

Derényi András

A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. Nemzetközi kitekintés

Szépe György mindenekelőtt tanításával hatott. Tudományszervezői, pécsi műhelyteremtő, egyetemépítő munkássága mellett – ma így mondanánk – felsőoktatás-pedagógiai tevékenysége is nagyhatású volt. Kifejtett nézetei és azokat demonstráló tanári gyakorlata olyan pedagógiai elveket képviseltek mind a fordulat előtti időszak felsőoktatásában, mind az utána következő változások idején, amelyeket sokan fogadtak értetlenséggel: nem illettek a merev szerkezetekbe, a túlszabályozott eljárásrendekbe, így felforgatónak, kezelhetetlennek minősültek. Valójában mélyen emberi gesztusok voltak.

Mostanában kezd az oktatás-irányítás magasabb szintjein is diszkutálható témává érni az egyetemi tanári munkának az a tanulás-orientált, a tanuló egyént a középpontba helyező szemlélete, amelyet Szépe György évtizedek óta képvisel és hallgatói, kollégái felé gyakorolt. A tanulási pályák egyénileg legjobban bejárható útját igyekezett minden tanítványa, pályatársa számára megtalálni, felismertetni és járhatóvá tenni. A tanulási eredményekre figyelt – noha így nem nevezte még ő sem. Ez az írás – témaválasztásával is – a példaadó tanítómester előtt tiszteleg.

*

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány évben a felsőoktatás és a tanulás kapcsolatával különféle megközelítésben foglalkozók egyre inkább érzékelhetik, hogy megszorodtak a tanulási eredmények (*learning outcomes*) alkalmazásáról szóló gondolkodást megjelenítő felületek: konferenciák, szemináriumok, tanulmányok, útmutatók, miniszteri dekrétumok, jogszabályi utalások jelentek meg a felsőoktatás szereplői számára. A tanulás-kutatók azonban régebb óta ismerik a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos kezdeményezéseket, kísérleteket.

A tanulási eredmények története az amerikai behavioristákig, Watsonig és Skinnerig vezethető vissza, akik Pavlov kondicionálási kísérletei nyomán kidolgozták azt a megközelítést, amely az emberi viselkedést a külső ingerekre adott válaszokkal magyarázza. Munkájuk nyomán eredményes kutatások kezdődtek az amerikai oktatási, képzési és tanulási módszerek javítása érdekében. A behaviorizmus a tanulás egyértelmű azonosíthatóságát és mérhetőségét hangsúlyozta, és azt, hogy szükséges megfigyelhető és mérhető kimenetek, eredmények kidolgozása. Ezeknek a kutatásoknak az eredményeit vették át és fejlesztették tovább aztán az oktatásügyi hatóságok elsősorban angolszász országokban (Ausztrália, Új-Zéland, Egyesült Királyság) és Dél-Afrikában, újabban pedig Európa egyes országaiban (Norvégia, Dánia, Svédország, Írország) is megjelent ez a megközelítés. A kezdetben inkább a szakképzésben és annak egyes területein (ipari, üzleti, katonai képzések) kifejlődött módszer aztán egyre több képzési területen jelent meg és átveődött a közoktatás, illetve a felsőoktatás világára is (Adam 2004).

Az egyes oktatási alágazatok részletes szabályozásán túl – elsősorban a képesítések érthetőségének, átláthatóságának, és ezen keresztül a hozzájuk vezető tanulási pályák közti átjárhatóságnak az elősegítése érdekében – megjelent az átfogó szabályozások megalkotásának igénye is. Az Egyesült Királyság 1998-ban átfogó képesítési keretrendszer kialakítását indította el. A szektorális és átfogó képesítési keretrendszerek aztán egyre népszerűbbekké váltak az oktatási hatóságok körében, az utóbbi években pedig az tapasztalható, hogy az Európai Közösség oktatás-politikájának hatására egész Európa kimenet vezérelt, a tanulási eredményeket alkalmazó képesítési keretrendszereket fejleszt.

A felsőoktatás világa sem mentesülhetett e sokak szerint paradigmaticus fordulat alól (Adam 2004; Crosier et al. 2007). A bolognai nyilatkozat¹ 1999-ben még nem említi sem a tanulási eredményeket, sem a képesítési keretrendszereket (sőt az azt közvetlenül megelőző sorbonne-i nyilatkozat, miközben használja a referencia-keret kifejezést, azon még a kétciklusú képzési szerkezetet érti), és a 2001-ben Prágában kiadott miniszteri nyilatkozatban sem található erre való utalás. Ám még ugyanebben az évben 12 ország részvételével egy közös minőségbiztosítási keret kidolgozása kezdődik meg *Joint Quality Initiative* néven². A két éves munka eredménye a *dublini deskriptorok*, amely tanulási eredményeket alkalmazva írja le, határozza meg egy-egy felsőoktatási képesítési szint közös kimeneti jellemzőit.

¹ A bolognai folyamatot elindító, majd kétévenként értékelő és további feladatokat kijelölő miniszteri nyilatkozatok (kommunikációk) egybegyűjtve a {<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>} online felületen érhetők el. Nem túl pontos magyar fordításai a felsőoktatásért felelős minisztérium honlapjának {<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat>} oldaláról tölthetők le.

² Lásd {<http://www.jointquality.nl/>}

Ennek a munkának váratlanul nagy hatása lesz, és a következő években minden, a képzésekre irányuló további gondolkodás és fejlesztés kiindulópontjává válik az európai felsőoktatásban.

A másik fontos hivatkozási pont – oly sok más tanulással összefüggő résztema mellett ebben is – a *Tuning* program³, amely számos felsőoktatási képzési program európai közös elemeinek feltárása és összehangolása, referenciapontok meghatározása érdekében szerveződő munkáját 2000-ben egy átfogó kutatás indítja. Ennek keretei között arra keresi a választ, hogy milyen munkaadói, alkalmazói elvárások fogalmazódnak meg a felsőoktatásból kilépők irányába. A kutatás eredményei (González–Wagenaar 2008) azt mutatják, hogy a szakmai felkészültséggel kapcsolatos elvárásokat megelőzik az ún. átvihető, generikus képességek iránti igények. Ezért a *Tuning* program a közös referenciapontokat elsőként a generikus kompetenciák meghatározásával, tanulási eredményekben határozza meg, a későbbiekben pedig erre építi program-fejlesztési módszertanát.

A bolognai folyamat fő témái közé a 2003-as berlini miniszteri találkozó emeli be a tanulási eredményeket és a képzítési keretrendszert azzal, hogy döntést hoz az európai felsőoktatási térség képzítési keretrendszerének kialakításáról és arról, hogy a képzítések leírása tanulmányi munka, szintek, tanulási eredmények és profil meghatározása segítségével történjen (Berlin Communiqué 2003).

A bolognai folyamat koordinációját a miniszteri értekezletek között ellátó *Bologna Follow-up Group* által kiküldött munkacsoport – a dublini deskriptorok alapján – elkészíti a képzítési keretrendszer tervezetét, leírását és a működés szabályozását (Berg 2005), amelyet a Bergenben rendezett miniszteri találkozó 2005-ben elfogad. Az európai felsőoktatási térség képzítési keretrendszere tanulási eredményeken, kompetenciákon és kredittartományokon alapuló generikus deskriptorokat tartalmaz mindegyik ciklus számára.

Újabb két évvel később, 2007-ben, Londonban az oktatási miniszterek már a tanulási eredmények és a képzítési keretrendszer szerepének erősítésére tesznek elhatározásokat több területen is, és a tanuló-központú, kimenet vezérelt oktatás és az ezt szolgáló képzési programok fejlesztése érdekében sürgetik a kreditrendszer továbbfejlesztését, az intézmények együttműködését a munkáltatókkal a tanulási eredményeken alapuló tantervi innovációkban, és az egész életen át tartó tanulás, valamint az előzetes tanulás elismerését (London Communiqué 2007).

A 2009 áprilisában lezajlott leuveni miniszteri találkozó az egész életen át tartó tanulás keretében az előzetes tanulás elismerése érdekében sürgette a tanulási eredményekre alapozott alapelvek és eljárások alkalmazását. Továbbá hangsúlyozta

³ Lásd {<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>}

„a felsőoktatási intézmények oktatási feladatainak és a jelenleg is folyó, a tanulási eredmények fejlesztéséhez igazított tantervi reformnak a jelentőségét.”

A tanulási eredményeknek a tantervi reformokban betöltött szerepével kapcsolatban további szempontok is felmerültek.

A hallgató-központú tanulásszervezés az egyes tanulók képességeinek fejlesztését, a tanítás és a tanulás új megközelítéseit, hatékony támogató és tanácsadó rendszerek működtetését igényli, és az eddigieknél egyértelműbben a tanulókra összpontosító tantervek kialakítását teszi szükségessé mindhárom képzési ciklusban. A tantervi reform ebből következően egy magas minőséghez, rugalmas és még inkább egyénre szabott tanulási utakhoz vezető folyamat lesz. A felsőoktatás oktatói és szakapparátusa, szoros együttműködésben a hallgatók és a munkaadók képviselőivel, egyre több szakterületen dolgozzák ki a tanulási eredményeket és a nemzetközi referenciapontokat. (Leuven Communiqué 2009)

A miniszteri nyilatkozatokból tehát jól nyomon követhető, hogy a nemzetközi és nemzeti felsőoktatás-politikákban hogyan nő meg a jelentősége és terjed ki egyre több részterületre a tanulási eredmények alkalmazása. Ezen túl a kiteljesedés világos mintázata jelenik meg abban is, hogy a folyamat egyéb eszközei, koncepciói is világosan megkövetelik a tanulási eredmények alkalmazását, így a minőségbiztosítással kapcsolatos változások (ENQA 2005), a kreditrendszerrel és az oklevélmelléklettel kapcsolatos fejlemények (ECTS 2009, DS 2004). „*Az egész bolognai folyamat a tanulási eredmények komplex, rendszerszintű alkalmazását reprezentálja*”⁴ – mutat rá Steven Adam, a koncepciót népszerűsítők egyik ismert alakja (Adam 2008, 5).

Ezekből a fejleményekből, a nyomában kibontakozó diszkusszióból és kormányzati intézkedésekből kiviláglik, hogy a tanulási eredmények alkalmazásának koncepciója az európai felsőoktatási térség egyik kiemelt témájává vált, amely a bolognai célkitűzéseket átfogó, integráló eszközként alkalmas arra, hogy a bemenet szabályozóról (vagy egy másik szokásos szóhasználat szerint: tanár-központúról) a kimenet-orientált (tanuló-központú) tanulásszervezés és -szabályozás irányába történő paradigmaváltás fő hordozójaként mozgassa a fejlesztéseket, reformokat. Úgy tűnik, a tanulási eredmények koncepciója a felsőoktatás minden szintjén (intézmények, köztes szervezetek, ágazati irányítás, nemzetközi kapcsolatok és szakpolitika) megjelenik, és a legkomolyabb kihívást hordozza e szintek számára. Ezáltal olyan változásokat generál, amelyek miatt a következő évtizedben is kiemelt témaként számolhatunk vele.

⁴ „*The whole Bologna Process represents a complex systemic application of learning outcomes*”

2. A tanulási eredmények alkalmazásának szintjei és céljai

Többféle metszetben is rá lehet tekinteni arra, hogyan működnek a tanulási eredmények, hogyan veszik használatba, mire alkalmazzák őket a felsőoktatásban. Az alábbiakban az alkalmazás felsőoktatási rendszeren belüli szintjei szerint tekintjük át a célokat, illetve mutatunk be konkrét eseteket, példákat a tanulási eredmények felhasználására.

A tanulási eredmények államközösségek, országcsoportok, nemzetközi szervezetek általi alkalmazásának célja legtöbbször a tagországok képesítési rendszerének vagy az egyes képesítéseknek az összevethetősége, a képzési és képesítési rendszer érthetővé, átláthatóvá tétele és ezáltal harmonizációs törekvések támogatása, a hallgatók, a munkaerő mobilitási lehetőségeinek javítása.

A nemzeti szintű célok között találjuk a szervezeti vagy képzési tevékenységek összehasonlítását, mérését. E tevékenységek összehasonlítására a tanulási eredmények jó indikátorként, *benchmark*ként szolgálnak. Azaz olyan referenciapontokat kínálnak, amelyek akár nagyon különböző jellegű tevékenységek eredményeit is összevethetővé teszik.

Az akadémiai jellegű standardok összerendezéséhez is új megközelítést és lehetőséget kínál a tanulási eredményeken alapuló megközelítés, amelyre a már említett *Tuning* program kínál szemléletes példát. Ez a megközelítés olyan esetekben is működőképesnek bizonyul, amikor a hagyományos, tartalom vagy bemenet szabályozó megközelítések elégtelennek látszanak, mint például sok program-akkreditációs eljárás. A képzési programokra irányuló minőségbiztosítást is megalapozottabbá teheti a tanulási eredmények bevonása.

Az intézmények finanszírozásához a forrásallokációnak és a felhasználás ellenőrzésének új lehetőségét kínálja a tanulási eredményeken alapuló megközelítés. Ugyanakkor az intézményen belüli forrás-reallokációs eljárások szempontjai között is megjelenhetnek a tanulási eredmények.

Az intézményi szintű alkalmazásoknál programfejlesztési és -értékelési eszközként funkcionálhat, a képzési programokért felelős szervezeti egységekben pedig a programfejlesztés, a tanulásszervezés, az értékelés terén látható kiterjedt alkalmazása. Emellett a kompetencia vagy tehetség alapú oktatás tervezésében, továbbá a hallgatók programok, szintek, képzési környezetek közötti átjárásának kezelésében is terjed a tanulási eredmények használata.

Az alábbiakban különböző példákat mutatunk be röviden a fentiek illusztrálására.

2.1. Az intézményi szintű alkalmazások

A kontinentális Európa egyik legkorábban tanulási eredményeket alkalmazó felsőoktatási intézménye a spanyolországi Deusto University, ahol 1999-től lépésről lépésre egyre több képzési programra kiterjesztve vezették be a programok leírásában és tervezésében a tanulási eredményeket, azzal a céllal, hogy az egyetem képzési programjait a külföldi hallgatók számára jól érthetővé és vonzóvá tegyék. Azaz a tanulási eredmények itt a nemzetköziesítés eszközeként szolgáltak.

De ahogy a Deusto Egyetem a *Tuning* keretei között⁵, úgy a legtöbb felsőoktatási intézmény is másokkal együttműködésben, hálózatokban dolgozik együtt a tanulási eredmények alkalmazásában. Az Eindhoven University of Technology (TU/e) először ugyan önmagában, ám nem sokkal később már együttműködésben (a már említett *Joint Quality Initiative* keretében a Delft University of Technology és a University of Twente közreműködésével) hozott létre intézményi szintű referencia keretrendszert saját „akadémiai” *bachelor* és *master* programjaik számára (Meijers–van Overveld–Perrenet 2005). E munka célja egy közös minőségbiztosítási keret létrehozása volt, amelyet később a holland akkreditációs ügynökség is akceptált.

Szintén a *JQI*, valamint a *Tuning* programok keretében és módszertanával, számos felsőoktatási intézmény közös munkájának eredményeképp, kompetenciákban megfogalmazott tanulási eredmények mentén alakultak ki az *Eurobachelor* és *Euromaster* programok, elsőként a Chemistry Eurobachelor®, illetve Chemistry Euromaster®. Ez utóbbiak mára minőségi díjként (*Quality Label*) is működnek, és komoly kritériumrendszert építettek fel a címkét viselni szándékozó intézmények és programok számára⁶.

A szakterület miatt különösen érdekes program (szintén a *JQI*-n belül) az Erasmus Tematikus Hálózatban a *Polifonia zenei felsőoktatási konzorcium* munkája,⁷ amelyben a résztvevő egyetemek, akadémiák és külső szakmai partnereik (több mint hatvanan) igyekeztek tanulási eredmények alkalmazásával leírni *bachelor*, *master*, valamint doktori képzéseik kimeneti jellemzőit a zenei felsőoktatás akkreditációjának elősegítése céljából.

⁵ Ezen az egyetemen dolgozik Julia Gonzales, a *Tuning* program egyik irányítója, így a *Tuning* eredményeinek egyik „tesztlaborjaként” is működik az egyetem.

⁶ 2009. áprilisára 16 országban 39 intézményi konzorcium számára ítélték oda 48 Eurobachelor® és 24 Euromaster® *Chemistry Quality Label*t. Lásd {<http://ectn-assoc.cpe.fr/chemistry-eurolabels/default.htm>}

⁷ Lásd {<http://www.polifonia-tn.org>}

2.2. Testületek, köztes szervezetek kezdeményezései

Nemcsak intézmények vagy intézményi hálózatok, hanem ügynökségek, köztes szervezetek, felsőoktatási testületek is szereplői a tanulási eredményekkel kapcsolatos fejlesztéseknek. Közreműködésük, beavatkozásuk elsősorban a tanulási eredményekről való gondolkodás és a jó gyakorlatok, jó eljárások terjesztését szolgálja.

Az NVAO (*Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie*; a hollandiai flamand akkreditációs szervezet) 2005-től a dublini deskriptorok alapján, tanulási eredmények mentén igyekszik programértékeléseit végezni. A tanulási eredmények alkalmazása felé való elmozdulás célja, hogy az intézmények számára a tervezett célok jobban tudatosuljanak, a tanárok közötti kooperáció erősödjön, illetve az átláthatóság növekedjen.⁸

Angliában a felsőoktatás minőségbiztosítási szervezete, a QAA (*The Quality Assurance Agency for Higher Education*⁹) a Dearing-riportként ismertté vált átfogó minőségvizsgálati jelentés azon megállapítása következtében, miszerint a hallgatóknak jóval részletesebb információval kell rendelkezniük saját tanulmányaikról (Dearing 1997), új, tanulási eredményekre alapozott értékelési koncepciót alakított ki. A tanulási eredmények intézményi elfogadásának, alkalmazásának feltérképezésére a QAA 2007-ben áttekintette a korábban, 2002–2004 között készült hetven intézményi audit riportot, és ez alapján tematikus jelentést készített (QAA 2007), hogy ezzel is segítse a koncepció elfogadását, a jó gyakorlatok terjedését. S bár a jelentés egyik fő kritikája a tanulási eredmények és az értékelés közötti explicit kapcsolat hiánya volt, megállapította, hogy majdnem mindegyik auditjelentés egyértelműen említi a tanulási eredményeket, amelyek bevezetése szinte azonnali intézményi változásokat hozott. A hallgatók nagyra értékelték a tanulási eredmények révén megjelenő érthetőbb tanulási kontextust, különösen a képzési programok céljai és az értékelő feladatok céljai és jellege terén.

A tanulási eredményeknek a bolognai folyamatban részes országok felsőoktatásában történő elfogadtatása és elterjesztése érdekében fontos szerepet játszik az európai felsőoktatási térség minőségbiztosítási, illetve akkreditációs szervezeteit tömörítő ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*¹⁰). Az általa (pontosabban az *E4 csoport*¹¹ együttműködésében) megfogalmazott minőségbiztosítási standardok és útmutató (ENQA, 2005) alapelvei szerint a fokozatok és a programok minőségbiztosítása igényli az érthető tanulási eredmények kialakítását

⁸ Lásd {<http://www.nvao.net/>}

⁹ Lásd {<http://www.qaa.ac.uk/>}

¹⁰ Lásd {<http://www.enqa.eu/>}

¹¹ A bolognai folyamat négy meghatározó felsőoktatási szervezetét szokás E4 csoportként nevesíteni. Az ENQA mellett ide tartozik az EUA (European University Association), az EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) és az ESIB/ESU (European Students' Union).

és nyilvánossá tételét. Tekintettel arra, hogy az útmutatót a felsőoktatásért felelős miniszterek 2005-ös bergeni találkozóján elfogadták, az a bolognai folyamat hivatalos dokumentumaként egyre erőteljesebb hatást fejt ki a tagországok akkreditációs és minőségbiztosítási folyamataira és eljárásaira, ezek részeként pedig a tanulási eredmények alkalmazásának terjedésére.

Az Európai Egyetemi Szövetség¹² (EUA) 2005-ös glasgow-i nyilatkozatában (EUA 2005) – amely a bergeni miniszteri találkozó számára fogalmazott meg üzeneteket – az egyetemek küldetése és a képzési programok reformja tekintetében világos álláspont rajzolódik ki: az innovatív tanítási módszerek melletti elkötelezettség, a tantervek munkaadókkal történő dialógusban történő átalakítása, az európai kreditrendszer megvalósítása mellett egyaránt fontos a tanulás-központú szemlélet támogatása és a tanulási eredmények bevezetése a curriculumok tervezésébe, fejlesztésébe.

Az amerikai ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*)¹³ az összesen 1,8 millió szakembert tömörítő mérnöki és informatikai szakmai szervezetek elsődleges ügynöksége és egyben e területek akkreditációs testülete is. 1995-ben előzetes vizsgálatok nyomán arról határozott, hogy tanulási eredmények segítségével olyan változásokat kezdeményez, amelyek a képzési programok értékelésében a követelmény-fókusz helyett a holisztikus, kimeneti eredményekre való fókuszálást helyezi előtérbe (ABET 1995). A szervezet célja e változtatással a külső partnerek igényeihez való jobb alkalmazkodás kikényszerítése volt, továbbá a folyamatos programfejlesztés megteremtése a hatókörébe tartozó képző intézményekben. Az első vizsgálatokat tíz évvel később megismételték, ennek eredményei nyomán az akkreditációs értékeléseket végző szakemberek egységes képzését határozták el annak érdekében, hogy megszüntessék a képzési programokban azokat az inkonzisztenciákat, amelyeket a tanulási eredmények alkalmazásában, interpretációjában, továbbá az akkreditációs folyamatban eljáró szakemberek programértékelő munkájában tapasztaltak (Abet 2004).

A képzés minőségének javítása volt a célja a hongkongi felsőoktatás finanszírozásáért felelős UGC-nek (*University Grants Committee*)¹⁴, amikor a hatókörébe tartozó egyetemek számára 1995-től kezdődően meghirdette a *Teaching and Learning Quality Process Review* elnevezésű programot, melynek keretében az egyetemek átvilágították képzési programjaikat, majd ennek eredményei nyomán a programok leírását, később fejlesztését is fokozatosan átállították a tanulási eredményeken alapuló módszertanra (Massy–Nigel 2001). A folyamat maga is minőségbiztosítási

¹² Lásd {<http://www.eua.be>}

¹³ Lásd {<http://www.abet.org>}

¹⁴ Lásd {<http://www.ugc.edu.hk>}

keretek között zajlott, számos jelentés, értékelés született róla, amelyeket az egyetemek nyilvánossá tettek.¹⁵ Később a program külső értékelésére is sor került, majd 2001–2003 között egy második vizsgálati szakaszt indított a UGC. Mindezek nyomán széles szakirodalma is kerekedett a programnak.

2.3. A tanulás eredmények alkalmazása nemzeti szinten

Az intézményi, intézményhálózati, illetve köztes szervezeti szinteken túl állami, nemzeti szintű alkalmazásokra is számos példa található. Közülük is kiemelkedik – egyrészt egyik legelső kezdeményezésként, másrészt átfogó és mélyreható jellege miatt – a norvég minőségi reform, amely a teljes „bologna-csomagot” bevezette a felsőoktatásba, és azt összekötötte a kormányzás és a finanszírozás reformjával is, azaz az európai közösségi felsőoktatás-politika mindhárom pillérét megelőlegezte a tanulás minőségének javítása érdekében (Nyborg 2002). Mind a tantervi, kvalifikációs reform, mind a minőségügyi reform során alkalmazták a tanulási eredményeket, amelyek használata – minden nehézség és kritika ellenére – általános normává vált (Gornitzka 2007).

A svájci kormány a bolognai folyamat előnyösnek vélt elemeinek adoptálása érdekében – egy 2000-ben, 24 intézményt érintő vizsgálat eredményeit követően – a felsőoktatási képzés és a curriculumok mélyreható reformját kezdeményezte, amelynek egyik eleme a tanulási eredmények alkalmazásának elterjesztése volt. A hét évvel később megismételt összehasonlító vizsgálat eredményei szerint (Hildbrand et al. 2008) egyelőre csekély érdemi változások történtek a reform által megcélzott területeken, közte a tanulási eredmények elterjedése terén, így a reform egyelőre nem tekinthető sikeresnek.

Európa szinte összes országában kezdeményezték a kormányzatok nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozását *Az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének* (EKKR) parlamenti elfogadása nyomán (*Európai Parlament & Tanács 2008*), a nemzeti képesítések EKKR-nek való megfeleltetése érdekében. S bár az országok eltérő nemzeti célokat követnek és különböző helyi problémákat is igyekeznek kezelni, ami miatt a fejlesztések is eltérő jellegűek, egyben megegyeznek: a tanulási eredmények alkalmazásával határozzák meg a képesítések kimeneti jellemzőit (Coles–Björnävold 2008). Ez az átfogó folyamat azt vetíti előre, hogy néhány éven belül szerte Európában a képesítéseket, a képzési programokat kimeneti

¹⁵ Lásd például a The Chinese University of Hong Kong, a Lingnan University, a City University of Hong Kong vagy a The Hong Kong Polytechnic University honlapján a TLQPR-jelentéseket: {<http://www.cuhk.edu.hk/aqs/tlqpr/press.htm>}; {<http://www.ln.edu.hk/info-about/tlqpr>}; {http://www.cityu.edu.hk/qac/tlqpr/full_rep.pdf}; {http://www.polyu.edu.hk/tlq/polyu_e1.htm}.

leírások, tanulási eredmények segítségével és terminusaival fogják jellemezni, és ezek mentén viszonyítják (feleltetik meg) majd őket egymáshoz. Valószínűsíthetően ez a tanulási eredmények gyors és széleskörű elterjedését hozza majd magával, nemcsak a közösség tagállamaiban hanem – a bolognai folyamat révén – számos délkelet-európai és közép-ázsiai országban is.

2.4. Nemzetközi együttműködések

Ahogy a fenti példákból kitűnik, a tanulási eredményekkel kapcsolatos gondolkodás és alkalmazási kezdeményezések nem elszigetelt intézményi vagy nemzeti jelenségek, hanem sok esetben nemzetközi együttműködésben zajló folyamatok. Sőt, éppen a nagy nemzetközi programok célkitűzései, eredményei ösztönzik az egyes szereplőket az új megközelítés átvételére. Az intézményi szintű nemzetközi együttműködések, hálózatokon túl kormányzati, állami szintű együttműködések is jelen vannak: a már sokszor említett bolognai folyamat ilyen kiterjedt kormányközi együttműködés, de az Európai Közösség keretein belül maradó felsőoktatás-politika vagy az EKKR kialakítása is a tagországok kiterjedt együttműködését igényelte.

Az EKKR innovációja nyomán – bizottsági pályázati forrásokból – több kisebb konzorcium is végzett *pilot* programokat. Ezek közül az egyik, Magyarország részvétele okán a hazai felsőoktatásban is ismertebb projekt a HE_LeO nevű (*Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*), amelyben öt ország (Ausztria, Bulgária, Magyarország, Németország és Spanyolország) közösen – bár eltérő érdeklődési iránnyal – gondolkodott a tanulási eredmények lehetséges használatáról és hozadékáról, és tapasztalataikat megosztották egymással (Cendon et al. 2008).

A fejlett országokat tömörítő gazdasági szervezet, az OECD is régóta foglalkozik a tanulási eredmények alkalmazásának kérdéseivel. Új, előkészítés alatt álló programjuk a felsőoktatás tanulási eredményeinek nemzetközi értékelése (*International Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*), amely, mint címéből is kiderül, a tanulási eredmények segítségével igyekszik majd a felsőoktatás összehasonlító elemzésére. A program egyik előkészítő tanulmánya számos példát, esetet gyűjt egybe és elemez (Nusche 2008).

Az Oktatás és Képzés 2010 európai bizottsági munkaprogram keretében a tagállami reformok alakulásának megismerésére, az egymástól tanulás, a tapasztalatok megosztása keretében tematikus klaszterek működnek. Ezek egyike a tanulási eredmények elismerésével foglalkozik (ezen belül pedig a nemzeti képesítési keretrendszerek és az előzetes tanulás elismerésének nemzeti tapasztalataival, törekvéseivel is), amelynek Magyarország nemcsak tagja, de a klaszter tevékenységét és eredményeit

egy ún. disszeminációs program keretében idehaza terjeszteni is igyekeznek, a Tempus Közalapítvány által szervezett programok segítségével.¹⁶

Míndezen a röviden említett példák – amelyeken túl egyre többet lehet megismerni gyűjteményes esetleírásokból, összehasonlító elemzésekből – azt illusztrálják, hogy Európán kívül és Európa számos országában ezekben az években komoly változásokat hozó fejlesztő tevékenységek folynak: a tanulási eredmények alapú megközelítés tematizálása, a koncepció terjedése számos szinten és irányban ösztönöz aktivitásra. Az ilyen sok szinten, sok szektorban, sokféle módon zajló aktivitások nyomán szinte természetes, hogy a tanulási eredményekkel kapcsolatos ismeretek, tapasztalatok, az alkalmazás kiterjedtsége és sikere országról országra, intézményről intézményre különbözik. A példák ellenére azonban a felsőoktatás szereplőinek többsége egyelőre inkább jövőbeni kihívásként érzékeli a tanulási eredmények megjelenését.

Az intézmények és oktatóik még csak most kezdik felismerni ezeknek a reformtörekvéseknek a jelentőségét (Crosier et al. 2007).

Nem szabad elfelejteni, hogy sok ország számára a képesítési keretrendszer valamint a tanulási eredmények megalkotásának és bevezetésének nehéz feladata csak most következik (Adam 2008).

3. A tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos nézetek

A kiterjedt államközi és nemzetközi együttműködések egyik következménye, hogy stratégiai dokumentumokban, elemzésekben, szándéknyilatkozatokban, illetve az egyes országok és a közösség dokumentumaiban jóval intenzívebben diszkutálják a tanulási eredmények megjelenésének jelentőségét, használatának várható kedvező következményeit, mint a felsőoktatási intézmények dokumentumaiban: az EUA bolognai folyamattal kapcsolatos hivatalos hozzászólásaiban, vagy a hallgatók BwSE kiadványában¹⁷ alig találkozunk a terminussal. Ez mutatja a koncepció – valószínűleg nem egyedülálló – „kétébességes” természetét: az intézményi szintű használat jóval lassabban és később követi a nemzetközi szintű szakpolitikai diskurzusban és

¹⁶ Ennek és a többi klaszternek a tevékenysége, eredményei jól nyomon követhetőek a Knowledge System for Lifelong Learning nevű európai portálon: {<http://www.kslll.net>}. A Tempus Közalapítvány disszeminációs tevékenységének eredményei, a tanulási eredményekkel kapcsolatos anyagok elérhetők a {<http://oktataskepzes.tka.hu>} oldalon.

¹⁷ BwSE – *Bologna with Student Eyes*. Az ESIB/ESU saját álláspontját, kutatási eredményeit kifejtő, a miniszteri találkozók elé időzített dokumentumok címe.

a nemzetközi szervezetek által finanszírozott kooperációs programokban megjelenő és általános érvényűvé váló célokat.

Fenti okok miatt nem a kormányzati vagy közösségi dokumentumokban sorakoztatott nézeteket érdemes csak összegyűjteni (ezeket valószínűleg sokan jól ismerik már), hanem inkább azokat, amelyeket a „terepen” a használatba vételre ösztönzött akadémiai, intézményi képviselők hangoztatnak különböző konferenciákon, szemináriumokon. A tanulási eredmények alkalmazásának előnyei között ők is elismerik, hogy az világos célokat és feladatokat eredményez, bár éppen e feladatokba nem szívesen vágnak bele azok nehézségeit érzékelve. Azt is látják, hogy az új megközelítés rugalmasságot hozhat a képzési szolgáltatások különböző módozataiban (Ewell 2007). A tanulási eredmények alkalmazása lehetővé teszi az eredmények összehasonlítását különböző intézménytípusok, népességsoportok, eljárások és környezetek szerint (és így például megalapozottabb rangsorok összeállításához vezethet; vö.: OECD – AHELO program vagy az Európai Bizottság U-Multirank kezdeményezése). Nem utolsó sorban a tanulási eredmények alkalmazása az eddigieknél sikeresebben támogathatja a hozott és megszerzett tudások és kreditek átvitelét, beszámítását az intézmények és szabályozási rendszerek között.

A koncepció fő kritikájaként hátrányára írják, hogy a tanulási eredmények definiálása (mind konceptuálisan, mind operacionálisan) nagyon nehéz, az eddigi kísérletek vitathatók. Többek között ebből is eredően a koncepciónak a hagyományos akadémiai közegben egyelőre nem erős a legitimitása, és ez az alkalmazás egyik legkomolyabb akadályát jelentheti. Sokan tartanak attól, hogy a tantervek, modulok, kurzusok tanulási eredmények terminusaiban meghatározott, leírt kimenetei – azáltal, hogy ezekben az egységekben jól definiált tudás és képesség eredményeket határoznak meg – szétzúrtá teszik a felsőoktatási tanulási-kutatási folyamat révén megragadni kívánt „Egész”-t, és ezáltal nemcsak az Egész érzete veszik el, hanem a komplex képességek tisztelete is. Ezzel együtt sokan tartanak attól is, hogy elvész a felsőoktatásból a rejtett értékekre való nyitottság is, amely az előre nem specifikálható, ám a tanulási folyamatban megjelenő fontos tanulási eredmények felismerésére és fejlesztésére való készséget jelenti az egyetemi hagyományban (Lehtinen 2010).

Ezek a kritikák, a kétsésséges természet meg is határozza a főbb vitapontokat, amelyekkel a felsőoktatás világában találkozni lehet. Gyakran felmerül, hogy a tanulási eredmények koncepciója – több más hasonló elődjéhez hasonlóan – vajon csak a szakpolitika-tervezők retorikájában létezik, vagy figyelembe veendő realitás? Mennyiben mesterséges konstruktum, és egyáltalán megvalósítható-e? Ezekkel a felvetésekkel kapcsolatban azonban meg kell állapítani, hogy azok nélkülözök, vagy figyelmen kívül hagyják a már megvalósult helyzetek tapasztalatait. Az azonban

valódi vitapont, hogy mennyiben érdemi megfontolások és mennyiben regulációs szándékok tolják előtérbe a tanulási eredmények alkalmazására való ösztönzést. Meg kell engedni, hogy valószínűleg mindkét szándék jelen van, ám országonként, sőt intézményenként is eltérő lehet ezek aránya, súlya az innovátorok gondolkodásában. Arra pedig valószínűleg csak hosszabb tapasztalatok birtokában lehet majd megalapozott választ adni, hogy ez az új megközelítés a jövőbe vezető jobb út, vagy a múlt új formában való továbbélése.

Mindazonáltal ezek a kritikai észrevételek és a nehézségekre való figyelemfelhívások is jelzik, hogy mindazoknak, akik a tanulási eredmények alkalmazását tervezik, többféle kihívásra is fel kell készülniük, amelyek közül az egyik első a fejlesztés szereplői motivációinak tisztázása az eredményes együttműködés érdekében. A felsőoktatásban végbemenő paradigma-váltás megértése éppoly szükséges, mint ahogy a nagy felsőoktatási régiókban zajló változási folyamatok megismerése is. A megfelelő fejlesztési környezet biztosítása érdekében a felsőoktatási intézmények, minőségbiztosítási szervezetek, állami ügynökségek, kormányzatok (az eddiginél is jobb) együttműködése szükséges. Már technikai jellegű feladat a tanulási eredmények tervezésének és a rájuk irányuló értékelési eljárások, módszerek elsajátítása. Végül személyes jellegű kihívás is együtt élni egy olyan lassú folyamattal, mint amilyen a tanulási eredményeken alapuló tanulásszervezési rendszer megértése, elfogadása, kialakítása és elterjedése.

IRODALOM

- ABET 1995. *Vision for Change. A Summary Report of the ABET/NSF/Industry Workshops*. Baltimore, ABET [online:] {<http://www.abet.org/Linked%20Documents-update/White%20Papers/Vision.pdf>}
- ABET 2004. *Sustaining the change. A follow-up report to the Vision for Change*. Baltimore, ABET [online:] {<http://www.abet.org/misc/Sustaining%20the%20Change.pdf>}
- ADAM, Steven 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Conference Background Report. United Kingdom Bologna Seminar 1–2 July 2004, Edinburgh, Heriot-Watt University* [online:] {http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040620learning_outcomes-Adams.pdf}
- ADAM, Steven 2008. Learning Outcomes – current developments in Europe: update on the issues and applications of Learning Outcomes associated with the Bologna Process. *Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience 21 – 22 February 2008*, Edinburgh, Heriot-Watt University, [online:] {http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf}
- BERG, Mogens 2005. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation. Magyarul: *Az Európai felsőoktatási térség képzési keretrendszere. A képzési*

- rendszerekkel foglalkozó Bologna-munkacsoport jelentése* 2006. [Online:] {http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/FfQteljes_lektoralt.pdf}
- BERLIN COMMUNIQUE 2003. *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin
- CENDON, Eva – PRAGER, Katharina – SCHACHERBAUER, Eva – WINKLER, Edith (eds.) 2008. *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries*. Horn, Krems.
- COLES, Mike – BJÖRNAVOLD, Jens 2008. *The Development of National Qualifications Frameworks in Europe*. Cedefop, Brussels.
- CROSIER, David – LEWIS, Pusres – SMIDT, Hanne 2007. *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. European University Association, Brussels.
- DEARING, Ron 1997. *Higher education in the learning society. Summary report*. National Committee of Inquiry into Higher Education, London.
- DS 2004. Az Európai Parlament és a Tanács 2241/2004/EK határozata (2004. december 15.) a képesítések és a szakmai alkalmasság átláthatóságának egységes közösségi keretéről (Europass). *Official Journal L 390, 31/12/2004: 6–20*.
- ECTS 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg, European Communities [online:] {http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf}
- ENQA 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA, Helsinki.
- EUA 2005. *Glasgow declaration. Strong Universities for a Strong Europe*. European University Association, Brussels.
- EURÓPAI PARLAMENT ÉS TANÁCS 2008. *Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01)* [online:] {<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF>}
- EWELL, T. Peter 2007. *Creating Authentic Academic Cultures of Evidence: A Perspective on Learning Outcomes*. Zurich: International Conference on Learning Outcomes, Sept., 2007
- GONZÁLEZ, Julia – WAGENAAR, Robert 2008. *Universities' contribution to the Bologna process. An introduction*. Universidad de DEusto, Bilbao (2nd edition).
- GORNITZKA, Åse 2007 What is the use of Bologna in national reform. The case of Norwegian Quality Reform in higher education. In: Tomusk, V. (ed.) *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Springer Verlag, Heidelberg. 19–41.
- HILDBRAND, Thomas – TREMP, Peter – JÄGER, Désirée – TÜCKMANTEL, Sandra 2008. *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte*. Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Zürich.
- LEHTINEN, Erno 2010. *Possibilities and Limitations of Pre-defined Learning Outcomes in Developing the Quality of Education*. Conference paper. Helsinki, Conference on the Role of Quality Assurance in Defining, Describing and Assessing Learning Outcomes. 29–30 November 2010.

- LEUVEN COMMUNIQUE 2009. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve.
- LONDON COMMUNIQUE 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. London.
- MASSY, William F. – NIGEL, J. French 2001. Teaching and Learning Quality Process Review: what the programme has achieved in Hong Kong. *Quality in Higher Education*, 2001/ Volume 7, Issue 1: 33–45.
- MEIJERS, A.W.M. – van OVERVELD, C.W.A.M – PERRENET, J.C. – BORGHUIS, V.A.J. – MUTSAERS, E.J.P.J. 2005. *Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula*. Eindhoven, TU/e.
- NUCHE, Deborah 2008. *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices*. OECD Education Working Paper No. 15., OECD, Paris.
- NYBORG, Per 2002. *The Quality Reform of Higher Education in Norway. A national reflection of the Bologna Process*. Norwegian Council for Higher Education, Oslo.
- QAA 2007. *Outcomes from institutional audit. The adoption and use of learning outcomes*. Gloucester, The Quality Assurance Agency for Higher Education [online:] {<http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/learningoutcomes.pdf>}