

3. FEJEZET

A TANULÁSI EREDMÉNYEK SZEREPE AZ OKTATÁS ÉS KÉPZÉS IRÁNYÍTÁSÁBAN ÉS REFORMJÁBAN – GONDOLATOK AZ ERŐSSÉGEKRŐL ÉS KORLÁTOKRÓL

Jens Bjørnåvold, Cedefop¹

Összefoglalás

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, milyen szerepet játszanak a tanulási eredmények (vagyis a kimenet) az oktatás és képzés irányításában és reformjában. Először a tanulási eredményeket középpontba állító megközelítésmódot alátámasztó törekvéseket tárgyaljuk, majd megvizsgáljuk az e téren megjelenő kezdeményezésekhez információt szolgáltató koncepcionális feltételezéseket. Erre alapozzuk a tanulási eredményekre támaszkodó irányítás egyes szintjein (átfogó oktatáspolitikai koordináció, intézményi szintű irányítás, pedagógiai reform) meglévő erősségek és korlátok elemzését.

3.1 Bevezetés

Napjainkban a legtöbb európai oktatási és képzési rendszer a tanulási eredmények alkalmazásának elvén alapul, amely azt hangsúlyozza, hogy az egyén mit tud, mit ért, és mire képes (Cedefop, 2016). Egy nemrég végzett felmérés,² amelyben harminc európai országból ezeröttszáz szakképzésben érdekelt fél és szakember vett részt, megállapította, hogy a tanulási eredmény használatára való áttérést tartják az európai szakképzést az elmúlt két évtized során befolyásoló egyik legjelentősebb irányzatnak. Hasonló fejleménynek lehetünk tanúi a felsőoktatásban is (Michelsen et al., 2016), ahol a bolognai folyamat elősegítette a váltást a bemeneti szemléletről a kimenetorientált szemléletre, például a kreditátvitel és a minőségbiztosítás révén. Az átrendeződésben különösen fontos szerepet játszott az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) 2008-as elfogadása, mert valamennyi európai országban lökést adott az átfogó nemzeti képesítési keretrendszerek kialakításához (Cedefop, 2018). Ezek a fejlemények lehetőséget adnak a nemzeti szemléletek összehangolására és így a tanulási eredmények szisztematikusabb alkalmazására.

Bár egyes szerzők vitatják (Hussey–Smith, 2003, 2008; Allais, 2014), a tanulási eredmény elve mára mély gyökereket eresztett az európai oktatási és képzési szakpolitikákban és (bár talán kisebb mértékben) a gyakorlatban is.

A tanulási eredmények alkalmazásának erősítése összességében az oktatási és képzési rendszerek és intézmények, valamint a hozzájuk kapcsolódó tanítási és tanulási gyakorlatok reformjára és korszerűsítésére irányuló erőfeszítés része. A tanulási eredményekre összpontosító irányítás három – egymással némileg átfedésben lévő – síkon figyelhető meg. Az első az, hogy a kimeneti szemléletre váltást olyan szakpolitikai eszköznek tekintik, amelynek segítségével a nemzeti hatóságok jobban tudják alakítani oktatási és képzési rendszerük orientációját és profilját. Ez kapcsolódik ahhoz az igényhez, hogy egyrészt legyen átláthatóbb a rendszer a felhasználók számára, másrészt növekedjen a szolgáltatók felelősségrevonhatósága. A második sík az, hogy az áttérést a tanulási eredmények alkalmazására olyan vezetői eszköznek tekintik, amellyel komplex oktatási és képzőintézményeket is lehet irányítani. Az MBO (*management by objectives*) és az NPM (*new public management*) koncepciókból merítő kimeneti szemlélet javítja az intézmények nyújtotta programok általános minőségét és koherenciáját. Egyes egyetemeken például megfigyelhető, hogy a tanulási eredmények tájékoztatják és befolyásolják az intézményvezetést (Michelsen et al.,

¹ Köszönöm a Cedefop munkatársai, Slava Pevec Grm és Anastasia Pouliou értékes megjegyzéseit és javaslatait.

² Lásd www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/changing-nature-and-role-vocational-education-and-training-vet-europe (utolsó letöltés: 2019. április 15.).

2017). A harmadik sík pedig az, hogy a tanulási eredmények használatba vételét a tanulóközpontú oktatás és képzés pedagógiai eszközének tekintik. A kimeneti szemlélet arra összpontosít, hogy a tanuló elvárhatóan mit tud, mit ért, és mire képes; ez pedig megkérdőjelezi azt a felfogást, mely szerint a tanulási folyamat során a tanár az ismereteket átadja a passzívan befogadó tanulóknak.

3.2 Törekvések

Bár néhány élen járó angolszász országban – főként a szakképzéssel kapcsolatos belső nemzeti problémák hatására – már az 1980-as és 90-es években megjelent a kimeneti szemlélet, az európai országok többségében csak az elmúlt húsz évben fordult a figyelem a tanulási eredmények felé. Az előfutár a szakképzés volt, de a felsőoktatás és kisebb mértékben a közoktatási intézmények is gyorsan felzárkóznak (Cedefop, 2009; 2016). Ahogy említettük, az európai szakpolitikai kezdeményezések (mint az EKKR és a bolognai folyamat) is hozzájárultak a szemléletváltáshoz, sőt gyakran döntő szerepük volt a tanulási eredmények alkalmazását szorgalmazó törekvések megfogalmazásában. E törekvések az egyes oktatási szinteken és kontextusokban eltérők, de a legtöbb esetben kapcsolódnak egymáshoz, és átfedések vannak köztük.

3.2.1 A tanulási eredmények és a nemzeti/európai oktatáspolitikai reform

A tanulási eredmények számos nemzeti és európai oktatáspolitikai kezdeményezést támasztanak alá (Souto-Otero, 2012). Például a nemformális és informális tanulás elismerését (a validációt) alapvetően a kimeneti szemlélet inspirálja. Bárhol is érték el, elméletileg minden tanulási eredményt láthatóvá és megfelelően értékelhetővé kell tenni. A validáció segít lebontani a formális oktatásban és képzésben folytatott és a munka közben történő tanulás közti korlátokat, és lehetővé teszi a rugalmasabb, folyamatos tanulást az élet során. A tanulási eredményeken nyugvó képesítési keretrendszerek gyors meghonosodása az utóbbi évtized során tükrözi a kimeneti orientálódáshoz kapcsolódó erőteljes ambíciókat. A keretrendszereknek az a szerepük, hogy a tanulók számára átláthatóbbá tegyék a képesítések összességét, a szolgáltatók számára pedig megkönnyítsék az intézményközi és határokon átnyúló koordinációt és együttműködést. Azt is egyre gyakrabban láthatjuk, hogy a képesítési keretrendszert minőségbiztosítási mechanizmusokkal kapcsolják össze; ekkor a keretrendszer tanulási eredményekben megfogalmazott deskriptorai viszonyítási pontként szolgálnak az egyes programok és képesítések szintjének és profiljának meghatározásához. Az oktatáspolitikai törekvések lényegében az alábbiakban foglalhatók össze:

- A tanulási eredmények alkalmazására való átállás az élethosszig tartó (*lifelong*) és az egész életet átfogó (*life-wide*) tanulás kulcsa.
- A kimeneti szemléletre váltás a tanulás minden fajtájának értékelését megkönnyíti, így a formális oktatás és képzés keretein kívüli ismeretszerzés értékelését és elismerését is.
- A tanulási eredmények alkalmazása a tanulók és munkáltatók számára egyaránt növeli a képesítések átláthatóságát.
- A kimeneti megközelítésre váltás megkönnyíti az eligazodást az egyre összetettebb és sokszínűbb oktatási és szakképzési szintéren.
- A kimeneti szemléletre váltás növeli az oktatás és képzés felelősségrevonhatóságát, mivel nem a bemeneti tényezőkre és szándékokra, hanem a ténylegesen elért tanulási eredményekre koncentrál.
- A tanulási eredmények használatára való átállás javítja az egyes országok képesítéseinek összehasonlíthatóságát, és megkönnyíti a határokon átnyúló ismeretszerzést és -transzfert.

3.2.2 A tanulási eredmények és az intézményvezetés

A tanulási eredmények relevanciája a komplex szervezetek irányításában és koordinálásában először a felsőoktatásban jelent meg. A tanulási eredményeket az oktatás és képzés reformjának irányításához és megvalósításához használják. Egyesek a regionális és helyi gyakorlatok központi vezérlésének, az iskolai és tanári elszámoltathatóság erősítésének eszközét látják a tanulási eredményekben. Mások szerint a kimeneti szemlélet a tanulóra összpontosít, és az aktív, nyitott tanulás eszközeként szolgál mind a tanár, mind a tanuló számára. Az ilyen, némileg eltérő irányba mutató stratégiai választások tükrözik a tanulási eredmények elve és más területeken alkalmazott vezetési elvek (például Management by Objectives, MBO) közötti kapcsolatot. A kérdés az, lehet-e egyensúlyt teremteni e két eltérő megközelítésmód között, és ha igen, hogyan. Bleiklie és munkatársai (2017) szerint a tanulási eredmények használatára való áttérés kritikus fontosságú ahhoz, hogy az egyetemek egymáshoz lazán

kapcsolódó egységekből³ integráltan irányított intézményekké váljanak. Bár a tanulási eredmény elvét hagyományosan a módszertan és a tanuláselmélet területéhez sorolták, a kimenet/eredmények középpontba állítása fontos vezetéseméleti irányzatokhoz is kapcsolódik. A célvezérlésen alapuló irányítás (MBO) az 1960-as évek óta az egyik legfőbb vezetéseméleti szemlélet (Drucker, 1954). Szorosan kapcsolódik a politológiából és szervezetelméletből ismert, a közszféra piaci alapú működtetését zászlajára tűző új közszolgálati menedzsment (New Public Management, NPM) elméletéhez. Ebben a szélesebb kontextusban a tanulási eredmények alkalmazását a központilag meghatározott, szélesebb stratégiai célok keretei között a helyi autonómia és felelősség megvalósítását lehetővé tevő eszköznek tekintik. Ez a „kör négyszögesítésére” tett erőfeszítés világosan érzékelhető a szakképzésben (Cedefop, 2018), ahol a nemzeti képesítési standardok és programleírások kifejezetten tág teret engednek a helyi adaptációnak. Egyes felsőoktatási intézményekben a kimeneti szemléletet a kollektív vezetés ösztönzésére (helyenként az egyetemi vezetés szerepének erősítésére) használják a hagyományos szemléletmód helyett, mely szerint az egyes oktatók teljes felelősséget vállalnak a saját tantárgyaikért (Bleiklie et al., 2017, 77). A tanulási eredmények használatára váltást a szakképzésben is az oktatáson kívüli érdekeltekkel való jobb interakció eszközének tekintik, amely javítja a képzések és képesítések relevanciáját és minőségét. A főbb törekvések lényegében az alábbiakban foglalhatók össze:

- A kimenetközpontról szemléletre váltás nem elszigetelt jelenség, hanem szorosan kapcsolódik az állami és a magánszektorban egyaránt létező szélesebb vezetési tradíciókhoz.
- Az MBO és az NPM irányzatokban is létező kimenetorientáltság a felülről vezérelt stratégiai irányítás és a széles körű helyi autonómia és adaptáció ötvözését teszi lehetővé.
- A tanulási eredmények alkalmazására való áttérés lehetővé teszi a képesítések munkaerőpiaci és társadalmi igényeknek megfelelő folyamatos aktualizálását, és javítja a képesítések relevanciáját és minőségét.

3.2.3 A tanulási eredmények és a pedagógiai reform

A tanulási eredmények középpontba állítását gyakran tekintik (Adam, 2004) olyan eszköznek, amellyel a tanárközpontról, bemeneti (*input*) alapú tanítás és tanulás tanulóközpontról, kimeneti (*outcome*) alapú szemléletre alakítható át (Sin, 2014). A tanulási eredményekkel kapcsolatos koncepcionális munka jó része valóban a tanítási és tanulási folyamatok minőségének és relevanciájának javítását célzó pedagógiai hagyományok szélesebb keretei között alakult ki (Lassnigg, 2012). Négy fontos törekvés határozza meg a tanulási eredmények szerepét a pedagógiai reformban. Először is a tanulási eredmények növelik az átláthatóságot; segítségükkel a tanulók jobban megértik a tanulási folyamatot és az elvárásokat. Az állítások szerint a tanulási eredmények egyértelmű leírása a tanárok és a szakoktatók számára egyaránt hasznos. Másodszor a tanulási eredményektől csakis akkor várható bármilyen haszon, ha a tanítás, tanulás és értékelés „összehangolása”⁴ is megtörténik. Sweetman (2017) szerint a „konstruktív összehangolás” a tanítási és tanulási folyamatok explicitebbé tételére irányuló erőfeszítés, amely aktívabb szerephez juttatja a tanulókat és hallgatókat. Harmadszorban, mivel a cél a „konstruktív összehangolás”, a tanulási eredmények használata a tanár-diák kapcsolat egyensúlyára törekszik, úgy, hogy a tanulónak aktívabb szerepet szán. A diák középpontba állítása egyesek szerint az aktív tanulás, a rugalmas tanulás, illetve a problémamegoldó és önirányított tanulás feltétele. Azzal, hogy a hangsúly a tanulóra helyeződik, a tanári munka is új hangsúlyt kap: a tanár támogató és facilitátorszerepet lát el. Ebből a szemszögből a tanulás nem szűkíthető le pusztán tudásátvivő folyamatra, melynek során a befogadók passzív szerepet játszanak. Végül pedig egyes szemléletek a tanulási eredmények alkalmazását egyfajta „tanárbiztos” módszernek tekintik. Vélemények szerint ugyanis a tanulási eredmények világos meghatározása csökkenti a gyenge minőségű tanítás káros hatását, és egyenlő feltételeket teremt. A szóban forgó pedagógiai törekvések lényegében az alábbiakban foglalhatók össze:

- A tanulási eredmények világosan leírják a tanítási és tanulási folyamat szándékát.
- A kimenetközpontról pontosan meghatározza, hogy a tanulótól milyen ismeretek, készségek és általános kompetencia elsajátítását várják el.
- A kimenetközpontról szemlélet a tanítás, a tanulás és az értékelés következetes összehangolásával elősegíti az oktatási és képzési programok jobb tervezését.

³ Az eredetiben a *loosly coupled systems* kifejezés áll, amelyet Karl. E. Weick 1976-os cikke (Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19. doi:10.2307/2391875) óta széles körben alkalmaznak az oktatási rendszerek működésének jellemzésére (a szerk.).

⁴ Az eredetiben az *alignment* kifejezés szerepel, amely John Biggs ausztrál oktatáspszichológus *constructive alignment* (konstruktív összehangolás) koncepciójára utal. Ez az elmélet a tanítás-tanulás tervezése, a tanulási folyamat és az értékelési eljárások közötti folyamatos összhang biztosításáról szól (John Biggs [1996]: Enhancing teaching through constructive alignment, *High Educ* 32, 347–364.; <https://doi.org/10.1007/BF00138871>). Lásd még a 3.4.3 fejezetben (a szerk.).

- A világosabb és átláthatóbb kimeneti szemlélet támogatja a még inkább tanulócentrikus folyamatot, és potenciálisan utat nyit az aktív, önirányított, problémaalapú tanulásnak.

3.2.4 Tanulási eredmények – az oktatás és képzés reformjának „svájci bicskája”?

Ahogy fentebb bemutattuk, a tanulási eredmények alkalmazására való áttérést az oktatási és képzési reform elemének tekintik, amely kihat a nemzeti és európai szintű oktatáspolitikára és helyi szinten a tanárok és tanulók közti interakcióra. Olyan eszköz, mint a sokfunkciós svájci bicska: számos célra alkalmas; mondhatni ragasztó, amely összetartja a sokféle területen és szinten indított különböző kezdeményezéseket.

Közvetlenül két fő tényezőtől függ, hogy a tanulási eredmények hogyan hatnak a tanulásra és a szakpolitikára. Az első, hogy a tanulási eredmények fogalmi és elméleti megértése befolyásolja, hogy miként értelmezik és alkalmazzák őket a gyakorlatban. A kritikusok arra figyelmeztetnek, hogy a tanulási eredmények bizonyos szempontból a tanulási folyamat „lebutításához” vezethetnek (Allais, 2012), nem pedig a fent vázolt aktív, önirányított tanuláshoz. A második tényező az, hogy a kimeneti szemlélet csak akkor eredményes, ha beágyazódik az oktatáspolitikába és a gyakorlatba. Ha az oktatáspolitikusok, tanárok és szakoktatók csak külső tényezőként fogják fel napi problémáik megoldása során, könnyen válhat pusztán szimbolikus felhajtássá, amelyről nem is kell tudomást venni. A következő fejezetekben ezeket a kérdéseket vizsgáljuk meg részletesebben.

3.3 A tanulási eredmények fogalmi alapja

A tanulási eredmény elvének várható hatását és a hozzá kapcsolódó törekvéseket tekintve nem meglepő, hogy a szemlélet fogalmi alapja élénk vita tárgya.

3.3.1 Behaviorista elfogultság?

A tanulási eredmények meghatározásáról, leírásáról és alkalmazásáról szóló Cedefop-kézikönyv (2017) megállapítja, hogy egyesek (például Campbell, 2014) szerint a kimeneti megközelítés burkoltan a tanulás redukcionista és behaviorista felfogását jelenti. E kritika szerint fennáll a veszély, hogy a tanulásieredmény-alapú szemlélet a tanulás tartalmasságát egyszerű inger-válasz tanulási paradigmára szűkíti, amelyben csak a látható és mérhető eredmények számítanak. A kritikusok szerint a szemlélet lineáris, túlságosan leegyszerűsített tanulási folyamatot feltételez, amellyel kapcsolatban kerülni kell a komplex cselekvő igéket (például „megért”), és helyettük világosabban körülhatárolt, szűkebb fogalmakat kell használni. Allais (2012, 2014) írásaiban is ez a bírálat jelenik meg, amikor megállapítja, hogy a tudást úgy kezelik, mint „kis darabokra szedhető információt, amelynek darabjait tetszés szerint lehet kiválogatni és összekapcsolni” (Allais, 2014, 39).⁵

Allais meglátása szerint ez a hozzáállás „figyelmen kívül hagyja, hogy a tudás milyen mértékben szerveződik hierarchikus fogalmi kapcsolatok rendszerébe” (uo.), és az is, hogy a tudás értéke nem attól függ, hogy milyen körülmények között szerezték meg. Ezek az érvek az Egyesült Államokban az 1960-as években kibontakozott „oktatástechnológiai” kritikát tükrözik. Akkor a cél a „tanárbiztos” oktatási és képzési rendszerek megteremtése volt, amelyekben biztosítható a szolgáltatás kiszámíthatósága és így az esélyegyenlőség mindenki számára. A kiszámíthatóság és az esélyegyenlőség továbbra is alapvetően fontos, azonban sokan megkérdőjelezték azt a meggyőződést, mely szerint az oktatási és képzési rendszerek felülről teljes mértékben irányíthatók.

Számos kutató (például Dobbins, 2014) nem ért egyet azzal a feltevessel, hogy a kimeneti szemléletre való áttérés alapértelmezés szerint magában foglalja ezt a fajta redukcionizmust. Épp ellenkezőleg: a tanulási eredmények az ismeretek, készségek, kompetenciák széles skálájára összpontosíthatnak; míg ezek egy része valóban behaviorista jellegű lehet (mert egy bizonyos eszközt egy bizonyos célra használ), mások összetettebb és kevésbé egyértelmű (a szakpolitikai döntéseket alátámasztó érvek kritikai értékeléséhez kapcsolódó) folyamatokat alkalmaznak (Dobbins, 2014, 2). Biggs (1999; Biggs és Tang, 2007) ugyanezt boncolgatva rámutat, hogy amikor a tanár megtervezi a tanulási eredményekhez és értékelésükhöz kapcsolódó tevékenységeket, nyugodtan használjon nyitott végű cselekvést kifejező igéket, például *tervez, létrehoz, feltételez, gondolkodik*; így elkerülhető, hogy a tanítás és értékelés már a tervezéskor előre determinált vagy merev legyen. Ebben a felfogásban az az egyik legfontosabb elem, hogy a tanulási eredmények bizonyos mértékig nem egyértelműek, és teret engednek a helyi és egyéni értelmezésnek és (nem

⁵ Lásd még O'Brien–Brancaleone, 2011.

kevésbé) a kommunikációnak. Ez az inherens többértelműség és nyitottság szükséges a tanulási eredmények alkalmazásának reformáló potenciáljához.

3.3.2 Eltérő racionalitások

Michelsen és munkatársai (2016) két ellentétes álláspontot mutatnak be, amelyek relevánsak a tanulási eredmények oktatáspolitikai eszközként kifejtett hatásának elemzésekor. Az első az *eszközperspektíva*, amely szerint a megvalósítást és a hatást a cél-eszköz racionalitás alapján szemlélik. Ez a stratégiaeszköz-alapú racionalitásnak is nevezett (Eriksen, 1995) perspektíva bizonyos mértékig a korábban említett vezetési tradíciók (MBO, NPM) hátterében is fellelhető. Ezek a hatást aszerint mérik, hogy az ágensek mennyire voltak képesek egy kitűzött cél elérése érdekében optimális intézkedéseket hozni. Ez feltételezi, hogy a célok ismertek, ahogyan a választások következményei is, a választási lehetőségeket rangsorolják, és hogy a legjobb eredményhez vezető lehetőséget fogják választani. Ez a mikro- és makrogazdaság által ihletett, és bizonyos fokig a behaviorista menedzsmentszemléletből táplálkozó racionalitásmodell általában alábecsüli a vizsgált szakpolitikák és gyakorlatok komplexitását. A fenti okoknál fogva egyesek „menedzseri fordulatnak” tekintik a tanulási eredményekre való áttérést, amelynek során a kormány olyan vezetési elveket diktál felülről, amelyek nem alkalmazhatók az oktatás és képzés összetett valóságában.

A második, ezzel ellentétes álláspont az *intézményi perspektíva*. Eszerint az eszközök és kontextusok összefüggnek egymással. Hangsúlyozza, hogy az oktatáspolitikai döntéshozók, a vezetők, a tanárok és a tanulók szerepe fontos a tanulási eredmények értelmezésében, és kiemeli az eredmények széles körű voltát és némileg többértelmű jellegét. Az intézményi perspektíva gyökerei a politológiához és a szervezetelmélethez nyúlnak vissza. Ez a szemlélet a kommunikáció és az egyeztetés szerepét középpontba állító kommunikatív és deliberatív racionalitás alkalmazásával tovább finomítható és mélyíthető. Vagyis a racionalitás nemcsak azt jelenti, hogy egy előre meghatározott cél eléréséhez a legjobb eszközt választjuk, hanem azt is, hogy képesek és hajlandók vagyunk a választásunk mellett szóló érveket szavakba önteni. A tanulási eredmények megfogalmazását nem a tanulást előre meghatározó abszolút (objektív) szabályoknak kell tekinteni, hanem a párbeszéd, az értelmezés és helyenként az innováció viszonyítási pontjainak.

Ez azt jelenti, hogy a tanulási eredmények nem egyértelmű voltát pozitív kiindulási pontnak kell tekinteni. Ha ezt nem tisztázzuk, könnyű lenne eltúlozni a tanulási eredmények potenciális hatását, főleg ha túlbecsüljük, hogy a felülről lefelé haladó megvalósítás mennyire hat a tanárookra, oktatókra és tanulókra (vagy akár mennyire kellene hatnia rájuk).

3.4 Milyen bizonyítékok igazolják a tanulási eredmények hatását és hozzáadott értékét?

Mint már jeleztük, a tanulási eredmények előtérbe kerülése új jelenség. Következésképpen még kevés bizonyíték áll rendelkezésre az oktatáspolitikai egészére, az intézményi vezetésre és a pedagógiai folyamatra gyakorolt tényleges hatásáról. A kimeneti szemlélet erősségeit és gyengeségeit szisztematikusan feltérképező empirikus kutatások csak az elmúlt néhány évben kezdődtek el. Ezek egyes eredményei jobban megvilágítják, hogy a fentebb vázolt törekvések reálisak.

3.4.1 A tanulási eredmények hatása az oktatáspolitikai reformra

A Cedefop két vizsgálatán kívül (2009, 2016) nem készült átfogó felmérés arról, hogy az áttérés a kimeneti szemléletre hogyan valósult meg az oktatás és képzés egyes ágazataiban (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás és felsőfokú szakképzés). A 2009-es felméréshez mint kiinduláshoz képest a 2016-os vizsgálat azt mutatja, hogy a közben eltelt hét év alatt jelentős előrehaladás történt. Az újabb jelentés megállapítja, hogy „míg néhány éve az átállás leginkább a szakképzésben és a felnőttoktatásban volt látható, mára szinte minden országban a felsőoktatás területén is igen erőteljes, és több országban az általános és középiskolai oktatásban is tapasztalható” (Cedefop, 2016, 21–22). A dokumentum rámutat, hogy ezek a fejlemények csaknem minden európai országban szorosan összefüggnek a nemzeti szintű képzési keretrendszerek (NKKR) kidolgozásával és bevezetésével. A keretrendszerek, amelyeknek az EKKR 2008-as bevezetése adott indító lendületet, eszközök: segítségükkel az oktatás és képzés valamennyi alrendszerében szisztematikusan valósítható meg a tanulási eredmények használatba vétele. Az átfogó keretrendszerek⁶ kidolgozásában szerepet játszó folyamatok referenciaként működnek az érintett felek közötti

⁶ A képzési keretrendszerek hatókör szerinti megnevezése (nemzetközi, nemzeti, regionális stb.) mellett a kiterjedtségük jellemzésére is kialakult nomenklatúra. Az *átfogó* jelző arra utal, hogy a keretrendszer több szektorra is kiterjed, és az iskolarendszerben kiadottakon túl a nemformális képzések során megszerzhető képzéseket is tartalmazza, illetve nyitott az informális tanulás validációjával megszerzett képzések befogadására is (*a szerk.*).

kommunikációban. A képesítési keretrendszerek a meglévő, ám töredékes nemzeti tanulásieredmény-alkalmazásokra építve összpontosították a gondolkodást, és együttműködési platformot teremtettek az előrelépéshez. Az európai kezdeményezés e téren különösen a felsőoktatásban figyelhető meg, ahol a bolognai folyamat 2005 óta jelentős lökést adott a kimeneti szemlélet elterjedésének – nemcsak a keretrendszerekhez, hanem a kreditrendszerekhez és a minőségbiztosításhoz kapcsolódóan is (Európai Kreditgyűjtési és -átviteli Rendszer, ECTS; valamint az európai minőségügyi standardok és irányelvek, ESG).

Bár a képesítési keretrendszerek a tanulási eredmények elterjesztésének fontos, a nemzeti intézményeket átformáló eszközeinek tekinthetők, felmerülhet, hogy vajon ezek a fejlemények számítanak-e az oktatási és képzési gyakorlatban. Nemrég készült Cedefop-tanulmányok két „mélyebb” hatást mutattak ki. Az egyik, hogy a tanulási eredményeken alapuló keretrendszerek javították az oktatási és képzési rendszerek láthatóságát és átláthatóságát. Azok az NKKR-ek, amelyek konkrét tanulási eredményeken alapuló szinteket határoznak meg, a nemzeti oktatási és képzési rendszereket Európa-szerte olvashatóbbá és érthetőbbé tették (Cedefop, 2018). Az egyes oktatási és képzési alrendszerekben egységes nyelven, tanulási eredményeket használó megfogalmazással írják le a megszerezhető képesítéseket, a nemzeti keretrendszerek pedig átfogó képet nyújtanak a képesítésekről és a köztük lévő összefüggésekről. Bár az egyes országokban eltérő a keretrendszer kiterjedése és minősége, az elmúlt években jelentős volt a haladás.⁷

A másik hatás, hogy a tanulási eredményen alapuló keretrendszer bevezetése egyes országokban a rendszer reformját indította el. Például Észtországban az átfogó keretrendszer kidolgozása közben derült ki, hogy a NKKR 5. szintjén hiányzik az alapképesítés. A viták főleg arra összpontosultak, hogy ezen a szinten nem volt első szakképesítés megszerzését szolgáló oktatás vagy képzés. A kimeneti szemléleten alapuló keretrendszer bevezetése különösen fontos az úgynevezett felsőfokú vagy magasabb szintű szakképzésben. Németország élen járt abban, hogy a tanulási eredményekkel jellemzett szintek segítségével növeljék e felsőoktatási szintű szakképzési formának a láthatóságát: az iparosmester-képesítést az EKKR 6. szintjére helyezték, és 2019-től az EKKR 7. szintjén létrehozták az új Beruf (Master, szakmai) képesítést. Az ilyen fejlemények – amelyekhez hasonlókat Svájcban, Ausztriában és Norvégiában is megfigyelhetünk – módosítják az oktatási és képzési rendszerek egyensúlyát, ezáltal láthatóbbá teszik a szakmákhoz kapcsolódó szempontokat, és növelik súlyukat. Általában elmondható, hogy az NKKR szintjeinek deskriptorait⁸ egyre szélesebb körben használják „zsinórmértékként” a képesítések tartalmának és szintjének felülvizsgálata során. Az NKKR-eket egyre jobban alátámasztják az átfogó, integrált képesítési jegyzékek, amelyekből a diákok, a munkaadók és a pályaaorientációs munkatársak is tájékozódnak.⁹ Portugália példáján is látható, hogy az NKKR-szintek deskriptorai valóban támogatják a képesítések felülvizsgálatát és megújítását.

A nemformális és informális tanulás elismerése talán a legjobb példa arra, hogy a tanulási eredmények bevezetése milyen hatással van a gyakorlatban az oktatásra és a képzésre (Cedefop és Európai Bizottság, 2015). Az elismerés, vagyis az a törekvés, hogy a formális oktatás keretein kívül zajló tanulás¹⁰ látható és értékelt legyen, fokozatosan az európai nemzeti oktatási és képzési rendszerek, illetve az élethosszig tartó tanulási folyamatok szerves részévé válik. A tanulási eredmények terjedő alkalmazása, valamint a koherensebb, a formális iskolai és egyéb intézményi kereteken kívüli tanulás validációjára nyitottabb képesítési rendszerek kialakítása fontos lépés az egész életet átfogó (*life-wide*) tanulás szemlélete felé. Mára csaknem minden országban léteznek olyan struktúrák, amelyek a nemformális és informális tanulás útján szerzett kompetencia validációjával teljes vagy részképesítés megszerzését teszik lehetővé. Több országban munkálkodnak olyan átfogó rendszerek kidolgozásán, amelyek ott biztosítanak validációs lehetőséget, ahol az érintett lakó- vagy munkahelye van, vagy ahol tanul. A kimeneti szemlélet alapvetően fontos e fejlemények szempontjából, mivel azt hangsúlyozza, hogy elvben – eredetétől függetlenül – minden tanulást figyelembe kell venni. A szemlélet továbbá arra sarkallja az országokat, hogy a validációhoz világos, tanulási eredményeken alapuló standardokat és referenciapontokat¹¹ határozzanak meg. Ez a perspektívaértékelés nem magától értetődő. Egyes országokban megkérdőjelezzik ennek a megközelítésnek a minőségét, illetve esetenként bizalmatlanok a formális oktatási és képzési rendszeren kívül folytatott tanúlással szemben. Összességében az

⁷ Lásd EKKR megfeleltetési jelentések: <https://ec.europa.eu/ploteus/sl/documentation> (utolsó letöltés: 2019. április 15.).

⁸ Azaz a tanulási eredmények segítségével megfogalmazott szintleírást, definiálást (*a szerk.*).

⁹ Lásd például a német képesítési adatbázist: www.dqr.de/content/2316.php és a szlovén képesítési adatbázist: www.nok.si/en/ (utolsó letöltés: 2019. április 15.).

¹⁰ A validáció során valójában nem a tanulást, hanem a tanulás révén megszerzett kompetenciákat (tudást, képességeket) értékelik és ismerik el (*a szerk.*).

¹¹ Magyarországon ilyen standardnak, referenciának tekinthetők a NAT és a kerettantervek tanulási eredményei, a szakképzés területén az alapszakmák képzési és kimeneti követelményeiben definiált tanulási eredmények, illetve a felsőoktatás képzési és kimeneti követelményeiben meghatározott tanulási eredmények (*a szerk.*).

elismerés a tanulási eredmények olyan alkalmazásának tekinthető, amely a legnagyobb közvetlen hatással van az egyén életére.

A fentebb felsorolt törekvésekhez visszatérve a hatással kapcsolatban levonhatunk néhány első következtetést. Az, hogy az átfogó képzési keretrendszerek és validációs mechanizmusok alkalmazzák és hangsúlyozzák a tanulási eredményeket, jól szemlélteti az egész életen át tartó tanulásra, mindenfajta tanulás értékelésére, valamint a képzések átláthatóvá és összehasonlíthatóvá tételére irányuló törekvéseket. Bár csak lehetséges hosszú távú hatásokat jeleznek, e példák is megmutatják, hogy a kimeneti szemléletre való áttérés oktatáspolitikai szinten is érezteti a hatását. Azonban még túl korai lenne kimondani, hogy a tanulási eredmények alkalmazása az intézmények és szintek közötti előrehaladásra, valamint az oktatási és képzési rendszerek elszámoltathatóságára is hatással van.

3.4.2 A tanulási eredmények hatása az oktatás és képzés irányítására

Nem sok kutató vizsgálja a tanulási eredmények oktatásra és képzésre gyakorolt hatását. A fent említett Cedefop-felmérésből (2016) kirajzolódik, milyen szerepet játszik a kimeneti megközelítés a tanárképző intézményekben. A tíz európai ország tíz intézményére kiterjedő kutatás feltárta az országosan, az egyetemi szintű tanárképzésben, valamint az egyes képzési programokban és kurzusokban megjelenő tanulási eredmények közti kapcsolatot (ezek összehangolását). A vizsgálat összességében pozitív képet ad a tanulási eredmények alkalmazásáról a program- és tantervfejlesztésben. Bár egyes pedagógusok szerint a kimeneti szemlélet további bürokratikus terhelést jelent, a többség jelezte: készen áll arra, hogy a képzéstervezésben és kurzusfejlesztésben ezt a szemléletet vegyék át. Érdekes, hogy a legtöbb aggály nem magához a tanulási eredmények alkalmazásához kapcsolódott, hanem az ezt alátámasztó koncepcionális feltételezésekhez. A kutatási jelentés megjegyzi, hogy bár a kimeneti szemlélet a programok és tantervek leírásában megjelenik, a képzések és kurzusok tényleges megvalósítására csak korlátozottan hat. Összességében a kutatás rávilágít, hogyan hangolhatók össze az egyes szintek között a tanulási eredmények. Az országos (és európai) szintű eszközökre (képzési keretrendszerekre) gyakorolt hatás bizonyos fokig ugyan intézményi szinten is megfigyelhető, úgy tűnik, nem könnyű az írott dokumentumok tartalmát mindennapi tanítási gyakorlatra és tanulási formákra váltani.

Bleiklie és munkatársainak (2017) az egyetemeken irányítási eszközként használt tanulási eredményekről végzett összehasonlító kutatása még jobban megvilágítja e problémakört. Az irányítási eszközként alkalmazott tanulási eredmények egyes tulajdonságait vizsgálták egy angol és egy norvég egyetemen (mindkét intézménynél a bölcsész- és az MTMI¹²-karral összpontosítottak). A kutatás nem arra koncentrált, hogy a tanulási eredmények eszközként való értelmezése erősen bizonytalan; ehelyett azt mutatja be, hogy az egyes nemzeti közegek hogyan alakítják az alkalmazást – ebben rejlik a hatás.

„[M]inél erősebb a hierarchia, annál valószínűbb, hogy a tanulási eredményeket az intézmény szervezeti struktúrájának legfelsőbb szintjein vezetik be, az oktatók pedig úgy érzik, hogy újabb adminisztratív eszközt varrnak a nyakukba. Minél erősebbek a szakterületi oktatói közösségek, annál valószínűbb, hogy képesek a saját preferenciájuk szerint alakítani a tanulási eredményeket[...] Minél magasabb fokú a standardizálás, annál kevésbé várható, hogy a helyi szereplők is részt vesznek a tanulási eredmények alakításában” (Bleiklie et al., 2017, 72).

Ezen általános megfigyelések alapján az irányítási eszközként alkalmazott tanulási eredmények számos sajátos tulajdonságát azonosíthatjuk. Először is úgy tűnik, a tanulási eredmények bővítik az egyetemi hierarchiában megkövetelt adminisztratív információt. Míg a norvég oktatók szerint ez az információ többletértéket jelent mind a hallgatók, mind a stratégiai tervezés szempontjából, az angol oktatók kevésbé érzékeltek ilyen hatást. Másodszor Norvégiában a tanulási eredmények bizonyos hatással voltak a vezetői szerepekre. Ez az adminisztratív vezetői információ javulásához kapcsolódik. Az angol egyetemen ez a hatás gyengébb volt. Harmadszor a norvég egyetemen erőteljesebbnek érezték a változást a tanulási eredmények következtében, mint az angol intézményben. Ezt a percepciót talán az okozta, hogy Norvégiában csak nemrégiben tértek át a tanulási eredmények használatára, mégpedig az NKKR és számos kapcsolódó, a felsőoktatást is érintő reform bevezetésével. Negyedszer a két országbeli bölcsészettudományi és MTMI-karok különbségeit szem előtt tartva jól kirajzolódik a tanulási eredmények vezetési eszközként való alkalmazásához fűződő bizonytalanság. Egészében véve azonban a tanulási eredményeket adminisztratív irányítási információs eszköznek, s kisebb mértékben minőségbiztosítási és stratégiai tervezési eszköznek tekintik, és csak korlátozott mértékben tartják a pedagógiai reform eszközének.

¹² A matematika, természettudomány, műszaki és informatikai szakterületek rövidített megnevezése (a szerk.).

A vezetési eszközként használt tanulási eredmények bizonytalanságát Caspersen és munkatársai (2017a) is érintették. Rámutattak, hogy a bizonytalanság „[...]” voltaképpen tág diszkrecionális és értelmezési teret enged – vagy azért, mert a tanulási eredmények beolvadnak a hagyományos utakhoz való ragaszkodásba, vagy pedig azért, mert utat nyitnak a változások bevezetéséhez. Ez a kettősség tulajdonképpen rugalmasságot, kontextuálisan sokféle megvalósítást jelent” (8). A szerzők azonban hangsúlyozzák, hogy ez rontja az eredetileg várt összehasonlíthatóságot.

A kimeneti szemlélet nem csupán az oktatásban és képzésben látható trend, ugyanis részben a szélesebb állami és magánszektorbeli menedzsmenttradíciók inspirálták. Az MBO- és az NPM-konceptiókból merítő kimeneti szemlélet a felülről induló stratégiai irányítást ötvözi a helyi autonómiával és adaptációval. Bár csak kevés empirikus kutatást végeztek ezzel a témával kapcsolatban, a tanulási eredmények határozatlan jellege teret enged a helyi értelmezésnek és adaptációnak. Hogy a helyi autonómia milyen mértékben ütközik a központi hatóságok törekvéseivel, az jövőbeli kutatások tárgya lehet.

3.4.3 A tanulási eredmények hatása a módszertanra

Adam (2004, 2008) szerint a tanulási eredmények és a tanulóközpontú tanulás között szoros az összefüggés. Mivel függőségi viszonyban vannak, szerinte az áttérés a tanulási eredmények alkalmazására paradigmaváltást jelent: a hagyományos tanítás helyett tanulóközpontú szemléletre váltást. A 2009-es Cedefop-felmérés szintén leszögezi, hogy „a tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és képzésben sikeres stratégiákhoz és tanulóközpontú gyakorlatok kialakításához vezet” (38). A kimeneti szemlélet módszertanformáló erejébe vetett hit egybeesik a Biggs (1999; Biggs and Tang, 2007) által leírt „konstruktív összehangolás (*constructive alignment*)” elméletével. Biggs szerint az összehangoláshoz négy fő lépésre van szükség: az elérni kívánt tanulási eredmények meghatározására; olyan tanítási és tanulási tevékenységek megtervezésére, amelyek nagy valószínűséggel elvezetnek a kitűzött eredményekhez, és a tanulókat ezek elérésére sarkallják; a tanulók bevonására e tevékenységekbe; valamint arra, hogy a tanulók képesek váljanak bemutatni, mit tanultak, és/vagy visszajelzést adni a haladásról. A „konstruktív összehangolás” tehát előírja, hogyan haladjunk a tervezettől (*intended*) a ténylegesen elért (*achieved*) tanulási eredmények felé.

A Cedefop 2016-os felmérésében azt vizsgálta, milyen hatással van a tanulási eredmények alkalmazása az oktatási és képzőintézményekre. Az eredményekből kiderül, hogy a kimeneti szemléletre váltás egyértelműen hat a képzéstervezésre és a tantervfejlesztésre. Paradox módon e fejlemények csak korlátozottan hatnak a tanítási és tanulási tevékenységekre.¹³ Az egyik vizsgált intézményben, ahol a tanulási eredmények különösen jól beágyazódtak a tantervekbe, a diákok azt állították, hogy soha nem hallottak erről a szemléletről. Egy másik intézményben, ahol a tanároknak beható ismereteik voltak a kimeneti szemléletről, a diákok nem ismerték ezt a megközelítést, sem a felhasználási lehetőségeit (Cedefop, 2016; Halász, 2017). Bár ezek a megállapítások igen csekély számú esetre vonatkoznak, szemléltetik, hogy a tervezett tanulási eredmények nem vezetnek automatikusan új tanítási módszerekhez. Ez nem jelenti azt, hogy a kettő között nincs semmilyen összefüggés; csupán arra utal, hogy nincs bizonyíték vagy empirikus kutatási adat a kérdéssel kapcsolatban. Kevés kutatás vizsgálta a tanterv- és programfejlesztés hatását a tanítási-tanulási folyamatokra, és nem világos, hogy a tanulóközpontú törekvések, sőt az aktív és nyitott tanulás összekapcsolható-e a tanulási eredmények használatára való átállással.

Sweetman (2017) ezt az úrt kísérli meg betölteni, amikor a norvég és angol egyetemeket összehasonlító kutatásában a kimeneti szemlélet tanítási és tanulási módozatokra kifejtett hatását vizsgálja. A Cedefop-felméréssel (2016) összhangban Sweetman kutatása megerősíti, hogy a tanulási eredmények valóban hatnak a kurzustervezésre (tervezett, elérendő tanulási eredmények), és egészében véve támogatják a tanulókat, mivel növelik a képzési programok és képesítések átláthatóságát. Sweetman kimutatta, hogy a szemlélet a tanárok közötti reflexiót és párbeszédet is erősíti. Ez pedig fontos az új tanárok támogatása szempontjából, a gyenge tanítási teljesítmény „kigyomlálása”, továbbá a tanítás és tanulás során felmerülő problémák együttes megoldása érdekében. Noha mindez fontos hatás, Sweetman kritikusan viszonyul ahhoz az állításhoz, mely szerint a tanulási eredmények alkalmazása szükségszerűen kapcsolódik a tanulóközpontúbb szemlélethez, ahogy azt például Adam (2008) véli. A tanulóközpontúságot Sweetman (2017, 46) szerint gyakran túl könnyedén használják, és keverik más, többé-kevésbé kapcsolódó fogalmakkal (például rugalmas tanulás, tapasztalati tanulás, önirányított tanulás és aktív tanulás). Az egyértelműség hiánya aláássa a tanulási eredmények következetes alkalmazását. Sweetman megállapítja, hogy a tanulóközpontú szemlélet szükségszerűen a tanár-diák kapcsolatbeli „erőviszonyokat” is megváltoztatja, és növeli a diákok „választási lehetőségét”. Úgy látja, ez idáig kevés jel utal e mélyebb átalakulásra, és a mindennapi tanári

¹³ Poulou (2014) azt vizsgálta, hogyan hat a nyelvtanításra a tanulásieredmény-alapú szemléletre való átállás. Az interjúk és kérdőívek elemzéséből kiderült, hogy az elérni szándékozott tanulási eredmények közvetlenül hatnak az idegennyelv-tanítási tanterv kialakítására és módszertanára. Érdekes módon azonban a válaszadók többsége nem ismerte a szemléletet.

tevékenység a tanulási eredményekre váltás után is nagyjából változatlan maradt (uo. 52). Ez alól kivételt képeznek a csoportos vagy teamfeladatok, melyek során tárgyspecifikus és általános eredményeket kell integrálni – az ilyen feladatoknál a tanulók szerepe megváltozik (uo. 53).

Összességében tehát Sweetman elismeri a tanulási eredmények lehetséges pozitív hatását az átláthatóságra és a programtervezésre, ám megkérdőjelezi azt a túlzó állítást, mely szerint a tanulási eredmények a tanítási és tanulási gyakorlatra is hatnak. A korlátozott hatás egyik lehetséges magyarázata szerinte a tanulási eredményeket és a tanulóközpontú módszereket övező elméleti és gyakorlati bizonytalanság. Ez azt jelentheti, hogy egyiket sem alkalmazzák kellő következetességgel, és így sem a tanárok, sem a tanulók nem ismerik fel a változást (uo.).

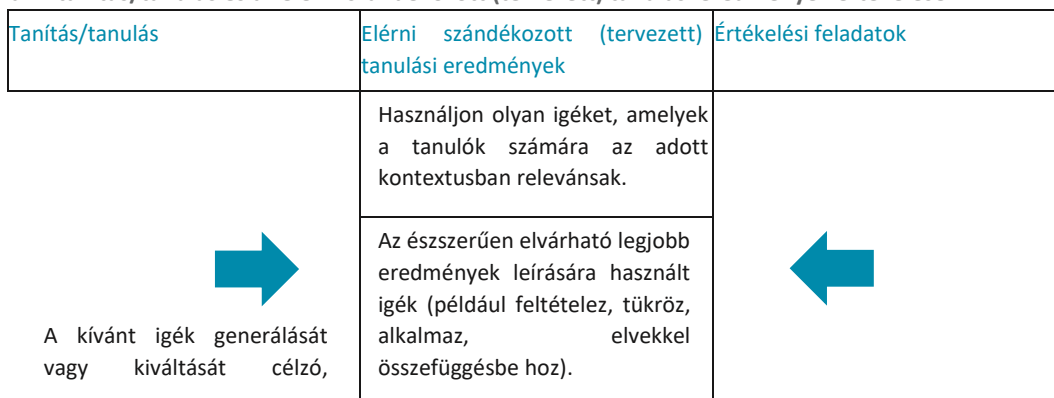
A fentebb említett törekvésekre visszatérve: úgy tűnik, szükség van a módosításukra és pontosításukra. Ahogy a Cedefop (2017) is rámutat, a tanulási eredmények alkalmazásának hitelességéhez kritikus fontosságú az elért szándékozott tanulási eredményektől a ténylegesen elért eredményekig való eljutás. Az empirikus kutatás említett hiánya azt mutatja, hogy szükséges tovább pontosítani a kimeneti szemlélet és a tanítási-tanulási módszerek, gyakorlatok közötti összefüggést. Minthogy a kimeneti szemlélet mindig egy meglévő intézményi, szakmai (Prøitz et al., 2017) és pedagógiai környezetben működik (korlátozott összetevőként), a vele kapcsolatos elvárásokat világosan meg kell határozni. Ha azt állítjuk, hogy a tanulási eredmények önmaguktól elindítják az átalakulást a hagyományos tanítást felváltó tanulóközpontú gyakorlat felé, talán magát a szemléletet aknázzuk alá. Ehelyett – ahogy a Cedefop (2017) is megállapítja – tudatában kell lennünk, hogy a tanulási eredményeket sokféle módon meg lehet írni; mind pozitív, mind negatív módon befolyásolhatják a tanítást és a tanulást, és a lehetőségekre csak úgy rávilágíthatnak, mint a problémákra. Tudomásul kell vennünk, hogy a tanárok és oktatók esetleg nem veszik figyelembe a tanulási eredményeket. Jobban meg kell értenünk, mi ennek az oka, és hogyan kezeljük.

3.5 A tanulási eredmények hatásának mérése: kérdések és további kutatási igény

A széles körű nemzetközi tanulói és tanulási vizsgálatok – például a tanulói teljesítményt mérő PISA, illetve a PIAAC, az OECD felnőttekre vonatkozó képesség- és kompetenciamérési programja – jól mutatják, milyen fontos szerepe van a tanulási eredményeknek az oktatás és képzés irányításában és reformjában. Az ilyen felmérések lehetővé teszik a fiatalok és a felnőttek teljesítményének összehasonlítását, és ezáltal közvetlen visszajelzést adnak az oktatási és képzési rendszerek minőségéről és relevanciájáról.

Ramsden (1992) szerint a diákok számára „az értékelés a tanterv”. Ezen azt érti, hogy a diákok nem feltétlenül azt fogják megtanulni, ami a képzésben vagy a tantervben megcélzott eredmény, hanem amiről úgy gondolják, hogy az értékelésben szerepel. Ezért a tanulási eredmények alkalmazásánál kulcsfontosságú a hozzájuk kapcsolódó értékelési kritériumok meghatározása és pontos leírása. Ugyanezt szorgalmazza Biggs és Tang (2007) is. Hangsúlyozzák, hogy az értékeléseknek nem önállóan kell működniük, hanem a képzésekben és tantervekben leírt tanulási eredményeket kell tükrözniük. Ezt szemlélteti a 3.1. ábra.

3.1. ábra: A tanítás/tanulás és az elért szándékozott (tervezett) tanulási eredmények értékelése



nagyobb vagy kisebb létszámú osztályokban, csoportosan vagy egyénileg végezhető tevékenységek.

Formájuk lehet

- tanár által irányított;
- tanulótárs által irányított;
- önirányított;

az elérni szándékozott eredménynek leginkább megfelelően.



A jó eredmények leírására használt kifejezések (például megoldja a várható problémákat, képes elmagyarázni összetett gondolatokat, alkalmazza a szakmai gyakorlatot).

A megfelelő eredmények leírására használt kifejezések (például megoldja az alapvető problémákat, képes elmagyarázni alapvető gondolatokat, alkalmazza a standard eljárásokat).

A minimálisan elégséges eredmények és alkalmazások leírására használt kifejezések (például nem megfelelő, de még helyrehozható/helyesbíthető, magasabb szintű kísérletek).

A feladatok formája olyan, hogy az eredmények leírását célzó igéket/kifejezéseket alkalmazhassák az adott kontextusban.

A kritériumokat világosan meg kell határozni, hogy a tanulók teljesítménye megítélhető legyen.



Forrás: Biggs–Tang, 2007.

A 3.1. ábra érzékelteti, hogy milyen nehéz az elérni szándékozott tanulási eredményeket leíró állításokat ténylegesen elért tanulási eredményekre váltani. Az értékeléssel kapcsolatos kutatásokat leíró bőséges szakirodalom csak közvetve érinti az összehangolás problémáját és következményeit az oktatási és képzési reformra nézve. Caspersen és szerzőtársai (2017b) ugyan megkísérlik számba venni a „tanulási eredmények mérésével” foglalkozó szakirodalmat, ám nem foglalkoznak az elérni kívánt tanulási eredmények és a tanítási-tanulási folyamat összehangolásának problematikájával. Ehelyett azt hangsúlyozzák, hogy világosan meg kell határozni a mérések célját, és megállapítják, hogy a tanulási eredményeknek az egyén szempontjából való mérése és az „abszolút” tudás-, képesség- és kompetenciaszint mérése nem ugyanazt jelenti. Az előbbi célja gyakran az önértékelési eszközökben fogalmazódik meg, az utóbbi pedig nemegyszer hagyományos, leosztályozott dolgozatok, tesztek formájában valósul meg. Némileg a „normaalapú” és „kritériumalapú” értékelés közti különbséghez hasonlóan egyik megközelítésmód sem nyújt megoldást az eredmények megfelelő (megbízható és érvényes) mérésére.

Bár a kimeneti szemlélet hatással van az elérni szándékozott tanulási eredmények meghatározására és leírására, ezek ténylegesen elért tanulási eredményekké alakítása bizonyos fokig a kidolgozott értékelési és mérési megközelítéstől függ. Ebben az összefüggésben a tanulási eredmények értékelésének szerepe kiemelkedően fontos a kimeneti szemlélet jövőbeli reformszerepének szempontjából. Ennek szisztematikusabb vizsgálatához további kutatásokra van szükség.¹⁴

E téren fontosnak bizonyulhat az elmúlt évtizedekben a nemformális és informális tanulás elismerésével kapcsolatban szerzett tapasztalat, mivel kialakulnak a tanulási eredmények alapján létrehozott standardok, és olyan értékelési módszerek és eszközök kerülnek a figyelem középpontjába, amelyek képesek az egyének sokféle és kontextuálisan kötött tapasztalatát vizsgálni.

3.6 Záró megjegyzések

Ebben a fejezetben bemutattuk, hogy a tanulási eredmények alkalmazása mára szorosan beágyazódott az európai oktatási és képzési politikákba és gyakorlatokba. A képesítési keretrendszerek kidolgozása, a validáció növekvő fontossága, valamint a tantervek és képzési programok leírásának a bemenet helyett kimenet felőli újraalkotása jelzi, hogy milyen fontos szerepet játszanak a tanulási eredmények az oktatás és képzés modernizálásában és reformjában. Az elmúlt két évtized összességében jelentős előrelépést hozott e területeken.

¹⁴ Leney és munkatársai (2008) a tanulási eredményekre való átállással kapcsolatban felismerik, hogy a kimeneti szemlélet csak korlátozottan hat a tanulás értékelésének módjára, de véleményük szerint csak idő kérdése, és Európában a szabályozott (kodifikált) tanulási eredmények fogják meghatározni és irányítani az értékelési eljárásokat és a tanterveket.

Az egyik lényeges kérdés az elérni kívánt tanulási eredmények tényleges eredményekre váltásához kapcsolódik. Mára a tanterveket és programokat bizonyos fókig a kimenet felől határozzák meg és írják le, ám a tervek ténylegesen elért eredményekké – ha úgy tetszik, kompetenciákká – alakítása már más dolog. A jövőbeli kutatásoknak és a szakpolitikának az alábbi legfontosabb kérdésekre kell választ keresniük a témával kapcsolatban.

- Mi szükséges ahhoz, hogy a tanárok és oktatók aktívan használják a tanulási eredményeket a tanulás tervezésekor és irányításakor? Hogyan lehet a tanárokat és oktatókat támogatni ebben?
- Mennyiben hasznos a tanulási eredmények használata az egyén számára?
- Hogyan tervezhető az értékelés annak érdekében, hogy tükrözze a kimeneti megközelítést, és támogassa az elérni kívánt, tervezett tanulási eredmények ténylegesen elért eredményekre váltását?
- Hogyan lehet biztosítani a standardok, a tantervek és az értékelés összehangolását?
- Hogyan javítható a tantervek és az értékelési stratégiák együttműködése?
- Hogyan építhető be a tanulási eredmények mérése az oktatás és képzés folyamatos felülvizsgálatába és megújításába?

Felhasznált irodalom

Adam, S., 'Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the national, sectoral and international level', a brit Bologna-szemináriumon elhangzott előadás, Herriot Watt Egyetem, Edinburgh, Skócia, 2004.

Adam, S., 'Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes related to the Bologna process', Készült a Bologna-szemináriumra, Herriot Watt Egyetem, Edinburgh, Skócia, 2008. február 21–22.

Allais, S., 'Claims vs practicalities: lessons about using learning outcomes', *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No. 3, 2012, 331–354. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2012.687570

Allais, S., *Selling out Education: National qualifications frameworks and the neglect of knowledge*, Sense Publishers, Rotterdam, 2014.

Biggs, J., *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Buckingham, 1999.

Biggs, J., *Teaching for Quality Learning at University* (2. kiadás), Open University Press/Society for Research into Higher Education, Buckingham, 2003.

Biggs, J., 'The SOLO taxonomy', 2014. www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/

Biggs, J. and Tang, C., *Teaching for Quality Learning at University* (3. kiadás), Open University Press/ McGraw Hill, Maidenhead, 2007.

Bleiklie, I., Frølich, N., Sweetman, R. and Henkel, M., 'Academic institutions, ambiguity and learning outcomes as management tools', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, 68–79.

Campbell, G., 'Understanding and learning outcomes' (blog), *Gardner Writes*, 20 April 2014. www.gardnercampbell.net/blog1/?p=2239

Caspersen, J., Frølich, N. and Muller, J., 'Higher education learning outcomes: ambiguity and change in higher education', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017a, 8–19.

Caspersen, J., Smeby, J-C. and Aamodt, P.O., 'Measuring learning outcomes', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017b, 20–40.

Cedefop, *The Shift to Learning Outcomes: Policies and practices in Europe*, Cedefop reference series, No. 72, Publications Office of the European Communities, Luxembourg, 2009. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3054

Cedefop, *Application of Learning Outcomes Approaches across Europe: A comparative study*, Cedefop reference series, No. 105, az Európai Unió Kiadóhivatala Luxembourg, 2016. <http://dx.doi.org/10.2801/24220>

Cedefop, *Defining, Writing and Applying Learning Outcomes: Európai kézikönyv*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4156

Cedefop, *National Qualifications Frameworks in Europe 2017*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018. www.cedefop.europa.eu/files/4163_en.pdf

Cedefop and European Commission, *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015.

Dobbins, D., 'Learning about learning outcomes: the student perspective', *Learning Outcomes Project*, 2014. április 4., <http://staffblogs.le.ac.uk/loproject/2014/04/04/paper/>

Drucker, P. F., *The Practice of Management*, HarperBusiness, újrakiadás (utánnnyomás: 2006. október 3.), első megjelenés: 1954.

Eriksen, E. O., 'Deliberativ politikkk', Tano, Oslo, 1995.

Halász, G., 'The spread of the learning outcomes approaches across countries, subsystems and levels: a special focus on teacher education', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, 80–91.

Hussey, T., Smith, P., 'The uses of learning outcomes', *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, No. 3, 2003, 357–368.

Hussey, T., Smith, P., 'Learning outcomes: a conceptual analysis', *Teaching in Higher Education*, Vol. 13, No. 1, 2008, 107–115.

Lassnigg, L., "'Lost in translation": learning outcomes and the governance of education', *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No. 3, 2012, 299–330.

Leney, T., Gordon, J., Adam, S., *The Shift to Learning Outcomes: Policies and practices across Europe*, CEDEFOP, Thessaloniki, 2008.

Michelsen, S., Sweetman, R., Stensaker, B. et al., 'Shaping perceptions of a policy instrument: the political-administrative formation of learning outcomes in higher education in Norway and England', *Higher Education Policy*, Vol. 29, 2016, 399–417.

Michelsen, S., Vabø, A., Kvilhaugsvik, H. et al., 'Higher education learning outcomes and their ambiguous relationship to disciplines and professions', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, 1–12.

O'Brien, S., Brancaleone, D., 'Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge', *Irish Educational Studies*, Vol. 30, No. 1, 2011, 5–21. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535972>

Pouliou, A., 'The learning outcomes approach in English language teaching', M.Ed. disszertáció, Görög Nyitott Egyetem, Patras, Görögország, 2014 (kiadatlan). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/26772> (utolsó letöltés: 2018. március 11.)

Prøitz, T., Havnes, A., Briggs, M. and Scott, I., 'Learning outcomes in professional contexts in higher education', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, 31–43.

Ramsden, P., *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, London, 1992.

Sin, C., 'Teaching and learning: a journey from the margins to the core in European higher education policy', in Curaj, A., Matej, L., Pricopie, R., Salmi, J. and Scott, P. (Eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*, Springer, Dordrecht, 2014, 325–341.

Souto-Otero, M., 'Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above?', *Journal of Education and Work*, Vol. 25, No 3, 2012, 249–258. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.689648>

Sweetman, R., 'HELO and the student centred learning: where's the link?', *European Journal of Education*, Vol. 52, 2017, 44–52.

Ure, O.B., 'Governance for learning outcomes in European policy-making: qualification frameworks pushed through the open method of coordination', *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2, No 4, 2015, 268–283. www.pedocs.de/volltexte/2016/11638/pdf/IJRVET_2015_4_Ure_Governance_for_Learning_Outcomes.pdf

Ure, O.B., 'Learning outcomes between learner centeredness and institutionalisation of qualification frameworks', *Policy Futures in Education*, 2018. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210318774689>