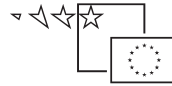




REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Andragoški center Republike Slovenije  
Slovenian Institute for Adult Education



*Naložba v vašo prihodnost*  
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad

## ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE

**Projekt ESS: Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014**

**Aktivnost: Razvoj pismenosti odraslih**

**Zahtevek: 1. zahtevek**

**Datum: 15. 1. 2012**

**Št. priloge: PRILOGA 1/LETNO 2011**

# IME PRILOGE: Poročilo s primeri opisnikov temeljnih zmožnosti in njihove uporabe/2011-2014

Projekt ESS:

Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014

Aktivnost:

Razvoj pismenosti odraslih

# **POROČILO S PRIMERI OPISNIKOV TEMELJNIH ZMOŽNOSTI IN NJIHOVE UPORABE**

**Januar, 2012**

Projekt financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«

# Vsebina

<b>O TERMINOLOGIJI .....</b>	<b>5</b>
UVOD.....	5
ŠTIRJE KLJUČNI DEJAVNIKI.....	5
Pragmatični dejavniki.....	5
Zgodovinski dejavniki.....	6
Naravni dejavniki .....	7
Družbeni dejavniki.....	7
VPLIV DEJAVNIKOV NA OPREDELITVE KOMPETENC.....	8
Mednarodni prostor.....	8
Slovenski prostor.....	11
PREGLED KONCEPTOV KOMPETENC.....	14
KLJUČNE IN POKLICNE KOMPETENCE .....	15
WEINERTOVA OPREDELITEV DEVETIH KONCEPTOV KOMPETENC .....	17
Splošne kognitivne kompetence .....	17
Specifične kognitivne kompetence.....	17
Kompetenčno-performativni model.....	17
Modificiran kompetenčno-performativni model .....	18
Model kognitivnih kompetenc z motivacijo .....	18
Objektivne in subjektivne kompetence.....	18
Akcijske kompetence .....	19
Ključne kompetence.....	19
Meta-kompetence.....	20
ALTERNATIVNE OPREDELITVE KLJUČNIH KOMPETENC .....	21
OPREDELITEV KLJUČNIH KOMPETENC V EVROPSKIH DOKUMENTIH.....	23
Interaktivna uporaba orodij .....	23
Vzajemno delovanje v heterogenih skupinah.....	23
Avtonomno delovanje.....	23
<b>SISTEMSKI OKVIR .....</b>	<b>25</b>
Temeljni pojmi.....	25
EVROPSKI PROSTOR.....	26
Primeri kvalifikacijskih ogrodij.....	26
Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v praksi .....	27
Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v kontekstu drugih mednarodnih klasifikacij .....	27
SLOVENSKI PROSTOR.....	28

Izhodišča .....	28
Slovensko ogrodje kvalifikacij.....	29
Struktura opisnikov v Slovenskem ogrodju kvalifikacij.....	31
Konkretni primer opisnikov v SOK.....	32
<b>TAKSONOMIJE UČNIH IZIDOV .....</b>	<b>34</b>
BLOOMOVA TAKSONOMIJA.....	34
Znanje.....	35
Razumevaje.....	35
Uporaba .....	35
Analiza.....	35
Sinteza.....	35
Evalvacija.....	35
SOLO TAKSONOMIJA .....	36
MARZANOVA TAKSONOMIJA.....	36
<b>IMPLEMENTACIJA KLJUČNIH KOMPETENC V PRAKSO .....</b>	<b>37</b>
POSKUSNO IZVAJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA AVTOSERVISER .....	37
Analiza načrtovanja integriranih ključnih kvalifikacij.....	38
OPISNIKI PRI KLJUČNI KOMPETENCI UČENJE UČENJA .....	40
Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s kompetenco učenje učenja.....	40
Področja in cilji kompetence učenje učenja .....	41
Stopnja zavedanja razvitosti KUJ .....	41
Vprašalnik za vrednotenje kompetence učenje učenja .....	42
MATEMATIČNO OPISMENJEVANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH .....	45
UPORABA OPISNIH KRITERIJEV V STROKOVNEM IN POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU .....	47
OPISNIKI KOT OBLIKA POVRATNE INFORMACIJE O KVALITATIVNIH VIDIKIH ZNANJA.....	49
OPISI RAVNI JEZIKOVNEGA ZNANJA .....	52
Uvod.....	52
Struktura.....	52
<b>LITERATURA.....</b>	<b>55</b>

# O terminologiji

## Uvod

Pojem kompetenc ima več pomenov tako v globalnem strokovnem kot slovenskem strokovnem prostoru. Različne opredelitve so se skozi zgodovino napajale iz različnih, včasih tudi diametralno nasprotnih virov, kar pomeni, da so tudi teoretski koncepti, v katere so kompetence umeščene, neuskklajeni (Ellestrom 1997; Robotham and Jubb, 1996 v Winterton, Le Deist in Stringfellow, 2006, 29). Vzrok za nejasno uporabo pojmov v različnih kontekstih izhaja tudi iz dejstva, da ga vzpostavlja široka množica tako eksplicitnih kot implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Terminološka polifonija na področju kompetenc je večkrat tudi posledica drugačnih kulturnih tradicij v psihološkem raziskovanju in izobraževanju. Vsi ti dejavniki nas privedejo do spoznanja, da se uporaba pojma kompetence v tako v izobraževanju odraslih kot znanstvenem diskurzu uporablja precej arbitrarno (Štefanc, 2006, 67).

Zastavlja se vprašanje, od kje takšna interdisciplinarna popularnost pojma kompetenc? Sternberg in Grigorenkova (2003, VII) menita, da je fleksibilna in neoprijemljiva narava terminološke opredelitve pojma precej uporabna za zapolnitve vrzeli med učenjem in izobraževanjem na eni, ter potrebami delovnih mest in življenjske uspešnosti na drugi strani (glej Boon in Van der Klink 2002 v Burkart, 2006, 29).

Preden kritično predstavimo nekatere bolj ali manj podrobne opredelitve kompetence v mednarodnem in slovenskem strokovnem prostoru, si oglejmo nekatere ključne dejavnike, ki so na tako bogato (in kaotično) raznolikost definicij sploh vplivali. Med ključnimi – torej dejavniki, ki imajo pri opredeljevanju kompetenc največjo vlogo – se pojavljajo predvsem štirje: pragmatični, zgodovinski, naravni in družbeni. Kar pa seveda ne pomeni, da štirje podrobneje predstavljeni dejavniki izčrpajo celotno področje pogojev, ki sodoločajo razumevanje kompetenc v strokovnih diskurzih.

## Štirje ključni dejavniki

### Pragmatični dejavniki

Prvo dejstvo, ki onemogoča razumevanje koncepta kompetenc kot pojmovnega monolita, je dejstvo, da se pojem kompetenc uporablja tako v znanstvenem kot vsakdanjem diskurzu (Weinert, 1999, 3). Pomenske koordinate vsakdanjega in znanstvenega jezika se radikalno razlikujejo, včasih celo nasprotujejo, zato se v uporabi pojma kompetenc pogostokrat izgubi občutek prehod iz znanstvenega v vsakdanji jezik. Pojem kompetenc, ki seveda ni edini takšen koncept, je po mnenju Weinerta (prav tam) čvrsto utrjen tako pravno, izobraževalno, kadrovske kot tudi znanstveno. Znanstveno opredelitev močno določajo raziskave sposobnosti, zmožnosti in znanja. V skladu z raziskavami se pojem tudi posodablja skozi zgodovino; je živ koncept, ki se pojmovno prilagaja duhu znanstvenega časa.

Prav tako živ koncept je pojem kompetenc v vsakdanjem diskurzu, vendar so pravila uporabe in prilagajanja tega pojma razmeroma ohlapna. Tako se lahko razumevanje kompetenc v vsakdanjem življenju popolnoma sklada z znanstvenim razumevanjem, prav tako pa se lahko

uporablja za opisovanje drugačnih, podobnih pojmov. Takrat se uporablja večinoma kot prispodoba, ki je raztegljiva, prikladna za pojasnjevanje množice pojavov, ki se številnih dimenzij dotika učinkovitega posameznikovega odnosa z okoljem.

Če je ta distinkcija ozaveščena, načeloma ni napačnih interferenc med znanstvenim in vsakdanjim jezikom, a kot navaja Weinert v zgodovini in sedanjosti izobraževalne prakse nekateri raziskovalci in praktiki, uporabljajo pojem kompetenc tako, kot ga razumemo v vsakdanjem jeziku, kar »...precej otežuje poskuse razvoja enotnih teoretičnih osnov, ki bi služile za uporabna priporočila v praksi« (Weinert, 1999, 3). Dodatno razumevanje kompetenc zapleta tudi dejstvo, da se kompetentnost lahko pripiše tako posamezniku kot socialni skupnosti ali instituciji. V tej razsežnosti se razumevanje zelo približa konceptu družbeno porazdeljene kognicije, ki jo je v socialni psihologiji zagovarjal Hutchins (Ule, 2008) in se naslanja na kulturno psihologijo Vigotskega (Vigotski, 2010). Koncept kompetenc se torej razteza tudi vertikalno: od monadičnega razumevanja (na ravni posameznika) do družbenega (Ule, 2008).

### **Zgodovinski dejavniki**

Pojem kompetenc prvotno izhaja iz (socialne) psihologije. Zgodovina psihologije je burna, s tem pa je burna tudi zgodovina razumevanja pojma kompetence v psihologiji. Sternberg in Grigorenko (2003) v svojem predgovoru pravita, da so bile kompetence v predstavah psiholoških raziskovalcev vedno videne kot: ali končna stopnja raziskovanja človeških sposobnosti (ang. »ability«), ali začetek raziskovanja procesa pridobivanja ekspertnega znanja.

V klasičnem psihološkem zemljevidu so se torej kompetence vedno umeščale med sposobnosti na eni in znanjem na drugi strani. Ta razmerja so bila pogostokrat osvetljena iz različnih zornih kotov, največkrat med kompetencami in sposobnostmi ali kompetencami in znanjem, redkokdaj pa so bili zajeti vsi trije vidiki v koherentnem teoretskem modelu. Sternberg in Grigorenkova (2003, VII) kot izjemo izpostavljata Howarda Gardnerja (1995), avtorja modela multiplih inteligenc, ki je v izobraževanju odraslih precej uveljavljen.

Zaradi delitve koncepta kompetenc na dimenzije je večkrat prihajalo do »konflacije« – pojava, ko zaradi podobnosti ali prehajanja enega stanja v drugega zamegljena distinkcija med različnimi pojavi. V psihologiji se to odraža v tem, da ni ene prevladujoče razlage človeških sposobnosti, kompetenc in znanja, ki bi jasno in enoznačno definirala razmerja med navedenimi pojmi, v izobraževalni praksi pa kot nekritična uporaba različnih konceptov (sposobnost, zmožnost, potencial, kompetence in znanje) kot sinonimov (Sternberg in Grigorenkova, 2003). Kot bomo videli kasneje ni bistveno drugače tudi v razumevanju kompetenc v slovenskem prostoru.

Ob vprašanju opredelitve kompetenc se je v psihometriji zastavljalo tudi vprašanje, kako izmeriti kompetenco? Vse od frenologije Franca Galla do Galtona in Spearmana pa vse do behaviorizma 50' in kognitivizma 60' let prejšnjega stoletja je med psihologi prevladovalo prepričanje, da se lahko razlike v znanju in sposobnostih »odklonskih« posameznikov (nadpovprečno uspešnih, podpovprečno neuspešnih), pojasnijo pretežno z biološkimi in prirojenimi dejavniki (Sperberg in Grigorenko, 2003, 99). Weinert (1999, 6) opazi to tendenco pri današnjih definicijah kompetence, ki jih poznamo pod pojmom »splošne kognitivne kompetence«. Ob koncu zlate dobe merjenja je postajalo vse bolj jasno, da je kompetenca večdimenzionalna.

Njena notranja struktura je zagotovo drugačna od klasičnega inteligenčnega kvocienta. McClelland (1973) je pri tem bil zelo kritičen, saj je izrecno poudarjal, da inteligenčni kvocient ni zadovoljiv napovedovalec uspešnosti na delovnem mestu, ne splošne življenjske uspešnosti. Prav tovrstne napovedi pa so tiste vrste napovedi, ki jih vse bolj modernizirana družba potrebuje v konkretnem trenutku (Sternberg in Grigorenko, 2003, 134). Prav McClelland (1973) je avtor, ki je predlagal kompetenčni model kot napovedovalno alternativo uspešnosti; pomen inteligenčnega kvocienta se je v pedagoški, izobraževalni in zaposlitveni praksi tako nekoliko relativiziral, v ospredje pa je stopil koncept kompetenc kot avtonomen prostor proučevanja razmerja med sposobnostmi in uspešnostjo v vsakdanjem življenju.

### **Naravni dejavniki**

Na razumevanje kompetence posredno vplivajo tudi širši družbeni, kulturni in naravni dejavniki, predvsem spremembe, ki smo jim priča zadnja desetletja. Naravne spremembe seveda neposredno niso vplivale na razumevanje in raziskovanje kompetenc na ravni posameznika, so pa te spremembe radikalno spremenile pojmovanje kompetenc, njihovo vlogo v družbi znanja (Raven in Stephenson, 2001) in uporabnost v vsakdanji praksi. Svetlik (2006, 5) govori o »vrnitvi kompetenc«, ki so posledica treh pretresov v strukturi družbenih razmerij (prehod iz industrijske v po-industrijsko družbo). Prvi večji pretres je bil naravni in se je po njegovem mnenju (Svetlik, 2006, 5) zgodil v 70' letih prejšnjega stoletja, ko je vzniknilo zavedanje, da so svetovni naftni viri omejeni, kar je okrušilo prevladujoči model rasti gospodarstva (odpiranje novih tovarn, zaposlovanje s kratkoročnimi cilji, nenadzorovana poraba energije in surovin za množično produkcijo produktov in storitev). Pojavi takšnega zavedanja so očitno ciklični, saj se prav v tem času, ob koncu (ali začetku nove) recesije pojavljajo podobna vprašanja o trajnostno usmerjenemu gospodarstvu.

Proizvodnja v razvitih državah je v 70' letih prejšnjega stoletja izgubljala tekmo s povpraševanjem, zato se je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja začelo spodbujati imigracijo delavce. To je predstavljalo tudi velik izobraževalni izziv in aranžma držav gostiteljic, ki so se naenkrat soočile z velikimi, težko (izobraževalno) obvladljivimi množicami nizko kvalificirane delovne sile. Kot možni in učinkoviti razvojni korak se je izkazalo izobraževanje in višja stopnja izobrazbe ter kvalifikacije zaposlenih. Tako je bila neposredno spodbujena širitev izobraževanja in usposabljanja, ki se danes nadaljuje v smeri zahtev po vseživljenjskem učenju (Svetlik, 2006).

### **Družbeni dejavniki**

Vzporedno z naravnimi dejavniki je v ospredje vse bolj stopala tudi potrošniška logika, ki je ob koncu 20. stoletja dobivala različne, nove oblike. Potrošnik novega časa se je po mnenju Svetlika (2006) upiral standardizaciji, kar je proizvodne procese vodilo v vse večjo individualizacijo in prilagajanje potrošnikom. To je seveda puščalo posledice tudi na zaposlenih v panogah, ki so individualizirane storitve izvajali; varčna, individualizirana in kakovostna proizvodnja je zahtevala korenite spremembe tehnologije, v katerem »... ni več prostora za nekvalificirane in polkvalificirane delavce, ki izvajajo vnaprej določene delovne naloge po navodilih predpostavljenih (Svetlik, 2006, 5). Nova razmerja na trgu so re-definirali tudi vstopne pogoje za zaposlene. Minimalni pogoji so postali: srednja izobrazba, fleksibilnost v delovnem kontekstu, samoiniciativno prepoznavanje problemov in prevzem ustrezne odgovornosti.

Ponovno je vzniknila gospodarska in družbena potreba po kompetentnih delavcih, ki »vedo kako« v delovnih razmerah, kjer je vse več nenačrtovanih in netipičnih nalog. Torej podoben pristop, kot je bil znan v predindustrijski dobi na poti od vajenca do pomočnika in mojstra (Kramberger 1999 v Svetlik 2006).

Prikaz 1: štirje ključni dejavniki vpliva na razumevanje kompetenc



Opomba: prikaz je oblikovan na podlagi naslednjih virov: Sternberg in Grigorenko (2003), Svetlik (2006), Weinert (1999), Ule (2008) in Winterton idr. (2006).

## Vpliv dejavnikov na opredelitve kompetenc

### Mednarodni prostor

Pod vplivom različnih omenjenih dejavnikom, prav tako pa številnih neomenjenih z manjšim faktorjem vpliva, je nastalo kar nekaj različnih opredelitve pojma kompetenc. V 90' letih prejšnjega stoletja so prevladovala t.im. funkcionalistične opredelitve kompetenc v formulaciji »kompetenca za...« (Hervey v Jarvis & Griffin, 2003). Po drugi strani je v devetdesetih letih prevladalo razumevanje kompetenc (Boam in Sparrow, Hendry Arthur, Jones, Mitrani, Daltiel, Fitt in Smith v Jarvis & Griffin, 2003) v ožjem smislu, kot sinonim za kompetentno opravljanje dela. Burgoyne (v Winterton, 2006, 30) v tem kontekstu razlikuje med »biti kompetenten«, kar pomeni, da je posameznik sposoben izpolniti delovne zahteve, in »imeti kompetence«, kar pomeni, da posameznik poseduje potrebne lastnosti za izvedbo aktivnosti. Pomemben korak naprej je naredil Magham (Winterton, 2006, 31), ki je izpostavil, da se lahko pojem kompetenc uporablja na tri različne načine:

- Kompetence kot osebni model,
- Kompetence kot izobraževalni model in
- Kompetence kot model usposabljanja.



V skladu s tem Mansfield (Winterton, 2006, 31) omenja tudi tri pripadajoče možne izhode oziroma rezultate kompetenc:

- Kompetence kot izobraževalni izidi (poklicni standardi, ki predpisujejo določena znanja za zaposlitev)
- Kompetence kot naloge (opisujejo, kaj posameznik izvaja v določenem trenutku za procesa)
- Kompetence kot osebnostne poteze in lastnosti (ko kompetence opisujejo, kakšni so ljudje oziroma kakšne lastnosti posedujejo).

Omenimo lahko še eno pomembno inovacijo v razvoju razumevanja kompetence, ki jo je vpeljal White. White (v Svetlik, 2006) je kompetenco opredelil zelo jedrnato kot »učinkovito interakcijo z okoljem« in ob tem vpeljal tudi razsežnost motivacije, (pre)večkrat prezrte dimenzije kompetenc. Za dokončno uveljavitev kompetence kot alternativni konceptu inteligenčnega kvocienta, je poskrbel že omenjeni McClelland, ki je v 70' letih prejšnjega stoletja koncept kompetenc predlagal kot alternativo testom inteligenčnega kvocienta za napovedovanje uspešnosti na delovnem mestu.

Ena bolj pogostih razlikovanj v literaturi pojmovanja kompetenc je razlikovanje na eksterne oziroma interne opredelitve (Witt in Lehman 2001 v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009). Eksterna ali zunanja opredelitev kompetence se naslanja na Burgoyna iz leta 1988 in njegov koncept »kompetence za...«. V tej perspektivi je kompetenca razumljena kot zmožnost za opravljanje neke dejavnosti (opravilna zmožnost). Na tak način je kompetenca razumljena tudi v projektu DeSeCo (2005), ki je v Sloveniji dobro poznan.

Druga možnost opredeljevanja kompetence po Wittu in Lehmanu je interna ali notranja, kjer se fokus preusmeri na notranjo strukturo kompetence. Zasnove internega pojmovanja kompetence je v teoriji postavil Noam Chomsky, ki je (sicer le lingvistično) kompetenco opredelil kot »neomejeno zmožnost rabe omejenih sredstev«. Doprinos, ki ga je v konceptualizacijo kompetenc prinesel Chomsky je ključen ker je jasno razmejil kompetenco in jezikovno dejavnosti in vztrajal na tem, da kompetence kot ponotranjene zmožnosti za neomejeno ustvarjalno rabo jezika ni mogoče reducirati na raven zunanjih manifestacij posameznih jezikovnih dejavnosti. Vsaka objektivizacija kompetenc, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, je nujno partikularna in je kot taka zgolj njen nepopoln odraz. To dejstvo – izmikanje lastni objektivizaciji – je po mnenju strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih uporabno tudi v procesih implementacije kompetenc v kurikularno teorijo in prakso (Klemenčič, Možina, Žalec, 2009, 40).

Witt in Lehman (prav tam) k temu dodajata, da je za prvi pristop, torej zunanjo opredelitev kompetenc, značilna horizontalna klasifikacija, za notranjo opredelitev pa vertikalna klasifikacija. To pomeni, da pod prvo kompetence klasificiramo po vsebinah glede na pomembnost, ki ga te imajo do družbenih in ekonomskih potreb, pod drugo pa glede na njihovo stopnjo abstrakcije oziroma kompleksnosti. Klara Ermenc (2006, 75) k temu dodaja, da je notranja opredelitev bolj blizu pedagogiki nasploh: tako duhoslovni kot pragmatični. Obe pedagogiki sta kot temeljni smoter izobraževanja videli v razvoju višjih notranjih zmožnosti človeka. Po drugi strani je zunanja opredelitev bližje ekonomiji in sociologiji; notranje strukture niso predmet razmišljanja, bolj pomembno je, katere zmožnosti so tiste, ki jih velja razvijati da bodo prispevale k uspešnemu vključevanju v družbo in k razvoju družbe.

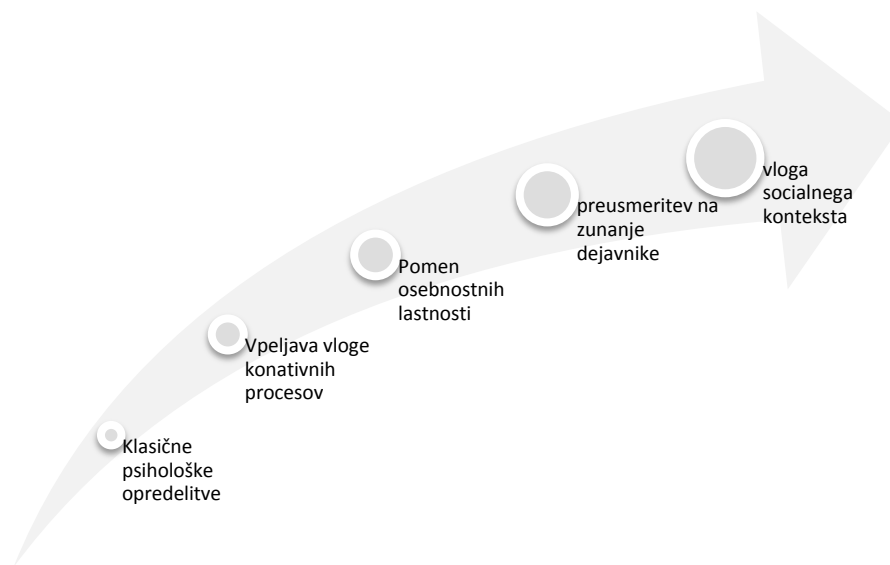
Na koncu še omenimo Weinertovo meta-analizo razpoložljivih definicij kompetenc iz konca 80' in začetka 90' let prejšnjega stoletja. Weinert je sicer izluščil in opisal devet najpogostejših konceptov kompetenc v strokovni literaturi (vsebina naslednjega poglavja), je pa njegov nabor uporaben tudi za predstavitev zgodovinskega razvoja konceptualizacije kompetenc. Weinert (1999) izpostavlja devet možnih konceptualizacij kompetenc:

- kot kognitivne sposobnosti
- kot specifične kognitivne veščine
- kot »kompetenca-performance« model
- kot modificirani kompetenčni model
- kot objektivni in subjektivni koncepti samega sebe
- kot motivacijska tendenca posameznika
- kot akcijske kompetence
- kot ključne kompetence in
- kot metakompetence.

Nanizan razvoj je bil časovno so-sleden. Pri tem se opredelitve razlikujejo po tem, ali poudarjajo kognitivne ali motivacijske vidike zmožnosti, ali pa zajemajo tudi družbene vidike. V nekaterih opredelitvah temeljijo kompetence na intelektualnih, kognitivnih sposobnostih (prirojenih potencialih), v drugih so zmožnosti razširjene z novimi koncepti in vsebujejo konceptualno (abstraktno znanje o področju), proceduralno (razpoložljivosti postopkov in spretnosti za uporabo abstraktnega znanja v konkretni okoliščini) in storitveno/vedenjsko kompetenco (evalvacija relevantnih pojavov o problemu, zato da se lahko izberejo in uporabijo ustrezne strategije za rešitev problema). Če se izrazimo geometrijsko to pomeni, da pozicijo različnih opredelitev kompetenc v tri-dimenzionalnem prostoru opredeljujejo tri ključne razsežnosti: poudarjanje vloge kognicije, vloge motivacije in vloge socialnega konteksta.

Lahko torej zaključimo, da je od sedemdesetih let prejšnjega stoletja sledila inflacija različnih opredelitev kompetenc, ki so se razvijali po takšnih ali drugačnih kriterijih, jedrna os pa je ostajala in še vedno ostaja kontinuum med psihološkimi (internimi) in družboslovnimi (eksternimi) dejavniki.

## Prikaz 2: Časovni zemljevid razvoja opredelitve kompetenc v mednarodnem prostoru



Opomba: Prikaz je oblikovan na podlagi naslednjih virov: Sternberg in Grigorenko (2003), Svetlik (2006), Weinert (1999), Winterton (2006).

### Slovenski prostor

Slovenski diskurz o kompetencah je dolgo časa sledil mednarodnim trendom razumevanja kompetenc. Tako se je v času pred ključnimi družbenimi in naravnimi spremembami v 70' letih<sup>1</sup>, uveljavila notranja, psihološko opredeljena trodelna struktura kompetence, ki jo sestavlja kombinacija:

- Znanj, veščin in sposobnosti,
- Osebnostnih in vedenjskih značilnosti in
- Prepričanj, motivov in vrednot<sup>2</sup>.

Delež teh treh razsežnosti se je v slovenskem kontekstu sicer spreminja glede na kulturne pristope (britanski, ameriški in francoski pristopi) po katerih se zgledujejo različne akademske in aplikativne usmeritve (včasih je v ospredju ena dimenzija, spet drugič druga), a vendar ostaja trodelna shema rdeča nit vseh treh modelov. Znanje je v takšni opredelitvi kompetence opredeljeno kot kumulativna zaloga kognitivnih spretnosti in informacij, ki jih imajo posamezniki, družina in skupnosti in jih lahko uporabijo pri delu, v osebnih družbenih situacijah oziroma zbir izkušenj, ki omogoča sprejemanje novih situacij in soočanje s spremembami. Sposobnosti so tiste lastnosti, ki najbolj bistveno vplivajo na dosežke in uspešnost pri reševanju različnih nalog ter problemov (Kohont 2005 v Musek in Pečjak, 2001).

Osebnostne in vedenjske lastnosti se odražajo v tem, kakšen je odnos posameznika do sodelavcev, strank in partnerjev, kako se loteva dela in kako vpliva na druge sodelavce. Psihološko je osebnost opredeljena kot relativno trajna in edinstvena celota duševnih,

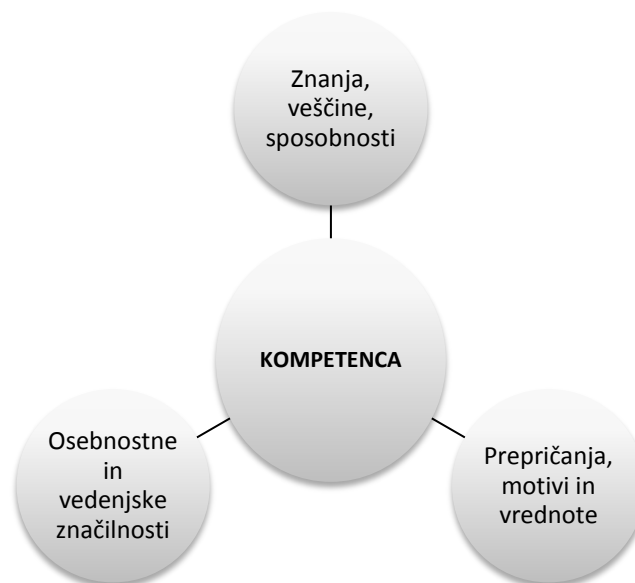
<sup>1</sup> Svetlik (2006) z naravnimi dejavniki misli predvsem na zavedanje o omejitvi naravnih virov kot sta nafta in voda.

<sup>2</sup> Musek in Pečjak, 2001

vedenjskih in ter telesnih značilnosti posameznika. Zelo pomembna dimenzija te osebnosti je t.im. samopodoba; skupek pojmovanj in predstav, ki jih imamo o samem sebi. Ta vsebina se tesno prekriva s konceptom »metakompetence«, ki jo je izpostavil Weinert, kjer se je uprl na Spinozo, ki je poudaril da »...vedeti nekaj pomeni tudi vedeti, da vemo nekaj« (Weinert, 1999, 12), kar jedrnatno povzame samorefleksivno naravo človeškega doživljanja.

Prepričanja, motivi in vrednote se zrcalijo v tem, kaj nas žene pri delu, kateri so vzroki, da smo aktivni, da opravljamo neko delo. Ključni pojem pri tej tretji razsežnosti kompetence je motivacija, ki jo Musek in Pečjak (2001) opredeljujeta kot proces, ki zajema spodbujanje aktivnosti na eni strani in njeno usmerjanje na drugi strani. Ti motivi, ki usmerjajo vedenje, so lahko fiziološki ali psihosocialni. Primer fiziološkega motiva je denimo lakota mačke, s katerimi je Edward Thorndike opravljal svoje preizkuse in zasnoval svoj izrek o zakonu učinka leta 1905. Primer psihosocialnega motiva pa je potreba po kakovostnih socialnih stikih. Motivirano vedenje izhaja iz neravnovesja (potreb) in je usmerjeno k objektom (ciljem), ki zadovoljujejo potrebe. Vrednote lahko opredelimo kot pojmovanje zaželenega, ki nato vpliva na naše odločitve za akcije in ocenjujejo pojavov (Kluckhohn, 1951 v Musek in Pečjak, 2001).

Prikaz 3: Notranja struktura kompetence (psihološki pristop)



Vir: Musek in Pečjak, 2001

Poglejmo nekoliko podrobneje, koliko je ta uveljavljena psihološka opredelitev upoštevana v nekaterih uradnih virih, ki določajo javne opredelitve kot je Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008), Slovar tujk (Verbinc, 1979) in Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002).

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje pojem kompetenco kot »...obseg, mero odločanja, določena navadno z zakonom, pristojnost, pooblastilo«, pridevnik kompetenten pa kot »...pristojen oziroma pooblaščen ali nekoga, ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican.« (SSKJ, 2008). Zelo podobno utemeljitev najdemo tudi v različnih izdajah slovenskih slovarjev tujk: Verbinc za samostalniki kompetenca navaja, da izhaja iz latinskega izraza »competentia« in ga pojasnjuje kot pristojnost, upravičenost ali pooblastilo, t.j. uradno ali

moralno pravico do odločanja v čem, kot »pristojno oblast« pa tudi kot »pogajanje, tekmovanje za kaj« (Verbinc, 1979). Samostalniki kompetentni isti avtor razlaga kot »primeren«; pristojen oziroma »kdor se za kaj pogaja ali za kaj tekmuje (so)prosilec, tekmelec« pridevnik kompetentni pa kot po položaju (prav tam). Z etimološkega vidika sta izraza kompetenca in kompetentnost tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede kot so »competentia«, competo in competens (Štefanc v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009).

Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja iz leta 2002 (Muršak, 2002, 53) opredeljuje kompetenco sicer prav tako trodelno: kot »Zmožnost, sposobnost nekaj dobro ali učinkovito opraviti«, kot »Zmožnost, sposobnost zadostiti zahtevam za določeno zaposlitev (ustrezati pogojem zaposlitve)« in kot »Zmožnost, sposobnost zadovoljiti ali ustrezno opravljati specifične vloge v delovnem procesu. V komentarju Muršak dodaja (prav tam), da se tako opredeljena kompetenca navezuje na angleški pojem »ability« (torej zmožnost oziroma pridobljeno sposobnost). Ker takšne pojmovne distinkcije v slovenščini ni, avtor pojmovnega slovarja predlaga tudi vpogled v opredelitev »zmožnost«, ki je po njegovem »Sposobnost ali spretnost izpeljati fizično ali mentalno dejavnost s poprejšnjim izobraževanjem ali usposabljanjem oziroma brez njega. V komentarju opredelitve avtor dodaja, da je ta pojem zmožnosti bližje temu, kar je mišljeno pod pojmom »ability« v angleščini.

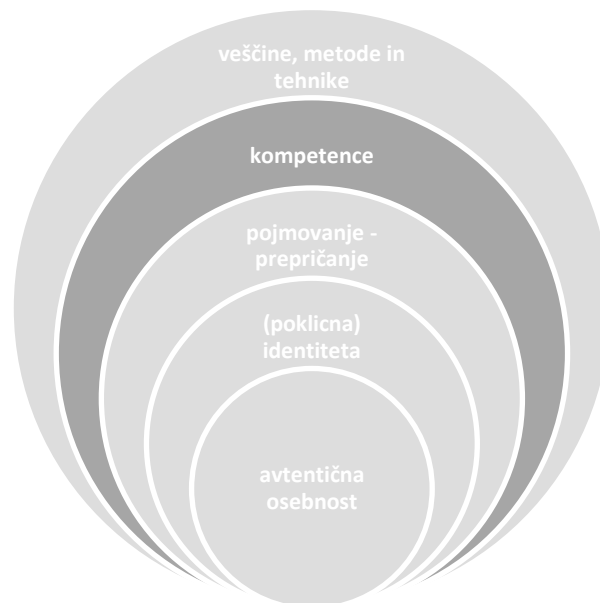
Vidimo, da so opredelitve – tako kot letnice objave - zastarele. V zadnjem desetletju so se tudi v slovenskem prostoru zgodili pomembni paradigmatični premiki, med katerimi mednarodni trend »od posameznika h kontekstu« še najbolj sunkovito sledi t.i.m. holistična opredelitev kompetenc Marentič Požarnikove (2006). V svoji opredelitvi se naslanja sicer na Weinerta (Marentič Požarnik, 2006, 28), ki trdi, da so kompetence »kompleksni sistemi znanja, prepričanij in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov.« Tudi Marentič Požarnikov v svojem pregledu obstoječih opredelitev v slovenskem prostoru pride do trojnega »skupnega imenovalca« (prav tam, 28), vendar so po njenem razsežnosti nekoliko drugače opredeljene:

- Spoznavna sestavina (višji spoznavni cilji)
- Čustveno-motivacijsko sestavino (predvsem pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh)
- Akcijska sestavina (zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem).

Prav ta trojnost je po mnenju avtorice neke vrste varovalka pred redukcionističnim pojmovanjem kompetence, obenem pa nas opozori na dolgotrajno pot in kompleksnost postopkov pri uveljavljanju tako pojmovnih kompetenc v praksi. Marentič Požarnikova svojo trodelno strukturo kompetence umešča v širši prostor drugih, podobnih, a zagotovo ne sinonimnih lastnosti. Umestitev kompetenc v t.i.m. čebulno strukturo poudarja dejstvo, da kompetenc ni mogoče obravnavati izolirano. Analiza »čebulnih plasti« v prikazu 4 kaže, da je najlažje spremljati, opaziti in razvijati posamezne veščine, česar pa ne smemo zamenjati s kompetencami, ki so po besedah avtorice kompleksnejši. Tudi kompetence bistveno vplivajo na globlje ležeča pojmovanja, naravnost, zlasti tudi pojmovanja o bistvu učenja, pouka, znanja in vlogi oziroma učitelja ter učečega se: »Čim globlje v to »čebulo« prodiramo, tem težje prihaja do sprememb, a dosežene spremembe so razmeroma pomembnejše. Gre med drugim za meta-učenje, meta-kognitivne dimenzije – spodbujanje razmisleka o lastnem učenju, spoznavanju,

smislu učenja, kar je bilo doslej, tako na ravni izobraževanja učencev kot tudi učiteljev, razmeroma najbolj zanemarjeno področje, a ima najbolj daljnosežne posledice« (Marentič Požarnik, 2006, 30).

Prikaz 4: Pomen celovitega pogleda na (ključne) kompetence in njihovo razvijanje



Vir: Marentič Požarnik, 2006, 29.

Sklenemo lahko, da se je tudi v slovenskem prostoru globoko zasidrala utemeljena predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat pomembnih razsežnosti. Vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence; ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v dejstvu, da tako psihološke kot holistične opredelitve kompetence v slovenskem prostoru zagovarjajo več-razsežnostni pristop, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

## Pregled konceptov kompetenc

Pluralnost definicij kompetence se odraža tudi v pluralnosti konceptov kompetenc in naboru kompetenc znotraj vsakega modela. Trije v osnovi različni prostori snovanja konceptov kompetenc v družboslovju, ki se v literaturi najpogosteje pojavljajo, so (Štefanc v 2006):

### 1. Kompetenca kot znanje jezika v polju lingvistike

Na področje lingvistike je kompetenco vpeljal Noam Chomsky; kompetenco je razumel kot univerzalno, biološko utemeljeno lastnost posameznika. Razlog za vpeljavo je bila vpeljava mentalistične predstave o vedenju posameznika, ki se je upirala do tedaj prevladujoče behavioristične psihologije (za podrobnosti glej Štefanc, 2006, 69).

### 2. Kompetenca v teoriji menedžmenta

Uveljavi se kot antiteza mentalističnemu pristopu. Izhaja iz predpostavke, da je empirična dejavnost njen objektivni izraz, kar se kaže med drugim v prepričanju, da je mogoče posameznikovo kompetentnost neposredno izmeriti in uravnati med delovnim (in vsakodnevnim) procesom. Ena izmed paradigmatskih figur tega pristopa je že večkrat omenjeni McClelland, ki se je zoperstavil tezi, da je inteligenčni količnik optimalni napovedovalec delovne in življenjske uspešnosti (za podrobnosti glej Štefanc, 2006, 69).

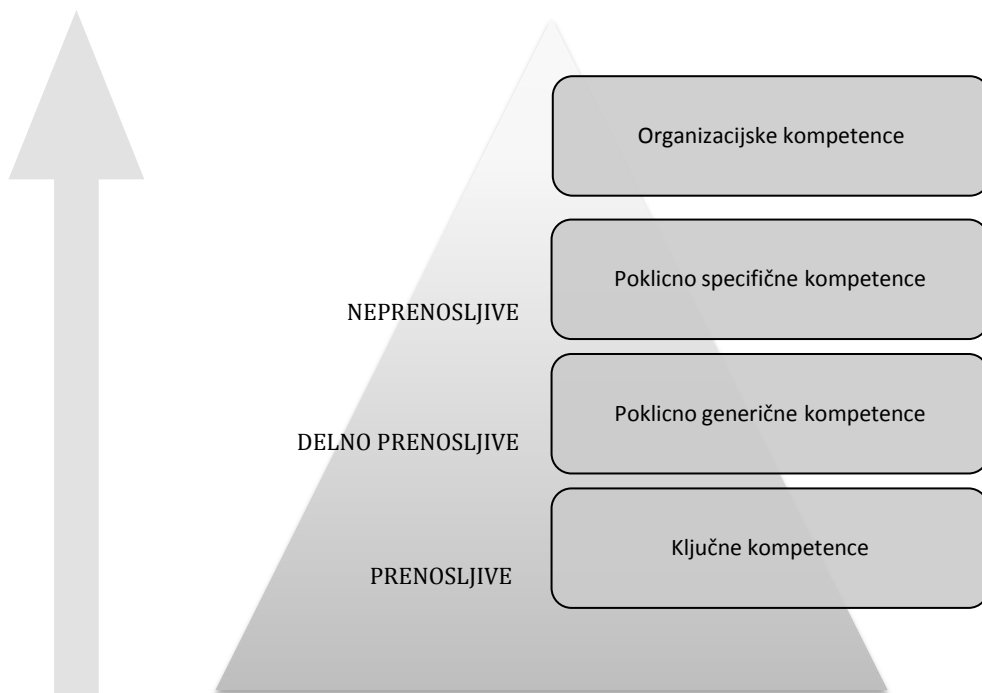
### 3. Kompetence v pedagoškem prostoru

Gre za odraz prepletanja izobraževanja in trga dela ter neoliberalnega pojmovanja izobraževanja in znanja. Za razumevanje kompetenc v pedagoškem prostoru je značilno, da se pojma kompetence vedno dotika tudi revizija funkcija šole, kjer njena temeljna naloga ni več posredovanje znanja (za katerega sicer velja, da ni stabilno, vse hitreje zastareva in postaja neuporabno). Laval (Štefanc, 2009, 80) k temu dodaja, da se »strateške rabe kompetenc ni mogoče ločiti od novega »upravljanja s človeškimi viri, v katerem šola igra prvotno vlogo<sup>3</sup>«.

### Ključne in poklicne kompetence

Ena izmed ključnih delitev kompetenc je delitev po ravneh; na ključne (poznano tudi kot temeljne, splošne, prenosljive, multifunkcionalne, generične in multidimenzionalne) ter poklicne (poznano tudi kot specifične). Poklicne kompetence se delijo na generične, poklicno specifične in organizacijsko specifične. Pri tem se izrazi prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka ključnim kompetencam (glej Svetlik, 2006), drugič spet kot podpomenka poklicnih kompetenc (glej Klemenčič, Možina, Žalec, 2009). Prav tako je različna notranja struktura poklicnih kompetenc. Včasih razdeljena na generične in poklicno specifične, včasih z dodanimi organizacijskimi kompetencami.

Prikaz 5: Delitev kompetenc po ravneh (ključne in poklicne)



Opomba: prikaz je oblikovan na podlagi naslednjih virov: Svetlik (2006) in Štefanc (2009)

Ključne kompetence so tiste kompetence, ki so neodvisne od konteksta delovanja in posamezniku na glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti (Štefanc, 2009). Za ključne kompetence je značilno, da so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebni razvoj (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). To pomeni, da na različnih ravneh zahtevnosti predstavljajo jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Publikacije Evropske unije (Eurydice, 2002 v Svetlik, 2006, 9) ključne kompetence razumejo kot tiste, ki jih vsakdo potrebuje in koristijo celotni družbi. Omogočati jim

<sup>3</sup> Za podrobnejšo predstavitev vseh treh pristopov glej Štefanc, 2009.

morajo stalno posodabljanje znanja in spretnosti, da bi lahko sledili novostim. Svetlik jih zato imenuje »multifunkcionalne« oziroma »transdisciplinarne« (Svetlik, 2006, 9). Čeprav temelji temeljna ideja ključnih kompetenc zlasti na predpostavki, da je »...mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti« (Štefanc, 2009 v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009), je v praksi – tudi zaradi že navedenih dejavnikov – bistveno drugače.

Weinert, ki ključne kompetence razume kot »kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov« (Weinert, 1999, 11) dodaja (v Svetlik, 2009, 9), da sporazuma o tem, kaj so ključne kompetence, ni, saj se je samo v nemški literaturi o poklicnem izobraževanju pojavilo več kot 650 predlogov »ključnih kompetenc«.

Očitno je pojem »ključnih« zelo fleksibilen in prilagodljiv, nabor ključnih kompetenc za sodobno družbo pa arbitraren (Raven in Stephenson, 2001, 129 – 144).

Že omenjeni Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002) opredeljuje ključne kompetence podobno kot ključne kvalifikacije: »Ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) so znanje, spretnosti, sposobnosti, ki so uporabne v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih položajih. Omogočajo poklicno mobilnost in socialno vključenost. Zato naj bi na različnih ravneh zahtevnosti predstavljale jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe.« Čeprav se na prvi pogled zdi, da se ključne kvalifikacije in ključne kompetence v slovenskem strokovnem slovarju pojavljata kot sopomenki. Muršak (prav tam) v komentarju opredelitve prizna, da so pojmi kot so ključne kvalifikacije, ključne kompetence, ključne spretnosti, temeljne spretnosti in osnovne spretnosti »...med seboj podobni, pogosto sinonimi, zato jih je težko enoznačno opredeliti.« Bližje temu, kako so ključne kompetence zasnovane v evropskih dokumentih (Weinert, 1999) je potemtakem Muršakova opredelitev osnovnih spretnosti, ki so po njegovem »...spretnosti, ki so potrebne za ohranitev zaposljivosti ne glede na posameznikov poklic. V tem smislu so osnovne spretnosti ključne za vse vrste poklicev in presegajo vezanost na določeno poklicno področje« (Muršak, 2002, 78)<sup>4</sup>.

Poklicne kompetence se po drugi strani delijo na generične (poklicne)<sup>5</sup> kompetence, ki imajo neko skupno osnovno, platformo podobnih poklicev, ter poklicno specifične kompetence, ki so specifične za posamezna delovna mesta ali opravila (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). Pomembno pri tem je, da so te kompetence odvisne od delovnega okolja, prav delovno okolje definira aspekte aktivnosti posameznika, ta vloga pa je seveda tesno povezana s samo učinkovitostjo zaposlenih. Kot sopomenke poklicnim kompetencam se v vsakdanjem diskurzu pogosto uporablja tudi »strokovno znanje« in »veščine«. Analiza hitro pokaže, da poklicne kompetence niso neke absolutne, prirojene zmožnosti, ki bi bile neodvisne od delovnih in življenjskih kontekstov. Še več; Svetlik (2006, 8) dodaja, da dokler se posameznik ne znajde v določenem kontekstu delovnem (obvladovanje stroja) in vsakdanjem kontekstu (plačevanje položnic preko računalnika), svoje kompetence sploh ne more zaznati, pokazati in razvijati.

---

<sup>4</sup> Podrobnejše pojasnitve med različnimi (pod)pojmi glej Muršak, 1999.

<sup>5</sup> Besedo »poklicne« smo dodali z namenom, da ne bi prišlo do zmede, saj se generične kompetence včasih uporabljajo tudi kot sopomenka ključnim kompetencam.



Ne glede na različna pojmovanja ključnih in poklicnih kompetenc je zadnjem času v evropskem strokovnem prostoru prevladalo razmeroma enotno stališče, da so ključne kompetence v najsplošnejši opredelitvi »...zmožnosti, ki so potrebne zato, da se nekaj naučimo, nekaj naredimo ali nekaj dosežemo. Koncept temeljne zmožnosti se nanaša na prerekvizite, ki jih potrebuje posameznik ali skupina za uspešno soočanje s kompleksnimi nalogami« (Drofenik, 2011).

V nadaljevanju bodo predstavljeni ključni koncepti razumevanja kompetenc, ki jih je Weinert obravnaval meta-analitično znotraj projekta DeSeCo leta 2005, nato pa sledi pregled različnih implementacij konceptov ključnih kompetenc.

## Weinertova opredelitev devetih konceptov kompetenc

Tudi Weinert (1999, 6) priznava, da ni skupnega konceptualnega okvirja za razumevanje kompetenc. Obstaja pa bolj ali manj zaključen seznam devetih pristopov h kompetencam, ki razmeroma dobro prekrijejo vse možnosti, ki se na tem področju kažejo. V Weinertovem modelu so kompetence razumljene kot: splošne kognitivne kompetence, specifične kognitivne kompetence, kompetenčno-performativni model<sup>6</sup>, modifikacija kompetenčno-performativnega modela, model kognitivnih kompetenc z motivacijo, objektivne in subjektivne kompetence, ključne kompetence in metakompetence. V nadaljevanju so na kratko predstavljeni vsi modeli, poglavje pa zaključuje vizualna predstavitev razvoja kompetenčnih modelov v odvisnosti od časa.

### Splošne kognitivne kompetence

Ta model zagovarja psihometrični pristop k človeški inteligenci in model kognitivnega razvoja, ki ga je predlagal Piaget. Kompetence v tem modelu so razumljene kot kulturno neodvisne komponente in predstavljajo potenciale za delovanje, razumevanje in učinkovito učenje posameznika. Osrednjo vlogo igrajo psihološke prilagoditve okolju, raziskovanje kompetenc pa temelji na uveljavljeni analogiji med računalnikom in človeško inteligenco.

### Specifične kognitivne kompetence

Drugi model kompetenc se osredotoča na kategorizacijo kompetenc, ki so potrebne za učinkovito delovanja v specifičnih kontekstih različnih predznakov: od igranja šaha, igranje klavirja, avtomatično igranje, reševanje matematičnih enačb itd. Vsaj iz raziskovanja vrhunskih igralcev šaha vemo, da za kompetenco igranja šaha na ravni mojstra ni potreben samo izjemen spomin, visok inteligenčni kvocient itd., ampak predvsem specifične izkušnje in zaporedje (v tem primeru potez na šahovskem polju), ki se shranjujejo v dolgoročnem spominu. Weinert o specifičnih kognitivnih kompetencah govori kot o »priučeni kompetencah« (Weinert, 1999, 7). Leptat (v Weinert, 1999, 7) izpostavlja, da ima model specifičnih kognitivnih kompetenc – predvsem zaradi svojega pragmatizma - številne prednosti pred modelom splošnih kognitivnih kompetenc.

### Kompetenčno-performativni model

Kompetenčno-performativni model, ki ga je uvedel Chomsky, je eden najbolj vplivnih modelov kompetenc nasploh. Novost tega modela je v razlikovanju med samo kompetenco in udejanjanju te kompetence v konkretnih kontekstih vsakdanjega življenja. Kot zapiše Medveš (2006) je bil ta model pozneje integriran v sociološke in socio-lingvistične teorije z velikimi teoretskimi implikacijami, saj je na njegovi podlagi nastal nov način pojasnjevanja korespondence med subjektivnim in objektivnim, ki je bil na primer v psihologiji eden od motivatorjev za obrat iz

---

<sup>6</sup> V uporabi je tudi prevod »Model kompetenca-performanca« (Klemenčič, Možina in Žalec, 2009).

behaviorizma v kognitivizem. Osnova razumevanja kompetence v »kompetenčno-performativnem« modelu je še danes aktualna v izobraževanju, kjer se dela ostra ločnica med prirojenim potencialom in udejanjanjem tega potenciala v vsakdanji praksi.

Weinert (1999, 8) dodaja, da je pojem kompetence v kompetenčno-performativnem modelu kasneje pridobil številne pomene; najprej se je kompetenca nanašala samo na jezikovno kompetenco, kasneje pa že socialna kompetenca in čustvena kompetenca denimo. Posledično je ta model kompetenc počasi, a vztrajno izpodrinil »na multiplih inteligencah« zasnovan model; pred kompetenčno-performativnim modelom se je pretežno govorilo recimo o jezikovni, socialni in čustveni inteligenci, s popularizacijo pojma kompetence pa se je model multiplih inteligenc prepustil prostor multiplih kompetenc. V praksi pa v resnici še danes slišimo pogosto tako modele multiplih inteligenc, kot modele multiplih kompetenc.

### **Modificiran kompetenčno-performativni model**

Prej predstavljeni kompetenčno-performativni model je predpostavljala nek medij oziroma moderatorja, ki je usklajeval potencial kompetence in njeno udejanjanje v praksi. V teoriji se je na tem mestu pogosto pojavljali različni spomini in kognitivni stili. Znotraj razvojne psihologije se je uveljavila dodatna modifikacija, ki je opustila ukvarjanje z moderatorjem med razsežnostjo potenciala in udejanjanja, ampak je predlagala model kompetence kot tri delne strukture:

1. Konceptualnost kompetence (Chomsky je to dimenzijo razumel kot prirojen potencial)
2. Proceduralnost kompetence (sposobnost aplikacije potenciala v konkreten kontekst delovanja, v kognitivni psihologiji je kot sinonim poznano tudi proceduralno znanje)
3. Performativnost kompetence (Uporaba kompetenc v vsakdanjem kontekstu z namenom oblikovanja ustreznih rešitev problema).

Elbers (v Weinert, 1999, 8) kritično izpostavlja, da se vsi do zdaj omenjeni modeli (vključno z modificiranim kompetenčno-performativnim modelom) osredotočajo le na kognitivne vidike, ne vsebujejo (ali celo zavestno prezirajo) pa subjektivno, socialno posredovan vidik kompetence. Sophian (prav tam) dodaja, da ta model zagovarja behavioristično načelo »črne škatle«, po katerem se raziskovalci osredotočajo samo na vedenje, spregledajo pa pomembne duševne procese, ki sploh omogočajo oblikovanje kompetence na osebni ravni.

### **Model kognitivnih kompetenc z motivacijo**

Motivacijo je v diskurze o kompetenci vpeljal že omenjeni R.H. White, ki je v svojem znanem prispevku opredelil kompetenco kot »učinkovito interakcijo posameznika z okoljem«, ob tem pa poudaril, da je za razumevanje te učinkovitosti nujno potrebno razumevanje motiva, zakaj je posameznik sploh v odnosu s svojim okoljem. White je fokus proučevanja torej preusmeril od posameznika v okolje. Ta motiv je po njegovem mnenju intrinzičen, notranji in dopolnjuje prej omenjene kognitivne pristope, ki so motivacijski dejavnik premalo upoštevali.

### **Objektivne in subjektivne kompetence**

Razlikovanje med kognitivno in motivacijsko dimenzijo kompetence je bila podlaga za oblikovanje novega modela kompetenc, ki ga je leta 1992 predlagala Sembill (Weinert, 1999). Sembill je razlikoval med objektivnimi kompetencami, ki so po njegovem tiste, ki jih je možno psihometrično zaobjeti s pomočjo vprašalnikov in različnimi lestvicami, in subjektivnimi kompetencami, kjer gre za osebni občutek kompetentnosti, ki pa je metrično precej izmuzljiv. Subjektivne kompetence se v tem modelu delijo v tri podkategorije:

1. Hevristične kompetence (posplošena pričakovanja, kaj mora posameznik obvladati, da lahko pove, da obvlada neko kompetenco)

2. Epistemološke kompetence (prepričanje in samozavest, da posameznik obvlada določeno kompetenco)
3. Aktualizirane kompetence (trenutna subjektivna ocena posameznika, da obvlada določene kompetence v konkretnem vsakdanjem kontekstu učenja).

### **Akcijske kompetence**

Ključni kriterij za izbiro akcijskih kompetenc je sklop nujnih kognitivnih, motivacijskih in socialnih potencialov, ki jih posameznik mora posedovati za uspešno učenje in posledično uspešno delovanje v sodobni družbi. O modelu akcijskih kompetenc se pogosto razpravlja v razvoju poklicne kariere, institucionalnem razvoju in razvoju socialnih skupin. Najpogostejše komponente v akcijskem modelu so:

1. Kompetence reševanja problemov
2. Kritično mišljenje
3. Specifično poklicno znanje
4. Realistična in na pozitivnih občutkih zasnovana samopodoba
5. Socialne kompetence.

Modeli akcijskih kompetenc so zelo široki in v osnovi združujejo intelektualne sposobnosti, specifično znanje, kognitivne sposobnosti, strategije mišljenja, motivacijske dejavnike, osebne vrednotne sisteme in obnašanje v kompleksen sistem. V tem modelu je pojem kompetence razširjen na celotno polje delovanja posameznika in tako kompetence umešča v medosebni »medprostor«; kompetenca se ne izvaja in nadgrajuje v posamezniku, ampak v interakciji (Bordieu). Prav tako je kompetenca bolj tesno vezana na prevzemanje vlog, kot jih je v svoji paradigmi simboličnega interakcionizma razvil Goffman. Implikacije takšne relativizacije, predvsem pa odmik od psihološke monopolizacije koncepta kompetenc, ima za izobraževanje velike posledice:

1. Ni nujno, da vsi člani skupnosti posedujejo vse kompetence hkrati, da bi bila institucija kot celotna kompetenčno učinkovita.
2. Razvoj kompetenc se preusmeri iz posameznika na institucijo oziroma socialno skupnost.
3. Vznik kolektivnih kompetenc, ki jih je mogoče negovati in nadgrajevati s pomočjo ustreznih vodstvenih sposobnosti.

### **Ključne kompetence**

Osnovne opredelitve ključnih kompetenc smo že podali. Ostajata dva vsaj dva poglobljena razloga za opredelitev, kaj in katere so temeljne zmožnosti, ki jih morajo razviti odrasli. Prvi razlog lahko utemeljimo z domnevo, da so zmožnosti, ki jih pridobimo v šoli in v poklicnem okolju, naučene in uporabljene v specifičnem kontekstu, drugi pa, da večina dejavnosti v življenju poteka v različnih osebnih, družbenih in poklicnih okoliščinah. To je raziskovanje kompetenc vodilo v smer iskanja od konteksta in od poklica neodvisnih (ključnih) kompetenc, ki jih je možno uporabljati v različnih kontekstih, institucijah.

Opredelitev takšnih ključnih kompetenc v sodobni družbi je vse prej kot enostavno početje; Weinert (v Svetlik, 2006, 9) recimo navaja, da se v pregledu nemške literatura na temo poklicnega izobraževanja pojavi kar 650 različnih predlogov ključnih kompetenc, ki naj bi bile od konteksta neodvisne. Številka 650 utrjuje domnevo, da gre pri ključnih kompetencah za arbitrarno določeno shemo kompetenc, za katere se zdi, da so pomembne za življenjsko uspešnost. Takšna raznolikost »ključnih« kompetenc pa otežuje tudi implementacijo ključnih

kompetenc v pedagoški in andragoški sistem. Weinert (1999, 12) izpostavlja tri težave, ki so pri tem najbolj pereče:

1. Bolj splošne opredelitve so, manj učinkovite so pri reševanju zastavljenih problemov v izobraževanju.
2. Ključne kompetence so smiselne in uporabne samo, če so udejanjene v konkretnem kontekstu delovanja.
3. Zastavlja se vprašanje, ali se je ključne kompetence mogoče naučiti skozi predviden izobraževalni program (Weinert, 1999, 12). Klasičen primer je kompetenca kritičnega mišljenja, kjer znanstvena dokazljivost razvoja ključne kompetence kritičnega mišljenja še vedno vprašljiva (prav tam).

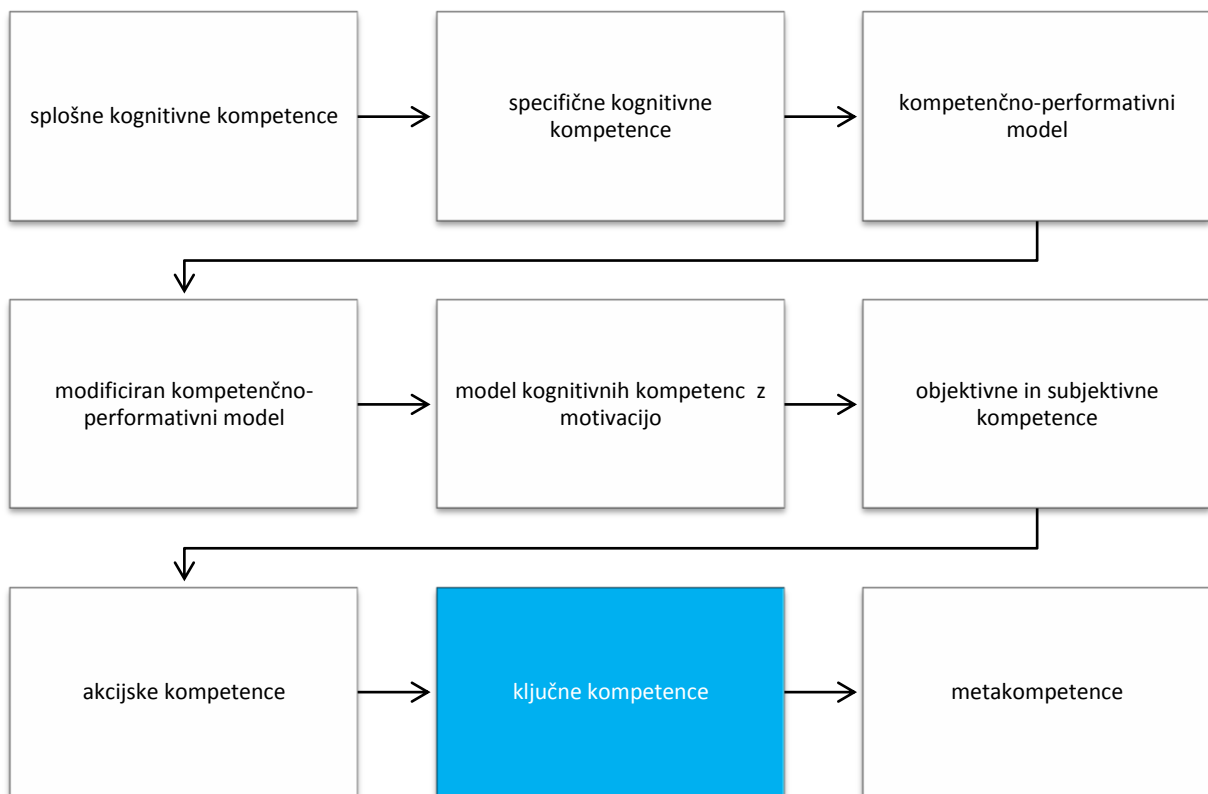
Ne glede na vse dileme s ključnimi kompetencami pa Weinert kot ključne opredeli naslednje kompetence: pisno in ustno sporazumevanje v materinem in tujem jeziku (obvladovanje vsaj enega tujega jezika), matematično znanje, branje za hitro pridobivanje in pravilno uporabo obdelave pisnih informacij, medijske kompetence, samostojne strategije učenja, socialne kompetence, kritičnost in samokritičnost.

### **Meta-kompetence**

Meta-kompetence prav tako ni nov pojem. V preteklosti se je kot sinonim za podobne sposobnosti uporabljala meta-kognicija, meta-pozicija ali celo meta-inteligenca. Tudi v filozofski tradiciji je dvojna pozicija, v kateri se nahaja posameznik, zaznana v različnih tradicijah. Spinoza je denimo oblikoval rek, »...vedeti nekaj pomeni tudi vedeti, da vemo nekaj« (Weinert, 1999, 12). V filozofsko antropologijo je podoben koncept uvedel Helmut Plessner, ko govori o »ekscentrični pozicionalnosti«, ki pomeni, da človek je in se hkrati zaveda, da je. V kognitivni psihologiji je ta distinkcija izražena v razliki med zavedanjem in samozavedanjem. Skratka, uvedba meta-kompetenčnih modelov nas ne preseneča preveč, saj je ta distinkcija med biti sposoben in zavedati se svoje sposobnosti, prisotna že v drugih pojasnjevalnih modelih.

Weinert posebej poudari, da je potrebno koncept modela meta-kompetence in model ključnih kompetenc ločiti zaradi praktičnih in teoretičnih razlogov. Ljudje se načeloma zavedajo, na katerih področjih so sposobni in kje niso sposobni, tako da jim je potencial za meta-kompetentnost dodano. Raznovrstnost in številčnost meta-kognitivnih kompetenc in njihova povezanost z drugimi dejavniki ključno vpliva na uspešnost oziroma neuspešnost izobraževalnih programov. Ilustrativen primer je kompetenca učenje učenja (zmožnost samostojnega učenja) in že omenjen razvoj kritičnega učenja.

Prikaz 6: Stopenjski razvoj različnih modelov kompetenc (Weinert, 1999)



Vir: Weinert, 1999

## Alternativne opredelitve ključnih kompetenc

Oprelitev, katere so ključne kompetence v sodobni družbi znanja, so zelo različne. Omenjen je bil že model osmih ključnih kompetenc, ki zaobjema pisno in ustno sporazumevanje v materinem in tujem jeziku (obvladovanje vsaj enega tujega jezika), matematično znanje, branje za hitro pridobivanje in pravilno uporabo obdelave pisnih informacij, medijske kompetence, samostojne strategije učenja, socialne kompetence, kritičnost in samokritičnost. Opredelitve ključnih kompetenc ni novo, a v zadnjem času so ključne kompetence pridobile na popularnosti, vsaj v državah OECD-ja (Rychen, 2003, 64).

Oprelitev ključnih kompetenc znotraj normativno filozofskega (človeška narava) ali družbeno kritičnega (kakovost življenja) polja, pa se izluščijo druge temeljne zmožnosti, ki jih je opredelila Canto Sperber. Novost njenih opredelitev se nahaja v večjem poudarku konativnih procesov (čustvenih in motivacijskih dejavnikov) in kritičnemu pristopu do redukcionističnega, na kogniciji utemeljenega modela ključnih kompetenc. Tako Canto Sperberjeva opredeljuje 5 ključnih kompetenc, ki so po njeni oceni potrebne za kakovostno življenje in so povezane z zahtevami sodobne družbe kot so timsko delo, praktična kognicija in obvladovanje računalnika. Vsako od teh kompetenc sestavljajo različne pod-kompetence (posamezna kompetenca je lahko sestavljena iz ene, več ali vseh petih temeljnih zmožnosti). Pet ključnih kompetenc za kakovostno življenje (Canto Sperber in Dupuy v Rychen in Salganik, 2001, 78) je:

1. Kompetence za obvladovanje kompleksnosti
2. Kompetence dojemanja
3. Normativne kompetence
4. Kooperativne kompetence

## 5. Narativne kompetence

Avtorica trdi, da nobena od teh kompetenc ni pogojena z visoko ravnijo inteligenčnega kvocienta, niti z visoko ravnijo izobrazbe. Kompetence določa tako imenovana praktična inteligenca, ki jo opredeljuje kot zmožnost posameznika, ki se odloči za drugačno pot, če mu ta omogoča, da hitreje doseže svoj cilj, da odkloni dobro priložnost zato, da bo lahko izkoristil boljšo pozneje, ali kot avtorica povzame filozofa Leibniza, da zna »stopiti korak nazaj, da bi lahko skočili dlje« (Canto Sperber in Dupuy v Rychen in Saldanik, 2001, 83).

Klemp Jr. (v Raven in Stephenson, 2001, 136) omenja, da se večina modelov ključnih kompetenc nahaja – podobno kot koncepti kompetenc na splošno – na kontinuumu med pristopi, ki se osredotočajo na posameznika in na pristop, ki se osredotočajo na kontekst, v katerem deluje posameznik. Weinertov model ključnih kompetenc se tako denimo nahaja bližje opredelitvam kompetenc na ravni posameznika, po drugi strani se filozofski pristop Canto-Sperberjeve in Dupuy-a (v Rychen, 2001, 67 – 93) nahaja bližje opredelitvam, ki se osredotočajo na družbeni kontekst delovanja posameznika. Premik od posameznika h kontekstu ima seveda svoje pozitivne in negativne strani. Vključevanje konteksta je usklajeno s sodobnejšo opredelitvijo kompetence kot kompleksa, ki vsebuje tudi družbene razsežnosti. Po drugi strani pa premik v smer družbenega konteksta nujno pomeni tudi omejene možnosti preverjanja učinkovitosti, zajema in spremljanja razvoja kompetenc. Dodatna družbena razsežnost namreč upošteva nove dejavnike, ki jih je težko nadzorovano zaobjeti in obtežiti.

Prikaz 7: Alternativno razumevanje ključnih kompetenc (Canto Sperber, 2001)



### 5 ključnih kompetenc (Canto Sperberg)

Vir: prikaz je oblikovan na osnovi besedila Canto Sperberg, 2001, 67 – 93.

## Opredelitev ključnih kompetenc v evropskih dokumentih

Pri iskanju odgovorov na poglavitno vprašanje »katere temeljne zmožnosti – poleg branja, pisanja in računanja – so nujne za posameznike, da bi uspešno živeli, in za družbo, da bi se soočila z izzivi sedanjosti in prihodnosti?« so v podlagah za evropske dokumente izhajali iz soglasja o univerzalnih vrednotah in splošni ravni ter iz osebnih in družbenih ciljev. Dokument projekta DeSeCo tako med univerzalne vrednote, ki v projektu predstavljajo osnovo za razvoj ključnih kompetenc (DeSeCo, 2005, 7) uvršča spoštovanje človekovih pravic, trajnostni razvoj (tako ekonomski, socialni kot okoljski) ter demokratične procese in vizijo sveta.

Na podlagi teh izhodišč so bile v dokumentih DeSeCo predlagane tri nadpomenke osmih ključnih kompetenc, ki so bistvene za osebno, družbeno in ekonomsko blaginjo (DeSeCo, Summary report, 10 - 16) :

1. Interaktivna uporaba orodij
2. Vzajemno delovanje v heterogenih skupinah in
3. Avtonomno delovanje

### Interaktivna uporaba orodij

Ta sklop odgovarja na tehnološko spremenjene družbene in profesionalne potrebe globalne ekonomije in informacijske družbe, ki zahtevajo obvladovanje socio-kulturnih orodij (jezik in informacij) in fizičnih orodij (računalnik). Seveda to ne pomeni samo tehnične spretnosti, ampak prepoznavanje samega orodja in ozaveščanje, kako ta tehnologija spreminja odnos s svetom. Potrebe, ki jih pokriva ta kategorija so zmožnosti spremljanja novih tehnologij, prilagajanje orodij lastnim potrebam in vodenje aktivnega dialoga s svetom. Temeljne zmožnosti, ki pripadajo tej kategoriji so: zmožnost uporabe jezika, zmožnost interaktivne uporabe znanja in zmožnost interaktivne uporabe tehnologij.

### Vzajemno delovanje v heterogenih skupinah

Vzajemno delovanje v heterogenih skupinah je druga kategorija ključnih kompetenc, ki je še posebno pomembna v pluralnih, večkulturnih družbah. Posameznik pridobi kompetence, kako se pridruži in deluje v skupinah v skladu z družbenimi pravili, v katerih so ljudje iz različnih okoljih. Potrebe, ki jih zajema ta kategorija ključnih kompetenc je ravnanje z raznolikostjo, empatija in negovanje socialnega kapitala. V to kategorijo so umeščene tri ključne kompetence: zmožnost povezovanja z drugimi, zmožnost za sodelovanje ter zmožnost ravnanja s konflikti in reševanje konfliktov.

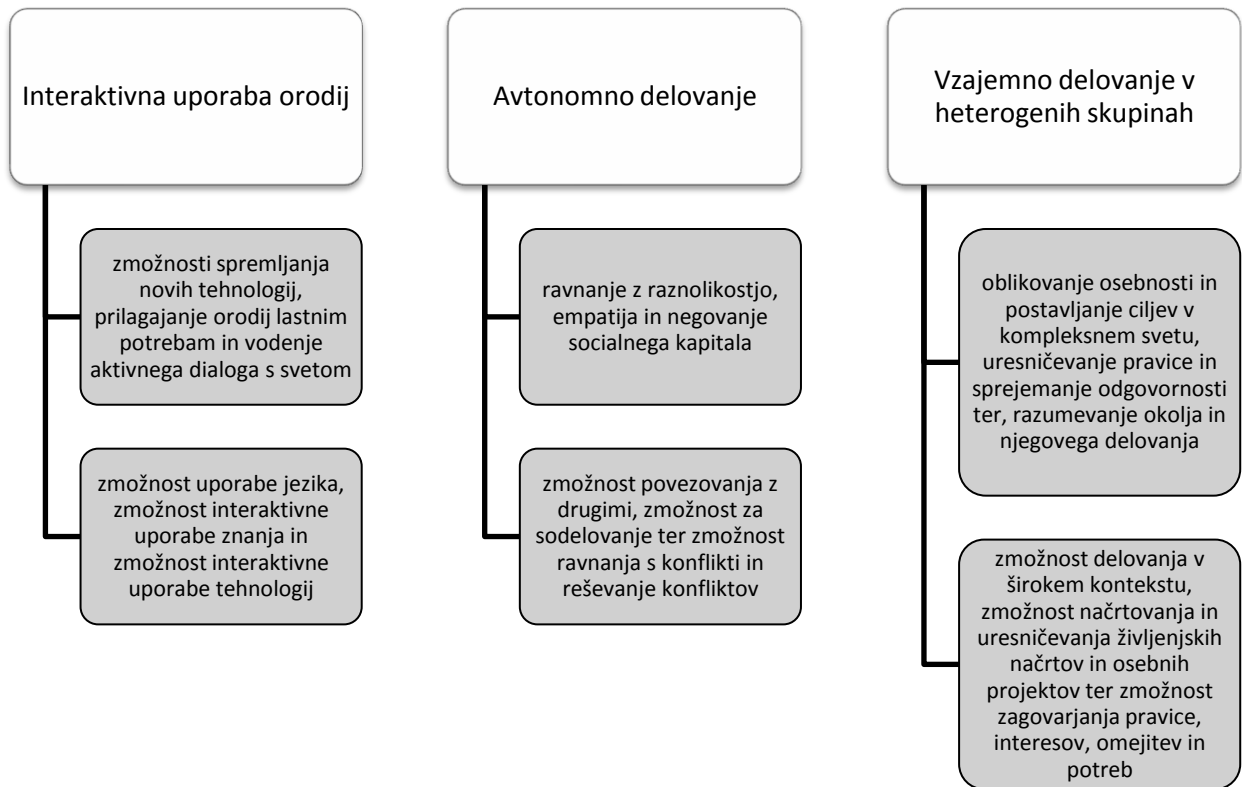
### Avtonomno delovanje

Gre za kategorijo kompetenc, ki omogoča posameznikov nadzor v vsakdanjem in delovnem okolju. Ta kategorija zahteva usmeritev v prihodnost in zavedanje o lastnih socialnih vlogah. Predpostavlja zdravo samopodobo (realno predstavo o samem sebi) in zmožnost prevesti potrebe in želje v odločitev, izbiro in dejanje. Potrebe, ki jih pokriva ta kategorija ključnih kompetenc so oblikovanje osebnosti in postavljanje ciljev v kompleksnem svetu, uresničevanje pravice in sprejemanje odgovornosti ter razumevanje okolja in njegovega delovanja. Kategorija vsebuje tri ključne kompetence: zmožnost delovanja v širokem kontekstu, zmožnost načrtovanja in uresničevanja življenjskih načrtov in osebnih projektov ter zmožnost zagovarjanja pravice, interesov, omejitev in potreb<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Podrobnejše pojasnitve potreb glej DeSeCo, 2005 in Drogenik (2011).

Prikaz 7: Tri nadpomenke ključnih kompetenc s pripadajočimi potrebami



Vir: DeSeCo (2005, 5)



# Sistemski okvir

## Temeljni pojmi

Sistemsko razumevanje, regulacijo in spremljanje (ključnih) kompetenc urejajo različna kvalifikacijska ogrodja. V nadaljevanju si pogledjmo najprej temeljne koncepte, brez katerih ni mogoče razumeti kvalifikacijska ogrodja, ki usmerjajo implementacije kompetenc v izobraževalno prakso.

Kvalifikacije na splošno so različna orodja za organizirano in sistematično obravnavo podatkov. Podatke razvrščamo v skupine po podrobnosti in razlikah, ob tem pa uporabljamo namenu prilagojene kriterije razvrščanja. Kadar je klasifikacija v splošni uporabi, se imenuje standardizirana klasifikacija. Primarno se takšne klasifikacije uporabljajo v statistične namene, širše pa kot instrument kompleksnih pojavov s katerimi se poskuša objektivizirati izmenjava informacij med različnimi družbenimi subjekti. Poznamo dve vrsti klasifikacij; prva je enostavna (en kriterij razvrščanja), druga je prekržana (več kriterijev). Primer druge je denimo KLASIUS, ki združuje izobraževalne programe, pričevala, diplome in kvalifikacije po ravneh in vrstah.

Z ožjim pojmom kvalifikacije označujemo določen niz standardov znanja ali učnih enot, ki jih je izpolnjevalcu mogoče formalno priznati in jih certificirati. Lahko je kvalifikacija sicer tudi posamezen modul ali druga učna enota, če se v praksi ugotovi, da jo je smiselno priznati. Večinoma pa pomeni dokončanje javno veljavnih programov in pridobitev certifikata, ki nosilcu priznava usposobljenost za določeno poklicno vlogo.

S konceptom kvalifikacijskega ogrodja mislimo na ogrodje, ki služi za kategoriziranje kvalifikacij po določenih merilih stopenj zahtevnosti naučenega oziroma doseženega izobraževanja, izpopolnjevanja, usposabljanja in razvijanja kompetentnosti z izkušenskim učenjem na delu. Ta merila oziroma so lahko zajeti v kvalifikacijskih opisnikih ali eksplicitna v obliki opisov stopenj. Kvalifikacijska ogrodja so lahko vseobsegajoča (pokrivajo celotno izobraževanje) ali se nanašajo samo na določeno vrsto izobraževanja (denimo izobraževanje in usposabljanje za odrasle). Glavni kriterij, kdaj lahko poimenujemo kakšno ogrodje kvalifikacijsko ogrodje je z določenimi merili definirane stopnje in predviden način uvrščanja kvalifikacij na te stopnji.

Kvalifikacijski sistem ni sopomenka kvalifikacijskega ogrodja. Kvalifikacijski sistem je širši koncept in vključuje vse vidike aktivnosti na nacionalni ravni, ki vodijo do priznavanja rezultatov učenja: načine in postopke pripravljavanja in uveljavljanja kvalifikacij, institucionalne dogovore, akreditacijske postopke. Ogradje kvalifikacij je v tem primeru torej samo en od elementov kompleksnega kvalifikacijskega sistema.

Tudi med kvalifikacijskim ogrođjem in kvalifikacijo ni enačaja. V osnovi kvalifikacijskega ogrođja je prav tako sicer kategorizacija, ki je na nek način klasifikacija spričeval, diplom in kvalifikacij, ki se opravlja po v naprej določenih kriterijih. Vendar je razlika v skrbništvu: standardne klasifikacije (kvalifikacije v širšem smislu) so v rokah institucij za razvoj, vzdrževanje, razlago in uporabi kvalifikacij. Kvalifikacijsko orodje je v ogrođje je v domeni institucij za strokovni razvoj in razlago pojava kvalifikacij. Prve so kar se da objektivizirane in časovno konsistentne, druge pa odprte za nenehno spreminjanje in vnašanje novosti.

Poenostavljeno rečeno naj bi kvalifikacijska ogrođja spodbujala razvoj kvalifikacij, medtem ko standardna klasifikacija zgolj popisuje pojave in omogoča statistično raziskovanje povezano s to spremenljivko; na primer analiziranje izobrazbene strukture prebivalstva (Slovensko ogrođje kvalifikacij, 2011)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Za podrobnejše razlage ključnih pojmov glej prilogo dokumenta: Slovensko ogrođje kvalifikacij (2011).

## Evropski prostor

### Primeri kvalifikacijskih ogrodij

V nadaljevanju se bomo večinoma uprli na pregledni članek Tatjane Plevnik z naslovom »Kvalifikacijska ogrodja«, v katerem je izčrpno predstavljen kontekst oblikovanja evropskega in slovenskega ogrodja.

V nekaterih državah je kvalifikacijsko ogrodje hrbtenica, ki povezuje izobraževanje na eni strani in usposabljanje ter oblike neformalnega učenja na drugi strani v enoten sistem. Kvalifikacijsko ogrodje je utemeljeno na javno priznanih standardnih usposabljanja, vsakršno pridobivanje znanja in spretnosti je kreditno ovrednoteno in povezano v skupen sistem.

#### *Primer anglofonskih<sup>9</sup> držav*

Anglofonske države (Združeno kraljestvo:Anglija in Škotska, Irska, Nova Zelandija, Avstralija) uporabljajo kvalifikacijska ogrodja od osemdesetih dalje. Njihova ogrodja imajo nekatere posebnosti, med katerimi je najpomembnejša ta, da je razvrščanje kvalifikacij neodvisno od institucij, ki izvajajo izobraževalne programe določenih vrst in stopenj. Kvalifikacije so 'javno dobro' (se podeljujejo v javnem sistemu) in niso "lastnina" izobraževalnih institucij (jih ne izdajajo izobraževalne institucije). Druge značilnosti anglofonskih ogrodij so še:

- enoten stopenjski sistem za vse kvalifikacije
- kvalifikacije so utemeljene na standardih znanja oziroma učnih izidih<sup>4</sup>
- kvalifikacije se pridobijo po opravljenih modulih/enotah učenja (ne nujno celotnih programih)
- za ocenjevanje znanja in spretnosti se uporabljajo eksplicitni vnaprej določeni objektivni kriteriji (ne subjektivni učiteljevi)
- uveljavljen je nacionalni prenosno-nabirni kreditni sistem ovrednotenja izobraževanja
- enotni opisi kvalifikacij
- enoten sistem razvrščanja predmetov/ vsebin znanja in poklicnih področij.

#### *Primer regionalnih kvalifikacijskih ogrodij*

Lep primer regionalnega kvalifikacijskega ogrodja je recimo južnoafriško ogrodje, ki kaže, da se je mogoče tudi med državami določene regije dogovoriti za primerljivost kvalifikacij, medsebojno priznavanje, prenosljivost kreditov, skupne standarde, sisteme vrednotenja in akreditacije ter celo poenotiti pogoje za vpis v visoko šolstvo. Tudi kvalifikacijska ogrodja republik bivše države Jugoslavije so bila na nek način primer regionalnega kvalifikacijskega ogrodja.

#### *Evropsko kvalifikacijsko ogrodje*

Za Evropsko kvalifikacijsko ogrodje (EQF) so se članice odločile leta 2005. Evropski kvalifikacijsko ogrodje naj bi združilo vse vidike političnih procesov: lisonskega (2000), kopenhškega (2002) in bolonjskega (1999). Potreba po takšnem primerjalnem Evropskem kvalifikacijskem ogrodju je nastala zaradi dejstva, ker imajo različne države že dokaj uveljavljene podobne sisteme, vendar je bilo medsebojno priznavanje in mobilnost delovne sile znotraj EU onemogočena. Za razliko od prej omenjenih regionalnih kvalifikacijskih ogrodij, ki skušajo poenotiti prostor, Evropsko kvalifikacijsko ogrodje skuša primerjati (in ob tem upoštevati nacionalne specifikke) sisteme med sabo. Predstavlja torej neke vrste »metaogrodje« različnih kvalifikacijskih podsistemov.

---

<sup>9</sup> Pojem je povzet po Plevnik (2010).

## **Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v praksi**

Da bi bila mobilnost in priznavanje poklicne usposobljenosti v EU kar se da transparentno in tekoče, EQF ne samo ne posega v reguliranje specifičnih nacionalnih situacij, ampak celo spodbuja nastajanje poklicno specifičnih nacionalnih ogrodij. EQF je razdeljen v ravni, od osnovnošolskega do doktorskega; te ravni so neodvisne od izobraževanja ali oblike učenja.

Kompetence se v Evropski kvalifikacijski sistem umeščajo kot ena izmed razsežnosti opisnikov<sup>10</sup>, s katerimi se kategorizirajo ravni učnih izidov. Poleg kompetenc (kognitivne, funkcionalne in socialne) se v opisnikih pojavljajo še znanja in spretnosti. Kar je posebej pomembno je priporočilo, da ne obstaja splošen ali samo en veljaven način uporabe opisnikov.

Ogrodje niso kompetence! Določen učni izid kot je uspešno opravljena matura (5 predmetov) lahko recimo predstavlja doseženo znanje, spretnosti in socialne kompetenc pa ta učni izid ne meri, zato jih tudi ne predstavlja. To je ključna razlika. Akademske kvalifikacije predstavljajo več znanja, poklicne kvalifikacije pa več spretnosti in kompetenc. Vsaka raven sicer predpostavlja vključenost nižjih ravni Evropskega kvalifikacijskega ogrodja, razmerja med specifičnimi spretnostmi pa so lahko v različnih razmerjih. V dokumentih opredelitve EQF je zapisano, da se ne pričakuje popolno ujemanje nacionalnih kvalifikacij z določeno ravni, prav tako se ne pričakuje, da bodo v vseh nacionalnih kvalifikacijah oziroma učnih izidih prisotne vse tre razsežnosti opisnikov.

Ključnih kompetenc v Evropskem kvalifikacijskem ogrodju ni, saj se predpostavlja, da so implicitno vgrajene v razsežnost znanja (informacijsko-komunikacijska tehnologija) ali etična kompetenca v socialni dimenziji.

Poglejmo še omejitve Evropskega kvalifikacijskega ogrodja. Ta nima pravne moči, uporablja se prostovoljno in ne nadomešča nacionalnih ogrodij (nima neposrednega vpliva na funkcije kvalifikacijskih sistemov<sup>11</sup>). Prav tako se ne uporablja kot določujoč vir informacij v postopkih priznavanja poklicev. Predvideno je bilo, da države članice EU v letu 2010 svojim spričevalom, diplomam in drugim listinam o usposobljenosti najdejo ustrezne ekvivalente ravnem Evropskega kvalifikacijskega ogrodja.

## **Evropsko kvalifikacijsko ogrodje v kontekstu drugih mednarodnih klasifikacij**

Kvalifikacije so na eni strani povezane z izobraževalno sfero, po drugi strani so povezane s poklicno sfero. To razmerje ostaja nedorečeno, saj se še naprej razvija. Obe lestvici uporabljata ločeni lestvici razvrščanja. Poklici se razvrščajo po mednarodni klasifikaciji poklicev v ISCO-08, izobraževalni programi pa po mednarodni klasifikaciji v ISCED-97 (pripravlja se ISCED-2011). Te povezave med EQF in ISCED ter EQF in ISCO so zelo ohlapne, kljub temu predstavlja opisan okvir možnost združevanja izobraževalnih in poklicnih taksonomij (Evropska komisija: Pojasnilo k EQF, 2008).

Tesnejša je povezava med EQF in ogrodjem kvalifikacij evropskega visokošolskega prostora. Obe ogrodji se v zgornjem delu prekrivata, razlike so predvsem konceptualne: cilj visokošolskega ogrodja je harmonizacija tricikličnega študija v vseh evropskih visokošolskih sistemih v vseh evropskih visokošolskih sistemih, EQF pa samo prevajalnih med različnimi kvalifikacijskimi ogrodji.

---

<sup>10</sup> V predlogu Slovenskega ogrodja kvalifikacij (2010) je kompetenca le ena izmed komponent opisnikov. Opisnik sestavljata še komponenti znanja in spretnosti.

<sup>11</sup> Kot je recimo regulacija poklicev, področne zakonodaje, plačna pogajanja, zagotavljanje kakovosti in podobno.

V okviru strategije »New Skills for new jobs« je Evropska komisija predlagala posebne taksonomije (oziroma standardizacijo terminologije in jezika) s katero bi lahko povezala znanje/spretnosti/osebne in socialne kompetence s poklici. Ta pobuda se imenuje ESCO (European Skills, Competences and Occupations taxonomy). Razlogov za to pobudo je seveda več, najpomembnejši razlog pa je neoperabilnost tako ISCED kot ISCO klasifikacije. Evropska komisija si predstavlja, da bi z ESCO jezikom lahko lažje upravljali področje ponudbe in povpraševanja, tako na evropski kot nacionalnih, lokalnih, sektorskih in področnih ravneh. Konkretno to pomeni, da bi se študenti lažje odločali za študij, iskalci zaposlitve bi vedeli, kje iskati delo in za katere posle so usposobljeni, izvajalci izobraževanja pa bi vedeli, katero znanje in spretnost išče trg dela.

Tako imenovana mednarodna harmonizacija klasifikacij v Evropski uniji se je začela z mednarodno trgovino leta 1970, kjer je najprej nastala potreba po mednarodni primerljivosti in enotnem jeziku sporazumevanja. Kasneje so ta trend harmonizacije spodbudili integracijski, predvsem pa globalizacijski tokovi in procesi. Vrh je dosegel Evropski statistični urad Eurostat, ko je konec osemdesetih sprejel umestitev za harmonizacijo klasifikacij, pomembnih za uveljavitev enotnega trga v Evropski uniji. Zgodovinsko so sicer kvalifikacije, ogrodja, lestvice in podobna orodja bila v domeni države in so odražala institucionalne in politične značilnosti sistema v državi. Tudi danes države ohranjajo nacionalna orodja, ki bodisi harmonizirajo z mednarodnimi ali pa oblikujejo vzporedna orodja, tako imenovane prevajalnike. Tako v primeru harmonizacije kot prevajalnikov morajo države upoštevati mednarodne metodološke standarde in mednarodno sprejete kriterije razvrščanja.

## Slovenski prostor

### Izhodišča

Slovenski prostor ima že izkušnje z uporabo taksonomskih orodij. V bivši Jugoslaviji je obstajal podpisan dogovor o upoštevanju 8-stopenjske lestvice za razvrščanje poklicev po zahtevnosti dela, znanja, spretnosti in zmožnosti za njihovo opravljanje ter merila razvrščanje izobrazb, potrebnih za opravljanje poklicev.

Kaj so ti opisi oziroma opisniki takrat pomenili? Bili so pravzaprav opisi zahtevnosti ciljev in izobraževalnih ciljev in vsebin družbeno potrjenih izobraževalnih programov, Zahtevnost dela je bila potrjena z opisom delovnih funkcij. Določenemu sklopu delovnih funkcij je bila pripisana izobrazba oziroma usposobljenost, ki se je zahtevala za njihovo opravljanje. Ključna značilnost tega ogrodja je bila, da so se izobraževalni programi podrejali zahtevam dela. Bil je torej vzpostavljen nekakšen enačaj med poklici in izobrazbo. V tem konceptu sta bila tako poklic kot izobrazba razumljena kot lastnosti posameznika, tako da je bilo dejstvo, da se posameznik z določeno izobrazbo zaposlujejo v različnih poklicih, je bilo zanemarjeno. Lahko vidimo, da so bili širši kulturni, humanistični in socialni cilj pridobivanja znanja – z izjemo vzgoje za samoupravljanje – potisnjeni v ozadje.

Na teh temeljih je v Sloveniji obstajalo ogrodje do leta 1990. V skladu z zgoraj navedenimi izhodišči se je v praksi uveljavila 8-stopenjska lestvica. V javni upravi se je sicer uveljavila 9-stopenjska lestvica zaradi česa so kasneje nastale potrebe po ločevanju med specializacijami, magisterijem in doktoratom<sup>12</sup>.

Kvalifikacije se torej povezujejo z izobraževalno sfero na eni strani in poklicno sfero na drugi strani, a med njimi ni enoznačnega enačaja. Tudi v Sloveniji se poklici razvrščajo po že omenjeni

---

<sup>12</sup> Specializacije se namreč sprva po Zakonu po usmerjenem izobraževanju niso opredeljevale kot programi za pridobitev izobrazbe.

klasifikaciji poklicev ISCO-08 in po nacionalni SKP-08 klasifikaciji poklicev (Statistični urad, 21.11.2011). Izobraževalni programi se razvrščajo po mednarodni klasifikaciji v ISCED-97 (v oblikovanju je sicer ISCED-2011) in po nacionalnem klasifikacijskem sistemu KLASIUS-06, ki ne vključuje samo programov, ampak tudi izide, ki so rezultat formalnega izobraževanja in certifikatnega sistema. Namen Slovenskega ogrodja kvalifikacij je torej v prvi vrsti povezovanje SKP-08 in KLASIUS-06. Poleg tega je KLASIUS-06 prvenstveno orodje, namenjeno primarno statistični uporabi in njegova hierarhija učnih izidov ne odraža trenutno različnih konfliktnih družbenih percepcij na ravni izobrazbe v Sloveniji<sup>13</sup>.

### **Slovensko ogrodje kvalifikacij**

Predlog slovenskega ogrodja kvalifikacij je bil konceptualno zasnovan z namenom, da poveže in uskladi slovenske podsisteme kvalifikacij in izboljša preglednost, dostopnost, napredek in kakovost kvalifikacij glede na trg dela in civilno družbo (Izhodišča za ekspertno skupino, 2010, 1). Usklajen je z vsemi ključnimi izhodišči EQF, predvsem z dejstvo, da upošteva nacionalne značilnosti slovenskega izobraževalnega in kvalifikacijskega sistema tako v smislu vzpostavitve števila ravni kot tudi osnovne logike stopnjevanja opisnikov. V ta okvir so vključene tudi nacionalne poklicne kvalifikacije – vidik, ki predstavlja dopolnitev formalizirane oblike usposabljanja in izobraževanja. Tako Slovensko ogrodje kvalifikacij (v nadaljevanju SOK) nudi izhodišče za reševanje problemov, povezanih s slabim sodelovanjem med sistemom poklicnega izobraževanja in certifikatnim sistemom ter ocenjevanjem in priznavanjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Cedefom, 2009, 79 – 80).

Razvoj nacionalnih ogrodij v zadnjih letih kaže, da se v Evropi razvijata dva temeljna tipa ogrodij: komunikacijski in reformni. Komunikacijska ogrodja gradijo na nacionalnih izobraževalnih programih in izobraževalnih ustanovah. Njihov namen je odraziti izobraževalni oziroma kvalifikacijski sistem v državi, zaznati razlike med izobrazbami in odnose med njimi. V osnovi ima bolj pasivno vlogo, kvalifikacije v različnih podsistemih pa so regulirane s področnimi zakoni.

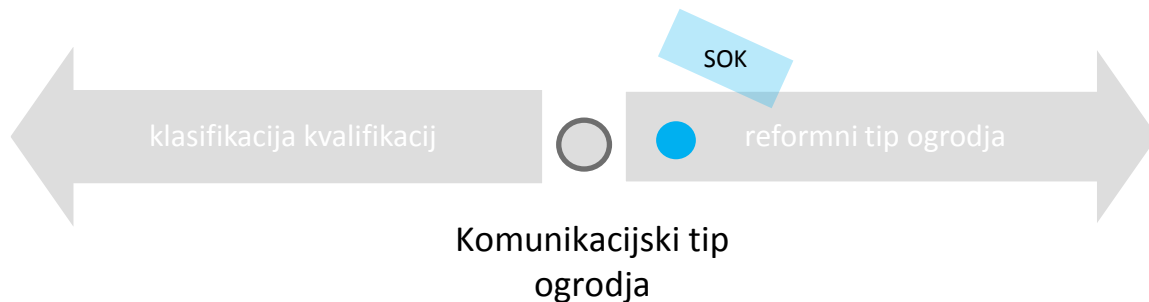
Kot že ime izdaja ima reformno ogrodje namen spremeniti kvalifikacijski sistem, torej postaviti nove odnose med izobrazbami in kvalifikacijami. To terja razrešitev vseh protislovij v sistemu (med vsemi deležniki, razvoj instrumentov, izvedbo in povečan nadzor). Jasno je, da je reformna oblika kvalifikacijskega ogrodja bolj radikalna in zahtevnejša, saj ima aktivno in regulativno vlogo.

Ko se ogrodja vpeljujejo v prakso, dejansko vsebujejo elemente obeh tipov kvalifikacijskih ogrodij, razlike pa so najbolj očitne v tem, kako so poudarjeni različni vidiki. Odnos med obema oblikama ogrodja si ni smiselno predstavljati kategorično (ali/ali), ampak kot številne možnosti na kontinuumu med komunikacijskim in reformnim tipom ogrodja. Radikalno točko komunikacijskega tipa kvalifikacijskega ogrodja predstavlja klasifikacija kvalifikacij, ogrodje torej to ni. Ogrodje je po Bjornavlodu (2010, 7 v dokumentu predlog SOK-a) »klasifikacija z vizijo«. Z njim torej vedno povežemo sistem; te povezovalne tendence v klasifikaciji ni.

---

<sup>13</sup> Podrobnejšo razlago nejasnosti med različnimi podsistemi glej dokument »Kvalifikacijska ogrodja«, str. 8 – 28.

## Prikaz 8: Kontinuum tipov kvalifikacijskih ogrodij



Vir: Prikaz oblikovan po dokumentu Slovensko ogrodje kvalifikacij, 2011, str.7.

Slovenski predlog ogrodja kvalifikacij upošteva dejstvo, da je izobraževalni sistem v Sloveniji primerjalno urejen in dobro razvit, zato je koncept predloga bližje komunikacijskemu tipu ogrodja, ki je utemeljeno na učnih rezultatih. Reformni potencial predloga SOK je posledično nekoliko manjši. Cedefop, ki je leta 2010 izdelal analizo obstoječih nacionalnih ogrodij v evropskem prostoru, je ugotovil, da se večina implementacij nahaja med komunikološkim in reformnim tipom; razlike so predvsem glede ravni zakonske regulacije in glede ohlapnosti (ang. loose) oziroma tesnosti (ang. tight) restriktivnosti.

Glavni kriterij razvrščanja izobrazb je KLASIUS in se v SOK umeščajo po tako imenovanem kriteriju popolnega ujemanja (ang. perfect fit). Struktura je postavljena v relaciji do kvalifikacijske strukture, ki ima trenutno osem ravni. Pri vzporejanju izobraževalnih in kvalifikacijskih ravni so se snovalci uprli na dosedanje prakso umeščanja poklicnih standardov v relaciji do programov poklicnega in strokovnega izobraževanja ter nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Ni se spregledalo niti ravni zahtevnosti učnih rezultatov (znanje, spretnosti in kompetence). V skladu z izhodišči KLASIUSA in Evropskega ogrodja kvalifikacij so bili upoštevali naslednji kriteriji:

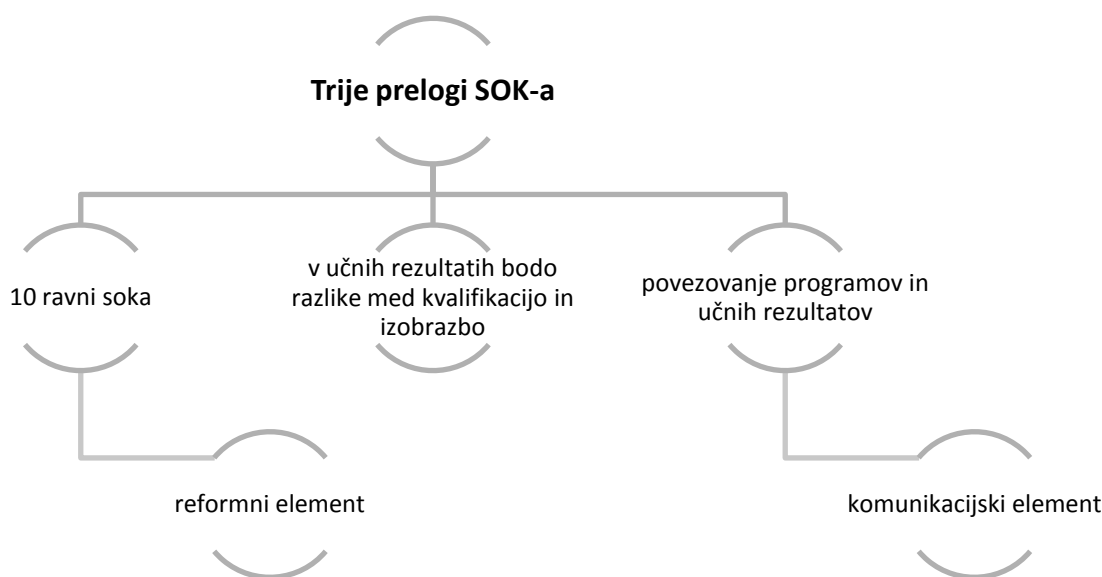
- zahtevnost in globina znanja in razumevanja
- stopnje potrebne podpore in poučevanja
- zahtevani stopnji vključenosti, samostojnosti in ustvarjalnosti
- obseg in zahtevnost uporabe (prakse)
- stopnja preglednosti in dinamike položajev

Iz teh kriterijev so snovalci predloga oblikovali tri ključne delovne predloge SOK-a. Ti predlogi so:

- Uporaba deset ravni Slovenskega kvalifikacijskega ogrodja, kar omogoča povezavo med izobraževalno in kvalifikacijsko strukturo. Takšna povezava omogoča lažje prepoznavanje kvalifikacij in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj, spretnosti in kompetenc (reformni element SOK-a).
- Vse ostale kvalifikacije se bodo umeščale v posamezne ravni, v učnih rezultatih ne bodo povsem enake kot tipične kvalifikacije in izobrazbe. Bistveno pri tem predlogu je ohranjanje razmeroma nizkega števila ravni, saj je to namen ogrodja; v obratnem primeru bi prepoznavanje in priznavanje postalo nepregledno.

- Slovensko kvalifikacijsko ogrodje v skladu s KLASIUS taksonomijo povezuje dva koncepta: koncept izobraževalnih aktivnosti oziroma programov (input) in koncept učnih rezultatov (output). Ta rešitev predstavlja komunikacijski tip ogrodja v SOK-u. Zaenkrat takšno povezavo predlagajo tuji strokovnjaki, ki zaznavajo nezaželene učinke ločevanja učnega rezultata od izobraževalnega rezultata. Kar pa še nujno ne pomeni, da prihodnja praksa ne bo prinesla alternativnih predlogov.

Prikaz 9: Struktura treh ključnih predlogov v Slovenskem ogrodju kvalifikacij



Vir: Prikaz je oblikovan na podlagi dokumenta Slovensko ogrodje kvalifikacij, 2011, str. 7

### Struktura opisnikov v Slovenskem ogrodju kvalifikacij

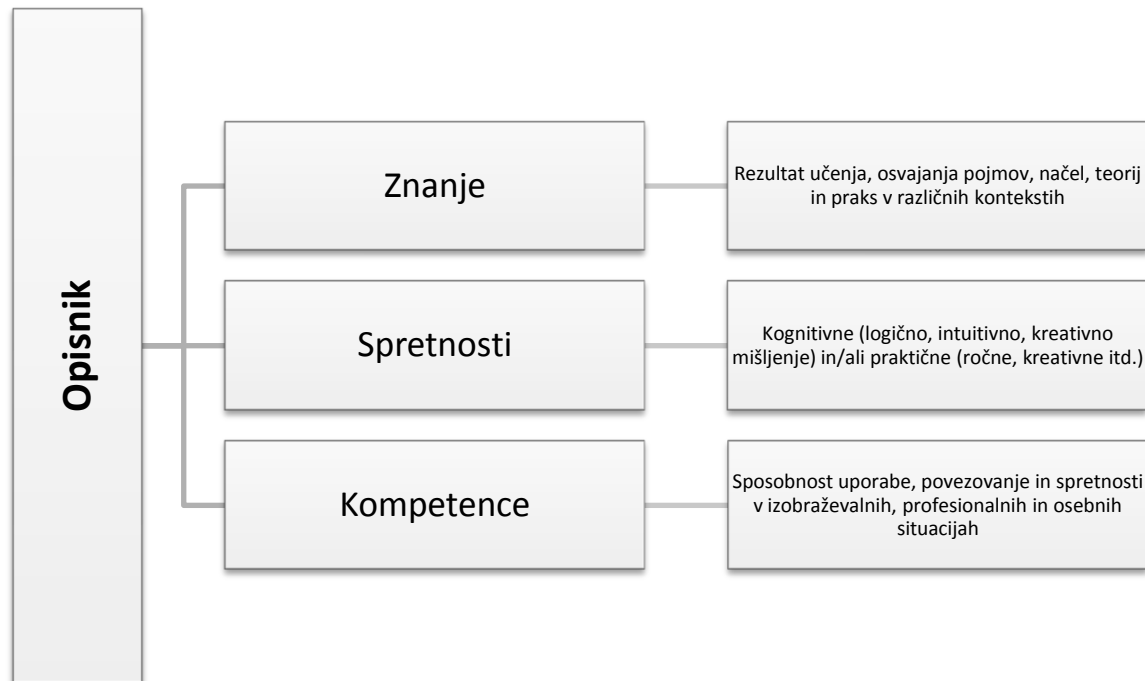
V predlogu SOK-a se kompetence pojavljajo v trodelni strukturi opisnikov za vsako raven posebej. Poleg kompetenc, ki predstavljajo eno od elementov opisnika, opisnik sestavlja še element znanja in element spretnosti. Vsaka izobrazba in kvalifikacija, ki se bo umeščala v ogrodje bo vsebovala vse tri elemente, kar pa ne pomeni, da bo vsak element imel enako težo.

Primer izobraževanja, kjer ima denimo znanje (naj)večjo težo je osnovnošolsko izobraževanje, zelo podobno je najverjetneje v srednješolskem gimnazijskem izobraževanju. Po drugi strani bodo poklicne kvalifikacije verjetno bolj poudarjale element kompetenc. Takšna vračunana fleksibilnost razširja možnosti, da se »zajame« vsa pestrost bogatih učnih rezultatov na posamezni ravni, pridobljenih v različnih okoljih in za različne namene.

Tudi tukaj velja načelo kumulativnosti: vsaka višja raven načeloma vsebuje vse tri elemente – torej znanja, zmožnosti in kompetence – na nižji ravni, kar pa avtomatično ne pomeni, da nižje ravni v Slovenskem kvalifikacijskem ogrodju ne smejo vsebovati nekaterih fragmentarnih elementov (deli znanja, deli spretnosti ali/in deli kompetenc) višjih ravni. Namen učnega procesa je prav priprava na višjo raven, kar pa ne gre brez vključevanja višjih elementov v učni

proces in ni naključje, da elemente višjih ravni namenoma umeščamo v vsebine na nižji ravni SOK-a. Razmerja različnih ravni učnih izhodov bodo bolj razvidna iz podrobne predstavitve različnih (Bloomova, Marzanova itd.) taksonomij učnih dosežkov v nadaljevanju.

Prikaz 10: Struktura opisnikov v SOK-u



Vir: Prikaz je oblikovan na podlagi dokumenta Slovenskega ogrodja kvalifikacij, 2011, 9.

### Konkretni primer opisnikov v SOK

Poglejmo nekaj konkretnih primerov opisnikov za štiri izbrane ravni iz predloga Slovenskega kvalifikacijskega ogrodja, ki se najbolj dotikajo izobraževanja odraslih iz ranljivih skupin: raven 1, raven 2, raven 3 in raven 4.

Če pogledamo kriterij kvalifikacije na drugi ravni, vidimo, da na ravni 2 tipičnih vstopnih pogojev ni, saj poteka izobraževanje kontinuirano v enoviti obvezni osnovni šoli. Trajanje izobraževanja je tri leta v devetletni osnovi šoli oziroma štiri leta v osemletni osnovi šoli. Tipična izobrazba, ki jo pridobi nekdo, ki konča drugo stopnjo, je osnovnošolska izobrazba, prehod iz tovrstnega izobraževanja pa je možen v nižje poklicno, srednje poklicno, strokovno in splošno srednješolsko izobraževanje (v SOK-u stopnje od 3 do 5). Opisniki ravni Slovenskega kvalifikacijskega ogrodja pravijo, da je na tej ravni potrebno temeljno splošno in uporabno znanje, ki obsega razumevanje glavnih družbenih in naravnih pojmov, procesov in zakonitosti in je podlaga za nadaljnje učenje in družbeno udejstvovanje. Spretnosti, ki jih posameznik osvoji na drugi stopnji, so: temeljna pismenost in izkazovanje praktičnih spretnosti, vključno z uporabo osnovnih orodij, metod in materialov. Prav tako se pričakuje, da posameznik izvaja enostavna, ponavljajoča se opravila, ki so sestavljena iz manjšega števila operacij.

Kompetence na drugi ravni (SOK)



Kar se tiče kompetenc na drugi ravni, to pomeni, da je posameznik usposobljen za omejeno samostojno delovanje na podlagi ustnih in pisnih navodil ter pridobivanje novih znanj in spretnosti v predvidljivem in strukturiranem kontekstu, posameznik pa lahko sprejema tudi omejeno odgovornost.

Na tretji stopnji kvalifikacij je program nižjega poklicnega izobraževanja. Vstopni pogoji za tovrstno izobraževanje je končana ali nedokončana osnovna šola. Program izobraževanja tipično traja dve in pol leti, tipična izobrazba pa je nižja poklicna izobrazba. Dosežena tretja raven omogoča prehod v srednjo strokovno in poklicno-tehnično izobraževanje; mojstrski, delovodski in poslovodski izpit (v SOK-u raven 5). Znanje, ki ga posameznik osvoji na tej ravni (SOK) je pretežno praktično, življenjsko in poklicno uporabno znanje z nekaj teoretične podlage, pridobljeno predvsem na podlagi poučevanja primerov ter posnemanja in urjenja v kontekstu določene stroke. Pripadajoče spretnosti na tretji ravni so temeljna pismenosti in izkazovanje praktičnih spretnosti v omejenem obsegu v omejenem obsegu, vključno z uporabo ustreznih orodij, metod in materialov. Posameznik lahko uporablja tudi znane rešitve pri reševanju predvidljivih problemov v omejenem obsegu, izvaja pa pregledna in standardizirana opravila.

#### Kompetence na tretji ravni (SOK)

Posameznik je usposobljen za pridobivanje novih znanj in spretnosti v strukturiranem kontekstu ob ustreznem vodenju. Usposobljen je tudi za omejeno samostojno delovanje v predvidljivem in strukturiranem kontekstu na podlagi enostavnih ustnih ali pisnih navodil. Sprejema tudi omejeno odgovornost.

Kvalifikacija četrte ravni predstavlja program srednjega poklicnega izobraževanja, za katero so kot vstopni pogoji končana osnovna šola ali nižja poklicna šola. Šolanje tipično traja od 3 do 4 leta, naziv, ki ga posameznik ob tem pridobi pa je srednja poklicna izobrazba. Prehod iz srednjega poklicnega izobraževanja je omogočen na srenje strokovno in poklicno-tehnično izobraževanje: mojstrski, delovodski in poslovodski izpit (5 raven v SOK-u). Znanje, ki ga posameznik osvoji na četrty ravni je pretežno poklicno, dopolnjeno s poznavanjem teoretičnih načel, zlasti tistih iz stroke. Proučevanje konkretnih primerov ima še vedno prednost pred načeli znanstvene sistematičnosti. Spretnosti, ki jih posameznik osvoji na četrty ravni je, je uporaba prej omenjenega znanja pri reševanju različnih opravil in problemov, lahko tudi v manj tipičnih situacijah. Pri tem so seveda vključene spretnosti uporabe ustreznih orodij, metod in različnih tehnoloških postopkov in materialov.

#### Kompetence na četrty ravni (SOK)

Posameznik na četrty ravni je usposobljen za delovanje v znanem in manj znanem okolju z večjo stopnjo odgovornosti in samostojnosti. Posameznik tudi prevzema odgovornost za kakovost izdelkov in storitev, povezanih z njegovim delom. Prevzema odgovornost tudi za lastno učenje in pridobivanje novega znanja. To raven označuje tudi (že) določena podjetniška usmerjenost, sposobnost (samo)organiziranja in vključevanje v širše delovne skupine.

Poglejmo še za konec prvo raven, kjer gre za nedokončano osnovnošolsko izobrazbo. Vstopni pogoji so starost 6 let v 9 letni oziroma 7 let v osemletni osnovni šoli. Dolžina izobraževanje tipično traja 6 (v devetletki) ali 4 (v osemletki). Izobrazba, ki jo posameznik pridobi je osnovno šolska izobrazba, prehod pa je omogočen v nižje poklicno, srednje poklicno, strokovno in splošno srednješolsko izobraževanje (SOK, raven 3 – 5). Znanje, ki ga udeleženci izobraževanja pridobijo je elementarno splošno znanje, ki omogoča nadaljnje sistematično učenje. Spretnosti so: osnovna pismenost ter sposobno učenja podatkov in pojmov, izkazovanje praktičnih spretnosti za izvajanje enostavnih, ponavljajočih se opravil ali kratkega niza enostavnih opravil.

#### Kompetence na prvi ravni (SOK)

Usposobljenost za delovanje v podrobno opredeljenem in zelo strukturiranem okolju.

# Taksonomije učnih izidov

Vloga različnih taksonomij v znanosti je sistematična razvrstitev pojavov v skladu z določenimi v naprej predvidenimi načeli, ki jih je potrebno upoštevati. Ta lastnost taksonomij je pomembna tako v biologiji kot izobraževanju odraslih. Ena izmed podkategorij tako splošno opredeljene kategorije taksonomij je taksonomije učnih ciljev oziroma učnih izhodov. Ta naj bi pomagala učiteljem oziroma mentorjem v izobraževanju odraslih pri sestavljanju, izbiri in kritični analizi nalog za preverjanje, usmerjala pa naj bi tudi načrtovanje in izvajanje pouka oziroma izvedb programov za izobraževanje odraslih (Marentič Požarnik, 2002, 53).

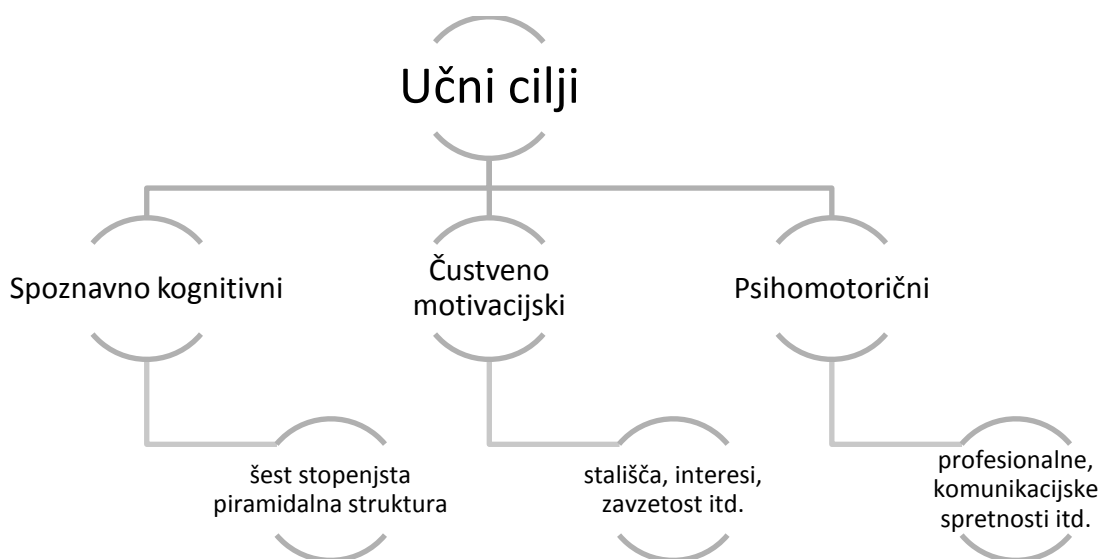
Taksonomije različnih učnih izhodov so pomemben instrument komunikacije med strokovnjaki, ki se ukvarjajo s poučevanjem odraslih. Tovrstne taksonomije omogočajo komunikacijo razmeroma o nedvoumni predstavitvi, kateri cilji so pri posameznem predmetu ali poglavju bolj ali manj pomembni in kako ozavestiti in doseči, da nanje ne pozabimo niti pri poučevanju niti preverjanju (Marentič Požarnik, 2002: 53)

V ta namen se je pojavilo več klasifikacij ciljev, med katerimi zagotovo pglavitno vlogo zaseda Bloomova taksonomija učnih ciljev. Predlog slovenskega ogrodja kvalifikacij poleg tega omenja še v zadnjem času vse bolj popularno Marzanovo taksonomijo, v nadaljevanju pa bomo predstavili tudi Biggsovo SOLO taksonomijo učnih izidov. Prav Biggs opozarja, da naj bi bil cilj, učni postopek in postopki preverjanja med seboj čim bolj usklajeni.

## Bloomova taksonomija

Bloomova taksonomija učnih izhodov je ena najstarejših, nastala je leta 1956. Vsebuje tri področja cilje, in sicer: pretežno spoznavne (kognitivne), čustveno-motivacijske oziroma vrednostne in spretnostne cilje. Cilji se – tako kot vseh drugih taksonomijah – razvrščajo hierarhično, od nižjim proti višjim stopnjam, kar pomeni, da so stopnje kumulativne: ni denimo mogoče rešiti problema, ki terja uporabo, če ni ustrezno in dobro razumljenega znanja, ki temelji na ustreznem kodiranju informacij. Podrobnost opredelitev ciljev se med sabo razlikuje, najbolj podrobno pa so opredeljeni spoznavni cilji.

Prikaz 12: Osnovna področja Bloomove taksonomije



Vir: Marentič Požarnik, 2002, 54

## **Znanje**

Osredotočimo se na šeststopenjsko piramidalno strukturo spoznavno-kognitivnih ciljev učenja. Na prvi stopnji je znanje, ki enostavno pomeni teoretično poznavanje dejstev, procesov in teoretskih modelov. Na tej točko je posebej pomembno, da si odrasli učeči se lahko zapomnijo posredovane informacije, učitelj mora zagotoviti fizične pogoje (prostor, osvetlitev) da pomnenje poteka kar se da učinkovito.

## **Razumevaje**

Drugo stopnjo predstavlja razumevanje, kjer učeči se dokažejo, da osvojeno znanje razumejo. To se kaže v interpretaciji ali razlagi znanja s svojimi besedami, prav tako se kaže, da v tem, da učeči se lahko pretvorijo določeno znanje iz enega medija v drugega (denimo iz besedila v miselni vzorec in nazaj).

## **Uporaba**

Tretjo fazo predstavlja uporaba osvojenega znanja. Učeči se dokaže uporabnost svojega znanja tako, da s pomočjo osvojenih formul in načel lahko reši zanj osebno nov problem ali nalogo. Gre za prenos naučenega v razmeroma nove situacije, bodisi teoretične ali poklicne, kar je zlasti pomembno pri tehničnih usmeritvah.

## **Analiza**

Z analizo Bloom misli na to, ali udeleženec v izobraževanju sposoben sporočila razčleniti tako, da postanejo sestavine in odnosi med njimi jasni in razumljivi. V sestavku lahko učeči se razlikuje med domnevami avtorja in dejstvi, nek projekt ali raziskovalno poročilo lahko razčleni po stopnjah od utemeljitve in načrtovanja prek metodologije do interpretacije rezultatov.

## **Sinteza**

Sledi sinteza, ki pomeni združevanje prej usvojenih delov znanja v inovativno celoto, koherenten model, kjer so analitično osvetljena razmerja jasno vidna in imajo točno določeno vlogo v pojasnjevalnem modelu. Zelo pomembno vlogo v tem delu ima ustvarjalnosti, ki je nujni (ne pa zadostni) pogoj za inovativno združevanje informacij in kvalitativno nadgradnjo analize.

## **Evalvacija**

Zadnjo, šesto stopnjo šeststopenjske piramidalne strukture predstavlja evalvacija, kar pomeni, da učeči se poda osebno sodbo o svojem delu, rešitvah, uporabi v vsakdanjem življenju itd. Ta sodba praviloma temelji na usvojenih spoznanjih in na izdelanih kriterijih. Marentič Požarnikova, po katerih je šeststopenjska piramidalna struktura povzeta, dodaja, da je ta zadnja stopnja večkrat zapostavljena v dejanski praksi izobraževanja (odraslih).

Predstavljena struktura taksonomije seveda ni toga, ampak se mora prilagoditi za posamezna področja poučevanja, posebej pa jo je potrebno prilagoditi za poučevanje odraslih iz ranljivih skupin, saj so raziskave (Marentič Požarnik, 2002, 57) pokazale, da za klasifikacijo najpomembnejših spoznavnih ciljev prid sestavljanju vprašanj največkrat zadostujejo tri stopnje (torej znanje, razumevanje in uporaba, ki vsebuje zametke analize). Elementi ustvarjalne sinteze in kritičnega vrednotenja se pojavljajo predvsem v višjih letnikih in pri kompleksnejših nalogah.

## SOLO taksonomija

Če se je Bloomova taksonomija uveljavila predvsem pri razvrščanju nalog in vprašanj za preverjanje, se je SOLO taksonomija, ki temelji na cilj celostni oceni ravni razumevanja, kot uporabna izkazala zlasti pri ocenjevanju kakovosti študentovih odgovorov, zlasti za tiste odgovore, ki so bolj subjektivne narave. Oblikovala sta jo Biggs in Collins leta 1982, njuna taksonomija pa skuša pojasniti stopnje kompleksnosti razumevanja vsebine.

Pri tem je pomembno, da se ocenjevalec distancira od kvantitativnega pojmovanja znanja (v tej taksonomiji znanje ni kumulativno) in privzame kvalitativno pojmovanje znanja, ki se osredotoča na to, kako dobro študent razume in povezuje določene pojave v stroki. Učitelj oziroma mentor je pri tem pozoren na preskoke na višjo stopnjo razumevanja, povezovanja in analize, to zaznavo pa tudi višje oceni. Takšen odziv ocenjevalca je za učečega se pomemben signal. Naenkrat postane jasno, da ni tako pomembna dolžina odgovora, ampak osredotočenost na bistvo ugotavljanja notranjih zvez, navajanje lastnih primerov in argumentov.

Pet stopenj mišljenja po SOLO taksonomiji je:

**Pred-strukturna stopnja** je stopnja, kjer učeči se sicer zaznava vsebinske elemente posamezno, vendar jih dojema nepovezano, razmerja niso očitna in ozaveščena. Na drugi stopnji, tako imenovani **unistrukturirani** stopnji zaznavanja se razmerja med vsebinskimi elementi vzpostavijo, vendar še niso opažene razlike med specifikami, ki se ob tem pojavljajo. Iz tega izhaja tudi predpona »uni«, ki nakazuje na univerzalno dojetje strukture vsebine. Specifike se izrazijo na tretji stopnji dojetja, ki se imenuje **multistrukturirana** stopnja zaznavanja. Za to stopnjo je značilno, da se učeči se zaveda specifičnih lastnosti razmerij med vsebinskimi elementi, umanjka pa pomemben meta-strukturni aspekt. **Relacijska** stopnja dojetja učne vsebine vsebuje vse prejšnje faze in ta meta-strukturni vidik, kar omogoča posamezniku, da zazna posamezne vsebinske elemente, razmerja med temi elementi, specifike teh razmerij ter celotno sliko, v katero so ti elementi umeščeni. Zadnja, najvišja stopnja se imenuje **razširjena abstrakcija**; vsebinska noviteta te stopnje dojetja učne vsebine je tudi posplošitev osvojene vsebine na podobne in manj podobne probleme (povzeto po [www.learningandteaching.info](http://www.learningandteaching.info)).

Vidimo, da je konceptualno SOLO taksonomija zelo jasno razdelana, manj razdelani in opredeljeni pa so opisniki, ki bi omogočali nedvoumno, predvsem pa objektivno ocenjevanje učečih se in umeščanje učnih izidov na vsako od predstavljenih stopenj.

SOLO taksonomija je prikladna za ocenjevanje tistih nalog, znanj in spretnosti, ki imajo zelo splošno ali abstraktno opredeljene cilje. Zajem ključnih kompetenc je zagotovo take vrste ocenjevanje, kjer kvantitativno preverjanje izpolnjevanja pogojev (kar je bližje Bloomovi taksonomiji), ni najbolj prikladno. Predstavitev opisnikov za znanje, spretnosti in kompetence v prej omenjenem predlog Slovenskega ogrodja kvalifikacij, lepo ilustrira »preskoke« med kvalitativnimi ravnmi; za ocenjevanje takšnih učnih izidov Marentič Požarnikova (2002, 62) priporoča, da se uporablja SOLO taksonomsko ocenjevanje, žal pa pri pregledu dejanske uporabe SOLO taksonomije v slovenski praksi še nismo opazili.

## Marzanova taksonomija

Novost Marzanove taksonomije je ta, da ločuje med vsebinskimi in procesnimi znanji, torej tako imenovane prenosljive spretnosti. Te se delijo na pet področja:

- kompleksno razmišljanje
- procesiranje podatkov
- komunikacijo

- sodelovanje v skupini
- miselne navade

S kompleksnim mišljenjem je mišljeno primerjanje, razvrščanje in sklepanje iz primerov na splošne značilnosti in iz splošnega na posamezne primere. S procesiranjem podatkom je mišljeno iskanje virov o določeni temi, zbiranje podatkov in vrednotenje le teh. Pri komunikaciji je mišljeno jasno izražanje misli, učinkovito komuniciranje z različnimi poslušalci in za različne namene (govorno, pisno in slikovno). Sodelovanje v skupini se odraža v delovanju za skupne cilje, obvladanje medosebnih spretnosti in prevzemanje različnih vlog. Miselne navade zajemajo samo-uravnavanje mišljenja, kritično presojo in ustvarjalno mišljenje (Povzeto po Marentič Požarnik, 2002, 63).

## Implementacija ključnih kompetenc v prakso

Po predstavitvi treh velikih sklopov o terminologiji, sistemskem okvirju in različnih taksonomijah učnih izidov, ki lahko služijo kot vodilo pri oblikovanju opisnikov za ključne kompetence znotraj programov za dvigovanje ravni pismenosti odraslih, si v nadaljevanju ogledimo primere konkretnih implementacij ključnih kompetenc v prakso.

V nadaljevanju si bomo ogledali tri primere. Najprej primer poskusnega izvajanja izobraževalnega programa avto serviser iz leta, ki se je izvedel znotraj razvojnega programa za podporo implementaciji izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Sledila bo predstavitev opisnikov za ključno kompetenco učenje učenja, kot jih je opredelila avtorica dr. Tatjana Ažman v priložniku za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce (2008). Sklop zaključuje predstavitev primera avtorice Mieke van Groenestijn, ki se ukvarja z matematično pismenostjo v državah evropske skupnosti.

### Poskusno izvajanje izobraževalnega programa Avtoserviser

Osredotočili smo se na drugo poročilo o poteku izvajanj izobraževalnega programa Avtoserviser, s pomočjo katerega so avtorji evalvacije skušali na eni strani odgovoriti na nekatera sistemska vprašanja o uspešnosti izvajanja projekta, na drugi strani pa podati odgovore praktikom sredi uvajanja in tistim, ki so oziroma šele bodo v uvajanje novosti vključeni v drugih novih in prenovljenih programih (Drugo poročilo, str. 2).

Cilji obravnavanega projekta so bili: povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu, katalogi znanj, izpitni katalogi. Sekundarni cilj tega uvajanja je doseči večjo notranjo vsebinsko povezanost in prepletenost znanja ter razvoj poklicnih in ključnih kompetenc, ki vodijo do celostne usposobljenosti za poklic, sodelovanje v družbi, osebnosti razvoj in nadaljnje izobraževanje.<sup>14</sup>

Operacionalizacija omenjenih ciljev se v programu Avtoserviser kaže na različnih ravneh. Omenjeni cilj povezovanje splošnega strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu naj bi se v programu Avtoserviser uresničeval prav s konceptom kompetenc, ki jih avtorji tega dokumenta delijo na poklicne, ključne in jih, ki jih razvijamo s konceptom ključnih kvalifikacij.

---

<sup>14</sup> Za podrobnejše cilje programa glej Drugo poročilo, str. 6

Vidimo torej, da avtorji razlikujejo med splošnimi in ključnimi kompetencami, ključne kvalifikacije<sup>15</sup> pa dojemajo kot sredstvo oziroma orodje, kako je mogoče kompetence uresničevati. V izobraževalni program so vključene naslednje ključne kvalifikacije: kvalifikacije za slovenščino, za matematiko, za tuji jezik in šport, družboslovje in umetnost kot samostojne programske enote (t.im. predmeti ključnih kvalifikacij) v najmanj minimalnem standardu, kot ga določajo Izhodišča.

Cilji drugih ključnih kvalifikacij, t. i. integriranih ključnih kvalifikacij (IKK), so včlenjeni v strokovne vsebinske sklope (SVS) ter predmete ključnih kvalifikacij ali pa se kot način in metoda dela uresničujejo v celotnem programu, mogoče pa jih je razviti tudi v okviru interesnih dejavnosti ali odprtega kurikula. Integrirane ključne kvalifikacije v programu Avtoserviser so učenje učenja, socialne spretnosti, razvoj sporazumevalne zmožnosti (ustne komunikacije in bralne pismenosti), podjetništvo, zdravje in varnost pri delu, informacijsko-komunikacijska pismenost ter načrtovanje in vodenje kariere. Poglejmo v nadaljevanju analizo načrtovanja prav teh integriranih ključnih kvalifikacij.

### **Analiza načrtovanja integriranih ključnih kvalifikacij**

Poročilo o analizi integriranih ključnih kvalifikacijah v izpitnih katalogih, katalogih znanj in izvedbenih kurikulih v izobraževalnem programu Avtoserviser je osnova za natančnejšo evalvacijo integriranih ključnih kvalifikacij v izobraževalnem programu Avtoserviser. Pri tem gre za spremljanje naslednjih IKK:

- podjetništvo,
- informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje,
- zdravje in varnost pri delu,
- okoljska vzgoja,
- socialne spretnosti,
- učenje učenja,
- načrtovanje in vodenje kariere.

Glavno vprašanje analize je bilo, kako so podcilji integriranih ključnih kvalifikacij umeščeni v izpitne kataloge, kataloge znanj na eni ter v izvedbene kurikule posameznih šol na drugi strani. Iz tega so izhajala tri vprašanja, in sicer:

- kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v izpitne kataloge;
- kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v kataloge znanj;
- kako so integrirane ključne kvalifikacije vključene v izvedbene kurikule.

Avtorji v nadaljevanju povzemajo najpomembnejše ugotovitve izpeljane analize. Ključna ugotovitev je bila, da so sicer integrirane ključne kvalifikacije vključene v izpitne kataloge, vendar je stopnja vključenosti relativno nizka. Slednje kaže predvsem pri integriranih ključnih kvalifikacijah informacijsko-komunikacijska pismenost, socialne spretnosti ter vodenje in načrtovanje kariere, ki so bistvenega pomena za mobilnost dijaka na trgu dela.

Po drugi strani avtorji opažajo kar nekaj primerov ustrezne vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij. Pri integriranih ključnih kvalifikacijah zdravje in varnost pri delu ter okoljska vzgoja se pojavlja dokaj visoka povezava med cilji izpitnih katalogov in integriranih ključnih kvalifikacij.

---

<sup>15</sup> Spomnimo, da smo kvalifikacije opredelili kot določen niz standardov znanja ali učnih enot, ki jih je izpolnjevalcu mogoče formalno priznati in jih certificirati. Ključne kvalifikacije v tem smislu pomenijo »...tiste določljive ali merljive elemente, ki so sestavni del poklicne kvalifikacije in omogočajo razvoj individualne kompetence posameznika oziroma, ki posameznika napravijo kompetentnega v smislu pristojnega za določeno, relativno široko definirano področje dela« (Muršak, 1999, 32).

Razlog za slednje se kaže predvsem v pomenu, ki se jim pripisuje pri opravljanju poklica Avtoserviser. Hkrati pa so cilji obeh integriranih ključnih kvalifikacij zelo eksplicitni in jih je moč precej preprosto ugotavljati pri dijakih.

Pri primerjavi analize vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v izpitne kataloge in kataloge znanj je bilo ugotovljeno, da je stopnja vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v kataloge znanj bistveno večja. Ob tem je treba izpostaviti, da se je sočasno povečala tudi razpršenost integriranih ključnih kvalifikacij v katalogih znanj. Tako so v teh katalogih zastopane vse integrirane ključne kvalifikacije, tudi tiste, ki pri izpitnih katalogih niso bili opaženi, na primer socialne spretnosti. Bistveno se je povečalo število ciljev in podciljev integriranih ključnih kvalifikacij, ki jih zaobjamejo katalogi znanj (povzeto po Drugo poročilo o poskusnem izvajanju izobraževalnega programa Avtoserviser, 2006).

Veliko zastopanost je mogoče zaslediti pri tistih integriranih ključnih kvalifikacijah, ki se neposredno povezujejo s posameznim predmetom oziroma vsebinskim sklopom. V primeru Avtoserviserja je značilen primer zdravje, varnost pri delu in okoljska vzgoja, ki sta tesno povezani s predmetom naravoslovje. Vendar je upoštevanje zgolj statističnih podatkov o vključenih ciljih in podciljih integriranih ključnih kvalifikacij preveliko poenostavljeno. Čeprav se cilji in podcilji integrirane ključne kvalifikacije učenje učenja ne pojavljajo toliko kot pri prej omenjenih integriranih ključnih kvalifikacijah, pa je intenzivnost vključenosti posameznih ciljev v nekatere predmete in vsebinske sklope toliko večja.

Avtorji analize implementacije ključnih kvalifikacij v program Avtoserviser tudi izpostavljajo, da sta integrirani ključni kompetenci »socialna spretnost« in »načrtovanje in vodenje kariere« uvrščeni veliko manj kot druge integrirane ključne kvalifikacije. Sicer pa je večletna analiza pokazala, da se izvajalci izobraževalnih programov zavedajo pomembnosti in pomena integriranih ključnih kvalifikacij in da je trend vsekakor pozitiven.

Ugotovljeno je bilo tudi, da integrirane ključne kvalifikacije dobivajo vse pomembnejšo vlogo pri pripravi tako imenovanih projektne tedne, ki so pravzaprav zelo uporabni pri neposrednem razvijanju ključnih kvalifikacij. Na ta način je bilo zaznano in popisano šest primerov, kjer se je projektne teden zasnoval prav na podlagi ključnih kvalifikacij. A po drugi strani je očitno, da se nekatere ključne kvalifikacije preferirajo tudi pri oblikovanju projektne tedne. V tem smislu bi bilo bolj smotno, da se na podoben način zasnujejo tudi projektne tedne, ki temeljijo na manj zaželenih ključnih kvalifikacijah (denimo socialne kompetence).

Za konkretnjšo in učinkovitejšo implementacijo so avtorji izpostavili naslednje predloge:

- eksplicitneje opredeliti in bolj vključiti integrirane ključne kvalifikacije v izpitne kataloge;
- v kataloge znanj bolj vključiti integrirano ključno kvalifikacijo socialne spretnosti ter načrtovanje in vodenje kariere;
- vključevati večje število integriranih ključnih kvalifikacij v projektne tedne in njihovo medsebojno povezovanje;
- neposredno vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbene kurikule (zgoraj izpostavljen primer)<sup>16</sup>.

Avtorji sklenejo, da načrtovanju še vedno manjka preglednost, saj so cilji praktičnega pouka nerazvidni, načrtovanje po tednih pa pretogo. Večino časa učitelji še vedno porabijo za vprašanja razporeditve znanja, manj pa s kompleksnimi učnimi položaji (razen v omenjenih projektne tednih) z osredotočenostjo na dijaka.

---

<sup>16</sup> Povzeto po Drugo poročilo o izvedbi izobraževalnega programa Avtoserviser, 2006, 63.

## Opisniki pri ključni kompetenci učenje učenja

V nadaljevanju tega podpoglavja se bomo večina upirali na dognanja dr. Tatjane Ažman, ki se je podrobneje ukvarjala s ključno kompetenco učenje učenja, sodeluje pa tudi pri operacionalizaciji tovrstne ključne kompetence za izobraževanje odraslih. Učenje učenja je po mnenju strokovnjakov, ki se ukvarjajo z znanjem za 21. stoletje, ena od ključnih življenjskih spretnosti (Ažman, 2008, 7). Nekateri jo imenujejo veščina, kompetenca, sposobnost, pa tudi pismenost<sup>17</sup>. Evropska izhodišča pravijo, da je učenje učenja je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah.<sup>18</sup> Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni.

### Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s kompetenco učenje učenja

Če je učenje usmerjeno neposredno k določenemu cilju v službi ali na poklicni poti, mora posameznik poznati zahtevane kompetence, znanje, spretnosti in kvalifikacije. Vsekakor učenje učenja od posameznika zahteva, da pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja in kvalifikacij ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo.

Spretnosti učenja učenja zahtevajo najprej pridobitev temeljnih osnovnih znanj, kot so pisanje, branje in računanje ter IKT znanja, ki so potrebna za nadaljnje učenje. Na podlagi teh znanj mora biti posameznik sposoben najti dostop, pridobiti, obdelati in sprejeti novo znanje in spretnosti. Za to je potrebno učinkovito upravljanje vzorcev učenja, poklicne poti in dela, zlasti pa mora biti posameznik sposoben vztrajati pri učenju tudi dalj časa ter kritično razmišljati o namenu in ciljih učenja. Posameznik mora biti zmožen posvetiti čas avtonomnemu učenju in s samodisciplino, pa tudi s skupinskim delom kot del učnega procesa izkoristiti prednosti heterogene skupine ter deliti naučeno. Kadar je to primerno, mora biti sposoben organizirati lastno učenje, oceniti lastno delo in poiskati nasvet, informacije in podporo.

Pozitiven odnos vključuje motivacijo in zaupanje v lastno sposobnost uspešnega nadaljevanja učenja vse življenje. Odnos, usmerjen v reševanje problemov, podpira samo učenje in posameznikovo sposobnost premagovati ovire in se spreminjati. Bistvene sestavine pozitivnega odnosa so želja po uporabi predhodnih izkušenj z učenjem in življenjskih izkušenj, zanimanje za iskanje priložnosti za učenje ter uporabo učenja v raznovrstnih življenjskih okoliščinah.

Kar se tiče izobraževanja odraslih, je temeljni namen takšnega izobraževanja usposabljanje za učenje učenja do te mere, da bodo v skladu s svojimi potrebami znali in zmogli vse življenje uspešno obvladovati lastno učenje.

Temeljna načela usposabljanja za kompetenco učenje učenja so:

- Za učenje učenja se posameznik usposablja dejavno, vse življenje in v različnih življenjskih okoljih (v šoli, na delovnem mestu, v prostem času).

---

<sup>17</sup> Več o tem v raziskavi Eurodelphi (1993 – 1996 v Krajnc 1996b, 8); Memorandum o vseživljenjskem učenju iz Lizbone (2000, 11).

<sup>18</sup> Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES)



- Proces usposabljanja je zavesten proces, ki temelji na meta-kognitivnih znanjih, refleksiji in izkustvenem učenju.
- Posameznik razvija svoje spoznavne, motivacijske in socialne komponente osebnosti.

Področja vrednotenja in usposabljanja obsegajo:

- motivacijsko področje;
- kognitivno področje;
- metakognitivno področje.

Ravni usposobljenosti za vsako področje segajo od poznavanja značilnosti področja učenja in zavedanja sebe kot učenca, do uporabe (zbiranja) sebi ustreznih učnih strategij. Znanja o učenju so na treh ravneh: vem, KAJ se učiti; vem, KAKO SE UČITI; vem, ZAKAJ in KDAJ uporabiti določene učne metode in tehnike.

### **Področja in cilji kompetence učenje učenja**

Kompetenco učenje učenja sestavljajo tri širša področja: motivacijsko področje s socialnim kontekstom, kognitivno področje in meta-kognitivno področje. Motivacijsko področje s socialnim kontekstom vključuje notranje (vrednote, stališča, čustva) in zunanje dejavnike (ožje in širše učno okolje), ki spodbujajo učenje.

Za konkretne opisnike so pomembni operativni cilji kompetence učenje učenja. Ti so:

- poznati sebe kot učenca (vrednote in stališča o ciljih, motivaciji, pripisovanju (ne)uspeha);
- poznati svoje vrednote in stališča do izobrazbe, učenja, znanja;
- poznati svoje temeljne interese (želje, pričakovanja glede izobraževanja in poklica);
- vzpostaviti in vzdrževati svojo motivacijo za učenje (zaupanje vase, pozitivna stališča do učenja, upati si tvegati, zmožnost učenja na napakah);
- obvladovati čustva (zaznati, ozavestiti, uravnavati negativna čustva, tehnike sproščanja);
- obvladovati svojo koncentracijo/zbranost (poznavanje dejavnikov, nadzor);
- sprejemati odgovornost za učenje;
- razviti socialne spretnosti (sposobnost skupinskega dela, spretnosti vodenja, čut soodgovornosti za skupne cilje, spoštovanje pravil, zadovoljevanje osebnih potreb ob upoštevanju potreb drugih);
- razviti komunikacijske spretnosti (poslušanje, sporočanje, vživljanje v druge);
- razumeti vplive okolja (družina, partnerji, družba) na učenje.

### **Stopnja zavedanja razvitosti KUU**

Zavedanje razvitosti ključne kompetence učenje učenja z vidika učitelja oziroma mentorja (ali svetovanca in svetovalca) je opredeljeno s štirimi stopnjami (Ažman, 2008, 12). V preglednici so prikazane štiri ravni ozaveščenosti kompetence pri svetovalcu in svetovancu.

Prikaz 13: Štiri stopnje zavedanja (po Robinsonu)

STOPNJE USPOSOBLJENOSTI	POJASNILO
NEZAVEDNA NEUSPOSOBLJENOST	NE VEM, DA NE VEM
ZAVESTNA NEUSPOSOBLJENOST	VEM, DA NE VEM
ZAVESTNA USPOSOBLJENOST	VEM, DA VEM
NEZAVEDNA USPOSOBLJENOST	NE VEM VEČ, DA NEKAJ VEM

Vir: Ažman, 2008, 12.

Nezavedna neusposobljenost pomeni, da svetovanec ne ve kako se uči. Težav se ne zaveda. Zgodi se, da je neuspešen pri izobraževanju, da se mu izogiba, ima do učenja odpor. Zvestna neusposobljenost pomeni, da svetovanec ve, kje ima težave pri učenju oz. na katerem področju učenja učenja. Zvestna usposobljenost pomeni, da se svetovanec uspešno izobražuje in zna povedati, kako se uči. Morda želi samo dodatno potrditev, da je usposobljen za učenje učenja. Nezavedna usposobljenost pomeni, da se svetovanec uspešno izobražuje, vendar ne zna pojasniti, kako se uči. Na vsaki ravni je potrebno uporabiti ustrezne strategije poučevanja oziroma svetovanja.

### Vprašalnik za vrednotenje kompetence učenje učenja

Predlog dveh vprašalnikov za vrednotenje kompetence učenje učenja odraslih je sestavljen iz tristopenjske lestvice (1 – se ne strinjam, 2 – se delno strinjam in 3 – se v celoti strinjam). Tudi legenda je tridelna: P označuje obdobje priprave na učenje, U sam proces učenja in S spremljanje oziroma samoevalvacijo učenja.

Prikaz 14: Predlog vprašalnika 1

	ŠT.	TRDITEV	RAVEN		
			1	2	3
P	1.	Zmorem se motivirati za učenje.			
P	2.	Učne obveznosti načrtujem po dnevih, tednih, mesecih.			
P	3.	Vem, zakaj se učim.			
P	4.	Učenje načrtujem tako, da si obveznosti zapišem.			
P	5.	Znam in zmorem se zbrati za učenje.			
P	6.	Pri učenju si znam zagotoviti mir.			
P	7.	Vem, ali mi poslušanje glasbe pri učenju pomaga ali ne.			
P	8.	Postavlil/-a sem si jasne in dosegljive učne cilje.			
P	9.	Pred učenjem načrtujem, kakšen bo vrstni red učenja posameznih vsebin/predmetov.			
P	10.	Načrtujem čas za počitek, sprostitev in zabavo.			
P	11.	Poznam različne tehnike za boljšo zbranost.			
P	12.	Imam voljo za učenje.			

P	13.	Pred učenjem preverim, ali imam vse, kar rabim.			
P	14.	Znanje cenim.			
P	15.	Znam se pripraviti na pisna ocenjevanja znanja (poznam izpitne spretnosti).			
U	16.	Pri učenju uporabljam več čutil (sluh, vid, gib) – glede na svoj zaznavni stil.			
U	17.	Koristi mi, če se učim s kolegom/-ico, sošolcem/-ko.			
U	18.	Znam uporabljati spretnost hitrega branja.			
U	19.	Uporabljam različne tehnike pomnjenja.			
U	20.	Ob ponavljanju naredim dobre izpiske.			
U	21.	Znanje uporabim v vsakdanjem življenju, če je le mogoče.			
U	22.	Znam se učinkovito učiti iz besedil.			
U	23.	Pred ustnim spraševanjem snov glasno povem.			
U	24.	Redno opravi domače delo (naloge).			
U	25.	Poznam več vrst zapiskov.			
U	26.	Pri učenju uporabljam slovarje, enciklopedije, internet ...			
U	27.	Znam narediti dober miselni vzorec.			
U	28.	Zmorem odlagati nagrado/zabavo za čas po učenju.			
U	29.	Na ocenjevanje znanja se pravočasno pripravim.			
U	30.	Učno snov si skušam zapomniti, ker me zanima, in ne samo zaradi ocene.			
S	31.	Med učenjem se zavedam ali sem zbran/-a.			
S	32.	Svoje učenje znam dobro nadzorovati.			
S	33.	Med učenjem premislim, ali se učim aktivno (pišem, rišem, podčrtavam).			
S	34.	Med učenjem se sprašujem, ali razmišljam o snovi (ali sem zbran/-a).			
S	35.	Ko z učenjem končam, vem kaj znam in česa ne.			
S	36.	Med učenjem se sprašujem, kako se počutim.			
S	37.	Med učenjem se sprašujem, kaj je bistveno in kaj lahko izpustim.			
S	38.	Med učenjem se sprašujem, ali sledim načrtu.			
S	39.	Po učenju se vprašam, ali moram kaj spremeniti.			
S	40.	Med učenjem se sprašujem, kaj potrebujem (odmor, dodatno gradivo, razlago).			
S	41.	Po končanem učenju se vprašam, koliko znam.			

S	42.	Po učenju premislim, kako se počutim.			
S	43.	Med učenjem se sprašujem, ali snov razumem.			
S	44.	Sproti preverjam, ali bom cilje dosegel/-la.			
S	45.	Po učenju preverim, ali to, kar sem se učil/a, znam.			
S	46.	Z rezultati (ocenami) sem zadovoljen/-na.			
S	47.	Po učenju premislim, kako učinkovito sem se učil/-a.			
S	48.	Po učenju se vprašam, kaj bi lahko izboljšal/-a.			
S	49.	Moje ocene so v skladu z mojimi načrti (cilji).			
S	50.	Po učenju se nagradim.			

Prikaz 15: Predlog vprašalnika 2

	Š T.	TRDITEV	RAVEN		
			1	2	3
P	1.	K pouku prinesem vse, kar potrebujem: zvezek, knjigo, pušico ipd.			
P	2.	Na začetku učenja ponovim/preletim snov prejšnjih ur pouka.			
P	3.	Med poukom poskrbim, da me nihče ne moti.			
P	4.	Znam poskrbeti, da se v razredu dobro počutim.			
P	5.	Rad/-a hodim v šolo.			
P	6.	Skrbim za svoje zdravje.			
P	7.	Zmorem se pripraviti na poslušanje razlage.			
P	8.	Pri učenju aktivno uporabljam več čutil (poznam svoj zaznavni stil).			
P	9.	Zjutraj zajtrkujem.			
P	10.	V šolo pridem naspan/-a.			
P	11.	Jasno se zavedam svojih učnih ciljev.			
P	12.	K pouku prihajam točno.			
P	13.	Teste pišem (vprašan/-a sem) ob napovedanih datumih.			
U	14.	Učitelja pri pouku vprašam, če ne razumem razlage.			
U	15.	Pri učenju snov povezujem s tistim, kar že vem.			
U	16.	Pri pouku si veliko zapomnim.			
U	17.	Pri skupinskem delu aktivno sodelujem.			

U	18.	Navodilom učitelja sledim.			
U	19.	Razlago redno zapisujem.			
U	20.	Podčrtavam (označujem) besedilo v knjigi, na delovnih listih.			
U	21.	Znam zapisati, kar je pomembno.			
U	22.	Pri pouku aktivno sodelujem: rešujem delovni list, nalogo, vajo.			
U	23.	Pri učenju uporabljam zemljevid.			
U	24.	Snov si v mislih predstavljam.			
U	25.	Zmorem premagati strah pred ustnim in pisnim ocenjevanjem.			
U	26.	Pri učenju sprejemam informacije na sebi najbolj ustrezen način (poznam svoj spoznavni stil).			
S	27.	Med poukom se sprašujem, ali razumem učno snov.			
S	28.	Med poukom se sprašujem, kaj me zanima.			
S	29.	Po uri za dodatno razlago (če je potrebno) poprosim sošolca/-ko.			
S	30.	Po uri premislim, ali sem si vse zapisal/-a. Dopolnim manjkajoče.			

## Matematično opismenjevanje v izobraževanju odraslih

V tem delu se bomo uprli na prispevek avtorice Mieke Groenestijn (2011), v katerem oriše razumevanje matematične pismenosti in jo sistemsko umesti. V zaključku prispevka navaja tudi konkretne predloge, kako oblikovati naloge za izobraževanje odraslih, da bodo usklajene s splošnimi načeli poučevanja odraslih.

Avtorica prispevka izhaja iz tako imenovanega projekta »In Balance«. Cilj projekta je bila zagotovitev in razvoj kakovostnega izobraževanja za matematično pismenost odraslih, zasnovano na temeljnih načelih kompetentnosti za matematično pismenosti in načinih učenja odraslih, kot je splošno sprejeto v več evropskih državah s pomočjo uveljavljanja standardov matematične pismenosti, v skladu s prioritetai skupnega okvira za zagotavljanje kakovosti (Groenestijn, 2011, 88). Namen projekta pa je seveda ustvariti ravni mednarodnih standardov, ki se nanašajo na Mednarodno standardno klasifikacijo izobraževanja (ISCED).

V sklopu projekta je več evropskih partnerjev ustvarilo skupno podlago za razvoj učenja in poučevanja matematične pismenosti v evropskem izobraževanju odraslih. Nastal je priručnik za učitelje, v katerem je razvita skupna teorija s konkretnimi primeri izvedbe.

Zakaj prav matematična pismenost? Znotraj študije PIAAC, ki se pravkar izvaja, se na matematično pismenost gleda kot na eno od trajnostnih komponent za merjenje razvoja posameznikov in ekonomskega ter tehnološkega položaja držav v primerjalnih mednarodnih študijah. A vprašamo se lahko, kaj konkretno pomeni matematično pismenost, kako se izraža v vedenju posameznika? V prvi vrsti posameznik obvladuje položaj ali rešuje probleme v realnih okoliščinah (vsakodnevno življenje, družbeno in nadaljnje izobraževanje), obvladuje informacije o matematičnih idejah (količina in število, dimenzije in oblika, vzorec in odnosi, podatki in naključje, sprememba), predstavitev informacij vidi na več načinov (kot predmete, kot slike, kot

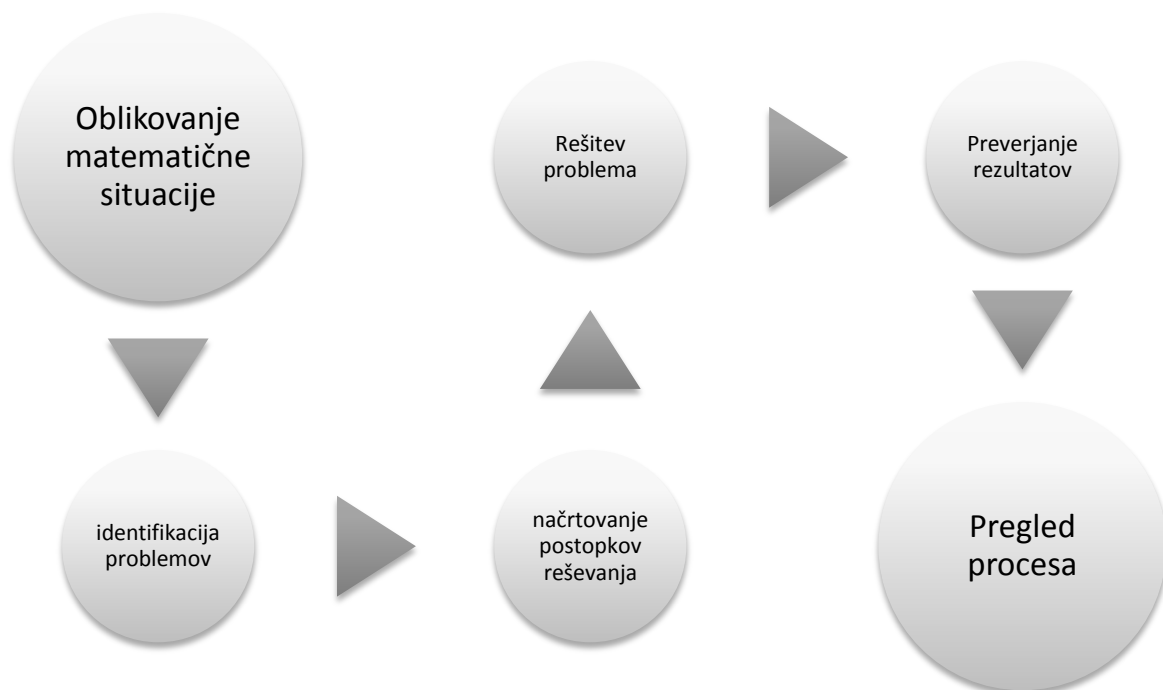
številke in kot simbole) in zahteva aktiviranje različnega znanja (povzeto po Groenestijn, 2011, 93).

Projekt »In Balance« ima seveda tudi jasen sistemski cilj. Predstavlja temelje za oblikovanje Evropskega okvirja matematične pismenosti (ENF). Ta okvir naj bi zagotovil in razvil kakovost v matematičnem opismenjevanju odraslih, ki temelji na ključnih načelih kompetenc matematične pismenosti in načinih učenja odraslih, o katerih se strinjajo v več evropskih državah. ENF je povezan z okvirom za zagotavljanje skupne kakovosti, kot je bil razvit za poklicno izobraževanje in usposabljanje v Evropi. Zato podrobno zajema najnižje dele sistema EQF za matematično pismenosti (raven 1 in 2), s tem pa utrjuje povezave med poklicnimi kvalifikacijami, ki so povezane z matematiko, na vseh ravneh izobraževanja. Povezan je tudi z Unescovima ravnema ISCED 1 in 2 ter premostitvenima ravnema 2 in 3.

Prav takšne povezave omogočajo Evropskemu okvirju matematične pismenosti, da deluje kot »prva generacije osnovne lestvice za določanje primerljivosti kvalifikacij, ki so povezane z matematiko/matematično pismenostjo v vsej Evropski skupnosti« (Groenestijn, 2011, 100).

Kot vidimo primer iz področja matematične pismenosti ne ponuja konkretnih predlogov in rešitev opisnikov za spremljanje in vrednotenje kompetenc, ki se povezujejo z matematično pismenostjo, prispevek pa vendarle vsebuje nastavke in konkretne primere, ki so lahko učiteljem pri izobraževanju odraslih v pomoč. Izpostavimo vsaj načelo šestih korakov, ki so bili konceptualno zasnovani že v projektu Matematika v akciji, ki se je izvajal od leta 2004 do 2007<sup>19</sup>.

Prikaz: 16: Načelo šestih korakov poučevanja matematične pismenosti



Vir: Groenestijn, 2011, 99.

<sup>19</sup> Podrobneje glej Groenestijn, 2011.

Nakažimo na hitro faze poučevanja. Prvi korak lahko predstavlja simulacija prodajne situacije, v katerem učitelj organizira prodajo. V drugem koraku se identificirajo težave, kar pomeni, da učitelj zaznava, kateri segmenti prodaje so za udeležence najtežji. Sledi tretji korak, v katerem učitelj predlaga rešitve problema; kot dodaja avtorica je še boljše, če se v oblikovanje rešitev vključijo tudi udeleženci izobraževanja. V tej fazi je najpomembnejša učiteljeva naloga, da »...stopi v interakcijo z udeleženci in skuša odkriti, kaj udeleženci vedo, kaj znajo narediti, česar ne vedo ali kaj počnejo narobe« (Groenestijn, 2011, 99). Sledi interakcijska rešitev problema. V petem koraku skušajo udeleženci pojasniti, zakaj so njihovi odgovori ali rešitve pravilne ali pa ne, v zadnji fazi pa razpravljajo o tem, kaj so se naučili (povzeto po Groenestijn, 2011, 99).

## Uporaba opisnih kriterijev v strokovnem in poklicnem izobraževanju

Omenimo še prispevek Milekšiča (2008), ki uporabo opisnikov pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin, ilustrira na primeru Merjenja telesne temperature iz programa Zdravstvena nega (Milekšič, 2008, 49). Glede na strukturo programa in cilje, zapisane v katalogu znanja, program sestavljajo štiri sestavine:

1. Postopki dela, uporaba pripomočkov, strojev, orodij in veščine
2. Pripadajoče splošno-teoretično znanje, spretnosti in veščine
3. Pripadajoče strokovnoteoretično znanje, spretnosti in veščine
4. Integrirane ključne kvalifikacije (ukrepi za varno in zdravo opravljanje dela ter varstvo narave, podjetniško vedenje in spretnosti, razvoj in izpopolnjevanje oziroma učenje učenja, socialne spretnosti, komunikacijske spretnosti ter informacijsko-komunikacijska pismenost)<sup>20</sup>.

Avtor podrobno predstavlja opisne kriterije za vsa štiri področja. Pri tem za področje postopkov dela, uporabe pripomočkov, strojev, orodij in veščin, loči področja in kriterije, pri določenih kriterijih pa še opis dosežka (v tem primeru minimalni in maksimalni opis dosežkov). Pri učni situaciji Merjenje telesne temperature bi bili po kriteriju pravilnosti na področju postopki dela, uporaba pripomočkov minimalni standard naslednji:

»Izvajalec si razkuži roke, preveri, da je živo srebro v rezervoarju, bolniku obriše in osuši pazdušno jamico. Termometer vstavi v pazdušno jamico tako, da je ves rezervoar obdan s kožo. Bolnik prekriža roke in jo položi na nasprotno ramo (nemočnemu bolniku drži roko izvajalec). Pri nemirnem bolniku je izvajalec navzoč ves čas merjenja telesne temperature. Temperaturo meri od 5 do 10 minut. Izmerjeno vrednost izmeri v višini oči. Z razkužilnim robčkom razkuži termometer ter ravna z njim po navodilu oddelka. Uredi bolnika. Razkuži si roke. Izmerjeno vrednost telesne temperature zabeleži v mrežo temperaturnega lista z rdečim pisalom« (Milekšič, 2008, 50).

To je torej konkreten opisnik za doseganje minimalnega standarda na prvem področju vsebin iz kataloga znanja za kriterij pravilnosti za učno situacijo Merjenje telesne temperature aksilarno. Ne da bi šlo v podrobnosti se lahko strinjamo z avtorjem (Milekšič, 2008, 50), da je »...razvidno, da posplošeni opisi dosežkov niso uporabni za zagotavljanje večje veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja, ampak bolje, če so opredeljeni bolj konkretno.«

Na področju pripadajočih splošno-teoretičnega znanj, spretnosti in veščin lahko pripadajoče kriterije in opise dosežkov opredelimo s pomočjo že omenjenih taksonomij. V primeru Merjenja telesne temperature aksilarno je bila uporabljena Bloomova taksonomija (znanje) oziroma Marzanova taksonomija (spretnosti in veščine). Pristop k oblikovanju področij, kriterijev in

---

<sup>20</sup> Milekšič, 2008, 49.

opisov dosežkov pri strokovnoteoretičnem znanju, spretnostih in veščinah je podoben, je pa treba prilagoditi področja posamezni stroki<sup>21</sup>.

Poglejmo si podrobneje zadnje, četrto področje, tako imenovano področje integriranih ključnih kvalifikacij (ukrepi za varno in zdravo opravljanje dela ter varstvo narave, podjetniško vedenje in spretnosti, razvoj in izpopolnjevanje oziroma učenje učenja, socialne spretnosti, komunikacijske spretnosti ter informacijsko-komunikacijsko pismenost). Področje integriranih ključnih kompetenc se sicer ne ocenjuje, ampak preverja<sup>22</sup>. Te opisnike je tudi na tem področju mogoče opredeliti samo v povezavi s konkretno učno situacijo, zato Milekšič (2008, 57) navaja le splošne napotke o oblikovanju konkretnih opisnikov.

Kot ilustracija so opisniki za področje podjetniškega vedenja in spretnosti predstavljeni v spodnji tabeli<sup>23</sup>.

Prikaz 17: Opisi kriterijev za področje podjetniško vedenje in spretnosti

Področje: Podjetniško vedenje in spretnosti	
Kriteriji	Opisniki
Proaktivnost	Sposobnost videti delo in ga samoiniciativno opraviti, čeprav ni neposredno dodeljeno. Iskanje in predlaganje novih rešitev, produktov, možnost novih sodelovanj in povezovanj. Predlaga in/ali vnaša izboljšave v delovne procese
Organiziranost	Sposobnost planiranja in razdelitve nalog v enostavnejše, načrtovanje časovnih virov. Organizacija delovnega procesa z namenom racionalizacije.
Učinkovito reševanje problemov	Sposobnost analiziranja stanja, diagnosticiranja, predlaganje optimalne ustrezne rešitve in izvajanje aktivnosti. Odloča se na podlagi znanih dejstev in argumentov (izbira najboljše alternative), zmožnost podajanja strokovnih argumentov za svoje odločitve; odločitve so optimalne za družbo in sodelavce.

<sup>21</sup> Podrobnosti glej Milekšič, 2008.

<sup>22</sup> Razen dela, ki se nanaša na varno in zdravo opravljanje dela in varstvo narave.

<sup>23</sup> Za opise kriterijev ostalih področij integriranih ključnih kvalifikacij glej Milekšič, 2008, 58 – 59.



## Opisniki kot oblika povratne informacije o kvalitativnih vidikih znanja

Opisno ocenjevanje je v formalnem izobraževanju ena od dveh inovacij, ki smo jim priča zadnje desetletje. Druga inovacija je maturitetno preverjanje znanja v srednji šoli, ki je utemeljeno na metričnih karakteristikah preizkusov (Rutar Ilc, 2008, 25). Opisno ocenjevanje je značilno predvsem na področju razrednega pouka, spremembe, ki jih je prineslo opisno ocenjevanje pa so spremenile tudi splošno dojemanje vrednotenja znanja in razumevanje znanja nasploh. Postalo je jasno, da učenje vsebuje tudi kvalitativne razsežnosti, ki jih merski instrumenti ne morejo popolnoma zaobjeti.

Avtorica Rutar Ilc se v svojem prispevku, kjer osvetljuje opisno ocenjevanje v formalnem izobraževanju, naslanja na priložnostne ankete z učitelji, ki jih je analizira Zavod za šolstvo leta 2008. Ob tem seveda avtorica dodaja, da ne gre za reprezentativno raziskavo, a hkrati poudarja, da so trendi razmišljanja pri učiteljih razvidni. Njena temeljna ugotovitev je, da večina učiteljev za minimalni pogoj od učencev pričakuje, da so ti sposobni obnoviti posredovano snov; torej večinoma deklarativno znanje. Učitelji skorajda nikoli niso zahtevali proceduralnega znanja (kako se določeno znanje izvaja), iz česar je po avtoričinem mnenju razvidno, da takšne »...zdravorazumske opredelitve implicirajo pavšalne intuitivne kriterije in opisnike ocenjevanja« (Rutar Ilc, 2008, 26).

Kot primer dobre prakse avtorica navaja Finsko, kjer so strokovnjaki s področja izobraževanja oblikovali kriterije po katerih je mogoče analizirati različne koncepcije proceduralnega znanja, vsebujejo pa različne razsežnosti:

- Metodo pridobivanja znanja
- Utemeljevanje znanja
- Zahteva po utemeljitvi znanja
- Statističnost in dinamičnost znanja
- Pasivnost oziroma aktivnost
- Vključenost spretnosti in/oz. znanja
- Koristi od znanja
- Povezanost ali celostnost

V skladu s tem v finskem prostoru velik pomen pripisujejo kompetencam in spretnostnim, predvsem:

- **učnim**  
zmožnosti in motivaciji za samorazvoj, zmožnosti za pridobivanje, analiziranje in ocenjevanje informacij, zmožnosti za ocenjevanje lastnega učenja in samo-ocenjevalne spretnosti, spretnostim samo-razvijanja (angl. self-development skills), pripravljenosti za spremembe in zmožnosti izbiranja;
- **spretnostim reševanja problemov**  
ustvarjalnemu mišljenju in spretnostim aktiviranja (angl. activity skills), uporabi informacij v novih situacijah, upravljanju kompleksnih interaktivnih odnosov, spretnostim odločanja, logični dedukciji in analitičnim spretnostim ter kritičnemu mišljenju
- **interakcijskim in komunikacijskim spretnostim**  
spretnostim predstavljanja, pisanja in poslušanja, pogovornim in pogajalskim spretnostim, jezikovnim, kulturni pismenosti in interakcijskim spretnostim ter spretnostim komunikacijske tehnologije;
- **sodelovalnim spretnostim**  
spretnostim timskega dela, zmožnosti upoštevanja drugih, fleksibilnosti v medčloveških odnosih, prilagodljivosti, zmožnosti za popraviljanje lastnih akcij in samo-poznavanju;

- **etičnim in estetskim spretnostim**

zmožnosti delati na etičnih vprašanjih in izbirah, poštenosti, odgovornosti in delovanju v skladu z etičnimi cilji in pripoznanju raznolikosti okolij, stilov in estetskih vrednot (povzeto po Rutar Ilc, 2008).

Zastavlja se vprašanje, kje je meja med dobronamernimi usmeritvami, izhodišči in predpisanimi opisniki na eni strani, in nad-determiniranimi, preveč togo opredeljenimi kriteriji preverjanja in ocenjevanja, ki lahko delujejo zavirajoče. Kar je vsekakor razvidno iz finskega primera, je jasna delitev in upoštevanje tako proceduralnega kot deklarativnega znanja. Ta delitev je konceptualno uveljavljena tudi v Sloveniji (prav tam, 29). Že omenjena Marzanova taksonomija oziroma klasifikacija je tista, ki to distinkcijo najbolj strogo ločuje. Zagovarja jo tudi Zavod za šolstvo Republike Slovenije. Procesne komponente znanja so bile v preteklosti večkrat zanemarjene, ker pa prav ti vidiki v sodobni družbi pridobivajo vse bolj na veljavi, predstavljajo tudi največji izziv za samo ocenjevanje.

Svojo prednost pri prepoznavanju proceduralnega znanja ima Marzanov model; ta izčrpno, natančno in analitično opredeli procesno znanje »samo po sebi«, kar omogoča učitelju izostriti pozornost na to, kateri vidiki znanja vse so pomembni, s poudarkom na procesnih komponentah, ki jim učitelji v praksi pogosto posvečajo manj pozornosti. Kot pomanjkljivost takšnega modela preverjanja avtorica (2008, 35) izpostavlja dejstvo, da je predmet preverjanja in ocenjevanja tudi tisto znanje, ki je šele v procesu konsolidacije, ki se šele utrjuje in dobiva končno podobo in potencial. Kot možnost, kako se izogniti skrajnim točkam, avtorica (prav tam) predlaga jasno in enoznačno določitev, zakaj določen model sploh uporabljamo:

»Pozornost na procesni vidik znanja (ko gre za procesnost kot izgrajevanje znanja) je dobrodošla za diagnostične in formativne namene oziroma za sprotno in končno preverjanje znanja. Za sumativni vidik presoje dosežka pa kaže usmeriti pozornost le na tiste procesne vidike znanja, ki so na delu pri izkazovanju znanja« (Rutar Ilc, 2008, 35).

Za vsebinsko znanje Marzanov model predpostavlja en sam kriterij, ki se nanaša na globino razumevanja (Marzan v Rutar Ilc, 2008, 35):

1. Izkazovanje resnih napačnih predstav
2. Izkazovanje nepopolnega razumevanja
3. Izkazovanje popolnega in natančnega razumevanja (ang. complete, accurate)
4. Izkazovanje poglobljenega razumevanja posplošitev, konceptov in dejstev, potrebnih za konkretno opravilo ali situacijo<sup>24</sup>.

Težave pri ločevanju procesnega od vsebinskega znanja nastanejo tudi zato, ker je vsako procesno znanje že predmet vsebinskega znanja; vsebinsko namreč ni mogoče procesirati brez določenih miselnih procesov. Drugi problem pa se po mnenju avtorice pojavi zaradi neprenosljivosti sklepov iz enega področja na drugo področje. Takšen primer je primerjava dveh književnih besedil, kjer na podlagi različnih kriterijev primerjamo besedila (za razliko denimo v fiziki, kjer je ta primerjava vodena skozi enak kriterij), kar onemogoča prenosljivost pri kompleksnejših vsebinah (kar književno delo zagotovo je).

Za konec pogledjmo tri možne oblike opredeljevanja opisnikov v formalnem izobraževanju (Rutar Ulc, 2008, 39 – 44). Ker so standardi praviloma taksonomsko stopnjevani tako, da so minimalni standardi pogostejše na nižji taksonomski ravni kot temeljni ali pa zahtevni (ni pa nujno), se sama po sebi ponuja možnost, da so tudi opisniki taksonomsko stopnjevani (različica 1). Primer takšnega opisnika za dimenzijo sklepanja bi bil naslednji: minimalni standard bi bil, da učenci

---

<sup>24</sup> Za podrobnejše opredelitve glej Rutar Ilc, 2008, 35.

denimo naštejejo najpomembnejše medije, zahtevnejši pa, da sklepajo na učinke televizije na gledalce, potem je utemeljevaljevanje le del opisnika za najvišje ocene, ni pa ga v opisniku za nižje (kjer je v danem primeru le naštevanje najpomembnejših medijev). Taksonomska raven opisnikov je tako naddoločena s taksonomsko ravniyo standardov (povzeto po Rutar Ilc, 2008, 39).

Druga možnost je, je opisnik kar kakovost samega sklepanja in jo stopnjujemo z opisniki za ocene od 2 do 4 ali pa za točke od 1 do 3. V tem primeru se od vsakega učenca pričakuje, da izkazuje elemente sklepanja (kar je ključna razlika v primerjavi s prvo različico), vendar je lahko za izkazovanje znanja sklepanja ocenjen na vsaki ravni z različnimi ocenami oziroma točkami.

Tretja različica predpostavlja opredeljevanje doseganje predpisanih standardov kvantitativno, čeprav z opisniki: za vsak standard se opredeli raven »je popolnoma dosežen«, »delno dosežen« ali »še ni dosežen«. Vsaka raven se lahko nato naknadno točkuje in na koncu s pomočjo točkovanja izpelje ocena oziroma doseženo število točk. Ta hibrid med kvalitativnim in kvantitativnim načinom ocenjevanja je v rabi pri nekaterih praktičnih preizkusih pri preverjanju pri matematiki v prvem triletju osnovne šole (Rutar Ilc, 2008, 40).

Kot konkreten primer uporabe tretje različice v osnovni šoli avtorica (Rutar Ilc, 2008, 41) navaja primer iz predmeta družbe v petem razredu petletke, kjer je ena od tematik »Razlikovanje med ljudmi v skupnosti« iz tematskega sklopa »Sodelovanje med ljudmi«. V tem primeru so standardi opredeljeni takole:

1. Minimalni: našteje oblike sodelovanja med ljudmi
2. Temeljni: ugotovi razlike med ljudmi v skupnosti in
3. Zahtevnejši: presodi načine usklajevanja med ljudmi različnih interesov

Preverjanje in ocenjevanje se lahko izvede na različne načine, ključno pri izbiri načina preverjanja pa je ugotavljanje doseganja standardov. Primer preverjanja je denimo klasični ustni preizkus, pri katerem bodo učenci na konkretnem primeru analizirali različne oblike sodelovanja in razlike. Druga oblika preverjanja je skozi tako imenovano avtentično izkušnjo, vendar avtorica (Rutar Ilc, 2008, 41) opozarja, da tudi v tem primeru gre preverjanje standardov, ne pa konkretne dejavnosti. Učitelj si lahko pomaga tudi z preglednico opisnikov kot oporo za preverjanje, nič pa ni narobe, če s tem seznanjeni tudi učence

Prikaz 18: Opisniki za oporo pri preverjanju

Opisni kriterij				
Poznavanje, razumevanje in utemeljevanje	Na primeru ovrednotijo načine usklajevanja med ljudmi	Na primeru ugotovijo, za katere razlike in katere oblike sodelovanja gre	Podajo primere sodelovanja in razlik med ljudmi	Naštejejo nekaj oblik sodelovanja

Vir: Rutar Ilc, 2008, 41

Po pregledu predstavljenih rešitev za presojo dosežkov s pomočjo opisnih kriterijev in opisnikov lahko vidimo, da je rešitev veliko. Vsaka ima svoje dobre in slabe plati, čeprav v pričujočem besedilu utemeljujemo, da je najboljši »izkupiček« med dobrimi in slabimi pri modelu s taksonomskim opredeljevanjem opisnikov. Na učitelju in naravi izobraževanja pa je, da v skladu z naravo ciljev in standardov v skladu z razvojno stopnjo svojih učencev in nenazadnje v skladu s svojimi preferencami in globino vpogleda v to problematiko izbere model, ki bo najbolj učinkovit (povzeto po Rutar Ilc, 2008, 46).

## Opisi ravni jezikovnega znanja

### Uvod

Za konec si oglejmo še primere opisnikov na področju jezikovnega znanja, pri čemer se bomo naslonili na dokument »Opisi ravni jezikovnega znanja«, ki je nastal v okviru slovensko-poljskega projekta TiPS (Testing in Polish and Slovene); projekt v okviru evropskih projektov Socrates Lingua 2. Projekt se je osredotočal na področja jezikovnega izobraževanja in testiranja in je predstavljal osrednji del raziskovalnega projekta THE ALTE CAN DO, katerega glavni namen je bil razvoj lestvic za opis dejanske performance uporabnika tujega jezika – kaj torej uporabnik tujega jezika dejansko zmore. Zaključil se je leta 2003 (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 7).

### Struktura

Projekt »CAN DO« sestavlja približno 450 trditve na petih ALTE oziroma CEF ravneh; to so ravni jezikovnega znanja, določeni na podlagi dokumenta Skupni evropski jezikovni okvir – Common European Framework of reference. Te trditve so razdeljena na tri temeljna področja človekovega delovanja v tujem jeziku oziroma tri temeljna interesna področja večine ljudi, ki so vključeni v jezikovno izobraževanje. Ta tri temeljna področja so:

1. Socialni stiki in turizem
2. Delo in
3. Študij

Znotraj vsakega področja so še pod-področja, ki dodatno razčlenjujejo strukturo. Tako je področje socialnih stikov razdeljeno na potovanje, nastanitev, prehranjevanje in kupovanje, ogled znamenitosti, druženje, bančne in poštne storitve, zdravje, nujne storitve, mediji, kulturne in družabne prireditve. Podobno je razčlenjeno tudi področje dela in študija<sup>25</sup>.

Opisi ravni jezikovnega znanja so znotraj posameznih področij razdeljeni glede na sporazumevalno dejavnost: poslušanje in govorjenje (neposredna interakcija), branje in pisanje. Omenjene trditve (okrog 450) so razvrščene glede na težavnost v skladu z lestvico ALTE in lestvico CEF, pri čemer višje lestvice vključujejo vse prejšnje.

Tako raven A1 (po CEF taksonomiji) oziroma 0 (po ALTE taksonomiji) predstavlja preživetveno raven in pomeni osnovno sposobnost sporazumevanja in izmenjave informacij na preprost način. A2 (CEF) oziroma 1 (ALTE) predstavlja uporabnika na osnovni ravni in pomeni, da je posameznik sposoben razumeti in posredovati enostavne, enoumne informacij, izražanje pa je omejeno na znane kontekste. Stopnja B1 (CEF) oziroma 2 (ALTE) predstavlja neodvisnega uporabnika, kar pomeni, da se je posameznik sposoben sporazumevati v znanih situacijah, hkrati pa je že sposoben reagirati v nepredvidljivih situacijah. Stopnjevanje se konča na ravni C2 oziroma ALTE 5 oziroma raven mojstrstva in pomeni, da posameznik odlično in učinkovito obvlada jezik, obvlada akademski diskurz, jezikovna aktivnost pa je v nekaterih kontekstih celo boljša od povprečnega domačega govorca<sup>26</sup>.

V dokumentu, na katerega se naslanjamo v tem poglavju, so opisniki razdelani v treh dimenzijah, tako po ravneh ALTE taksonomije (od stopnje 0 do stopnje 5) oziroma CEF taksonomiji (od A1 do C2) kot po prej navedenih treh temeljnih področjih človekovega delovanja v tujem jeziku

---

<sup>25</sup> Za podrobnosti členitve glej Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 8.

<sup>26</sup> Za podrobnejše opise ravni, ki v tem poročilu niso navedene, glej Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 9.

(socialni stiki, delo in študij) kot tudi po sporazumevalni dejavnosti (poslušanje/govorjenje, branje in pisanje).

Poglejmo si konkretneje opisnike za sporazumevalno dejavnost za prvi dve ravni jezikovnega znanja. Za prvo, preživetveno raven (A1), je značilno za dejavnost poslušanja oziroma govorenja značilno, da razume preprosta navodila in lahko omejeno sodeluje v osnovnih vsakodnevnih pogovorih na predvidljivo temo ter zna zastaviti preprosta vprašanja in razume preproste odgovore. Pri branju razume kratka, stvarna sporočila, navodila in informacije. Pri pisanju zna izpolniti osnovne obrazce, v katerih se zahteva osebne podatke ter prepisati ali napisati kratka sporočila (zapiske), ki vključujejo podatke o času, datumu in kraju.

Raven višje (A2), ki se imenuje »vmesna raven«, je za poslušanje oziroma govorenje značilno, da posameznik zna preprosto izraziti mnenje in zahteve v znanih kontekstih ter se zna spontano vključiti v pogovor. Med branjem razume osnovne informacije, javne oznake, preproste obrazce, osebna pisma, opise in lahko sledi enostavnim navodilom. Razume tudi preprosta, s slikovnim gradivom opremljena besedila. Pri pisanju posameznik na drugi ravni zna izpolniti obrazce in pisati kratka in preprosta pisma, sporočila in prošnje<sup>27</sup>.

Značilnost opisnikov za prepoznavanje jezikovnega znanja, ki je lahko uporabno za izobraževanje odraslih iz ranljivih skupin, je kontekstualizacija znanja. To pomeni, da so določena zelo jasna izhodišča, kje se lahko določeno znanje izrazi (kontekst), jasno je tudi opisana, kakšni so pogoji, kjer je tovrstno znanje uporabno. Opredeljeno je pod-področje enega izmed treh temeljnih področij (recimo potovanje), dejavnost (recimo prihod v novo deželo), okolje (na primer letališče ali pristanišče) ter sporazumevalna dejavnost (na primer poslušanje in govorenje).

Pod temi navedenimi pogoji so oblikovani opisi ravni jezikovnega znanja. Za prvo, preživetveno raven, to pomeni, da bo posameznik razumel preprosta navodila glede smeri (npr. »Pri semaforju zavijte desno«). Na drugi ravni (A2) bo posameznik znal odgovoriti na rutinska vprašanja (npr. »Ali imate kaj za prijaviti?«) in se primerno odzvati na zahtevo (npr. »Dokumente prosim«). Pričakuje se tudi, da bo posameznik znal dati kratka in preprosta navodila glede smeri, na avtobusni postaji ali železniški postaji pa znal vprašati, kako priti iz kraja A v kraj B ter kupiti ustrezno vozovnico (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 23)

Poglejmo konkretneje še področje dela. Opredeljeno podpodročje je (storitve, povezane z delom), dejavnost (povpraševanje po storitvah, povezanih z delom), okolje (delovno okolje) in sporazumevalna dejavnost (recimo pisanje). V tem primeru se od posameznika na drugi oziroma vmesni ravni (A2) jezikovnega znanja pričakuje, da zna na primer sodelavcu napisati preprosto prošnjo (na primer: »Prosim, ugasni moj računalnik«). Raven višje (B1) pa se pričakuje sicer še vedno zapis prošnje, vendar je ta prošnja umeščena v širši besedilni kontekst (na primer: »Pozdravljeni, prosil bi te, da ugasneš moj računalnik. Nisem imel časa, da bi to opravil sam. Hvala.«) (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 53).

Za konec pogledajmo še temeljno področje študija in sporazumevalno dejavnost branja. Če kot pod-področje tega temeljnega področja opredelimo navajanje virov, dejavnost kot iskanje informacij in dostop do njih preko računalniške baze podatkov, okolje na primer knjižnico ali raziskovalni center, sporazumevalno dejavnost pa že omenjeno branje, potem se na prvih dveh ravneh (A1 in A2) ne pričakuje določeno znanje od posameznika. Opisnik se pojavi šele na tretji ravni (torej B1), kjer se pričakuje, da posameznik zna oceniti, ali se besedilo nanaša na obravnavano tematsko področje, razume osnovna navodila in sporočila v računalniških

---

<sup>27</sup> Za podrobnejše opise opisnikov po sporazumevalni dejavnosti glej Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 10.

knjižničnih katalogih in zna uporabljati dvojezični slovar ter poiskati slovarske ustreznice v prvem jeziku. Stopnjo višje (ter na stopnji B2) se že pričakuje, da posameznik zna slediti temeljnim idejam v izvlečkih (povzeto po Opisi ravni jezikovnega znanja, 2004, 80).

Vidimo torej, da so opisi ravni jezikovnega znanja tesno vezani na konkretno izkušnjo iz življenja, kjer je znanje mogoče uporabljati. Pri tem so v pomoč številna jasno opredeljena izhodišča, ki omejujejo nebrzdano rabo opisnikov, ki izgubljajo svoj prvenstven namen, preverjanje in ocenjevanje znanja učečih se.

Prav zaradi te lastnosti – kontekstualizacije znanja – je bil dokument Opisi ravni jezikovnega znanja (2004) tudi podlaga za oblikovanje opisnikov v programu ZIP oziroma Začetna integracija priseljencev, ki je namenjen posameznikom priseljencem, ki imajo dovoljenje za stalno ali začasno prebivanje v Sloveniji ali so v fazi pridobivanja dovoljenja (ZIP, 2011). V programu so prav tako predvideni opisniki za vse štiri jezikovne dejavnosti: poslušanje in govorjenje skupaj, branje in pisanje. Za nekatere so predvideni primeri konkretnih ubeseditiv, ki pa ne predstavljajo edinih možnih rešitev ali celo zahtevanih vzorcev. Poleg tega so za posamezne sklope predvideni tudi konkretni primeri besedil, (okvirno) besedišče, ki naj bi bilo posredovano udeležencem izobraževanja<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Za konkretne primere prenosa izhodišč v dokumentu Opisi ravni jezikovnega znanja (2004) glej program ZIP (2011).

## Literatura

- Ažman, Tanja (2008): Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- DeSeCo 2005. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. Pridobljeno 12.10. 2011 s strani <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Drofenik, O. (2011): Temeljne zmožnosti. V Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Drugo poročilo o poskusnem izvajanju izobraževalnega programa Avtoserviser. Razvojni program za podporo implementaciji Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (2006). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Ermenc, K. (2006): Ključne kompetence, kaj so in kako jih razumemo. Vzgoja in izobraževanje, št. 1., str. 75 – 76. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ermenc, K. (2006): Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 21 – 27. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- ESCO European Skills, Competencies and Occupations taxonomy <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&langId=sl&eventsId=242&furtherEvents=yes>, dostopno, 15.12.2011
- Gardner, H. (1995): Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- <http://www.oecd.org/dataoecd/57/27/34376318.pdf>, dostopno 15.12.2011
- [http://www.stat.si/novice\\_poglej.asp?ID=1054](http://www.stat.si/novice_poglej.asp?ID=1054), dostopno 19.12.2011
- ISCED-97 [http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC), dostopno 19.12.2011
- ISCO-08 Structure and preliminary correspondence with ISCO-88 <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>, dostopno 20.12.2011
- ISCO-88 International Standard Classification of Occupations, <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/isco88/>, dostopno 19.12.2011
- Jarvis, P., Griffin, C. (2003): Adult and Continuing education. Major themes in Education. London in New York: Routledge.
- Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja KLASIUS
- Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009): Kompetenčni pristopi k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Ljubljana: Center za poklicno izobraževanju.
- Maretič Požarnik, Peklaj Cirila (2002): Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence.« American Psychologist, 28, 1-14.
- Medveš, Z (2010): Obča, splošna in poklicna izobrazba. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 52 – 72. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Milekšič, V. (2008): Uporaba opisnih kriterijev pri ocenjevanju znanj, spretnosti in veščin v strokovnem in poklicnem izobraževanju. Vzgoja in izobraževanje, 1, 49 – 58.
- Muršak, J. (2002): Pojemni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Musek, J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Ljubljana: Educy.
- OECD: The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning
- Opisi ravni jezikovnega znanja (2004). Center za slovenščino kot drugi tuji jezik, Univerza v Ljubljani.
- Plevnik, T. (2010): Kvalifikacijska ogrodja. Zveza svobodnih sindikatov (<http://www.zsss.si/attachments/article/271/KvalifikacijskaOgrodja-MSS.pdf>, dostopno dne 20. december 2011).
- Požarnik, Marentič, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1, str. 27 – 33. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Priročnik za uporabo ISCED-1997 [http://www.eurydice.si/images/stories/statistika/isced\\_97\\_prirocnik.pdf](http://www.eurydice.si/images/stories/statistika/isced_97_prirocnik.pdf), dostopno 20.12.2011
- Program ZIP – Začetna integracija priseljencev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- Raven, J., Stephenson, J. (2001): Competence in the learning society. New York: Peter Lang Publishing.
- Rutar Ilc, Z. (2008): Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. Sodobna pedagogika, posebna izdaja, str. 24 – 47.
- Rutar Ilc, Z. (2003): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rychen S.D., Salganik L.H. (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Gottinghen: Hogrefe & Huber Publishers.



- Rychen, S.D., Salganik, L.H. (2003): Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- SKP - Standardna klasifikacija poklicev <http://www.stat.si/klasje/tabela.aspx?cvn=1182>, dostopno 19.12.2011
- Slovar Slovenskega knjižnega jezika (2008) (<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>, dostopno 17.10.2011)
- SOLO taksonomija: [www.learningandteaching.info](http://www.learningandteaching.info), dostopno 15.12.2011
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (2003): The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svetlik, I. (2006): O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 4 – 11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Štefanc, D (2006): Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. Sodobna pedagogika vol. 5, str. 66 – 85.
- The European Qualifications Framework (EQF) [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm)
- Ule, A. (2008): Družbeno porazdeljena kognicija. Družboslovne razprave, vol. 59, str. 31 – 48. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Van Groenestijn, M. (2011): Matematična pismenost v državah Evropske skupnosti. v Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Verbinc, F. (1979): Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vigotsk, L.S. (2010): Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Weinert, F.E. (1999): Concept of Competence. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J., Le Deist, F., Stringfellow, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: Cedefop Reference series.