
Kompetenca

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Z etimološkega vidika sta izraza kompetenca in kompetentnost (angl. *competence*, *competency*; ital. *competenza*; fran. *compétence*; nem. *Kompetenz*) tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede, kot so *competentia*, *competo* in *competens*. Wiethaler (1995) izraz *competentia* dobesedno prevaja kot 'medsebojno stikanje delov', od koder izhajajo njegovi trije pomeni: (1) so(raz)merje, so(raz)mernost; (2) stanje, konstelacija zvezd in (3) zveza (str. 59). Razlaga je nekoliko daljša pri besedi *competo* in njenih izpeljankah (*competere*, *competitum*, *competens* ipd.), za katere isti avtor našteje šest različnih pomenov (str. 59): (1) strniti (strinjati) se, obenem tudi primerjati se; (2) (po kakovosti) prilegati se, zlagati se, ustrezati ali primeren (čemu) biti, sposoben (za kaj) biti; (3) (po moči) kos biti, zmožen, pripraven, močan ali krepak biti, moč (sposobnost) imeti za kaj; (4) (v pravnih zadevah) pristati komu (v smislu pristojnosti), dovoljen biti komu oz. (5) pristojno, zakonito (po zakonu) terjati ali zahtevati; (6) skupno (hkрати, obenem) doseči hoteti ali doseči poskušati kaj, skupno stremeti (težiti) k čemu, skupno potegovati se za kaj.

Pojem kompetenca (mn. kompetence) se od konca 90. let prejšnjega stoletja izraziteje uveljavlja v vzgoji in izobraževanju, pri čemer označuje zlasti zmožnost posameznika, da v danih okoliščinah učinkovito zadosti pričakovanjem po delovni ali širše ustvarjalni produktivnosti. V tem pogledu je kompetenca pogosto razumljena kot sinteza propozicionalnega znanja (angl. *knowledge*), dispozičijskega znanja (angl. *skills*) in odnosa do takšnega znanja ter s tem povezanih osebnostnih ali značajskih lastnosti (angl. *attitudes*), ki omogočajo najoptimalnejšo produktivno aktivacijo posameznika za doseg (operativnih) ciljev.

Ob tem ne gre prezreti, da se ta pojem pojavlja tudi v drugih diskurzih in kontekstih: na področju lingvistike je Chomsky kompetenco v nekaterih svojih zgodnejših delih razumel kot posameznikovo inherentno predispozicijo, ki omogoča produkcijo neskončnih (npr. jezikovnih) učinkov na podlagi omejenih resursov. V pravi je kompetenca pojem, ki označuje bodisi posameznikovo opravilno sposobnost za sodelovanje v pravnem procesu bodisi (institucionalno) pristojnost za izvrševanje pravno veljavnih dejanj. Na razumevanje kompetence v vzgoji in izobraževanju, zlasti ko gre za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, je pomembno vplival tudi pomen, ki ga ima ta pojem

v managementu, kjer označuje lastnosti ali zmožnosti posameznika (po nekaterih pojmovanjih lahko tudi organizacije), ki omogočajo čim bolj ekonomsko učinkovito pa tudi inovativno opravljanje delovnih nalog.

Koncept kompetence v različnih disciplinarnih diskurzih

Kompetenca je eden od pomensko heterogenih pojmov, njegovo rabo je mogoče zaslediti v različnih disciplinarnih diskurzih, ne le na področjih družboslovja in humanistike, pač pa tudi na področju naravoslovja: na področju genetike, npr., kompetenca pomeni določen stadij v življenjskem ciklusu neke bakterije, ko lahko veže in si prisvoji tujo DNK-molekulo, kar ji omogoča transformacijo. Ali drugače, kompetentna celica je sposobnost neke celice ali organizma, da pri genetski transformaciji sprejme DNK-molekulo (prim. Waddington, 1940 in Thomas, 1955).

V humanističnem in družboslovnem teoretskem prostoru so se razvili vsaj trije koncepti kompetence, ki različno učinkujejo v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih diskurzih (prim. Štefanc, 2021): (a) prvi koncept je uveljavljen v pravni teoriji, značilno zanj pa je razumevanje kompetence kot *institucionalne pristojnosti in opravilne sposobnosti*; (b) druga konceptualizacija kompetenco razume kot inherentno zmožnost posameznika, da proizvaja neomejeno število učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev; (c) tretji koncept pa kompetenco razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih delovnih nalog ter prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam in pričakovanjem trga dela.

V teoriji prava ima pojem kompetenca dva pomena: po eni strani označuje institucionalno *pristojnost* (angl. *competence*), *pristojno oblast*; po drugi strani pa se nanaša na *subjektivno sposobnost* (angl. *competency*) posameznika za pravno veljavno delovanje znotraj pravnih razmerij (Longyka, 2003, str. 132). Pri razumevanju kompetence kot *pristojnosti* gre torej za določilo *institucije* (neko pravno dejanje v tem smislu torej je ali ni v *pristojnosti* neke institucije), medtem ko je kompetenca kot sposobnost lastnost subjekta, ki nastopa v pravnem procesu.

V drugi polovici prejšnjega stoletja se je pričel koncept kompetence uveljavljati na področju lingvistike, najprej kot del psiholingvistične teorije Chomskega (1964; 1965). Chomsky, ki se v zgodnjih delih naslanja na teorijo *notranjih moči* Wilhelma von Humboldta, ob tem razvija koncept *slovnicihne kompetence*. V eni prvih razprav, kjer uporabi ta pojem, zapiše (Chomsky, 1964, str. 51): »Na podlagi omejenih izkušenj z govornimi podatki vsak normalen posameznik razvije popolno kompetenco za svoj materni jezik. Gre za kompetenco, ki jo je mogoče [...] predstaviti kot sistem pravil, ki tvorijo slovnico njegovega jezika.« V delu *Aspects of the Theory of Syntax* Chomsky (1965) koncept kompetence razvija dalje. Poimenuje jo jezikovna kompetenca in jo definira kot inherentno znanje jezika, ki ga postavi v razmerje do empirične, pragmatične jezikovne dejavnosti, pri čemer trdi, da kompetence ni mogoče izenačiti z jezikovno dejavnostjo in da mora lingvistična teorija upoštevati temeljno distinkcijo med obema omenjenima konceptoma – jezikovno kompetenco (angl. *linguistic competence*) in jezikovno dejavnostjo (angl. *performance*). Gre torej za predpostavko, da je vsaka objektivacija kompetence, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, nujno partikularna in je kot taka lahko zgolj njen nepopoln odraz.

Na področjih ekonomije in zlasti managementa se začne koncept kompetence izrazito pojavljati v 80. letih prejšnjega stoletja. Tu zasledimo dve ključni značilnosti razumevanja kompetence: po eni strani *redukcijo kompetence na raven konkretnih operativnih dejavnosti*, po drugi strani pa *instrumentalno razumevanje razmerja med znanjem in kompetentnostjo*, ki vodi v marginalizacijo domnevno neuporabnega znanja (Štefanc, 2021). Kohont (2005, str. 35–36) pojasnjuje: »[Š]ele ko posameznik svoje zmožnosti (kombinacijo znanja, sposobnosti in motivov) uspešno uporabi v določeni situaciji, lahko govorimo o kompetencah.« Opredelitev kompetence kot kavzalno povezane z uspešnim opravljanjem operativnih nalog je med drugim vodila tudi k sklepu, da jo je mogoče neposredno *izmeriti*. V tem naj bi bila tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi managementa v primerjavi s »tradicionalnim« preverjanjem »akademiških sposobnosti«: omogočala naj bi namreč presojo učinkovitosti in delovne storilnosti (prim. McClelland in Boyatzis, 1980). Ob razumevanju kompetence kot atributa posameznika se je v teoriji menedžmenta

uveljavila tudi raba tega pojma kot značilnosti organizacije. Kompetentna sta torej lahko oba: posameznik in organizacija, v kateri je ta zaposlen (prim. Bergenhenegouwen idr., 1996), zaželena pa je sinergija obeh, ki naj bi zagotavljala tudi najoptimalnejše poslovne rezultate.

V osnovi imamo torej opraviti z dvema opredelitvama koncepta kompetence: kot pišeta Witt in Lehmann (2001), ju lahko poimenujemo *internalna* in *eksternalna* opredelitev. Eksternalna definicija kompetence temelji na predpostavki, da obstaja vrsta nalog, zahtev ali rezultatov (N), ki jim mora posameznik (ali skupina) zadostiti, pri čemer je »zmožnost za izpolnjevanje N« (eksternalna) definicija kompetence. Internalna definicija kompetence pa temelji na predpostavki o *notranji strukturi* in njenih lastnostih, katerih aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov.

Civelli (1997), Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Grzeda (2005), v našem prostoru pa, denimo, Kohont (2005), v svojih razpravah tudi poudarjajo, da obstajajo bistvene razlike v konceptualizacijah kompetence glede na *geografski in kulturni prostor*. Grzeda (2005) razliko *med ameriškim in britanskim modelom* pojasnjuje kot razliko med pojmovanjem kompetence kot neodvisne (v ameriškem prostoru) in pojmovanjem le-te kot odvisne spremenljivke (v britanskem prostoru). Po njegovi interpretaciji v ameriškem prostoru prevladuje pojmovanje kompetence kot od vsakokratnih delovnih nalog oz. zahtev delovnega mesta razmeroma *neodvisnih* posameznikovih značilnosti (tj. spretnosti, znanja, osebnostnih lastnosti), čeprav velja predpostavka, da prav kakovost tako pojmovane kompetence bistveno vpliva na kakovost posameznikovega delovanja in odzivanja v konkretnih delovnih okoliščinah. V britanskem prostoru je prevladujoče pojmovanje kompetence ravno nasprotno: zlasti skozi sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij (National Vocational Qualifications – NVQ) so te opredeljene kot *konkretne, operativno formulirane* delovne naloge; če jih je posameznik zmožen uspešno opraviti, je torej kompetenten (ne glede na njegove individualne lastnosti in značilnosti), sicer ne. Po logiki, ki jo razvija Grzeda, gre zato pri takšnem pojmovanju za razumevanje kompetence kot *odvisne spremenljivke*, odvisne torej od zmožnosti posameznika, da neko vnaprej definirano delovno nalogo uspešno opravi. Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Civelli (1997) kompetenčni pristop v ameriškem

prostoru označijo kot *behaviorističen*, britansko pojmovanje kompetence pa kot *funkcionalistično*. Tretji pristop, ki ga omenjata Delamare le Deist in Winterton (2005), je *multidimenzionalni oz. holistični*, uveljavil pa se je zlasti v evropskem kontinentalnem prostoru (v Franciji, Nemčiji in Avstriji). Vplivi avtorjev, ki so kompetenčni diskurz vodili v anglosaškem, zlasti ameriškem prostoru (McClelland, Boyatzis), naj bi bili v evropskem prostoru manj prisotni (Delamare le Deist in Winterton, 2005, str. 36). Za evropski kontinentalni prostor, predvsem francoski, naj bi veljalo, da kompetenco obravnava celoviteje, bolj »vsestransko« (od tod tudi poimenovanje tega pristopa kot *multidimenzionalnega*), in se tako distancira od ozkega, behavioristično orientiranega atomističnega pojmovanja. Delamare le Deist in Winterton (2005) tako ugotavljata, da francoski pristop v konceptualizacijo kompetence vključuje vsaj tri ključne elemente: *savoir* ali *connaissance* (teoretično, vsebinsko znanje ali *teoretične kompetence*), *savoir-faire* ali *savoir-agir* (praktično, funkcionalno znanje, *funkcionalne kompetence*) in *savoir-être* (bivanje, ravnanje, *socialne kompetence*) (Delamare le Deist in Winterton, 2005, prim. tudi Dejoux, 1999).

Koncept kompetence na področju vzgoje in izobraževanja

Johnson ml. (1984) v svoji historični analizi zahtev po *kompetentnih učiteljih* ugotavlja, da je mogoče procesom, na podlagi katerih se je kasneje na področju vzgoje in izobraževanja vzpostavilo kompetenčno gibanje, slediti vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja dalje, ko naj bi se postopoma začelo uveljavljati prepričanje, da je treba vzpostaviti ustrezne mehanizme, s katerimi bo mogoče *meriti učinkovitost dela učiteljev*. Toda razumevanje kompetenc kot *cilja* izobraževanja se kaže skozi različne iniciative, ki jih zasledimo v šolski politiki in pedagoški teoriji od 70. let prejšnjega stoletja, in sicer najprej zlasti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja. V povezavi s težnjami po tesnejšem povezovanju šole in trga dela, s predpostavko, da sta ekonomska produktivnost in zaposljivost pomembno odvisni od šole in izobraževanja, je koncept kompetence v polje vzgoje in izobraževanja vstopil na način, kot ga je artikulirala

teorija managementa. McClelland (1973) je tako eden od avtorjev, ki je v tem obdobju razumel koncept kompetence kot alternativo konceptu inteligentnosti: če je namreč inteligentnost inherentna, posamezniku lastna in razmeroma nespremenljiva *danost*, ki je ni mogoče bistveno spreminjati pod vplivi izkušenj, je kompetence razumel kot niz *pridobljenih oz. pridobljivih* zmožnosti, spretnosti in osebnostnih značilnosti, pomembnih za uspešno opravljanje izbranega poklica ter soočanje z različnimi življenjskimi izzivi. V istem obdobju je v ZDA vpliv pridobivalo tudi gibanje za *kompetenčno osnovano izobraževanje* (angl. *competency-based education*), ki naj bi omogočilo učinkovitejšo uveljavljanje odgovornosti šol za učne rezultate (angl. *accountability*) (prim. Wise, 1979). V nekaterih ameriških zveznih državah so v drugi polovici 70. let tako vpeljali sistemsko preverjanje minimalnih kompetenc (angl. *minimum-competency testing*), ki se je razširilo do tolikšne mere, da je Walstad leta 1984 (str. 261) že ugotavljal, da »je postalo testiranje minimalnih kompetenc v zadnjih letih vodilna sila v ameriškem izobraževanju«.

Do podobnih kompetenčnih teženj je v tem obdobju prihajalo tudi v evropskem prostoru. V Nemčiji se je v 70. letih pričela uveljavljati teza, da je mogoče ekonomske potrebe (povezane s konceptom kvalifikacij) in prizadevanja po humanistični formaciji osebnosti produktivno zblížati, stična točka pa naj bi bile t. i. »kritične zmožnosti«, ki so sestavni del tako koncepta kvalifikacij kot koncepta *Bildung*. Na tej podlagi so se pričele uveljavljati tudi različne (zlasti horizontalne) klasifikacije kompetenc, denimo triada *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* in *Selbstkompetenz* (Roth, 1971) ali razdelitev na *Fachkompetenz*, *politische Kompetenz* in *humane Kompetenz* (Witt in Lehman, 2001). Konec 90. let se v Nemčiji pojavi šolskopolitična iniciativa »Forum Bildung«, v okviru katere so kot osnovo za kurikularno načrtovanje postavili šest temeljnih kompetenc oz. kompetenčnih kategorij: inteligentno znanje (nem. *Intelligentes Wissen*), uporabno znanje (nem. *Anwendungsfähiges Wissen*), kompetenca za učenje oz. učenje učenja (nem. *Lernkompetenz*), metodično-instrumentalne ključne kompetence (nem. *Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen*), socialne kompetence (nem. *Soziale Kompetenzen*) ter vrednotne orientacije (nem. *Wertorientierungen*) (prim. *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation*, 2000).

V Veliki Britaniji v tem času zasledimo iniciativo RSA (The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce), ki se je leta 1999 s projektom *Opening Minds* zavzemala za prenovno kurikula, ki bi se morala odraziti v premiku od posredovanja vsebinskega znanja k razvijanju kompetenc (Bayliss, 2001). V ta namen so opredelili niz kompetenc, ki so jih razvrstili v pet kompetenčnih kategorij, poimenovanih tudi »ključne kompetence«: učenje (angl. *learning*), državljanstvo (angl. *citizenship*), medosebni odnosi (angl. *relating to people*), upravljanje z okoliščinami (angl. *managing situations*) in upravljanje z informacijami (angl. *managing information*) (Bayliss, 2001).

Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki je eden od ključnih globalnih akterjev tudi na področju izobraževalnih politik, je konec 90. let začela s sistematično in intenzivno promocijo koncepta kompetenc v izobraževanju, zlasti skozi izvajanje dveh obsežnih mednarodnih projektov: projekta DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), ki je potekal v obdobju 1997–2003, in projekta PISA (Programme for International Student Assessment), katerega začetki segajo prav tako v leto 1997, od leta 2000 pa v rednih triletnih ciklikih potekajo empirične raziskave, ki merijo bralno, naravoslovno in matematično pismenost 15-letnikov v številnih sodelujočih državah.

S projektom DeSeCo je OECD kompetence opredelil kot sposobnost za uspešno odzivanje na kompleksne zahteve v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih sredstev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike), kar lahko razumemo kot funkcionalni oz. na zahteve orientiran (angl. *demand-oriented*, op. a.) pristop k definiciji kompetenc (prim. OECD, 2002 ter Rychen in Salganik, 2003).

Po letu 2002 se je pod vplivom globalnih trendov tudi v šolskopolitičnih dokumentih EU začel uveljavljati koncept *ključnih kompetenc* (angl. *key competencies*), ki je nadomestil dotlej uveljavljeni koncept *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*) (prim. Eurydice, 2002 in European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). Sestavni del splošno izobraževalnih kurikularnih rešitev v nacionalnih evropskih šolskih sistemih naj bi tako postalo osem ključnih kompetenc (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019): pismenost; večjezičnost; matematična, naravoslovna

in tehniška kompetenca; digitalna kompetenca; osebnostna in družbena ter kompetenca za učenje učenja; državljanska; podjetnostna; ter kompetenca za kulturno zavest in izražanje. Odločitev, da koncept osnovnih spretnosti nadomestijo s konceptom ključnih kompetenc, je hkrati pomenila vstop kompetenčnega diskurza v evropske šolskopolitične dokumente, kar je močno vplivalo tudi na šolske politike in kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni posameznih držav, med drugim tudi v Sloveniji. Po letu 2010 je v kontekstu evropske šolske politike nastala tudi vrsta drugih dokumentov, ki opisujejo kompetence in kompetenčne okvire na številnih področjih (digitalne kompetence, zelene kompetence, kompetence za vseživljenjsko učenje ipd.).

Uvajanje ključnih kompetenc v kurikularne rešitve sicer ni ostalo brez kritičnega teoretskega odziva. Konceptu so nekateri avtorji očitali pomenško nejasnost (Norris, 1991; Westera, 2001), opozarjali pa so tudi, da prav njegova pomenska širina – in hkrati praznina – učinkuje tako, da se mu – kot vsaki ideološki formuli – preprosto ni mogoče zoperstaviti, saj je po definiciji *vseobsegajoč*. Lum (1999), denimo, ugotavlja, da je bil pojem kompetence v izobraževanju pogosto deležen kritik, češ da zmanjšuje pomen znanja in razumevanja, toda te kritike so vselej naletele na podoben odziv, da je namreč znanje že po definiciji del kompetence, tako kot so vanjo vpisane še številne druge razsežnosti: aplikativnost znanja, kritičnost, ustvarjalnost, motivacija za njegovo mobilizacijo, ustrezne osebnostne lastnosti, nabor vrednot – in tako dalje v nedogled. »S tega vidika se je protislovno spraševati, 'ali kompetenca zadostuje' [...], sugerirati, da bi bilo treba seči 'onkraj kompetence' [...], ali raziskovati, če je ta 'dovolj dobra' [...], saj so kompetence za njihove zagovornike po definiciji vsevključujoče in nujno zadostne – karkoli manj od tega *ne bi bilo* ,kompetenca'« (str. 405). Podobno v svoji razpravi ponazorita Delamare Le Deist in Winterton (2005), ko po eni strani ugotavljata, da je v literaturi kompetenca pogosto označena kot »zmeden koncept« (angl. *fuzzy concept*) (str. 29), ki pa naj bi bil hkrati uporaben na področju povezovanja izobraževanja ter trga dela, pri čemer se logično zastavlja vprašanje, kako je lahko nekaj, kar naj bi bilo zmedeno, nedorečeno in neoprijemljivo, uporabno pri povezovanju zaposlitvene in izobraževalne sfere. Toda kot ugotavlja Štefanc (2007), je paradoks zgolj navidezen: prav *neoprijemljivost*, nestabilnost koncepta kompetence bistveno

vzpostavlja njegovo uporabnost, *priročnost* pri zagotavljanju implementacije vsakokratnih ekonomskih interesov oz. pričakovanj ekonomske sfere v polje vzgoje in izobraževanja (prim. tudi Laval, 2005).

Damijan Štefanc

Viri

- Bayliss, V. (2001). *Opening minds, increasing opportunities: The future of the school curriculum*. RSA.
- Bergenhengouwen, G. J., ten Horn, H. F. K., in Mooijman, E. A. M. (1996). Competence development – A challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, 20(9), 29–35.
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. V J. A. Fodor in J. J. Katz (ur.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (str. 50–118). Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Civelli, F. F. (1997). New competencies, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*, 29(7), 226–229.
- Dejoux, C. (1999). Organisation qualifiante et maturite en gestion des competences. *Direction et Gestion des Entreprises*, 158.
- Delamare Le Deist, F., in Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office.
- Eurydice. (2002). *Key competencies*.
- Grzeda, M. M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24(6), 530–545.
- Johnson, H. C. ml. (1984). Teacher competence: An historical analysis. V E. C. Short (ur.), *Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings* (str. 41–69). University Press of America.
- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V M. S. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 31–48). GV Izobraževanje.
- Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation* (Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung). (2000). Geschäftsstelle der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo* (K. Rotar, prev.). Založba Krtina.
- Longyka, P. (ur.). (2003). *Angleško-slovenski pravni slovar*. Prestige Group.
- Lum, G. (1999). Where's the competence in competence-based education and training? *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 403–418.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McClelland, D. C., in Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for counselors from the competency assessment movement. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(1), 368–372.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–342.
- OECD. (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* [Strategy paper].
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie: Band 2. Entwicklung und Erziehung*. Hermann Schroedel Verlag.
- Rychen, D. S., in Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. V D. S. Rychen in L. H. Salganik (ur.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (str. 41–62). Hogrefe & Huber Publishers.
- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 82–106.
- Štefanc, D. (2021). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Thomas, R. (1955). Recherches sur la cinétique des transformations bactériennes. *Biochimica et Biophysica Acta*, 18(4), 467–481.
- Waddington, C. H. (1940). *Organisers & genes*. Cambridge University Press.
- Walstad, W. B. (1984). Analyzing minimal competency test performance. *Journal of Educational Research*, 77(5), 261–266.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- Wiesthaller, F. (1995). *Latinsko-slovenski slovar II: Coll-Ex*. Kres.
- Wise, A. (1979). Why minimum competency testing will not improve education. *Educational Leadership*, 36(8), 546–549.
- Witt, R., in Lehman, R. (2001). *Germany* (National DeSeCo Report). OECD.