

**Dr. Urška Sešek**

## Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije

**Povzetek:** Članek izhaja iz prepričanja, da je bolonjska reforma priložnost za izboljšanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu, vendar samo, če jo razumemo v širšem kontekstu in kritično udejanjamo. Za to pa potrebujemo določeno mero znanja o kurikulumu in kurikularnem načrtovanju, ki ponavadi precej presega posamezna predmetna področja visokošolskih učiteljev. V članku je podan kratek pregled splošne literature o kurikulumu od same definicije tega osrednjega pojma do zgodovinskega razvoja vsebin, ciljev in metod izobraževanja ter sodobnih trendov kurikularne teorije. Sledi predstavitev poglobitvenih spoznanj o načrtovanju kot ključnem kurikularnem procesu, v katerem se prav tako kažejo različne paradigmatsko pogojene možnosti. Posebej je predstavljena še analiza potreb kot izhodišče sodobnega kurikularnega načrtovanja, ki ga priporočajo in nalagajo tudi bolonjski dokumenti. V luči podanega teoretičnega pregleda se v sklepu razmišlja o umestitvi bolonjske reforme v prej predstavljene kurikularne modele ter o optimalnem pristopu k tej s pomočjo kurikularnega znanja nosilcev slovenskih visokošolskih programov.

**Ključne besede:** bolonjska prenova, kurikulum, kurikularna teorija, kurikularno načrtovanje, analiza potreb.

UDK: 378:37.014.5

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Urška Sešek, asistentka, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani*

## 1 Uvod

V zadnjih nekaj desetletjih doživlja večina svetovnih držav vedno hitrejšo in obsežnejšo spremembo na vseh področjih, kar se kaže tudi v delovanju in vlogi visokošolskega izobraževanja. Za zahodne družbe je od sedemdesetih let značilna veliko večja dostopnost visokega šolstva širšemu prebivalstvu, pa tudi vedno večji pritiski vlad in gospodarskih organizacij na visokošolsko politiko, predvsem zahteve po večji uspešnosti, ekonomičnosti in tržni usmerjenosti. Vsemu temu smo priča tudi v Sloveniji; v zadnjih dveh desetletjih sta se zelo zvečala obseg izrednega študija ter število novih visokošolskih ustanov in programov (kar pomeni decentralizacijo in pojav konkurence), spreminja se način financiranja in upravljanja visokega šolstva. Leta 1999 je Slovenija vstopila v vseevropski proces reform visokega šolstva po Bolonjski deklaraciji. S tem se je zavezala k številnim spremembam, od reorganizacije študijev v tri stopnje do uvajanja kreditnega sistema in prenove programov na podlagi analize potreb diplomantov, vse za poenotenje ter izboljšanje kakovosti in konkurenčnosti visokošolskega izobraževanja.

Ker je izboljšanje kakovosti študija eden poglobitvenih ciljev bolonjske reforme, so se njeni snovalci prav gotovo vprašali, kateri so tisti dejavniki, ki najbolj določajo kakovost izobraževalnega programa. Kot pravi angleška strokovnjakinja za visoko šolstvo Susan Toohey: »*Much of the creativity and power in teaching lies in the design of the curriculum [...] Of course the way in which the curriculum is brought to life is equally important, but the power of good teacher-student interactions is multiplied many times by good course design.*« (Toohey 1999, str. 1) Ena od poglobitvenih zahtev bolonjske reforme je v resnici prav prenavljanje študijskih programov. Vendar je v tem visoko šolstvo v zelo drugačnem položaju kot velika večina izobraževalnih ustanov na nižjih ravneh, katerih kurikulum je predpisan od zunaj – v visokem šolstvu so kurikularne odločitve predvsem v rokah učiteljev samih. Težava, ki je povezana s tem dejstvom, pa je, da so visokošolski učitelji izbrani praviloma na podlagi

akademijskih sposobnosti in znanstvenih dosežkov, pedagoško-didaktična izobrazba pa marsikje, ne samo v Sloveniji, sploh ni pogoj za pridobitev mesta visokošolskega učitelja. Avtorji s področja visokošolske didaktike opozarjajo, da zaradi tega visokošolskim učiteljem primanjkuje znanja in usposobljenosti za optimalno uspešno kurikularno snovanje in odločanje, ki pa je temeljni kamen njihovega pedagoškega dela. Za uspeh bolonjske reforme, razvoj visokega šolstva ter uspeh Slovenije nasploh bi bilo zato velikega pomena povečati znanje o kurikulumu in kurikularnem načrtovanju pri izvajalcih visokošolskih programov. Prispevek k temu naj bi bil tudi ta članek, saj je spreminjanje izobraževalnega sistema, posebno tako obsežno, kot je bolonjska prenova, lahko uspešnejše in manj stresno, če imamo določen vpogled v pojme in dejstva s področja kurikularne teorije.

## 2 Kaj moramo vedeti o kurikulumu

Začnimo z opredelitvijo samega osrednjega pojma – kurikulumu. Connelly in Lantz (1991, str. 15–19) v Mednarodni enciklopediji kurikulumu naštejeta kar devet definicij z različnimi poudarki. Kurikulum lahko pomeni določen izobraževalni program kot celoto, lahko označuje zgolj vsebine tega programa, lahko pa označuje kar celotno področje izobraževalnih ved (Širec 1983). Kljub takšnemu razponu mogočih konceptualizacij kurikulumu pa, kot ugotavlja tudi Cvetek (1993), prevladuje definicija, ki jo je leta 1949 utemeljil R. Tyler: Kurikulum je načrt za poučevanje in učenje s štirimi temeljnimi sestavinami: cilji, vsebinami, metodami in načini ocenjevanja in vrednotenja. Pojem kurikulum torej v izhodišču označuje načrtovanost, organiziranost, racionalnost in ciljno usmerjenost vzgojno-izobraževalnega procesa.

Znanost o kurikulumu se je v dvajsetem stoletju razvila predvsem v dve smeri. Prva je ta, da se je tako količinsko kot vsebinsko zelo razmahnila in se pri tem začela ukvarjati ne samo z vzgojno-izobraževalnimi programi na splošno, ampak vedno bolj tudi s konkretnimi predmetnimi področji. Druga razvojna težnja je, da se kurikulum ne obravnava več toliko kot statičen pojav, kot zgolj urejen skupek zamisli o tem, kaj, kako in zakaj naj bi se učenci naučili. Avtorji vedno bolj ugotavljajo, da so najmanj enako pomembni, če ne še pomembnejši procesni vidiki kurikulumu (npr. Gay 1991, str. 293–295). Le-ti obsegajo načrtovanje, izvedbo, vrednotenje, spreminjanje in upravljanje izobraževalnega programa. Pregled literature pokaže, da sodobnejši viri o kurikulumu (prim. npr. Kelly 1989 in Marsh 1992) vedno več prostora namenjajo prav pojmom, kot so »*curriculum planning*«, »*curriculum development*«, »*curriculum implementation*«, »*curriculum management*« ipd. Lahko rečemo, da je mogoče ločevati med vsebinskimi vidiki kurikulumu (kaj, čemu in kako naj bi se učenci v programu naučili) in procesnimi vidiki (kdo, kdaj in kako načrtuje, izvaja ter vrednoti in spreminja oziroma upravlja izobraževalni program). V literaturi vidimo, da izraz kurikulum pomeni predvsem vsebinske vidike, za procesne vidike pa se uporabljajo prej naštetih večbesedni izrazi.

| <i>Vsebinski vidiki kurikulumuma</i> | <i>Procesni vidiki kurikulumuma</i> |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Cilji                                | Načrtovanje                         |
| Vsebine                              | Izvedba                             |
| Metode                               | Vrednotenje                         |
| Ocenjevanje                          | in spreminjanje                     |

*Prikaz 1: Dva vidika sodobnega pojmovanja kurikulumuma*

Če pogledamo razvoj vsebinskih vidikov kurikulumuma, vidimo, da pojmovanja ciljev, vsebin in metod izobraževanja ter povezav med njimi niso bila vedno enaka. Vsak izobraževalni program in šolski sistem je umeščen v določen prostor in čas, zato ima vedno ideološke in sociopolitične razsežnosti, saj izhaja iz prevladujočega pojmovanja narave znanja in učenja, narave človeka kot posameznika in človeške družbe ter namena izobraževanja (gl. Kelly 1989, Marsh 1992, Posner 1995). Sodobni pregledi kurikularne teorije poudarjajo, da je bil v nekaterih obdobjih eden od treh osnovnih vsebinskih elementov kurikulumuma (cilji, vsebine, metode) pojmovan kot najpomembnejši na račun drugih dveh. Vpetost kurikulumuma v širše družbeno dogajanje prikazuje v poznih osemdesetih letih odmevni Skilbeckov opis treh najvplivnejših smeri v zgodovini izobraževalne teorije in prakse (povzeto po Clark 1987, Kelly 1989):

- a) klasični humanizem – izobraževanje kot prenos obstoječih kulturnih vrednot,
- b) rekonstrukcionizem – izobraževanje kot modifikacija vedenja družbenih skupin,
- c) progresivizem – izobraževanje za samouresničenje posameznika.

Prvi in po mnenju mnogih avtorjev je najvplivnejši je *tradicionalni model kurikulumuma*, katerega bistvo je prenos izbranih vsebin na mlade generacije. Znanje se enači z vsebinami in pojmuje kot nekaj, kar obstaja samo po sebi, ločeno od človeka. Kelly zavzame kritično stališče do takega pojmovanja znanja, katerega korenine segajo v platonistično filozofijo nadvlade intelekta in abstrakcije nad izkustvom. Posamezniku namreč le-ta jemlje svobodo in dejavno vlogo, hkrati pa je podlaga za družbeno razslojevanje in neenakosti. Tudi Posner se kritično opredeli do tradicionalnega kurikulumuma (Posner 1995, str. 47), hkrati pa navaja več sodobnih ameriških teoretikov, ki ga zagovarjajo, npr. E. D. Hirscha in W. Benneta. Ob branju njunih razprav se moramo strinjati s Clarkom (1987), da ima vsak od zgodovinsko vplivnih kurikularnih modelov kljub resnim pomanjkljivostim v sebi tudi potencial, ki ga je treba upoštevati pri sodobnem kurikularnem načrtovanju.

Drugi pomembni tip kurikulumuma, t. i. *učnocijljni kurikulum* (izraz povzemam po Kroflič 1997), ima za bistvo izobraževanja cilje in smotre. Razvoj tega tipa kurikulumuma je spodbudil tehnološki napredek v 20. stoletju ter z njim rastoča storilnostna naravnost ter zahteve po jasni korelaciji med postopki in rezultati.

Utemeljitelj učinkljivega kurikuluma je Američan Ralph Tyler, katerega preprosti linearni model načrtovanja izobraževalnega procesa iz leta 1949 je do danes verjetno najvplivnejši nasploh. Obsega štiri vprašanja: katere cilje želimo doseči, s katerimi vsebinami naj bi jih dosegli, s kakšnimi postopki ter kako vrednotiti doseganje ciljev. (Ocenjevanje in testiranje je v tej paradigmi doživelo pravi razcvet.) Velik zamah je tako načrtovanje in izvajanje izobraževanja dobilo tudi z delom B. Blooma in sodelavcev, ki so v duhu behavioristične psihologije natančno opredelili človekov kognitivni in afektivni razvoj. Le-ta naj bi bil linearen in hierarhičen, učenčev napredovanje v njem pa naj bi se merilo s pomočjo jasnih opisov sprememb njegovega vedenja. Privlačnost učinkljivega kurikuluma je v tem, da je zelo znanstven in objektiven ter zelo prikladen za poenostavljanje in nadzorovanje izobraževanja. Hkrati pa je doživel tudi resne utemeljene kritike, saj postavlja posameznike in cele generacije učencev v pasivno vlogo ter reducira izobraževanje in učenje na skorajda mehanični proces. Jasno je, da nekatera področja človekove dejavnosti v veliki meri izključujejo tako učenje (npr. umetnost). Poleg tega so se zagovorniki učinkljivega kurikuluma v ukvarjanju s »tehniko« zavestno izognili odločanju o vsebini in vrednotah izobraževanja, ki pa so, kot pravi Kelly (1989), bistvo kurikularnega odločanja.

Tretji, najmlajši pristop, ki se precej razlikuje tako od tradicionalnega kot od učinkljivega, pa je t. i. *procesni kurikulum*. Filozofsko podlago zanj so ustvarili misleci kot Rousseau, Froebel, Montessori in Dewey z izhajanjem iz razvojnih potreb posameznega učenca ter Hobbes, Descartes in Locke, ki so dali veljavo izkustvenemu učenju. Znanstveno podlago so prispevali velikani razvojne psihologije Piaget, Vygotsky in Bruner. Procesni pristop h kurikulumu se ne odpoveduje postavljanju ciljev, vendar jih ne opredeljuje tako natančno in hierarhično kot učinkljivi kurikulum, temveč širše, kot načela in vrednote, ki so merilo tako za izbiro vsebin kot metod v izobraževalnem procesu. Bistvo učenja ni več cilj kot končno stanje, ki je zunaj procesa učenja samega, temveč je poglobitveni element kurikularnega načrtovanja načelo, ki je kot vodilo prisotno že v samem procesu učenja. Poudarek je torej bolj na metodi kot na vsebini v tradicionalnem pomenu, tako vsebina kot metoda pa se ravnata po temeljni filozofski postavki, da je poglobitveni cilj izobraževanja vsestranski razvoj in samouresničenje posameznika. Iz tega izhaja pomen posameznikove svobode, avtonomije mišljenja ter pravice do lastnega učnega sloga in tempa, kar pomeni tudi potrebo po individualizaciji izobraževalnega procesa. Pomemben vidik procesno-razvojnega kurikuluma je tudi, da se ne omejuje zgolj na kognitivni in intelektualni razvoj, temveč vključuje učenčev moralni, socialni in afektivni razvoj. Kelly (1989) poudarja, da je procesno-razvojni kurikulum pogojen z obstojem demokratične družbe ter hkrati edini primerni model izobraževanja za tako družbo. Procesni kurikulum je doživel nekaj kritik. Kot navaja Kelly, se med drugim v praksi ni uveljavil zato, ker je njegovo izvajanje drago, Posner (1995) pa poudari še, da je bil v Združenih državah Amerike nerazumljen že ob uvajanju, nato pa je neugodno ozračje v družbi še poslabšala druga svetovna vojna. Res je tudi, da izvajanje procesnega kurikuluma zahteva daleč najbolj usposobljenega in motiviranega učitelja.

Podobno delitev najdemo v Mednarodni enciklopediji kurikuluma (Klein 1991, str. 335–340), kjer avtor uporablja termin »*curriculum design*«. V njegovem opisu modela, ki temelji na organizacijskem principu prenosa znanja s posameznih področij, prepoznamo tradicionalni kurikulum, nato sledi model, ki vzame za izhodišče učenca (procesni kurikulum), t. i. »*competency approach*« pa ustreza učnocijnemu kurikulumu.

Strokovnjaki za kurikulum večinoma priporočajo celostni pristop h kurikulumu, v katerem so vse tri poglavitne filozofije in s tem povezani različni viri odločanja uravnoteženi. Praksa pa po mnenju avtorjev žal tega večinoma ne odslikava. Klein (1991, str. 335) pravi, da marsikje še vedno prevladuje upoštevanje samo ene filozofije kurikuluma na račun drugih dveh. Tudi Kelly (1989) ugotavlja, da se v praksi namesto uravnoteženega kurikuluma pogosto izvaja tradicionalni ali učnocijni kurikulum z zgolj nekaj primesmi razvojnega.

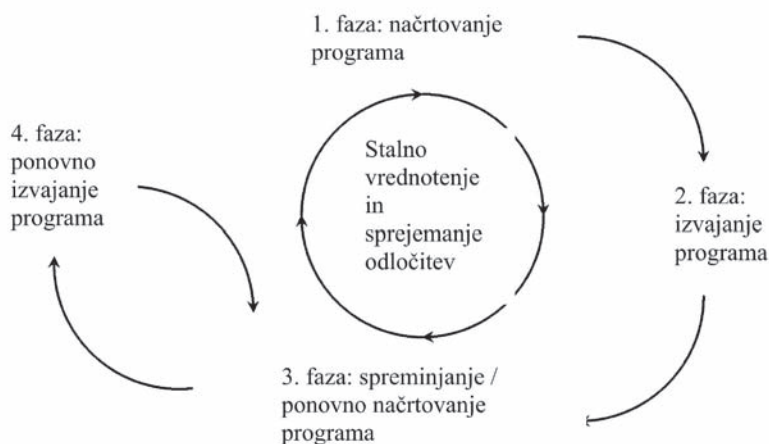
Vsa tri opisana pojmovanja vsebinskih vidikov kurikuluma se lahko v praksi izražajo v katerem koli izobraževalnem programu, ne glede na njegovo raven, obseg ali vlogo v družbi. Glede na slednje kriterije bi namreč lahko opredelili zvrsti kurikuluma še drugače. V literaturi tako najdemo izraz kurikulum rabljen tudi v besednih zvezah, kot so »osnovnošolski kurikulum«, »visokošolski kurikulum«, »kurikulum poklicnega izobraževanja«, »kurikulum izobraževanja odraslih«, pa tudi v povezavi s posameznimi predmetnimi področji (»matematični kurikulum«). Ti izrazi se lahko nanašajo zgolj na del posameznega izobraževalnega programa (en predmet, npr. matematika), na izobraževalni program kot celoto (npr. program slovenske devetletne osnovne šole) ali celo na skupek vseh sorodnih izobraževalnih programov v določenem času in prostoru (npr. programi izobraževanja odraslih v Sloveniji po letu 2000).

### 3 Načrtovanje kurikuluma

Najmanj enako pomembni kot vsebinski vidiki kurikuluma so procesi, s katerimi se vsebinski vidiki definirajo, udejanjajo in spreminjajo. V Mednarodni enciklopediji kurikuluma (Lewy 1991) obsegata skoraj tretjino strani poglavji *Curriculum Processes* in *Curriculum Evaluation*. Za sodobnejše avtorje, tako splošne kot visokošolske kurikularne teorije (glej npr. Kelly 1989, Marsh 1992, Toohey 2000), je značilno, da se vedno bolj posvečajo procesom načrtovanja, vrednotenja, prenov in upravljanja kurikuluma, predvsem s širšega organizacijskega vidika. Nekateri avtorji celo trdijo, da so procesni vidiki kurikuluma pomembnejši oziroma odločilnejši za kakovost vzgojno-izobraževalnega programa kot vsebinski, kar je tudi logično, če pomislimo, da sta vsak načrt in vsako doseganje ciljev nasledek nekega procesa.

Seveda so vsi kurikularni procesi, od načrtovanja do izvajanja, vrednotenja in spreminjanja, tesno medsebojno povezani in so kompleksna celota, vendar pa jih je deloma mogoče in tudi potrebno obravnavati ločeno. Pri tem je temelj

in izhodišče kurikularno načrtovanje, kot prikazuje grafični prikaz cikla kurikularnih procesov (Graves 1996) v nadaljevanju. V literaturi v angleškem jeziku ga najpogosteje označujejo izrazi »curriculum / syllabus / course / program development / design / planning«.<sup>1</sup>



Prikaz 2: Krog kurikularnih procesov

Zakaj je načrtovanje osnovni proces, brez katerega ni uspešnega kurikulumu in uspešnega vzgojno-izobraževalnega programa? Avtorji kuriku-larnih del so enotnega mnenja, da brez zavestnega, sistematičnega načrtovanja izobraževalni program ne more uresničiti zelenih ciljev.

»Curricula differ in their purposes or functions; the design should follow from this as a result of enlightened deliberations. [...] the curricular elements must be handled with considerable consistency. [...] Unless this consistency is present, the design will have gaps in it and the impact of the curriculum upon students will be lessened.« (Klein 1991, str. 341)

»The needs for instructional improvement are too great and resources are too limited to allow us to be inefficient and ineffective. We cannot afford to leave things to chance, hoping that the right questions will be asked, [...], and all the appropriate options will be explored.« (Diamond 1989, str. 15)

Pomen načrtovanja za uspeh izobraževalnih programov jasno ponazarja tudi kanadska raziskava iz leta 1990 (Sork 1991, str. 15–27), ki je z analizo mnenj udeležencev poskušala ugotoviti dejavnike uspešnosti programov strokovnega izobraževanja za odrasle. Menim, da lahko izide precej posplošimo, saj kljub nespornim specifikam v bistvu veljajo za izobraževanje odraslih iste zakonitosti kot za vse druge oblike izobraževanja (Houle 1989, str. 221). V raziskavi so anketiranci opisali 118 različnih programov, ki so se jih udeležili. Od tega so jih 48 označili kot izjemno neuspešne. Na vrhu seznama vzrokov za neuspeh

<sup>1</sup> Opozoriti je treba, da se izraz »course« v angleški literaturi uporablja z dvema različnima pomenoma; lahko označuje en sam študijski predmet, lahko pa celotni program.



sta bila po končani analizi: *Poor instructional design: content* ter *Poor program planning/ineffective planner* (Sork 1991, str. 21). Na ključno vlogo procesov načrtovanja kurikuluma kaže tudi samo dejstvo, da se kurikularna teorija na splošno največ ukvarja prav s tem vidikom (Goodlad 1991).

Na tem mestu moramo omeniti odnos med načrtovanjem novega programa in prenovo oziroma spreminjanjem že obstoječega.<sup>2</sup> Diamond (1989, str. 39) in Houle (1989, str. 219) poudarjata, da proces načrtovanja novega programa ni povsem enak procesu prenove že obstoječega, vendar ima enake temeljne značilnosti. To nam potrdi tudi pregledovanje literature o kurikulumu; opazimo namreč, da se avtorji pogosto ne trudijo ločevati med načrtovanjem novih programov in prenovo obstoječih ter da pojem »*curriculum development*« navadno zajema oboje (gl. npr. Rülcker 1991, str. 281–289). Finneyeva (2002, str. 75) govori o »*curriculum renewal*«, saj večina projektov kurikularnega načrtovanja v praksi »ne začenja iz nič«, temveč temelji na ovrednotenju že obstoječih programov. Ob pogledu na dogajanja v slovenskem izobraževanju zadnjih nekaj desetletij lahko pritrdimo, da se v praksi v resnici predvsem prenavlja že obstoječe programe ali pa se, ob uvedbi novih, vzame za izhodišče podobne programe, ki že obstajajo drugje.

Namen vsakršnega kurikularnega načrtovanja je opredelitev vsebine kurikuluma oziroma sestavin izobraževalnega programa, kar bi lahko zajeli v vprašanje, *kaj* načrtujemo: cilje, vsebine, metode poučevanja, metode preverjanja in vrednotenja ali še katere druge vidike izobraževalnega procesa, razmerja in poudarke med le-timi. Same *procese* kurikularnega načrtovanja pa bi lahko zajeli v naslednja ključna vprašanja:

1. *kdo* načrtuje oziroma sodeluje pri načrtovanju (osrednje telo) odgovorno za izobraževanje, šola oziroma ustanova sama, učitelji sami, učenci, kandidati za vpis v izobraževalni program, nekdanji diplomanti);

2. *kdaj* se načrtuje (samo pred začetkom izvajanja izobraževalnega programa, tudi ali samo sproti, ko program že poteka, katere vidike programa načrtujemo prej, katere pozneje);

3. *kako* se načrtuje (kakšni postopki se pri tem uporabljajo; kje in kako se pridobivajo podatki, na podlagi katerih se sprejemajo odločitve).

Od česa so odvisni odgovori na ta vprašanja? Pogled v splošno kurikularno teorijo (Kelly 1989) razkrije, da predvsem od prevladujoče filozofije izobraževanja. Kellyev opis treh temeljnih modelov kurikuluma, ki so se razvili sčasoma, kaže, da vsebinske razlike med njimi, torej različna vrednotenja in pojmovanja ciljev, vsebin in metodologije, spremljajo tudi razlike na ravni procesov načrtovanja.

Bistvena razlika se pokaže pri vprašanju, *kdo* načrtuje kurikulum. V tradicionalnem in učneciljnim modelu lahko načrtuje pouk učitelj sam, še

---

<sup>2</sup> V literaturi najdemo izraze »curricular change«, »curricular reform«, »curricular innovation«, »redesigning a program« ipd. Fullan (1991, str. 279) definira kurikularne spremembe kot spremembe v katerem koli vidiku izobraževalnega programa, ki so novost za udeležence (čeprav niso nujno novost v splošnem merilu). Kadar pa gre za novost v absolutnem merilu, govorimo o kurikularni inovaciji. Izraz kurikularna reforma ponavadi označuje obsežnejše spremembe, ki se pogosto vpeljujejo centralno, vpeljujejo jih nadrejena strokovna telesa in veljajo za celoten vzgojno-izobraževalni sistem v neki državi ali regiji.

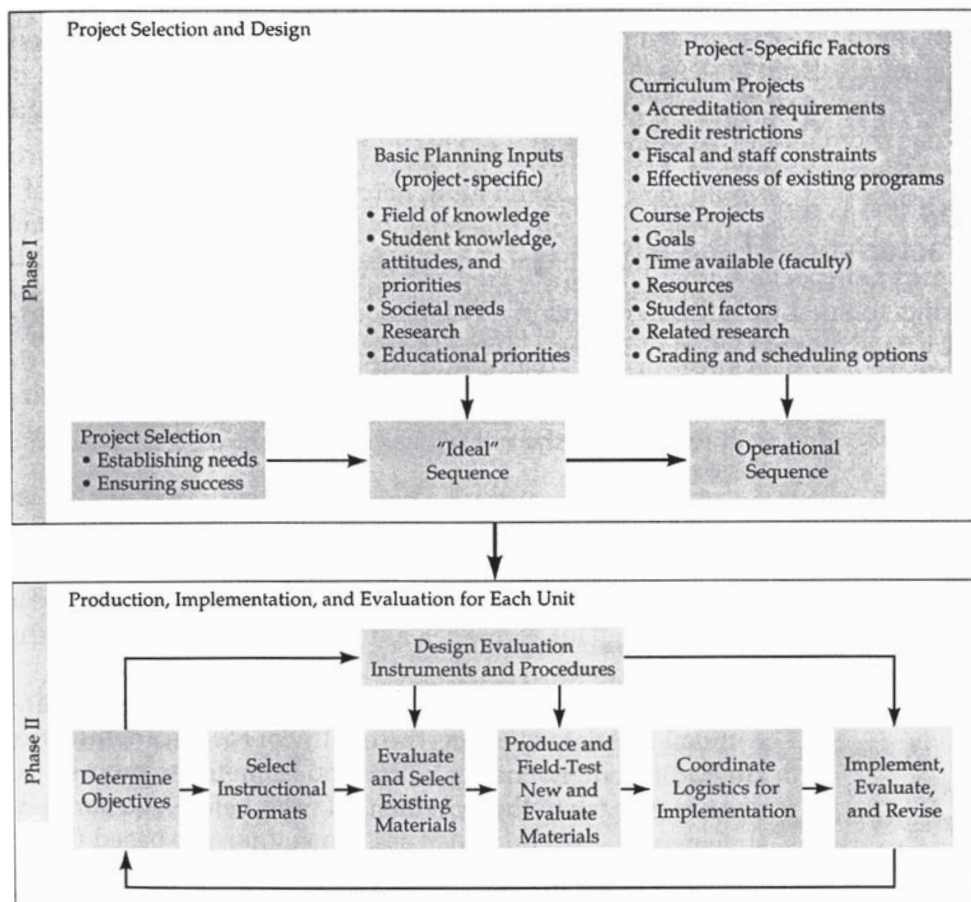


pogostejše pa (posebno za nižje ravni šolstva) neko nadrejeno strokovno telo zunaj same izobraževalne institucije. Za klasični model določanja vsebin je bistvena vsebinska podkovanost načrtovalca, zato je to praviloma akademik. Za določanje behavioristično definiranih učnih ciljev pa je potreben posebej usposobljen strokovnjak, kar učitelj sam pogosto ni oziroma se mora tega šele naučiti. Učenci v ta proces sploh niso vključeni, saj se jim ne pripisuje ne sposobnost ne odgovornost, da bi soodločali, česa in kako naj bi se naučili. Bistvena značilnost procesnega modela pa je v tem, da ima pri načrtovanju pouka učitelj zmeraj dejavnejšo vlogo, poleg tega pa v njem sodelujejo tudi učenci.

Glede vprašanja *kdaj* se načrtuje: pri tradicionalnem in učnocijlnem modelu poteka načrtovanje povečini ali celo samo pred samim začetkom izvajanja izobraževalnega programa. Vsebine oziroma cilji in učne dejavnosti so tako v celoti predvidene vnaprej in se med izvajanjem programa ne spreminjajo in ne prilagajajo. V procesnem modelu kurikuluma je poprejšnje opredeljevanje bolj okvirno, kot načrtovanje pa šteje tudi sprotno učiteljevo odločanje med samim izvajanjem oziroma med potekom izobraževalnega programa.

Pri primerjavi različnih modelov kurikuluma ni velikih razlik glede na vprašanje, *kako* se načrtuje, saj sta pri vsakem modelu bistvena dva postopka: izbira in gradacija (zaporedje, stopnjevanje). To je tudi logično, glede na to, da izobraževalni program poteka linearno v času in zato nujno mora razporediti svoje dejavnosti, cilje in vsebine v linearno zaporedje časovnih enot. Razlika je le v tem, katere vsebinske sestavine se določa prej in katere pozneje. Z drugimi besedami, katere se vzame za izhodišča, ki pogojujejo nadaljnjo izbiro in gradacijo. Pri tradicionalnem modelu načrtovalci izhajajo iz vsebin – katera področja vedenja, katere teme je treba »pokriti«. Šele nato se posvetijo izbiri metod podajanja in preverjanja znanja. Pri učnocijlnem kurikulumu je primarna specifikacija behaviorističnih ciljev, ki se natančno hierarhično opišejo ter so podlaga tako celotnega programa kot vsake posamezne učne ure ter postopkov in kriterijev za preverjanje učenčeve uspešnosti. Za procesno-razvojni kurikulum pa je značilno, da je načrtovanje bolj okvirno. Najprej se izberejo načela (ki izhajajo iz spoznanj o načinih in procesih učenja), nato pa sledi izbira in gradacija učnih dejavnosti, ki naj bi te procese najbolj spodbujale; vsebine so sekundarnega pomena.

Če povzamemo našete razlike v pristopih h kurikularnemu načrtovanju glede na tri osnovne filozofije kurikuluma, se le-te kažejo predvsem v tem, kdaj načrtovanje poteka, kako natančno je v kateri fazi procesa ter kdo v njem sodeluje. Pregled modelov kurikularnega načrtovanja v različnih sodobnih virih kaže precej enotno sliko, iz katere razberemo še eno potrditev, da tudi v današnjem času kurikularno teorijo in prakso precej zaznamujejo načela učnocijnega kurikuluma. Kljub mnogim kritikam (gl. npr. Beyer 1991, str. 304) se, v nekoliko nadgrajeni obliki, še vedno uporablja osnovni model procesa kurikularnega načrtovanja, ki ga je v petdesetih letih utemeljil Ralph Tyler. To je razvidno tudi iz naslednjega grafičnega prikaza (iz Diamond 1989).



*Process for the Development of Education Programs*

Iz prikaza je razvidno linearno sosledje definicije ciljev ali načel, opredeljenih na podlagi ugotovitve potreb po izobraževalnem programu, nato izbire in organizacije vsebin, metod podajanja in preverjanja znanja ter načinov evalvacije. Kot poudarja vrsta avtorjev, pa lahko takšen model le delno prikaže kompleksnost procesa kurikularnega načrtovanja. Navedene faze so sicer nujne in medsebojno tesno povezane, vendar v praksi praviloma ne potekajo linearno. Načrtovalci pogosto ne začnejo z definicijo ciljev (in to tudi ni nujno za uspeh načrtovanja), pač pa vzamejo za izhodišče katerega koli od elementov kurikuluma glede na svoja pojmovanja in okoliščine (npr. gradivo, učence in njihove potrebe, vsebine, metodologijo), nato pa se postopoma definirajo še ostali elementi, pri čemer se proces giblje od delčkov k celoti in nazaj.

Organsko naravo procesa kurikularnega načrtovanja nazorno opisuje tudi Eash (1991, str. 67) v Mednarodni enciklopediji kurikuluma, ko poudari soodvisnost različnih vidikov kurikuluma:

*»The components are interdependent in a manner analogous to the systems /.../ of the human body. Any alteration in one system (component) affects the structure and functioning of the others. They must all be well-coordinated for the organism to live and develop; yet, they may be separated for purposes of description, study and research.«*

Kurikularno načrtovanje lahko poteka na najmanj dveh ravneh: na ravni načrta izobraževanja za vso državo (regijo itn.) in na ravni posameznega izobraževalnega programa ali posameznega učnega predmeta. Predmeti v programu so lahko bolj ali manj sorodni. Splošnejši/osnovnejši ko je program, različnejši predmeti ga sestavljajo (npr. v osnovni šoli od jezikov do tehnike, športa in umetnosti, pri študiju medicine pa deset predmetov zgolj s področja medicine). Program kot celota mora seveda biti koherenten, nobenega posameznega predmeta ni mogoče načrtovati povsem v vakuumu, vizija programa kot celote pa nasprotno lahko zelo vpliva na načrtovanje posameznih predmetov. Splošna kurikularna literatura (ki ni vezana na noben konkreten učni predmet) seveda večinoma obravnava procese kurikularnega načrtovanja z vidika programa oziroma systemskega načrtovanja, literatura z določenega predmetnega področja pa obravnava pretežno načrtovanje posameznega predmeta. Seveda veljajo za obe ravni določene specifike, hkrati pa tudi enake temeljne zakonitosti (Diamond 1989, str. 37). Proces je tako ciklični in rekurziven namesto linearen, vendar pa mora končni izdelek kljub navidezni kaotičnosti procesa odsevati vzročno povezanost izbire ciljev ter na podlagi le-teh vsebine in metode dela, ki naj bi bile primerne za doseganje teh ciljev (Oberberg 1991, str. 303, Diamond 1989, str. 11, Houle 1989). Načrtovanje novega programa je na primer mogoče začeti tako, da pregledamo izpitne naloge podobnega že obstoječega programa, vendar nas bo to nujno v nekakšnem vzvratnem hodu pripeljalo najprej do vprašanj o vsebinah in ciljih programa, ki so vidni iz izpitnih nalog, nato pa še do utemeljenosti teh vsebin in ciljev oziroma potreb učencev in družbe.

Do sedaj naštetje splošne zakonitosti kurikularnih procesov, ki jih zajame pojem *»curriculum development«*, dobro povzame Gay (1991, str. 294), ki pravi, da imajo le-ti vedno politične in socialne dimenzije in da niso nikoli *»purely rational or scientifically objective, nor a neatly sequentialized and systematic process«*. K temu prištejmo še dejstvo, da pomeni proces kurikularnega načrtovanja veliko količino informacij in odločitev, zato je danes na tem področju uveljavljena potreba po sodelovalnem pristopu in skupinskem delu (gl. Diamond (1989, str. 16, 237), Gay 1991, str. 259).

#### **4 Ključni postopek kurikularnega načrtovanja – analiza potreb**

Že prej smo omenili enkratnost vsake situacije, v kateri se načrtuje določen vzgojno-izobraževalni program. Vzporedno z rastočo kompleksnostjo sodobne družbe naraščata tudi število in medsebojna prepletenost dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost izobraževalnega programa in jih je zato treba upoštevati tudi pri njegovem načrtovanju. Vsaka izobraževalna ustanova se sooča z vedno

bolj raznolikimi in spreminjajočimi se zahtevami različnih interesnih skupin (angl. *stakeholder*), od širše družbene skupnosti do izobraževalnih oblasti in tudi učencev samih. Zato postaja vedno pomembnejše, da se že v začetni fazi načrtovanja programa načrtovalci čim temeljiteje seznani z vsemi tovrstnimi dejavniki. Skoraj vsak sodobni vir poudarja pomen temeljitega seznanjanja z obstoječim položajem, v katerem se načrtuje oz. prenavlja izobraževalni program, predvsem pa proučitev potreb učencev oziroma uporabnikov programa. Nekateri avtorji poimenujejo to temeljno pridobivanje podatkov analiza potreb, drugi ne (npr. Toohey 1999), vendar gre pri vseh za isti proces. Analiza potreb (in na podlagi tega opredelitev diplomantovega lika) naj bi bila ena od poglavitnih sestavin prenove študijskih programov v okviru bolonjske reforme, zato sedaj na kratko podrobneje pogledimo še ta vidik.

Sistematično proučevanje potreb učencev v izobraževalnih programih se je začelo v 20. stoletju v Združenih državah Amerike, ko so zaradi industrijske revolucije nastale globoke družbene spremembe in s tem tudi spremembe vloge izobraževanja. Šolanje je postajalo bolj množično kot kdaj koli prej tako glede obveznega splošnega izobraževanja kot razmaha poklicnega izobraževanja, ki je sledil vedno večjemu razvejanju gospodarskih in drugih družbenih dejavnosti. Dolga stoletja prej usposabljanje za poklice ni potekalo v okviru šolskega sistema, temveč zgolj v praksi, šolanje pa je bilo privilegij bogatih in ni služilo ekonomskim interesom tako in v takem obsegu kot od industrijske revolucije naprej. Izobraževalne dejavnosti so se takrat prvič začele pojmovati podobno kot gospodarske dejavnosti. Uveljavila se je filozofija t. i. »*accountability*« – ustanova mora transparentno dosegati (ekonomske) cilje, sicer je nelikvidna in nima razloga za obstoj. Financerji programa želijo imeti pregled nad delom in nadzor nad uspehom programa, uspeh ekonomsko pomeni dobiček, za doseganje le-tega pa je nujno, da storitev, na primer izobraževalni program, izpolnjuje neko (tržno) potrebo. Svoje je k razmahu analize potreb za izobraževalne programe v tem času prispeval tudi razvoj družboslovnih znanosti, predvsem psihologije, saj je bil v šestdesetih letih zelo močan behaviorizem. Le-ta se je osredotočal na delovanje in razvoj človekovega vedenja in je natančno opredeljeval njegove kognitivne in druge zmožnosti, kar je bilo zelo koristno pri definiranju poklicnih potreb mladih in odraslih v programih izobraževanja in usposabljanja ter še bolj pri spremljanju uspeha teh programov.

Danes je analiza potreb v zahodnih družbah izredno razširjena v gospodarstvu (za trženje, usposabljanje kadrov itn.) ter v negospodarskih, predvsem socialnih dejavnostih (programih pomoči, zdravstvene oskrbe ipd.), pa tudi v izobraževalni dejavnosti, kar velja tako za splošne izobraževalne programe in še posebej za ožje specializirane programe, kot so npr. poklicna usposabljanja. V angleškem jeziku se na področju izobraževanja največ uporabljata izraza »*needs analysis*« in »*needs assessment*«.

Marsikdo pozna analizo potreb samo v njeni ozko pojmovani vlogi ekonomske kategorije, vendar je že od šestdesetih let doživljala precejšen razvoj. Zgodnejši avtorji so se osredotočali predvsem na analizo ciljne situacije, ki nam pokaže na primer, kakšno znanje in sposobnosti mora imeti diplomant, ki dobi licenco za

določen poklic. To je sicer pomemben vidik, vendar je le eden od vidikov potreb. Drugi vidik je t. i. analiza učnih potreb – danosti, učnih strategij in želja samih študentov. Tretji in četrti vidik predstavlja analiza prejšnjega znanja študentov in danosti izobraževalne ustanove (od materialnih do kadrovskih). Ker se vsi naštetih vidiki potreb tudi spreminjajo (danes še posebno hitro), mnogi avtorji poudarjajo, naj bo njihovo proučevanje stalen proces, ne zgolj enkratno dejanje ob začetku prenove ali ustanavljanja programa. Kot vidimo, je analiza potreb danes lahko sinonim za temeljito pripravo na proces kurikularnega načrtovanja v obliki seznanjanja z vsemi različnimi informacijami, ki lahko bistveno vplivajo na vsebine, izpeljavo in uspeh programa. Pri tem imamo na voljo precej literature o metodologiji analize potreb ter tudi posamezne opise primerov iz prakse za različne ravni, kontekste in področja (gl. npr. Witkin 1984, Brown 1995).

## 5 Sklep – bolonjska reforma v luči teorije

Z vidika kurikularne teorije je bolonjska reforma primarno od zgoraj vsiljena sprememba (*»top-down«*), čeprav raziskovalca Evropske zveze univerz poročata, da so jo mnoge visokošolske ustanove sprejele kot spodbudo za hitrejšo uvajanje sprememb, ki so jih že načrtovali (Tauch in Reichert 2005, str. 41). Prav gotovo pa je tudi izraz neke splošne konceptualizacije izobraževanja. Kritiki na primer trdijo, da kompetenčni pristop k opredeljevanju študijskih ciljev na podlagi analize potreb diplomantov ter poudarjanje pomena njihove zaposljivosti vodi v reduciranje izobrazbe na ekonomsko oziroma tržno kategorijo (gl. npr. Kotnik 2006, str. 122–124). Takšen pristop se ujema z ucnociljnim pojmovanjem kurikulumu, ki se po stoletjih prevlade tradicionalnega modela sedaj v širšem merilu uvaja tudi v evropski visokošolski prostor (v Združenih državah Amerike je ta proces potekal že v šestdesetih in sedemdesetih letih). Progresivistični model izobraževanja, kakršnega so propagirali takšni velikani izobraževalne misli kot John Dewey ter pri nas Janez Svetina, je precej odsoten – bolonjska reforma naj bi sicer pospešila osredinjenost na študenta v pedagoškem procesu, vendar je spet vprašanje, koliko se zdi načrtovalcem programov pomemben cilj celostno uresničevanje potencialov študentov, koliko pa jih bodo razvijali le za dosedanje bolj instrumentalnih izobraževalnih ciljev.

Poznavanje in razumevanje različnih modelov izobraževanja ter z njimi povezanih pojmovanj vsebin, ciljev in metod izobraževanja, pa tudi načinov načrtovanja, prenove in upravljanja izobraževalnih sistemov in programov nam gotovo lahko pomaga bolje razumeti spremembe, ki jih od nas zahteva čas. Na podlagi takšnega znanja tudi lažje ozavestimo svoja prepričanja, ki so ključnega pomena za naše pedagoške in organizacijske odločitve. Šele ko smo jih ozavestili, jih lahko tudi spremenimo. Na podlagi jasno opredeljenih lastnih prepričanj in pojmovanj se lažje odločamo, kako bomo sodelovali v spremembah; kako se bomo odzvali na tiste, na katere sami ne moremo vplivati, ter kako se bomo lotili tistih sprememb, ki izvirajo iz naše motivacije. Lažje se bomo izognili pastem in se ne bomo pretirano istovetili z zgolj enim od mogočih pristopov, pa



tudi ne neutemeljeno zavračali novosti. Prav gotovo velja razmisliti o pozivih strokovnjakov kurikularne teorije, da je treba iskati ravnotežje – našemu kontekstu najprimernejšo kombinacijo vseh mogočih pristopov h kurikulumu. V praksi to pomeni, da bomo na primer pri snovanju programov bolj kot do sedaj upoštevali mnenja in podatke študentov in diplomantov, vendar jim dali pravo mesto, pri opredeljevanju ciljev novih programov pa ne zavrgli pomena vsebin na račun kompetenc, hkrati pa ne pozabili na vrednote. Kot poudarja Kotnik (2006, str. 119), gre pri resnični prenovi kurikuluma za spremembe paradigme. Pri tem ne bi bilo prav, da bi zgolj zavrgli staro paradigmo in se oklenili tiste, ki je za nas nova (kot ne bi bilo prav, da bi popolnoma zavračali novo). Morda bi celo lahko rekli, da ni tako pomembno, kaj je za nas stara in nova paradigma, temveč je pomembno presoditi, kaj od enega in drugega je vredno vzeti in združiti. Za tako presojanje pa nujno potrebujemo znanje; pa ne toliko znanje določenega predmetnega področja, temveč znanje o kurikulumu kot kompleksnem okviru človekove izobraževalne dejavnosti.

## Literatura

- Beyer, L. E. (1991). Curriculum Deliberation. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Brown, J. D. (1995). The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development. Boston: Heinle & Heinle.
- Clark, J. L. (1987). Curriculum Renewal in School Foreign Language Teaching. Oxford: OUP.
- Connely, F. M., Lantz, O. C. (1991). Definitions of Curriculum. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Cvetek, S. (1993). Visokošolski kurikulum. Strategije načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov. Maribor: Dialog, d. o. o.
- Diamond, R. M. (1989). Designing and assessing courses and curricula: a practical guide. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eash, M. J. (1991). Curriculum Components. V: Lewy, A. The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Finney, D. (2002). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. V: Richards, J. C., Renandya, W. A., Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. Cambridge: CUP.
- Fullan, M. (1991). Curriculum Change. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Gay, G. (1991). Curriculum Development. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Goodlad, J. I. (1991). Introduction: Curriculum as a Field of Study. V: Lewy, A., The International Encyclopaedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Graves, K. (1996). Teachers as Course Developers. Cambridge: CUP.
- Houle, C. (1989). The design of education. San Francisco, London: Jossey-Bass.

- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Klein, F. M. (1991). *Curriculum Design*. V: Lewy, A., *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Kotnik, R. (2006). Bolonjski proces in njegove implikacije: nujnost holističnega pojma kompetentnosti. *Didactica Slovenica – pedagoška obzorja*, 21, št. 1, str. 118–124.
- Kroflič, R. (1997). *Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja*. Andragoška spoznanja, 79, št. 1, str. 3–11. Ljubljana: Andragoški center RS.
- Lewy, A. (1991). *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, C. J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Oberg, A. A. (1991). *Curriculum Decisions*. V: Lewy, A., *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Reichert, S., Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. <[www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf)> (27. 6. 2006).
- Rülcker, T. (1991). *Curriculum Reform*. V: Lewy, A., *The International Encyclopaedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Sork, T. J. (1991). *Mistakes Made and Lessons Learned: Overcoming Obstacles to Successful Program Planning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Širec, J. (1983). Kaj je kurikulum? *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, str. 318–322.
- Toohey, S. (1999). *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.



SEŠEK Urška, Ph.D.

## THE BOLOGNA PROGRAMME REFORM FROM A BIRD'S EYE VIEW OF CURRICULAR THEORY

**Abstract:** The article is based on the belief that the Bologna reform is an opportunity to improve the quality of Slovenian higher education, but only if it is understood in a wider context and critically implemented. For this, we need a certain level of knowledge about curriculum and curricular planning that usually moves well beyond the individual subject areas of higher education teachers. The article gives a brief overview of the general literature on the curriculum, from a definition of this central notion to the historical development of the contents, goals and methods of education, along with contemporary trends in curricular theory. This is followed by a presentation of the principal findings about planning as the key curricula process, where different paradigm-depending possibilities are also shown. There is a special presentation of the analysis of needs as the starting point for contemporary curricular planning, which is also recommended and imposed by the Bologna documents. In light of the theoretical overview presented, the conclusion contemplates the placement of the Bologna reform within previously presented curricular models and the optimal approach to the reform by means of the curricular knowledge of the holders of Slovenian higher education programmes.

**Keywords:** Bologna reform, curriculum, curricular theory, curricular planning, analysis of needs.

V Sodobni pedagogiki 3/2006 je prislo v prispevku dr. Tadeja Vidmarja z naslovom VSEŽIVLJENJSKO UČENJE PRED SVOJO SODOBNO KONCEPTUALIZACIJO do napacnega zapisa grskih besed in sicer:

- ἀρετή (*areté*)
- παιδεία (*paideía*)
- παιδεία
- Παιδεία
- (καιρός, *kairós*)
- (καλοκάγαθία, *kalokagathía*)