

**Neja Markelj**

## Neskladnosti v bolonjskem kurikularnem načrtovanju študijskih programov

**Povzetek:** Prispevek poskuša opozoriti na nekatere neskladnosti in probleme v kurikularnem načrtovanju študijskih programov v bolonjskem procesu. Avtorica zagovarja Klafkijevo idejo, da temeljno vprašanje kurikularnega načrtovanja ni kaj oz. kako poučevati, temveč zakaj. Tako so v kurikulumu vedno skrite trenutno prevladujoča ideologija in implicitne teorije načrtovalcev kurikuluma, kar se lepo pokaže prav v bolonjskem kurikularnem načrtovanju. Začetnim željam po oblikovanju harmoniziranega evropskega visokošolskega prostora (EHEA) so se pridružile politične in ekonomske težnje Evropske unije. Te namerno ali nezavedno spreminjajo smer kurikularnega načrtovanja, kar pokaže analiza uradnih dokumentov: nekatera uradno sprejeta načela se v konkretnem oblikovanju skupnih okvirov študijskih programov prezrejo ali celo prekršijo. Odprtost kurikulumov na internacionalni ravni in s tem avtonomija univerz se zmanjšujeta s postavljanjem kvalifikacijskih ogrodij. Za izborom učnih dosežkov in kompetenc kot standardov znanja pa se čuti neoliberalistične politične težnje, posledica česar je postopna redukcija univerzitetnega študija na specialistični.

**Ključne besede:** bolonjski proces, kurikulum, učni dosežki, kompetence, avtonomija univerze.

UDK: 378:37.014.5

Pregledni znanstveni prispevek

*Nina Markelj, mlada raziskovalka, Fakulteta za šport, Univerza v Ljubljani*

## Uvod

Evropska unija je nastala z namenom doseči določene politične cilje (portal Evropske unije: [http://europa.eu/index\\_sl.htm](http://europa.eu/index_sl.htm)). Vodilni akterji Evropske unije so prepričani, da članice vsaka zase niso dovolj gospodarsko močne, da bi se uspešno spopadle z velesilami svetovne trgovine. Zato menijo, da morajo nastopati združeno, če hočejo zagotoviti gospodarsko rast in postati konkurenčne večjim gospodarskim silam. V Lizboni so si leta 2000 postavili cilj: ustvariti gospodarsko močan trg, ki bi bil notranje povezan in navzven kompetenten prostor; v desetih letih naj bi Evropska unija postala »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti, z več in boljšimi službami in večjo socialno kohezijo« (portal Evropske unije: [http://europa.eu/index\\_sl.htm](http://europa.eu/index_sl.htm)).

Podrobno so opredelili način doseganja cilja: z razvojem in poenotenjem<sup>1</sup> ali harmonizacijo različnih področij, med drugimi tudi raziskovalne dejavnosti ter izobraževanja in usposabljanja. Pri *vzpostavitvi Evropskega raziskovalnega prostora* (ERA) se uvajajo ukrepi za spodbujanje mobilnosti raziskovalcev in ukrepi, ki bodo v Evropo pritegnili vodilne svetovne znanstvenike in jih tudi obdržali. Za prispevek najpomembnejša strategija pa je vzpostavitev učinkovitega sistema izobraževanja, ki bi bil tesneje povezan z gospodarstvom in bi služil njegovemu razvoju. Evropski visokošolski zavodi so se torej spoprijeli z izzivom *ustvariti Evropski visokošolski prostor* (EHEA), ki bi bil tekmeč drugim delom sveta. To bi seveda pomenilo boljše kakovost, boljše razmere izobraževanja in nadaljnji razvoj znanja, s čimer bi se povečala privlačnost študija za domače in tuje študente.

---

<sup>1</sup> Po Medvešu (2001) gre tu za poenotenje (homogenizacijo) politike in izvedbenih rešitev nekaterih področij na ravni Evropske unije. Vendar je področje izobraževanja z načelom subsidiarnosti izvzeto. Načelo subsidiarnosti, ki je sestavni del Maastrichtske pogodbe, podpisane leta 1992, članicam omogoča, da samostojno odločajo, ali bodo legitimno nastale predloge na ravni Evropske unije vključile v svoj pravni sistem.

S tem namenom se razvija tudi t. i. bolonjski proces, ki predstavlja *harmonizacijo*<sup>2</sup> evropskega visokošolskega prostora. Bolonjski proces se je sicer začel z zamisljivo omogočiti večjo mobilnost študentov med evropskimi državami z oblikovanjem primerljivih in kompatibilnih študijskih programov, vendar pa se je sčasoma in še posebno po libonski strategiji razvil v zelo obsežen proces, katerega pomembnejši cilj je izobraziti sposobno in prilagodljivo delovno silo, ki bo popeljala evropsko gospodarstvo naprej.

Enoten visokošolski prostor je podlaga za gradnjo evropske družbe, temelječe na znanju, vendar zahteva harmonizacija evropskih univerzitetnih študijskih programov ogromno premisleka, dogovarjanj in usklajevanj, saj so razlike v organizaciji dela in vsebinski izpeljavi programov med posameznimi univerzami ogromne. Dogovoriti se je treba, na katerem nivoju oz. nivojih naj bi bili študijski programi usklajeni, kako naj bi bila videti skupna struktura, kateri elementi naj bi bili skupni, kakšni naj bi bili minimalni kriteriji kakovosti in kako naj bi potekala evalvacija.

Tako so ministri, pristojni za visoko šolstvo (v nadaljevanju *ministri*), na ravni Evrope začeli proces kurikularnega načrtovanja, to pomeni, da morajo postaviti teoretska in sistemska izhodišča načrtovanega kurikuluma, se opredeliti, kako natančno bodo začrtali proces izobraževanja, in v skladu s temi odločitvami opisati, določiti sestavine kurikuluma.

V prispevku se bom omejila le na nekatere vidike kurikularnega načrtovanja v bolonjskem procesu. Najprej bom pokazala, da uradni načrtovani kurikulum ni nikoli neodvisen od prevladujočih ideoloških teženj v družbi. Nato pa bom poskušala pokazati, kako ideološko ozadje bolonjskega procesa vpliva na oblikovanje študijskih programov, njihovo praktično izpeljavo ter s tem na vrsto in kakovost znanja.

Prav tako menim, da se konkretno oblikovanje skupnega okvira študijskih programov pomembno razlikuje od uradno dogovorjenih in zapisanih načel bolonjskega procesa prav zaradi politične in ekonomske ideologije o enotni Evropi in drugih implicitnih teorij vseh, ki dejavno sodelujejo v bolonjskem kurikularnem načrtovanju. Poskušala bom pokazati, kako se v poskus harmonizacije evropskega visokošolskega prostora vpletajo politične in ekonomske težnje; priporočila posegajo v »moralno in intelektualno neodvisnost univerz od kakršnih koli političnih in ekonomskih teženj« (Magna Charta Universitatum, 1988, str. 2).

Zaradi ogromne produkcije dokumentov v sklopu bolonjskega procesa sem se omejila na analizo deklaracij in dokumentov, ki so jih sprejeli ministri na rednih dveletnih srečanjih, ter na analizo poročil uradnih bolonjskih seminarjev, ki so obravnavali oblikovanje zunanje in notranje strukture študijskih programov ter zagotavljanje njihove kakovosti.

---

<sup>2</sup> Termin harmonizacija je bil prvič uporabljen v samem naslovu Sorbonske deklaracije (1998): Harmonizacija arhitekture evropskega visokošolskega prostora. V skladu s tem moramo ta termin razumeti v kontekstu poenotenja zunanje strukture visokošolskih sistemov. Kot bomo videli, pa so pozneje začeli tudi s postavljanjem skupnih referenčnih okvirjev na ravni ciljev terciarnega izobraževalnega sektorja in mehanizmov evalvacije programov.

## Izhodišča kurikularnega načrtovanja

Ko načrtujemo kurikulum za določeni vzgojno-izobraževalni program, moramo najprej razjasniti namen vzgojno-izobraževalnega programa (Zakaj?) in kakšne učinke pričakujemo (Kaj?), pri čemer je treba upoštevati značilnosti in okoliščine, v katerih se bo le-ta izvajal in ki so nam na voljo oz. nas omejujejo (Kako?) (npr. specifični dejavnik v visokošolskem prostoru je tesna prepletenost pedagoške in raziskovalne dejavnosti ter avtonomija univerze (Kroflič 1992)).

Če pri kurikularnem načrtovanju ne upoštevamo vseh dejavnikov, ki vplivajo na izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, se lahko zgodi, da program daje drugačne učinke ali se celo izvaja drugače. Primer: zaradi avtonomije univerze kot vrednote akademskega prostora so lahko od zunaj vsiljena ideologija in novi načrti sprejeti samo navidezno, jedro vzgojno-izobraževalnega procesa pa ostane enako.

Različni teoretiki (Kelly 1989, po Krofliču 2002; Kroflič 2002; Možina 2003b) tudi opozarjajo, da ne smemo pozabiti na dinamično naravo izobraževalnega procesa, zaradi česar je dejanski kurikulum lahko precej drugačen od uradnega. Dejavniki, ki sooblikujejo dejanski kurikulum, so povezani z družbeno strukturo in kulturo in delujejo prek institucionalne organiziranosti in osebne strukture posameznikov, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces (pojav t. i. skritega kurikuluma).

Pomembno pa vplivajo tudi vrednote in prepričanja načrtovalcev uradnega kurikuluma. Po Krofliču (2002) temelji nameravani kurikulum na konceptih in prepričanjih različnih pripadnikov družbene in strokovne skupnosti (politiki, raziskovalci in strokovnjaki področja, učitelji, včasih tudi udeleženci izobraževanja). Ti niso eksplicitno zapisani v načrtovanem kurikulumu, vendar so v njem vseeno imanentno navzoči. Mnogi teoretiki (po Krofliču 2002) trdijo, da je pri vsakem načrtovanju kurikuluma prisotna določena ideološka dimenzija, ki pomembno vpliva na smer načrtovanega izobraževalnega procesa.

## Načela in cilji bolonjskega procesa

Oblikovanje EHEA temelji predvsem na dveh dokumentih: Magni Charti Universitatum in Bolonjski deklaraciji. Vsi drugi temeljni dokumenti oz. deklaracije so pravzaprav njuna nadgradnja.

V Magni Charti Universitatum (1988) so se evropski rektorji podpisniki, zavedajoč se pomembne vloge univerz pri kulturnem, znanstvenem in tehnološkem razvoju družb, zavezali k ohranitvi moralne in intelektualne neodvisnosti univerze od kakršnih koli političnih in ekonomskih teženj, ohranitvi humanistične tradicije in vsesplošnosti znanja ter povezanosti poučevanja in raziskovanja.

S Sorbonsko deklaracijo (1998) so se štirje evropski ministri zavezali k (1) harmonizaciji visokošolskih prostorov zaradi boljšega priznavanja drugje pridobljenih kvalifikacij, lažje mobilnosti in zaposljivosti študentov; in (2) k

oblikovanju evropskega visokošolskega prostora, v katerem lahko »nacionalne identitete in skupni interesi delujejo vzajemno ter drugi druge krepijo v prid Evrope, njenih študentov in njenih državljanov nasploh« (Sorbonska deklaracija, 1998, str. 2). Posredno bi to pripomoglo k ustvarjanju Evrope znanja.

Da bi dosegli notranjo in zunanjo primerljivost, so se dogovorili o uporabi skupnega kreditnega sistema in oblikovanju skupnih študijskih programov. Poleg tega se države podpisnice zavežejo tudi k upoštevanju priporočil Lizbonske konvencije (1997), ki govori o medsebojnem prepoznavanju kvalifikacij (razen ob prevelikih odmikih programov). Za nadaljevanje prispevka je pomembno, da poudarim, da ne govorijo o skupnih kvalifikacijskih okvirih, temveč so razlike v izpeljavi programa zaradi tradicije in kulture upoštevane in spoštovane.

Leta 1999 so ministri podpisali deklaracijo (Bolonjska deklaracija, 1999), katere namen sta predvsem promocija in pospešitev gradnje EHEA, ki bi pripomogel k uresničitvi cilja Evropa znanja.

Da bi lahko začeli uresničevati zastavljene cilje, so se zavezali k šestim točkam, ki so jih v naslednjih letih dopolnili na deset (Praški komunike, 2001; Berlinski komunike, 2003; Bergenski komunike, 2005): (1) sistem prepoznavnih [*readable*] in primerljivih stopenj [*degrees*], (2) vzpostavitev tristopenjskega izobraževalnega sistema na dodiplomski in podiplomski stopnji [*cycles*], (3) vzpostavitev kreditnega sistema (kot npr. ECTS), (4) pospeševanje mobilnosti in širšega dostopa do študija, (5) zagotavljanje kakovosti z vzpostavitvijo skupnih kriterijev in metodologije ugotavljanja kakovosti, (6) pospeševanje evropskih razsežnosti v visokošolskem izobraževanju, (7) razširiti idejo vseživljenjskega učenja, (8) vzpostavitev sodelovanja visokošolskih ustanov in študentskih organizacij v bolonjskem procesu, (9) povečati prepoznavnost in privlačnost EHEA ter (10) povezati EHEA in ERA.

## **Kritične točke v procesu harmonizacije evropskega visokošolskega prostora**

### *Oblikovanje enotne zunanje strukture evropskih visokošolskih sistemov*

Čeprav je danes poglavitno vodilo bolonjskega procesa oblikovati prožnejši študij z manjšo stopnjo osipa in ki pošlje diplomante na trg delovne sile v krajšem času (Rustad 2004), je bila sprožilna ideja bolonjskega procesa omogočiti večjo mobilnost študentov z lažjo prepoznavnostjo in priznavanjem opravljenih obveznosti druge (Sorbonska deklaracija, 1998). Zaradi tega je bil prvi korak kurikularnega načrtovanja poenotiti zunanjo strukturo visokošolskih sistemov (Bolonjska deklaracija, 1999). To pomeni, da kurikularno načrtovanje v bolonjskem procesu ne izhaja iz ciljev ali vsebin kot navadno, temveč iz zunanje strukture izobraževalnega procesa, iz skupnih stopenj in študijskih obdobj.

Pozneje so ministri ugotovili, da enotna zunanja struktura ni dovolj niti za vzpostavitev transparentnosti in primerljivosti, kaj šele za spodbudo k oblikovanju kakovostnih visokošolskih programov. Podobno je opozorila tudi

EUA v Trends 2003 (Reichert in Tauch 2003). Zato so začeli oblikovati skupen referenčni okvir kvalifikacij.

### *Oblikovanje kvalifikacijskega ogrodja EHEA*

Že leta 1997 so se z Lizbonsko konvencijo ministri zavezali k medsebojnemu priznavanju kvalifikacij, v Berlinskem komuniqueju (2003) pa k oblikovanju referenčnega okvirja na internacionalni ravni, ki bi omogočal medsebojno primerjavo študijskih programov in kompatibilnost visokošolskih sistemov. Le-ta se mora ujemati z nameni visokošolskega izobraževanja: priprava na trg delovne sile in na aktivno državljanstvo v demokratični družbi, osebni razvoj in razvoj široke in poglobljene baze znanja. Na podlagi skupnega okvira bi jih morali oblikovati tudi na nacionalnih ravneh. Šele to bi omogočilo večjo transparentnost, primerljivost in s tem priznavanje visokošolskih kvalifikacij (Bergan 2003).

Ministri so se strinjali (Report for BFUG, 2004), da je treba večjo pozornost v študijskem procesu usmeriti na posameznika. Potreben čas (mišljeno je število ur predavanj, vaj in drugih oblik dela profesorja s študenti), da študent doseže neko kvalifikacijo, ni odločilen kriterij za opis njene kakovosti, zato naj bi kvalifikacije opisovali s stopnjo obremenitve, stopnjo zahtevnosti, učnimi dosežki in profili (Bergan 2003).

Kot deskriptorji stopenj za EHEA se uporabijo *dublinski deskriptorji*, ki jih je oblikovala neformalna skupina JQI, in sicer za dodiplomsko [*bachelor*], magistrsko [*master*] in doktorsko stopnjo, ter krajši programi na dodiplomski ravni [*short-cycle programmes within the bachelor level*] (JQI, 2004a, 2004b). Oblikovani so kot učni dosežki študijskega programa v obliki splošnih (generičnih) zmožnosti in lastnosti [*attributes*], ki naj bi jih študent pridobil med študijem.

Splošni dublinski deskriptorji, ki se nanašajo na posamezne stopnje v izobraževalnem procesu, obsegajo naslednja področja: znanje in razumevanje, aplikacija pridobljenega znanja in razumevanja, oblikovanje mnenja o stvareh, komunikativnost in učenje spretnosti (JQI, 2004b). Specifični pa obsegajo naslednja področja: kompetentnost na nekem znanstvenem področju, pri raziskovalni dejavnosti, pri načrtovanju, upoštevanje časovnega in socialnega konteksta, sodelovanje in komunikativnost, osnovne intelektualne sposobnosti in znanstveni pristop (JQI, 2004a).

Študijski programi različno razvijajo kompetentnost na prej naštetih področjih, ker so zasnovani drugače; k temu pripomore tudi fleksibilnost študijskih programov, ker si študenti lahko v določenem deležu prosto izbirajo module. Tako lahko že v istem študijskem programu dobimo mnogo različnih profilov.

Podobno nalogo je prevzel tudi *projekt Tuning* (González in Wagenaar (ur.) 2003), ki mu je uspelo v sodelovanju z univerzitetnimi profesorji, diplomanti in delodajalci izločiti 30 splošnih kompetenc in za nekatera predmetna področja tudi predmetnospecifične kompetence. Kompetence so vpeli v kreditni sistem ECTS,

ki so ga naravnali na »različne vidike vedenja in lastnosti, ki se od diplomanta pričakujejo, če ob ustrezni kakovosti institucije investira predvideni obseg osebnega študijskega dela« (Zgaga 2004, str. 96). Govorijo o širši strukturi kompetenc, ki naj bi jo oblikovalci kurikulumov upoštevali: generične, interdisciplinarne, področnospecifične ter predmetnospecifične kompetence (Rustad 2004).

### *Iskanje referenčnih točk za primerljivost in kakovost izobraževalnih sistemov*

Za postavitev skupnega kvalifikacijskega ogrodja so potrebovali referenčno točko primerljivosti in kakovosti. Danes so podlaga skupnega ogrodja splošni, vendar natančno opisani učni dosežki za vsako stopnjo in raven študija za različna področja. Le-ti so tudi oblikovani kot standardi kakovosti (v obliki kompetenc), ki se tudi preverjajo.

Od začetka iskanja tistega, kar bi lahko bila referenčna točka vseh visokošolskih sistemov v Evropi, se je pojavilo ogromno pojmov in terminov, s katerimi so poskušali natančneje opisati visokošolske programe. Preglednica 1 prikazuje opredelitve različnih terminov, ki so uporabljeni v uradnih dokumentih.

<i>Termin</i>	<i>Slovenski prevod</i>	<i>Opredelevitev termina</i>	<i>Dodaten opis in mogoči vplivi na učni proces</i>
Programme specifications	programski opisniki	Dajejo informacije študentom in učiteljem o programu.	So splošni in se nanašajo na celoten študijski program.
Level descriptors	opisniki stopnje	Splošni opisi tistega, kar pričakujemo od študenta po končani študijski stopnji (3 za vsako leto dodiplomske stopnje ( <i>bachelor</i> ) in 2 za podiplomski stopnji ( <i>master</i> in <i>doctorate</i> )).	Angleški izobraževalni sistem jih razvršča na 4 področja: (1) znanje in razumevanje (baza znanja in etična vprašanja); (2) kognitivno-intelektualne sposobnosti (sposobnosti analize, sinteze, evalvacije in aplikacije); (3) prenosljive ključne [transferable key] kompetence (delo v skupini, prepoznavanje in uporaba virov, samevalvacija, upravljanje informacij, avtonomnost, komunikativnost, reševanje problemov); (4) praktične spretnosti (sposobnost aplikacije in avtonomnost pri uporabi naučenih spretnosti).
Subject benchmark statements	predmetni standardi	Standard ali referenčna točka za merjenje in vrednotenje kakovosti študija za posamezno predmetno področje.	Določa, kaj naj bi značilni študent znal z nekega predmetnega področja, ko diplomira.



<i>Termin</i>	<i>Slovenski prevod</i>	<i>Opredelitev termina</i>	<i>Dodaten opis in mogoči vplivi na učni proces</i>
Competences	kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dinamična kombinacija znanja, razumevanja, spretnosti in sposobnosti (po projektu Tuning)</li> <li>– pridobljene sposobnosti in spretnosti in stopnja njihove osvojenosti (po JQI)</li> <li>– učni dosežki nekega študijskega programa oz. tega, kar naj bi bil študent sposoben napraviti na koncu izobraževalnega procesa (po ESIB)</li> </ul>	<p>Po projektu Tuning je razvoj kompetenc cilj izobraževalnih programov. Razdeli jih na splošne, ki so neodvisne od (znanstvenega) področja, ter predmetnospecifične. Obsegajo znanje in razumevanje (področja s teoretičnega vidika), vedeti kako (operativno in praktično znanje) ter vedeti kako biti (vrednote in načini vedenja v nekem socialnem okolju). Kompetence so kombinacija posameznikovih lastnosti (znanje, njegova uporaba, odnos, spretnosti in odgovornosti), ki skupaj opišejo stopnjo obvladanja neke stvari, procesa.</p>
Learning outcomes	učni dosežki <sup>3</sup>	<p>Natančna izjava o tem, kaj pričakujemo od udeleženca v učnem procesu, da bo znal, razumel in/ali bil sposoben prikazati na koncu učnega obdobja, vključno z natančno identifikacijo spretnosti in sposobnosti, ki jih bo udeleženec osvojil po uspešno končanem modulu, enoti ali stopnji.</p>	<p>Učni dosežki povedo zahteve za pridobitev kreditnih točk.</p>

*Preglednica 1: Predstavitev različnih terminov, ki so uporabljeni v dokumentih bolonjskega procesa (povzeto po Adam 2004; González in Wagenaar (ur.) 2003; JQI, 2004b; Moon 2004; <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, 2006)*

<sup>3</sup> Zgaga (2004) prevaja termin learning outcomes v učni izidi, kar je v neposrednem prevodu besede korektno. Vendar glede na spremembo dojemanja učnega procesa od orientiranosti na učitelja (teacher-oriented) na orientiranost na učečega (student-oriented) menim, da je dosežek primernejši prevod. Dosežek pomeni nekaj, »kar je posledica kakega dela, prizadevanja« (SSKJ, 1994), izid pa pomeni »posledico kakega dejanja, poteka« in se razume bolj kot eden izmed možnih izidov. Učeči se nekaj doseže, učitelj pa povzroči neki učinek (tj. pojav, ki nastane zaradi učinkovanja česa/koga na kaj/koga, navadno je to zaželena, pričakovana posledica kakega dela, prizadevanja (SSKJ, 1994)).



V dokumentih je opaziti zmedo glede opisanih terminov, saj nekatera poročila uporabljajo ene, druga druge pojme, ponekod pa celo niso dosledni pri terminologiji. Nekateri termini se vsebinsko med seboj tudi prekrivajo. Vendar podrobnejša analiza pokaže medsebojne razlike in hierarhične povezave. Programski opisniki, deskriptorji stopnje ter predmetni standardi so hierarhično med seboj povezani koncepti – prvi se nanašajo na program, drugi na stopnjo v programu in zadnji na modul, predmet, ki se izvaja na določeni stopnji. Po tej vertikali navzdol se povečuje tudi specifičnost opisnikov, ki postajajo vse natančnejši in vse bolj povezani s specifičnim znanjem predmetnih področij. Drugače pa so vsi trije po svoji naravi deskriptorji (poslovenjeno opisniki), ki navadno niso uporabljeni kot standardi znanja, ker niso vedno objektivno merljivi.

Koncept učnih dosežkov naj bi postal temelj poenotenja izobraževalnih stopenj (Berlinski komunike, 2003), uporabljal naj bi se tako za opis pričakovanega znanja študentov za posamezne predmete, module kot tudi vse vertikalne stopnje študija. Tako se od predmetnih standardov razlikujejo po tem, da se le-ti nanašajo samo na posamezne predmete, medtem ko se lahko učni dosežki nanašajo tudi na študijsko leto, stopnjo in celoten program. Od programskih opisnikov (enako tudi za opisnike stopenj) se razlikujejo v tem, da več povedo o znanju in kompetencah diplomanta, saj učni dosežki naj ne bi bili samo vsota vseh modulov, predmetov študijskega programa, temveč naj bi predstavljali sinergijski izkupiček posameznih delov študijskega programa (Adam 2004).

Koncepta kompetenc in učnih dosežkov pa ni tako lahko razmejiti, ker se v mnogih dokumentih termina vsebinsko prekrivata ali sta celo izenačena. Prav tako ni neke enotne opredelitve obeh konceptov. S tem imajo težave tudi v bolonjskem procesu udeleženi strokovnjaki. Adam (2004; tudi Moon 2004) opozarja, da nekateri zamenjujejo učne dosežke s cilji, predvsem tistimi na operativni ravni, in hkrati pojasnjuje, da so cilji povezani s poučevanjem, medtem ko učni dosežki z učenjem.

Vendar pa je mogoče oblikovati neko smiselno celoto, če bolonjske učne dosežke dojamemo, kot so pri nas v učnih načrtih za osnovno šolo razumljeni in uporabljeni standardi znanja – kaj naj bi vsi učenci znali, dosegli in obvladali po določenem triletju. Podobno pravi tudi Moon (2004), da so učni dosežki minimalni standardi znanja, ki jih morajo doseči vsi.

Učni dosežki so neosebni, ker se kot standardi znanja nanašajo na končan študijski proces (modul, študijsko leto, študijsko obdobje) in veljajo za vse vanj vključene študente. Na drugi strani pa pri kompetencah zaznamo tudi rahel osebni pridih – kompetenca je tisto, kar študent usvoji in postane njegova lastnost – kaj obvlada v nekem trenutku. Kompetence za razliko od učnih dosežkov opišejo tudi stopnjo obvladanja nečesa.

Ker pa so se dogovorili, da bodo učne dosežke oblikovali na podlagi Bloomove taksonomije ciljev (Adam 2004), po kateri so doseženo znanje, spretnosti in sposobnosti razvrščeni v taksonomske kategorije glede na nivo zahtevnosti in razumevanja, se oba koncepta vsebinsko spet prekrijeta. Projekt Tuning se

je odločil učne dosežke načrtovati s kompetencami (po Zgaga 2004), enako pa so zagato rešili snovalci kvalifikacijskih okvirov, ko so po načelu nadgrajevanja prej usvojenega znanja začeli pisati učne dosežke v obliki kompetenc (Adam 2004).

Tudi pri razvoju mehanizmov za zagotavljanje kakovosti študija<sup>4</sup> so prešli tradicionalno razumevanje in se od preverjanja vhodnih elementov (input, tj. npr. število ur predavanj) preusmerili na preverjanje izhodnih elementov (output, tj. npr. doseženi učni izid) (Adam 2004). Kot evalvacijsko metodo uporabljajo *benchmarking* (Hämäläinen, Hämäläinen, Dørge Jessen, Kaartinen-Koutaniemi, Kristoffersen (ur.) 2002), tj. metoda simulacije z linearno optimizacijo stohastičnih spremenljivk, kar v bistvu pomeni medsebojno primerjavo produktov ali učinkov procesa (v tem primeru učinkov študijskega programa) glede na opredeljene standarde.

### Značilnosti kurikularnega načrtovanja v bolonjskem procesu

Po Kellyju (1989; po Kroflič 2002) naravnost načrtovanega kurikuluma pomembno začrta glavno smer izvajanja vzgojno-izobraževalnega programa, od katere se pozneje pojavijo manjši odmiki zaradi nekontroliranih dejavnikov. Tudi Klafki (1988; po Kroflič 2002) je prepričan, da je najpomembnejše pri kurikularnem načrtovanju odgovoriti na vprašanje zakaj, šele nato odgovarjati na vprašanja kaj in kako. Zdi pa se, da se v bolonjskem procesu govori predvsem o zunanji strukturi izobraževalnega sistema in učnih dosežkih oz. kompetencah ter o notranjih in zunanjih mehanizmih zagotavljanja kakovosti. Zelo malo se razpravlja o drugih elementih kurikuluma in o tem, kakšne posledice imajo skupni okviri začetka načrtovanja za druge elemente in učno uspešnost.

Logika zunanje strukture kot izhodišča ni prava. Menim, da bi bilo treba najprej opredeliti, zakaj in kaj želimo (npr. katero znanje in kakšne kakovosti, profil diplomanta), in glede na to določiti, kako bomo prišli do tega. Že med različnimi znanstvenimi disciplinami so tako velike razlike, da je težko verjeti, da prav vsem ustreza zunanja struktura 3 + 2 ali 4 + 1.

Načrtovani kurikulum na internacionalni ravni naj bi bil zaradi načel o avtonomnosti univerz ter spoštovanja kulturnih razlik precej odprt in je res strukturiran samo s priporočili in smernicami. Vendar pa so se zaradi boljše preglednosti in primerljivosti programov pozneje odločili za postavitev skupnega referenčnega okvira, katerega podlaga so splošni, vendar natančno opisani učni dosežki, ki so oblikovani kot preverljivi standardi kakovosti (v obliki kompetenc).

Opaziti je premik od tradicionalno uporabljanih *learning achievements* k *learning outcomes*<sup>5</sup>. Učni dosežki naj bi bili oblikovani na podlagi Bloomove

<sup>4</sup> ENQA je podala predlog standardov Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005), na podlagi katerega so oblikovali Evropske standarde in smernice (European Standards and Guidelines (E4)) (Wagenaar 2006).

<sup>5</sup> Oba izraza se v slovenščino prevedeta kot učni dosežek (glej opombo 1).

taksonomije ciljev in zapisani kot kompetence. Tako naj bi z njimi bolje izrazili vsebino, zahtevnost in stopnjo znanja kot pa samo z *learning achievements*, ki jih univerze uporabljajo sedaj.

V kompetenčno oblikovanih standardih in smernicah za preverjanje kakovosti začutimo vpliv filozofskega pragmatizma in pedagoškega behaviorizma, ki zahtevata konkretne in merljive učinke vzgojno-izobraževalnega programa. Preverjanje le-teh v obliki konkretnih in merljivih nalog je precej lažje in bolj objektivno kot opisovanje atributov, ki so podlaga temu vedenju (Kerka 1998). Posledično je omogočeno objektivno preverjanje znanja študentov in preverjanja kakovosti študijskih programov.

Vendar pa lahko objektivno merimo in preverjamo samo tisto, kar lahko vidimo. To je temeljna ideja behaviorizma: kakšne so reakcije (*output*) glede na zunanje dražljaje (*input*), pri čemer nas ne zanima, kakšni notranji mehanizmi in procesi potekajo in na kaj vse še sovplivamo.

Ljudje nismo stroji, ki bi dajali enoznačne odgovore, temveč razmišljajoča in čustvujoča bitja, ki se na enake dražljaje odzivajo različno. In ne smemo pozabiti, da ravno v tem tiči umetnost poučevanja: kako v posamezniku razvijati še neko drugo dimenzijo kot samo posredovati znanje. Večine splošnih kompetenc pa še ne znamo objektivno meriti, zato lahko predvidimo, da bodo izpuščene pri preverjanju učinkov in s tem kakovosti študijskih programov. Bergan (2003) opozarja, da zato obstaja velika nevarnost, da naredimo korak nazaj: od vzgoje in izobraževanja do treninga.

Podobno opozarja Kotnik (2006): kompetenčni pristop omejuje vplive in učinke vzgojno-izobraževalnega programa. Trditev lahko pojasnimo z večdimenzionalnostjo vzgoje in izobraževanja: prisotnih je mnogo dimenzij, katerih večine ne znamo objektivno preverjati in ocenjevati. Hyland (1993; po Kotnik 2006, str. 15) povzame kritike pedagoškega behaviorizma: »Take težnje zvedejo kompleksne človeške dejavnosti na koščke merljivega obnašanja.« To se vidi v tem, da poskušajo meriti posamezno kompetenco in ne posameznikovega znanjenja in učinkovitosti v kompleksni situaciji (vsota posameznih kompetenc le-tega še ne omogoča), kar je tudi glavna kritika nasprotnikov kompetenčnega pristopa<sup>6</sup> (po Kotnik 2006).

Zavedati se je treba, da od univerzitetno izobraženega posameznika pričakujemo več kot samo doseganje učnih dosežkov, tisto več, kar ga opredeljuje kot intelektualca. Tu vstopi tradicionalno razumevanje univerze kot okolja z akademskimi vrednotami, ki pomembno sooblikujejo družbo (Markelj, Kugovnik, Majerič 2005a, 2005b), zato se mora vsaj del takšnega razumevanja pri preoblikovanju evropskega visokošolskega prostora ohraniti.

---

<sup>6</sup> Chomsky (Phillips in Tan 2005) je postavil na področju lingvistike teoretični model »kompetenca – performanca«. Po integraciji koncepta v sociološke in sociolingvistične teorije, s tem pa tudi v pedagogiko, kompetenco razumemo kot »potencial, zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive, vrednotno naravnost, kar ji daje značaj visoke stopnje posplošenosti, visokega transfera. Performanca pa je le aktualna raba kompetence, reagiranje v konkretni situaciji« (Medveš 2006, str. 19). Glede na Chomskyjev model pride v bolonjskem procesu od redukcije kompetence na njeno praktično izvedbo – performanco.

Drugače razumljeni učni dosežki posledično povzročijo tudi spremembo v dojemanju učnega procesa – iz orientiranosti na učitelja [*teacher-oriented*] (kaj učitelj želi) v orientiranost na učečega se [*student-oriented*] (kaj učeči se doseže).

Orientiranost na učečega se spremeni tudi razumevanje obremenitve študenta, ki se jo sedaj razume kot število vseh ur, ki jih povprečni študent potrebuje, da uspešno opravi vse zahteve oz. doseže predvidene učne dosežke. Tu se pojavi vprašanje, kaj je povprečni študent. V bistvu je to imaginarni opis, ki ga lahko prosto spreminjamo. Premisliti je, ali se za opisom povprečnega študenta kot bolj sposobnega, kot v resnici je večina študentov, skriva težnja po skrajšanju študija. Ob tem se lahko še vprašamo, ali morda ne želimo zmanjšati obsega ur obstoječih predmetov pod pretvezo prenosa dela odgovornosti za svoje znanje na študenta, da opravi več samostojnega dela doma.

Načrtovanje visokošolskih programov pred bolonjskim procesom je temeljilo predvsem na vsebinsko oblikovanih ciljih, poudarjeni so bili pristopni pogoji, trajanje študija, predmetnik z urami in vsebino (teme, teorije ipd., ki jih mora študent usvojiti) ter predavatelji. Obremenitev študentov se šteje kot število ur v stiku s predavatelji. Zato lahko tehniko načrtovanja označimo kot učnosnovno s primesmi učnociljnega (Kroflič 1992).

Na drugi strani je tehniko načrtovanja v bolonjski prenovi težko opredeliti. Orientacija na učečega postavlja v središče njegove potrebe ter poskuša vplivati na njegov osebni razvoj in potencialov, kar so značilnosti procesno-razvojnega načrtovanja (Kroflič 2002). Vendar je bilo kot prvo izhodišče načrtovanja postavljena zunanja struktura študijev in kot drugo kvalifikacije (znanje, kompetence, sposobnosti in spretnosti) oz. učni dosežki, zapisani v obliki kompetenc. To pa je značilnost učnostilnega načrtovanja [*skills-based planning*], ki poudarja razvoj različnih učnih strategij, ki omogočajo posamezniku samostojnost in odgovornost do lastnega razvoja (po Kroflič 1992).

Orientiranost na učečega predvideva njegovo sodelovanje pri oblikovanju individualnega študijskega programa: »Obstaja težnja, da se oblikuje študijske programe tako fleksibilne, da bo študent sam kombiniral predmete z različnih področij, kakor bo želel glede na boljše zaposlitvene možnosti, osebni interes ali kateri drugi razlog.« (Bergan 2003, str. 7)

Takšno individualno sestavljanje študijskih programov lahko vodi do zmede – kaj je še prepoznavno kot neka kvalifikacija in kaj še dosega določeno kakovost? Bergan (2003) na to odgovarja, da so mogoče tri vrste legitimnih modulov, ki oblikujejo kvalifikacijski profil diplomanta:

- predmeti/moduli, ki so neposredno povezani s študentovo specializacijo;
- predmeti drugih področij, ki so z izbrano specializacijo delno povezani in so namenjeni za širitev pogleda študenta na svoje področje;
- predmeti, ki niso povezani z izbrano specializacijo, vendar širijo študentovo obzorje, vplivajo na njegov osebni razvoj in razvoj generičnih kompetenc.

Vendar pa je treba opredeliti, kolikšen delež lahko dosegaajo predmeti 2. in 3. tipa ter kakšne zahtevnosti so lahko, da ne bo prihajalo do neprepoznavnih

kvalifikacij. Za univerze/fakultete bo zelo težko povleči mejo med predmeti, ki podpirajo osnovno specializacijo, in predmeti, ki niso povezani z njo.

Na višjih stopnjah je lahko samostojno odločanje in sestavljanje študijskega programa mogoče, zagotovo pa ne more biti v prvem študijskem obdobju, saj študenti še nimajo dovolj potrebnega znanja. Zato je treba paziti, da študentje postopoma v študijskih obdobjih prevzemajo odgovornost za svoje učenje; tako postanejo dovolj kritični in samostojni pri usmerjanju svojega študija.

Menim, da bo tu treba študentom, vsaj na prvi stopnji, pomagati (npr. poklicno-studijsko svetovalna služba), kar je seveda naloga visokošolskih zavodov. Obstaja pa tudi možnost oz. nevarnost, da posamezni visokošolski zavod omeji svobodno izbiro in omeji izbor dovoljenih izbirnih predmetov. S tem pa sta kršeni bolonjski načeli: (1) da študenti sooblikujejo študijski program in (2) da se del odgovornosti za študij prenese na njih same.

### Še nekaj problemov in nevarnosti ...

Heerens (Rustad 2004) opozori, da bi moral študij študentom omogočati pridobitev uravnoteženega znanja med širokim in specialističnim ter prenosljive [*transversal*] spretnosti in znanje (kako se učiti). Kasevich (Rustad 2004) dodaja, da niti dublinski deskriptorji niti druga relevantna literatura ne poudarjajo dovolj razvoja kreativnega mišljenja in da današnji izobraževalni sistem proizvaja posameznike, ki lahko rešujejo le značilne probleme, vendar pa ne znajo oblikovati novih rešitev in idej.

Zanimiv je ruski problem in odgovor evropskih strokovnjakov nanj (Rustad 2004): ruski dodiplomski programi imajo predpisan sklop humanističnih predmetov, ki so namenjeni razvijanju kritičnega mišljenja in nekaterim splošnim kompetencam. To povzroča težave pri primerjavi programov z drugimi univerzami, zato so jim na seminarju predlagali, naj ta sklop predmetov – ukinejo. Na istem seminarju so predlagali, da sta potrebna kulturna sprememba v visokem šolstvu in okrepljeno sodelovanje z gospodarskimi institucijami, da bi lahko visokošolski programi oblikovali takšne diplomante, kakršne potrebuje gospodarstvo s hitrimi spremembami.

Zaposljivost diplomantov je res pomembna, zato je treba izboljšati sodelovanje z gospodarstvom. Vendar Laval (2005) opozori, da je sodobna šola razumljena kot podjetje, ki mora upoštevati prisilo trgov: njena naloga je ustvarjanje človeškega kapitala – kombinacija poklicnih kompetenc ter nekaterih osebnostnih in moralnih lastnosti, ki dokapitalizirajo podjetje. Tako so predstavljene in razumljene tudi generične kompetence oz. kvalifikacije. Vendar pa ko iz njih izpeljejo konkretno kvalifikacijsko ogrodje, ugotovimo, da so se prvotni cilji kurikularnega načrtovanja nekoliko spremenili. Zaradi učnih dosežkov, temelječih na Bloomovi taksonomiji, da so lahko preverljivi in merljivi, oblikovanje kvalifikacijskega okvira sprejema samo merljive kompetence, izogne pa se nemerljivim splošnim, kot so npr. osebnostni razvoj, vrednotni sistem ipd. Nekateri kritiki zagovarjajo stališče, da pojav takšnega pristopa ni naključen,

saj gre za ekonomske vplive: z degradacijo izobraževanja na trening se hitreje in ceneje dobi dobro usposobljeno in vodljivo delovno silo (Jackson 1994; po Kerka 1998). Tu je nakazan velik ideološki odmik od tradicionalnega razumevanja visokega šolstva, ki daje poudarek na akademskih vrednotah.

Toda tu se pojavi vprašanje: Ali je mogoče oblikovati takšne študijske programe, ki bi v krajšem času študentom hkrati dali široko in specialistično znanje, a hkrati tudi praktično znanje in izkušnje? Kako potem zagotovimo doseganje nekaterih bolonjskih ciljev (prilagodljivost, kritičnost in druge splošne kompetence), če naj bodo vsi predmeti/moduli neposredno povezani z želeno kvalifikacijo? Kako lahko v krajšem času študenti dosežejo po taksonomski ravni višji nivo znanja? Ena izmed rešitev bi bila poostritev vstopnih kriterijev v visokošolske programe (kar pa je v nasprotju z ideologijo bolonjskega procesa, ki podpira množičnost – odprtost vsem) ali pa kompatibilno reformirati tudi osnovnošolski in srednješolski sistem.

V zvezi s tem pa se postavi še eno vprašanje: Kako lahko postavimo zahtevo po enaki zunanji formi (tu sta mišljena čas študija in raven zahtevnosti), če pa so že osnovnošolski in srednješolski izobraževalni sistemi po Evropi drugačni tako po trajanju, nivoju zahtevnosti kot po pričakovanih dosežkih? Družba mora poskrbeti, da je njen izobraževalni sistem smiselno zaokrožen in nepretrgan, od tod tudi izvirajo razlike med visokošolskimi sistemi po Evropi. Dejstvo je, da je znanje dijakov po dokončani srednji šoli različno tako po kakovosti kot vsebini, vrsti znanja ipd. Te razlike lahko povzročijo težave pri mobilnosti zaradi šibkega ali pa samo drugačnega znanja nekaterih študentov. Rešitev bi lahko bila ta, da se univerzam pusti proste roke pri določitvi trajanja študija na prvi stopnji (gre za zunanjo strukturo), kajti določen čas je potreben, da se razlike v znanju izenačijo. Postaviti je treba samo končne učne dosežke – raven znanja, spretnosti in sposobnosti po končani stopnji študija.

Toda če se lotimo prenove izobraževalnih sistemov zaradi internacionalne politike in ekonomije, potem se je treba zavedati, da bo v nekaterih državah nastalo razhajanje med srednješolskim in visokošolskim izobraževalnim sistemom (tj. neuskklajenost v kurikularnem načrtovanju na primarni, sekundarni in terciarni ravni), ki ga bo treba premagati tako, da se bo srednješolski sistem prilagodil, le-temu pa pozneje še osnovnošolski. Nevarnost te verižne reakcije pa je v tem, da bi se celoten izobraževalni sistem po Evropi uniformiral, s čimer Evropa lahko izgubi svojo raznolikost.

## **Načelo avtonomnosti ter moralne in intelektualne neodvisnosti univerze**

Avtonomnost univerze, tj. da deluje po svojih pravilih, je njen zaščitni znak že vse od njenega nastanka. Sonja Kump (1994) pojasnjuje, da je avtonomnost univerze tem manjša, kolikor bolj mora delovati v skladu z zunanjimi zahtevami. Njen obseg je bil vedno odvisen od porazdelitve družbene moči ter od političnih in ekonomskih teženj.



Sčasoma, konkretnije z začetkom industrijske revolucije, je univerza poleg tradicionalne vloge (tj. prenašanje (splošnega) znanja in kulturne tradicije) dobila še vlogo pripravljalka na poklicno življenje (specializirano znanje). Od takrat se bojuje s »ciljnim dualizmom«, kakor ga poimenuje Kroflič (1992, str. 85), »med zahtevami poklica ter zahtevami po lastni reprodukciji akademskih znanstvenih in umetniških kadrov«. To je prav lep primer vprašanja temeljnega smotra visokošolskega študija oz. iskanje odgovora na vprašanje ZAKAJ, kot pravi Klafki (1988, po Kroflič 2002).

Zaradi finančne podpore, ki jo je dajala družba, univerza ni mogla zavračati družbenih potreb po izobraževanju specialistov, hkrati pa je želela ohraniti tradicionalne akademske vrednote. Zato so univerze poskušale ohraniti svojo avtonomijo. Saj če bi se univerza odrekla svojim akademskim vrednotam, si ne bi več zaslužila imena *univerza* (po Kump 1994).

Načelo avtonomije univerze ter njene moralne in intelektualne neodvisnosti od kakršnih koli političnih in ekonomskih teženj so rektorji nekaterih evropskih univerz podpisali z Magno Charto Universitatum (1988). Ministri so se ga zavezali spoštovati, saj »/.../ zagotavljata, da se sistemi visokega šolstva in raziskovanja nenehno prilagajajo spreminjajočim se potrebam, družbenim zahtevam ter novim znanstvenim spoznanjem /.../« (Bolonjska deklaracija, 1999, str. 1). Vendar pa se to načelo prekrši večkrat, z istim dokumentom vred – Bolonjsko deklaracijo.

Prvič, čeprav so bili predstavniki predhodnic EUA (European University Association) navzoči na uradnem sestanku, so Bolonjsko deklaracijo podpisali ministri, in ne rektorji evropskih univerz, to pomeni, da je bil podpisan *medvladni dokument* o skupnem sodelovanju v visokem šolstvu. Ker torej celotno kurikularno prenavo evropskih visokošolskih sistemov vodijo zahteve evropske politike in družbe v smeri razvoja Evrope kot družbe znanja, se pod bolonjskim kurikularnim načrtovanjem razvija sistemski kurikulum, saj izhaja iz družbe in družbenih zahtev in je posledično ideološko obarvan (Lunenberga 1991; po Pečjak in Košir 2002).

Drugič, ministri so na koncu Bolonjske deklaracije (1999, str. 2) zapisali, da »pričakujejo, da bodo univerze odgovorile takoj in pozitivno ter dejavno pripomogle, da bodo njihova prizadevanja uspešna«. Ker so javne univerze finančno odvisne od državnega financiranja, je pričakovati, da se bodo prostovoljno odločile za visokošolske reforme. Vendar pa se je treba zavedati, da od zunaj vsiljena ideologija lahko povzroči samo navidezno strinjanje izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, jedro procesa pa se ne spremeni.

Prav tako je glede spoštovanja neodvisnosti in avtonomije univerz sporna šesta točka Bolonjske deklaracije, ki govori o vpeljevanju »evropskih razsežnosti« (Op. a.: Tu je mišljena evropska kultura, ideje o evropski skupnosti ipd.) tudi s kurikularnimi spremembami, kar pa pomeni ideološko-politični poseg v neodvisnost univerz.

Ker je eno izmed načel bolonjskega procesa ohranitev kulturne raznolikosti tudi v visokošolskem izobraževanju, morajo snovalci kurikuluma pustiti državam podpisnicam precej avtonomije, da lahko v skupno zasnovane okvirje vpletejo



narodne posebnosti, to pa je pravzaprav pravica javnih univerz do avtonomije. Zato so nameravani kurikulum na internacionalni ravni načeloma strukturirali samo s priporočili in bi moral biti precej odprt.

Vendar pa so se ministri ob podpisu tudi odločili, da bodo postavili konkretne skupne okvire, s katerimi bi dosegli večjo stopnjo primerljivosti. Čeprav so opozorili, da referenčni deskriptorji ne smejo neposredno definirati kurikulumov in je oblikovanje le-teh avtonomija univerz (Leegwater in Vercruysee 2002), pa kljub temu postavljen kvalifikacijski okvir pomeni precejšen poseg v avtonomijo ter moralno in intelektualno neodvisnost univerz, ker v veliki meri narekuje kaj in kako. Na začetku velika odprtost kurikulumov na mednacionalni ravni (oz. drugače povedano obseg avtonomije univerz oz. velikosti njihovega manevrskega prostora v kurikularni reformi študijskih programov) se tako prek oblikovanja skupnega kvalifikacijskega okvirja ter skupnih standardov in mehanizmov zagotavljanja kakovosti študija postopoma zmanjšuje.

## Sklepna misel

Razumevanje bolonjskega procesa kot povprečevanje<sup>7</sup> študijskih programov zaradi primerljivosti visokošolskih sistemov v evropskem prostoru je v nasprotju z razumevanjem akademske svobode in prvim načelom Magne Charte Universitatum (moralna in intelektualna neodvisnost od politike in ekonomskih tendenc). Ravno evropska politika in ekonomija pa sta sprožili bolonjski proces v takšnem obsegu, kot poteka danes.

Bolonjski proces je prinesel marsikatero svežo zamisel in zanimivo rešitev, vendar postavljanje časovnih rokov in hitenje s kurikularnimi reformami ni v redu. Pozitivno je, da so se odločili univerzitetne programe posodobiti in natančneje določiti, vendar menim, da bi bilo treba marsikatero stvar še enkrat premisliti.

Ena izmed prednosti Evrope, kot je razumljena tudi v uradnih dokumentih bolonjskega procesa, je bogata raznolikost narodov. Če želimo različnost v EHEA obdržati, potem moramo paziti, da ne bodo nacionalni kvalifikacijski okviri oblikovani po enakem kopitu – enakem kvalifikacijskem okviru za EHEA, kar se lahko kaj hitro zgodi ob nekritičnem prevzemanju. Obstaja nevarnost prevelike uniformnosti nasproti željam po ohranjanju tradicionalne raznovrstnosti in razlik.

Še posebno velika nevarnost nekritičnega prevzemanja že oblikovanih skupnih referenčnih okvirjev pa je za pozneje pridružene podpisnice bolonjskega procesa, ki morajo v precej krajšem času (nekateri tudi za polovico krajšem) opraviti ravno tako velike kurikularne reforme v visokem šolstvu. Opazimo lahko, da so med visokošolskimi sistemi pozneje pridruženih držav precej večje

---

<sup>7</sup> Vse univerze – odlične, dobre, povprečne in slabe, takšne in drugačne – si sedaj prizadevajo za enotni standard kakovosti in prilagajajo svoje študijske programe evropski šabloni. Zato izraz povprečevanje – gre za zmanjševanje razlik med univerzami.

razlike med starim visokošolskim sistemom in želenim evropskim kot pa pri prvih podpisnicah, saj so slednje začele z manjšimi reformami v tej smeri že mnogo prej (npr. Velika Britanija). Tako da morajo nove podpisnice vložiti precej več truda, in to v krajšem času. Prav zaradi tega obstaja bojazen, da bodo v naglici kratko malo prevzele že oblikovan referenčni okvir, ki ga ne bodo dovolj prilagodile svoji tradiciji, značilnostim, izkušnjam in potrebam. Na nas je, kako bomo izkoristili priložnost – ali bomo nekritično prevzemali tuje zamisli ali pa bomo ob razvoju ohranili tudi tradicionalno vlogo univerze kot prenašalke neodvisnega znanja in moralno-vrednotnega stebra družbe.

## Literatura

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implication for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. UK Bologna Seminar 1.–2. July 2004. Edinburg, Scotland: Heriot-Watt University. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>, dostopno tudi na <http://www.scotland.gov.uk/publications/recent.aspx>.
- Bergan, S. (2003). Qualification structures in Higher Education in Europe. Danish Bologna Seminar, 27.–28. marec 2003, København. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Bergenski komunikacije. Evropski visokošolski prostor – doseganje ciljev (2005). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Berlinski komunikacije. Realising the European Higher Education Area (2003). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Bologna Follow-up Group (2005). From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Bergen, 19–20 May 2005. Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2004). A framework for qualifications of the European higher education area. Pridobljeno 8. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: ENQA. Pridobljeno 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>.
- Hämäläinen, K., Hämäläinen, K., Dørge Jessen, A., Kaartinen-Koutaniemi, M., Kristoffersen, D. (ur.) (2002). Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2. Helsinki: ENQA. Pridobljeno 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.enqa.eu/files/benchmarking.pdf>.
- JQI (2004a). Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. Pridobljeno dne 12.5.2006 s svetovnega spleta: [http://www.jointquality.org/content/descriptors/AC\\_English\\_Gweb.pdf](http://www.jointquality.org/content/descriptors/AC_English_Gweb.pdf).
- JQI (2004b). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.jointquality.org/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>.

- Kerka, S. (1998). Competency-based education and training. Pridobljeno 27. 8. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.calpro-online.org/eric/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>.
- Kotnik, R. (2006). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja & izobraževanje*, 37, št. 1, str. 12–19.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kump, S. (1994). Akademska kultura. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Laval, C. (2004). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Leegwater, M., Vercruysee, N. (2002). Working on the European Dimension of Quality. Conference report, 12.–13. marec 2002, Amsterdam. Pridobljeno 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Lizbonska deklaracija. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher education in the European region (1997). Pridobljeno dne 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Maastichtska pogodba (1992). Treaty on European Union (92/C 191/01). Pridobljeno 15. 8. 2006 s svetovnega spleta: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.
- Magna Charta Universitatum (1988). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Markelj, N., Kugovnik, O., Majerič, M. (2005a). The connection between university sport and academic culture. Neobjavljeni prispevek na konferenci FISU-CESU, 12–15. avgust 2005, Ege University, Izmir, Turkey.
- Markelj, N., Kugovnik, O., Majerič, M. (2005b). The role of university sport is much more important than we think. V: Milanović, D. (ur.), Prot, F. (ur.). 4th International Scientific Conference on Kinesiology »Science and Profession – Challenge for the Future«, Opatija, Croatia, September 7–11, 2005. Science and profession – challenge for the future: proceedings book, str. 738–740. Zagreb: Faculty of Kinesiology, University of Zagreb.
- Medveš, Z. (2001). Evropa in šolstvo (Uvod k tematskemu delu). *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 6.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja & izobraževanje*, 37, št. 1, str. 19–21.
- Moon, J. (2004). Linking levels, learning outcomes and assesment criteria. UK Bologna Seminar, 1.–2. julij 2004. Edinburg, Scotland: Heriot-Watt University. Pridobljeno 12. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Možina, T. (2003a). Izvedbeni kurikulum – teoretska izhodišča. V: Mohorčič Špolar, V. A. (ur.). Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikuluma v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih – končno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 26. 4. 2006 s svetovnega spleta: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/evalvacija/2001/mohorcic\\_spolar.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2001/mohorcic_spolar.pdf).
- Možina, T. (2003b). Kakovost v izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Philips, J., Tan, C. (2005). Competence, Linguistic. *The Literary Encyclopedia*, 19.7.2005. The Literary Dictionary Company. Pridobljeno 13. 4. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.litencyc.com>.

- Portal Evropske unije. Pridobljeno 25. 4. 2006 s svetovnega spleta: [http://europa.eu/index\\_sl.htm](http://europa.eu/index_sl.htm).
- Praški komunike. Towards the European Higher Education Area (2001). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Projekt Tuning. Tuning Educational Structures in Europe. Pridobljeno 23. 4. 2006 s svetovnega spleta: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- Reichert, S., Tauch, C. (2003). Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area. Pridobljeno 17. 5. 2006 s svetovnega spleta: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/0307TRENDS\\_III.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0307TRENDS_III.PDF).
- Rustad, S. (poročevalec) (2004). Bachelor's Degree: What is it? Bologna Follow-up Seminar, 25.–26. november 2004, St. Petersburg State university, Rusia. Pridobljeno 10. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.
- Sorbonne Joint Declaration (1998). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999). Pridobljeno 4. 5. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Wagenaar, R. (2006). European and National Qualification Frameworks and the Contribution of Tuning. Poročilo na seminarju Curricular Reform Taking Shape; Learning Outcomes and Competencies in Higher Education. Pridobljeno dne 13. 5. 2006 s svetovnega spleta: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&Itemid=59&subcat=12&catid=20&limitstart=0&limit=5](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&subcat=12&catid=20&limitstart=0&limit=5).
- Zgaga, P. (2004). Bolonjski proces: Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.

MARKELJ Neja

## INCONGRUENCE IN THE BOLOGNA CURRICULAR PLANNING OF STUDY PROGRAMMES

**Abstract:** The article tries to show a certain incongruence and problems in the curricular planning of study programmes in the Bologna process. The author advocates Klafki's idea that the basic issue of curricular planning is not what or how to teach, but why. Thus, the curriculum always embeds the currently prevailing ideology and implicit theories of the curriculum designers, which is well shown in the Bologna curricular planning. The initial desires to design a harmonised European Higher Education Area (EHEA) were joined by the political and economic aspirations of the European Union. The latter intentionally or unwarily change the direction of curricular planning, which is shown by the analysis of official documents: in the specific formulation of common frameworks of study programmes, certain officially adopted principles get overlooked or even breached. The openness of curricula at the international level and thus the autonomy of universities are being reduced through the setting up of qualification structures. One can sense political aspirations behind the selection of school results and competencies as knowledge standards, resulting in a gradual reduction of university studies to specialist studies.

**Keywords:** Bologna process, curriculum, school results, competencies, autonomy of the university.