



ZINTEGROWANY
SYSTEM
KWALIFIKACJI



Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych

Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych
w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się
nieformalnego jako przykład realizacji
idei *lifelong learning*



**Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych.
Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze
edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego
jako przykład realizacji idei *lifelong learning***

Helena Anna Jędrzejczak (redakcja)
Wojciech Gola
Sebastian Michalik

Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa 2020

Autorzy:

dr Wojciech Gola

dr Helena Anna Jędrzejczak

dr Sebastian Michalik

Redakcja merytoryczna:

dr Helena Anna Jędrzejczak

Redakcja językowa:

Iwona Stachowicz

Recenzentki:

dr hab. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, prof. UŁ

dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM

Skład i projekt okładki:

Marcin Broniszewski, Marek Demko

Ilustracja na okładce:

Shutterstock.com

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2020

ISBN: 978-83-66612-20-4

Spis treści

1. Wprowadzenie: informacje o projekcie i publikacji	3
1.1. Cele i założenia projektu	3
1.2. Działania podjęte w ramach prac nad rekomendacjami	4
1.3. Struktura publikacji	5
2. Założenia teoretyczne.....	7
2.1. Idea <i>lifelong learning</i>	7
2.2. Regulacje prawne w ustawach dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.....	10
2.3. Potwierdzanie efektów uczenia się w szkołach wyższych a Proces Boloński, Polska Rama Kwalifikacji i Zintegrowany System Kwalifikacji	12
2.4. Perspektywa krytyczna w badaniach nad polityką uczenia się przez całe życie.....	13
2.5. Podsumowanie	17
3. Eksploracyjne badanie jakościowe dotyczące praktyk PEUs w polskich uczelniach.....	18
3.1. Założenia i cele badania	18
3.2. Ogólne informacje o metodologii badania.....	19
3.3. Dobór próby.....	20
3.4. Realizacja badania	21
3.5. Zapewnienie jakości badania i rekomendacji.....	22
3.6. Główne wnioski	23
4. Rekomendacje z opisem stanu zastanego.....	27
4.1. Obszar pierwszy: stosunek do PEUs, opinie o możliwości walidacji efektów uczenia się, uwarunkowania funkcjonowania i rozwoju LLL w obszarze szkolnictwa wyższego	27
4.2. Obszar drugi: tworzenie i wdrażanie procedur na uczelniach oraz w ich jednostkach.....	46
4.3. Obszar trzeci: praktyka potwierdzania efektów uczenia się w polskich uczelniach.....	52
4.4. Obszar czwarty: wątpliwości prawne, PEUs w toku studiów	85
4.5. Obszar piąty: korzyści z prowadzenia PEUs, informowanie o PEUs i perspektywy rozwoju	91
5. Podsumowanie	101
5.1. Prace nad rekomendacjami	101
5.2. Wyciąg: rekomendacje dotyczące potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w polskich szkołach wyższych.....	101
5.3. Podsumowanie i wnioski	109
Literatura	113

Wykaz stosowanych skrótów

ECTS	<i>European Credit Transfer System</i> (Europejski System Transferu Punktów)
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training (Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym)
ERK	Europejskie Ramy Kwalifikacji
FGI	<i>focus group interview</i> (zogniskowany wywiad grupowy)
IBE	Instytut Badań Edukacyjnych
IDI	<i>in-depth interview</i> (indywidualny wywiad pogłębiony)
LLL	<i>lifelong learning</i> (lub <i>lifelong and lifewide learning</i>) (uczenie się przez całe życie)
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)
PEUs	potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego
PKA	Polska Komisja Akredytacyjna
PRK	Polska Rama Kwalifikacji
RPL	<i>recognition of prior learning</i> (potwierdzanie efektów uczenia się)
VNFILO	<i>validation of non-formal and informal learning outcomes</i> (efekty uczenia się poza- i nieformalnego)
ZSK	Zintegrowany System Kwalifikacji

1. Wprowadzenie: informacje o projekcie i publikacji

Przekazujemy Państwu monografię pt. „Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei *lifelong learning*”. Zaprezentowano w niej stosunkowo nowe rozwiązanie, jakim jest potwierdzanie efektów uczenia się (dalej: PEUs) spoza edukacji formalnej w polskich szkołach wyższych. Podjęto również próbę wskazania działań, które warto i należy podejmować w tym obszarze, by potwierdzanie efektów uczenia się stało się bardziej powszechne i skuteczniejsze. Prace nad przygotowaniem rekomendacji przeprowadzono w zespole ekspertów Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE).

Wypracowane wnioski opierają się na analizie danych uzyskanych w badaniu jakościowym (omówionym w dalszej części opracowania), danych zastanych, raportów z badań, ekspertyz dotyczących funkcjonowania systemów doradztwa za granicą oraz tekstów naukowych poświęconych m.in.: zagadnieniom uczenia się przez całe życie, walidacji efektów uczenia się, uczenia się dorosłych, systemowi szkolnictwa wyższego i zmianie społecznej.

Publikacja porusza problematykę zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym, obejmującą raport z przeprowadzonego badania jakościowego i opartą na analizie tekstów refleksję na temat roli szkół wyższych w realizowaniu idei uczenia się przez całe życie. Zawarte w niej rekomendacje, będące rezultatem pracy nad uzyskanym materiałem badawczym, mogą służyć władzom uczelni, które przeprowadzają lub planują wprowadzić proces potwierdzania efektów uczenia się, pracownikom uczelni odpowiedzialnym za ten obszar, władzom ministerialnym. Mamy również nadzieję, że będą stanowić inspirację do badań i dyskusji dla badaczy i badaczek zainteresowanych problematyką szkolnictwa wyższego i jego zmian instytucjonalnych.

1.1. Cele i założenia projektu

Projekt opracowania rekomendacji, mających sprzyjać upowszechnieniu możliwości potwierdzania efektów uczenia się (PEUs), uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w szkołach wyższych, jest jednym z elementów wspierania uczenia się przez całe życie. Projekty realizowane przez różne uczelnie¹, a także IBE², pokazały, że istnieje potencjał do wdrażania kolejnych rozwiązań na rzecz *lifelong learning*, także w obszarze walidacji (potwierdzania) efektów uczenia się, uzyskanych poza systemem edukacji formalnej. Ponieważ nie jest to często stosowane rozwiązanie, warto podejmować działania wspierające i sieciujące uczelnie zainteresowane jego rozwojem i upowszechnieniem. Zdecydowano, że formą wspierania uczelni będzie opracowanie rekomendacji, w których w syntetyczny sposób zostaną przedstawione sposoby prowadzenia PEUs, główne problemy i bariery oraz sposoby ich przewyższania, uzupełnione o odwołania do opracowań teoretycznych.

Podczas planowania prac nad rekomendacjami na rzecz upowszechnienia PEUs założono, że opracowanie to musi powstać w ramach bliskiej współpracy z uczelniami na podstawie ich doświadczeń, opinii i propozycji rozwiązań.

¹ Np. projekt „Promocja uczenia się przez całe życie w szkołach wyższych przez wdrożenie innowacyjnych praktyk w zakresie uznawalności efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną” (EDUPRO), zrealizowany przez Uniwersytet Gdański i Dolnośląską Szkołę Wyższą we współpracy z uniwersytetami z Wielkiej Brytanii i Portugalii.

² Np. projekt „Szkoła wyższa w roli integratora uczenia się przez całe życie”, przeprowadzony we współpracy z 5 uczelniami, czy też opracowania teoretyczne dotyczące problematyki walidacji w szkołach w projekcie kierowanym przez prof. Ewę Chmielecką.

Kolejnym założeniem było zastosowanie triangulacji metod badawczych. W związku z tym skorzystano z trzech źródeł wiedzy:

- analizy tekstów źródłowych (*desk research*), dotyczących badanej problematyki, zarówno polskich, jak i zagranicznych, poświęconych zagadnieniom teoretycznym i praktycznym, odnoszącym się do badań empirycznych i idei;
- badania jakościowego składającego się z IDI i FGI (omówionego w dalszej części publikacji), uzupełnionego o *desk research*, dotyczący informowania o PEUs przez uczelnie, i analizę uwarunkowań prawnych;
- opinii ekspertów uzyskanych podczas konsultacji wypracowanych koncepcji, grupowych rozmów z przedstawicielami szkół wyższych oraz z wywiadów eksperckich uzupełniających badanie jakościowe.

Przyjęto, że uczelnie będą głównym odbiorcą rekomendacji i to one mają doświadczenie lub pomysły dotyczące funkcjonowania PEUs, dlatego podstawą musi być wiedza uzyskana od ich przedstawicieli w badaniu empirycznym oraz konsultowanie proponowanych rozwiązań z przedstawicielami środowiska. Wiedzę czerpano więc z różnych źródeł, wzajemnie uzupełniających się pod względem zakresu, przedmiotu i proponowanych podejść do problematyki uczenia się przez całe życie oraz jednej z jego form, jaką jest PEUs.

Zgodnie z art. 2 ust. 1 pkt 180 ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* termin „potwierdzanie efektów uczenia się” jest rozumiany jako „formalny proces weryfikacji posiadanych efektów uczenia się zorganizowanego instytucjonalnie poza systemem studiów oraz uczenia się niezorganizowanego instytucjonalnie, realizowanego w sposób i metodami zwiększającymi zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (...)”. Ze względu na złożoną formę terminu ustawowego w dalszej części opracowania zastosowano również skrót PEUs wymiennie z terminem „walidacja”. Przyjęto, że rozwiązania dotyczące potwierdzania efektów uczenia się przez uczelnie mieszczą się w definicji walidacji stosowanej w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji³ – w zakresie sprawdzania, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji osiągnęła wyodrębnioną część efektów uczenia się, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby.

1.2. Działania podjęte w ramach prac nad rekomendacjami

Opracowanie rekomendacji było procesem składającym się z wielu elementów, co pozwoliło zapewnić jego jakość i uzyskać szerokie spektrum opinii. W związku z tym w ramach prac nad powstaniem rekomendacji zaplanowano i zrealizowano:

1. Analizę tekstów polskich i zagranicznych dotyczących idei LLL, rozwiązań z zakresu RPL/VNFLO/PEUs, wspierania studentów nietradycyjnych, implementacji krajowych ram kwalifikacji, realizacji Procesu Bolońskiego i dobrych praktyk w tych obszarach.
2. Opracowanie koncepcji jakościowego badania eksploracyjnego dotyczącego praktyk PEUs w polskich uczelniach.
3. Konsultację koncepcji badania, a następnie wypracowanych narzędzi badawczych przez ekspertów IBE i ekspertów zewnętrznych – osoby zajmujące się naukowo problematyką zmian w szkolnictwie wyższym.
4. Analizę *desk research* dotyczącą informowania przez uczelnie o możliwości PEUs, sposobów informowania i promocji tego rozwiązania. Analiza posłużyła do dokonania doboru próby uczelni do badania.

³ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 226).

5. Jakościowe badanie eksploracyjne w min. 10 zróżnicowanych szkołach wyższych na terenie całej Polski (jego szczegółowe założenia opisano w dalszej części opracowania).
6. Analizę możliwych do uzyskania danych ilościowych dotyczących PEUs.
7. Konsultacje z przedstawicielami środowiska szkół wyższych realizowane poprzez cykl 3 seminariów, podczas których:
 - podjęto dyskusję nad koncepcją badania i poruszonymi w nim zagadnieniami oraz poznano ogólne opinie środowiska (grudzień 2018);
 - zaprezentowano wyniki badania wraz z rekomendacjami wynikającymi z wypowiedzi respondentów, które poddano pod dyskusję (listopad 2019);
 - poddano krytyce tekst rekomendacji i podjęto dyskusję nad ich możliwymi modyfikacjami (grudzień 2019).

Dodatkowo przedstawiciele IBE prezentowali wnioski z badania podczas konferencji naukowych, m.in. XVII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, co także było okazją do uzyskania informacji zwrotnej od środowiska polskich uczelni.

1.3. Struktura publikacji

Niniejsza publikacja składa się z czterech części. W części pierwszej omówiono najważniejsze założenia projektu, podjęte działania oraz informacje organizacyjne dotyczące powstawania i treści publikacji.

W części drugiej nakreślono szerszy kontekst teoretyczny, pokazujący, w jaki sposób możliwość potwierdzenia efektów uczenia się spoza edukacji formalnej wspiera realizację idei uczenia się przez całe życie i tworzy całość z Procesem Bolońskim oraz Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji. Przedstawiono również perspektywę krytyczną wobec realizacji i niektórych współczesnych założeń polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, opisanych w tekstach autorów polskich i zagranicznych.

W części trzeciej krótko zaprezentowano zrealizowane badanie empiryczne, w tym założenia metodologiczne i najważniejsze wnioski. Pozwalają one na uzyskanie wiedzy o ogólnym funkcjonowaniu PEUs w Polsce, najważniejszych opiniach przedstawicieli środowiska szkół wyższych oraz pojawiających się problemach i barierach ograniczających jego stosowanie. W szczególności omówiono hasłowo zagadnienia powszechności stosowania PEUs, opinie o tym rozwiązaniu, motywacje, które wpłynęły na decyzję o wdrożeniu go na uczelniach, korzyści, które te placówki odnoszą, sposoby prowadzenia PEUs oraz perspektywy rozwoju. Informacje te mają charakter hasłowy, a ich rozwinięcie znajduje się w trzeciej części publikacji.

Część czwarta stanowi właściwą treść rekomendacji wraz z opisem stanu zastanego. Podzielono ją na pięć głównych obszarów:

Obszar 1. *Stosunek do PEUs i opinie o tej procedurze, motywacje i upowszechnianie.* W ramach tego obszaru omówiono przyczyny (motywacje), dla których uczelnie prowadzą PEUs, korzyści, które odnoszą, i działania na rzecz upowszechnienia tego rozwiązania.

Obszar 2. *Procesy tworzenia i wdrażania PEUs na uczelniach i w ich jednostkach.*

Obszar 3. *Praktyka stosowania PEUs.* Przeanalizowano w nim tworzenie i wdrażanie procedur na uczelniach i w ich jednostkach, organizację prowadzenia PEUs oraz zagadnienie wsparcia i doradztwa dla kandydatów i studentów.

Obszar 4. *Uwarunkowania prawne funkcjonowania PEUs.* W jego ramach omówiono wątpliwości dotyczące interpretowania zapisów ustawowych, w tym zwłaszcza problem PEUs w toku studiów i kwestię wymogu posiadania określonego doświadczenia zawodowego.

Obszar 5. *Informowanie i promocja PEUs oraz szanse rozwoju.* W ramach tego obszaru zaprezentowano korzyści, które faktycznie uczelnie odniosły z prowadzenia PEUs, oraz perspektywy rozwoju tego rozwiązania i ich uwarunkowania.

W każdym obszarze omówiono stan zastany na podstawie badania empirycznego i wskazano pojawiające się bariery i trudności w prowadzeniu PEUs. Na końcu każdego z podrozdziałów tematycznych lub obszarów przedstawiono rekomendacje. Są to wskazówki dotyczące działań i praktyk, których wdrożenie może wesprzeć prowadzenie PEUs i uczynić je skuteczniejszym. Zilustrowano je cytataми z przeprowadzonych wywiadów. Na końcu publikacji znajduje się natomiast wyciąg wszystkich rekomendacji, bez cytatów, podzielonych tematycznie i przedstawionych w bardziej syntetycznej formie.

W tekście zawarto szereg cytatów z wywiadów zrealizowanych w ramach badania jakościowego. Zaznaczono je kursywą. Ze względu na konieczność zapewnienia anonimowości wypowiedzi nie zamieszczono informacji o ich autorach i autorkach ani nie podano danych o uczelniach, które reprezentowali, ponieważ mogłoby to umożliwić ich identyfikację.

2. Założenia teoretyczne

2.1. Idea *lifelong learning*

Koncepcja *lifelong learning* nie jest kategorią jednorodną i stałą. Peter Alheit wskazuje na rozproszony, niejasny lub mglisty charakter tego pojęcia, które trudno ujmować w ramy teoretyczne (Alheit, 2009, 2010). Inni autorzy podkreślają, że ta niejednoznaczność pojęciowa wynika z ewolucji historycznej praktyk społecznych, związanych z uczeniem się dorosłych oraz edukacją pozaformalną, a także z wzajemnego powiązania ich zmian z postępującymi zmianami społeczno-ekonomicznymi oraz kontekstem kulturowym. Ewa Solarczyk-Ambrozik prezentuje historyczny proces, w którym idea uczenia się przez całe życie ma źródła w oświacie dorosłych (robotniczej w Anglii i ludowej w krajach skandynawskich) w XVIII i XIX w. Określa ten etap jako proces uspołeczniania mas, wynikający z przemian stosunków społecznych związanych z wyzwaniami rewolucji przemysłowej (Solarczyk-Ambrozik, 2013). Długa droga oświaty dorosłych prowadzi do współczesnych trendów w edukacji całościowej, opartych na „indywidualizacji, prywatyzacji, konsumeryzmie i instrumentalizacji”, które wynikają z jej podporządkowania się wymogom rynku i mają prowadzić do upodmiotowienia jednostek. Współczesna wizja uczenia się całościowego osadzona jest w dwudziestowiecznych koncepcjach oświaty dorosłych – jej emancypacyjno-inkluzywnych ujęciach Ivana Illicha oraz Paula Freirego oraz pragmatycznego w pracach Malcolma Knowlesa (Solarczyk-Ambrozik, 2013). Trend ten został ukonstytuowany w ramach politycznego procesu kształtowania międzynarodowego porozumienia co do znaczenia LLL dla współczesnych społeczeństw i gospodarek w kolejnych inicjatywach UNESCO (raporty Faure’a i Delorsa), Unii Europejskiej (np. ERK, KRK) czy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Alheit, 2009; Solarczyk-Ambrozik, 2013).

Dominujący obecnie w konsensusie politycznym oraz w praktykach społecznych i strategiach edukacyjnych model LLL opiera się na przekonaniu, że współczesna gospodarka, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, opiera się na wiedzy. Jak pisał Peter Drucker: „rzeczywistym i kontrolującym zasoby oraz całkowicie rozstrzygającym «czynnikami produkcji» nie jest teraz ani kapitał, ani własność ziemiska, ani siła robocza. Jest nim wiedza” (Drucker, 1991, s. 13). To wiedza jest obecnie źródłem produktywności, wzrostu gospodarczego i warunkiem uzyskiwania przewagi konkurencyjnej. Dlatego też współczesna ekonomia jest określana mianem *gospodarki opartej na wiedzy*.

Pojęcie wiedzy jako zasobu gospodarczego obejmuje szeroką dziedzinę znaczeniową. W decydującym stopniu obejmuje jednak wykształcenie, umiejętności i kompetencje zawodowe pracowników. Dlatego też gospodarka oparta na wiedzy to przede wszystkim gospodarka oparta na wykwalifikowanej sile roboczej. Nowoczesna gospodarka potrzebuje jej bardziej niż kiedykolwiek, stąd też posiadanie kwalifikacji stało się przepustką do sukcesu zawodowego i atrakcyjnych dochodów. Problem w tym, że samo nabycie wykształcenia oraz przyswojenie wiedzy i umiejętności zawodowych w ramach sformalizowanych procesów kształcenia nie wystarczają już do zapewnienia sobie raz na zawsze korzystnej pozycji na rynku pracy. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest dynamika zmian technologicznych związana z narodzinami gospodarki 4.0 (Schwab, 2018). Tego typu procesy sprawiają, że wiedza wykorzystywana w gospodarce szybko się dezaktualizuje, gdyż podlega ciągłej zmianie, reinterpretacji i aktualizacji (Giddens, 2008). Zmiany, o których tu mowa, skutkują dwoma istotnymi konsekwencjami dla rynku pracy. Po pierwsze oznaczają, że pracownicy nie powinni traktować swojej wiedzy i umiejętności zawodowych jako (wyuczonego w młodości) zamkniętego zestawu kompetencji, ale wciąż je aktualizować, uzupełniać, rozszerzać czy przyswajać nowe. Po drugie wypieranie ludzkiej pracy przez robotyzację procesów wytwórczych powoduje szybką eliminację wielu stanowisk pracy, a nawet całych zawodów, związanych nie tylko z rutynowymi zadaniami, ale również aktywnością umysłową i umiejętnościami, przypisywanymi do tej pory tylko ludziom.

W obliczu tych zmian narasta potrzeba wypracowania nowego podejścia do procesów uczenia się i polityki edukacyjnej. Jego wyrazem jest budowanie systemów wsparcia, które pozwolą szybko reagować na pojawiające się zapotrzebowanie na rynku pracy, ale także stwarzać będą możliwości pojawienia się wielu nowych sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności, a przez to rozwoju osobistego na każdym etapie życia (Kamieniecka, Gola i Michalik, 2020). Termin *lifelong learning* ujmując problematykę uczenia się daleko poza kontekstem, który zazwyczaj z nią kojarzymy, a więc zinstytucjonalizowanych procesów edukacyjnych kończących się wraz z osiągnięciem formalnego wykształcenia i rozpoczęciem pełnej aktywności zawodowej. Perspektywa LLL obejmuje praktyki uczenia się realizowane na różnych etapach życia i w rozmaitych kontekstach społecznych. Cechą wspólną tych praktyk jest jednak to, że są podejmowane „w celu poszerzenia wiedzy, udoskonalenia umiejętności/kompetencji i/lub kwalifikacji z powodów osobistych, społecznych i/lub zawodowych” (Pawelska-Skrzypek i Jałocha, 2013, s. 10). Co istotne mogą one przyjmować formę pozaformalną i nieformalną, to znaczy przebiegać poza publicznym systemem oświaty, a także czerpać ze źródeł innych niż formalne, np. z doświadczenia zawodowego czy wolontariatu.

Orientacja na rynek pracy to jednak niejedyna perspektywa, jaką można przyjmować w odniesieniu do współczesnej koncepcji całościowego uczenia się. Analizy dotyczące LLL wskazują na różnicowane sposoby myślenia o *lifelong learning* we współczesnych społeczeństwach (Alheit, 2009; Melosik, 2018; Solarczyk-Ambrozik, 2013). „Programy uczenia się przez całe życie wychodzą poza perspektywę czysto ekonomiczną czy tylko uczenie się dorosłych, wyraźny jest w nich nacisk na aktywne obywatelstwo, społeczną inkluzję czy jednostkową samorealizację, co odzwierciedla sposób «społecznego życia» określonej idei edukacyjnej” (Solarczyk-Ambrozik, 2013, s. 42).

Zbyszko Melosik tworzy typologię ujęć LLL, pokazującą różnicowane rozumienie i sposoby praktykowania tej idei. Jego zdaniem uczenie się przez całe życie może mieć charakter tradycyjny, popkulturowy, zorientowany na pasję i neoliberalno-korporacyjny (Melosik, 2018, s. 67–75). Typ tradycyjny odnosi się do zainteresowań i kompetencji dorosłych, którzy postanawiają je rozwijać lub podtrzymywać w ramach rozwoju zawodowego lub osobistego. Przyjmuje różne formy, jednak przeważnie zorganizowane (edukacja pozaformalna) – osoby uczą się podczas kursów, szkoleń, warsztatów, zajęć uniwersytetu trzeciego wieku czy uniwersytetu otwartego. Ostatni z nich został szerzej omówiony w rozdziale dotyczącym perspektywy krytycznej wobec LLL.

Całościowe uczenie się jest dziś traktowane nie tyle jako osobliwe doświadczenie garstki jednostek, ile zjawisko społeczne zachodzące w skali makro, obejmujące znaczący odsetek populacji współczesnych społeczeństw. Tak rozumiane wymaga wsparcia publicznego, to znaczy wypracowania i wdrożenia działań mających na celu wsparcie procesów uczenia się i wysiłków edukacyjnych, podejmowanych w rozmaitych sytuacjach życiowych przez przedstawicieli i przedstawicielki różnych grup społecznych, szczególnie tych zagrożonych wykluczeniem społecznym. Celem tej polityki jest zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości zwiększania ich osobistego dobrostanu, podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami (*Założenia do strategii uczenia się przez całe życie*, 2013).

W kontekście gospodarki opartej na wiedzy i polityki LLL szkolnictwo wyższe odgrywa szczególną rolę. Polega ona przede wszystkim na dostarczaniu wiedzy naukowej z badań, stymulowaniu innowacji i przygotowaniu wysoko wykwalifikowanej siły roboczej. „We współczesnych gospodarkach i społeczeństwach opartych na wiedzy narody dążą do uzyskania przewagi konkurencyjnej i postępu społecznego poprzez rozwój i utrzymanie wykwalifikowanej siły roboczej. W tym kontekście szkolnictwo wyższe stanowi kluczowy czynnik innowacji i rozwoju siły roboczej” (Harris, van Kleef i Wihak, 2014, s. 70). Dostarczanie gospodarce wysoko wykwalifikowanych kadr wydaje się szczególnie ważnym zadaniem. „W XXI wieku coraz częściej pojawia się refleksja kwestionująca możliwość, a nawet

zasadność ukierunkowania szkolnictwa wyższego na zaspakajanie bieżących potrzeb gospodarki w zakresie kwalifikacji pracowników (...) nowa sytuacja stanowi istotne wyzwanie dla uczelni, gdyż ich funkcja edukacyjna zaczyna być coraz częściej utożsamiana ze stwarzaniem warunków i wspieraniem procesu uczenia się osób uczących się przez całe życie” (Pawelska-Skrzypek i Jałocha, 2013, s. 10). W tym sensie funkcją systemu szkolnictwa wyższego w epoce przyspieszonych zmian technologicznych jest wsparcie i instytucjonalizacja plastycznych ścieżek rozwoju zawodowego w zakresie uzupełnienia oraz aktualizacji posiadanych kompetencji, wiedzy i umiejętności. Innymi słowy, szkoły wyższe stają się integratorami i platformami procesów uczenia się przez całe życie. Co ważne, otwierają one również nowe możliwości nie tylko w zakresie budowania kariery. Ułatwiają godzenie nauki z pracą zawodową, pozwalając na wznawianie i kontynuowanie kształcenia wyższego po okresie przerwy, a nawet na rozpoczynanie go w wieku dojrzałym, stwarzają warunki wszechstronnego rozwoju i doskonalenia osobistego oraz włączenia społecznego.

W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera włączanie tzw. studentów nietradycyjnych w procesy edukacji wyższej na podstawie potwierdzania efektów uczenia się nabywanych w drodze nieformalnej i pozaformalnej. Ma to związek z odejściem od elitarnego, wąskiego charakteru uczelni wyższych w kierunku powszechniej dostępnych i demokratycznie reprezentatywnych instytucji edukacyjnych. Kategoria studenta nietradycyjnego nie ma w polskiej literaturze utrwalonej tradycji. Odnosi się ona najczęściej do studentów, którzy „nie mieszczą się w nominalnym wieku kształcenia na poziomie wyższym” (Anielska, 2016, s. 122), czyli do studentów dojrzałych. Podejście to skupia się na aspekcie zapotrzebowania na edukację całościową osób dorosłych w związku ze zmianami społeczno-gospodarczymi, procesami politycznymi, ekonomicznymi i demograficznymi. W innym ujęciu kategoria ta skupia się na inkluzyjnym i emancypacyjnym wymiarze udziału studentów nietradycyjnych w szkolnictwie wyższym, związanym z zapewnieniem dostępu do niego osobom z grup słabo reprezentowanych, w tym studentom dojrzałym bez wcześniejszych doświadczeń z tego obszaru oraz młodszymi, którzy stanowią pierwsze pokolenie w swoich rodzinach pochodzenia, uczestniczące w kształceniu wyższym (Finnegan, Fleming, Kurantowicz i Nizińska, 2011).

Bardziej złożone i komplementarne definicje zawarte są w zagranicznych badaniach dotyczących problematyki LLL w szkolnictwie wyższym. Hans Schuetze i Maria Slowley (2002) wskazują trzy kryteria definiujące studentów nietradycyjnych. Pierwsze to przebieg biografii edukacyjnej, czyli kręte, nietypowe ścieżki prowadzące do kształcenia wyższego (przerwywane, odnawiane, zdesynchronizowane). Drugim kryterium są alternatywne drogi wejścia do szkolnictwa wyższego (np. na podstawie doświadczenia zawodowego lub bez wymaganych standardowych kwalifikacji). Trzecim natomiast jest odmienny tryb studiowania (różny wymiar czasowy, intensywność czy wypełnianie równolegle innych istotnych zobowiązań). W podobny sposób definiuje studentów nietradycyjnych Daiva Treinienė (Treinienė, 2017). Wśród cech definicyjnych wskazuje ona: wiek (studenci dorośli, dojrzały, prezentujący desynchronizację ścieżki edukacyjnej), tryb studiowania (niepełny, częściowy wymiar) oraz odgrywane role społeczne (studenci nietradycyjni pełnią równolegle różne „dorosłe” role społeczne).

Coraz bardziej znacząca obecność studentów nietradycyjnych w szkołach wyższych, stwarza odpowiedzialność tych instytucji za ułatwienie im zintegrowania się ze środowiskiem uczelnianym przy użyciu różnych strategii LLL (Treinienė, 2017). Na poziomie systemowym przemiana szkolnictwa wyższego w tym kierunku wymaga od uczelni, jak zauważają Schuetze i Slowey (2002), uwzględnienia kilku istotnych kwestii. Uczenie się nie ogranicza się do tradycyjnej ścieżki edukacyjnej odbywanej w młodości, a rozszerza się na cały okres życia – oznacza to postępujące zróżnicowanie wiekowe studentów. Uczenie się wykracza także poza instytucjonalną edukację, co dla uczelni oznacza konieczność uwzględnienia alternatywnych ścieżek uwierzytelniania możliwości wstępu na studia. Ze względu na kompetencje i kwalifikacje uzyskiwane w sposób nieformalny i pozaformalny szkolnictwo wyższe powinno wypracować procedury ich oceny, weryfikacji i certyfikowania. Znaczące jest

również zwiększenie elastyczności trybu studiowania, co może być szczególnie istotne dla studentów nietradycyjnych, którzy zajęcia edukacyjne często łączą z innymi społecznymi zobowiązaniami.

Studenci nietradycyjni to obecnie coraz liczniejsza grupa osób. Procedura potwierdzania efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego na uczelniach i w szkołach wyższych pozwala włączać w procesy nauczania, i szerzej nabywania i podwyższania kwalifikacji, szersze grupy społeczne, niż do tej pory. Tym samym kształcenie akademickie docierać może do szerszych kręgów społecznych. Dokonuje się to z korzyścią dla samych jednostek, szkół wyższych, społeczeństwa, a także gospodarki, dla których wykwalifikowana siła robocza oraz światli, wykształceni obywatele to współczesne „bogactwo narodów”. Otwarcie się na studentów nietradycyjnych, rozumianych jako „całozyciowi uczący się” (*liflong learners* – Schuetze, Slowley, 2002, s. 322), powinno jednak uwzględniać ich zróżnicowane motywacje, cele i potrzeby w taki sposób, jak zróżnicowane może być samo całozyciowe uczenie się.

2.2. Regulacje prawne w ustawach dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego

Stan prawny praktyki potwierdzania efektów uczenia się określają dwie ustawy: *Prawo o szkolnictwie wyższym*, z dnia 27 lipca 2005 r., wraz z nowelizacją z 2014 r., oraz *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, z dnia 20 lipca 2018 r. Zasadnicze uregulowania w tym obszarze ustanawia pierwszy akt prawny: określa, czym jest procedura PEUs, na jakich zasadach się odbywa oraz jakie ciała uczelniane i w jakim zakresie w niej uczestniczą.

Na mocy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. potwierdzenie efektów uczenia się zostaje określone jako „formalny proces weryfikacji posiadanych efektów uczenia się zorganizowanego instytucjonalnie poza systemem studiów oraz uczenia się niezorganizowanego instytucjonalnie, realizowanego w sposób i metodami zwiększającymi zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych” (*Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r.). Artykuł 69 ust. 1 pkt 2 Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018 r. stanowi, że przyjęcie na studia następuje przez: „potwierdzenie efektów uczenia się”. Tym samym ustala się, że procedura PEU stosowana jest w ramach procesów rekrutacji na studia. Dalej ustawa przyjmuje w art. 170g, że:

- „W wyniku potwierdzenia efektów uczenia się można zaliczyć studentowi nie więcej niż 50% punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia określonego kierunku, poziomu i profilu kształcenia.
- Liczba studentów na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, którzy zostali przyjęci na studia na podstawie najlepszych wyników uzyskanych w wyniku potwierdzenia efektów uczenia się, nie może być większa niż 20% ogólnej liczby studentów na tym kierunku, poziomie i profilu kształcenia”.

Ustawa nakłada na senat uczelni wymóg w zakresie unormowania praktyki PEUs. W art. 170f czytamy: „Senat uczelni określa organizację potwierdzania efektów uczenia się, w tym: 1) zasady, warunki i tryb potwierdzania efektów uczenia się; 2) sposób powoływania i tryb działania komisji weryfikujących efekty uczenia się”. Regulacją objęta jest również kwestia opłat za potwierdzanie efektów: „Wysokość opłat za przeprowadzenie potwierdzenia efektów uczenia się nie może przekroczyć kosztów ponoszonych w zakresie świadczenia tej usługi o więcej niż 20%” (*Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r.). Ponadto ustala się, że procedura PEUs „nie ma zastosowania do kierunku analityka medyczna/medycyna laboratoryjna”.

Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. w zasadniczym stopniu sankcjonuje scharakteryzowany powyżej stan prawny. Przyjmuje w nim jednak dwie istotne zmiany związane z wprowadzeniem

poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz klasyfikacji ocen parametrycznych. Pierwsza z nich dotyczy wymagań stawianych osobom ubiegającym się o status studenta na mocy procedury potwierdzania efektów uczenia się. W formie tabeli przedstawiono zapisy dotyczące zasad rekrutacji w starej i nowej ustawie.

Efekty uczenia się mogą zostać potwierdzone (osobie posiadającej)

1. osobie posiadającej świadectwo dojrzałości i co najmniej 5 lat doświadczenia zawodowego – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia I stopnia lub jednolite studia magisterskie;
2. osobie posiadającej tytuł zawodowy licencjata lub równorzędny i co najmniej trzy lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów I stopnia – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia II stopnia;
3. osobie posiadającej tytuł zawodowy magistra lub równorzędny i co najmniej 2 lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów II stopnia albo jednolitych studiów magisterskich – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na kolejny kierunek studiów I lub II stopnia, lub jednolite studia magisterskie;
4. w przypadku absolwentów kolegiów nauczycielskich, nauczycielskich kolegiów języków obcych oraz kolegiów pracowników służb społecznych przystępujących do potwierdzenia efektów uczenia się nie jest wymagane spełnienie warunku 5-letniego doświadczenia zawodowego. (*Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r.).

1. dokumenty, o których mowa w art. 69 ust. 2, i co najmniej 5 lat doświadczenia zawodowego – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia I stopnia lub jednolite studia magisterskie;
2. kwalifikację pełną na poziomie 5 PRK albo kwalifikację nadaną w ramach zagranicznego systemu szkolnictwa wyższego odpowiadającą poziomowi 5 europejskich ram kwalifikacji, o których mowa w załączniku II do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 6 maja 2008) – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia I stopnia lub jednolite studia magisterskie;
3. kwalifikację pełną na poziomie 6 PRK i co najmniej 3 lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów I stopnia – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia II stopnia;
4. kwalifikację pełną na poziomie 7 PRK i co najmniej 2 lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów II stopnia albo jednolitych studiów magisterskich – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na kolejne studia I stopnia lub II stopnia lub jednolite studia magisterskie (*Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018 r.).

Źródło: opracowanie własne.

Druga zmiana dotyczy warunków przyznawania szkołom wyższym uprawnień w zakresie stosowania procedury potwierdzania efektów uczenia się. W formie tabeli przedstawiono zapisy dotyczące tych warunków w starej i nowej ustawie.

Art. 170e. Do potwierdzania efektów uczenia się na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia jest uprawniona podstawowa jednostka organizacyjna uczelni posiadająca co najmniej pozytywną ocenę programową na tym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, a w przypadku nieprzeprowadzenia oceny na tym kierunku studiów – podstawowa jednostka organizacyjna uczelni posiadająca uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora w zakresie obszaru kształcenia i dziedziny, do których jest przyporządkowany ten kierunek studiów (*Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r.).

Art. 71 ust. 1. Uczelnia może potwierdzić efekty uczenia się uzyskane w procesie uczenia się poza systemem studiów osobom ubiegającym się o przyjęcie na studia na określonym kierunku, poziomie i profilu, jeżeli posiada:

1. pozytywną ocenę jakości kształcenia na tych studiach albo
2. kategorię naukową A+, A albo B+ w zakresie dyscypliny, o której mowa w art. 53 ust. 1, albo dyscypliny wiodącej, do której przyporządkowany jest ten kierunek (*Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018 r.).

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym obszarze zmian, dotyczącym warunków możliwości potwierdzenia efektów uczenia się, mamy do czynienia z przejściem od charakterystyki tytułów zawodowych do kwalifikacji pełnych na określonych poziomach PRK. W drugim obszarze, dotyczącym warunków uprawniających uczelnie do stosowania procedury PEUs obserwujemy odejście od wymogu nakładanego na podstawową jednostkę organizacyjną uczelni w aspekcie posiadania uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w zakresie obszaru kształcenia i dziedziny, do których jest przyporządkowany kierunek studiów, do obowiązku nakładanego na uczelnię w aspekcie posiadania kategorii naukowej A+, A albo B+ w zakresie dyscypliny albo dyscypliny wiodącej, do której przyporządkowany jest ten kierunek.

Ponadto na mocy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018 r. kwalifikacje pełne z poziomu V mogą nadawać tylko państwowe wyższe szkoły zawodowe, podczas gdy do tej pory mogły to robić kolegia (zawodowe), prowadzone przez uczelnie akademickie. Nowa ustawa nie wymienia teraz typów cykli edukacyjnych (np. nauczycielskie kolegium języków obcych), wskazując jedynie kwalifikację pełną z określonego poziomu PRK. Dodatkowo w sytuacji ubiegania się o przyjęcie na studia I stopnia lub jednolite studia magisterskie nie wymaga ona posiadania doświadczenia zawodowego w przypadku uzyskania kwalifikacji pełnej na poziomie V albo kwalifikacji nadanej w ramach zagranicznego systemu szkolnictwa wyższego odpowiadającej poziomowi V europejskich ram kwalifikacji.

2.3. Potwierdzanie efektów uczenia się w szkołach wyższych a Proces Boloński, Polska Rama Kwalifikacji i Zintegrowany System Kwalifikacji

Praktyka PEUs, niezależnie od regulacji ustawowych, pozostaje w integralnym związku z powstaniem i wdrażaniem Procesu Bolońskiego, Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Proces Boloński, zapoczątkowany podpisaniem 19 czerwca 1999 r. deklaracji bolońskiej przez 29 przedstawicieli europejskich rządów, to program budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jego realizację ma zapewnić przyjęcie systemu porównywalnych stopni i tytułów akademickich, unifikacja ram kształcenia, integracja europejskiej sieci szkolnictwa wyższego, wymiana wiedzy doświadczeń i kadr naukowo-badawczych oraz transnarodowa mobilność studentów. Do najważniejszych ustaleń, w kontekście praktyki PEUs, należy zaliczyć: wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów w ramach Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS), podział studiów na trzy stopnie (I stopień – licencjackie, II stopień – magisterskie, III stopień – doktorskie) oraz promocję kształcenia przez całe życie. Szczególne znaczenie ma Europejski System Transferu Punktów, czyli zbiór procedur gwarantujących zaliczanie studiów krajowych i zagranicznych do programu realizowanego przez studenta w macierzystej uczelni. Staje się to możliwe dzięki punktom ECTS zdefiniowanym jako miara średniego nakładu pracy osoby uczącej się, niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia. Punkty te w europejskim obszarze edukacji wyższej mogą podlegać akumulacji i transferowi. Stanowią one skwantyfikowaną wartość tego, czego nauczyliśmy się w innych placówkach i poza swym krajem macierzystym, jednak mogą również wyrażać efekty uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, które można „przenosić” do edukacji wyższej i zaliczać nimi część programów nauczania za pośrednictwem procedury potwierdzania efektów uczenia się. Dlatego korzystanie z tych narzędzi transferu punktów stwarza możliwość ulepszenia walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK), podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK), zbudowana jest z ośmiu poziomów kwalifikacji. Stanowi ona opis hierarchii poziomów kwalifikacji określonych za pomocą charakterystyk efektów uczenia się ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. PRK uwzględnia efekty uczenia się osiągnięte w ramach zorganizowanej edukacji oraz w inny sposób (np. przez szkolenia, doświadczenie zawodowe, samodoskonalenie), a więc w drodze uczenia się poza- i nieformalnego. Integralną częścią PRK są kwalifikacje pełne (osiągane w systemie

oświatowym i szkolnictwa wyższego) nadawane w ramach edukacji wyższej i poświadczające ukończenie studiów na określonym poziomie odpowiednim dyplomem. Kwalifikacje te mieszczą się na trzech najwyższych poziomach PRK. Poziom VI potwierdza dyplom ukończenia studiów I stopnia, poziom VII – dyplom ukończenia studiów II stopnia oraz dyplom ukończenia jednolitych studiów magisterskich, zaś poziom VIII – dyplom doktorski.

Polska Rama Kwalifikacji stanowi immanentny element Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. W tym sensie praktyka potwierdzania efektów uczenia w drodze poza- i nieformalnej w szkolnictwie wyższym wchodzi w skład instrumentarium procedur walidacji, jakie ZSK udostępnia. Tym samym tworzy ona atrakcyjne narzędzie rozwoju zawodowego i osobistego w ramach procesów uczenia się przez całe życie.

2.4. Perspektywa krytyczna w badaniach nad polityką uczenia się przez całe życie

U podstaw perspektywy uczenia się przez całe życie leży założenie o centralnej pozycji osoby uczącej się (centrality of the learner) w procesie uczenia się (OECD 2007). Zasada ta wymaga, aby projektowanie i wdrażanie publicznych polityk edukacyjnych zostało podporządkowane „zaspokajaniu potrzeb uczącego się” (OECD 2007, s. 3). Innymi słowy, polityka LLL ma być dostępna dla wszystkich, zaś jej podmiotem ma być człowiek w jego dążeniu do wiedzy i rozwoju. Postulat centralnej pozycji osoby uczącej się określa zatem zasadniczy kierunek polityki LLL w Unii Europejskiej, wiążąc go z jednej strony z zaspokajaniem potrzeb jednostek związanych z rozwojem osobistym, z drugiej zaś – z zasadą inkluzji i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wielu badaczy stwierdza jednak, że te założenia w znacznym stopniu odbiegają od faktycznych działań i decyzji podejmowanych w zakresie polityki LLL – zarówno na szczeblu ogólnoeuropejskim, jak i państw członkowskich UE. Nurt ten określany jest perspektywą krytyczną, której podstawą jest przekonanie, że polityka LLL w swoim obecnym kształcie podporządkowana jest logice rynkowej, w efekcie czego sprzyja nierównościom i wykluczeniu społecznemu.

Przegląd ujęć krytycznych

Poniżej przedstawiono wybór kilku ujęć mieszczących się w perspektywie krytycznej wobec współczesnego rozumienia LLL. Ich autorami są badacze różnych dyscyplin, pochodzący z różnych państw i przyjmujący różne perspektywy metodologiczne. Pomimo tego ich refleksje posiadają wspólny mianownik – jest nim dostrzeżenie i krytyka podporządkowania uczenia się rynkowi, przynajmniej częściowe odejście od koncepcji centralnej pozycji osoby uczącej się i neoliberalny charakter przemian szkolnictwa wyższego.

W tekście *Rodzice na studiach. Rodzicielska tożsamość lifelong learnera a uniwersytet uczący przez całe życie* Maria Mendel pisze: „Jak zauważali badacze, w warunkach dominacji neoliberalnej polityki całościowa edukacja (*lifelong education*) przekształciła się w uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*). Zmiana ta okazała się przesunięciem odpowiedzialności za edukację. Akcent na uczenie się zaczął wyrażać spoczywanie tej odpowiedzialności na barkach indywidualnych osób i uwolnienie się państw od odpowiedzialności, która powinna ciążyć na nich jako gwarantach realizacji prawa do edukacji, warunkującego ich demokratyczną kondycję” (Mendel, 2017, s. 72). Gdańska badaczka zwraca uwagę na wycofywanie się państwa z odpowiedzialności za ten ważny obszar ludzkiej aktywności – miast wspierać ludzi w rozwijaniu ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jedynie oczekuje od nich, że będą się tego wszystkiego uczyli sami. Prawo (do edukacji), którego realizację miało zapewniać państwo stało się obowiązkiem (uczenia się), który realizować ma każdy człowiek.

John Holfort i Vida Mohorčič-Špolar w tekście *Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning policy* wskazują, że europejską politykę LLL cechuje napięcie między dwoma biegunami: edukacją (oraz szkoleniem i uczeniem się) na rzecz wydajności i konkurencyjności z jednej strony oraz edukacją na rzecz rozwoju osobistego i „włączenia społecznego” z drugiej. Początkowo, tj. w latach 80. i 90. XX w., instytucje europejskie eksponowały inkluzywne aspekty perspektywy LLL i polityk edukacyjnych. Wartości, które wyznaczały priorytety unijnej polityki LLL, miały, zdaniem Holforta i Mohorčič-Špolar, charakter nieekonomiczny i obejmowały takie pojęcia, jak: równość, włączenie społeczne, spójność społeczna, obywatelstwo. Równolegle, czyli w latach 90. XX w., Unia Europejska obrała kurs na integrację gospodarczą w ramach wspólnego rynku. Przyjęcie traktatu z Maastricht i traktatu lizbońskiego wpłynęło na przekierowanie polityk europejskich na tory liberalizmu ekonomicznego, z wyraźnym naciskiem na wydajność, konkurencyjność i wzrost gospodarczy. Dotyczyło to również polityki edukacyjnej, która została powiązana z kształceniem ustawicznym i zawodowym. Miała stanowić narzędzie wspierające aktywizację zawodową i tworzenie wykwalifikowanej siły roboczej dla potrzeb wysoko konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy. Praktykę „włączania społecznego” zredukowano do integracji z rynkiem pracy.

Ten problem znajduje odzwierciedlenie w przywołanej wcześniej typologii ujęć LLL autorstwa Zbyszka Melosika. Czwartym proponowanym przez niego typem jest neoliberalno-korporacyjny. Trzy pozostałe typy (tradycyjny, popkulturowy i zorientowany na pasję, służą jednostce do rozwoju wynikającego z pasji czy dążenia do wiedzy, a praktykowanie ich wynika z jej własnych decyzji, z chęci czy potrzeby rozwijania się w danym obszarze. Ich podstawą jest więc podmiotowość jednostki. Typ neoliberalno-korporacyjny jednostki nie upodmiotawia i nie sprawia, że jej życie jest szczęśliwsze. Podstawą tak pojmowanego LLL jest „przekonanie o dezaktualizacji posiadanego wykształcenia, wiedzy, kompetencji i kwalifikacji (...). Lifelong learning (...) coraz częściej nabiera charakteru neurotycznej obsesji, wzmaganej przez formalne wymagania związane ze zmianą czy to rynku, czy konkretnej korporacji” (Melosik, 2018, s. 70). Człowiek uczy się więc tylko po to, by zaadaptować się do potrzeb rynku pracy i odpowiedzieć na nie zgodnie z interesem pracodawców. Uczenie się przez całe życie, mające obejmować wszystkie sfery ludzkiej działalności, zostaje zredukowane do sfery zawodowej.

Perspektywę krytyczną wobec LLL reprezentują również Cemal Borg i Peter Mayo w tekście *Diluted wine in new bottles: the key messages of the Memorandum*. Badacze analizują Memorandum dotyczące uczenia się przez całe życie wydane przez Komisję Europejską w 2000 r. Miało ono stanowić zbiór wytycznych dotyczących kształtowania polityki edukacyjnej w państwach członkowskich. Według autorów dokument ten wyraża silny zwrot w kierunku liberalnej agendy. Przede wszystkim sposób, w jakim używa się w nim pojęcia „uczenie przez całe życie”, wskazuje na jego silnie rynkowe znaczenie. Wypiera ono z dyskursu o edukacyjnych politykach UE termin całożyciowej edukacji (lifelong education), który od lat 70. XX w. promowany był przez UNESCO jako „główna koncepcja” edukacji. Podczas gdy koncepcja ta eksponowała odpowiedzialność władz publicznych za realizację potrzeb edukacyjnych obywateli, w Memorandum nacisk „kładzie się mniej na struktury usług edukacyjnych, a bardziej na jednostki odpowiedzialne za własne uczenie się” (Borg i Mayo 2004, s. 4). Uczenie się zostaje zredukowane do nabywania kompetencji funkcjonalnych dla rynku pracy i cennych z perspektywy zatrudnienia. Wiedza staje się towarem kupowanym przez indywidualnych nabywców i sprzedawanym w ramach usług edukacyjnych przez podmioty komercyjne. W tak zaprojektowanej przestrzeni edukacyjnej coraz większe znaczenie będzie odgrywać m.in. status ekonomiczny dający przewagę w dostępie do skomercjalizowanych usług edukacyjnych, przez co „nierówności społeczno-gospodarcze i odpowiadające im asymetryczne relacje władzy nadal będą się nasilać” (Borg i Mayo, 2004, s. 7).

W ten nurt wpisuje się również tekst Marka Olssena *Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, flexibility and Knowledge Capitalism*. Autor sięga po pojęcie *rzędomyślności*

(*gouvernementalité*) zaczerpnięte od Michela Foucault. Termin ten służył do opisu zorganizowanego układu praktyk i technik, za pomocą których nowoczesne państwo tak wpływa na zachowania swoich obywateli, aby ci w najlepszy możliwy sposób realizowali jego politykę. Jest to zatem sposób zarządzania jednostkami funkcjonującymi w ramach dużych populacji, normalizacji ich działań i sposobów myślenia, określania ich codziennych wyborów, tak by postępowały zgodnie z przewidzianym przez rząd, planem, logiką czy zamysłem. Autor wyraża przekonanie, że polityka LLL stanowi technikę kształtowania i programowania jednostek, pozycjonowania ich w roli podmiotów działających zgodnie z logiką władzy reprezentującej interesy zglobalizowanego kapitału. Uczestniczy ona w produkcji podmiotowości funkcjonalnej dla istniejącego porządku ekonomicznego, podmiotowości, której sposób działania przypomina mikroprzedsiębiorstwo. Ludzie mają być, używając języka Foucault, „przedsiębiorcami samych siebie”. Mają zachowywać się i dokonywać wyborów na zasadzie racjonalności rynkowej, inwestować w siebie, zwiększać własną produktywność, przynosić zyski, wносить wymierny ekonomicznie wkład w gospodarkę. Przede wszystkim jednak mają być w pełni samowystarczalni i elastyczni po to, by uczyć się tego, czego aktualnie potrzebuje rynek.

Kolejnym obszarem krytycznej analizy polityk LLL jest dyskurs dotyczący współczesnej roli i statusu uczeni wyższych w kontekście rynkowych i komercyjnych wymogów im stawianych. Jak pisze Tadeusz Sławek: „od uniwersytetów oczekuje się w coraz większym stopniu, by wszystko, czego dotkną, zamieniło się w złoto. Midas, a nie Syzyf, patronuje naszym przedsięwzięciom” (Sławek, 2011, s. 27). Sławek nie kwestionuje potrzeby aplikacji i użyteczności wyników prac naukowych. Zastrzega jednak, że biznes kieruje się zazwyczaj krótkoterminową perspektywą bieżących zysków i niechętnie inwestuje w długofalowe projekty badawcze, a zainteresowany jest badaniami mającymi na celu wyłącznie natychmiastową aplikację. To zaś, w znacznym stopniu, stoi w sprzeczności z ideą swobody działalności naukowej i autonomią uniwersytetu. Przywołana kwestia stała się obecnie przedmiotem istotnej kontrowersji m.in. w związku z postulatem trzeciej misji uczelni. Od szkół wyższych coraz częściej i bardziej stanowczo wymaga się włączenia w procesy zachodzące w ich społeczno-gospodarczym otoczeniu, a tym samym dopuszczenia komercyjnych podmiotów gospodarczych do kształtowania planów badawczych i dydaktycznych. W radykalnej wersji taki postulat oznacza na przykład daleko idącą ingerencję pracodawców w decydowanie o kierunkach i treściach w programach studiów. Niezależnie od racji uzasadniających takie oczekiwania należy zauważyć ich istotne ograniczenia. Jak zauważa Grażyna Pawelska-Skrzypek:

W XXI wieku coraz częściej pojawia się refleksja kwestionująca możliwość, a nawet zasadność ukierunkowania szkolnictwa wyższego na zaspakajanie bieżących potrzeb gospodarki w zakresie kwalifikacji pracowników. (...) Nie wystarczy już dostosować programy studiów do bieżących potrzeb otoczenia gospodarczego i społecznego, nie wystarczy zmiana form dydaktycznych. Konieczne jest wypracowanie narzędzi efektywnego wsparcia plastycznych ścieżek rozwoju jednostek. Szczególnie istotną zmianą jakościową jest definitywne porzucenie poglądu, że zdobycie wyższego wykształcenia gwarantuje wysokie kwalifikacje i zapewnia wysoką pozycję zawodową przez całe życie. Ogromna dynamika zmian technologii, a także metod pracy, w połączeniu z tempem multiplikowania się wiedzy, sprawia, że konieczne jest uczenie się przez całe życie, w różnych miejscach i kontekstach życiowych. Jest to ogromne wyzwanie dla uniwersytetów, które albo pozostaną tylko ważnym etapem w rozwoju kompetencji osób uczących się, albo włączą się w proces ich aktualizowania przez całe życie, potwierdzając tym samym własne kompetencje i jednocześnie zachowując rolę instytucji o najwyższym autorytecie w obszarze kształcenia (Pawelska-Skrzypek, Jałocha, 2013, s. 10).

Respektowanie wymagań pracodawców w zakresie ścisłego dostosowania akademickich planów kształcenia do bieżących potrzeb lokalnych rynków pracy może w znaczącym stopniu nie pokrywać się z długofalowymi interesami gospodarki, która podlega dynamicznym przekształceniom na

skutek ciągłych innowacji technologicznych i organizacyjnych, przyrostu wiedzy i fluktuacji potrzeb konsumpcyjnych. Wydaje się, że nacisk na kształcenie pod ściśle określone kwalifikacje powinien zostać zrównoważony takim programem i sposobem nauczania w szkołach wyższych, który umacniałby je w roli integratorów uczenia się przez całe życie. W każdym razie warto być świadomym, że współpraca uczelni z biznesem wiąże się z napięciem pomiędzy aktualnymi potrzebami pracodawców a długookresową perspektywą dynamicznie zmienianej się gospodarki, wymagającej ciągłej aktualizacji wiedzy i zdobywania nowych kwalifikacji w ramach procesów uczenia ustawicznego.

Ewa Solarczyk-Ambrozik dostrzega jeszcze jeden, istotny i niepokojący aspekt rynkowego podejścia do uczenia się przez całe życie – przemiany tożsamości jednostek. Wspomniane wcześniej przetrzucie odpowiedzialności za uczenie się z państwa na jednostkę zbiegło się ze zmianą jego celu: obecnie ma ona przede wszystkim zaspokajać potrzeby rynku pracy, a nie swoje własne. Autorka zauważa, że w dyskursie obecne „są kategorie «dostępu» do różnych form kształcenia oraz «orientacja na uczącego się» (...), które wiążą się z humanistycznym podejściem do procesu uczenia się oraz z dyskursem sprawiedliwości społecznej” (Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 25). Zwraca jednak uwagę, że deklaratywna „orientacja na uczącego się, obok przesunięcia nacisku z kształcenia na uczenie się (...) nie jest jednak zawsze wyrazem humanistycznego, andragogicznego podejścia do procesu uczenia się”. Podmiotowość i decyzyjność jednostki zastąpiły narzucone cele edukacyjne. Kluczowa jest dziś orientacja na wyniki, a nie samo uczenie się. Efektem takiego ustawienia priorytetów jest „dążność do konstruowania nowych jednostkowych tożsamości, lepiej przystosowanych do realizowania osiągnięć i społecznych oczekiwań”. Dodatkowo przez jednostki nie jest to postrzegane jako przymus czy opresja, ale jako szansa na odnalezienie się w świecie dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych i – jednocześnie – dowód na zdolność do odpowiadania na nie (Solarczyk-Ambrozik, 2018).

Podsumowanie

Z omówionych tekstów wyłania się wzór argumentacyjny, który nadaje spójność i tożsamość krytycznym studiom nad perspektywą uczenia się przez całe życie. Składają się na niego następujące elementy:

- przeniesienie odpowiedzialności za procesy uczenia się z państwa na jednostki, czyli zmiana podejścia: od zapewnienia usług edukacyjnych i zabezpieczenia prawa do edukacji przez władze publiczne do wymagania od jednostek kształcenia we własnym zakresie;
- dominacja sektora prywatnego i związana z nią komercjalizacja usług edukacyjnych oraz utowarowienie wiedzy. Wyrażne przeniesienie akcentu w sposobie myślenia o polityce edukacyjnej od dóbr publicznych do towarów konsumpcyjnych;
- uformowanie typu podmiotowości osoby uczącej się, od której wymaga się postaw, zachowań i strategii działania o charakterze rynkowym. Jednostki mają być samowystarczalnymi, w pełni samodzielnymi i elastycznymi podmiotami, funkcjonującymi jako „przedsiębiorcy samych siebie”, biznesmeni własnego rozwoju edukacyjnego;
- redukcja polityki LLL do problematyki ekonomicznej, która ma odpowiadać na aktualne zapotrzebowanie rynkowe, ograniczać się do kursów i szkoleń zawodowych i być podporządkowana wymogom konkurencyjności i efektywności;
- redukcja osoby uczącej się do siły roboczej, od której wymaga się indywidualnych inwestycji edukacyjnych, mających na celu wzrost jej zatrudnialności i produktywności.

Należy podkreślić, że te linie argumentacyjne dotyczą nie tyle samej idei uczenia się przez całe życie, ile jej rynkowej, neoliberalnej wersji, która przyjmuje postać unijnych polityk edukacyjnych. Zakres perspektywy krytycznej można ograniczyć do wybranych dokumentów i zapisów wyznaczających kierunki w kształtowaniu polityk publicznych albo do trendów, które uwidoczniają się w sposobie

ich realizacji. W tym kontekście cytowany wyżej Olssen stawia intrygujące pytanie: „Czy rzeczywiście jest możliwe, że wszyscy możemy być mieszkańcami prawdziwie uczącego się społeczeństwa?” (Olssen, 2006, s. 3). Staje się ono dla autora pretekstem do sformułowania zarysu alternatywnej wobec rynkowej wizji LLL, która powinna prowadzić do „stopniowego pogłębiania sztuki politycznej demokratycznej komunikacji i negocjacji poprzez umiejętności obrad, sporów i debat” (Olssen, 2006, s. 16). Nabywanie umiejętności i wiedzy potrzebnych do efektywnego i aktywnego uczestnictwa w procesach demokratycznych, a szerzej: w życiu społecznym, jest nie mniej ważne niż skuteczna integracja z rynkiem pracy. Według Olssena chodzi również o przewartościowanie podstawowych założeń polityki LLL: demokracja ma mieć pierwszeństwo przed gospodarką, inkluzja społeczna przed konkurencyjnością, obywatelstwo i rozwój osobisty przed zyskiem i produktywnością. Co więcej, „uczenie się dla demokracji” powinno kształtować świadomość globalnych problemów i wyzwań społecznych. Wizja Olssena opiera się na idei dobra wspólnego i szczególnej wrażliwości na wartość sfery publicznej jako adekwatnego środowiska edukacyjnego dla procesów uczenia się przez całe życie. Jej integralnym elementem jest państwo. Propozycja badacza może być remedium na wiarę w omnipotencję rynku jako regulatora procesów uczenia się przez całe życie.

2.5. Podsumowanie

Jednocześnie nie można przyjąć, że perspektywa krytyczna wobec współczesnych praktyk *lifelong learning* jest jedyną obecną w badaniach i refleksji dotyczących uczenia się przez całe życie. Co prawda podejście neoliberalne, omówione powyżej, jest rozpowszechnione i obecne w politykach publicznych, jednak inne – jak choćby wskazane w typologii Zbyszka Melosika podejście tradycyjne – również są wspierane i analizowane. Przykładem wsparcia dla tego rodzaju uczenia się przez całe życie są uniwersytety trzeciego wieku, określane mianem korony edukacji całożyciowej (Marcinkiewicz, 2012), i liczne inne propozycje kierowane do seniorów, którzy – jako osoby w wieku poprodukcyjnym – uczą się dla samej radości uzyskiwania nowej wiedzy i umiejętności. Ciekawym obszarem refleksji nad uczeniem się przez całe życie jest zagadnienie kultur uczenia się (Przybylska, 2014). Koncentruje się ono nie na celu uczenia się przez całe życie, ale na uwarunkowaniach kulturowych, które dają jednostce mniejsze bądź większe szanse uczenia się całożyciowego. Wskazuje wzajemną relację między kulturą a edukacją. Jak pisze Ewa Przybylska: „kultura, jej upowszechnianie jest misją instytucji edukacyjnych, ich polem działania i przedmiotem oferty kierowanej do szerokiej publiczności. Po drugie, edukacja dorosłych jako dziedzina życia społecznego i praktyka kulturowa stanowi fenomen składający się na kulturę społeczeństw żyjących w danym czasie historycznym” (Schlutz, 2010, s. 621 za Przybylską, 2014, s. 124). Warto również zwrócić uwagę na potencjalnie emancypacyjny charakter uczenia się przez całe życie. Zagadnienie to omawia Hanna Solarczyk-Szwec, według której: „Wytrwali w dążeniach samokształceniowych mogą liczyć na następujące rezultaty: postępującą autonomizację i indywidualizację, rozwój dyspozycji twórczych, samodyscyplinę i wytrwałość w dążeniach osobowościowych, wyraźną dynamikę rozwojową, wyższy stopień integracji osobowości, pełniejsze wykorzystanie wewnętrznych i zewnętrznych możliwości rozwoju” (Solarczyk-Szwec, 2014). Uczenie się przez całe życie, świadome i urefleksyjnione, staje się furtką do samodzielnego kształtowania własnej biografii, uzyskania niezależności i możliwości dalszego uczenia się zgodnie z samodzielnymi określonymi celami.

3. Eksploracyjne badanie jakościowe dotyczące praktyk PEUs w polskich uczelniach

3.1. Założenia i cele badania

Jak wskazano powyżej, podstawowym założeniem prac nad rekomendacjami dotyczącymi rozwiązań z zakresu walidacji efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego, było osadzenie ich w empirii. Do realizacji badania wybrano metodologię jakościową, ponieważ miało ono charakter eksploracyjny – jego celem było uzyskanie wiedzy na temat, który do tej pory nie był dogłębnie ani szeroko badany. Z badaniem eksploracyjnym mamy do czynienia między innymi wtedy, kiedy badaniu podlega przedmiot nowy dla społeczeństwa lub dla nauki (albo tylko nauk społecznych), wcześniej niebadany, a także „(...) wówczas, gdy nowe (w podanych sensach) fakty, zjawiska lub procesy stają się przedmiotami badania” (Fatyga, 2020). Zadaniem badań eksploracyjnych jest odkrycie pewnych zależności i prawidłowości (Juszczak, 2013). W związku z tym wykorzystuje się w nich szeroko metody jakościowe (Juszczak 2013, za Denzin i Lincoln 1994) jako pozwalające na uzyskanie pogłębionego spojrzenia na badane zjawiska, procesy, relacje między nimi. Istnieje wprawdzie szereg opracowań dotyczących założeń funkcjonowania rozwiązań z zakresu PEUs oraz analizy rozwiązań prawnych (Lewicki, 2016), brakuje jednak ujęcia empirycznego, które pokazywałoby, w jaki sposób rozwiązania te są wdrażane, jakie dobre praktyki w tym zakresie już funkcjonują i jakie trudności napotykają uczelnie w kontekście potwierdzania efektów uczenia się.

3.1.1. Cele badania

Głównym celem badania było uzyskanie wiedzy na temat stosowanych przez polskie uczelnie formalnych procesów potwierdzania efektów uczenia się zdobytych w ramach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Opisy tych procesów będą analizowane w dwóch kontekstach:

- przyjmowania kandydatów na studia I i II stopnia (na mocy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*⁴),
- rozwiązań związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się i uznawaniem osiągnięć studentów (na mocy regulacji poszczególnych uczelni).

3.1.2. Obszary i pytania badawcze

Do realizacji tak określonych celów badania postawiono w sumie 42 pytania badawcze, pogrupowane w 7 obszarów:

1. Regulacje wewnętrzne i procedury z zakresu walidacji na poziomie uczelni – w ramach tego obszaru badano regulacje wewnętrzne z zakresu potwierdzania efektów uczenia się, uznawania osiągnięć i kwalifikacji istniejące na poziomie uczelni. W szczególności przedmiotem zainteresowania były proces powstawania procedur i sposób ich wprowadzenia procedury, pojawiające się trudności i bariery w trakcie tworzenia procedur i odpowiedzialność za nie. Zagadnienia te rozpatrywano w dwóch kontekstach: przyjmowania kandydatów na studia I i II stopnia oraz potwierdzania efektów uczenia się i uznawania osiągnięć aktualnych studentów.
2. Wdrożenie i stosowanie procedur w poszczególnych jednostkach uczelni – w ramach tego obszaru badano istnienie i sposoby wdrożenia i stosowania procedur PEUs dla kandydatów i studentów

⁴ Badanie dotyczyło procesów realizowanych przed wprowadzenia Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (tzw. ustawy 2.0), przy czym badanych pytano także o wpływ nowych regulacji na możliwość rozwoju PEUs.

w jednostkach (wydziałach, instytutach), ich przekładanie się na praktykę, funkcjonalność i efektywność oraz odpowiedzialność i decyzyjność w tym zakresie. Poznawano bariery we wdrażaniu procedur i sposoby ich niwelowania oraz dobre praktyki w zakresie funkcjonowania i stosowania procedur PEUs. Ważnym zagadnieniem badawczym były sposoby zaznajamiania pracowników z istniejącymi procedurami odnoszącymi się do PEUs, procesy ich szkolenia i wymiany wiedzy wewnątrz uczelni.

3. Kształt procesu PEUs osiągniętych poza systemem szkolnictwa wyższego – ten obszar badawczy był najobszerniejszy, a ogólnym celem było uzyskanie wiedzy o tym, jak wygląda proces PEUs na badanych uczelniach. W szczególności analizowano ścieżkę kandydata od zainteresowania się możliwością potwierdzenia efektów uczenia się do uzyskania ich potwierdzenia oraz organizację walidacji. Starano się uzyskać wiedzę o polityce informacyjnej uczelni lub jej jednostek ws. PEUs, prowadzeniu doradztwa walidacyjnego dla kandydatów do PEUs oraz roli i kompetencjach doradców. Jednym z kluczowych zagadnień były stosowane metody walidacji na różnych uczelniach i kierunkach, kryteria ich doboru (w tym w szczególności metod innych niż tradycyjnie stosowane na uczelniach), a także opinie badanych na ich temat. Podobnie jak w omówionych wyżej obszarach, zbadano również kwestię odpowiedzialności za PEUs, tzn. to, komu uczelnie powierzają zadanie prowadzenia PEUs, w jaki sposób osoby te są przygotowane do pełnienia tej funkcji i jakie są ich opinie na temat takiej organizacji.
4. Zapewnianie jakości i ewaluacja – w ramach tego obszaru badano, w jaki sposób uczelnie zapewniają jakość prowadzonych procesów PEUs. Starano się uzyskać wiedzę na temat metod ewaluacji procedur pod kątem efektywności, rzetelności, adekwatności i wiarygodności oraz poziomu organizacyjnego uczelni, na jakim funkcjonują (poziom uczelni lub jednostek). Kolejne zagadnienia w tym zakresie to doskonalenie procedur, metod i narzędzi walidacji, a także monitorowanie pracy i wsparcie osób odpowiedzialnych za nią.
5. Źródła wiedzy i wymiana doświadczeń – w ramach tego obszaru badano inspiracje krajowe i zagraniczne wykorzystywane przy tworzeniu regulacji, projektowaniu i prowadzeniu PEUs. Poznawano źródła wiedzy, istnienie (lub jego brak) wymiany doświadczeń i współpracy między uczelniami oraz to, w jaki sposób ta współpraca przebiega, jaki jest jej zakres i kto ją inicjuje. Pytano o doświadczenia międzynarodowe i inspiracje płynące ze współpracy z zagranicznymi uczelniami stosującymi RPL od dawna. Starano się również uzyskać wiedzę na temat oczekiwań dotyczących wsparcia w tworzeniu i prowadzeniu PEUs od różnych podmiotów (np. MNiSW, PKA, IBE, KRASP, Fundacja Rektorów Polskich).
6. Korzyści dla uczelni i perspektywy rozwoju w zakresie PEUs – w ramach tego obszaru badano motywację uczelni do wprowadzenia PEUs oraz faktyczne korzyści z jego funkcjonowania. Poznawano plany rozwoju PEUs, ich uwarunkowania i czynniki, które mogą je ograniczać, oraz zagadnienia dotyczące efektywności finansowej PEUs.
7. Istniejące na uczelniach rozwiązania z zakresu potwierdzania efektów uczenia się w opiniach pracowników i studentów – w ramach tego obszaru badano, jak pracownicy uczelni i studenci definiują pojęcia związane z potwierdzaniem efektów uczenia się, a także jak rozumieją i interpretują zapisy ustawowe oraz poznawano ich opinie na temat tych rozwiązań. Odnoszono się zarówno do idei uczenia się przez całe życie i założeń PEUs, jak i praktyki, z którą stykają się w swojej pracy.

3.2. Ogólne informacje o metodologii badania

Ze względu na potrzebę uzyskania pogłębionej wiedzy wybrano zastosowanie metody jakościowej, która – umożliwiając odkrywanie przyczyn i charakteru zjawisk – przełoży się na uzyskanie jak najszerszego spojrzenia na problematykę potwierdzania efektów uczenia się przez uczelnie.

We wstępnej koncepcji badania założono realizację 50 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) i 4 zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) w około 10 uczelniach. Taka liczba wywiadów, przy założeniu zróżnicowania uczelni, których przedstawiciele wezmą udział w badaniu, miała pozwolić na poznanie różnorodnych rozwiązań i dobrych praktyk występujących w polskim szkolnictwie wyższym.

Założono, że osobami badanymi będą zarówno przedstawiciele uczelni (pracownicy dydaktyczni, naukowo-dydaktyczni, administracyjni, pracownicy odpowiedzialni za jakość kształcenia), jak i studenci lub absolwenci, którzy korzystali z potwierdzania efektów uczenia się.

W celu uzyskania możliwie pełnego obrazu sytuacji na polskich uczelniach postanowiono, że należy przeprowadzić wywiady z przedstawicielami różnych rodzajów uczelni zróżnicowanych pod względem:

- typu: uniwersytety bezprzymiotnikowe, uczelnie techniczne i przymiotnikowe, PWSZ, inne typy;
- rodzaju: uczelnie akademickie i zawodowe;
- organu założycielskiego: uczelnie publiczne i niepubliczne;
- rozmieszczenia geograficznego i wielkości ośrodków akademickich (dobrane według klucza liczby uczelni publicznych i niepublicznych w danym mieście oraz liczby dostępnych kierunków studiów⁵);
- zaawansowania w stosowaniu rozwiązań z zakresu PEUs;
- ocen przyznawanych przez PKA.

Ponieważ do realizacji badania wybrano metodologię jakościową, zapewnienie reprezentatywności próby nie było kluczowym elementem – celem doboru próby było bowiem przede wszystkim uzyskanie szerokiego spektrum możliwych odpowiedzi, do czego nie jest niezbędne odtworzenie rozkładu populacji według typów i rodzajów uczelni w Polsce.

3.3. Dobór próby

W ramach prac przygotowawczych przeprowadzono analizę danych zastanych nt. udostępniania przez uczelnie informacji o możliwości potwierdzania efektów uczenia się z edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Do 1 sierpnia 2018 r. analizie poddano 322 uczelnie z 393 znajdujących się w Rejestrze Instytucji Szkolnictwa Wyższego POL-on. Z analizy wynika w szczególności, że rozwiązania formalne (m.in. uchwały senatów) funkcjonują na poziomie uczelni, a ich wdrażaniem zajmują się poszczególne jednostki. Zróżnicowanie rozwiązań formalnych występuje nawet na poziomie poszczególnych kierunków studiów. Podczas tworzenia koncepcji badania założono, że w największych polskich uczelniach faktycznie może funkcjonować kilkadziesiąt różnych rozwiązań z zakresu PEUs, co uwzględniono w założeniach dotyczących pytań badawczych i, następnie, narzędziach badawczych⁶. Uzyskane wyniki analizy danych zastanych wykorzystano w procesie doboru próby badawczej.

Mając na względzie możliwe zróżnicowanie uczelni, w których funkcjonują rozwiązania z zakresu PEUs, przeanalizowano również zapisy ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* pod kątem akredytacji kierunków studiów przeprowadzanej przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA) oraz jej regulacje dot. rodzajów ocen i trybu prowadzenia weryfikacji. Wnioski z analizy regulacji, uzupełnione o analizę danych zastanych dotyczących akredytacji kierunków studiów dokonywanej przez PKA i parametryzacji jednostek uczelni dokonywanej przez KEJN (Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych), zostały wykorzystane w procesie doboru próby badawczej.

⁵ Por. zestawienia Głównego Urzędu Statystycznego. Pobrano 29 sierpnia 2018 z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2016-r-,2,13.html>

⁶ W toku realizacji badania intuicja ta okazała się nietrafiona, co omówiono w dalszej części publikacji.

3.4. Realizacja badania

Badanie zostało zrealizowane w założonym kształcie, tzn. przeprowadzono min. 50 IDI i 4 FGI z przedstawicielami min. 10 uczelni różnych typów z całej Polski. Jego realizacja nastręczyła jednak wielu trudności wynikających przede wszystkim z bardzo małego rozpowszechnienia PEUs i wynikającego z niego małego doświadczenia uczelni, a także niefortunnego czasu realizacji badania – okresu, w którym uczelnie były skupione na przygotowywaniu się do wdrożenia tzw. ustawy 2.0.

W związku z trudnościami związanymi przede wszystkim z dostępnością pracowników uczelni, którzy mogliby wziąć udział w wywiadach, i z zakresem ich wiedzy oraz zapisami OPZ (m.in. sztywno zapisana liczba 50 IDI trwających min. 90 minut każdy) realizacja badania w zestawieniu z jego założeniami przedstawia się następująco:

	Założenia	Realizacja
Liczba wywiadów	50 IDI 4 FGI	55 IDI 2 diady 1 triada 4 FGI
Liczba respondentów i uczelni	50 respondentów 10 uczelni	62 respondentów 18 uczelni
Próba badawcza	10 uczelni: 3 uniwersytety 2 politechniki 1 PWSZ 1 prywatna wyższa szkoła zawodowa 1 uczelnia artystyczna 1 uczelnia pedagogiczna 1 uczelnia ekonomiczna	18 uczelni: 3 uniwersytety 2 politechniki 2 PWSZ 2 prywatne wyższe szkoły zawodowe (ekonomiczne) 1 uczelnia artystyczna 1 uczelnia pedagogiczna (prywatna) 1 akademicka uczelnia prywatna 1 AWF 2 uczelnie medyczne (po 1 IDI) 3 uczelnie, na których PEUs nie działa
Dostępność respondentów	wystarczają I, II i ew. III próba ok. 5 wywiadów na 1 uczelni	konieczność wielokrotnego uzupełniania próby, w tym weryfikacji prowadzenia PEUs we wszystkich politechnikach i PWSZ od 1 do 6 wywiadów na 1 uczelni

Źródło: opracowanie własne.

3.5. Zapewnienie jakości badania i rekomendacji

Zapewnienie jakości przygotowania i realizacji badania oraz analizy uzyskanego materiału badawczego jest jednym z kluczowych elementów pozwalających na stawianie wiążących wniosków. W związku z tym zastosowano poniższe metody zapewniania jakości.

Na etapie przygotowywania badania:

- Przeprowadzenie konsultacji koncepcji badania z ekspertami IBE w zakresie walidacji oraz systemu szkolnictwa wyższego.
- Uzyskanie recenzji pytań badawczych oraz metody doboru próby od ekspertów w zakresie walidacji oraz systemu szkolnictwa wyższego (w tym potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego).
- Opracowanie narzędzi badawczych przez ekspertów IBE – zapewnienie ich trafności i adekwatności.
- Uzyskanie recenzji narzędzi badawczych od ekspertek w zakresie walidacji efektów uczenia się, szkolnictwa wyższego i badań jakościowych.
- Przeprowadzenie pilotażu narzędzi badawczych.
- Dokonanie analizy ryzyka dotyczącego mogących się pojawić przeszkód przy realizacji badania, opracowaniu scenariuszy działania na wypadek ich wystąpienia i przygotowaniu niezbędnych rozwiązań.

Na etapie wyboru i przygotowania wykonawcy badania:

- Sformułowanie szczegółowych kryteriów oceny ofert zapewniających: posiadanie przez wszystkich członków zespołu realizującego badanie doświadczenia w prowadzeniu badań jakościowych o tematyce społecznej, w tym związanej z edukacją formalną, pozaformalną lub uczeniem się nieformalnym.
- Wymaganie zobowiązania się wszystkich badaczy do przestrzegania Kodeksu etyki socjologa PTS i Międzynarodowego kodeksu badań ICC/ESOMAR.
- Przeprowadzenie przez pracowników IBE obowiązkowego szkolenia dla badaczy terenowych pogłębiającego wiedzę z zakresu potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego przez uczelnie oraz zaznamiającego ich z założeniami badania i narzędziami badawczymi.
- Przygotowanie pakietu materiałów edukacyjnych dla badaczy.

Na etapie realizacji badania:

- Ścisła współpraca z wykonawcą przy opracowywaniu doboru próby badawczej i jej modyfikacji.
- Prowadzenie przez pracowników IBE stałego monitoringu pracy zespołu badawczego, w tym możliwość uczestnictwa w wywiadach lub ich obserwacji oraz ich współprowadzenia.

Na etapie analizy i przygotowywania publikacji:

- Prowadzenie analizy uzyskanego materiału badawczego przez ekspertów IBE.
- Przeprowadzenie seminariów konsultacyjnych z przedstawicielami szkół wyższych prowadzących PEUs.
- Uzyskanie recenzji tekstu od dwóch samodzielnych pracowniczek naukowych – ekspertek w obszarach uczenia się przez całe życie i przemian szkolnictwa wyższego.

3.6. Główne wnioski

Poniżej przedstawiono ogólne wnioski płynące z analizy zebranego materiału badawczego. W dalszej części publikacji (w rozdziale czwartym) szczegółowo omówiono wszystkie badane zagadnienia. W tym miejscu przedstawiono natomiast wnioski o charakterze bardziej ogólnym, odnoszącym się nie do szczegółowych praktyk i rozwiązań, ale całokształtu funkcjonowania PEUs na polskich uczelniach.

Wniosek 1. PEUs nie działa / jest marginalną praktyką.

Jak wskazano powyżej, znalezienie uczelni, w których procedurę PEUs przeszła chociaż jedna osoba, nastręczyło wielu trudności. W szkołach wyższych, które posiadają takie doświadczenie, z PEUs skorzystało zazwyczaj kilka osób, a liczba powyżej 10 kandydatów pojawiła się w pojedynczych przypadkach. Potwierdzają to także wyniki badania ilościowego przeprowadzonego w 2018 r. przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji we współpracy z zespołem ekspertów ECVET.

FRSE wysłała ankietę dotyczącą PEUs do 383 polskich uczelni. Odpowiedzi udzieliło 100 uczelni; 18 z nich zadeklarowało, że w ramach procedury PEUs zrekrutowało co najmniej 1 osobę. Jak zaznacza FRSE: „(dane i porównania) odnoszą się do uczelni, które udzieliły odpowiedzi na ankietę i nie mogą być traktowane jako dane charakteryzujące cały system szkolnictwa wyższego w Polsce” (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2019). Można jednak założyć, że wśród 283 uczelni, które nie odpowiedziały na ankietę, PEUs nie jest powszechne – można sądzić, że znacząca większość po prostu tej procedury nie prowadzi.

Kolejną wskazówką i argumentem przemawiającym za marginalnością prowadzenia PEUs jest dostępność informacji na temat tej możliwości. Jak wskazano w podrozdziale dotyczącym doboru próby, wybór uczelni poprzedzono desk research w zakresie informowania o PEUs. Analizę tych danych zamieszczono w załączniku. Przyjęto, że jeżeli uczelnia nie informuje w żaden sposób o tej procedurze bądź informacje są głęboko ukryte albo też jedyną możliwą do znalezienia informacją jest ogólna uchwała senatu uczelni, to PEUs nie jest prowadzone – trudno bowiem, by potencjalny kandydat próbował skorzystać z możliwości, o której nie miał szans się dowiedzieć.

Wniosek 2. Jeżeli działa, to raczej na uczelniach prywatnych.

Zarówno w zakresie informowania o PEUs, jak i praktyki w prowadzeniu tych procesów, uczelnie prywatne posiadają większe doświadczenie od publicznych – o ile w badanych uczelniach publicznych (zwłaszcza akademickich, o czym poniżej) pojawiały się pojedyncze przypadki przyjęcia kandydata na podstawie PEUs, o tyle przynajmniej trzy spośród rozpatrywanych uczelni prywatnych są liderami na skalę kraju, posiadają sprawdzone i rozwinięte procedury, a także wielu (na skalę PEUs) studentów, którzy zostali przyjęci na tej podstawie.

Przy okazji realizacji badania pojawiały się głosy, że fakt prowadzenia PEUs przede wszystkim przez uczelnie prywatne jest oczywisty, ponieważ to im bardziej zależy na pozyskiwaniu studentów (traktowanych jako źródło dochodu). Jednakże przedstawiciele uczelni prywatnych wskazywali na inne motywacje, takie jak chęć wspierania idei uczenia się przez całe życie, kreowanie pozytywnego wizerunku uczelni jako otwartej na potrzeby studenta (traktowanego jako klienta), podążającej za duchem czasów, otwartej na nowe trendy i wyzwania (np. zmiany modelu studiowania) oraz wdrażającej rozwiązania obecne na uczelniach w krajach Europy Zachodniej i Północnej. Te motywacje mogłyby towarzyszyć również uczelniom publicznym; chęć pozyskania studentów nie jest wyjątkowa dla uczelni niepublicznych – niektóre spośród nich (jak Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS) są oblegane w takim samym lub większym stopniu niż wiodące uczelnie publiczne.

Jednocześnie nie można zapominać o roli, jaką uczelnie publiczne odegrały w zaszczepianiu idei PEUs w Polsce i tworzeniu rozwiązań ustawowych – to przede wszystkim ich przedstawiciele poznawali rozwiązania zagraniczne, dokonywali ich interpretacji, prowadzili warsztaty, podczas których opracowywano kształt przyszłych rozwiązań i promowano tę ideę⁷.

Wniosek 3. Jeżeli działa, to raczej na kierunkach praktycznych.

Drugim czynnikiem (obok organu założycielskiego uczelni), który sprzyja prowadzeniu PEUs, jest praktyczny profil studiów. Zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych to na studiach o charakterze praktycznym, zawodowym, jest bardziej powszechne niż na kierunkach akademickich. Zarówno Państwowe wyższe szkoły zawodowe, jak i uczelnie niepubliczne prowadzące kierunki takie jak finanse i rachunkowość czy logistyka, wskazywały, że możliwość potwierdzenia efektów uczenia się uzyskanych w toku kariery zawodowej jest po prostu naturalna. W sytuacji, w której studia mają przygotowywać do wykonywania konkretnych prac, być prowadzone w bliskiej relacji z rynkiem pracy i w której nawet połowa ECTS pochodzić ma z praktyk zawodowych, nieuznawanie wcześniejszego doświadczenia stałoby w sprzeczności z ideą studiów o profilu praktycznym. O ile na prowadzonych przez uczelnie akademickie kierunkach takich jak dziennikarstwo czy pedagogika PEUs jest możliwe (i działa), o tyle trudno sobie wyobrazić, w jaki sposób można by potwierdzać efekty uczenia się np. na filozofii czy matematyce.

Wniosek 4. PEUs działa, jeśli na uczelni znajdzie się „fascynat(ka)” tego rozwiązania.

Na uczelniach, w których PEUs funkcjonuje, pracuje osoba, którą w raporcie określono „ambasadorką” lub „fascynatką” PEUs – badani wskazywali, że to jej osobiste zaangażowanie, zapał oraz wiedza sprawiają, że PEUs w ogóle jest prowadzone. Warunkiem skuteczności w zakresie wdrażania i prowadzenia tegoż jest posiadanie przez tę osobę wpływu na funkcjonowanie uczelni lub jej jednostki – ci, o których wspomniano w wywiadach, ten wpływ mieli.

„Ambasadorzy” czy też „fascynaci” PEUs to osoby, które mają doświadczenie we współpracy zagranicznej, także w projektach bezpośrednio dotyczących potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej (ang. VPL – Validation of Prior Learning, RPL – Recognition of Prior Learning lub VNFILo – Validation of Non-Formal and Informal Learning Outcomes) bądź pracy naukowej nad tymi zagadnieniami. Podejmują one różne działania na rzecz uczenia się przez całe życie. Część z nich współpracowała ze sobą w ramach projektów międzyuczelnianych.

Pełnią one dwie główne funkcje: osoby osobiście prowadzącej PEUs i osoby promującej PEUs na uczelni czy wydziale. Pierwsza funkcja polega na prowadzeniu kandydatów przez całą procedurę, odgrywaniu roli doradcy walidacyjnego (jedno z określeń funkcjonujących na uczelni to „edukator/edukatorka PEUs”), wspieraniu kandydata, a następnie studenta w przygotowaniu się do PEUs i późniejszym funkcjonowaniu na uczelni. Druga funkcja polega na promowaniu PEUs wśród innych pracowników (zarówno naukowo-dydaktycznych, jak i administracyjnych) jako rozwiązania słusznego ideowo, ważnego dla uczelni, realizującego jej misję, a także wspieraniu innych osób w pracy edukatorów czy doradców.

⁷ Przykładem może być projekt zrealizowany pod kierunkiem prof. Ewy Chmieleckiej z SGH pt. „Potwierdzanie efektów kształcenia (walidacji) w instytucjach szkolnictwa wyższego” zrealizowany w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Jego syntetyczne streszczenie znajduje się w końcowej części niniejszego opracowania.

Wniosek 5. Motywacje wynikają z innych pobudek niż wyłącznie chęć zwiększenia liczby studentów.

Przedstawiciele uczelni, które zdecydowały się na wprowadzenie PEUs, wskazywali szereg motywacji, które omówiono w rozdziale czwartym (część 1.3). Zwiększenie liczby studentów pojawiało się w wypowiedziach badanych jako jedna z szeregu motywacji, wymieniana jako mało istotna bądź nie pojawiała się wcale. Co ważne, dotyczy to zarówno przedstawicieli uczelni publicznych, jak i niepublicznych. Kluczowe motywacje to wsparcie realizacji idei LLL, budowanie otwartości uczelni na różne sposoby uczenia się i odmienne potrzeby studentów, pozyskanie osób mających doświadczenie i kompetencje zawodowe, korzystnie oddziałujących na tradycyjnych studentów, a nie nastawienie na dodatkowych studentów, kształtowanie pozytywnego wizerunku uczelni czy przekonanie, że idea PEUs jest słuszna i w związku z tym należy ją wdrażać.

Badani wskazywali również, że PEUs nigdy nie stanie się masowe, ponieważ po prostu nie jest ścieżką dla każdego. W związku z tym zwiększanie liczby studentów korzystających z tej możliwości rekrutacji nie stanie się ani główną, ani powszechną praktyką i nie jest celem samym w sobie.

Wniosek 6. Ważny jest wizerunek uczelni jako otwartej na potrzeby różnych grup.

Jak wskazano powyżej, jedną z motywacji do prowadzenia PEUs – znacznie ważniejszą od pozyskiwania studentów rekrutujących się bezpośrednio tą drogą – jest budowanie wizerunku uczelni jako otwartej na różne grupy potencjalnych studentów. Badani mówili o świadomym kształtowaniu wizerunku, na który składałoby się podążanie za współczesnymi trendami (np. zwiększenie mobilności w każdym jej wymiarze – czasowym, przestrzennym, związanym ze zmianami zarówno miejsca, jak i charakteru pracy) oraz odpowiadanie na pojawiające się zmiany i potrzeby społeczne (np. podejmowanie studiów w późniejszym wieku czy konieczność wielokrotnego przekwalifikowywania się w ciągu życia). Uczelnie chcą pokazywać, że ich grupą docelową nie są wyłącznie młodzi ludzie tuż po maturze, ale każda osoba, która pragnie podjąć studia lub rozwijać swoje kompetencje. Chcą być centrami uczenia się przez całe życie, posiadać ofertę nie tylko dla ludzi młodych czy wcześniej uwzględnionych w działaniach dzieci i seniorów (uniwersytety dziecięce, uniwersytety trzeciego wieku), ale także osób obecnych na rynku pracy bądź powracających na niego.

Badani wskazywali, że wizerunek uczelni nowoczesnej, otwartej na potrzeby różnych grup jest jednym z ważnych elementów budowania tożsamości, choć pojawiało się w tej formie przede wszystkim w wypowiedziach przedstawicieli uczelni niepublicznych (nie było jednak zupełnie nieobecne na uczelniach publicznych, choć akcenty rozkładały się nieco inaczej).

Wniosek 7. Brakuje wsparcia, kampanii informacyjnej, chętnych.

Podstawowym problemem wskazywanym przez uczelnie jest brak chętnych. Osoby zainteresowane PEUs pojawiają się sporadycznie, ponieważ możliwość ta jest praktycznie nieznana wśród potencjalnych kandydatów. Po pierwsze w Polsce nadal edukacja formalna jest postrzegana jako odrębna od wiedzy, umiejętności i kompetencji uzyskiwanych w drodze doświadczenia zawodowego czy działalności społecznej. Obszary te nie przenikają się, a studia w dorosłym wieku podejmują osoby, które muszą „uzupełnić wykształcenie” albo nieliczne, które po prostu chcą rozpocząć nowe studia. Po drugie uczelnie nie współpracują z doradcami zawodowymi w powiatowych czy wojewódzkich urzędach pracy (PUP i WUP) w zakresie promowania PEUs, a osoby, które mogłyby być kandydatami do PEUs, najprawdopodobniej nie korzystają z usług PUP/WUP, również ze względu na ich niekorzystny wizerunek „pośredniaka”. Po trzecie po wprowadzeniu ustawowej możliwości PEUs na szczeblu ogólnopolskim nie odbyła się żadna kampania promocyjna, dzięki której społeczeństwo zyskałoby świadomość, że w ten sposób można zrekrutować się na studia. Po czwarte ze względu na ustawowe

ograniczenie PEUs do rekrutacji i brak formalnej możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza uczelnią przez osoby już studiujące, jedynymi osobami, które mogłyby chcieć skorzystać z tej drogi, są te, które nie mają związku z uczelnią. Problem ten omówiono w części 3.1.2 rozdziału czwartego.

Badani wskazywali, że działania pojedynczych uczelni nie stanowią rozwiązania problemu braku chętnych. Jeżeli PEUs w rekrutacji na studia wyższe nie będzie promowane na szczeblu ogólnokrajowym, w społeczeństwie nie będzie wiedzy o tym, że możliwe jest potwierdzenie efektów uczenia się uzyskanych w ramach doświadczenia zawodowego czy działalności społecznej, a osoby, które potencjalnie mogłyby z tej możliwości skorzystać, w ogóle nie zainteresują się ofertą uczelni.

Z uzyskanych danych jasno wynika, że konieczne jest przeprowadzenie ogólnopolskiej kampanii skierowanej do potencjalnych kandydatów, władz uczelni, doradców zawodowych w publicznych służbach zatrudnienia, a także pracodawców.

Wniosek 8. PEUs nie jest opłacalne finansowo.

Niemal we wszystkich wywiadach pojawiła się opinia, że przygotowanie i prowadzenie PEUs nie jest opłacalne finansowo. Nie tylko nie generuje zysku, ale także stanowi duży koszt. Badani zwrócili uwagę, że wdrożenie i późniejsze prowadzenie PEUs wymaga zaangażowania bardzo dużych zasobów (przede wszystkim kadrowych i czasowych). Kandydatów jest niewielu, proces nie może być też bardzo drogi (bo to jeszcze zmniejszyłoby liczbę chętnych), a wypracowywanie procedur i narzędzi, konieczne wsparcie kandydata i studenta przyjętego w tym trybie (czyli prowadzenie doradztwa), a także proces potwierdzania efektów uczenia się tak, by walidacja była rzetelna i wiarygodna, generują wysokie koszty, wymagają zaangażowania i współpracy wielu osób.

Część respondentów mówiła, że kiedy PEUs już się upowszechni, zyska pewien potencjał w zakresie zysków finansowych, ale będzie to możliwe dopiero wtedy, kiedy procesy te będą prowadzone bardziej „taśmowo”, w sposób bardziej zautomatyzowany i ciągły, a nie tak jak obecnie, kiedy kandydat zainteresowany tą procedurą pojawia się raz do roku albo rzadziej.

4. Rekomendacje z opisem stanu zastanego

Jak wskazano w części wstępnej, rozdział ten stanowi właściwą część rekomendacji dotyczących potwierdzania efektów uczenia się w szkołach wyższych. Zawarto w nim opis sytuacji zastanej wraz z propozycjami zmian, ulepszeń i przykładami dobrych praktyk. Podzielono go na pięć obszarów tematycznych. Obszary te nie pokrywają się ze wskazanymi w rozdziale trzecim obszarami badawczymi. Choć pozwoliłoby to na ocenienie, w jakim stopniu badanie pozwoliło znaleźć odpowiedź na postawione pytania badawcze, nie byłoby funkcjonalne z perspektywy czytelnika. Część tematów w toku badania i analizy została połączona w większe całości (np. regulacje i procedury na poziomie uczelni i ich jednostek), część przewija się we wszystkich zagadnieniach (jak zewnętrzne inspiracje), a część (np. zapewnianie jakości) okazała się w odniesieniu do PEUs zagadnieniem marginalnym. Ponieważ PEUs jest elementem większej całości rozwiązań funkcjonujących na uczelni, nie posiada własnych, szczególnych metod zapewniania jakości czy doskonalenia narzędzi. W związku z tym niniejszy rozdział podzielono na pięć bardziej przekrojowych części – obszarów. Pierwszym z nich przedstawia uwarunkowania społeczno-kulturowe wdrażania rozwiązań z zakresu uczenia się przez całe życie, w tym PEUs. Odniesiono się w nim do przekonań przedstawicieli uczelni, zarówno ich własnych, jak i dotyczących opinii koleżanek i kolegów. Przedstawiono ich pozytywne i negatywne zdania na temat LLL i PEUs. Ważne i wiele mówiące o PEUs i uczelniach jest omówienie motywacji do wprowadzenia go – tych czynników, które sprawiały, że uczelnie decydowały się na opracowanie i wdrożenie procedur oraz rozpoczęcie prowadzenia PEUs. W obszarze drugim omówiono tworzenie i wdrażanie procedur na uczelniach i w ich jednostkach, odnosząc się do procesu ich powstawania, inspiracji i źródeł wiedzy oraz tego, w jaki sposób z regulacji stały się praktyką działania. W trzecim obszarze omówiono praktykę PEUs – to, jak faktycznie wygląda działanie tego rozwiązania. W pierwszej części przedstawiono formy organizacji PEUs, w tym poziomy decyzyjności, różne sposoby podziału kompetencji pomiędzy szczeble uczelni i ich jednostek oraz przykłady takich regulacji. W drugiej zaprezentowano zagadnienia ściśle praktyczne: ścieżkę osoby chcącej zrekrutować się na studia od pierwszego zainteresowania się PEUs do uzyskania statusu studenta (na kilku przykładach), stosowane metody walidacji, kwestie uznawalności doświadczenia zawodowego i dowodów oraz problematykę wsparcia i doradztwa na uczelniach. W obszarze czwartym omówiono pojawiające się wątpliwości prawne, w tym zwłaszcza związane z możliwością potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej aktualnym studentom. W ostatnim, piątym obszarze przedstawiono formy współpracy między uczelniami, inspiracje krajowe i zagraniczne, metody informowania o PEUs i promowania tej możliwości oraz faktycznie odnoszone przez uczelnie korzyści z prowadzenia PEUs.

4.1. Obszar pierwszy: stosunek do PEUs, opinie o możliwości walidacji efektów uczenia się, uwarunkowania funkcjonowania i rozwoju LLL w obszarze szkolnictwa wyższego

Czynnikiem, który w dużej mierze kształtuje praktyki związane z PEUs, jest stosunek do tego rozwiązania i – szerzej – wspierania uczenia się przez całe życie na uczelniach, także poprzez nietradycyjne formy studiowania. Przykłady uczelni, w których wdrożono PEUs, pokazują, że niezbędnym elementem sukcesu są osoby przekonane o słuszności tego rozwiązania, w niniejszej publikacji określone mianem „ambasaderek PEUs”. Jednocześnie niechęć do różnego rodzaju nowości w szkolnictwie wyższym, takich jak PEUs czy możliwość zaliczenia zajęć z programu studiów podczas Erasmus czy MOSTu może powodować, że tego typu praktyki będą się upowszechniały wolniej lub będzie to trudniejsze.

4.1.1. Uwarunkowania społeczno-kulturowe stosowania PEUs

Ponieważ jesteśmy dzisiaj w takim świecie, który się nieustannie zmienia i tak naprawdę dość szybko się dewaluują te formalne kwalifikacje, ale jednak ludzie zdobywają różne umiejętności i uczą się przez całe życie, jak właśnie ta idea pokazuje. Na dodatek jeszcze bardzo wiele umiejętności, które nazywamy też umiejętnościami przekrojowymi, czy takimi, które są transferowalne, takie jak umiejętności pracy w zespole, umiejętności zdobywania wiedzy o sobie, ale też umiejętności dotyczące bycia menedżerem, szefem, kierownikiem, czyli te umiejętności przywódcze, umiejętności dotyczące radzenia sobie w sytuacjach trudnych, pracy pod presją czasu, to są takie umiejętności, które się w każdej rzeczywistości przydają, że tak powiem, i one są rozwijane nie tylko w drodze formalnej edukacji czy formalnego wykształcenia, a potem formalnej pracy.

Jak pokazują założenia dotyczące wdrażania procedury potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej w szkolnictwie wyższym, wiążą się one z procesami wspierania i rozwoju polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Działania te inicjowane są i wspierane zarówno na gruncie kształtowanej w UE polityki w zakresie edukacji i zatrudnienia, jak i w ramach wdrażanego w EOSW Procesu Bolońskiego. W tym kontekście PEUs ma wspierać procesy tworzenia plastycznych ścieżek rozwoju zawodowego i osobistego, a także uzupełniania, aktualizacji czy redefiniowania posiadanych i nabywanych kompetencji. W założeniu efektywność PEUs w tym zakresie wynika również z powiązania tego rozwiązania z innymi działaniami i praktykami, takimi jak tworzenie europejskich i krajowych ram kwalifikacji, opisywanie programów kształcenia i pozyskiwanych kwalifikacji językiem efektów uczenia się czy działania na rzecz mobilności studentów i uznawalności kwalifikacji.

Wdrożenie rozwiązań dotyczących uczenia się przez całe życie wymaga zaangażowania politycznego i administracyjnego związanego z tworzeniem formalnych warunków dla funkcjonowania różnych jego elementów. Równocześnie jednak istotne znaczenie mają czynniki społeczno-kulturowe wpływające na postawy i gotowość różnych podmiotów i indywidualnych osób do zaangażowania się w te procesy. W tym obszarze warto zwrócić uwagę na kontekst kulturowy funkcjonowania systemu edukacji i szkolnictwa wyższego w Polsce i dostosowanie do niego wdrażanych rozwiązań, a także poziom wiedzy i sposób jej upowszechniania na temat istniejących rozwiązań LLL czy dotychczasowe doświadczenia na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym związane z uczestnictwem w edukacji. Problem ten jest podnoszony przez pracowników uczelni, którzy uczestniczyli w badaniu. Wskazują oni, że ta kwestia ma znaczący wpływ na to, jak i w jakim zakresie procedura potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej jest obecna na polskich uczelniach i jaki jest potencjał jej rozwoju. Podstawowy problem stanowi niska świadomość społeczna na temat zmiany paradygmatu edukacji przechodzącego z opisu programów kształcenia przez treści do używania języka efektów uczenia się. Koncepcja, która leży u podstaw współczesnego podejścia do edukacji całościowej, nie jest zakorzeniona i rozpoznawalna wśród osób, których doświadczenia edukacyjne w dominującym zakresie są związane z edukacją formalną. Przejawem tego jest między innymi przekonanie pracowników uczelni o braku społecznego zrozumienia dla podstawowych kategorii i pojęć pozwalających odnajdować się w projektowanym systemie wspierającym uczenie się przez całe życie.

Ja jeszcze też powiem tak, że myślę, że ta procedura na razie o tyle nie do końca będzie działała płynnie i normalnie, że my, siedzący w tych efektach kształcenia, nie do końca to wszystko jeszcze łapiemy, a co dopiero ktoś z ulicy, komu się powie „no chcesz przyjść na studia, potwierdzimy ci efekty uczenia się” (...). Przecież to hasło „potwierdzanie efektów uczenia się” mówi coś tak naprawdę tylko i wyłącznie ludziom, którzy są powiązani z uczelniami wyższymi. Nie mówi to, jakbym do mojej mamy zadzwoniła i powiedziała, to moja mama by powiedziała „w telewizji nic o tym nigdy nie mówili, nikt o tym nie wie”. To są rzeczy z kosmosu.

W oczach respondentów w Polsce społecznie powszechne jest przywiązanie do edukacji formalnej. Potwierdzanie efektów uczenia się i pozyskiwanie kwalifikacji wiązane jest z formalnym wykształceniem. Szkoła i dyplomy uzyskiwane na tej drodze mają gwarantować wiarygodność posiadanych: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Z tego powodu różne rozwiązania z zakresu wspierania uczenia się przez całe życie są postrzegane jako trudne, nieznane i obce dla przeciętnego odbiorcy. Dodatkowo część respondentów wskazuje, że często proponowane rozwiązania są kopiowane z innych (zagranicznych) systemów, co powoduje, że trudno je w naturalny sposób wdrożyć w krajowych warunkach i w lokalnym kontekście społeczno-kulturowym. Czasem też małe doświadczenia własne związane z włączaniem nieformalnej i pozaformalnej edukacji w systemową edukację powodują, że we wdrażaniu rozwiązań inicjowanych lub inspirowanych w drodze integrowania europejskich polityk i zagranicznych wzorców trudno o elastyczne podejście, które pozwoliłoby uwzględnić lokalną specyfikę.

(...) dzisiaj zdefiniowano lifelong learning w Polsce jako właśnie stosowanie kilku narzędzi walidacji, ale poprzez Polską Ramę Kwalifikacji, Zintegrowany System Kwalifikacji i ten Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, Zintegrowaną Strategię Umiejętności. Które... wszystko jest nowe, trudne. W ogóle mało kto o tym, mimo upływu czasu, ciągle wie. Nawet ci, którzy powinni o tym wiedzieć, jak na przykład pracownicy urzędów pracy (...) to jest ten problem, że te narzędzia wszystkie są nowe, są skomplikowane. I teraz chyba państwo by chciało szybko zobaczyć korzyści z tego wynikające. A generalnie jest to kopia tego, co z zewnątrz – to nie są nasze pomysły na to, tylko kopia tego, co się dzieje. I takie kopiowanie ma swoje ograniczenia, które wynikają generalnie z ograniczeń... standaryzacji, że chcemy wszystko wpisać w system, zwalidować... ocenić szczegółowo. I... i nie mając z żadnych doświadczeń wcześniejszych. Oczywiście, od czegoś trzeba zacząć, no bo... I pewnie to wymaga jeszcze czasu.

Z drugiej strony, wdrażane rozwiązania instytucjonalne i systemowe postrzegane są jako potencjał i zewnętrzny impuls do rozwoju społecznych postaw. Należy jednak przy tym mieć na uwadze, że w obliczu braku wykształconych wzorców i postaw przyjęcie i rozpowszechnienie działań uwzględniających założenia LLL, w tym PEUs, wymagać może większej ilości czasu, aby zostały przyjęte jako społeczne praktyki i uznane jako w pełni wartościowe.

(...) I takie myślenie w szerokich kategoriach jest nam obce generalnie. Bo naprawdę od '89 roku ta idea uczenia się przez całe życie nie zafunkcjonowała, poza deklaracją, w jakimś takim wymiarze. O tyle jest dobre, że w ogóle się cokolwiek pojawiło. Chcę pozytywnie zakończyć – że w ogóle się... [śmiech] że się pojawiły te systemy, które promują de facto uczenie się przez całe życie. Jak Polska Rama Kwalifikacji, zintegrowany system. I plus do tego w tym procedura walidacji, która jest jakby bazą do tego. To jest pozytywne, że w ogóle się cokolwiek takiego pojawiło. Na ile ono w polskiej praktyce zafunkcjonuje, to jest... ja mam duże wątpliwości właśnie związane z tym, że to są nowe procedury, my jesteśmy wobec nowości nieufni. Generalnie niesamodzielnymi w uczeniu się, niezmotywowani do uczenia się w szerszym tego słowa znaczeniu.

Uczestnicy badania zwracają uwagę, że brak zrozumienia oraz gotowości do realizowania i wdrażania mechanizmów związanych z rozwojem LLL obecny jest nie tylko wśród potencjalnych kandydatów, ale również pracowników uczelni. Brak zrozumienia idei, założeń i celów wprowadzanych rozwiązań w środowisku akademickim wpływa na brak zaangażowania i niską motywację do realnego wdrażania procedury PEUs w praktyce.

Nie, tak myślę, że główną barierą jest brak, że najgłówniejszą barierą jest brak rozumienia, po co to i dlaczego to jest potrzebne i dlaczego to jest ważne i dlaczego to jest frontem do studenta i to myślę, że o to chodzi, że jest brak zrozumienia przydatności tego rozwiązania. Moim zdaniem to o to chodzi, bo uczelnie wprowadzają bardzo często różne super nowoczesne rozwiązania i nie mają z tym problemu. (...) Wydaje mi się, że fakt, że to jest wciąż zbyt mało praktykowane, wynika z tego, z braku zrozumienia zasadności tego rozwiązania.

Część pracowników szkół wyższych jest mocno przywiązana do tradycyjnego modelu edukacji, w którym wiedza jest przekazywana i może być rzetelnie zweryfikowana jedynie w drodze formalnej, w procesie dydaktycznym kontrolowanym przez nauczyciela akademickiego we wszystkich jego istotnych elementach.

Barierę mentalną po stronie wykładowców – tradycjonalistów uniwersytetu – którzy uważają, że przecież nie ma lepszej formy sprawdzenia wiedzy jak udział w wykładzie, a następnie odpytanie z tego co na wykładzie.

Postawa ta związana jest w opinii części uczestników badania z przypisywaniem określonych ról wykładowcom i studentom w procesie studiowania. W tradycyjnym modelu uwidacznia się paternalistyczna relacja mistrz – uczeń, twarda hierarchia etapów kompetencji i stopni wiedzy, w ramach której dysponentem praw do wiedzy jest uczelnia z jej przedstawicielami w postaci kadry dydaktycznej. Model związany z koncepcją LLL stoi w sprzeczności z tym podejściem. Zakłada on bowiem, że wiedza dystrybuowana, organizowana i pozyskiwana może być w zróżnicowany sposób, w różnym czasie, także poza edukacją formalną.

Pośród wypowiedzi uczestników badania pojawił się także pogląd, że idea uczenia się przez całe życie traci znaczenie w procesie formalizacji i nadmiernej regulacji. W opinii jednego z biorących udział w badaniu nieformalne uczenie się nie powinno być narzędziem polityk publicznych na rzecz rozwoju zawodowego. Standaryzacja procesów edukacji nieformalnej ma podważać wartości związane z ich autotelicznym charakterem.

B: No dobrze, a jak się ma do tego w takim razie uczenie się przez całe życie, ta idea?

(...) O: Do tego... Zatwierdzania tych umiejętności? Nijak. Dla mnie nijak.

B: Nijak?

O: Nijak, to znaczy to są, no, jakby idee, które są niezależne od siebie w jakimś dużym stopniu. To znaczy, ja jestem wielkim zwolennikiem idei uczenia się przez całe życie. Uważam też, że pracując, uczymy się i tak dalej, ale to jest jakby pewien porządek taki ideowy. A tutaj mówimy o pewnym formalizowaniu nabycia kwalifikacji. I to jakby dla mnie jest mało ideowe. To jest raczej związane z rozwojem kariery. Bo jeżeli zależy mi na edukacji i na ideach, to w ogóle nie potrzebuję tych dyplomów, to po co mi te dyplomy? Po prostu się... Albo się nauczyłem, albo się nie nauczyłem. Albo się nauczyłem w pracy, albo się nauczyłem na uczelni, co za różnica? Potrzebuję tych dyplomów i potwierdzania tych kompetencji ze względu na karierę.

Wiedza, postawy i przekonania dotyczące procedury PEUs zarówno wśród potencjalnych użytkowników, jak i po stronie przedstawicieli uczelni mogą wpływać z jednej strony na zainteresowanie i liczbę chętnych kandydatów, a z drugiej – na zaangażowanie szkół wyższych w rozwijanie i wdrażanie tego rozwiązania na poziomie uczelnianym. Uwzględnianie aspektu społeczno-kulturowego jest zatem ważne z perspektywy myślenia o rozwoju rozwiązań z zakresu uczenia się przez całe życie, w tym stosowania procedury PEUs. Kwestia ta jest przedmiotem analiz w odniesieniu do zagadnień stosunku pracowników uczelni do procedur, sposobów wdrażania oraz działań na rzecz upowszechniania i informowania o PEUs.

4.1.2. Opinie badanych przedstawicieli szkół wyższych na temat PEUs

Ogólna ocena przedstawicieli polskich uczelni dotycząca rozwiązań z zakresu potwierdzania efektów uczenia się w szkolnictwie wyższym spoza edukacji formalnej zawiera się w krótkim stwierdzeniu jednego z uczestników badania, który został zapytany o swój stosunek do procedury: „Z punktu widzenia idei słuszne, z punktu widzenia pragmatyki dosyć trudne”. Wypowiedź ta reprezentuje dominujący głos osób wdrażających i realizujących PEUs. Większość uczestników dostrzega zasadność, potrzebę i potencjalne korzyści z funkcjonowania tej procedury na polskich uczelniach. Równocześnie wskazywane są różnego typu negatywne aspekty stosowania tej procedury oraz wyzwania z tego wynikające. Ogólne opinie uczestników badania są również wskaźnikiem barier i trudności, jakie napotykają polskie szkoły wyższe w procesie opracowywania, wdrażania i realizowania PEUs; w tym obszarze rekomendacje będą prezentowane w dalszej części opracowania.

Pozytywne opinie na temat PEUs

Pomimo że warunki społeczno-kulturowe według pracowników akademickich są mało korzystne dla rozwijania w szkolnictwie wyższym rozwiązań z zakresu uczenia się przez całe życie, znacząca część pozytywnych opinii na temat PEUs dotyczy tego, że jest to procedura, która pozwala wdrażać ideę LLL. Rozwiązanie to jest postrzegane jako możliwość uznania i zastosowania w praktyce elastycznych ścieżek edukacyjnych, które będą brały pod uwagę niestandardowe formy pozyskiwania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. PEUs umożliwia dowartościowanie uczenia się nieformalnego i edukacji pozaformalnej, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych – tego że ludzie uczą się w różnych przestrzeniach i na różnych etapach życia. Podkreśla się, że elastyczne i szerokie rozumienie procesów edukacyjnych odpowiada na potrzeby współczesnego świata i przemiany społeczno-kulturowe w odniesieniu do kształtowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych i zawodowych.

Jakby sama idea jest bardzo dobra. W XXI wieku. W czasach, kiedy studenci mają często dziwne ścieżki czy to edukacji... albo łączą jakieś elementy edukacji z pracą zawodową w różnych obszarach. Więc jestem zwolennikiem takiej idei uczenia się przez całe życie, ze zdobywania i doświadczeń, i dyplomów przez całe życie. W Polsce to się cały czas wydaje trochę egzotyczne, bo się przyzwyczailiśmy, że edukacja jest do pewnego momentu, a potem to jest praca. A doświadczenia zachodnie czy amerykańskie są zupełnie inne – gdzie niezależnie od tego, z jaką uczelnią mamy do czynienia, to nie jest to ekscentryczna sytuacja czy nietypowa sytuacja, gdy ludzie dorośli właśnie postanawiają, nie wiem, skompletować sobie czy dokończyć edukację. Czy wejść na jakiś wyższy szczebel edukacji. Więc wydaje mi się, że sama idea jest postępową, nowoczesną i na miarę XXI wieku.

Ważnym efektem wiążącym PEUs z założeniami uczenia się przez całe życie jest umożliwienie włączenia w proces edukacji formalnej na studiach wyższych studentów nietradycyjnych. Jest to obecnie rosnąca grupa studentów bardziej dojrzałych, którzy rozpoczynając albo wznawiając studia, albo pracując równoległe do toku studiów, mają doświadczenie zawodowe, bądź inne, i na jego podstawie mogą potwierdzić część efektów kształcenia, przewidzianych przez program nauczania, a w rezultacie skrócić czas studiów. Jak zauważają uczestnicy badania umożliwienie alternatywnej ścieżki rekrutacji na podstawie PEUs otwiera drogę do studiowania osobom o takim profilu.

Z założenia związanego z zapisami ustawowymi dotyczącymi konieczności posiadania przez kandydatów PEUs określonego doświadczenia zawodowego wynika kolejny, wskazywany przez badanych, pozytywny czynnik związany z obecnością na uczelniach studentów nietradycyjnych. Mają oni praktyczne doświadczenia, które mogą wzbogacić proces kształcenia w szkolnictwie wyższym. Związki studentów nietradycyjnych z praktyką pozwalają na odnoszenie treści dydaktycznych do

aktualnych zjawisk zachodzących na runku pracy. Wskazywana jest tu potencjalna korzyść dla wykładowców akademickich, którzy nie zawsze mają dostęp do wiedzy praktycznej. W podobny sposób skorzystać mogą studenci tradycyjni współuczestniczący w zajęciach z doświadczonymi praktykami. Włączanie w proces kształcenia studentów zdobywających doświadczenie zawodowe za granicą daje możliwość zapoznania się z alternatywnymi rozwiązaniami i perspektywami teoretycznymi czy metodycznymi.

[PEUs daje możliwość] tworzenia takich grup mieszanych, to znaczy takich, że powiedzmy ktoś stworzy... Znaczy, ktoś nie wiedział dokładnie, co chce studiować (...) więc pracował, zdobył dużą wiedzę, zdobył doświadczenie i może to wykorzystać, może coś więcej z tym zrobić, że po prostu jakby przełożyć to na formalne wykształcenie później i też studiując w danej grupie może na pewno grupę wzbogacić właśnie swoim doświadczeniem czy nawet wykładowcom dopowiedzieć coś ciekawego i... No, jakby, jak się dowiedziałam, jak poczytałam o tym, jak tutaj gdzieś tam właśnie... Zagłębiając się w temat, no to wydało mi się to właśnie super pomysłem, że właśnie się to rozwijało.

Z drugiej strony korzyść z otwierania alternatywnej ścieżki ułatwiającej rekrutację studentom nietradycyjnym wiąże się z jej inkluzywnym charakterem. PEUs umożliwia powrót do edukacji formalnej i uzyskania kwalifikacji pełnych osobom, które przerwały studia z powodu rozwijania kariery zawodowej, artystycznej czy społecznej lub z innych przyczyn nie podjęły studiów w ramach standardowych ścieżek edukacyjnych. Umożliwienie skrócenia lub modyfikacji trybu studiowania na podstawie uznania alternatywnych form pozyskiwania efektów uczenia się może w ich przypadku pełnić funkcję motywującą.

Jest potrzebna, ponieważ sama też znam osoby takie, które mają ogromne doświadczenie zawodowe w jakimś zakresie i są kształcone na różne sposoby w danym temacie, ale nie mają ukończonych studiów na przykład, bo zrezygnowały przed obroną albo studiowały zupełnie inny temat, podjęły pracę w innym temacie i tak się życie poukładało. Więc zasadnym jest, żeby tym osobom zaliczyć tę ich wiedzę na poczet studiów, żeby mogły starać się o uzyskanie tego tytułu magistra, tak że jest to zdecydowanie bardzo potrzebne. Wiem też, że osoby, może nie studenci, bądź kandydaci jakby w tych rocznikach bieżących, to nie mówię o tym, ale takie osoby może z moich roczników, trochę starsze, czyli 40+, to szczególnie.

Z perspektywy interesów uczelni wdrażanie procedury PEUs oceniane jest również jako atut promocyjny i wizerunkowy. Uczelnie, które w ten sposób ułatwiają dostęp do szkolnictwa wyższego studentom nietradycyjnym mogą być postrzegane jako bardziej otwarte, nowoczesne i gotowe odpowiadać na potrzeby różnego typu kandydatów. Pracownicy uczelni dostrzegają też w stosowaniu procedury potencjalną szansę na zwiększenie liczby kandydatów aplikujących na studia.

Jest to też super wizerunkowo dla naszej uczelni, że proponujemy coś takiego, że mamy coś takiego. To na pewno przyciąga kandydatów. Nie jest ich jakoś super dużo, no ale każdy kandydat się liczy. I jeżeli chociażby tym, że to mamy, nawet jeżeli ktoś albo nie wejdzie w procedurę, albo nie będzie się kwalifikował, to już jest ten pierwszy kontakt, to złapanie tak zwane kandydata. Tak że myślę, że korzyści są obopólne – i dla uczelni, i dla kandydatów.

Warto wspomnieć także o pozytywnych opiniach na temat PEUs i – szerzej – uczenia się przez całe życie opierających się na realizowaniu etosu uniwersytetu – realizowaniu obowiązku społecznego. Część entuzjastycznych głosów odnosi się właśnie do sfery idei związanych ze znaczeniem koncepcji uczenia się przez całe życie oraz społecznej roli szkół wyższych. Wyrazem takiego ujmowania roli uczelni jest opracowana przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów w 2007 r. *Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*. Uniwersytety sygnatariusze Karty zobowiązały

się do uwzględniania idei LLL w swoich działaniach, w tym do dostosowywania programów studiów do potrzeb osób dorosłych powracających na studia, a także uznawania wcześniej zdobytego wykształcenia, bez względu na jego formę. Badani, którzy formułowali pozytywne opinie o PEUs, odnosili się właśnie do tego obowiązku uniwersytetu wobec społeczeństwa, jego zaangażowania w procesy inkluzji społecznej, niezależnie od kosztów, wyzwań organizacyjnych czy ewentualnej niechęci innych pracowników. Prezentujący tę orientację uznają PEUs za jeden ze sposobów realizacji doniosłej misji, dzięki której świat ma szansę stać się nieco bardziej sprawiedliwy.

Negatywne opinie i PEUs jako wyzwanie

W ogólnych opiniach dotyczących PEUs, jako wyzwanie i potencjalne zagrożenie, wskazywana jest specyfika efektów uczenia się pozyskiwanych w drodze nieformalnej. W wypowiedziach pracowników uczelni pojawiają się wątpliwości dotyczące ich pełni, adekwatności i aktualności. Umiejętności, wiedza i kompetencje społeczne zdobywane w różnych warunkach mogą nie odpowiadać wymaganiom związanym z kształceniem formalnym na uczelniach. Charakter efektów uczenia się zdobywanych w praktyce zawodowej może nie przekładać się na efekty uczenia się opisane w programach kształcenia na uczelniach. Efekty uczenia spoza edukacji formalnej wymagają dodatkowej interpretacji i dostosowania do języka opisującego kwalifikacje pochodzące z edukacji formalnej. Wymaga to elastycznego podejścia, ale również zadbania o rzetelność oceny. Dodatkowo efekty z doświadczenia zawodowego skupiają się wokół umiejętności, natomiast w opinii części badanych efekty uczenia się w szkolnictwie wyższym w większym stopniu ogniskują się na wiedzy. Z tego powodu wyzwaniem jest odpowiednie ich zweryfikowanie, wypracowanie metod, które pozwolą ocenić w pełny sposób proces edukacyjny kandydata oraz wystandaryzować proces weryfikacji w takiej formie, aby był dostosowany do sposobu weryfikacji i oceny funkcjonującego w szkolnictwie wyższym.

Trudność pewna związana z przeliczaniem właśnie, z kwalifikowaniem tutaj tych poszczególnych umiejętności. Jeśli mówimy oczywiście o kwestiach związanych z formalną edukacją, to tu nie ma przecież żadnych problemów, bo taki student, kandydat przynosi nam konkretne dokumenty, gdzie na podstawie programu studiów, na podstawie sylabusów jesteśmy w stanie prześledzić ten faktyczny tok edukacji. Natomiast w przypadku, kiedy mówimy o uczeniu się, dotykamy sfery bardziej takiej właśnie nieformalnej, mniej namacalnej. Więc tutaj faktycznie trzeba wykazywać się i z jednej, i z drugiej strony, mówię tu i o kandydacie, i o osobach, które w tym procesie ze strony uczelni uczestniczą, pewną elastycznością i umiejętnością przełożenia tego na formalne kryteria.

W ogólnej ocenie funkcjonowania PEUs na uczelniach jako negatywny aspekt z perspektywy pracowników szkół wyższych wskazywane jest także duże obciążenie, jakie niesie za sobą wdrażanie i realizowanie tej procedury w praktyce organizacyjnej i administracyjnej. Negatywne doświadczenia i obawy związane są z koniecznością wykorzystania różnego typu zasobów uczelni, takich jak koszty finansowe czy czas i zaangażowanie pracowników. Problem ten dotyczy zarówno pracowników dydaktyczno-naukowych, jak i administracyjnych, a także organizacji pracy instytucji. Wskazywane jest, że konieczność włączania się pracowników w proces weryfikacji ogranicza ich czas na podejmowanie działań związanych z pracą naukową i dydaktyczną. Przyjmowanie studentów na podstawie procedury PEUs niesie też ze sobą ryzyko zaburzania standardowych procesów rekrutacyjnych oraz wpływa na sposób organizacji zajęć, przez co stwarza dodatkowe obciążenie dla administracji.

To wymaga bardzo dużego nakładu organizacyjnego, administracyjnego, ale też wiedzy jakby merytorycznej i de facto brania na siebie pełnej odpowiedzialności. A wydaje mi się, że jakby i zarówno w naszym systemie nie jest to rozpropagowana forma. Uczelnie z powodów ekonomicznych wolą, żeby student... I organizacyjnych wolą, żeby student przyszedł na pełny cykl,

bo obniżki w czesnym zaraz pojawią się, jak student z jakichś przedmiotów będzie zwolniony na skutek tego. I wydaje mi się, że szkoły same dzisiaj nie są zainteresowane tym systemem.

Z perspektywy pragmatycznej i organizacyjnej utrudnieniem, wpływającym na negatywne opinie dotyczące potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej, jest skomplikowanie i niejednoznaczność formalnoprawnych aspektów dotyczących stosowania procedury. Różne niejasności i wytyczne, do których szczegółowe odniesienia znajdują się w dalszej części publikacji, powodują, że PEUs może być trudne do zrozumienia i zastosowania w praktyce akademickiej. Z jednej strony może to wpływać na niechęć potencjalnych kandydatów do przystąpienia do tej procedury, a z drugiej – wywoływać różnego rodzaju obawy i asekuracyjne postawy po stronie uczelni i osób wdrażających oraz realizujących PEUs. W wyniku działań nakierowanych na zabezpieczenie tych obaw i niejasności istnieje zagrożenie tworzenia nadmiernie skomplikowanych i pracochłonnych procedur albo bardziej lub mniej świadomego stwarzania barier ograniczających możliwość skorzystania potencjalnie zainteresowanym kandydatom (np. brak informowania, wysokie opłaty, złożone procedury).

Natomiast wady: to jest procedura, która jest mało zrozumiała dla osób, które są potencjalnie tym zainteresowane. Bo zrobił się z tego (...) taki trochę biurokratyczny balon, który prowadzi niejako do sytuacji, w której, żeby mieć czyste sumienie jako pracownik uczelni czy członek komisji potwierdzającej efekty uczenia się, muszą być absolutnie pewny w stu procentach, że te efekty uznają za osiągnięte w sposób słuszny, właściwy. A słusznym i właściwym w przekonaniu wielu jest przeprowadzenie standardowej weryfikacji, jaką odbywają studenci. A niekoniecznie taka weryfikacja jest właściwa, i to w moim przekonaniu bierze się też, nawet nie z tego powodu, że ktoś nie ma inwencji twórczej, żeby zrobić taki zestaw pytań czy egzaminów, czy rozmowę przeprowadzić w taki sposób, żeby ona rzeczywiście odzwierciedlała potwierdzenie, że kandydat takie efekty osiągnął. Ale to jest po prostu strach przed jakąkolwiek późniejszą kontrolą, która będzie usterkowała ten sposób myślenia. Bo a dlaczego tak, a dlaczego nie inaczej? (...). Ponieważ ten balon się tworzy, to każdy, kto czyta wewnętrzne przepisy dotyczące tego potwierdzania efektów uczenia się, byłby tym zainteresowany, to sobie myśli: „matko jedyna, wszystkie kolokwia, wszystkie prace, wszystkie projekty muszą zaliczyć, przecież to w ogóle mi się nie opłaca”.

Wskazywanym przez uczestników badania wyzwaniem, które powiązane jest z kontekstem społeczno-kulturowym wdrażania rozwiązań z zakresu uczenia się przez całe życie, jest mała rozpoznawalność procedury PEUs i trudność z docieraniem z informacją na jej temat do potencjalnych kandydatów. Przekłada się to na małą liczbę osób, w wymiarze ogólnym, które będą miały możliwość skorzystania z potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej. Szczególnie ten problem dotyczy osób, które są poza edukacją formalną i nie mają dostępu do informacji na temat PEUs, a do których te rozwiązania są kierowane w pierwszej kolejności.

Idea jest dobra. Kwestią byłoby dobre poinformowanie, żeby student miał tę świadomość, że on przychodzi i może coś takiego zrobić i jak to może zrobić, bo czasami to troszeczkę my odbiegamy i oni też, od tego, co jest w rzeczywistości. Bardzo dużo studentów nie wie o tym, czyli zaczynając studia, oni nie wiedzą o tym, że coś takiego jest możliwe. To jest minus, bo to też może przyciągnęłoby więcej studentów. Zazwyczaj student pracujący mówi: „ale mi jest ciężko, bo ja muszę jeszcze pracować i studiować”, natomiast on tego nie wie, że może część rzeczy sobie zaliczyć. Zazwyczaj ci pracujący chcą się rozwijać już w tej dziedzinie. Oni pracują na przykład na najniższych stanowiskach zarządzających albo wyższych i oni mają już do czynienia z zarządzaniem, z organizacją pracy i przychodzą do nas, i mówią: „to mieliśmy”, „a u mnie w firmie to jest tak”, ale nie wiedzą, że można było od razu wcześniej, oficjalnie dostać zaliczenie przedmiotu.

Innym wyzwaniem, które wiąże się zarówno z kwestią społeczno-kulturowych uwarunkowań, jak i z rozpoznawalnością procedury, jest obserwacja dotycząca braku kompleksowego, systemowego podejścia do wdrażania rozwiązań z zakresu polityki uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym i braku funkcjonujących powiązań z działaniami na rzecz LLL poza nim. Z tego powodu uczelnie mogą mieć problem z wdrażaniem procedury, która nie jest dostosowana do ich kultury organizacyjnej.

W Polsce wprowadzono potwierdzanie efektów uczenia się jako właściwie taki jeden wycinek tej idei uczenia się przez całe życie. A nie zadbano o wprowadzenie innych. To znaczy, mamy otwartą tę drogę właśnie wchodzenia na studia, no, za potwierdzeniem efektów uczenia się, ale de facto nasz system cały szkolnictwa wyższego nie uelastycznił się w żadnym stopniu. (...) No, tutaj ustawodawca, wprowadzając tę możliwość, no, zrobił jakiś duży krok do przodu, ale nie przewidział właśnie wielu różnych innych życiowych sytuacji, które mogą się tu pojawić.

Kolejny obszar, w ramach którego pojawiają się negatywne opinie i który jest wskazywany jako wyzwanie, dotyczy zagrożeń dla wartości przypisywanych tradycyjnemu kształceniu wyższemu oraz społecznej i edukacyjnej roli, jaką odgrywają szkoły wyższe. Opinie te są powiązane z przywiązaniem do etosu uczelni jako instytucji społecznej gwarantującej kompleksowe, rzetelne i wielowymiarowe kształcenie, nie tylko w efekcie kwalifikacji zawodowych. Zobowiązanie do potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej ma nieść za sobą zagrożenie dla autonomii uczelni w zakresie kształcenia, co w skrajnym przypadku miałyby przekształcać szkoły wyższe z instytucji kształcących na instytucje walidujące lub certyfikujące. Pojawiały się jednak także głosy przeciwnie, wskazujące, że uelastycznienie założeń edukacji formalnej byłoby korzystne i uczelnie mogłyby pełnić funkcję centrów LLL, które mogłyby m.in. potwierdzać różne kwalifikacje „częstkowe”.

Wszystko jest fajnie, w idealnym świecie jest super, że ktoś ma jakieś kompetencje zawodowe i sobie je potwierdza. I ja jestem wielkim zwolennikiem tego, ale wyobrażam sobie, do czego to może doprowadzić w jakiejś tam dalekiej przyszłości, jeżeli to się stanie pewnym trendem. I wyobrażam sobie na przykład taki scenariusz: pracodawcy uczą wszystkiego tego, czego tam chcą, czego potrzebują, jakichś tam swoich pracowników, być może coś tam jeszcze dorzucają, i później wysyłają takiego człowieka na ostatnie pół roku, żeby sobie zrobił dyplom uczelni wyższej, po zaliczeniu jakichś tam umiejętności i kompetencji, których niby ten człowiek nie nabył w pracy. (...) I tak naprawdę to jest tylko kwestia pewnego lobbingu i przejaw w prawodawstwie, żeby takie rzeczy zaczęły być dopuszczalne. I wtedy znowu, w skali takiej asymptotycznej, to prowadzi do jeszcze większego zmarginalizowania i upadku roli uczelni w mojej perspektywie. Czyli, podsumowując krótko, idea jest dobra, ale widzę wiele trudności, jeśli chodzi o jej wdrożenie. I zagrożeń.

Zagrożenie dla roli uczelni jako instytucji prowadzących kształcenie wiąże się w opinii części uczestników badania z ograniczeniem możliwości pełnego skorzystania przez studentów korzystających z procedury PEUs z różnych korzyści wynikających ze studiowania w tradycyjnym modelu. Skręcanie i elastyczne modyfikowanie trybu studiowania w wyniku potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej może powodować, że zmniejszony będzie kontakt studentów nietradycyjnych z wykładowcami, kulturą akademicką czy typowymi dla szkolnictwa wyższego modelami kształcenia, co przekładać się może na brak możliwości kształtowania określonych postaw i kompetencji związanych z etosem szkolnictwa wyższego i efektami uczenia się przypisanym do kwalifikacji pełnych uzyskiwanych w drodze edukacji w szkołach wyższych. Wśród przykładowych obszarów wymieniane są posiadanie ugruntowanej teoretycznie wiedzy, umiejętność refleksyjnego wykorzystywania zdobytej wiedzy, krytyczna ocena informacji czy gotowość do wypełniania różnego typu zobowiązań społecznych. Tradycyjnie uniwersytet miał kształcić ludzi „mądrych, refleksyjnych, poszukujących, twórczych, zorientowanych humanistycznie i posiadających szeroką wiedzę”

(Kromolicka, 2018, s. 16). W perspektywie idei humboldtowskiej, edukacyjny wymiar uniwersytetu polega na zapewnianiu wykształcenia ogólnego, zmierzającego do „kształtowania osobowości w wyniku rozwiązywania problemów i akceptacji autorytetu mistrza-profesora”. Natomiast współcześnie „coraz częściej kwestionuje się tradycyjne podejście do ogólnego charakteru akademickiego wykształcenia na rzecz działalności edukacyjnej ukierunkowanej na preferowane dziedziny. Zwracając się coraz większą uwagę na utylitaryzm poznawczy i kształcenie zawodowe na poziomie uniwersyteckim” (Antonowicz, 2014, s. 29).

No cóż, wady to też na pewno, może nie wady, zagrożenia, zagrożenia są, no bo... jako wieloletni, doświadczony nauczyciel akademicki dostrzegam olbrzymią korzyść z tego kontaktu studenta z prowadzącym zajęcia, który ma wiedzę, ma perspektywę, który ma może tą, nie tylko nauczyć określonych technik, ale może swoją, powiedzmy, osobowością wzbogacić studentów i tutaj to nam jakby (...) umyka, te korzyści z takiego kontaktu osobistego studenta z profesorem, doktorem. Na tych zajęciach nauczyciel akademicki nie tylko uczy konkretnych technik, ale on także, prowadząc zajęcia, no prezentuje swoją osobowość, w tym edukuje i pokazuje jakby no inny, ten wykształcony świat i to nam umyka, dlatego nie można byłoby przesadzać. Tylko ja rozumiem, że w takich pojedynczych przypadkach, no jest to akceptowalne i pożyteczne, natomiast bałbym się, gdyby tutaj prowokowało to do takich, powiedzmy w cudzysłowie, nadużyć, a są one możliwe.

Głosy te wskazują na zagrożenie dla etosu uniwersytetu wynikające z możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w sposób nieformalny lub pozaformalny poza murami uczelni. Etos uniwersytetu, czy też idea uniwersytecka w humboldtowskim ujęciu, wiąże się z przywiązaniem do zasad dotyczących wolności i autonomii akademickiej, roli wiedzy, nauki, badań, kształcenia oraz relacji między profesorami a studentami, które miały służyć kształceniu elity, a „najważniejszym celem studiów uniwersyteckich nie było zdobycie określonego zawodu, lecz po prostu zgłębianie wiedzy” (Kromolicka, 2018, s. 10–11). Uniwersytet w tym ujęciu miał być instytucją, która pełniła wyjątkową funkcję w społeczeństwie. Miał służyć odkrywaniu prawd o świecie i rozwijaniu wiedzy na zasadach naukowych, a także pełnić funkcję wychowawczą wobec studentów, którzy mieli być kształceni w odniesieniu do tych ideałów. Jak wskazuje Kromolicka, tak rozumiany etos uniwersytetu z biegiem czasu promieniował na inne uczelnie (2018). Dlatego tego typu głosy mogą dotyczyć nie tylko uczelni akademickich.

Według badanych problemem jest także niezrozumienie w środowisku akademickim idei LLL, kultury i postaw sprzyjających wdrażaniu rozwiązań z tego obszaru. Wskazują, że aby PEUs zaczęło funkcjonować, potrzebne są przede wszystkim zmiany w mentalności pracowników akademickich; wszystkie kwestie o charakterze organizacyjnym czy proceduralnym są wobec nich wtórne.

Bariery o charakterze mentalności, która... powszechnie dominującej, że jak nie mamy czegoś na papierze, to zasadniczo to się nie liczy. Więc niektórzy to już nawet nie wpadają na pomysł, że jakieś doświadczenia chociażby mogą się liczyć i mogą być uznane. Bariery mentalne po stronie wykładowców – tradycjonalistów uniwersytetu, którzy uważają, że przecież nie ma lepszej formy sprawdzenia wiedzy jak udział w wykładzie, a następnie odpytanie tego, co na wykładzie.

Przedstawione ogólne opinie uczestników badania na temat procedury potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej wskazują na potencjalne zagrożenia dla efektywnego i powszechnego wdrażania tego rozwiązania w polskich szkołach wyższych. Z perspektywy czynników społeczno-kulturowych widoczne jest dominujące przekonanie, że rozwiązanie to jest korzystne i odpowiada na potrzeby zmieniającego się modelu uczenia i rozwoju zawodowego we współczesnym świecie. Równocześnie wskazuje się na wyzwania związane z brakiem zaufania i rozpoznawalności efektów

uczenia się uzyskiwanych w drodze nieformalnego uczenia się i edukacji pozaformalnej oraz trudność z dostosowaniem ich do efektów uczenia się możliwych do uzyskania w ramach kształcenia w szkołach wyższych, a także na niski poziom wiedzy na temat dostępnych rozwiązań z zakresu całościowego uczenia się oraz przywiązanie do formalnej edukacji i tradycyjnego modelu kształcenia akademickiego.

Warto też jednak zwrócić uwagę na wyzwania z obszaru formalnoprawnych uwarunkowań wdrażania PEUs w szkołach wyższych. Przedstawiciele uczelni wskazują na obawy związane z obciążeniami organizacyjnymi i administracyjnymi, wynikającymi z konieczności wdrożenia i stosowania procedury. Pojawiają się również negatywne opinie na temat niejednoznaczności w przepisach regulujących stosowanie PEUs oraz ograniczeń, które te przepisy nakładają na uczelnie stosujące PEUs. Wskazanie na te aspekty wyzwań związanych z tworzeniem i wdrażaniem rozwiązań z zakresu potwierdzania efektów uczenia się jest istotne, ponieważ mogą one w znaczący sposób ograniczać działania na rzecz zmian w postawach, przekonaniach i praktykach dotyczących modelu edukacji opierającego się na założeniach idei LLL. Z drugiej strony zapewnienie użytecznych i dostępnych rozwiązań formalnoprawnych może potencjalnie stać się katalizatorem zmian w podejściu do procedury potwierdzania efektów uczenia się, a w szerszym wymiarze – do idei uczenia się przez całe życie.

W przedstawionych opiniach dotyczących postrzegania PEUs w ogólnym wymiarze uwidacznia się współzależność barier i potencjałów związanych z wdrażaniem procedury potwierdzania efektów uczenia się w szkolnictwie wyższym. Aspekty społeczne, kulturowe, organizacyjne i prawne wzajemnie na siebie wpływają i należy w komplementarny sposób podchodzić do nich jako do uwarunkowań funkcjonowania tego rozwiązania w polskich szkołach wyższych. Szczegółowe rozpoznanie tych zagrożeń i szans rozwoju wydaje się niezbędne w myśleniu o wypracowaniu rekomendacji służących upowszechnianiu możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze nieformalnego uczenia się i edukacji pozaformalnej.

4.1.3. Motywacje do prowadzenia PEUs

*Uważam to za wspaniałą, naprawdę wspaniałą sposobność dla ludzi, którym dzięki tym rozwiązaniom stworzyliśmy pewne szanse (...), których dotąd nie mieli. Czyli dla ludzi tych w wieku późno dorosłym, nie chcę mówić senioralnym, ale ten też mam na uwadze, dlaczego nie? **Wszyscy ci, którzy już dawno opuścili uczelnię i gdzieś tam może marzyli, ale nie werbalizowali tego, o powrocie na studia, teraz mają taką możliwość.** Ci, którzy po prostu z racji swoich zainteresowań zawodowych chcieliby podjąć studia, a nie bardzo się widzą, bo właśnie nie mają czasu na pełny tok studiów, 5 lat, 3 lub 2, częściowo znaleźliby ten czas na rok czy 2 lata studiów, ale na cały ciąg nie. **Więc to jest naprawdę fantastyczna szansa dla wszystkich takich ludzi, którym studia przydadzą się w życiu nie tylko z takich utylitarnych, profesjonalnych względów (...), ale też po prostu dla ubogacenia samego siebie, dla pełniejszego, szerszego myślenia, jak to się zwykle mówi – dla poszerzenia horyzontów. Wspaniałe jest studiowanie** [wyróżnienie – red.].*

Wprowadzenie możliwości potwierdzania efektów uczenia się w każdym przypadku jest decyzją uczelni. Jak wskazano, ustawa nałożyła obowiązek przyjęcia odpowiednich uchwał senatów, jednak – jak pokazują dane z desk-research, dotyczącego informowania o PEUs – nie oznacza to, że faktycznie taka możliwość zaistniała.

Motywacje to czynniki, które sprawiają, że uczelnia decyduje się na wprowadzenie możliwości PEUs. Towarzyszą uczelniom, ich jednostkom i osobom odpowiedzialnym za tę procedurę. W analizie oddzielono motywacje od korzyści (omówione w obszarze piątym), które uczelnie faktycznie odniosły dzięki wprowadzeniu PEUs. Motywacje należą do różnych porządków. Część z nich ma charakter głęboko ideowy i odnosi się do takich zagadnień, jak misja uniwersytetu czy przeciwdziałanie nierównościom, część jest pragmatyczna i dotyczy korzyści finansowych. Uzupełniają je motywacje związane z wizerunkiem uczelni.

Motywacje ideowe

Pierwszą grupę motywacji określono mianem „ideowych”. Badani, którzy wskazywali motywacje z tego porządku, odnosili się do kategorii wyższego dobra (różnie definiowanego), do tego, co służy podmiotom innym niż uczelnia, i tego, co wywiera pozytywny wpływ na rzeczywistość i otoczenie społeczne uczelni. Motywacje ideowe łączyli z podmiotowością każdego człowieka, wspieraniem go w indywidualnym rozwoju, z odgrywaniem przez uczelnię roli kreatora zmiany społecznej, a także z odpowiedzią na potrzeby zmieniającego się świata. Wynikają one przede wszystkim z przekonania o ważnej roli akademii w kreowaniu rzeczywistości i pełnieniu przez nią obowiązku wobec społeczeństwa.

Nie jest możliwe określenie, czy motywacje te były przyczyną podjęcia decyzji o prowadzeniu PEUs przez uczelnię, czy jej jednostkę, jednak celem było nie tyle uzyskanie jednoznacznych i wiążących odpowiedzi, ile poznanie katalogu możliwych motywacji. Ponieważ część badanych, mówiących o motywacjach ideowych, reprezentowała władze uczelni lub ich jednostek albo była naukowcami cieszącymi się szacunkiem w swoim środowisku, a nawet w skali kraju, można sądzić, że w pewnej mierze są to nie tylko motywacje poszczególnych osób, lecz także uczelni.

a) Uczelnia jako kreator zmiany społecznej

Pierwszym typem motywacji ideowych są te związane z postrzeganiem zmiany społecznej, wynikające z przekonania, że uczelnia powinna być kreatorem zmiany społecznej. Powinna nie tylko odpowiadać na potrzeby zmieniającego się świata, lecz także je inicjować, odnosząc się do rozwiązań pożądanых ze względu na wartości, np. przekonanie o konieczności działania na rzecz inkluzji społecznej. Pożądaną wartością, na rzecz której działa uczelnia poprzez wprowadzenie PEUs, może być także faktyczne otwarcie się na osoby w różnym wieku, tak by mogły w nieskrępowany sposób rozwijać wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, będąc pełnoprawnymi członkami społeczności akademickiej. Umożliwienie im potwierdzenia posiadanych efektów uczenia się ma sprawić, że będą chętniej podejmować studia, dzięki czemu zwiększy się szansa na ich wejście w świat akademii. Studenci nietradycyjni, których uczelnia w ten sposób pozyska, mogą stać się ambasadorami LLL i, zgodnie z wywodzącą się z oświecenia koncepcją, dzięki uzyskiwaniu wiedzy dążyć do szczęścia. Z drugiej natomiast strony zmiana społeczna będzie dotyczyć pracowników akademii, którzy otworzą się na świat zewnętrzny.

Może też, podobnie jak w moim przypadku, więcej osób miało takie własne doświadczenia, że w samej procedurze jest jakaś głębsza idea, która wcześniej nie była w polskiej edukacji wdrażana. Głębsza idea tego, że człowiek może nabywać różne efekty uczenia się nie tylko w ramach uczelni. Że może tego się nauczyć samodzielnie i wieloma innymi drogami i że warto to połączyć i warto to uznać.

Ważnym elementem tej motywacji w decyzjach o wdrożeniu PEUs na uczelni jest gotowość do zmiany jej roli i przekonanie o słuszności tej decyzji. Uczelnia, dzięki wprowadzeniu PEUs, miałaby zmienić funkcję społeczną. Nie kształciłaby już przede wszystkim ludzi młodych, bezpośrednio po maturze i przed rozpoczęciem kariery zawodowej, a zatem nie stanowiłaby również placówki o charakterze wychowawczym czy formacyjnym. Stałaby się miejscem rozwoju i uzyskiwania nowych kompetencji przez ludzi niezależnie od etapu ich życia i kariery, przy uwzględnieniu posiadanego przez nich doświadczenia. Oznacza to konieczność zmiany myślenia o roli uczelni – tak, by z miejsca, w którym człowiek znajduje się jednorazowo przez kilka lat w młodości, stała się centrum uczenia się przez całe życie.

(...), żeby pracownicy zauważyli, że świat się niestety zmienia i my musimy reagować na to, co się dzieje. I dlatego, jak my jesteśmy tak zakleszczeni w tym, że mamy studentów, trzeba ich nauczyć, wypuścić i to jest taki jednorazowy proces i następny, to jesteśmy nieprzystosowani do tego, co się w tej chwili na świecie dzieje.

Należy podkreślić, że w przytaczanych opiniach badanych motywacje związane z ideami właściwymi dla humanistycznej wizji uczenia się przez całe życie, wynikające z przekonania o autoteliczności zdobywania wiedzy i jednocześnie o równorzędności różnych sposobów uczenia się, stoją za decyzją o wdrożeniu PEUs, a nie tylko wynikają z przekonania o słuszności idei LLL.

b) Odpowiedź na potrzeby zmieniającego się świata

Drugi typ motywacji ideowych opiera się na przekonaniu o konieczności odpowiadania na potrzeby zmieniającego się świata, czyli zmianę społeczną, i wynikającą z nich częściową społeczną zmianę oczekiwań wobec uczelni. W rozdziale teoretycznym wskazano, że jednym ze sposobów ujmowania LLL jest – określony mianem neoliberalnego – taki, w którym jednostka uczy się, ponieważ musi się nieustannie przekwalifikowywać, by sprostać wymaganiom rynku pracy (Melosik, 2018). Badani wskazywali, że uczelnie nie działają w próżni i – choć etos i autonomia uczelni są niezwykle ważne, a ona sama nie może stać się „szkółką zawodową”⁸ – przynajmniej w pewnej mierze muszą funkcjonować w odniesieniu do tego, czego potrzebuje ich otoczenie, w tym rynek pracy. Jeżeli wymaga on ciągłego przekwalifikowywania się, uczelnia powinna na tę potrzebę odpowiadać, umożliwiając budowanie nowych kompetencji na fundamencie już posiadanych – zarówno uzyskanych w drodze edukacji formalnej, jak i w pracy czy działalności społecznej.

B: Co za tym stoi? Jaka jest motywacja?

O: Taka, że ważne jest doświadczenie. [To są] osoby, które mają duże doświadczenie w pracy, czyli można przyjąć, że część efektów, które tutaj kształcimy, ma już zdobyte (...). Może być już w pewnym wieku albo takim, który nie pozwala [na tradycyjne studia]. Czy też czasu będzie brakowało na to, żeby pełne studia podejmować. I tutaj jest ta możliwość przyspieszenia. Czy też z jednej strony przyspieszenia, a z drugiej udokumentowania też prawdziwego doświadczenia tej osoby. (...) Ta osoba chce też mieć udokumentowane to, że posiada takie i takie uzdolnienia (...).

⁸ Sformułowanie pojawiające się w wywiadach z pracownikami szkół akademickich. Nie występowało w wywiadach z pracownikami prywatnych i państwowych szkół zawodowych.

c) Docenienie doświadczenia zawodowego jako źródła kompetencji

Trzecia kategoria motywacji ideowych pojawiła się przede wszystkim w wypowiedziach przedstawicieli szkół zawodowych i, po części, kierunków praktycznych w innych typach uczelni. Jej podstawą jest przeświadczenie o wartości doświadczenia zawodowego w procesie nabywania kompetencji. Badani wskazywali, że w ich rzeczywistości – rzeczywistości intensywnej współpracy z lokalnym rynkiem pracy – przekonanie o wartości doświadczenia zawodowego w nabywaniu kompetencji jest naturalne i właściwe. Osoby, które wskazywały na tę motywację jako ważną w podjęciu decyzji o wprowadzeniu PEUs, odnosiły się do zachodzących zmian rzeczywistości społecznej. W sytuacji, w której edukacja formalna i dyplomy tracą znaczenie, doświadczenie zawodowe staje się coraz bardziej cennym i powszechnie uznawanym źródłem kompetencji, a uczelnie, ich zdaniem, muszą się do tych zjawisk dostosowywać.

(...) naszą wizją jest kształcenie kadr, regionalnych kadr gospodarki (...). Pochodną tej wizji jest nasza misja wyrażająca się w przygotowaniu do poszczególnych rodzajów zawodów. Bo jesteśmy uczelnią zawodową, to jak jesteśmy uczelnią zawodową, to musimy uwzględnić to, że w zawodzie człowiek też się kształci. Musimy i chcemy nawet to uwzględnić. A to oznacza, że nie jesteśmy jedynym niepodważalnym dawcą wiedzy i umiejętności dotyczących danego zawodu.

(...) jesteśmy uczelnią o profilu praktycznym, my doceniamy praktykę, my doceniamy praktyków. I jakby dla mnie jest to naturalne pójście za ciosem i pokazanie osobom, które posiadają doświadczenie praktyczne, że uczelnia jest też miejscem dla nich. Że oprócz tego, że posiadają doświadczenie zawodowe, mogą jeszcze uzyskać dyplom, który będzie potwierdzał ich kompetencje nie tylko zawodowe, ale też poszerzał ich wiedzę teoretyczną.

W rzeczywistości, w której funkcjonują szkoły zawodowe i kierunki praktyczne, doświadczenie zawodowe jest równoprawnym źródłem wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych i zasadą ich działania, dlatego wdrożenie PEUs było naturalną konsekwencją takiego podejścia.

Motywacje: relacja z otoczeniem uczelni – realizacja jej trzeciej misji

Drugą grupą motywacji są te związane z budowaniem relacji pomiędzy uczelnią a jej otoczeniem społeczno-gospodarczym. Mogą one przybierać różne formy, uzależnione od charakteru kierunku, rodzaju uczelni czy dotychczas podejmowanych form współpracy. Ta grupa motywacji wpisuje się w ustawowy wymóg działań na rzecz realizacji trzeciej misji szkolnictwa wyższego.

a) Realizacja formalnego wymogu współpracy uczelni z otoczeniem

Przedstawiciele niektórych uczelni wskazywali z kolei, że dzięki wprowadzeniu PEUs mogą zrealizować obowiązek, który nakłada na nie ustawa, czyli podejmować współpracę z szeroko pojętym otoczeniem społeczno-gospodarczym. Ten ustawowy wymóg stanowi formalny wyraz idei trzeciej misji uczelni. W polskim systemie szkolnictwa wyższego idea ta została wyrażona w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018 r. W preambule do ustawy zapisano:

„Uznając, że dążenie do poznania prawdy i przekazywanie wiedzy z pokolenia na pokolenie jest szczególnie szlachetną działalnością człowieka, oraz dostrzegając fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, określa się zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz prowadzenia działalności naukowej w oparciu o następujące pryncypia:

- obowiązkiem władzy publicznej jest tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych i twórczości artystycznej, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej,
- każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia,
- uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym" (ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, 2018).

Zapis o podobnej treści znajdujemy w artykule 2 ustawy: „Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach”. Podejmowanie aktywności edukacyjnej w ramach trzeciej misji zostaje zatem przypisane polskim uczelniom na mocy prawa.

Pojęcie trzeciej misji uczelni to stosunkowo nowa jakość w sposobie myślenia o szkolnictwie wyższym i jego funkcji społecznej. Klasyczny model uniwersytetu, według założeń Alexandra von Humboldta, koncentrował się na procesach gromadzenia i reprodukcji wiedzy (Bilczewski, 2011; Kwiek, 2011). Zgodnie z tym ujęciem szkoły wyższe miały zagwarantowaną wolność działalności naukowej i pełną autonomię instytucjonalną, a do ich podstawowych zadań należało nauczanie i prowadzenie badań naukowych (*Einheit von Lehre und Forschung*), które z czasem zostały określone jako pierwsza i druga misja uniwersytetu.

Wzrost znaczenia wiedzy w gospodarce, a także jej rola w procesach rozwoju społecznego i cywilizacyjnego wpłynęły na to, że pewne aspekty klasycznego modelu uniwersytetu w ostatnim czasie stały się przedmiotem dyskusji – nie tylko akademickiej. Zastrzeżenia w przeważającej mierze dotyczyły tego, że w ramach dwóch podstawowych misji uczelnie za mało angażują się w przekazywanie i wykorzystanie wiedzy w relacjach ze swoim społeczno-gospodarczym otoczeniem. Na fali tej krytyki wyłoniła się idea trzeciej misji uniwersytetu. Pojęcie to pojawiło się w literaturze naukowej u schyłku ubiegłego wieku i towarzyszyło koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, zaproponowanej przez Burtona Clarka (1998). Według Clarka szkolnictwo wyższe powinno włączyć się w procesy rynkowe, odgrywać większą rolę w inicjowaniu przedsięwzięć gospodarczych, a w rezultacie osiągać przychody finansowe. Ten głos, niezależnie od krytyki, z jaką się spotkał, stał się ważnym argumentem na rzecz przekonania, że uniwersytet ma za zadanie upowszechniać wyniki badań naukowych i prowadzić działania na rzecz ich praktycznego zastosowania. Realizacja tego zadania wymaga od uczelni współdziałania z otoczeniem gospodarczym, nawiązania współpracy z pracodawcami i uwzględnienia ich potrzeb w tworzeniu programów badawczych oraz planów dydaktycznych. Pojęcie trzeciej misji wykracza jednak poza ramy czysto rynkowe. Jak piszą Krzysztof Leja i Anna Kola, ma ono „służyć większemu niż dotychczas angażowaniu się instytucji akademickich w procesy rozwoju społecznego na różnych poziomach – ekonomicznym, cywilizacyjnym, moralnym i etycznym” (Leja i Kola, 2015, s. 5). Innymi słowy, zobowiązuje ono szkolnictwo wyższe do kreowania wzajemnych relacji ze środowiskiem społecznym, mając na uwadze wychodzenie naprzeciw jego potrzebom i oczekiwaniom. Cezary Kościelniak i Jarosław Makowski zauważają, że trzecia misja „ma uzupełniać uniwersytet w jego wymiarze rozwoju regionalnego oraz odpowiadać na społeczne wyzwania, takie jak np. zrównoważony rozwój czy budowanie platformy do debaty publicznej. Te, jak i wiele innych zobowiązań społecznych, nie podlegają już dyskusji. Uczelnie przestają być zamkniętymi na rzeczywistość «samotnymi wyspami», lecz stają się aktywnymi *change makers* na poziomie regionalnym, krajowym, a niektóre – międzynarodowym” (Kościelniak i Makowski, 2011, s. 9). Społeczne zaangażowanie szkolnictwa wyższego wiąże się zatem zarówno ze wspomaganiem gospodarki, jak i z współpracą z instytucjami publicznymi czy organizacjami pozarządowymi w realizacji przedsięwzięć mających na celu osiągnięcie istotnych korzyści społecznych.

b) Odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, studia bardziej praktyczne

Przedstawiciele uczelni bądź kierunków o charakterze praktycznym, w tym zwłaszcza wyższych szkół zawodowych (państwowych i prywatnych), jako motywację do wprowadzenia możliwości PEUs wskazywali budowanie dobrej relacji z potencjalnymi i aktualnymi pracodawcami swoich studentów. PEUs miałyby być kolejnym elementem budowania dobrych relacji, uzupełniającym np. angażowanie pracodawców w tworzenie programów studiów albo wybranych zajęć.

Badani – jeżeli reprezentowali np. PWSZ – wskazywali, że dostosowywanie programów studiów do potrzeb lokalnego rynku pracy jest powinnością szkoły, w czym zawiera się uczynienie ich bardziej nastawionymi na praktykę. Wdrożenie procedur PEUs, które „dowartościowują” praktykę czy też kompetencje uzyskane dzięki doświadczeniu zawodowemu, jest zwróceniem się ku praktycznemu wymiarowi studiów wyższych. Podkreślana przez badanych potrzeba współpracy z pracodawcami oraz dostosowania się do lokalnych rynków pracy stanowi bardzo wymierny i warty podkreślenia sposób realizacji idei trzeciej misji.

Podobne głosy pojawiły się wśród uczestników seminariów konsultacyjnych. Zwrócili uwagę, że specyficzną rolę, zarówno państwowych, jak i niepublicznych wyższych szkół zawodowych, jest kształcenie kadr dla lokalnego rynku pracy, a szerzej wychodzenie naprzeciw potrzebom swoich regionów i społeczności lokalnych. Jedna z uczestniczek podkreśliła znaczenie współpracy z pracodawcami i przedsiębiorstwami funkcjonującymi w rynkowym otoczeniu zawodowych szkół wyższych. Przykładem takiego współdziałania miało być porozumienie między jedną z prywatnych szkół wyższych na Pomorzu a liczącym się w regionie przedsiębiorstwem w sprawie kształcenia na kierunku logistyka. Firma ta chciałaby umożliwić swoim pracownikom podwyższanie kwalifikacji, w tym również uzyskanie wyższego wykształcenia. Dlatego zainteresowana jest współpracą w przygotowywaniu procedur potwierdzania efektów uczenia się w ramach rekrutacji na ten kierunek.

Jednocześnie badani reprezentujący szkoły akademickie wskazują, że budowanie relacji z otoczeniem nie może sprawić, że uczelnia podporządkuje się jego potrzebom – także gdy będzie potwierdzać efekty uczenia się osiągnięte dzięki doświadczeniu zawodowemu czy w działalności społecznej. Tak opisana motywacja ma więc pewne ograniczenia, wynikające z funkcji, jaką pełnią lub powinny pełnić uczelnie w społeczeństwie.

(...) są teraz opinie i one się w świecie zachodnim coraz częściej powtarzają, że myślenie o tym, że uczelnia ma produkować ludzi na rynek pracy, jest myśleniem, które prowadzi donikąd, i że jest to ślepy zaułek, bo uczelnia od tego nie jest. Rolą uczelni jest kształcenie ludzi, którzy potrafią myśleć, ludzi, którzy czytają, ludzi, którzy chcą... mają stanowić elitę intelektualną, elitę tak szeroko pojętą. Ja mam świadomość tego, że w ten sposób się zaczyna myśleć i nie mam zamiaru temu zaprzeczać, ja też uważam, że uczelnia nie jest po to, przynajmniej uniwersytet, bo oczywiście są szkoły zawodowe, to w ogóle o tych nie mówię. Ale uniwersytet nie jest instytucją usługową, i nie powinien być, w stosunku do rynku.

Obawa o ograniczenie autonomii uczelni i ich uzależnienie od logiki rynku pokrywa się z uwagami zawartymi w podrozdziale o perspektywie krytycznej w badaniach nad polityką LLL oraz z negatywnymi opiniami na temat procedury PEUs.

Motywacje pragmatyczne

Mianem motywacji pragmatycznych określono te, które wynikają z przekonania, że prowadzenie PEUs może przynieść uczelni korzyści. Te prognozowane przez szkoły wyższe odnoszą się do różnych obszarów. W szczególności były to: budowa pozytywnego wizerunku uczelni, zwiększenie jej

konkurencyjności i uzyskanie większej liczby chętnych podczas rekrutacji (co ma przekładać się na większą liczbę studentów), możliwość czerpania korzyści finansowych z prowadzenia procedury PEUs bądź z czesnego dodatkowych studentów oraz realizacja ustawowego obowiązku prowadzenia PEUs⁹.

a) Budowa wizerunku uczelni

Pierwszym typem motywacji o charakterze pragmatycznym jest chęć budowania pozytywnego wizerunku uczelni, zarówno w otoczeniu społeczno-gospodarczym, jak i wśród obecnych i potencjalnych studentów. Zapewne między innymi ze względu na małe rozpowszechnienie PEUs w Polsce uczelnie, które decydują się na wprowadzenie tej możliwości, postrzegają się (i mogą być postrzegane) jako nowoczesne, posiadające dodatkowy element oferty, odpowiadające na pojawiające się potrzeby i wyzwania.

Nowoczesność

Badani wskazywali, że PEUs jest w Polsce nowym rozwiązaniem, mało rozpowszechnionym, ale dobrze funkcjonuje w części państw „starej UE”, dlatego wdrożenie „zachodniego” rozwiązania jest uznawane za nowoczesne. W wypowiedziach pojawiało się odwołanie do początków programu Erasmus w Polsce. Początkowo wdrażały go wyłącznie dobre, duże uczelnie, a uczestnictwo w nim świadczyło o obecności w głównym, europejskim nurcie rozwoju szkolnictwa wyższego. Podobnie ma być z PEUs – przedstawiciele uczelni, które jako jedne z pierwszych w Polsce praktykują PEUs, wskazują, że świadczy to o ich nowoczesności. Wizerunek nowoczesnej szkoły wyższej, podążającej z duchem czasu, stosującej rozwiązania dostępne na uczelniach zagranicznych, ma jednoznacznie pozytywne konotacje, które m.in. mogą przekładać się również na zwiększenie liczby kandydatów.

(...) to też pokazuje, że idziemy (...) z duchem czasu, z bieżącymi przepisami na bieżąco i jesteśmy nowoczesną uczelnią, która nie chce odbiegać od standardów, wysokich standardów.

Po pierwsze – wizerunek na pewno. Że jesteśmy nowocześni, że mamy coś takiego, że zapraszamy, że to jest właśnie kolejny... Kolejna droga do rekrutowania się.

Nowoczesność może być atrakcyjna nie tylko dla potencjalnych studentów, lecz także dla kadry akademickiej. Wśród wypowiedzi badanych jako motywację do wprowadzania PEUs wskazano chęć spróbowania czegoś nowego, ciekawego, dotychczas niepraktykowanego, co również może się okazać użyteczne.

Natomiast mnie się to wydało jakieś niezwykle pociągające, jakieś nowoczesne i otwierające zupełnie nowe perspektywy, których ja nie byłam w stanie wtedy przewidzieć, ale wiedziałam, że one będą na pewno ciekawe. Ale też wiedziałam, że akurat w zawodzie dziennikarza jest wiele takich osób, które kończyły studia, ale bez dyplomu, więc też wiedziałam, że to się może po prostu przydać, że to będzie po prostu przydatne w taki zwyczajnie użyteczny sposób.

Otwartość na potrzeby studenta (klienta), także nietradycyjnego

Przedstawiciele tych uczelni, które przywiązują dużą wagę do kształtowania dobrego wizerunku wśród studentów (również potencjalnych), ponieważ są oni ich klientami, wskazują, że umożliwienie PEUs jest kolejnym udogodnieniem, otwarciem się na specyficzne potrzeby pewnej grupy. Kreowanie takiego obrazu jest elementem ich polityki, a zatem poszukują rozwiązań, które będą pomagały znajdować rozwiązania dla pojawiających się wyzwań.

⁹ Przedstawiciele niektórych uczelni byli przekonani, że nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2014 r. nakłada na nie taki obowiązek.

To jest kolejny element, który jest udogodnieniem dla kandydata, więc jeżeli jesteśmy uczelnią, która jest prokliencka i chce, żeby ten kandydat miał możliwość studiowania i przyjscia na uczelnię, korzystając z różnych form, to musimy mieć to PEU, jeżeli ustawa nam tą furtkę otwiera, nie ma o czym mówić. Także będziemy to PEU zawsze mieć.

Dla uczelni, których przedstawiciele mówili o tej motywacji, student nietradycyjny, podejmujący studia na późniejszym etapie życia niż ukończenie liceum, jest równie ważnym klientem. Ponieważ otwartość na studenckie potrzeby jest ważną wartością, uczelnie za pomocą PEUs umożliwiają jej realizację.

b) Zwiększenie konkurencyjności, poprawa rekrutacji

Drugim typem motywacji o charakterze pragmatycznym jest chęć zwiększenia konkurencyjności uczelni, a co za tym idzie – poprawa w zakresie rekrutacji, czyli przyciągnięcie dodatkowych studentów. Na etapie tworzenia koncepcji badania ta motywacja wydawała się jedną z ważniejszych. Pojawiła się w wywiadach, jednak nie była powszechna – wymieniano ją jako jedną z wielu, czasem tylko jako ich uzupełnienie.

O: [PEUs daje szansę] na zwiększoną rekrutację (...). Generalnie to jest nasz chleb. Jeżeli mamy studentów, to mamy czym zapłacić naszym pracownikom.

B: (...) Są jeszcze jakieś korzyści dla uczelni?

O: Jak by to połączyć ze wszystkimi elementami, takimi jak marketing, dotarcie do nowych grup... Ale to i tak, i tak summa summarum przekłada się na rekrutację. Bo możemy uderzyć do grup tych, które pukają właśnie do szklanego sufitu i chciałyby przyspieszyć sobie tok studiów, to może przekonać tych niezdecydowanych. Czyli mamy zwiększoną rekrutację.

Dla nas, jako dla uczelni prywatnej, po pierwsze to jest duży prestiż i to jest jednak wabik dla kandydatów, że my potwierdzamy ich efekty uczenia się i nie muszą uczestniczyć w zajęciach, które, powiedzmy, mają w małym palcu.

Badani wskazywali, że decyzja o wdrożeniu PEUs była motywowana nadzieją na uzyskanie dodatkowych kandydatów, którzy dzięki możliwości potwierdzenia efektów uczenia się, które już osiągnęli, postanowią zostać studentami i tym samym zapewnią właściwą liczebność grup zajęciowych. Motywacją było więc uzyskanie czesnego od dodatkowych studentów. Dotyczyła ona przede wszystkim uczelni niepublicznych; mogłaby pojawiać się także w odniesieniu do studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych. Nie występowała natomiast w kontekście pozyskiwania dodatkowych studiujących na studiach stacjonarnych na mało obleganych kierunkach borykających się z problemami w zrekrutowaniu właściwej liczby studentów.

c) Korzyści finansowe

Zgodnie z ustawą prowadzenie procedury PEUs może wiązać się z odnoszeniem przez uczelnię korzyści finansowych. Szkoły wyższe mają prawo pobierać za PEUs opłatę w wysokości 120% poniesionych kosztów. W założeniu procedura ta ma być więc dla uczelni dochodowa i dla części z nich stanowiła motywację do opracowania i wdrożenia odpowiednich rozwiązań.

No i oczywiście są to pieniądze. Bo to nie jest darmowa procedura (...). Oczywiście wyważamy to, żeby było uczciwie i sprawiedliwie, i informujemy, jeśli koszty procedury przekroczą koszty, nie wiem, studiowania normalnego oczywiście, aczkolwiek, no, dla uczelni to też są duże benefits.

Na etapie projektowania badania, po rozmowach z kilkorgiem przedstawicieli uczelni publicznych, postawiono hipotezę, że uczelnie (zwłaszcza niepubliczne) będą wprowadzały możliwość PEUs ze względu na potencjalne korzyści finansowe. W toku badania okazało się, że według większości badanych PEUs jest procedurą raczej nieopłacalną, ponieważ nie tylko nie pozwala zarobić, ale wymaga przeznaczania przez uczelnie dodatkowych środków, zwłaszcza w postaci zaangażowania czasowego pracowników.

d) Wypełnienie wymogów ustawy

Władze i przedstawiciele części uczelni założyli, że zapisany w ustawie o zmianie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* obowiązek przyjęcia uchwał senatów dotyczących PEUs jest równoznaczny z obowiązkiem prowadzenia PEUs.

A druga [motywacja] to (...) przymus ustawowy, bo ustawa nakładała na nas obowiązek przygotowania, nie zostawiła dobrowolności w tym względzie, ona nałożyła na uczelnię obowiązek przygotowania procedury potwierdzania efektów, więc gdybyśmy nawet wcześniej nad tym nie myśleli, to trzeba by przemyśleć tak czy inaczej.

B: Czy były jakiekolwiek motywacje, inne niż takie wynikające z obowiązku ustawowego, żeby wprowadzać tę procedurę?

O: Nie.

B: Niespecjalnie?

O: Nie. No powiem tak, nieformalnie potwierdzanie efektów uczenia się funkcjonowało u nas na uczelni od wielu lat w ramach indywidualnej organizacji studiów czy indywidualnego toku studiów.

W ustawie zapisano, że uczelnie mają obowiązek podjęcia uchwały senatu w sprawie PEUs:

Art. 44. Senaty uczelni są obowiązane, w terminie do dnia 30 czerwca 2015 r., podjąć uchwały w sprawach, o których mowa w art. 170f ustawy, o której mowa w art. 1, w brzmieniu nadanym niniejszą ustawą.

Art. 170f. Senat uczelni określa organizację potwierdzania efektów uczenia się, w tym: 1) zasady, warunki i tryb potwierdzania efektów uczenia się; 2) sposób powoływania i tryb działania komisji weryfikujących efekty uczenia się.

Jeśli weźmie się pod uwagę, jak niewielki odsetek uczelni praktykuje PEUs, a nawet ma dostępną informację na stronie internetowej, taka interpretacja nie była wśród uczelni zbyt popularna. Większość przyjęła ten obowiązek literalnie – senaty podjęły uchwały, w których opisano organizację PEUs, jednak nie oznaczało to automatycznego wprowadzenia PEUs jako dostępnego rozwiązania.

4.2. Obszar drugi: tworzenie i wdrażanie procedur na uczelniach oraz w ich jednostkach

Obszar drugi analizy funkcjonowania potwierdzania efektów uczenia się w polskich uczelniach zawiera syntetyczną analizę sposobów tworzenia procedur zastosowanych przez polskie uczelnie, które wzięły udział w badaniu, oraz opis tego, jak były wdrażane. Zaprezentowano także przykłady dobrych praktyk, związanych przede wszystkim ze współpracą między uczelniami, czerpaniem z doświadczeń krajowych i zagranicznych oraz rozwiązań wspierających zapewnienie jakości i efektywność wykorzystania zasobów. Zasoby te to m.in. przeprowadzenie pilotażu czy zaangażowanie w tworzenie procedur osób odpowiedzialnych za takie obszary, jak jakość kształcenia czy tworzenie programów studiów.

4.2.1. Proces opracowywania i wdrażania procedur na poziomie uczelni. Współpraca między uczelniami

Badanie przeprowadzone wśród uczelni różnego typu, stosujących procedurę PEUs, pokazuje, że sposoby i procesy tworzenia oraz wdrażania rozwiązań z zakresu potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej przyjmują różną formę. Trudno jest wskazać jeden model lub standard tych działań. Zidentyfikowane różnice nie są powiązane z różnicami w typach uczelni – sposoby kształtowania rozwiązań w tych samych typach szkół wyższych bywają odmienne.

Wypowiedzi przedstawicieli szkół wyższych, które stosują procedury potwierdzania efektów uczenia się, wskazują, że opracowanie zasad stosowania PEUs, dostosowanych do specyfiki danej uczelni, niejednokrotnie sprawiało trudność i było postrzegane jako wyzwanie. Istotnym aspektem, który mógł wpłynąć na trudności w tworzeniu formalnych i praktycznych rozwiązań dotyczących funkcjonowania PEUs w niektórych uczelniach, było poczucie braku przygotowania do tych działań na etapie, w którym wprowadzono odpowiednie zapisy ustawowe, zobowiązujące szkoły wyższe do przyjęcia odpowiednich procedur. Opisywany brak przygotowania był wskazywany w kilku obszarach.

Pierwszy był związany z omawianym wcześniej aspektem konieczności zmiany sposobu myślenia o procesie kształcenia, uwzględniającego założenia koncepcji uczenia się przez całe życie. Uczestnicy badania wskazywali, że ważne jest rozumienie celów i kontekstu wprowadzanych rozwiązań PEUs, aby opracowane procedury odpowiadały tym celom oraz żeby zyskać akceptację środowiska uczelnianego na etapie ich wdrażania.

Kolejny obszar związany był z deklarowanym brakiem adekwatnej wiedzy na temat sposobu opracowania i wdrażania PEUs. Dla wielu uczelni było to nowe rozwiązanie, które wymagało dostosowania organizacji pracy instytucji. Równocześnie brakowało dostępu do modelowych, praktycznych rozwiązań, które w łatwy sposób mogłyby być dopasowane do warunków organizacyjnych danej szkoły wyższej. Uczelnie, które nie miały istotnych doświadczeń w prowadzeniu działań z obszaru uczenia się przez całe życie, traktowały PEUs jako istotne wyzwanie wymagające dużego nakładu pracy. W powiązaniu z tym problemem jako utrudnienie był wskazywany ogólny charakter zapisów prawnych, dotyczących wprowadzenia PEUs w szkołach wyższych, lub w opinii części badanych ich niejednoznaczność. Wpływało to na brak poczucia pewności co do adekwatności i standardu wypracowywanych regulacji.

(...) wtedy programy studiów trzeba było dostosować do KKK, wtedy trzeba było się szybciej nauczyć posługiwania słownikiem efektów kształcenia się, formułowaniem tych efektów kształcenia i całym tym galimatiasem, który został wprowadzony. Jakaś tam trudność była, jakiś opór był, ale to dla ludzi, którzy się nauką zajmują, to takie rzeczy nie są rzeczami niemożliwymi. Więc jeżeli są dziekani, prodekan, komisje dydaktyczne, wówczas na wydziałach dostają zadanie, żeby się przygotować do efektów uczenia się, to każdy się z tym zapoznał.

Wśród rozwiązań na rzecz przygotowania się do wprowadzenia procedury na uczelni szkoły wyższe podejmowały różne działania, które służyły pozyskaniu odpowiednich informacji o sposobie opracowania procedury.

Część uczelni skupiała się na wewnętrznych pracach i analizach, które w niektórych przypadkach wiązały się z przewidywaniem konieczności wdrożenia PEUs w związku z tworzeniem prawa i wytycznych unijnych i EOSW dla LLL i szkolnictwa wyższego. Miało to miejsce na długi czas przed obowiązkiem ustawowym lub opracowywaniem procedur w odniesieniu do gotowych zapisów w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym jako podstawy dla własnych rozwiązań.

Innym przyjętym sposobem było korzystanie ze wsparcia lub współpracy z zewnętrznymi podmiotami. Uczelnie zapraszały ekspertów lub podmioty szkolące w zakresie Procesu Bolońskiego bądź prawa o szkolnictwie wyższym, uczestniczyły w seminariach, spotkaniach, konferencjach organizowanych przez zewnętrzne instytucje (np. IBE, MNiSW). Ważnym aspektem dotyczącym pozyskiwania wsparcia, wskazywanym przez uczestników badania, były kontakty między uczelniami w ramach środowiska akademickiego. Wśród tych inicjatyw zaistniały nieformalne kontakty służące wymianie informacji i dzieleniu się doświadczeniami między uczelniami, wykorzystywanie sprawdzonych rozwiązań przyjętych w innej uczelni, a także poszukiwanie wzorców i kontakty z zagranicznymi szkołami wyższymi.

To znaczy my się na tym regulaminie wzorowaliśmy głównie przy pisaniu tych procedur, na tym regulaminie, które tam gdzieś na KRASP-ie czy KRUA, na KRUA chyba zostało stworzone, no i ten regulamin rzeczywiście został nam rozesłany i tam pani rektor go przywiozła i my na tej, no, rzeczywiście on nam bardzo pomógł, bo bez tego to chyba, nie wiem, nie umielibyśmy tego zrobić, natomiast on rzeczywiście nam bardzo pomógł. (...) Natomiast no ja pamiętam, że dużym problemem było ustalenie tej opłaty dla tego kandydata, jak to zrobić. Też tutaj dzwoniłam, mówię, do różnych uczelni zaprzyjaźnionych i też każdy tak „no my zrobimy tak, bo słyszeliśmy, że tamci to robią tak”, prawda? Tam się gdzieś potykaliśmy, no i też na bazie tego, jak oni mają, to swoje rozwiązania, trochę dopasowując do swojego regulaminu już robiliśmy.

Szczególnie interesującym podejściem przygotowawczym do wprowadzenia procedury PEUs w praktyce było przeprowadzanie różnego typu symulacji, pilotaży czy projektów mających na celu przetestowanie konkretnych rozwiązań. Skala tych działań była zróżnicowana – od warsztatowej pracy polegającej na weryfikowaniu przyjętych procedur przy wykorzystaniu studiów przypadków po międzynarodowe projekty badawcze uwzględniające zagraniczne wizyty studyjne i pilotażowe prowadzenie procedury w warunkach rzeczywistych.

(...) Następnie wypracowaliśmy sobie jakichś pomysły i postanowiliśmy go przetestować na grupie osób zarządzających dydaktyką, czyli prodekan, dziekan, prorektorzy, chyba bez rektorów, gdzie przygotowaliśmy te wzory dokumentacji i posadziliśmy wszystkich w grupach, wymyślając jakieś case'y, jakieś przypadki poszczególnych osób i żeby one się wcieliły w rolę tych komisji. Tak żeby zobaczyły, czy to, jak to funkcjonuje, jak to wygląda, a jednocześnie jakby też patrzyły, czy student jakby sprosta takim oczekiwaniom. Wydawało nam się po pewnych korektach, że to jest dobry sposób. Przełożyliśmy go na szczegółowe zapisy i wprowadziliśmy w życie.

Wybrane szkoły wyższe poszukiwały praktycznych rozwiązań w ramach współpracy międzynarodowej. Jej skala była zróżnicowana. W niektórych przypadkach polegała ona na nieformalnych kontaktach lub wizytach studyjnych, wynikających z dotychczasowego współdziałania. Innym przykładem było uczestnictwo uczelni w międzynarodowym projekcie badawczym, bezpośrednio nakierowanym na wypracowanie i wdrożenie procedur potwierdzania efektów uczenia się oraz na podjęcie naukowej refleksji nad przebiegiem i efektami tego procesu.

Pani rektor po prostu napisała projekt do Erasmusa Plus. I on generalnie był na to nastawiony, ta idea tego projektu była taka, że badaliśmy procedury PEU w Portugalii i w Wielkiej Brytanii, na Warwick. Po tych badaniach mieliśmy wdrożyć swoje praktyki. I robiliśmy to my [nazwa uczelni], i robił [nazwa drugiej uczelni], tam pani profesor [nazwisko profesorki – promotorki PEUs]. Więc w momencie, w którym po prostu ustawa umożliwiła to, no, myśmy też byli po prostu w trakcie tego projektu, więc... Byliśmy już po badaniach w Wielkiej Brytanii, byliśmy po tych badaniach w Portugalii, więc najzwyczajniej w świecie mogliśmy już w tym momencie po prostu testować te rozwiązania. Więc powiem tak: odkąd ustawa to umożliwia, my od razu mieliśmy kandydata.

Korzystaliśmy oczywiście z raportów dostępnych na ten temat. I z unijnych portali poświęconych uczeniu się przez całe życie. Mamy zaprzyjaźnione uczelnie na pograniczu, ale także, i do Berlina sięgając, i do Hamburga, uczelnie niemieckie. Korzystaliśmy w swoim czasie i takie dyskusje mieliśmy z uniwersytetem w Wilnie. Mamy zaprzyjaźnioną uczelnię w Budapeszcie, gdzie też takie rozwiązania były konsultowane. Ale one nie miały charakteru jakichś formalnych spotkań poświęconych stricte potwierdzaniu efektów. Tylko przy okazji naszych spotkań poświęconych różnym elementom naszej wspólnej współpracy, także i dopytywaliśmy, jakie oni mają doświadczenia, jakie mają opinie, jak sobie z tym radzą. Więc to oczywiście też było szerzej analizowane.

Warto jednak, w odniesieniu do inspiracji pozyskiwanych z doświadczeń zagranicznych, przywołać wypowiedzi uczestników badania, mówiących o tym, że należy być ostrożnym podczas przyjmowania rozwiązań z innych krajów. Powiązanie rozwiązań PEUs z kontekstem kulturowym, prawnym i organizacyjnym każdego kraju może wpływać na ograniczenia w bezpośrednim kopiowaniu takich rozwiązań.

(...) W takiej dużej konferencji w Gdańsku przedstawiano doświadczenia europejskie. Byli przedstawiciele z Wysp Brytyjskich i z Portugalii, ale okazywało się, że nie są to modele w ogóle do zastosowania w naszych warunkach, że tam nie ma ścisłych regulacji prawnych, jeśli chodzi o Wyspy. Więc uczelnie mają absolutną autonomię, jeśli chodzi o takie zastosowania. A w Portugalii z kolei można ten model stosować nawet dla osób, które nie posiadają świadectwa dojrzałości.

W relacjach pracowników uczelni uwidoczniły się różne strategie podejmowane przez szkoły wyższe, które pomagały poradzić sobie z wyzwaniem wypracowania procedur PEUs. Wśród różnic dotyczących przyjmowanych strategii uwzględnia się angażowanie różnych ciał, podmiotów i pracowników z wewnątrz danej szkoły wyższej (zarówno na poziomie uczelni, jak i poszczególnych jednostek organizacyjnych), a także włączanie w ten proces innych podmiotów z otoczenia uczelni czy współpracy międzyuczelnianej.

W szkołach wyższych uczestniczących w badaniu pojawiły się zróżnicowane podejścia do wypracowania procedur:

- Tworzenie zespołów na poziomie uczelni pod przewodnictwem: prorektorów, osób odpowiedzialnych za działy nauczania, dydaktyczne, sprawy studenckie, jakość kształcenia.
- Systemowe podejście angażujące różne organy i jednostki na uczelni: np. prace 6-osobowego zespołu zadaniowego – przedstawiciele wszystkich wydziałów i przedstawiciel samorządu studenckiego – koordynacja przez koordynatora ds. jakości kształcenia, wsparcie biura prawnego. Powoływanie nowych ciał do wdrażania i realizowania PEUs (wydziałowe komisje ds. PEUs, uczelniana komisja powstała na bazie zespołu zadaniowego).
- Angażowanie wydziałów w opracowywanie szczegółowych procedur wydziałowych.
- Realizowanie projektów, pilotaży służących wypracowaniu i przetestowaniu rozwiązań, tworzenie symulacji procesu w celu weryfikacji rozwiązań.
- Włączanie w proces tworzenia procedur PEUs przedstawicieli otoczenia społecznego uczelni, np. przedsiębiorców.
- Tworzenie procedur przez wyznaczoną jednostkę na poziomie uczelni, np. odpowiedzialną za jakość kształcenia, które następnie były konsultowane ze środowiskiem uczelnianym.

4.2.2. Rekomendacje dotyczące tworzenia i wdrażania procedur

Doświadczenia uczelni uczestniczących w badaniu pozwalają wskazać działania, które mogą ułatwiać opracowywanie i wdrażanie rozwiązań z zakresu procedur potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej. Warto zaznaczyć, że sposób opracowywania rozwiązań powinien uwzględniać specyfikę danej szkoły wyższej i takie jej cechy, jak: wielkość, struktura organizacyjna, typ czy zasoby kadrowo-organizacyjne. Dalej przedstawiono rekomendacje dotyczące tworzenia i wdrażania procedur PEUs. Jeśli było to możliwe, uzupełniono je o dobre praktyki z badanych uczelni.

Rekomendacja 1

W prace nad zasadami i wdrożeniem PEUs należy zaangażować dydaktyków i pracowników naukowo-dydaktycznych z właściwych wydziałów. Powinni oni stworzyć opisy modułów/przedmiotów/efektów uczenia się w ramach PEUs. Do prowadzenia PEUs niezbędni są specjaliści z danego obszaru, a nie np. wyłącznie pracownicy administracyjni. Pracownicy dydaktyczni są rozeznani w efektach uczenia się przypisanych do danych przedmiotów oraz znają ich specyfikę, co może również sprzyjać określeniu doboru właściwych metod weryfikacji.

Rekomendacja 2

W prace nad PEUs warto zaangażować pracowników z różnych jednostek organizacyjnych, ponieważ zwiększa to poczucie wpływu i akceptacji dla wdrażanych zmian związanych z PEUs na poziomie wydziału lub uczelni.

Dobra praktyka:

W jednej z uczelni rozwiązania dot. PEUs (w tym wybór dostępnych przedmiotów) wypracował zespół, w którego skład weszły osoby prowadzące studia na wszystkich kierunkach na danym wydziale. Praca miała więc charakter zespołowy, dzięki czemu wszyscy pracujący nad rozwiązaniami mogli poczuć, że nic nie dzieje się poza nimi i że pracują na rzecz wspólnej korzyści.

Ja zwołałam sobie zespoły dwa albo cztery, ale już trochę nie pamiętam. Dlaczego dwa lub cztery – bo my jesteśmy wydziałem dwukierunkowym (...), no i na dwóch stopniach i czym innym będzie próba wejścia na studia pierwszego stopnia na [kierunek], czym innym na [drugi kierunek] i na drugi analogicznie. I zdaje mi się, że ja po prostu poprosiłam kilka osób z kierunku i z poziomu pierwszego lub drugiego, żeby ze mną to przedyskutowały, jak to najrozsądniej zrobić, bo mówię: „słuchajcie, to wszystko jest w naszym interesie, bo to potem znowuż was poproszę, żebyście razem ze mną takiego kandydata, człowieka ocenili i wpuścili lub nie do nas na studia”, no więc chciałam, żeby brali w tym udział. Mówię: „no my też nie jesteśmy wielkim zespołem i wielkim molochem, no więc możemy sobie tam spokojnie w ten sposób to przedyskutować”.

Rekomendacja 3

Prace nad procedurami PEUs usprawni korzystanie z wypracowanych na uczelni rozwiązań lub skoordynowanie ich z innymi działaniami dotyczącymi takich zagadnień, jak opis efektów uczenia się, dostosowywanie programów czy metod weryfikacji. Korzystne dla opracowania rozwiązań PEUs może być podjęcie prac nad nimi po akredytacji prowadzonej przez PKA, ponieważ wszystkie sylabusy są wówczas zaktualizowane. Ułatwia to określenie, które efekty uczenia się bądź przedmioty można potwierdzać, a także opracowanie adekwatnych do nich metod walidacji.

(...) myśmy tę procedurę robili na chyba rok przed komisją akredytacyjną, którą miałam na kierunku wzornictwo, a potem dopiero miałam komisję i jak miałam komisję, to dostałam wreszcie pełen pakiet sylabusów i wszystko, bo wtedy się to udało zebrać. I tak naprawdę teraz pewnie, jak bym zaczęła jeszcze raz, to teraz byłoby mi zdecydowanie łatwiej wybrać te efekty, bo wiem, kto co pokrywa, czym pokrywamy.

Rekomendacja 4

Konieczne jest przygotowanie podstaw funkcjonowania systemu opartego na efektach uczenia się. Uczelnie powinny budować programy, opisywać kierunki i organizację studiów, wychodząc od adekwatnie i zrozumiale opisanych efektów uczenia się. Pozwala to w sprawniejszy sposób opracować zasady potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej.

No, pierwsza podstawowa sprawa, na ten cały system trzeba spojrzeć globalnie i zbudować to absolutnie od podstaw i cały system, to mówię o skonstruowaniu prawidłowych efektów kształcenia, o dopisaniu tych efektów kształcenia, czy pisząc te efekty kształcenia, poza procedurą jeszcze jesteśmy w ogóle na razie, pisząc te efekty kształcenia, do tych efektów kształcenia dobrać przedmioty, pracownie i wszystko tak jak trzeba, i wtedy ta procedura, która się pojawi jakoś tak jako szósta, siódma, ósma, będzie absolutnie prostsza i bardziej wynikowa niż u nas, bo my to robiliśmy zupełnie na odwrót.

Możliwe jest także korzystanie z rozwiązań wykorzystywanych podczas przyjmowania studentów, którzy przenoszą się z innej uczelni (np. tabel transferu z efektami kształcenia).

Rekomendacja 5

Dobrze jest przeprowadzić pilotaż rozwiązań z zakresu PEUs. Pozwoli on na zweryfikowanie użyteczności i adekwatności projektowanych rozwiązań i zwiększy efektywność pracy.

Dobra praktyka:

W jednej z uczelni, należącej do sieci szkół niepublicznych, wdrożono w tym celu program pilotażowy przed pojawieniem się obowiązku ustawowego, co ułatwiło tworzenie rozwiązań dla pozostałych uczelni z sieci.

Innym przykładem jest praca nad regulacjami zespołu w formie warsztatowej z analizą projektowanych rozwiązań w odniesieniu do potencjalnych przypadków, specyficznych dla różnych kierunków.

Rekomendacja 6

W przypadku uczelni zawodowych, i ewentualnie kierunków praktycznych na uczelniach akademickich, w tworzenie rozwiązań z zakresu PEUs należy zaangażować otoczenie uczelni, np. pracodawców czy przedstawicieli urzędu pracy. Mogą oni konsultować kształt procedur PEUs i stanowić źródło wiedzy na temat zapotrzebowania na PEUs na poszczególnych kierunkach i tego, jakie zapewniają efekty uczenia się pożądane na rynku pracy. Mogą również służyć inspiracją podczas opracowywania metod walidacji, które pozwolą na ich rzetelne potwierdzanie.

I jeszcze jeśli włączą pracodawców do tego procesu, a to warto, i myślę, że dobrze też, żeby z Rady Programowej ktoś tam występował albo nie Rada Programowa najlepiej, ale ktoś inny, kto jest z tej dyscypliny i z tej dziedziny (...), i na dodatek z branży, dla której przygotowujemy danego kandydata, że to jest też ciekawy moment na nawiązanie relacji z pracodawcą. I też spotkanie się z nim w trochę innej konfiguracji, niż tylko nad planami studiów, czy rozmawianiu przy okazji praktyk, bo widzimy wtedy osobę realnie, kandydata na studenta, którego on też może zobaczyć. (...) To jest też ciekawe doświadczenie, te nasze dyrektorki mówią o tym też dość w taki sposób...

Również uczestnicy i uczestniczki seminarium konsultacyjnego, reprezentujący wyższe szkoły zawodowe, wyrazili opinię, że należy dopuścić pracodawców do definiowania efektów uczenia się w programach nauczania. Wskazywali, że dzięki temu treści w tych programach w istotnym zakresie pokrywałyby się z efektami uczenia się nabywanymi w praktyce zawodowej. To z kolei ułatwiałoby, w ramach procedury walidacyjnej w szkołach wyższych, weryfikację efektów uczenia się spoza systemu formalnego. Pomagałoby również w ustaleniu adekwatnych form i metod dokumentowania doświadczenia praktycznego oraz doboru narzędzi ich sprawdzania. Temat ten szerzej omówiono w rozdziale 3.2 (podrozdziały 3.2.2 i 3.2.3).

Rekomendacja 7

PEUs należy opracowywać i prowadzić metodami dostosowanymi do specyfiki uczelni/kierunku/wydziału. Należy brać pod uwagę charakter danej jednostki i nie kopiować rozwiązań pochodzących z innych uczelni krajowych i zagranicznych, ale adaptować je do warunków, możliwości i stawianych celów.

Przede wszystkim poleciłabym właśnie opracowanie procedury, która oczywiście jest zgodna z ogólnymi założeniami, ale też dostosowana do profilu uczelni. (...) Każda uczelnia musi się jakby mierzyć ze swoją specyfiką, ze swoimi możliwościami. Przede wszystkim profil uczelni, czy jest to uczelnia akademicka, czy uczelnia praktyczna, robi według mnie różnicę z pewnością. (...) Rozmiar uczelni też ma znaczenie.

Rekomendacje dotyczące sposobu pracy:

- Warto zadbać o dobrą współpracę, wymianę informacji i zaangażowanie różnych organów uczelni podczas opracowywania procedur, ponieważ zwiększa to szanse na dobre przyjęcie PEUs i zbudowanie do niego pozytywnego nastawienia. Istotne są współpraca i zaangażowanie administracji, dydaktyki, władz, działu prawnego.
- Ważne jest poświęcenie uwagi rzetelnemu przygotowaniu dokumentów, które będą ułatwiały proces, dlatego powinny być jednoznaczne, precyzyjne i zrozumiałe dla pracowników i kandydata.

Jasno przygotowany regulamin, wybrane przedmioty, które są z pierwszego i drugiego roku, ale te takie właśnie nie kierunkowe, tylko takie o charakterze ogólnym, bardzo jasne procedury i jasno sformułowane pod adresem potencjalnych kandydatów reguły. Czyli zero przestrzeni na dowolną interpretację. To w momencie, kiedy to jest właśnie taki regulamin, wybrane moduły, cała procedura opisana prawie jak checklista, i wtedy to jest jakby coś takiego, co powoduje, że przez to sito rzeczywiście przejdą osoby, które... I też to daje szansę na odsianie takich osób przypadkowych.

- Należy zadbać o odpowiednie umiejscowienie PEUs w czasie, tak aby po przejściu procedury kandydat możliwie szybko mógł rozpocząć studia.

Doświadczenia uczelni uczestniczących w badaniu pokazują, że istotnym czynnikiem wpływającym na to, w jaki sposób szkoły wyższe radziły sobie z wyzwaniem opracowania i wdrożenia rozwiązań z zakresu potwierdzania efektów uczenia się, była współpraca z różnymi podmiotami, wymiana i dostęp do informacji na temat formalnych wytycznych związanych z prowadzeniem PEUs, a także do sprawdzonych praktycznych rozwiązań. Współpraca ta była nawiązywana zarówno z uczelniami w Polsce, jak i uczelniami zagranicznymi, podmiotami zewnętrznymi zapewniającymi wsparcie eksperckie czy otoczeniem społecznym i gospodarczym uczelni. Co warto podkreślić, część uczelni deklaruje, że różnego typu formy współpracy i dzielenia się doświadczeniami mogą być ważnym źródłem wsparcia także po wdrożeniu procedury w związku z pojawiającymi się trudnościami i potrzebami usprawnień, ujawnionymi po praktycznym jej zweryfikowaniu.

4.3. Obszar trzeci: praktyka potwierdzania efektów uczenia się w polskich uczelniach

Obszar trzeci analizy funkcjonowania potwierdzania efektów uczenia się w polskich uczelniach zawiera opis regulacji wewnętrznych i praktyk związanych z PEUs, zarówno na poziomie jednostek, jak i całych uczelni. W założeniu jest kompleksowym opisem tego, na jakich podstawach opiera się PEUs i jak faktycznie funkcjonuje. Ten rozległy obszar analizy podzielono na trzy części dotyczące kolejno: regulacji i procedur, praktyki prowadzenia PEUs oraz wsparcia i doradztwa, z którego mogą korzystać osoby chcące skorzystać z tego sposobu rekrutacji na studia.

W części pierwszej, poświęconej rozwiązaniom formalnym, omówiono podział decyzyjności i odpowiedzialności za PEUs między uczelnię (poziom rektoratu i jego agend) i jej jednostki (wydziały, instytuty). Posłużono się przykładami różnych podejść i przedstawiono opinie badanych odnoszące się do tego zagadnienia. Przedstawiono także przykłady regulacji dotyczących możliwości wyboru efektów uczenia się dostępnych do potwierdzenia w procedurze PEUs oraz uzasadnienia decyzji w tym zakresie. Ciekawe są przekonania na temat sposobu prowadzenia PEUs przez te szkoły wyższe, które wybrały inne rozwiązanie niż to praktykowane na uczelni badanego.

W części dotyczącej praktyki PEUs omówiono problematykę uznawania różnych form doświadczenia zawodowego i różnych rodzajów dowodów. Kluczowym zagadnieniem w tworzeniu regulacji i praktykowaniu PEUs jest doświadczenie zawodowe – przez niektórych uznawana za nie również działalność społeczna – jako *clou* rozwiązań wpierających LLL, takich jak PEUs w Polsce i RPL w innych

krajach. Od sposobu, w jaki będzie definiowane, i przede wszystkim jakie rodzaje dowodów będą uznawane, zależy, które osoby będą mogły z PEUs skorzystać, a które będą z niego wykluczone (także mimo osiągniętych efektów uczenia się). Wiąże się z tym zagadnienie stosowanych i pożądaných przez badanych metod walidacji, czyli sposobów, w jakie efekty uczenia się są weryfikowane. Ostatnim elementem opisu praktykowania PEUs jest przedstawienie różnych ścieżek kandydata korzystającego z PEUs. Zaprezentowano kolejne etapy postępowania rekrutacyjnego, od pierwszego kontaktu z uczelnią w sprawie PEUs do uzyskania statusu studenta. Warto zaznaczyć, że w 4 omówionych przypadkach wyodrębniono więcej niż 10 etapów, które wiodą kandydata do zostania studentem.

W części dotyczącej wsparcia i doradztwa świadczonego kandydatom do PEUs przedstawiono różne podejścia, mające zarówno charakter ideowy (przekonania dotyczące słuszności określonego wsparcia i doradztwa bądź jego braku), jak i pragmatyczny. Zaprezentowano także praktykowane na zbadanych uczelniach rodzaje stosowanych form wsparcia i doradztwa oraz przykłady rozwiązań zagranicznych.

Jak zaznaczono, każda z części składa się z opisu stanu zastanego (na podstawie danych uzyskanych w badaniu, uzupełnionych *desk research*), zdefiniowania pojawiających się problemów i propozycji rekomendacji oraz, gdy było to możliwe, odniesień do literatury bądź praktyk zagranicznych.

4.3.1. Organizacja PEUs na uczelniach i w ich jednostkach – regulacje i procedury

Podobnie jak opisane rozwiązania (np. kształt procedur), tak i sposoby prowadzenia potwierdzania efektów uczenia się są znacznie zróżnicowane zarówno pomiędzy uczelniami, jak i w ich obrębie. Elementy, które różnicują podejście (a więc i praktykę) PEUs, to:

1. odpowiedzialność za PEUs w strukturze uczelni i jednostek oraz decyzyjność w różnych aspektach PEUs (np. dot. dostępności efektów uczenia się/przedmiotów/modułów dostępnych w ramach PEUs);
2. dostępność efektów uczenia się/przedmiotów/modułów dostępnych w ramach procedury PEUs.

Odpowiedzialność za PEUs w strukturze uczelni i jednostek. Poziomy decyzyjności w sprawach PEUs

Ustawa, na mocy której w Polsce możliwe stało się potwierdzanie efektów uczenia się, określiła jedynie, że decyzje dotyczące stosowania PEUs podejmują senaty uczelni w odpowiednich uchwałach. Wszystkie szczegółowe kwestie są regulowane autonomicznie na uczelniach. W badaniu poznano różne podejścia do tej kwestii – od pełnej centralizacji (wszystkie decyzje dotyczące dostępności przedmiotów czy efektów uczenia się są podejmowane na szczeblu uczelni) do pełnej autonomii jednostek (wszystkie decyzje podejmowane są na wydziałach / na poziomie kierunku studiów).



Poniżej opisano dwa główne kierunki – pierwszy nastawiony bardziej na określanie zasad PEUs na szczeblu uczelni i drugi na określanie tych zasad na poziomie jednostek. Każda z badanych uczelni łączy się na tym kontinuum. „Centralizacja” nie oznacza, że jednostki (np. wydziały) nie miały wpływu na kształt rozwiązań albo że ich przedstawiciele uznali, że zostały im one narzucone. Decyzje o tworzeniu procedur na szczeblu uczelni podejmowały ich senaty, w których każda z jednostek jest reprezentowana. Podobnie „autonomia” jednostek (decentralizacja) jest sankcjonowana odpowiednią uchwałą senatu uczelni. Przyjęty model – bardziej lub mniej scentralizowany – nie wiąże się bezpośrednio z tym, skąd wyszła inicjatywa rozpoczęcia stosowania PEUs. W badaniu pojawiły się zarówno uczelnie, w których władze centralne zainteresowały się PEUs, a następnie wszystkie kompetencje przekazano jednostkom, jak i takie, do których z uczelnianej jednostki zgłosiła się (zazwyczaj) osoba chcąca implementować PEUs, a procedura została określona na szczeblu centralnym.

Decyzje, które są regulowane w sposób bardziej lub mniej scentralizowany, dotyczyły¹⁰:

- dobrowolności w umożliwieniu PEUs w jednostkach na kierunkach studiów bądź jej braku
- określenia kierunków dostępnych w ramach PEUs
- ogólnych zasad PEUs
- ścieżki kandydata
- metod walidacji

Warto zaznaczyć, że decyzyjność w zakresie PEUs wpisuje się w trwającą debatę dotyczącą struktury poszczególnych uczelni, podziału kompetencji pomiędzy szczeblami rektorskim i jednostek oraz władze rektorskie i senaty.

a) Kierunek: centralizacja

Najważniejszą decyzją podejmowaną na szczeblu uczelni było uczynienie procedury PEUs obligatoryjną, dobrowolną lub niedostępną dla jednostek. W badaniu uczestniczyły uczelnie, których władze, korzystając z ekspertyzy prawnej, doszły do wniosku, że zgodnie z ustawą procedura PEUs jest obligatoryjna dla wszystkich kierunków (poza wyłączonymi na mocy ustawy). Oznacza to, że – niezależnie od preferencji danego wydziału – jeżeli zgłosi się nań kandydat zainteresowany PEUs, wydział ma obowiązek przeprowadzić procedurę. Jej kształt może leżeć w gestii wydziału lub uczelni. Inne uczelnie przyjęły z kolei, że w PEUs będą brały udział tylko te jednostki, które wyrażą taką chęć. W jeszcze innych (których nie badano szczegółowo) na szczeblu uczelni podjęto decyzję o niestosowaniu PEUs (nie jest jasne, czy decyzja ta miała charakter formalny, np. uchwały senatu, czy też jest nieformalnym ustaleniem). W dalszej części nie omówiono uczelni, które przyjęły to ostatnie rozwiązanie.

B: Czy dopuścicie państwo potwierdzenie efektów uczenia u siebie, czy nie? Czy to było obligatoryjne dla państwa jako wydziału?

O: Każdy wydział zatwierdzał, też to potem senat zatwierdził. Czyli na każdy wydział mógł się ktoś zgłosić.

Przedstawiciele uczelni, które przyjęły model bardziej scentralizowany, jako jego zalety wskazywali jednolitość stosowanych rozwiązań, porządek, dbałość o zapewnienie jakości prowadzenia walidacji i, co za tym idzie, studiów, a także łatwość, z jaką kandydat może się zorientować w ofercie i rozwiązaniach.

¹⁰ W tym modelu nie wszystkie wymienione decyzje były podejmowane na szczeblu uczelnianym – mogło to dotyczyć części z nich, a lista ma charakter katalogu możliwych opcji, a nie listy decyzji, które podjęły wszystkie badane uczelnie.

Wydział nie stworzył odrębnej procedury w tym względzie, ponieważ stwierdziliśmy, że szkoła powinna w tym zakresie mieć spójną ścieżkę, spójny wizerunek, więc tutaj jedna ścieżka wyznaczona przez naszą szefową, która zajmuje się procedurą RPL-u, koordynuje całość tej procedury, została również implementowana na poziomie [wydziału].

Rozwiązanie takie posiada również pewne wady, wśród których najważniejszą jest brak możliwości lub utrudnienie dostosowania walidacji do poszczególnych kierunków studiów i efektów uczenia się.

b) Kierunek: pełna autonomia jednostek (decentralizacja)

Na przeciwległym biegunie leży praktyka tworzenia regulacji, w której **uczelnia nie narzucała jednostkom żadnych rozwiązań** – to ich rolą było opracowanie zasad, procedur, podjęcie decyzji dotyczących dostępności przedmiotów. Zaobserwowano dwa modele:

- każdy z wydziałów samodzielnie opracowywał zasady (kierując się ogólnymi regułami obowiązującymi na uczelni):

O: [W tworzeniu procedur na wydziale ważne było] to, żeby spełniały warunki wynikające po pierwsze z naszego regulaminu [uczelni], bo tworząc ten regulamin, kierowaliśmy się ustawą i innymi dokumentami.

B: I państwo doszczegóławiali to. I u państwa na wydziale teoretycznie można na (...) studiach I i II stopnia.

O: Tak, mamy osobne przedmioty, które można zaliczać, czyli są przypisane konkretne efekty. Jakie to są przedmioty, pierwszy stopień, drugi stopień. Jest już komisja, podane są nazwiska. W razie gdyby taka osoba się pojawiła, to ta procedura może być rozpoczęta w każdej chwili i jakby mamy gotową dokumentację przygotowaną. To szczególnie, w momencie gdy na jednym z wydziałów się to pojawiło, to już też wszyscy uświadomili sobie tę możliwość zmierzania się w praktyce. I to wtedy chyba się najszybciej potoczyło, że to zostało tak uszczegółowione na wszystkich wydziałach.

- rozwiązania wypracował jeden z wydziałów, któremu najbardziej zależało na wdrożeniu procedur, a pozostałe wzorowały się na nim i adaptowały regulacje do swoich potrzeb.

Model „autonomiczny” zakłada też, że do procedury PEUs mógł się zgłosić każdy wydział. Ani nie było to obligatoryjne, ani rektor czy senat nie wskazali wydziałów, na których nie będzie tej możliwości.

c) Między centralizacją a autonomią

Badani i uczestnicy seminariów konsultacyjnych wskazywali, że najczęściej występuje model mieszany, mający różne warianty. Jak wspomniano, stopień ujednolichenia zasad dotyczących PEUs wynika z kultury organizacyjnej uczelni – są one w takim stopniu scentralizowane lub zdecentralizowane jak np. zasady związane z rekrutacją czy tworzeniem programów studiów. Przykładowo w ramach modelu mieszanego:

- **na uczelni wypracowano „szkieletowe” rozwiązania – podstawowe założenia** sformułowane przez wydział, który jako pierwszy wdrożył PEUs. Dotyczyły one kwestii organizacyjnych, merytoryczne zaś pozostały w gestii wydziałów i kierunków.

Myśmy procedurę do pewnego stopnia dostali w takim szkielecie, gotową. Myśmy wiedzieli, że musi powstać komisja... Musi być koordynator, musi powstać komisja i że będą etapy, przez które będziemy musieli przejść. Więc tutaj akurat samego tego takiego stricte nie wymyślaliśmy. Ale też wiem, że przed nami do tej procedury PEU przystąpił [nazwa wydziału i uczelni], oni byli pierwsi (...). Pamiętam, że korzystałam z ich doświadczeń. (...) Nie w sferze meritum, no bo wiadomo, że to zupełnie o co innego chodzi, ale w sferze pomysłu na to, jak właśnie pracuje komisja i jakie są kolejne kroki (...).

- **rozwiązania wypracował zespół złożony z przedstawicieli kierunków**, które były zainteresowane wdrożeniem PEUs, ale pod opieką organu uczelni:

Góra nie zarządziła. Nie, góra nie zarządziła. Zostawiła to nam. Ale też takim ciałem spinającym funkcjonowanie tej procedury, poprawne w całej uczelni, to jest po pierwsze dział rekrutacji, gdzie trafiają kandydaci, gdzie ta dokumentacja cała również przepływa. To, po pierwsze, dział rekrutacji, a po drugie pełnomocnik rektora ds. PEUs jest. Procedura wygląda tak, że zaczęła się od tego, że został powołany pełnomocnik dziekana akurat u nas na wydziale, czyli ja, plus cała komisja, składająca się z członków różnych kierunków: filologii...

Trudności i bariery

1. W przypadku centralizacji decyzji związanych z PEUs i opracowywania rozwiązań na poziomie uczelni sygnalizowaną trudnością/barierą/ryzykiem jest brak dostosowania regulacji do specyfiki poszczególnych wydziałów i kierunków. Rozwiązania „uniwersalne”, zwłaszcza gdy są zbyt szczegółowe, utrudniają bądź uniemożliwiają przeprowadzenie rzetelnej walidacji.
2. W sytuacji pozostawienia jednostkom całkowitej dowolności w kształtowaniu reguł i praktyki PEUs (poza najogólniejszymi wytycznymi senatu wynikającymi z ustawy) istnieje ryzyko zapchania chaosu na uczelni, trudnego zwłaszcza dla potencjalnych kandydatów.

Opisane trudności występowały w różnym natężeniu, podobnie nie wszystkie wady i zalety zaistniały na każdej uczelni. Na rysunku zaprezentowano zalety i wady modeli scentralizowanego i zdecentralizowanego:

Centralizacja	Decentralizacja
▶ Zalety: - łatwiejszy dostęp dla kandydata, większa szansa na poznanie możliwości PEUs - łatwa ocena jakości na całej uczelni - porównywalność oszczędność czasu jednostek – nie angażują się w tworzenie procedur jednolitość rozwiązań – ułatwienie dla kandydata możliwość zbierania w jednym miejscu różnych doświadczeń, tworzenie bazy wiedzy i praktyk możliwość szybszego uzyskania wiążących interpretacji prawa ▶ Wady: - ograniczenie autonomii jednostek, kolejne uprawnienie rektoratów - niedostosowanie do specyfiki kierunków - trudność w zapewnianiu jakości – te same metody dla różnych efektów - przeregulowanie sztywność systemu, brak indywiduizacji - trudność wprowadzania zmian, bezwładność systemu	▶ Zalety: - zapewnienie autonomii jednostek - uczelni lepsza orientacja w programach studiów i efektach kształcenia - możliwość dostosowania do rozproszonej struktury (np. uczelnia działająca w różnych miastach) albo do dużej liczby wydziałów - elastyczność - możliwość dostosowania do specyfiki kierunków - możliwość łatwej i szybkiej modyfikacji regulacji, testowania nowych rozwiązań ▶ Wady: - brak porównywalności PEUs między kierunkami (także o zbliżonym charakterze) - trudność w zapewnianiu jakości – różne metody weryfikacji obciążenie dla pracowników każdej jednostki (także opracowywanie tego samego przez różne osoby w tym samym czasie – marnowanie zasobów) - arbitralność - podejść do procedury PEUs „wyciekanie” wiedzy instytucjonalnej nt. praktyk PEUs

Źródło: opracowanie własne.

W 2013 r., a więc przed wprowadzeniem możliwości potwierdzania efektów uczenia się w polskich szkołach wyższych, rozkład odpowiedzialności za PEUs proponowano rozwiązać następująco:

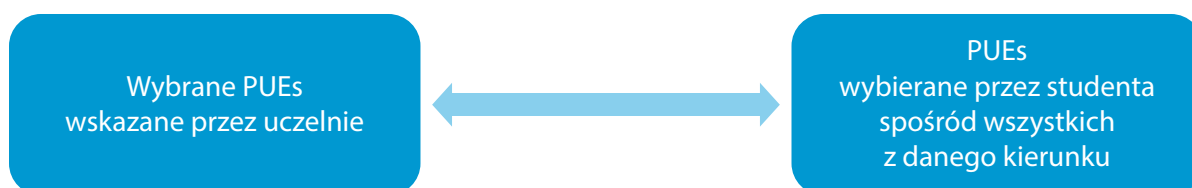
W procesie RPL w uczelni wyróżnić można kilka podstawowych ról. W różnych uczelniach na-zewnictwo może być nieco odmienne. Role w procesie RPL dzielą się na te o charakterze ad-ministracyjnym (Koordynator RPL, Komitet RPL), doradczym (Doradca RPL) oraz naukowo-dydaktycznym (Asesor). W zależności od obowiązujących w danej uczelni zasad, procedura RPL może być bardziej scentralizowana, wtedy Koordynatorzy i Doradcy pracują w ramach centrum RPL, lub też zdecentralizowana – wtedy funkcje doradcze, jak również ocena, reali-zowane są na wydziałach lub w instytutach. W zależności od potrzeb uczelni, należy podjąć decyzję dotyczącą zlokalizowania w strukturze organizacyjnej komórki (komórek) odpowie-dzialnej za procesy RPL. Komórka taka może znajdować się na centralnym poziomie uczelni i podlegać bezpośrednio np. władzom odpowiedzialnym za proces dydaktyczny. Centrum RPL może być częścią większej struktury, np. odpowiedzialnej za procesy Uczenia się przez całe ży-cie realizowane w uczelni (Centrum LLL). W przypadku Cork Institute of Technology, centrum RPL zlokalizowane jest w ramach „Extended Campus”, specjalnie wydzielonej jednostki uczel-ni odpowiedzialnej za wspieranie współpracy pomiędzy Cork Institute of Technology a przed-siębiorstwami oraz innymi interesariuszami uczelni. Misją tej jednostki jest zaangażowanie w pracę z otoczeniem i pokazywanie obopólnych korzyści, które powstają podczas wspólna-pracy pomiędzy uczelnia i przedsiębiorstwami (Pawelska-Skrzypek i Jałocha, 2013, s. 96).

W zbadanych uczelniach organami odpowiedzialnymi za PEUs były jednostki działające na poziomie uczelni w obszarze organizacji i zapewniania jakości kształcenia (np. biuro jakości kształcenia, dział kształcenia, biuro organizacji studiów), rekrutacji (np. biuro rekrutacji, pełnomocnik rektora ds. rekrutacji) lub odpowiedzialne za uczenie się przez całe życie (np. uniwersytet otwarty). W niektórych przypadkach organy te posiadały swoje „odpowiedniki” na wydziałach lub kierunkach studiów; oso-by odpowiedzialne za PEUs w jednostkach współpracowały z koordynatorami uczelnianymi. W za-leżności od uczelni organa wydziałowe miały mniejszą lub większą autonomię względem organów uczelnianych.

Przykłady regulacji dotyczących możliwości wyboru efektów uczenia się/modułów/ przedmiotów dostępnych do potwierdzenia w procedurze PEUs

Uczelnie objęte badaniem i te, których przedstawiciele uczestniczyli w seminariach konsultacyjnych, przyjęły różne rozwiązania dotyczące możliwości potwierdzania konkretnych efektów uczenia się, przedmiotów lub modułów. W toku analizy wyróżniono dwa główne podejścia do dostępności efek-tów uczenia się możliwych do potwierdzenia przez kandydata:

- uczelnia lub jednostka wskazuje efekty uczenia się i/lub przedmioty, i/lub ich moduły możliwe do potwierdzenia (zamknięty katalog);
- kandydat może wybrać dowolne efekty/przedmioty z programu studiów, o ile udowodni, że rze-czywiście te efekty osiągnął.



Efekty uczenia się/przedmioty/moduły wskazane przez uczelnię

Badani reprezentujący uczelnie, które przyjęły takie rozwiązanie, odwoływali się przede wszystkim do wartości, jaką jest zapewnienie jakości prowadzonych studiów. W ich opinii wybór konkretnych efektów uczenia się zapewnia zarówno faktyczne posiadanie efektów, które potwierdzą na podstawie uczestnictwa i zaliczenia zajęć na uczelni, jak i sposób, w jaki efekty zostały uzyskane. Wskazują przy tym, że – zwłaszcza w przypadku studiów akademickich – istotne są nie tylko osiągnięte efekty uczenia się (zwłaszcza umiejętności), lecz także proces dochodzenia do nich. Przykładowym kierunkiem, na którym występuje to podejście do PEUs, jest psychologia – przedstawiciele uczelni podkreślali, że ze względu na odpowiedzialność, jaka wiąże się z wykonywaniem zawodu psychologa, muszą mieć stuprocentową pewność, że kandydat faktycznie uzyskał wszystkie wymagane efekty uczenia się. Dodatkowo efekty uczenia się, właściwe dla przedmiotów specjalizacyjnych, nie są możliwe do osiągnięcia w drodze edukacji pozaformalnej lub nie powinny być nabywane w ramach praktyki zawodowej, która wymaga jednak odpowiedniego wykształcenia (w uproszczeniu – nie można wykonywać pracy psychologa, nie będąc psychologiem, więc jedynie na studiach jest możliwe uzyskanie efektów uczenia się właściwych dla psychologii).

Kolejnym argumentem na rzecz wskazania przez uczelnię przedmiotów / modułów / efektów uczenia się dostępnych w ramach PEUs jest organizacja studiów. Badani wskazywali, że jeżeli efekty uczenia się zostały określone dla całych modułów (obejmujących np. wykład, ćwiczenia i warsztaty czy konwersatorium), nie jest możliwe potwierdzenie ich tylko częściowo, ponieważ moduł stanowi nierozrwalną całość i zaliczenie (dla studentów) obejmuje wszystkie składające się nań formy.

W ramach prac nad regulacjami dotyczącymi PEUs organy opracowujące te zasady kierowały się różnymi motywacjami przy doborze dostępnych przedmiotów:

- 1. Przedmioty** dostępne w ramach PEUs to te, **które wynikają z praktyki zawodowej osób** chcących podejmować studia.

(...) staramy się wybrać takie przedmioty, które się pokrywają z zawodem możliwym do uzyskania po skończeniu naszego kierunku i naszych specjalności (...). Tutaj jest nacisk na te przedmioty [w których], osoby mogą posiadać doświadczenie zawodowe: na przykład podstawy rachunkowości, rachunkowość finansowa, skomputeryzowana, rachunkowość małych firm. To są takie przedmioty, które są brane pod uwagę (...) od przyszłego roku akademickiego [mamy mieć specjalność] płace i kadry, więc również będziemy starać się wybierać te przedmioty, które będą się wpisywały w rynek pracy. (...) [Dla kogoś], kto pracuje w kadrach, w płacach ileś lat, a brakuje mu wykształcenia (...).

Wybór takiego rozwiązania – dopuszczenia potwierdzania efektów uczenia się w odniesieniu do konkretnych zawodów czy obszarów pracy – pojawił się w badaniu na uczelniach kształcących w profilu zawodowym. Uwagę zwraca tu orientacja na potrzeby kandydata i praktyczna możliwość uzyskania przezeń efektów uczenia się poza uczelnią. Pokazuje to także, że studia te są dostosowane do aktualnych potrzeb rynku pracy. W tym modelu podjęcie studiów wyższych jest niejako uzupełnieniem posiadanego doświadczenia zawodowego, pozwala poszerzyć wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne i uzyskać zaplecze teoretyczne dla własnych umiejętności. Celem jest przede wszystkim umożliwienie praktykom uzyskania dyplomu ukończenia studiów wyższych.

2. W ramach PEUs dostępne są tylko zajęcia stricte „umiejętnościowe”, warsztatowe, a nie akademickie i specjalizacyjne czy związane z kluczową dla kierunku wiedzą:

Z punktu widzenia merytorycznego chodziło o to, żeby kandydaci nie musieli realizować zajęć, co do których miałam pewność, że nie będą im potrzebne (...). Nie zwalniał natomiast z żadnych zajęć akademickich nigdy i nie zwalniał z zajęć specjalnościowych, ani jednych. Także tylko z warsztatowych, takich związanych po prostu z ogólnie rozumianą pracą zawodową dziennikarza.

Wybór tego rozwiązania, czyli wskazanie w programie studiów efektów, które można potwierdzić, jest podobny do opisanego powyżej, jednak różni je punkt wyjścia. O ile w pierwszym są nim kompetencje praktyków, a wyboru efektów uczenia się dokonuje się na podstawie analizy wykonywanych zawodów, o tyle w drugim podstawą jest program studiów, z którego wybiera się efekty, a na ich potwierdzenie uczelnia wyraża zgodę. Badani zaznaczali, że PEUs może odnosić się tylko do zajęć o charakterze warsztatowym, mających wśród efektów uczenia się wyłącznie, lub przede wszystkim, umiejętności (a nie wiedzę i kompetencje społeczne). Kluczowe w tym podejściu jest założenie, że efektów uczenia się, przypisanych do przedmiotów o charakterze akademickim, nie można uzyskać inaczej niż podczas uczestnictwa w zajęciach; podobnie jest z przedmiotami specjalizacyjnymi (przykładem może być omówiony kierunek psychologia).

3. Niedostępne w procedurze PEUs są przedmioty o charakterze formacyjnym (zwłaszcza na uczelniach akademickich), np. seminaria dyplomowe:

Na pewno nie (...) potwierdzilibyśmy tych efektów dotyczących proseminarium, seminarium dyplomowego, bo to jest ten ostatni semestr, no tak na logikę myślę, no i być może, w zależności od potencjału i od tego, co ten człowiek złoży, no, pewnych podstawowych rzeczy, bo może tego backgroundu podstawowego metodycznego nie mieć. Natomiast pozostałe w miarę możliwości ogólnie byśmy potwierdzali, sądzę, też no do pewnego pułapu. No, a potem i tak, i tak trzeba tego człowieka przeczłgać przez te pracownie projektowe do wyboru po to, żeby miał odpowiednią historię studiowania, po to, żeby mógł zrobić dyplom w jednej z pracowni i uzyskać ten tytuł licencjacki lub magisterski.

Kolejnym rozwiązaniem w zakresie regulacji dotyczących przedmiotów dostępnych w ramach PEUs było wskazanie tych o charakterze formacyjnym jako niedostępnych. Przykładem były seminaria dyplomowe, choć przy prezentacji wyników badania podczas seminarium konsultacyjnego uczestnicy byli zaskoczeni rozpatrywaniem takiej możliwości – podkreślali, że „z definicji” efekty uczenia się uzyskiwane podczas seminarium nie są możliwe do osiągnięcia w żaden inny sposób, ponieważ kluczowa jest praca z promotorem. To samo ograniczenie dotyczyło pracowni na studiach artystycznych.

4. W ramach PEUs dostępne są wyłącznie efekty uczenia się z języków obcych; uczelnia odrzuca możliwość potwierdzania jakichkolwiek innych efektów uczenia się.

U nas kandydat może chcieć potwierdzać tylko język. Przecież nie przyjmimy kandydata, który będzie chciał potwierdzić znajomość historii literatury, bo to jakaś abstrakcja, to jest tylko jeden z przedmiotów, prawda? Więc głównie chodzi o te przedmioty kierunkowe. Wydaje mi się, że nic innego się tutaj nie da wymyślić, to musi być tak, jeżeli już.

Jednocześnie inni badani wskazywali, że efekty uczenia się z języków obcych mogłyby być problematyczne, ponieważ certyfikat językowy kandydata mógłby **nie potwierdzać znajomości języka branżowego, tylko „ogólnego”**.

Język generalnie może być też takim przedmiotem, bo są certyfikaty i tak dalej, tylko tutaj jest takie, nie wiem, czy zagrożenie, ale czy kandydat będzie znał język branżowy. Myślę, że gdzieś tutaj się u nas, trudno mi powiedzieć w tym momencie, jak tam wygląda sylabus do języka, ale tu może być jakby zagrożenie z tego tytułu.

b) Efekty uczenia się/przedmioty/moduły są wybierane przez studenta spośród wszystkich przypisanych do danego kierunku studiów

Drugim modelem dotyczącym dostępności przedmiotów/efektów uczenia się w ramach PEUs jest umożliwienie kandydatom dowolnego wyboru efektów uczenia się dla danego kierunku (z wyjątkiem seminariów dyplomowych). W badanych uczelniach kandydat, podczas określania, które efekty osiągnął, może posługiwać się matrycą efektów uczenia się dla całych studiów albo przypisanych do poszczególnych przedmiotów.

O: Student ma prawo wnioskować o uznanie ECTS-ów, które on uważa, że powinny być uznane. (...) Czyli może wnioskować o więcej, niż de facto zostanie mu uznane potem. Bo też nie ma takiej wiedzy student, czy kandydat (...) na ile to, co on potrafi, co on umie, jakie dokumenty może nam tu przedstawić, jest zgodne z efektami kształcenia, które my mamy opracowane do danego kursu w programie studiów. Więc to jest już tutaj zadanie po stronie uczelni. (...) I student mógł wnioskować o więcej, a będzie miał uznane mniej.

B: Student wnioskuję, Pan Bóg kule nosi, czyli, krótko mówiąc, nie ma jakiegoś katalogu, że gdzieś są jakieś wykluczenia, z tego, co może potwierdzić, tylko dopiero potem...

O: To podlega weryfikacji i on może wnioskować o więcej, a to już po stronie uczelni leży, trzeba to dokładnie zbadać, zweryfikować, sprawdzić, przeanalizować i wydać odpowiednie decyzje.

W opinii badanych zaletą tego modelu jest aktywny udział kandydata w procesie potwierdzania efektów uczenia się, skłonienie go do refleksji nad własnym doświadczeniem, wiedzą i umiejętnościami i – jednocześnie – możliwość sprawdzenia jego dojrzałości i fachowości. Badani stosujący to podejście wskazywali, że sama umiejętność trafnego określenia własnych kompetencji (rozumianych jako wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne) i ich wiarygodnego potwierdzenia, pozwala ocenić, czy kandydat faktycznie posiada odpowiednie doświadczenie i efekty uczenia się. W ich opinii jest to lepszą metodą niż „odhaczanie” efektów z listy dozwolonych, zwłaszcza, jeśli wskazywano by także dopuszczalne metody potwierdzenia (metodom walidacji poświęcono część 3.2.2 w niniejszym rozdziale).

Myśmy postanowili (...) przerzucić część odpowiedzialności na studenta. To znaczy, dostajesz efekty kształcenia, dostajesz wzór wniosku i każdy efekt, który uznajesz, że jest zaliczony, jest przypisany do jakiegoś przedmiotu, dwóch, trzech, to widzisz z całego systemu i zaznaczasz, które twoje doświadczenia i który dokument potwierdza osiągnięcie tego efektu (...). Bo są uczelnie, które zrobiły tak: jak student przynosi plik papierów i mówi: „to wy sobie teraz dopasujcie, do których przedmiotów to moje doświadczenie pasuje”. A myśmy postanowili jednak (...) wzięcie odpowiedzialności przez studenta też za to, co przedkłada, jak przedkłada i żeby się też sam zastanowił.

Warto zaznaczyć, że w ramach konsultacji przedstawiciele uczelni zdecydowanie odrzucili sugestię, jakoby wskazanie przedmiotów/efektów uczenia się możliwych do potwierdzenia skutkowało przetrzymaniem na uczelni odpowiedzialności za „znalezienie” w portfolio kandydata dowodów na posiadanie efektów uczenia się. Wskazali, że wprowadzone przez nie ograniczenie wyboru PEUs oznacza, że kandydat musi przedstawić dowody potwierdzające osiągnięcie konkretnych efektów.

Poziom, na jakim zapadają decyzje dot. dostępności efektów uczenia się/przedmiotów/modułów dostępnych w ramach PEUs i kształtu rozwiązań

Omówione kwestie „centralizacji” i „autonomii” tworzenia regulacji dotyczących PEUs wpływają także na podejmowanie decyzji dotyczących dostępności efektów uczenia się, przedmiotów i modułów w tej procedurze. Uczelnie, które przyjęły, że możliwe do potwierdzenia będą wskazane przez nie efekty uczenia się, w różny sposób określiły, które przedmioty/efekty/moduły będą dostępne w procedurze PEUs:

1. O wyborze przedmiotów dostępnych w PEUs decyduje Rada Wydziału:

A my jakś tam uchwałę Rady Wydziału ogłaszamy przedmioty, z których wyobrażamy sobie, że można taką procedurę zakończyć. Czyli to też nie jest dowolnie wybrane, tylko Rada Wydziału może wskazać tego typu przedmioty.

2. Przedmioty i efekty kształcenia możliwe do potwierdzenia na podstawie PEUs są określone w dokumentach przyjętych przez uczelnię, po ustaleniu przedstawicieli wydziałów. O dopuszczalności poszczególnych przedmiotów w procedurze PEUs decydują komisje powołane przez dziekanów.

Tak, bo teraz mamy na wydziałach osobne komisje wydziałowe i teraz ktoś się zgłasza na dany wydział, kierunek i to jest związane wtedy z efektami, które też są potwierdzone, czyli mamy dokumenty, że na danym wydziale mamy przedmioty, które można zaliczyć w wyniku procedury potwierdzającej efekty uczenia. I to też na stronie (...). Więc jakby jest to określone, te efekty, do każdego kierunku.

3. Wykaz przedmiotów dopuszczonych do PEUs, a także kryteria i metody weryfikacji tworzy Kierunkowa Rada Programowa

(...) punktem wyjścia są prace Kierunkowej Rady Programowej, która ustala przedmioty, kryteria i tryb weryfikacji efektów. Na 2 tygodnie przed pierwszą rekrutacją one jakby muszą być ustalone, jest wniosek do rektora o zaakceptowaniu tych przedmiotów.

W obszarze związanym z umiejscowieniem odpowiedzialności za PEUs w strukturze uczelni nie zdefiniowano znaczących trudności – decyzje w tym zakresie zależą od kultury organizacyjnej uczelni, jej struktury, sposobu zarządzania. Badani wskazywali jednak, że problemem jest fakt, iż prowadzenie PEUs jest jednym z licznych obowiązków, dodanym do standardowych, takich jak dydaktyka, pełnienie roli pełnomocnika np. ds. rekrutacji czy prowadzenia dziekanatu. Podkreślano, że za zajmowanie się PEUs pracownicy nie otrzymują dodatkowego wynagrodzenia, a wygospodarowanie czasu na związane z tą procedurą czynności jest ich zadaniem. Problem dotyczy więc nie tyle umiejscowienia osób i ciał odpowiedzialnych za PEUs w określonym miejscu struktury uczelni, ile obciążenia pracowników. Dodatkowo prowadzenie PEUs w większości badanych uczelni odbywa się sporadycznie, dlatego przeprowadzenie jej łączy się każdorazowo z koniecznością „odświeżania” wiedzy na temat zasad, procedur, sposobu prowadzenia, a także organizowania pracy osób odpowiedzialnych za PEUs merytorycznie.

O: Jeżeli miałabym być szczerą, to myślę, że to jest procedura, której dziekanaty nie lubią.

B: Nie lubią dziekanaty tej procedury? Dlaczego?

O: Nie, bo to jest procedura, która nie jest procedurą, która wybija z rytmu.

B: A w którym momencie ona wybija z rytmu?

O: Bo wiadomo, że ten kandydat, to nie jest tak, że oni nie lubią tego na etapie informowania, informuje się, bo to jest bardzo ważne w kontekście rekrutacyjnym itd. Natomiast wiadomo, dla dziekanatów, wiadomo, że będziemy, ten rekord w przypadku studenta będzie trochę inaczej traktowany. To znaczy że musimy się do tego przygotować. A wszystko to, co nie jest jakby

standardem, to bym powiedziała, że dla pracownika, który ma do wykonania X czynności, to wszystkie czynności, które nie są standardowe, są czynnościami, które powodują większy nakład pracy tak po prostu.

Oczywiście, jeśli chodzi o ewentualne trudności, jakie się z tym wiązały, trudno mi powiedzieć, czy to tylko nasz przypadek jako uniwersytetu, czy przypadek wszystkich uczelni, natomiast jest to niewątpliwie olbrzymie zadanie logistyczne, w takiej sytuacji, w której się traktuje tę procedurę na poważnie, w której naprawdę chce się tych ludzi wpuścić na uczelnię i potwierdzić im te efekty.

Trudności i bariery związane z wyborem efektów uczenia się lub przedmiotów dostępnych w procedurze PEUs

Na podstawie przeprowadzonego badania i konsultacji z przedstawicielami szkół wyższych, w obszarze wyboru lub wskazania przedmiotów i efektów uczenia się dostępnych w PEUs, zdefiniowano następujące trudności i bariery:

1. Kandydaci nie znają programów studiów, w związku z tym trudno im określić, czy posiadają konkretne umiejętności.

No do tej pory sylabusy to jest coś z kosmosu i u nas te sylabusy są, ale sylabus sobie, edukacja sobie. To znaczy no nie sobie, tylko no ten sylabus musi, wychodzimy z założenia, że to musi być po prostu napisane, no i dobrze, ale nasi studenci, erasmusi, czasem jak przylatują, jak przyjeżdżają, to erasmusi czasem proszą o sylabusa, to my wtedy: „Jezus Maria, Erasmus chce sylabusa, no dobra, gdzieś tam jest, proszę bardzo”, natomiast nasi studenci to jeszcze nie jest to. Także to i dlatego sądzę, że może to też jest przyczyna, dla której nie ma tak wielu kandydatów, że ludzie słyszą jakieś potwierdzanie efektów uczenia się, to trochę tak, jak ja bym miała słyszeć: „no wiesz, chodź, wsiądziesz w raketę, polecisz w kosmos”.

2. Język efektów uczenia się, którym opisane są studia, jest niezrozumiały. Stanowi on barierę, ponieważ nawet specjaliści nie potrafią przełożyć własnego doświadczenia na ten specyficzny język. Dodatkowo bywa on przez uczelnie stosowany nieprawidłowo, co stanowi kolejną barierę dla kandydatów – zapisy nieprecyzyjne stają się jeszcze mniej zrozumiałe.

Choćbyśmy nie wiem jak bardzo się starali, język, którym opisywany jest program kształcenia, ten, którego wymaga od nas Państwowa Komisja Akredytacyjna, ten, którego wymaga Ministerstwo, on jest naprawdę nieczytelny, nie ukrywajmy, dla wielu pracowników akademickich, a co dopiero dla kandydata, który, jeśli zdaje na pierwszy stopień, zakładamy, że nie miał w ogóle doświadczeń z systemem szkolnictwa wyższego w Polsce.

3. Wsparcie kandydatów w zrozumieniu efektów kształcenia jest trudne, czasochłonne i obciąża zazwyczaj pracowników administracyjnych, którzy nie zawsze są do tego przygotowani.

[Musimy określać], jak konkretnie interpretować te zapisy [dotyczące efektów kształcenia] (...). Czyli jakie kwalifikacje naszych kandydatów możemy weryfikować, jak je weryfikować, żeby to było faktycznie miarodajne, wiarygodne. Jakiego rodzaju dokumentami się posługiwać. Czy czego tutaj wymagać od naszego kandydata, który o taką procedurę będzie chciał się ubiegać, co on musi do nas przynieść, żebyśmy mogli to miarodajnie potwierdzić, przeliczyć [na ECTS] (...) Także tutaj mieliśmy najwięcej (...) problemów.

4. Trudność stanowi relacja efektów uczenia się osiągniętych przez kandydatów w stosunku do efektów kształcenia wskazanych dla poszczególnych przedmiotów. Zakłada się, że w procedurze potwierdza się efekty uczenia się, a nie przedmioty, natomiast doświadczenia zawodowego nie ujmuje się w takie grupy efektów. Te, które mają kandydaci, są rozmieszczone przekrojowo

w różnych przedmiotach, co niekiedy sprawia, że mimo bogatego doświadczenia zawodowego kandydata nie jest możliwe potwierdzenie żadnego przedmiotu. Uczelnie nie chcą z kolei umożliwiać potwierdzania wybranych efektów uczenia się z różnych przedmiotów, ponieważ powodowałoby to chaos i trudności organizacyjne, związane np. z uczęszczaniem tylko na wybrane zajęcia w ramach danego przedmiotu.

Trudność pewna związana z przeliczaniem, z kwalifikowaniem poszczególnych umiejętności. Jeśli mówimy oczywiście o kwestiach związanych z formalną edukacją, to tu nie ma przecież żadnych problemów (...). Natomiast w przypadku, kiedy mówimy o uczeniu się, dotykamy sfery bardziej takiej właśnie nieformalnej, mniej namacalnej. Więc tutaj faktycznie trzeba wykazywać się i z jednej, i z drugiej strony, mówię tu i o kandydacie i o osobach, które w tym procesie ze strony uczelni uczestniczą, pewną elastycznością i umiejętnościami przełożenia tego na formalne kryteria.

Rekomendacje dotyczące organizacji potwierdzania efektów uczenia się na uczelniach

a) Rekomendacje dot. podziału kompetencji między władzami uczelni a władzami jej jednostek.

Rekomendacja 1

Sposób podziału kompetencji i decyzyjności w zakresie PEUs należy dostosować do specyfiki uczelni. Podział powinien opierać się na analizie potrzeb całej uczelni i jej jednostek w zakresie PEUs oraz analizie możliwości jednostek. W szczególności należy zwrócić uwagę na posiadanie przez nie – niezbędnych do prowadzenia PEUs – uprawnień akademickich, zasobów kadrowych i kompetencyjnych.

Rekomendacja 2

W większości przypadków najbardziej odpowiedni będzie „model mieszany”, który pozwala na połączenie zalet całkowitej centralizacji i decentralizacji w decyzyjności dotyczącej PEUs i wyeliminowanie ich wad.

Rekomendacja 3

Korzystne jest wypracowanie rozwiązań „szkieletowych” wspólnych dla całej uczelni, które poszczególne jednostki lub kierunki studiów wypełnią treścią wynikającą z ich specyfiki (np. wyborem możliwych do potwierdzenia efektów uczenia się, adekwatnymi do nich metodami walidacji czy opisem typów dopuszczalnych dowodów).

Rekomendacja 4

Dobrze jest wprowadzić funkcję uczelnianego koordynatora, który posiada wiedzę na temat procedur PEUs, stosowanych rozwiązań i ich popularności w skali uczelni. Jest on organizatorem, który czuwa nad procesami PEUs, utrzymuje kontakt z osobami odpowiedzialnymi za PEUs w jednostkach i zbiera wiedzę na ten temat. Umiejscowienie koordynatora w strukturze uczelni jest kwestią wtórną i uzależnioną od specyfiki uczelni.

Druga rzecz: myślę, że u nas to się sprawdza, że nasz koordynator uczelniany, on łączy różne funkcje. Ale myślę, że tam, gdzie by była to duża ilość, to musi być zawsze dedykowana osoba, obowiązkowo. Że w tym całym harmidrze, który dzieje się w dziekanacie, narzucenie innej roli niż tylko rola taka techniczna, formalna, czyli informowanie i ewentualnie później wprowadzanie efektów dla dziekanatu, spowoduje, że ten student nie będzie miał wrażenia, że on idzie

pewną indywidualną ścieżką kształcenia. W momencie, kiedy jest ta osoba, on czuje, że to jest indywidualne wsparcie. Ale to jest kwestia... skala i tego, kto jest, na ile jest przekonany. Nasz koordynator chyba jest orędownikiem i może iść ze sztandarem RPL [śmiech].

Rekomendacje dotyczące sposobu pracy

- Osoby odpowiedzialne za PEUs w jednostkach powinny ze sobą współpracować, zarówno w zakresie tworzenia regulacji, jak i prowadzenia PEUs. Dobrze, gdy uczelnia zapewnia taką współpracę.
- Jednostki uczelni powinny – w miarę potrzeb i możliwości – wykorzystywać doświadczenia innych jednostek oraz udostępniać im swoje rozwiązania i dobre praktyki.

b) Rekomendacje dotyczące organizacji PEUs w jednostkach uczelni

Rekomendacja 1

Należy przygotować dokumenty, które będą w prosty i czytelny sposób tłumaczyły, zarówno kandydatowi, jak i pracownikom, wszystkie zasady dotyczące PEUs. Dokumenty (np. „przewodnik” po PEUs) powinny precyzyjnie oddawać reguły obowiązujące na uczelni, a także objaśniać, na czym polega PEUs. Jeżeli uczelnia/kierunek określa, które przedmioty albo efekty uczenia się są dostępne w ramach PEUs, dobrze byłoby opisać je w sposób zrozumiały dla kandydatów.

Jasno przygotowany regulamin, wybrane przedmioty, które są z pierwszego i drugiego roku, ale te takie właśnie nie kierunkowe, tylko takie o charakterze ogólnym, bardzo jasne procedury i jasno sformułowane pod adresem potencjalnych kandydatów reguły. Czyli zero przestrzeni na dowolną interpretację. To w momencie, kiedy to jest właśnie taki regulamin, wybrane moduły, cała procedura opisana prawie jak checklista (...).

Rekomendacja 2

Jeżeli to uczelnia określa, które efekty uczenia się będą dostępne w ramach procedury PEUs, warto już na etapie ich wyboru zastanowić się nad możliwymi metodami weryfikacji. Dobór ten musi być oparty na refleksji nad charakterem zarówno kierunku, jak i poszczególnych przedmiotów. Konieczna może być decyzja o wyłączeniu części efektów uczenia się z procedury PEUs, a może to dotyczyć nawet całych kierunków studiów. Przykładem może być filozofia, a efektu uczenia się – umiejętność skutecznej i etycznej komunikacji w grupie czy współpracy z innymi studentami. Możliwe do potwierdzenia powinny być tylko te efekty uczenia się, które można rzetelnie zweryfikować na podstawie doświadczenia.

Ten efekt mówi tak i tak, i on jest na przykład czysto społeczny, czyli że student potrafi zdobywać wiedzę. I jak ten efekt zbadać? To jest problem. Jest problem ze zdobyciem tego efektu. Ja nie obserwuję studenta, on przynosi tylko dokumenty, ewentualnie siedzi i pracuje sam, a jak mamy efekty społeczne, czyli student działa w grupie, to ciężko jest to zweryfikować. Na dzień dobry powinniśmy to zrobić inaczej – przejrzeć, które efekty jesteśmy w stanie z całej matrycy efektów stwierdzić, że możemy je zweryfikować na podstawie wiedzy zdobytej poza uczelnią.

Rekomendacja ta wynika z przyjęcia, że nie wszystkie efekty uczenia się powinny być dostępne w procedurze PEUs, więc wpisuje się w podejście do całokształtu rozwiązań na uczelniach, które preferują ten model.

Rekomendacja 3

Programy studiów powinny być oparte na efektach uczenia się. To z nich powinna wynikać organizacja studiów, tak aby punktem wyjścia były adekwatnie i zrozumiale opisane efekty uczenia się, a nie np. lista przedmiotów, które na danych studiach „były od zawsze”.

No, pierwsza podstawowa sprawa, na ten cały system trzeba spojrzeć globalnie i zbudować to absolutnie od podstaw. (...) Mówię tu o skonstruowaniu prawidłowych efektów kształcenia, o dopisaniu tych efektów kształcenia [których brakuje]. Zapisać te efekty kształcenia (jeszcze ogólnie, poza procedurą [PEUs] jeszcze jesteśmy w ogóle na razie), pisać te efekty kształcenia, do [nich] dobrać przedmioty, pracownie i wszystko tak jak trzeba i wtedy ta procedura, która się pojawi jakoś tak jako szósta, siódma, ósma, będzie absolutnie prostsza i bardziej wynikowa niż u nas, bo my to robiliśmy zupełnie na odwrót.

Oznacza to, że programy studiów powinny w praktyce zostać napisane od nowa, zwłaszcza w przypadku kierunków zawodowych – bardziej w odniesieniu do realiów pracy, do jakiej przygotowują studia. Jednocześnie, jak wskazano w jednym z wywiadów, procedury PEUs są łatwiejsze do opracowania i przygotowania, kiedy tworzy się je bezpośrednio po przejściu przez akredytację PKA, ponieważ sylabusy wszystkich przedmiotów są wówczas zaktualizowane, kompletne, a efekty kształcenia zweryfikowane i uporządkowane.

Rekomendacja 4

Zarówno rozwiązania formalne, jak i osoby bezpośrednio prowadzące PEUs powinny zakładać elastyczność w podejściu do kandydatów i posiadanych przez nich efektów uczenia się. Proces PEUs powinien być zindywidualizowany, uwzględniać różnorodne doświadczenia i kompetencje kandydatów, także w zakresie opisywania posiadanego doświadczenia. Jednocześnie badani i uczestnicy konsultacji wskazywali, że elastyczność nie może oznaczać obniżania standardów, potwierdzania efektów uczenia się, których kandydat faktycznie nie posiada czy powierzchownego weryfikowania efektów uczenia się.

Rekomendacja ta jest trudna do realizacji, ponieważ zakłada jednoczesną porównywalność i standaryzację zasad walidacji efektów uczenia się spoza edukacji formalnej oraz wysoki stopień indywidualizacji procesu PEUs. Wymaga więc doświadczenia, praktyki, możliwości porównania różnych rozwiązań, co w sytuacji incydentalności PEUs jest trudne do osiągnięcia.

4.3.2. Praktyka potwierdzania efektów uczenia się – metody walidacji, wsparcie i doradztwo

Próba poznania i opisania faktycznie funkcjonujących rozwiązań z zakresu PEUs była jednym z kluczowych celów badania. W ramach tego obszaru zbadano i zanalizowano pięć grup zagadnień. Pierwszym z nich była problematyka doświadczenia zawodowego. Omówiono kwestię uznawalności doświadczenia (np. jego zakresu tematycznego, różnicy w formach zatrudnienia czy możliwości wykorzystania doświadczenia uzyskanego w działalności społecznej). Przedstawiono także opinie badanych o regulacjach ustawowych w tym zakresie. Drugą grupą zagadnień stanowiły stosowane przez uczelnie metody i narzędzia walidacji, w tym weryfikacji. Trzecim zagadnieniem były dopuszczalność i wiarygodność dowodów potwierdzających posiadanie efektów uczenia się. Przedstawiono różne rozwiązania stosowane przez uczelnie z uzasadnieniami podjętych decyzji. Czwartym zagadnieniem była ścieżka kandydata, który korzysta z PEUs. Przedstawiono cztery schematyczne ilustracje kolejnych kroków, które pokonuje kandydat, by zostać przyjętym na

studia na podstawie PEUs. Ostatnim, piątym zagadnieniem były wsparcie i doradztwo, z których mogą korzystać osoby chcące skorzystać z PEUs. Przedstawiono koncepcje funkcjonujące na uczelniach i te uznawane za optymalne.

Rozwiązania z zakresu walidacji były bardzo zróżnicowane. Jej metody różniły się w zależności od typu uczelni lub kierunku (specyficzne dla uczelni artystycznej, inne dla kierunku wychowanie fizyczne), jej rodzaju (inaczej do walidacji podchodzą uczelnie zawodowe niż akademickie), a także doświadczenia w prowadzeniu PEUs (badani, którzy mieli większe doświadczenie wskazywali, że wraz ze zwiększaniem się liczby osób, które przeszły PEUs, zwiększa się elastyczność ich podejścia). Na kształt walidacji wpływały także kultura organizacyjna uczelni, specyfika kierunku, a nawet konkretne osoby odpowiedzialne za walidację lub całość PEUs w swojej jednostce (zwłaszcza dotyczyło to osób określonych „ambasador(k)ami PEUs”).

Doświadczenie zawodowe – uznawalność, opinie o regulacjach ustawowych

W ustawie wskazano, że osoba ubiegająca się o przyjęcie na studia I stopnia lub jednolite studia magisterskie w ramach procedury PEUs musi posiadać min. 5-letnie doświadczenie zawodowe, natomiast w wypadku starającej się o przyjęcie na studia II stopnia muszą upłynąć min. 3 lata od ukończenia przez nią studiów I stopnia. Wymogi te, ze względu na swoją niedookreśloność, budzą szereg wątpliwości wśród przedstawicieli uczelni, które są zmuszone do dokonywania własnych interpretacji.

a) Rodzaje doświadczenia zawodowego

Badani przedstawiciele uczelni wskazywali, że – działając w ramach realizacji idei LLL – konieczne jest uznawanie za doświadczenie zawodowe różnych form ludzkiej aktywności. Jako dające podstawę do „zaliczenia” tego wymogu ustawowego wskazali umowę o pracę, umowy cywilnoprawne, prowadzenie działalności gospodarczej, karierę sportową lub artystyczną, wolontariat lub działalność społeczną oraz staż.

Regulacje uczelniane dopuszczają szeroki katalog dowodów potwierdzających posiadanie doświadczenia zawodowego, ale jeśli kandydat chce dołączyć inny dowód, może to zrobić, np. żeby zwiększyć szanse na potwierdzenie wybranych efektów uczenia się. Jednocześnie część badanych wspominała, że są uczelnie, które nie uznają wolontariatu za doświadczenie zawodowe. Badani wskazywali, że uważają to za niezrozumiałe i niewłaściwe, ponieważ po pierwsze w ramach pracy wolontariackiej można uzyskać te same efekty uczenia się, co w pracy zawodowej, po drugie w idei LLL ważne jest wspieranie społecznej aktywności i po trzecie praca wolontariusza w niczym nie ustępuje pracy pracownika, a obecnie również jest sankcjonowana umową wolontariacką.

Na przykład [nazwa uczelni] nie uznaje umowy o wolontariat, a my uznajemy. Bo też uważamy, że jest to doświadczenie. Oni nie uznają. Ale na przykład tak jak kolega z [nazwa uczelni] się wypowiadał, oni w procedurze PEU uznają wykształcenie.

Pojawiały się też wypowiedzi wskazujące, że wolontariat może być nawet cenniejszym źródłem doświadczenia zawodowego niż praca zawodowa. Badani zwracali uwagę na wychowawczy aspekt uznawania wolontariatu – informowanie o możliwości zostania przyjętym na studia dzięki potwierdzeniu efektów uczenia się uzyskanych w ramach działalności społecznej może skłaniać młodych ludzi do jej podejmowania.

(...) ja właśnie bym bardziej widziała nie tą taką pracę zawodową stricte, tylko właśnie też społeczną, wolontarystyczną. Mówię, to są ludzie z pasją, którzy już dużo rzeczy robili i tak naprawdę mogą tę pasję przełożyć na studia często, bo to są takie osoby (...), wiedzące, z misją

społeczną i to są fajne jednostki, bo tak jak ktoś jest rzeczywiście już zawodowo usytuowany, to jak on ma z tego zrezygnować, finansowo to będzie dla niego niekorzystne, no i strata też dla niego 3 lat w karierze zawodowej (...). Ale takie wyjście do tej młodzieży, która robi więcej, niż musi, a są też takie osoby, to może być też dla tych licealistów czy gimnazjalistów też taka ścieżka pokazania im, że jak będziesz robił to, to i tamto, a nie tylko grał, i [jak będziesz] w jakieś organizacje się włączał, to dzięki temu możesz wejść na studia.

Niektórzy badani wskazywali także, że umiejętności będące efektami uczenia się na studiach obecni studenci zdobywają przez samokształcenie – uczą się z YouTube'a, słuchają udostępnianych online wykładów z najlepszych światowych uczelni, uczą się od siebie nawzajem. Nie da się tego ani uznać za wymagane ustawą doświadczenie zawodowe, ani potwierdzić w inny sposób, niż sprawdzając w ramach egzaminu praktycznego czy symulacji.

No inny przykład, mamy informatykę. Typowa informatyka, dzieciaki zaczynają programować w wieku lat 12, 13, hobbystycznie. I naprawdę, proszę mi wierzyć, przychodzą na pierwszy rok studiów I stopnia z taką wiedzą... Hobbystycznie czytają, uczą się, filmiki na YouTube oglądają, uczą się programować wszystkimi możliwymi w tej chwili, współcześnie, językami programowania. No jak to udowodnić, skąd on nabył takie rzeczy? Oglądając YouTube'a? No a wiemy, że on wie. Siada do komputera, my akurat tutaj, przy wdrażaniu USOS-a, współpracujemy z kołem naukowym BIT, studentami informatyki, no to powiem szczerze, że to, co ci studenci potrafią już w tej chwili, a oni jeszcze studiów nie skończyli, to jest niesamowite. Po prostu naszym nauczycielom czasami szczęki opadają: gdzie się tego nauczyłeś?

b) Długość i zakres doświadczenia zawodowego

Ustawa określa wymogi dotyczące okresu wymaganego doświadczenia zawodowego (odpowiednio 3 i 5 lat dla studiów II i I stopnia), jednak badani wskazują, że to uczelnie muszą zdefiniować, co te zapisy oznaczają. Wspominali o licznych wątpliwościach kandydatów, dla których np. niejasne było, czy wymagane 5 lat doświadczenia dotyczy pracy w obszarze, w którym chcą podjąć studia, czy w ogóle na rynku pracy. Według badanych jest to oczywiste, jednak muszą to przejrzeć (i wielokrotnie) komunikować osobom ubiegającym się o PEUs.

B: A jeżeli chodzi o rzeczy, których [kandydaci] nie wiedzą, to czego oni najczęściej nie wiedzą? Albo nie rozumieją?

(...) O: No, właśnie to, że nie można doświadczenia z pracy jako kierowca zaliczyć na poczet modułów psychologicznych.

Kolejną wątpliwością zgłaszaną przez badanych jest kwestia zaangażowania czasowego w ramach wymaganych lat doświadczenia zawodowego. Wskazują, że nie wiadomo, w jaki sposób należy odnosić się do niepełnego wymiaru czasu pracy (czy jeśli ktoś pracował przez 5 lat na ½ etatu, to nabył wymaganego doświadczenia? Jaki wymiar etatu jest akceptowalny?), do urlopów rodzicielskich (czy stanowią przerwę w zdobywaniu doświadczenia? Czy na 5 lat doświadczenia może składać się 2,5 roku urlopu i 2,5 roku faktycznej pracy?) i długotrwałych zwolnień lekarskich. Trudność sprawia również określenie zakresu obowiązków czy podjętych działań, tak aby mieć pewność co do faktycznego posiadania doświadczenia w wymaganym zakresie (więcej na temat wiarygodności dowodów w dalszej części opracowania).

c) Trudności i bariery

Z zagadnieniem wymaganego doświadczenia zawodowego łączy się wiele barier, trudności i wątpliwości. Badani wskazują, że jest to jedno z nielicznych zagadnień, w których brak jednoznacznych regulacji może oddziaływać negatywnie na jakość kształcenia – zwracają uwagę na ryzyko przyjmowania na studia w ramach PEUs osób z niewystarczającym doświadczeniem zawodowym lub bez niego. Nie wszystkie zgłaszane wątpliwości bądź negatywne opinie były podzielane przez wszystkich lub nawet znaczącą grupę badanych, wskazano jednak wszystkie, które się pojawiły.

1. Ustawa nie podaje definicji doświadczenia zawodowego, w związku z czym interpretacji (zarówno uczelni, jak i kandydata) podlegają wszystkie związane z tym zagadnienia – zakresu „tematycznego”, długości i wymiaru czasu pracy oraz uznawalnych form zdobywania doświadczenia.
2. Dla niektórych kierunków, zwłaszcza o charakterze bardziej praktycznym, wymóg 3 czy 5 lat doświadczenia zawodowego nie przystaje do realiów rynku i jest zdecydowanie za długi (zwłaszcza 5 lat dla studiów I stopnia), ponieważ efekty uczenia się można uzyskać w czasie roku czy dwóch lat pracy.

(...) są też studenci na pierwszym roku studiów, którzy pracują już w korporacjach informatycznych na przykład, i nie mają tego minimalnego doświadczenia zawodowego. Oni siadają do komputera i są w stanie zrobić takie rzeczy, których niejeden u nas adiunkt czy profesor nie jest w stanie tego zrobić.

3. Według niektórych badanych w ustawie jest błąd – ich zdaniem wymóg, że okres 3 lat doświadczenia zawodowego dla studiów II stopnia może być brany pod uwagę dopiero po uzyskaniu licencjatu, zwłaszcza w zestawieniu z brakiem wymagań co do czasu, w którym uzyskało się 5 lat doświadczenia zawodowego dla studiów I stopnia, jest nielogiczny i nie posiada żadnego uzasadnienia.

Mi się wydaje, że tutaj z tymi ograniczeniami, jeśli chodzi o lata, no, może są jakieś argumenty za tym, ale tam jest to tak niefortunnie moim zdaniem sformułowane, że osoba z maturą może mieć te 5 lat doświadczenia zawodowego w dowolnym momencie, a nie po maturze, natomiast osoby z licencjatem, jak mają te 3 lata, to już musi być po licencjacie. Czyli on, będąc na licencjacie, to znaczy robiąc studia licencjackie, te 3 lata powiedzmy tam pracuje i one się nie liczą do tych 3 lat, które musi mieć. No, dlaczego maturzyście mają się liczyć lata, jakieś 5 lat, które pracuje w trakcie liceum? To w ogóle jakiś absurd.

4. Dokumentowanie alternatywnego (w stosunku do umowy o pracę) doświadczenia zawodowego, np. wolontariatu, kariery sportowej czy artystycznej, umów cywilnoprawnych, jest trudne, ponieważ wymaga nie tylko więcej od osoby oceniającej aplikację konkretnego kandydata, lecz także od uczelni. Aby ułatwić ocenę, istnieje ryzyko nieuznania tego typu rodzajów doświadczenia. To szczególnie ważne w kontekście wdrażania polityki LLL, która zakłada otwartość na różne ścieżki zawodowe i edukacyjne, więc takie narzędzia jak PEUs powinny tej otwartości sprzyjać, trudność w ocenie zaś może ją zmniejszać.

Metody walidacji efektów uczenia się stosowane w szkołach wyższych

Uzyskanie wiedzy na temat metod walidacji stosowanych w potwierdzaniu efektów uczenia się w szkołach wyższych było jednym z kluczowych celów zrealizowanego badania. Zaobserwowano duże zróżnicowanie, choć pewne elementy pozostają wspólne dla większości uczelni.

Tym, co łączy wszystkie zbadane uczelnie, jest podejście do walidacji – przede wszystkim musi być przeprowadzona w sposób rzetelny, zapewniający faktyczną weryfikację wszystkich efektów uczenia się. Zapewnienie jakości – rozumiane jako pewność, że kandydat osiągnął deklarowane efekty

uczenia się – wydaje się jedną z kluczowych barier wskazywanych przez badanych. Niektórzy badani wskazali nawet, że martwią się tym nadmiernie – obawa przed potwierdzeniem efektu uczenia się, którego nietradycyjny kandydat faktycznie nie osiągnął, jest tak silna, że jego wiedza i umiejętności są weryfikowane dużo wnikliwiej niż wobec tradycyjnych studentów.

Ciekawym i pozytywnym zjawiskiem jest przekonanie niektórych badanych, że proces walidacji powinien mieć dla kandydata charakter edukacyjny. Innymi słowy, udział w procedurze PEUs ma nie tylko umożliwić mu dostęp do edukacji wyższej (przyjęcie na studia), lecz także wesprzeć go w rozwoju. Wymaga to prowadzenia przez uczelnię doradztwa i wsparcia dla kandydatów, co szerzej omówiono w podrozdziale 3.2.5.

Badane uczelnie stosowały różne metody walidacji (wyjaśniono jedynie pojęcia, które mogłyby być niezrozumiałe):

- Analiza portfolio – ocenie podlegają materiały wytworzone przez kandydata, np. teksty prasowe, dzieła artystyczne, dowody dokonań kandydata o charakterze przeważnie twórczym. Określeniem portfolio posługiwano się również w odniesieniu do zestawu innych dowodów, np. zaświadczeń dotyczących wykonywanej pracy lub ukończonych kursów i szkoleń.
- Analiza dowodów i deklaracji – ocenie podlegały różne zebrane przez kandydata materiały mające potwierdzać posiadanie przezeń efektów uczenia się, w tym zwłaszcza certyfikaty z kursów, zakresy obowiązków z pracy zawodowej lub działalności społecznej, samodzielnie przygotowane opisy podejmowanych działań.
- Obserwacja w warunkach symulowanych, zadanie praktyczne – kandydat wykonuje otrzymane zadanie praktyczne podlegające ocenie weryfikującej posiadanie wybranych efektów uczenia się. Metoda ta wymaga przygotowania narzędzi, np. opisu zadań do wykonania.
- Wywiad lub egzamin prowadzony przez eksperta w danej dziedzinie.
- Rozmowa z komisją.
- Test lub pisemny egzamin teoretyczny.
- Ocena próbek pracy.
- Prezentacja.

Przedstawione sposoby oceny efektów uczenia się częściowo odpowiadają opracowanemu przez IBE Katalogowi Metod Walidacji, jednak w wywiadach pojawiały się także metody nieobecne w Katalogu bądź nazwane lub zdefiniowane inaczej.

a) Przykłady metod walidacji dla wybranych kierunków

Poniżej opisano hasłowo trzy przykłady metod walidacji dla zróżnicowanych typów bądź kierunków studiów: dziennikarstwa, kierunków technicznych i studiów artystycznych.

Dla kierunku dziennikarstwo: podstawą oceny jest portfolio. Ma ona bardziej charakter jakościowy niż skwantyfikowany. O decyzji pozytywnej lub negatywnej w sprawie PEUs decydują:

- charakter mediów, w jakich pracuje kandydat (profesjonalne/amatorskie);
- zakres obowiązków, potwierdzony np. umową;
- rozpoznawalność kandydata do PEUs;
- częstotliwość publikacji;
- jakość publikacji.

Kryteria jakościowe, choć mogą się spotykać z zarzutem uznaniowości, wynikają ze społecznej roli, jaką odgrywa dziennikarz – komisja musi mieć pewność, że kandydat jest rzeczywiście dziennikarzem w momencie przyjmowania na studia, a nie, że dopiero chciałby nim zostać. Według przedstawicieli tego kierunku skwantyfikowanie wymagań nie jest ani możliwe, ani sensowne.

I rzeczywiście muszę przyznać, że być może jesteśmy trochę selektywni, ale faktycznie, przynajmniej do tej pory, mamy samych naprawdę takich ludzi o dosyć znaczących osiągnięciach. Co jest też... Sama teraz o tym myślę, że to jest w jakiś sposób ciekawe, że nie przychodzą ludzie, którzy [myślą]: a, spróbuję, zobaczę, może się uda, tylko oni już wiedzą, czy mogą mieć jakieś poczucie pewności, że to, co zrobili do tej pory, jest wystarczające, żeby spokojnie przejść przez tę procedurę.

Dla kierunków technicznych: oprócz egzaminów dotyczących teorii w ramach PEUs są prowadzone również laboratoria, które pozwalają sprawdzić, czy kandydat ma nie tylko wiedzę, lecz także umiejętności:

To był typowy egzamin taki, jakbyśmy robili i tyle, czyli potwierdził swoje umiejętności i wiedzę, bo ten egzamin, jak zwykle, nie są takie trywialne egzaminy. Natomiast drugi, stwierdziliśmy, że musimy bardziej spojrzeć na te umiejętności, nie tylko na wiedzę i w tym momencie oprócz egzaminu dostał jeszcze do wykonania jedno z laboratoriów, po prostu takie typowe laboratorium, czy rzeczywiście on te umiejętności ma, czy potrafi się w tym laboratorium umiejętnie odnaleźć i wykonać ćwiczenia laboratoryjne. No i rzeczywiście to wykonanie tego laboratorium pozwoliło nam dotknąć nie teoretycznej wiedzy, którą ma, tylko praktycznych umiejętności, i to spowodowało, że nasz wykładowca czy prowadzący był pod wrażeniem tego, jak [kandydat] sobie radzi i umie to.

Dla kierunków artystycznych: podstawą oceny jest portfolio, zawierające prace artystyczne lub ich zdjęcia wraz z dowodami potwierdzającymi faktyczne autorstwo kandydata, informacje o dokonaniach, np. uzyskanych nagrodach czy zorganizowanych wystawach. Ponieważ szczególnie ważne jest to, by kandydat był artystą, a nie jedynie dobrym rzemieślnikiem, analizę portfolio obowiązkowo uzupełnia egzamin na studia (kandydat najpierw przechodzi procedurę PEUs, co umożliwia mu potwierdzenie części ECTS, jeśli dostanie się na studia, a następnie zdaje 3-dniowy egzamin praktyczny jak wszyscy pozostali kandydaci). Dodatkowo, jeżeli doświadczeniem kandydata jest np. współpraca z teatrem przy przygotowywaniu scenografii czy kostiumów, musi przedstawić szczegółowe informacje dotyczące tych działań.

(...) artyści mają dużo swoich osiągnięć, jakichś dowodów potwierdzenia swojej działalności, które nie zawsze można łatwo opisać.

B: Właśnie, w jakiej formie?

O: Że na przykład ktoś miał współpracę z teatrem i z tego teatru dostaje tylko informację tak, współpracował z nami, w okresie takim i takim, bez specyfikacji co robił, a to dla nas było najważniejsze. Bo na podstawie tego, co robił, jakie miał doświadczenie konkretne, można było mu przyznać punkty i zaliczyć przedmioty na przykład związane z projektowaniem ubioru, kostiumem scenicznym czy drukiem na tkaninie, ponieważ wykonywał kompleksowe na przykład projekty tkanin, kostiumów i tak dalej. Więc dla nas ta informacja od pracodawcy musiała być bardzo szczegółowa.

Na uczelniach i kierunkach stosujących metodę analizy portfolio lub analizy dowodów i deklaracji może być ona uzupełniona rozmową z komisją, egzaminem przeprowadzonym przez eksperta lub obserwacją w warunkach symulowanych. Badani wskazywali, że rozwiązanie to służy uzupełnieniu walidacji posiadanych efektów uczenia się do całych przedmiotów. Ponieważ doświadczenie

kandydatów z reguły ma charakter przekrojowy i odpowiada części efektów uczenia się z różnych przedmiotów czy modułów, a uczelnie dążą do tego, by potwierdzać komplet efektów dla danych zajęć, egzamin, rozmowa czy obserwacja pozwalają na weryfikację efektów niemożliwych do potwierdzenia na podstawie doświadczenia, np. wiedzy. Warto zaznaczyć, że wielu respondentów, omawiając stosowane metody walidacji, skupiało się na dwóch z nich: analizie dowodów i egzaminach (teoretycznych i praktycznych). Incydentalnie pojawiały się alternatywne metody, np. obserwacja w warunkach rzeczywistych (np. miejscu pracy) lub symulowanych.

c) Trudności i bariery

1. Trudnością, a przynajmniej istotnym wyzwaniem, jest rzetelna weryfikacja efektów uczenia się spoza edukacji formalnej. Ma ona charakter przynajmniej częściowo arbitralny – oceny przedstawionych przez kandydata dowodów nie da się skwantyfikować, wyznaczyć wskaźników jak przy egzaminie podczas studiów. Jednocześnie, co już zasygnalizowano, czasem pracownicy uczelni podchodzą do weryfikacji w sposób zbyt usztywniony, wymagając od kandydatów więcej niż od tradycyjnych studentów. Zapewne wynika to z pewnej nieufności wobec innego sposobu potwierdzania efektów uczenia się niż uczestnictwo w zajęciach (ten problem scharakteryzowano w części poświęconej uwarunkowaniom społeczno-kulturowym PEUs).
2. Opracowanie metod i narzędzi walidacji na kierunkach o charakterze typowo akademickim, np. filozofii, jest bardzo trudne. Być może dla niektórych kierunków jest to niemożliwe albo może dotyczyć bardzo ograniczonego katalogu efektów uczenia się.
3. Wyzwaniem jest stworzenie metod i narzędzi walidacji, które będą pozwalały, by proces PEUs stanowił dla kandydata okazję do rozwoju, zdobycia nowych umiejętności, podjęcia refleksji nad własnymi kompetencjami i dalszą edukacją. Przykłady kilku zbadanych szkół wyższych pokazują, że jest to możliwe, wymaga jednak ze strony uczelni dużego zaangażowania, co oznacza, że barierą są zasoby kadrowe i finansowe lub wysoki koszt walidacji ponoszony przez kandydata.
4. Trudność wynikająca z przyzwyczajenia pracowników uczelni stanowi efekt procesu PEUs. Zgodnie z ustawą jest nim potwierdzenie efektów uczenia się lub jego brak, nie ma natomiast prawnej możliwości wystawienia oceny liczbowej. Ma ona wyłącznie charakter zerojedynkowy, co bywa trudne do zaakceptowania przez osoby odpowiedzialne za PEUs. Zdarza się, że regulacje uczelniane stoją w sprzeczności z tą zasadą, co bywa uzasadniane koniecznością obliczania średniej, niezbędnej np. do ubiegania się o stypendium.

Dopuszczalność i wiarygodność dowodów potwierdzających posiadanie efektów uczenia się

Walidacja efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego zakłada analizę dowodów przedstawionych przez kandydata. Dlatego też jednym z kluczowych zagadnień jest dopuszczalność dowodów i metod badania ich wiarygodności. Badanie pokazało, że uczelnie różnie podchodzą do wymogu przedstawienia dowodów. W szczególności różnice dotyczą:

1. Wyboru dowodów z katalogu wskazanego przez uczelnię lub samodzielnego doboru dowodów przez kandydata (kwestia ta po części łączy się ze stosunkiem do wyboru efektów uczenia się, opisanym w podrozdziale 3.1.2). Niektóre uczelnie wskazują, jakiego rodzaju dowody mogą stanowić potwierdzenie danych efektów, inne pozostawiają to do decyzji kandydata, jeszcze inne ciężar doboru dowodu do efektu uczenia się przenoszą na kandydata, uznawszy, że trafny wybór dowodu, który będzie potwierdzał posiadanie danego efektu uczenia się także jest pożądaną umiejętnością.
2. Stosunku do aktualności dowodów. W niektórych wypowiedziach pojawiło się stwierdzenie, że dowody powinny być aktualne i że np. zaświadczenie z kursu dla księgowych sprzed 20 lat nie

może zostać uznane. Nie było natomiast odniesień do konkretnych zapisów w uczelnianych regulaminach PEUs, które precyzowałyby tę kwestię.

3. Kryteriów oceny wiarygodności dowodów. Poniżej zaprezentowano kilka podejść do tego zagadnienia.

a) Wiarygodne dowody to zaświadczenia wystawione przez instytucje godne zaufania.

Wyboru dowodów uznawanych za wiarygodne dokonują specjaliści w danej dziedzinie, np. ratownictwa czy pilotażu wycieczek, pracownicy naukowcy i wykładowcy uczelni. Lista ta jest aktualizowana co roku. Oznacza to, że konieczne jest zaangażowanie w te prace wielu osób posiadających odpowiednią wiedzę i umiejętności, ekspertów w określonych dziedzinach – jedna osoba z uczelni albo wydziału nie dokonałaby kompetentnego wyboru.

(...) na etapie wydziałowym u nas było ważne, przyjmując te uczelniane przepisy, to było doprecyzowanie tych dokumentów (...), które my uznajemy za pełnowartościowe, bo to też będzie zależało od programu studiów. Mamy na przykład (...) pilotaż i przewodnictwo i ktoś z naszych nauczycieli musi powiedzieć, że to będzie certyfikowanie, poświadczenie kwalifikacji pilota. Dawniej [robił to] urząd marszałkowski, obecnie może to robić PIT. Czyli zakładamy, że te i te są dla nas wiarygodne, a mnóstwo jest innych na rynku, które wiemy, że nie. Tak samo tam mamy dyplom zawodowy ratownika medycznego, czy tam ratownik WOPR, czyli konkretne instytucje. Zakładam, że tylko wydział i tak naprawdę nauczyciele prowadzący dane przedmioty będą wiedzieli [czy są wiarygodne]. No bo jedna osoba nawet na poziomie ogólnouczelnianej komisji nie zna tej całej specyfiki (...). Natomiast wiem, że właśnie taka lista dokumentów, którą aktualizujemy, jest dosyć ważna u nas i ona jest w obiegu co roku po prostu, bo to się też zmienia.

b) Podstawą do PEUs są zaświadczenia z wiarygodnych kursów i szkoleń.

Za wiarygodne uznawane są formy edukacji pozaformalnej prowadzone przez podmioty cieszące się renomą, rozpoznawalne na rynku, posiadające wieloletnie doświadczenie w tym zakresie. Przykładem, który pojawił się w wypowiedziach respondentów z kilku różnych uczelni, były kursy prowadzone przez Stowarzyszenie Księgowych w Polsce. Badani wskazywali, że przedstawiciele uczelni, odpowiedzialni za kształcenie w poszczególnych obszarach czy przedmiotach, wiedzą o różnych podmiotach prowadzących szkolenia i potrafią wskazać te z nich, w których ukończenie kursu może zapewnić potwierdzenie efektów uczenia się, oraz te, które nie są wiarygodne.

Wydaje mi się, że zagrożeniami, tylko to dotyczy tylko i kandydatów, i studentów, są te szkolenia, na podstawie których kursy i certyfikaty, które są zdobywane w różnych miejscach i niekoniecznie zawsze odzwierciedlają posiadaną wiedzę (...). Wiadomo, w przypadku na przykład finansów i rachunkowości, jeżeli ktoś ma certyfikat Stowarzyszenia Księgowych w Polsce, to wiadomo, że to jest odzwierciedlenie [potwierdzonej wiedzy i umiejętności]. Albo jeżeli ktoś posiada jeszcze ten egzamin do usługowego prowadzenia ksiąg..., bo jeszcze pewnie ludzie mają, bo teraz już jakby to nie jest konieczne, to to też jest miarodajne. Natomiast jeżeli ktoś przechodzi kursy na przykład takie przez internet, to to może niekoniecznie.

Hipotetyczną możliwość potwierdzenia efektów uczenia się na podstawie dowolnego kursu badani postrzegają jako zagrożenie dla jakości prowadzonej walidacji. Obawy budzą również kursy realizowane w formie e-learningu¹¹.

¹¹ Badanie zrealizowano w 2019 r., a więc przed pandemią koronawirusa i związanym z nią przejściem szkół i uczelni na nauczanie zdalne. Interesujące byłoby zweryfikowanie opinii na temat niskiej wiarygodności kursów realizowanych online po tym doświadczeniu.

c) Podstawą potwierdzenia efektów uczenia się są zaświadczenia (świadectwa) z edukacji formalnej.

W tym rozwiązaniu osoba prowadząca PEUs analizuje zakres zajęć szkolnych, w których uczestniczył kandydat, a oceny przepisuje ze świadectwa. Jeżeli nie byłoby dowodów z oceną, zdaniem przedstawiciela uczelni konieczne byłoby np. przeprowadzenie egzaminu.

Albo nawet technikum ekonomiczne... Wówczas ja analizuję, jaki był zakres tamtych kursów, tamtych przedmiotów tam realizowanych, ile było godzin, ile ECTS-ów. I z reguły one się kończą oceną. Więc na tej podstawie ja jestem w stanie wystawić ocenę. Powiedzmy przepisać. Ja mam bardzo ułatwioną sytuację. Gdyby tak nie było, to sprawa jest nieco bardziej skomplikowana, no i wówczas myślę, że ja jednak pokusiłabym się o poddanie takiego kandydata egzaminowi pisemnemu lub testowi i na tej podstawie wystawiła ocenę.

Należy zaznaczyć, że rozwiązanie to nie stanowi potwierdzenia efektów uczenia się w rozumieniu ustawy. Wskazuje ona bowiem, że przyjęcie na studia na podstawie PEUs dotyczy efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji i szkolnictwa wyższego. Dodatkowo, jak już wskazano, efekty uczenia się potwierdzane są zerojedynkowo i nie ma możliwości dokonywania ich oceny w skali liczbowej.

d) W opinii niektórych badanych wiarygodniejsze są zaświadczenia z pracy w instytucjach państwowych niż niepublicznych (np. przedszkolach czy miejscach opieki nad osobami starszymi).

Jeszcze mniejsze zaufanie budzi prywatna praktyka. W takim przypadku, zdaniem jednej z badanych, właściwe byłoby przeprowadzenie dodatkowego zaliczenia, a także usankcjonowanie uznawania tego typu doświadczenia w wewnętrznych przepisach dotyczących prowadzenia PEUs.

B: A gdyby to było prywatne przedszkole albo jakieś zaświadczenie od osób, gdzie opiekowała się dziećmi zupełnie nieformalnie, to czy byłoby potrzebne? Jakby pani widziała wtedy sytuację? Czyli że przychodzi ktoś, nie wiem, że „opiekowałam się tyłoma i tyloma dziećmi, i tu mam referencje”?

O: Tak, i jeszcze (...) jaki czas się opiekowała, z referencjami też. Ale tutaj to bym chyba (...), jeżeli by prywatnie pracowała z dziećmi bądź z osobami starszymi (...), to bym chyba chciała sprawdzić, sama z siebie.

Do osób mających doświadczenie w placówkach państwowych badana podchodziłaby bardziej indywidualnie, do tych z doświadczeniem z placówek prywatnych bądź własnej praktyki – w sposób wystandaryzowany z dodatkową weryfikacją.

B: Czy wolałaby pani, żeby ten regulamin sztywno określał procedurę, jak ma wyglądać, czy żeby zostawiał swobodę, żeby można było podejść do każdej osoby indywidualnie? (...)

O: Jeśli pracuje w instytucjach państwowych (...), to tutaj chyba indywidualnie bardziej, bo (...) [można] rekomendacją dyrektora się podeprzeć (...). Natomiast jeśli chodzi o prywatne praktyki (...), czy opieka nad dziećmi, czy nad osobami starszymi, to tutaj to przynajmniej praktyczne jakieś zaliczenie, to bym chciała przeprowadzić.

Respondentka wskazywała, że jej zdaniem doświadczenie polegające na prowadzeniu prywatnej praktyki (np. opieki nad dziećmi czy osobami starszymi) albo pracy w placówce niepublicznej jest mniej wiarygodne niż w placówce państwowej. W związku z tym za konieczne uważała ujęcie w zasadach PEUs tej różnicy, a także opracowanie metod weryfikacji efektów uczenia się uzyskanych w ten sposób.

(...) nie mam zaufania do prywatnych... (...). Nie mamy kontaktu z tą osobą, którą się opiekowała (...), wiadomo jak jest z rekomendacjami, równie dobrze może koleżanka napisać. Choć nie jestem aż tak nieufna do ludzi (...), ale właśnie o prywatne rzeczy, żeby były jakoś usankcjonowane.

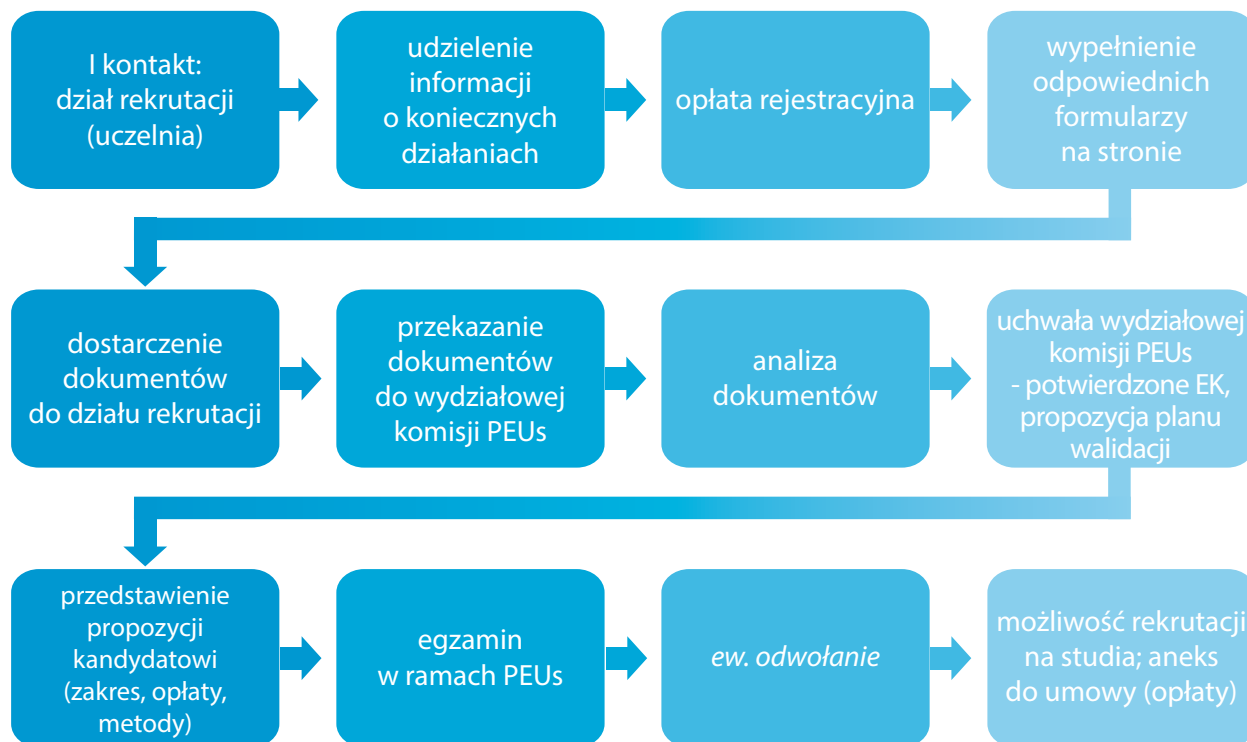
e) Trudności i bariery związane z dopuszczalnością i wiarygodnością dowodów:

1. Pewnym problemem jest mylenie pojęć i uznawanie efektów uczenia się uzyskanych w ramach edukacji formalnej za możliwe do wykorzystania w procedurze PEUs. Zgodnie z ustawą możliwość ta dotyczy wyłącznie efektów uczenia się spoza edukacji formalnej.
2. Problematiczne jest podejście, w którym preferowanymi dowodami są zaświadczenia czy certyfikaty (czyli potwierdzenia efektów uczenia się z edukacji pozaformalnej) i niechęć do dowodów potwierdzających efekty uczenia się uzyskane poprzez uczenie się nieformalne. Prawdopodobnie sytuacja ta ma dwie przyczyny. Pierwszą z nich jest obiektywna trudność w weryfikacji dowodów potwierdzających efekty uczenia się uzyskane w pracy zawodowej, działalności społecznej czy w ramach samokształcenia. Jest również trudniejsze do przygotowania przez osobę chcącą skorzystać z procedury PEUs. Drugą przyczyną są przyzwyczajenia kadry akademickiej – certyfikaty z kursów i szkoleń są bliższe rzeczywistości akademickiej, w której funkcjonują.
3. Kandydaci miewają problem z przygotowaniem zestawu wiarygodnych dowodów, faktycznie potwierdzających posiadanie przez nich efektów uczenia się. Są zagubieni w gąszczu przepisów, a także nie mają nawyku zbierania potwierdzeń wykonanych działań, np. w pracy, realizowanych zleceniach czy działalności społecznej.

Ścieżka kandydata korzystającego z PEUs

Poniżej przedstawiono kilka przykładów ścieżki, jaką przemierza kandydat chcący zrekrutować się na studia na podstawie PEUs.

Przykład 1. Studia akademickie, wspólne regulacje dla całej uczelni



Źródło: opracowanie własne.

Ważny element: przygotowanie propozycji walidacji dla kandydata, zawierającej szczegółowe informacje o:

- potwierdzanych przedmiotach (tych, na potwierdzenie których pozwoliły dokumenty),
- metodach walidacji i zakresie egzaminu/rozmowy,
- kosztach walidacji i jej opłacalności.

[Koordynatorzy wydziałowi] uczciwie informują po prostu, że to się nie opłaca. Ale też uczciwie informują, jak się opłaca, czyli jeżeli za procedurę wyjdzie 1000 zł, które pozwoli na zwolnienie z opłaty za semestr, która wynosi ponad 4 tys. zł...

Przykład 2. Studia artystyczne, wspólne regulacje dla całej uczelni



Źródło: opracowanie własne.

Ważne elementy:

- Pierwszy kontakt: poziom uczelni (niewielkiej), kontakt organizacyjny i merytoryczny.
- Wsparcie w zrozumieniu zasad PEUs, znaczenia zapisów, możliwości potwierdzenia PEUs za pomocą różnych rodzajów dowodów (oraz szczegółowo opisane wymagania wobec nich).
- Skierowanie kandydata na wydział, ale: dział nauczania uczelni wspiera komisję PEUs na wydziale.
- Osoba z PEUs podchodzi do normalnej rekrutacji, ale jeśli dostanie się na studia, uczestniczy w mniejszej liczbie zajęć.
- Koordynator z wydziału lub uczelni w czasie całych studiów wspiera osobę przyjętą w ramach procedury PEUs.

Przykład 3. Studia zawodowe, wspólne regulacje dla całej uczelni



Źródło: opracowanie własne.

Ważne elementy:

- Pierwszy kontakt: biuro rekrutacji uczelni.
- Dla każdego kandydata rektor wyznacza osobną komisję. Jej skład jest uzależniony od tego, jakie efekty uczenia się chce potwierdzić kandydat, ale zawsze w komisji znajduje się osoba ze stopniem doktora, nauczyciel przedmiotu, który kandydat chce potwierdzić, i ew. trzecia osoba, np. przedstawiciel firmy, z którą współpracuje dany kierunek studiów.
- Uczelnia wystawia „certyfikaty” potwierdzające, że kandydat przeszedł procedurę i ma określone efekty. Jeśli nie zostanie przyjęty na studia, „certyfikat” może wykorzystać w kolejnych latach.

Przykład 4. Studia zawodowe, wspólne regulacje dla całej uczelni



Źródło: opracowanie własne.

Ważne elementy:

- Kandydat otrzymuje matrycę z efektami kształcenia przypisanymi do przedmiotów, dzięki czemu może się dowiedzieć, który pokrywa się z jego doświadczeniem.
- Uczelnia wychodzi z założenia, że dopasowanie jest rolą kandydata na studenta.
- Ewentualne dodatkowe zaliczenie (egzamin) jest stosowane w sytuacji, w której przedstawione dowody pozwalają potwierdzić część efektów uczenia się z jednego i część z drugiego przedmiotu, a egzamin umożliwia potwierdzenie obydwóch.
- Zasadniczo komisja jest stała, ale zaprasza do oceny specjalistów z poszczególnych dziedzin, wykładowców i praktyków.

Badani wskazywali zalety i wady każdego z przedstawionych modeli. W przypadku pierwszego z nich zaletą jest jasny podział kompetencji pomiędzy jednostkę odpowiedzialną za część organizacyjną (dział rekrutacji) a wydział odpowiadający za aspekty merytoryczne PEUs. Istotne są też opracowanie i przedstawienie kandydatowi planu procesu potwierdzania efektów uczenia się i możliwość podjęcia przez niego decyzji o przystąpieniu do walidacji lub rezygnacji z niej. Zaletą rozwiązań modelu drugiego jest wsparcie komisji PEUs na wydziale udzielane przez dział nauczania, a także objęcie opieką osoby przyjętej na studia w drodze PEUs. W modelu trzecim zaletą jest wysoki poziom indywidualizacji – nie istnieje jedna, stała komisja ds. PEUs, tylko jest powoływana dla każdego kandydata osobno. Jej skład jest uzależniony od efektów uczenia się, które chce potwierdzić kandydat. Z kolei w modelu czwartym zaletą należy uznać przedstawienie kandydatowi matrycy efektów uczenia się dla całych studiów i to, że weryfikacja w formie egzaminu odbywa się tylko wówczas, jeśli z przedstawionych dowodów jednoznacznie nie wynika, że kandydat posiada wszystkie efekty uczenia się wymagane dla danego przedmiotu.

Respondenci wskazali, że wady rozwiązań stosowanych na ich uczelniach, dotyczące ścieżki kandydata, są wspólne dla całokształtu procesów związanych z PEUs. Wynikają z obciążenia czasowego i kadrowego, potrzeby ciągłego szkolenia i zapoznawania się z zasadami PEUs od nowa oraz z koniecznością wyjaśniania kandydatom na studentów zawłości systemu obowiązującego na uczelni.

Wsparcie i doradztwo

Badani, którzy stykają się bezpośrednio z kandydatami zainteresowanymi rekrutacją z wykorzystaniem procedury PEUs, wskazują, że osoby te potrzebują kompleksowego wsparcia i doradztwa podczas przygotowania do walidacji, a nierzadko także później, czyli gdy już są studentami. Przedstawiciele uczelni mówili – zarówno podczas wywiadów, jak i jednego z seminariów – że specyfika prowadzenia PEUs sprawia, że nawet jeśli uczelnia zakładałaby, że nie oferuje kandydatom doradztwa czy wsparcia, to w praktyce i tak musi to robić. Procedury są bowiem skomplikowane i wieloetapowe (co pokazują zamieszczone wyżej schematy), a kandydaci często od wielu lat nie mieli do czynienia z systemem edukacji formalnej, w związku z czym to, co dla niedawnego absolwenta liceum jest szkolną rzeczywistością, dla studenta przyjętego w trybie PEUs stanowi wyzwanie. Przykładem może być organizacja życia akademickiego, kompetencje związane z posługiwaniem się słowem pisanym, akademickie metody weryfikowania wiedzy i umiejętności.

W niektórych uczelniach pracownicy dydaktyczni i naukowo-dydaktyczni formalnie pełnią funkcję doradcy walidacyjnego, edukatora PEUs, tutora. Badani wskazują również, że nawet jeśli takiej osoby nie ma formalnie powołanej, to któryś z pracowników, zazwyczaj odpowiedzialnych za rekrutację, tok studiów albo sekretariat, będzie musiał wejść w tę rolę, przynajmniej na etapie przygotowywania przez kandydata dokumentów i weryfikacji jego efektów uczenia się. Bez wsparcia nie jest możliwe, by kandydat samodzielnie dopasował posiadane efekty uczenia się do przedmiotów czy modułów, a także wiedział, w jaki sposób może udowodnić ich posiadanie.

Sprawdza się na pewno to, żeby wcześniej kandydat, zanim będzie potwierdzał, miał rozmowę z kimś, kto jest odpowiedzialny np. za to albo wydelegowany do tego konkretnego kandydata. I pomoże przejść przez ten program. Bo on tak naprawdę nie wie, co może potwierdzić. Musi się to odnosić do programu. (...) On ma pewną wiedzę czy doświadczenie, a my musimy to zderzyć z naszym programem, z jakimś konkretnym przedmiotem. Ktoś musi mu tę ścieżkę pokazać. Być może tu jest nawet taka bariera: „Ileś tam lat pracuję i mam dużą wiedzę i doświadczenia, ale nie wiem, od czego zacząć”. Już nie mówiąc o tym, że jest uchwała, która sobie gdzieś tam na grupie wisi i nikt o tym nie wie, że tak można.

Podczas seminariów konsultacyjnych dyskutowano na temat optymalnej formy i zakresu prowadzenia doradztwa w ramach procedury PEUs. Uczestnicy (w większości praktycy PEUs, należący do grup pracowników naukowo-dydaktycznych i administracyjnych) byli zgodni w dwóch kwestiach: po pierwsze, jakaś forma doradztwa (nawet dotycząca tylko rzetelnego informowania) jest niezbędna, i po drugie – uczelniom brakuje środków i czasu na prowadzenie doradztwa w rozbudowanej formie (przede wszystkim na uczelniach publicznych).

a) Formy doradztwa i wsparcia funkcjonujące na badanych uczelniach:

B: A czy student, kandydat, może korzystać z jakiejś formy wsparcia w procesie potwierdzania efektów uczenia?

O: Powiedziałabym, z trzech rodzajów wsparcia. Pierwsze wsparcie to jest spotkanie z koordynatorem. Drugie to jest wsparcie, cały przewodnik tak naprawdę, poradnik, jak przygotować się do tego. I trzeci to są wszystkie dokumenty, które są przygotowane do tej procedury tak, żeby on się nie zastanawiał, jakie dokumenty ma złożyć. I ta rozmowa z koordynatorem to nie jest jedna rozmowa.

B: A jak się na bieżąco wspiera, czy jakoś informacyjne, czy w inny sposób osoby odpowiedzialne za potwierdzenie efektów uczenia, czyli przede wszystkim mam na myśli asesorów i konsultantów?

O: Ja jestem do dyspozycji dzień i noc.

- Najmniej rozwiniętą formą doradztwa czy wsparcia kandydatów jest informowanie o zasadach i wymogach związanych z PEUs. Choć jest najprostsza, także wymaga zaangażowania od pracowników uczelni. W jej ramach stosuje się następujące metody:
 - informowanie na stronie internetowej (mniej lub bardziej szczegółowo), w tym udostępnianie regulaminów, wykazów dokumentów, które należy złożyć w portfolio, opisów procedury PEUs krok po kroku;
 - przygotowanie przewodnika czy też poradnika dot. PEUs;
 - udzielanie informacji i odpowiadanie na pytania osobiście, telefonicznie i online.
- Bardziej rozwiniętą formą wsparcia potencjalnych kandydatów, chcących skorzystać z procedury PEUs, jest prowadzenie dla nich doradztwa w wyborze kierunku/wydziału. Może także oznaczać pomoc w przygotowaniu do PEUs, np. przy kompletowaniu portfolio, wyborze efektów uczenia się, które można potwierdzić w ramach PEUs, przygotowaniu się do form walidacji uzupełniających analizę dokumentów, np. egzaminu, rozmowy. Ten rodzaj wsparcia wymaga od odpowiedzialnych za nie pracowników uczelni szczegółowej i szerokiej wiedzy zarówno na temat procedur PEUs, jak i jego merytorycznego zakresu. Na uczelniach, które oferują taką formę wsparcia, zazwyczaj prowadzą ją dwie komórki organizacyjne lub dwie osoby – pierwsza z nich jest odpowiedzialna za poradnictwo w kwestii zasad i procedur, druga za wsparcie merytoryczne. Wymaga to dobrej współpracy i zaangażowania po obydwu stronach.
- **Trzecią, najbardziej kompleksową formą jest objęcie wsparciem osoby przyjętej na podstawie PEUs przez cały okres jej studiowania.** Uczelnie lub ich jednostki, które wprowadziły ten model, wskazują, że potrzeba wsparcia wynika ze specyfiki studentów z PEUs – są to osoby, które od wielu lat nie miały kontaktu z systemem edukacji formalnej, nie orientują się w zasadach działania i sposobie organizacji życia uczelni. Zazwyczaj też nie należą do grupy dziekańskiej, ponieważ mają ITS, w związku z czym nie mogą „podążyć” za grupą.

O1: Wyznaczamy osobę, która jest opiekunem. (...) I to jest też... W trakcie studiowania. I ta osoba jakby uczy tego naszego studenta już tutaj poruszania się po uczelni. I z doświadczenia swojego wiem, że te pierwsze dni są... Pierwsze miesiące są bardzo trudne dla tej osoby. Bo ona nie może znaleźć pracowni, bo ona nie może [śmiech]... Część przedmiotów ma zaliczone, trzeba jej dokładnie wypisać plan zajęć, gdzie ty masz pójść. Ty musisz pójść... Cały twój rok, do którego jesteś przypisany, ma takie zajęcia i takie. Ale ty tylko idziesz na te jedne zajęcia do tej sali, tego dnia, a drugiego idziesz...

O3: Gdzieś indziej.

(...)

O1: Więc każdy taki... Dostaje takiego opiekuna i ten opiekun jakby pomaga mu tutaj w różnych... Czasem też w kontaktach z pedagogami, gdzie musi coś tam ustalić i tak dalej.

b) Zakres i tematy wsparcia i doradztwa

(...) musi być jakiś doradca, który pomoże temu naszemu kandydatowi, który chce potwierdzić swoje osiągnięcia spoza systemu formalnego na poczet przyszłych studiów. Musi doradzić przede wszystkim, jaki to ma być kierunek studiów, czy te jego osiągnięcia się jakoś wpisują w ofertę dydaktyczną [uczelni]. Musi być oczywiście cały model takiego doradztwa merytorycznego i za to odpowiadały oczywiście jednostki, które realizują kierunki studiów i które mają osoby, które merytorycznie są w stanie ocenić te osiągnięcia i dopasować te osiągnięcia do efektów uczenia się, zdefiniowanych dla poszczególnych przedmiotów. (...) Czyli ci doradcy do spraw potwierdzania efektów funkcjonujący na wydziałach, ale już rekrutujący się z kadry naukowo-dydaktycznej, tak, by powiedzieć, co jeszcze kandydat musi, na przykład, żeby ewentualnie dany przedmiot mógł mu zostać zaliczony na poczet studiów w procedurze potwierdzania efektów uczenia się.

Badani wskazywali, że wsparcie doradcy jest potrzebne lub niezbędne w takich kwestiach, jak:

- wybór kierunku studiów, które można podjąć na podstawie PEUs – informowanie o ofercie dydaktycznej uczelni (doradca musi znać ofertę uczelni);
- wybór efektów uczenia się, przedmiotów lub modułów z programu studiów, które mogą zostać potwierdzone (doradca musi być ekspertem w danej dziedzinie);
- przygotowanie portfolio – wsparcie w kompletowaniu dokumentów potwierdzających posiadanie efektów uczenia się;
- jeżeli regulacje na uczelni przewidują taką możliwość: dostosowanie metod i przebiegu walidacji do potrzeb kandydata, tak by proces ten był dla niego rozwijający;
- przygotowanie do weryfikacji efektów uczenia się;
- udzielenie informacji zwrotnej po walidacji, w tym dot. dalszego uczenia się (pod kątem walidacji i niezależnie od niej);
- ułożenie programu studiów w ramach ITS;
- dalsze wsparcie w studiowaniu, np. w funkcjonowaniu w uczelnianej rzeczywistości (podział na grupy zajęciowe, plan zajęć, zaliczenia itp.).

c) Podmioty odpowiedzialne za doradztwo, wsparcie, informowanie

Podobnie jak w przypadku prowadzenia PEUs odpowiedzialność za doradztwo i wsparcie kandydatów może należeć do jednostek z poziomu uczelni lub wydziałów/institutów/kierunków studiów. W przypadku wsparcia ze strony uczelni odpowiadają za nie jednostki zajmujące się zapewnianiem jakości kształcenia (np. biuro jakości kształcenia), odpowiedzialne za procesy rekrutacji (np. biuro rekrutacji), proces kształcenia (dział nauczania, dział organizacji procesu kształcenia) lub za wsparcie LLL (np. uniwersytet otwarty). Jeżeli za wsparcie odpowiadają poszczególne jednostki uczelni (wydziały, instytuty, kierunki), prowadzą je osoby odpowiedzialne za sprawy kształcenia lub studenckie (np. prodziekan, wicedyrektor instytutu), osoby i jednostki odpowiedzialne za rekrutację (np. pełnomocnik ds. rekrutacji) oraz dziekanaty i sekretariaty. Za doradztwo mają także odpowiadać pojedyncze osoby oddelegowane do zajmowania się PEUs z poziomu uczelni (zazwyczaj mniejszej) lub jednostki (na większych uczelniach), pełniące funkcję edukatorów, tutorów, koordynatorów PEUs etc.

Z wypowiedzi badanych wynika, że niewykorzystanym potencjałem są akademickie biura karier, które można by zaangażować zarówno w promowanie PEUs wśród potencjalnych kandydatów, jak i wspieranie osób chcących skorzystać z tej możliwości.

Rekomendacje dotyczące praktyki potwierdzania efektów uczenia się

a) Rekomendacje dotyczące uznawania doświadczenia zawodowego

Rekomendacja 1

W ustawie regulującej PEUs lub w innym źródle prawa (np. oficjalnej interpretacji) zagadnienie doświadczenia zawodowego powinno zostać uszczegółowione i skonkretyzowane, tak aby nie było wspomnianych wątpliwości. Z drugiej strony regulacja ta – jak w każdym przypadku – nie może być nadmiernie szczegółowa, by nie ograniczać indywidualizacji procesu. Potrzebne są wytyczne dotyczące uznawalności różnych form doświadczenia i podchodzenia do sytuacji nietypowych.

Rekomendacja 2

Regulacje dotyczące lat doświadczenia zawodowego i okresu, w którym było zdobywane, powinny być elastyczniejsze. Obecne wymogi (5 lat dla studiów I stopnia i 3 lata po ukończeniu studiów I stopnia) są potencjalnie wykluczające i nie odpowiadają realiom rynku oraz rzeczywistości społecznej. Zwracano uwagę, że ludzie podejmują aktywność już na etapie liceum i zazwyczaj podczas studiów (zdobywając doświadczenie potencjalnie użyteczne nawet na studiach II stopnia), a także mogą najpierw zdobyć wieloletnie doświadczenie zawodowe, a potem chcieć rozpocząć studia II stopnia natchmianem po ukończeniu studiów I stopnia, bez 5-letniej przerwy.

Rekomendacja 3

Należy wspierać alternatywne (wobec umowy o pracę) sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego, ponieważ LLL realizuje się w różnych kontekstach zawodowych, edukacyjnych i społecznych.

(...) myślę, że też przewidziałabym takie rozwiązanie, że student niekoniecznie z doświadczenia zawodowego, ale jeżeli na przykład gdzieś w trakcie wolontariatu jako dziecko albo jako nastolatek nauczył się (...) szczególnych umiejętności, a nie ma tego doświadczenia zawodowego na studiach I stopnia, trzyletniego, a czuje się, że „tak, OK, umiem, zarządzałem, bo w trakcie wolontariatu albo jakiegoś stażu kierowałem (...) i mam jakieś umiejętności zarządzania jakąś grupą czy organizowania jakichś wydarzeń”, to czemu nie [uznać tego]?

b) Rekomendacje dotyczące stosowanych metod walidacji

Rekomendacja 1

Metody walidacji muszą być dostosowane do każdego kierunku studiów, ponieważ tylko w ten sposób możliwe jest zapewnienie jej rzetelności. Nie istnieją metody uniwersalne, możliwe do zastosowania na każdym kierunku i potwierdzających wszystkie efekty uczenia się.

Rekomendacja 2

Dobrze, gdy metody walidacji są dostosowane indywidualnie do każdego kandydata. Walidacja powinna być elastyczna, a nie szkolna. Warto uwzględnić zakres efektów uczenia się, które kandydat chce potwierdzić, a także jego indywidualne predyspozycje i ograniczenia, np. wynikające z długiej przerwy w kontakcie z systemem edukacji formalnej. Podczas projektowania walidacji warto korzystać z metod walidacji stosowanych w systemie poza- i nieformalnym, zwłaszcza w odniesieniu do studiów o charakterze praktycznym.

Uczelnie nie powinny wprowadzać rozwiązań szkolnych, jeśli chodzi o potwierdzanie (...) ja to tak podkreślam, bo to jest niestety nagminne. Po prostu nauczyciele muszą się otworzyć na nowe metody, na nowe sposoby, pomysły, dotyczące tego, jak potwierdzać te efekty uczenia się. Więc przed tym bym przestrzegała, bo jeśli zorganizujemy kandydatom, którzy chcą wejść przez procedurę potwierdzania efektów, egzamin, test, to to jest taki egzamin wstępny, wiemy, że tego chcemy unikać.

Rekomendacja 3

Walidacja powinna być procesem kształcącym, rozwijającym dla kandydata, co pozwoli na realizację misji uczelni jako miejsca faktycznie wspierającego w uczeniu się przez całe życie, pozytywnie wpływającego na otoczenie społeczne i promującego ideę LLL.

Rekomendacja 4

Walidację powinien projektować zespół ekspertów zarówno w zakresie merytorycznym (w odniesieniu do potwierdzanych efektów), jak i metodycznym. Osoby te muszą mieć nie tylko kompetencje w zakresie walidacji, wiedzę o idei i zasadach PEUs, ale również przekonanie do stosowania tej procedury. Jednocześnie walidację powinna prowadzić więcej niż jedna osoba, wówczas ocena komisyjna pozwoli na spojrzenie z różnych perspektyw i zmniejszy ryzyko arbitralności bądź oskarżenia o nią.

Więc naprawdę tu powinny być osoby kompetentne. Ja jestem w stanie wyobrazić sobie, że gdyby na tym miejscu był ktoś, kto, nie wiem, nie przeczytał tego uważnie, nie próbował zrozumieć, o co w ogóle tak naprawdę chodzi w całym tym systemie – mógłby być wrogo nastawiony i zrobić więcej złego niż dobrego.

Rekomendacja 5

Według części przedstawicieli uczelni dobrym rozwiązaniem jest powoływanie komisji na niższych poziomach organizacyjnych (kierunkach), decentralizacja w organizacji PEUs bądź pozostawienie swobody jednostkom. Niektórzy uczestnicy badania mieli jednak przeciwną rekomendację – preferowali jedną, centralną komisję dla całej uczelni.

c) Rekomendacje dotyczące uznawania i oceny dowodów

Rekomendacja 1

Należy promować ideę PEUs wśród pracowników uczelni, kładąc nacisk na docenienie uczenia się nieformalnego i uzyskiwania efektów uczenia się np. podczas pracy czy działalności społecznej, a nie jedynie na studiach, kursach i szkoleniach. Byłoby to korzystne z perspektywy idei LLL, zwłaszcza w jej humanistycznym ujęciu. Jeżeli uczelnie mają faktycznie wspierać uczenie się przez całe życie, a nie tylko potwierdzać już raz zweryfikowane efekty uczenia się, konieczne jest dowartościowanie tych pochodzących z doświadczenia.

d) Rekomendacje dotyczące wsparcia i doradztwa

Rekomendacja 1

Osobom zainteresowanym PEUs należy oferować zróżnicowane formy wsparcia i doradztwa. Ponieważ wielu potencjalnych kandydatów od lat nie miało kontaktu z systemem edukacji i szkolnictwa wyższego, tego typu pomoc jest dla nich szczególnie istotna. Wsparcie i doradztwo należy prowadzić w możliwie szerokim zakresie. O ile minimum jest informowanie o możliwościach i kształcie procesu PEUs, o tyle optimum będzie wsparcie o charakterze doradczym, zbliżonym do doradztwa edukacyjno-zawodowego prowadzonego w szkołach, ale nastawionym na potwierdzenie efektów uczenia się uzyskanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. W miarę możliwości pożądane jest objęcie wsparciem osoby przyjętej na studia w drodze PEUs przez cały okres jej studiowania.

Rekomendacja 2

Należy tworzyć użyteczne i zrozumiałe materiały informacyjne i narzędzia wspierające proces identyfikowania dla studentów/kandydatów, np. przewodniki, poradniki, formularze portfolio, instrukcje przygotowywania teczki dowodów. W prosty i przejrzysty sposób powinny tłumaczyć, zarówno kandydatowi, jak i pracownikom uczelni, wszystkie zasady dotyczące PEUs. W materiałach tych należy zawrzeć wykaz lub propozycję rekomendowanych typów dokumentów, wykorzystywanych do potwierdzania efektów uczenia się, oraz szczegółowy scenariusz – opis kolejnych etapów w procedurze PEUs. Jeżeli uczelnia/kierunek określa, które przedmioty albo efekty uczenia się są dostępne w ramach PEUs, należy opisać je w sposób zrozumiały dla kandydatów. Jest to szczególnie istotne dla osób, które od wielu lat były poza systemem edukacji formalnej.

Dobra praktyka: Szkocja

Warto zwrócić uwagę na praktyki i regulacje funkcjonujące w szkockim Edinburgh Napier University. Uczelnia na swojej stronie internetowej oferuje użyteczne zestawy informacji dla studentów zainteresowanych częściowym uznaniem certyfikowanych lub niecertyfikowanych efektów wcześniejszego uczenia się (np. link do formularzy wniosków o uznanie).

Z kolei University of Stirling oferuje modułowe programy dyplomowe, proponujące znaczną elastyczność i wybór. Co najważniejsze – uniwersytet od początku przedstawia wyraźne doświadczenie dotyczące RPL, kierowane do nietypowych studentów, którzy nie spełniają formalnych wymogów kwalifikacyjnych, ale dysponują *odpowiednim doświadczeniem*. Zachęca te osoby do ubiegania się o dopuszczenie do kursu w niepełnym wymiarze godzin, co nie wymaga formalnych kwalifikacji, a zamiast tego *uwzględnia doświadczenie życiowe i zawodowe, demonstrujące potencjał do studiów akademickich*, a także wyraźnie objaśnia proces rekrutacji oraz warunki konieczne do przydzielania punktów kredytowych dla pewnych kwalifikacji lub „certyfikowanych efektów kształcenia”, nabytych przed przyjazdem do Stirling (np. kwalifikacje nabyte w college'u).

4.4. Obszar czwarty: wątpliwości prawne, PEUs w toku studiów

Ostatni obszar analizy i rekomendacji jest poświęcony dwóm grupom zagadnień: budzącej wiele emocji kwestii dopuszczalności PEUs w toku studiów (czyli wobec osób, które już są studentami i część efektów uczenia się chciałyby potwierdzić doświadczeniem spoza uczelni) oraz upowszechniania i informowania o PEUs oraz korzyściach, które uczelnie czerpią z prowadzenia tej procedury.

4.4.1. Krajowe rozwiązania prawne a funkcjonowanie PEUs

Większość zagadnień związanych z uwarunkowaniami prawnymi omówiono w rozdziale drugim, w którym przedstawiono założenia teoretyczne. W części dotyczącej regulacji ustawowych (w obszarze trzecim rozdziału czwartego) poruszono wątpliwości związane uznawalnością doświadczenia zawodowego. Dalej omówiono więc przede wszystkim interpretację, praktyki i podejścia do PEUs w toku studiów oraz, w ramach uzupełnienia, inne praktyki określane bądź wiązane z PEUs, które na gruncie prawnym potwierdzaniem efektów uczenia się nie są, ale w pewnej mierze pełnią zbliżoną funkcję.

Potwierdzanie efektów uczenia się w toku studiów

Dopuszczalność potwierdzania efektów uczenia się w toku studiów jest dyskusyjna i budzi wiele emocji. W badaniu pojawiły się skrajne opinie zarówno w odniesieniu do jej legalności, jak i zasadności. Przekonanie o legalności lub jej braku wynika z odmiennego podejścia:

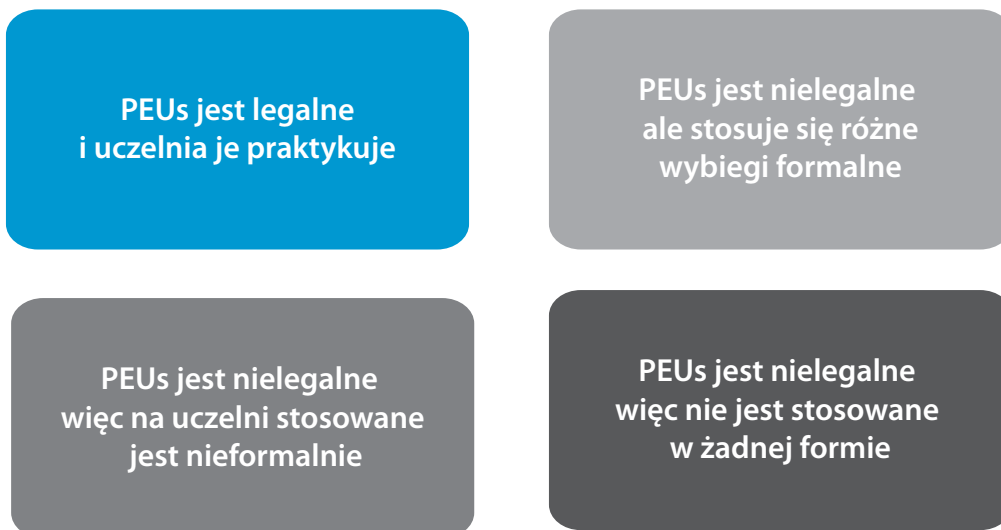
- osoby, które uważają, że PEUs w toku studiów jest nielegalne, wskazują, że skoro ustawa mówi o PEUs wyłącznie w odniesieniu do rekrutacji i nie porusza kwestii PEUs w innych kontekstach, to nie jest możliwością dopuszczoną legalnie;
- osoby, które uważają, że PEUs w toku studiów jest legalne, wskazują, że skoro ustawa tego nie zabrania, to uczelnie mogą prowadzić takie praktyki, np. odnosząc się wprost do Polityki na rzecz uczenia się przez całe życie lub do ustawy o ZSK, która definiuje walidację.

Dodatkowo badani, którzy uważają, że PEUs w toku studiów jest nielegalne, mają różny stosunek do jego ewentualnego wprowadzenia wprost do ustawy:

1. Brak tej możliwości sprawia, według niektórych respondentów, że PEUs jest niepełne i w związku z tym nie realizuje polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Argumentują, że dopuszczenie PEUs tylko podczas rekrutacji na studia jest „zatrzymaniem się w pół kroku” i wynika z niedostrzeżenia, że uczyć się można nie tylko przed podjęciem studiów, ale również w trakcie ich trwania. Badani ci dostrzegają potencjalne trudności czy wyzwania, jednak uważają, że cel – pełniejsza realizacja idei LLL na uczelniach – jest tego warty. Jednocześnie niektórzy wskazują, że wprowadzenie/legalizacja tego rozwiązania wymagałoby stworzenia odpowiednich zasad, procedur itd.
2. Inni badani uważają, że takiego rozwiązania nie należy wprowadzać, ponieważ powodowałoby ryzyko nadużyć, wprowadzało chaos i trudności w zachowaniu dobrego poziomu nauczania.

Przekonania i praktyka dot. PEUs w toku studiów

Wśród badanych uczelni znalazły się takie, których władze bądź osoby podejmujące decyzje w sprawach związanych z PEUs uważają, że:



Źródło: opracowanie własne.

Poniżej omówiono cztery podejścia do PEUs w toku studiów i związane z nimi praktyki.

1. PEUs jest legalne i stosowane na uczelni

- Interpretacja występuje na uczelniach publicznych i niepublicznych;
- PEUs w toku studiów, gdy jest uznawane za legalne, posiada odpowiednie procedury;
- Student, wyrażający chęć skorzystania z PEUs w toku studiów, musi zgłosić taki zamiar przed rozpoczęciem semestru, w którym uczęszczałby na zajęcia z przedmiotu, który chciałby potwierdzić.

No, myślę, że jednak przed rozpoczęciem semestru, w którym występuje dany kurs, bo w trakcie... To nie wyobrażam sobie takiej sytuacji. Nie pamiętam, czy procedura to reguluje, ale raczej nie wyobrażam sobie takiej sytuacji, żeby mógł wnioskować w trakcie odbywania kursu. Czyli zawsze przed rozpoczęciem danego semestru.

Egzamin (...) musi być przed rozpoczęciem semestru, dlatego że jeżeli on to zaliczy, to on ma to automatycznie wpisywaną ocenę i w ogóle na ten przedmiot no nie musi chodzić. Gdyby tego nie zdał, no to konsekwencji nie ma żadnych poza tym, że stracił 300 zł, a i tak na przedmiot będzie chodził.

- PEUs w toku studiów zazwyczaj dotyczy przedmiotów, a nie pojedynczych efektów kształcenia. Studenci zgłaszają się na podstawie sylabusu, który otrzymują przed rozpoczęciem semestru.

(...) jeżeli osoba już się deklaruje, że będzie chciała (...) podejść do takiej weryfikacji efektów kształcenia się na podstawie własnego doświadczenia poprzez pracę w firmie, to zawsze wie, że już posiada to doświadczenie i też ma ten dokument weryfikacyjny, sylabus, że wie, że spełnia akurat te kryteria (...).

2. Władze uczelni wiedzą, że na mocy ustawy PEUs w toku studiów jest nielegalne, mimo to jest praktykowane

Zwierzchnictwo uczelni, które przyjęło taką strategię działania, ma świadomość, że ustawa regulująca kwestie PEUs nie dopuszcza tej możliwości w toku studiów. Uważa jednak, że korzyści,

związane m.in. ze wspieraniem LLL, przeważają nad problemem postępowania niezgodnie z ustawą. W takim przypadku procedura PEUs w toku studiów ma charakter formalny, a uczelnie stosują kilka rodzajów „wybiegów”, by wszystko było *lege artis*.

Wybieg 1: Chwilowa utrata statusu studenta i ponowna rekrutacja na podstawie PEUs – osoba, która już studiuje i chciałaby skorzystać z możliwości potwierdzenia efektów uczenia się, traci na jakiś czas status studenta. Następnie jest ponownie przyjmowana na studia, tym razem na podstawie PEUs.

B: Jak wygląda to w przypadku osoby, która już jest studentem, czyli korzysta z tego w toku studiów? Co się zmienia?

O: Co się zmienia? Zmienia się to, że ona musi przestać być studentem na ten moment. To się zmienia. Pozostałe czynności pozostają bez zmian i później z powrotem musi być przyjęta na studia. To jest utrudnienie papierkowe dla dziekanatu, ale to jest dla nas zabezpieczenie, że robimy to według ustawy, jak to przewiduje. Pan Marek się tego doczytał i on jest autorem tego pomysłu. Nie ma żadnej różnicy tak naprawdę.

Wybieg 2: Wydłużenie formalnej rekrutacji o kilka miesięcy, by osoby, które faktycznie rozpoczynają studia w październiku, mogły skorzystać z PEUs, a potem zostać formalnie przyjęte w poczet studentów.

Tak mi się wydaje (...), że to był listopad albo 15 grudzień nawet. Bo chcieliśmy jakby zabezpieczyć się przed tym, że dużo studentów potencjalnych może się dowiedzieć na początku studiów, w pierwszych dniach, a nie ze strony internetowej. I stąd nam się wydawało, że to może być właściwe. W indywidualnych sprawach dziekan pewnie i później mógł podejmować decyzje i jak znam nasze elastyczne podejście, to na pewno [będziemy] podejmowali je też później, ale to było jakby jednostkowe. Natomiast oni rozpoczynali, dowiadawali się w naszym intranecie wewnętrznym [i potem potwierdzali].

Wybieg 3: Żonglowanie terminem przyjęcia na studia + bycie wolnym słuchaczem – osoba chcąc skorzystać z PEUs, kiedy już przyjdzie na uczelnię, staje się formalnie wolnym słuchaczem, a kiedy jej efekty uczenia się zostaną potwierdzone, zostaje studentem. Rozwiązanie to jest zbliżone do „wybiegu 2”, ale dodatkowo kandydat otrzymuje formalnie status wolnego słuchacza.

Przyjęliśmy taką zasadę, że u nas te dokumenty można składać... czy można być przyjętym na studia (...), do któregoś tam listopada można było składać dokumenty. Czyli mogłem cię przyjmując w procesie rekrutacji normalnie, ale jeszcze parę przedmiotów jak przyniesiesz w październiku, to mogę ci zaliczyć jako w klasycznej rekrutacji.

Uczelnie, które przyjęły te rozwiązania, wskazują, że wiele osób podejmujących studia dopiero w trakcie ich trwania dowiaduje się, iż mogłyby potwierdzić część efektów uczenia się. Ponieważ świadomość możliwości PEUs jest w społeczeństwie niska, taka sytuacja zdarza się stosunkowo często, zwłaszcza na uczelniach, na których studia podejmują przede wszystkim osoby dorosłe.

- 3. Uczelnia jest przekonana, że PEUs w toku studiów jest nielegalne, w związku z tym nie stosuje go formalnie, ale praktykuje zbliżone rozwiązania nieformalnie.** Ponieważ na uczelniach tych nie skodyfikowano odpowiednich procedur, nie można uznać, że jest to PEUs, jednak odgrywa tę samą rolę i udowadnia, że doświadczenie uzyskane poza uczelnią również jest doceniane i traktowane jako źródło wiedzy i umiejętności.

Przykładem tego rozwiązania jest zaliczenie eksternistyczne zajęć awansem – student, który chce potwierdzić efekty uczenia się z wybranego przedmiotu przed jego rozpoczęciem, podchodzi do takiego zaliczenia jak inni studenci – po zakończeniu zajęć.

Powiem w ten sposób: w toku studiów, rozwiązaliśmy to na podstawie regulaminu studiów, zapisów w regulaminie, takich o których mówiłem, czyli możliwość przystąpienia do weryfikacji efektów kształcenia przed rozpoczęciem danego przedmiotu, czyli przystępujemy do egzaminu, zaliczenia przed semestrem i nie chodzimy na te zajęcia, dostajemy pozytywną ocenę, wystawianą przez nauczyciela akademickiego, który posiada potem elementy weryfikujące efekty określone w opisie przedmiotu, czyli w sylabusie.

Drugim przykładem jest nieformalna zgoda na indywidualne ustalenia z wykładowcami, określone m.in. przyjaznym traktowaniem, czyli elastycznym podejściem do studentów, ich potrzeb, umiejętności, i pozostawienie metod ich potwierdzenia w gestii wykładowców.

(...) studenci czasami przychodzą i proszą o to, żeby na przykład coś im zaliczyć, albo z jakichś poprzednich (...) doświadczeń, albo z poprzednich studiów, albo z poprzednich kursów (...). To ma miejsce. Tylko, że ma to miejsce nieformalnie. Bo to teraz jest kwestia definicyjna, co nazywamy ewentualną walidacją, co nazywamy potwierdzaniem efektów uczenia się, a co nazywamy takim, nie wiem, przyjaznym zaliczaniem (...) studentom i co wchodzi w procedury formalne. (...) Jeśli już ktoś jest studentem, no to on generalnie nie może skorzystać bezpośrednio z PEU, no ale może jakimiś drogami nieformalnymi prosić o różne rzeczy. I teraz, czy to się dzieje (...), my tego nie monitorujemy na poziomie formalnym, natomiast jeśli ktoś taki jest i (...) tutor widzi, że jest taka potrzeba, żeby poprosić wykładowców o to, żeby na podstawie doświadczeń, nie wiem, zwolnić tam kogoś z jakiejś praktyki. Opiekunowie praktyk na przykład też mają takie możliwości. No, to chyba po prostu się dzieje. Tylko, że nie jest już monitorowane, nie nazywa się PEU, no bo prawa łamać nikt nie będzie, tak?

4. PEUs w toku studiów jest nielegalne, więc nie działa

Przedstawiciele niektórych szkół wyższych wskazywali, że PEUs jest nielegalne, w związku z czym nie ma możliwości potwierdzenia przez uczelnię efektów uczenia się aktualnym studentom. Stosunek do tego był różny – część badanych w pełni się z tym zgadzała, uznawszy PEUs w toku studiów za rozwiązanie niewłaściwe lub wręcz szkodliwe, część wskazywała, że brak PEUs w toku studiów to *de facto* brak LLL w obszarze potwierdzania efektów uczenia się w szkołach wyższych.

Badani, którzy badali naukowo zagadnienia PEUs/RPL/VNFLO lub uczestniczyli w pracach koncepcyjnych nad wprowadzeniem możliwości PEUs w Polsce, wskazują, że na etapie tworzenia rozwiązań ustawowych było to rozwiązanie bardzo pożądane, ale później regulacja ministerialna była jednoznaczna – na mocy obecnie obowiązującej ustawy nie jest to niestety możliwe.

To jest opcja, której bardzo pragnęliśmy wtedy, kiedy procedura wchodziła, natomiast ona była niedostępna. I wszelkie analizy prawne wskazywały na to, że nie możemy jej stosować wobec studentów, co było dla nas akurat rozwiązaniem, z którym się nie zgadzaliśmy, ponieważ widzieliśmy już wśród naszych studentów takie możliwości zastosowania. Natomiast wtedy, w tych latach 2000... Zwłaszcza w 2015 r. to było szeroko dyskutowane i na forach różnych uczelni też było spotkanie (...). Wtedy powtarzano, że to jest procedura tylko i wyłącznie dla kandydatów. I ministerstwo też wydawało w odpowiedziach na zapytania taką eksplikację tego przepisu.

Rekomendacje dotyczące PEUs w toku studiów

Jak wskazano, PEUs w toku studiów jest przedmiotem sporu, zarówno prawnego, jak i ideowego. Część przedstawicieli szkół wyższych była zdania, że należy dążyć do zmiany prawa, tak by możliwość ta była precyzyjnie zapisana w ustawie, część wskazywała, że rozwiązanie jest ryzykowne lub wręcz szkodliwe. Ponieważ opinie na temat wprowadzania PEUs w tok studiów były wśród badanych podzielone, przedstawiono rekomendacje przedstawicieli obydwu perspektyw.

a) Argumenty i rekomendacje: PEUs należy wprowadzić w toku studiów

1. PEUs w toku studiów powinno być dopuszczalne, ponieważ brak tej możliwości sprawia, że nie realizuje ono w pełni polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Jednocześnie badani zaznaczali, że w ramach PEUs w toku studiów efekty uczenia się powinny być potwierdzane w przód, a nie wstecz (tzn. przed rozpoczęciem semestru z zajęciami z przedmiotu, którego efekty uczenia się student chce potwierdzić). Ich zdaniem wartość tego rozwiązania dla wspierania LLL jest większa niż potencjalne trudności. Kiedy PEUs w toku studiów będzie dopuszczalne ustawowo, będzie musiało – podobnie jak wszystkie inne działania na uczelniach – funkcjonować według odpowiednich procedur.

Wskazano także, że choć obecnie PEUs w toku studiów może budzić opór niektórych uczelni lub ich pracowników, być może kiedyś dojrzą do tego rozwiązania, tak jak przyjęły możliwość realizowania efektów uczenia się np. podczas Erasmusu.

Być może, że [PEUs w toku studiów] jest niewykorzystywane, ale to w takim razie na jakiej zasadzie uczelnie pogodziły się z tym, że student ma ECTS-y, wyjeżdża sobie na Erasmusa, czy gdzieś, i przywozi na przykład zaliczony taki czy inny przedmiot? No, jakoś uczelnie musiały tę żabę połknąć i przyjąć, że tę bezcenną wiedzę można zdobyć też w innym miejscu czy na innej uczelni, czyli to działa, czyli można. Czyli na tej samej zasadzie tę wiedzę zdobytą nie w innej uczelni, tylko po prostu w innym kontekście, dokładnie tak samo można byłoby zaliczyć. To jest to samo i w przypadku ECTS-ów działa, przenoszenia punktów. (...) To jest realistyczne, to jest dokładnie ta sama bajka. To jest kwestia otwartości uczelni na studenta, na świat, na gospodarkę, na rynek pracy.

2. PEUs w toku studiów powinno być, zdaniem części badanych, podstawową możliwością, ważniejszą nawet od rekrutacji na podstawie PEUs, ponieważ studenci są lepiej zorientowani niż osoby stojące przed decyzją o podjęciu studiów.

Wydaje mi się, że fajnie, że nie tylko dla kandydatów, bo... Nawet mi się wydaje, że to jest bardziej potrzebne. To znaczy, może nie potrzebne, ale (...) w momencie, w którym już ktoś jest studentem i chciałby skorzystać z tej możliwości, to jest fajniej niż dla kandydata, który jest kandydatem dopiero i tak naprawdę nie wie jeszcze wszystkiego i nie zna wszystkich możliwości. A jak ktoś już jest studentem albo przegapił, zdecydował, że jednak [chce], albo minie mu ten staż pracy, który jest warunkiem koniecznym, to w tym momencie wydaje mi się, że (...) to jest bardziej potrzebne niż dla kandydatów.

Jednocześnie zauważono, że gdyby wiedza o możliwości PEUs upowszechniła się w społeczeństwie, ten problem zostałby ograniczony.

b) Argumenty i rekomendacje: PEUs nie należy wprowadzać w toku studiów

Zdaniem przedstawicieli części uczelni ustawa nie powinna dopuszczać możliwości potwierdzania efektów uczenia się – uzyskanych poza uczelnią – aktualnym studentom. Wskazywali, że celem PEUs jest (i powinno być) umożliwienie podejmowania studiów osobom, które z powodu braku alternatywy nie podjęłyby ich lub które mają znaczący dorobek zawodowy i studiowanie by się z nim dublowało. Uważają jednak, że niewłaściwe byłoby, gdyby student mógł uznać, że efekty uczenia się może zdobywać poza uczelnią zamiast podczas zajęć akademickich.

Rekomendację niewprowadzania PEUs w toku studiów argumentowano następująco:

1. Spowodowałoby ryzyko nadużyć, wprowadziło chaos i trudności w zachowaniu dobrego poziomu nauczania; studenci mogliby wykorzystywać mało asertywnych wykładowców i omijać najbardziej wymagających.

Nie, bo to by była wolna amerykanka. A jeżeli zna pani inteligencję studentów, to wie pani, co studenci są w stanie zrobić. Więc coś, co jest niedookreślone, oznacza, że jest przestrzeń. A przestrzeń powoduje, że zaczynają się manipulacje. I w tym momencie, jeżeli się na coś takiego pozwoli, to tak jak stopa w drzwi, zapomnij o profesjonalnym kształceniu. To to już, to są tylko, to już jest tylko szkoła zawodowa, a nie uniwersytet. Albo masz określonego typu standardy i te standardy spełniasz i wymagasz, a jeżeli już zaczynasz takie stopy w drzwi, to mówimy o szkole zawodowej, a nie o uniwersytecie.

2. Powstałoby ryzyko związane z utratą akademickiego charakteru studiów i przekształceniem ich w „szkołę zawodu”, miejsce, w którym tylko uzupełnia się umiejętności, a nie korzysta z formacyjnego charakteru edukacji na poziomie akademickim.

(...) nie chcemy doprowadzić do sytuacji, w której u nas w uczelni, gdzie byłyby być może takie pokusy i teoretycznie możliwości, żeby się okazało, że studenci nie przychodzą, nie funkcjonują w roku akademickim tu, a potem roszczą sobie prawo, czy możliwość do tego, żeby zaliczać semestry (...), a my byśmy siedzieli w pustych przestrzeniach i nie mielibyśmy z kim rozmawiać. A też myślę, że ponad wszystko najważniejszy jest ten kontakt interpersonalny, bo akurat w tej specyfice, w której my działamy i funkcjonujemy, to odcisnięcie piętna naszego na tych młodych ludziach może mieć znaczenie, czasem większe, czasem mniejsze, czasem lepszy skutek, czasem gorszy, ale jednak jest ważny.

Dodatkowo, zdaniem badanych, możliwość ta spowodowałaby nadmierną komplikację pracy uczelni. Odpowiedzią na tę rekomendację jest jednak to, że nie można na uczelni, która z definicji ma misję edukacyjną, podporządkowywać kwestii merytorycznych i misyjnych wygodzie rozwiązań organizacyjnych. Osoby reprezentujące ten pogląd wskazywały, że uczelnie muszą podążać z duchem czasu, dostosowywać się do zmieniającego się świata i że każde nowe rozwiązanie budzi początkowo opór, a potem staje się po prostu rzeczywistością.

4.5. Obszar piąty: korzyści z prowadzenia PEUs, informowanie o PEUs i perspektywy rozwoju

4.5.1. Korzyści z prowadzenia PEUs

W części 1.3 rozdziału czwartego opisano motywacje, jakie towarzyszyły uczelniom w podejmowaniu decyzji o wdrożeniu PEUs, czyli powody, oczekiwania i nadzieje związane z wprowadzeniem tej możliwości. Dalej przedstawiono natomiast faktyczne korzyści, które wskazali przedstawiciele badanych uczelni. Opis korzyści jest więc odpowiedzią na stawiane przez uczelnie pytanie: „Co nam dało prowadzenie PEUs?”. Omówiono korzyści mniej oczywiste – nie uznano za zasadne poruszania kwestii korzyści finansowych, satysfakcji z pracy na rzecz upowszechnienia się uczenia się przez całe życie albo realizacji obowiązku ustawowego.

a) PEUs pozwala na pozyskanie wyjątkowych studentów o dobrym wpływie na innych. Badani wskazywali, że osoby, które decydują się na podjęcie studiów i rekrutują się na podstawie PEUs, są znacząco odmienni od studentów tradycyjnych. Zwracano uwagę na ich wysoką motywację do studiowania, **świadomość własnych kompetencji i luk kompetencyjnych, a co za tym idzie – chęć wypełniania tych ostatnich. Osoby, które podjęły studia dzięki PEUs, są zazwyczaj starsze od swoich koleżanek i kolegów z grupy, co wywiera pozytywny wpływ na młodych studentów.**

A my taką osobę chcemy, bo my chcemy pracować z kandydatami, już wtedy ze studentami, którzy będą swoim dorobkiem kształtować pracę całej grupy i ten wspólny proces uczenia się.

Ci kandydaci mogą wnieść jakąś wartość dodaną, na przykład, do zajęć, bo przychodzą z zupełnie innym doświadczeniem i mogą być bardzo dobrym, dobrymi jednostkami w grupie studenckiej. W trakcie zajęć mogą dobrze wpłynąć na jakość zajęć dydaktycznych.

PEUs pozwala na pozyskanie studentów z doświadczeniem zawodowym, rynkowym, co może stanowić wsparcie dla wykładowców i pomagać w budowaniu lub rozwijaniu relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Badani wskazywali, że przyjęcie na studia osoby, która ma praktyczne (a nie jedynie akademickie) doświadczenie w dziedzinie, którą studiuje, może stanowić wartość dodaną dla grupy i samego wykładowcy. Pomaga to w odniesieniu nauczanych treści do rzeczywistości zawodowej, w której studiujący funkcjonują lub będą funkcjonować.

(...) może to sprzyjać kontaktowi z otoczeniem społeczno-gospodarczym (...). To znaczy przez to, że przyjdą do nas praktycy (...), pokażą prowadzącym zajęcia czy osobom z wydziału, z uczelni, jak wygląda rzeczywistość poza murami uczelni.

Zdarza się, że osoba przyjęta na podstawie PEUs może zostać wykładowcą praktykiem w zawodzie lub, po ukończeniu studiów, wykładowcą.

(...) może też [pojawić się] taka korzyść dla uczelni, że w niektórych przypadkach może się okazać, że to są osoby, z którymi warto współpracować już tak właśnie na poziomie zawodowym, to znaczy można ich wciągnąć do prowadzenia pewnych zajęć [w których ma doświadczenie zawodowe].

b) Tworzenie regulacji dot. PEUs daje motywację do zmiany spojrzenia na studia, studentów, uczelnię. Badani wskazywali, że prace nad regulacjami i wdrożeniem PEUs sprzyjały w ich uczelniach lub jednostkach refleksji nad programem i sposobem kształcenia oraz podejściem do

studentów. Dzięki temu zwrócono baczniejszą uwagę na cele, jakie stawia się przed poszczególnymi kierunkami studiów i składającymi się na nie przedmiotami, i przeanalizowano zapisy dotyczące zawartych w nich efektów uczenia się. Tworzenie regulacji dot. PEUs pozwoliło uczelniom lub jednostkom zmienić pogląd na temat studiowania studentów nietradycyjnych, zastanowić się nad sylwetką absolwenta i rolą, jaką wobec studentów powinna odgrywać akademia i jej pracownicy. Wprowadzenie PEUs było także okazją do uporządkowania kwestii formalnych, także tych dotyczących studentów tradycyjnych.

Głównym (...) produktem była propozycja regulaminu, która była przedstawiona senatowi. Natomiast zadanie było znacznie szersze, bo zastanawialiśmy się nie nad tym, jak to zrobić, żeby w ogóle włączyć to w cały zespół regulacji, tylko jak to zrobić, żeby ta regulacja rzeczywiście podniosła jakość naszego kształcenia, żeby może też zmieniła trochę nasz sposób myślenia na temat edukacji i żeby zapewniła nam kolejne grono kandydatów, o których myśleliśmy zawsze, że mogą być najbardziej... Najwięcej wnoszący do naszego procesu edukacji.

c) Tworzenie procedur PEUs daje motywację do budowania relacji między akademią a światem zewnętrznym, w tym rynkiem pracy. Badani wskazywali, że praca nad stworzeniem regulacji, rozwiązań organizacyjnych, a także metod i narzędzi walidacji wymagała podjęcia współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Wymusiła otwarcie się akademii na świat zewnętrzny, lub zmotywowała do większej otwartości, a także doceniła rolę, jaką różne instytucje, organizacje i przedsiębiorstwa odgrywają w procesach uczenia się przez całe życie.

(...) Ta procedura niewątpliwie spowodowała konieczność pewnego, nawet nie otwarcia, ale zastanowienia się nad opcjami otwarcia akademii na ten tak zwany świat zewnętrzny, czyli rynek i praktykę zawodową. I to jest korzyść, która jest trudno wymierna, ale jest korzyścią, która w ogóle wynika z pewnego ćwiczenia intelektualnego, jakie musieliśmy wykonać.

Uczestnicy seminariów konsultacyjnych i przedstawiciele uczelni biorący udział w badaniu wskazywali, że widoczne są obustronne korzyści z umożliwiania podejmowania studiów osobom z doświadczeniem zawodowym na tego typu uczelniach – studenci, ze względu na doświadczenie, mają dodatkową wartość dla uczelni, one natomiast mogą odgrywać istotną rolę w rozwoju kwalifikacji kadry pracowniczej w swoim regionie. To również dobra metoda promowania PEUs, które szczególnie dobrze sprawdza się w kształceniu zawodowym na poziomie wyższym.

4.5.2. Informowanie o PEUs i promocja rozwiązań

Przedstawione we wcześniejszych rozdziałach wnioski dotyczące oceny rozwiązań związanych z wdrażaniem procedur z zakresu PEUs pokazują dwa główne wyzwania związane z jego upowszechnieniem. Pierwszym jest obecnie niewielkie zainteresowanie potencjalnych i kandydatów lub studentów skorzystaniem z PEUs – trudno liczyć na wzajemne informowanie się o tej możliwości przez potencjalnych studentów. Drugim wyzwaniem natomiast jest brak motywacji niektórych szkół wyższych do podejmowania złożonych i angażujących znaczące zasoby działań w celu wdrożenia tej procedury w praktyce.

Z tej perspektywy na uwagę zasługuje problem informowania o PEUs i promocji różnych związanych z nim rozwiązań. W tym obszarze warto przyrzeć się działaniom uczelni – przyjmowanym strategiom, sposobom i metodom przekazywania informacji o PEUs, a także wskazać potrzeby dotyczące prowadzenia kampanii informacyjnych realizowanych niezależnie od działań poszczególnych uczelni, które będą służyły zwiększaniu świadomości społecznej na temat dostępnych rozwiązań w zakresie uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym.

W ramach prac przeprowadzonych w IBE w 2018 r. analizie poddano strony internetowe 79,4% wszystkich szkół wyższych w Polsce. W jej ramach weryfikowano, czy i w jaki sposób uczelnie informują na swoich stronach internetowych o możliwości skorzystania z PEUs i stosowaniu tej procedury. W momencie prowadzenia analizy (sierpień 2018) 27,2% szkół wyższych nie udostępniało żadnych informacji na temat PEUs w swoich zasobach internetowych. W pozostałych uczelniach sposób prezentowania informacji cechował się dużym zróżnicowaniem ze względu na ich zakres, treść oraz formę.

Szkoły wyższe umieszczały informacje na temat sposobu potwierdzania efektów uczenia się w różnych miejscach na głównych stronach uczelni, w szczegółowych zakładkach lub dedykowanych stronach dotyczących różnych obszarów ich funkcjonowania. Brak jednolitego standardu, a także niejednokrotnie mała widoczność lub dostępność informacji mogły wpływać na trudność z upowszechnianiem wiedzy o możliwości skorzystania z procedury. Informacje o PEUs były umieszczane w takich miejscach, jak:

- o uczelni/uczelnia/o nas,
- regulaminy/dokumenty/(wewnętrzne) akty prawne,
- rekrutacja/dla kandydatów/wydziałowe podstrony rekrutacyjne,
- jakość kształcenia,
- nauka/oferta edukacyjna,
- dla studenta/strefa studenta,
- dział kształcenia,
- BIP, podstrony odpięte (niedostępne ze strony uczelni, możliwe do znalezienia za pomocą przeglądarki),
- dokumenty PKA.

Na zrozumiałość i poczucie dostępności rozwiązań z zakresu potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej również ma wpływ rodzaj zamieszczanych na stronach uczelni dokumentów i forma ich prezentowania. Ograniczanie informacji do prezentowania formalnych dokumentów statutowych i organizacyjnych uczelni, takich jak uchwały czy zarządzenia, może być trudne do zrozumienia przez potencjalnego kandydata. Korzystanie z nich może być ograniczone ze względu na ich wewnętrzny charakter. Bardziej przystępne i zachęcające mogą być informacje o charakterze promocyjnym, dostosowane w formie i treściach właściwych do odbiorców. Jak zauważają jednak

uczestnicy seminariów konsultacyjnych, należy zwracać uwagę na to, aby informacje zawarte w materiałach promocyjnych w rzetelny sposób informowały o zasadach procesu PEUs, nie wprowadzając zainteresowanych w błąd lub nie wzbudzając nieadekwatnych oczekiwań.

Rodzaje udostępnianych dokumentów niebędących opisem procedury PEUs:

- uchwała senatu,
- zarządzenie rektora ws. PEUs,
- regulamin PEUs,
- wykaz opłat związanych z PEUs,
- regulamin rekrutacji,
- regulamin studiów,
- statut uczelni.

Zróżnicowany był również sposób prezentowania informacji o PEUs na stronach uczelni:

- linki do plików:
 - skan oryginału dokumentu z pieczęciami i podpisami,
 - plik zapisany w formacie PDF,
 - plik edytowalny,
 - treść jako treść strony;
- skrócone opisy procedury;
- reklama – przykładowe treści promocyjne:

*Nie masz jeszcze studiów, a pracujesz jako Informatyk, jako Ekonomista lub w Banku, w Ubezpieczeniach, Handlu itp. przynajmniej od 5 lat. Potwierdź swoje kwalifikacje i studiuj nawet 2 x krócej! **Ostatnia taka okazja**¹² [podkreślenie red.].*

*STUDENT BĘDZIE MÓGŁ UZYSKAĆ **DYPLOM LICENCJATA NAWET PO TRZECH SEMESTRACH STUDIÓW**. WYSTARCZY POSIADAĆ ŚWIADECTWO DOJRZAŁOŚCI I CO NAJMNIEJ 5 LAT DOŚWIADCZENIA ZAWODOWEGO. Wychodzimy naprzeciw potrzebom uczenia się przez całe życie i ułatwiamy osobom dojrzałym i posiadającym doświadczenie zawodowe dostęp do studiów wyższych. Student będzie mógł uczestniczyć w mniejszej liczbie zajęć. Uczelnia stwarza możliwość skrócenia czasu odbywania studiów lub zmniejszenia ich intensywności¹³ [podkreślenie red.].*

***LICENCJAT w 1,5 ROKU** studia skrócone dla osób z doświadczeniem zawodowym (...). Jesteś kosmetyczką i myślałaś o studiach? U nas uzyskasz dyplom licencjata w 1,5 roku. Wyższa Szkoła Kosmetyki i Nauk o Zdrowiu w Łodzi jako **jedna z nielicznych** w Polsce ułatwia dostęp do studiów wyższych na kierunku Kosmetologia osobom z doświadczeniem w zawodzie kosmetyczki. Takie osoby mają możliwość skrócenia okresu studiów z trzech lat nawet o połowę, dzięki możliwości uczestniczenia w mniejszej liczbie zajęć. Stworzy to możliwość skrócenia czasu odbywanych studiów lub zmniejszenia ich intensywności¹⁴ [podkreślenie red.]*

¹² Pobrano 20 czerwca 2018 z <http://www.eu.edu.pl/krocej-dla-pracujacych/>

¹³ Pobrano 17 lipca 2018 z <http://www.fuaw.pl/rekrutacja-2018-19>

¹⁴ Pobrano 20 czerwca 2018 z <http://www.wyzszaszkolakosmetyki.pl/pl/studia-skrocone.html>

O sposoby informowania na temat możliwości potwierdzania efektów uczenia się pytano również uczestników badania. Przyznają, że podstawowym sposobem informowania o PEUs jest umieszczanie informacji na stronie internetowej w różnej formie i w różnych zakresach.

Czyli w miejscu potencjalnie jak będzie możliwym do sprawdzenia przez osoby, które byłyby tym zainteresowane, chcę iść na tę uczelnię, wchodzę do kandydatów, czytam sobie: aha, potwierdzenie efektów uczenia się. Tego szukam. Z takiego założenia wychodziłoby, że to będzie najlepsze miejsce, żeby coś takiego zrobić, bo wiadomo, że strona ogólna uczelni zawiera niesamowitą ilość informacji. I robienie tam jeszcze jakichś tam zakładek, które by coś tam mogły, to właściwie potwierdzanie nie dotyczy studentów, bo ustaliliśmy, że studenci mają to robione w innej formie. Też nie jest to dla pracodawców, czyli potencjalne jakieś biuro karier, nie jest to dla nauczycieli akademickich. To dla kogo to jest? Dla kandydatów, dla osób, które są potencjalnie zainteresowane studiowaniem. I w ten kanał zostało to wpuszczone.

Uczelnie, które w różnej formie praktykują PEUs dla aktualnych studentów (PEUs w toku studiów), deklarują, że dotarcie informacji o tej procedurze do tych potencjalnych odbiorców jest znacznie łatwiejsze. Studenci zapoznani z kulturą akademicką i obowiązującymi na uczelniach kanałami komunikacji potrafią sprawnie wyszukiwać nowe informacje. Dodatkowo widoczny jest tu aspekt przepływu informacji w szkołach wyższych, związany z dzieleniem się wiedzą przez studentów w sposób nieformalny w trakcie bezpośrednich kontaktów.

My informowaliśmy i samorząd studentów, informacje są na stronach internetowych, zawsze studenci pierwszego roku dostają vademecum studenta, taką broszurkę, i dostają regulamin studiów, też taką broszurkę, w których jest informacja o organizacji potwierdzania efektów uczenia się, że to jest uregulowane w uczelni, że taką możliwość mają. Natomiast żebyśmy jeszcze jakieś dodatkowe kampanie, nie wiem, w radiu, prasie, w telewizji robili... Nie. (...) Po prostu informacje są dostępne na naszej stronie i na stronie uczelni.

Wśród alternatywnych sposobów informowania o PEUs można wskazać następujące działania podejmowane przez uczelnie:

- informowanie samorządu studenckiego;
- drogi poczty pantoflowej lub marketingu szeptanego (wśród studentów, a także w zewnętrznych kontaktach przedstawicieli uczelni);
- udzielanie informacji zainteresowanym przez odpowiednie komórki organizacyjne lub bezpośrednio przez wydziały;

No, ponieważ na stronie jest do mnie telefon, jako do osoby kontaktowej, no i te osoby do mnie dzwonią, pytając. W tym roku też tak było, że był taki kandydat dość często dzwoniący i o bardzo wiele rzeczy pytający [śmiech], no więc tych rozmów odbyłam naprawdę sporo z tym jednym kandydatem. Wiem, że się jeszcze jeden zgłosił.

- udzielanie informacji na temat PEUs studentom podczas zajęć (czasem dedykowanych kulturze organizacyjnej uczelni);
- szersze przekierowywanie na strony uczelni/kierunków przy okazji innych działań promocyjnych (np. związanych z tradycyjną rekrutacją);
- systematyczna i zorganizowana współpraca z instytucjami otoczenia uczelni;

Ale wydało mi się bardzo celowe tutaj poinformowanie, przekazanie informacji na temat takiej procedury właśnie członkom Izby Gospodarczej, bo stwierdziłam, że będzie to bardzo dobry sposób, żeby troszeczkę może i później pocztą pantoflową ta informacja poszła dalej. Wśród

członków Izby mamy bardzo wielu właścicieli firm, przedsiębiorców, którzy aktywnie działają w sferze biznesowej, odnoszą sukcesy, ale często nie mają tego formalnego wykształcenia i z rozmów z nimi bardzo jasno wynikało też, że jest to rodzaj trochę czasami kompleksu, który mają. Że mają pracowników na przykład z wyższym wykształceniem, sami tego wyższego wykształcenia nie mają, mimo że odnieśli duży sukces w biznesie. Ale chcieliby mieć tutaj sformalizowane wykształcenie, pokazać ten dyplom, poszczycić się tym właśnie, że również to wyższe wykształcenie posiadają. Także myślę, że to jest właśnie ważna grupa docelowa, z którą można się w tym względzie komunikować.

- rzadziej prowadzone są zorganizowane i zaplanowane kompleksowe działania promocyjne, uwzględniające różne formy docierania do potencjalnych odbiorców informacji (materiały promocyjne, spotkania w szkołach, kontakty z pracodawcami, udział w targach edukacyjnych itp.). Czasem te działania stanowią odrębną kampanię dotyczącą PEUs, czasem zintegrowane z bieżącą strategią komunikacji instytucji. Dalej przedstawione cytaty mogą być uznane za przykłady dobrych praktyk realizowanych przez uczelnie.

Analiza dostępnych źródeł internetowych oraz wypowiedzi na temat sposobu informowania o możliwości skorzystania z procedury potwierdzania efektów uczenia się w szkołach wyższych pokazuje, że część uczelni prezentuje informacje o PEUs w sposób, który istotnie ogranicza do nich dostęp potencjalnym kandydatom. Do tego typu praktyk należy zaliczyć brak jakichkolwiek informacji na temat procedury, ograniczanie informacji do publikowania formalnych dokumentów (np. uchwały senatu, regulaminy), umieszczanie informacji na podstronach niezwiązanych z rekrutacją czy sprawami studenckimi, a także niewskazywanie osób lub jednostek organizacyjnych do kontaktu dotyczącego PEUs. Takie rozwiązania mogą świadczyć o niskim zaangażowaniu w promocję i we wdrażanie procedury lub celowym ograniczaniu dostępu do tych informacji. Ograniczanie dostępu w zamierzony sposób może natomiast wynikać z dążenia uczelni do spełnienia formalnego wymogu wdrożenia procedury przy jednoczesnej niechęci do stosowania jej w praktyce. W tym kontekście należy uwzględnić powiązanie praktyk informowania na temat potwierdzania efektów uczenia się z czynnikami wpływającymi na poziom motywacji szkół wyższych do wdrażania procedury. Z tego powodu rekomendacje odnoszące się do sposobu upowszechniania informacji o PEUs należy traktować jako uzupełnienie i rozszerzenie tych dotyczących zagadnień społeczno-kulturowych, organizacyjno-administracyjnych czy formalnoprawnych czynników wpływających na stosowanie procedury w polskich szkołach wyższych.

Uczestnicy badania wskazali kilka istotnych wyzwań i trudności związanych z upowszechnieniem, rozpoznawalnością oraz zainteresowaniem skorzystaniem z potwierdzania efektów uczenia się w polskich uczelniach. Wśród wyszczególnionych problemów można wymienić:

1. Brak osadzenia idei LLL i myślenia w kategoriach efektów uczenia się w kulturze akademickiej i wśród części pracowników uczelni. Również brak zaufania do wiedzy pozyskiwanej w sposób nieformalny. Istnieje potrzeba edukacji, zwiększania świadomości w środowisku akademickim na temat założeń uczenia się przez całe życie. W ogólnym wymiarze brak przekonania do wartości rozwiązań z zakresu PEUs może ograniczać zaangażowanie w ich promocję.

No, tylko że tutaj to dotykamy jeszcze jednej, bardzo ważnej sfery, bo niezależnie od wszystkich przepisów i tego, co osoby, tak jak my, funkcyjne, tam będziemy sobie działać, przygotowywać i tak dalej, to jeszcze teraz, żeby to wdrożyć, ale nie mówię tu już zupełnie o studentach, którzy może będą bardziej otwarci, tylko mówimy o naszych pracownikach, którzy też działają dosyć schematycznie, bym powiedziała, w wielu momentach i nie do końca... Jakby w ogóle te zmiany przez niektórych, to mam wrażenie, że są ignorowane, tak?

Zebranie tego [efektów kształcenia, które można potwierdzić w poszczególnych modułach] od wszystkich koordynatorów poszczególnych modułów było karkołomnym prawie że

przedsięwzięciem i myślę, że chyba największą taką trudnością było to, że te sposoby weryfikacji były bardzo trudne, bo nasi akademicy chcieli natychmiast robić im tam jakieś testy, egzaminy, prace takie bardzo przekrojowe, syntetyzujące.

2. Przez przedstawicieli uczelni dostrzegany jest ogólny brak zainteresowania potwierdzaniem efektów uczenia się spoza edukacji formalnej ze strony kandydatów, na który w ich ocenie może wpływać:

- brak powszechnego/zewnętrznego promowania procedury, co oddziałuje na niskie zainteresowanie. Część uczelni może nie być zainteresowana angażowaniem zasobów w promocję rozwiązania, które jest mało popularne czy w ogóle rozpoznawalne społecznie;

Myślę, że to po prostu jest mało nagłośnione. Że takie rzeczy można robić. I to wychodzi później w ciągu roku, a jest przecież i regulamin, i wszystko, albo nawet się nie interesują młodzi ludzie, składając papiery. Tutaj młodzi, nieważne, ile lat mają, prawda, to w każdym wieku można. Także oni nie są jeszcze zainteresowani do czasu, jak się nie zaczną studia i nie zobaczą przedmiotów.

- niskie społeczne zrozumienie idei LLL – starsze osoby z doświadczeniem zawodowym nie są zainteresowane powrotem do edukacji formalnej. Także widoczny jest tu brak wdrażania idei LLL w polityce oświatowej i na rynku pracy w Polsce, co mogłoby wpływać na kształtowanie postaw proedukacyjnych wśród osób w różnym wieku;
 - malejąca rola wykształcenia formalnego wpływa na ograniczone zainteresowanie PEUs. Dane GUS: *Badanie kształcenia osób dorosłych* (2016) pokazują spadek aktywności w kształceniu formalnym osób dorosłych między rokiem 2011 a 2016; dodatkowo najliczniejszą grupą podejmującą kształcenie formalne są osoby w wieku 18–24 lat (67,8%), czyli najczęściej kontynuujące edukację formalną w tradycyjnym modelu. W starszych przedziałach wiekowych aktywność ta znacząco spada. Dane GUS (2019) o liczbie studentów pokazują jej systematyczny spadek od 2008 r. W 2019 r., w porównaniu z rokiem akademickim 2008/09, liczba studentów zmniejszyła się o 36,2%, a absolwentów o 25,5%.
3. Wysokie koszty, zwłaszcza na wybranych kierunkach akademickich. Problem ten dotyczy w szczególności osób z doświadczeniem i aktywnych zawodowo w profesjach, które nie zapewniają wysokich zarobków, np. edukacji.

No, nie potwierdzić, tak, czyli przed tą komisją można się nie wykazać na tyle wiedzą, żeby to zdać. No to ryzyko jest duże, że zapłaci się tyle samo za coś, na co się chodziło, i efekt jest nie do końca pewny. Zresztą jak to w edukacji, za usługę płacimy, ale efekt jest nigdy niekoniecznie taki, jak sobie student życzy, no ale... Także tu mi się wydaje, że akurat te kwoty, które są, są kwotami, które odstraszą przede wszystkim od podchodzenia do tego.

4.5.3. Rekomendacje dotyczące promowania i informowania o PEUs

Rekomendacja 1

PEUs należy potraktować jako obowiązek społeczny i edukacyjny uczelni, które powinny promować rozwiązania służące stwarzaniu możliwości włączania w proces edukacji formalnej studentom nietradycyjnym. Należy podejmować działania na rzecz przeformułowania etosu szkolnictwa wyższego w kierunku otwartości na współczesne nieliniowe modele edukacyjne oraz działania prowadzące do pogłębienia wiedzy przedstawicieli uczelni w tym obszarze. Określenie ram dla kształtowania warunków sprzyjających rozwojowi rozwiązań związanych z ideą uczenia się przez całe życie powinno być jednak powiązane z działaniami na rzecz zachowania i zapewnienia istotnych wartości dotyczących misji edukacyjnej szkolnictwa wyższego, w tym autonomii uczelni czy zapewniania jakości i rzetelności procesu kształcenia.

Szczerze? To doradziłbym, ażeby nie stosować tak zwanego lenistwa, bo to jest po prostu w wielu przypadkach, myślę, to, że uczelnie w to nie wchodzi, jest to po prostu lenistwo, które polega na tym, że uczelnia, która dobrze się ma, która ma dopływ środków finansowych i studentów tyle, ile chce, no nie musi się bawić w tego typu działania, które zajmują czas (...), absorbują ludzi, a efekty z tego są, no takie powiedzmy, raz, że niewymierne, a dwa dla uczelni, która myśli bardzo krótkowzrocznie, a być może może sobie pozwolić sobie na tę krótkowzroczność, bo po prostu jest uczelnią, która ma inne perspektywy działania. No ale uważam, że po prostu uczelnie powinny z obowiązku, takiej uczciwości i szacunku wobec studentów, którzy pracowali, tego typu możliwość otworzyć.

Przede wszystkim bym powiedziała, że wprowadzenie procedur potwierdzających efekty uczenia się jest to przede wszystkim dobra i uczciwa wobec studenta wykazującego wiedzę i umiejętności z danego obszaru praktyka. I taki wyraz szacunku również dla takiego kandydata czy studenta.

Rekomendacja 2

Należy prowadzić szerokie działania upowszechniające wiedzę na temat możliwości potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej oraz inne rozwiązania z zakresu LLL w szkolnictwie wyższym na szczeblu krajowym. Tego typu działania wykraczają jednak poza możliwości i kompetencje poszczególnych uczelni i wymagają zaangażowania odpowiednich instytucji publicznych lub organizacji społecznych na poziomie krajowym (np. właściwe ministerstwa, KRASP, media publiczne i inne podmioty).

Promocja, promocja, promocja, promocja takiej możliwości, ale nie tylko z poziomu uczelni, ale także z poziomu centralnego. Myślę, że Ministerstwo, czy w ogóle informowanie o ścieżkach edukacji, tutaj doradztwo zawodowe kuleje w Polsce pod tym względem. Bo myślę sobie – doradca zawodowy, który pracuje z młodzieżą w szkole średniej, nie wie nic o zintegrowanym systemie kwalifikacji, przynajmniej ja mam takie obserwacje z kontaktów z doradcami zawodowymi (...) nie wiedzą nic o możliwościach, o polskiej ramie kwalifikacji, nie wiedzą o przechodniości pewnych kwalifikacji, nie wiedzą, nie mówią nic o uznawalności, o walidacji i tak dalej, i tak dalej. Więc tutaj to jest drugi obszar oddziaływania, żeby doradcy zawodowi, a może doradcy edukacyjni bardziej [uśmiech] pracowali z dziećmi i z młodzieżą, ale i też z rodzicami, no bo rodzice też są pierwszymi doradcami.

Tak, tak. To prędzej, bo... nie wiem, jakaś akcja informacyjna. Ale wiadomo, że to nie jest sprawa aż tak ważna, żeby robić reklamy telewizyjne takiego projektu. (...) Ale to musiałoby pojawić się w miejscach, gdzie ludzie, którzy myślą o tym, żeby ukończyć edukację. (...) Bo oczywiście mogą być sytuacje, że ktoś skończył maturę i miał bogate doświadczenie zawodowe. Ale myślę, że docelowa grupa to ludzie, którzy kiedyś coś studiowali, potem zaczęli pracować w swoim zawodzie i nie ukończyli studiów. A teraz, sumując to, co wcześniej zaliczyli i doświadczenie zawodowe, można im pomóc w ukończeniu tych studiów w rok, półtorej. To jest ta grupa docelowa.

Rekomendacja 3

Warto stosować zróżnicowane kanały informowania o możliwości PEU, w tym np. media społecznościowe, dni otwarte, kontakty z pracodawcami, a także komunikaty niewprowadzające w błąd lub nierozbudzające nieadekwatnych oczekiwań. Informacje na temat procedury PEUs powinny być dostępne dla każdej osoby poszukującej ogłoszenia dotyczącego procesu rekrutacji na studia.

Druga rzecz, zwrócić się do zakładów pracy, gdzie mają zdolnych ludzi, którzy nie mają studiów, prawda? Ewentualnie zakład pracy mógłby dopłacić coś do tego dla uczelni. I po co ten człowiek, to co na przykład w zakładzie robi, a potem ma tutaj, na uczelni robić to samo, to po co ma robić, skoro on będzie lepiej wiedział niż ten, prawda? To by było takie chyba potrzebne nawet.

A druga sprawa, to wydaje mi się, że zanim zacznie się tę całą procedurę, która kosztuje tylko godziny pracy, to trzeba by temu potencjalnemu kandydatowi od razu przy pierwszym kontakcie wyjaśnić, że jeżeli my mu potwierdzimy to, to w zasadzie potwierdzamy mu tylko pewne przedmioty, 1, lub 2, lub 3. U mnie 1, ale być może gdzieś indziej więcej. Ale on i tak musi odbyć swoje 3 czy 5 lat studiów. Będzie mu ewentualnie lżej, jak mu będzie to wszystko szło gładko, to można mu dać indywidualny tok, indywidualną organizację, i tak dalej, i tak dalej, można to zrobić, ale on i tak to wszystko, co jest w planie studiów, musi zrobić. My mu niczego nie podarujemy, więc tak naprawdę to ja uważam, że będzie mu co najmniej tak samo trudno jak innym albo jeszcze trudniej. I to bym uważała za najważniejszy punkt programu. Być może wtedy odsiałoby się ludzi, którzy nie do końca wiedzą, w co się pakują.

Rekomendacja 4

Uczelnie w miarę potrzeb i możliwości powinny podejmować działania związane z trzecią misją uczelni, czyli poszerzeniem współpracy z otoczeniem społecznym ze szczególnym uwzględnieniem pracodawców i przedsiębiorców. Wśród działań, które należy brać pod uwagę podczas informowania i rozpowszechniania wiedzy na temat PEUs, można wskazać:

- spotkania z przedstawicielami pracodawców zajmującymi się zarządzaniem zasobami ludzkimi;
- współpraca z organizacjami pracodawców, przedsiębiorców, z organizacjami branżowymi;
- współpraca z sektorowymi radami ds. kompetencji;
- informowanie doradców zawodowych i współpraca z nimi, ze szczególnym uwzględnieniem doradców z publicznych służb zatrudnienia;
- lokalnie wdrażane projekty badawczo-edukacyjne realizowane we współpracy z otoczeniem społecznym uczelni (np. przedsiębiorcy, samorządy, społeczności lokalne).

Jak pokazują doświadczenia uczelni uczestniczących w badaniu, współpraca ta może dotyczyć informowania o ofercie PEUs dla pracowników, ale może też być rozszerzana o takie działania, jak

pozyskiwanie informacji na temat zapotrzebowania, jakie mają przedsiębiorcy i pracownicy, na kompetencje i dostosowywanie programów studiów, tak aby zwiększała się ich atrakcyjność w kontekście lokalnych potrzeb rozwojowych kadry pracowniczej. Działania związane z trzecią misją uczelni mogą służyć dostosowaniu rozwiązań i oferty uczelni do zapotrzebowania istniejącego w danym regionie, a także identyfikowaniu potrzeb różnych grup potencjalnych odbiorców.

Rekomendacja 5

Uczelnie mogą podejmować działania prowadzące do zwiększenia aktywności w obszarze uczenia się przez całe życie i otworzą drogę do nawiązania „relacji” ze studentami nietradycyjnymi. Taka formuła może zachęcać osoby będące poza edukacją formalną do podjęcia aktywności edukacyjnej i prorozwojowej zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Dodatkowo prowadzenie tych działań może pozwolić na nawiązanie kontaktu osobom aktywnym zawodowo z uczelniami i szkolnictwem wyższym lub na jego odnowienie. Wśród rozwiązań, które wskazywali przedstawiciele uczelni podczas seminariów konsultacyjnych, można wskazać:

- różnego rodzaju krótkie kursy (np. szkoły letnie), podczas których uczestnicy będą mogli w sposób pozaformalny uzyskać określone efekty uczenia się;
- zinstytucjonalizowane formy kształcenia pozaformalnego jak uniwersytety trzeciego wieku;
- nieformalne działania edukacyjne – koła czy kluby zainteresowań, organizacje społeczne, otwarte wykłady itp.;
- prowadzenie otwartych działań edukacyjnych za pośrednictwem Internetu i innych technologii informatycznych i mobilnych (kursy, wykłady, szkolenia, webinaria, platformy e-learningowe);
- zwiększanie elastyczności oferty studiowania, np. możliwość indywidualnej organizacji programu, trybu, czasu itp.;
- rozwiązania ułatwiające dostęp do studiowania osobom, które mogą napotykać trudnienia związane z powrotem do edukacji – samodzielni rodzice, migranci, osoby o niskim poziomie kompetencji cyfrowych itp.;
- działania promocyjne, informacyjne i edukacyjne na temat możliwości nieformalnego i pozaformalnego uczenia się w środowisku uczelni.

Wymienione działania i rozwiązania z powodzeniem mogłyby służyć jako platformy kampanii promocyjnych idei PEUs czy – szerzej – korzyści, jakie daje perspektywa uczenia się przez całe życie. Mowa tu o odbiorcach przedsięwzięć edukacyjnych, którzy mogliby być zainteresowani podjęciem studiów, a zgromadzone przez nich doświadczenie kwalifikowałoby ich do procedury PEUs. Przekazywane w trakcie zajęć, kursów czy szkoleń informacje o rozwiązaniach z zakresu LLL mogłyby upowszechniać dostęp do edukacji wyższej osobom zdobywającym efekty uczenia się w miejscu pracy, w domu i w ramach aktywności społecznej. Ponadto warto zauważyć, że część wskazanych tu działań stanowi formę uczenia się pozaformalnego, które prowadzi do nabycia określonych efektów uczenia się. Zgromadzone w ten sposób efekty mogłyby stanowić zasoby ułatwiające podjęcie decyzji dotyczącej studiów wyższych w trybie PEUs. Popularyzowanie koncepcji LLL i informowanie o procedurze PEUs, w ramach różnych aktywności edukacyjnych adresowanych przez uczelnie do odbiorców spoza środowiska akademickiego, może przyjąć postać działań koordynowanych na poziomie wydziału czy uczelni, jak również wykraczających poza mury *Alma Mater* i wiążących w sieci współpracy odpowiednie jednostki administracyjne bliskich sobie ośrodków akademickich.

5. Podsumowanie

5.1. Prace nad rekomendacjami

Prace nad przygotowaniem rekomendacji dotyczących potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w polskich szkołach wyższych pokazały, że jest to rozwiązanie bardzo potrzebne, o słusznym założeniu, jednak funkcjonujące jedynie punktowo, w skali kraju marginalne.

Przyjęty sposób tworzenia rekomendacji, zakładający triangulację metod badawczych i wielokrotne konsultacje z przedstawicielami środowiska, pozwolił na uzyskanie rzetelnej wiedzy i wypracowanie kierunków niezbędnych zmian. Dał także możliwość poznania dobrych praktyk, pojawiających się trudności i sposobów ich rozwiązywania. Zrealizowane badanie pozwoliło na uzyskanie bardzo obszernego materiału badawczego. W przyszłości warto byłoby je kontynuować, zwłaszcza kiedy praktyki PEUs się upowszechnią i będą stosowane w większej liczbie uczelni. W takim przypadku cenne będzie opisanie różnych podejść do problematyki PEUs, sposobów organizacji i prowadzenia procesów, stosowanych metod walidacji i funkcjonującego w świadomości badanych zaplecza ideowego związanego ze wspieraniem uczenia się przez całe życie.

Spotkania seminaryjno-warsztatowe, podczas których prowadzono dyskusje i uzyskiwano opinie na temat propozycji IBE, rekomendacji i pożądaných rozwiązań z przedstawicielami ponad 20 szkół wyższych, pozwoliły na mocny głos środowiska. Ponieważ w spotkaniach tych uczestniczyły osoby zajmujące się PEUs w praktyce bądź będące autorami rozwiązań (a więc niepodejmuje decyzji na poziomie rektorskim), w toku dalszych prac warto zwrócić się również do rektorów lub uzyskać ich oficjalne wsparcie, zwłaszcza w odniesieniu do zmian prawnych postulowanych przez badanych reprezentantów uczelni. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że wszyscy uczestnicy badania i seminariów byli wyznaczeni przez władze rektorskie, a więc upoważnieni do zabierania głosu w imieniu uczelni.

W odpowiedzi na potrzeby zasygnalizowane w badaniu i podczas seminariów konieczne jest kontynuowanie prac wspierających PEUs, m.in. poprzez organizację spotkań służących wymianie myśli i doświadczeń, prace nad ewentualnymi zmianami prawnymi i sformułowanie oficjalnych zaleceń dotyczących promowania PEUs na szczeblu ogólnopolskim.

5.2. Wyciąg: rekomendacje dotyczące potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego w polskich szkołach wyższych

a) Rekomendacje dotyczące procesu opracowywania procedur i regulacji odnoszących się do PEUs:

Rekomendacja 1

W prace nad zasadami i wdrożeniem PEUs należy zaangażować dydaktyków i pracowników naukowo-dydaktycznych z właściwych wydziałów. Powinni oni stworzyć opisy modułów/przedmiotów/efektów uczenia się w ramach PEUs. Do prowadzenia PEUs niezbędni są specjaliści z danego obszaru, a nie np. wyłącznie pracownicy administracyjni. Pracownicy dydaktyczni mają rozeznanie w efektach uczenia się przypisanych do danych przedmiotów oraz znają ich specyfikę, co może również sprzyjać określeniu doboru właściwych metod weryfikacji.

Rekomendacja 2

W pracy nad PEUs dobrze jest zaangażować pracowników z różnych jednostek organizacyjnych, co zwiększy poczucie wpływu na wdrażane zmiany związane z PEUs na poziomie wydziału lub całej uczelni i wzmocni akceptację tych zmian.

Rekomendacja 3

Prace nad procedurami PEUs usprawni korzystanie z wypracowanych na uczelni rozwiązań lub skoordynowanie ich z innymi działaniami dotyczącymi takich zagadnień, jak opis efektów uczenia się, dostosowywanie programów czy metod weryfikacji. Korzystne dla opracowania rozwiązań PEUs może być podjęcie prac nad nimi po akredytacji prowadzonej przez PKA, ponieważ wszystkie sylabusy są wówczas zaktualizowane. Ułatwia to określenie, które efekty uczenia się bądź przedmioty można potwierdzać, a także opracowanie adekwatnych do nich metod walidacji.

Rekomendacja 4

Konieczne jest przygotowanie podstaw funkcjonowania systemu opartego na efektach uczenia się. Uczelnie powinny budować programy, opisywać kierunki i organizację studiów, adekwatnie i zrozumiale opisując efekty uczenia się, co pozwoli w sprawniejszy sposób opracować zasady potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej. Możliwe jest także korzystanie z rozwiązań stosowanych podczas przyjmowania studentów, którzy przenoszą się z innej uczelni (np. tabel transferu z efektami kształcenia).

Rekomendacja 5

Dobrze jest przeprowadzić pilotaż rozwiązań z zakresu PEUs, co umożliwi zweryfikowanie użyteczności i adekwatności projektowanych rozwiązań i zwiększy efektywność pracy.

Rekomendacja 6

W przypadku uczelni zawodowych i ewentualnie kierunków praktycznych na uczelniach akademickich w tworzenie rozwiązań z zakresu PEUs należy zaangażować otoczenia uczelni, np. pracodawców czy przedstawicieli urzędu pracy. Mogą oni stanowić źródło wiedzy na temat procedur PEUs, konsultować ich kształt, zapotrzebowanie na istnienie PEUs na poszczególnych kierunkach oraz jakie zapewniają efekty uczenia się pożądane z perspektywy rynku pracy. Mogą również stać się inspiracją podczas opracowywania metod walidacji, które pozwolą na ich rzetelne potwierdzenie, ponieważ opierają się na praktyce i wiedzy pracowników.

Rekomendacja 7

PEUs należy opracowywać i prowadzić metodami dostosowanymi do specyfiki uczelni/kierunku/wydziału. Należy brać pod uwagę specyfikę danej jednostki i nie kopiować rozwiązań pochodzących z innych uczelni krajowych i zagranicznych, ale adaptować je do warunków, możliwości i stawianych celów.

b) Rekomendacje dotyczące podziału kompetencji w zakresie PEUs między szczeblem centralnym uczelni a jej jednostkami

Rekomendacja 1

Podział kompetencji i decyzyjności w zakresie PEUs należy dostosować do specyfiki uczelni. Powinien on opierać się na analizie potrzeb uczelni i jej jednostek w zakresie PEUs oraz weryfikacji możliwości jednostek. W szczególności należy zwrócić uwagę na posiadanie przez nie uprawnień akademickich niezbędnych do prowadzenia PEUs, zasobów kadrowych i kompetencyjnych koniecznych do prowadzenia PEUs.

Rekomendacja 2

W większości przypadków najbardziej odpowiedni będzie model mieszany, który pozwoli na połączenie zalet całkowitej centralizacji i całkowitej decentralizacji w zakresie decyzyjności dotyczącej PEUs i wyeliminowanie ich wad.

Rekomendacja 3

Korzystne jest wypracowanie rozwiązań „szkieletowych” wspólnych dla całej uczelni, które poszczególne jednostki lub kierunki studiów wypełnią treścią wynikającą z ich specyfiki (np. wyborem możliwych do potwierdzenia efektów uczenia się, adekwatnymi do nich metodami walidacji czy opisem typów dopuszczalnych dowodów).

Rekomendacja 4

Dobrze jest wprowadzić funkcję uczelnianego koordynatora, który ma wiedzę na temat procedur PEUs, stosowanych rozwiązań i ich popularności w skali uczelni. Jest on osobą kontaktową, która czuwa nad procesami PEUs, utrzymuje kontakt z pracownikami odpowiedzialnymi za PEUs w jednostkach i zbiera wiedzę na ten temat. Umieszczenie koordynatora w strukturze placówki jest kwestią wtórną i uzależnioną od specyfiki uczelni. W zbadanych uczelniach osoby koordynujące PEUs na szczeblu uczelni pracowały w jednostkach odpowiedzialnych za jakość kształcenia, rekrutację, program i organizację studiów oraz na uniwersytecie otwartym.

c) Rekomendacje dotyczące organizacji PEUs

Rekomendacja 1

Jeżeli to uczelnia określa, które efekty uczenia się będą dostępne w ramach PEUs, warto już na etapie ich wyboru zastanowić się nad możliwymi metodami weryfikacji. Dobór ten musi być oparty na refleksji nad charakterem kierunku i poszczególnych przedmiotów. Konieczne może być podjęcie decyzji o wyłączeniu części efektów uczenia się z procedury PEUs, co może dotyczyć nawet całych kierunków studiów. Przykładem takiego kierunku jest filozofia, a efektu uczenia się – umiejętność skutecznej i etycznej komunikacji w grupie czy współpracy z innymi studentami. Możliwe do potwierdzenia powinny być tylko te efekty uczenia się, które można rzetelnie zweryfikować na podstawie doświadczenia. Rekomendacja ta wynika z przyjęcia, że nie wszystkie efekty uczenia się powinny być dostępne w procedurze PEUs, więc wpisuje się w podejście do całokształtu rozwiązań na uczelniach, które preferują ten model.

Rekomendacja 2

Programy studiów powinny być oparte na efektach uczenia się. To z nich powinna wynikać organizacja studiów tak, aby punktem wyjścia były adekwatnie i zrozumiale opisane efekty uczenia się, a nie np. lista przedmiotów, jakie na danych studiach „były od zawsze”. Oznacza to, że programy studiów powinny zostać w praktyce napisane od nowa, zwłaszcza w przypadku kierunków zawodowych – bardziej w odniesieniu do realiów pracy, do wykonywania której przygotowują studia. Jednocześnie, jak wskazano w jednym z wywiadów, procedury PEUs są łatwiejsze do opracowania i przygotowania, kiedy tworzy się je bezpośrednio po przejściu przez akredytację PKA, ponieważ sylabusy wszystkich przedmiotów są wówczas zaktualizowane, kompletne, a efekty kształcenia zweryfikowane i uporządkowane.

Rekomendacja 3

Zarówno rozwiązania formalne, jak i osoby bezpośrednio prowadzące PEUs, powinny zakładać elastyczność w podejściu do kandydatów i posiadanych przez nich efektów uczenia się. Proces PEUs powinien być zindywidualizowany, uwzględniać różnorodne doświadczenia i kompetencje kandydatów, także w zakresie opisywania posiadanego doświadczenia. Jednocześnie badani i uczestnicy konsultacji wskazywali, że elastyczność nie może oznaczać obniżania standardów potwierdzania efektów uczenia się, których kandydat faktycznie nie posiada, czy powierzchownego weryfikowania efektów uczenia się. Rekomendacja ta jest trudna do realizacji, ponieważ zakłada jednoczesną porównywalność i standaryzację zasad walidacji efektów uczenia się spoza edukacji formalnej i wysoki stopień indywidualizacji procesu PEUs. Wymaga więc doświadczenia, praktyki, możliwości porównania różnych rozwiązań, co w sytuacji incydentalności PEUs jest trudne do osiągnięcia. Jednocześnie należy zadbać o odpowiednie umiejscowienie procedury w czasie, tak aby kandydat po przejściu procedury PEUs mógł możliwie szybko rozpocząć studia.

d) Rekomendacje dotyczące stosowanych metod walidacji i uznawania oraz oceny dowodów

Rekomendacja 1

Metody walidacji muszą być dostosowane do konkretnego kierunku studiów. Tylko w ten sposób możliwe jest zapewnienie jej rzetelności. Nie istnieją metody uniwersalne, możliwe do zastosowania w stosunku do każdego kierunku lub efektu uczenia się.

Rekomendacja 2

Dobrze, gdy metody walidacji są indywidualnie dostosowane do każdego kandydata. Walidacja powinna być elastyczna, a nie szkolna. Warto uwzględnić zakres efektów uczenia się, które kandydat chce potwierdzić, a także jego indywidualne predyspozycje i ograniczenia, np. wynikające z długiej przerwy w kontakcie z systemem edukacji formalnej. Podczas projektowania walidacji warto korzystać z metod walidacji stosowanych w systemie poza- i nieformalnym, zwłaszcza w odniesieniu do studiów o charakterze praktycznym.

Rekomendacja 3

Walidacja powinna być procesem kształcącym, rozwijającym dla kandydata. Pozwoli to na realizację misji uczelni jako miejsca faktycznie wspierającego w uczeniu się przez całe życie, pozytywnie wpływającego na otoczenie społeczne i promującego ideę LLL.

Rekomendacja 4

Walidację powinien projektować zespół ekspertów zarówno w zakresie merytorycznym (w odniesieniu do walidowanych efektów), jak i metodycznym. Osoby te muszą być kompetentne w zakresie walidacji i nie tylko mieć wiedzę o idei i zasadach PEUs, ale również przekonanie do stosowania tej procedury. Jednocześnie walidacji nie powinna prowadzić jedna osoba. Ocena komisyjna pozwala na spojrzenie z różnych perspektyw i zmniejsza ryzyko arbitralności bądź oskarżenia o nią.

Rekomendacja 5

Według części przedstawicieli uczelni dobrym rozwiązaniem jest powoływanie komisji na niższych poziomach organizacyjnych (kierunkach), decentralizacja w organizacji PEUs bądź pozostawienie swobody jednostkom. Niektórzy uczestnicy badania mieli jednak odwrotną rekomendację, preferując istnienie jednej centralnej komisji dla całej uczelni.

Rekomendacja 6

Należy promować ideę PEUs wśród pracowników uczelni, kładąc nacisk na pozytywne aspekty uczenia się nieformalnego i uzyskiwania efektów uczenia się np. podczas pracy czy działalności społecznej, a nie jedynie na studiach, kursach i szkoleniach. Byłoby to korzystne z perspektywy idei LLL, zwłaszcza w jej humanistycznym ujęciu. Jeżeli uczelnie mają faktycznie wspierać uczenie się przez całe życie, a nie tylko potwierdzać już raz zweryfikowane efekty uczenia się, konieczne jest dowartościowanie tych pochodzących z doświadczenia.

e) Rekomendacje dotyczące uznawania doświadczenia zawodowego

Rekomendacja 1

W ustawie regulującej PEUs lub w innym źródle prawa (np. oficjalnej interpretacji) zagadnienie doświadczenia zawodowego powinno zostać uszczegółowione i skonkretyzowane, tak aby nie powstały opisane wątpliwości. Z drugiej strony regulacja ta – jak w każdym przypadku – nie może być nadmiernie szczegółowa, by nie ograniczać indywidualizacji procesu. Potrzebne są wytyczne dotyczące uznawalności różnych form doświadczenia i podchodzenia do sytuacji nietypowych.

Rekomendacja 2

Regulacje dotyczące liczby lat doświadczenia zawodowego i okresu, w którym było zdobywane, powinny być elastyczniejsze. Obecne wymogi (5 lat dla studiów I stopnia i 3 lata po ukończeniu studiów I stopnia) są wykluczające i nie odpowiadają realiom rynku oraz rzeczywistości społecznej. Zwracano uwagę, że ludzie podejmują aktywność już na etapie liceum i zazwyczaj podczas studiów (zdobywając doświadczenie potencjalnie użyteczne nawet na studiach II stopnia), a także najpierw mogą zdobyć wieloletnie doświadczenie zawodowe, a potem chcieć rozpocząć studia II stopnia natychmiast po ukończeniu studiów I stopnia, bez 5-letniej przerwy.

Rekomendacja 3

Należy wspierać alternatywne (wobec umowy o pracę) sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego, ponieważ LLL realizuje się w różnych kontekstach zawodowych, edukacyjnych i społecznych.

f) Rekomendacje dotyczące wsparcia i doradztwa

Rekomendacja 1

Osobom zainteresowanym PEUs należy oferować zróżnicowane formy wsparcia i doradztwa. Ponieważ wielu potencjalnych kandydatów od wielu lat nie miało kontaktu z systemem edukacji i szkolnictwa wyższego, tego typu wsparcie jest dla nich szczególnie istotne. Wsparcie i doradztwo należy prowadzić w możliwie szerokim zakresie. O ile minimum jest informowanie o możliwościach i kształcie procesu PEUs, o tyle optimum będzie wsparcie o charakterze doradczym, zbliżonym do doradztwa edukacyjno-zawodowego prowadzonego w szkołach, ale nastawionym na potwierdzenie efektów uczenia się uzyskanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. W miarę możliwości pożądane jest objęcie wsparciem osoby przyjętej na studia w drodze PEUs przez cały okres jej studiowania.

Rekomendacja 2

Należy tworzyć użyteczne i zrozumiałe materiały informacyjne oraz narzędzia wspierające proces identyfikowania dla studentów czy kandydatów, np. przewodniki, poradniki, formularze portfolio, instrukcje przygotowywania teczki dowodów. Powinny one w prosty i klarowny sposób tłumaczyć zarówno kandydatowi, jak i pracownikom uczelni wszystkie zasady dotyczące PEUs. W materiałach należy zawrzeć wykaz lub propozycję rekomendowanych typów dokumentów wykorzystywanych do potwierdzania efektów uczenia się oraz szczegółowy scenariusz – opis kolejnych etapów w procedurze PEUs. Jeżeli uczelnia/kierunek określa, które przedmioty albo efekty uczenia się są dostępne w ramach PEUs, należy opisać je w sposób zrozumiały dla kandydatów. Jest to szczególnie istotne dla osób, które od wielu lat nie miały styczności z systemem edukacji formalnej.

g) Rekomendacje dotyczące PEUs w toku studiów.

Ponieważ zdania na temat wprowadzania PEUs w toku studiów były wśród badanych podzielone, przedstawiono rekomendacje przedstawicieli obydwu perspektyw. Należy jednak zauważyć, że opinie przeciwne wprowadzeniu ustawowej możliwości PEUs w toku studiów pojawiały się dużo rzadziej niż wypowiedzi popierające to rozwiązanie.

Rekomendacja 1

Należy dopuścić możliwość potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej przez osoby, które obecnie są studentami. PEUs w toku studiów powinno być dopuszczalne, ponieważ brak tej możliwości sprawia, że PEUs jest niepełne i nie realizuje polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w zakresie, w jakim mogłoby ją przeprowadzać.

W przypadku wprowadzenia możliwości PEUs w toku studiów efekty uczenia się powinny być potwierdzane w przód, a nie wstecz (tzn. przed rozpoczęciem semestru z przedmiotem, którego efekty uczenia się student chce potwierdzić).

Rekomendacja 2

PEUs w toku studiów powinno być podstawową możliwością, ważniejszą nawet od rekrutacji na podstawie PEUs, ponieważ studenci są lepiej zorientowani w możliwościach stwarzanych przez uczelnię niż osoby zastanawiające się nad podjęciem studiów. Jednocześnie zauważono, że gdyby wiedza o możliwości PEUs upowszechniła się w społeczeństwie, ten problem zostałby ograniczony.

Rekomendacja 3

Ustawa nie powinna dopuszczać możliwości potwierdzania aktualnym studentom efektów uczenia się uzyskanych poza uczelnią. Podkreślano, że celem PEUs jest (i powinno być) umożliwienie podejmowania studiów osobom, które w innym przypadku by ich nie podjęły lub które mają znaczący dorobek zawodowy i studiowanie dublowałoby się z nim. Wprowadzenie PEUs w toku studiów spowodowałoby ryzyko nadużyć, wprowadziło chaos i trudności w zachowaniu dobrego poziomu nauczania.

Rekomendacja 4

Ustawa nie powinna dopuszczać możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza uczelnią aktualnym studentom. Powstałoby ryzyko związane z utratą akademickiego charakteru studiów i przekształceniem ich w „szkołę zawodu”, miejsce, w którym tylko uzupełnia się umiejętności, a nie korzysta z formacyjnego charakteru edukacji na poziomie akademickim.

h) Rekomendacje dotyczące promowania i informowania o PEUs

Rekomendacja 1

PEUs należy potraktować jako obowiązek społeczny i edukacyjny uczelni, które powinny promować rozwiązania służące stwarzaniu możliwości włączania w proces edukacji formalnej studentom nietradycyjnym. Należy podejmować działania na rzecz przeformułowania etosu szkolnictwa wyższego w kierunku otwartości na współczesne nieliniowe modele edukacyjne oraz działania służące zwiększeniu wiedzy przedstawicieli uczelni w tym obszarze. Określenie ram dla kształtowania warunków sprzyjających rozwojowi rozwiązań związanych z ideą uczenia się przez całe życie powinno być jednak powiązane z działaniami na rzecz zachowania i zapewnienia istotnych wartości związanych z misją edukacyjną szkolnictwa wyższego, w tym autonomii uczelni czy zapewniania jakości i rzetelności procesu kształcenia.

Rekomendacja 2

Należy prowadzić szerokie działania upowszechniające wiedzę na temat możliwości potwierdzania efektów uczenia się spoza edukacji formalnej oraz innych rozwiązań z zakresu LLL w szkolnictwie wyższym na szczeblu krajowym. Tego typu działanie wykracza jednak poza możliwości i kompetencje poszczególnych uczelni oraz wymaga zaangażowania odpowiednich instytucji publicznych lub organizacji społecznych na poziomie krajowym (np. właściwe ministerstwa, KRASP, media publiczne i inne podmioty).

Rekomendacja 3

Warto stosować zróżnicowane kanały informowania o możliwości PEU, w tym np. media społecznościowe, dni otwarte, kontakty z pracodawcami, a także komunikaty, które nie wprowadzą w błąd lub nie rozbudzą nieadekwatnych oczekiwań. Informacje dotyczące procedury PEUs powinny być dostępne dla każdej osoby poszukującej informacji na temat procesu rekrutacji na studia.

Rekomendacja 4

Uczelnie w miarę potrzeb i możliwości powinny podejmować działania związane z trzecią misją uczelni, czyli z poszerzoną współpracą z otoczeniem społecznym, ze szczególnym uwzględnieniem pracodawców i przedsiębiorców. Wśród działań, które należy brać pod uwagę przy informowaniu i rozpowszechnianiu wiedzy na temat rozwiązań PEUs, można wskazać: spotkania z przedstawicielami

pracodawców zajmującymi się zarządzaniem zasobami ludzkimi, współpracę z organizacjami pracodawców, przedsiębiorców, organizacjami branżowymi, współdziałanie z sektorowymi radami ds. kompetencji, informowanie i współpracę z doradcami zawodowymi, ze szczególnym uwzględnieniem doradców z publicznych służb zatrudnienia, oraz lokalnie realizowane projekty badawczo-edukacyjne prowadzone we współpracy z otoczeniem społecznym uczelni (np. przedsiębiorcami, samorządami i społecznością lokalną).

Jak pokazują doświadczenia uczelni uczestniczących w badaniu, współpraca ta może dotyczyć informowania o ofercie PEUs skierowanej do pracowników, ale może też być rozszerzana o takie działania, jak pozyskiwanie informacji na temat zapotrzebowania, jakie mają przedsiębiorcy i pracownicy na kompetencje i dostosowywanie programów studiów, tak aby zwiększała się ich atrakcyjność w zakresie lokalnych potrzeb rozwojowych kadry pracowniczej. Działania związane z trzecią misją uczelni mogą służyć dostosowaniu rozwiązań i oferty uczelni do potrzeb istniejących w danym regionie, a także identyfikowaniu potrzeb różnych grup potencjalnych odbiorców.

Rekomendacja 5

Uczelnie mogą podejmować działania prowadzące do zwiększenia aktywności w obszarze uczenia się przez całe życie, które otworzą drogę do nawiązania relacji ze studentami nietradycyjnymi. Taka formuła może zachęcać osoby znajdujące się poza systemem edukacji formalnej do podjęcia aktywności edukacyjnej i prorozwojowej zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Dodatkowo prowadzenie tych działań może pozwolić nawiązać lub odnowić kontakt osób aktywnych zawodowo z uczelniami i szkolnictwem wyższym. W szczególności mogą to być różnego rodzaju krótkie kursy (np. szkoły letnie), zinstytucjonalizowane formy edukacji pozaformalnej, takie jak uniwersytety trzeciego wieku, otwarte działania edukacyjne prowadzone za pośrednictwem Internetu (kursy, wykłady, szkolenia, webinaria, platformy e-learningowe). Uczelnie mogą podejmować także działania związane z organizacją studiów, w tym zwiększanie elastyczności studiowania – np. możliwość indywidualnej organizacji programu, trybu i czasu ich trwania, a także wprowadzanie rozwiązań ułatwiających dostęp do studiowania osobom, które mogą napotykać utrudnienia związane z powrotem do edukacji – samotelnym rodzicom, migrantom czy osobom o niskim poziomie kompetencji cyfrowych.

i) Rekomendacje dotyczące sposobu pracy i współpracy

Rekomendacja 1

Na szczeblu uczelni powinny istnieć mechanizmy sprzyjające rozwojowi praktyk PEUs i, szerzej, wspierające uczenie się przez całe życie. W szczególności uczelnie mogłyby prowadzić bazy wiedzy dotyczącej PEUs w zakresie rozwiązań organizacyjnych, metod i narzędzi walidacji oraz innych zagadnień, związanych np. ze szkoleniem kadry. Powinny również funkcjonować fora wymiany doświadczeń, tak by możliwe było doskonalenie stosowanych metod i dzielenie się dobrymi praktykami w tym zakresie. Osoby odpowiedzialne za PEUs w jednostkach powinny ze sobą współpracować, zarówno w zakresie tworzenia regulacji, jak i prowadzenia PEUs. Jednostki uczelni powinny – w miarę potrzeb i możliwości – wykorzystywać doświadczenia innych jednostek oraz udostępniać im swoje rozwiązania i dobre praktyki.

Rekomendacja 2

Dobrze jest zadbać o dobrą współpracę, wymianę informacji i zaangażowanie różnych organów uczelni przy opracowywaniu procedur, ponieważ zwiększa to szanse na dobre przyjęcie PEUs i zbudowanie pozytywnego nastawienia do tej procedury. Ważna jest współpraca i zaangażowanie administracji, dydaktyki, władz, działu prawnego.

Rekomendacja 3

Powinno istnieć forum wymiany doświadczeń pomiędzy uczelniami, dzielenie się dobrymi praktykami i doświadczeniami płynącymi z niepowodzeń. „Miejscem” wymiany doświadczeń mogłyby być istniejące formalne i nieformalne sieci współpracy w zakresie wprowadzania, promowania i rozwoju wszystkich rozwiązań wspierających uczenie się przez całe życie oraz prowadzenia badań naukowych w tym obszarze.

5.3. Podsumowanie i wnioski

5.3.1. Ujęcia PEUs – ujęcia LLL

Uczenie się przez całe życie jest ideą, która – wydaje się – na stałe zagościła zarówno w świecie edukacji, jak i politykach publicznych. Popierają ją przedstawiciele rynku, widząc w niej szansę na lepsze funkcjonowanie przedsiębiorstw, organizacji i instytucji. Co prawda, jak wskazano w rozdziale teoretycznym, rozumienie idei LLL jest w tych „światach” odmienne, a nawet różni się w obrębie każdego z nich, jednak wspólne pozostaje przekonanie, że uczenie się przez całe życie należy wspierać.

Polskie uczelnie podejmują szereg działań, które pozwalają ludziom uczyć się – rozwijać wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne właściwie niezależnie od wieku, a także posiadanego wykształcenia. Część działań ma charakter popularyzacji nauki (np. udział w festiwalach nauki czy organizacja otwartych wykładów), część – oferty edukacyjnej dla każdego, realizowanej w krótkich cyklach (np. uniwersytet otwarty), część skierowana jest do specjalistów (studia podyplomowe), a część do konkretnych grup wiekowych (np. uniwersytet trzeciego wieku). Możliwość potwierdzania efektów uczenia się należy traktować jako element większej całości, a nie odrębne zjawisko, funkcjonujące poza kontekstem. PEUs jest uzupełnieniem dla innych praktyk wspierania LLL.

Nie oznacza to jednak, że nie jest to możliwość istotna albo niewarta wspierania. Wręcz przeciwnie – ponieważ PEUs daje możliwość wejścia w świat akademii przez osoby znajdujące się daleko od niej, rozwiązanie to powinno być wspierane i rozwijane. PEUs jest ofertą dla osób, które chcą się związać z uczelnią mocniej niż jako uczestnicy ogólnodostępnego kursu uniwersytetu otwartego i które chcą uzyskać kwalifikację pełną. Jak zaznaczyła w wywiadzie jedna z badanych, PEUs otwiera drzwi uczelni osobom, które być może kiedyś były zmuszone porzucić studia albo nie miały możliwości ich rozpocząć i które teraz, z różnych przyczyn, chętnie by je podjęły, jednocześnie będąc aktywnymi zawodowo czy społecznie.

W rozdziale teoretycznym przytoczono kilka sposobów rozumienia idei *lifelong learning*. Tak jak odmiennie definiują je badacze tego zagadnienia, tak i różnie można rozumieć PEUs i cele, którym służy. W części poświęconej motywacjom uczelni do wprowadzenia PEUs opisano motywacje należące do różnych porządków, w tym odnoszące się do różnego rozumienia LLL. Typologia ujęć LLL zaproponowana przez Zbyszka Melosika może być zastosowana także dla PEUs. W narracjach części badanych podkreślane jest dawanie studentom przyjętym na drodze PEUs możliwości dokończenia się, by poprawili swoją pozycję na rynku pracy albo by uczelnia lepiej współpracowała z lokalnym biznesem, tym samym czyniąc studia bardziej użytecznymi, bliższymi rzeczywistości biznesowej. Byłoby to ujęcie neoliberalne (gdy podejmowanie studiów ujmowane jest jako odpowiadanie na potrzeby i wyzwania rynku pracy i podporządkowane im) lub tradycyjne (gdy to jednostka chce się rozwijać, także w odniesieniu do wyzwań współczesnego świata). W innych wypowiedziach, kładących nacisk na autonomię jednostki, PEUs jest ujmowane jako możliwość realizacji pasji i zainteresowań i jej osobisty (a nie tylko zawodowy) rozwój. Można to zilustrować cytatem:

[PEUs to] *naprawdę fantastyczna szansa dla wszystkich takich ludzi, którym studia przydadzą się w życiu nie tylko z takich utylitarnych, profesjonalnych względów (...), ale też po prostu dla ubogacenia samego siebie, dla pełniejszego, szerszego myślenia, jak to się zwykle mówi – dla poszerzenia horyzontów.*

W tej narracji PEUs rozumiane jest, tak jak LLL, jako działanie zorientowane na pasję. Trudniej byłoby ujmować PEUs popkulturowo – procedura ta wymaga tak wiele pracy zarówno od kandydata na studia, jak i osób prowadzących PEUs na uczelni, że trudno sobie wyobrazić, by ktoś decydował się na nią jedynie po to, by zdobyć nowe doświadczenia, spróbować czegoś, czego do tej pory nie próbował. Sposobem realizacji tak rozumianego LLL są inne elementy oferty uczelni, zwłaszcza te dostępne dla wszystkich, jak zajęcia festiwalu nauki, uniwersytet otwarty czy ogólnodostępne wykłady i debaty.

5.3.2. PEUs i przemiany uniwersytetu

Prowadzenie PEUs przez uczelnie należy interpretować także w kontekście przemian nauki i szkolnictwa wyższego. Przemiany te dotyczą zarówno kontekstu organizacyjnego, jak i – a może nawet zwłaszcza – ideowego. Struktura organizacyjna uczelni ulega obecnie dynamicznym zmianom. Rok 2020, w którym odbywają się pierwsze od wejścia w życie tzw. ustawy 2.0 wybory władz uczelni i ich jednostek, jest w jednych uczelniach czasem wyodrębniania się nowych wydziałów, w drugich – łączenia mniejszych wydziałów w większe; czasem obydwie zjawiska zachodzą na jednej uczelni. W ostatnim roku akademickim powołano rady dyscyplin naukowych, w części uczelni zmieniono relacje między rektorem a senatem. O ile prowadzenie PEUs nie wpływa na kształt zmian w skali uczelni, o tyle znaczące zmiany organizacyjne na uczelni mogą wpływać na PEUs i wypracowane dotychczas rozwiązania, osadzone w rzeczywistości konkretnych jednostek. Zmienić może się także podejście nowych władz rektorskich i dziekańskich do całokształtu procesów LLL. Z drugiej strony, kandydaci na rektorów wskazują w swych programach, że współpraca z otoczeniem społecznym jest dla nich istotnym obszarem działań. Pozwala to żywić nadzieję, że deklaracje dotyczące realizacji trzeciej misji uczelni odnoszą się do wszystkich form wspierania uczenia się przez całe życie, a nie jedynie zacieśniania relacji z biznesem i komercjalizacji wyników badań.

Bardziej istotne dla refleksji nad PEUs i, szerzej, LLL jest kontekst ideowy zachodzących przemian, czyli dyskusja nad rolą uniwersytetów i ogólniej – uczelni we współczesnym świecie. Procesy, na które zwracają uwagę Jarosław Makowski i Cezary Kościelniak oraz Tadeusz Sławek (Makowski i Kościelniak 2011; Sławek 2011), każą spojrzeć na PEUs jako na element szerszych i głębszych przemian, również tych o negatywnym charakterze. Ich źródłem jest, podobnie jak przy krytycznym podejściu do LLL, podporządkowanie akademii czy szerzej: edukacji mechanizmom rynkowym. Gdy wiedza, z wartości autotelicznej i pozwalającej jednostce dążyć do szczęścia staje się towarem, trudniej jest o refleksyjność, o podejmowanie krytycznego namysłu nad światem i rządzącymi nim mechanizmami.

Te obawy związane z PEUs także pojawiają się w wypowiedziach badanych i u części powodują opór wobec tej możliwości. Wskazują oni, że masowe potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego, a przez to zmniejszenie intensywności lub czasu oddziaływania wykładowców na studentów, może spowodować zmianę formacyjnej roli uczelni. Formacyjność edukacji akademickiej jest istotna nie tylko w przypadku osób młodych – także ci, którzy znajdują się w murach uczelni w średnim czy dojrzałym wieku, mogą doświadczyć nowego stosunku do wiedzy, metod analizy informacji, krytycznego namysłu nad światem. To jednak specyfika studiów o profilu akademickim. W ich przypadku obawy związane z utratą szczególnej roli zwłaszcza kierunków humanistycznych i społecznych można uznać za zasadne. Na przeciwnym biegunie znajdują się studia o charakterze praktycznym, zwłaszcza na poziomie licencjatu, oraz

szkolenie specjalistyczne (poziom V PRK). Ich celem nie jest bowiem krytyczny namysł nad światem, tylko nabycie konkretnych, praktycznych umiejętności, bezpośrednio przydatnych w pracy zawodowej na konkretnym stanowisku.

5.3.3. Rozróżnienie między kierunkami o charakterze praktycznym (zawodowym) i akademickim

Postulatem, który pojawiał się także w wypowiedziach badanych, jest dokonanie rozróżnienia w podejściu do PEUs dla studiów o odmiennym charakterze. Inne powinno być PEUs na studiach akademickich, inne – na praktycznych. Badani wskazywali, że różnice te dotyczyć powinny założeń ideowych, wynikających z nich rozwiązań prawnych i, co za tym idzie, praktyki prowadzenia PEUs. Studia praktyczne/zawodowe służą przygotowaniu do pełnienia konkretnych ról zawodowych, więc potwierdzone efekty uczenia się wynikają przede wszystkim z pracy na stanowisku lub w zawodzie, do których przygotowują. Studia o charakterze akademickim, choć również dają zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, przygotowują przede wszystkim do pełnienia określonych funkcji w społeczeństwie, więc PEUs nie może ograniczać się do wiedzy i umiejętności (a to one są możliwe do weryfikacji). Badani wskazywali, że prowadzone przez nich studia kształtują postawy. Ważnym aspektem studiowania na takich kierunkach jest kontakt z pracownikami akademickimi, który odciska swego rodzaju piętno na studentach. W związku z tym PEUs dla kierunków akademickich powinno w założeniu dotyczyć tylko wybranych przedmiotów, ponieważ te bardziej nastawione na kształtowanie postaw są niemożliwe do „zaliczenia” na podstawie doświadczenia zawodowego. Z odmiennego podejścia do idei PEUs powinny, zdaniem badanych, wynikać rozwiązania prawne. O ile bowiem przedstawiciele szkół i kierunków praktycznych/zawodowych postulują zwiększenie odsetka ECTS możliwego do potwierdzenia (obecnie jest to 50%), o tyle przedstawiciele kierunków i szkół akademickich są temu przeciwni. Wskazują m.in., że nawet 50% jest trudne do osiągnięcia, ponieważ przedmioty mają charakter bardziej przekrojowy, a ograniczenie kontaktu z wykładowcami o połowę lub więcej niż połowę miałyby negatywne konsekwencje, związane z omówionym powyżej kształtowaniem postaw i kompetencji społecznych, np. umiejętności dyskusowania, wspólnej analizy tekstów, poznawania w praktyce różnych sposobów ich interpretowania. Niektórzy badani postulowali nawet wykluczenie możliwości PEUs na większej liczbie kierunków (obecnie są to te o charakterze medycznym bądź okołomedycznym i architektura), ponieważ ich absolwenci również pełnią funkcje społeczne o znacznym wpływie na człowieka i społeczeństwo (np. psychologia) albo charakter studiów *de facto* nie umożliwia uzyskania efektów uczenia się w sposób inny niż poprzez udział w zajęciach (np. filozofia, matematyka). Z odmiennych założeń ideowych i rozwiązań prawnych musiałaby wynikać odmienna praktyka prowadzenia PEUs – o ile na kierunkach zawodowych dobrze sprawdziłyby się, poza analizą dowodów, zadanie praktyczne czy obserwacja w warunkach rzeczywistych bądź symulowanych, o tyle na tych o charakterze akademickim niezbędny jest osobisty kontakt z kandydatem na studenta, np. podczas pogłębionego wywiadu, umożliwiającego poznanie go. Niezbędna jest również analiza dowodów, które powinny umożliwiać również ocenę postaw – tak, by pracownicy uczelni odpowiadający za potwierdzenie efektów uczenia się mieli pewność, że kandydat posiada nie tylko efekty uczenia się dla poszczególnych przedmiotów, lecz także plasuje się na odpowiednim poziomie PRK w ramach charakterystyk ogólnych i szczegółowych poziomu 6 (dla studiów licencjackich) lub 7 (dla studiów magisterskich).

Tym, co łączy uczelnie i kierunki o charakterze praktycznym i akademickim, jest podejście do motywacji do umożliwienia PEUs. W obydwu przypadkach motywacją uczelni nie może być obniżenie kosztów studiów dla uczelni (np. poprzez zmniejszenie liczby grup) i w obydwu priorytetem musi być zapewnienie jakości kształcenia. Na każdym kierunku, niezależnie od jego charakteru, kluczowe jest także zapewnienie wiarygodności potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego, czyli zadbanie o adekwatność i trafność stosowanych metod

i procedur oraz rzetelność całego procesu. Jednocześnie niezależnie od rodzaju studiów to kwestie związane z ograniczeniami bądź uwarunkowaniami prawnymi (ustawowymi – np. ograniczenie PEUs do rekrutacji, a dla kierunków praktycznych – zbyt mały odsetek ECTS) i proceduralnymi (uczelnianymi) ograniczają PEUs i czynią je trudnym do realizacji, obciążającym dla uczelni i kandydatów. Warto też zaznaczyć, że pożądanym wsparciem dla każdego rodzaju studiów byłoby objęcie PEUs doradztwem zawodowym realizowanym przez instytucje rynku pracy (PUP), organizacje pozarządowe działające w tym obszarze czy akademickie biura karier. Dzięki temu osoby aplikujące na każdy typ studiów mogłyby podjąć świadomą decyzję dotyczącą wyboru kierunku studiów, ocenić faktyczne posiadanie efektów uczenia się i przygotować portfolio ze wsparciem specjalisty. Potrzebę tę wskazywali przedstawiciele obydwu rodzajów studiów, czasem nieco odmiennie podchodząc do roli doradcy (jedni kładli nacisk na wsparcie kandydata w udowodnieniu, że posiada efekty uczenia się, drudzy – na uwzględnienie samodzielności kandydata i rolę przygotowania portfolio w całym procesie PEUs). Tym, co łączy badanych niezależnie od rodzaju studiów, było przekonanie o konieczności zapewnienia doradztwa co najmniej na poziomie regulacji uczelnianych, według niektórych badanych – nawet zapisów ustawowych.

5.3.4. Dalsze badania i analizy

Potwierdzanie efektów uczenia się jako nowa możliwość, obecnie mało rozpowszechniona, powinna być obiektem dalszych badań i analiz, prowadzonych w kontekście idei i teorii, a nie jedynie rozwiązań praktycznych czy rozpowszechnienia. Istotną przeszkodą dla upowszechnienia PEUs są czynniki o charakterze społeczno-kulturowym, czyli, w uproszczeniu, niechęć wynikająca z dotychczasowych przyzwyczajeń lub przekonań dotyczących edukacji na szczeblu akademickim. Dlatego też ważnym kierunkiem badań wydaje się kontekst, w jakim PEUs funkcjonuje lub mogłoby funkcjonować. W związku z tym warto poddać analizie: (1) dyskurs medialny dotyczący idei i praktyk uczenia się przez całe życie, w tym w szczególności PEUs, (2) istniejące badania i analizy dotyczące zbliżonej problematyki w krajach o podobnych uwarunkowaniach społecznych, np. Grupy Wyszehradzkiej czy państw nadbałtyckich lub szerzej – Europy Środkowo-Wschodniej, (3) praktyki wspierania uczenia się przez całe życie w polskich uczelniach i ich otoczeniu, (4) praktyki i założenia PEUs w szerokim kontekście idei dotyczących rozwoju i funkcjonowania społeczeństwa oraz (5) ilościowe rozpowszechnienie PEUs w polskich uczelniach, z uwzględnieniem typów uczelni, kierunków studiów, potwierdzanych ECTS i przedmiotów, które podlegają PEUs (w tym kontekście szczególnie ważne jest właściwe definiowanie PEUs).

Literatura

1. Alheit, P. (2009). Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(48), 7–23.
2. Alheit, P. (2010). „Polityki dyskursu” – całozyciowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę: na przykładzie sytuacji w Niemczech. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(52), 87–97.
3. Anielska, A. (2016). Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(47), 121–144.
4. Antonowicz, D. (2014). Uniwersytet. Od korporacji do instytucji. *Center for Public Policy Studies Working Papers Series*, 70, 1–41.
5. Bacia, E. (2014). *Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej*. Warszawa: IBE.
6. Bilczewski, T. (2011). Transformacja, transfer, translacja. W: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski, 33–54.
7. Bilon, A. (2016). Potwierdzanie efektów uczenia się w Portugalii. Kontekst – geneza – praktyki. *Dyskursy młodych andragogów*, 17, 43–53.
8. Bokszański, Z. (2016). Zmiana społeczna i jednostka we współczesności. *Przegląd Socjologiczny*, LXV(65), 9–22.
9. Borg C. i Mayo, P. (2004). Diluted wine in new bottles: the key messages of the Memorandum, *Lifelong Learning in Europe (LLinE)*, 9(1), 19–25.
10. Chałasińska-Macukow, K. (2009). Misja uniwersytetu XXI wieku – przykład polski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(34), 25–34.
11. Clark B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*, Oxford: Pergamon.
12. Colardyn, D. i Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39(1), 69–89.
13. Duvekot, R., Coughlan, D. i Aagaard, K. (2017). *The Learner at the Centre. Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all*. Houten, Aarhus: European Centre Valuation of Prior Learning; VIA University College (Series VPL Biennale, nr. 6).
14. Dziedziczak-Foltyn, A. (2008), W kierunku społeczeństwa wiedzy – cele polityki rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce. *Przegląd Socjologiczny*, 3, 121–144.
15. European Centre for the Development of Vocational Training (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
16. European Centre for the Development of Vocational Training (2016). *Funding validation. A thematic report for the 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
17. European Centre for the Development of Vocational Training (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
18. European University Association (2008). *Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*. Bruksela.
19. Fatyga, B. (2020), Badania eksploracyjne (definicja). W: *Słownik teorii żywej kultury*. Pobrano 30 maja 2020 z <http://ozkultura.pl/node/10713>

20. Finnegan, F., Fleming, T., Kurantowicz, E. i Nizińska, A. (2016). Uczenie się i uznanie. Doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(53), 7–19.
21. Fleming, T. (2010). *Neoliberalism: The Implications for Lifelong Learning and Adult Education*. Position Paper for EdD Module NUI Maynooth. Pobrano z http://www.tedfleming.net/publications_2.html
22. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2019), *Raport z badania dotyczącego zastosowania w praktyce potwierdzania efektów uczenia się przy rekrutacji na studia*. Materiał niepublikowany.
23. Garnett, J. i Cavaye, A. (2015). Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education. *Journal of Work-Applied Managment*, 7(1), 28–37.
24. Gmaj, I., Grzeszczak, J., Leyk, A., Pierwieniecka, R., Sławiński, S., Tauber, M. i Walicka, S. (2016). *WALIDACJA – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Warszawa: IBE.
25. Gmaj, I., Grzeszczak, J., Leyk, A., Pierwieniecka, R., Tauber, M. i Walicka, S. (2017). *Zagraniczne Systemy Walidacji*. Warszawa: IBE.
26. Goggin, D., Sheridan, I. O., Leary i P., Cassidy, S. (2015). *Recognition of Prior Learning in higher education in Ireland*. Cork Institute of Technology.
27. Guri-Rosenblit, S. (2011), Konsekwencje i wyzwania stojące przed poszerzaniem dostępu do studiów wyższych. W: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 57–71). Warszawa: Instytut Obywatelski.
28. Harris, J. (1999). Ways of seeing the Recognition of Prior Learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion?, *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–139.
29. Harris, J., van Kleef, J. i Wihak, Ch. (2014). *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
30. Holford, J. i Mohorčič-Špolar, V. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning Policy. W: S. Riddell, J. Markowitsch i E. Weedon (red.), *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance*. Bristol: Policy Press.
31. Jarmuł, M. (2012). Współdziałanie polskich uczelni z własnym środowiskiem lokalnym. *Zeszyty Naukowe WSEI seria: EKONOMIA*, 5(2), 241–250.
32. Kamieniecka, M., Gola, W. i Michalik, S. (2020), *Zintegrowany System Kwalifikacji – nowe spojrzenie na rolę doradztwa zawodowego. Rekomendacje dotyczące roli doradztwa zawodowego w kontekście wspierania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie z uwzględnieniem zasobów ZSK*. IBE.
33. Kościelniak, C. i Makowski, J. (2011). Uniwersytet na rozdrożu. W: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 9–18). Warszawa: Instytut Obywatelski.
34. Kromolicka, B. (2018). W meandrach akademickiej wspólnoty – (za)myślenie, *Studia Edukacyjne*, 51, 7–21.
35. Kwiek M. (2011). Co to znaczy atrakcyjny uniwersytet? Różne konsekwencje transformacji instytucjonalnych dla różnych interesariuszy. W: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 73–109). Warszawa: Instytut Obywatelski.
36. Leiste, S. M. i Jensen, K. (2011), Creating a positive prior learning assessment (PLA) experience: A step-by-step look at university PLA. W: *IRRODL*, 12(1), 61.
37. Leja K. (2006). Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(28), 7–23.
38. Leja K. i Kola A. (2015). Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora. *e-mentor*, 4(61), 4–12.
39. Lewicki, J. (2016). Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(47), 145–162.

40. Lund, A. i Husted, B. (2019). *Getting Effect of VPL in Terms of Benefits for each Individual Applicant. Manual for VPL Professionals*. VIA University College.
41. Marciniak, Z., Chmielecka, E., Kraśniewski, A. i Saryusz-Wolski, T. (2013). *Raport samopotwierdzenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: IBE.
42. Marcinkiewicz, A. (2012). Uniwersytet Trzeciego Wieku jako instytucja przeciwdziałająca marginalizacji osób starszych. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 458–467.
43. Mayo, P. (2011). Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego. W: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 137–153). Warszawa: Instytut Obywatelski.
44. Melosik, Z. (2018). Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje. *Studia Edukacyjne*, 49, 67–75.
45. Mendel, M. (2017). Rodzice na studiach. Rodzicielska tożsamość lifelong learnera a uniwersytet uczący przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20,3(79), ISSN 1505-8808 2017, 67–81.
46. Mendel, M. (2019). Szkoła uspołeczniona: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego. *Pedagogika Społeczna*, 1(71).
47. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013.
48. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji (2013). *Założenia do strategii uczenia się przez całe życie*.
49. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (2006). *Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
50. Mokabe Motaung J. (2007). *Quality assurance practice in the provisioning of RPL (recognition of prior learning) in higher education*. University of Pretoria, Pretoria. Faculty of Education.
51. Olssen, M. (2006). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, flexibility and Knowledge Capitalism, *International Journal of Lifelong Education*, 25(3): Lifelong education: beyond the learning society, 213–230.
52. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2007). *Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning*. OECD Publishing.
53. Pawelska-Skrzypek, G. i Jałocha, B. (2013). Rola i znaczenie uznawania w szkolnictwie wyższym efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL). W: G. Pawelska Skrzypek, B. Jałocha (red.), *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym. Wyzwania projektowania systemu* (s. 9–22), Zagrzeb.
54. Przybylska, E. (2014). Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 119–132.
55. Schuetze, H. i Slowley, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309–327.
56. Sławek, T. (2011). Autonomia, kształcenie, dług. W: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 21–32). Warszawa: Instytut Obywatelski.
57. Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 1, 35–44.
58. Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.
59. Solarczyk-Szwec, H. (2013). Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *e-mentor*, 52(5), 4–14.
60. Solarczyk-Szwec, H. (2014). Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia* (s. 93–101), Kalisz – Konin.

61. Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: PWN.
62. Treiniené, D. (2017). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research and Realities*, 28 (1).
63. Zdziebłowski, Sz. (2018). Ponad 173 mln przyznało NCBR a projekty w ramach konkursu „Trzecia misja uczelni”, *Nauka w Polsce – PAP*. Pobrano z <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C32007%2Cponad-173-mln-przyznalo-ncbr-na-projekty-w-ramach-konkursu-trzecia-misja>

Dokumenty przywoływane w tekście:

1. *Berlin Declaration on Validation of Prior Learning* (2019). Berlin. Pobrano z <https://vplbiennale.org/berlin-declaration-on-validation-of-prior-learning/> Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie, European University Association, Bruksela 2008, *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.
2. *Program Operacyjny Kapitał ludzki 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006
3. Trzecia Misja Uczelni – uniwersyteckie programy kształcenia nie tylko dla studentów (bdw). Pobrano 14 lutego 2020 z <http://www.bip.nauka.gov.pl/komunikaty-rzeczniaka-prasowego-mnisw/trzecia-misja-uczelni-uniwersyteckie-programy-ksztalcenia-nie-tylko-dla-studentow.html>
4. *Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz.U. z 2014 r., poz. 1198.
5. *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. z 2018 r., poz. 1668.
6. Założenia do strategii uczenia się przez całe życie, 2013

Publikacja została opracowana w ramach projektu systemowego „Włączanie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczenie barier w rozwoju ZSK przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój, Priorytet II: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.13 Przejrzysty i spójny Krajowy System Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) realizuje ten projekt na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

„Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei lifelong learning” to publikacja prezentująca jeden z aspektów zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym. Omówiono w niej zagadnienie potwierdzania efektów uczenia się w szkołach wyższych – stosunkowo nowe rozwiązanie, wprowadzone nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, umożliwiające rekrutację na studia na podstawie posiadanego doświadczenia zawodowego. Kluczowym kontekstem dla monografii są idea uczenia się przez całe życie (lifelong learning) i rola uczelni w jej realizacji i podejmowaniu krytycznej refleksji nad sposobem jej rozumienia i, co za tym idzie, wdrażania.

Monografia z jednej strony prezentuje wyniki zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych eksploracyjnego badania jakościowego, które pozwoliło na poznanie sposobów i uwarunkowań prowadzenia potwierdzania efektów uczenia się (PEUs), z drugiej – stanowi syntetyczne podsumowanie analizy tekstów źródłowych: polskich i zagranicznych publikacji naukowych, ekspertyz i opracowań dotyczących LLL oraz informacji uzyskanych podczas konsultacji z przedstawicielami szkół wyższych. Kontekst dla refleksji i wniosków dotyczących PEUs stanowią teksty dotyczące zagranicznych rozwiązań z zakresu RPL (recognition of prior learning), idei uczenia się przez całe życie, propozycji założeń ideowych i organizacyjnych PEUs w Polsce, uczenia się dorosłych, systemu szkolnictwa wyższego czy zmiany społecznej.

Ponieważ monografia stanowi efekt badań na rzecz realizacji polityk publicznych (w tym przede wszystkim polityki na rzecz uczenia się przez całe życie oraz działań zmierzających do przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu), podjęto w niej próbę wskazania działań, które warto i należy podejmować w obszarze PEUs, by rozwiązanie to stało się bardziej powszechne i skuteczniejsze. Zawarte w niej rekomendacje, będące rezultatem pracy nad uzyskanym materiałem badawczym, mogą służyć władzom uczelni, które przeprowadzają lub planują przeprowadzić proces potwierdzania efektów uczenia się, pracownikom uczelni odpowiedzialnym za ten obszar, władzom ministerialnym. Mamy również nadzieję, że będą stanowić inspirację do badań i dyskusji dla badaczy i badaczek zainteresowanych problematyką szkolnictwa wyższego i jego zmian instytucjonalnych.

