

Bologna processen og vurdering af læring

Taksonomier og didaktisk refleksion

I Bologna-processen samles fælles intentioner mht. uddannelse, hvilket implicerer et fælles system for vurdering af kompetencer i Europa. Den politiske målsætning om mobilitet både i uddannelsessystemer og på arbejdsmarkeder kommer på den måde et skridt videre. Det giver større personlig frihed og aktionsradius for den enkelte, mens hovedmotivet økonomisk vækst i en globaliseret verden understøttes. I praksis betyder det at uddannelser fra grundskole til videregående uddannelser må justere og generere nye og anderledes mål og tilsvarende undervisnings- og evalueringsmetoder, således at de matcher de nyudviklede nationale kvalifikationsrammer. Artiklen beskæftiger sig med, hvad Bologna-processen går ud på, og med, hvad det betyder for anvendelsen af taksonomier, formulering af læringsmål og didaktiske overvejelser. Artiklen rejser samtidig spørgsmålet om, hvorvidt implementeringsprocessen er vigtig, og diskuterer i den forbindelse, om det er muligt at skabe sådanne forandringer uden dybdelæring hos de involverede.

Hvad er Bologna-processen?

Bologna-processen er en samlebetegnelse for en række politiske aftaler om, hvordan videregående uddannelser i Europa over en årrække skal udvikle sig, således at det bliver muligt at tage sin uddannelse forskellige steder i Europa og ikke mindst at kunne bruge sin uddannelse overalt. Bologna-deklarationen indeholder 10 punkter, som blev til i perioden 1999-2002, og intentionerne heri befinder sig stadig i en implementeringsproces.

Bologna-processen styres gennem en række deklARATIONER, som undervisningsministre i nu 46 lande har vedtaget og bygget videre på i perioden 1999-2009. Der er således tale om udpegning af og konsensus om 10 punkter. Samtidig er der på møderne hvert andet år

blevet sat særlig fokus på nogle indsatsområder, og aktuelle og brændende spørgsmål er blevet taget op til drøftelse og beslutning.

For temaerne i denne artikel er det særlig vigtigt at fremhæve indførelsen af en gradstruktur i uddannelsessystemet, der nu omfatter tre niveauer – også kaldet forløb – dvs. bachelor, kandidat og ph.d. Principper om livslang læring har også fået en paragraf. Indførelsen af ECTS-pointsystemet, der gør det muligt at "veksle" og overføre dele af uddannelser til andre uddannelser samt bevæge sig frit mellem landene er ligeledes et vigtigt punkt. Som det sidste i denne introduktion skal kvalitetssikringssystemet ENQA lige nævnes, da dette system er en af forudsætningerne for at nå de politiske mål om mobilitet, idet systemet i hvert fald tilsyneladende sikrer et vist ensartet kvalitetsniveau og dermed danner grundlag for sammenlignelighed via gradstruktur og ECTS-opgørelser til brug for tildeling af studie- og arbejdspladser på den enkelte uddannelsesinstitution.

Bologna-processen skulle have været færdig i 2010, men processen er forlænget frem til 2020. Derfor er det interessant at undersøge, hvilke indsatsområder og hvilke visioner, der aktuelt optager politikerne. Her er vægten nemlig flyttet fra strukturelle og "tekniske" forandringer til i langt højere grad at fokusere på uddannelsessystemet som en del af løsningen på en række af de økonomiske, sociale, strukturelle og ideologiske udfordringer, Europa står midt i og overfor, da Bologna-processen mere og mere er blevet forbundet med EU's generelle udviklingsstrategier – først Lissabonprocessen og nu EU 2020.

Der er således stor vægt på at forandre uddannelser i retning af støtte innovation og udvikling og ikke

Tanja Miller

Videncenterleder, CEPRA, University College Nordjylland

Uddannelse: Ph.d.

mindst lægges der op til reformer, hvor der sættes på udvikling af nye undervisnings- og læringsformer. I praksis betyder det, at beskrivelser af, hvilket stof de studerende skal beskæftige sig med, er flyttet til beskrivelser af, hvad de studerende skal kunne. Som det fremgår af boksen er politikerne meget optaget af at fokus i uddannelser flyttes fra fag til studerende.

Student-centred learning and the teaching mission of higher education

We reassert the importance of teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcome. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focuses more clearly on the learner in all three cycles. Curriculum reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for growing number of subject areas. We ask the higher education institutions to pay particular attention to improving the teaching quality of their study programmes of all levels...”(Leuven and Louvain , The Bologna Process 2020, punkt 14, 2009)

Der er sikkert ingen i uddannelsessystemerne, der ikke vil skrive under på de flotte visioner og gerne bidrage til at føre dem ud i livet. Det er imidlertid ikke uden problemer at iværksætte reformer med begreber som Intended Learning og Learning Outcome som vigtige styringsredskaber. Begreberne er nemlig slet ikke entydige. De skifter betydning og indhold, alt efter i hvilken kontekst de bruges. Under alle omstændigheder og i alle kontekster er der dog tale om, at begreberne repræsenterer et paradigmeskifte.

I Danmark er initiativer, omstruktureringer og reformer ledet af Videnskabsministeriet i samarbejde med Undervisningsministeriet og Kulturministeriet. Der er nedsat en Bologna Koordineringsgruppe og en ekspertgruppe med repræsentanter fra vigtige aktørgrupper (www.iu.dk).



Læringsudbytte i forskellige kontekster

Når kvaliteten af uddannelse vurderes ved at bedømme Learning Outcome – det den færdiguddannede mestrer – bliver det ekstra vigtigt at kunne håndtere og forvalte de forskellige måder, begreberne anvendes på – da disse afhængigt af bl.a. den position, hvorfra de iagttages, skifter indhold. De vigtigste betydninger behandles i det følgende.

Den første betydning stammer fra William Spady (1994). Han indførte begrebet ”outcome-based education” og var optaget af at udvikle læringsmål tilpasset hver enkelt studerende, således at alle studerende, uanset fagligt niveau, ville kunne opleve fremskridt. Her hentes betydningen i, at den enkelte studerende bedre og med hjælp fra underviseren kan skabe sig en læringsstrategi og bedre forstå meningen med de opgaver/udfordringer, der er forbundet med undervisningen. Begrebet anvendes således på undervisningsforløbsniveau.

Den anden betydning opstår som en del af accountability movement i USA. Her knyttes outcome til det institutionelle niveau, og interessen samler sig om at opgøre læringsudbyttet som karaktergennemsnit, antal gennemførelser, afgangertilfredshed, antal af beskæftigede osv., dette for at tilfredsstille kravene til akkreditering (Miller and Ewell 2005) af uddannelserne. I dette tilfælde anvendes begrebet som redskab til at lede og styre en institution eller et system.

Den tredje betydning opstår ved at outcome-based uddannelse smelter sammen med overvejelser over, hvordan undervisning og læring forandres, når retningen for uddannelsen gives i absolutte og genkendelige kompetencer, som de studerende selv kan iagttage at have eller kunne anvende, som en konsekvens af undervisningen (Biggs and Tang 2007). I dette tilfælde kan outcome tankegangen matche alle niveauer i uddannelsessystemet, blot ikke på samme tid. Den professionelle underviser er optaget af – måske i samarbejde med sine studerende – at beskrive de tegn på læring, der matcher beskrivelserne af læringsudbyttet, der findes i bekendtgørelser eller lokale studieordninger. Som professionelle undervisere er de endvidere optaget af at finde undervisningsmetoder,

der kan fremme udviklingen hos de studerende, sådan at de mestrer flere og flere af de kompetencer, der efterspørges.

Så didaktikken har fået ny luft under vingerne. Endelig er det et stort tema at udvikle eller finde taksonomier og evalueringsmetoder, der rent faktisk er i stand til at vurdere kvaliteten af læringsudbyttet. En stor udfordring er det dog altid at huske på, at der også foregår ”vilde” læreprocesser, og at der derfor må være rum for utilsigtet læring, således at de tydelige mål for læringsudbytte ikke risikerer at blive kontra-produktive.

For at lette forandringsprocesserne og tilskynde udviklingen har Undervisningsministeriet stået i spidsen for at få udviklet en såkaldt dansk kvalifikationsnøgle. Her ses det tydeligt, at uddannelsessystemet er struktureret i 8 niveauer og udgør et bud på en strategi frem mod livslang læring. I det følgende er kvalifikationsnøglen for bachelorprofessionsuddannelserne valgt som eksempel.

Kvalifikationsnøglen

Kvalifikationsnøglen for professionsbacheloruddannelserne er beskrevet gennem læringsudbytte – Intended Learning Outcome. Læringsudbyttet deles op i tre niveauer – viden, færdigheder og kompetencer. Den sidste revision fra 2009 har især bidraget til en afklaring af, hvilket indhold dette læringsudbytte har og derfor bidrager uddybningerne til nemmere at kunne operationalisere bestemmelserne. Kvalifikationsnøglen skal derfor læses med de nye definitioner af viden, færdigheder og kompetencer i mente.

En kvalifikation er en grad eller et uddannelsesbevis, der er offentlig godkendt og dokumenterer et læringsudbytte. Det endelige læringsudbytte er med andre ord det, den færdiguddannede forventes at kunne.

Professionsbachelorgraden

Personer der opnår professionsbachelorgraden:

Viden

- Skal have viden om professionens/ fagområdets anvendte teori og metode samt om praksis.
- Skal kunne forstå teori og metoder samt kunne reflektere over professionens anvendelse af teori og metode.

Færdigheder

- Skal kunne anvende metoder og redskaber til indsamling og analyse af information og skal mestre de færdigheder der knytter sig til beskæftigelse inden for professionen.
- Skal kunne vurdere teoretiske og praksisnære problemstillinger og begrunde de valgte handlinger og løsninger.
- Skal kunne formidle praksisnære og faglige problemstillinger og løsninger til samarbejdspartnere og brugere.

Kompetencer

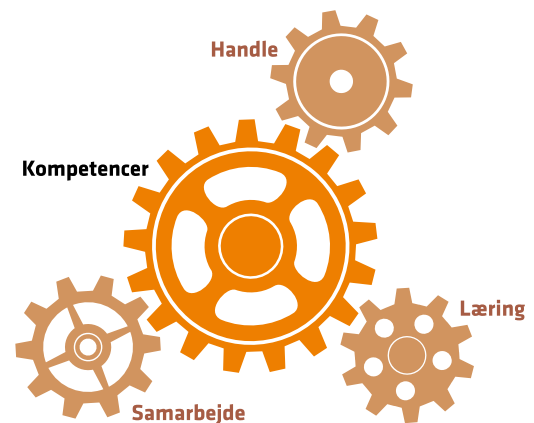
- Skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i arbejds- eller studiesammenhænge.
- Skal selvstændigt kunne indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig ansvar inden for rammerne af en professionel etik.
- Skal kunne identificere egne læringsbehov og i tilknytning til professionen udvikle egen viden og færdigheder.

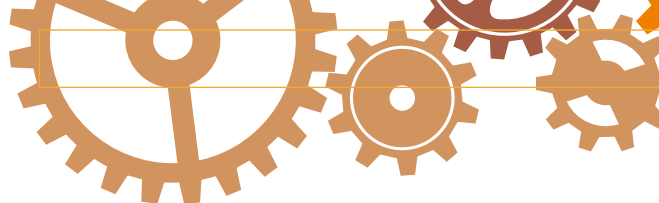
Vidensniveauet drejer sig om viden om og forståelse for. Det kan være viden om teori eller praksis; viden om et fag. Viden og forståelse kan iagttages ved at stille spørgsmålene: hvor kompleks er denne viden? Hvad er graden af kompleksitet, samt hvor forskellige og uforudsigelige er de situationer, hvori denne viden beherskes? Dette falder i tråd med, at læringsudbytte altid formuleres i handleverb. Det er noget, personen skal kunne eller vide. Forståelse hører også med i denne kategori, og et tegn på forståelse er at ramme nogenlunde plet, når man sætter sin viden i spil i en specifik kontekst. Hvis man kan forklare andre eller begrunde sin handling eller stillingtagen, er dette også tegn på forståelse på vidensniveauet.

Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre, og rummer tre aspekter. Det første er spørgsmålet om, hvilken type af færdigheder der er tale om; praktiske, kognitive, kreative eller kommunikative. Et andet aspekt handler om konteksten, idet kompleksiteten i den opgave der skal løses, iagttages. Det sidste aspekt drejer sig om kommunikation og færdigheder heri. Det drejer sig om at kunne demonstrere at valg af virkemidler og kommunikationsstrategi er afstemt efter målgruppe.

Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og omhandler evnen til at anvende viden og færdigheder i en konkret kontekst med specifikke krav til opgaveudførelsen. Som det fremgår af figur 1

Figur 1: Tre aspekter ved kompetencer





er kompetencer som læringsudbytte sammensat af handlekompetencer, samarbejdsevner og kompetencer i vurdering af egne læringsbehov og strategier. Med andre ord nærmer kompetencebegrebet sig noget om "personlig udvikling" – og gør det muligt i vel-færdigsuddannelser at fokusere mere på fx kommunikative elementer. Kommunikation ligger i bunden af både samarbejdsrelationer og refleksioner om egen og andres læring og er derfor er rubriceret som en færdighed. Handlekompetencer er derimod en velkendt størrelse og vil ikke her blive omtalt nærmere. Den nye kvalifikationsnøgle afspejler i høj grad forventninger og krav fra det arbejdsmarked, der venter de færdiguddannede pædagoger og lærere, men det er værd at bemærke, at læringsudbytte beskrevet gennem aspekter i kompetencebegrebet også omfatter studiekompetencer. Så tanken er, at kompetencerne udvikles undervejs i studiet, men også rækker frem mod livslang læring. Info

Kan man så blive klogere på ved at have de nye beskrivelser af vidensniveauer in mente, når kvalifikationsnøglen fortolkes? Et eksempel på betydningstilvækst kunne være præciseringerne af, hvad der forventes, at studerende/færdiguddannede skal kunne gøre med viden. I kvalifikationsnøglen er viden noget man kan have, mens uddybningen stiller spørgsmål til denne videns kompleksitet og forståelse. Viden flyttes rent taksonomisk fra viden om fakta til viden om anvendelse af viden i praksis og videre til refleksion over anvendelse af viden i praksis.

Dette peger frem mod en omtale af Biggs taksonomi.

Taksonomier

Når vægten i bedømmelsen af en færdiguddannet flytter sig fra vurderinger af, om den færdiguddannede kan sit stof, til om vedkommende kan anvende og udvikle sit stof og sine og andres kompetencer, er det oplagt at se kritisk på de taksonomier, der tidligere har ligget mere eller mindre eksplicit som kriterier i vurderingsprocesser.

Den mest udbredte er Benjamin Blooms taksonomi fra midt i sidste århundrede. Den udfordrede i sin tid den herskende opfattelse af dygtighed og kun-

nen, der dengang først og fremmest førte tilbage til et intelligensbegreb. Bloom kommer til netop på den tid, hvor nationalstaterne har bud efter intelligensreserverne i en erkendelse af, at økonomisk vækst og uddannelsesniveaet i et land er hinandens forudsætninger. Den afgørende forskel er, at økonomisk vækst ikke længere kun beror på udbredelse og omfanget af gode uddannelser, hvor viden tilegnes og anvendes, men også på at uddannelser understøtter innovation og udvikling. Dette hænger naturligvis i det store perspektiv sammen med videnssamfundets hastige foranderlighed og måske især de teknologiske fremskridt, der konstant udfordrer de kendte måder at løse problemer på. Med andre ord skal borgerne i langt højere grad end tidligere være i stand til at tage selvstændige og ansvarsfulde samt komplekse beslutninger på egne og andres vegne (Miller 2007). Blooms taksonomi er kognitiv og indeholder 6 trin: viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. Denne taksonomi kan stadig anvendes til at formulere læringsmål, men overlap mellem anvendelse og analyse kan gøre det vanskeligt at opretholde den progression, der gerne skulle kunne iagttages direkte i læringsmålene. Nyttækning om taksonomier er kommet med John Biggs' såkaldte SOLO- taksonomi. Og hvordan kan denne taksonomi så være med til at løse de aktuelle udfordringer?

Baggrund for ny taksonomi

Biggs' taksonomi er i lighed med Blooms optaget af den kognitive læring. Den er mindre kompleks end Blooms (Andersen 2008), da den kun beskæftiger sig med viden og forståelse på fire niveauer. Dette gør den egnet som værktøj i arbejdet med at formulere og formidle læringsmål. Taksonomien er født med en læringsteori, eller rettere den er baseret på forskning om, hvordan man lærer som studerende. Udgangspunktet er de svenske forskere Marton og Säljö (1976) skelnen mellem overfladelæring og dybdelæring. Senere bidrager fænomenologisk inspirerede undersøgelser sammen med mere kognitivt orienterede undersøgelser til at få greb om forskellige måder, hvorpå studerende lærer. Kombinationen giver et godt ståsted for at forstå, at den studerendes perspektiv på verden – og dermed stoffet – er afgørende for, hvad han/hun lærer. Derfor bliver tydeliggørelse af,

hvad den studerende forventes at kunne, når undervisningen/uddannelsen er færdig, netop meget nyttig og får de studerende til at tænke på, hvordan de kan opnå det ønskede læringsudbytte.

Konstruktivismen går tilbage til Jean Piaget (1950) og har siden udviklet sig til et netværk af konstruktivistiske tilgange med vægt på fx det postmoderne, det individuelle, det sociale eller bare kognitive. Fælles er det dog, at læring opfattes som udvikling, der er baseret på allerede eksisterende strukturer. Dermed bliver læring udvidelse af strukturer, omstruktureringer og opbygning af nye strukturer – alt sammen forandringer, som kun kan ske gennem aktiv deltagelse i læring af den lærende. Men da aktiv deltagelse skal/kan stilladseres med guidelines, vejledning og instruktioner udvides det traditionelle undervisningsbegreb.

Uddannelse handler altid om conceptual change (Biggs and Tang 2007), og netop udvidelse af strukturer, omstrukturering og strukturering af begreber til at begribe og gribe om verden indebærer at:

- Både undervisere og studerende er helt klar over, hvilke mål for læringsudbytte, de stræber efter og derfor deltager aktivt i med dette for øje
- De studerende oplever, at de bliver nødt til at komme derhen – oplever et behov og en nysgerrighed
- De studerende har frihed til at fokusere på udfordringerne, uden at underviseren ser dem over skulderen
- De studerende arbejder sammen og er i dialog med andre, hinanden og underviserne

Kendetegnende for læring som fordybelse er, at der involveres mange forskellige kognitive elementer: lige

fra at huske facts til at reflektere. Konstruktivismen beror på den grundantagelse, at begrebsopbygning og ændring af syn på sig selv eller verden sker gennem kognitive processer, der kan listes op som trin på en stige. Fra det meget enkle til det meget komplekse, således at det mere komplekse indoptager det mindre komplekse i sig. En sådan stige er rygraden både i Blooms og i SOLO taksonomien i lighed med .

Trinnene på stigen er i kort form set nedefra: huske, identificere, sammenligne frekvenser, genfortælle, beskrive, sammenligne ideer, relatere, argumentere, forklare, aplikere til nærliggende problemstillinger, relatere til principper, lave hypoteser, aplikere til fjerne ukendte problemstillinger, reflektere.

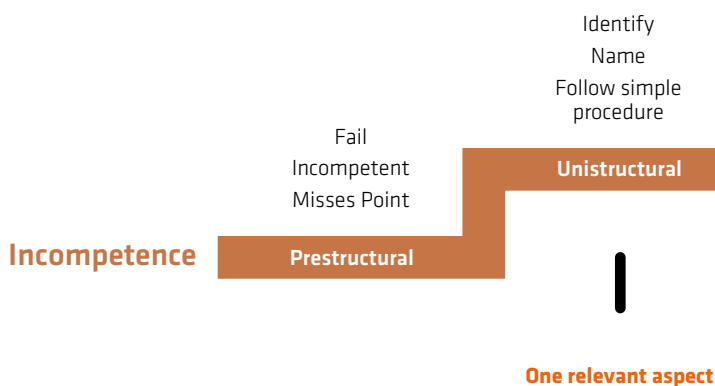
Ved overflade læring er kun de fire nederste trin i spil, mens alle trinnene er aktiveret i dybde læring.

Kvalifikationsnøglen med dens beskrivelser af læring outcome i form af viden, færdigheder og kompetencer kan kategorisere læring som fordybelse. Vidensniveauet implicerer forståelse og anvendelse og derfor ryger selv det simpleste niveau over i læring som fordybelse. For en god ordens skyld skal det nævnes, at Anderson og Krathwohls (2001) modernisering af Blooms taksonomi med tilføjelse af et trin, hvor det at skabe nyt har fået plads og rum også med held kan anvendes til at formulere læringsudbytte og til at evaluere kvaliteten af læringsudbyttet. Artiklen giver dog ikke plads til at beskæftige sig med didaktiske problemstillinger, der rejser sig i kølvandet på dette.

SOLO -taksonomien – hvordan ser den ud?

SOLO er en forkortelse af "Structure of the Observed Learning Outcome", som baserer sig på empiriske studier af, hvordan studerende lærer, når de præsenteres for Intended Learning Outcome. Læringsudbyttet formuleres med afsæt i fire trin:

The SOLO Taxonomy with sample verbs indicating levels of understanding



www.johnbiggs.uk

Den kvantitative udvidelse af strukturer/viden i form af detaljer gør sig gældende i de to første "søjler", mens den kvalitative er i centrum i de to sidste "søjler".

For at anskueliggøre, hvordan taksonomiens brug af handleverber kan anvendes til både at formulere learning outcome og til at vurdere kvaliteten af learning outcome følger her et eksempel.

Hvilke typer svar kan der forventes på nedenstående spørgsmål ved afslutning af et undervisningsforløb for undervisere med overskriften læring?

Hvad er tilgange til læring?

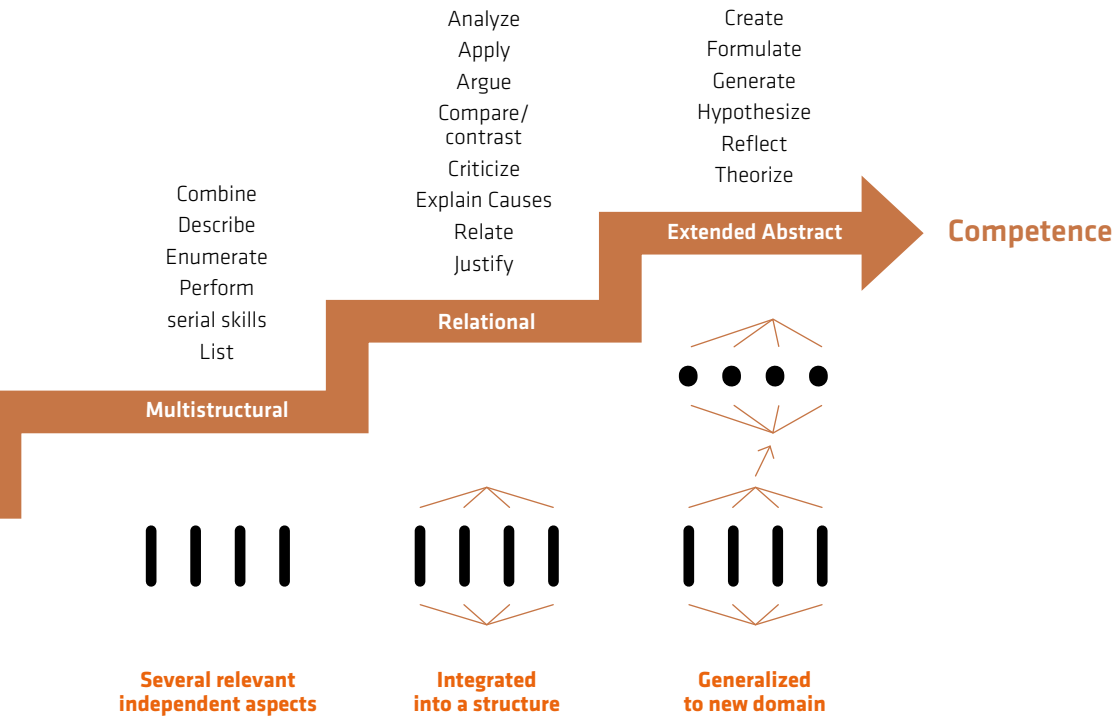
Hvordan kan viden om tilgange til læring forbedre undervisningen i videregående uddannelser (Biggs and Tang 2007; 76 - 77)?

Typiske svar og refleksioner over, hvad der karakteriserer trinnene i SOLO anvendes i refleksionen og kunne se ud som følgende:

Ensidigt struktureret: Der forekommer to typer for tilgange til læring: en overfladelæring, som er uhensigtsmæssig for denne opgave og en dybdelæring, som er hensigtsmæssig. Dette bør læreren tage med i sine overvejelser.

Svaret er ensidigt strukturelt, da det kun forholder sig til et aspekt, nemlig hensigtsmæssighed. Terminologien er i orden, mens referencen til læreren i dette tilfælde er helt uden betydning.

Flersidigt struktureret: Der forekommer to typer af tilgange til læring: overfladelæring som er uhensigtsmæssig for denne opgave, og dybdelæring, som er hensigtsmæssig. Studerende, der bruger en overfladelæringstilgang prøver at narre os til at tro, at de forstår det grundlæggende om læring, og citerer tilbage til os med stor detaljerighed. Studerende, der anvender dybdelæring som tilgang prøver at komme frem til at forstå den underliggende mening med deres læringsopgave. Undervisning drejer sig om at få de studerende til at lære ordentligt og ikke komme af sted



med at bruge genveje. Vi skal derfor undervise med mening og forståelse for øje, hvilket betyder, at vi skal få de studerende til lære sig dybdelæring som tilgang.

Problemet i denne besvarelse er, at den ikke forholder sig til hovedspørgsmålet i opgaven: hvordan viden om forskellige tilgange til læring kan forbedre undervisningen. På den måde bliver svaret en vidensformidling og ikke et svar på et spørgsmål.

Relationelt: Der er to typer af tilgange til læring ... Tilgangene kommer til syne, dels fordi studerende er forskellige, men også fordi studerende reagerer forskelligt på læringsmiljøet på sådan måder at nogle bliver ledt frem til overfladelæring, mens andre bliver ledt frem til dybdelæring. Undervisningsmiljøet er et system – en samling af alle de faktorer, der er tilstede – såsom curriculum, evaluering, undervisningsmetoder og karakteristika ved de studerende. Hvis der er ubalance i undervisningsmiljøet, fx hvis en test får de studerende til at svare på en måde, der ikke passer til curriculum eller miljøet, vil det gøre dem utrygge og

derfor understøtte tilgange for overfladelæring. Det betyder, at undervisningsmiljøet må være konsistent.

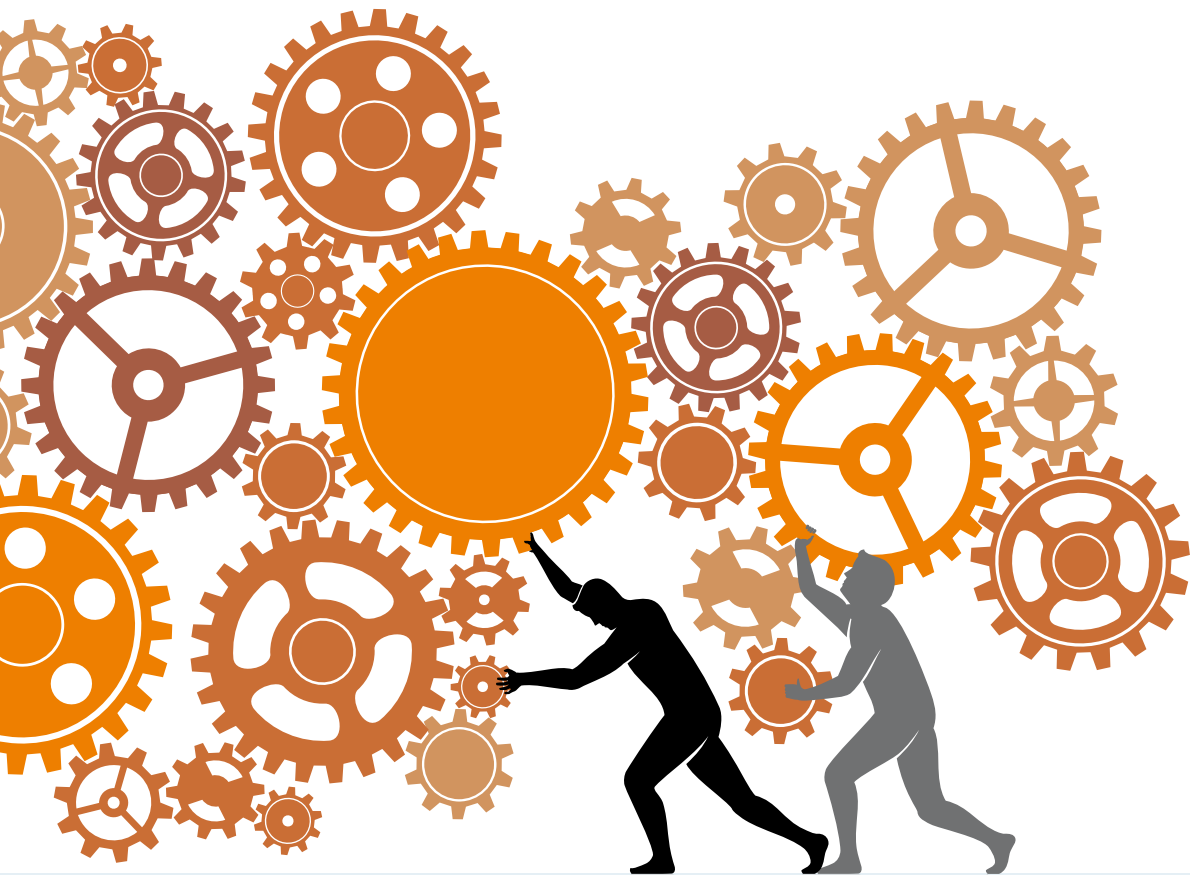
Dette svar er en forklaring, og begge hovedbegreber – tilgange og undervisere – indgår i overbegrebet undervisningsmiljø. Her bliver der givet et svar på spørgsmålet og ikke bare en række facts.

Udvidet abstrakt: her vil svaret ovenfor relatere sig med andre domæner eller temaer. Svaret vil repræsentere et gennembrud eller nytænkning.

SOLO-taksonomien inspirerer til nye typer af opgaver og læringsaktiviteter. Dette passer ikke blot ind i paradigmet med læringsudbytte, men også godt til de økonomiske konditioner, der følger af mindre bevilinger til uddannelsesinstitutionerne, hvad der presser undervisningsbegrebet som sådan, da der i de senere år er sket en glidning fra undervisning i traditionel forstand til stadig mere selvstudie for de studerende. I en sådan situation bliver det måske endnu mere vigtigt at gøre tydeligt for de studerende, hvad de forventes at kunne og vide på bestemte tidspunkter. Underviserne må som en del af det nye undervisningsbegreb hjælpe til med at strukturere og stille udfordrende opgaver og problemstillinger, som de studerende kan arbejde med for at udvikle viden, færdigheder og kompetencer.

Positionen er afgørende

Paradigmeskiftet fra at se på undervisning og pensum til at se på læring og læringsudbytte er godt i gang med at blive implementeret på alle niveauer i uddannelsessystemet. Mens læring som det vigtigste begreb til at forstå, hvad der sker med deltageres læring i et formelt læringsrum, har stor betydning, står læringsudbytte som begreb til at forstå og begribe undervisning endnu ikke så diskursivt stærkt. Dette beror måske på, at mange af de former for læringsudbytte, der beskrives i kvalifikationsnøglen og som er indarbejdet i uddannelserne, helt tydeligt handler om anvendelse af færdigheder og kompetencer i praksissituationer. Men bedømmelsen af de studerendes udbytte foregår i vidt omfang i uddannelsernes institutionaliserede rum, og derfor er det



fortsat en udfordring at finde nye måder at bedømme læringsudbytte på.

For at forstå den modvilje undervisere kan føle, når kvalitetssikringssystemer, akkrediteringskrav og bekendtgørelser i detaljer direkte og indirekte dikterer, hvad der skal ske i undervisningen, er det vigtigt at holde sig klart, at læringsudbytte som styringsredskab ser meget forskelligt ud afhængigt af, hvilken position, hvorfra man iagttager det fra.

Hvis vi ser på uddannelse, undervisning og læring og især intended learning outcome ud fra et system, vil det generere en forståelse og anvendelse af learning outcome som i bedste fald kan bruges som systemets tjekliste for, om uddannelsen på overfladen opfylder kravene til uddannelsen. Men i værste fald vil det hæmme det udviklingsarbejde, der foregår på institutions- og undervisningsniveau for at gøre learning outcome-tankegangen til et dynamisk redskab til fremme af samarbejdsrelationer, læring på hele taksonomiens skala, nye undervisningsaktiviteter, studenter-centreret afsæt osv.

Kvalifikationsnøglen med dens fine beskrivelser af viden, færdigheder og kompetencer kan imidlertid ved at lade disse beskrivelser komme i nærkontakt med professionelle og studerende inden for fag og fagområder blive en løftestang og et hjælpemiddel for professionelle og studerende til at gøre det helt tydeligt for alle involverede, hvad der skal ske, for at de studerende kan opnå et godt læringsudbytte.

Derfor stilles der store krav til de enkelte uddannelsesinstitutioners ledelser om at holde tungen lige i munden, når forandringsprocesser frem mod at gøre

Bologna – processens mange visioner til realiteter sættes i gang og følges op.

Hvor meget skal Kejseren have – og kan han overhovedet få noget af det, han efterspørger, uden først at have været i dybdelæring sammen med de professionelle og deres studerende? Prag-kommunikéet (2001) har i et af de tre nye fokuspunkter en tilføjelse om, at implementeringsprocesser skal ske med inddragelse af institutioner og studerende, så politikerne har måske allerede da været bevidste om, at mentalitetsændringer ikke sker gennem teknik og måleinstrumenter alene.

Et redskab er ingenting uden en kontekst – sådan er det også med Bologna-processen.

Litteratur

Andersen, Hanne Leth og Jens Tofteskov (2008): *Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Biggs, John and Cathrine Tang (2007): *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Open University Press. New York, USA.

Marton, F and Säljö, R (1976): "On qualitative differences in learning". I: *outcome and process*, *British Journal and Educational Psychology* 46: 4-11.

Miller, M.A. and Ewell, P.T. (2005): *Measurement Upon College Level Learning*. San Jose, CA: National Centre for Public Policy in Higher Education

Miller, Tanja (2007): "Evaluering – paradigmer og historie". I: Miller m.fl. (red.): *Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Dafolo. Frederikshavn.

Piaget, J. (1950): *The Psychology of Intelligence*. London. Routledge & Kegan Paul.

Spady, William (1994): *Outcome-based Education (OBE): critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

www.iu.dk (alle dokumenter om Bologna-processen, kvalifikationsrammer og definitioner på begreber).