

Dr. Rudi Kotnik, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

KOMPETENCE KOT POSODOBITVE UČNIH NAČRTOV

UVOD

Pojem kompetenc se je v našem prostoru ne le uveljavil, ampak kaže, da bo tudi ostal. Medtem ko imajo zagovorniki s teoretsko utemeljitvijo tega pojma resne težave, kritične analize opozarjajo na njegovo problematičnost. Presenetljivo je, da tudi stroka in akademska sfera pojem uporabljata nekritično samoumevno. S preprostim poskusom miselnega eksperimenta bom poskušal bralcu razložiti povezane temeljne pojme in ponudil presojo, ali ta pojem res rabimo.

IZHODIŠČE

Ko sem poleti 2003 pri pisanju nekega članka moral preučiti pojem psihoterapevtske kompetentnosti, me je preučevanje vodilo k samemu pojmu kompetentnosti. Iz nadaljnjega temeljitega preučevanja,¹ ki je najprej kazalo kompleksnost tega pojma, je izšla njegova preprostost in slednjič ugotovitev, da gre izvirno gledano preprosto za usposobljenost. To je pomenilo, da pojma kompetentnosti nisem več potreboval. Hkrati s tem se je razblinjala tudi skrivnostnost 'kompetenc' kot nečesa posebnega, novega, kompleksnega. Ostala je radovednost, kako lahko pedagoška veda (od politike) sprejme pojem, ki je bodisi vseobsežen kurikularni pojem (pomeni lahko kar koli, kar pričakujemo od izobraževanja: od znanja, veščin do izurjenosti) ali pa nosilec specifičnega pomena (mobilizator, povezovallec itd.), pri čemer bi se morali vsakokrat sporazumevati o njegovem pomenu. Izkazalo se je, da nove paradigme ni treba iskati v kompetencah kot novi pedagoški kvaliteti, ki naj bi povezovala vse doslej znano, ampak v prostodušnih izjavah, ki novo paradigmo gledajo skozi »stroške na enoto učenja na učenca/študenta« v tem, kako je »z manj mogoče proizvesti več« (Barr in Tagg, 1995: 23). Uporaben pojem učnih rezultatov ima poleg svoje pedagoške vrednosti in smiselnosti tako tudi stroškovno (ekonomsko) funkcijo. Ta učinkovita naravnost dobi svojo skrajno različico v kompetenčnem pristopu, ki poleg omenjene vrednote prinaša še temeljno idejo izobraževanja kot usposabljanja. Globalni trendi zmanjševanja proračunskih sredstev za izobraževanje in posledične tržne naravnosti visokošolskega izobraževanja gredo pri tem z roko v roki s procesi, ki dobijo pedagoško preobleko.²

Ko gre za sam pojem kompetenc, sem prišel do temeljnega spoznanja, da lahko shajamo brez pojma 'kompetenc' in bi ga lahko celo brez škode ukinili. Najprej zato, ker je kot pojem nejasen in ustvarja zmedo zaradi mnoštva pomenov – v razponu od najprej ožjega, kjer gre le za uspešno izvedbo nalog na delovnem mestu, do širših ali pa bolj holističnih pomenov, kjer se pojavljajo nejasni izrazi kot dinamično, kompleksno, globoke kognitivne strukture itd. Vse to, kar že je ali kar bi želeli v izobraževanju, je namreč izrazljivo z že obstoječimi izrazi. Če sledimo vsakokratnemu pomenu, pridemo namreč do že znanih izrazov. Drugi razlog je v tem, kar pojem lahko prinaša: pristop, ki z dolгими seznanji 'kompetenc' fragmentira dejavnost poklica. Naslednji je v tem, da se s tem spreminja vloga izobraževanja, ki postaja vedno bolj instrumentalna, podrejena ekonomskim in tržnim ciljem. In nenazadnje: izraz je problematičen, saj se napravi neupravičen preskok iz vsakdanje rabe izraza na strokovno raven. Čeprav kompetentnost v slovenskem jeziku pomeni pristojnost, se v vsakdanjem življenju vseeno uveljavlja tudi pomen obvladovanja ali usposobljenosti. Tako slišimo, da je nekdo kompetenten, ker obvlada svoj posel, in ta subjektivni vtis lahko dobimo na podlagi preprostega uvida v en vidik njegove dejavnosti. Ta subjektivni uvid ima lahko realno podlago ali pa tudi ne. Problematično pa je trditi, da je mogoč preskok iz vsakdanjega pojma 'kompetentnosti' na pojem, ki bi nam omogočal objektivnost, instrumentalizacijo in merljivost. Še bolj problematično je trditi: »Če boste obvladali kompetence, boste kompetentni.« To bi bila obljuba ali celo zagotovilo kompetentnosti. Vendar pa tako laže razumemo ohranjanje tega problematičnega pojma. Lahko ima pomembno vlogo, ki jo morajo uporabljati celo univerze v boju za pridobivanje študentov. Ravno tako bi lahko brez problemov uporabili izraz 'obvladki', ki pa seveda ne bi bil tržno zanimiv.

To bi bil povzetek študija teoretskih virov v tem desetletju. Če v teh virih, katerih število se je v zadnjih letih izjemno povečalo, iščemo teoretsko konsistentne analize, ki bi jim uspelo utemeljiti pojem kompetenc, nas preseneti izjemna redkost takih analiz in s tem veliko nesorazmerje med vsesplošno razširjenostjo tega pojma in njegove samoumevnosti na eni strani in pomanjkanjem njegove teoretske utemeljitve na drugi strani. Zanimivo, da tudi sami zagovorniki pojma in na njem temelječega pristopa ugotavljajo pomanjkanje njegove teoretične podlage. Kljub

¹ Preučevanje se je končalo z izidom znanstvene monografije *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* (Kotnik, 2013).

² Opremljanje oziroma okraševanje kurikula s 'kompetencami', kar se imenuje tudi 'posodabljanje'.

slednjemu pa smo priča izjemnemu razmahu 'ustvarjalnosti' na tem področju. Najprej bi to lahko bili pojmi, ki temeljijo na temeljnih pojmih kompetentnosti in kompetenc. Taki pojmi, ki spodbujajo nadaljnjo 'kreativnost' v izumljanju novih izpeljank, so: ključne kompetence, prenosljive kompetence. Poleg njih obstajajo tudi posebnosti, kot so psihološke,³ čustvene, nacionalne,⁴ naravoslovne⁵ kompetence, kompetence zunanjega ministra⁶ itd. Ob pojavih takih novih pojmov, kot denimo metakompetence, zato Hyland (1994: 24) ironično komentira, da so »nedavno našli novo zvezdo na nebesnem svodu – nekaj, kar se imenuje 'metakompetenca'«.

Na pomanjkanje kritičnega razmisleka ob samoumevnosti sprejemanja vseh teh izrazov nas znova spomni članek s pomenljivim naslovom 'The emperor's new clothes: from objectives to outcomes' (Prideaux, 2000). Avtor v njem sicer problematizira prehod s pojma 'objectives' na 'learning outcomes', vendar bi bil naslov še toliko bolj relevanten za pojem kompetenc. Prideaux nas z naslovom svojega članka o cesarjevih novih oblačilih opozarja, da bo prišel čas ne lagodja ob spoznanju, da je cesar nag.

Pedagoški reinženiring (Hyland) na področju kurikularnih pojmov terja po eni strani poglobljen teoretski razmislek o smiselnosti novoustvarjenih pojmov, po drugi strani pa zadostuje že nekaj zdrave kmečke pameti, da se vprašamo, ali pojem kompetenc res rabimo.

POSKUS MISELNEGA EKSPERIMENTA V KONTEKSTU VOZNIŠKEGA IZPITA

Eden od zagovornikov (Hager, 2004, 2006) kompetenčnega pristopa in avtor svoje različice, ki jo imenuje integrirani kompetenčni pristop, v enem od svojih pojasnjevanj pojma *learning outcomes* za lažje razumevanje uporabi primere iz vsakdanjega življenja. Njegov namen je pojasniti razmerje med pojmom *learning outcome* in *competence*. Preprosto povedano, zanj se *learning outcomes* nanašajo na izvedbo, iz katere je mogoče sklepati o lastnosti posameznika, da to izvede. V svojih člankih poskuša pojasniti pojem učnih rezultatov (*learning outcomes*) z ilustracijo primerov pravil golfa, kriketa, voznškega izpita, akademskih habilitacijskih meril itd. Vzel bom primer voznškega izpita, ker se mi zdi najbolj primeren za razmislek o večini omenjenih in obravnavanih pojmov.

Hager (2006: 32) razume učne rezultate na področju izobraževanja kot opisnike izvedbe (*performance descriptors*),

ki se kot zvrst pravil ne razlikujejo od omenjenih pravil, torej tudi ne pravil za pridobitev voznškega dovoljenja. Vse omenjene zvrsti pravil na njihovem specifičnem področju z njihovo področju primerno natančnostjo (ali splošnostjo) so opisi tega, kaj mora posameznik narediti (storiti, doseči itd.), da bi dosegel želeni cilj.

Vzemimo torej primer Pravilnika o voznškem izpitu, ki je predpisan na podlagi 20., 22. in 23. točke prvega odstavka 14. člena Zakona o voznikih (Uradni list, št. 109/2010) in ga izdaja minister za promet.⁷ V njem je za to specifično področje, ki ga pozna velika večina izmed nas, zelo detajlno opisano vse, kar se odgovornim zdi potrebno. Če si ta pravilnik pogledamo pobliže (kar bralcu priporočam), nam pozornost zbudi ravno to, kako detajlno in natančno je opisano vse to, kar mora narediti kandidat, in kakšni morajo biti za to pogoji, da si pridobi to 'licenco'. V tem pogledu (in samo v tem) je ta 'licenca' primerljiva s poklicnimi licencami. Ko gre za licenco poklicnih voznikov, je torej izhodišče isto. V določenem smislu lahko pravilnik o voznškem izpitu razumemo tudi kot ilustracijo pojma poklicnih standardov, se pravi seznam tega, kar mora obvladati za pridobitev licence. Proces pridobivanja voznškega izpita (kot licence za vožnjo v javnem prometu) pa je tako (čeprav le kot tečaj in izpit) vrsta izobraževanja, ki je tudi pot do pridobitve voznške 'licence' na podlagi 'standardov'. Pravilnik tako bolj ustreza pojmu poklicnih standardov in manj pojmu kurikula, ki je sicer osredotočen na proces poučevanja.⁸ Skupna točka je vsekakor izpitni postopek in to, kar na izpitu preverjajo (teoretski del in praktična vožnja). Opisi tega, čemur mora kandidat zadostiti, ustrezajo torej temu, kar je bistvo pojma učni rezultati (dosežki). So torej opisi tega, kar pričakujemo (učni rezultat kot sestavni del učnega načrta oziroma načrtovanje pouka) in potem ugotovljamo, ali rezultati ustrezajo opisu (preverjanje oziroma ocenjevanje). Še preden se je sploh pojavil rezultatski pristop v izobraževanju, so avtošole že izvajale temeljno načelo rezultatskega pristopa, se pravi izobraževanje, usmerjeno na rezultate. Če pogledamo, kaj je predmet izpita, v zelo (do centimetra) natančnih opisih posameznih nalog (npr. bočno parkiranje) opazimo znanje, spretnosti in obnašanje. 'Obnašanje' je zanimiva kategorija. Ko skušamo ugotoviti, kaj obsega, v 'Kriterijih ocenjevanja spretnosti in obnašanja' ugotovimo, da gre za obnašanje (lahko bi bilo ravnanje), ki je varno in v skladu s predpisi in pravili, omenja pa tudi upoštevanje drugih udeležencev v prometu. Če s tega vidika pogledamo podobne dokumente v tujini,⁹

³ Spletna stran www.dayact.com ponuja »nov, inovativen pristop, namenjen razvoju psiholoških kompetenc in doseganju osebnih življenjskih ciljev«, kar pošilja tudi v neželeni elektronski pošti.

⁴ O tem, kaj je nacionalna kompetenca, govori (Jamnik, 2011) košarkarski selektor Maljković, ko pravi, da »se je leta 2005 na EP v Beogradu rodila taka ljubezen do košarke, ki jo še danes čutijo tudi reprezentanti. Ti morajo imeti tudi nacionalno kompetenco, v Srbiji je to recimo Saša Đorđević, ki ga kličejo »Sale Nacionalne« in ki ne more v restavraciji plačati računa, na bencinski črpalki ga vsi pozdravljajo itd. To bi moral imeti vsak igralec.«

⁵ Minister Milan Zver: »... lahko pa smo ponosni na svoje učence in dijake, ki se uvrščajo med najboljše na svetu tako po naravoslovnih kompetencah kot v znanju maternega jezika ...« <http://www.delo.si/clanek/64955>

⁶ »Erjavec je po seji poudaril, da ima kompetence za zunanjega ministra.« (Petovar, 2012)

⁷ http://www.mzip.gov.si/fileadmin/mzip.gov.si/pageuploads/DPR/Predlogi_predpisov_DPR/11_03_03_P_o_vozniskem_izpitu.pdf.

⁸ Na to pomembno razliko med poklicnimi standardi in kurikulom opozarja Hager (2006: 37), ko govori o tozadevni pomanjkljivosti dokumenta Tuning.

lahko opazimo pojma naravnosti (*attitude*) in upoštevanja (*appreciation*), ki bi ustrezala vsebini našega pojma 'obnašanje'.¹⁰ Vse to omenjam zato, ker imamo v našem *Pravilniku* opraviti s kurikularnimi pojmi oziroma kategorijami, ki so sicer sestavni del učnih rezultatov (vednost, spretnosti in naravnosti), hkrati pa so to tiste značilnosti, ki jih nekateri navajajo kot značilnosti ali komponente 'kompetenc'. In vendar *Pravilnik* in avtošole za zdaj še niso prešli na uporabo pojma kompetenc, čeprav v tujih standardih in kurikulah to zasledimo. Katere pojme pa uporablja *Pravilnik*? Govori o tem, kar mora kandidat *pokazati*, kar je preprost izraz za kurikularni pojem demonstracije vednosti ali spretnosti kot značilnosti rezultatskega pristopa in njegovega sklicevanja na 'doing'. Govori o *obvladovanju* nečesa in o *usposobljenosti* kandidatov, in to je tisto, za kar v mistificiranem pojmu 'kompetence' v bistvu pravzaprav gre. *Pravilnik* nam tako preprosto pokaže, da lahko shajamo brez pojma kompetenc.¹¹

Nadalje lahko najdemo še več zanimivosti, s katerimi lahko pojasnimo posamezne značilnosti kompetenčnega pristopa. *Pravilnik* v točki 6.1 (str. 53–57) po elementih razčlenjuje obrazec za ocenjevanje izpitne vožnje. V sedmih točkah, ki imajo svoje podtočke in potem še alineje, lahko skupaj naštejemo 139 elementov: od zaprtosti vrat, nameščanja sedeža, vzratnih ogledal, varnostnega pasu itd. do vseh drugih, ki se nanašajo na posamezne elemente vožnje in odnos do drugih udeležencev v prometu (npr. pošropi pešca). Vse te natančno opisane podrobnosti so za to specifično področje uporabne, koristne (transparentnost) in celo nujne. Omenjam jih zato, ker je to primer atomizma, ki ga lahko najdemo v posameznih različicah kompetenčnega pristopa in je lahko uporaben na posameznih specifičnih področjih, ne pa na vseh. Seveda pa ostaja vprašanje, ali je posameznik, ki na izpitu *obvlada* vse te elemente, *usposobljen* za vožnjo v prometu. Glede na formalna pravila vsekakor, sicer pa nas to spomni na znano dilemo, ali je celota samo vsota delov ali več od tega. Da ne omenjamo opozarjanja, da je to samo usposobljenost za opravljanje izpita, ki še ni jamstvo, da bo kandidat v drugih situacijah tako tudi ravnal.¹²

Pravilnik nam lahko služi tudi za razumevanje odnosa med pojmom kompetenc in učnih rezultatov do tiste mere, kolikor je pri velikih razlikah v pojmovanju kompetenc to

mogoče. Če vzamemo Hagerjev kompetenčni pristop, potem *Pravilnik* z opisi izpitnih nalog predstavlja učne rezultate kot opisnike izvedbe. Samo izvedbo (oziroma *performanco*) posameznih nalog (denimo, ali je kandidat pogledal v vzvratno ogledalo, ali je bočno parkiral v skladu z opisom itd.) tako izpitna komisija primerja z opisi in ugotavlja ustreznost izvedbe. Glede na naš *Pravilnik* in predpisano število dovoljenih napak potem komisija ugotavlja, ali kandidat posamezne elemente *obvlada* in potem presoja o kandidatu *usposobljenosti*. Pristaši rezultatskega pristopa se tu ustavijo in jim to zadostuje. Nekateri (Kennedy idr., 2006; Moon, 2002) se tudi izrecno ograjujejo od nejasnega in mnogopomenskega pojma kompetenc.¹³ Hager (2006: 35) gre dlje in govori o kompetencah (ter elementih kompetenc), ki to izvedbo omogočajo, kot tisto, kar tvori/sestavlja kompetence, pa navaja zmožnosti in veščine (*capabilities, abilities, dispositions, skills*). Zanj je pri tem ključno to, da o kompetencah kot *lastnostih* lahko le posredno *sklepamo* na podlagi izvedbe in opisov (kar so zanj učni rezultati). Nikakor pa kompetence zanj niso merljive in preverljive.

Pravilnik olajša tudi razumevanje pojmovne razlike med angleškima izrazoma *competence* in *competency*. Pogosto navajani primer za *competency*, kjer gre za posamično kompetentno izvedbo ali ravnanje in se nanaša na *dejavnost*, je ravno »kompetenten delček vožnje«, čemur bi potem npr. lahko rekli kompetentno bočno parkiranje. Medtem ko se ta dispozicijski pojem kompetentnosti tu nanaša na *dejavnost*, se širše razumevanje pojma nanaša na *sposobnost osebe* v smislu npr. usposobljenega voznika, kjer naj bi bila kompetentnost lastnost osebe v določenem poklicu, ki ga opravlja v skladu s standardi (Carr, 1993: 256–257; Hyland, 1994: 21).

Zagovorniki kompetenčnega pristopa kot nečesa novega bi ugovarjali, da gre pri pojmu kompetenc za mnogo več (globoke kognitivne strukture, reševanje kompleksnih problemov v novonastalih situacijah itd.), kar naj bi bilo neprimerljivo z vozniškim izpitom. Vendar pa poskušajmo usmeriti pozornost na to, kakšno teoretično znanje in razumevanje bi bilo potrebno, če bi voznik (zlasti poklicni voznik) hotel ustrezno poznati, razumeti procese v vozilu, procese v sebi in okolju ter se ustrezno odzivati. V tem primeru razlike niso v bistvu, ampak v stopnji in je primer povsem na mestu. Razmislek v kontekstu vozniškega izpita

⁹ Vzemimo naključni primer standardov in kurikula za vozniški izpit v Ontariu, ki poleg znanja in spretnosti omenja upoštevanje (*appreciation*) in kot pričakovani rezultat posebej 'Positive driving attitudes and behaviour'. <http://www.mto.gov.on.ca/english/dandv/driver/curriculum/partB1.shtml>, <http://www.mto.gov.on.ca/english/dandv/driver/curriculum/partB4.shtml>.

¹⁰ Razlika v teh dveh pojmih je zanimiva s posebnega vidika. Medtem, ko naš *Pravilnik* govori o varnosti, upoštevanju ter obnašanju v skladu s predpisi in pravili, najdemo v omenjenem kurikulu iz Ontaria neprimerno večji poudarek na vpeljevanju kandidatov v pomembnost *naravnosti* (*attitude*), upoštevanje drugih, sprejemanje odločitev in odgovornega ravnanja. Gre za malce drugačen vzgojni pristop, kjer ne gre torej samo za upoštevanje pravil, ampak tudi za širši pristop naravnosti in odgovornosti.

¹¹ Vendar bi se po zgledu tujih avtošol znalo kmalu zgoditi, da bodo avtošole začele privabljati kandidate prav s tem, kakšne kompetence bodo pri njih pridobili ali kakšne dodatne kompetence ponujajo.

¹² Spomnite se, kako so vas na tečaju usposabljali: za varno vožnjo, za uspešno opravljanje izpita ali mogoče oboje. Ali ste se učili tako, da ste izpolnjevali različne 'pole' ali kako drugače?

¹³ V poznejšem besedilu Kennedy dr. (2009) ugotavljajo, da bi v prid jasnosti pri uporabi pojma kompetenc moral biti le-ta vsakokrat opredeljen.

kaže, da pojma kompetenc ne rabimo, ker lahko shajamo z izrazoma *obvladovanje* in *usposobljenost*,¹⁴ in to tudi pri kompleksnejših nalogah. Če pa je primer videti preveč preprost za kompleksnejši konstrukt pojma kompetence, potem je tudi v vozniki dejavnosti mogoče najti tako kompleksnost, vendar jo je mogoče izraziti brez pojma kompetenc.¹⁵

Primer načjenja seveda tudi vprašanja npr. o dejanskem ravnanju, delovanju oziroma uspešnosti v praksi (ker vemo, da zmožnosti še niso zagotovilo za to niti za ponavljanje uspešne izvedbe). Že zdravorazumski pogled (in izkušnje) na način učenja, ki je samo priprava na izpit (učenje teorije skozi obstoječe izpitne pole), nam nakazuje, da bodo kandidati usposobljeni za izpit, ni pa nujno, da tudi za ustrezno delovanje v praksi.¹⁶ Primer torej tudi ilustrira ugotovitve raziskav, ki kažejo, da osredotočenost samo na seznam učnih rezultatov in njihovo merljivost odvraca pozornost od drugih oblik učenja in znanja.

Ob pričujočem primeru voznikega izpita je bolj ali manj uspešno mogoče razumeti tudi druga teoretska vprašanja. Še en aktualen primer je, ki ima širše razsežnosti in je vreden razmisleka. Živimo v času, ko se univerze soočajo s tako imenovanimi 'finančnimi rezi', ki jih silijo, da se tako ali drugače znajdejo v danih razmerah: z marketizacijo oz. s trženjskim pristopom in drugače. Dva izmed takih ukrepov sta zmanjševanje števila kontaktnih ur in faktORIZACIJA ur. Omejil se bom na prvega. V iskanju obetavnih

tržnih niš in drugih možnosti na trgu bi fakulteta, kjer sem zaposlen, lahko ponudila izobraževanje oziroma usposabljanje za opravljanje voznikega izpita. Po uspešni akreditaciji, v okviru katere bi se učitelji ustrezno prekvalificirali, bi najprej izvedli teoretični del oziroma tečaj CPP (ki je lahko analogija za bolonjsko prvo stopnjo). Sledil bi (po analogiji z bolonjsko drugo stopnjo, ki vključuje pedagoški modul kot usposabljanje učiteljev) praktični del, se pravi izvajanje praktične vožnje. Kandidati bi imeli možnost plačila paketa 'all inclusive' (s popustom). Fakulteta bi s temi predplačili ravnala po svoji presoji. Tako bi se lahko zgodilo, da bi večino sredstev porabila za teoretični del. Zato bi za praktični del vpeljala nam znan pristop enotretinske izvedbe ali v primeru manjšega števila kandidatov peturne konzultacije v kabinetih profesorjev. Vodstvo bi seveda dalo ustrezno navodilo, da mora biti kakovost izvedbe enaka kot pri polni izvedbi. Tako pripravljeni kandidati bi šli potem na izpit in potem seveda na samostojno vožnjo, ker so pridobili vse predpisane kompetence. Analogija z izobraževanjem učiteljev ni naključna. Primer sicer ni videti resen, je pa povsem resno mogoče vzeti analogijo kot dolgoročno perspektivo in povsem resno vprašanje: Kako to, da tako usposobljenega voznika ne bi spustili na cesto, za učitelja, svetovalca itd. pa teh pomislekov ni?

Namesto sklepa: o zapisanem naj bralec samostojno razmisli in presodi.

VIRI

- Barr, R. in Tagg, J. (1995). Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12–25. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://wikitraining.wmwikis.net/file/view/Barr+and+Tagg+Teaching+Learning.pdf>.
- Carr, D. (1993). Question of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253–271. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://www.jstor.org/stable/3122287>.
- Hager, P. (2004). The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(3), 409–433.
- Hager, P. (2006). Some Conceptual Questions About the Tuning Project. *Prospero*, 12 (1), 31–38.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.

¹⁴ V zapisu 'Pentagon se je po pomoč obrnil na računalniške hekerje' v Dnevniku (29. 1. 2013) beremo o pomanjkanju »dovolj usposobljenih kadrov«. Prevajalec je (verjetno po zdravi pameti) uporabil ustrezen pojem za nekaj, kar sicer obvladajo hekerji. Beremo tudi, da »vedno večje število fakultet ima programe, ki se usmerjajo v spletno varnost«. Domnevamo lahko, da ko te večšine in sposobnosti pridejo v študijske programe, postanejo kompetence na področju spletne varnosti.
<http://www.dnevnik.si/magazin/znanost-in-tehnologija/pentagon-se-je-po-pomoc-obrnili-na-racunalniske-hekerje>.

¹⁵ Eden od elementov, ki predpostavlja kompleksno znanje, razumevanje in veščine, je »popravilo okvar na vozilu« (str. 53), lahko pa je to navzoče kot podlaga za ustrezno ravnanje v nepredvidenih situacijah tudi pri preprostejših opravilih, kot so: »pokazati mora, da zna na vozilu preveriti stanje: pnevmatik, zavor, krmilnega mehanizma, verige, nivoja olja v motorju ...« (str. 47). To so lahko samo veščine in spretnosti, ki pa za razumevanje delovanja predpostavljajo tudi omenjeno znanje.

¹⁶ Če preverjanje poteka po izpitnih vprašanjih in če imajo študenti na voljo izpitna vprašanja, potem nas izkušnje učijo, da bo izpit pokazal le njihovo usposobljenost (oziroma znanje) za opravljanje izpita.

- Jamnik, T. (2011). Takih pogojev Maljković ni imel ne v Barceloni ne v Madridu. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://www.rtv slo.si/sport/kosarka/foto-takih-pogojev-maljkovic-ni-imel-ne-v-barceloni-ne-v-madridu/262296>.
- Kennedy, D., Hyland, A. in Ryan, N. (2006). *Implementing Bologna in your Institution*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.
- Kennedy, D., Hyland, A. in Ryan, N. (2009). *Introducing Bologna Objectives and Tools: Learning Outcomes and Competences*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s http://skc.vdu.lt/downloads/seminaro_medziaga_100622-23/learning_outcomes_and_competences.pdf.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Subkulturni azil.
- Moon, J. (2002). *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/J_Moon_backgrP.pdf.
- Petovar, G. in A. S. (2012). *Janša predstavil »najboljšo mogočo ministrsko ekipo v realnih razmerah«*. Pridobljeno 15. 9. 2013 s <http://www.rtv slo.si/slovenija/erjavce-imam-kompetence-za-zunanjega-ministra/276073>.
- Pravilnik o vozniskem izpitu* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za promet. Pridobljeno 15. 9. 2013 s http://www.mzip.gov.si/fileadmin/mzip.gov.si/pageuploads/DPR/Predlogi_predpisov_DPR/11_03_03_P_o_vozniskem_izpitu.pdf.
- Prideaux, D. (2000). The emperor's new clothes: from objectives to outcomes. *Medical Education*, 34, 168–169.

POVZETEK

Prispevek je izraz potrebe po razmisleku o izrazitem nasprotju med izjemno razširjenostjo in samoumevnostjo uporabe pojma kompetenc na eni strani in na drugi strani ugotovitvami teoretskih razprav, da je pojem kompetenc ne le nepotreben, ampak zaradi mnogopomenskosti, kontaminiranosti, praznosti itd. celo škodljiv. Kaj pravzaprav pomeni? Ali prinaša kaj novega? Ali ga sploh rabimo? Ali imamo ustrezne druge izraze? Kot odgovore za potrebe bralcev namesto teoretske analize ponujam preprost poskus miselnega eksperimenta, povezanega z vozniskim izpitom, ob katerem lahko bralec presodi, ali ta pojem potrebujemo.

Ključni pojmi: kompetence, učni rezultati, kurikul, obvladovanje, usposobljenost, miselni eksperiment

ABSTRACT

The paper summarizes the controversy of the notion of competence. The basic questions of the meaning of the term and whether we need it at all is elaborated as a small thought-experiment that deals with obtaining the driving licence. The reader can judge by himself whether we need the term or not.

Key words: competence, learning outcome, curriculum, skill, ability, thought-experiment