

Jonathan Winterton

Kompetenca v instrumentih evropskih politik: gibljiva tarča v razvoju nacionalnega ogrodja kvalifikacij?

Povzetek: V prispevku obravnavamo kompetenco kot imperativ evropske politike pri uveljavljanju na kompetencah temelječega poklicnega izobraževanja in usposabljanja (PIU) ter na rezultatih temelječega visokošolskega izobraževanja. Po pregledu razvoja evropskega sistema prenašanja kreditnih točk v PIU (EKPIU) in evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK) ovrednotimo omejitve, ki jih prinašajo razlike med nacionalnimi modeli kompetenc in nekonsistentnosti v instrumentih evropskih politik. Pri tem pokažemo na nujno potrebo po tem, da v procesu razvoja evropske taksonomije spretnosti, kompetenc, kvalifikacij in poklicev nastane ogrodje, ki bo omogočilo preseganje področnih in nacionalnih posebnosti, hkrati pa uskladilo področji izobraževanja in dela. Taksonomija mora biti ustrezno teoretično podprta in preprosta za praktično uporabo, če naj bo cilj »Evrope 2020«, tj. doseganje globalne konkurenčnosti z zahtevnejšimi spretnostmi, še kaj več kot zgolj politična ambicija.

Ključne besede: kompetenca, evropska politika, evropski sistem prenašanja kreditnih točk v poklicnem izobraževanju in usposabljanju, evropsko ogrodje kvalifikacij

UDK: 377

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Jonathan Winterton, Poslovna šola Toulouse, 20 bd Lascrosses, BP 7010, 31068 Toulouse, Francija;
e-naslov: j.winterton@esc-toulouse.fr*

Uvod

V literaturi o konceptu kompetence obstaja veliko zmede (Grzeda 2005; Hodkinson 1992; Hodkinson in Issit 1999; Hoffman 1999; Mansfield 2004; Norris 1991; Weinert 1999). Še več, praktiki in oblikovalci politik kompetenco in spretnosti velikokrat uporabljajo kot med seboj izmenljiva generična termina. Prav tako obstajajo velike razlike med nacionalnimi modeli kompetenc po Evropi, čeprav je večina držav sprejela pristope, ki so blizu enemu od treh prevladujočih modelov, kot so se razvili v Združenem kraljestvu, Franciji in Nemčiji (Winterton 2009).

Potreba po stalnem nadgrajevanju znanja in spretnosti je pri vse večjem poudarjanju na znanju zasnovanega dela in hitrih spremembah postala očitna (Hayes, Wheelwright in Clark 1988). Poleg tega pa dejstvo, da vedno znova prihaja do razkoraka med spretnostmi in zahtevami trga dela, ter nezadostna mobilnost delovne sile kažeta na to, da formalno izobraževanje in usposabljanje ne zadovoljujeta potreb trga dela (Crouch, Finegold in Sako 1999). Ob koncu prejšnjega stoletja je prišlo do globalnega političnega konsenza, da je treba uveljaviti na kompetencah zasnovane pristope k usposabljanju, kurikule pa oblikovati tako, da bodo temeljili na rezultatih učenja. Cilji so zahtevali povezovanje izobraževanja s potrebami trga dela, spodbujanje mobilnosti delovne sile z vzpostavitvijo skupnega ogrodja za prepoznavanje kompetenc, ki so v ozadju različnih kvalifikacij, in povečevanje prepustnosti med poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem (PIU) ter visokošolskim izobraževanjem. Mednarodne organizacije (kot sta Mednarodna organizacija dela, *International Labour Organisation* – ILO, in Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD) so takšne pristope promovirale v svojih pomembnejših pobudah (Competence Based Training ... 1997; Projects on Competencies in the OECD Context ... 1999).

V Evropi so bile reforme izobraževanja in usposabljanja razumljene kot bistven del spodbujanja konkurenčnosti, od izobraževanja in usposabljanja pa so terjale boljše odzivnost na zahteve trga dela in spodbujanje mobilnosti delovne sile. Na kompetencah temelječi pristopi v PIU so se najprej uveljavili v Združenem kraljestvu (Rainbird 1990), nato v Franciji (Le Deist 2009) in kasneje še v Nemčiji

(Gehmlich 2009). Vsaka država je sprejela drugačen model kompetenc, izhajajoč iz različnih sistemov PIU ter kulture dela (Brockman idr. 2009). Ostale države pa so sprejele modele kompetenc, ki so se približevali enemu od v teh treh državah prevladujočih pristopov (Le Deist in Winterton 2005) ter se vse bolj povezovali z nastajajočim, a ne dovolj natančnim evropskim modelom (Winterton 2009).

Evropska strategija zaposlovanja (ESZ; *European Employment Strategy* – EES), ki so jo sprejeli na vrhu v Luksemburgu leta 1997, je močno stavila na ukrepe za izboljševanje zaposljivosti in prilagodljivosti preko razvijanja kompetenc zaposlenih (Extraordinary European Council ... 1997). Lizbonski vrh marca 2000 si je za ključni cilj postavil, da Evropa do leta 2010 postane »najkonkurenčnejše in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, ki bo zmožno trajnostne ekonomske rasti in boljših delovnih mest in večje socialne povezanosti« (Lisbon European Council ... 2000, 5. odstavek). Da bi izpolnili ta načrt za spodbujanje zahtevnejših spretnosti, je Komisija februarja 2002 izdala »Akcijski načrt za usposobljenost in mobilnost« (*Action Plan for Skills and Mobility*), kjer je poudarila potrebo po večji poklicni mobilnosti delavcev iz revnejših regij v bogatejše regije EU (Commission's Action Plan ... 2002, 27. odstavek). Lizbonski vrh pomeni začetek novega evropskega ogrođa izobraževanja in usposabljanja, z začrtanimi cilji in izhodišči za primerjavo, na osnovi katerih je mogoče meriti napredek, vse skupaj pa naj se povezuje z ESZ in pobudami za vseživljenjsko učenje. Lizbonski vrh je ravno tako pozval k »refleksiji konkretnih ciljev za prihodnost izobraževalnih sistemov, ki naj se osredotočajo na skupne zadeve in prednostne naloge, obenem pa naj spoštujejo nacionalne razlike« (Lisbon European Council ... 2000, 27. odstavek). Po posvetu z državami članicami je Komisija januarja 2001 izdelala poročilo, v katerem je predlagala, kako dvigniti standarde učenja v povezavi z lizbonskimi cilji (*Learning for employment* ... 2003). Po podpori pobudam za vseživljenjsko učenje pa si je barcelonski vrh (marca 2002) zastavil še dodatno nalogo, in sicer naj evropski sistemi izobraževanja in usposabljanja do leta 2010 postanejo svetovno merilo kakovosti (*European benchmarks* ... 2002).

Evropski sistem prenašanja kreditnih točk v poklicnem izobraževanju in usposabljanju in Evropsko ogrođe kvalifikacij

Odgovorni za PIU so se na svojem jesenskem sestanku leta 2001 v Bruggeu dogovorili o spodbujanju vseevropskega sodelovanja, »Köbenhavnska deklaracija« (Copenhagen Declaration ... 2002) pa je najavila strategijo razvoja kvalifikacij in kompetenc na evropski ravni. Kot del naporov za povečevanje preglednosti v PIU je skozi socialni dialog, ki je potekal med udeleženci z različnih področij, nastal predlog strategije za razvoj kvalifikacij in kompetenc na evropski ravni. »Köbenhavnska deklaracija« se je prav tako zavezala k oblikovanju evropskega sistema prenašanja kreditnih točk v PIU (EKPIU; *European Credit Transfer System for Vocational Education and Training* – ECVET), novembra 2002 pa je Evropska komisija oblikovala tehnično delovno skupino (TDS), ki je izoblikovala njegova načela. Vzporedni evropski sistem prenašanja kreditnih točk za visokošolsko izobraževanje je bil z

»Bolonjsko deklaracijo« (1999) uveljavljen za vse države članice, a je bil zasnovan na predvideni vloženi količini dela (študentov, op. ur.), ne pa na kompetencah, ki so se za PIU zdele primernejše (ECTS – European Credit ... 2003; Winterton 2005). Sekretariat za tehnično delovno skupino je zagotovil *Centre Européen de Développement de Formation Professionnelle* (CEDEFOP), ki je naročil tri študije o oblikovanju EKPIU. Skupina s kasselske univerze se je ukvarjala z elementi sistema prenašanja kreditov (Le Mouillour 2005), kolegi v londonski Agenciji za kvalifikacije in kurikulum so oblikovali vertikalno dimenzijo referenčnih ravni (Coles in Oats 2005), skupina s toulouške poslovne šole pa je razvila horizontalno dimenzijo, ki zadeva tipologijo znanja, spretnosti in kompetence (Winterton idr. 2006). Iz priporočil teh treh študij je nastal sistem EKPIU, ki je bil sprejet na vrhu v Maastrichtu 14. decembra 2004.

Tipologija kompetenc v EKPIU je morala zajeti raznolike modele kompetenc in biti dovolj obsežna, da je vključila različne vidike kompetenc v realnih delovnih okoljih. Naš pregled je pokazal na vse večji vpliv večdimenzionalnih ogrodij kompetence in za usklajevanje treh velikih evropskih modelov kompetenc smo predlagali štiri analitično ločene skupine kompetenc (prav tam). Priporočili smo, naj EKPIU zavoljo analitične natančnosti prevzame terminologijo kognitivne kompetence, funkcionalne kompetence in socialne kompetence, pri čemer smo se zavzemali, naj bo izraz kompetenca, kadar je rabljen brez pridevnika, v delovnem okolju razumljen kot nadpomenka, ki vključuje vse tri dimenzije (in zraven še metakompetence, ki so ostalim v pomoč). V enem od drugih prispevkov smo ta model predstavili kot tetraeder z metakompetenco v vrhu, saj ta prispeva k razvoju kognitivnih, funkcionalnih in socialnih kompetenc ter obenem izhaja iz njih (Le Deist in Winterton 2005). To telo smo izbrali, da bi poudarili celovito naravo kompetence v smislu *Berufa*: poklicna kompetenca se nahaja znotraj tetraedra. Štiri skupine kompetence so bile analitično gledano samostojne, čeprav so v praksi opisi kompetenc zmeraj vsebovali elemente vseh dimenzij. Logika razločevanja teh dimenzij je bila v skrbi, da bi opisi kompetenc vključevali vse dimenzije, ki so relevantne za izvajanje delovnih nalog.

Tehnična delovna skupina naših predlogov ni sprejela, ampak se je odločila, da bo obdržala izraze »znanje, spretnosti in kompetence« iz prvotnega koncepta, pri čemer bo metakompetence zajela kar pod »kompetence«. To je povzročilo zmešnjavo, v kateri je bil izraz kompetenca nadpomenka, ena od dimenzij in hkrati (v pomenu metakompetence) še poddimenzija. V besedilu, ki ga je Komisija izdala decembra 2004 (*Towards a European Qualifications ... 2004*) in je bilo osnova za predloge za EKPIU, ki so bili sprejeti na vrhu v Maastrichtu, je zveza »znanje, spretnosti in kompetence« rabljena brez vsakršnega pojasnila, enako je tudi v dokumentaciji EKPIU, ki je bila pripravljena za posvetovanja med oktobrom 2006 in marcem 2007.

Medtem ko je bil EKPIU v pripravi, je »Berlinski komunike« (Berlin Communiqué ... 2003) namesto zgolj količine predvidenega časa za opravljanje dela v visokošolskem izobraževanju priporočil vpeljavo rezultatov učenja ter spodbujal države članice, naj »izdelajo ogrodje primerljivih in kompatibilnih kvalifikacij za svoje visokošolske izobraževalne sisteme, ki naj kvalifikacije opišejo glede na

količino dela, ravni, rezultate učenja, kompetence in profil. Prav tako naj se lotijo izdelave splošnega ogrodja kvalifikacij za evropski visokošolski prostor. Ministri pozivajo tiste, ki delajo na področju ogrodij kvalifikacij, naj vključijo širok razpon učnih poti, možnosti in tehnik ter naj ustrezno uporabijo tudi kreditne točke.« (Credit Transfer ... 2003, str. 4)

Za oblikovanje predlogov za evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK) je Komisija imenovala ekspertno skupino, ki je ohranila znanje in spretnosti ter njuno tipologijo, kompetenco pa je nadomestila z »osebno in poklicno kompetenco« (Markowitsch in Loumi-Messerer 2008, str. 37). Osebno in strokovno kompetenco so še nadalje razdelili v štiri podkategorije: avtonomija in odgovornost, kompetenca za učenje, komunikacijska in socialna kompetenca ter poklicna in strokovna kompetenca. Te podkategorije so kazale na še dodatno konceptualno zmedo. Avtonomija in odgovornost sta običajno razumljeni kot značilnosti delovnega okolja¹, ne posameznika, čeprav oseba res potrebuje določene kompetence, da se lahko vede odgovorno in avtonomno. Poklicno in strokovno kompetenco po navadi uporabljajo kot povezovalni koncept, ki vključuje vse znanje, spretnosti in vedenja, povezane z nekim poklicem. Konferenca v Budimpešti februarja 2006 je potrdila predloge za EOK in ponovno poudarila osrednji pomen kompetence, definirane kot »rezultati učenja v kontekstu« (prav tam, str. 38). Komisija je v odgovor sklicala še eno ekspertno skupino, ki je ponovno oblikovala opisnike, ta skupina pa je tudi opustila kompetenco in jo zamenjala z »rezultati učenja« (prav tam, str. 42), kajti ti so veljali za širše v smislu vključevanja znanja neaplikativne narave in razlikovanja treh tipov rezultatov: znanja, spretnosti ter odgovornosti in avtonomije, kar naj bi vključevalo tudi »kompetenco«. Potem je bila maja 2006 ustanovljena še ena tehnična delovna skupina, v kateri so bili predstavniki in predstavnice držav članic. Le-ta je zavrnila problematično tretjo dimenzijo ter jo nadomestila s kompetenco, v oklepajih pa je vseeno ohranila »odgovornost in avtonomijo« (prav tam, str. 44).

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje

Po širitvi EU maja 2004 je Visoka skupina, ki jo je vodil Wim Kok (2004), izdelala vmesno oceno lizbonske strategije ter ugotovila, da je napredek v rasti, produktivnosti in zaposlenosti pomanjkljiv, ter predlagala prenovljeno strategijo. Lizbonska strategija je bila nato prenovljena, da bi dosegla cilj pospeševanja »večje in trajnejše rasti ter ustvarjanja več in boljših delovnih mest« z ukrepi, ki bodo podjetja in delavce spodbujali k prilagajanju na spremembe (Restructuring and employment ... 2005, str. 1). Med ključnimi dejavnostmi je bilo povečevanje prilagodljivosti in fleksibilnosti, ki naj Evropi omogočita prilagajanje strukturnim in

¹ V literaturi s področja organizacije dela je avtonomija in odgovornost že dolgo razumljena kot strukturna značilnost dela (Trist in Bamforth 1951), kar je pristop, ki ostaja relevanten kljub tehnološkim spremembam, ki smo jim priča v zadnjih 40 letih (Winterton 1994). Načela snovanja dela na način, ki izboljšuje zadovoljstvo in uspešnost zaposlenih (Hackman in Oldham 1980; Kelleher 1996), so se osredotočila na »odgovorno avtonomijo« (Trist idr. 1963) in »antropocentrično delo« (Winterton 2004), tj. na ideji, ki sta v zadnjem času del razprav o »visoko zmogljivih delovnih sistemih« (Boxall in Macky 2009).

tržnim spremembam, poenostavljanje medsebojnega priznavanja kvalifikacij, ki naj olajša mobilnost delovne sile, in večje investiranje v človeški kapital z izboljševanjem izobraževanja in spretnosti. Novembra 2005, po ponovni uveljavitvi lizbonske strategije, je Komisija v kontekstu delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« predlagala ogrodje »Ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje« (*Key Competences for Lifelong Learning*; Proposal for a recommendation ... 2005). V tem predlogu, ki je v dodatku vseboval evropsko referenčno ogrodje in ga je oblikovala delovna skupina za temeljne spretnosti, je bila kompetenca opredeljena kot »kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih določenim okoliščinam« (prav tam, str. 2), ključne kompetence pa so bile opredeljene kot »tiste, ki spodbujajo osebno izpolnitev, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposlitev.« (Prav tam, str. 3)

Prenovljeno lizbonsko strategijo je leta 2008 prehitela finančna kriza, na katero je Komisija odgovorila z »Evropskim načrtom za oživitev gospodarstva« (A European Economic Recovery ... 2008). Načrt je začrtal štiri strateške cilje: spodbujanje povpraševanja in povečanje zaupanja potrošnikov, zmanjševanje človeške cene gospodarskega padca in njegovega vpliva na najbolj ranljive, zagotavljanje, da bo ponovna rast v Evropi v sozvočju z zahtevami po konkurenčnosti, kot jih je začrtala lizbonska strategija, ter pospeševanje premika proti nizkoogljični družbi, in sicer s spopadanjem s podnebnimi spremembami, z ustvarjanjem novih »zelenih« delovnih mest ter z zmanjševanjem odvisnosti Evrope od tuje energije. Pomen za usposabljanje in razvoj je bil naslednji mesec pojasnjen v pobudi »Nove spretnosti za nova delovna mesta« (New Skills for ... 2008), v kateri je bila ponovno poudarjena potreba po povečevanju človeškega kapitala in zaposljivosti, obenem pa je pobuda opozorila, da je zaradi resnosti finančne krize nepredvidljivost svetovne ekonomije večja, zato je treba zagotoviti boljše ujemanje med ponudbo spretnosti in povpraševanjem trga dela.

Pobuda »Nove spretnosti za nova delovna mesta« (prav tam) je nastala za predvidevanje potreb po spretnostih, za oblikovanje strategij dvigovanja splošne ravni spretnosti evropske delovne sile in za zmanjševanje neujemanja med spretnostmi in potrebami evropskega gospodarstva. Ekspertna skupina, ki je oblikovala to pobudo, je predlagala profil kompetenc v obliki črke T, kjer se transverzalne spretnosti (horizontalna os) povezujejo s spretnostmi, ki so povezane z določenim delovnim mestom (vertikalna os). Novembra 2010 je projekt »Prenosljive spretnosti« (*Transferable Skills*) ob predstavitvi vmesnih ugotovitev opozoril na trajno pomanjkanje enotnega modela kompetenc na ravni EU ter sprejel model evropskega ogrodja »Ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje« (*The Key Competences ... 2007*), ki vključuje znanje, spretnosti in odnose, ter dodal individualne značilnosti (prirojene ali pridobljene psiho-socialne značilnosti, talent, psihične in fizične lastnosti), s čimer pa je zamešal »vstopne« značilnosti« z »izhodno« kompetenco.

Do leta 2010 je postalo očitno, da se v gravitacijskem središču svetovnega gospodarstva dogaja velika preobrazba in da narašča ekonomska moč Brazilije, Rusije, še posebej pa Indije in Kitajske (O'Neill in Stupnytska 2009), prav tako pa vse več dokazov kaže na nujnost radikalnega spopada z učinki podnebnih sprememb. V odgovor je bruseljski vrh marca 2010 podprl »Evropo 2020«, novo

strategijo za trajnostni razvoj in delovna mesta, ki je znanje, inovacije in zeleno rast postavila v središče konkurenčnosti EU (Europe 2020 ... 2010). Strategijo so opisali kot temeljit načrt za ekonomsko okrevanje EU, kjer je trajnostni razvoj tako v konkurenčnem kot tudi okoljevarstvenem smislu dodan izvirnima ciljema rasti, ki temelji na znanju, in inovativnosti, povezani z visoko zaposlenostjo in socialno povezanostjo.

Ministrsko srečanje v Bruggeu decembra 2010, ki je bilo namenjeno premisleku o strateških prednostnih nalogah kölnskega procesa, je poudarilo ključno vlogo PIU pri podpori ciljem »Evrope 2020«, in sicer z zagotavljanjem relevantnih, visokokakovostnih spretnosti in kompetenc (The Bruges Communiqué ... 2010). Svet Evropske unije je marca 2011 podprl to stališče in zapisal, da »sta izobraževanje in usposabljanje bistvena za doseganje ciljev pametne, trajnostne in vključujoče rasti iz strategije 'Evropa 2020', predvsem zato, ker spodbujata socialno povezanost in vključevanje, državljani pa pridobijo znanje in spretnosti ter kompetence, ki so potrebni, da bosta lahko evropsko gospodarstvo in evropska družba še naprej konkurenčna in inovativna.« (Council conclusions ... 2011)

Sklepi Sveta so poseben pomen pripisali dvema od vodilnih pobud »Evrope 2020«. Pobuda »Nove spretnosti za nova delovna mesta« (An Agenda for new ... 2010), ki je bila oblikovana za nadgradnjo spretnosti in povečevanje zaposljivosti, je predlagala ukrepe za izboljšanje opredelitve potreb za usposabljanje, za večje povezovanje izobraževanja in usposabljanja s potrebami trga dela ter za lajšanje dostopa do možnosti za vseživljenjsko učenje in svetovanje, poleg tega pa tudi za izboljšanje prehajanja med izobraževanjem, usposabljanjem in zaposlitvijo. Prav tako je bil poudarjen prispevek, ki ga imata za povečevanje zaposljivosti uveljavljanje kvalifikacij, ki temeljijo na rezultatih učenja, ter večje upoštevanje spretnosti in kompetenc, pridobljenih izkušensko v neformalnih in priložnostnih okoljih. Pobuda »Mladi v akciji« (Youth on the move ... 2010), ki je nastala, da bi mladim pomagala izrabiti njihov potencial in izboljšati njihove zaposlitvene možnosti, se osredotoča na zmanjševanje šolskega osipa, kar naj vsem mladim zagotovi temeljne spretnosti, ki jim bodo omogočale nadaljnje učenje, in poveča možnosti za učenje kasneje v življenju. Poleg tega pobuda zadeva izboljšanje kakovosti in pomena visokošolskega izobraževanja, povečevanje raznolikosti pri vpisanih kandidatih in kandidatkah ter izboljševanje priložnosti za učenje na delovnem mestu in v tujini.

Na poti k skupnemu razumevanju kompetence?

Pomen iskanja konsenza glede skupne evropske definicije kompetence je splošno priznan (Brockmann idr. 2009; Garavan in McGuire 2001), a kljub napredku, ki sta ga prinesli pobudi EKPIU in EOK, »še zmeraj nismo izoblikovali prepričljive preglednosti poklicnih kompetenc« (Markowitsch idr. 2008, str. 171). Vključujoče skupno ogrodje kompetenc je vendarle bistveno za transnacionalne in področne primerjave, prav tako za prepustnost med PIU in visokošolskim izobraževanjem. Poleg vztrajnih razlik med nacionalnimi modeli kompetenc je jasno, da kompetenco različno razumejo tudi na različnih področjih ter v PIU in visokošolskem

izobraževanju. Še več, različna pojmovanja kompetence so prisotna tudi v različnih instrumentih EU, kar omejuje učinkovitost usklajevanja teh instrumentov ter bega praktike in snovalce politike, od katerih se pričakuje, da jih bodo uporabljali.

Namen EOK, ki ga je 23. aprila 2008 formalno sprejel Evropski parlament, je bil izoblikovati ogrodje za opredeljevanje kvalifikacij (The European Qualifications Framework ... 2008) z uporabo opisnikov znanja, spretnosti in kompetenc. EOK znanje opisuje kot »teoretično in/ali faktično«, spretnosti kot kognitivne (uporaba logičnega, intuitivnega in ustvarjalnega mišljenja) in praktične (ki vsebujejo ročno spretnost in uporabo metod, materialov, orodij in instrumentov)«, kompetenca pa je opisana »v smislu prevzemanja odgovornosti in avtonomije« (Sellin 2008, str. 15). Večina držav svoje ogrodje prilagaja evropskemu (Hanf in Rein 2008; Hozjan 2008; Tierney in Clarke 2008; Tütlys in Winterton 2006), pojavljajo pa se težave zaradi razlik med nacionalnimi modeli kompetenc (Bohlinger 2008). Markowitsch in Loumi-Messerer (2008) pojasnjujeta zmedo, ki obkroža uporabo kompetence v EOK z razlikovanjem med tremi implicitnimi hierarhijami: izobraževalno hierarhijo (oziroma hierarhijo systemskega znanja), poklicno hierarhijo (oziroma hierarhijo kompetence) in hierarhijo spretnosti (oziroma hierarhijo individualnih lastnosti) (prav tam, str. 53). Skozi lečo vsake hierarhije je EOK videti drugače. Del težav izhaja iz napačnega pojmovanja tega, kar naj bi EOK dosegel: »EOK ni ogrodje kompetenc ..., [ampak] ogrodje, utemeljeno na rezultatih učenja, njegovi opisniki pa opisujejo vse oblike rezultatov učenja.« (Prav tam, str. 42)

Na kompetencah temelječi poklicni profili in/ali nacionalna ogrodja kvalifikacij že obstajajo oziroma jih razvijajo po vsej Evropi in večina držav je sprejela rezultate učenja in na kompetencah temelječe kvalifikacije. Evropski sistem prenašanja kreditnih točk v visokošolskem izobraževanju je najprej temeljil na domnevni enakovrednosti dodiplomskih, magistrskih in doktorskih programov in je bil povezan s predvidenim (vloženim) učnim časom. Posledica »Berlinskega komunikeja« v visokošolskem izobraževanju pa je bil sprejem pristopa, temelječega na (izhodnih) rezultatih učenja. To je v bistvu spodbudilo sprejemanje na rezultatih temelječih kurikulov, tako v PIU kot v visokošolskem izobraževanju. Arnold in Pätzold (2008) sta opazila, da je bilo PIU v preteklosti »usmerjeno v ponudbo« in da je bil njegov cilj popolna priprava za poklic z jasno določenim profilom in široko vzpostavljenimi standardi in kurikuli (prav tam, str. 335). Moderni pristop sta označila za »usmerjenega v povpraševanje«, kjer je poudarek na vseživljenjskem učenju, ki naj razvija medpoklicne vsebine in ključne kompetence, namenjene zadovoljevanju potreb podjetij posamezne regije (prav tam, str. 337).

Rauner (2008) opisuje, da so v Bremnu pri oblikovanju kurikula uporabili metodo analize nalog, s čimer so na disciplinah temelječe načrte usposabljanja zamenjali s takimi, ki so utemeljeni na razvojni teoriji, in uporabili koncept delovno-procesnega znanja, ki vključuje »praktično, teoretično, akcijsko in razlagalno znanje« (prav tam, str. 365). Delovno-procesno znanje se zdi ključno za razumevanje interakcije med učenjem zunaj delovnega okolja in v njem ter za povezovanje teorije in prakse (Fischer idr. 2004). Blings in Spöttl (2008) pri razvijanju evropskih poklicnih profilov ravno tako zagovarjata pristop od spodaj navzgor, izhajajoč iz empirične analize delovnih procesov. Projekti v programu Leonardo da Vinci so

zagotavljali platformo dogajanja v zadnjih petnajstih letih z oblikovanjem novih kvalifikacij na evropski ravni, nedavno pa tudi s piloti ter testiranjem EKPIU in EOK. Poklicni profili odražajo resnične naloge posameznega delovnega mesta in te so med državami včasih povsem primerljive, kar pa še ne zagotavlja medpodročne in mednarodne primerljivosti.

EOK rezultate učenja opredeljuje kot »izjave o tem, kaj učeči se zna, razume in je sposoben opraviti, potem ko dokonča posamezen proces učenja, in je opredeljeno kot znanje, spretnosti in kompetence.« (The European Qualifications Framework ... 2008, str. 11) Evropska politika je spodbujala premik k rezultatom učenja, zagotavljala konceptualno podporo (The shift to learning ... 2008) in zahtevala, da je ta premik pomemben za zagotavljanje kakovosti PIU (Assuring the quality ... 2008). Uveljavljanje politik in praks pa še zdaleč ni bilo enotno (The shift to learning ... 2009). Krichewsky, Frommberger in Milolaza (2010) so našli razlike v obsegu, v katerem so bili rezultati učenja vpeljani v kurikule PIU, in v načinu, na katerega so bili opredeljeni in operacionalizirani. Na politični ravni kurikuli opredeljujejo splošne cilje PIU, na administrativni ravni opredeljujejo pričakovana ključna izbirna merila, kot jih določajo kvalifikacijski standardi, na praktični pedagoški ravni pa določajo vsebino, učni prostor, urnik, metode poučevanja in učne programe. Na vstopnih parametrih zasnovani kurikuli temeljijo na tehničnem/znanstvenem znanju, ki je potrebno za opravljanje določene naloge, na rezultatih učenja zasnovani kurikuli pa temeljijo na analizi dela. Vstopni pristop torej loči teorijo in prakso, v pristopu, usmerjenem k rezultatom, pa izkustveno učenje teorijo in prakso povezuje.

Markowitsch in Luomi-Messerer (2008) sta rezultate učenja razumela kot obsežnejše od kompetence, saj so kompetence odvisne od delovnega okolja, medtem ko rezultati lahko obstajajo neodvisno od delovnega okolja (prav tam, str. 41). Takšno inertno znanje, če uporabimo Polanyjevo terminologijo, nima ustrezne praktične kompetence, zato bi »razpravo o tem, ali naj bo ogrožje kvalifikacij utemeljeno na rezultatih učenja ali kompetencah, lahko razumeli tudi kot razpravo o statusu inertnega znanja.« (Prav tam) Pridobivanje inertnega znanja izrazito zagovarjajo pedagogi, najelegantneje in najprepričljiveje Michael Young (2007), vendar sprejetje tega načela ne more zanikati argumentov, ki govorijo v prid na kompetencah temelječim *elementom* kurikula, namenjenim večjemu prilagajanju trgu dela. V resnici je ob negotovosti glede vprašanja, katere kompetence bodo v prihodnje sploh potrebne, težko reči, da je kakršno koli znanje za trg dela brez vsakega pomena (ne da bi omenjali očiten primer poučevanja istega inertnega znanja več generacij). V poročilu CEDEFOP-a o EOK Bjørnåvold in Coles (2009) potrđita interpretacijo, ki sta jo podala Markowitsch in Luomi-Messerer, in še dodatno pojasnita: »Nekateri raje uporabljajo izraz na kompetencah temelječe kvalifikacije, kadar govorijo o kvalifikacijah, ki so opredeljene v smislu rezultatov učenja. Koncept kompetence je zelo uporaben pri opredeljevanju uspešnosti, v poklicnem izobraževanju in usposabljanju pa je brez dvoma izjemno pomemben osrednji koncept. Kvalifikacije, utemeljene na kompetencah, pri opredeljevanju in ocenjevanju rezultatov učenja upoštevajo vpliv konteksta učenja (ali dela). Ta kontekst ima močan vpliv na razpon rezultatov učenja, ki veljajo za pomembne,

za interakcijo med njimi, za način, kako se posameznik uči, za to, kako rezultate ocenjujemo in – najpomembneje – za vrednost, ki je na določenem področju pripisana kvalifikacijam. Na kompetencah temelječe kvalifikacije so v bistvu izjava, da je določena oseba kvalificirana za delo na določenem področju. Res pa posamezne formulacije rezultatov učenja ne zadostijo tej zahtevi po kontekstualni specifikaciji. Zaradi tega je pomembno, da lahko v ogrodjih kvalifikacij opredelimo ravni glede na pričakovane rezultate učenja, ko oseba te rezultate v določenih pogojih doseže.« (Prav tam, str. 11–12)

Marca 2009 je bila ustanovljena ekspertna skupina za oblikovanje pobude »Nove spretnosti za nova delovna mesta« (New Skills for ... 2010) v kontekstu »Evrope 2020«. Njeno poročilo, ki je izšlo februarja 2010, kaže na trajno zmedo, ki obkroža EOK, vsebuje pa tudi nadrealistično definicijo, v kateri se spretnost najprej pojavi kot vseključujoč splošni termin, nato kot podskupina same sebe, nazadnje pa še kot dimenzija kompetence: »V tem poročilu izraz 'spretnost' vse-skozi vključuje znanje, spretnost in kompetenco, opredeljene v evropskem ogrodju kvalifikacij, tako da 'spretnosti' pomenijo sposobnost uporabe znanja za opravljanje nalog in reševanje problemov, 'kompetenca' pa pomeni dokazano sposobnost uporabe znanja, spretnosti ter osebnih, socialnih in/ali metodoloških sposobnosti v delovnih ali študijskih situacijah ter v strokovnem in osebnem razvoju.« (Prav tam, str. 4)

Markowitsch in Plaimauer (2009) sta zagovarjala razvoj popolnoma standardizirane mednarodne standardne klasifikacije spretnosti in kompetenc, ki bi poenostavila priznavanje kvalifikacij ne le po Evropi, ampak na svetovni ravni. Zdi se, da je njun predlog močno vplival na novejšo evropsko politiko. Ena glavnih obljub pobude »Nove spretnosti za nova delovna mesta« je bilo oblikovanje »več-jezičnega slovarja, ki bo povezal spretnosti in kompetence s poklici« na evropski ravni (Presentation fiche ... 2010, str. 1). V preambuli dokumenta, ki je predlagal taksonomijo evropskih spretnosti, kompetenc in poklicev (ESKP; *European Skills, Competences and Occupations* – ESCO), je Komisija zapisala, da »spretnosti, kompetence in sposobnosti dopolnjujejo formalne, na kvalifikacijah temelječe pristope v dialogu z delodajalci« (prav tam).

Cilj taksonomije ESKP je povezava EOK s poklicnimi skupinami, kot jih določa Mednarodna standardna klasifikacija poklicev (*International Standard Classification of Occupations* – ISCO), pri čemer pa namesto terminologije EOK o »znanju, spretnostih in kompetencah« vpeljuje še dodatno zmedo s »spretnostmi, kompetencami in zmožnostmi« (prav tam). Z idejo, da »spretnosti, kompetence in zmožnosti dopolnjujejo formalne, na kvalifikacijah temelječe pristope« (prav tam), prav tako zanika vlogo kvalifikacij kot formalne potrditve kompetence. Konferenca nosilcev interesov v Bruslju 17. in 18. marca 2010 je razrešila nekaj od teh anomalij ter se osredotočila na oblikovanje »skupnega jezika za izobraževanje/usposabljanje in svet dela« (Overview of ESCO ... 2010, str. 1). Kasneje so pri oblikovanju ESKP »spretnosti in kompetence« opisali kot povezavo med poklici in trgom dela na eni strani ter kvalifikacijami in izobraževanjem/usposabljanjem na drugi strani (prav tam). Z razširitvijo obsega in vključitvijo kvalifikacij je ESKP postal evropska taksonomija spretnosti, kompetenc, kvalifikacij in poklicev. Na

oblikovanje ESKP so vplivale tudi kvalifikacije, ki so že v rabi pri Evropskem portalu za zaposlitveno mobilnost, EURES, in raziskave, ki jih je izvajal projekt »Slovarja spretnosti in kompetenc«.

Neodvisno od pobude ESKP je bila za obdobje med majem in junijem 2010 sklicana *ad hoc* ekspertna skupina, ki naj bi zarisala smernice za oblikovanje skupnega razumevanja kompetenc v vseh teh različnih instrumentih. Študija naj bi bila del sporočila Komisije, objavljenega za začetek leta 2011, a do časa pisanja tega članka (julij 2011) ni izšlo še nič. Če bo prišlo do skupnega razumevanja kompetence, bo moralo biti to teoretično utemeljeno, prav tako pa bo moralo uskladiti Bloomovo taksonomijo, Jacquesovo diskrecijsko obdobje ter Dreyfusovo lestev strokovne ekspertize. Tri glavne kompetenčne dimenzije, ki smo jih predlagali za EKPIU, so bile večinoma združljive z Bloomovo taksonomijo (Winterton idr. 2006). Jacquesova kategorizacija ravni delovnih mest glede na odgovornost je vplivala na opredelitev referenčnih ravni pri EKPIU (Coles in Oates 2005). Markowitsch in Loumi-Messerer (2008) sta predlagala nove skupine »kompetenc«, temelječe na nalogah in kontekstih, povezanih z delom, te pa sta prilagodila Dreyfusovi lestvi strokovne ekspertize (prav tam). Ti trije pristopi se med seboj prekrivajo in zdi se, da ne ustrezajo najbolje trem hierarhijam EOK, kot sta jih identificirala Markowitsch in Loumi-Messerer (prav tam), tako da v tem pogledu delo še ni dokončno opravljeno.

ESKP mora ponuditi konceptualno trdno ogrodje, ki bo zmožno preseči področne in nacionalne posebnosti, obenem pa bo poenotilo svetova izobraževanja in dela. Dokler ne bomo imeli takšnega ogrodja, cilji »Evrope 2020« o globalni konkurenčnosti, ki naj jo žene visoka kvalificiranost, ne bodo nič drugega kot izmuzljiva politična želja.

Literatura in viri

- A European Economic Recovery Plan.* (2008). Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication13504_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment.* (2010). Brussels: European Commission. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:EN:PDF> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Assuring the quality of VET systems by defining expected outcomes. A cross-country analysis in seven Member States.* (2008). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/517/5181_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Arnold, R. in Pätzold, H. (2008). Further education and training research. V: F. Rauner in R. Maclean (ur.). *Handbook of technical and vocational education and training research*, Dordrecht: Springer, str. 335–341.
- Berlin Communiqué: Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.* (2003). Luxembourg: Office of Publications of the European Communities.

- Dostopno na: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Bjørnåvold, J. in Coles, M. (2009). *Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note2_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Blings, J. in Spöttl, G. (2008). Ways toward a European vocational and education space: a bottom-up approach. *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2/3, str. 157–170.
- Bohlinger, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, str. 96–112.
- Bologna Declaration: Bologna Joint Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna 19 June 1999*. (1999). Dostopno na: <http://www.ntb.ch/SEFI/bolgnadec.html> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Boxall, P. in Macky, K. (2009). Research and theory on high performance work systems: progressing the high involvement stream. *Human Resource Management Journal*, 19, št. 1, str. 3–23.
- Brockmann, M., Clarke, L. in Winch, C. (2009). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 33, št. 8/9, str. 787–799.
- Coles, M. in Oates, T. (2005). *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13065.aspx> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Commission's Action Plan for Skills and Mobility*. (2002). Brussels: European Commission.
- Competence Based Training*. (1997). Montevideo: Cintefor.
- Copenhagen Declaration. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. (2002). Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the "Europe 2020" strategy*. (2011). Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Credit Transfer in VET. First Report of the Technical Working Group*. (2003). Thessaloniki: CEDEFOP. Dostopno na: <http://cedefop.communityzero.com/credit-transfer> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Crouch, C., Finegold, D. in Sako, M. (1999). *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skills Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- ECTS – European Credit Transfer System*. (2003). Brussels: CEC. Dostopno na: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (2010). Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/commission_2010-014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).

- European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council.* (2002). Brussels: European Commission.
- Extraordinary European Council Meeting on Employment.* (1997). Luxembourg: European Council. Dostopno na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/press_data/en/ec/00300.htm (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Fischer, M., Boreham, N. in Nyhan, B. (2004). *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13095.aspx> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Garavan, T. in McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13, št. 3/4, str. 144–164.
- Gehmlich, V. (2009). Kompetenz and Beruf in the context of the proposed German Qualifications Framework for Lifelong Learning. *Journal of European Industrial Training*, 33, št. 8/9, str. 736–754.
- Grzeda, M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24, št. 6, str. 530–545.
- Hackman, J. R. in Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign.* Reading: Addison-Wesley.
- Hanf, G. in Rein, V. (2008). European and National Qualifications Frameworks: a challenge for vocational education and training in Germany. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, str. 113–128.
- Hayes, R. H., Wheelwright, S. C. in Clark, K. B. (1988). *Dynamic Manufacturing: Creating a Learning Organisation.* New York: Free Press.
- Hodkinson, P. (1992). Alternative models of competence in vocational education and training. *Journal of Further and Higher Education*, 16, št. 2, str. 30–39.
- Hodkinson, P. in Issitt, M. (ur.). (1995). *The Challenge of Competence.* London: Cassell.
- Hoffman, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23, št. 6, str. 275–286.
- Hozjan, D. (2008). European qualifications framework influences on a national framework: the case of Slovenia. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, str. 143–155.
- Kelleher, M. (1996). New forms of work organisation and HRD. V: J. Stewart in J. McGoldrick (ur.). *Human Resource Development: Perspectives, Strategies and Practice.* London: Pitman, str. 138–157.
- Kok, W. (2004). *Facing the Challenge: The Lisbon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok.* Dostopno na: http://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/fp6-evidence-base/evaluation_studies_and_reports/evaluation_studies_and_reports_2004/the_lisbon_strategy_for_growth_and_employment_report_from_the_high_level_group.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Krichewsky, L., Frommberger, D. in Milolaza, A. (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/16433.aspx> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Le Deist, F. (2009). Compétence: conceptual approach and practice in France. *Journal of European Industrial Training*, 33, št. 8/9, str. 718–735.

- Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8, št. 1, str. 27–46.
- Le Mouillour, I. (2005). *European approaches to credit (transfer) systems in VET: An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13049.aspx> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Learning for employment: Second report on vocational education and training policy in Europe*. (2003). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*. (2000). Dostopno na: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28, št. 2/3/4, str. 296–309.
- Markowitsch, J. in Loumi-Messerer, K. (2008). Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, str. 33–58.
- Markowitsch, J., Loumi-Messerer, K., Becker, M. in Spöttl, G. (2008). Putting Dreyfus into action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2/3, str. 171–186.
- Markowitsch, J. in Plaimauer, C. (2009). Descriptors for Competence: Towards an International Standard Classification for Skills and Competences. *Journal of European Industrial Training*, 33, št. 8/9, str. 817–837.
- New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*. (2010). Dostopno na: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. (2008). Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21, št. 3, str. 331–341.
- O'Neill, J. in Stupnytska, A. (2009). *The Long-Term Outlook for the BRICs and N-11 Post Crisis*. New York: Goldman Sachs.
- Overview of ESCO – a European classification of Skills, Competences and Occupations*. (2010). Dostopno na: http://ec.europa.eu/eures/docs/ESCO_overview_note.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Presentation fiche: ESCO, the forthcoming European Skills, Competencies and Occupations taxonomy*. (2010). Dostopno na: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4654&langId=en> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. (1999). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. (2005). Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).

- Rainbird, H. (1990). *Training matters: Union perspectives on industrial restructuring and training*. Oxford: Blackwell.
- Rauner, F. (2008). Qualification and curriculum research. V: F. Rauner in R. Maclean (ur.). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Dordrecht: Springer, str. 364–371.
- Restructuring and employment: anticipating and accompanying restructuring in order to develop employment: the role of the European Union*. (2005). Brussels: European Commission. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0120:FIN:EN:PDF> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Sellin, B. (2008). The proposal for a European Qualifications Framework. Making it a reality – possibilities and limitations. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, str. 4–18.
- The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*. (2010). Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf_broch_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- The shift to learning outcomes: conceptual, political and practical developments in Europe*. (2008). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/494/4079_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. (2009). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Tierney, L. in Clarke, M. (2008). The European qualifications framework: challenges and implications in the Irish further education and training sector. *European Journal of Vocational Training*, 42/43, str. 129–142.
- Towards a European Qualifications Framework (and a Credit Transfer System for Vocational Education and Training)*. (2004). Brussels: European Commission.
- Trist, E. L. in Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of coal getting. *Human Relations*, 4, št. 1, str. 3–38.
- Trist, E. L., Higgin, G. W., Murray, H. in Pollock, A. B. (1963). *Organizational choice. Capabilities of groups at the coal face under changing technologies. The loss, rediscovery and transformation of a work tradition*. London: Tavistock Publications.
- Tütlys, V. in Winterton, J. (2006). Impact of Human Resource Development structure upon the creation of the National Qualification System in Lithuania. *Vocational Training: Research and Reality*, 12, str. 90–103.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J. (1994). Social and technological characteristics of coal-face work: a temporal and spatial analysis. *Human Relations*, 47, št. 1, str. 89–118.

- Winterton, J. (2004). Integrating work and learning. V: S. Reddy (ur.). *Training and Development: Trends and Experiences*. Hyderabad: Institute of Chartered Financial Analysts of India, str. 16–38.
- Winterton, J. (2005). From Bologna to Copenhagen: Developing a European system for credit transfer in VET. *International Journal of Training Research*, 3, št. 2, str. 47–64.
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33, št. 8/9, str. 681–700.
- Winterton, J., Le Deist, F. in Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13031.aspx> (pridobljeno 5. 7. 2011).
- Young, M. (2007). *Bringing Knowledge Back V: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Youth on the move – promoting the learning mobility of young people*. (2010). Brussels: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/yom/rec_en.pdf (pridobljeno 5. 7. 2011).

Zahvala

Zahvaljujem se članom in članicam mreže EUCLID za stalno izpopolnjevanje našega skupnega razumevanja kompetence, posebej pa še kolegu in kolegici na Poslovni šoli v Toulousu, Françoisu Le Deistu in Emmi Stringfellow, ki sta z menoj sodelovala pri »Tipologiji«. Na nastanek članka je vplivalo tudi delo strokovnjakov, ki so NOK razvijali v Litvi in Sloveniji; še posebej sem hvaležen Irmu Spūdytė in Vidmantasu Tūtlysu z Univerze Vytautusa Magnusa v Kaunasu ter Klari Ermenc in Samu Paulinu z Univerze v Ljubljani.