

KONCEPT IN UMESTITEV UČNEGA IZIDA V SLOVENSKI VISOKOŠOLSKI PROSTOR

KLARA SKUBIC ERMENC¹ & BORUT MIKULEC¹

Potrjeno/Accepted
16. 3. 2020

¹ Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2020

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

učni izid, kompetenca,
operativni cilj
izobraževanja,
slovensko ogrodje
kvalifikacij, ogrodje
evropskega
visokošolskega prostora

Keywords:

learning outcome,
competency,
educational learning
objectives, Slovenian
Qualifications
Framework, A
Framework for
Qualifications of the
European Higher
Education Area

UDK/UDC:

378.147(4:497.4)

Izvleček/Abstract Avtorja v središče svoje razprave postavita koncept učnega izida in kritično prevprašujeta njegovo definicijo, zagate pri prevajanju te v slovenski jezik in vpliv na kurikularno načrtovanje. Razprava je metodološko umeščena v analizo vpliva procesa evropeizacije izobraževanja na razumevanje učnih izidov; v analizo vpliva evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in ogrodja evropskega visokošolskega prostora na sodobno razumevanje učnih izidov.

Learning outcomes and their integration into the Slovenian higher education area

The authors discuss the concept of learning outcome and critically evaluate its definition, translation into the Slovenian language and its implications for curriculum planning in (higher) education. Methodologically, the article is the impact analysis of the process of Europeanisation on the conceptualisation of learning outcomes in European (higher) education. More precisely, it evaluates the impact of the European Qualifications Framework and A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area on the contemporary understanding of learning outcomes.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.13.Spec.Iss.105-128.2020>

Besedilo / Text © 2020 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Osrednji koncept pričujočega članka je koncept učnega izida. Naša razprava je namenjena kritičnemu prevpraševanju njegove definicije, prevodnih zagat in vpliva na kurikularno načrtovanje. Metodološko je razprava zasnovana kot analiza vpliva procesa evropeizacije izobraževanja na razumevanje učnih izidov; natančneje, kot analiza vpliva evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropskega ogrodja visokošolskih kvalifikacij na sodobno razumevanje učnih izidov. Članek se posveča vprašanju umeščanja koncepta v rezultatski pristop k upravljanju s sistemi (visokošolskega) izobraževanja, v svojem osrednjem delu pa odpira nekatere dileme načrtovanja učnih izidov na kurikularni ravni in v odnosu do dveh sorodnih konceptov, to sta koncepta operativnih ciljev izobraževanja in kompetenc. V uvodnem delu zato tematiziramo koncept evropeizacije izobraževanja, v njegovem kontekstu kratko predstavimo obe omenjeni evropskih ogrodij, vključno s slovenskim ogrodjem kvalifikacij. Nadalje pokažemo, kakšen je vpliv učnih izidov na sodobne pristope k regulaciji sistemov (visokošolskega) izobraževanja in se podrobneje usmerimo na kurikularno raven. Identificiramo temeljne značilnosti snovanja učnih izidov, se do njih kritično opredelimo, hkrati pa oblikujemo smernice, ki načrtovalcem v visokošolskem izobraževanju lahko služijo kot osnova za njihovo produktivno rabo.

Evropeizacija izobraževanja

Koncept evropeizacije se je najprej oblikoval v politološki literaturi, svojo večjo prepoznavnost pa dosegel v devetdesetih letih 20. stoletja (Klatt, 2014; Štremfel, 2017). Čeprav nima enotne opredelitve, se najbolj pogosto opredeljuje kot proces konstrukcije, razpršitve in institucionalizacije formalnih in neformalnih pravil, postopkov in načinov sprejemanja odločitev, oblikovanja norm in prepričanij, ki so najprej opredeljeni in usklajeni na ravni Evropske unije (EU) in nato vključeni v logiko nacionalnih diskurzov, političnih struktur in javnih politik (Radaelli, 2004, str. 3). V tem smislu je evropeizacija razumljena kot proces, ki poteka od zgoraj navzdol in ki se odraža tudi v uspešnem približevanju oziroma prevzemanju evropskih standardov s strani držav kandidat k članstvu EU (gl. npr. Dakowska in Harmsen, 2015). Koncept opisuje tudi pritisk na spreminjanje in reformiranje politik na nacionalni ravni. Hkrati evropeizacija pomeni tudi od spodaj navzgor delujoč proces, ki se nanaša na vključevanje diskurzov in politik držav članic na raven EU, kakor

tudi kot horizontalni proces izmenjave politik med različnimi akterji, ki delujejo v evropskem prostoru (Klatt, 2014).

Evropeizacija zato pomembno učinkuje na odnose moči na nacionalni ravni in na ravni EU, in sicer prek različnih mehanizmov. Nekateri mehanizmi so neposredni (vplivanje prek zakonodaje, strukturnih prilagoditev ipd.), drugi posredni (npr. prek vzpostavljanja skupnih diskurzov, utemeljenih na priporočilih, kazalnikih kakovosti in merilih uspešnosti), tretji pa tehnično-finančni, ki s pomočjo tehničnih in finančnih sredstev krepijo zmogljivosti nacionalnih akterjev za uvajanje ali ohranjanje reform (Klemenčič, 2013; Radaelli, 2008).

Na prelomu tisočletja so se razprave o evropeizaciji preselile tudi na področje izobraževanja, k čemur sta prispevala dva ključna vira. Prvi vir lahko prepoznamo v sprejetju *bolonjske deklaracije* leta 1999 (The European higher education area, 1999), čeprav se je proces transformacije visokošolskih sistemov, še posebej v srednje- in vzhodnoevropskih državah, začel že prej, to je s tranzicijo iz socialističnih v kapitalistične sisteme v začetku devetdesetih let 20. stoletja (Dakowska in Harmsen, 2015). Drugi vir pa lahko prepoznamo v sprejetju *lizbonske strategije* leta 2000 (European Council, 2000), s katero je neposreden poziv po modernizaciji izobraževalnih sistemov prišel z najvišje ravni EU. Ne glede na to, da so formalne pristojnosti Evropske komisije (EK) na področju izobraževanja zaradi načela subsidiarnosti omejene, je lizbonska strategija na področju izobraževanja določila skupne cilje in predvidela skupna orodja implementacije ter finančna sredstva za njihovo uresničitev. To je vodilo k vzpostavitvi skupne evropske izobraževalne politike (Alexiadou, 2014; Dale, 2009; Lawn in Grek, 2012; Nóvoa, 2010). Lizbonski in bolonjski proces sta medsebojno povezana in imata sinergijske učinke, saj je lizbonska strategija, katere začetki segajo v leto 1997, znatno pripomogla pri uveljavitvi bolonjske deklaracije s težnjo po spodbujanju priznavanja kvalifikacij, vzpostavitvi ogrodij kvalifikacij, konkurenčnosti gospodarstva ipd. Obe strategiji tako predstavljata ključna stebra evropske integracije v visokem šolstvu (Vukasinić in Elken, 2013, str. 265–266).

Evropeizacija se v visokem šolstvu na osnovi mehanizma odprte metode koordinacije (Alexiadou, 2014; Klemenčič, 2013; Štremfel, 2017) odraža na več načinov: (a) v EU so se vzpostavile različne upravljavske strukture visokošolskega sistema (vzpostavitev koordinacijskih, delovnih in posvetovalnih skupin v

bolonjskem procesu, vključenost institucij EU v bolonjski proces), (b) visokošolske institucije in nacionalne politike so se prilagodile usmeritvam bolonjskega procesa in se posledično reformirale ter (c) visokošolske institucije uveljavljajo evropske norme ter predloge (npr. bolonjske cilje), tj. standarde primerne ravnanja v nacionalnih kontekstih (Dakowska in Harmsen, 2015, str. 8–9). Evropske norme se v visokem šolstvu držav članic uveljavljajo prek evropskega modela visokošolskega izobraževanja, katerega temeljne sestavine tvorijo: stopenjska struktura (3 + 2, 4 + 1), evropski sistem prenosa in zbiranja kreditnih točk (ang. ECTS – European Credit Transfer System), učni izidi (ang. *learning outcome*) kot temelj kurikularnega načrtovanja, standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti (ang. ESG – European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), usklajenost in povezanost nacionalnih ogrodij kvalifikacij za vseživljenjsko učenje z evropskim ogrodjem kvalifikacij (EOK) ter evropskim ogrodjem visokošolskih kvalifikacij (EOVK) ter postopki priznavanja, ki so usklajeni z lizbonsko konvencijo o priznavanju visokošolskih kvalifikacij (Klemenčič, 2013; Vukasinović in Elken, 2013).

Evropska priporočila na področju (visokošolskega) izobraževanja se v nacionalne kontekste ne prevajajo neposredno, ampak tako, kot jih nacionalni akterji interpretirajo pod vplivom širšega kulturnega, političnega in institucionalnega konteksta, v katerega so umeščeni. Zato ima implementacija evropskih priporočil tako načrtovane kot nenačrtovane učinke na nacionalne politike in prakse (Dakowska in Harmsen, 2015; Mikulec in Ermenc, 2017; Vukasinović in Elken, 2013; Zgaga, Teichler in Brennan, 2013).

Od evropskih ogrodij kvalifikacij k nacionalnim

Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK) – ključni instrument politike za spodbujanje vseživljenjskega učenja

Prvi razmisleki o ogrodju kvalifikacij, ki jih je izoblikovala Evropska komisija (EK), segajo v leto 2001, utrdili pa so se dve leti pozneje, ko je Berlinski komunike v okviru bolonjskega procesa določil tristopenjsko strukturo ogrodju kvalifikacij (Elken, 2015). Leta 2005 je EK izoblikovala formalno pobudo o EOK, ki sta jo leta 2008 v obliki priporočil izdala Evropski parlament in Svet (2008). Obe instituciji državam članicam priporočata, da: (1) uporabljajo EOK »kot orodje za primerjanje ravni

kvalifikacij različnih sistemov kvalifikacij»; (2) povežejo svoje nacionalne sisteme kvalifikacij z EOK oziroma z »razvijanjem nacionalnih ogrodij kvalifikacij«; (3) »uporabijo pristop, ki se pri opredeljevanju in opisovanju kvalifikacij opira na učne izide« in povežejo ogrodja kvalifikacij s kreditnimi sistemi, (4) »spodbujajo priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja«; ter (5) »uporabljajo načela zagotavljanja kakovosti izobraževanja in usposabljanja« na področju poklicnega in visokošolskega izobraževanja (EK, 2008, str. 8).

EOK je torej evropski instrument, ki naj bi omogočil primerljivost kvalifikacij med evropskimi državami ter na ta način spodbudil mobilnost državljanov in vseživljenjsko učenje, razumljeno kot ključni dejavnik zaposljivosti in fleksibilnosti delovne sile. EOK deluje kot skupno evropsko referenčno ogrodje z osmimi ravni, ki obsegajo celoten razpon kvalifikacij, tj. od elementarne do podiplomske akademske stopnje. Namenjeno je vsem kvalifikacijam, in sicer od splošnih, poklicnih do visokošolskih in kvalifikacijam, pridobljenim na neformalen ali priložnosten način. Osem referenčnih ravni (t. i. opisniki ravni) je opisanih glede na učne izide ter so razvrščeni v tri kategorije, in sicer znanje, spretnosti in kompetence. Glede na to, da je izraz »kompetenca« v opisnikih ravni učnih izidov zaradi različnega razumevanja kompetence v evropskem prostoru zbujal burne odzive strokovne javnosti (Bohlinger, 2019, str. 400; Mikulec, 2017, str. 459), ga je desetletje kasneje, ob reviziji priporočil EOK, zamenjal izraz »odgovornosti in samostojnosti« (Svet EK, 2017).

Čeprav so imele pred sprejetjem EOK ogrodja kvalifikacij v Evropi vzpostavljene predvsem anglosaške države, so takoj po sprejetju EOK, kljub njihovi nezavezujoči naravi, tudi druge evropske države pričele razvijati svoja nacionalna ogrodja kvalifikacij (NOK). Po zadnjih dostopnih podatkih je 39 evropskih držav že vzpostavilo NOK; 35 med njimi je t. i. celovitih (ang. *comprehensive*) NOK (pokrivajo celotno izobraževalno vertikalo); 34 držav je s formalnim postopkom zaključilo postopek umestitve svojih ogrodij do EOK, medtem ko je 29 držav, ki so sodelovale v implementaciji EOK, prav tako samocertificiralo svoja ogrodja do EOVK (Cedefop, 2018, str. 13): države svoja NOK s formalnim postopkom umestijo v EOK (vzpostavijo ujemanje med ravnmi NOK in EOK) v skladu s kriteriji, ki jih je sprejela posvetovalna skupina EOK, ter samocertificirajo NOK v skladu z merili, ki jih določa EOVK (Mikulec in Ermenc, 2014, str. 40–73). Kljub skromnim dokazom

o učinkovitosti ogrodi je razmah ogrodi kvalifikacij v Evropi (in širše v globalnem merilu) v zadnjih letih izjemen (več v Allais, 2017; Allais in Young, 2013).

Evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij (EOVK)

Razmah NOK v Evropi je bil močno podprt tudi s strani bolonjskega procesa in EOVK. To je bil vzpostavljen leta 2005 v sklopu Bergenskega komunikeja, ki deluje kot krovno oziroma metaogrodje za 48 članic evropskega visokošolskega prostora in pokriva visokošolske kvalifikacije (Gehmlich, 2009). Temeljni namen EOVK je trojen: a) omogočanje mednarodno transparentnost kvalifikacij, b) priznavanje kvalifikacij ter c) mobilnost študentov in diplomantov. Sestoji iz treh stopenj (ang. *cycles*) kvalifikacij, prve, druge in tretje stopnje (t. i. Dublinski »opisniki kvalifikacij«), ki so opisane glede na »učne izide in kompetence« ter obseg kreditov za prvo (tipično 180–240 ECTS) in drugo (tipično 90–120 ECTS) stopnjo. Dublinski opisniki so opisani z učnimi izidi, ki vsebujejo naslednjih pet elementov: znanje in razumevanje, uporaba znanja, zmožnost presoje, komunikacijske spretnosti in učne spretnosti (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2005).

Leta 2018 so v sklopu Pariškega komunikeja (Paris Communiqué, 2018) sprejeli revidirano EOVK, ki je tistemu iz leta 2005 dodalo še opis za kvalifikacije kratkega cikla (ang. *short cycle*) s tipično pripadajočimi 90–120 ECTS. Revidirano EOVK tako sestoji iz opisnikov kratkega cikla, prve, druge in tretje stopnje, ki temeljijo na učnih izidih in kompetencah ter obsegu kreditov za kratki cikel, prvo in drugo stopnjo.

Slovensko ogrodje kvalifikacij (SOK)

Slovenija je k pripravi ogrodja kvalifikacij pristopila na podlagi priporočil EOK in EOVK. V letih 2009–2014 je oblikovala SOK in njegovih deset ravni umestila v relaciji do EOK in EOVK, leta 2015 pa je SOK dobilo tudi svojo zakonsko podlago (Zakon o slovenskem ogrođu kvalifikacij [ZSOK], 2015). Za SOK je značilno, da je celovito ogrodje, ki vključuje kvalifikacije vseh podsistemov izobraževanja; njegov namen pa je doseči večjo transparentnost kvalifikacij v Sloveniji ter prepoznavnost in primerljivost v EU (Mikulec in Ermenc, 2014). Opisniki ravni so po zgledu EOK opisani v terminih znanja, spretnosti in kompetenc, čeprav so njegove opredelitve nekoliko natančnejše in prilagojene obstoječemu nacionalnemu sistemu.

Po Raffeu (2011) bi lahko SOK kategorizirali kot razlagalno ogrodje, katerega temeljni namen je izboljšati preglednost obstoječega kvalifikacijskega sistema. Čeprav je zasnovano tudi kot orodje za uvajanje sprememb, so te za razliko od reformnega tipa ogrodja, ki vsebuje lastne specifične reformne cilje, vezane na reforme izven njega. Skladno z razlagalno funkcijo ogrodja forma učnih izidov tako v ZSOK (2015) ni predpisana enotno za vse kvalifikacije za različne podsisteme izobraževalnega sistema. Kljub temu pa zaradi svoje zakonske podlage SOK v slovenski (visokošolski) izobraževalni prostor vnaša določene dileme, ki jih na primeru koncepta učnega izida obravnavamo v nadaljevanju.

Koncept učnega izida

Prevodne zadrege

Iz zapisanega je razvidno, da je koncept učnega izida eden osrednjih konceptov, ki označuje procesa evropeizacije in razvoja bolonjskega sistema. Slovenija je vpeta v oba procesa, zato ne preseneča, da smo se v Sloveniji v zadnjih letih z vprašanji učnih izidov že ukvarjali. Prvo vprašanje je vprašanje prevoda angleškega termina *learning outcome* v slovenski jezik. V strokovnih publikacijah in pravno-formalnih dokumentih srečujemo različne prevode, ki so, kot utemeljujemo v nadaljevanju, posledica terminološke nejasnosti koncepta. Srečamo prevode, kot so *učni izid/rezultat*, *izid/rezultat učenja*, pa tudi *učni dosežek* in *predvideni študijski rezultat*. Dokumenti EK vključujejo prevod učni izid (npr. EK, 2008; Svet EK, 2017), kar je povzeto tudi v Zakonu o slovenskem ogrodju kvalifikacij (ZSOK, 2015). Ugotavljali smo že (Ermenč in Mikulec, 2011), da večjezična terminološka zbirka EVROTERM izraz *outcome* sloveni bodisi kot *izid* bodisi kot *rezultat*, ne pa kot *dosežek* (ang. *achievement*, *attainment*), čeprav je res, da so z vidika posameznika, ki določeno znanje usvoji, to tudi njegovi dosežki. Dvomi pa se niso porodili zgolj pri prevodu samostalnika *outcome*, temveč tudi pridevnika *learning*. Štefanc (2011a) je izrazil kritiko do dobesednega prevoda, saj *learning outcome* namreč eksplicitno poudarja svojo nevezanost na formalno izobraževanje. Politike namreč ne zanima zgolj pouk v kontekstu formalnega izobraževanja in izobraževalnih ustanov, ampak jo zanima *učenje* kot proces, ki lahko poteka v različnih okoljih, tudi izven pouka in izven izobraževalnih ustanov, torej na delovnem mestu, v skupnosti itn. Ker pa pridevnik učni v slovenski didaktični tradiciji označuje procese in dejavnosti, ki potekajo pri pouku, so lahko prevodi pojmov, ki se ne nanašajo eksplicitno na pouk, potencialno

zavajajoči (str. 6). Čeprav smo na drugih mestih zagovarjali prevod *rezultat učenja* (Ermenc in Mikulec, 2011), smo se na tem mestu odločili za uporabo pojma *učni izid*, ki ga je uveljavil ZSOK (2015). Ocenjujemo, da neuskkljena raba termina stroki škodi bolj kot umanjkanje jasne definicije in kritičen odnos do pojava, ki ga označuje.

Rezultatski pristop pri upravljanju s sistemi izobraževanja

Že na drugih mestih smo pokazali (Ermenc, 2015), da je v predvisokošolskem sistemu izobraževanja koncept učnega izida odraz širših sprememb na področju regulacije sistema, vključno s spremembami na področju kurikularnega načrtovanja. Ne glede na razlike v upravljanju sistema izobraževanja na pred- in visokošolski ravni pa je mogoče za oba podsistema reči, da ju vedno bolj vodi t. i. rezultatski pristop (Cedefop, 2009; Kotnik, 2013). Rezultatski pristop se lahko odraža na več ravneh; katere te ravni so in kakšen je njihov specifičen pomen na konkretnem območju oziroma državi, pa je odvisno od nacionalnih ali institucionalnih upravljaljskih praks. Ločimo lahko vsaj naslednje ravni:

- 1) Na ravni *kurikularnih dokumentov* učni izidi postajajo eden njihovih ključnih sestavin. Najdemo jih na več ravneh:
 - z učnimi izidi se opisuje splošen *profil diplomanta* na določeni ravni izobraževanja (npr. skupne značilnosti diplomanta prve ali druge stopnje univerzitetnega študija);
 - z učnimi izidi se opisuje splošne namene *programa* kot celote;
 - z učnimi izidi se opisuje namene posameznega *predmeta* oz. programske enote;
 - z učnimi izidi se opisuje tudi prilagoditve za posameznega *studenta*, na primer za namene mobilnosti ali prilagoditve za študente s posebnimi statusi.
- 2) Na ravni (notranjega in zunanjega) *ocenjevanja*, ki temelji na logiki kriterijskega ocenjevanja: študentov ne ocenjujemo na osnovi primerjave med njimi, ampak glede na učne izide (standarde znanja).
- 3) Učni izidi so osrednja komponenta nacionalnih in nadnacionalnih (EOK, EOVK) *ogrodij kvalifikacij*.
- 4) Učni izidi postajajo vedno pomembnejši element presoje *kakovosti* izobraževanja.

- 5) Učni izidi so lahko tudi osnova *financiranja* izobraževalnih programov in ustanov.

V prispevku osrednjo pozornost namenjamo kurikularni ravni (opisi učnih izidov na ravni predmeta in programa kot celote), slednjo pa zaradi boljšega razumevanja postavimo v širši kontekst sodobnih pogledov na kakovost in ogrožja kvalifikacij. Na visokošolskem področju je bolonjski proces namreč sprožil procese povezovanja učnih izidov in sistemov kakovosti tako na nacionalnih kot institucionalnih ravneh. Upravljalci v izobraževanju na mednarodni, nacionalni in institucionalni ravni (Zgaga, 2006) se ukvarjajo z vprašanjem usklajevanja pričakovanih in dejansko doseženih učnih izidov (Cedefop, 2009). Jasna opredelitev pričakovanih izidov naj bi odločevalcem omogočila ugotavljanje kakovosti sistema: prek eksternih preverjanj (na predvisokošolskih ravneh) in/ali evalvacijskih in akreditacijskih postopkov (zlasti na visokošolski ravni) naj bi dobili vpogled v dejansko kakovost učnih izidov. Omogočila bi hkrati tudi spremljanje kakovosti učnih izidov med ranljivimi socialnimi skupinami, s čimer sistem krepi tudi svojo pravičnost (Kodelja, 2006). Kot povzema Aamodt s sodelavci (2018, str. 2), v vedno več državah učni izidi postajajo nov sklop indikatorjev kakovosti, ki jih različne agencije za zagotavljanje kakovosti vnašajo v svoje procedure. Raziskave že razkrivajo senčne plati tega procesa, saj vnašanje učnih izidov kot indikatorjev kakovosti med pedagoškim kadrom bolj povečuje občutek nadzora nad njihovim delom kot pa vpliva na izboljšanje kakovosti njihovega dela (Allais, 2014). Hussey in Smith (2002, str. 221) kritično zapišeta, da rezultatski pristop krepi nov menedžerski etos, ki na izobraževanje gleda kot na blago, ki ga izobraževalne ustanove ponujajo svojim strankam. To blago je razdeljeno v jasne in merljive enote/module, ovrednotene s krediti, nad kakovostjo katerih je mogoče bdeti z različnimi monitoringi, evalvacijami in revizijami. Da bi takšno spremljanje kakovosti bilo mogoče, se morajo izobraževalne institucije in učitelji podrediti transparentnosti – jasno povedati, kaj bodo študente naučili in kdo bo prevzel odgovornost za (ne)uspeh. Učni izidi so postali ključna komponenta novega menedžerskega režima.

Učni izidi se kot ključna komponenta reguliranja kakovosti in financiranja izobraževanja pojavili najprej v decentraliziranih sistemih: v centraliziranih sistemih (kontinentalno-evropski) so običajno izpeljani iz izobraževalnih ciljev) in odražajo splošne namene izobraževanja (Brockmann, Clark in Winch (2008, str. 101). Zato so splošnejše in širše definirani, vključujejo tudi spodbujanje avtonomije, državljanske

kompetence ipd. V decentraliziranih, večinoma anglosaških, sistemih pa so učni izidi pogosto razumljeni kot samostojni elementi, nevezani na specifične izobraževalne programe (Allais, Raffaele in Young, 2009, str. 2), ločeni od konkretnih kurikulumov ali pedagoške prakse (Brockmann, Clarke in Winch, 2008, str. 101).

Rezultatski pristop, ki koncipira učne izide kot vpete v obstoječi sistem, je lažje povezati s koncepti kakovosti v izobraževanju, ki v ospredje postavljajo pedagoško argumentacijo, zlasti gre za razumevanje kakovosti kot transformacije (Možina, 2011, str. 63; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, in Crawford, 2015). Upravljalci, ki podpirajo pedagoško argumentacijo, od izobraževalnih ustanov in učiteljev tudi terjajo odgovorno in etično ravnanje (Medveš, 2002). Odgovorno je v tem smislu ravnanje takrat, kadar vsem udeležencem izobraževanja nudi ustrezno podporo pri doseganju celovitejših učnih ciljev. Po drugi strani pa je rezultatski pristop, ki stavi na učne izide kot samostojne elemente, bolj podvržen ekonomski argumentaciji: učni izidi izhajajo iz ekonomskih ciljev in so tudi bližje neposrednim potrebam trga (Brockmann, Clarke in Winch 2009; McBride in Keevy, 2010). Ekonomske cilje v ospredje postavljajo zlasti globalni in nacionalni akterji (Cedefop, 2010; Daun, 2011; Lawn, Rinne in Grek, 2011; Lundgren, 2011), ki jih povezujejo z odgovornostjo posameznika za svoje učenje in izobraževanje. Če študent svoje znanje pridobiva v izobraževalni ustanovi, pa je seveda odgovornost za rezultate tudi na strani izvajalca. Izvajalčeva odgovornost je v tem kontekstu razumljena drugače: v ospredje prihaja koncept izkazovanja kakovosti (ang. *accountability*) (Možina, 2011). Izkazovanje kakovosti se nanaša na zmožnost izvajalca, da zna vsem deležnikom dokazati kakovost svojega delovanja in prikazati tudi kakovost učnih izidov tistih, ki so se pod njegovim okriljem učili.

Zaradi svojega fokusa na izkazovanju znanja so učni izidi tudi osrednji koncept nacionalnih in nadnacionalnih ogrodij kvalifikacij. Osnovna predpostavka pravi, da je mogoče z učnimi izidi »zajeti bistvo tega, kar kvalifikacija ali učna izkušnja predstavlja« (Allais, 2011b, str. 146), in da bo na ta način mogoče:

»konkretno ubesediti 'identičnost' oziroma razkriti določeno bistvo, ki ga je ali naj bi ga bilo mogoče doseči skozi različne kurikule in učne izkušnje, tudi učne izkušnje zunaj formalno poučevanih izobraževalnih programov. Prav zaradi tega pojma 'identičnosti' naj bi učni izidi [...] bili zmožni 'presežati meje' – med nacionalnimi državami, različnimi deli sistemov izobraževanja in usposabljanja ali med

izobraževalnimi programi in življenjskimi (zlasti delovnimi) izkušnjami. Zato ogrođa kvalifikacij postajajo tudi integralna sestavina sistemov zagotavljanja kakovosti. Predpostavlja se, da bodo državni regulativni organi sposobni meriti programe glede na rezultate, delodajalci in izobraževalne ustanove doma in v drugih državah pa bodo bolje razumele, za kaj je nosilec kvalifikacije usposobljen.« (Prav tam, str. 147.)

Transparentnost kvalifikacij so pod vprašaj postavili avtorji že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Hyland, 1994; Wolf, 1995), ki so opozarjali, da bi zares transparentna kvalifikacija morala vsebovati veliko število zelo natančno določenih učnih izidov, kar pa bi vodilo v njihovo trivializacijo in »neskončno spiralo specifikacij« (Wolf, 1995, str. 55). Ker znanje nastaja v okvirih razmejenih disciplin in povezuje disciplinarno teorijo in polja prakse (Young, 2011, str. 98), ga ni mogoče »preslikati« na učne izide (Allais, 2011). Samo ljudje, ki so si že pridobili določeno kvalifikacijo, to kvalifikacijo lahko dobro razumejo, tisti pa, ki si kvalifikacijo šele želijo pridobiti, tega enostavno ne morejo, utemeljuje Young (2011, str. 86–87).

Opredelitev pojma

Koncept učnega izida je torej po eni strani mogoče razumeti kot vhodni koncept, na katerem slonijo vsi tisti programi in učni načrti, ki želijo na čim razumljivejši in preglednejši način izpostaviti, katero znanje (spretnosti, zmožnosti in/ali kompetence) bo pridobil posameznik v procesu učenja oziroma izobraževanja in na kateri ravni kompleksnosti ter zahtevnosti to znanje bo. Po drugi strani pa je učni izid mogoče razumeti tudi kot izhodni koncept, ki se nanaša na dejansko doseženo znanje oziroma razvite zmožnosti/kompetence posameznika, na vsebino in obseg tega znanja, njegovo kakovost in kompleksnost (Ermenc, 2015). Povezanost obeh ravni ni nedvoumno razvidna iz definicije, ki jo je podala EK in razširil Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja (fr. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop), in pravi: »Učni izidi so definirani kot opredelitve, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti« (EU, 2011, str. 12). Podobna definicija se je razširila tudi v bolonjskem procesu, natančneje v procesu »uglaševanja« (ang. *tuning*) (prim. Kotnik, 2013, str. 12), ki se v prostem prevodu glasi:

»Učni izidi so izjave o tem, kaj naj bi učeči se ob koncu procesa učenja znal, razumel ali bil zmožen narediti. Lahko se nanašajo na posamezni predmet ali modul ali na obdobje trajanja študija, denimo na programe prvega ali drugega cikla.« (Gonzales in Wagenaar, 2005, str. 13)

Koncept učnega izida je morda najbolj otipljiv odraz sodobnih procesov v globalnem izobraževanju in prav zato zanimiv za preučevanje, a je zaradi ohlapne definicije z vidika razvoja posameznega izobraževanja precej neuporaben (Kotnik, 2013) ali celo pravo minsko polje, kot je že pred več kot dvema desetletjema opozoril Allan (1996). Zdi se, da je koncept neuporaben zato, ker ni produkt znanstvenega ali strokovnega razmisleka, temveč je politično-administrativni konstrukt, ki je nastal kot poskus najdenja skupnega imenovalca, ki bi zajel plejado različne nacionalno specifične terminologije in različnih ureditev izobraževanja po Evropi in drugod po svetu, a jih hkrati povezal v skupnih ciljih, ki izhajajo iz podreditve izobraževanja potrebam trga in širše družbe. Kot poudarjajo tudi udeleženci projekta Tuning: temelj okrepitev sodelovanja med univerzami v različnih državah (in realizaciji ciljev bolonjske prenovе) je oblikovanje »skupnega jezika« (ang. *common language*) (Gonzales in Wagenaar, 2005, str. 33), koncepta učnega izida in kompetenc. *Učni izid, cilj in kompetenca*

Kot politično-administrativni konstrukt pa ima učni izid vendarle svojo racionalno bazo. Povežemo ga lahko z dvema gibanjema v novejši pedagoški zgodovini: učne izide je mogoče na eni strani povezati z učnociljnim kurikularnim načrtovanjem (Kelly, 1986; Kotnik, 2013) oziroma z gibanjem za uveljavitev operativnih ciljev izobraževanja (Kotnik, 2013; Prøitz, 2010). Na drugi strani pa je koncept neposredno povezan z gibanjem za uveljavitev kompetenčnega pristopa v izobraževanju (Ermenc, 2006; Kotnik, 2013). To sta tudi razloga, zakaj pojmi kot (operativni) cilji izobraževanja, kompetence in učni izidi pogosto nastopajo skupaj in so do neke mere prekrivni. Tudi v bolonjskem procesu do jasne razmejitve med njimi ni prišlo (Kotnik, 2006).

Ne glede na različne definicije kompetenc pa jih vendarle družijo vsaj en skupni imenovalec, to je enoten pogled na koncept znanja. Koncept kompetenc je vezan na funkcionalni oziroma pragmatični pogled na znanje (Ermenc, 2000), za katerega je značilno, da znanje razume v službi zaposlovanja in uspešnega vključevanja v družbo. Zagovornikom pragmatičnega pogleda na znanje ni toliko pomembno

vprašanje, kaj je dobro vedeti, temveč – kaj je v določenem času in prostoru koristno vedeti. Pomembno jim je vprašanje, kaj moramo v življenju znati narediti in kakšne situacije obvladovati. Učenje in znanje naj bi podpirala in spodbujala širši napredek družbe ter prispevala k družbeni kohezivnosti (Ermenc, Biloslavo in Mikulec, 2016, str. 30). Kompetenca je torej pojem, ki govori o naravi znanja, zato spraševanje o kompetencah pomeni spraševanje o znanju in veščinah, ki se jih mora učeči se v okviru nekega izobraževalnega programa naučiti oziroma o spretnostih, ki jih mora razviti. Opredeljevanje in izbor kompetenc zato odgovarja na vprašanje: česa se mora študent *naučiti*.

Kompetenčni pristop se je v Sloveniji začel najprej uveljavljati na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja in se počasi širiti tudi na druge segmente izobraževalnega sistema. Definiranje kompetenc je večinoma sledilo holističnemu razumevanju kompetenc (Štefanc, 2011b), ki se odraža tudi v spodnji definiciji. Ta je že več kot desetletje prisotna v poklicnem izobraževanju: »Kompetence so razvijajoče se in izkazane zmožnosti posameznikov, ki jim omogočajo, da ustvarjalno, učinkovito in etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju.« (Kovač, 2007, str. 20) Razvoj kompetenc vsebuje: (a) pridobivanje deklarativnega znanja (kognitivni vidik); (b) pridobivanje proceduralnega znanja (ang. *know-how*) in razvoj zmožnosti reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih (funkcionalni ali formativni vidik); (c) razvoj avtonomne in etične države v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja (socializacijski vidik) (prav tam, str. 21).

Vključevanje kompetenc v programe izobraževanja poteka po logiki učinkovitega načrtovanja, saj to temelji na razmišljanju, da je izobraževanje treba načrtovati tako, da se v izhodišču vprašamo, čemu znanje služi in kaj želimo pri študentih z njim doseči (Kotnik, 2013; Kroflič, 1992; Pröitz, 2010). Znanje, ki se vključuje v učne načrte, je torej tam zato, ker naj bi bilo koristno za opravljanje neke dejavnosti ali da bi podprlo razvoj neke zmožnosti. Učne vsebine nimajo vrednosti same po sebi, kot je to značilno za učnosnovni pristop, ampak so podrejene ciljem, ki jih želimo doseči, podrejene zmožnostim, ki jih želimo pri študentih razviti. Deklarativno znanje se umakne proceduralnemu (Ermenc, 2006). S holistično zasnovanim kompetenčni pristopom se je mogoče do neke mere ogniti težavam, ki jih za kurikularne načrtovalce prinaša intenzivna produkcija novega znanja in povzročajo kopičenje študijske snovi v učnih načrtih in s tem pretirano enciklopedičen in površinski

študijski proces. Temu se izognemo ravno z osredinjenostjo na razvoj študentovih notranjih zmogljivosti ter zmožnosti, ki izhajajo iz spremenljivosti sveta dela ter na razvoj kariere (Medveš, 2010, str. 59).

Tudi z učnimi izidi sledimo ciljni logiki, pri čemer pa v ospredje pride še en vidik. Učni izid namreč terja postavitev vprašanja, kakšno znanje, spretnosti, odnos študent *izkazuje*. Drugače rečeno, učni izid je koncept, ki je neposredno povezan z vrednotenjem (ocenjevanjem, preverjanjem) znanja in njegovim prenašanjem (med izobraževalnimi ustanovami in med izobraževanjem ter trgom dela), zato ni presenetljivo, da je tesno povezan s taksonomijami operativnih ciljev izobraževanja (Bloomova taksonomija, tudi Biggsova taksonomija SOLO) in taksonomijami razvoja profesionalne ekspertnosti (Dreyfus in Dreyfus, 1984). Učne cilje pogosto povezujemo z behavioristično teorijo učenja (npr. Gagnéjevo). Toda Prøitz (2010, 2014) pokaže, da je učne izide treba povezati tudi s konstruktivistično teorijo učenja in s pragmatičnim pogledom na znanje. Eisner, denimo, razume učne cilje kot splet načrtovanih in nenačrtovanih učnih izidov, ki so učinek sovplivanja delovanja učitelja, učečega se in učne snovi. Nenačrtovani del zato preprečuje prevedbo vsega učenja v vnaprej opredeljene kategorije.

Zaradi povezave med učnimi izidi in učnimi cilji jasne ločnice med konceptoma ni mogoče potegniti; še več, številni avtorji so zgodovinsko starejše operativne cilje izobraževanja preprosto zamenjali z učnimi izidi (npr. Kennedy, 2015). Priročnik za visokošolske učitelje z univerze v Londonu (Queen Mary, b. l., str. 4) neposredno pravi: »Operativni cilji izobraževanja izhajajo neposredno iz splošnih učnih ciljev in so izjave o tem, kaj učitelj želi doseči pri predmetu. V sodobnosti pa učitelje spodbujamo, da operativne cilje izobraževanja preoblikujemo v učne izide.« Zdi se, da je edina razlika, ki jo je mogoče razbrati ta, da je danes precej več pozornosti posvečene natančnejšemu vključevanju v opise tudi kakovost dosežka in kontekst, v katerem se znanje izkazuje (so bližje definiciji standarda znanja). Zato so učni izidi tudi neposredno povezani z ogrodji kvalifikacij in njihovo logiko stopnjevanosti od na najnižjih do najvišjih ravni kompleksnosti in zahtevnosti učnih izidov in z njimi kvalifikacij, ki stojijo za njimi. To značilnost učnih izidov zato jasneje upošteva slovenska definicija, ki pravi: »Učni izid predstavlja znanje, spretnosti in kompetence, standardizirane na določeni ravni kvalifikacije. Je izjava o tem, kar kandidat na neki kvalifikacijski ravni po zaključenem učnem obdobju ve, je zmožen narediti in se odločiti.« (Mikulec in Ermenc, 2014, str. 81).

Načrtovanje učnih izidov

V Sloveniji smo se z rezultatskim pristopom srečali v osnovnem in srednjem izobraževanju že s prenovo v začetku devetdesetih let, ko smo učnosnovni koncept kurikularnega načrtovanja nadomestili z učnociljnim. S tem smo uveljavili stališče, da je v učne načrte bolj smiselno zapisati, katere cilje morajo učenci doseči, hkrati pa šoli in učiteljem prepustiti strokovne odločitve o tem, s kakšno vsebino in na kakšen način bodo te cilje realizirali. Učnociljno načrtovanje se je uveljavilo tudi v višjem strokovnem izobraževanju, z bolonjsko reformo pa se uveljavlja tudi na področju visokega šolstva. Na področju visokošolskega izobraževanja sta bila v ospredju izpostavljeni dva temeljna namena ciljnega načrtovanja; to sta preglednost in načrtovanje z vidika študijske obremenitve študenta, izražene v kreditnih točkah – vsebino izraža učni izid, njegovo obsežnost pa kreditno ovrednotenje.

Očitno torej je, da ima ciljna naravnost tako pri nas kot v mednarodnem okolju široko podporo in se je že zasidrala v kurikularne pristope na predvisokošolskih izobraževalnih stopnjah. Dokler so učni izidi umeščeni v izobraževalne programe in ne samostojne, prenosljive in standardizirane učne enote, v strokah najdejo več podpore, precej več zadržkov in kritik pa s strani strok prihaja, če je ciljno načrtovanje uporabljeno kot sredstvo nadzora in novega menedžerskega režima.

Na kurikularni ravni je mogoče ločiti štiri temeljne značilnosti snovanja učnih izidov:

- (a) Učni izidi so zasnovani tako, da *izhajajo iz perspektive študenta*: izražajo tisto, kar naj bi po koncu predvidenega študijskega obdobja (semester, študijsko leto) študent vedel in znal napraviti.
- (b) Uvajanje učnih izidov krepi *učnociljni kurikularni pristop* in vodi do opustitve učnosnovnega načrtovanja.
- (c) Učni izidi uveljavljajo *funkcionalni oziroma pragmatični koncept znanja*.
- (d) Učni izidi skušajo ujeti *zahtevnostno raven* učnega dosežka, kar je sicer ključna značilnost standardov znanja, le da se tu zahtevnostne ravni vežejo na ogrodja kvalifikacij, v primeru visokošolskega izobraževanja na EOVK.

K točki a: *Perspektiva študenta in raba aktivnih glagolov*

V bolonjskem procesu je središče študentske perspektive formalno postavljeno v kreditno ovrednotenje predmetov, saj naj bi kreditne točke odražale vložek, ki ga v predmet vloži študent, da bi dosegel predvidene učne izide. Zato morajo biti ti zasnovani tako, da je med predvidenimi in dejanskimi izidi čim večje ujemanje. Pri njihovem snovanju se lahko opremo na Biggsovo teorijo konstruktivnega ujemanja (*constructive alignment*) (Biggs in Tang, 2011, st. 11), ki pravi, da je predvidene učne izide mogoče dejansko doseči le pod pogojem, da učitelj sistematično povezuje pričakovane izide z učnimi dejavnostmi in ocenjevalnim pristopom.

Učni izidi so izraženi s t. i. *aktivnimi glagoli* (Marentič Požarnik, 1979), to so glagoli, ki izražajo način, na katerega bo študent svoje znanje izkazal. Načrtovanje učnega načrta se zato *ne* začne pri vprašanju, katere študijske teme želi učitelj »pokriti«, temveč pri vprašanju, kakšno znanje naj bo študent ob zaključku predmeta zmožen izkazati oziroma kaj naj bo zmožen z znanjem početi. Biggs in Tang (2011, str. 11) pravita, da so učni izidi tako oblikovane trditve, ki jasno povedo, kaj bodo študenti na koncu določenega študijskega obdobja *zmožni opraviti* in na kateri *ravni kakovosti in kompleksnosti* ta izkaz znanja bo. Ob tem poudarjata, da mora biti načrtovalec hkrati pozoren na nenačrtovane učne izide in s tem ne zatirati študentove ustvarjalnosti in talenta. Pri razmisleku o kakovostnih ravneh znanja in kompleksnosti miselnih procesov in presoj ali psihomotoričnih zmožnostih, ki izkazovanje znanja omogočijo, pa pripravljavcem učnih načrtov pomagajo različne taksonomske lestvice. Da bi ujeli kompleksnost dosežka in njegovo kakovostno raven, moramo učne izide postaviti tudi v jasen *kontekst* in biti dovolj *specifični*.

Hussey in Smith (2002) sta do takšnega pristopa k načrtovanju kritična. Če so učni izidi denimo formulirani kot minimalni standardi znanja, demotivirajo študente za višje dosežke in kreativnost. Lahko ustvarjajo strop, prek katerega študenti ne gredo (Erikson in Erikson, 2019). Če pa so učni izidi formulirani na več zahtevnostih raven in dopolnjeni z jasnimi ocenjevalnimi kriteriji, se ustvari vtis, da je med izidi in ocenjevanjem mogoče ustvariti precizno povezavo. Toda ta preciznost je le navidezna, saj učnih izidov preprosto ne moremo razumeti brez širšega poznavanja predmeta in pričakanj, ki jih do študentov gojimo na določeni stopnji študija in na določenem študijskem področju. Učni izidi s tem le »parazitirajo« na siceršnjem poznavanju študentov in študijskega področja (Erikson in Erikson, 2019). Nenazadnje, vsakega učnega cilja ni mogoče izraziti v obliki učnih izidov, niti ni mogoče vsakega učnega dosežka oceniti.

S splošnimi in široko zasnovanimi učnimi cilji lahko opišemo, kaj v okviru nekega študijskega programa to pomeni za izobraženo osebo, vendar tega v polni meri v diktacijo učnih izidov ne moremo prenesti. Zato lahko učni izidi učiteljem in študentom služijo kot okvirni napotki, ne smejo pa jih ovirati pri stremljenju po novem, drugačnem znanju in po višjih dosežkih. Še manj se smejo uporabiti kot osnova za presojo kakovosti s strani vseh tistih, ki upravljajo in evalvirajo procese na visokošolskem področju. Ni formul, s katerimi bi lahko zapisali popolne učne izide. Vpeti so v kontekst in tudi uporabiti ter presojati jih je treba znotraj njega (Hussey in Smith, 2002).

K točki b: *Učnociljno načrtovanje*

Učnosnovno načrtovanje izhaja iz vprašanja selekcije primernih znanj. Kriteriji izbire primernih znanj so objektivnost, znanstvenost, relevantnost, logična in sistematična strukturiranost študijske snovi, zato ima pomembne prednosti: omogoča sistematičen študij, celovit pregled nad stroko, spodbuja disciplinarno mišljenje in je dobra osnova za nadaljnji študij. Po drugi strani pa se hitro zvede na faktografijo in reproduktivno učenje, transfer znanja na praktično rabo je nizek. Ob nenehni produkciji novega znanja so tudi velike težave pri njegovi selekciji. Učnosnovni pristop torej ne odraža toliko perspektive učitelja (kot trdi npr. Kennedy, 2015), temveč izhaja iz perspektive posamezne znanstvene discipline.

Niso vsa študijska področja enako primerna za opustitev učnosovnega pristopa. Uspeh uvedbe učnih izidov in z njimi učnociljnega pristopa k načrtovanja je odvisen od več dejavnikov, kot so značilnosti konkretnih znanstvenih disciplin (npr. razlike med tehniko in humanistiko, med temeljnimi in aplikativnimi vedami ipd.) in specifik posameznih institucij (v nekaterih državah so velike razlike med t. i. modernimi in tradicionalnimi univerzami), odvisen pa je lahko tudi od razlik med učitelji in drugimi akterji (Aamondt idr., 2016, str. 3). Lažji bo prehod na učne izide na področjih, ki so povezana z reguliranimi poklici, kot je denimo zdravstvena nega ali izobraževanje učiteljev (Kyvik, 2009, v Aamondt idr., 2016), saj je tam izobraževanje bolj standardizirano, kot je to na področjih z dolgo tradicijo akademske svobode, denimo na področju humanističnih ved. V primeru slednjih lahko s strani učiteljev pričakujemo več odpora in doživljanje uvajanja rezultatskega pristopa kot zunanje vmešavanje v akademsko svobodo in oviranje ustvarjalnosti.

Načrtovalci konkretnega programa izobraževanja in njegovih programskih enot morajo najprej izbrati ustrezen kurikularni pristop. Četudi naj bi programe podvrgli rezultatskemu pristopu, to ne pomeni popolne opustitve učnosnovnega pristopa. Tega velja ohraniti pri temeljnih študijskih predmetih, ki tvorijo hrbtenico področja, čistejši učnociljni pristop pa bo primernejši tam, kjer je izbiro študijske vsebine smiselno podrediti razvoju izbranih zmožnosti in odnosnih dimenzij.

K točki c: *Pragmatični (funkcionalni) koncept znanja*

Rezultatski pristop torej uveljavlja pragmatični pogled na znanje, ki je že od začetka trdno zasidran tudi v bolonjskem procesu; že leta 2005 beremo: »Pri načrtovanju prvostopenjskih študijskih programov naj načrtovalci posvetijo posebno pozornost pričakovanjem trga dela in njegovim izzivom.« (From Berlin to Bergen, 2005, str. 18). Hkrati je bilo poudarjeno, da naj bodo študijski programi zasnovani široko, vključujoč tako interdisciplinarne kot disciplinarno specifične enote. Zato naj bi vsak študijski program zagotavljal tako razvoj splošnih in interdisciplinarnih kompetenc (tj. prenosljivih med disciplinami) kot tudi disciplinarno- in predmetnospecifičnih kompetenc (str. 18).

Odnos univerz, posameznih disciplin in učiteljev do pragmatičnega koncepta znanja je seveda zelo različen, pogosto izjemno kritičen (npr. Kotnik, 2006), zato je pomembno, da načrtovalci študijskih programov do njega vzpostavijo aktiven odnos in razmislek povežejo z izbiro samega kurikularnega pristopa. Pomembna pa je tudi razprava o pomenu in načinu umeščanja splošnih kompetenc v program in predmete. V virih na to temo najdemo različne poglede. Nekatere splošne kompetence so morda tako pomembne, da zahtevajo samostojno mesto v programih (Biggs in Tang, 2011). Kot samostojne programske enote si v tem smislu lahko zamislimo osnove akademskega pisanja, tuje jezike, digitalne kompetence ipd. Večine splošnih kompetenc pa vendarle ni mogoče misliti izven disciplinarnega znanja. Čeprav je, denimo, reševanje problemov splošna kompetenca, so fizikove strategije reševanja problemov zelo drugačne od zdravnikovih (str. 114). To pomeni, da moramo o splošnih kompetencah (mednje se pogosto umešča zmožnosti, kot so kritično mišljenje, timsko delo, komunikacijske zmožnosti itd.) razmišljati z vidika konkretnih disciplin in študijske predmete zasnovati tako, da podpirajo njihov razvoj.

K točki č: *Opredeleitev zahtevnostne ravni*

Sodobna ogrodja kvalifikacij temeljijo na rezultatskemu pristopu, saj se kvalifikacije na ravni umeščajo glede na učne izide. Za načrtovalce programov in učnih načrtov je to signal, da morajo svoje učne izide načrtovati skladno z opisniki ravni, na katere programe umeščajo. Učni izidi študijskega programa, ki vodi do kvalifikacije, naj bi bili napisani torej tako, da odražajo raven zahtevnosti, kompleksnosti in obsežnosti usvojenega znanja ter zmožnosti, kot je tipična za konkretno kvalifikacijo. Na ta način učni izidi omogočajo razlikovanje med prvo, drugo in tretjo bolonjsko stopnjo (Ermenč idr., 2016).

Zaključek

V članku smo pokazali, da je uvajanje koncepta učnega izida v izobraževalno prakso izjemno tvegano, še zlasti, če poteka kot uradniški in ne strokovni proces, ki ne upošteva nacionalnih in institucionalnih specifik ter slepo sledi bolj ali manj nedorečenim evropskim smernicam. Hkrati smo utemeljevali, da je koncept učnega izida potencialno lahko produktiven kot kurikularni koncept, vendar le, če je rabljen s kritičnim in strokovnim premislekom in aktivnim odnosom do njegovih značilnosti, kot so vezanost na učnociljno kurikularno načrtovanje, pragmatični koncept znanja, stopenjsko strukturiranost izobraževalnih programov in filozofijo osredinjenosti na študenta. Strokovna, kritična, aktivna in dialoška drža je potrebna tako na ravni regulatorja kot tudi na ravni visokošolske institucije: vodstva, pripravljavcev programa in posameznih učnih načrtov.

Summary

The authors discuss the concept of learning outcomes and critically evaluate its definition, translation into the Slovenian language and its implication for curriculum planning in (higher) education. Methodologically, the article is the impact analysis of the process of Europeanisation on the conceptualisation of learning outcomes in European (higher) education.

Europeanisation is a political and network-based phenomenon that represents the process of forming the EU and is specific element of globalisation. It reflects the complexity of processes that include transnational flows and networks of people,

ideas and practices across Europe, in which European, national and local actors are involved. With the Lisbon Strategy, a direct call for the modernisation of education systems came from the highest level of the EU. The Lisbon Strategy identified lifelong learning as a key factor in the future economic and social development of the EU. A consequence of this has been a greater connection of education policy with economic, social and employment policy and also more cooperation in the field of education.

The article evaluates the impact of the European Qualifications Framework and the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area on the contemporary understanding of learning outcomes. The introductory part of the article includes a presentation of the concept of Europeanisation and its relevance for the Bologna process. The European Qualifications Framework, the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, and the Slovenian Qualifications Framework are discussed. These frameworks are supposed to represent a positive response to the economic and social pressures of globalisation faced by member states, while also contributing to greater employability, comparability and mobility, which are the three leading topics that guide the EU in structuring the European educational space.

The concept of learning outcomes can be interpreted in many different ways; the authors argue that learning outcomes can be understood within the formal education system as one of the key elements in curriculum documents. Their purpose is to set out, in a transparent and comprehensible manner, what knowledge the learner will acquire in the education process and at what level of complexity this knowledge will be. Learning outcomes serve as a guide for the internal and external assessment of knowledge, which aims at ensuring a uniform quality of learning achievements and their comparability. Alternatively, learning outcomes are conceived as stand-alone elements, independent of education programmes and institutions and are subject to economic logic: they derive from economic goals and are closer to the direct needs of the market. Their quality becomes a key issue because it aims to increase competition among learners and institutions.

The authors defend the thesis that the concept of learning outcomes can bring about positive change, providing it is conceptualised as a curriculum concept, approached critically and reflectively vis-à-vis other aspects of curriculum planning, such as goal-

oriented curriculum planning, functional conceptualisation of knowledge, the gradualist structure of study programmes and the student-centred approach. Based on these considerations, the article concludes with a set of recommendations, the purpose of which is to guide decision-makers and curriculum planners in higher education.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in viri

- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. (2005). Pridobljeno s http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/EQFreport.pdf (Dostopno 15. 1. 2020).
- Aamodt, P. O., Frölich, N., in Stensaker, B. (2018). Learning outcomes – a useful tool in quality assurance? Views from academic staff. *Studies in Higher Education*, 43(4), 614–624.
- Alexiadou, N. (2014). Policy learning and Europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. V A. Nordin in D. Sundberg (ur.), *Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field* (str. 123–140). Oxford: Symposium Books.
- Allais, S. (2011a). What is a National Qualifications Framework? Considerations from a Study of National Qualifications Frameworks from 16 countries. *Sodobna pedagogika*, 62(5), 106–124.
- Allais, S. (2011b). Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues. V S. Bohliner in G. Münchhausen (ur.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (str. 145–166). Bonn: BiBB.
- Allais, S. (2014). *Selling out Education: National Qualification Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allais, S. (2017). What does it mean to conduct research into qualifications frameworks? *Journal of Education and Work*, 30(7), 768–776.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.
- Anderson, L. W., in Krathwohl, D. R. (ur.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Biggs, J., in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does, 4th edition*. Maidenhead, Berkshire England: Open University Press.
- Bohlinger, S. (2019). Ten years after: the 'success story' of the European qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 32(4), 393–406.
- Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. (2008). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 32(2–3), 787–799.
- Cedefop. (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dakowska, D., in Harmsen, R. (2015). Laboratories of reform? The Europeanization and internationalization of higher education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17.
- Dreyfus, H. L., in Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Elken, M. (2015). Developing policy instruments for education in the EU: The European qualifications framework for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 710–726.
- Erikson, M. G., in Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303.
- Ermenc, K. S. (2000). Koncepti kakovostnega znanja v pedagoških teorijah. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 44–60.
- Ermenc, K. S. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 37(1), 21–26.
- Ermenc, K. S. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–29.
- Ermenc, K. S., in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 30–50.
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 presidency conclusions*. Pridobljeno s https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Dostopno: 15. 1. 2020.)
- Evropska komisija. (2008). *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- From Berlin to Bergen: Executive Summary of the General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005*. (2005). Pridobljeno s http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/050503_General_rep.pdf (Dostopno)
- Gehmlich, V. (2009). 'Kompetenz' and 'Beruf' in the context of the proposed German qualifications framework for lifelong learning. *Journal of European Industrial Training*, 33(8–9), 736–754.
- Gonzales, J., in Wagenaar, R. (ur.). (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report. Pilot Project – Phase 2*. Bilbao: University of Deusto, University of Groningen.
- Hussey, T., in Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active learning in higher education*, 3(3), 220–233.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Kelly, A. V. (1986). *Knowledge and Curriculum Planning*. London: Harper & Row, Publishers.
- Kennedy, D. (2015). *Pisanje in uporaba učnih izidov. Praktični vodnik*. Ljubljana: CMEPIUS; Maribor: Univerza.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European union and its political power. V M. Milana in J. Holford (ur.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (str. 53–72). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klemenčič, M. (2013). The effects of Europeanisation on institutional diversification in the Western Balkans. V P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 117–138). Bern: Peter Lang.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kotnik, R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 82–99.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lažko več?* Maribor: UM, Filozofska fakulteta Maribor in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač, M. (ur.). (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Center za razvoj univerze: Ljubljana 1992.
- Lawn, M., in Grek, S. (2012). *Europeanizing education. Governing a new policy space*. United Kingdom: Symposium Books Ltd.
- Marentič Požarnik, B. (1979). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

- McBride, V., in Keevy, J. (2010). Is the national qualifications framework a broken promise? A dialogue. *Journal of Educational Change*, 11(2), 193–203.
- Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 29–42.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61(4), 52–72.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: qualifications frameworks in Europe. *European educational research journal*, 16(4), 455–473.
- Mikulec, B., in Ermenc, K. S. (2017). Slovensko ogrodje kvalifikacij: od globalnih trendov in evropskih priporočil do Zakona o slovenskem ogrodju kvalifikacij. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 68–83.
- Mikulec, B., in Ermenc, K. S. (ur.). (2014). *Umešanje slovenskega ogrodja kvalifikacij v evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Možina, T. (2011). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Paris Communiqué. (2018). Pridobljeno s http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Predlog za akreditacijo. (b. l.). Pridobljeno s <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Predlog+za+akreditacijo> (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Proitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.
- Queen Mary, University of London. (b. l.). The Learning Institute: Good Practice Guide on Writing Aims and Learning outcomes. Pridobljeno s <https://academicdevelopment.qmul.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/Aims-and-Outcomes-Guide.pdf> (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem?. *European Integration Online Papers*, 8(16), 1–26.
- Raffe, D. (2011). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj?. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 52–65.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., in Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13.
- Štefanc, D. (2011a). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij (Uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62(2), 6–16.
- Štefanc, D. (2011b). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problem. *Sodobna pedagogika*, 62(1), 100–140.
- Štremfel, U. (2017). Nova oblika vladavine v Evropski uniji in njeni izrazi na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 51–66.
- Svet Evropske komisije. (2017). *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2017 o evropskem ogrodju kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in razveljavitvi Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 23. aprila 2008 o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/sl.pdf> (Dostopno 15. 1. 2020.)
- The European higher education area. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Pridobljeno s http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Dostopno 15. 1. 2020.)
- Vukasinović, M., in Elken, M. (2013). Higher Education Policy Dynamics in a Multi-level Governance Context: A Comparative Study of Four Post-communist Countries. V P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 261–286). Bern: Peter Lang.
- Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Young, M. (2011). Qualifications Frameworks: Some Cautionary Thoughts. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 92–100.
- Young, M., in Allais, S. (2013). *Implementing National Qualifications Frameworks across Five Continents*. London in New York: Routledge.
- Zakon o slovenskem ogrodju kvalifikacij. (2015). Uradni list RS, št. 104 (18. 12. 2015). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6958> (Dostopno 15. 1. 2020.)

Zgaga, P., Teichler, U., in Brennan, J. (2013). Introduction. V P. Zgaga, U. Teichler in J. Brennan (ur.), *The globalisation challenge for European Higher Education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 11–30). Bern: Peter Lang.

Dr. Klara Skubic Ermenc

Izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si
Associate professor, University of Ljubljani, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

Dr. Borut Mikulec

Docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: borut.mikulec@ff.uni-lj.si
Assistant professor, University of Ljubljani, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: borut.mikulec@ff.uni-lj.si