

Rudi Kotnik

Problemi uvajanja učnociljnega kurikula: predpostavke in implikacije

Povzetek: Namen prispevka je pojasnitev temeljnih pojmov učnociljnega kurikula in iz tega izhajajoč kritičen razmislek o konceptualnih vprašanjih, ki se pojavljajo, preden se lotimo načrtovanja kurikula in njegovega izvajanja. Prispevek se s pomočjo Rossovega modela kurikula osredotoči na analizo prenašanja učnociljnega kurikula v naše razmere. Na podlagi tega lahko ugotovimo, da je en vidik problemov našega izobraževanja, ki se kažejo tako z uvajanjem bolonjske preнове kot tudi z uvajanjem vzporednih procesov, najprej v nejasnem izvornem konceptu (kompetenčnega pristopa) in nato v uvajanju učnociljnega kurikula (kot cilja) z učnosnovnimi sredstvi.

Ključne besede: cilji, učni dosežki, kompetenca, kurikulum

UDK: 37.091.2

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Rudi Kotnik, docent, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: rudi.kotnik@guest.arnes.si

Uvod

Ko se lotevamo vprašanj o tem, kakšno znanje naj usvojijo predšolski otroci, učenci, dijaki in odrasli državljani ter kakšno znanje potrebujejo vzgojitelji in učitelji, pa tudi vprašanj o tem, kako kakovostno izvajati kurikulum, in o tem, ali so cilji v navedenih kurikularnih dokumentih jasno zapisani in oblikovani tako, da omogočajo pridobiti kakovostno znanje, se je smiselno soočiti s še bolj temeljnimi vprašanji, ki zadevajo predpostavke tako zastavljenih vprašanj, predvsem pa samih temeljnih pojmov. Zato je namen tega prispevka pojasnitev temeljnih pojmov učnocijnega kurikula in iz tega izhajajoč kritičen razmislek o konceptualnih vprašanjih, ki se pojavljajo, preden se lotimo načrtovanja kurikula in njegovega izvajanja. S pomočjo Rossovega modela kurikula, ki je zanimiv zaradi nazornosti in vključevanja političnega vidika, se bomo tako osredotočili na analizo prenašanja učnocijnega kurikula v naše razmere.

Izhodišča za razumevanje kurikula

Če v različnih pojmovanjih kurikula iščemo nek skupni imenovalac kot izhodišče, bi ga verjetno lahko našli v treh temeljnih konceptih kurikula, o čemer je pri nas pisal že Kroflič, ki za naše razmere prikaže podlago konceptualnega okvira kurikula in razlikuje med:

- *učnosnovnim* načrtovanjem, kjer sta izhodišče in poudarek na vsebini,
- *učnocijnim* načrtovanjem, kjer sta izhodišče in poudarek na ciljnih, ter
- *procesnorazvojnim* načrtovanjem, kjer je izhodišče tisto, kar prispeva k razvoju osebnotnih potencialov učenca (Kroflič 2002, str. 170).

To razlikovanje je skladno tudi z analizo, ki jo ponuja Ross, in je precej razširjeno, saj ga uporabljajo tudi drugi avtorji (Ross 2000). Ross pri tem omenja avtorje, kot so Blyth, Skilbeck, Lawton, Goodson in Golby, ter na podlagi historične in empirične analize vsako od kurikularnih strategij postavi v vsakokratni

zgodovinski, politični, ideološki in izobraževalni kontekst (le-ta je sicer vezan na nižje stopnje izobraževanja britanskih razmer), pri čemer ga zanimajo tako medsebojni odnosi teh strategij kot tudi načelne predpostavke (prav tam, str. 98). Slednje vidi kot filozofska načela, ki so v temeljni nameri in procesih posameznih modelov kurikula.

V *učnosnovnem* oziroma tradicionalnem humanističnem kurikulu Ross poleg deklariranih vrednot in temu ustreznih znanih učinkov vidi tudi dejstvo, da je na njem temelječe izobraževanje tudi proces iniciacije, v katerem učenca pripeljemo do tega, da skrbi za »relevantno« znanje. Relevantnost je seveda ideološko pogojena, ena od njenih posledic pa je tudi stroga hierarhija predmetov, klasifikacija na discipline in posledična delitev na oddelke z medsebojno konkurenčnostjo (prav tam, str. 110). Avtor ugotavlja, da predmetni oddelki za ohranjanje *statusa quo*¹ ali vzpon na lestvici »uporabijo kateri koli trenutno razpoložljiv izobraževalni ali politični diskurz« (prav tam). Kot značilnost takega izobraževanja, ki je bolj v ospredju kot v ostalih dveh modelih, Ross ugotavlja transmisijo vednosti (prav tam, str. 106), ki pa poleg »klasične« in »humanistične« vzgoje skrbi tudi za simbolni družbeni nadzor (prav tam, str. 101) in temu ustrezno reprodukcijo sistema in vrednot (prav tam, str. 81–96). Vendar pa tudi ta kurikulum vsebuje elemente koristnosti, kar pomeni, da meje z učnociljnim modelom niso tako jasne. A Ross načelno razliko med tema dvema modeloma vseeno vidi v filozofskem načelu, ki je v temelju učnociljnega kurikula in se kaže v njegovi koristnosti ter instrumentalni² nameri (prav tam, str. 115). *Učnociljni kurikulum* (gl. tudi Kroflič 2002, str. 167–184) je v svojem temelju, ki ga Ross povzema po Tylerju, zelo preprost: »Jasno definiraj rezultat izobraževanja in stori to v terminih specifično želenega obnašanja, ki se pričakuje ob zaključku izobraževalnega procesa, in s tem bo definiran tudi kurikulum kot sredstvo za doseg tega cilja.« (Ross 2000, str. 118)

Zagovorniki tega modela se sklicujejo na ekonomsko ali družbeno korist, v političnem smislu pa Ross v soglasju z drugimi avtorji ta model kurikula povezuje z novo desnico osemdesetih let, ki se je v Angliji in Walesu polastila kurikula in leta 1988 z zakonom uvedla številne in pomembne spremembe s posledicami. Po mnenju Kellyja so posledice te, da se je izobraževanje začelo obravnavati kot potrošniško naravnano »industrijo« in je tako šolski sistem namesto na kooperativnosti temeljil na konkurenci. Uveljavil se je mit merljivosti učnih dosežkov in s

¹ Pri nas se je za to uveljavil izraz »imperializem strok«, ki ga srečamo ob vsakokratni kurikularni prenovi ali kateri koli drugi podobni situaciji (organi odločanja itn). Primer: »Zlasti jasen je dr. Justin. V našem šolstvu, pravi, obstajajo centrifugalne sile, ki poskušajo osnovno šolo razgraditi na posamezne discipline in jih obenem napihnniti. Ti pritiski prihajajo s fakultet oziroma od posameznih strok, ki poskušajo na tak način svojim diplomantom zagotoviti dovolj ur. 'In ker si vsaka stroka učni načrt zamisli po svoje, so ti nekakšni strogo varovani vrtilčki, med predmeti pa tako nastajajo zidovi, v katere nato s tako imenovanimi medpredmetnimi povezavami vrtajo luknje, namesto da bi od začetka delali skupaj.' Nič čudnega ni zato, da naši učni načrti skupaj štejejo kakšnih 1200 strani, v Skandinaviji pa med 150 in 200.« (Ivelja 2011; glej tudi Medveš 2010a)

Zanimiva je zdajšnja situacija bolonjske preнове, kjer se zgoraj omenjeno pravilo potrjuje: osebna izkušnja v tem procesu me prepričuje, da ima *status quo* (predmeta, discipline, oddelka) prednost pred temeljnimi cilji bolonjske preнове.

² Instrumentalizem: kurikulum, ki razvija specifičen produkt, kot je razvoj usposobljene delovne sile (What ideologies ... 2011).

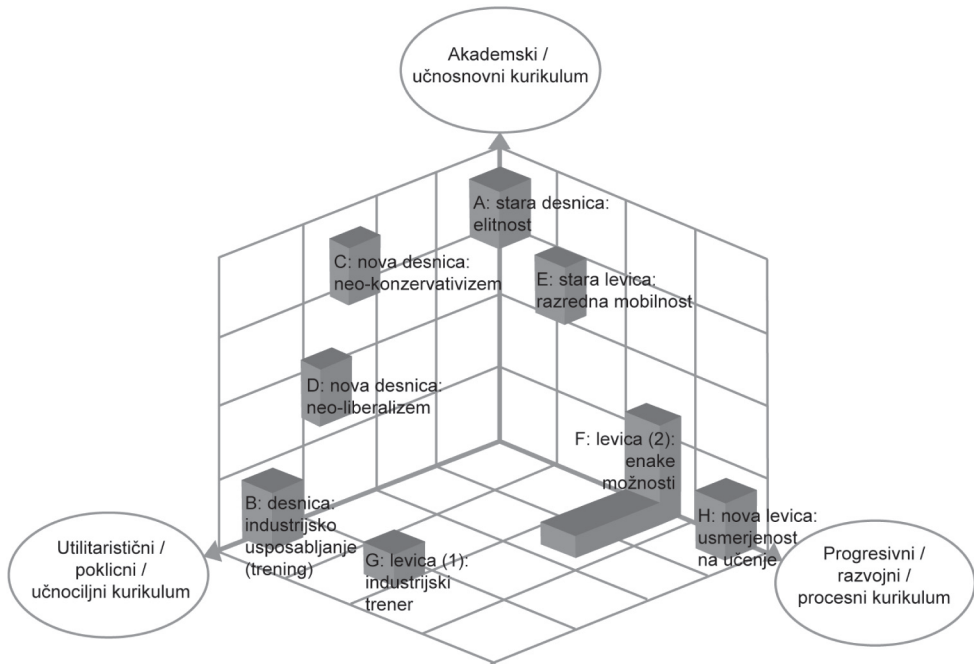
tem primerljivosti šol ter njihovega razvrščanja. Zunanje vrednote izobraževanja so tako zamenjale notranje (ki so podlaga kurikula) in izobraževanje je namesto kvalitativnega dobilo kvantitativni poudarek (Kelly 2004, str. 184–185). Razlike med zagovorniki in kritiki so očitne. Čeprav so meje med modeli kurikulov zabrisane, polemične diskusije potekajo prav s pozicije posameznih treh kurikularnih modelov kot polarnosti. To pomeni, da so v posameznih modelih lahko tudi elementi drugih, vendar polemičen boj za kurikulum poteka iz njihovih načelnih izhodišč, na čemer je za potrebe naše predstavitve tudi poudarek. Sicer so cilji, vsebina, metode in preverjanje sestavine vsakega kurikula, razlike so le v tem, iz česa izhajamo, ko opredeljujemo vse njegove elemente. Pri klasičnem učnocijnem kurikulumu tako izhajamo iz behaviorističnih ciljev, ki so »merljivi«, pri klasično učnosnovnem iz vsebine, pri procesnorazvojnem pa iz kompleksnih ciljev, ki jih je mogoče opredeliti le v obliki procesnih ciljev, niso pa tako natančno merljivi kot »outcomes« (gl. tudi prav tam, str. 15).

Tako je tudi sodoben *procesnorazvojni model* kurikula, ki je poleg ciljev osredotočen na proces učenja, razvijanje avtonomije, interese, motive, zmožnosti učenca itn., ena od teh polarnosti tako v teoretskih kot tudi v političnih diskusijah (gl. tudi Kroflič 2002, str. 149–166). Čeprav je s pedagoškega vidika, ki temelji na vrednotah, kot so osredotočenost na avtonomijo učenca, osebni in družbeni razvoj, svobodo učitelja itn., to za Kellyja prava alternativa (Kelly 2004, str. 76–100), pa za ta model v realni politični situaciji skoraj ni mesta.

Rossov model kot pripomoček za obravnavo kurikularnih kategorij

Za nas je posebej zanimiva grafična ponazoritev (slika 1) modela, s katerim poskuša Ross obstoječe politične orientacije v izobraževanju v tridimenzionalnem prikazu umestiti v odnos do treh kurikularnih strategij. Tri osi predstavljajo omenjene tri kurikularne modele, in kolikor je ena pozicija radikalnejša, toliko bolj je na posamezni osi od stičišča oddaljena proti koncu.

Prikaz temelji na obsežnih empiričnih raziskavah v britanskem prostoru. Ker je politična dimenzija kurikula neizbežna, je za Rossa boj za kurikulum sestavni del njegove obravnave, kar pomeni, da kurikulum ne more biti zgolj pedagoška kategorija in je tako njegova obravnava skupaj s političnim kontekstom nujna. Izkaže se, da stališča in zavzemanja posameznih političnih skupin v političnem boju za kurikulum v prostorskem prikazu lahko postavimo tudi v nek vmesni prostor. To pomeni, da v stališčih neke politične skupine lahko razpoznamo elemente dveh kurikularnih modelov hkrati. Tako je na primer neoliberalizem nove desnice umeščen med utilitaristično učnocijno in akademsko učnosnovno kurikularno strategijo, kar pomeni, da so v tem zavzemanju tako elementi učnocijnega kot tudi učnosnovnega kurikula. Posebna zanimivost je, da stara levica ni imela teženj po radikalnejših posegih v koncept izobraževanja in po uveljavljanju drugačnih vrednot, ampak je v učnosnovni strategiji videla možnost razredne mobilnosti oziroma je v izobraževanju hotela zgolj to, kar je imela dotedanja elita (Ross 2000, str. 146). Lahko bi rekli tudi, da se je zavzemala za to, da bi bila klasična izobrazba



Slika 1: Rossov model kot prikaz odnosa političnih pozicij do kurikula (Ross 2000, str. 147)

dostopna širšim množicam. Zato Ross stališča stare levice (iz obdobja pred drugo svetovno vojno) do kurikula umesti v prostor, ki je bližji učnosnovnemu kurikulu kot pa procesnorazvojnemu. Šele nova³ levica (iz šestdesetih in sedemdesetih let) se s svojimi idejami, zavzemanji in politično dejavnostjo umesti izrazito na pol procesnorazvojnega kurikula.

Prikaz Rossovega modela ima dvojno funkcijo. Po eni strani nas v razpravah o kurikulu opominja, da le-te niso in ne morejo biti zgolj teoretske ali strokovne, ampak je politična dimenzija ves čas navzoča. O tem nas prepričajo politični posegi na področje šolstva ob menjavah oblasti. Po drugi strani je Rossov model lahko zanimiva podlaga za prikaz temeljnih kurikularnih kategorij in analizo njihovega prenašanja oziroma pojavljanja v našem prostoru in naših specifičnih razmerah. Tako se samo po sebi ponuja vprašanje, kakšen bi bil videti ta model, ki bi temeljil na empiričnih in zgodovinskih raziskavah ter analizah naše situacije.⁴

Usoda, ki je pri nas doletela procesnorazvojni kurikulum, je videti kot neke vrste paradoks, saj večina analiz kaže, da bi bila za nas optimalna rešitev kombinacija učnocijnega in procesnorazvojnega kurikula. Na podlagi težav klasičnega učnosnovnega in behavioristično naravnane učnocijnega pristopa ter sodobnih

³ Za razliko od britanske stare levice, ki se je zavzemala za socialno pravičnost v okviru delavskega gibanja, se je nova levica zavzemala za širok spekter družbenih reform, vključno z izobraževanjem, in pri tem temeljila na idejah frankfurtske šole.

⁴ Seveda pa bi bil to ambiciozen projekt – verjetno za prihodnje rodove.

pristopov Kroflič za našo kurikularno prenovu predlaga sodobno kombinacijo učnocijnega in procesnega načrtovanja (Kroflič 2002, str. 172). Iz tega avtor izpelje nekaj načel, ki jih potem do določene mere najdemo tudi v dokumentih, kot je »Izhodišča kurikularne prenove« (1996). V le-tem tako najdemo načela kot podlago za sodobno kurikularno prenovu, temelječo tudi na procesnorazvojnem modelu (več o tem Kotnik 2006a). Če je torej ta model bil aktualen, a to ni več, lahko razloge iščemo v ekonomski in politični sferi ter le upamo, da bo aktualen kdaj v prihodnosti. Zato obravnavo teh kategorij prepuščamo morebitni prihodnosti in se lotevamo aktualnejših (glej Kelly 2004, str. 76–100).

Začnemo lahko s preprostimi kategorijami učnosovnega kurikula, ki naj bi se z novimi trendi poslavljali. Nekoč smo imeli učne smotre, ki so jih potem zamenjali splošni in operativni cilji, ki naj bi jih realizirali skozi obravnavo učnih vsebin. Poučevanje je torej posredovanje vsebine oziroma transmisija vednosti, ki je sama po sebi vrednota. Zato je popolnoma samoumevno, da je poudarek na tem, kaj in koliko snovi se bo posredovalo. Temu ustrezne so tudi polemike, ki izvirajo iz narave tega kurikula in se vrtijo okoli tega, kako so učenci, dijaki in študenti preobremenjeni zaradi količine snovi, kako so učni načrti prenatrpani, kako so eni predmeti pomembnejši kot drugi, kako si predmeti konkurirajo za mesto v predmetniku itd. Tako že majhen paradigmatski premik zadeve lahko postavi drugače. Že če postavimo vprašanje »Čemu služi vsebina, znanje?«, nas le-to pripelje vsaj do naslednjega koraka, ki nas privede do tistih rešitev, ki so bile na ravni načel kurikularne prenove v devetdesetih privzete kot ustrezna izhodišča, za katera pa nekatere študije kažejo (Kramar 2001; Marentič Požarnik 2000, 2001), da se očitno niso uveljavila v naši šolski praksi.

Obstoječi problemi izhajajo tudi iz učnosovnega kurikula in do določene mere jih lahko rešuje učnocijni kurikulum – seveda z opozorilom, da se zavedamo pasti tega modela in ga uporabimo z razumevanjem temeljnih pojmov in na smiseln način.

Če poskušamo preprosto pojasniti bistvene značilnosti učnocijnega kurikula, potem lahko rečemo, da načrtovanje izhaja iz vprašanja, kaj želimo s kurikulumom doseči, ali še bolj pragmatično, kaj nastane kot rezultat učnega procesa, kar s seboj prinese potrebo po merilih za preverjanje doseženih rezultatov oziroma dosežkov. S tem, ko smo to opisali, smo uvedli nekatere od temeljnih kategorij učnocijnega kurikula, ki jim učnosovni kurikulum ni posvečal dovolj pozornosti, zato pri nas kljub sprejetim dokumentom v devetdesetih letih še vedno niso dovolj poznane⁵ ali pa njihova uporaba vzbuja dvom v njihovo razumevanje.

Za razliko od učnosovnega učnocijni kurikulum posveti več pozornosti kategoriji ciljev. Na tem mestu bom za boljše razumevanje zavestno uporabljal angleške izraze in vprašanje prevajanja zaenkrat načrtno pustil odprto. Eden od pristopov znotraj učnocijnega kurikula je »outcomes-based approach«, »kjer se v ospredje postavlja to, kar se od učenca, dijaka, študenta pričakuje, da bo sposoben narediti na koncu učnega procesa« (Gosling in Moon 2001, str. 7). Ta poudarek je en del

⁵ Ko sem se okoli leta 2003 začel srečevati s temi pojmi v angleškem jeziku, sem kolege pedagoge spraševal po uveljavljenih in ustaljenih slovenskih ustreznikih, vendar sem ugotovil, da mi odgovarjajo po osebnih presoji in da jih (ustreznikov namreč) stroka še nima.

pojasnila o pristopu. Drugi je pomembno razlikovanje med »aims«, »objectives« in »outcomes«. Izraz »aims« meri na to, kar je učitelj namen, težnja oziroma želja v načrtovani učni enoti, sklopu ali celotnem predmetu (prav tam, str. 19). To je opisano splošno, kratko (ponavadi v enem stavku) in se nanaša na *poučevanje*. Izraz »objectives« je prvotno dal bolj specifično informacijo o tem, kar naj bi se z učno enoto, sklopom ali predmetom doseglo. Ker je izraz za nekatere nejasen – opis se namreč »včasih nanaša na intence, včasih pa na pričakovane rezultate učenja« (prav tam) –, so ga zaradi zmede opustili in prešli na izraz »learning outcomes«, ki izrecno govori o pričakovanih dosežkih (prav tam). »Aims« se tako nanašajo na *poučevanje*, »outcomes« pa na rezultate *učenja* (prav tam). Ta želja po jasnosti ima svoje prednosti in slabosti. Medtem ko lahko razumemo potrebo po razlikovanju med intenco in izidom oziroma rezultati, gre nadaljnja težnja po jasnosti tudi v smer jasnih kriterijev preverjanja doseženih učinkov učenja, kar v naslednjem koraku prinese zahtevo, da morajo biti ti dosežki merljivi. Zato so tudi zahteve po formulacijah take, da je jasno, kaj mora učenec *narediti*, da se prepričamo o njegovem dosežku. Tako zasnovan kurikulum pa že narekuje problematično behavioristično zasnovanost, zlasti če vztrajamo pri merljivosti. S tem se začnejo kazati problematične plati učinkovitega kurikula, zlasti v tisti verziji, ko kategorijo »learning outcomes« zamenja termin »kompetence«. Zakaj? Medtem ko je kategorija »learning outcomes« dovolj široka, da z zavedanjem nevarnosti in reflektiranim pristopom lahko ohranja tudi vednost, razumevanje, naravnost – kar omogoča njihovo uporabo v splošnem in visokošolskem izobraževanju –, se izraz kompetenca izvorno nanaša na opravljanje nalog na delovnem mestu (Gonczi 1994; Hyland 2006, str. 26).

S tem znotraj učinkovitega naravnega kurikula prehajamo na kompetenčni pristop in na pojem kompetence kot enega najbolj kontroverznih pojmov današnjih kurikularnih strategij (pa tudi poklicnih standardov). Ker sem o tem v zadnjih letih obširno pisal (Kotnik 2004, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007, 2009, 2010), naj v nekaj stavkih povzamem le bistvene značilnosti, relevantne za specifične potrebe tega prispevka. Kompetenčni pristop ima svoj izvor v šestdesetih in sedemdesetih letih, in sicer v izobraževanju učiteljev v ZDA, ki so opazovali, kaj in kako delajo uspešni učitelji, to zapisali kot posamezna »obnašanja«, te posamezne dejavnosti imenovali kompetence in naredili seznam le-teh (Gonczi 1994). Ta seznam kompetenc kot fragmentiranih dejavnosti učiteljev naj bi bil podlaga za izobraževanje kompetentnih učiteljev. Raziskave »niso dale dokazov o prednosti takega izobraževanja učiteljev, [...] številne raziskave pa so pokazale, da ni povezave med vedenjem teh učiteljev in dosežki oziroma uspešnostjo učencev.« (Tuxworth 1989, str. 12) Tudi nadaljnji sistemski poskusi uvajanja kompetenčnega pristopa na področje poklicnega izobraževanja v osemdesetih letih so doživeli neuspeh (Hyland 1997). Ko gre za pojem kompetence v angleškem poklicnem izobraževanju, teoretiki soglašajo, da gre za nereflktirano behavioristično razumevanje, kar je tudi podlaga sklepu, da ima celoten, na tem pojmu utemeljen pristop tako resne pomanjkljivosti, da je ne le vprašljiv ali neustrezen, ampak celo škodljiv (Bridges 1996; Hyland 1997), saj je pretirano redukcionističen, ozek, rigid, atomiziran ter teoretsko, empirično in pedagoško nejasen (Chappell 1996; Hyland 1994). Torej

lahko razumemo, zakaj se je precejšen del akademske sfere tako ostro odzval na uvajanje kompetenčnega pristopa v britansko poklicno izobraževanje (Barnett 1994; Bridges 1996; Carr 1993, 2002; Chappell 1996; Collins 1991; Hyland 1994, 1997; Norris 1991). Še bolj je akademska sfera protestirala, da bi ta propadli poskus lahko bil model za visokošolsko ali celotno izobraževanje. Zgodilo pa se je še več: kompetenčni pristop (in sicer v tako imenovani integrirani verziji⁶) je postal podlaga bolonjske prenovе. Kako si lahko to pojasnimo? Eden od vidikov je, da je študij kot priprava za opravljanje delovnih nalog poceni izobraževanje, hkrati pa kompetenčni pristop v novi komercializirani vlogi univerz, ki se morajo na trgu boriti za študente, univerzam ponuja marketinški trik za ustvarjanje prepričanja, da bomo, če bomo obvladali »kompetence«, kompetentni⁷. To lahko razumemo tudi tako, da so kompetence obljuba ali celo zagotovilo kompetentnosti. Kljub številnim analizam, ki kažejo na problematičnost⁸ pojma kompetence zaradi nejasnosti, mnogopomenskosti in kontaminiranosti (prav tam), je zanimivo, da ob uvajanju bolonjske reforme in vzporednih procesov v naš prostor pojem postaja čedalje bolj samoumeven. To si lahko sicer razložimo z znano Pascalovo idejo, da že samo ponavljanje ritualov pripelje do verovanja, vendar pa je to toliko resneje, če se dogaja tudi v akademski sferi. Del tega je tudi način uvajanja bolonjske reforme, ki je vsesplošna evropska značilnost neoliberalnega načina vladanja: »Visokošolske reforme so zgolj izvršena dejstva. Treba jih je le 'implementirati'.« (Lock in Lorenz 2007, str. 411) Reforma se mora izvesti na točno določen način, kakršnega zahteva posamezna oblast, kritike pa bi morale biti naslovljene na »Evropo«.

Ali je torej v množici pomenov pojma kompetence mogoče najti skupne bistvene značilnosti? Taki poskusi se izkažejo za neuspešne, saj že najpreprostejša značilnost, da se kompetenca nanaša na opravljanje nalog na delovnem mestu, sooči s spektrom drugih, ki se razprostirajo od behaviorističnih do holističnih opredelitev in govorijo o dinamičnosti, kompleksnosti itd. Preprosto tako postaja čedalje bolj zapleteno in nejasno. Bolj kot jasnost pojma nam je v našem prikazu morda uspela jasnost položaja kompetenčnega pristopa v Rossovem modelu, ki pomeni izrazit premik od učnosnovne na skrajni pol učnocijne zasnove kurikula in s tem modela izobraževanja. Sam izraz kompetenca pa bi bilo zaradi njegove kontaminiranosti in zmede z njegovo večpomenskostjo najbolje ukiniti.⁹

⁶ Vendar Hager kot avtor integriranega pojma kompetence, na katerega se sklicuje »Tuning« (Gonzalez in Wagenaar 2003) kot temeljni dokument bolonjske reforme, le-tega podvrže ostri kritiki (Hager 2006, str. 31–38). Seveda pa avtor svojega modela v »Tuningu« ne prepozna (obširneje v Kotnik 2006d).

⁷ Vsakdanji holistični pojem kompetentnosti, ki pomeni zgolj to, da nekdo obvlada svoj posel, ni problematičen. Zavajanje pa je, če trdimo, da je mogoč preskok iz vsakdanjega pojma kompetentnosti na strokovni pojem, ki bi nam omogočal objektivnost, instrumentalizacijo in merljivost.

⁸ Še bolj problematične so izpeljanke, ki so zasnovane na tako nejasnem pojmu: ključne kompetence, generične kompetence itd. Hyland pojavljanje takih novih pojmov, kot je na primer metakompetenca, ironično komentira kot širjenje metafizičnega univerzuma z identifikacijo novih zvezd na nebesnem svodu (Hyland 1994, str. 24).

⁹ Več o tem v Kotnik 2010.

Cilji in sredstva

Zelo zanimiv je tudi način teh premikov oziroma uvajanja reform, zato je vreden posebne pozornosti. Poskušali bomo ponazoriti svojo tezo, da se uvajanje učnociljne zasnove kurikula (in modela izobraževanja) v precejšnji meri izvaja v učnosnovnem diskurzu, ali drugače rečeno, da se ta cilj dosega z učnosnovnimi sredstvi.¹⁰

Novela »Zakona o visokem šolstvu« (2004) v drugi alineji drugega odstavka 14. člena kompetence uzakonja.¹¹ S prenašanjem izvorne nejasnosti v »Tuningu« se v 7. členu »Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in programov« pri opredelitvi kompetenc pojavi še dodatna: »[...] pojem kompetenc se nanaša na sodobne izobraževalne teorije in projekte, po katerih s tem pojmom označujemo usposobljenost diplomanta kot dinamično kombinacijo lastnosti, ki so povezane z dosežki v danem študijskem programu (študijski oz. učni dosežki), predvsem glede na doseženo znanje in njegovo uporabo oziroma glede na to, kaj naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa [...]«. (Merila za akreditacijo ... 2004, str. 12182)

Ta formulacija je nejasna že kot celota, saj namesto preproste definicije dodaja podredja z nepojasnenimi pojmi, uvaja nepotreben in nejasen pojem dinamičnosti ter vzpostavlja povezavo z dosežki, ki jih ne pojasni, poleg tega pa ne pojasni niti same povezave.

Univerze so s predpisanimi obrazci za učne načrte in navodili naredile naslednji korak. Za ponazoritev si oglejmo le en¹² za nas zanimiv vidik, ki je na videz »nedolžen«, saj je videti, kot da gre le za vrstni red, kjer je vsebina na samem začetku ali na drugem mestu za cilji.¹³ Če pogledamo primere obrazcev, ki konsistentno sledijo učnociljnemu pristopu,¹⁴ potem vidimo, da je vsebina na koncu, kar ima zelo pomembno konceptualno podlago. Poanta je v tem, da so skladno z načeli učnociljnega pristopa v ospredju študijski dosežki. To pomeni, da je kot cilj pomembno, kaj bo študent/-ka obvladal/-a na koncu, in da je ta *cilj mogoče doseči na več načinov, s čimer so torej sredstva (vsebina) podrejena ciljem*. Ta vidik omenjam ravno zato, ker je to tisti vidik, ki v učnosnovnem konceptu ni problematičen, če

¹⁰ Podobno za področje poklicnega izobraževanja ugotavlja Medveš (Medveš 2010, str. 69).

¹¹ Z uzakonjanjem tako »kompetenca« v visokošolskih akreditacijskih programih postane »sveta« in nekaj, kar (poleg tisoč in ene neumnosti, zaradi katerih so trije elaborati našega oddelka nanesli več kot tisoč strani) za pregledovalce elaboratov pač mora biti, četudi jih večina tega ne razume ali pa ne ve, kaj bi s tem počeli.

¹² Seveda jih je še več: na primer da kurikularne kategorije niso pojasnjene, prav tako pa tudi ne odnos med njimi. Namesto tega imamo navodila, kako je treba rubriko izpolniti. Medtem ko ima (z vidika ključnih kategorij) ljubljanska univerza v obrazcu kategorijo ciljev/kompetenc, ki ji sledi vsebina in potem študijski dosežki (odnos pa ni jasen), mariborska začenja s cilji (ki jih v angleški verziji prevedejo kot *objectives*), temu pa sledi vsebina in potem predvideni študijski rezultati.

¹³ Predvidevamo lahko, da je izvor v »Merilih za akreditacijo visokošolskih zavodov«, ki vsebino navajajo v tem vrstnem redu (Merila za akreditacijo ... 2004, str. 12182) – slednji pa za načrtovalce ni obvezujoč. Če bi načrtovalec obrazca poznal bistvena bolonjska načela in jih razumel, bi verjetno to upošteval.

¹⁴ Ključne kategorije si sledijo: »Aims«, »Learning Outcomes«, »Methods of Teaching and Learning«, »Assessment Content«.

se ga lotimo na reflektiran način. Še več, rešuje marsikatero težavo, ki je navzoča v učnosnovnem kurikulu in transmissijskem modelu izobraževanja.

Pogled v »bolonjske« učne načrte, ki so na spletnih straneh fakultet javno dostopni, nam pokaže naslednji korak, v katerem lahko razpoznamo, do katere mere učitelji poznajo in razumejo¹⁵ načela učnociljnega kurikula. Šele tu lahko vidimo rezultate teh konceptualnih nejasnosti, ki pa so razumljivi, saj visokošolski učitelji niso bili seznanjeni s temeljnimi načeli in metodologijo učnociljnega kurikula. Če bi naredili raziskavo o tem, bi le-ta zelo verjetno potrdila to, kar lahko opazimo s pregledom učnih načrtov: da v večini prevladuje učnosnovni pristop oziroma da je bistven poudarek na vsebini, medtem ko so »študijski dosežki« samo dodaten seznam ciljev, med njima pa ni jasne razlike. Če sledimo pristopu v okoljih, ki se takih sprememb lotijo sistematično, opazimo, da imajo učitelji v ta namen usposabljanja in priročnike, ki temeljito pojasnijo principe in metodologijo, šele po tem pa se lotijo izdelave učnih načrtov (npr. Gosling in Moon 2001; Kennedy idr. 2006; Moon 2002).

Ponovno si zgolj za ponazoritev pristopa h kurikularnim spremembam oglejmo gimnazijski kurikulum. Gimnazijski učni načrti iz leta 1998 imajo učnosnovno zasnovo s splošnimi, operativnimi cilji in vsebino. Posamezni premiki v smer učnociljne zasnove (npr. v okviru maturitetnih predmetov) so znotraj tega koncepta bolj izjeme, vendar so od leta 2008 v veljavi »posodobljeni učni načrti«, kjer naj bi bili »vsebine, cilji in didaktični pristopi posodobljeni glede na razvoj znanosti in sodobnih pristopov k učenju in poučevanju« (Žakelj 2008, str. 2). Pogled v te učne načrte pokaže, da je poleg obstoječih splošnih in operativnih ciljev dodan še izraz kompetenca – splošni cilji/kompetence in operativni cilji/kompetence –, za vsebino pa je v točki 4 dodana kurikularna kategorija »Pričakovani dosežki/rezultati« (Učni načrti za gimnazije ... 2008). Trdimo lahko, da je to dodajanje le vnašanje elementov učnociljnega kurikula, ki pa same zasnove ne spreminja, zato povzroča zmedo. Če poznamo politični kontekst teh sprememb kot prilagajanja priporočilom Evropskega parlamenta in Sveta EU (Priporočilo ... 2006) ter takratno politično situacijo pri nas, potem se lahko tudi tu prepričamo o aktualnosti in poučnosti Rossovega modela.

Zanimiva ponazoritev je osnovnošolski kurikulum, ki je leta 1998 doživel temeljitejšo prenovu iz učnosnovne v učnociljno smer. Učni načrti, ki so po neuspelem poskusu »posodobitve« leta 2008 trenutno še v veljavi (januar 2011), kažejo očitno kurikularno spremembo v razumevanju odnosa med cilji in vsebino, vendar kurikularne kategorije v svojih artikulacijah ohranjajo nekaj nejasnosti, ki učiteljem lahko predstavljajo težave. Tak primer bi bile formulacije v obliki nedovršnih glagolov, kjer pri razčlenitvi operativnih ciljev ni jasno, ali gre za opis dejavnosti med procesom pouka in učenja ali pa za produkt učenja (na primer poslušajo, se seznanjajo, se pogovarjajo, nastopajo, berejo, vedo, razumejo, opazujejo itn.) (Slovenščina ... 2005). Malo jasnejše postane to šele v »standardih«. Kljub vsemu omenjenemu pa je to pomemben premik, ki za razliko od univerze in srednje šole nudi vsaj možnost za reševanje težav učnosnovnega kurikula. Drugo

¹⁵ Obstaja tudi možnost, da to poznajo in razumejo, a nočejo upoštevati.

vprašanje je implementacija tega kurikula in izvajanje. Ker me je zanimalo, kako osnovnošolske učiteljice in učitelji sami vidijo prednosti in slabosti učnosnovnega kurikula v praksi, sem bil v pogovorih z njimi pozoren na njihov paradigmatski prehod. Dobil sem zanimiv vpogled, ki me je prepričal, da ta prehod ni preprost. Ena izmed učiteljic mi je povedala, da je bil to dolg, zahteven in naporen proces učenja, saj dolgo časa ni videla smisla v teh spremembah in bi že skoraj obupala. Vendar pa je poudarila, da je do uvida v bistvo in prednosti tega pristopa prišla šele po približno petih letih intenzivnega individualnega in skupinskega dela. Eden od rezultatov, ki mi je vzbudil zanimanje, je bil zelo podrobno in do ure natančno izdelan letni učni načrt, ki je bil seveda rezultat temeljitega skupnega dela. Jasno je bila razvidna temeljna členitev na cilje, dejavnosti in kratko oznako vsebine. Ko sem učiteljico vprašal, zakaj je vsebina na koncu in tako skopo opisana, sem dobil zelo jasen in odločen odgovor, da je cilje mogoče realizirati z različnimi vsebinami. Učitelji/-ce, ki se poglobijo v učnociljni kurikulum, torej lahko dojamajo njegovo bistvo in imajo možnost, da ustvarjalno izkoristijo njegove prednosti ob zavedanju njegovih slabosti. V sicer natančnem načrtovanju vsebine je razlika pač ta, da vsebina ni namenjena sama sebi, ampak omogoča realizacijo ciljev, zato jo učitelji/-ce temu ustrezno lahko tudi izbirajo.

Zame je bila to pomembna izkušnja, saj me je še bolj prepričala, da konceptualnih sprememb ni mogoče doseči brez jasnosti temeljnih kurikularnih kategorij v temeljnih dokumentih in brez načrtna strategije o načinu implementacije, ki nujno vključuje razumevanje teh konceptualnih sprememb in pripravljenost za njihovo uveljavitev. Primer torej navajam kot prikaz, kako je razumevanje omenjenih kategorij pomembno za uspešnost konceptualnih sprememb. Pri tem je videti, da so bile konceptualne kurikularne spremembe v osnovni šoli uspešnejše kot na področju visokega šolstva.

Zaradi pripravljenosti na spremembe pa je na samem začetku smiseln konsenz o temeljnih načelih, ki jih želimo uveljaviti. V naših razmerah bi to pomenilo, da z lastnim razmislekom ugotovimo, kaj od tistih uradnih priporočil evropskih institucij je v naših specifičnih razmerah smiselno in na kakšen način lahko te ideje uporabimo.¹⁶

V navezavi na slednje je smiselno omeniti dogajanje v medijih, ki kaže na nerazumevanje zgoraj omenjenih temeljnih pojmov. Slepo sprejemanje nedomišljenih konceptov, kakršen je na primer pojem kompetence, ki je postal samoumeven in moderen, je vsesplošno.

Še bolj smo presenečeni, ko zasledimo naslov »So sporni pričakovani rezultati ali standardi znanja?«, saj sta to dve kategoriji, ki se ne izključujeta. Beremo tudi, da naj bi »pričakovane rezultate« zamenjali s »standardi« (Žolnir 2009, str. 20), vendar v članku ne najdemo podatka, kaj izraza pravzaprav pomenita. Kategorija »standardi« kljub različnim pomenom namreč ne more *nadomestiti* kategorije »pričakovani rezultati«, saj je oboje vzajemno povezano. Z opisom dosežkov lahko

¹⁶ Seveda obstajajo različni pogledi na to, ali naj ima izobraževanje v svojem temelju zgolj instrumentalno vlogo in služi predvsem ekonomskim ciljem ali pa naj ima širšo emancipacijsko vlogo. Verjetno bi tako vključili tudi vrednote procesnorazvojnega kurikula. Kljub vsemu pa je mogoč kompromis, ki se potem uveljavi v kurikulum, le-ta pa se s tem postavi v določen vmesni prostor Rossovega modela.

ugotavljamo, katera stopnja standardov je bila dosežena. Ko postavljamo ali določamo standarde, določamo tudi, kateri so tisti doseženi rezultati (dosežki), ki jih bomo v določenem kontekstu zahtevali ali postavili kot minimalne, mejne, kot stopnje itd. Na primer: medtem ko je v prvem razredu devetletke standard, da učenec ali učenka zgolj »drsi z glavo v vodi«, je v drugem in tretjem razredu standard, da »preplava petindvajset metrov«. Drsenje z glavo v vodi je torej izid, dosežek, ki je dovolj za doseganje standardov v prvem razredu, a ne zadošča več v drugem razredu.

Če se vrnemo h ključnim kategorijam učnocijnega kurikula in njihovemu prevajanju, ugotovimo, da je za to ključno razumevanje pojmov, odnosa med njimi in načina njihove uporabe. Odnos med »aims« in »objectives« verjetno ni problematičen. Tako lahko ohranimo uveljavljene »splošne« in »operativne« cilje, če se »objectives« ne nanašajo na rezultate poučevanja in učenja. Tudi v angleščini ta razlika med (subjektivno) intenco in (objektivnim) rezultatom namreč ni vedno dosledna. Pomembno je, da se zavedamo teh možnosti in vemo, kaj pravzaprav želimo. Drugače je pri izrazu »learning outcomes«, ki so ga uvedli ravno z namenom, da se nanaša na izid oziroma rezultat poučevanja in učenja, vendar pa še nimamo konsenza o najprimernejšem (že) obstoječem izrazu zanj. Kateri koli izraz bomo uporabljali in se bo tudi uveljavil, bo poleg pomena, ki ga že ima, počasi dobil tudi nov pomen. Vsi izrazi, ki so primerni, pomen že imajo: rezultat ima svoj pomen že v športu in tako bi »učni rezultati« preveč spominjali na športne. Podobno je z izrazom »učni izidi« (le-ta je po smislu še najbližji), ki spet delno spominja na šport in se ponavadi nanaša na zmago, poraz ali neodločen izid. Trenutno je najbolj v uporabi izraz »učni dosežek«. Poleg tega, da je tudi ta izposojen iz športa, je z njim še ena težava. Če ga dobesedno prevedemo nazaj v angleščino, dobimo »achievement«, ki pa v angleščini že ima svoj drugačen kurikularni pomen, namreč »odstotek doseganja« (Gosling in Moon 2001, str. 22). Tako bi potem za »achievement« potrebovali spet nov izraz. Kateri koli (ali pa nek nov) izraz se bo torej uveljavil, bo poleg obstoječega dobil še nov pomen in se bo nanašal na tisto, kar nastane kot rezultat oziroma izid poučevanja in učenja. Ker pa gre tudi za pristop v izobraževanju (»outcomes based approach«), potrebujemo izraz, ki bo praktičen tudi za ta namen. Od omenjenih treh je v tem oziru »rezultatski pristop« verjetno bolj praktičen kot pa »pristop dosežkov« ali »pristop izidov«. Vse navedeno navajam zgolj kot izhodišče za diskusijo, le-ta pa lahko seže tudi k dilemi, ali ta pristop sploh želimo oziroma kakšno izobraževanje želimo, kar nas ponovno vrne k neuresničenim sklepom iz devetdesetih let in reafirmaciji vrednot procesnorazvojnega kurikula ter njegovih kategorij.

To je tudi točka, na kateri se lahko vrnemo na začetek in ugotovimo, kaj lahko sklenemo.

Sklep

Čeprav so temeljni pojmi v zdajšnjih kurikularnih trendih videti preprosti¹⁷, se vseeno kaže potreba po njihovi razjasnitvi, pa tudi po razjasnitvi konteksta, v katerem se le-ti pojavljajo. Če sem te izraze namerno pustil v angleškem izvorniku, je s tem mogoče bil dosežen namen, da se njihovega smisla in pomena ne fiksira, ampak da se bralca spodbudi v razmislek. Tako je pomen izrazov »aims« in »objectives« razviden šele iz medsebojnega odnosa, pomen »learning outcomes« pa iz odnosa¹⁸ do »objectives«. Kako te izraze prevedemo, niti ni pomembno, seveda pod pogojem, da vemo, za kaj gre, in da jih znamo ustrezno uporabljati. Še pomembnejše je, kakšne so implikacije in posledice celotnega kurikularnega koncepta. S precejšnjo verjetnostjo bi torej lahko rekli, da so številne nekonsistentnosti v implementaciji novih kurikularnih kategorij pogojene z razumevanjem, ki temelji na učnosnovnem načinu razmišljanja. Zato je pomembno, da tako v kurikularni strategiji kot tudi v izdelavi učnih načrtov uporabljamo razjasnjene pojme, in sicer na reflektiran način. To nudi možnost za razmislek o (filozofskih) predpostavkah posameznega modela oziroma kombinacije le-teh in njihove kompatibilnosti, pa tudi o implikacijah in možnih/dejanskih posledicah. Ali povedano preprosteje z besedami Kellyja: »[...] otrokom v šoli je mogoče pomagati, da se naučijo odlično brati, in jim obenem ubiti ali zatrei kakršno koli ljubezen ali spoštovanje do pisane besede.« (Kelly 2004, str. 65)

Viri in literatura

- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Bridges, D. (1996). Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? *Journal of Philosophy of Education*, 30, št. 3, str. 361–376.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41, št. 3, str. 253–271.
- Carr, D. (2002). *Is Teaching a Skill?* Dostopno na: <http://www.pantaneto.co.uk/issue8/Carr.htm> (pridobljeno 4. 11. 2010).
- Chappell, C. (1996). Quality & Competency Based Education and Training. V: *The Literacy Equation*. Red Hill: Queensland Council for Adult Literacy, str. 71–79.
- Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation*. London: Routledge.

¹⁷ Preprostost je v razumevanju in odgovorih na naslednja vprašanja, ki delujejo kot vodilo:

- Kaj je namen mojega poučevanja? (*cilj*)
- Kako bom to dosegel? (*strategija*)
- Kaj pričakujem kot rezultat od učencev (dijakov, študentov)? (*rezultati, dosežki*)
- Kako bom vedel, da so to dosegli? (*kriteriji*)

¹⁸ Operativni cilji ponavadi delujejo kot učnosnovna kategorija in ohranjajo (podobno kot »objectives«) nejasnost glede tega, ali gre za lastno intenco, ki se nanaša na *poučevanje* oziroma dejavnosti znotraj le-tega, ali za rezultate *učenja* (»learning outcomes«). Čeprav vemo, da sta poučevanje in učenje en sam proces, je poanta razlike kategorij v tem, da vemo, na katerega od dveh vidikov se osredotočamo.

- Ermenc, K. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1, str. 21–26.
- Gonzalez, J. in Wagenaar, R. (ur.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Dostopno na: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC (pridobljeno 9. 3. 2011).
- Gonczi, A. (1994). Competency Based Assessment in the Professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, št. 1, str. 27–44.
- Gosling, D. in Moon, J. (2001). *How To Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC.
- Hager, P. (2004). The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56, št. 3, str. 409–433.
- Hager, P. (2006). Some Conceptual Questions About the Tuning Project. *Prospero*, 12, št. 1, str. 31–38.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Hyland, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31, št. 3, str. 491–503.
- Hyland, T. (1998). Exporting Failure: the strange case of NVQ and overseas markets. *Educational studies*, 24, št. 3, str. 369–380.
- Hyland, T. (2006). Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism in the Harmonisation of European Higher Education Systems. *Prospero*, 12, št. 1, str. 24–30.
- Ivelja, R. (2011, 15. 2.) Učni načrti v osnovni šoli: vrtičkarstvo, zamude in politika. *Dnevnik*. Dostopno na: http://www.dnevnik.si/novice/aktualne_zgodbe/1042424275 (pridobljeno 4. 3. 2011).
- Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli 2006–2008*. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466> (pridobljeno 1. 12. 2008).
- Izhodišča kurikularne prenove*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum*. London: Sage.
- Kennedy, D., Hyland, A. in Ryan, N. (2006). *Implementing Bologna in your Institution*. Dostopno na: <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf> (pridobljeno 13. 1. 2011).
- Kotnik, R. (2004). Controversies of Bologna process in transition context. V: A. Lazaridou, G. T. Papanikos in N. Pappas (ur.). *Education: Concepts and Practices*. Athens: Institute for Education and Research, str. 321–331.
- Kotnik, R. (2006a). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1, str. 12–19.
- Kotnik, R. (2006b). A new educational paradigm: assumptions and implications. *Prospero*, 12, št. 1, str. 14–23.
- Kotnik, R. (2006c). Dileme konceptualne zasnove kompetenčnega pristopa: holizem kot alternativa. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 222–236.

- Kotnik, R. (2006d). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 4, str. 82–99.
- Kotnik, R. (2007). Novi izzivi za izobraževanje učiteljev. V: A. Vovk Korže in N. Vihar (ur.). *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji*. Maribor: Filozofska fakulteta, str. 44–51.
- Kotnik, R. (2009). Humboldtian Values and the Bologna Process. V: E. Protner, V. Wakounig in R. Kroflič (ur.). *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft: Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 145–156.
- Kotnik, R. (2010). Kompetentnost v psihoterapiji: od koncepta in standardov do izvedbe. *Kairos*, 4, št. 3–4, str. 45–59.
- Kramar, M. (2001). Spreminjanje didaktične paradigme in prenova izobraževalnega procesa. V: M. Kramar in M. Duh (ur.). *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 21–30.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Lock, G. in Lorenz, C. (2007). Revisiting the University Front. *Studies in Philosophy and Education*, 26, str. 405–418.
- Marentič Požarnik, B. (2000, 28. 2.). Kako matura krmari šolsko ladjo: preveč pozornosti namenjamo čimbolj natančnemu merjenju rezultatov učenja, premalo pa posledicam tega merjenja na učenje in pouk. *Delo*, 42, št. 48, str. 11.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Ali učiteljeva avtonomija v izbiri metod že zagotavlja aktivno učenje, potrebno za doseganje pomembnih ciljev prenove? V: M. Kramar in M. Duh (ur.). *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 9–19.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 52–71.
- Medveš, Z. (2010a). *Od znanja h kompetencam*. Dostopno na: http://www.fakulteta.doba.si/konferenca2010/zbornik_povzetkov (pridobljeno 4. 3. 2011).
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in programov. (2004, 17. 9.). *Uradni list*, št. 101, str. 12182.
- Moon, J. (2002). *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Dostopno na: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf (pridobljeno 13. 1. 2011).
- Norris, N. (1991). The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21, št. 3, str. 331–342.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta EU (2006). *Uradni list Evropske unije*, št. 394/10.
- Reinalda, B. (2008). Teaching and Training. *European Political Science*, 7, str. 382–393.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: RoutledgeFalmer.
- Slovenščina. Učni načrt za program osnovnošolskega izobraževanja*. (2005). Ljubljana: MŠŠ. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6> (pridobljeno 7. 3. 2011).
- Tuxworth, E. (1989). Competence Based Education and Training: background and origins. V: J. W. Burke (ur.). *Competency Based Education and Training*. London: Falmer Press, str. 10–25.

- Učni načrti za gimnazije.* (2008). Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm (pridobljeno 7. 3. 2011).
- Učni načrt za predmet filozofija v programu gimnazija.* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_filozofija_gimn.pdf (pridobljeno 7. 3. 2011).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu. (2004, 10. 6.). *Uradni list*, št. 63, str. 8043–8051.
- Žakelj, A. (2008). *Posodobitev učnih načrtov v OŠ in gimnaziji.* Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466> (pridobljeno 7. 3. 2011).
- Žolnir, N. (2009, 14. 9.). So sporni pričakovani rezultati ali standardi znanja? *Delo*, letnik 51, št. 218, str. 20.
- What ideologies underpin our curriculum?* (2011). Dostopno na: http://www.wakeyedia.org.uk/index.php?title=What_ideologies_underpin_our_curriculum%3F (pridobljeno 4. 3. 2011).

Rudi KOTNIK, Ph.D. (University of Maribor, Slovenia)

PROBLEMS OF INTRODUCING OBJECTIVES-DRIVEN CURRICULUM: ASSUMPTIONS AND IMPLICATIONS

Abstract: The aim of the paper is to clarify the basic concepts of objectives-driven curriculum and to critically examine the conceptual issues related to the design and the implementation of curriculum. Relationship between political positions on the curriculum proposed by Ross is used for the analysis of the implementation of objectives-driven curriculum to Slovenian situation. The result of this analysis shows that one of the reasons for the difficulties in the implementation of Bologna process and the corresponding other processes in education is unclear conceptual framework. Moreover, the objective-driven curriculum as an aim is implemented by the content-driven means.

Key words: aims, objectives, outcomes, competence, curriculum