rinkos klaidas“, kurioms reguliuoti pirmiausiai buvo numatytas vyriausybės įsikišimas į rinką ir naujojo viešojo valdymo sukūrimas, paremtas vyriausybių vaidmens mažinimo idėja reguliuojant sąveiką visuomenėje (neoliberalizmas ir neokonservatizmas šiuo atžvilgiu veikė išvien). Atskaitomybė už tai, kur vyriausybės panaudojo iš mokesčių mokėtojų surinktus pinigus, tapo bendru reikalavimu, taip pat darančiu įtaką aukštajam mokslui skiriamai (didėjančiai!) valstybės biudžeto daliai. Šios tendencijos ypač akivaizdžios Jungtinėje Karalystėje (JK), kur 1979-aisiais vadovaujant Margaret Thatcher į valdžią atėjo konservatorių partija. Ši pirmoji neokonservatorių arba neoliberalų vyriausybė Europoje parodė didelį pasitikėjimą rinka ir aukštojo mokslo institucijomis, tiesiogiai dirbančiomis rinkai, t.y. politechnikos institutais. Universitetai, buvo laikomi abstrakčiais ir nepasaulietiniais ir daug mažiau vertinami. Nors britų universitetai buvo laikomi institucinės autonomijos pavyzdžiu nuo jų gyvavimo pradžios viduramžių pabaigoje, tačiau dabar jų autonomija buvo pakirsta. Universiteto subsidijų tary-

quietly in its legendary ivory tower? The answer seems to lie in the increased importance that higher education had begun to be given since the Manhattan Project and the ‘Sputnik shock’ in World War II and its Cold War aftermath. Once it had been realised that science was more than a game for an elite in an ivory tower and higher education more than a school for clergy and government officials, as it had been seen until then reducing almost to a caricature eight centuries of history in this single-sentence summary—it rose on the political agenda. Which had the advantage that governments were willing to invest much more in higher education and to widen access in order to have a large well-educated work force. The massive growth of access to higher education and the consequent ‘external democratisation’ or ‘massification’ took place at different times in different regions of Europe: broadly speaking, from the 1960s and 1970s in the West, to the 1980s in the South and to the 1990s in Central & Eastern Europe. At first, the Western European economies in their post-war expansion had no problem funding higher education’s expansion. Later though, the level of funding for higher education was so high that a ceiling seemed to have been reached. At the same time, a ceiling effect was visible all over the governments’ budgets, in combination with less advantageous economic times in the 1970s and 1980s. Probably, the student movement of 1968 and afterwards did not increase society’s trust in the strongholds of youth, democracy (the governance of universities was democratized after 1968, e.g. in Germany and in the Netherlands¹), and other little understood values like critical debate. Moreover, the relationship between governments and societies seemed to change around the 1980s. In many countries, governments were no longer trusted to work impartially and efficiently for the common weal (which left-wing movements had denied for over a century). ‘Government failures’ came to balance the ‘market failures’ for which governmental intervention in market had been designed in the first place, leading to ideas of ‘New Public Management’ and to a smaller role for governments in regulating interactions in society (neo-liberalism and neo-conservatism went hand in hand in this respect). Accountability for what governments did with tax money became a general demand, also affecting higher education’s (growing!) share of the state budget. These trends were highly obvious in the United Kingdom, where the Conservative Party came to power in 1979 under Margaret Thatcher. This first neo-conservative or neo-liberal government in Europe showed a high trust in the market and in higher education institutions working directly for the market, i.e., the polytechnics. The universities, depicted as abstract and unworldly, were valued markedly less. Had British universities been seen as the model for institutional autonomy ever since their inception in the high Middle Ages, now their autonomy was undermined. The University Grants Council, the powerful buffer body made up of academics that distributed the governmental block grant among the universities, was reconstituted ultimately as the Higher Education Funding Council (one each for England, Scotland and Wales), much closer to the go-

¹ Olandų įstatymas apie demokratinį valdymą „WUB“ buvo parengtas labai greitai ir įsigaliojo 1970 metais, bet laikantis *Zeitgeist* buvo pakeistas kitu labiau vadybinio pobūdžio dokumentu „MUB“ 1998 m. (Boer, Denters & Goedegebuure, 2000).

¹ The Dutch law on democratic governance ‘WUB’ was issued at close to record speed and came into force in 1970, but in keeping with the *Zeitgeist* was replaced by a much more ‘managerialist’ descendant in 1998 (‘MUB’) (de Boer, Denters, & Goedegebuure, 2000)

ba, galingas buferinis organas, sudarytas iš mokslininkų, kurie paskirstydavo vyriausybinių bloko subsidijas tarp universitetų, buvo galiausiai atkurta kaip Aukštojo mokslo finansavimo taryba (po vieną Anglijoje, Škotijoje ir Velse) arčiau vyriausybės aparato. Jau 1981-aisias ji pradėjo mažinti universitetų biudžetus (Sizer, 1989). Taigi vyriausybės „piniginės galia“ tapo vis labiau tiesioginė. Tuo pačiu metu reiklūs „atskaitomybė“ sąlygojo tai, kad dar viena pagrindinė tradicinės universitetų autonomijos sritis, t.y. studijų procesas, būtų kruopščiai tikrinamas: ar universitetai protinai naudoja dideles pinigų sumas surenkamas iš mokesčių mokėtojų? Ar jų veikla verta sumokėtų pinigų (Sizer, 1990)? Čia išskyla kokybės užtikrinimo klausimas, kuris bus aptartas 3 poskyryje. JK buvo laikoma ryškiausiu aukštojo mokslo konteksto kaitos 1970-aisiais pavyzdžiu; kaip šie pokyčiai vyko kitose mus dominančiose šalyse bus taip pat aptariama 3 poskyryje. Bet kuriuo atveju politinėms sistemoms 1980-ųjų pabaigoje atrodė, kad aukštasis mokslas nepateikia to, ką turėtų. Perfrazuojant Nancy Sinatra žodžius, atrodo, jog 1980-aisiais politikai manė tarsi aukštasis mokslas sakytų: „Turit man kažką? Kažką, ką vadinat kokybe. Bet prisipažinkit – kišot nagus ten, kur neturėjot.“ Ir pasekmė buvo aiški: „Naujokai, ar pasirengę? Pirmyn!“

1.1.1

TRIJŲ PAGRINDINIŲ AUKŠTOJO MOKSLO MODELIŲ AUTONOMIJA

Ankstesniame poskyryje teigta, kad britų universitetai buvo laikomi ryškiausiu universitetų autonomijos pavyzdžiu. Taip pat minėta apie jų autonomiją finansavimo ir studijų programų srityse. Autonomijos pradžia buvo kitokia kitose Europos šalyse. Pati autonomijos sąvoka buvo suprantama skirtingai ir teigčiau, kad tai buvo skirtingų aukštojo mokslo „filosofijų“, išplėtotų 19-ame amžiuje, padarinys. Iš tikrųjų britų pozicija buvo išdėstyta raštu vėliausiai, maždaug amžiaus viduryje. Tą padarė vyskupas Newmanas naujojo universiteto Dubline įsteigimo proga (Newman, 1976). Jis sutelkė dėmesį į akademinę britų aukštojo mokslo filosofiją, trumpai apibūdinamą kaip ugdančią visapusiškai išsilavinusius visuomenės lyderius. Tačiau universitetų autonomijos Britų salose užuomazgos daug senesnės, siekiančios pirmojo universiteto ištakas apie 1200-uosius Oksforde, kur įvairiuose koledžuose veikė iš esmės savarankiškos *magistri* grupės/kolektyvai, kurioms centrinio universiteto ar išorinių valdžios organų kontrolė tebuvo formali/simbolinė (Charle, Verger, 1994; Cobban, 1975; Frijhoff, 1996). Van Vught sugretino britų autonomijos tipą su kova, lėmusia oficialų universiteto Paryžiuje įsteigimą (Vught, 1994, p. 38). Išorinė dėstytojų kontrolė Paryžiuje dėl *licentia docendi* apie 1200-uosius buvo griežta, panašiai kaip šiais laikais skiriant profesorius. Tuo metu šią *licentia* suteikdavo (už atitinkamą mokestį) Nötre Dame katedros kancleris, tai nebuvo pačių dėstytojų kolektyvo sprendimas. Vėliau, 1231-aisiais, popiežius atkūrė dėstytojų kolektyvo autonomiją, *universitas*, nors formaliai *licentia* liko vyskupo galoje (bet nemokama) (Cobban, 1975, p. 76–84; Nardi, 1992, p. 82–83). Kaip pabrėžė Van Vught, viduramžių universitetų autonomijos esmę sudarančią savikontrolę, tikriausiai akivaizdžiausią Oksforde ir Kembriđe, atspindėjo laisvi valdžios (rektorijų, prižiūrėtojų ir kt.) rinkimai bei studijų programų, egzaminų ir kt. tvarkymas. Tačiau ilgus amžius universitetai buvo glaudžiai susiję – ir kaskart vis labiau – su pasaulietiniais valdovais. Šie glau-

vernmental apparatus. It started to reduce universities' budgets already in 1981 (Sizer, 1989). In this way, the government's 'power of the purse' was becoming much more direct. At the same time, the other main area of traditional university autonomy, i.e. the educational process, was also brought under closer scrutiny by demanding 'accountability': did the universities do sensible things with the large amount of tax money? Did they deliver 'value for money' (Sizer, 1990)? Here we get to the issue of quality assurance itself, which I shall defer until section 3. The UK was taken as the clearest example of how the context for higher education changed in the 1970s; how these changes took place in the other focus countries will be described in section 3, too. Anyway, it appeared to political systems around the turn of the 1980s that higher education was not delivering what it should. Paraphrasing Nancy Sinatra, it seems that in the 1980s politicians had the feeling that higher education kept 'saying / You got something for me / Something you call' quality 'But confess / You've been a'messin' Where you shouldn't've been a'messin'.' And the consequence was clear: 'Are you ready, boots? Start walkin'!

1.1.1

AUTONOMY IN THE THREE MAIN MODELS OF HIGHER EDUCATION

In the previous section, I mentioned that British universities had been seen as prime examples of university autonomy, and I mentioned their autonomy in funding and in curricular matters. The starting point with respect to autonomy was different in other parts of Europe. Indeed, the concept of autonomy was perceived differently, and I contend that this was a consequence of different 'philosophies' of higher education, elaborated in the 19th century. In fact, the British position was put in writing last, around the middle of the century, by Bishop Newman, on the occasion of the establishment of a new university in Dublin (Newman, 1976). His focus was on the pedagogical philosophy of British higher education, briefly characterised as educating all-round educated leaders of society. Yet the roots of the institutional autonomy on the British Isles were much older, dating back to the beginnings of the first university there around 1200, Oxford, as basically self-organised collections of *magistri* in different colleges, with hardly more than a nominal control by a central university or outside authorities (Charle & Verger, 1994; Cobban, 1975; Frijhoff, 1996). Van Vught contrasted the British type of autonomy with the struggle that led to the formal establishment of the university of Paris (van Vught, 1994: 38). The masters in Paris around 1200 were under tight external control regarding the *licentia docendi*, perhaps comparable to current-day professorial appointment. At the time, this *licentia* was issued (after due payment) by the chancellor of Nötre Dame cathedral rather than being decided by the collective of masters themselves. Later, in 1231, the pope (re-) established the autonomy of the collective of masters, the *universitas*, although nominally the *licentia* remained under the bishop's authority (but for free) (Cobban, 1975, p. 76-84; Nardi, 1992, p. 82-83). As Van Vught emphasised, the core of the medieval university's au-

dūs santykiai reiškė tai, kad pirmiausiai nuo popiežiaus arba imperatoriaus (o vėliau ir nuo vietinių valdovų) valdžios priklausė, ar universitetai galėjo būti steigiami. Tokia tvarka tęsėsi, nes nuo valdovų valdžios taip pat priklausė *licentia ubique docendi* skyrimas, užmokesčio finansavimas, pastatai ir t.t. (Charle, Verger, 1994, p. 40; Frijhoff, 1996, p. 65; Nardi, 1992). Finansiniu ir organizaciniu požiūriu, dar vadinamu *procedūrine autonomija* (Berdahl, 1992, p. 165), žemyninės Europos dalies universitetai niekada nebuvo labai autonomiški. Jų *esminė autonomija*, t.y. autonomija studijų programų turinio srityje paprastai buvo daug didesnė, nors popiežius dėl filosofijos ir teologijos klausimų įsikišdavo gana dažnai (Charle, Verger, 1994; Cobban, 1975; Nardi, 1992), o kai kurie karaliai ir imperatoriai iš pat pradžių taip pat domėdavosi, pvz., teise (Nardi, 1992). Pasibaigus viduramžių epochai universitetai visoje Vakarų Europoje išgyveno intelektualinę krizę, o alternatyvų pradėta ieškoti nuo 17-ojo amžiaus. Tyrimai, ypač (naujuosiuose) gamtos moksluose, buvo skatinami Karališkosios draugijos (1662) bei jai analogiškų *akademijų* kitose šalyse. Aukščiausio lygio studijos ir vėl, ypač gamtos mokslų ir su jais susijusių „naudingų“ dalykų tokių, pvz., civilinės inžinerijos, kasybos, chirurgijos, taip pat dailės, buvo sukoncentruoti specializuotose mokyklose (Frijhoff, 1996, p. 46 ir t.t.). Tokios mokyklos, kurių pavyzdys galėtų būti *Grandes Ecoles* porevoliucinėje Prancūzijoje 18-ojo amžiaus pabaigoje, visiškai išstūmė „labiausiai sustabarėjusią universitetų sistemą Europoje“ (Frijhoff, 1996, p. 58). Šių mokyklų studijų programų turinį griežtai kontroliavo šalies vyriausybė. Specializuotos mokyklos ir centralizuotas studijų programų turinys tapo vadinamoju *Napoleoniškojo* aukštojo mokslo *modelio* skiriamuoju bruožu. Reaguojant į visišką, bet ne absoliutų Prūsijos pralaimėjimą prieš Napoleono kariuomenę, Wilhelmui von Humboldtui buvo suteikta galimybė įgyvendinti aukštojo mokslo reformos idėjas savo šalyje (Labrie, 1986, p. 162–165). Jis pabrėžė reformos svarbą bendruosiuose universitetuose – vieną įkūrė Berlyne remdamasis nespecializuotomis mokyklomis, – ir akcentavo realios autonomijos juose vaidmenį, kurią suprato kaip asmeninę profesoriaus laisvę dėstyti ir dirbti mokslinį darbą. Atspindėdami šią *akademinę laisvę*, studentai buvo laisvi siekti reikšmingos apskritai visapusės saviugdos (*Bildung*). Karo ir Restauracijos kontekste Von Humboldto pasekėjai pakreipė reformą ta linkme, kad universitetai duotų daugiau naudos valstybei (Labrie, 1986, p. 169–175). Vėlesni Vokietijos universitetai iš tikrųjų išplėtojo valstybinio aparato administracinę dalį: finansavimas ir personalo politika buvo tvirtai susieti su valstybinių įstaigų tvarkymu. Šis *Humboldiškas modelis* turėjo įtakos didesniai Centrinės Europos² (t.y. Austro-Vengrijos imperijos) bei jos šiaurės vakarų daliai. Ryšys tarp šio istorinio konteksto ir skyriuje nagrinėjamų dalykų yra tas, kad minėta filosofija ir juo la-

tonomy, perhaps best shown in Oxford and Cambridge, was in its selfregulation exemplified by the free election of the governing authorities (rectors, wardens, etc.), and in setting curricula, examinations, etc.² Nevertheless, throughout the centuries universities were closely related—and increasingly so—to worldly rulers. The close relationship to the rulers was centred on dependence on the authority of at first the pope or the emperor (later also more local rulers) for universities to be established. And it continued in dependence on the *licentia ubique docendi* as well as funding for salaries, buildings, etc. (Charle & Verger, 1994, p. 40; Frijhoff, 1996, p. 65; Nardi, 1992). From a financial and organisational, also called *procedural autonomy* point of view (Berdahl, 1992: 165), Continental European universities never were very autonomous. Their *substantial autonomy*, i.e. their autonomy over the curriculum, was much larger as a rule—although papal intervention in issues of philosophy and theology occurred quite a number of times (Charle & Verger, 1994; Cobban, 1975; Nardi, 1992), while some kings or emperors also from early days on showed an interest in e.g. law (Nardi, 1992). After the Middle Ages, all over Western Europe universities were in intellectual crisis, and alternatives were sought since the 17th century. Research, especially in the (new) natural sciences, was stimulated through the Royal Society (1662) and its counterpart *academies* in other countries. Highest-level training, again especially in the natural sciences and associated ‘useful’ disciplines such as civil engineering, mining, surgery but also fine arts, was concentrated in specialised schools (Frijhoff, 1996, p. 46 ff). In post-revolutionary France, in the end of the 18th century, the ‘most ossified university system in Europe’ (Frijhoff, 1996, p. 58) was even completely replaced by such schools, which became known as the *Grandes Ecoles*. Their curricula were controlled strictly by the national government. Specialised schools and centralised curricula became the hallmark of the so-called *Napoleonic model* of higher education. In reaction to Prussia’s all but complete defeat against Napoleon’s army, Wilhelm von Humboldt was given the chance to implement his ideas of reform on higher education in that country (Labrie, 1986, p. 162–165). He emphasised reform in general universities—he founded the one in Berlin—rather than through special schools, and within them the role of substantial autonomy, interpreted as the individual professor’s freedom to teach and to research. Mirroring this *academic freedom*, students had a freedom to learn to attain the all-important broad *Bildung*. In the environment of war and Restoration, Von Humboldt’s successors steered the reform towards the need of universities to contribute to the state’s cause (Labrie, 1986, p. 169–175). Indeed, the later German universities were extensions of the state apparatus from an administrative point of view: funding and personnel policies all were embedded tightly in the state’s institutional arrangements. This *Humboldtian model* influenced much of central Europe² (i.e. the Austrian-Hungarian empire) as well as the north-western part of the Continent. The relevance of this historical discussion for the current chapter is that these philosophies, and even more the traditions into which they were institu-

² Šiandien tai nėra laikoma svarbiu autonomijos elementu, viduramžių universitetai turėjo ir teisinių galių savo narių atžvilgiu (dėstytojų ir studentų), pavyzdžiui, buvo labai svarbus gyvenamosios vietos klausimas (kambario nuoma ar nuomos kaina) (Cobban, 1975; Nardi, 1992; Rüegg, 1992).

² Less recognisable as an important element of autonomy nowadays, medieval universities also had judicial powers over their members (masters and students), while e.g. regulation of lodgings (tenancy and price) was high on the agenda as well (Cobban, 1975; Nardi, 1992; Rüegg, 1992).

biau tradicijos darė įtaką Europos aukštojo mokslo institucijų tvarkai iki pat 20-ojo amžiaus galo. Todėl naujos politinės priemonės, šiuo atveju kokybės užtikrinimas, turėjo skirtingą poveikį šioms nevienodoms autonomijos formoms: jei kai kuriose žemyno šalyse centralizuota administracinė kontrolė sumažėjo, tai kitose, pavyzdžiui, JK, ta kontrolė buvo sugriežtinta. Be to, universitetų požiūris į jų „teisėtą“ autonomiją skyrėsi – priklausė nuo šalyje įsivyravusios aukštojo mokslo filosofijos, kuri lėmė reaguojamą į kokybės užtikrinimo mechanizmų įdiegimą.

1.2

VISKAS VIRSTA NIEKAIS KAI NUKRYPSTAMA Į SĄVOKAS

Vienas ilgiausių ir įdomiausių bandymų apibrėžti kokybę randamas Robert Pirsig romane *Zen and the Art of Motor Cycle Maintenance* (Pirsig, 1984, p. 163): „kokybė ... žinai, kas tai, bet ir nežinai, kas tai. Tačiau tai savaime sau prieštarauja. Kai kurie dalykai geresni už kitus, vadinasi, jie kokybiškesni. Tačiau, kai bandai apibūdinti, kas yra kokybė, išskyrus tuos dalykus, kurie ją turi, viskas virsta *niekais!* Nėra daugiau apie ką kalbėti. Bet jeigu negali pasakyti, kas yra Kokybė, iš kur žinai, kas tai, arba iš kur žinai, kad ji egzistuoja?“

Kitame dar įdomesniame grožinės literatūros kūrinyje išsakyta guodžianti mintis, kad apibrėžimai nėra tokie svarbūs: žodžiai neturi nekintančių reikšmių, o kiekvienas apibrėžimas tėra susitarimo reikalas. „Kai vartoju žodį,“ tarė Humpty Dumpty pašapiu balsu, „jis reiškia tik tai, ką pasirinku, kad jis reikštų – nei daugiau, nei mažiau.“ „Klausimas tas,“ pasakė Alisa, „ar galima priversti žodžius reikšti tiek daug įvairių dalykų.“ „Klausimas tas,“ tarė Humpty Dumpty, „kuris bus pagrindinis – štai ir viskas.“ (Carroll, 1970, p. 268).

Taigi toliau nemėginsiu pateikti svarbiausių sąvokų pagrindinių reikšmių, bet nurodysiu, *kuria reikšme juos vartojau*. Manau, kad mano pasirinktas jų vartojimas sutampa su daugelio nuomone. Tačiau taip pat labai gerai žinau, kad sąvokos gali būti skirtingai suvokiamos įvairiose šalyse ir kad tai priklauso nuo visuomeninių ir politinių diskusijų, kuriose kartais tos sąvokos „susidėvi“, todėl priverčia kurti naujas, kad būtų atsikratyta nepageidaujamų konotacijų. *Kokybė*, čia Pirsigas buvo teisus, – pati kebliausia sąvoka. Ji siejama su lūkesčių pateisinimu arba jų viršijimu, arba remiantis Tarptautinės standartizacijos organizacijos apibrėžimu: „kokybė yra gaminio ar paslaugos bruožų ir savybių visuma, suteikianti galimybę patenkinti apibrėžtus ar numanomus poreikius“ (*International Organization for Standardization* - ISO, 2003). Tokiu atveju kokybė iš esmės tampa sinonimiška *efektyvumui*, kadangi daiktas arba reiškinys yra efektyvus, jeigu jis pateisina lūkesčius arba atitinka nustatytus tikslus.

„Judėjime“ dėl kokybės nuo 1980-ųjų paplitusios tik kelios kokybės sąvokos, kai kurios atitinka ISO apibrėžimą, kitos ne visai. Pritaikydami aukštajam mokslui, Harvey ir Green išskyrė penkias pagrindines kokybės sąvokų kategorijas (Harvey, Green, 1993). Keturios iš jų yra gerai žinomos kategorijos: kokybė kaip tobulumas (tradicinis akademinis požiūris), kokybė kaip atitikimas standartams („nulis klaidų“), kokybė kaip tinkamumas tikslui pasiekti ir kokybė, verta sumokėtų pinigų. Kokybės kaip tobulumo sąvoka, nors atrodo, kad pabrėžia amžiną auksinį standartą, bet iš tikrųjų panaši į ginklavimosi varžybas: dar kartą perfrazuojant rašyto-

tionalised, influenced the institutional arrangements of European higher education until the late 20th century. Accordingly, new policy instruments—quality assurance in our case— had different effects on these different embeddings of autonomy: what was a release of centralised administrative control in some Continental countries was a tightening of state control in the UK, for instance. Moreover, the views of academe on their ‘rightful’ autonomy differed according to the nationally adopted philosophies of higher education, which influenced their reactions to the introduction of quality assurance mechanisms.

1.2

IT ALL GOES POOF: A SIDE-STEP TO TERMS

One of the longest, and most amusing, efforts to define quality was made in Robert Pirsig’s novel *Zen and the Art of Motor Cycle Maintenance* (Pirsig, 1984, p. 163): Quality ... you know what it is, yet you don’t know what it is. But that’s selfcontradictory. But some things *are* better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes *poof!* There’s nothing to talk about. But if you can’t say what Quality is, how do you know what it is, or how do you know that it even exists? From another and even more amusing fiction writer, we can learn that there is consolation in realising that definitions are not that important: words have no fixed meanings and every definition is a convention. ‘When I use a word,’ Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, ‘it means just what I choose it to mean—neither more nor less.’ ‘The question is,’ said Alice, ‘whether you can make words mean so many different things.’ ‘The question is,’ said Humpty Dumpty, ‘which is to be master—that’s all.’ (Carroll, 1970, p. 268) Accordingly, in the following I shall not attempt to give *the* essential meaning of some key terms, but will indicate *how I use them*. I believe that my use conforms to a broadly shared consensus. Yet I am also very much aware that there are national differences in understandings of terms, and that these understandings are subject to public and political debates in which sometimes terms are ‘worn down’ necessitating the invention of new ones to get rid of unwanted connotations. *Quality* itself, Pirsig was right in that, is the most difficult concept. It has to do with meeting or exceeding expectations, or in the definition of the International Standards Organisation: ‘The totality of features and characteristics of a product or service that bear on its ability to satisfy stated or implied needs’ (International Organization for Standardization (ISO), 2003). This makes quality practically synonymous with *effectiveness*, because a thing is effective if it does what it is expected to do, or reaches stated goals. In the quality ‘movement’ since the 1980s, a handful of conceptions of quality are current, some compatible with the ISO definition, others less so. Applied especially to higher education, Harvey & Green listed five main categories of conceptions (Harvey & Green, 1993). Four of these are generally known categories: quality as excellence (the traditional academic view), quality as conformity to standards (‘zero errors’), quality as fitness for purpose,

jo Carrol heroję Alisą, ji turi bėgti vis greičiau, norėdama išsaugoti savo pozicijas ir žiūrėti, kad kas nors iš kartų bėgančių tose lenktynešė tavęs nepralenktų. Kokybės kaip tinkamumo tikslui pasiekti sąvoka, atrodo, glaudžiai susijusi su oficialiu ISO 9000:2000 kokybės apibrėžimu ir teikia galimybių daryti naujas svarbias įžvalgas. Ji sutelkia dėmesį į „vartotojus“, taigi ir į „pagrindinius socialinius partnerius“ arba suinteresuotas asmenų grupes pačiame aukštajame moksle arba už jo ribų. Be to, ši kokybės samprata rodo, kad kokybės negalima apibrėžti absoliučia prasme, ji visuomet bus susijusi su tam tikrais tikslais. Tačiau jei kalbėtume apie tai, kaip kokybę supranta vartotojai ar pagrindiniai socialiniai partneriai, turėtume pastebėti, kad iš esmės produktas nebūna vienodos kokybės. Pritaikant aukštajam mokslui: „aukštojo mokslo kokybės apibrėžimų yra ne mažiau kaip pagrindinių socialinių partnerių kategorijų (pvz., studentai, akademinis personalas, mokslinė bendruomenė, vyriausybė ir darbdaviai) *padauginus* iš tikslų arba aspektų, kuriuos šie pagrindiniai socialiniai partneriai išskiria, skaičiaus“ (Brennan, Goedegebuure, Shah, Westerheijden, Weusthof, 1992, p. 13). Taigi kokybės sąvoka galiausiai virsta politine, o kokybės apibrėžimas vartojamas tam tikroje visuomeninėje sistemoje tampa valdžios paskirstymo toje sistemoje funkcija. Tuo pačiu metu subjektyvus kokybės apibrėžimas reiškia, kad kokybė nėra vienoda netgi to paties tipo pagrindiniams socialiniams partneriams. Lūkesčių lygis dažniausiai skiriasi priklausomai nuo subjekto patirties: kuo geresnė kokybė buvo anksčiau, tuo labiau ji turi gerėti, kad patenkintų būsimus lūkesčius. Tai viena priežasčių, kodėl aukštojo mokslo kokybė iš prigimties yra judantis taikynys. Daugelis pripažįsta, kad kokybė *vien* kaip *tinkamumas* tikslui pasiekti yra per plati aukštojo mokslo kokybės interpretacija. Ją reikėtų papildyti tinkamumo *tiksliui* aptarimu, jei, kaip sakė Elaine El-Khawas norime įteisinti koledžą vagims aukštojo mokslo sistemoje, nes toks koledžas taip pat galėtų deklaruoti tinkamumo tikslui pasiekti kokybę.

Kokybė kaip nulis klaidų sutelkia mūsų dėmesį į atitikimą standartams. Čia dėmesys taip pat sutelkiamas į aukštojo mokslo institucijų atsakomybę už jų studentus: „klaidos“ – „(studentų) nubyrėjimas“ – gana dažni reiškiniai daugelyje aukštojo mokslo sistemų (ypač kai remiamasi Humboldto *laisvės mokytis* sąvoka), bet jie tapo ne tokie priimtini pastaraisiais dešimtmečiais, ypač dėl padidėjusių masinio studentų nubyrėjimo socialinių išlaidų. Tai, kad šis reiškinys tampa vis mažiau visuomenei priimtinas, susiję su ketvirtąja kokybės kategorija, t.y. kokybės vertos sumokėtų pinigų samprata. Kaip jau buvo minėta, pinigų klausimas vyriausybės darbotvarkėse išskildavo gana dažnai, todėl tuo metu vyriausybėms šis aspektas buvo svarbiausias. Politechnikos institutai, kur užtenka trumpesnio laiko laipsniui įgyti ir reikia mažesnių pridėtinų išlaidų tyrimams, šiuo požiūriu atrodydavo geriau palyginti su tradiciniais universitetais. Penktoji kategorija yra paties Harvey indėlis: tai kokybė kaip transformacija. Joje pabrėžiama, kad aukštasis mokslas nėra tik *paslauga vartotojams*, bet jis kai ką suteikia ir *studentams*. Studijuodami jie pasikeičia, įgyja išsilavinimą, todėl tipinių kokybės apibrėžimų negalima taikyti tiesiogiai: studentų tikslai ir poreikiai iš pradžių gali skirtis nuo jų požiūrio studijas baigus. Kita pamatinė są-

and quality as value for money. The conception of quality as excellence, although it seems to point to an eternal gold standard, in fact is like an arms race: paraphrasing Carrol's Alice again, one has to run ever harder to maintain one's position, let alone to excel, among others who are also running hard in the same race. The fitness for purpose view, which to me seems very closely related to the formal definition of quality in ISO 9000:2000, opens important new insights. It directs attention to the 'customers', hence to 'stakeholders' or interest groups in and around higher education. In addition, it makes clear that quality cannot be defined in an absolute sense, but is always relative to some purposes. However, putting quality 'in the eye of the beholder' (customer of stakeholder) equally means that in principle a product does not have a single quality. Applied to higher education: 'there are (at least) as many definitions of quality in higher education as there are categories of stakeholders (such as students, teaching staff, scientific communities, government and employers), *times* the number of purposes, or dimensions, these stakeholders distinguish' (Brennan, Goedegebuure, Shah, Westerheijden, & Weusthof, 1992, p. 13). This makes the concept of quality ultimately a political one and the operational definition of quality in a given social system becomes a function of the power distribution within that system. At the same time, the subjective definition of quality implies that there is no fixed quality even for a single type of stakeholder. Expectation levels tend to vary with a subject's experiences: the better things used to be, the better they will have to be to live up to expectations. This is one of the reasons why quality in higher education is inherently a moving target. On the other hand, there is wide agreement that fitness *for* purpose *alone* is a too wide interpretation of quality in higher education. It needs to be accompanied by some discussion of fitness *of* purpose, unless, as Elaine El-Khawas said it, we want to accept a college for thieves in a higher education system, for such a college too might boast excellent fitness-for-purpose quality. Seeing quality as zero errors directs attention to conformity to standards. It also directs attention to the responsibility of higher education institutions for their students: 'errors'—'drop out'—are quite common in many higher education systems (especially when a Humboldtian conception of *freedom to learn* is adopted), but have become less acceptable in recent decades, not least because of the increased social costs of mass drop-out. This decline in social acceptance of drop out was connected to the fourth category of quality views, i.e. value for money. For governments, the money issue had risen much on the agenda, as mentioned before, so that for them this view was highly salient at the time. Polytechnic-type institutes, with shorter times to degree and less 'overhead' for research, easily seemed to cut a better figure in this sense than traditional universities. The fifth category is Harvey's own contribution: quality as transformation. With this view, he stresses that higher education is not just a service *for* customers, but does something *to* the students. They are changed, empowered by education, so that standard quality definitions cannot be applied in a straightforward way: students' goals and needs at the outset may (must?) be different from their views as graduates. The other foundation level term is *evaluation*, which I take to mean the (systematic) process of formulating a standard and reaching a value judgement on something (Weusthof, 1994: 35).

voka – *įvertinimas*, kurį suprantu kaip (sistemišką) standarto formulavimo ir tam tikro reiškinio vertės nustatymo procesą (Weusthof, 1994, p. 35). O dabar sutelkime dėmesį į sąvokas, kurias vartojame aukštojo mokslo srityje aptariant jo kokybę, o ypač į studijų organizavimo procesus.

Kokybės vertinimas galėtų būti apibrėžtas kaip studijų programos ar akademinio padalinio (pvz., katedros, fakulteto, aukštojo mokslo institucijos), atsakingo už vienos ar daugiau studijų programų įgyvendinimą, įvertinimas. Taigi vertinimas glaudžiai siejasi su kokybės matavimu. Kokybės vertinimas gali būti atliktas *iš vidaus*, aukštojo mokslo institucijos viduje, ir *iš išorės*. Pastarojo pobūdžio vertinimai sudaro ryškiausią naujų politikos priemonių, įdiegtų 1980-aisiais, dalį.

Kokybės užtikrinimas yra daug platesnė sąvoka ir apima tai, kaip tam tikras padalinys organizuoja savo vidinį kokybės vertinimą siekdamas sužinoti esamą kokybės būklę (*kokybės kontrolė*) ir kaip jis valdo *kokybės tobulinimo procesą*. Kartais šis terminas vartojamas nusakyti visą kokybės vertinimo sistemą (vidinę ir išorinę kartu), ypač, kai norima iškelti visuomenės užtikrinimo dėl aukštojo mokslo sistemos kokybės funkciją. Būtent šia reikšme sąvoka yra pavartota šio skyriaus pavadinime.

Kokybės auditas yra netiesioginis įvertinimo būdas, nes jis nevertina studijų programų ar pačių akademinio padalinių, o tai, kaip šie padaliniai valdo kokybės procesus.

Akreditacija galiausiai yra kokybės vertinimo arba kokybės audito procesas, pasibaigiantis oficialiu pareiškimu, jog vertinama programa ar akademinis padalinys yra pasiekęs arba viršija tam tikrą kokybės lygį. Oficialesnį apibrėžimą yra vartojusi Sursock ir kiti.: „Akreditacija yra oficialus išspausdintas pranešimas dėl institucijos ar programos kokybės vadovaujantis cikliniu įvertinimu, pagrįstu priimtais standartais“ (Sursock, 2001, p. 8). Apibrėžimas išplečiamas dviem elementais: pirma, įvertinimas yra ciklinis procesas (todėl akreditacija yra ribotos trukmės). Antra, dėmesys sutelkiamas į tai, kad akreditacijos metu priimant sprendimą laikomasi teisės normomis patvirtinto būdo, akreditacija turi remtis prieš tai viešai nustatytais standartais, o dėl jų proceso veikėjai sutaria. Kadangi akreditacija remiasi standartais, todėl ji artima „nulis klaidų“ nusakomam požiūriui į kokybę: akreditacija iš esmės skiria „gerą“ ir „blogą“ aukštąjį mokslą. O kadangi proceso dalyviai susitaria dėl standartų, tai akreditacija suteikia aukštojo mokslo kokybės sąvokai specifinį atspalvį.

1.3 KOKYBĖS UŽTIKRINIMO ŽINGSNIAI IKI MAŽDAUG 1999-ŪJŪ

Jau buvo minėta, kad Jungtinė Karalystė – viena iš tų šalių, kurioje kokybės užtikrinimas tapo reikšmingas 20-ojo amžiaus gale. Dar dvi „šalys iniciatorės“ Vakarų Europoje: Prancūzija ir Nyderlandai. Ypač britų ir olandų kokybės užtikrinimo plėtojimo palyginimas (panašumai ir skirtumai!) gali padėti suprasti to laikotarpio pokyčius. Labai skyrėsi kokybės užtikrinimo plėtra Centrinėje ir Rytų Europoje, nes čia akreditacija buvo akivaizdesnis reiškinys. Paskutiniajame poskyryje bus kalbama apie tai, kad Vakarų Europoje akreditacija paplito po Bolonijos deklaracijos paskelbimo.

Let us now concentrate on the terms used in the quality discussions in higher education, and more specifically on the educational processes in higher education.

Quality assessment could be defined simply as evaluation of a programme of study or an organizational unit (e.g. department, faculty, higher education institution) responsible for providing one or more study programmes. Assessment is linked closely, therefore, to measurement of quality. Quality assessment can be done *internally*, within a higher education institution, but also *externally*. The latter are the most visible parts of the new policy instruments introduced in the 1980s.

Quality assurance is a much broader concept, involving how a unit organises its internal quality assessment to know about the present state of quality (*quality control*) and how it manages its *quality improvement*. Sometimes this term is also used to denote a whole quality assessment scheme (internal plus external elements in combination), especially to stress its function to give assurance to society about the quality delivered by a higher education system. This is how the term was used in the title of the present chapter, for instance.

Quality audit is an indirect type of evaluation, as it is not targeted directly on the study programmes or units themselves, but rather on how the units manage their quality.

Accreditation, finally, is a process of quality assessment or quality audit resulting in a formal statement that the programme or unit evaluated reaches or surpasses a certain level of quality. More formally, Sursock *et al.* used as working definition: ‘Accreditation is a formal, published statement regarding the quality of an institution or a programme, following a cyclical evaluation based on agreed standards’ (Sursock, 2001, p. 8).

This adds two elements: first, the evaluation is cyclical (the accreditation therefore of limited duration). Second, and more importantly, it draws the attention to the fact that in order to make an accreditation decision in a way that can be upheld under the rule of law, accreditation needs to be based on standards that have been defined previously and publicly, and that are agreed among actors involved. To the extent that accreditation relies on standards, it comes close to the ‘zero errors’ view on quality: accreditation basically distinguishes between ‘good’ and ‘bad’ higher education. To the extent, however, that the standards are agreed among the actors, it adds a specific higher education flavour to the quality conception.

1.3 STEPS TOWARDS QUALITY ASSURANCE UNTIL CIRCA 1999

As already indicated above, the United Kingdom was one of the countries where quality assurance rose to prominence at the end of the 20th century. There were two other ‘pioneer countries’ in Western Europe: France and the Netherlands. Especially the comparison (similarities and contrasts!) between the British and Dutch developments may be helpful for an understanding of the developments at the time. A very different development was followed in Central and Eastern Europe, where accreditation was a much more prominent phenomenon. After the Bologna Declaration, accreditation became more prevalent in Western Europe too, as will be shown in the final subsection below.

1.3.1

JUNGTINĖ KARALYSTĖ

„Vertė, įgyjama už sumokėtus pinigus“ galėjo būti laiko ma svarbiausiu terminu JK kokybės užtikrinimo raidoje. Konservatorių partijos suformuotos vyriausybės nuo 1979-ųjų labai akcentavo aukštojo mokslo įsipareigojimus atsakyti už mokesčių mokėtojų skirtus pinigus. Dėsnus pinigų aukojimas universitetų subsidijų taryboms, užtikrinantis universitetų autonomiją, buvo pakeistas tikslinėmis lėšomis skirtomis tyrimams atlikti ir rodomas Tyrimų vertinimo pratimais (*Research Assessment Exercise* – RAE, cf. McNay, 1997) bei studijų subsidijomis, kurios buvo rodomos kaip pakankamos ar didesnės vertinant programas naujosiose Finansavimo tarybose (Sizer, 1990). Tiesa, Anglijoje, didžiausioje JK dalyje, sąsaja tarp programų vertinimų ir finansavimo niekada nebuvo materializuota, tačiau daug švelnesnė forma buvo pasirinkta Škotijoje, kuri turėjo savo Finansavimo tarybą. Buvo diegiamos ir kitos finansavimo formos tam, kad institucijos susikoncentruotų į politikos tikslų aukštojo mokslo srityje įgyvendinimą. Universitetai ir dėstytojai iš pat pradžių jautė, kad tokiu būdu Thatcher vyriausybė bando kėsintis į aukštojo mokslo autonomiją, tokia, kokia ji buvo tradiciškai suprantama. Atmosfera tapo konfliktiška; todėl tiek vyriausybės, tiek aukštojo mokslo institucijos staigiai pakeitė savo politiką siekdamas pergudrauti viena kitą. Universitetai kartu mėgino finansavimo tarybų programų vertinimams užbėgti už akių apie 1990-uosius įsteigdami savo akademinę audito instituciją, kuri atliktų universitetų kokybės auditą (Young, 1990). 1992-aisias vyriausybė suteikė politechnikos institutams universitetų statusą palikdama autonomiją suteikti laipsnius, dėl to visais atžvilgiais padidėjo konkurencija veikiančioms universitetams. Politechnikos institutuose laipsnius suteikiantis organas CNAA (angl. *Council for National Academic Awards*) prarado savo funkciją, o jo kokybės vertinimo padalinys susijungė su AAU (angl. *Academic Audit Unit*) ir sudarė Aukštojo mokslo kokybės tarybą (*Higher Education Quality Council* – HEQC), kuri tęsė AAU (bei CNAA) institucijų lygio auditą. Tuo pačiu metu, 1992 metais, buvo įsteigtos finansavimo tarybos, kurios pratęsė ir sutvirtino programų vertinimų sistemą (Williams, 1997). Vėliau HEQC susijungė su finansavimo tarybų kokybės vertinimo skyriais ir nuo 1997-ųjų sudarė Kokybės užtikrinimo agentūrą (Quality Assurance Agency – QAA). Nors QAA ir toliau atliko kokybės auditą, tačiau pagrindinį dėmesį jau skyrė programų vertinimams. Programų vertinimo sistema vėliau buvo sustiprinta procedūrų taikymu ir susieta su plečiančia savo veiklą nacionalinių kvalifikacijų sistema, pritaikius apibrėžimą „Aukštojo mokslo kvalifikacijų sistema“ visoms disciplinoms bei „dalyko geriausiems pavyzdžiams išdėstyti“ (Quality Assurance Agency for Higher Education, 1998, žr. t.p. www.qaa.ac.uk). Nacionalinių studijų turinio standartų idėja – t.y. kaip jie dažniausiai buvo suprantami, atrodo, buvo dar vienas pasikėsinimas į universitetų autonomiją. Universitetų grupė, „Russell Group“, pavadinta vietovės, kur kartais susitikdavo jų vicekancleriai vardu, vadovavo „sukilimui“ prieš šią vis sunkiau pakeliamą QAA įsikišimo našta (jiems taip atrodė) 2001-aisiais. QAA generalinis direktorius turėjo atsistatydinti, o QAA buvo priversta apibrėžti patį procesą „švelniau“: iš esmės grįžti prie AAU institucijų audito kaip pagrindinio metodo.

1.3.1

THE UNITED KINGDOM

‘Value for money’ may well have been the leading term in the UK developments. The Conservative Party governments since 1979 put a heavy emphasis on higher education’s duty to be accountable for the tax money it was given. The free gift of money to the University Grants Council that used to safeguard the universities’ autonomy was changed into targeted funds for research performance, to be shown in the Research Assessment Exercise (RAE) (cf. McNay, 1997), and in grants for teaching shown to be adequate or better in programme assessments on behalf of the new Funding Councils (Sizer, 1990). Eventually, in England, the largest part of the UK, the link between programme assessments and funding never materialised, although a much milder form of it was introduced in Scotland, which had been given its own Funding Council. Other funding instruments were introduced as well to make institutions focus on policy goals regarding higher education. Universities and academics from the outset felt that in this way the Thatcher government tried to infringe on higher education’s autonomy as it was understood traditionally. The atmosphere was full with conflict, and policies both of the government and of higher education bodies changed rapidly to outmanoeuvre the other party. Thus, the universities collectively tried to forestall the funding councils’ programme assessments by introducing their own Academic Audit Unit around 1990, which would make quality audits of the universities (Young, 1990). In 1992, the government upgraded the polytechnics to universities with the concomitant autonomy to grant their own degrees, which created more competition for the existing universities on all fronts. The polytechnics’ degree awarding body, CNAA, lost its function and the quality assessment parts of it merged with the AAU to form the Higher Education Quality Council (HEQC) which continued AAU’s (and CNAA’s) institution-level audits. At the same time in 1992, the funding councils were established and they continued and strengthened the programme assessments (Williams, 1997). In a further merger, the HEQC and the funding councils’ quality assessment divisions made up the Quality Assurance Agency (QAA) since 1997. While QAA continued the quality audits, its emphasis clearly was on programme assessments. The programme assessments were further bolstered by adaptations of the procedures and by tying them to the developing National Qualifications Framework, through definition of a ‘Framework for higher education qualifications’ across disciplines as well as ‘subject benchmark statements’ (Quality Assurance Agency for Higher Education, 1998, see also www.qaa.ac.uk). This idea of national standards of curriculum content—that is how they were often seen—seemed to be another infringement on university autonomy. A group of universities, the ‘Russell Group’, named after the location where their vice-chancellors sometimes met, led the ‘revolt’ against this ever-heavier burden of QAA interference (as they would see it) in 2001. The chief executive of the QAA had to step down and QAA had to define a process with a ‘lighter touch’: practically returning to the AAU’s institutional audits as the main method.

1.3.2

NYDERLANDAI

Napoleoniška ir Humboldto tradicijos darė įtaką nyderlandų aukštojo mokslo raidai 19-ajame amžiuje ir pirmoje 20-ojo amžiaus pusėje. Napoleono tradicija ypač išryškėjo profesinio rengimo „koledžuose“ arba olandų aukštojo mokslo HBO (angl. *hogescholen*) sektoriuje. Universitetams didesnės įtakos turėjo Humbolto tradicija.

Nyderlandų aukštojo mokslo sistemai sėkmingai besiplečiant nuo 1960-ųjų, 1980 metai turėtų būti laikomi neramumų dešimtmečiu. Anksčiau minėtos problemos užklupo ir šią šalį: išaugo studentų skaičius, padaugėjo aukštojo mokslo institucijų, kurių „kontrolės apimtis“ sumažėjo; masiškumas sąlygojo augančias pretenzijas į valstybės biudžetą, kuris jau nebedidėjo taip sparčiai, kaip anksčiau (Vught, 1994). Valstybės išlaidų skaidrumo reikalavimai sustiprino įtampą, taip pat ir neokonservatorių ideologija, kuri tuo metu buvo populiarė ir kuri atsispindėjo tuometinio laikotarpio koalicinių vyriausybių pobūdyje. Pirmieji bandymai „daryti ką nors su aukštuoju mokslu buvo tradiciniai: du kartus sumažinamas biudžetas pirmoje 1980 m. pusėje ir oficiali studijų programų trukmė sutrumpinama nuo penkerių ar šešerių iki ketverių metų“ (Bijleveld, 1989). Dėl tokios politikos labai smarkiai pablogėjo santykiai tarp Švietimo ir mokslo ministerijos bei universitetų. Bandant šiuos santykius iš dalies atstatyti – kartu su tuometine valstybės reguliavimo panaikinimo mada – nauja „reguliavimo filosofija“ paskelbiama 1985-aisiais originaliame strateginiame pranešime, pavadintame „*Aukštasis mokslas: autonomija ir kokybė*“ (*Higher Education: Autonomy and Quality*). Akcentuojama aukštojo mokslo institucijų savireguliacija, aukštojo mokslo institucijoms suteikiama daugiau autonomijos nei anksčiau, bet reikalaujama, kad jos atsiskaitytų už autonomijos taikymą – įskaitant ir mokesčių mokėtojų pinigus – parodydamos savo kokybišką veiklą kokybės vertinimo metu. Iš karto galime nurodyti šios įsivyravusios „reguliuojančios filosofijos“ pavyzdžių: koledžams (HBO-institucijoms arba nyderl. *hogescholen*) tuo metu suteikiama didesnė administracinė autonomija tęsiant susijungimų politiką šiaurės aukštojo mokslo sektoriuje 1983–1987 m. (Goedegebuure, 1992). Kita politinė strategija, kur kokybė ir vertinimas užėmė svarbiausią vietą, buvo pradėta Nyderlandų universitetuose 1983 m.; tai vadinamoji „sąlyginio tyrimų finansavimo“ strategija. Ši strategija siekė „skatinti ir kokybę, ir sistemingas diskusijas prioritetų ir išteklių panaudojimo klausimais“ universitetų tyrimuose (Spaapen, Van Suyt, Prins, Blume, 1988, p. 1). Atskaitomybė už iš valstybės gaunamas lėšas galėtų būti laikoma užslėptu tikslu. Šia strategija buvo pradėtas universitetų finansavimo politikos perėjimo nuo „dovanojimo modelio“ prie „mainų modelio“ procesas (Bijleveld, Goedegebuure, 1989, p. 101). Tarpinis tikslas buvo tyrimų projektų grupavimas ir įtraukimas į didesnes programas, kurios turėjo būti įvertintos. Pastarasis tikriausiai lėmė ilgiausiai trunkantį šios strategijos poveikį, kadangi jis iš esmės reikšė subtilų „bet“ pereinant nuo Humboldto autonomijos tradicijos, kai atskirus tyrimus atlikdavo pavienis profesorius (retai: profesorė) (Maassen, 1996), prie (JAV įkvėptos) institucinės autonomijos, kai tyrimų programas nustato fakulteto dekanas (de Boer, Enders, Westerheijden, 2003). Praėjus dviem metams po sąlyginio tyrimų finansavimo įvedimo, buvo išspausdintas anksčiau mi-

1.3.2

THE NETHERLANDS

The Napoleonic and Humboldtian traditions influenced the development of Dutch higher education in the 19th and the first half of the 20th centuries. The Napoleonic tradition was visible especially in the vocational ‘colleges’ or HBO-sector of Dutch higher education. The university tradition leaned more towards the Humboldtian influence.

After the rapid expansion of the higher education system in the Netherlands from the 1960s onwards, the 1980s could be seen as a decade of turmoil. The problems mentioned before hit this small country too: growing student numbers, growing number of higher education institutions stretching the ‘span of control’ to its limit; massification led to rapidly increasing claims on the governmental budget, which however had stopped increasing as fast as before (Vught, 1994). More demands for transparency about government expenditure added to the pressure, together with the neo-conservative ideology that was popular at the time as shown by the character of the government coalitions of the time. The first efforts to ‘do something about’ higher education were in the traditional vein: two budget reduction operations hit the universities in the first half of the 1980s, and the official length of the study programmes was reduced from in general five or six, to four years (Bijleveld, 1989). These policies, unintendedly, resulted in a deterioration of the relationships between the Minister of Education & Science and the universities. Partly in an effort to restore these relationships—and in line with the deregulation fashion of the day—a new ‘steering philosophy’ was announced in a seminal policy paper in 1985, entitled *Higher Education: Autonomy and Quality*. Self-regulation of higher education institutions was to become the main focus, giving the higher education institutions more administrative autonomy than before, but requiring them to account for the use of their autonomy—and the tax money involved—by showing the quality of their operations through quality assessments. Examples for that emerging ‘steering philosophy’ could be found nearby: the colleges (HBO-institutions or *hogescholen*) were already being given a greater degree of administrative autonomy, as part of the merger operation going on in that sector of higher education 1983–1987 (Goedegebuure, 1992). Another policy in which quality and assessment were crucial, had started in the Dutch universities in 1983, the so-called ‘Conditional Funding of Research’ policy. This policy was intended to ‘promote both quality and systematic discussion of priorities and the use of resources’ in research in universities (Spaapen, Van Suyt, Prins, & Blume, 1988, p. 1). Accountability regarding government funding can be seen as an ulterior goal. This policy marked the beginning of change of university funding from a ‘give away model’ to an ‘exchange model’ (Bijleveld, & Goedegebuure, 1989, p. 101). As an intermediary goal, the policy entailed grouping research projects to be evaluated into larger programmes. This was perhaps the most lasting effect of the policy, as it implied a subtle but in the end radical change from the tradition of Humboldtian autonomy of the individual professor in his (rarely: her) private research (Maassen, 1996) to the (US-inspired) institutional autonomy of the faculty dean to define research programmes (Boer, Enders, & Westerheijden, 2003). Two years after the introduction of Conditional Funding of Research, the *HOAK* policy paper, mentioned before, was published. The idea

nėtas HOAK (nyderl. *Hoger Onder wijs: Autonomie en Kwaliteit*, angl. *Higher Education: Autonomy and Quality*) strategiją apibūdinantis pranešimas. Kokybės vertinimo idėja, apimanti tik tyrimus, išplečiama iki visos pagrindinės aukštojo mokslo institucijų veiklos vertinimo. Tai reiškė, kad turės būti plėtojami studijų kokybės vertinimas. Svarbu pastebėti, kad kaip istorinis „faktas“, atskiros studijų ir tyrimų vertinimo procedūros tuo metu jau buvo akivaizdžios. Derybose dėl HOAK Švietimo ir mokslo ministras, skėtinės universitetų tarybos (angl. *umbrella bodies of the universities*), Nyderlandų universitetų asociacija (Association of Universities in the Netherlands -VSNU) ir Koledžų asociacija (HBO Taryba) susitarė, kad kokybės vertinimo projektus koordinuos skėtinės universitetinės tarybos. Remdamasi savireguliacijos idėja, vyriausybė nenaudos kokybės vertinimo rezultatų tolesniam finansavimui keisti. Tačiau jeigu studijų programa žemos kokybės ir nėra tobulinama daug metų, vyriausybė gali išduoti „raudoną kortelę“: ji išbrauks tą studijų programą iš oficialaus registro, o tai reikš, kad šios studijų programos diplomai daugiau nebus pripažįstami, o programa nebebus finansuojama, tad studentai praras teisę į valstybinę paramą. Bet prieš tai ministras išduoda „geltoną kortelę“ – įspėjimą.³ Raudonos kortelės išduodamos nebuvo, tačiau geltonų kortelių buvo išduota beveik kasmet. Jos skatino aukštojo mokslo institucijų ir Švietimo inspekcijos derybas, o kartais ir drastiškų priemonių naudojimą siekiant padėti patobulinti (Jeliazkova, Westerheijden, 2000). Todėl galiausiai valstybinė kontrolė išliko, bet skėtinės universitetinės tarybos veikė kaip atsvara, leidžianti sutelkti didesnę dėmesį į kokybės tobulinimą. Tačiau praėjus dešimtmečiui po programų vertinimų, pasirodė, kad nors tie vertinimai vis dar padeda gerinti žemesnio lygio programas, bet geresnių programų tokie vertinimai neskatino tobulėti (Jeliazkova, Westerheijden, 2000).

Be kitų dalykų, remdamasi mažėjančiu darbdavių pasitenkinimu ir nepaprastai subalansuotomis patikrinimų ataskaitomis, HBO Taryba 1998 m. pabaigoje ėmėsi bandomojo programų akreditacijos projekto, kuris turėjo vesti į aiškų „taip“ arba „ne“ kokybės patvirtinimą. Standartų nustatymas ir jų įgyvendinimo procedūros pasirodė sunki, bet verta įdėtų pastangų patirtis (Goedegebuure, Jeliazkova, Pothof, Weusthof, 2002), tačiau tolesnį vystymąsi paveikė Bolonijos Deklaracijos pasirašymas 1999 m. Kokybės taikinyse Nyderlanduose judėjo į priekį, todėl neatsilikant nuo politikos plėtros reikėjo „spėti laiku sučiupti katę už uodegos“. Tai buvo programų vertinimo papildymas akreditacija po Bolonijos Deklaracijos pasirašymo. Nyderlandų akreditacijos organizacija (Netherlands Accreditation Organisation – NAO), cf. www.nao-ho.nl) turėjo parodyti pritarimo ženklus remdamasi kitų kokybės agentūrų vertinimais (paliekant VSNU ir HBO Tarybai vizitų sistemą, bet atveriant rinką kitiems įvertintojams). Studijų programų akreditacija dabar leidžia:

- suteikti pripažįstamus bakalauro ir magistro laipsnius;

of quality assessment was to be extended from research only to all major primary activities of higher education institutions—meaning, in fact, that quality assessment of teaching had to be developed. Note that as an historical ‘accident’, separate procedures for the assessment of teaching and research were self-evident at the time. In the negotiations about HOAK, the Minister of Education & Science and the umbrella bodies of the universities, the Association of Universities in the Netherlands (VSNU) and the Association of Colleges (HBO Council), agreed that the umbrella bodies would co-ordinate the quality assessment schemes. In keeping with the selfregulation idea, the government would not use the outcomes of the quality assessments for further changes to its funding. However, if a study programme was of low quality, and no improvements took place over a number of years, the government could issue a ‘red card’: it would strike this study programme from the official register, entailing that its diploma would no longer be recognised and that the programme would no longer be funded, nor would students have a right to governmental support. Before that happened, the Minister would issue a ‘yellow card’ as a warning³. Red cards have not been issued, but yellow cards were practically a yearly phenomenon, leading to negotiations between the higher education institution and the Inspectorate of Education and resulting in sometimes drastic measures to improve the situation (Jeliazkova, & Westerheijden, 2000). Ultimately, therefore, governmental control remained in place, but the umbrella bodies acted as a buffer, enabling substantial attention to quality improvement. However, after a decade of programme assessments, it appeared that although they still helped to ameliorate programmes at the lower end of the scale, for the better programmes the national evaluations no longer provided an impetus for improvement (Jeliazkova, & Westerheijden, 2000).

Based amongst others on diminishing satisfaction of employers with the overly balanced review reports, the HBO Council at the end of 1998 started a pilot project with accreditation of programmes, which was to lead to clear yes-or-no statements of quality. The experiences of defining standards and procedures proved difficult but worthwhile (Goedegebuure, Jeliazkova, Pothof, & Weusthof, 2002), however its further development was overtaken by the advent of the Bologna Declaration in 1999. Obviously, the quality target was on the move in the Netherlands, and policy had to get into a new pair of boots to keep track. The new boots were found in the addition of accreditation to the programme assessments after the Bologna Declaration. The Netherlands Accreditation Organisation (NAO, cf. www.nao-ho.nl) will give a seal of approval based on other quality agencies’ assessments (leaving the VSNU and HBO Council their visiting system, but opening the market to other evaluators). Accreditation now is mandatory for study programmes:

- to award recognised bachelor’s and master’s degrees;
- to make their students eligible for study grants and loans;

³ Užbaigus pirmąjį vertinimo ciklą universitetuose, 1993 m. laikas, skirtas šiai procedūrai atlikti buvo sutrumpintas, bet principai išliko tie patys.

³ After the first round of assessments in the universities, in 1993, the timing of this procedure was tightened, but the principle remained.

- garantuoti studentams teisę į stipendijas ir studijų kreditus;
- gauti valstybės finansavimą (tik valstybinėms aukštojo mokslo institucijoms).

Visa tai reiškia, kad aukščiau aptarta tvarka netiesiogiai taip pat bus taikoma ir privačioms aukštojo mokslo institucijoms išskyrus tik valstybės finansavimą. Kita įdomi Nyderlandų naujovė yra ta, kad akreditacijos sistema grindžiama vadinamaisiais „Dublino aprašais“. Tai pastarojo laikotarpio iniciatyva plėtoti bendruosius bakalaurų ir magistrų programų aprašus Europos mastu (Westerheijden, Leegwater, 2003).

1.3.3 PRANCŪZIJA

Oficialus kokybės užtikrinimas Prancūzijoje buvo įvestas tuo pačiu metu kaip JK ir Nyderlanduose arba galbūt ir šiek tiek anksčiau (Chevallier, 2003). Nacionalinė universitetų vertinimo taryba (*Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel*, sutrumpintai *CNE*) buvo įsteigta 1984 m. Ji buvo suprantama kaip politinis instrumentas leidžiantis išlaisvinti aukštojo mokslo sektorių iš disfunkcinės biurokratijos, susiformavusios dėl spartaus sektoriaus augimo ir napoleoniškojo centralizmo, ryškiausiai atsispindėjusio nacionalinių laipsnių sutekime ir studijų programose. Ministerija pripažino, kad turėjo „perduoti detalią kontrolę, kurios jau nebepajėgė atlikti“ (Chevallier, 2003). Nauja politika pirmiausiai atsispindėjo ministerijos ir aukštojo mokslo institucijų sutartyse, kurios institucijoms turėjo suteikti daugiau autonomijos ir tuo pačiu skatinti jas tobulinti kokybę ir veiklos profilį. Pagrindinės tokių sutarčių priemonės buvo plėtos planai, kuriuos institucijos turėjo pateikti per derybas. CNE įvertinimai tapo dar vienu šios politikos įrankiu, galbūt neakcentuojant kaip JK ir Nyderlanduose kitų kokybės užtikrinimo funkcijų, pvz., šio sektoriaus kokybės skaidrumas plačios visuomenės požiūriu (nors ši funkcija nebuvo visiškai išnykus).

Nuo 1984 m. CNE aukštojo mokslo institucijos vertinamos atsižvelgiant į jų funkcijas, t.y. studijas, studentų apgyvendinimą ir tyrimus. Be to, buvo vertinamas institucijos valdymas. CNE atlikdavo ir kai kurių disciplinų (pvz., geografijos, taikomosios matematikos) bei tam tikrų kursų laipsniams gauti (magistro laipsnio medicinos studijų, farmacijos kursų) lyginamuosius įvertinimus visos šalies mastu. CNE metodologija grindžiama įprastais savianalizės elementais, partnerių vizitais ir glaustu rezultatų išdėstymu ataskaitos forma. CNE įvertinimų ataskaitos spausdinamos ir, atrodo, turi įtakos santykiams tarp atsakingų ministerijų ir aukštojo mokslo institucijų, ypač derybose dėl plėtos kontraktų. Tačiau iki 2003 m. CNE įvertinimai nebuvo tiesiogiai siejami su plėtos planų rezultatais, todėl nebuvo tikslaus (1:1) santykio tarp universiteto įvertinimų ir sprendimų priėmimo dėl atitinkamos sutarties, kurią universitetas pasirašydavo su ministerija. Neseniai buvo pasiūlyta, kad toks tiesioginis ryšys turėtų atsirasti (Chevallier, 2003). Jau cituotame Chevallier straipsnyje pabrėžiama, kad didesnę tiesioginę įtaką studijų turiniui darė nacionalinių laipsnių programų *habilitacija* ir kiti patvirtinimo procesai atskiriems programų tipams. Kaip teigia Chevallier, per vieną ar du pastaruosius dešimtmečius, šis pro-

- to get state funding (for public higher education institutions only).

Implicit in the above is that private higher education institutions will be included in this procedure on an equal footing with public ones, government funding apart. Another interesting addition in the Dutch case the framework for accreditation will be based on the so-called 'Dublin Descriptors', a recent initiative towards development of common level descriptors for bachelor's and master's at the European level (Westerheijden, & Leegwater, 2003).

1.3.3 FRANCE

France's formal introduction of quality assurance was contemporaneous with the developments in the UK and the Netherlands or even predated them (Chevallier, 2003). The National Council for Evaluation of Universities (*Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel*, abbreviated as *CNE*) was created in 1984. It was seen as a policy instrument in an effort to rid the higher education sector of dysfunctional bureaucracy caused by the combination of rapid growth of the sector and the Napoleonic centralism, most visible in the existence of national degrees and curricula. The ministry recognised that it had to 'relinquish the detailed control it was not able to exert any more' (Chevallier, 2003). The new policy was primarily embodied in the contracts between the ministry and the higher education institutions, which were to give more autonomy to the institutions while enabling them to develop their quality and their own profiles. The major means for these contracts were the development plans the institutions had to submit for these negotiations. The CNE's evaluations were primarily another means in this policy, putting perhaps less emphasis than in the UK or the Netherlands on other functions of quality assurance, such as transparency about the sector's quality to the general public (although this function was not wholly absent).

Since 1984 then, the CNE evaluated higher education institutions regarding their functions, i.e. education, students' accommodation and research. It included the way the institution was managed. The CNE also made comparative evaluations of some disciplines (e.g. geography, applied mathematics) and of some types of degree course (postgraduate degrees in medical studies, pharmacy courses) across the country. The CNE methodology is based on the usual elements of self-evaluation, site visit by peers and condensation of the outcomes in a report. The reports of the CNE evaluations are published, and they seem to inform the relationships between the responsible ministries and the higher education institutions, especially the negotiations for the development contracts. Until 2003, however, the CNE evaluations were not tied directly to the results of the development plans, so that there was not a one-to-one relationship between a university's evaluations and decision-making on the contract it signed with the ministry. It has been proposed recently that such a direct link should be established (Chevallier, 2003). In Chevallier's article, quoted already, he emphasised that what influenced the content of education much more directly, was the *habilitation* of na-

cesas iš formalios, biurokratinės napoleoniškojo stiliaus priemonės tapo tikru įvertinimo procesu. Šis plėtros etapas baigėsi 2002 m., kai remiantis Bolonijos deklaracija, buvo įvestas naujas magistro laipsnis. Universitetai galėjo siūlyti naujas programas, leidžiančias įgyti naują magistro laipsnį, vadovaujantis tik tais kriterijais, kuriuos ministerija panaudos programų akreditacijai (Chevaillier, 2003).

1.3.4

ŽENGIANT PIRMYN: AKREDITACIJA CENTRINĖJE IR RYTŲ EUROPOJE

Nuo 1989 m. sugriuvus komunistiniams režimams Centrinėje ir Rytų Europoje aukštojo mokslo studijų programos turėjo smarkiai pakisti: reikėjo atsakyti senų standartų ir patvirtinti naujus per kelerius metus. Be to, reikėjo atgauti akademinį garbingumą, o tai daugeliui šalių reiškė, kad reikia atsigręžti į tradicijas, vyravusias iki Antrojo pasaulinio karo ir stipriai veikiamas Centrinėje Europoje Vokietijos ir Austrijos imperijai būdingų Humboldto pažiūrų (Westerheijden, 1995).

Šiems tikslams pasirinkta priemonė beveik visur buvo nacionalinė (t.y. susijusi su valstybe) akreditacijos taryba (Campbell, Rozsnyai, 2002). Pasirinktas akreditacijos tipas – ir vėl daugeliu atvejų, nors ir ne visais, – programų akreditacija, kai nustatoma programoms reikalingų sąnaudų (sąlygų, personalo, studijų planų ir kt.) standartai visose žinių srityse. „Akademinė oligarchija“, kaip ją pavadino Clark, nustatydavo standartus *de facto*, bet ne visada *de jure* (Clark, 1983). Tačiau šie gerbiami valstybinių aukštojo mokslo įstaigų akademikai turėjo mažą aukštojo mokslo pertvarkymo patirtį išskyrus gebėjimą šalinti komunistinės ideologijos elementus iš studijų programų. Autonomijos ir akademinės laisvės vertybės buvo svarbesnės už modernių akreditacijos kriterijų ir mechanizmų palaikymą, jei atsižvelgtume į naują visuomeninį aukštojo mokslo vaidmenį aukštojo mokslo sistemoje ir pramonės ekonomiką keičiančios žinių ekonomikos kontekstą.

1.3.5

KELETAS ŽINGSNIŲ ATGAL? KOKYBĖS VERTINIMĄ PERIMA KITOS VAKARŲ ŠALYS

1992 m. Europos Sąjungai pirmą kartą susidomėjus kokybės užtikrinimu kaip aukštojo mokslo sistemos harmonizavimo arba internacionalizacijos priemone savo šalyse, pasirodė, kad prie trijų šalių iniciatorių jau prisijungė Danija (Vught, Westerheijden, 1993). Ši šalis perėmė pirminį „nyderlandų modelio“ variantą. Buvo padaryti trys svarbiausi pakeitimai: pirma, jos įvertinimo agentūra buvo daug artimesnė švietimo ministerijai. Antra, įvertinimo agentūra organizuodavo nacionalinius tyrimus siekdama informuoti išorinius tikrintojus. Trečia, tam tikros srities patikrinimo rezultatai būdavo aptariamai su asmenimis, susijusiais su patikrinimu, nacionalinėje konferencijoje. Šioms keturioms šalims teko vadovaujantis vaidmuo kitame ES bandomajame projekte. Jį sudarė įvertinimas, apimantis vieną ar dvi dviejų žinių sričių programas, visoje (tuometinėje) ES ir kai kuriose kitose šalyse (Management Group, 1995). Periodu tarp šio

tional degree programmes and other approval processes for other types of programmes. Over the 1 past two decades, he maintained, this process had changed from a formal, bureaucratic measure in a Napoleonic mode, to an actual evaluation process. It culminated in 2002, when following the Bologna Declaration the new master's degree was introduced. Universities were free to propose new programmes leading to the new master's degree with as only guidance the criteria that the ministry would use for the programmes' accreditation (Chevaillier, 2003).

1.3.4.

STEPPING UP: ACCREDITATION IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE

When the Communist regimes in Central and Eastern Europe collapsed after 1989, study programmes in higher education had to step up the speed quickly: the old standards had to be discarded and new standards had to be introduced within a couple of years. Moreover, academic respectability had to be regained, which in many countries meant looking back to pre-world war traditions, coloured heavily—in Central Europe—by the Humboldtian influence of Germany and the Austrian empire (Westerheijden, 1995).

The instrument chosen for these tasks was almost invariably a national (i.e. state-related) accreditation council (Campbell, & Rozsnyai, 2002). The type of accreditation that was chosen was—again in most though not all cases—programme accreditation in the form of setting standards for inputs (facilities, staff, curriculum plans, etc.) for programmes in all fields of knowledge. The standards were defined *de facto* if not always *de jure* by what Clark coined the 'academic oligarchy' (Clark, 1983). But these respectable academics from public higher education establishments had little experience with achieving transformation of higher education beyond scrapping elements of communist ideology from study programmes. Autonomy and academic freedom were values preponderant over keeping accreditation criteria and mechanisms up-to-date with a view to the new societal role of higher education in a mass system of higher education, and in the context of an emerging knowledge economy instead of an industrial one.

1.3.5

SOME STEPS BEHIND? OTHER WESTERN COUNTRIES ADOPT QUALITY ASSESSMENT

When the European Union first became interested in quality assurance as a means for harmonisation or internationalisation of the higher education systems in the member countries, in 1992, an inventory of the state of play showed that the three pioneer countries had been joined by Denmark (van Vught & Westerheijden, 1993). This country had adopted an original variant of the 'Dutch model'. Perhaps three main changes were made: first, its evaluation agency was much closer to the ministry of education. Second, the evaluation agency organised national surveys to inform the external reviewers. Finally, the results of a review of a certain field were discussed with all concerned at a national conference. These four countries took the lead in the following EU pilot project. It consisted of evaluation exercises involving one or two programmes in two knowledge areas in all (then) EU countries and some others (Management Group, 1995). In the period between the inventory and the launch of the pilot project, the EU's ambitions had been

bandomojo projekto inventorizacijos ir žvalgomojo tyrimo pradžios ES užmojai sumažėjo, todėl buvo nutarta šiuo projektu apimti tik išorinį programos vertinimą, o šalis, netaikanti išorinio vertinimo, supažindinti su šia politine priemone.⁴ Pažvelgus plačiau, t. y. apimant kai kurias Centrinės ir Rytų Europos šalis, 1992 m. žymėjo ne tik ES dėmesį kokybės užtikrinimui, bet ir tą momentą, kai beveik pusė Europos šalių perėmė tam tikrą išorinio kokybės užtikrinimo tipą (žr. 1 lentelę, iš Schwarz,

toned down to just making it an exercise in external programme assessment, and to make countries without external assessment acquainted with this policy instrument⁴. Looking broader, i.e. including some Central and Eastern European countries, 1992 was not only the year of the EU's entrance on the scene of quality assurance, but also the moment that about half the European countries had introduced some type of external quality assurance (see Table 1, from Schwarz, & Westerheijden, forthcoming 2004)⁵. By

1 lentelė. Išorinio institucinio įvertinimo veiklų akcentavimas. 1992 m.
Table 1. Focus on Supra-Institutional Evaluation Activities. Year: 1992

IŠORINIO INSTITUCINIO ĮVERTINIMO VEIKLOS NEAKCENTUOJAMOS NO FOCUS ON EVALUATION ACTIVITIES	IŠORINIO INSTITUCINIO ĮVERTINIMO VEIKLOS AKCENTUOJAMOS FOCUS ON EVALUATION ACTIVITIES
NO, SE, FI, ES, PT, IT, GR, DE, AT, BE(FL)	NL, DK, FR, GB, IR, HU, PL, CZ, LT, LV

Westerheijden, 2004).⁵ Iki 2003 m. išorinis kokybės užtikrinimas paplito visur: atrodo, kad visos Europos šalys buvo pasekusios šalių iniciatorių pavyzdžiu.

„Sekimo iniciatorių pavyzdžiu“ idėja galėtų būti išplėtotą – pritaikytas išorinio įvertinimo bendrasis modelis. Beveik praktiškai visuomet jis apimdavo nacionalinį koordinatorių, metodologiją, pagrįstą savianalize, bei išorinį patikrinimą įskaitant vizitus, o pabaigoje – tam tikrą visuomenės informavimo formą (Schwarz, Westerheijden, 2004; Vught, Westerheijden, 1994). Detaliau tiriant, žinoma, buvo taikomi labai įvairūs modeliai ir metodai: Brennan pastebėjimas, kad „šis vadinamasis kokybės vertinimo „bendrasis modelis“ šio proceso eigą tiek pat nustelbia, kiek ją atskleidžia“ (Brennan, 1999) buvo šiuo atveju teisingas, tačiau šio lygmens detalumas buvo atskleistas kituose darbuose (pvz., Brennan, 1999; Brennan ir Shah, 2000; Scheele, Maassen ir Westerheijden, 1998; Schwarz ir Westerheijden, 2004; Vught ir Westerheijden, 1993).

1.4 ĮGIMTAS TOBULĖJIMAS: AR TAIKINYS TURĖTŲ BŪTI JUDANTIS?

Įvertinimo proceso arba akreditacijos sistemos dalyviai mokosi taikydami šią sistemą (Jeliazkova, Westerheijden, 2002). Pavyzdžiui, institucijų personalas ir vadovai mokosi savianalizės meno. Mokymasis lemia dalyvių elgsenos aukštojo mokslo sistemoje kaitą. Toks ir yra siekiamas tikslas: didesnis dėmesys studijų kokybei yra būtina kokybės tobulinimo sąlyga. Tačiau pasiekus „lengvą pergalę“ pirmajame sėkmingo įvertinimo etape, antrasis (nepakitęs) etapas nerodys tokio pat kokybės patobulinimo ar atskaitomybės laipsnio, koks buvo pasiektas pirmajame etape. Rutina, biurokratizacija ir geras pasirodymas – tai iš pasakos sėlinantys pavojai. Norint šioms tendencijoms pasiprie-

2003, it had become ubiquitous: all European countries seemed to be following in the steps of the pioneers.

The idea of 'following in the steps' could be extended to the general model of external evaluation used: practically always it involved a national co-ordinator, a methodology based on self-evaluation and external review including site visits, and resulted in some form of public information (Schwarz, & Westerheijden, forthcoming 2004; Vught, & Westerheijden, 1994). At a more detailed level, of course very different models and methods were used: 'This so-called "general model" of quality assessment obscures as much as it reveals about what is going on in these processes' (Brennan, 1999) was Brennan's correct observation on that account, but I must leave that level of detail to other publications (e.g. Brennan, 1999; Brennan, & Shah, 2000; Scheele, Maassen, & Westerheijden, 1998; Schwarz & Westerheijden, forthcoming 2004; Vught, & Westerheijden, 1993).

1.4 INHERENT DEVELOPMENTS: MUST THE TARGET BE MOVING?

Actors involved in an evaluation or accreditation scheme learn during its implementation (Jeliazkova & Westerheijden, 2002). For example, staff and leadership in institutions learn the art of self-evaluation. Learning leads to changes in the way actors in the higher education system behave. This is what is intended: giving greater attention to the quality of teaching is a precondition for quality improvement. However, once the 'easy wins' have been called as a result of a successful first round of evaluations, a second (unchanged) round cannot add as much quality improvement or accountability as the first did. Routine, bureaucratisation and window dressing are dangers lurking behind. To counteract these tendencies, quality

⁴ 1998 m. remdamasi ES žvalgomojo tyrimo rezultatais ES Komisija išleido rekomendaciją įkurti ir paremti ES šalių kokybės užtikrinimo agentūrų tinklą (Kern, 1998). Šis europinis kokybės vertinimo agentūrų tinklas (ENQA) pradėjo veikti 2000.

⁵ Jų tyrime dalyvavo 20 Europos šalių: ES šalys narės (išskyrus Liuksemburgą), Norvegija, Čekija, Vengrija, Lenkija, Latvija ir Lietuva

⁴ In 1998, as a late consequence of the EU's pilot project, the Commission of the EU made a recommendation to establish and support a network of the EU member states' quality assurance agencies (Kern, 1998). This network, the European Network of Quality Assessment Agencies (ENQA), finally became operational in 2000.

⁵ Their study included 20 European countries: the EU member states (minus Luxembourg), Norway, the Czech Republic, Hungary, Poland, Latvia and Lithuania.

2 lentelė. Kokybės užtikrinimo sistemų etapai
Table 2. Phases in quality assurance systems

PROBLEMS PROBLEMS	KOKYBĖS UŽTIKRINIMO VAIDMUO ROLE OF QUALITY ASSURANCE	INFORMACIJOS BAZĖ INFORMATION BASE	IŠORINIO VERTINIMO POBŪDIS NATURE OF EXTERNAL REVIEW
1 etapas. Rimtos abejonės dėl švietimo standartų. Phase 1: Serious doubts about educational standards.	Švietimo substandarto programų identifikavimas. Identifying sub-standard educational programmes.	Aprašomosios ataskaitos. Atlikimo rodikliai. Descriptive reports. Performance indicators.	Sumuojamasis vertinimas; akreditacija. Standartų patikrinimas. Ataskaita vyriausybei. Summative; accreditation, checking standards. Report to state.
2 etapas. Abejonės dėl aukštojo mokslo sistemos ir/ar institucijų efektyvumo. Phase 2: Doubts about the efficiency of the higher education system and/or institutions.	a) Viešas atsiskaitomumas. b) Kokybės kūrimo supratimas institucijose. a) Public accountability. b) Creating quality awareness in institutions.	Aprašomosios / strateginės ataskaitos („savęs pardavimas“) ⁶ apimančios: a) atlikimą, b) procedūras. Descriptive / strategic reports ('self-selling') ⁶ covering: a) performance, b) procedures.	Institucijų rangai. Viena ataskaita vyriausybei ir institucijoms. Gerosios patirties identifikavimas. Ranking of institutions. One report to state and institutions. Identifying good practices.
3 etapas. Abejonės dėl naujovių pajėgumo ir institucijų kokybės užtikrinimo pajėgumo. Phase 3: Doubt about innovation capacity and quality assurance capacity of institutions.	Skatinti institucijų savireguliacijos pajėgumą. Viešas atsiskaitomumas. Stimulate self-regulation capacity of institutions. Public accountability.	Savianalizės ataskaitos apie: a) procedūras, b) atlikimą. Self-evaluation reports about: a) procedures, b) performance.	Audito ataskaita – institucijai. Audit report to: – the institution – the state
4 etapas. Poreikis skatinti išlaikyti kokybės kultūrą institucijose. Phase 4: Need to stimulate sustainable quality culture in institutions.	Skilimas tarp: –savireguliacija pagrįsto pagerinimo; – viešo atsiskaitomumo. Split between: – improvement based on self-regulation; – public accountability.	Skilimas tarp: – savianalizės ataskaitų apie procesus ir strategijas, pagrįstas SWOT ir gerosios patirties skleidimu; – savarankiškos ataskaitos apie atlikimo rodiklius. Split between: – self-evaluative reports about processes and strategies based on SWOT and benchmarking; – self-reporting about performance indicators.	Skilimas tarp: – audito ataskaitos institucijai; – verifikavimas duomenų, kurie bus įvesti į visuotines duomenų bazes. Split between: – audit report to the institution; – verifying data to be incorporated in public databases.
Nauji iššūkiai. Mažėjantis skaidrumas aukštojo mokslo sistemoje. New challenge: Decreasing transparency across higher education systems.	Rinkos reguliavimas, t.y. klientų informavimas (studentai, darbdaviai). Market regulation, i.e., informing clients (students, employers).	Rodikliai apie gautus „produktus“ (absolventų žinios ir gebėjimai). Performance indicators about 'products' (knowledge and skills of graduates).	Lyginamųjų atlikimo rodiklių publikavimas. Standartizuotas absolventų testavimas? Publication of comparative performance indicators. Standardised testing of graduates?

šinti, kokybės užtikrinimo sistemos turi būti planuojamos taip, kad pasižymėtų savybėmis skatinančiomis tobulėti. Tai galima pavadinti įvertinimo proceso ir akreditacijos sistemų dinamiškumo *vidine* varomąją jėga. Be to, apytiksliai suvokta hierarchinė problemų skalė, į kurią kokybės užtikrinimo sistemos turėtų atkreipti dėmesį (žr. 2 lentelė, iš Jeliaskova ir Westerheijden, 2002).

Vienos problemos „užbaigimas“ (priimant politinį sprendimą ar kompromisą bei konstatavus laikiną padėtį, bet nebūtinai suradus tikrąjį problemos sprendimą) reiškia, kad kils kita problema. Bandyamas spręsti „paskesnę“ problemą gali būti bergždžias, kol „pradinė“ problema nebus išspręsta. Mes įvardijome šiuos *tiesioginio* kokybės užtikrinimo sistemų konteksto pokyčius kaip *konteksto dinamiką*. Tiek vidinės, tiek konteksto varo-

assurance systems need to be designed with a built-in facility for positive change. This can be seen as an *internal* drive for dynamism in evaluation and accreditation schemes. Moreover, there is a—loosely hierarchical—scale of perceived problems which quality assurance systems are expected to address (see Table 2, from Jeliaskova, & Westerheijden, 2002).

'Closing' one problem (a political decision or compromise and a temporal state of affairs, not necessarily an actual solution to the issue) exposes another one. Attempts to address a 'subsequent' problem may be futile before a 'more basic' one has been brought to closure. We singled out these changes in the *immediate* context of quality assurance systems as *contextual dynamics*. Both internal and contextual drives would lead any evaluation scheme to evolve from checking basic quality

⁶ Sukurtas terminas (Frazer, 1997).⁶ Term coined by (Frazer, 1997).

mosios jėgos lems bet kurios proceso įvertinimo sistemos plėtrą pradėdant pirminiu kokybės patikrinimu taikant akreditacijos tipo procesus, efektyvumą keliančioms priemonėms ir baigiant kokybės tobulinimo ir kokybės kultūros stiprinimo sistemomis. Dėl šios priežasties manėme, kad kokybės užtikrinimas būtinai privalo būti judantis taikiny. Tačiau empiriškai kokybės užtikrinimo sistemų vidinė logika nebuvo akivaizdi daugelio šalių kokybės užtikrinimo plėtros procesuose, o tai, atrodo, neatitiko aukščiau aptartos (kaip pavaizduota, pvz., Schwarz ir Westerheijden, 2004) etapų progresijos. Galbūt 2 lentelėje pateiktą sistemą reikėtų pertvarkyti, nes išorės dinamika greičiausiai būtų svarbiausia varomoji jėga, skatinanti kokybės užtikrinimo sistemas keistis. Kokios būtų pagrindinės varomosios jėgos aukštojo mokslo politikos kontekste, sąlygojančios kokybės užtikrinimo dinamiką? Vienas atsakymas į šį klausimą jau buvo pateiktas paskutinėje 2 lentelės eilutėje: situaciją yra stipriai pakeitusios Sorbonos ir Bolonijos deklaracijos.

1.5 JUDĖJIMAS TAIKINIO LINK? NAUJA SITUACIJA PO SORBONOS IR BOLONIJS

Beveik nuo viduramžių pradžios aukštasis mokslas buvo tapęs valstybės interesų dalimi (Rüegg, 1992). Šimtmečius trukusi tautos ir valstybės raida aukštąjį mokslą vis labiau susiejo su valstybe ir nacionalinėmis mokymo struktūromis. Toks plėtojimas ėmė keistis tik pastaraisiais metais, kai internacionalizacija iš nežymios paribių problemos tapo pagrindine aukštojo mokslo politikos ir valdymo ašimi (Wende, 2001). Ir netgi dabar daugeliui universitetų ir koledžų, kuriuos tenkina savo regiono aukštojo mokslo teikėjo vaidmuo – o tai galėjo užtikrinti jų išlikimą ir netgi klestėjimą valstybei finansuojant – tarptautinis mokslo ir tyrimų mastas liko sąlyginai nesvarbus.⁷ Tokia padėtis ėmė keistis tik po to, kai buvo pasirašytos Sorbonos ir Bolonijos deklaracijos 1998 ir 1999 metais. Sorbonos deklaracijoje svarbiausias keturių šalių aspektas pritaikytas maždaug 35 Europos šalims remiantis Bolonijos procesu, reiškė visišką aukštojo mokslo politikos Europoje aksiomos kaitą iš įvairovės į harmonizaciją.⁸ Įvairovės kaina, matyt, buvo per didelė, kai turima galvoje tuometinis didesnis judėjimo Europoje laisvės troškimas ir mažėjantis Europos aukštojo mokslo patrauklumas pasaulinėje rinkoje.⁹ Struktūrų harmonizavimas susiliejus dviem pagrindiniams ciklams (šis susiliejimas kartais vadinamas „bakaluro ir magistro struktūra“) tapo svarbiausia priemone siekiant bendros aukštojo mokslo Europoje erdvės. Palaikant struktūrinę konvergenciją, aukštojo mokslo standartai ir kokybė taip pat turėjo

through accreditation-like processes, through efficiency-enhancing measures, to quality improvement and quality culture enhancing schemes. In that way, we thought, quality assurance necessarily had to be a moving target. However, empirically the inherent logic of quality assurance systems was not visible in most countries' developments, which ostensibly did not follow the progression of phases proposed above (as shown in e.g. Schwarz, & Westerheijden, forthcoming 2004). Rethinking the scheme of Table 2 apparently is needed, for external dynamics seem to be the most important drivers for change of quality assurance schemes. What are the main drivers in the context of higher education policy that influence the dynamics of quality assurance? One answer to that question was already given in the last line of Table 2: the Sorbonne and Bologna Declaration changed the landscape considerably.

1.5. A TARGETED WALK? THE NEW LANDSCAPE SINCE SORBONNE AND BOLOGNA

Almost from the beginning in the Middle Ages, higher education has been part of the state's interests (Rüegg, 1992). With the growth of the nation-state over the centuries, higher education became increasingly bound to national borders and national educational structures, a movement that was reversed only in recent years, when internationalisation moved from a marginal issue to part of main-stream higher education policy and management (Wende, 2001). And even then, for many universities and colleges satisfied with their role as regional providers of higher education—which could very well ensure their survival and even prospering under the state's funding—international dimensions of education and research remained relatively unimportant.⁷ This only changed with the Sorbonne and Bologna Declarations of 1998 and 1999, respectively. The main element of the four-country Sorbonne Declaration, widened to about 35 European countries through the Bologna process, was the about-face from diversity as the axiom for higher education policies in Europe, to harmonisation as the main principle.⁸ The costs of diversity apparently were seen to be too high in view of the desire for more freedom of movement of persons across Europe, and in view of the diminishing attractiveness of European higher education on the world market.⁹ Harmonisation of structures through the convergence on two main cycles (sometimes called 'bachelor-

⁷ Pasitelkus viduramžių terminus, regioninės institucijos gali būti vadinamos *studium particulare* ir supriešinamos su keliomis institucijoms, kurios pritraukė studentus iš visos Europos, pvz., Paryžiaus, Bolonijos ir Oksfordo universitetai, vadinami *studium generale* (Cobban, 1975; Rüegg, 1992).

⁸ Negalime paneigti, kad greičiausiai visos šalys signatarės pasirašydamos šias Deklaracijas mintyse turėjo savo nacionalinius politinius tikslus, iš esmės galima sakyti, kad egzistuoja tiek Bolonijos deklaracijų, kiek šalių signatarių.

⁹ Plačiau apie dviejų Europos mobilumo ir globaliosios konkurencijos darbotvarkiu svarba „Bolonijai“ skaitykite, pvz. (Vught, Wende, Westerheijden, 2002).

⁷ In medieval terms, regional institutions would be called *studium particulare*, in contrast to the few institutions that attracted students from all over Europe such as Paris, Bologna and Oxford, which were called *studium generale* (Cobban, 1975; Rüegg, 1992).

⁸ Which is not to deny that probably all signatory countries had their own, national, policy-agendas in mind when signing these Declarations, probably to the point that there one might say that there are as many Bologna Declarations as there are signatory countries.

⁹ On the importance of the two agendas of European mobility and global competition for 'Bologna', see e.g. (van Vught, van der Wende, & Westerheijden, 2002).

susilieti, bet Bolonijos deklaracija ir po jos vykę susitikimai Prahoje 2001 m. ir Berlyne 2003 m. palyginti miglotai apibrėžia kriterijus ir mechanizmus, kuriais remiantis galima pasiekti daugiau nei kelių ciklų ar kelių mokslo metų konvergenciją. Šio skyriaus rėmuose negaliu gilintis į Bolonijos procesą ir jo svarbą kokybės užtikrinimui (mano požiūris išsakytas, pvz., Westerheijden, 2001, 2003; Westerheijden, Wende, 2001). Tačiau atrodo, kad kokybės taikinyms jau tapo ne nacionalinės aukštojo mokslo sistemos, bet europinės svarbos lygmeniu. Tai iliustruojama ir įvairių disciplinų bakalaura ir magistro kompetencijų *Bendrosios kokybės iniciatyvos* aprašuose („Dublino aprašai“) bei *Tuning* projekto rezultatuose dėl tarptautinio konsensuso siekiant apibūdinti absolventų kompetencijas daugelyje disciplinų (santrauka pateikiama Westerheijden, Leegwater, 2003). Be to, šalių, kuriose kokybės užtikrinimo sistemos adaptuojamos arba net radikaliai pertvarkomos, skaičius auga. Pavyzdžiui, ne tik Ispanijoje, bet ir Vokietijoje, Nyderlanduose, Norvegijoje akreditacijos sistemos buvo pasitelktos po Sorbonos ir Bolonijos deklaracijų pasirašymo (Schwarz, Westerheijden, 2004). Vadinas, galėjo prasidėti naujas etapas, todėl gali prireikti naujų veiksmų norint kokybės užtikrinimo neišleisti iš akių ir atsižvelgti į naujai keliamus reikalavimus, pvz., skaidrumą, Europos mastu.

1.6 BAIGIAMIEJI ŽINGSNIAI: VIENĄ DIENĄ

Pratęsdami ankstesniame skyriuje pradėtus svarstymus, galima kelti klausimą, kad egzistuoja ir kita galimybė: galbūt visa tai nėra siekimas pereiti į naują lygmenį po Bolonijos deklaracijos pasirašymo, o tik atsitiktinis judėjimas. Tokią išvadą galime padaryti remdamiesi Birnbaum tyrimo rezultatais: viena iš svarbiausių kokybės užtikrinimo formų – Visuotinė kokybės vadyba (*Total Quality Management -TQM*) – atrodo, didžiąja dalimi tebuvo tik susižavėjimas, kuris greitai praėjęs JAV aukštajame moksle nepalikdamas reikšmingų pėdsakų (Birnbaum, 2000). Ar naujo pobūdžio kokybės užtikrinimas, ypač Bolonijos deklaracijoje iškeltos ką tik paminėtos akreditacijos schemas, taip pat bus tik trumpalaikis susižavėjimas? Aš taip nemanau. Jei Neave teisus, nuo kokybės niekada nebuvo nusisukta, tai kodėl turėtume dabar jos nesiekti? Mano nuomone, kokybė klasikinio tobulumo siekimo prasme visada buvo pagrindinė aukštojo mokslo vertybė, galbūt net aukštąjį mokslą apibūdinantis bruožas. Beveik savaime suprantama, kad žinių struktūra akademinėje srityje nuolat kinta, šių pokyčių rezultatas – nuolatiniai pokyčiai studijų programų turinyje pradėdant „smulkmenomis ir einant prie bendrųjų principų“, naujos specializacijos ir t.t. (Clark, 1983), trumpai tariant, atsiranda nauji kokybės aukštojo mokslo srityje apibrėžimai bet kuriuo iš duotųjų momentų. Vis dėlto kokybės siekimas kaip vertybė nesikeičia. Panašiai kinta ir įžvalgos į didaktiką ir pedagogiką, atsisakoma paskaitų formos (kaip viduramžių universitetų liekanos, taip buvo dėstoma, kol nebuvo išrasta spauda) ir kitų „frontalinio dėstymo“ formų, darosi vis labiau priimtinos interaktyvios studijavimo formos, pvz., problemomis grindžiamas

master structure) was to be the main instrument to achieve a single higher education area in Europe. Underpinning the structural convergence, standards and quality of higher education ought to converge as well, but the Bologna Declaration and its follow-ups in Prague, 2001, and Berlin, 2003, were rather vague on criteria and mechanisms through which more than convergence on number of cycles and perhaps number of years of study should be attained. I cannot go deeply into the Bologna process and its relevance for quality assurance in the frame of this chapter (my views can be found in, e.g., Westerheijden, 2001, 2003; Westerheijden, & Wende, 2001). Yet it seems that the target of quality has moved from the national higher education system to a European level, as exemplified in the *Joint Quality Initiative's* descriptors of bachelor's and master's competencies across disciplines (the 'Dublin Descriptors'), and the *Tuning* project's results regarding international consensus on graduates' competencies within a number of disciplines (summarised in Westerheijden, & Leegwater, 2003). Moreover, in a growing number of countries, quality assurance schemes are adapted or even revolutionised. For instance, not only in Spain, but also in Germany, the Netherlands and Norway accreditation schemes have been introduced since the Sorbonne and Bologna Declarations (Schwarz, & Westerheijden, forthcoming 2004). In this way, a new phase may have arrived and new steps may be needed to keep quality assurance on target for the new demands put upon it, such as Europe-wide transparency.

1.6 CONCLUDING STEPS: ONE OF THESE DAYS...

Continuing the reasoning in the previous section, there is another possibility: maybe there is not a targeted movement to a new level after the Bologna Declaration, but just a random walk. This could be the consequence to draw from Birnbaum's finding that one of the main quality assurance forms, Total Quality Management (TQM), to a large extent seems to have been a fad that has passed through US higher education without leaving many traces behind (Birnbaum, 2000). Would the new quality assurance, especially those inspired by the Bologna Declaration, such as the accreditation schemes just mentioned, also be fads of a passing nature? I do not think so. If Neave was right that quality 'never departed', why would it depart now? To my mind, quality in the classical sense of striving for excellence, has always been a central value of higher education, maybe even a defining characteristic. Almost as a matter of course, the state of knowledge in academic fields continuously changes, leading to continuous 'bottom-up' incremental changes in the content of study programmes, to new specialisations, etc. (Clark, 1983), in short, to new definitions of what constitutes quality higher education at any given moment. Yet the striving for quality, the value, does not change. Similarly, insights into didactics and pedagogy change, leading amongst others to turning away from lectures (perhaps a remnant of the medieval universities when the printing press had not yet been invented) and other forms of 'frontal teaching' towards more interactive forms of learning such as problem-based learning. This would be an additional reason for change of study programmes, hence of quality content, but again this does not deny that quality as a value to be aimed for remains. At the same time, these basic reasons for change add to the reasons mentioned in section 5 to the conviction that

mokymasis. Tai būtų dar viena priežastis, kodėl turėtume keisti studijų programas, o kartu ir turinio kokybę, bet tai nepaneigia minties, kad kokybė yra siekiama vertybė. Šios pagrindinės kaitos priežastys tuo pat metu papildo kaitos motyvus, aptartus 5 dalyje, ir dar kartą patvirtina įsitikinimą, kad kokybė savo pobūdžiu yra judantis taikinis. Kas gi gali kisti dėl įvairių priežasčių (šiam klausimui skirta 5 dalis)? Kinta tai, kaip mes artėjame prie šio judančio taikinio, t.y. kaip mes vertiname aukštojo mokslo kokybę. Šiame skyriuje nubrėžėme kontūrus, kaip socialinė aplinka, supanti aukštąjį mokslą (ypač masiškumas) ir lemianti santykius tarp vyriausybės ir šalies visuomenės (ypač didėjantis poreikis atsiskaitomybei) sąlygojo kokybės užtikrinimo aukštajame moksle atsiradimą. Galbūt šios tendencijos nėra negrįžtamos, bet nėra pagrindo manyti, kodėl jos turėtų pakeisti savo kryptį ir grįžti atgal. Atrodo, kad kokybės užtikrinimas „nusistovės ir pabus“. Reikia tik žengti toliau. Pagaliau Europa tapo neturinio pavyzdžio judėjimo taikios integracijos link liudininke (nepavykus visiems kariniams nuo viduramžių laikų, Napoleono ir Hitlerio mėginimams). Bolonijos procesas gali būti laikomas šio proceso rezultatu. Šiuo atveju aukštojo mokslo sektorius atsiliko nuo kitų visuomenės sektorių integracijos dėl ideologijos, „Europos įvairovė (aukštajame moksle) buvo jos turtas“, kuri turėjo būti kuriuo nors būdu pakeista, jei Europos šalys nenorėjo per daug prarasti dėl žinių ekonomikos plėtros pasaulyje. Antra vertus, Bolonijos procesas yra ir tolesnės integracijos (ar politinėmis sąvokomis tariant, harmonizacijos) varomoji jėga. Šis procesas išliko patvarus net ir po to, kai visi ministrai signatarai buvo pakeisti, ir jau bus beveik pasiekęs pusiaukelę iki 2010 m., kai šis straipsnis bus išspausdintas. Atrodo, kad nėra priežasties, jog šis procesas pasuktų atgal ar sąlygotų stiprų pasipriešinimą, mažinantį europinės kokybės dimensijos ir greičiausiai kokybės užtikrinimo svarbą. Žinoma, negalime nuspėti, kur kokybės užtikrinimo taikinis pasisuks iki 2010 m.: kur slypės balansas tarp kokybės tobulinimo ir atsiskaitomumo, tarp akreditavimo, tarp nacionalinių ir europinio lygmens veikėjų. Reikia palaukti kartu su Nancy Sinatra: vieną primenančią šią dieną gal visa tai laikysime savo rankose?

quality inherently is a moving target. And what may be changing as well, for different reasons—and this is what section 5 aimed at more specifically—is how we walk towards this moving target, i.e. how we assess quality of higher education. In this chapter, it was sketched how social developments around higher education (massification, in particular) and around the relationships between governments and their societies (such as increasing demand for accountability) led to the emergence of quality assurance in higher education. Maybe these trends are not irreversible, but I cannot see a reversal coming. It seems then that ‘quality assurance is here to stay’. The boots will keep walking. Finally, Europe is seeing an unprecedented movement towards peaceful integration (after the military efforts of—since medieval times—Napoleon and Hitler). The Bologna process can be interpreted as a resultant of that. In that view, the higher education sector was lagging behind integration in other sectors of society, due to the ideology of ‘Europe’s diversity [in higher education] is its richness’, and that needed to be changed in some way, especially if the European countries did not want to lose too much momentum in the development of knowledge economies around the world. At the same time, the Bologna process is a driver for further integration (or in politically correct terms, harmonisation). It is a process that has shown to be sustainable even after all signatory ministers were replaced, and has almost reached its half-way point until 2010 by the time this chapter is published. There does not seem to be a reason why it would revert, or lead to strong reactions diminishing the influence of a European dimension of quality, and possibly of quality assurance. Of course, where the target of quality assurance will move until 2010 cannot be predicted: where will be the balances between quality improvement and accountability, between assessment, audit and accreditation, between national and European-level actors? We will have to wait with Nancy Sinatra: One of these days these boots are gonna walk—but where to?

LITERATŪRA / REFERENCES

- Berdahl R. O. (1992). Public Universities and State Governments: Is the Tension Benign? // *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: CEPES-UNESCO, p. 162–172.
- Bijleveld R. J. (1989). The Two Tier Structure in University Education: An evaluation of a major restructuring operation. In Maassen P. A. M., & Vught F. A. van (Eds.), *Dutch Higher Education in Transition: Policy issues in higher education in the Netherlands*. Culemborg: Lemma, p. 31–47.
- Bijleveld R. J., & Goedegebuure L. C. J. (1989). *The Paralyzing Effects of a Balanced Power System: An Analysis of the Introduction of the Conditional Funding System in University Research*. In Maassen V., Frans A. (Ed.).
- Birnbaum R. (2000). The Life Cycle of Academic Management Fads // *Journal of Higher Education*, 71(1), p. 1–16.
- Boer H. F. de, Denters S. A. H., & Goedegebuure L. C. J. (2000). Dutch disease or Dutch model: An evaluation of the pre-1998 system of democratic university government in the Netherlands. In Weisberg R. (Ed.), *Democracy and the academy*. Huntington, New York: Nova Science Publishers, p. 123–140.
- Boer H. F. de., Enders J., & Westerheijden D. F. (2003). *Policy Reforms and Their Consequences in Higher Education Practice: Institutional Leaders and the Professoriate in Two Cases from The Netherlands*. Paper presented at the CHER 16th Annual Conference, Porto.
- Brennan J. (1999). Evaluation of higher education in Europe. In Henkel M., & Little B. (Eds.), *Changing relationships between higher education and the state*. London: Jessica Kingsley, p. 219–235.
- Brennan J., Goedegebuure L. C. J., Shah T., Westerheijden D. F., & Weusthof P. J. M. (1992). *Towards a methodology for comparative quality assessment in European higher education: A pilot study on economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom*. London/Enschede/Hannover: CNA/CHEPS/HIS.
- Brennan J., & Shah T. (2000). *Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Open University.
- Campbell C., & Rozsnyai K. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Bucharest: CEPES-UNESCO.
- Carroll L. (1970). Through the Looking-Glass, and What Alice Found There. In Carroll L. (Ed.), *The Annotated Alice* (rev. ed.). Harmondsworth: Penguin.
- Charle C., & Verger J. (1994). *Histoire des universités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chevallier T. (2003). *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: Report For France*. Dijon: IREDU, Université de Bourgogne.
- Clark B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Cobban A. B. (1975). *The medieval universities: Their development and organisation*. London: Methuen & Co.
- Frazer M. (1997). Report on the modalities of external evaluation of higher education in Europe: 1995-1997 // *Higher Education in Europe*, 12(3), p. 349–401.
- Frijhoff W. (1996). Patterns. In de Ridder-Symoens H. (Ed.), *A History of the University in Europe*, 2 (Universities in Early-Modern Europe (1500-1800)). Cambridge: Cambridge University Press, p. 43–110.
- Goedegebuure L. C. J. (1992). *Mergers in Higher Education: A Comparative Perspective*. Utrecht: Lemma.
- Goedegebuure L. C. J., Jeliaskova M., Pothof F., & Weusthof P. J. M. (2002). *Alle begin is moeilijk: Evaluatie van de proefaccreditering HBO*. Enschede: CHEPS, Universiteit Twente.
- Harvey L., & Green D. (1993). Defining Quality // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9–34.
- International Organization for Standardization (ISO). (2003). *ISO Standards Compendium: ISO 9000 — Quality Management* (10th ed.). International Organization for Standardization (ISO).
- Jeliaskova M., & Westerheijden D. F. (2000). *Het zichtbare eindresultaat*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Jeliaskova M., & Westerheijden D. F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models // *Higher Education*, 44(3–4), p. 433–448.
- Kern B. (1998). A European Union Perspective on Follow Up. In Scheele J. P., & Maassen P. A. M., & Westerheijden D. F. (Eds.), *To be continued...: Follow-up of quality assurance in higher education*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom, p. 39–63.
- Labrie A. (1986). „Bildung“ en politiek 1770-1830: De „Bildungsphilosophie“ van Wilhelm von Humboldt gezien in haar politieke en sociale context. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Maassen P. A. M. (1996). *Governmental steering and the academic culture: The intangibility of the human factor in Dutch and German universities*. Utrecht: Lemma.
- Management Group. (1995). *European Pilot Project for the Evaluation of Quality in Higher Education: European report*. [Brussels]: European Commission, DG XXII 'Education, Training and Youth'.
- McNay I. (1997). The impact of the 1992 Research Assessment Exercise in English universities // *Higher Education Review*, 29(2), p. 34–43.
- Nardi P. (1992). Relations with Authority. In de Ridder-Symoens H. (Ed.) // *A History of the University in Europe*, 1 (Universities in the Middle Ages). Cambridge: Cambridge University Press, p. 77–107.
- Neave G. (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe 1992-1994 // *European Journal of Education*, 29(2), p. 115–133.
- Newman J. H. (1976). *The Idea of a University* (Ker I. T., Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Pirsig R. M. (1984). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: Bantam Books.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (1998). *Quality Assurance in UK Higher Education: A brief guide*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Rüegg W. (1992). Themes. In de Ridder-Symoens H. (Ed.), *A History of the University in Europe*, 1 (Universities in the Middle Ages). Cambridge: Cambridge University Press, p. 3–34.
- Scheele J. P., Maassen P. A. M., & Westerheijden D. F. (1998). *To be Continued...: Follow-Up of Quality Assurance in Higher Education*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Schwarz S., & Westerheijden D. F. (forthcoming 2004). *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer.
- Sizer J. (1989). A critical examination of the events leading up to the UGS's grant letters dated 1st July 1981 // *Higher Education*, 18, p.639–679.
- Sizer J. (1990). Funding Councils and Performance Indicators in Quality Assessment in the United Kingdom. In Goedegebuure L. C. J., & Maassen P. A. M., & Westerheijden D. F. (Eds.), *Peer Review and Performance Indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education*. Utrecht: Lemma.
- Spaapen J., Suyt C. A. M. van, Prins A. A. M., & Blume S. S. (1988). *De moeizame relatie tussen beleid en onderzoek: Evaluatie van vijf jaar Voorwaardelijke Financiering*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen.
- Sursock A. (2001). *Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe? Final project report*. Geneva, Switzerland: CRE Association of European Universities.
- Vught F. A. van (1994). Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education. In Westerheijden D. F., & Brennan J., & Maassen P. A. M. (Eds.), *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht: Lemma, p. 31–50.
- Vught F. A. van, Wende M. C. van der, & Westerheijden D. F. (2002). Globalization and Internationalization: Policy Agendas Compared. In Fulton O., & Enders J. (Eds.), *Higher Education*

in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations. Dordrecht: Kluwer, p. 103–120.

Vught F. A. van, & Westerheijden D. F. (1993). *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms.* Luxembourg: Office for Official Publications of the Commission of the European Communities.

Vught F. A. van, & Westerheijden D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education // *Higher Education*, 28, p. 355–371.

Wende M. C. van der (2001). Internationalisation Policies: About New Trends and contrasting Paradigms // *Higher Education Policy*, 14(3), p. 249–259.

Westerheijden D. F. (1995). *Panta rhei or plus ēa change, plus c'est la m̄me chose? Transformation and Tradition in Central and Eastern European Higher Education.* Paper presented at the NIG conference 'The Role of Institutions in the Public Sector', Enschede.

Westerheijden D. F. (2001). *Ex oriente lux? National and Multiple Accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna* // *Quality in Higher Education*, 7(1), p. 65–75.

Westerheijden D. F. (2003). Movements towards a European Dimension in Quality Assurance and Accreditation. In Westerheijden D. F., & Leegwater M. (Eds.), *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance*

in higher education as part of the Bologna process, Amsterdam, 12-13 March 2002. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, p. 16–41.

Westerheijden D. F., & Leegwater M. (2003). *Working on the European Dimension of Quality: Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process, Amsterdam, 12-13 March 2002.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Westerheijden D. F., & Wende M. van der (2001). *Who says B also has to say A? From Bologna to Accreditation: Design Requirements for Quality Assurance in Europe.* Paper presented at the INQAAHE Conference, Bangalore.

Weusthof P. J. M. (1994). *De interne kwaliteitszorg in het wetenschappelijk onderwijs.* Utrecht: Lemma.

Williams R. (1997). Quality Assurance and Diversity: The Case of England. In Brennan J., & Vries P. de, & Williams R. (Eds.), *Standards and Quality in Higher Education.* London; Bristol, Pa.: Jessica Kingsley, p. 104–118.

Young D. (1990). The Academic Audit Unit: An Organisation for University Quality Assessment. In Goedegebuure L. C. J., & Massen P. A. M., & Westerheijden D. F. (Eds.), *Peer Review and Performance Indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education.* Utrecht: Lemma.

*Įteikta 2005 m. gegužės mėn.
Delivered 2005 May*

Don F. WESTERHEIJDEN

Vyresnysis mokslo darbuotojas

Mokslinių interesų kryptys:

vidinio ir išorinio (švietimo, tyrimų ir institucijų)

kokybės įvertinimo institucinis bei sisteminis poveikis

Europoje, akcentuojant Bolonijos procesą ir kitus klausimus;

aukštojo mokslo kaita Centrinėje ir Rytų Europoje,

„bufferinių“ organizacijų vaidmuo aukštojo mokslo sistemoje,

spendžiant metodologinius atvejų analizės

ir palyginamųjų tyrimų klausimus.

Twente universitetas

Aukštojo mokslo politikos studijų centras (CHEPS)

P.O. Box 217, NL-7500 AE Enschede, Netherlands

d.f.westerheijden@utwente.nl

DON F. WESTERHEIJDEN

Senior research associate at University of Twente

Research interests:

institutional and systematic impacts of internal and

external evaluation of quality (of education, research, and

of institutions) in Europe, amongst others focusing on the

Bologna process; transformation of higher education in

Central and Eastern Europe, and the roles of buffer

organisations in higher education systems,

next to methodological issues of case study

and comparative research.

University of Twente

Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)