Analiza sistemelor interne de asigurare a calității din perspectiva performanței și a adecvării

Cuprins

Cap. 1. Rolul evaluărilor în învățământul superior din România: de la presiune birocratică la reflecție asupra educației și cercetării.....3

1.1 Rezumat 3

1.2 Introducere 5

1.3 Evaluările în universitățile din România 6

1.4 Problema politicilor publice 9

1.5 Recomandări pentru experții naționali pe politici publice 13

1.6 Recomandări pentru universități 14

1.7 Concluzii 15

1.8 Referințe 16

Cap. 2. Asigurarea calității în universitățile din România: o nouă formă fără fond?.....17

2.1 Rezumat 17

2.2 Introducere 17

2.3 Asigurarea internă a calității în universitățile românești - o simplă formalitate? 18

2.4 Abordări conceptuale privind "asigurarea calității" 19

2.5 Ipoteze cu privire la eșecul internalizării asigurării calității 21

2.6 Metodologia de cercetare 24

2.7 Concluzii 24

2.8 Concluzii și discuții 30

2.9 Referințe 31

Cap. 3. Despre calitate în universitățile din România: semnificații dincolo de evaluări 34

3.1 Rezumat 34

3.2 Introducere 34

3.3 Cultura calității 35

3.4 Calitate și guvernmentalitate 36

3.5 Metodologia cercetării 37

3.6 Legitimarea și raționalizarea calității în universitățile românești 38

3.7 Ce semnifică discursul asupra calității? 39

3.8 Ce produce discursul despre calitate? 41

3.9 Care sunt limitele ”culturii evaluării”? 43

3.10 Dezbatere și concluzii 44

3.11 Referințe 45

Cap. 1. Rolul evaluărilor în învățământul superior din România: de la presiune birocratică la reflecție asupra educației și cercetării

1.1 Rezumat

Universitățile din România – membrii corpului profesoral, studenții și membrii corpului administrativ – sunt prinși într-un "carusel" al evaluărilor. Există nu mai puțin de zece instrumente diferite de evaluare impuse la nivel național, completate ulterior și de proceduri de evaluare ale universităților, facultăților sau departamentelor. Chiar dacă se depune mult efort în realizarea acestor evaluări, considerăm că rezultatele lor sunt discutabile.

Evaluările adresează probleme cât se poate de legitime, cum ar fi calitatea universităților private, europenizarea învățământului superior și a cercetării, dar și corupția la nivel academic și plagiatul. Cu toate acestea, este dificilă atingerea tuturor acestor obiective și politici ambițioase prin modelele, instrumentele si procedurile de evaluare existente. De altfel, este importantă conștientizarea limitelor instrumentelor de evaluare în contextul unui mediu instabil al politicilor publice și al restricțiilor bugetare continue.

Acest document este realizat în contextul proiectului "*Politici publice fundamentate în Învățământul Superior: o premisă necesară pentru dezvoltarea României*", coordonat de către Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) și conține recomandări pentru Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), Consilul Național al Cercetării Științifice (CNCS), Consiliul Național al Finanțării din Învățământul Superior (CNFIS) și Ministerul Educației Naționale (MEN) și alți factori decizionali interesați. Documentul conține, de asemenea, recomandări pentru factorii decizionali ai universităților din România și pentru membrii corpului profesoral și studenți. De asemenea, recomandările pot fi de interes pentru organizațiile internaționale active în România, cum este Asociația Universităților din Europa și Comisia Europeană.

Lucrarea este bazată pe o analiză a 187 de interviuri cu un esantion reprezentativ care acoperă factorii decizionali, profesorii, studenții și membrii corpului administrativ din cinci universități din România, dar și o examinare a documentelor cheie pentru politicile din acest domeniu. Analiza este susținută de alte două documente, o lucrare pe tema motivelor pentru care universitățile din România eșuează în internalizarea asigurării calității, iar a doua lucrare despre modalitatea universităților din România de a conceptualiza „calitatea" în învățământ superior și în cercetare.

Suntem de părere, în această analiză, că principala problemă provine din faptul că evaluările nu reușesc să genereze o reflecție semnificativă a comunității academice asupra învățământului superior și a cercetării științifice. *Concret, cosiderăm că (1) practicile actuale de evaluare sunt prea birocratice, (2) profesorii și studenții nu se simt implicați în cadrul evaluărilor (lipsa de ownership), și (3) standardele actuale sunt inconsecvente. Acest lucru este prezentat în schema de mai jos, în care problemele generale sunt detaliate în probleme specifice și apoi descrise la nivel național și la nivelul universităților.*

Problema generică	**Evaluările nu reușesc să genereze o reflecție semnificativă a comunității academice asupra învățământului superior și a cercetării științifice**		
Problema specifică	1. Practicile curente de evaluare sunt prea birocratice.	2. Profesorii universitari și studenții nu se simt implicați în cadrul evaluărilor (lipa de ownership)	3. Standardele de evaluare sunt inconsecvente.
Problema la nivel național	*Practicile de evaluare necesită mult timp și fonduri substanțiale.* *Practicile de evaluare se schimbă în mod frecvent.* *Evaluările nu sunt întotdeauna cea mai bună metodă de a îndeplini obiectivele politicii.*	*Evaluările au fost concepute în mod special pentru fundamentarea politicilor in domeniu (adresând nevoile experţilor de la nivel naţional), și nu pentru a adresa nevoile profesorilor și studenților.*	*Evaluările prezintă o imagine inconsecventă a ceea ce reprezintă "calitatea", cum ar trebui aceasta evaluată și îmbunătățită.*
Problema la nivelul universităților	*Se pune prea mult accent pe evaluările formale.*	*Nu există destulă flexibilitate pentru tratarea diferențelor disciplinare și a inovării.*	*Există o foarte slabă reflectare sistematică asupra conceptului de „calitate" în educație și cercetare în cadrul evaluărilor realizate în facultăți și în departamente.*

***Tabel 1.1**: Shema politicilor care definește problematica evaluării în universitățile din România.*

În consecință, noi oferim trei obiective pentru fundamentarea politicilor viitoare. Considerăm că politicile viitoare ar trebui să se concentreze pe (1) simplificarea procedurilor de evaluare în universităţi, (2) crearea unui sistem care să permită profesorilor și studenților să stabilească propriile standarde de calitate în educație si cercetare, și (3) aplicarea unui concept al "calității" consecvent şi deschis/transparent. Aceste obiective sunt dezvoltate în cinci recomandări pentru guvern și patru recomandări pentru universități, conform tabelului de mai jos.

Obiectivul Politicii	**1. Simplificarea procedurilor de evaluare.**	**2. Crearea unui sistem care să permită profesorilor și studenților să decidă standardele de calitate.**	**3. Aplicarea unui concept al "calității" mai consecvent și mai transparent**
Recomandări la nivel național	*1.1 Reducerea numărului de instrumente de evaluare și a numărului de rapoarte*	*2.1. Accent pe organizarea evaluărilor fără a predefini toate standardele.*	*3.1. Reducerea numărului de standarde pe baza cărora se realizează evaluările.*
	1.2. Evaluarea globală a procedurilor de evaluare la fiecare cinci ani.		
	1.3 Crearea de noi instrumente pentru abordarea abaterilor disciplinare grave.		
Recomandări la nivelul universităților, facultăților și al departamentelor	*1.4. Încurajarea practicilor informale de evalaure, în egală măsură cu cele formale.*	*2.2 Permiterea unei abordări mai flexibile pentru evaluările în cadrul departamentelor.*	*3.2. Organizarea unor discuții structurate pe tema calității în facultăți și departamente.*
			3.3. Dezvoltarea rețelelor profesionale de persoane implicate în evaluări.

***Tabel 1 2**: Soluțiile propuse pentru problemele identificate privind politicile actuale de evaluare*

Aceste inițiative de politici ar trebui să fie responsabilitatea guvernului, universităților, profesorilor universitari și ale studenților. Un dialog mai structurat pentru abordarea numeroaselor probleme substanțiale în ceea ce privește calitatea învățământului superior și a cercetării în România poate fi stabilit numai de către toate categoriile amintite lucrând împreună, având în vedere apartenența comună la comunitatea academică.

1.2 Introducere

Filmul românesc format din două părți "Amintiri din Epoca de Aur" (2009) realizează portretul mai multor legende ale "epocii de aur" din perioada comunistă. Una din aceste amintiri povestește o inspecție legendară a unui sat în timpul pregătirilor pentru parada partidului care urma să treacă pe acolo ziua următoare. Întregul sat este agitat din cauza pregătirilor și primește instrucțiuni detaliate din partea a doi inspectori. Într-o înlănțuire comică a evenimentelor, inspectorii ajung să se îmbete cu sătenii, iar în cele din

urmă atât ei, cât și sătenii, rămân blocați într-un carusel peste noapte. Se spune că ei încă se învârteau când a trecut parada în dimineața următoare.

În timp ce poveștile din popor nu ar trebui confundate cu realitatea, există o oarecare paralelă între comedia neagră și dezbaterile curente pe tema „calității" în universitățile din România. *Preocupările legate de calitate sunt în mod clar legate de așteptările oficialilor statului (atât locali, cât și străini), în același timp fiind greu de diferențiat inspectorii de profesori și de alți actori implicați în caruselul evaluărilor.* ***Această analiză[1] are ca scop prezentarea unor sugestii care ar putea întrerupe acest cerc vicios, în beneficiul învățământului superior și al cercetării științifice din România.***

Echipa de experți prezintă în acest document cinci recomandări adresate guvernului, Ministerului Educației și tuturor agențiilor responsabile de evaluare (mai ales UEFISCDI, ARACIS, CNCS, CNFIS, și CNATDCU[2]). De asemenea, patru recomandări adresate universităților, facultăților, studenților și altor stakeholderi interesați sunt incluse în prezentul material. În timp ce analiza se adresează în principal publicului român, organizațiile intenaționale active în România (EUA, Comisia Europeană) ar putea de asemenea fi interesate. **Mesajul nostru este acela că (1) procedurile de evaluare ar trebui simplificate, (2) studenții și profesorii ar trebui să dețină un control mai mare asupra evaluărilor și (3) ar trebui folosită o noțiune a "calității" mai consecventă şi transparentă**

1.3 Evaluările în universitățile din România

Limbajul folosit în contextul evaluărilor din universități este ambiguu. Încercând să simplificăm multitudinea de termeni folosiți pentru aceleași proceduri, am adoptat unui termen general - "evaluare" - pentru a descrie numeroasele forme de evaluare care au loc în universități. Acestea includ acreditări, asigurarea calității (atât internă, cât și externă), evaluarea cercetării, auditul și alte numeroase forme de evaluare a activității universităților si membrilor lor. În acest sens, este luată în considerare literatura de specialitate care susține faptul că există o „cultură a auditului" în viața universitară (vezi Power, 1997, Shore și Wright, 1999). În timp ce această nivelare conceptuală ar putea crea confuzii pentru cei care lucrează în diferite domenii ale evaluării, considerăm că este o modalitate utilă de a descrie o varietate de instrumente folosite în universități.

Următorul tabel structurează diferitele instrumente de evaluare abordate în acest studiu:

[1] Prezenta analiză este rezultatul unui proiect de cercetare desfășurat în perioada 2012/13, cuprinzând vizite realizate în cadrul a cinci universități din România. În timpul acestor vizite, au avut loc 187 de interviuri detaliate cu managementul universității, membrii corpului de asigurare a calității, profesori, administratori și studenți. În timp ce proiectul de cercetare adresa inițial asigurarea calității în universitățile din România, analiza extinde recomandările și către alte arii de guvernare în învățământului superior. Cercetarea care susține această analiza a fost realizată in contextul proiectului "Politici publice fundamentate în Învățământul Superior: o premisă necesară pentru dezvoltarea României", coordonat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) între 2012 și 2014.

[2] 'UEFISCDI' este Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării, 'ARACIS' este Agenția Română de Asigurarea a Calității în Învățământul Superior, 'CNCS' este Consiliul Național al Cercetării Științifice, CNFIS este Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior și 'CNATDCU' este Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare.

Categorie	Instrumente de Evaluare	Introduse în:
Asigurarea calității	Evaluare și acreditare instituțională	2006 Legea Asigurării Calității în Educație
	Evaluarea și acreditarea programelor	1993, schimbată în 2006 Legea Asigurării Calității în Educație
	Evaluarea școlilor doctorale	2011 Legea Educației Naționale (Art. 158)
Clasificare și ierarhizare	Clasificarea instituțională	2011 Legea Educației Naționale (Art. 193)
	Ierarhizarea programelor	2011 Legea Educației Naționale (Art .193)
	Evaluarea instituțională	2011 Legea Educației Naționale (Art 193.6)
Exercițiul evaluării în cercetare	Evaluarea cercetării	2011 Legea Educației Naționale (Art. 195)
Standarde pentru promovare	Standarde legale de promovare	2011 Legea Educației Naționale (Art. 295)
	Standardele abilitării	2011 Legea Educației Naționale (Art. 300)
Audit realizat de către diferite agenții naționale	Audit al diferitelor practici manageriale, cum ar fi etica, finanțarea, promovarea în cariera didactică etc.	2011 Legea Educației Naționale (Art. 218-219)

Tabel 1.3: *Diferite instrumente de evaluare în universitățile din România*[3].

Aceste instrumente legale nu au apărut din neant, ci au reieșit ca soluții pentru o serie de preocupări socio-politice specifice contextului național, care sunt la rândul lor puternic contestate. Considerăm că trei elemente care au influențat sistemul educațional românesc au fost în mod special importante în apariția și dezvoltarea acestor instrumente. **Primul element se referă la privatizarea învățământului superior din România** la începutul anilor '90. De la fondarea CNEAA în 1993, evaluările au avut scopul de a oferi un anume control asupra calității educației (în mod special în instituțiile private), din punctul de vedere al protecției consumatorului (Tomusk, 2000). În al doilea rând, **procesul europenizării** a pus o oarecare presiune asupra universităților din România (Wodak și Fairclough, 2010). Procesul Bologna a conturat succesorul sistemului de acreditare, ARACIS, prin influența sa asupra asigurării calității și asupra noii agenții de asigurare a calității. Mai mult, inițiative în Aria de Cercetare Europeană (ERA) au dus la crearea numeroaselor evaluări în cercetare, conduse de agenția pentru finanțarea cercetării științifice, CNCS. **În al treilea rând**, a existat o preocupare continuă pentru **prevenirea plagiatului și a malpraxisului academic** de-a lungul ultimilor 20 de ani, mai ales la nivelul discursului politic. Datorită numeroaselor scandaluri ajunse în

[3] Surse: Legea 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de Guvern Nr. 75/2005 cu privire la asigurarea calității în educație, Legea Educației Naționale nr 01/2011, Art. 295-297 și ulterior Ordonanța Ministerială OMECTS nr. 6560/2012 și amendamente ale OMECTS nr. 6560/16.07.2013.

presa (internațională) în ultimii ani, multe din aceste evaluări au devenit legitime ca parte din lupta cu o coruptă "gardă veche" (cf. Abbott, 2013).

Având în vedere că fiecare din cele trei elemente are o conotație normativă puternică, este greu de imaginat că aceste instrumente ar putea fi pur și simplu făcute să dispară. Mai degrabă, trebuie să analizăm ce se întâmplă cu aceste instrumente în interiorul universităților.

Este important de remarcat că tabelul de mai sus menționează doar evaluările care sunt impuse prin lege universităților. O parte din aceste instrumente nu sunt (încă) operaționale, de vreme ce nici o metodologie pentru aplicarea lor nu a fost încă aprobată. Acesta este și cazul evaluării școlilor doctorale, dar și al exercițiului de evaluare națională a cercetării. Cu toate acestea, unele universătăți au început deja procesul implementării acestor prevederi, anticipând prevederile legale, organizând proiecte pentru implementarea pilot a acestor instrumente, sau realizând propriile lor evaluări conform reglementărilor naționale generale. Alte instrumente sunt complet operaționale și generează o varietate de activități și practici la nivel universitar, cum ar fi cele care rezultă din evaluarea programelor și din acreditarea instituțională. Următorul tabel oferă o imagine a varietății structurilor și practicilor regăsite în universități:

La nivel universitar	***La nivel de Facutate și pe Departamente***
Structuri administrative, cum ar fi pozițiile de prorector pentru calitate academică și cercetare științifică, un departament pentru calitatea predării, un departament pentru cercetare științifică, o comisie pe calitate și evaluare (CEAC) și diverse comisii de senat pentru asigurarea calității.	*Structuri administrative,* cum ar fi o comisie a facultății pentru evaluarea și asigurarea calității, prodecani cu responsabilități specifice în domeniul asigurării calității.
Analize interne, cum ar fi evaluări instituționale, auto-evaluări ale programelor, evaluări pe cercetare și audit financiar.	*Evaluări ale profesorilor*, cum sunt evaluările membrilor facultății, autoevaluările și evaluările manageriale.
Documente, cum ar fi politica pentru calitate, rapoarte de asigurare a calității și o strategie internă de cercetare.	*Documente*, cum ar fi politica pentru calitate la nivelul facultății, rapoarte de calitate, liste de publicații, etc.
Sondaje, cum sunt chestionarele pentru alumni sau chestionarele pentru studenți.	*Dezbateri formale,* cum ar fi discuțiile pe curriculă și cercetare.
	Dezbateri informale, cum sunt discuțiile la cafenea sau în sala de clasă.

Tabel 1.4: *Diversele structuri și practici de evaluare în universitățile din România.*

Tabelul arată că instrumentele menționate mai sus duc la numeroase activități în universități, facultăți și departamente. De exemplu, universitățile au creat diferite structuri pentru a realiza statistici și rapoarte pentru agențiile guvernamentale, de la comisii de senat până la departamente și comitete specializate pe asigurarea calității. Chiar și pentru cei implicați în aceste structuri, este destul de greu să își dea seama ce anume ar trebui ei să facă și de ce.

Numeroasele intrumente de evaluare ridică mai multe provocări în procesul implementării în universități, în ciuda faptului că adresează probleme legitime. Acestea sunt discutate în secțiunea următoare.

1.4 Problema politicilor publice

În cercetarea noastră, am întâmpinat trei probleme majore în implementarea intrumentelor de evaluare, descrise mai jos:

1. Evaluările sunt prea birocatice și sunt schimbate mult prea ușor

Prima problemă cu legislația națională este faptul că aceasta face munca în domeniul evaluărilor foarte birocratică. Această birocrație domină la momentul actual practicile de evaluare, iar experții consideră aceste practici ca fiind deconectate de realitatea activităților de predare și învățare. Acest lucru crează o stare de conformare automată și, în realitate, evitarea asumării responsabilităților, motiv pentru care evaluările nu pot fi internalizate și rămân superficial realizate.

Această birocrație costă atât timp, cât și bani. ***Mulți din cei intervievați de noi***, în mod special cei pe care noi în considerăm factori decizionali (rectori, vice-rectori, decani, vice-decani, membrii de senat) s***e confruntă cu parcurgerea sau completarea unui volum enorm de documente în fiecare zi***. Conform spuselor acestora:

"[Noi trebuie] să nu mai lucrăm de două ori pentru același lucru. De ce trebuie să fac un raport al facultății, dar și un raport privind asigurarea calității? Nu sunt unul și același lucru? De ce avem nevoie de două rapoarte si formate diferite?" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, RS0503).

"Managementul timpului trebuie să se îmbunătățească. Irosim foarte mult timp pentru lucruri inutile" (Factor decizional, Lector, Bărbat, KG075).

"Procesul de asigurare a calității (AC) este caracterizat de un volum uriaș de cerințe birocratice. Suntem norocoși pentru faptul că Prodecanul pentru Managementul Calității se ocupă de aceste documente" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, RS0604).

În ceea ce privește costul, am calculat că pentru o universitate mare, costurile asociate cu asigurarea calităţii se ridică la aproximativ RON 1.160.900 (aprox. € 258.000) pe an[4]. Aceasta este mai mult ca sigur o subevaluare, de vreme ce nu include costurile pentru implicarea personalului non-tehnic în activitățile de evaluare (de cele mai multe ori aceste costuri fiind substanțiale). De asemenea, estimările nu includ alte costuri, în afara celor necesare asigurării calității și procedurilor de acreditare. În timp ce unii ar putea susține faptul că acestea sunt costuri legitime pentru îmbunătățirea calității educației și cercetării științifice, noi avem îndoieli cu privire la faptul că aceste costuri pot fi realmente justificabile din punctul de vedere al obținerii impactului scontat.

Considerăm că unul din motivele pentru care multe din aceste evaluări sunt percepute ca fiind atât de birocratice este acela că ele sunt modificate prea des și prea ușor. Unul din cei intervievați de noi a descris situația în felul următor:

[4] Acest fapt se bazează pe un calcul al costurilor pentru toate evaluările programelor și evaluărilor instituționale (costuri oficiale ARACIS) dar și pe informațiile oferite nouă de către universități. În timp de universitățile beneficiază de o reducere prin fonduri europene, acestea sunt incluse în prețul total, de vreme ce oferă un cost publicului.

"Reglementările sunt schimbate în mod constant și este greu să ținem pasul cu ele. Unele reglementări nu sunt coerente. Suntem constant într-o stare de așteptare. Acest lucru crează confuzie si nu putem face o planificare pentru viitor." (Factor Decizional, Profesor Universitar, Femeie, NS0302).

Într-adevăr, universitățile nu au un set consecvent de reguli de urmat pentru intrumentele de evaluare. Acest lucru crează confuzii (de vreme ce este dificil să fie la current cu ultimele modificări legislative) și îi împiedică de la planificarea pe termen lung. În timp ce legea pe asigurarea calității a rămas mai mult sau mai puțin constantă din 2005, au existat multe modificări legislative ulterioare adoptării legii educației din 2011 și modificărilor ei subsecvente, exercițiului ierarhizării și a altor prevederi legale legate de evaluarea centrelor de cercetare (UEFISCDI 2010). Fiecare shimbare a dus la o creștere a frustrărilor multor membri ai comunitááii academice față de procedurilor de evaluare și a presupusele lor remedii.

Un alt motiv pentru care aceste proceduri sunt percepute ca fiind birocratice este faptul că eclipsează practicile informale. Cu toate aceastea, discuțiile la cafea sau un simplu dialog colegial sunt adesea cele mai eficiente modaliăți de a rezolva o problemă. Unul din cei intervievați de noi a spus că:
"Contactul cu oamenii este cel mai important lucru. Vizitele colegiale ar putea fi de ajutor, dar vă rugăm nu încercați să cuantificați calitatea". (Profesor Universitar, Femeie, KG0602).

În ceea ce privește studenții, canalele informale ar fi o cale mai bună pentru a le asculta problemele. Așa cum a spus unul din studenții noștrii:
"Discuțiile față în față sunt mai indicate dacă trebuie îmbunătățit ceva. Profesorii nu ar trebui să renunțe la acest aspect." (Student, Femeie, NS0702).

Având în vedere toate aspectele, putem concluziona că aceste instrumente de politici încearcă să obțină prea multe lucruri în același timp: aplicarea standardelor minime pentru curriculă, potrivirea curriculei cu cerințele pieței, introducerea inovației pedagogice, îmbunătățirea managementului universităților și facultăților și creșterea producției științifice din România conform standardelor Europei de Vest. În plus, acestea încearcă și să diminueze, până la eliminare, problema plagiatului și a corupției din universități. Efectul combinat este acela că instrumentele de politici reușesc să ducă la obținerea a foarte puține rezultate specifice scontate. Mai mult, ele au uneori și consecințe nescontate. În următoarele două secțiuni vom încerca să arătăm faptul că birocrația nu este singura preocupare.

2. Profesorii și studenții nu simt că au control/ influență asupra evaluărilor
O problemă direct legată de frustrarea pe tema procedurilor de evaluare este aceea că actorii din universități consideră că au foarte puțină autonomie, posibilitate de implicare în crearea și adaptarea instrumentelor, sau control asupra a ceea ce este evaluat, de către cine și în ce manieră se produce evaluarea. Oamenii din universități exprimă acest lucru astfel:
"Sistemul de Asigurare a Calității a fost creat doar ca răspuns la legea și reglementările ARACIS – ascunderea acestui fapt nu are nici un sens." (Factor Decizional, Profesor Universitar, Bărbat, AM1201).
"Suntem obligați de toate aceste instituții, ARACIS, EUA, să facem aceste evaluări" (Factor Decizional, Profesor Universitar, Bărbat, AM0202).

Acestă interpretare sublinează faptul că procedurile de evaluare sunt implementate în primul rând pentru a fi în concordanță cu legea și reglementările guvernamentale, și nu dintr-o convingere că astfel de practici ar putea îmbunătăți calitatea instituțională. De exemplu, evaluările legate de asigurarea calității sunt văzute ca ceva impus din exterior, prin proceduri menite să creeze în mod aritifical o "cultură a calității".

În timp ce studenții care participă în structurile administrative s-au simțit relativ mai implicați decât staff-ul academic, nu toți studenții simt că vocea lor este ascultată, chiar dacă ei se fac auziți. Este adevărat că în practică există bariere numeroase care împiedică participarea activă a studenților în aceste evaluări.
"Nu există foarte multă libertate de exprimare. Problema este în primul rând în mintea noastră, dar în același timp nu ni se cere părerea și nu ne este permis să spunem ce gândim cu adevărat" (Student, Postuniversitar, Femeie, KG0603).
"O problemă foarte mare constă în lenea studenților. Aproximativ 50% din studenți nici măcar nu își citesc e-mailurile. Studenții nu sunt foarte implicați în problemele universității" (Student, Postuniversitar, Bărbat, KG0802).

În timp ce este dificil de măsurat în mod ''obiectiv" această lipsă de autonomie și control, rezultatul final prezintă anumite consecințe neanticipate. De vreme ce procesul de evaluare nu este văzut ca fiind legitim, oamenii adoptă un comportament strategic vizavi de evaluări. Această problemă este adesea numită în literatură "driblarea" sistemului (cf. Hood, 2006). Problema variază de la încercarea de a evita consecințele evaluărilor (în mod special în ceea ce privește exercițiul de ierarhizare) până la plagiatul vădit sau raportarea unor rezultate false pentru a îndeplini cerințele de cercetare (sau pentru a îmbunătăți statutul personal). ***Paradoxul constă astfel în faptul că evaluările ajung să întărească tocmai comportamentul de driblare pe care de fapt ar trebui să îl soluționeze!***

O altă consecință neanticipată este vizibilă în cercetarea științifică. Mulți din cei intervievați menționează că actualul cadru de evaluare pentru cercetarea științifică este puternic părtinitor în avantajul științelor pentru care există publicațiile internaționale (cu interes pentru știință în România). Deși pare fără rost compararea, în vederea premierii, a cercetărilor în domeniile umaniste (sau legale) pe un nivel de egalitate cu fizica teoretică, spre exemplu, acest lucru se întâmplă oricum. Cadrul actual de lucru nu pune accent aproape deloc pe faptul că practicile de publicare diferă mult în funcție de domeniile de cercetare, în ceea ce privește potențialul de publicare și frecvența publicării, accesul la jurnalele internaționale sau cine sunt colaboratorii. Consecința neintenționată este că doar câteva domenii științifice sunt percepute ca științe "serioase", demne de finanțare sau atenție publică. Acest lucru poate leza producția științifică pe termen scurt și mediu (dar și interesele României și/sau tezaurul cultural).

3. Evaluările sunt bazate pe criterii inconsecvente
Comportamentul de driblare, descris anterior, este întărit de faptul că toate evaluările sunt bazate pe standarde diferite și indicatori diferiți de performanță. Mai jos este același tabel folosit și mai sus, de data aceasta conținând indicatori diferiți folosiți pentru fiecare instrument. În programul de evaluare și acreditare organizat de ARACIS, există 43 de indicatori de performanță diferiți. Pe de altă parte, în ierarhizarea programelor există nu mai puțin de 80 de variabile pe baza cărora programele sunt evaluate. Acestea nu sunt doar complementare, dar și destul de diferite. În timp ce schema asigurării calității și cea a acreditării se concentrează pe educație și training, la fel ca și procedurile de asigurare internă a calității, ierarhizarea pune accentul pe productivitatea cercetării (scientometrică) și "relații externe". Este dificil pentru profesori să înțeleagă care sunt standardele folosite.

La o privire mai detaliată, putem vedea că instrumentele sunt bazate pe diferite idei mai subtile cu privire la "calitate". Schema asigurării calității este bazată pe standarde minime pentru toate universitățile, în timp ce clasificarea este bazată pe categorii nominale pentru universități. Cu alte cuvinte, asigurarea calității și acreditarea sunt bazate pe ideea că există trăsături comune (minime) pentru toate universitățile,

în timp ce clasificarea este bazată pe ideea că există diferite tipuri de universități. Ierarhizarea, pe de altă parte, este bazată pe ideea că universitățile sunt în mod implicit „mai bune" sau „mai puțin bune". Mai mult, instrumentul de ierarhizare plasează aceste universități și programe pe o scară ordinală.

Ce este important în cazul acestor criterii inconsecvente este faptul că ele duc la o imagine ambiguă, confuză pentru profesori, dar și pentru studenți. În principiu, o universitate poate primi încredere ridicată în procesul acreditării, dar poate intra în categoria C în clasificarea universităților, și poate fi plasată în mijlocul distribuției programelor de studiu. Pentru a urca în ierarhie, ar trebui să reorienteze resursele pentru educație către producție științifică, care în schimb îi poate afecta statutul în procesul de acreditare. Cu alte cuvinte, aceste instrumente diferite trimit mesaje derutante către universități în legătură cu ce anume se așteaptă din partea lor și nici nu ajută societatea românească să înțeleagă ce se întâmplă în învățământul superior și în cercetare.

Instrumente	**Standarde ale calității definite în:**
Evaluarea și acreditarea instituțională	3 arii, 14 criterii, 16 standarde, 43 indicatori de performanță[5]
Evaluarea și acreditarea programelor	3 arii, 14 criterii, 16 standarde, 43 indicatori de performanță, dar și "standarde specifice ale comisiilor de specialitate"[6]
Evaluarea școlilor doctorale	Neclar, versiune care menționează 3 arii, 14 criterii, 65 indicatori de performanță[7]
Clasificarea instituțională	4 criterii, 11 standarde, 91 variabile[8]
Ierarhizarea programelor	4 criterii, 10 standarde, 80 variabile[9]
Evaluarea instituțională	4 întrebări centrale[10]
Evaluarea cercetării	4 criterii, 11 indicatori [11]
Standarde legale pentru promovare	Neclar, standard de evaluare a lucrărilor științifice personale[12]
Standardele de abilitare	Neclar, standarde de evaluare a lucrărilor științifice personale[13]
Auditul realizat de diferite agenții naționale	Neclar

Tabel 1.5: *Diferite criterii folosite în fiecare instrument al politicii.*

La nivelul universităților, există destul de multe plângeri, dar puțină reflecție legată de standarde. În timp ce puține universități și-au definit singure standardele pentru evaluare, acest lucru nu se extinde și în rândul facultăților și departamentelor. Nu am găsit nici o universitate unde să existe un plan sistematic pentru a

[5] ARACIS. 2006. Metodologie.
[6] Ibid, ARACIS. 2006. Standarde specifice ale comisiilor de specialitate. Disponibil la <http://www.aracis.ro/uploads/media/Standarde_specifice_ale_comisiilor_de_specialitate.zip>.
[7] Metodologia pentru evaluarea școlilor doctorale există doar în variantă temporară și până acum a fost folosită doar ca pilot. Această variantă este disponibilă la <http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/16691>
[8] Ordonanță Ministerială OMECTS nr. 4174/13.05.2011
[9] ibid.
[10] EUA. 2012. Program de Evaluare Instituțională: Ghid pentru instituții. Poiect "Pregătiți pentru a inova, pregătiți pentru a adresa mai bine nevoile locale. Calitate și diversitate în universitățile din România". Bruxelles: EUA.
[11] UEFISCDI. 2010. Evaluarea Cercetării în România (RRAE) Metodologie generală de evaluare. București: UEFISCDI.
[12] Legea Educației Naționale 01/2011, Art 295-297 și ulterior Ordonanță Ministerială OMECTS nr. 6560/2012 și amendamente ale OMECTS nr. 6560/16.07.2013.
[13] OM. OMECTS 5691/27.10.2011 pe CNATDCU Teza de Abilitare.

îmbunătăți practicile de predare și învățare sau unde să se exploateze inovațiile pedagogice[14]. În mod similar, am găsit foarte puține tentative la nivelul facultăților de îmbunătățire a producției de cercetare științifică. Într-adevăr există foarte multe inițiative individuale de a realiza acest lucru, dar ele nu se fac într-un mod sistematic.

Pot duce aceste aceste instrumente la reflecție asupra educației și cercetării științifice?
Considerăm că este important să le reamintim experților în domeniul politici publice că evaluările nu înlocuiesc acțiunea. Dacă am folosi o metaforă, evaluările sunt instrumente de diagnosticare; nu sunt medicamentele care vindecă pacientul. De fapt, (noi și cei intervievați de noi) am întâmpinat dificultăți în atribuirea activităților de follow-up pentru fiecare evaluare realizată. Nu am putea exprima acest lucru mai bine decât unul din cei intervievați de noi:
"Cred că nici 100 de legi nu vor crește calitatea sistemului. Majoritatea oamenilor răspund cu maximă atenție în formulare, dar cea mai bună metodă de a învăța cum să avem un sistem educațional de calitate este învățând de la [alți] profesori. Așa am învățat și până acum." (Factor Decizional, Profesor Universitar, Bărbat, RS0903).

În conformitate cu această declarație, credem că guvernul și universitățile ar trebui să extindă discuțiile pe tema calității educației și a cercetării științifice. Vom prezenta recomandările noastre pentru realizarea acestui lucru în secțiunile următoare.

1.5 Recomandări pentru experții naționali pe politici publice

Pentru a adresa problema generală menționată mai sus și cauzele sale, propunem transformarea evaluărilor din învățământul superior de la un proces perceput ca o povară administrativă, la unul care să reflecte sistematic asupra dimensiunilor cheie ale educației și cercetării.

Obiectivul 1: Simplificare procedurilor

Recomandarea 1.1: Reducerea numărului instrumentelor și a rapoartelor de evaluare.
În acest moment, mai multe evaluări sunt realizate în universitățile din România, care absorb sume mari de bani și mult timp. Astfel, le sugerăm actorilor de la nivel național să integreze instrumentele existente de evaluare (vezi tabelul 3) într-o schemă comprehensivă de evaluare care va satisface nevoia de asigurare a calității, de îmbunătățire a calității și de analiză comparativă a calității în rândul instituțiilor din perspectiva mai multor factori interesați. O singură evaluare (sau cel puțin un număr redus de evaluări) va reduce în mod indiscutabil volumul de muncă administrativă realizată în acest moment de universități pentru colectarea de date și analiza lor, și va face standardele și evaluarea lor mai transparente pentru specialiștii din domeniu. Dacă acest lucru nu se va întâmpla sau dacă va crește numărul de evaluări, implicit va crește și birocrația cu care universitățile se confruntă în fiecare zi.

Recomandarea 1.2: Evaluarea globală a procedurilor de evalure, la fiecare cinci ani .
Procedurile de evaluare nu vor putea fi niciodată instrumente perfecte pentru a cuprinde toate aspectele calității învățământului superior. Cu toate acestea, ele pot îmbunătățite. La fel ca multe alte aspecte sociale, învățământul superior se modifică în timp. Pe măsură ce apar noi priorități și structuri, noi

[14] Am identificat un departament implicat în inovația pedagogică. Deloc surprinzător poate, acesta era un departament de pedagogie.

modalități de evaluare ar trebui dezvoltate. În consecință, sugerăm revizuirea holistică a practicilor de evaluare la nivel național, la fiecare cinci ani. Acest interval de timp ar oferi destul de multă stabilitate pentru a putea înțelege procedurile de evaluare și pentru a le putea implementa în mod eficient, în același timp oferindu-le stakeholderilor de la nivel național oportunitatea de aduce mici îmbunătățiri acolo unde este necesar. Mai mult, implicarea universităților în acest proces este crucială, de vreme ce ele se confruntă cu asigurarea calității în mod regulat.

Recomandarea 1.3: Crearea de noi instrumente pentru abaterile disciplinare grave
Instrumentele de evaluare nu sunt foarte eficiente în cazurile disciplinare. În aceste situații, problema nu este atât de mult lipsa discuțiilor, ci abuzul de putere. Considerăm că ar fi utilă separarea acestor probleme de obiectivele îmbunătățirii și de reflectare asupra educației și cercetării. Instrumentele care ar fi mai eficiente în tratarea abaterilor comportamentale ar trebui să aibă ca scop distribuirea puterii în cadrul universității. Cazurile de corupție pot fi tratate cu o mai mare eficiență aducând evaluatori externi pentru lucrările studenților (disertație). Mai mult decât atât, legislația muncii ar putea fi mai flexibilă astfel încât universitățile să poată concedia personalul didactic în cazurile de corupție.

Obiectivul 2: Includerea profesorilor și studenților în stabilirea standardelor de evaluare
Recomandarea 2.1: Evaluările trebuie organizate fără a predefini toate standardele.
În acest moment ARACIS oferă un set de standarde minime și un set de standarde de referință. Alte practici de evaluare prescriu niveluri similare, sau chiar mai înalte de performanță, concentrate pe instituțiile sau persoanele evaluate. În timp ce acestea sunt adesea percepute ca praguri de referință, ele reduc abilitatea universităților de a defini calitatea conform propriilor lor termene și standarde. Cu toate acestea, dacă li s-ar permite profesorilor și studenților să stabilească standardele, actorii din instituții ar fi încurajați să conceptualizeze calitatea și să caute puncte relevante de referință. Reducerea numărului standardelor ar putea de asemenea orienta natura predominant cantitativă a evaluărilor, înspre evaluarea bazată pe feedback și pe identificarea îmbunătățirilor posibile. Atât timp cât profesorii și studenții nu sunt implicați în definirea standardelor, există șanse mari să se ajungă la recompense necinstite, indivizii vor fi încurajați să înșele sistemul, iar cifrele își vor pierde relevanța.

Obiectivul 3: Aplicarea unui concept al 'calității' mai consecvent și transparent
Recomandarea 3.1: Reducerea numărului criteriilor pe baza cărora sunt realizate evaluările.
Fiecare procedură de evaluare pornește de la propria percepție asupra a ceea ce înseamnă calitatea. Această preconcepție este reflectată în criteriile sau standardele stabilite de agenția externă de asigurare a calității, care este responsabilă cu organizarea activității. Criteriile variază în funcție de diversele proceduri de evaluare aplicate în România, ceea ce rezultă într-un nivel nedorit de confuzie în universități și în rândul oamenilor. În plus, cu cât sunt definite mai multe criterii, cu atât este mai limitată posibilitatea universităților de a suplimenta modalitatea de evaluare a calității cu aspecte adiționale, personalizate nevoilor proprii. Astfel, reducerea criteriilor pe baza cărora sunt realizate evaluările poate reduce inconsecvențele formale existente, iar simultan ar putea lărgi discuția pe definiția calității.

1.6 Recomandări pentru universități

Obiectivul 1: Simplificare procedurilor
Recomandarea 1.4: Încurajarea practicilor informale de evaluare în egală măsură cu cele formale.

Practicile actuale de evaluare pun prea mare presiune pe metodele formale de evaluare, cum sunt chestionarele și rapoartele. Cu toate acestea, de multe ori asigurarea calității se întâmplă în medii mai puțin formale, fără o planificare explicită sau fără alte măsuri preliminare. Astfel de practici informale au fost mereu prezente în universități și, în unele cazuri, continuă să fie cea mai importantă metodă de evaluare. Astfel, noi sugerăm faptul că evaluarea informală ar trebui de asemenea luată în discuție, încurajând indivizii să evalueze în mod constant calitatea activităților proprii și a instituțiilor lor și să ofere metode formale de a împărtăși cunoștințele lor în rândul profesorilor și studenților.

Obiectivul 2: Includerea profesorilor și studenților în stabilirea standardelor

Recomandarea 2.2: Încurajarea unei abordări mai flexibile pentru evaluările în cadrul departamentelor.

Criteriile stabilite la nivel național rareori pot fi implementate corespunzător în cadrul mai multor departamente diferite. Multe domenii de studiu sunt atât de specifice, încât un anume criteriu poate fi foarte ușor distorsionat, ceea ce îi reduce validitatea și relevanța. Acest lucru necesită o abordare mai flexibilă la nivel instituțional. Particularitățile metodelor de predare și cercetare pentru fiecare departament ar trebui să poată influența și schimba rezultatele evaluării. În caz contrar, instituțiile riscă să producă rezultate pe criteriile presetate, ceea ce nu reflectă adevărata calitate a educației.

Obiectivul 3: Aplicarea unui concept al 'calității' mai consecvent și transparent

Recomandarea 3.2: Organizarea de discuţiir structurate pe înțelegerea noțiunii de calitate în facultăți și departamente

Indivizii tind să definească în mod diferit calitatea practicilor academice. Cu toate acestea, fără discuții structurate pe acest subiect în rândul membrilor universității, practicile existente vor rămâne superficiale sau tehnice. Promovarea dezbaterilor organizate pe subiecte precum: calitatea activităților academice, calitatea predării și cercetării, calitatea administrației și managementului, este esențială pentru dezvoltarea unei întelegeri comune a ceea ce înseamnă calitatea în contextul unei anumite instituții. Aceste evenimente ar trebui inițiate în mod regulat de conducerea instituției și ar trebui să fie deschise pentru profesori, studenți, angajați și reprezentanți ai comunității.

Recomandarea 3.3: Dezvoltarea unei rețele profesionale în rândul celor care lucrează în evaluări

În cele mai multe din cazuri, exercițiile de evalure sunt realizate de profesori, cu sprijinul staff-ului administrativ al instituției. În timp, acești indivizi acumulează experiență extensivă în evaluări, și unii dezvoltă abordări inovative pentru evaluări. Pe de altă parte, multe probleme practice apar pe măsura implementării anumitor metdologii de evaluare. Organizarea unei rețele profesionale între cei care se ocupă de evaluări va ajuta instituțiile să împărtășească idei în rândul organizațiilor, lucru care îi va ajuta și pe cei care întâmpină dificultăți în ceea ce privește realizarea evaluărilor. În mod cert, cu cât părțile implicate sunt mai izolate, cu atât este mai dificilă organizarea evaluărilor în rândul universităților.

1.7 Concluzii

Niciun set de recomandări nu poate adresa toate problemele din jurul utilizării corecte, greșite sau abuzive a procedurilor de evaluare în învățământul superior din România. Propunerile acestei analize au fost înaintate pentru a răspunde problemelor specifice identificate în cercetarea noastră, dar și pentru aplicabilitatea lor în rândul actorilor naționali și ai instituțiilor de învățământ superior. În timp ce recomandările pentru nivelul național sugerează necesitatea modificării cadrului legal și a mai multor

metodologii de evaluare din învățământul superior, recomandările pentru nivelul universităților sunt generice și pot fi luate în considerare indiferent de cerințele legislative. În aplicarea propunerilor noastre, este importantă recunoașterea faptului că nu există recomandări directe care ar putea rezolva peste noapte toate dificultățile sistemului din România. Prin urmare, mesajul nostru central este acela **că atenția oamenilor care lucrazî în domeniu trebuie să se mute de la aspectele procedurale legate de cum ar trebui realizate evaluările, la rezultatele dorite prin folosirea numeroaselor instrumente folosite**. Cu alte cuvinte, aceste probleme complexe pot fi rezolvate doar prin implicarea întregii resurse intelectuale din universități. Doar astfel, experții politicilor publice, conducerea universității, facultății, și studenții, pot ieși din caruselul evaluărilor și pot începe să reflecteze asupra scopului și dimensiunii practicilor existente, pentru a putea acționa în consecință.

1.8 Referințe

Abbott, A. 2013. Romanian science in free fall. *Nature,* 500**,** 388-389.

Hood, C. 2006. Gaming in Targetworld: The Targets Approach to Managing British Public Services Innovations. *Public Administration,* 66**,** 515-521.

Power, M. 1997. *The Audit Society; Rituals of Verification,* Oxford, Oxford University Press.

Shore, C. & Wright, S. 1999. Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *Journal of the Royal Anthropological Institute,* 5**,** 557-575.

Tomusk, V. 2000. When East Meets West: Decontextualizing the quality of East European higher education. *Quality in Higher Education,* 6**,** 175-185.

Wodak, R. & Fairclough, N. 2010. Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies,* 7**,** 19-40

Cap. 2. Asigurarea calității în universitățile din România: o nouă formă fără fond?

2.1 Rezumat

În ciuda prevederilor legislative instituite încă din anul 2005, se consideră că universitățile din România implementează procedurile de asigurarea internă a calității doar la nivel formal, pe hârtie, și de obicei ca răspuns la evaluările externe solicitate de către guvern sau alte instituții oficiale. Lucrarea de față propune cinci ipoteze pentru a explica această situație. Au fost analizate 187 de interviuri cu persoane din universități, cu scopul de a evalua aceste ipoteze. Doar două dintre ele sunt confirmate de datele existente, permițându-ne să descriem eșecul politicilor din domeniu. În primul rând, există probleme din perspectiva studiilor „de sus în jos" care evidențiază prevederile legale neclare și inconsecvente, concentrate pe proceduri de evaluare suprapuse. În al doilea rând, există probleme din perspectiva studiilor „de jos în sus" cauzate de faptul că personalul din universități nu se identifică cu sistemele interne de asigurare a calității. Prin urmare, aceste instrumente sunt adesea văzute ca elemente de control impuse de guvern și percepute ca nefiind corelate cu obiectivele și problemele proprii ale universităților. Astfel, oamenii din instituții încearcă în mod tacit să submineze aceste instrumente prin folosirea lor într-un mod formalist – motiv pentru care asigurarea calității nu poate fi internalizată.

2.2 Introducere[15]

În răspuns la plângeri legate de presiuni birocratice și de "oboseala reformelor", mai mulți lideri ai universităților din Europa au susținut prioritizarea "asigurării interne a calității" față de "controlul extern al calității". Încă din anul 2003, Asociația Universităților Europene (EUA), a promovat "o politică coerentă de asigurare a calității la nivel european, bazată pe ideea că autonomia instituțională creează și necesită responsabilitate, că universitățile sunt responsabile pentru dezvoltarea unei culturi interne de asigurare a calității și că progresul la nivel european, care să implice toți stakeholderii reprezintă următoarea etapă necesară" (EUA 2003, 9). Într-adevăr, ar fi ciudat dacă universitățile nu și-ar asuma această responsabilitate, "deoarece managementul calității, cel puțin teoretic, poate aduce beneficii academice" (Pratasavitskaya și Stensaker, 2010, 3).

În sprijinul acestei idei se află presupunerea implicită că asigurarea calității este în interesul universităților, întrucât încurajează dezvoltarea de proceduri și mecanisme menite să asigure faptul că "oricum ar fi definită și măsurată, calitatea este furnizată" părților interesate (Harvey și Green 1993, 19). Prin implementarea proceselor de asigurare a calității, universitățile pot arăta publicului larg cum calitatea în general, și îmbunătățirea calității în special, constituie preocupări permanente pentru conducerea instituțiilor de învățământ superior. Mai mult decât atât, cadrele universitare ar încerca în permanență să-și

[15] Am dori să mulțumim tuturor celor intervievați și universităților pentru întâmpinarea călduroasă și conversațiile deschise din timpul vizitelor noastre pe teren din perioada cuprinsă între Decembrie 2012 și Mai 2013. Am dori de asemenea să mulțumim referenților nostri, Jamil Salmi și Ligia Deca pentru comentariile pertinente pe marginea unei schițe anterioare a acestui capitol.

îmbunătățească activitatea științifică și de predare, în conformitate cu nevoile angajatorilor și ale studenților.

În aceast context, o întrebare empirică interesantă este: ”De ce majoritatea universităților - și mai mult, numeroase cadre din învățământul superior - nu internalizează asigurarea calității?”. Concret, se poate observa o rezistență destul de pronunțată în raport cu aceste practici, atât în literatura de specialitate, cât și de facto, la nivelul instituțiilor (Apple 2005; Ball 2003). În România, subiectul a fost dezbătut la nivelul comunității academice, deoarece se consideră în general că universitățile nu reușesc să internalizeze procesul de asigurare a calității (Păunescu, Florian, si Hâncean 2012). Lucrarea de față își propune să analizeze de ce există acestă situație, cu alte cuvinte: de ce nu internalizează universitățile românești asigurarea calității?

Adresăm întrebarea în cauză prin elaborarea a cinci ipoteze diferite asupra motivului pentru care asigurarea calității nu este internalizată în universitățile românești. Ipotezele sunt preluate din literatura de specialitate în domeniul politicilor publice, precum și din scrierile care fac referire la perioada de tranziție post-comunistă. Ele sunt apoi testate pe date empirice reprezentând documente de politici naționale privind asigurarea calității și rezultatele a 187 de interviuri semi-structurate cu aproximativ 327 de persoane (manageri, cadre didactice din facultăți, administratori și studenți) din cinci universități. După o analiză a datelor existente, susținem că există probleme „de sus în jos” la nivelul internalizării asigurării calității, cauzate de reglementările naționale ambigue și inconsecvente concentrate pe proceduri de evaluare care se suprapun. În același timp, apar probleme legate de interpretarea asigurării calității la nivelurile inferioare de luare a deciziilor. Aceste ipoteze sunt apoi utilizate pentru a explica pe larg motivele pentru care universitățile românești nu reușesc să internalizeze asigurarea calității.

Lucrarea pornește de la o scurtă descriere a istoriei asigurării calității în învățământul superior românesc, accentuând dificultățile întâmpinate de-a lungul timpului. Pentru a explicita dificutățile la nivel de internalizare a AC , oferim apoi câteva clarificări conceptuale privind noțiunea de "asigurare a calității" și diferențele dintre asigurarea "internă" și "externă" a calității. În continuare, vom avansa cinci ipoteze pentru eșecul internalizării sistemului de asigurare a calității în învățământul superior românesc. După prezentarea metodologiei de cercetare, continuăm cu analiza datelor empirice, dscutând implicațiile acestora.

2.3 Asigurarea internă a calității în universitățile românești - o simplă formalitate?

În sistemul de învățământ superior românesc, asigurarea calității există ca atare din anul 2005, când guvernul a adoptat o ordonanță de urgență pentru a se alinia la "Standardele și recomadările europene privind asigurarea calității în învățământul superior" (European Standards and Guidelines on Quality Assurance in Higher Education - ESG) (2005). Înainte de această dată, ideea de management al calității era limitată la acreditarea instituțiilor de învățământ superior, reglementată din 1993, în scopul de a gestiona extinderea sectorului privat - un fenomen comun în țările post-comuniste (Scott 2002). De-a lungul anilor ’90, Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare (CNEEA) a fost înființat de către Ministerul Educației pentru a gestiona procesul de acreditare, acesta concentrându-se asupra capacității de personal, infrastructură, management și administrare (Păunescu, Florian și Hâncean 2012, 317). Legislatia din 2005 a creat o nouă instituție publică autonomă - Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) - care a preluat procesul de acreditare și a fost însărcinată cu responsabilități în autorizarea programelor de studii și asigurarea externă a calității, în sens mai larg. Legea distingea în mod explicit

sistemul intern de asigurare a calității de cel extern, iar reglementările specifice puneau accentul pe evaluări externe - definite ca "examinări multi-criteriale a măsurii în care o instituție de învățământ superior îndeplinește standardele de referință" (O.U.G nr. 75/2005 , Art. 3 [2]). În consecință, calitatea urma să fie "asigurată" prin intermediul unui "set de activități menite să dezvolte capacitatea universităților de a elabora, planifica și implementa programe de studiu, câștigând astfel încrederea beneficiarilor că instituția reușește să mențină standarde de calitate " (ibidem , Art 3 [3]). Mai important însă, asigurarea externă a calității a fost legată de acreditarea universităților, asupra căreia ARACIS avea putere de decizie.

Deoarece universitățile depindeau de ARACIS pentru supraviețuirea lor juridică, au respectat în mod formal cerințele externe de asigurare a calității, fără a dezvolta în mod special sisteme proprii (Vlăsceanu et al. 2011, 25). Drept urmare, universitățile nu au reușit să ia în considerare asigurarea internă a calității (AIC), ca instrument managerial menit a spori calitatea învățământului (Păunescu, Vlăsceanu, și Miroiu 2011, 30-31)**;** în schimb, aceasta a fost privită ca o procedură birocratică auxiliară menționată în documentele interne de funcționare a instituțiior, dar fără legătură cu activitățile de predare și învățare de zi cu zi din universitate. În absența unei "culturi interne a calității" (Vlăsceanu et al. 2011, 26), noțiunea de „asigurarea internă a calității" a fost considerată doar o altă formălipsită de conținut, importată de învățământului superior românesc, care a ajuns să fie pusă în aplicare fără efecte concrete.

Ținând cont de toate acestea, se poate ridica următoarea întrebare: în cazul în care asigurarea internă a calității ar avea "efecte de fond" la nivelul universităților, cum ar arăta acestea? Secțiunea următoare abordează această chestiune dintr-o perspectivă teoretică.

2.4 Abordări conceptuale privind "asigurarea calității"

Din punct de vedere analitic, autorii sugerează că lipsa unor efecte substanțiale în punerea în aplicare a asigurării calității provine din faptul că universitățile se concentrează doar pe "conformarea" cu normele impuse de politica de asigurare a calității, fără a se identifica cu sau a crede în ideile care stau la baza acesteia. Mai precis, cadrele didactice din universitățile românești - indiferent de motiv - nu internalizează diferitele politici și norme ale asigurării calității. Într-adevăr, dacă toate cadrele universitare din România ar crede în necesitatea unor practici de evaluare legate de asigurarea calității, probabil că nu ar exista discuția despre această problemă deosebită a politicii în cauză[16]. Secțiunea curentă detaliază aspectul "internalizării QA" prin explicarea noțiunii de "asigurarea calității" și a conotațiilor normative din spatele ei, în viziunea autorilor.

Din perspectiva noastră, conceptul de asigurare a calității se referă la o varietate de tehnici în strânsă legătură cu evaluarea învățământului superior și a cercetării, cu scopul de a îmbunătăți calitatea acestora. Practicile menționate au în comun faptul că propun o abordare normativă privind "auto-îmbunătățirea continuă" și "comunicarea cu stakeholder-ii", încorporată în proceduri care sunt supuse controlului de către colegi și/ sau evaluatori profesioniști. Conceptul include astfel, printre altele, evaluări instituționale, acreditarea programelor de studii, sau chiar clasamente realizate de către organizații guvernamentale. Pe de altă parte, conceptul probabil că nu acoperă atitudinile manageriale cu alte abordări (cum ar fi loialitatea față de superiori sau competiția cu colegii), sau evaluările ale "rezultatelor" profesionale specifice (de exemplu, evaluarea colegială la nivel de publicare academică). Cu toate acestea, nu este foarte

[16] Cu excepția cazului în care, desigur, aceste politici ar produce unele consecințe nedorite. În acest caz, întrebarea care s-ar pune ar fi de ce cadrele didactice sunt atât de dornice să internalizeze politicile de asigurare a calității.

simplă delimitarea clară între aspectele tehnice și cele normative ale asigurării calității. Conceptul a fost controversat în ceea ce privește modul în care aceasta poate fi cel mai bine adaptat la învățământul superior, culminând cu o varietate de abordări și termeni. Astfel, se poate observa o explozie de termeni precum "verificări", "evaluări", "revizuiri" și "acreditări", precum și o multime de acronime, cum ar fi "ESG", "ISO", "EFQM", "cicluri PDCA" sau "TQM"[17], fiecare însemnând diferite tehnici de "a pune în practică asigurarea calității", precum și diferite persoane implicate în această practică.

În timp ce mulți dezbat diferențele dintre aceste instrumente, noi considerăm că este important să se analizeze modalitățile comune de abordare pe care se bazează procedurile comune și interacțiunea dintre diversele forme existente. În acest sens, autorii își propun să analizeze fenomenul cunoscut sub titulatura de "cultura auditului" (Shore și Wright, 1999; Strathern 2000) sau "societate de audit" (Power 1997). Analiza modalității de gândire comună din spatele acestorinstrumente este importantă deoarece unele diferențe conceptuale ar putea fi mult mai complexe decât la prima vedere. Distincția între "asigurarea internă a calității" și "asigurarea externă a calității" este un exemplu major. Literatura de specialitate face de multe ori această distincție, prin care:

> "asigurarea internă a calității se referă la acele politici și practici prin care instituțiile academice își monitorizează și îmbunătățesc calitatea serviciilor educaționale, în timp ce asigurarea externă a calității se referă la politicile și practicile supra-instituționale prin care este asigurată calitatea instituțiilor de învățământ superior și a programelor de studiu" (Dill și Beerkens 2010, 4).

Această distincție este relevantă, deoarece unul dintre documentele de referință în domeniu, "Standardele și recomadările europene privind asigurarea calității în învățământul superior- ESG", plasează principala responsabilitate pentru asigurarea calității pe umerii instituțiilor de învățământ superior (ENQA 2005). Într-adevăr, principalele documente de politici publice din învățământul superior românesc fac aceeași distincție[18]. Este însă oare atât de simplu să separi npțiunea de "intern" de cea de "extern"? Expertul, studentul sau coordonatorul departamentului pot lua în considerare ambele tipuri de asigurare a calității ca "externe". Evaluatorii cu mandat din partea "statului" sau a "rectorului" pot de asemenea să nu sesizeze standardele și practicile departamentale. Mai important, probabil, atât asigurarea "externă" a calității, cât și cea "internă" sunt subiectul politicilor publice. Într-adevăr, o mare parte a procedurilor de asigurare "externă" a calității urmărește modul de funcționare a sistemului "intern" de asigurare a calității. Cu alte cuvinte, este important să se discute dacă noțiunile de "intern" și "extern" pot fi delimitate atât de simplu.

O a doua diferență conceptuală -în strânsă legătură cu prima - se face de multe ori între asigurarea calității în scopul "responsabilității", respectiv al "îmbunătățirii". În timp ce prima noțiune subliniază latura de control a asigurării calității, cea de-a doua pune accent pe aspectul reflexiv (Bovens 2010). Deși acest lucru poate părea o diferențiere conceptuală utilă, granița dintre cele două aspecte este de asemenea greu de trasat în practică. Chiar și cele mai dure forme de control sunt adesea justificate prin perspectiva îmbunătățirii (Shore și Wright 1999). Prin urmare, întrebarea relevantă care se pune este: "responsabilitate" și "îmbunătățire" *pentru cine*? O schimbare specifică în metodologia de predare și

[17] Aceste acronime nu acoperă vreun înțeles clar. "ESG" este folosit pentru a desemna "Standardele și recomadările europene privind asigurarea calității în învățământul superior în Spațiul European al Învățământului Superior", "EFQM" vine de la "Fundația Europeană pentru Managementul Calității", o organizație care a promovat un așa-numit "Model-de- Excelenta" de asigurare a calității; "ciclul PDCA" vine de la "Plan-Do-Check-Act-Cycle"*[n. tr. "Planificare-Acțiune-Verificare-Reacțiune]*; În cele din urmă, "TQM" vine de la "Total Quality Management" *[n. tr. "Managemntul Total al Calității"]*.

[18] Aceasta este cel puțin cazul Ordonanței de Urgență 75/2005, Metodologiei ARACIS și Legii 01/2011 a Educației Naționale. Aceste trei texte pot fi considerate ca fiind texte de referință privind asigurarea calității în învățământul superior românesc.

învățare poate fi considerată drept o îmbunătățire de către guvern, și în același timp un regres de către personalul didactic, sau vice-versa.

În concluzie, în discuția teoretică privind asigurarea calității este necesar să facem distincții și să analizăm sensul acestora pentru cei implicați în diferitele practici de evaluare. Următoarea secțiune va continua această discuție și va sugera diversele motive pentru care universitățile românești nu internalizează asigurarea calității.

2.5 Ipoteze cu privire la eșecul internalizării asigurării calității

Prezentăm în continuare cinci posibile ipoteze pentru care asigurarea calității nu este internalizată în învățământul superior românesc. Acestea trebuie considerate mai degrabă ca fiind complementare decât contradictorii, deoarece au rezultat în urma dezbaterilor publice privind învățământul superior, a cadrului general la nivel de politici publice și a literaturii de specialitate aplicabilă în învățământul superior. Următorul tabel oferă o prezentare schematică a celor cinci ipoteze. Deși niciuna nu poate fi infirmată cu certitudine, considerăm că validitatea fiecărei ipoteze poate fi testată pe baza dovezilor empirice existente. Fiecare ipoteză este detaliată mai jos, cu referire la tipul de dovezi empirice anticipate.

Ipoteză	**Enunț**
H_1	*Asigurarea calității nu este internalizată din cauza "automulțumirii" academice.*
H_2	*Asigurarea calității nu este internalizată din cauza reglementărilor naționale ambigue și inconsecvente.*
H_3	*Asigurarea calității nu este internalizată, deoarece nu are susținerea personalului implicat în mod direct în proces.*
H_4	*Asigurarea calității nu este internalizată din cauza moștenirii instituționale (comuniste) din trecut.*
H_5	*Asigurarea calității nu este internalizată deoarece piața nu recompensează funcționarea acesteia.*

Tabel 2.1 *O privire de ansamblu asupra ipotezelor privind internalizarea asigurarii calității în universitățile românești*

2.5.1. Problema "automulțumirii" academice

Explicația cea mai simplă pentru care asigurarea calității nu este internalizată susține că personalul din universități nu îi văd scopul, deoarece sunt mulțumiți cu ceea ce fac sub aspect calitativ. Raționamentul acestei ipoteze sugerează o formă de "automulțumire" academică: oamenii cred că sunt buni în ceea ce fac și, ca urmare, nu consideră că au nevoie de asigurarea calității (externă sau internă). De exemplu, ARACIS consideră că unul dintre principalele puncte slabe ale asigurării calității în România îl constituie faptul că "instituțiile de învățământ superior în continuare pun accent prea mare pe realizările lor, în loc să dea dovadă de înțelegere a rolului pe care conceptul de auto-critică îl are pentru asigurarea calității și a activităților de îmbunătățire a calității" (ARACIS Raport de auto-evaluare 2013, p. 46).

Ipoteza 1: Asigurarea calității nu este internalizată din cauza "automulțumirii" academice.

Dacă această ipoteză are valoare empirică, ar trebui să aflăm că personalul din universități au de multe ori o părere bună cu privire la activitățile lor, arareori manifestând o abordare autocritică la adresa muncii lor, a colegilor sau a universității. Recunoașterea punctelor slabe este percepută ca fiind greșită sau chiar "imorală", mai ales dacă se referă la activitățile altora.

2.5.2. Probleme din perspectiva "de sus în jos"

Dacă problema nu provine de la automulțumirea personalului, atunci incapacitatea de a internaliza asigurarea calității ar putea proveni de la politicile în sine. Perpectiva „de sus în jos" (top-down) din cadrul studiilor de specialitate asupra implementării politicilor consideră procesul politic drept un model liniar în care factorii de decizie precizează obiective directe de politici publice, care sunt apoi puse în practică la nivelurile inferioare (Palumbo și Calista 1990). Presupoziția din spatele acestei perspective este aceea că actorii de la nivel superior pot controla ceea ce se întâmplă la nivelul procesului de implementare (Elmore 1978; Mazmanian și Sabatier 1989). Astfel, probleme specifice pot apărea atunci când directivele de la nivel central nu sunt suficient de clare și coerente pentru a putea fi urmărite de către cei care le implementează (Van Meter și Van Horn 1975).

Ipoteza 2. Asigurarea calității nu este internalizată din cauza reglementărilor naționale ambigue și inconsecvente.
Dacă această ipoteză este corectă, ar trebui să aflăm faptul că personalul din universități consideră cadrele naționale privind asigurarea calității ca fiind reglementate excesiv, dificil de clarificat în scopul implementării și într-o schimbare prea rapidă pentru a le permite timpul necesar să se adapteze.

2.5.3. Probleme din perspectiva „de jos în sus"

Un alt punct de vedere, complementar însă, provine de la perspectiva „de jos în sus" („bottom-up") din cadrul studiilor de specialitate asupra implementării politicilor, care susține că rezultatele politiciilor sunt dependente în cele din urmă de grupul țintă și de distribuitorii locali (Berman, 1978; Lipsky 1980; Matland 1995, 148-150). Prin urmare, succesul unei politici nu provine din cerințele legale la nivel macro (care oferă desigur anumite tipuri de stimulente), ci de la nivel micro - unde actorii care le implementează trebuie să fie chestionați în legătură cu problemele, obiectivele și activitățile lor, pentru a identifica politici și modalități relevante de a le pune în aplicare (Hjern, Hanf, și Porter 1978).

Ipoteza 3: Asigurarea calității nu este internalizată, deoarece nu are susținerea personalului implicat în proces.
Dacă această ipoteză este corectă, atunci ar trebui să identificăm neconcordanțe între relatările de la nivel central și cele ale personalului din universități. Ar trebui să găsim personalul universitar care să se declare sceptic cu privire la conținutul și necesitatea practicilor de evaluare legate de controlul calității, sugerând că politicile naționale nu au foarte multă legitimitate sau relevanță pe teren.

2.5.4. Probleme în depășirea "moștenirii din trecut"

O relatare proeminentă în literatura de specialitate din științele politice este cea a "moștenirii comuniste", care împiedică în general oamenii să se adapteze la noi abordări și mentalități (Kopstein 2003). În forma sa cea mai cunoscută, această "moștenire" este un fel de cerc vicios, cu oameni care nu au reciproc încredere unii în alții, în timp ce statul nu este capabil sau dispus să adopte noi forme instituționale. În forma sa

agravantă, "moștenirea" este privită ca un tip sociologic al "dependenței-de-cale" instituțională (Thelen și Steinmo 1992; Mahoney 2000) ce consideră procesul de elaborare a politicilor ca incremental și per ansamblu rezistent la schimbare (Hall și Taylor 1996, 941). Bruszt și Stark (1998), de exemplu, subliniază că tranziția din Europa de Est este caracterizată de inovații instituționale, deși acestea sunt deopotrivă activate și constrânse de alegerile politice anterioare. În acest sens, incapacitatea de a absorbi noul cadru instituțional este un rezultat atât al eșecurilor din trecut, cât și al designului defectuous al noilor politici.

Ipoteza 4: Asigurarea calității nu este internalizată din cauza moșteniri instituționale (comuniste) din trecut. În cazul în care există o astfel de "dependență-de-cale", ar trebui identificate formele instituționale dominante din trecut care continuă să influențeze actorii de astăzi. În special, ar trebui să găsim membri ai comunității academice care se referă fie la instituțiile formale sau informale cu o istorie îndelungată, care sunt încă predominante în universitate. Aceste instituții și practici concurează direct sau pur și simplu împiedică punerea în aplicare a asigurării calității.

2.5.5. Logica pieței din învățământului superior

În contrast cu cadrele teoretice axate pe dependența-de-cale există o teorie binecunoscută care ce pune accentul pe logica pieței. Țările post-socialiste nu numai că s-au democratizat, dar unele chiar au importat de asemenea un anumit tip de capitalism, și anume neo-liberalismul (Bohle și Greskovits 2012). În discuțiile anterioare, unii cercetători au subliniat faptul că noile structurii de piață ar putea scoate din uz atât vechile structuri, cît și noile încercări de forme instituționale (Burawoy 2001). Deși piața este de asemenea o instituție tipică predispusă dependenței-de-cale, considerăm că aceasta justifică o ipoteză separată. Diferența față de "dependența-de-cale" este aceea că piața nu este nu manifestă într-o mare măsură dependență de trecut, cât o dependență de viitor, care influențează activitățile din prezent pe baza unei analize cost-beneficii a actorilor (ibid).

În consecință, piața poate atât descuraja, cât și stimula practicile de asigurare a calității în funcție de preferințele individuale ale actorilor (ex: instituțiile de învățământ superior, studenții, profesorii, angajatorii etc.). Pe de-o parte, piața poate pune mai puțin preț pe standardele academice tradiționale de calitate, recompensând doar calificările absolvenților, ceea ce poate conduce la creșterea accentuată a numărului de diplome. Pe de altă parte, deoarece conceptul de management al calității a fost lansat în industrie, piața ar putea încuraja o preocupare constantă față de asigurarea calității. Pentru că interesul nostru este de a răspunde de ce asigurarea calității *nu* este internalizată, doar prima interpretare a argumentului va fi analizată.

Ipoteza 5: Asigurarea calității nu este internalizată deoarece piața nu recompensează funcționarea acesteia. Dacă această ipoteză are valoare empirică, atunci membrii comunității universitare nu ar trebui să considere că piața recompensează asigurarea calității[19]. Mai mult, internalizarea asigurării calității ar trebui să fie percepută de către aceiași actori ca "o irosire a timpului și fondurilor". În schimb, percepția lor ar trebui să fie aceea că piața recompensează alt tip de activități, cum ar fi programele de studii superficiale, dar cu succes în rândul populației.

[19] Desigur, este de asemenea posibil ca piața să recompenseze un anume tip de asigurare a calității. În acest caz, ne-am aștepta să aflăm că actorii din universități îl vor folosi strategic pentru a răspunde nevilor pieței.

După ce am prezentat explicațiile posibile pentru eșecul internalizării asigurării calității în universitățile din România, trecem în următoarele secțiuni la prezentarea datelor și principalelelor constatări. Înainte de aceasta, sunt prezentate unele elemente legate de metodologia proiectului de cercetare.

2.6 Metodologia de cercetare

Din punct de vedere metodologic, cercetarea urmează o analiză interpretativă, explorând atât discursurile, cât și efectul ideilor asupra practicilor (Fischer și Forester 1993. Finlayson et al 2004). În acest cadru, scopul cercetării a fost de a înțelege modul în care actorii din universități abordează asigurarea calității în ceea ce privește activitățile, efectele și semnificațiile asociate acesteia (Milliken 1999). În acest scop, au fost analizate trei dimensiuni: a) activități la nivel de universitate / facultate desfășurate sub titulatura "asigurarea calității"; b) efectele acestor activități și c) modul în care actorii implicați se raportează la acest proces.

Pentru a investiga modul în care oamenii "dau sens experiențelor trăite" (Yanow 2007 , 410) în legătură cu asigurarea calității, au fost folosite două metode primare – și anume *interviuri* și *analiza documentelor*. Cinci vizite de studiu au fost efectuate între decembrie 2012 și mai 2013 la un eșantion reprezentativ de universități[20]: Universitatea de Vest din Timișoara (UVT), Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj - Napoca (UBB), Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi" din Iași (UTI), Universitatea Româno-Americană din București (URA) și Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu (ULBS). În timpul vizitelor (care au urmat un format standard), au fost realizate 187 de interviuri semi-structurate cu reprezentanți ai diverselor categorii de persoane din universități - incluzând managementul rectoratelor și facultăților, comisii și departamente de asigurare a calității, profesori și studenți (în total 327 de oameni). Toate interviurile au fost transcrise, permițând o analiză structurată a transcrierilor. Ulterior a fost construită o bază de date privind asigurarea calității în România, constând din documente de politici la nivel național, documente provenite de la universități (rapoarte instituționale de asigurării calității) și datele rezultate din interviuri. Fiecare document a fost analizat folosind o procedură de codificare comună folosind programul „Atlas.TI"[21]. Similaritatea inter-cod a fost asigurată printr-o listă comună de coduri și evaluări reciproce ale practicilor de codificare. Materialul astfel obținut a fost examinat ulterior pornind de la ipotezele alternative propuse. Concluziile sunt prezentate în secțiunea următoare.

2.7 Concluzii

Tabelul 2 de mai jos prezintă un rezumat concis al constatărilor echipei de proiect. Așa cum se arată în tabel, ipotezele 2 și 3 au fost confirmate de probele adunate, în timp ce ipotezele 1, 4 și 5 nu au putut fi validate pe baza datelor curente.

[20] Eșantionul a asigurat variație geografică, precum și variație între diferite tipuri de profiluri universitare (multidiscplinare/ tehnice) și dimensiuni (universități mari, cu peste 20.000 de studenți, și universități mai mici, cu mai puțin de 10.000 de studenți). O universitate privată (URA) a fost inclusă în eșantion în scopul de a evita o concentrare exagerată asupra universităților publice. Pentru interviurile individuale, cadrele didactice și studenții au fost selectați de către administrația universităților. Deși acest proces nu a fost, probabil, complet aleator, s-a avut în vedere vizitarea unui număr cât mai mare posibil de facultăți (de obicei 2-4 facultăți cu diferite departamente). Această selecție a avut un efect previzibil - cei care au fost selectați fiind mai susceptibili de a fi internalizat mai puternic asigurarea calității, sau cel puțin să fie mai în temă cu discuțiile pe marginea acestui subiect. Cu alte cuvinte, concluziile vor avea probabil o eroare sistematică pozitiva (Dillman, Smyth și Christian 2009).

[21] Acest proces de codificare, precum și baza de date rezultată sunt disponibile (în formă anonimă) pentru continuarea cercetarii la cererea scrisă a cercetătorilor.

Nr.	Ipoteza	Susținută de dovezi?	Justificare
H_1	*Asigurarea calității nu este internalizată din cauza "automulțumirii" academice.*	NU	Deși au existat câteva cazuri izolate de automulțumire, cele mai multe dintre persoanele intervievate s-au arătat conștiente de problemele cu care se confruntă în mediul profesional și de punctele slabe ale universității lor. De fapt, majoritatea intervievaților s-a declarat interesată de a-și îmbunătăți calitatea muncii.
H_2	*Asigurarea calității nu este internalizată din cauza reglementărilor naționale ambigue și inconsecvente.*	DA	Legislația și metodologia ARACIS sunt văzute de către membrii comunității universitare ca reglementând prea multe activități fără a aborda în fond predarea și învățarea. Mai mult decât atât, contextul politic a fost descris de către persoanele intervievate ca fiind extrem de instabil și inconsistent, creând mai multe probleme decât soluții pentru cei care lucrează în universități.
H_3	*Asigurarea calității nu este internalizată deoarece nu are sprijinul oamenilor "de pe teren".*	DA	Actorii din universități consideră de multe ori reglementările de asigurare a calității ca necorelate cu problemele "de pe teren". În același timp, cele mai multe proceduri de evaluare sunt puse în discuție de către mulți actori din universități atât în termeni de conținut, cât și de necesitate. Unele persoane intervievate au subliniat necesitateunei dezbateri de jos in sus despre ceea ce ar trebui să implice noțiunea de asigurare a calității.
H_4	*Asigurarea calității nu este internalizată din cauza moșteniri instituționale (comuniste) din trecut.*	NU	Nu au existat referiri la moștenirea comunistă din România ca frână în calea reformelor de asigurare a calității. Nu s-au făcut astfel de referiri nici la predecesorul ARACIS, CNEEA. Pentru cei intervievați, noțiunea de "istorie"face de obicei referire la proiectele de asigurare a calității de dinainte de 2005 (desfășurate în absența unei legislații specifice).
H_5	*Asigurarea calității nu este internalizat, deoarece piața nu recompensează funcționarea acesteia.*	NU	Dimpotrivă, piața este adesea văzută de către membri ai comunității universitare ca principalul „motor" al activităților de asigurarea calității, fapt observat cu precădere în cazul universităților private. Chiar și universități publice au început să lege asigurarea calității de capacitatea de a rămâne competitive pe piața învățământului superior, în contextul unui număr de studenți aflat în scădere.

Tabel 2.2: *Privire de ansamblu asupra ipotezelor propuse și validării lor empirice*

Dovezile empirice se opun astfel unora dintre explicațiile dominante ale motivului pentru care universitățile nu reușesc să internalizeze asigurarea calității. Deși nu putem respinge cu siguranță ipotezele 1, 4 și 5, nu am gasit suficient material empiric pentru a le sprijini. De fapt, în ceea ce privește ipoteza 1, am întâlnit de multe ori situația opusă: mai degrabă decât să fie mulțumiți, cei mai mulți intervievați au manifestat nesiguranță cu privire la statutul lor profesional și o conștientizare a decalajelor existente în activitatea lor "științifică", cuplate cu o dorință evidentă de auto-îmbunătățire. Într-un mod similar - în raport cu ipotezele 4 și 5 - am descoperit că asigurarea calității nu este inhibată în mod direct de către "moșteniri comuniste", ci pare a fi încurajată prin mecanisme de piață. Într-adevăr, universitatea care s-a dovedit a fi cel mai dependentă de piață (cea privată) a internalizat puternic valorile de îmbunătățire asociate cu asigurarea calității.

În mod evident, nu există un mecanism unic care previne internalizarea asigurării calității în universitățile românești. Cele două ipoteze confirmate prin dovezi empirice sunt astfel complementare și nu se exclud reciproc - ca urmare, s-a urmărit construirea unui scenariu în care ipotezele 2 și 3 să ofere un tablou "complet" al motivelor pentru care asigurarea calității nu este internalizată. **Miezul problemei, potrivit datelor autorilor, îl constituie natura politicilor din învățământul superior românesc - care eșuează în ambele direcții, „de sus în jos" și „de jos în sus".** Pe de-o parte, eșecul politicilor provine din prevederile legale neclare și inconsecvente al căror rezultat constă doar într-o gamă extrem de largă de proceduri de evaluare și structuri administrative considerate excesive de către actorii din universități. Pe de altă parte, eșecul politicilor derivă de la excluderea actorilor de la niveluriler inferioare în procesul de luare a deciziilor cu privire la asigurarea calității; ca urmare, acești actori nu se identifică cu sistemele proprii de asigurare a calității. Dimpotrivă, ei privesc asigurarea calității ca pe un instrument al guvernului, impus de sus, cu scopul de a controla universitățile prin intermediul unor varii mecanisme de raportare. Ca o formă de protest pasiv, aceștia se conformează cerințelor de asigurare a calității într-un mod formalist - motiv pentru care procesul nu reușește să producă îmbunătățiri de conținut ale calității.

Bazat pe o analiză inițială pornită de la dovezi empirice pentru fiecare ipoteză, autorii au construit un scenariu[22] al motivului pentru care universitățile românești nu reușesc să internalizeze asigurarea calității. În cele ce urmează este prezentată analiza în raport cu ipotezele 2 și 3.

7.1 Probleme „de sus în jos"

Povestea începe la nivel macrocu elaborarea politicilor naționale privind asigurarea calității și a învățământului superior în sens larg. Probabil cea mai gravă problemă a sistemului de învățământ superior românesc, așa cum rezultă din datele colectate, provine din mediul politic instabil - politicile de învățământul superior se schimbă foarte des, la fel și procedurile pentru asigurarea calității. Universitățile nu au un set coerent de reguli de urmat pentru asigurarea calității și alte activități în general, ceea ce creează confuzie (deoarece este dificil să se mențină la curent cu cele mai recente modificări legislative) și le împiedică să se implice în planificarea pe termen lung. Deși legea cu privire la asigurarea calității a rămas mai mult sau mai puțin în aceeași formă din 2005, au existat multe schimbări legislative ulterioare aduse ca urmare a Legii Educației, exercițiului de clasificare și a legislației conexe pentru evaluarea centrelor de cercetare (UEFISCDI 2010). Fiecare dintre aceste schimbări a dus la o acumulare de frustrări cu privire la

[22] Conform unei analize interpretativr în studiul politicilor publice, scenariile sunt povești pe care "participanții sunt dispuși să le relateze în legătură cu situația politicilor" (Fischer și Forester 1993, 11) în încercarea de a da sens unei lumi construite social. Acestea joacă un rol-cheie în definirea problemei, oferind "o imagine a ceea ce trebuie făcut și a consecințelor așteptate" (Fischer 2003, 161).

asigurarea calității și a căilor de remediere a acesteia în rândul cadrelor didactice. Așa cum a fost exprimată de un profesor:

> *"Regulamentele sunt în continuă schimbare și este greu să ții pasul cu ele. Unele dintre reglementări nu sunt coerente. Suntem în mod constant în expectativă. Acest lucru creează confuzie și nu putem face planuri pentru viitor".(Factor decizional[23], Profesor Universitar, Femeie, NS0302).*

Modificările continue din sistemul național de clasificare, al cărui statut juridic rămâne neclar[24], a fost un exemplu des citat de instabilitate politică ce afectează lanțul de implementare a asigurării calității. Specific pentru asigurarea internă a calității, legislația recentă a obligat universitățile să separe comisiile de asigurare a calității care funcționează în subordinea rectoratului de comisiile de curriculum și de calitate de la nivelul Senatului, fapt criticat de către cei ce pun în practică ca fiind suprapus și neproductiv, deoarece acestea ajung uneori să facă același lucru (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, AM0102).

Deoarece nici legea și nici metodologia nu specifică limitele de asigurare a calității, oamenii tind să le înțeleagă în funcție de interesele proprii. De exemplu, managerii de la nivelul de facultăților stabilesc de multe ori o legătură directă între asigurarea calității și aplicarea de sancțiuni angajaților lor. În absența unei legislații flexibile a muncii, unii manageri din universități au afirmat că ar dori să utilizeze evaluările de personal în scopuri de control, de exemplu, pentru a concedia oameni (Factor decizional, Profesor Universitar, Barbat, AM0203). În timp ce asigurarea calității ar putea îndeplini foarte bine rolul de urmărire a activităților didactice și de cercetare ale profesorilor, aceasta poate substitui, probabil, cerințele legale privind comportamentul academic adecvat. Instrumentele de asigurare a calității ar putea fi instrumentele eronate pentru prevenirea încălcării standardelor profesionale, cum ar fi corupția academică, absența nemotivată de la cursuri sau sfidarea drepturilor fundamentale ale studenților. Acesta este cazul în care dreptul muncii și chiar cel penal ar trebui să intre în vigoare. După cum a spus unul dintre cei intervievați:

> *"Am trecut de la evaluarea calității la controlul calității - acest lucru nu înseamnă îmbunătățirea calității în mod exact" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, AM0202).*

În plus, cadrul legal privind asigurarea calității nu este simplu de pus în aplicare. De exemplu, metodologia ARACIS pune accent pe producția de documente referitoare la proceduri mai degrabă decât pe indicatorii de performanță de fond care să definească predarea și învățarea. După cum unul dintre cei intervievați a remarcat:

> *"Multe din lucrurile discutate pe marginea asigurării calității la ARACIS sau la nivel universitar sunt lipsite de orice conținut. De exemplu, foarte puține dintre criteriile ARACIS verifică dacă procesul de predare este adecvat și relevant pentru departamentele interesate. Se face de asemenea foarte puțin în direcția verificării a ceea ce se întâmplă de fapt în sala de curs. Este important să se verifice faptele, nu rapoartele pe hârtie "(Factor decizional, Profesor Universitar, Femeie, RS0802).*

---

[23] În codificarea noastră, "factorii de decizie" includ: rectori, prorectori, decani, prodecani, șefi de departament, membrii Senatului, CEAC de la nivelul Senatului / universitar; "Administratorii" sunt oameni care lucrează în departamentele de asigurare a calității sau CEAC-urile de la nivelul facultății; "Profesorii Universitari / Profesorii asociați / lectorii / asistenții universitari" sunt cadre didactice universitare care nu dețin o poziție ierarhică sau legată de asigurarea calității, în timp ce "Studenții" pot fi din învățământul universitar sau postuniversitar (masterat și doctorat).

[24] Ierarhizarea programelor de studiu, a căror bază juridică se găsește în Ordinul Ministrului nr. 4174/13.05.2011, a fost o măsură controversată introdusă pentru clasificarea instituțiilor de învățământ superior din România în funcție de predare și capacitățile de cercetare și pentru a determina astfel finanțarea lor ulterioară. Efectele asupra finanțării date de această clasificare au fost contracarate prin Ordonanța de Urgență 21/2012 și universitatea din Suceava chiar a câștigat un caz de recurs împotriva Ministerului în această privință (2013).

Deși legislația are ca scop ameliorarea calității în funcție de numeroase "standarde" și "proceduri, ceea ce ar trebui să se realizeze în termeni de rezultate ale predării și învățării este departe de a fi clar. Mai mult decât atât, deoarece universitățile au rareori oameni instruiți în asigurarea calității care să înțeleagă și să aplice limbajul tehnic de la nivel național, este greu pentru ei să se raporteze la activitățile de asigurare a calității.

O altă problemă la nivel macro se referă la cerința de a stabili mai multe structuri administrative așezate una deasupra celeilalte. În mod normal, o instituție ar trebui să aibă la nivel universitar un departament AC (DMC) și o comisie însărcinată cu asigurarea calității (CEAC a universității) *[Comisia pentru Evaluarea și Asigurarea Calității]* - ambele funcționând sub supravegherea unui prorector responsabil cu managementul calității. Aceste structuri sunt completate de un departament ce se ocupă cu cercetarea științifică (sub supravegherea unui alt prorector) și o comisie a Senatului pentru curriculum și calitate. La nivel de facultate, există comisii de asigurare a calității și de evaluare (CEAC a facultății) conduse de obicei de către decan sau de un prodecan însărcinat cu managementul calității. În cadrul departamentelor, anumite persoane sunt uneori numite responsabile cu asigurarea calității, însă aceste sarcini sunt atribuite de obicei șefilor de departamente. În timp ce toate aceste structuri fac teoretic parte dintr-un sistem integrat, relația dintre ele nu pare a fi foarte clară pentru mulți dintre cei intervievați. De obicei, Departamentul de Asigurare a Calității este structura cea mai activă la nivel universitar, dar gradul în care procedurile de asigurare a calității sunt organizate și urmărite la nivel de facultate depinde în mare măsură de inițiativele manageriale individuale.

Datorită acestor structuri instituționale complexe, există o tendință de a multiplica proceduri care nu sunt întotdeauna necesare. Trebuie într-adevăr ca Senatul să se implice în evaluarea programelor înainte de vizitele ARACIS? Este într-adevăr necesar ca facultățile și departamentele să operaționalizeze planul strategic în fiecare an și să producă un raport asupra activităților lor? Există un grad ridicat de frustrare cu privire la nivelul de birocratizare implicat în conducerea sistemului intern de asigurare a calității:

> *"[Trebuie] să ne oprim din a lucra de două ori pentru același lucru. De ce este nevoie să am un raport de facultate și un raport de asigurare a calității? Nu sunt ele același lucru? De ce avem nevoie de două rapoarte și formate diferite?" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, RS0503).*
> *"Managementul timpului trebuie îmbunătățit. Ne pierdem o mulțime de timp cu lucruri inutile " (Factor decizional, Lector, Bărbat, KG075).*
> *"Procesul de asigurare a calității este caracterizat de cantități uriașe de cerințe birocratice. Suntem norocoși că prodecanul pentru Managementul Calității are grijă de aceste documente "(Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, RS0604).*

Până acum, scenariul prezentat reflectă aspectele „de sus în jos" ale problemelor de internalizare a asigurării calității. **Însă datele colectate arată că și dacă reglementările naționale ar fi fost perfect clare și coerente, se prea poate să nu fi fost aplicate pe teren**. Există elemente semnificative ale perspectivei de „jos în sus" ce trebuie luate în considerare, și care sunt prezentate în cele ce urmează.

7.2 Probleme ale abordării de "jos în sus"

Cel mai semnificativ, datele noastre sugerează că membrii comunității universitare nu simt că au un control asupra asupra sistemelor lor de internalizare a asigurării calității, nedezvoltându-și prin urmare simțul proprietății (*"ownership")*asupra lor. Deoarece există legături directe între evaluările externe și funcționarea juridică a universităților, respondenții par să înțeleagă mai degrabă AIC ca pe o pregătire pentru inspecția externă decât ca o reflecție internă asupra predării și predării:

"Sistemul de asigurare a calității a fost creat doar ca răspuns la lege și la cerințele ARACIS - nu are niciun sens să ascundem acest fapt" (Factor decizional, Conferențiar, Bărbat, AM1201).

"Suntem forțați de către toate aceste instituții diferite, ARACIS, EUA, să facem astfel de evaluări "(Factor decizional, Conferențiar, Bărbat, AM0202).

Această percepție subliniază faptul că AIC este pus în aplicare în principal pentru a respecta legea și reglementările guvernamentale, mai degrabă decât pentru a îmbunătăți în mod real calitatea instituțională. În acest sens, AC este privită ca ceva impus din exterior, prin proceduri menite să creeze în mod artificial o "cultură a calității". Din moment ce accentul este pus pe raportare (către exterior), sistemul de AIC este privit ca un instrument de guvernare proiectat pentru a controla universitățile invocând argumentul responsabilității - care este perceput mai ales de managementul universităților și al facultăților ca aducând atingere autonomiei universitare. Mai departe în lanțul de implementare, nu este de mirare că oamenii reacționează strategic:

"*Ne-a fost spus chiar de la nivel universitar: faci ceea ce crezi că este cel mai bine și nu lua auto-evaluarea prea în serios*" (Conferențiar, Femeie, AM0502).

Prin urmare, oamenii încearcă pasiv să submineze acest instrument al guvernării prin îndeplinirea lui într-un mod formalist în timp ce ascund ceea ce fac cu adevărat. În locul unei contestări deschise, există un fel de resemnare și de evitare a sarcinilor, motiv pentru care asigurarea calității nu pot fi internalizată. De exemplu, cei mai mulți respondenți consideră că, criteriile de evaluare sunt impuse de sus de către factori de decizie politică cu puțină experiență în conducerea unei universități:

"Sistemul este gândit de către birocrați care nu au călcat niciodată într-o universitate. Acest sistem se lovește acum de realitatea de zi cu zi a oamenilor care încearcă să facă față" (Lector, Femeie, NS0902).

"Universitățile trebuie să fie autonome. (...), au nevoie să fie libere în a stabili propria cale către excelență mai degrabă decât să fie constrânse de o reglementare excesivă de la nivel central" (Factor decizional, Conferențiar, Femeie, RS0105).

De aici derivă multe probleme. Un intervievat a menționat dificultatea de a respecta standardele de cercetare recent impuse, având în vedere atât lipsa de resurse (de exemplu, accesul la baze de date internaționale) și expertiza pentru a desfășura activități de cercetare la un nivel european. Un efect nedorit a fost scăderea calitatății în cercetare ca urmare:

"[Indicatorii de cercetare] ne-au cerut să devenim "mașini de scris". Cărțile sunt scrise uite-așa (pocnește din degete), fără a reflecta asupra a ceea ce ar trebui să fie scris" (Administrator, Asistent Universitar, Femeie, KG0905).

"Eu iau informațiile din proiectele de diploma ale studenților. Le dau niște teme cercetare de făcut, și poate obțin unele lucrări din această cercetare. Nu este probabil un lucru foarte bun, dar atât studentul cât si eu avem de câștigat din el". (Conferențiar, Bărbat, KG0503)

În același timp, procedurile de evaluare nu țin cont de diferențele între disciplinele și domeniile de cercetare. De exemplu, în domeniile tehnice, manualele sunt la mare căutare, din cauza naturii rapid evolutive a disciplinelor; cu toate acestea, producerea lor nu este considerată cercetare (Factor decizional, Conferențiar, Bărbat, AM1003).

Mai mult decât atât, procedurile de asigurare a calității sunt adesea percepute ca fiind deconectate de la problemele reale și obiectivele pe care le au universitățile:

> *"Asigurarea calității nu este legată de îmbunătățirea acesteia: nu a existat niciodată o dezbatere „de jos în sus" asupra a ceea ce ar trebui să presupună" (Post-universitar, Bărbat, AM0701).*

Pentru cadrul universitar obișnuit, asigurarea calității are prea puțină utilitate în generarea oricărui tip de schimbare dacă nu există o dorință personală de auto-îmbunătățire. Fără o legătură între procedurile de asigurare a calității și îmbunătățirea calității, multe cadre didactice percep procesul de asigurare a calității ca lipsit de finalitate și doar ca pe un consum major al timpului lor din activități didactice și de cercetare:

> *"Am fost chinuit ani la rând de toată această hârțogăraie [pentru evaluările ARACIS]; când să mai ai și timp pentru cercetare când ai de îndeplinit toate aceste sarcini suplimentare?" (Lector, Bărbat, AM1301).*

În limbajul literaturii referitoare la perspectiva „de jos în sus", această discuție poate fi rezumată prin afirmația că persoanele care implementează AC la nivel local (cadrele didactice individuale) nu consideră că internalizarea asigurării calității răspunde nevoilor și țelurilor lor instituționale, înțelegerii lor în ceea ce privește calitatea și modul în care aceasta poate fi dobândită. Deși există excepții individuale, internalizarea asigurării calității nu reușește astfel să producă acea îmbunătățire a calității declarată ca obiectiv.

2.8 Concluzii și discuții

În ciuda faptului că are la bază un discurs tehnic, orientat către îmbunătățire, discuția privind internalizarea asigurării calității presupune la fel de multe dimensiuni pe cât este de sensibilă din punct de vedere politic. Această lucrare a demonstrat că nu există nicio modalitate simplă de a înțelege de ce actorii din universități nu reușesc să transforme practicile de asigurare a calității în elemente uzuale, pentru a îmbunătăți ulterior calitatea proceselor, deoarece sunt diverse mecanisme în joc. Analiza cazului românesc a arătat că problemele gravitează în jurul procesului de elaborare a politicilor, cu cauze atât la nivel macro (probleme din perspectiva „de sus în jos") cât și la nivel micro (eșecul abordării „de jos în sus"). Într-adevăr, incoerența și ambiguitatea reglementărilor naționale – care nu sunt legate lanivel de fond de predare și învățare – fac ca actorii din universități să se simtă împovărați de asigurarea calității și confuzi cu privire la modul în care ar trebui să pună în aplicare și să facă uz de activitățile acesteia. Mai mult decât atât, există o discordanță între scenariile de la nivel central axate pe îmbunătățirea calității și a responsabilității, și cele ale actorilor din universități, care nu se identifică cu sistemeler lor de asigurare internă a calității și nu reușesc să vadă scopul mai multor proceduri de evaluare. Prin urmare, actorii de pe teren resping practicile de asigurare a calității ca fiind inutile și consideră că aduc atingere autonomiei universitare, motiv pentru care le aplică ulterior într-un mod superficial - ca o formă de disidență pasivă. În cele din urmă, nu poate fi vorba de îmbunătățirea proceselor de asigurare a calității în sistemul de învățământ superior românesc fără implicarea directă și sprijinul celor cărora le sunt efectiv destinate.

În lumina clarificărilor conceptuale prezentate mai devreme în această lucrare, constatările autorilor pot părea mai puțin surprinzătoare. Fără îndoială, separarea "internului" de "extern" este dificilă atunci când vine vorba despre asigurarea calității. Cei din mediul academic sunt înclinați să perceapă toate evaluările ca "externe", indiferent dacă sunt efectuate de agenții guvernamentale / organizații internaționale sau propriile instituții. În același timp, evaluatorii profesioniști pot omite specificul departamentelor și disciplinelor individuale, atingând sensibilitatea actorilor locali care, astfel, devin mai puțin deschiși spre a trece dincolo de respectarea unui ritual în ceea ce privește cerințele de asigurare a calității. Problema se îndreaptă astfel către cel de-al doilea element conceptual menționat, și anume pentru *cine* ar trebui asigurarea calității să conducă la "responsabilitate" și "îmbunătățire"? Răspunsul cadrelor didactice

individuale din universitățile vizitate a fost "nu pentru noi". Dimpotrivă, guvernul este văzut ca principalul beneficiar al tuturor procedurilor de evaluare, urmat probabil într-o măsură mai mică de către conducerea universității. Atâta timp cât nu-l văd în interesul lor, actorii din universități nu au nicio motivație pentru a internaliza asigurarea calității – care prin urmare nu reușește să livreze obiectivul de îmbunătățire a calității promis.

2.9 Referințe

Apple, Michael W. 2005. “Education, Markets, and an Audit Culture.” *Critical Quarterly* 47 (1-2): 11–29.

ARACIS. 2013. “Self-Evaluation Report”. Bucharest: The Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education. http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Informatii_publice/SER_2013.pdf.

Ball, Stephen J. 2003. “The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity.” *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228.

Berman, Paul. 1978. “The Study of Macro and Micro Implementation of Social Policy.” In *The RAND Paper Series P-6071*. http://www.rand.org/pubs/papers/P6071.html.

Bohle, Dorothee, and Béla Greskovits. 2012. *Capitalist Diversity on Europe’s Periphery*. Ithaca: Cornell University Press.

Bovens, Mark. 2010. “Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism.” *West European Politics* 33 (5): 946–967.

Bruszt, László, and David Charles Stark. 1998. *Postsocialist Pathways: Transforming Politics and Property in East Central Europe*. Cambridge Studies in Comparative Politics. Cambridge: Cambridge University Press.

Burawoy, Michael. 2001. “Neoclassical Sociology: From the End of Communism to the End of Classes.” *American Journal of Sociology* 106 (4): 1099.

Dill, David D., and Maarja Beerkens. 2010. *Public Policy for Academic Quality - Analyses of Innovative Policy Instruments*. Dordrecht: Springer. http://www.springer.com/education+%26+language/higher+education/book/978-90-481-3753-4.

Dillman, Don A., Jolene D. Smyth, and Leah Melani Christian, ed. 2009. *Internet, Mail, and Mixed-mode Surveys: The Tailored Design Method*. 3rd ed. / by Don A. Dillman, Jolene D. Smyth, Leah Melani Christian. Hoboken, N.J: Wiley & Sons.

Elmore, R F. 1978. “Organizational Models of Social Program Implementation.” *Public Policy* 26 (2): 185–228.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). 2005. “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”. 1st edition. Helsinki.

European University Association (EUA). 2003. “Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: The Role of the Universities”. EUA Geneva. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf.

Finlayson, Alan, Mark Bevir, R. a. W. Rhodes, Keith Dowding, and Colin Hay. 2004. “The Interpretive Approach in Political Science: a Symposium.” *The British Journal of Politics & International Relations* 6 (2): 129–164.

Fischer, Frank. 2003. *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford: Oxford University Press.

Fischer, Frank, and John Forester. 1993. "Editors' Introduction." In *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*, edited by Frank Fischer and John Forester, 1–17. London: UCL Press.

Hall, Peter A., and Rosemary C. R. Taylor. 1996. "Political Science and the Three New Institutionalisms." *Political Studies* 44 (5): 936–957.

Harvey, Lee, and Diana Green. 1993. "Defining Quality." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1): 9–34.

Hjern, Benny, Kenneth Hanf, and David O. Porter. 1978. "Local Networks of Manpower Training in the Federal Republic of Germany and Sweden." In *Internorganizational Policy Making: Limits to Coordination and Central Control*, edited by Kenneth Hanf and Fritz W. Scharpf. London: Sage.

Kopstein, Jeffrey. 2003. "Postcommunist Democracy: Legacies and Outcomes." *Comparative Politics* 35 (2) (January 1): 231–250.

Lipsky, Michael. 1980. *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Publications of Russell Sage Foundation. New York: Russell Sage Foundation.

Mahoney, James. 2000. "Path Dependence in Historical Sociology." *Theory and Society* 29 (4): 507–548.

Matland, Richard E. 1995. "Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation." *Journal of Public Administration Research and Theory* 5 (2) (April 1): 145–174.

Mazmanian, Daniel A., and Paul A. Sabatier. 1989. *Implementation and Public Policy: With a New Postscript*. Lanham, MD: University Press of America.

Milliken, Jennifer. 1999. "The Study of Discourse in International Relations: A Critique of Research and Methods." *European Journal of International Relations* 5 (2): 225–254.

Palumbo, Dennis James, and Donald J. Calista. 1990. *Implementation and the Policy Process: Opening Up the Black Box*. New York: Greenwood Press.

Păunescu, Mihai, Bogdan Florian, and Gabriel-Marian Hâncean. 2012. "Internalizing Quality Assurance in Higher Education: Challenges of Transition in Enhancing the Institutional Responsibility for Quality." In *European Higher Education at the Crossroads*, edited by Adrian Curaj, Peter Scott, Lazăr Vlasceanu, and Lesley Wilson, 317–337. Dordrecht: Springer Netherlands.

Păunescu, Mihai, Lazăr Vlăsceanu, and Adrian Miroiu, ed. 2011. *Calitatea Învăţământul Superior Din România. O Analiză Instituţională a Tendinţelor Actuale (The Quality of Romanian Higher Education. An Institutionalist Analysis on Current Trends)*. Iaşi: Polirom.

Power, Michael. 1997. *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.

Scott, Peter. 2002. "Reflections on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe." *Higher Education in Europe* 27 (1-2): 137–152.

Shore, Cris, and Susan Wright. 1999. "Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education." *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 5 (4) (December 1): 557–575. doi:10.2307/2661148.

Strathern, Marilyn, ed. 2000. *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*. London and New York: Routledge.

Thelen, Kathleen, and Sven Steinmo. 1992. "Historical Institutionalism in Comparative Politics." In *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*, edited by Sven Steinmo, Kathleen Thelen, and Frank Longstreth, 1–32. Cambridge: Cambridge University Press.

UEFISCDI. 2010. *Romanian Research Assessment Exercise (RRAE) General Assessment Methodology*. Bucharest: UEFISCDI.

Van Meter, Donald S., and Carl E. Van Horn. 1975. "The Policy Implementation Process A Conceptual Framework." *Administration & Society* 6 (4): 445–488.

Vlăsceanu, Lazăr, Adrian Miroiu, Mihai Păunescu, and Marian-Gabriel Hâncean, ed. 2011. *Barometrul Calităţii 2010. Starea Calităţii În Învăţământul Superior Din România (The Barometer on Quality 2010. The State of Quality in Romanian Higher Education)*. Braşov: Editura Universităţii „Transilvania".

Yanow, Dvora. 2007. "Qualitative-Interpretive Methods in Policy Research." In *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods*, edited by Frank Fischer, Gerald Miller, and Mara S. Sidney, 405–416. Public Administration and Public Policy. Boca Raton: CRC/Taylor & Francis.

Cap. 3. Despre calitate în universitățile din România: semnificații dincolo de evaluări

3.1 Rezumat

Această lucrare tratează modalitatea prin care instrumentele de politici publice în domeniul asigurării calității dau un nou înțeles termenului ”calitate” în cadrul universităților românești. Constatările sunt bazate pe analiza discursului prezent în documentele oficiale ce reglementează domeniul asigurării calității educației din România și interviuri semi-structurate cu reprezentanții corpului administrativ, cu membrii corpului didactic și studenții din cadrul a cinci universități. Urmând o abordare foucaldiană, argumentăm faptul că termenul ”calitate” semnifică acum ”obținerea unui punctaj mare în urma evaluărilor” atât în discursul politic, cât și în declarațiile date de persoane din cadrul universităților. Membrii comunității academice sunt supuși unor numeroase tehnici de evaluare care deseori utilizează standarde contradictorii. Am constatat faptul că aceste evaluări au devenit parte din viața profesională și afectează modalitatea în care cadrele didicatice desfășoară activitățile de predare și cercetare. Aceste evaluări schimbă direcția cercetării, traiectoria carierei și sentimentele de mândrie profesională. Dar există și limitări importante: deseori, evaluările nu au consecințe, politicile publice în domeniu sunt în permanentă schimbare și nu există suficiente resurse pentru a susține schimbări considerabile.

3.2 Introducere

Această lucrare pornește de la întrebarea ***”cum definesc instrumentele de politici publice din domeniul educației semnificația termenului de ”calitate” în universitățile românești?”*** Pentru a reda semnificația termenului calitate, vom analiza discursul prezent în documentele oficiale ce reglementează activitatea din domeniu și interviurile cu reprezentanții corpului administrativ, membrii corpului didactic și studenții din cadrul universităților[25]. Identificăm ca modalitate predominantă de definire a calității ”punctajul mare obținut în urma evaluărilor”. Constatarea reflectă ideile lui Foucalt asupra tehnologiilor puterii: personalul didactic din cadrul universităților ajunge să asocieze calitatea cu rezultatele obținute în urma evaluărilor, într-o manieră similară cu discursul politic. Totuși, există anumite limite ale acestor instrumente care permit o subminare pasivă ori de câte ori este posibil acest lucru.

Această lucrare este structurată după cum urmează. Începem prin introducerea cadrului analitic bazat pe dezbaterile asupra ”culturii calității” din învățământul superior și în legătură cu studiile in jurul conceptului de ”guvernmentalitate”. Vom aborda apoi cazul românesc printr-o scurtă prezentare a metodologiei în vigoare și a constatărilor privind răspunsul la trei întrebări principale asupra discursului (Milliken, 1999): (1) ce semnifică discursul asupra calității în domeniul educației și cercetării, (2) ce produce acesta și (3) care îi sunt limitele? În partea finală, la concluzie, vom reveni la discuția analitică.

[25]Dorim să mulțumim agenției românești UEFISCDI și proiectului ”Politici publice fundamentate în învățământul superior: o premisă necesară pentru dezvoltarea României” susținut de Fondul Social European pentru facilitarea datelor și a infrastructurii. Mai multe informații despre acest proiect pe http://pp-is.forhe.ro/

3.3 Cultura calității

Începem analiza pe baza observației că semnificația calității este strâns legată de cultură din care face parte, fiind o construcție socială. A spune că ceva este o construcție socială înseamnă că acel lucru nu este natural sau evident (Hacking, 1999). Calitatea este ”relativă” (Searle, 1995), cu alte cuvinte, nu putem stabili sensul acestui concept fără a analiza semnificațiile pe care le are pentru persoanele care îl folosesc. Prin urmare, pentru a ne apropia de semnificația termenului de calitate, trebuie să punem întrebări precum ”calitate pentru cine?”, ”calitatea cui?” și ”care este legătura dintre calitate și alte preocupări?” Potrivit argumentării lui Taylor (1987, p.42), semnificația este întotdeauna ”pentru un subiect, despre ceva, într-un domeniu.” Singura modalitate de a studia semnificativ acest fenomen este deci abordarea acelor persoane care folosesc termenul în mod frecvent. Drept urmare, am petrecut o cantitate considerabilă de timp în universitățile din România cu profesori, studenți și administratori, precum și cu lecturarea diverselor documente privind politicile din domeniu

Pentru multe cadre didactice, cele menționate probabil fac referire la intuiție. Dacă un studiu de antropologie culturală este considerat ”motivant” diferă foarte mult de termenul ”excelență” din domenii precum chimia aplicată sau fizica teoretică. În mod similar, ceea ce se consideră a fi un act educațional de calitate la o catedră de Drept din Germania este diferit de cum este el perceput într-un colegiu american de arte liberale. Într-adevăr, probabil din cauza acestui apel la intuiție, multe dintre documentele privind politicile în învățământul superior descriu promovarea și stabilirea unei ”culturi a calității” (ENQA, 2005, EUA, 2006, Comisia Europeană, 2009, Eurydice, 2012). Și dezbaterile academice despre ”cailtate” includ abordări vaste asupra unor concepte ce determină utilizarea unei terminlologii vagi, precum ”adecvarea la scop” (Harvey și Green, 1993). Din aceste motive, nu credem că vom întreprinde ceva radical, neobișnuit, dacă ne propunem să studiem noțiunea de calitate din perspectiva conturării unei culturi a calității. Într-adevăr, cercetări anterioare au avut deja, ca studiu, diversele culturi academice.

Un bun exemplu de cercetare asupra culturii academice o reprezintă lucrarea lui Becher și Trowler ‘Academic Tribes and Territories’ (*Triburi și teritorii academice*) (Becher and Trowler, 2001). În această carte, autorii argumentează faptul că viața academică din Marea Britanie și America a fost fragmentată aproape în mod identic cu specificul tribal, fiindu-i asociate diferite ritualuri și conflicte. Similar, ne propunem să studiem concepte ale calității. Culturile calității sunt înrădăcinate în practicile disciplinelor științifice, în normele catedrei, în formele de interacțiune acceptate dintre studenți și profesori, și așa mai departe. Dacă înțelegem acest aspect, putem să trecem dincolo de ideea simplă – ”cultura calității” trebuie *stabilită* prin inițiative politice. În schimb, ne putem concentra asupra formei prin care aceste instrumente de politică *schimbă* cultura universităților.

Această dezbatere asupra instrumentelor de politică este vizibilă cu precădere în studiile britanice pe această temă. Un exemplu bun este cartea lui Power (1997) “Audit Society” (*Societate audit*) și colecția lui Strathern (2000) ‘Audit Cultures’ (*Culturi audit*). Acești autori argumentează faptul că numeroase ”instrumente de audit” au dus la crearea unei obsesii profesionale privind evaluarea activității academice (Shore și Wright, 1999). Așa cum argumentează puternic Ball, “nu este vorba despre faptul că performativitatea influențează activitățile acedemice ”reale” sau procesul de învățare ”adecvat”, ci că aceasta este un catalizator de schimbare a ceea ce activitatea academică și procesul de învățare presupun!” (Ball, 2003, p. 226). Vom ținti să contribuim la această discuție prin analiza empirică a culturii calității într-un spațiu politico-istoric diferit.

În timp ce aceste studii au adus contribuții importante asupra noii culturi a calității, credem că există și limitări. În special, ne întrebăm dacă ne confruntăm cu un ”regim al calității” hegemonic și intens răspândit. Mai degrabă, credem că există multe contradicții în cultura calității care lasă loc de interpretare și conflict. Mai mult chiar, există riscul, în cadrul literaturii, de a glorifica rolul ”experților” sau, poate mai rău, al sistemului care îl precede. Suntem conștienți că studiem un caz în care există dubii serioase cu privire la susținerea morală a unei astfel de poziții. Prin urmare, scopul acestei lucrări este să traseze niște limite în jurul discursului.

Dat fiind că ne vom concentra asupra instrumentelor de politică, vom examina”semnificațiile” și ”reprezentările” calității înrădăcinate în instrumente de politică specifice, precum și pentru persoanele cărora le sunt adresate. Dintr-o perspectivă teoretică, o asemenea abordare ne plasează în programul de cercetare al studiilor despre guvernmentalitate inspirate de lucrările lui Michel Foucault, despre care vom discuta pe scurt în secțiunea următoare.

3.4 Calitate și guvernmentalitate

În timp ce studiile asupra guvernmentalității pot fi foarte diverse și o recenzie extinsă a literaturii este dincolo de scopul prezentei lucrări, două elemente ne trezesc interesul, părți ale aceleiași monede: guvernul și subiecții săi. Primul gravitează în jurul conceptelor de ”rațiune guvernamentală” (sau raționalitate) și ”tehnologiile” (sau tehnicile) guvernării. Al doilea vizează procesul de subiectivare determinat de uneltele de guvernare.

În primul rând, ”guvernarea implică diverse forme de gândire despre natura stăpânirii și cunoașterii cu privire la cine și ce trebuie guvernat” (Dean, 2010, p. 28). Politicile publice definesc în mod efectiv domeniile și subiectele actului de guvernare, țintele ce trebuie urmate și mijloacele pentru a le obține. Acest aspect se manifestă prin ”tehnologii de politică” (Ball, 2003) sau ”instrumentele politicii” (Lascoumes și Le Gales, 2007) care conturează activitățile, interacțiunile, valorile și identitățile actorilor vizați. Pentru a fi acceptabile, tehnologiile de politică sunt mereu susținute și recunoscute de către o formă de discurs ”care își însușește raționalitatea” (Olssen, 1999, p. 2). Cu alte cuvinte, politicile sunt întotdeauna raționalizate și justificate la nivel discursiv ca ”cea mai bună metodă de a rezolva o problemă” – cu toate că problema în sine este o construcție socială a unor inițiatori de politici la un anumit moment în timp. Cât despre semnificația calității în învățământul superior, aceste idei generează întrebări pertinente în legătură cu ”raționalitatea” și ”tehnologiile” guvernării care stau la baza discursului despre calitate. Cum figurează calitatea în discursul asupra politicilor? Cum se traduce ea în instrumente de politică specifice? Acestea sunt aspectele pe care le adresăm empiric în momentul examinării cazului românesc.

Al doilea element relevant pentru analiza noastră se referă la procesul de subiectivare, și anume constituirea subiecților individuali așa cum sunt determinați de putere, și rezistența la acest proces (Heller, 1996). Pentru Foucault, tehnologiile și raționalitățile guvernărilor pot fi transformate în ”contra-conduite” (Gordon, 1991, p. 5). Cu alte cuvinte, indivizii mențin mijlocul de a ”utiliza strategii de putere pentru a-și gestiona și influența caracterul de subiecți printr-o identificare a unor posibile ”poziții de subiect” disponibile, și prin rezistență, să schimbe istoria” (Olssen 1999, 32). Singura modalitate prin care indivizii pot manifesta rezistența este, drept urmare, prin utilizarea aceluiași discurs al tehnologiilor puterii, care, paradoxal, le asigură susținerea și perpetuarea (Ball 2003). Subiectivarea și rezistența sunt importante în discuția asupra construcției sociale a calității în învățământul superior pentru că ne ajută să înțelegem răspunsurile actorilor din universități la instrumentele de politică ce fac referire la calitate. Ce urmări au

aceste instrumente la nivel instituțional și personal? Care le sunt limitările? Și cum se manifestă rezistența? Acesta este al doilea set de întrebări la care am încercat să găsim răspunsuri în studiul nostru.

Pentru a concluziona digresiunea teoretică asupra guvernmentalității, argumentăm faptul că aceasta asigură o lentilă analitică utilă prin care să abordăm studiul nostru empiric asupra calității în învățământul superior românesc. Pe de o parte, ne preocupă raționalitatea sau ”mentalitatea” din cadrul guvernării ce abordează instrumente legate de calitate, iar pe de altă parte suntem interesați de modalitatea prin care acestea sunt aplicate sau nu de către persoanele care interacționează cu ele zilnic. După ce am prezentat perspectiva teoretică, continuăm cu descrierea metodologiei de cercetare și a constatărilor.

3.5 Metodologia cercetării

Din punct de vedere metodologic, cercetarea noastră urmează tradiția analizei interpretative a politicilor, studiind atât discursurile, cât și efectele ideilor asupra practicilor (Fischer, 1995, Finlayson et al., 2004). În acest cadru, scopul a fost să înțelegem cum actorii din universități abordează asigurarea calității în ce privește activitățile, efectele și limitele asociate acesteia (Milliken 1999). În acest scop, am examinat trei dimensiuni, respectiv discursul ca (a) ” sistem de semnificație”, adică modalitatea prin care calitatea este definită și dezbătută în învățământul superior din România; b) ”productivitatea discursului”, adică modalitatea prin care discursul asupra calității duce la crearea unor practici în universități, c) ”jocul practicilor”, adică limitele asigurării calității și cum interacționează cu alte politici din învățământul superior (Milliken, 1999). În timp ce, primul este direct conectat cu dezbaterile teoretice asupra ”raționalității guvernării” și tehnologiilor puterii din spatele instrumentelor legate de calitate, celelalte două se referă mai mult la subiecți și ”contra-conduitele” lor la practicile propuse.

Vom încerca să ”forăm” de la nivelul macro la cel micro pentru a înțelege cum este construit conceptul de ”calitate” în universitățile românești. Prin urmare, cercetarea noastră se concentrează asupra modalității prin care documentele ce expun politicile definesc calitatea și cea prin care persoanele din cadrul universităților abordează aceste definiții. Pentru a investiga modalitatea prin care persoanele “înțeleg experiențele trăite” (Yanow, 2007, p. 410) în domeniul asigurării calității, am folosit două metode principale – mai exact, interviuri și analiză documentară. Cinci vizite la locație s-au desfășurat între decembrie 2012 și mai 2013 la universitățile eșantion: Universitatea de Vest din Timișoara, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi din Iași, Universitatea Româno-Americană din București și Universitatea Lucian Blaga din Sibiu.

Pe durata acestor vizite (care au urmat un tipar standard), am desfășurat 187 interviuri semi-structurate cu 327 membrii din cadrul membrilor comunităților academice – inclusiv personal administrativ de la rectorate și catedre, comisii ale calității și departamente, cadre didactice și studenți. Toate interviurile au fost transcrise, permițând astfel o analiză structurată a transcrierilor. Am creat apoi o bază de date, ce conține documente de politici la nivel național în legătură cu documentele ce provin de la universități și datele din cadrul interviurilor[26]. Fiecare document a fost analizat printr-o procedură de codificare comună folosind programul ”Atlas.T.I.” Similaritatea inter-cod a fost asigurată printr-o listă de coduri comună și evaluări mutuale a practicilor de codificare. Constatările sunt prezentate în secțiunile următoare.

26 Baza de date și sistemul de codificare (ambele în limba engleză) sun disponibile prin adresarea autorilor a unei cereri scrise.

3.6 Legitimarea și raționalizarea calității în universitățile românești

Începem cu examinarea contextului prin care conceptul de calitate a ajuns să fie prezent în discursul din învățământul superior utilizat în documentele de guvernanță. Bazându-ne pe relatările responsabililor de elaborarea de politici înșiși, putem identifica trei legitimări principale pentru instrumentele de politică asupra calității. Toate își au rădăcina în trenduri globale și regionale din învățământul superior și sunt deseori prezentate ca obstacole pe care sistemul românesc a trebuit să le depășească de la căderea regimului comunist. În acest sens, ele împlinesc în mod simultan funcțiile de legitimare și raționalizare pentru că explică de ce sistemul de învățământ superior din România a fost nevoit să abordeze problema conceptului de calitate.

1. Calitatea și învățământul superior privat

Prima raționalizare este că România a introdus o schemă de acreditare ca răspuns la privatizarea învățământului superior in perioada de tranziție post-comunistă. Această relatare conține o parte importantă a reglementărilor vizate universităților în timpul anilor 90. În 1993, guvernul și Banca Mondială au pus bazele unei agenții ”independente” - CNEEA[27] - care acredita atât universitățile publice, cât și pe cele private (Beju, 1993, ARACIS, 2009). Politicienii supravegheau îndeaproape, iar Parlamentul deținea autoritatea finală de a conferi licența de funcționare universităților (și, invers, de a o retrage acelora care nu îndeplineau condițiile). În acest context, agenția de acreditare părea să dețină ”rolul de poliție a calității, protejând monopolul instituțiilor tradiționale” (Tomusk, 2000, p. 177). Universitățile publice erau acreditate automat, în timp ce acelea private trebuiau să își dovedească valoarea. Cu alte cuvinte, schema de acreditare se afla ”în mod efectiv sub controlul instituțiilor [publice] de elită” (Temple și Billing, 2003, p. 255). În concluzie, deși schema de acreditare a facilitat ieșirea pe piață a acelor universități private care erau în concordanță cu standardele, nu au avut un efect major asupra funcționării universităților tradiționale din sistemul public.

2. Calitate și ”europenizare”

A doua raționalizare prezintă un număr de instrumente de evaluare ca pași necesari pentru aderarea României la Procesul Bologna (ARACIS, 2009, Wodak and Fairclough, 2010). Această relatare se străduiește să explice schimbările legislative din cadrul sistemul de acreditare în 2005/6 precum și unele inițiave mai recente. În 2005, ministrul român al educației, Mircea Miclea, a asistat la Summitul Bergen din cadrul Procesului Bologna la care el și colegii săi au adoptat ”Standardele și Recomandările Europene pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior”. La întoarcere la București, ministrul a emis o ordonanță de urgență (75/2005) asupra ”asigurării calității în educație”. Ordonanța a creat o nouă agenție, ARACIS, care urma să fie mai independentă de sfera politică și să aplice noi standarde.

Acest argument al ”europenizării” legitimează și instrumente de politică mai recente. Între 2010-2012, România a găzduit Secretariatul Bologna și a organizat mai multe evenimente, inclusiv un summit ministerial european. În consecință, multe universități din România au căutat - și au primit – finanțări de proiecte europene. Mai mult chiar, a fost adoptată o nouă lege a educației, în 2011, ce conține un număr de inițiave pentru a crește calitatea universităților din România. Acestea oglindeau ideile europene principale din acea perioadă, precum categorizarea și clasificarea universităților și programelor de studii[28]. De asemenea, legea a impus ca universitățile să fie evaluate de către o organizație internațională.

27 Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare. Această agenție a fost mai târziu succedată de ARACIS, Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Superior.

[28] cf. Comisia Europeană *COM (2011) 567 Versiunea finală de susținere a creșterii și creării locurilor de muncă – o agendă pentru*

3. Calitate, plagiat și corupție

A treia raționalizare este tema centrală a unor scandaluri recente și accentuează corupția și plagiatul specific universităților din România. Un exemplu relevant în acest context este prezentat într-o serie de articole publicate de jurnalul științific *Nature* despre universitățile din România. Articolul prezintă o serie de reforme pentru a impune standardele de calitate precum și încercări ale ”vechii gărzi” (inclusiv a câtorva membri ai cabinetului) de a lupta împotriva acestor inițiative (Abbott, 2011, 2013). Legea din 2011 privind Educația Națională[29] furnizează câteva instrumente pentru impunerea standardelor în legătură cu activitățile de cercetare și predare, precum evaluarea cercetării, implicarea unor oameni de știință străini în revizuirea aplicărilor la granturi și impunerea unor standarde mai ridicate pentru ocuparea posturilor de muncă.

În timp ce aceste trei contexte captează elemente importante ale raționalității guvernamentale asupra calității, ele asă loc unor întrebări deschise. În primul rând, ne întrebăm ce arată aceste intrumente de politică. Deși există complementaritate în ceea ce privește obiectivele, apar și unele contradicții. Europenizarea a susținut poate privatizarea în ce privește furnizarea cu instrumente de reglementare, de exemplu. Deci ne rămân întrebările privind firul roșu dintre aceste instrumente de politică. Impun acestea noi standarde de calitate universităților? Ce părere au persoanele din cadrul universităților despre standardele contradictorii? În al doilea rând, se ridică întrebarea cu privire la impactul acestor discursuri asupra profesorilor și studenților implicați în proces. Procesul de subiectivare aici este oarecum pervers, din moment ce contextul acordă puțină – în cazul în care întreprinde această acțiune – importanță cadrelor didactice și studenționr ”obișnuiți”. Dacă profesorii sunt uneori menționați, atunci ei sunt prezentați ca oameni care trișează și caută să obțină un profit din proces. Prin urmare, calitatea poate deveni o sabie cu două tăișuri pentru persoanele din cadrul profesiei; totuși, discuția pe baza semnificației termenului de calitate este mai complexă și face tema următoarei secțiuni.

3.7 Ce semnifică discursul asupra calității?

Pentru început, sarcina principală este de a înțelege calitatea ca un ”sistem de semnificație”. Țintim să identificăm ceea ce semnifică și ceea ce nu semnifică asigurarea calității. În acest scop, reconstruim mai întâi semnificația termenului de ”calitate” în diverse documente privind politicile. Apoi discutăm despre cum percep intervievații standardele conținute de aceste documente de politică. Ideea nu este să discutăm standardele în detaliu, ci să evidențiem complexitatea dezvoltării unei interpretări coerente a ”semnificației calității”. Dintr-o perspectivă teoretică, acesta este un exercițiu de explicare mai clară a ”tehnicilor guvernării” care formează activitățile, interacțiunile, valorile și identitățile actorilor vizați.

Un posibil punct de plecare pentru analiză este legea privind asigurarea calității în educație[30]. Legea definește ”calitatea educației” ca ”ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite aşteptările beneficiarilor, precum şi standardele de calitate”[31]. Cu alte cuvinte, calitatea trebuie să fie definită de către ”beneficiari”, care sunt separați în ”beneficiari direcți” (studenții) și ”beneficiari indirecți” (angajatori, societatea în general)[32]. Totuși, articolul adaugă ”standarde

modernizarea sistemului de învățământ superior European Brussels: EC.

[29] Legea 01/2011 a Educației Naționale.

[30] Din nefericire, legea definește doar calitatea *educației*, nu definește si ”calitatea cercetării”.

[31] Legea 87/2006 privind aprobarea Ordonanței de Ugență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității în educație, Art. 3

[32] ibid, Art 2(d) and (e).

de calitate" la definiția "calității". Aici apar imediat problemele. După crearea unei prezentări generale a diferitelor standarde definite în lege și în documentele ce expun politicile naționale, întâlnim o varietate de standarde, toate conținute de diferite instrumente de măsurare a calității. Următorul tabel prezintă aceste standarde, implicate de procese precum cele de asigurarea calității, clasificări și clasamente și standarde pentru promovare:

Categorie	**Instrumente**	**Standarde ale calității definite în:**
Asigurarea calității	Evaluare și acreditare instituțională	3 domenii, 14 criterii, 16 standarde, 43 indicatori de performanță[33]
	Evaluare și acreditare a programului	3 domenii, 14 criterii, 16 standarde, 43 indicatori de performanță precum și "standarde specifice ale comisiilor de specialitate"[34]
	Evaluarea școlilor doctorale	Neclar, documentul menționeză 3 domenii, 14 criterii, 65 de indicatori de performanță[35]
Clasificare și clasament	Clasificare instituțională	4 criterii, 11 standarde, 91 variabile[36]
	Ierarhizarea programelor de studiu	4 criterii, 10 standarde, 80 variabile[37]
	Evaluare instituțională	4 întrebări centrale[38]
Exercițiul național de evaluare a cercetării în România	Evaluarea cercetării	4 criterii, 11 indicatori [39]
Standarde pentru promovare	Stadarde legale pentru promovare	Neclar, standarde pentru evaluarea activității personalului științific[40]
	Standarde de abilitare	Neclar, standarde pentru evaluarea activității personalului științific [41]
Auditare de către diverse agenții naționale	Auditarea diverselor practici administrative precum etica, finanțarea, promovările, etc.	Neclar, metodologia nu este publicată[42].

***Tabel 3.1**: Politici naționale pentru îmbunătățirea calității activităților de predare și cercetare în universitățile din România*

[33] ARACIS. 2006. Metodologie.
[34] Ibid, ARACIS. 2006. Standarde specifice ale comisiilor de specialitate. Disponibil pe <http://www.aracis.ro/uploads/media/Standarde_specifice_ale_comisiilor_de_specialitate.zip>.
[35] Metodologia pentru evaluarea școlilor doctorale există doar într-o formă nefinalizată și a fost utilizată până acum doar în fază experimental. Versiunea este disponibilă pe <http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/16691>
[36] Ordonanța ministerială OMECTS nr. 4174/13.05.2011
[37] ibid.
[38] EUA. 2012. Programul de evaluare instituțională: directive pentru instituții. Proiectul "Pregătiți să inovăm, pregătiți să acordăm mai multă atenție nevoilor locale. Calitate și diversitate în universitățile din România". Bruxelles: EUA.
[39] UEFISCDI. 2010. Exercițiu de evaluare a cercetării din România (RRAE) Metodologie generală de evaluare. București: UEFISCDI.
[40] Legea 01/2011 privind Educația Națională, Art 295-297 și ulterior ordonanța ministerială OMECTS nr. 6560/2012 și proiecte de amendamente către OMECTS nr. 6560/16.07.2013.
[41] Ordin ministerial OMECTS 5691/27.10.2011 privind teza de abilitare CNATDCU.
42 Legea 01/2011 a Educație Naționale, Art 218-219

La nivel minim, acest tabel evidențiază faptul că identificarea ”standardelor de calitate” nu este o sarcină ușoară. Există cel puțin zece instrumente de evaluare ce trebuiesc urmate, fiind impuse de la nivel national, fiecare având propriul ”standard” de calitate. Unele dintre aceste standarde sunt pur și simplu neclare, pentru că sunt scrise în texte nefinalizate sau la care s-au adăugat amendamente de atâtea ori încât nimeni nu a putut publica varianta finală. De exemplu, versiunea de metodologie pentru evaluarea școlilor doctorale a fost revizuită de atâtea ori încât ministerul a refuzat să publice o variantă finală.

Unele dintre aceste standarde sunt probabil complementare. Ar putea fi argumentat faptul că semnificația termenului de calitate diferă de la nivel individual la nivel instituțional. Prin urmare, ar fi nevoie de instrumente diferite pentru a evalua personalul academic la nivel individual și universitățile ca și organizații. Sau, în mod similar, ar putea exista standarde diferite pentru calitate în ce privește predarea-învățarea (actul pedagogic) și calitatea în ce privește cercetarea științifică. Dar alte standarde sunt contradictorii în mod evident. Așa cum declară unul dintre intervievați:

> *„Câteodată aceste criterii se contrazic pur și simplu: de exemplu, uitați-vă la procesul bazat pe legea Funeriu [01/2011 privind Educația Națională]. Criteriile care există se concentrează pe cercetare, nu pe predare și rezultate, ele sunt calculate chiar și* după *procesul de evaluare” (Factor decizional, Conferențiar, Femeie, RS0105).*

Cu alte cuvinte, nu este ușor să aflăm un răspuns clar în legătură cu semnificația calității în documentele de politică publică din domeniul asigurării calității în sistemul de învățământ superior. Există multe contradicții și puncte de vedere diferite în legătură semnificația calității atât în ce privește educația, cât și activitatea de cercetare.Un lucru este clar, discuția nu este una de complezență; discursul are urmări asupra mentalității și modului de a acționa al persoanelor. În următoarea secțiune vom discuta în detaliu rezultatul acestor dezbateri în universități.

3.8 Ce produce discursul despre calitate?

În timp ce nu este ușor să găsim semnificația termenului de ”calitate”, este totuși mai puțin complicat să analizăm consecințele discuțiilor despre calitate. Ideea aici este că discursul nu este o noțiune abstractă dezbătută într-un spațiu străin. În ciuda tuturor neînțelegerilor, este o noțiune care devine înrădăcinată în relațiile de putere și în practicile (instituționale) care afectează carierele oamenilor. Dintr-o perspectivă teoretică, această parte ilustrează poziția subiecților și răspunsul acestora la ”tehnicile de putere” legate de calitate. Vom încerca să arătăm modalitatea prin care instrumentele de evaluare creează o ”cultură a evaluării” în universități.

Așa cum este de așteptat, asigurarea calității implică derularea unei game largi de activități în universități. Aceste practici se regăsesc în fiecare universitate, intând în responsabilitatea unor structuri aflate la nivele multiple de decizie. Tabelul următor conține o prezentare sumară a acestor structuri.

Nivelul universitar	***Nivelele catedră și department***
Structurile administrative, precum poziția de prorector pentru calitate academică și cercetare științifică, un department legat de cercetarea științifică, o comisie pentru calitate și evaluare (CEAC) și multiple consilii de calitate	*Structuri administrative,* precum o comisie de calitate și evaluare a catedrei, poziții specifice pentru prodecani.
Evaluări interne, precum evaluări instituționale, evaluări ale programelor interne, evaluări ale activității de cercetare și audit financiar.	*Evaluarea cadrelor didactice*, precum evaluarea colegilor, evaluări proprii și evaluări manageriale.
Documente, precum o politică a calității, rapoarte de calitate și o strategie de cercetare internă.	*Documente*, precum o politică a calității la nivelul catedrei, rapoarte de calitate, liste de publicații, etc.
Sondaje, precum chestionare adresate alumnilor sau studenților.	*Dezbatere formală,* precum discuții privind planul de studii și activitatea de cercetare.
	Dezbatere informală, precum discuțiile în pauza de cafea sau în sala de curs.

***Tabel 3.2**: Diverse practici pentru evaluarea calității din universitățile românești*.

Prin urmare, unul dintre cele mai evidente efecte ale acestor practici este creșterea sarcinilor administrative și presiunea asupra universităților. Deși este greu să dăm o valoare financiară acestor sarcini, estimăm că o universitate mare plătește în jur de 1,8 milioane RON, aproximativ 250.000 € pe an pentru diversele activități legate de asigurarea calității. Aceasta este mai dregrabă o estimare conservatoare, din moment ce nu include salariile personalului non-tehnic implicat în evaluarea calității. Extinderea personalului administrativ este reflectată și în numărul în creștere de persoane angajate în poziții administrative sau care au sarcini administrative pe lângă cariera academică. Este o carieră atractivă, mai ales având în vedere faptul că ”dacă nu ai o poziție în cadrul administrației, vocea ta nu este luată în considerare” *(Lector, Bărbat, AM0402)*. Munca în domeniul ”calității” a început să contureze cariere, chiar dacă acele persoane nu publică multe lucrări științifice. Există profesioniști în domeniul asigurării calității în unități speciale, comitete, în cadrul biroului decanului și al rectorului, precum și care ocupă funcția de evaluator în cadrul ARACIS sau evaluator de cercetare.

Odată cu extinderea administrației, a apărut o creștere a volumului de muncă considerată ”birocrație” pentru întregul colectiv al universității. Cea mai frapantă interpretare a tuturor acestor activități legate de calitate este cea de ”birocrație”. Un administrator aflat în conducere deplânge faptul că ”asigurarea calității este doar birocrație pentru toată lumea” *(Factor decizional, Conferențiar, Femeie, AM0102)*. Profesorii se plâng de faptul că *“noi avem sute de proceduri pentru orice” (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, AM0202)*, ceea ce duce la probleme de management al timpului, precum și la alte efecte adverse. *”În momentul de față, când rogi oamenii să completeze prea multe formulare pentru asigurarea calității, de fapt iei din timpul pe care aceștia îl au la dispoziție pentru a-și îmbunătăți activitățile de predare și cercetare” (Factor decizional, Lector, Femeie, RS0205)*. Ceea ce crește sentimentul de frustrare este faptul că documentația este prea puțin reprezentativă pentru realitatea resimțită de către membrii comunității academice. Pentru intervievați, *”realitatea este dincolo de formulare” (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, NS0102).*

În cele din urmă, aceste evaluări afectează mândria profesională. Iar și iar, profesorii menționează faptul că departamentul lor a obținut un loc ridicat în clasament sau că au primit o decizie de ”grad de încredere

ridicată" de la agenția de acreditare. Oamenii sunt mândri atunci când pot spune *"catedra noastră (...) ocupă locul 1 în clasamentul pe țară" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, NS0102)* sau *"am devenit un exemplu de bune practici" (Factor decizional, Conferențiar, Bărbat, RS0203)*. Mai mult chiar, mulți profesori ar dori să primească recompense pentru obținerea unui scor ridicat în urma evaluărilor. De fapt, sentimentul de frustrare pe care îl simt oamenii, provine din faptul că nu există recompense sau sancțiuni: *"Lucrurile nu au progresat mult pentru că nu există sancțiuni sau recompense. Prin urmare, oamenii nu reacționează și nu îi acordă importanță" (Factor decizional, Conferențiar, femeie, NS0205).*

Această ultimă declarație este cea care ne frapează cel mai mult în legătură cu instrumentele de politică. Dacă membrii corpului didactic își definesc rolurile profesionale în raport cu aceste instrumente de politică publică, atunci este clar vorba despre un proces de "*subiectivare*". Prin urmare, cultura calității este evident definită în limbajul evaluării. Universitățile nu se confruntă doar cu o "stare de evaluare" (Neave, 1994), dar au creat ei înșiși o "cultură a evaluării". Rămâne totuși întrebarea cât de dominantă este această cultură a evaluării și dacă există și forme de rezistență față de aceste instrumente. Următoarea secțiune va aborda această problemă în detaliu, prin analizarea limitelor discursului privind calitatea.

3.9 Care sunt limitele "culturii evaluării"?

În această secțiune, ne concentrăm asupa limitelor discursului privind calitatea. Dintr-un punct de vedere teoretic, asemenea limitări sunt manifestări ale rezistenței la "tehnicile de putere" legate de calitate; totuși, nu este vorba despre rezistență eroică, ci mai degrabă de una pasivă, pentru a evita noi tehnici de guvernare.

Un indicator al rezistenței pasive este vizibil în cadrul dezbaterilor despre rezultatele evaluărilor. Intervievații se plâng deseori de faptul că acestea *"nu duc la nimic" (Factor decizional, Conferențiar, Bărbat, KG0403)*. Un exemplu proeminent este evaluarea personalului academic în toamna anului 2012, menit să ducă la o creștere salarială. Totuși, noul guvern a blocat aceste modificări salariale prin ordin ministerial, ducând la un sentiment răspândit de frustrare în legătură cu o nouă evaluare inutilă. Studenții exprimă deseori această frustrare în legătură cu evaluările: *"unii profesori [își îmbunătățesc] metoda de predare în urma evaluărilor. Dar, în general, îmbunătățirea nu este vizibilă, ceea ce îi descurajează pe alți studenți să mai ia în serios evaluările disciplinelor" (Student, Masterand, NS0701)*.

Un alt indicator de rezistență este înrădăcinat în procesul de creare al politicilor publice din domeniul asigurării calității învățământului superior. Și acest aspect este legat de multele schimbări și inițiative care au fost adoptate în mod succesiv. Aproape toți intervievații menționează că *"te pregătești în conformitate cu criteriile elaborate în lege și apoi aceasta se schimbă" (Conferențiar, Femeie, AM0104)* și *"legislația este schimbătoare, ca vremea" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, KG0205)*. Atât de multe schimbări generează o implementare problematică, pentru că *"dacă schimbi prea mult, prea repede, vei întâmpina și mai multă rezistență"* (*Factor decizional, Conferențiar, Bărbat, RS0203)*. Multele schimbări generează confuzie și frustrare. Ideea generală este că *"lucrurile sunt schimbate de dragul schimbării" (Factor decizional, Conferențiar, Femeie, RS0105),* și nu din motive justificate.

Prin urmare, nu este surprinzător faptul că întâlnim oameni care reacționează strategic: "ni s-a comunicat chiar de la nivelul conducerii: faceți ceea ce credeți că este mai bine și nu luați auto-evaluările prea în serios" (Asistent Universitar, Bărbat*, AM0502)*. Într-un asemenea context, oamenii adoptă o abordare în

expectativă. Nu iau prea în serios instrumentele de politice publice privind asigurarea calității educației, din moment ce ele vor fi oricum schimbate la următorul mandat politic.

O ultimă formă de rezistență pasivă apare pentru că evaluările se intersectează cu întrebările privind resursele: *"multe dintre probleme legate de calitate sunt contextuale: calitatea procesului deadmitere și sistemul de finanțare afectează calitatea educației" (Factor decizional, Profesor Universitar Bărbat, KG0103)*. Unele dintre aceste chestiuni sunt literalmente "de supraviețuire", din moment ce salariile cadrelor didactice aflate la început de carieră sunt foarte mici[43], mai ales după impunerea măsurilor de austeritate.

> *„Faptul că promovările au fost interzise și că salariile au scăzut cu 25% ca urmare a măsurilor de austeritate a dus la creșterea sentimentului de demotivare din partea personalului didactic. Majoritatea colegilor noștri sunt idealiști și nu se concentrează neapărat pe câștigul financiar, dar odată ce ai probleme financiare, lupta pentru excelență nu se află printre principalele tale preocupări (Factor decizional, Lector, Femeie, RS0205)"*

Din moment ce discursul asupra calității se intersectează cu alte preocupări politice, universitățile au luat decizia de a nu mai implementa nimic până când se soluționează aceste probleme. Prin urmare, "*dacă am avea mai mulți bani, oamenii ar menține o mentalitate pozitivă" (Factor decizional, Profesor Universitar, Bărbat, AM0205)* și, deși *"este penibil să vorbești tot timpul despre lipsa banilor"* intervievații cred că ei "sunt obligați să facă compromisuri" *(Lector, Bărbat, AM1301)*.

Aspectul interesant al acestui tip de rezistență se referă la faptul că este deseori aplicată de către aceiași indivizi care sunt responsabili de evaluări. Mai mult chiar, acești oameni folosesc același limbaj al evaluărilor pentru a-și manifesta rezistența (pasivă): dacă politicile nu s-ar schimba atât de mult, ar exista consecințe (follow-up) la evaluări, dacă ar fi mai mulți bani, ar putea lua în considerare unele îmbunătățiri etc. Prin urmare, nu este o poveste clasică cu eroi și antieroi, reprezentanți ai corpului administrativ versus reprezentanți ai corpului didactic, lideri versus opoziție. Mai degrabă, este vorba despre un proces de subiectivare ce implică întregul personal al universității, de la decidenți la cadrele didictice și la studenți. Conduita și contra-conduita implică aceiași oameni ce folosesc un limbaj asemănăor.

3.10 Dezbatere și concluzii

Am întrebat în cadrul acestei lucrări cum dau instrumentele de politici publice din domeniul asgurării calității educației o nouă semnificație termenului de calitate în universitățile românești. Am constatat că evaluările au devenit o parte a vieții profesionale și afectează modul în care cadrele didactice abordează activitățile de predare și cercetare. Membrii comunității academice sunt supuși unor numeroase tehnici de evaluare, de la clasamente și clasificări, la evaluări la locul de muncă și evaluări ale lucrărilor de cercetare. Aceste evaluări schimbă tipul de muncă pe care îl săvârșesc, traiectoria carierei și sentimentele de mândrie profesională. Dar există și limitări importante: deseori, evaluările nu au urmări, politicile publice sunt în permanentă schimbare, și nu există suficiente resurse pentru a susține schimbări considerabile.

[43] Universitatea București a angajat recent personal cu un salariu brut pornind de la 1.419 RON (€ 320) pe lună. Vezi <www.unibuc.ro/n/organizare/dirresumane/post-vaca/docs/2013/iul/19_21_24_03Salarii_minime_de_incadrare.pdf>

Aceste limitări sunt importante atât din punct de vedere academic, cât și din punct de vedere politic. Academic vorbind, ceea ce putem deprinde din noua cultură a calității este caracterul său persuasiv și puternic. În România, observăm faptul că discursul privind instrumentele de evaluare are legitimitate politică și un impact puternic asupra vieții academice. Cu toate acestea, constatăm faptul că există multe limite ale discursului privind calitatea. Într-adevăr, am descoperit diferite forme de rezistență (pasivă) față de noua cultură a calității. Aspect lucru este important și din punct de vedere politic, deoarece am putea identifica noi abordări în ce privește calitatea prin prisma fisurile existente în cadrul discursului.

3.11 Referințe

Abbott, A. 2011. *Romania's high hopes for science* [Online]. Nature. Available: http://www.nature.com/news/2011/110112/full/news.2011.8.html [Accessed 30-08 2013].

Abbott, A. 2013. Romanian science in free fall. *Nature,* 500**,** 388-389.

ARACIS 2009. ARACIS Self Evaluation Report. Bucharest: ARACIS.

Ball, S. J. 2003. The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy,* 18**,** 215-228.

Becher, T. & Trowler, P. R. 2001. *Academic Tribes and Territories. Second Edition.,* Buckingham, Open University Press.

Beju, I. 1993. Quality Assessment and Institutional Accreditation in the Romanian Higher Education System. *Higher Education in Europe,* 18**,** 110-116.

Dean, M. 2010. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society,* London, SAGE.

ENQA 2005. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

EUA 2006. Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Brussels: European University Association.

European Commission 2009. COM(2009) 487 Report on progress in quality assurance in higher education. Brussels: EC.

EURYDICE 2012. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Brussels: Eurydice.

Finlayson, A., Bevir, M., Rhodes, R. A. W., Dowding, K. & Hay, C. 2004. The Interpretive Approach in Political Science: a Symposium. *The British Journal of Politics & International Relations,* 6**,** 129-164.

Fischer, F. 1995. *Evaluating Public Policy,* Wadsworth, Thomson Learning.

Gordon, C. 1991. Governmental Rationality: An Introduction. *In:* Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality.* Chicago: The Unitersy of Chicago Press.

Hacking, I. 1999. *The Social Construction of What?,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 18**,** 9.

Heller, K. J. 1996. Power, Subjectification and Resistance in Foucault. *SubStance,* 25**,** 78-110.

Lascoumes, P. & Le Gales, P. 2007. Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments—From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions,* 20**,** 1-21.

Milliken, J. 1999. The Study of Discourse in International Relations: A Critique of Research and Methods. *European Journal of International Relations,* 5**,** 225-254.

Neave, G. 1994. The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992-1994. *European Journal of Education,* 29**,** 115-134.

Olssen, M. 1999. *Michel Foucault: Materialism and Education,* Westport, Greenwood Publishing Group.

Power, M. 1997. *The Audit Society; Rituals of Verification,* Oxford, Oxford University Press.

Searle, J. R. 1995. *The Construction of Social Reality,* London, Allan Lane.

Shore, C. & Wright, S. 1999. Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *Journal of the Royal Anthropological Institute,* 5**,** 557-575.

Strathern, M. (ed.) 2000. *Audit Cultures,* London and New York: Routledge.

Taylor, C. 1987. Intepretation and the Sciences of Man. *In:* Rabinow, P. & Sullivan, W. M. (eds.) *Interpretive social science : a second look.* Berkeley: University of California Press.

Temple, P. & Billing, D. 2003. Higher Education Quality Assurance Organisations in Central and Eastern Europe. *Quality in Higher Education,* 9**,** 243-258.

Tomusk, V. 2000. When East Meets West: Decontextualizing the quality of East European higher education. *Quality in Higher Education,* 6**,** 175-185.

Wodak, R. & Fairclough, N. 2010. Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania. *Critical Discourse Studies,* 7**,** 19-40.

Yanow, D. 2007. Qualitative-Interpretive Methods in Policy Research. *In:* Fischer, F., Miller, G. & Sidney, M. S. (eds.) *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods.* Boca Raton: CRC/Taylor & Francis.