

**Dr. Rudi Kotnik**

## Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa

**Povzetek:** Implementacija načel bolonjske reforme ima vsaj dva vidika. Eden je na ravni države, pri katerem gre za to, kako so ta načela formulirana v zakonih in predpisih. Drugi vidik je v načinu razumevanja zakonskih formulacij na ravni univerz. Država se z zavezanostjo uresničevanja bolonjskih načel postavlja v kontroveržno vlogo: je spodbujevalka izboljšanja kakovosti izobraževanja in hkrati zastopnica korporativnih interesov v razmerah globalizacije. To pomeni, da s tem spreminja temeljno vlogo izobraževanja v globalizirani družbi. Tudi avtonomija univerze ima kontroveržno vlogo: lahko pomeni varovanje akademskih standardov, da bi ne postala servis ekonomije in politike; hkrati pomeni ohranjanje rigidnosti za kvalitativne spremembe. Ta prispevek je zato poskus analize, ki bi hkrati pokazala na potencial, ki ga prinaša bolonjski proces, in na njegove pasti. Oboje ima podlago na eni strani v historičnem ozadju bolonjskega procesa in najnovejših analizah konceptualnih dilem bolonjskega procesa in njegovih dokumentov, kot je Tuning. Analiza vodi v sklep, da potrebuje visokošolsko izobraževanje v razmerah tranzicije namesto sprejemanja seznamov »kompetenc« izvirne rešitve, ki zahtevajo reflektiran pristop k predpostavkam in implikacijam bolonjskega procesa.

**Ključne besede:** kompetentnost, kurikulum, izkustveno učenje, filozofija, psihoterapija.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Rudi Kotnik, docent za filozofijo in didaktiko filozofije, Oddelek za filozofijo, Pedagoška fakulteta v Mariboru*

## Uvod

V svojih tezah za posvet v Portorožu junija 2003 Zgaga (2003) opozarja, da je »vprašanje trajanja študijskih stopenj sicer pomembno in v mnogih pogledih v središču 'bolonjskih' vprašanj; če pa ga obravnavamo izolirano, postane kontraproduktivno« (str. 1). Isto bi lahko rekli za tematiko kreditnega sistema, ki se sicer že uvaja, vendar je videti, kot da gre za prevajanje ur v kreditne točke. Zgaga ugotavlja, da je v razmerju do konceptov in sistemov ter politik in strategij kreditni sistem le »orodje, ki temelji na konceptualnih spremembah« (str. 3), in posebej poudarja, da »zahteva veliko več kot zgolj aritmetično sposobnost pretvarjanja 'ur' v 'točke'. Tega orodja ni mogoče dobro uporabljati brez konceptualne osnove, na kateri je nastal: *kreditni sistem predpostavlja novo visokošolsko kurikularno filozofijo*« (ibid.). Navaja opozorila o »'mehanski arhitekturi' bolonjskega procesa, ki v duhu nekakšnega redukcionalizma pozablja na vse druge, imenujmo jih 'organske' komponente procesa« (ibid.). Zato je zanj toliko pomembnejša pozornost »spremembam študijskih struktur«, kar pomeni »*konceptualni preobrat razumevanja visokošolskega oziroma univerzitetnega študija*. Spremembe glede trajanja študija so samo konsekvence globljih konceptualnih sprememb.« (Str. 2)

Ker smo tri leta pozneje že v fazi implementacije teh načel, nas zanima, kako le-ta poteka. Če izvzamemo razprave in osredotočenost na trajanje študija in dileme formul  $4 + 1$  ali  $3 + 2$ , pri čemer dobimo občutek o prepričanju, da je to že jamstvo o primerljivosti, potem je ena najpogosteje izrečenih besed kompetenca. V akademski sferi, zlasti pa v trenutnem procesu akreditacije visokošolskih študijskih programov (bodisi obstoječih ali novo nastajajočih) izraz kompetenca na konceptualni ravni tako zagovorniki kot nasprotniki velikokrat uporabljajo samoumevno. In vendar ima ta kontroverzni pojem množstvo pomenov, svoje historično, politično itn. ozadje ter množstvo konotacij v zvezi s tem pojmom.

## Narava sprememb in situacija

Kako so načela bolonjskega procesa implementirana v našo zakonodajo in kakšna je narava teh sprememb? Novela zakona o visokem šolstvu, <http://www.portalnjanja.com/zanimive-povezave/solska-zakonodaja/?showID=164> z dne 21. maja 2004 v 14. členu pravi, da se morajo študijski programi oblikovati po načelih »o vzpostavljanju evropskega visokošolskega prostora tako, da so primerljivi s programi drugih visokošolskih zavodov v tem prostoru«. Med drugim to pomeni, da morajo študijski programi vsebovati (kar najdemo v drugi alineji drugega odstavka) »opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih ter predmetno-specifičnih kompetenc, ki se s programom pridobijo«. Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov pa to alinejo postavijo kot samostojno 2. točko 7. člena. Omenjeno formulacijo iz zakona ponovijo in se ob pojmu kompetenc sklicujejo na »sodobne izobraževalne teorije in projekte«. Pri tem izpostavijo diplomantovo usposobljenost in jo povežejo s študijskimi dosežki »predvsem glede na doseženo znanje in njegovo uporabo, oziroma glede na to, kaj naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa«. Kot primer naštejejo splošne in predmetnospecifične kompetence (glej 7. člen Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in programov – Ur list 17. 9. 2004, št. 101, str. 12182).

Omenjene formulacije, ki govorijo o ciljnih, kompetencah in študijskih dosežkih, so videti rutinske in ponavadi pri sodelujočih v prenovah ne vzbudijo posebne pozornosti. Če je tako, je ravno zato smiselno opozoriti na širše razsežnosti in pomembnost takih formulacij. V zakonu in akreditacijskih merilih se namreč uzakonja eno izmed temeljnih bolonjskih načel, in sicer primerljivost programov, ki so jim podlaga študijski dosežki. Če smo pozorni na formulacije, potem lahko vidimo, da študijski dosežki in kompetence niso zgolj dodatek dozrajšjih programov, ampak tisto, na čemer morajo programi temeljiti. To pa z vidika kurikularne strategije pomeni že paradigmatško spremembo. Za kakšno spremembo gre?

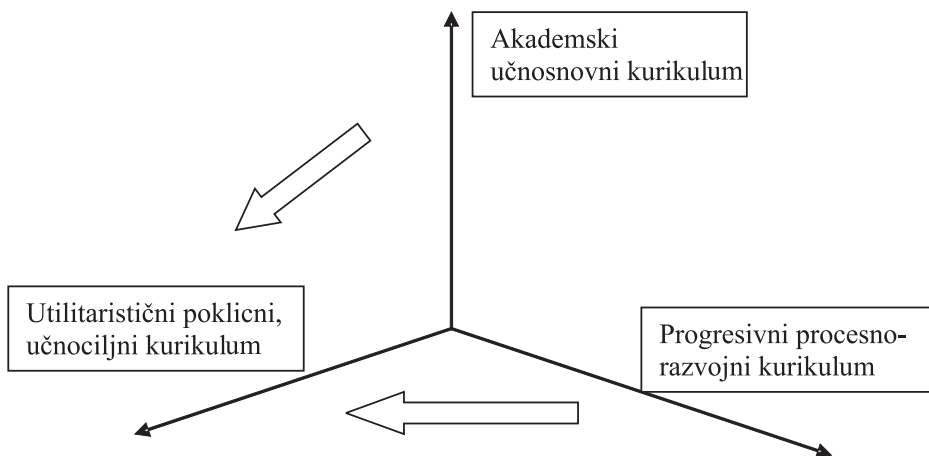
Znano je, da so temeljni cilji bolonjskega procesa *kvaliteta, primerljivost in kompatibilnost*. Tuning (Gonzalez in Wagenaar, urednika, 2003) kot eden izmed temeljnih dokumentov to izrecno postavlja v ospredje in za realizacijo tega ponuja »novo edukacijsko paradigmo«. Bolonjski proces in Tuning predvidevata, da bi temeljna načela bolonjskega procesa: kvaliteta, primerljivost in skladnost študijev in izobraževalnih sistemov, omogočala koncepta študijski dosežek (learning outcome) in kompetenca. S tem ko bi imeli enotne standarde oziroma minimalne zahteve o rezultatih izobraževanja, bi imeli jamstvo primerljivosti in bi spodbujali kvaliteto. *Osredotočenost na dejanske dosežke oziroma rezultate izobraževanja naj bi bila stimulacija za ustrezno zasnovano izobraževanja, ki bi pomenila premik v osredotočenosti: z input na output, s poučevanja na učenje, z učitelja na učenca, z učitelja kot prenašalca vednosti na učitelja kot tistega, ki jo strukturira in je učencu supervizor na poti h kompetentnosti* (str. 63–64). Sklicevanje na »novo edukacijsko paradigmo« zveni zelo obetavno in pogosto vzbudi visoka pričakovanja, saj naj bi bistveno vplivala na strukturiranost

študijskega procesa oziroma na strategije poučevanja in učenja. Vendar pa temeljitejša analiza pokaže tudi druge razsežnosti, ki kažejo na kontroverznost celotnega pristopa. Zato si oglejmo nekaj vidikov te problematike.

## 1 Vidik kurikularne strategije

Kot izhodišče za umestitev situacije v našem visokošolskem izobraževanju se mi zdi smiselno spomniti na model, ki ga je Ross (2000) sicer izdelal na podlagi specifičnih britanskih razmer, vendar pa se mi njegova univerzalnost znova in znova potrjuje, saj omogoča vpogled v umeščenost določenega izobraževalnega modela tudi v vmesni prostor. Čeprav pri nas nimamo ustreznih raziskav (oziroma mi niso znane), ki bi potrdile naravo kurikularnega načrtovanja, predvsem pa izvajanja na ravni posameznih visokošolskih institucij in posameznikov, ponuja dober vpogled v situacijo tako institucionalni pristop k bolonjski reformi kot tudi njeno izvajanje. Kot nazoren primer, ki kaže prav izhodiščno predpostavko in razumevanje tako izhodišč bolonjske reforme kot tudi implementacijo ter izvajanje, so lahko določila v zakonih in predpisih in drugih aktih ter obrazcih.

Že na več drugih mestih (Kotnik 2006a, 2006b, 2006c) sem razvil in utemeljil potrebo po konsenzu o temeljnih predpostavkah bolonjske prenove glede na naravo in specifiko našega izobraževalnega sistema. Zato bom bistvene poudarke le povzel. Kot referenčni okvir pa se mi najučinkovitejši kaže ravno Rossov model, ki v tridimenzionalni obliki ponazori trende kurikularnega načrtovanja:



Kot je razvidno iz skice, pomeni bolonjska reforma izrazit premik v smer utilitarističnega učnociljnega kurikuluma. To nam je lahko razumljivo zaradi globalizacijskih trendov kot tudi moči, ki jo dobiva korporativna država pod pritiskom kapitala. Pritisk na univerze, da tradicionalni učnosnovni kurikulum prilagodijo življenjskim okoliščinam in »družbenim« potrebam, ima tudi svojo

racionalno podlago. Kaže na eno od kontroverznosti ne le bolonjskega procesa, ampak tudi širših trendov. Na praktični, pragmatični ravni je v visokošolskem izobraževanju dovolj evidence o nekoristnosti in neuporabnosti, da je pritisk države do določene mere legitimen. (Čeprav obstajajo visokošolskih institucije, ki so že same skrbele za kvaliteto in evropsko primerljivost, pa čeprav z učnosnovnim krikulumom.) Kljub temu da je torej ta premik deloma razumljiv, je zaradi izhodiščnih načel izobraževanja in globalne funkcije izobraževanja tako zelo pomemben, da bi se morali tega zavedati in vključiti v razprave. Zlasti je to pomembno zaradi vprašanja, ali smo se pripravljene odreči temu, kar ta premik prinaša.

Obstaja pa še ena nevarnost. Znano je namreč, da se univerza prilagaja specifično. Nekateri jo imajo za najrigidnejši del izobraževalnega sistema, kar se kaže v tem, da se spremembe zgodijo tako, da bistvene stvari ostanejo take, kot so bile. Velika nevarnost pri bolonjski reformi je, da v tem prisilnem prilagajanju univerza kompromisno sprejme problematične vidike reforme, ne pa tistih vidikov, ki so dejansko ali potencialno pomembni za kvaliteto izobraževanja. To konkretno lahko pomeni, da univerze pristanejo na samoumevni diskurz kompetenčnega pristopa, se v privzetih dokumentih sklicujejo nanj in na »kompetence«, izvedbena raven pa ostane zavezana učnosnovnim načelom. Druga možnost je, da so zaradi nepoznavanja ali nereflektiranega pristopa »kompetence« razumljene in uporabljene v problematični behavioristični različici. Seveda so tudi primeri, ko se visokošolske institucije reforme lotijo z namenom, da zares sledijo temeljni ideji (kvaliteta, primerljivost, kompatibilnost) in pri tem iščejo svoje rešitve, prilagojene specifičnosti situacije in razmer (Razdevšek Pučko, Rugelj 2006, str. 34–41). Vse to so ugotovitve, ki temeljijo na izkušnjah in neformalnih poročilih in močno dvomim, da bi empirične raziskave lahko pokazale kakšno drugačno sliko o naravi teh sprememb oziroma o tem, kakšne spremembe se zares dogajajo.

Če se vrnemo k omenjeni formulaciji v noveli Zakona o visokem šolstvu, ki izrecno poudarja osredotočenost na študijske dosežke in »kompetence« ter na to, kar naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa, potem ugotovimo dvoje:

- da je premik iz učnosnovnega v učnociljni kurikulum uzakonjen in visokošolske institucije o naravi kurikularne preнове pravzaprav ne morejo odločiti;
- če se zavedamo, da ima bolonjski proces implikacije tudi za celoten izobraževalni sistem, potem lahko ugotovimo, da ideje o razvoju našega izobraževanja v smeri kombinacije učnociljnega in procesno-razvojnega kurikuluma, ki so bile vsebovane še v Izhodiščih kurikularne preнове iz leta 1996 (glej tudi Krofličev predlog, 2002, str. 180–184), niso več aktualne. Zavedati se je torej treba, da se odrekamo elementom procesnorazvojnega kurikuluma. Razen če bi jih iskali v ustreznih »kompetencah«, kar Tuning v nekem smislu omogoča, ko se zavzema tudi za »how to be« (Gonzalez in Wagenaar, urednika, 2003, str. 69).

Če torej o kurikularnemu modelu in s tem o temeljnih konceptualnih vprašanih reforme ni mogoče razpravljati, se postavlja vprašanje, kaj ostane visokošolskim institucijam. Vsekakor je še vedno odprto izjemno pomembno vprašanje o načinu implementacije. To pomeni, da je zaradi možnosti različnih interpretacij še kako pomembno razumevanje temeljnih pojmov in njihovega zgodovinskega ozadja, da bi lahko našli našim razmeram primerne rešitve.

## 2 Kontroverznost pojma kompetence

Pojem kompetence, skupaj s kompetenčnim pristopom, ima zgodovinsko ozadje, ki sega tja v šestdeseta in sedemdeseta leta v ZDA. Kompetenčni pristop (Competence Based Education and Training – CBET) je bil predmet številnih razprav in polemik. Najbolj je prišla do izraza uvedba CBET v poklicno izobraževanje v Veliki Britaniji, kjer je v devetdesetih letih potekala izjemno ostra polemika. Prinesla je pomembne rezultate najprej v tem, da je problematizirala temeljne pojme, pri čemer se je izkazalo, da smo namesto jasnih definicij dobili vpogled v različna teoretska razumevanja. V končni instanci so bila to različna filozofska izhodišča. Ko gre za pojem kompetence v angleškem poklicnem izobraževanju, teoretiki soglašajo, da gre za nerefektirano behavioristično razumevanje, kar je tudi podlaga sklepu, da ima celoten, na tem pojmu utemeljen pristop tako resne pomanjkljivosti, da je ne le vprašljiv ali neustrezen, ampak celo škodljiv (Bridges 1996; Hyland 1997), saj je pretirano redukcionističen, ozek, rigiden, atomiziran in teoretsko, empirično ter pedagoško nejasen (Chappell 1996; Hyland 1994). Tudi v sistemu so kritiki (Callender), ki navajajo ozkost, poenostavljenost, naravnost na preverjanje, vodenost od delodajalcev itn. Ugotavljajo, da lahko ta ozkost bolj spodbuja rigidnost kot pa fleksibilno uporabo sposobnosti. Neki učitelj je izjavil: »Namesto kompetentnih ljudi bomo imeli ljudi s kompetencami« (navedeno po Bates 1997).

Razlike se pokažejo, ko gre za vprašanje, ali je ta pojem mogoče razumeti drugače oziroma, kako ga je mogoče spremeniti, da bi rezultatski pristop lahko ohranili. V teh poskusih »rekonstrukcije« naj bi pojem kompetence ponujal podlago za bolj dinamičen in fleksibilnejši pristop. Pojem kompetence tako dobiva širši pomen: postaja integriran, holističen in relacijski. Tako interpretirana kompetenca ni trenirano vedenje, ampak preišljena zmožnost in razvojni proces (Bates 2002). Še vedno pa je za nekatere vprašljiv celoten pristop kot tak. Hyland (1997b) namreč vztraja, da nebehavioristični pojem kompetence ni mogoč (str. 492).

Iz zelo ostre in kritične naravnosti do pojma kompetence (Barnett 1994; Carr 1993, 2002; Collins 1991; Norris 1991) je za nas posebno zanimiva in vredna poudarka Hylandova pobuda o nujnosti pojmovnega razlikovanja med »ožjim atomističnim dispozicijskim pomenom kompetence«, ki se nanaša na »dosežke in vidike dejavnosti«, ter »bolj holistično verzijo 'kompetence' kot zmožnosti (*capacity*)«, ki ima širi pomen in se »nanaša na evalvacijo oseb« (str. 21). To razlikovanje je ključno za razmejevanje med nerefektiranimi in nekritičnimi behaviorističnimi pristopi ter holističnimi pristopi. V angleščini to razliko

omogočata izraza *competency* (pl. *competencies*) in *competence*, v slovenščini pa izraza kompetenca (kompetence) in kompetentnost (Hyland 1994; glej tudi Carr 1993). Pomembnejše kot samo razlikovanje so implikacije, kar je razvidno v slovenskem jeziku celo bolj kot v angleškem. Če razumemo kompetentnost (zgolj) kot vsoto kompetenc, kar marsikdo verjame, potem ima tak pomen bolj ali manj atomističnih kompetenc, ki izhajajo iz funkcionalne analize, nujno behavioristično podlago. Če pa kompetentnost razumemo v holističnem smislu in temu ustrezno zasnujemo izobraževanje, potem kompetenc ne potrebujemo več. (Več o celotni temi: Kotnik, Borstner 2004; Kotnik 2004, 2006a, 2006b, 2006c)

Lahko torej razumemo, da se je akademska sfera tako ostro odzvala na uvajanje kompetenčnega pristopa v britansko poklicno izobraževanje. Ta različica kompetenčnega pristopa in ustrezno poklicno kvalifikacijsko ogrodje sta bila izrazito behavioristično naravnana in sta v resnici dajala bolj prednost temu, kar kandidat zna narediti, kot pa njegovemu znanju, ki je postalo nepomembno. Še bolj je akademska sfera protestirala, da bi ta neuspeli poskus lahko bil model za visokošolsko izobraževanje ali celotno izobraževanje. Zato nas toliko bolj zanima, kaj se na podlagi te britanske negativne izkušnje, ki jo je Velika Britanija, paradoksnost, začela izvažati v dežele tretjega sveta in celinsko Evropo (Hyland 1997b), lahko naučimo.

Odzivi na bolonjski proces v našem prostoru so skladni s kontroverznostjo celotne situacije, omenjene že na začetku. Seveda so pričakovano različni in izhajajo iz vrednostnega opredeljevanja do zdajšnjega izobraževalnega sistema. Ko pogosto slišimo izjave, da so naši diplomanti dobri ali primerljivi, se sprašujemo, kako bi bilo mogoče take sodbe utemeljiti. Na drugi strani zasledimo precej drugačna prepričanja, ki v bolonjski prenovi vidijo takole rešitev:

Univerza je podobno kot srednja in osnovna šola enako slaba, res slaba. /.../ Vse skupaj je precej zanič, tako da komaj lahko najdem kako dobro besedo za našo univerzo. (Jambrek 2004)

Najdemo pa tudi sodbe, ki ne skrivajo svojega vrednostnega izhodišča:

Bolonjski proces ni zgolj nasilje nad univerzo: je prostaško utilitaristično nasilje – ki svojega kapitalskega prostaštva in etatične nasilnosti ne prikriva /.../ je mešanica dirigističnega etatizma in managerske ideologije množične industrijske proizvodnje. (Močnik 2004)

In vendar vsaka od teh sodb odseva en vidik protislovne realnosti, ki ji lahko pritrdimo. Tako kot položaj na eni izmed francoskih univerz opisuje zelo zanimiv članek v *International Herald Tribune*, na katerega me je opozoril Pavel Zgaga. Elaine Sciolino (2006) pravi, da univerza, ki jo opisuje, ni niti najboljši niti najslabši kraj za študij, »prej odseva krizo arhaičnega državnega univerzitetnega sistema: prenatrpan, podhranjen, neorganiziran in v odporu do sprememb, ki jih zahteva okolje«. Avtorica namreč prikazuje paradoksnost nedavnih študentskih nemirov v Franciji, v katerih so študentje nasprotovali vladnim uredbam tudi »iz strahu, da ne bodo dobili služb, zavedajoč se, kako malo je vredna njihova izobrazba<sup>1</sup>«.

<sup>1</sup> <http://www.iht.com/articles/2006/05/11/news/france.php>

Vidimo torej, da Slovenija ni edina od evropskih držav v takem položaju. Hkrati je malo lažje razumljiva kontroverzna vloga države. In navsezadnje: lažje nam je razumljiv diskurz, v katerem poteka implementacija. Dokumenti se s konceptualno zasnovo in terminologijo (npr. kompetenc) sklicujejo na »sodobne izobraževalne teorije« in pedagoški vedi po eni strani določajo zgolj instrumentalno vlogo, po drugi strani s tem ustvarjajo in ohranjajo samoumevnost konceptov, za katere posamezni teoretiki trdijo, da jih z vidika pedagoške vede ni mogoče zagovarjati. Kot primer naj navedem znani pojem ključnih kompetenc, ki se obravnava kot samoumeven, navkljub dvomom teoretikov o njegovi smiselnosti. Številne analize (Bridges 1996; Holmes 1998; Hyland 1994, 1997a) namreč ugotavljajo, da splošne spretnosti ali splošne »kompetence«, izvzete iz konteksta, niti ne obstajajo niti ne morejo obstajati. Hyland (1994) pravi:

Seveda lahko karkoli *opišemo* kot ključno spretnost, tako kot se lahko za kar koli *dogovorimo*, da je kompetenca; drugo pa je, ali ima to izobraževalni ali pa logični smisel (str. 25).

Zato se je akademska sfera v Veliki Britaniji uprla temu, da bi jim državne institucije predpisovale nekaj, kar ne obstaja. Ti koncepti, ki jih po zgledu bolonjske reforme predpisujeta naša zakonodaja in predpisi, imajo svojo spornost že v sami zasnovi kompetenčnega pristopa. Bolonjski dokumenti pa kot politični kompromis med različnimi koncepti vnašajo konsistenco kot dodaten problem. Kot vidimo, se nejasnosti v razlikovanju med temeljnimi pojmi prenašajo iz dokumenta Tuning v zakonodajo, od tod pa v visokošolsko kurikularno načrtovanje. Če se v obravnavi pedagoških vprašanj znajdemo na drugih področjih, kot je na primer politika, je to zato, ker so pri bolonjskem procesu ta vprašanja že v sami zasnovi politična. Vendar pa se kažejo kot pomembna tudi konceptualna vprašanja.

### 3 Konceptualni vidik

Natančno branje formulacije iz *Novele Zakona o visokem šolstvu* (2004) nas pripelje do pomembnega konceptualnega vprašanja, zelo pomembnega za implementacijo načel bolonjskega procesa. Kot smo že videli, morajo študijski programi vsebovati (kar najdemo v drugi alineji drugega odstavka 14. člena) »opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih ter predmetno-specifičnih kompetenc«. Pomembna se mi zdi beseda *oziroma*, na podlagi katere bi lahko sklepali, da gre za sinonimna izraza. Tudi formulacija iz Meril za akreditacijo (2004), ki govori o študijskih dosežkih in kompetencah, ne pojasni razlike med izrazoma. To ni naključje, saj je izvor teh pojmovnih (ne)razlikovanj že v dokumentu Tuning. Postavlja se vprašanje, ali je ta razlika pomembna ali ne. Za nas je pomembno dejstvo to, da so formulacije dokumenta Tuning in zakonske formulacije pomembne za samo implementacijo na ravni visokošolskih institucij v kurikularnem načrtovanju in končno v izdelavi učnih načrtov.



Če začnemo s študijskimi dosežki (learning outcomes), najdemo na uvodnih spletnih straneh<sup>2</sup> Tuninga njihovo opredelitev kot »izjave o tem, kaj se od učenca na koncu procesa učenja pričakuje, da bo znal, razumel in/ali bo sposoben demonstrirati«, medtem ko kompetence opredelijo kot »dinamično kombinacijo vednosti, razumevanja, spretnosti in zmožnosti«, kar kaže na načelno razlikovanje med učnimi rezultati in kompetencami. Toda v dokumentu Tuning (Gonzalez in Wagenaar, urednika, 2003) najdemo tudi opredelitev, da so »učni rezultati skupek kompetenc«, ter izjavo, da se vsi ti izrazi uporabljajo kot sinonimi medsebojno zamenljivo. Kompetence so opredeljene tudi takole:

Kompetence predstavljajo kombinacijo atributov (glede na vednost in njeno aplikacijo, vrednote, sposobnosti in odgovornosti), ki opisujejo raven ali stopnjo, do katere jih je oseba zmožna izvesti. /.../ Kompetence je mogoče izvršiti, izvesti [carry out] in oceniti (str. 69).

Ta in tudi druge formulacije v dokumentu nas soočijo z vprašanjem, za kakšen pojem kompetence gre. Sklicevanje na integrirani pojem kompetence nas vodi k izvoru samemu, se pravi k avstralskim avtorjem, ki so problematične vidike CBET in s tem pojem kompetence poskusili premagati že sredi devetdesetih let (Hager in Gonczi 1994, 1996) s širšim pojmovanjem kompetence, ki ni več atomistično in se »izogiba množstvu nalog z izborom ključnih nalog, značilnih za neki poklic«. To pojmovanje kompetence naj bi bilo holistično, ker »je naravnano na organsko naravo učenja, ki vključuje celotno osebo, vključujoč dispozicije in zmožnosti« (Hager 2004, str. 425). To je prva značilnost. Vendar pa Hager ohranja zanj in za njegov pristop zelo pomembno in ostro razlikovanje med kompetenco in študijskim rezultatom (dosežkom) (learning outcome). Učni rezultat je zanj (pozor!) le podvrsta, ožji pojem od performance in ga torej ni mogoče razumeti v širšem pomenu.

Tako ni čudno, če Hager (2006, str. 31–38) sam, kot avtor integriranega pojma kompetence, na katerega se sklicuje Tuning, podredi konceptualno osnovo Tuninga ostri kritiki. Čeprav projektu Tuning priznava pomembnost zastavljenih ciljev in teženj v smeri konvergence programov prek edukacijskih struktur, ki naj bi omogočile ekvivalentnost in transparentnost, pa vendar odločno vztraja pri svojem stališču, da je konceptualno nejasen v temeljnih idejah in da so hibe v samih temeljih tako resne, da je celoten projekt že v samem začetku usodno pomanjkljiv. Temeljno pomanjkljivost vidi v enačenju učnih izidov in kompetenc:

Glavni argument /.../ je, da je rezultate performance [learning outcomes] mogoče natančno opisati in da so učni rezultati Tuninga podvrsta rezultatov performance. Nasprotno pa kompetenc ni mogoče natančno opisati na ta način. Projekt Tuning tako z napačnim enačenjem učnih rezultatov in kompetenc slednjim prisoja zmotno objektivnost. Teorija Tuninga se tako opira na poenostavljeni pojem kompetence, ki ne more zagotoviti realizacije zastavljenih ciljev (Hager 2006, str. 31).

---

<sup>2</sup> <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>

Za Hagerjevo integrirano različico kompetenčnega pristopa je torej bistvenega pomena že omenjeno ostro razlikovanje med dvema logično in konceptualno različnima stvarima: performanco (izvajanjem, izvedbo) z njenimi rezultati in kompetenco, ki to performanco omogoča.

V tej različici kompetenčnega pristopa, ki sega že vsaj v sredino devetdesetih let, sta torej dve pomembni distinkciji. Ena se nanaša na samo naravo kompetenčnega pristopa in se skuša s širšim pojmovanjem kompetence (»ključne naloge za poklic«) izogniti funkcionalni analizi in atomizmu. Druga se nanaša na prvo in želi to širše, »holistično« zasnovano kompetenco (ki so ji podlaga zmožnosti, sposobnosti in spretnosti) razlikovati od performance. Ali ta pristop razrešuje dileme prejšnjega kompetenčnega pristopa, je posebno vprašanje, ki ga obravnavam na drugem mestu (v tisku). Vsekakor pa izkušnje kažejo, da problemov ne rešuje samo konceptualna zasnova, pač pa tudi kontekstualni in implementacijski vidik. Kakšen pomen imajo te distinkcije za naš kontekst?

Kaj to pomeni za kurikularno načrtovanje v naših razmerah?

Ugotovimo lahko, da se je dobro zavedati razlike med performanco in tem, kar to performanco vsaj potencialno omogoča, da vemo, ali v učnem načrtu predpisujemo bodisi rezultate, ki jih od študenta ali študentke pričakujemo, ali pa zmožnosti za doseg te rezultatov. Drugo vprašanje pa je, ali je pedagoška veda s tem izumila nov koncept, ki si zasluži posebno poimenovanje. Lahko se strinjamo s stališči (Hager 2006; Holmes 1992), da lahko o zmožnostih le sklepamo na podlagi študijskih dosežkov. To je toliko pomembnejše, ko izdelujemo kriterije ocenjevanja in lestvice ocen. Ko ocenjujemo dosežke, je pomembno, da se zavedamo, kaj lahko neposredno ocenimo kot dosežek, kaj pa je tisto (zmožnosti, sposobnosti), o čemer lahko le sklepamo ali presojava. Če na primer od študenta pričakujemo sposobnost kritične analize (nekateri bi temu rekli kompetenca, čeprav to ni nič novega in za to ne potrebujemo novega izraza), moramo po načelih pristopa, ki sledi študijskim dosežkom (Outcomes Based Approach), predvideti tudi, kaj je tisto, kar mora študent konkretno narediti za evidenco o tej sposobnosti. In tu se začenjajo pasti kompetenčnega pristopa. Lahko je »kompetence« formulirati na splošnejši ravni, ki se izognejo behaviorističnemu atomizmu in funkcionalni analizi, težje pa je izdelati ustrezne deskriptorje performance, ki bi omogočali evidenco te »kompetence«. Natančnejšo evidenco bi pričakovali iz podrobnejših in jasnejših deskriptorjev, kar nas seveda po ovinku znova pripelje k funkcionalni analizi in atomizmu. V nasprotnem primeru nam ostaja le presoja – kar mnogi izkušeni pedagogi tudi v resnici uporabljajo. Največja past je tam, kjer deskriptorje performance zahtevajo institucije, ki si želijo čim večjo objektivnost in zato vztrajajo pri merljivih rezultatih. Ko gre za pridobivanje finančnih sredstev, so izvajalci v svojih študijskih programih tako prisiljeni »predvideti merljive rezultate«. Tako se izkaže, da kompetenčni pristop bolj potrebuje birokracija kot pa pedagoška stroka. Zato je tudi splošna sodba o naravi kompetenčnega pristopa, da ne gre za »pedagoško metodo, ker je to v bistvu pristop politike« (Jackson po Kerka 1998), razumljivejša. Ali gre potem sploh še za proces poučevanja oziroma učenja? Kot pravi Kerka, je za nekatere to »mit ali vsaj vljudna fikcija« (prav tam).

Kompetenčni pristop je že kar nekaj časa normativno uveljavljen v Veliki Britaniji, Avstraliji, na Novi Zelandiji itn. K temu sodi tudi Nacionalni kvalifikacijski sistem (NVQS), ki predstavlja enoten sistem kot dogovor o standardih, prek katerih naj bi država državljanom omogočala jamstvo, da izobraževalne institucije izpolnjujejo te standarde. Kdor to pozna, pozna tudi kontroverznost tega projekta – kar priznava tudi eden izmed njegovih avtorjev v okviru bolonjskega procesa (Adam 2003, str. 33) – pa tudi njegovo zahtevnost. Znano je, da so bile za implementacijo potrebne dolge in sistematične priprave, predvsem pa usposabljanje ljudi, ki so v kurikularni prenovi sodelovali. Seveda so se za prehod v »novo paradigmo« usposabljali tudi izvajalci izobraževanja. Številne so tudi publikacije na to temo (glej npr. Gosling in Moon 2002), ki predstavljajo navodila za uporabo študijskih dosežkov in kriterijev preverjanja. Če bi torej v našem kontekstu res želeli uspešno uveljaviti bolonjska načela, si je težko predstavljati, da bi bilo to mogoče brez poznavanja, razumevanja, se pravi brez ustreznih priprav.

Lahko bi rekli, da imamo pri nas protislovje med uzakonjenim kompetenčnim pristopom in predlogi formularjev za učne načrte, kjer so kompetence in/ali študijski dosežki sicer omenjeni, vendar nekonsistentno. Gre za obrazca učnega načrta na ljubljanski in mariborski univerzi. V obeh zasledimo isto nedoslednost, ki pomeni tudi nekonsistentnost s kompetenčnim pristopom in temeljnimi načeli bolonjskega procesa. V obrazcu je videti, kot da gre le za vrstni red, kjer je vsebina naključno na drugem mestu za cilji<sup>3</sup>. Če pogledamo primere obrazcev, ki konsistentno sledijo kompetenčnemu pristopu, potem vidimo, da je vsebina na koncu, kar ima zelo pomembno konceptualno podlago. Poanta je v tem, da so skladno z načeli kompetenčnega pristopa v ospredju študijski dosežki. Se pravi, da je kot cilj pomembno, kaj bo študent(ka) obvladal(a) na koncu, da je ta cilj mogoče doseči na več načinov in da so torej sredstva podrejena ciljem. Učitelju je prepuščeno, kako bo s študenti dosegel te cilje. To pomeni, da vsebina sama, ki je v ospredju učnosovnega kurikularnega modela, ni v ospredju in je tudi nima smisla predpisovati oziroma je smiselna le v grobih obrisih. Podobno velja za literaturo, zaradi česar smo pri nas že imeli probleme, ki kažejo na to neskladnost. Sklep bi torej bil, da je še kako smiselno poznati in razumeti bistvo bolonjske preнове in njenih načel ter ugotoviti, kaj od tega je v naših specifičnih tranzicijskih pogojih smiselno, koristno in uporabno z različnih vidikov. Omenjeni primer vsekakor je nekaj, kar lahko spodbuja kakovost izobraževanja.

Če bi nekdo naredil raziskavo nastajajočih učnih načrtov, ki jih morajo visokošolski učitelji narediti za akreditacijo študijskih programov, bi rezultati raziskave verjetno pokazali: da so prvi problem nejasni obrazci, da (velika) večina učiteljev te razlike ne pozna in da bi se na seznamu študijskih dosežkov pojavljale tudi »kompetence«, med »kompetencami« pa tudi »študijski dosežki«. To pomeni, da je to konceptualno razlikovanje ali vsaj zavedanje tega razlikovanja

<sup>3</sup> Predvidevamo lahko, da je izvor v Merilih za akreditacijo visokošolskih zavodov; ta navajajo vsebino v tem vrstnem redu (str. 12182), ki pa za načrtovalce ni obvezujoč. Če bi načrtovalec obrazca poznal bistvena bolonjska načela in jih razumel, bi verjetno to upošteval.

koristno in smiselno. Drugo vprašanje je, ali z uvajanjem kompetenčnega pristopa v resnici prehajamo z učnosovnega na učnociljni kurikulum ali pa je naša implementacija na nekem vmesnem področju. Dobro bi bilo vsaj to, da vemo, kje smo.

Ob tem se postavlja kar več vprašanj, ki pa jih bom samo omenil, saj presegajo namen tega prispevka in zahtevajo posebno obravnavo. Ker je Tuning kot uglaševanje med različnimi evropskimi idejami in načeli politični kompromis, je cena tega kompromisa nekonsistentnost. Postavlja se vprašanje, kaj bi bilo, če bi Tuning dosledno sledil izvorni različici integriranega modela kompetence na podlagi omenjenega ostrega razlikovanja – kar si je seveda težko predstavljati.<sup>4</sup> To vodi v naslednje vprašanje: Ali bi to razlikovanje omogočalo konsistentno edukacijsko paradigmo? In slednjič, ali je konsistentna edukacijska paradigma na takih načelih sploh mogoča?

Medtem ko je za Hagerja kot zagovornika kompetenčnega pristopa problematična samo konceptualna zasnova bolonjske preнове, je za Hylanda kot poznavalca in kritika problematičen (kljub nekaterim pozitivnim elementom) celoten projekt. Hyland (2006) je prepričan, da kompetenčni pristop zaradi filozofskih in izobraževalnih napak v britanskem poklicnem izobraževanju ni dosegel najbolj temeljnih ciljev. Tako so zanj tudi pri bolonjskem procesu »ključni cilji visokošolske reforme in harmonizacije še vedno pod prevelikim vplivom neobehaviorističnega redukcionizma, ki nadomešča bogate koncepcije vednosti in razumevanja z ozko predpisujočimi kompetencami in spretnostmi« (str. 24). Tako kot opozarja na širše vidike kompetenčnega pristopa, tudi pri bolonjskem procesu opozarja na gonilne sile teh procesov: »neo-liberalni projekt transformiranja javnih ustanov kulture pod 'korporativno državo', kruti komercializem, ki predpisuje trženje z vnaprej 'zapakiranimi' kvalifikacijami« (str. 24).

Postavlja se torej resno vprašanje, ali pojem kompetence res potrebujemo. Ali je nujen? Ali lahko shajamo brez njega? Če pogledamo nekatere sezname kompetenc diplomantov študijskih programov, lahko ugotovimo, da seznam »kompetenc« ni problematičen, saj sledi splošnejšemu modelu »kompetenc« kot izboru »ključnih nalog, značilnih za neki poklic«. Vendar pa se lahko upravičeno vprašamo, ali omenjeni seznam kvalitete diplomantov res moramo poimenovati »kompetence«. V številnih kritikah kompetenčnega pristopa imamo dovolj razlogov (Hyland, Holmes) za previdnost, ker bi pojem kompetence prinesel več problemov kot rešitev. Prvi razlog je nedvomno v velikem številu različnih razumevanj pojma kompetence, kar ponavadi privede vsaj do nesporazumov. Zakaj teh kvalitete ne bi poimenovali kot to, kar so (znanje, razumevanje,

---

<sup>4</sup> Da je to razlikovanje kot teoretski model prvi uporabil Chomsky, kar se v literaturi pogosto omenja, je pri nas opozoril Medveš (2006, str. 19), vendar pa je pomen v izobraževanju že tako spremenjen, da je vprašanje, ali bi oba modela sploh lahko imela kaj skupnega. Do tega je skeptičen tudi sam Chomsky (2006), saj gre pri lingvističnem razumevanju kompetence za vrojene zmožnosti, ali kot pravi sam Chomsky: »Ne bi rekel, da je kompetenca vrojena, vendar pa glavne komponente so.« (Prav tam) Vsekakor pa »njegov pomen ne implicira niti akumulirane vednosti, niti neke zmožnosti, niti sposobnosti« (Phillips in Tan 2005).

sposobnosti, spretnosti) – dvomi o tem, da smo s kompetencami dobili nekaj novega, so zelo upravičeni. Drugi razlog je v znanem problemu, da se glede posamične »kompetence« predstave delodajalcev, učiteljev in študentov med seboj velikokrat razlikujejo, zaradi česar nekateri postavljajo pod vprašaj tudi veljavnost raziskav, ki se na to nanašajo (Holmes 1998).

#### 4 Alternative

Akadska sfera v deželah, ki so same doživele fiasko kompetenčnega pristopa v poklicnem izobraževanju, je glede samega pojma sicer razdeljena in vendar dokaj enotna in previdna, ko gre za uvajanje tega pristopa v visokošolsko izobraževanje. Medtem ko so zagovorniki kompetenčnega pristopa poskušali prirediti pojem kompetence akademskim potrebam, pa Hyland (1994, str. 26) vztraja pri stališču, da pojem kompetence v pedagoško vedo ne prinaša nič novega, pač pa ima kot slogan predvsem vlogo prepričevanja. Dejstvo je, da njegova monografija, ki je posvečena samo kompetenčnemu pristopu in pojmu kompetence, do danes ni doživela ustreznega odziva, ki bi poskušal Hylandovo stališče ovreči.

Zakonodaja se je prilagodila bolonjskim reformam tako, da je sprejela izhodiščno idejo »kaj naj bi bili študenti sposobni napraviti po koncu izobraževalnega procesa«. Toda že tu je detajl, ki je z vidika pedagoške vede lahko zelo pomemben. Gre za to, kako razumemo besedo »napraviti« in kaj iz nje izpeljemo. Na tej točki je možnost diskusije in iskanja kreativnih rešitev. Če poznamo razvoj rezultatskega pristopa in kompetenčnega pristopa, nam je jasno ozadje neuspelega britanskega eksperimenta v poklicnem izobraževanju, ki je z besedo »napraviti« mislil resno. Vzel jo je ne le dobresedno, ampak tudi kot nasprotje besedi »vedeti« – kar je dobro znano iz že kar anekdotičnih izjav Margaret Thatcher. Ta izrazito behavioristična predpostavka lahko nosi v sebi zelo usodne implikacije, sploh pa če gre za prenašanje kompetenčnega pristopa na univerzitetni sistem – temu se je v devetdesetih letih britanska akademska sfera silovito uprla. Ker so se britanske univerze lahko učile iz omenjenih eksperimentov, so se zahtevam države in kapitala *lahko* prilagodile bistveno drugače. Pravim »lahko«, saj so se te spremembe dogajale različno – tako kot se to zdaj dogaja z bolonjsko reformo drugje po Evropi. Kogar zanima, si lahko ogleda »benchmark statements« za področje filozofije, ki niti enkrat ne omenja besede kompetenca (glej <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/philosophy.asp>).

Če si dokument, ki predstavlja enotne standarde na posameznih stopnjah študija filozofije za celotno področje Združenega kraljestva, ogledamo pobližje, lahko opazimo, da po eni strani sledi temeljni ideji kompetenčnega pristopa. Orientiran je torej na sposobnosti, ki naj jih študent na koncu študija obvlada. Ko so predstavniki mnogoštevilnih univerz s področja filozofije iskali konsenz o nacionalnem standardu na svojem področju, so na to vprašanje prej našli odgovor v sposobnostih, ki naj jih da študij filozofije, ne pa v vsebini. Ko omenjajo

vsebinsko, jo sicer kot poznavanje in razumevanje *nekaterih* teorij, avtorjev, problemov; nikakor pa ni omenjeno niti eno ime. Sposobnosti, ki jih navajajo, so razvrščene v tri sklope: intelektualne sposobnosti, sposobnost sodelovanja v filozofski diskusiji in spopadanja s problemi ter sposobnost širine pogleda. Izvzeti velja drugo, ker je to nekaj, kar zahteva ustrezno strategijo poučevanja in učenja, za katero težko najdemo mesto v tradicionalnem učnosnovnem kurikulumu. Iz tega primera standardov lahko razberemo tisto plat bolonjske reforme, ki je manj problematična (čeprav je v nekaterih temeljnih vidikih lahko diskutabilna) ali celo korak v smer, ki lahko v določenem smislu omogoča kvaliteto izobraževanja. Vsekakor pa sem prepričan, da je ta vidik tisto, kar v našem sistemu potrebujemo. Nadalje lahko iz primera razberemo učinkovit, predvsem pa premišljen in konsistenten kompromis med institucionalnimi zahtevami (v Veliki Britaniji je to potekalo neodvisno od bolonjskega procesa) in akademskim odporom do kompetenčnega pristopa.

Sam se ukvarjam z dvema področjema: specialno didaktiko in psihoterapijo. Zato sem se v izdelavi celotnega študijskega programa za psihoterapijo in številnih učnih načrtov za obe področji lahko prepričal, kaj je smiselno in kaj ne. Moje ugotovitve so, da je Hagerjevo vztrajanje pri ostrem razlikovanju med kompetencami in deskriptorji performance smiselno zato, da ločimo eno in drugo, se pravi zmožnosti in dejanski študijski rezultat oziroma dosežek. To pa zame tudi pomeni, da mi zadostujejo izrazi zmožnosti, sposobnosti in ne potrebujem izraza kompetenca. Vsekakor pa me zanima, ali bo na koncu študijskega procesa študent(ka) ali edukant(ka) kompetenten (kompetentna) na svojem profesionalnem področju. Zato mi je rezultatski pristop blizu in potreben toliko, kolikor se v študijskem procesu orientiram in uravnavam proti splošno formuliranim rezultatom, ki jim skupaj sledimo. Vendar pa nikakor ne vidim pedagoškega smisla v natančnem izdelovanju tako imenovanih študijskih dosežkov in deskriptorjev performance, kar strogo vzeto rezultatski pristop zahteva. Smiselna se mi zdi *temeljna ideja*, da so nam okvirno znani rezultati, ki jih želimo doseči, in da lahko izdelamo ter sproti prilagajamo ustrezne strategije učenja in poučevanja. Na obeh področjih mi dolgoletne izkušnje kažejo prednosti izkustvenega učenja, ki je kot strategija učenja in poučevanja skladna z rezultatskim pristopom le toliko, kolikor so študijski dosežki formulirani splošno. Hkrati tudi večina kritikov kompetenčnega pristopa vidi alternativo v izkustvenem učenju (Holmes, Hyland). *Veliko pomembnejše kot omenjeni pristop se mi kaže nenehno spremljanje študentovega napredka in delo z njim, to pa je že povsem druga zgodba. Tu je tista »nova edukacijska paradigma«, ki pa jo je treba vzeti resno.*

Izkušnje utrjujejo prepričanje, da od učiteljev, ki pri svojem delu predvsem posredujejo vednost (sledijo načelom učnosnovnega modela izobraževanja), težko pričakujemo, da bodo pri svojem delu pozorni tudi na razvijanje sposobnosti (ki so sicer lahko ravno tako rezultat učnosnovnega pristopa). Zavedanje tega premika v poudarku je lahko pomembno, in to je eden tistih elementov bolonjskega procesa, ki lahko prinese pozitivne premike v izobraževanju. Če realizacija tega koristnega vidika trenutno še ni mogoča, je lahko vsaj projekt.

Kaj je torej racionalna podlaga kompetenčnega pristopa, ki ga vnaša bolonjski proces?

Diskusije s kolegi s področja izobraževanja in psihoterapije mi kažejo naslednje: Britanski kolegi na področju izobraževanja, ki so šli v zadnjih dveh desetletjih skozi institucionalni proces uvajanja rezultatskega pristopa in kompetenčnega pristopa in se zavedajo tako koristnosti kot tudi pasti tega pristopa, so se institucionalnim zahtevam prilagodili tako, da so skušali slediti temeljnim zahtevam rezultatskega pristopa pa tudi svojim načelom. Na vprašanja, ali so temeljna načela humanistične psihologije združljiva z rezultatskim pristopom, nekateri odgovarjajo pritrnilno, in to pokažejo na svojih študijskih programih, ki seveda temeljijo tudi na njihovi tradiciji. Analogno temu je za naše razmere ob upoštevanju naše tradicije mogoče najti racionalne rešitve z upoštevanjem omenjenih načel. Kaj to pomeni na konkretnější ravni? Če iz celotne teoretske analize povzamemo bistvene ugotovitve, bi jih lahko na pragmatični in konkretnější ravni povzeli takole:

1. Kontroverzna vloga države, ki z uvajanjem sprememb želi spodbuditi kvaliteto izobraževanja, lahko razumemo in zato sledimo do tam, ko gre res za proklamirana načela kvalitete, primerljivosti in kompatibilnosti.
2. Zato je naloga pedagoške vede, da v specifični tranzicijski situaciji razišče ustrezna načela in strategije in zavrne zgolj instrumentalno-operativno vlogo.
3. Prilagajanje študija dejanskim potrebam delodajalcev ima svojo racionalno podlago in hkrati svoje meje, ki jih je smiselno v grobem ugotoviti in pri njih vztrajati.
4. Smiselno ali celo nujno je upoštevati racionalno podlago kompetenčnega pristopa, ki je v določenem priznavanju pomembnosti ciljne naravnosti in v poudarjanju pomembnosti razvijanja sposobnosti (slednje je mogoče deloma izraziti tudi kot »višje kognitivne cilje«).
5. Četudi so temeljna načela utilitarističnega učnociljnega modela izobraževanja uzakonjena, pušča njihova interpretacija še vedno dovolj prostora, da jih uskladimo z načeli humanistične psihologije in vključimo elemente procesnorazvojnega kurikulumu.
6. Pomembno je, kako posamezna stroka razume in seveda v kakšni obliki splošnosti formulira »študijske dosežke«.
7. To pomeni, da rešitev ni v prevzemanju ali prepisovanju seznamov »kompetenc«.
8. Sam kontaminirani pojem kompetence zaradi kontroverznosti, mnoštva pomenov in konotacij lahko mirno opustimo in vztrajamo pri že znanem in holističnem pojmu kompetentnost.
9. Pot h kompetentnosti oziroma strategije poučevanja in učenja se kažejo kot veliko pomembnejše. Če vzamemo to resno, potem pomeni to vračanje elementov procesnorazvojnega kurikulumu.
10. Sklicevanje dokumentov na »sodobne teorije« je mogoče soočiti s teorijami, predvsem pa izkušnjami, ki dajejo prednost različnim oblikam izkustvenega učenja.

## Literatura

- Adam, S. (2003). Danish Bologna Seminar 27–28th March 2003 Qualification Structures in European Higher Education. <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/BasicReportforSeminar.pdf> (6. 12. 2003).
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*.
- Bates, I. M. (1997, 2002). The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986–1996. Education-line. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm> (5. 5. 2006).
- Bergan, S. (2003). Qualification Structures in European Higher Education. Report by the General Rapporteur Sjur Bergan, Danish Bologna seminar. København, march 27–28, 2003 [www.vtu.dk/fsk/div/bologna/Koebenhavn\\_Bologna\\_Reprot\\_final.pdf](http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/Koebenhavn_Bologna_Reprot_final.pdf) (5. 5. 2006).
- Bridges, D. (1992). *Transferable Skills: A Philosophical Perspective*. V: *Studies in Higher Education*.
- Bridges, D. (1996). Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 30, No. 3.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), p. 253–271.
- Carr, D. (2002). Is Teaching a Skill?
- Chappell, C. (1966). Quality & Competency Based Education and Training. In *The Literacy Equation*, p. 71–79. Red Hill, Australia: Queensland Council for Adult Literacy.
- Chomsky, N. (2006). Osebna korespondenca, elektronska pošta z dne 30. 4. 2006.
- Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation*. London: Routledge.
- Gonzalez, J. in Wagenaar, R. (urednika) (2003). Tuning Educational Structures in Europe, Final Report Phase One. University of Deusto/University of Groningen [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=view\\_category&catid=19&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC) (19. 2. 2006).
- Gosling, D. in Moon, J. (2001). *How To Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC.
- Hager, P. in Gonczi, A. (1994). General Issues About Assessment of Competence. *Evaluation in Higher Education*. 02602938, Apr 94, Vol. 19, Issue 1.
- Hager, P. in Gonczi, A. (1996). What is Competence? *Medical Teacher*, 0142159X, Mar 96, Vol. 18, Issue 1.
- Hager, P. (2004). The Competence Affair, or Why Vocational Education and Training Urgently Needs a New Understanding of Learning. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 56, no. 3, p. 409–433.
- Hager, P. (2006). Some Conceptual Questions About the Tuning Project. V: *Prospero* 12/1, p. 31–38.
- Holmes, L. (1992). Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis prepared for Course Tutors' Conference, Institute of Personnel Management at UMIST, 6–8 July 1992. <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm>.



- Holmes, L. (1998). »One more time, transferable skills don't exist ... (and what we should do about it)«. Presented at Higher Education for Capability conference, 'Embedding Key Skills Across the Curriculum', Nene College, Northampton, 27<sup>th</sup> February 1998 <http://www.re-skill.org.uk/grads/transkil.htm> (30. 4. 2004).
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Hyland, T. (1997a). The skills that fail to travel. V: *The Times Higher Education Supplement*. Objavljeno: 2. May 1997.
- Hyland, T. (1997b). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*. Vol 31, no. 3., p. 491–503.
- Hyland, T. (1998). Exporting Failure: the strange case of NVQ and overseas markets. *Educational studies*, Vol. 24, no. 3, p. 369–380.
- Hyland, T. (2006). Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism in the Harmonisation of European Higher Education Systems. V: *Prospero* 12/1 (str. 24–30).
- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jambreč, P. (2004). Intervju. *Mladina*, 6. 9. 2004.
- Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training*. Education Resources Information Center. Pridobljeno 6. 12. 2003 s: <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory*. London: Lea.
- Kotnik, R., Borstner, B. (2004). Rezultati kot vstopnica za evropski prostor. *Vzgoja in izobraževanje*, 2004 (1), str. 38–42.
- Kotnik, R. (2004). Controversies of Bologna process in transition context. V: Lazaridou, A. (ur.), Papanikos, Gregory T. (ur.), Pappas, Nicholas (ur.). *Education: concepts and practices*. Athens: Institute for Education and Research, 2004, str. 321–331.
- Kotnik, R. (2006a). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, 37, št. 1, str. 12–19.
- Kotnik, R. (2006b). A new educational paradigm?: assumptions and implications. *Prospero* (Norwich), vol. 12, no. 1, p. 14–23.
- Kotnik, R. (2006c). Dileme konceptualne zasnove kompetenčnega pristopa: holizem kot alternativa. V: Tancig, Simona (ur.), Devjak, Tatjana (ur.). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 222–236.
- Krofič, R. (2002) *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Medveš, Z. (2006) Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 2006/1, str. 19–21.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in programov – Ur. list 17.–9. 2004, št. 101, str. 12182.
- Močnik, R. (2004) *Bolonjska zarota*, *Mladina*, 2004/21, 24. 5. 2004.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*; 1991, Vol. 21 Issue 3, p. 331–342.
- Novela zakona o visokem šolstvu <http://www.portalznanja.com/zanimive-povezave/solska-zakonodaja/?showID=164> z dne 21. maja 2004.

- Phillips, J. in Tan, C. (2005). »Competence, Linguistic« The Literary Encyclopedia. 19 Jul. 2005. The Literary Dictionary Company. 28 April 2006. <<http://www.litencyc.com/php/stops.php?rec=true&UID=208>>.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Vzgoja in izobraževanje, 2006/1, str. 34–41.
- Ross, A. (2000). Curriculum: Construction and Critique. London: Routledge Falmer.
- Sciolino, E. (2006). For French Universities, bad marks, International Herald Tribune, Europe. (12. 5. 2006) <http://www.iht.com/articles/2006/05/11/news/france.php>.
- Subject benchmark statements: Philosophy, QAA <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/philosophy.asp>.
- Zgaga, P. (2003). Bolonjski proces terja mnogo več kot »mehansko« spremembo strukture študija: Modeli študija in uresničevanje bolonjskega procesa: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Služba za programe EU, CPI, Ljubljana, 4. junij 2003. <http://www.cpi.si/Datoteke/Bolonjski%20proces/Referat%20dr%20Zgaga.pdf>.

KOTNIK Rudi, Ph.D.

## CONCEPTUAL DILEMMAS IN IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF THE BOLOGNA PROCESS

**Abstract:** The implementation of the principles of the Bologna process involves at least two aspects. One, on the state level, refers to the codification of the principles in legislation; the other refers to the way in which these principles are understood by universities. The state has a controversial role; it is the promoter of the quality of education and at the same time the representative of corporate interests in the global world. Consequently, it is changing the fundamental role of education in global society. The role of the autonomy of universities, as well, is controversial: it can protect academic standards against business and politics, and at the same time it maintains rigidity in relation to any creative changes. The paper is therefore an attempt at analysis to simultaneously show the creative potential of the Bologna process and the traps. A historical background is provided for this purpose, as well as a conceptual analysis of the key concepts. The conclusion drawn from this analysis is that higher education needs creative adjustments which demand a reflective approach to the assumptions and implications of the Bologna process. It seems that the mere adoption of prescribed packages of 'competencies' is counterproductive in our context as a transition country.

**Keywords:** competence, curriculum, experiential learning, philosophy, psychotherapy.