

IZHODIŠČA ZA ANALIZO NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA IN ZAPOSLOVANJA

UNIVERZITETNI UČBENIK

Samo Pavlin



Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede

Samo Pavlin

Izhodišča za analizo na področju izobraževanja in zaposlovanja – UNIVERZITETNI
UČBENIK

Izdajatelj in založnik: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani
Za založbo: Hermina Kranjc

Copyright© FDV, 2014
Vse pravice pridržane.

Recenzenta: dr. Tomaž Deželan in dr. Miroljub Ignjatović

Lektoriranje: Mateja Melink in Peter Cimprič
Prelom, oblikovanje naslovnice in fotografija na naslovnici: Peter Cimprič

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

378(075.8)(0.034.2)

PAVLIN, Samo

Izhodišča za analizo na področju izobraževanja in zaposlovanja
[Elektronski vir] : univerzitetni učbenik / Samo Pavlin. - El. knjiga. - Ljub-
ljana : Fakulteta za družbene vede, 2014

ISBN 978-961-235-695-8 (pdf)

275349504

Predgovor

Pričujoči učbenik je namenjen predvsem študentom pri predmetu Izobraževanje in zaposlovanje, poleg tega pa predstavlja tudi pripomoček pri pripravi seminarских, diplomskih in magistrskih del z omenjenega področja. Poleg pregleda ključnih konceptov in pojmov učbenik svojo pozornost še zlasti namenja analizam značilnosti izobraževalnih programov na ravni visokošolskega kot tudi poklicnega in strokovnega izobraževanja ter jih opazuje s perspektive trga dela. Zasnova učbenika temelji na več študijah primerov mednarodnih projektov in konferenc, v katere sem bil kot koordinator in vodilni raziskovalec intenzivno vključen med leti 2007 in 2014.

Samo Pavlin,
Ljubljana, jesen 2014

Kazalo

UVODNI PREGLED TEMELJNIH IZHODIŠČ, VPRAŠANJ, POJMOV IN TEORIJ	5
1.1 Uvodna izhodišča.....	6
1.2 Temeljni teoretični koncepti.....	7
1.3 Teoretska vprašanja in ključna izhodišča.....	12
1.4 Pregled izbranih raziskav s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela	19
PRIMER ANALIZE ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV NA PODLAGI RAZISKAVE “VISOKO ŠOLSTVO KOT GENERATOR STRATEŠKIH KOMPETENC”	27
2.1 Uvod in metodološka pojasnila	28
2.2 Študijski programi s področja družbenih ved	31
2.3 Študijski programi s področja humanistike in umetnosti	32
2.4 Študijski programi s področja inženirstva.....	33
2.5 Študijski programi s področja izobraževanja	34
2.6 Študijski programi s področja kmetijstva in veterine	35
2.7 Študijski programi s področja naravoslovnih ved.....	36
2.8 Študijski programi s področja storitev	37
2.9 Študijski programi s področja zdravstva	38
ANALIZA VPLIVA DETERMINANT ZAPOSLOJIVOSTI NA KARIERNI USPEH PET LET PO KONCU ŠTUDIJA	40
3.1 Uvod	41
3.2 Zadovoljstvo pri delu	42
3.3 Uporaba znanja pri delu	44
3.4 Varnost zaposlitve	46
3.5 Visok zaslužek (subjektivni občutek)	48
3.6 Možnost kariernega razvoja	50
3.7 Avtonomija pri delu	52
3.8 Ugotovitve po posameznih determinantah kariernega razvoja	54

ŠTUDIJA PRIMERA: PROJEKT O RAZVOJU POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA V SEDMIH EVROPSKIH DRŽAVAH	63
4.1 Uvod v študijo primera	64
4.2 Operacionalizacija konceptov v raziskovalna vprašanja	69
4.3 Generiranje raziskovalnih zaključkov, ki so pomembni za razvoj politik na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja	72
PREGLED IZBRANIH RAZISKAV IN TEORETSKIH PRISPEVKOV	76
POVZETEK VPRAŠANJ ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE	86
Seznam virov	87
Seznam ključnih besed	91
Priloga: Grafični prilaz analize značilnosti visokošolskih izobraževalnih programov	93

POGLAVJE 1:

**UVODNI PREGLED TEMELJNIH IZHODIŠČ, VPRAŠANJ,
POJMOV IN TEORIJ**

1.1 Uvodna izhodišča

Slovenski in evropski sistemi srednješolskega kot tudi visokošolskega izobraževanja v zadnjem desetletju doživljajo prenove študijskih programov z "deklarativnim" ciljem izboljšanja zaposljivosti diplomantov in razvoja kompetenc, ki so potrebne za vstop v svet dela. Ključna orodja teh ciljev so predvidena v procesih kot so sinhronizacija sistemov, učenje usmerjeno v razvoj kompetenc, večja fleksibilnost med študijskimi programi ter priznavanje različnih oblik učenja. Implementacija teh orodij temelji na dogovorjenih standardih in smernicah ter sprejetih indikatorjih z namenom izboljšanja prepoznavanja in vrednotenja kvalifikacij. Ti elementi in procesi predstavljajo velik izziv na področju družbenega delovanja kot tudi prevetritev znanstvenih podlag na področju sociologije, študij trga dela in organizacijskih teorij.

Na podlagi klasičnih in sodobnih socioloških teorij ter izbranih evropskih raziskovalnih projektov, povezanih z merjenjem znanja, se učbenik osredotoča na pripravo metodoloških izhodišč za analizo pri proučevanju povezovanja izobraževanja in zaposlovanja. Pri tem izhajamo iz naslednjih temeljnih vprašanj:

- (1) Kakšna je vloga izobraževalnih sistemov izobraževanja in sistemov usposabljanja pri razvoju poklicnega in profesionalnega znanja?
- (2) Kako razvoj kompetenc v izobraževanju najbolje dopolniti z učenjem pri delu in s kariernim razvojem?
- (3) Kakšne so sorodnosti in razlike med izobraževalnimi programi, poklici in profesionalnimi skupinami?
- (4) Kako vključiti omenjene ugotovitve v obstoječih socioloških teorijah?

Od empiričnih raziskav o kariernem uspehu med diplomanti tako srednješolskega kot terciarnega izobraževanja se v evropskem prostoru že desetletje pričakuje razjasnitev vloge, ki jo imajo izobraževalne institucije pri profesionalnem delu diplomantov, bodisi z ustvarjanjem novega organizacijskega znanja (t.i. *push principle*) ali prilagajanja potrebam delodajalcev (t.i. *pull principle*). Uspeh pri tem je le delen!

Oglej si spletni vir!

Eden najboljših virov v Evropi za sistematično primerjavo izobraževalnih sistemov je dosegljiv na naslednjem spletnem naslovu:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Številni pretekli projekti, ki raziskujejo kariere diplomantov, so našli dokaze, da determinante razvoja profesionalnega znanja in generičnih kompetenc niso povezane izključno z učnim kurikulumom, ampak v veliki meri z delovnimi izkušnjami, družinskim ozadjem in širšimi družbenimi trendi. Poleg tega pri proučevanju zaposlitev diplomantov ključno vprašanje ni več samo, ali diplomanti dobijo delo, ampak zakaj ga dobijo. Brennan in Little (2009: 109), na področju visokošolskega izobraževanja menita: "Bolj kot za značilnosti delovnih mest (plače, status, zaposlitveni sektor) gre za vprašanje, kaj diplomanti lahko k delu doprinesejo – svoje zanje, kompetence in dispozicije."

V tem kontekstu lahko predpostavimo, da splošna priporočila mednarodnih raziskav o razvoju visokošolskih sistemov, kot so pridobivanje ustreznih delovnih izkušenj v času visokošolskega izobraževanja, povečevanje zahtevnosti študija, utrjevanje vezi z delodajalci ali promoviranjem visokošolskih študijskih programov v družbi, lahko vodijo do različnih interpretacij. Te so še posebej odvisne od narave študijskih smeri in poklicev.

1.2 Temeljni teoretični koncepti

Temeljni teoretični koncepti, ki jih uporabljamo na področju povezovanja izobraževanja in trga dela so kariera, učenje in izobraževanje, poklic, kompetence in zaposljivost diplomantov.

Kariera ...

... je najpogosteje opredeljena kot zaporedje pozicij in vlog, ki jih posameznik zaseda v življenju (Super, 1957), pri čemer je polje proučevanja najpogosteje omejeno na svet dela in izobraževanja. Glavni vsebinski poudarki pri tem so (Gunz in Peiperl, 2007: 55-56): povezava med osebnostjo in kariernim uspehom, komplementarnost in suplemenarnost pristopov k izbiri poklica glede na perspektivo posameznika in okolja vključno s procesom izbire, karierno svetovanje in razvoj ter odnos med subjektivnim in objektivnim kariernim uspehom.

Učenje in izobraževanje

Sodobne države in znanstvena skupnost opisujejo učenje in izobraževanje predvsem glede na stopnjo družbene formaliziranosti tega procesa. V tem kontekstu se najpogosteje omenjajo naslednje tri kategorije (EC, 2001):

- Formalno izobraževanje, ki se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje, ter vodi do javno priznanih diplom in kvalifikacij.
- Neformalno izobraževanje, ki se odvija izven sistemov izobraževanja in usposabljanja, in ni nujno, da vodi do (formaliziranih) certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu, z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe (kot so mladinske organizacije, sindikati in politične stranke). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne sistemu izobraževanja (kot npr. ure umetnosti, glasbe, športa, zasebne inštrukcije kot priprava za izpite).
- Aformalno učenje, ki je naravni spremljevalec vsakdanjega življenja. V nasprotju z formalnim in neformalnim učenjem za to učenje ni nujno, da je namerno. Zato ni nujno, da ga prepoznajo celo posamezniki sami kot tisto vrsto učenja, ki pripomore k njihovem znanju in spretnostim.

Poklic

Poklic je analitična enota, ki jo opredeljujejo podobne delovne naloge in opisi delovnih mest, ki se pojavljajo v svetu dela, in jih določa vrsta strukturnih zgodovinskih, izobraževalnih, tehnoloških, kulturnih in sociodemografskih dejavnikov. Poklic je v sodobnih družbah opredeljen s poklicnimi standardi, ki predstavljajo osnovo za priznavanje šolske in (praktične) poklicne kvalifikacije (EC, 2008). V statistični terminologiji poklic na tej podlagi označuje sorodno vrsto del, ki jih lahko opravlja ena oseba (Eurostat, 2012). Najbolj ugledne poklice opisujemo kot profesije.

Kompetenca/Kompetence

Funkcionalni pristop h kompetencam, po katerem države EU od 80. let dalje pripravljajo poklicne standarde, izhaja predvsem iz analiziranja in razčlenjevanja delovnih nalog (opisa delovnega mesta). Drugačen je pristop s perspektive posameznika, ki se danes uporablja najpogosteje. Ta pogled opredeljuje kompetence kot sklop znanja, osebnostnih lastnosti, sposobnosti, zmožnosti, motivacije, samopodobe in vrednot (Spencer in Spencer, 1993). Vsi našteti dejavniki vplivajo na delovanje posameznika v socialni situaciji in pri delu. Temeljna karakteristika tega pristopa je, da je v središču proučevanja posameznik in ne delo (delovno mesto).

V povezavi z analizo izobraževalnih sistemov in poklicev se je še posebno uveljavil koncept ključnih in poklicno specifičnih kompetenc. V nasprotju s poklicno specifičnimi kompetencami, ki opisujejo predvsem znanje in spretnosti posameznih poklicnih skupin, so ključne kompetence tiste, ki predisponirajo druge kompetence (Fleming, 1991),

razvijal pa naj bi jih predvsem izobraževalni sistem – kot osnovni način priprave posameznika za delovanje na trgu dela oziroma v delovnem procesu. Pri medpoklicni primerjavi, kot se jo lotevamo tudi kasneje, je zato obravnava zadnjih edina smiselna.

Kompetence se torej nanašajo na (Spencer in Spencer, 1993: 9-10) motive v smislu generatorjev posameznikovega delovanja, osebne lastnosti (*traits*) kot fizične značilnosti ter načine odzivanja posameznika na situacijo, samopodobo (*self-concept*) v smislu navad in vrednot ter znanja v smislu informacij, ki jih ima oseba na specifičnih področjih, ali v smislu sposobnosti opraviti fizično ali umsko delo. Med tem, ko so znanje in sposobnosti vidne lastnosti posameznika, pa lahko samopodobo, motivacijo ter osebne lastnosti označimo kot skrite in bolj centralne za osebnost.

Eno temeljnih definicij, na kateri temelji razvoj področja profesionalnih poklicnih kvalifikacij, so po Bloomu povzeli Winterton in drugi (2006: 7-8):

"V splošnem Bloomova taksonomija temelji na treh področjih izobraževalnih aktivnosti: kognitivnih, afektivnih in psihomotoričnih (ki so bile dodane naknadno). Kognitivno področje se nanaša na umske sposobnosti (znanje), afektivno področje na čustveno področje (odnos), psihomotorično področje pa se ukvarja z ročnimi oziroma fizičnimi spretnostmi (spretnosti). Taksonomija ima močan vpliv v svetu usposabljanja in vodje usposabljanj jo pogosto označujejo kot ZSR (znanje, spretnosti in čustva)."

Na tej podlagi je Evropska komisija utemeljila referenčno ogrodje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (EC, 2008). Evropsko referenčno ogrodje kompetence definira kot kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki so primerni različnim življenjskim okoliščinam. Osem ključnih kompetenc, ki so potrebne za osebno izpolnitev in napredek, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlenost (prav tam): komuniciranje v materinem jeziku, komuniciranje v tujih jezikih, matematična kompetenca (in temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji), digitalna kompetenca, učenje učenja, družbene in državljanske kompetence, smisel za pobudo in podjetnost in kulturna zavest in izražanje.

Kompetence so raziskovalno pomembno povezane z naslednjimi elementi: ključne delovne naloge, standardi uspešnosti, determinante razvijanja kompetenc, lastnosti upravljanja učenja in znanja, karierni razvoj, učenje in izobraževanje.

Zaposljivost diplomantov

Koncept zaposljivosti ni nov. McQuaid in Lindsay (2005: 200) na primer ponujata zgodovinski pregled koncepta, ki izvira iz začetka 20. stoletja. V svojem razvoju se je preusmeril od dihotomnih, determinalističnih in mehanskih pogledov proti večdimenzionalnim humanističnim težnjam. Ta razvojni vidik koncepta omogoča dobro primerjavo z razvojem problematik upravljanja s človeškimi viri – od Znanstvenega upravljanja F. W. Taylorja leta 1930 proti novejšim paradigmam, ki se osredotočajo na posamezne potrebe, motive in mrežne organizacije (npr. Choo in Bontis, 2002) – in odseva probleme in resničnosti na vedno bolj segmentiranih trgih dela.

Ena od najbolj aktualnih javnopolitičnih problematik na področju visokošolskega izobraževanja in implementacije Bolonjskih procesov je zaposljivost diplomantov. Poseben poudarek je na vprašanju, ali bi morali sistemi visokošolskega izobraževanja zagotavljati znanja in spretnosti "za takojšno uporabo", ali pa bi morali biti usmerjeni v pripravo diplomantov na "vseživljenjsko kariero". Glede na to se poudarja razvoj praktičnih vsebin predmetov, povečevanje praktičnega učenja in poučevanja ter sodelovanje z delodajalci. Poleg tega se mednarodni projekti skladno z različnimi javnopolitičnimi aktivnostmi Evropske komisije osredotočajo na vprašanja, kot so: katere so ključne kompetence, ki jih diplomanti potrebujejo za učinkovito delovanje na delovnem mestu in v družbi, kateri akterji so v največji meri odgovorni za razvijanje kompetenc ter na kakšen način bi morali sistemi visokošolskega izobraževanja vzpodbujati razvijanje kompetenc.

Vendar pa razvoj in spreminjanje visokošolskih programov ni vedno odraz potreb na trgu dela. Nekaj avtorjev celo verjame, da ima teoretsko ozadje, pridobljeno med formalnim izobraževanjem, samo manjše povezave z realnimi situacijami iz sveta dela – opisujejo ga bolj kot orodje profesionalnega statusa. Zaradi tega se rezultate formalnega izobraževanja pogosto opazuje na stopnji motivov, osebnostnih kompetenc in splošnega znanja, kot je jezik in analitično mišljenje. Derber in drugi (1990), naprimer, so v svoji raziskavi med zdravniki, odvetniki in inženirji odkrili, da je prispevek formalno pridobljenega znanja pri opravljanju dnevnih nalog zelo omejen.

Tako je Svensson (1990) izpostavil pomanjkanje konkretnih študij o tem, kako se profesionalno delo zares povezuje z sistemi izobraževanja. Na primeru arhitektov in psihologov je prikazal, da je teoretično znanje, ki ga je profesionalni posameznik pridobil v izobraževalnem programu, komaj povezano s svetom dela, tudi v primerih, kjer se izobraževalno ozadje ujema z določenim poklicem. Za to obstaja nekaj razlogov (ibid): prvič, izvajalci poklicev se ne zavedajo, kako je teoretično ozadje povezano s konkretnimi

nalogami v delovnem okolju. Drugič, narava delovnih nalog je lahko pogosto tako kompleksna, da povezava s pridobljeno formalno izobrazbo sploh ni mogoča. Tretjič, pogosto prihaja do teoretičnih trenj in nasprotij znotraj posamezne discipline (npr. psihologija), zato se izvajalci odločijo le za eno smer. Kljub temu pa Svensson priznava, da lahko teoretično znanje, pridobljeno v formalnem izobraževanju, zagotovi skupni osnovni jezik in referenčne okvire, ki lahko okrepijo skupnost praks in profesionalno identiteto.

Oglej si spletni vir!

Referenčna študija HEGESCO (glej <http://www.hegesco.org>) je oblikovala več smernic razvoja kompetenc za oblikovalce politik, visokošolske institucije, delodajalce in diplomante. V glavnih ugotovitvah poudarja krepitev sodelovanja med visokošolskim izobraževanjem in svetom dela, vzpodbujanje ustreznih delovnih izkušenj, vzpodbujanje motivov in talentov študentov, poudarjanje zahtevnosti visokošolskega izobraževanja, opozarjanje na neizkoriščen človeški kapital visokošolskih diplomantov ter informiranje delodajalcev o tem, kaj lahko od visokošolskih diplomantov pričakujejo.

Ti razmisleki so vedno pomembnejši v praksi. Na nacionalni in evropski ravni si deležniki izobraževalnih sistemov – visokošolske institucije, študentje, diplomanti, delodajalci, sindikati in snovalci politik prizadevajo pridobiti dokaze o vplivu izobraževalnih programov na uspešnost diplomantov v svetu dela. Na tej podlagi posebno pozornost namenijo konceptualni obravnavi diskrepance med potrebami trga dela in sposobnostmi, ki jih zagotavljajo izobraževalni sistemi. Pričakujemo lahko, da bo javnost čedalje bolj iskala empirične dokaze o vlogi izobraževalnih sistemov pri prehodu diplomantov na trg dela: dialektiki med izobraževalnimi sistemi in zaposlovanjem diplomantov; vprašanjem ravnotežja med splošnimi in profesionalnimi spretnostmi; vprašanjem, ali kvalifikacijski okvirji bolj sledijo vsebini ali političnim odločitvam; vprašanjem, v kolikšni meri so učni izidi produkt izobraževalnih sistemov.

Za sistem visokošolskega izobraževanja je namreč še posebno pomembno vedeti, ali naj bo prihodnji razvoj izobraževalnih programov usmerjen v krepitev generičnih ali profesionalnih kompetenc. Prav tako se poraja osrednje vprašanje, v kakšni meri se bodo politike vseživljenjskega učenja in razvoja kariere okrepile v skladu z možno deregulacijo trgov dela, staranjem populacije in migracijskimi tokovi. To bi namreč okrepilo pričakovanja po večji fleksibilizaciji kvalifikacijskih okvirov, ki naj bi transparentno

odgovarjali na vprašanje ujemanja praktičnega in teoretičnega učenja ter s tem povezanim prepoznavanjem pridobljenih kompetenc.

1.3 Teoretska vprašanja in ključna izhodišča

Prispevek teorij človeškega kapitala k razumevanju funkcij izobraževalnih sistemov

Zgodnji pristopi merjenja človeškega kapitala trdijo, da posameznik pridobiva in razvija kompetence in poklicno znanje večinoma v izobraževalnem sistemu (Schultz, 1961; Becker, 1962). Izobraževalni sistemi zagotavljajo produktivne delavce, zato izboljšave v izobraževanju neposredno vplivajo na zaslužke (na individualni in družbeni ravni). Thurow (1975) pa se s temi trditvami ni strinjal, temveč je trdil, da je produktivnost delavcev bolj odvisna od delovnega mesta kot od posameznikovih lastnosti in izobraževalnih dosežkov. Certifikacijska teorija (npr. Collins, 1979) in teorija mreženja (Lim, 1999) ta razmišljanja še nadgrajujeta. Prva dokazuje, da izobraževalni sistem igra funkcijo selekcije na trgu dela, medtem ko druga teorija opredeljuje izobraževalni sistem zgolj kot generator družbenih vezi.

Teorija človeškega kapitala torej eksplicitno vidi učenje kot naložbo, ki je nagrajena glede na produktivnost, zato se tako od posameznikov kot od podjetij pričakuje, da bodo v izobraževanje in usposabljanje vlagali čim več. Po zaključku izobraževanja nastopi dodatno izobraževanje na delovnem mestu ali izven njega z namenom nadomestitve vrzeli učenja v izobraževanju (usposabljanje kot nadomestilo za izobraževanje) ali kot dodatek k temu učenju (usposabljanje kot dopolnilo k izobraževanju). Teorija razvrščanja dela (angl. *labour queue theory*) predvideva nasprotno. Predpostavlja, da šolsko učenje ni neposredno vezano na delo, in se sprašuje, kateri drugi dejavniki prispevajo k večji produktivnosti posameznika na opazovanem delovnem mestu. Ta teorija dvomi, da so višje izobraženi posamezniki cenejši za usposabljanje, saj izobrazba deluje predvsem kot mehanizem razvrščanja. Te splošne teorije trga dela napovedujejo, kako se heterogeno delo glede na izobrazbo in praktično znanje pozicionira v podjetja in organizacije.

Funkcionalna vloga visokošolskega izobraževanja pri pripravljanju diplomantov na delo je bila v veliki meri deležna razprav tudi v polju sociologije profesij. Polemičnost vloge postane bolj jasna, ko primerjamo zgodnje funkcionalistične pristope (Durkheim, 1957 [1898-00]; Parsons, 1954) s kriticizmom ideoloških trditev (Larson, 1977). Če gredo

zgodnje utemeljitve z roko v roki s teorijami človeškega kapitala in opisujejo visokošolske institucije kot ustvarjalce strokovnega znanja, so kritiki trdili, da so strokovno usmerjene izobraževalne ustanove reproduktivni aparat, ki na različne načine zagotavlja selekcijo in monopol nad bolj privilegiranim delom. Implicitni temelj analize je označen s ključnimi besedami kot so profesionalna moč ali "projekt profesionalizacije" (Macdonald, 1995).

V realnosti je verjetno v vseh teh teorijah del resnice. Sklepamo, da je veljavnost omenjenih teorij odvisna predvsem od določenega socialnega konteksta. Logika delovanja izobraževalnega sistema se verjetno razlikuje od situacije do situacije. Raziskave (npr. Choo in Bontis, 2002) ali ugotovitve, pridobljene v projektih CATEWE (2014-), CHEERS (2014-) in REFLEX (2014-), zato poudarjajo, da je kompleksnost raziskovalnega problema treba razlikovati glede na posamezne države, značilnosti izobraževanja, sektorje in poklice.

Dialektika razumevanja kompetenc in njihovega razvoja

V tem učbeniku postavljamo vprašanje razvoja kompetenc in njihovega merjenja v kontekst izobraževanja, dela, zaposlitve in procesa tranzicije visokošolskih diplomantov. Zato smo v uvodu poudarili holistično definicijo kompetenc Spencerja in Spencerja (1993), ki kompetence definirata kot motive v smislu generiranja potencialov za posameznikovo delo, osebnostne in fizične lastnosti, posameznikovo odzivanje na situacije ter samopodobo v smislu navad, vrednot in znanja, ki jih ima posameznik na določenem področju.

To ni edino definicijsko izhodišče, ki implicitno zahteva pojasnilo, kako se kompetence razvijajo in kako jih lahko premostimo z elementi učenja, osebnosti ali delovne uspešnosti. Kanfer in Ackerman (2005) se spustita v proučevanje osebnostnih karakteristik še globlje: osredotočita se na razlikovanje med splošno fluidno inteligenco in splošno kristalizirano inteligenco. Prva kategorija se nanaša na abstraktno sklepanje, spomin in kognitivne procese, kot je recimo motivacija. Povezana je s splošnimi socialnimi dejavniki v različnih obdobjih odraščanja. Druga skupina – splošna kristalizirana inteligenca – se nanaša na akumulacijo izkušenj, ki jih pridobimo z izobraževanjem in delom.

Drugačno izhodišče so oblikovali Markowitsch in drugi (2008). Kompetence so definirali v odnosu do principa znanosti. To izhodišče je močno povezano z identifikacijo in sistematizacijo znanja v poklicne programe, osnovane na analizi delovnih procesov. Tudi tu avtorji proučujeta logiko kompetenčnega razvoja in principov subjekta ter osebnosti v odnosu do delovnega konteksta. Po njihovih izhodiščih prihaja do premika od ekspli-

citnega poklicnega znanja k osebni integraciji tega znanja in posledično delovne učinkovitosti. To predstavlja uvod v različne možnosti razumevanja razvoja kompetenc, ki se pojavlja v dialektičnem odnosu. Nekaj najbolj tipičnih primerov opisujemo v nadaljevanju.

Splošne kompetence v primerjavi s profesionalnimi – okvir kognitivnega pristopa. Prva skupina splošnih kompetenc se nanaša na abstraktno razmišljanje, spomin in kognitivne procese, kakršen je motivacija. Povezuje se s splošnimi dejavniki in gravitira večinoma proti obdobju mladosti. Profesionalne kompetence so povezane z nabiranjem izobrazbenih in delovnih izkušenj. To razlikovanje je pomembno, ker učne dosežke in delovne uspehe postavlja v okvir osebnih predispozicij, lastnosti in sposobnosti.

Profesionalne kompetence v primerjavi z generičnimi – okvir izobraževanja in dela. Ta pogled se od prejšnjega razlikuje po tem, da kompetence iz osebne in razvojne ravni postavi v visoko institucionalizirane okvire polja zaposlitve ali znanstvene discipline. Predpostavlja, da razvijanje obeh vrst kompetenc, tako specifičnih, kot generičnih, poteka predvsem v izobraževalnem sistemu in pri delu. Razprava v tem okviru odpira vprašanja, ali bi morali biti izobraževalni sistemi usmerjeni bolj v trg dela ali v splošen razvoj posameznika ter katere kompetence naj bi se sploh razvijale v sistemih visokošolskega izobraževanja in katere pri delu.

Kompetence, povezane z osebnostjo, v primerjavi s tistimi, povezanimi z disciplino in znanostjo. Ta vidik temelji na klasičnem razlikovanju med tihim in eksplicitnim znanjem. Tihi vidik znanja je povezan s posameznikovo osebnostjo, uspešnostjo in delovnimi izkušnjami. Eksplicitni vidik se nanaša na sistemizirano disciplinarno in področno-specifično znanje, ki je povezano z delovno dokumentacijo, opisi delovnih nalog ter izobraževalnimi programi. V splošnem velja, da nacionalni sistemi izobraževanja različno uspešno zagotavljajo skladnost pridobljenih kompetenc v izobraževanju s svetom dela. Študentje bi torej ob koncu študija večinoma morali najti priložnost, da na trgu dela uveljavijo kompetence, pridobljene s strokovnim usposabljanjem, in tudi poglobijo svojo strokovno identiteto.

Racionalni v primerjavi s čustvenim vidikom kompetenc. Raziskave, klasifikacije in ogrođja kompetenc v splošnem izpuščajo jasno razlikovanje med racionalnimi (logičnimi) in čustvenimi (intuitivnimi) kompetencami, ali pa se v to razpravo sploh ne poglobljajo. Razlog za to je dejstvo, da kompetence že po definiciji temeljijo na obeh domenah. Vendar pa ta vidik odpira lastna raziskovalna vprašanja, kar v klasifikacijskih ogrođjih

dodaja neodvisno ali komplementarno stopnjevanje od 'zavedanja o posameznikovem čustvenem stanju' do 'sposobnosti čustvene samo-učinkovitosti'.

Začetniški vidik v primerjavi s profesionalnim. Model Dreyfusa in Dreyfusa (Markowitsch in drugi, 2008) se pri opazovanju razvoja kompetenc opira na kariero in tako nudi razvojni kontinuum, ki razlikuje med začetnikom (rigidno upoštevanje pravil in načrtov, nizko situacijsko zaznavanje, odsotnost lastne presoje) in ekspertom (opravljanje del brez zanašanja na pravila, intuitivno razumevanje situacij na podlagi tacitnega znanja, analitični pristop zgolj v novih situacijah, konceptualizacija vizije mogočega). Tukaj so glavna raziskovalna vprašanja usmerjena v prehode med kariernimi stopnjami in tako odpirajo nove raziskovalne možnosti. Ta pogled je precej usmerjen v svet dela in se sprašuje, ali so delovne organizacije naklonjene razvoju kompetenc in dojemajo profesionalno kariero kot stimulativen način posameznikovega osebnega razvoja.

Obravnavana kompetenc v izbranih kontekstih

V visokošolski znanosti, natančneje na akademskih poljih, so bile razvite številne druge tipologije. Macfarlane (1995), na primer, preučuje pet tipov identitet – epistemološko, akademsko, institucionalno, doktrinalno in profesionalno – preko katerih visokošolske institucije in diplomanti razvijajo svoj odnos do trga dela. Bolj znan je Biglanov tridimenzionalni model, ki razlikuje fakultetno smer in področje akademskega subjekta (Roskens, 1983). Na podobni osnovi je Neumann (2009: 497) razvil štiri kategorije študija: trdo-teoretsko (npr. naravoslovje in matematika), mehko-teoretsko (humanistika in družbene vede), trdo-uporabno (npr. medicina) in mehko-uporabno (npr. socialno delo) kategorijo. Po Neumannu ta tipologija pomembno opredeljuje glavne parametre učnega načrta, ocenjevanja in prevladujoče logike učenja. Sorodna Neumannovi je Kolbova tipologija. Kolb (1981) je označil na eni strani naravoslovne znanosti kot abstraktne in reflektivne, družboslovne pa kot konkretne in reflektivne.

Študijska domena močno opredeljuje ujemanje znanj in spretnosti ter izobrazbe. Garcia-Espejo in Ibanez (2006) sta na primer odkrila, da 23 odstotkov diplomantov družboslovja, ki so bili zajeti v raziskavo, meni, da bi njihovo delo lahko opravljal imetnik katere koli univerzitetne diplome, med tem ko jih 39 odstotkov meni, da za opravljanje njihovega dela univerzitetna diploma sploh ni potrebna. Nasprotno pa več kot 89 odstotkov diplomantov tehničnih smeri študija odgovarja, da je njihovo delo odvisno od njihove študijske smeri: le 9 odstotkov jih meni, da bi lahko njihovo delo opravljal imetnik katere koli univerzitetne diplome in le 2 odstotka, da univerzitetna diploma ni potrebna.

Raziskava Centra za raziskovanje visokošolskega izobraževanja in dela med diplomanti univerze Kassel v svojih raziskavah že vrsto let ponuja odgovore na naslednja vprašanja (Teichler in Schomburg, 1993: 179), ki se neposredno navezujejo na omenjen kontekst:

- V kolikšni meri se študijski programi in študijski pogoji razlikujejo med visokošolskimi ustanovami znotraj istega področja študija?
- V kolikšni meri se zaposlovanje in kariere diplomantov razlikujejo glede na visokošolske ustanove in smeri, v katerih so si pridobili naziv?
- V kakšnem obsegu lahko razlike v zaposlovanju in karierah diplomantov pripišemo študijskim programom in pogojem v primerjavi z drugimi dejavniki?
- Kateri elementi študijskih priprav in študijskih pogojev najbolj vplivajo na študijske rezultate ter zaposlovanje in kariere?

Vprašanje zakonodaje prehoda diplomantov na trg dela

Še ena pomembna značilnost, ki postopek prehoda diplomantov osvetli na ravni posamezne države, je profesionalno zaščitna zakonodaja. V državah s šibko zaščito delavcev poteka zaposlovanje in odpuščanje hitreje (Kogan in Unt, 2008: 392). V okviru projekta HEGESCO je Robert (2010: 51) razvil tipologijo, v kateri je opredelil več skupin držav, na primer države z močno zakonodajo in poklicnim trgom dela (npr. Avstrija, Nemčija) in države s šibko delovno zakonodajo in notranjimi trgi (npr. Velika Britanija).

Obe značilnosti – (a) tip delovne zakonodaje in (b) interno-organizacijski ali poklicni trg dela – vplivata na obseg, v katerem se od visokošolskih institucij pričakuje razvijanje znanj in spretnosti, pripravljenih za uporabo. V Združenem Kraljestvu, na primer, sta Brennan in Little (2010) našla dokaze, da delodajalci od diplomantov zahtevajo manj, kot delodajalci v večini celinskih držav, in pričakujejo bolj šibko povezavo med izobraževanjem in svetom dela. Te značilnosti so pomembne za razumevanje in interpretacijo vprašanj zaposljivosti diplomantov.

Izobraževanje in ujemanje problem

Prehod visokošolskih diplomantov iz izobraževanja na trg dela zaznamuje več procesov. Eden od bolj pomembnih je prilagajanje študijskega znanja, ki je rezultat informacijsko procesnega učenja, konkretnim delovnim situacijam. S tega vidika zgodnjo kariero visokošolskih diplomantov pogosto spremlja problematika "ujemanja", ki se nanaša na kompatibilnost med posameznikom, njegovo izobrazbo in delovnim mestom. O hori-

zontalnem neujemanju govorimo, ko se posameznikovo delovno mesto ujema z njegovo stopnjo izobrazbe, ne pa s smerjo študija. Vertikalno neujemanje označuje delovno mesto, ki ustreza posameznikovi smeri študija, ne pa doseženi stopnji izobrazbe. V svojem bistvu je problem ujemanja povezan z več teoretičnimi pomisleki, kakršni so segmentacija trga dela, mobilnost, profesionalizacija (in profesionalizem) ali delovna doba.

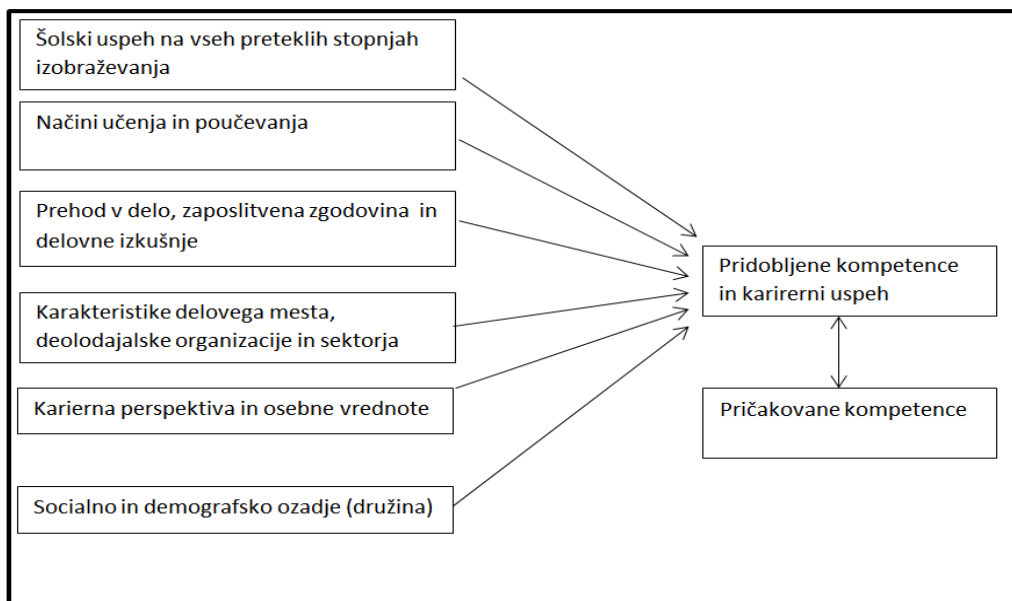
V tem kontekstu je pomembno poudariti, da izobrazbeno neujemanje ni enako neujemanju znanj in spretnosti. Green in Zhu (2010: 751) opisujeta razliko med formalno in dejansko usposobljenostjo. Prva kategorija – formalna usposobljenost – odraža formalno potrjeno znanje, med tem ko druga – dejanska usposobljenost – odraža dejansko potrebna znanja in spretnosti. Pomembno je poudariti, da dejansko ujemanje znanj in spretnosti pri preučevanju kakovosti delovnih mest bolje napoveduje zadovoljstvo pri delu in iskanju zaposlitve, kot skladnost izobrazbe (Allen in Van der Velden, 2001).

Verhaest in Van der Velden (2010: 2) ponujata zanimiv pregled prevelike izobraženosti. Avtorja izpostavljata, da velik delež delovnih mest v razvitih državah zaznamujejo višje stopnje izobrazbe in dejanskega znanja od pričakovanih, kar se odraža v nižjih stopnjah vračanja in negativnem odnosu delavcev. Na tej podlagi sta avtorja razvila več hipotez, v katerih trdita, da sta prevelika izobraženost in usposobljenost odvisni od gospodarskih ciklov in strukturnih neravnovesij, ki jih ti povzročajo, kariernih stopenj, kakovosti in selektivnosti študijskih programov, osredotočenosti na proizvodnjo znanj in sposobnosti, pripravljenih za uporabo, ter zakonodaje, ki varuje trg dela.

Konceptualizacija kariernega modela

Ugotovimo lahko, da sta izraza zaposljivost in karierni uspeh do neke mere povezana. Kot pravi Teichler (2008: 300), nas pri opazovanju rezultatov poučevanja in učenja v visokem šolstvu ne zanima toliko uspešnost diplomantov pri delu, kot celosten učinek študija oziroma 'karierni uspeh', ki ga lahko opišemo z: a) načinom prehoda iz visokošolskega izobraževanja na trg dela; b) dohodkom in socio-ekonomskim statusom; c) ustreznostjo delovnega mesta stopnji in vrsti izobrazbe; d) ustreznimi delovnimi pogoji (samostojno, zahtevno in odgovorno delo); in e) stopnjo zadovoljstva na delovnem mestu. Na tej podlagi v Shemi 1 prikazujemo naslednji karierni model.

Shema 1: Karierni model



Referenčni okvir o prehodu diplomantov med izobraževanjem in svetom dela ter kariernem uspehu je opravila OECD v letih 2005 in 2006 (Van der Velden in Wolbers, 2008: 13). Model se na ravni (a) posameznika in (b) družbenega okolja osredotoča na povezavo med opravljeno stopnjo izobrazbe, ravno pridobljenih kompetenc, deležem tistih, ki so opustili šolanje, in kakovostjo zaposlitve. Osrednja značilnost modela je povezava med znanjem, delovnim mestom in izobrazbo. Model na ravni posameznika poudarja osebne in organizacijske značilnosti ter značilnosti delovnega mesta in upravljalne prakse, na družbeni ravni pa sistemske značilnosti izobraževanja, sistema zaposlovanja in prehoda med obema sferama.

Zgornji konceptualni model je oblikovan tako, da holistično sledi strukturalni logiki projektov CHEERS, REFLEX in HEGESCO (glej naslednje poglavje). Če ga povzamemo, ugotovimo, da model razlikuje med:

- determinantami uspeha diplomantov na trgu dela (pretekle izobrazbene in delovne izkušnje, vrste visokošolske kvalifikacije in študija, izobraževalne karakteristike, oblike poučevanja in učenja, mednarodne izkušnje, študijske uspehe); in
- elementi uspeha na trgu dela (status, ujemanje znanj in spretnosti ter kvalifikacij, avtonomija, inovativnost in zadovoljstvo).

1.4 Pregled izbranih raziskav s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela

V tem delu predstavljamo najbolj odmevne raziskovalne projekte v EU s področja pove-zovanja visokošolskega izobraževanja in trga dela.

***Podroben metodološki pristop k razumevanje poklicnega in strokovnega izob-raževanja – 7EU VET (Detailed Methodological Approach to Understanding the VET Education – 7EU VET)*¹**

7EU VET je raziskava o poklicnem izobraževanju in usposabljanju, ki gradi na teoretski podlagi in sekundarni analizi obstoječe dokumentacije. V tem okviru se projekt osredo-ča na naslednje znanstvene in raziskovalne cilje:

- Kako mladi dojemajo sisteme poklicnega izobraževanja in usposabljanja (angl. *Vocational Education and Training*, VET) in kako vidijo svoje prihodnje možnosti zaposlovanja, razvoja kariere in mobilnosti?
- Kako je v programe poklicnega izobraževanja vključena informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT)? Katera orodja IKT je mogoče uporabiti v teh programih, da bi naredili šolanje bolj privlačno, dijake bolje pripravili na delovno življenje ter povečali pretok informacij med različnimi državami?
- Kako učinkoviti in uspešni so sistemi svetovanja in obveščanja? Ali lahko vzpos-tavimo uspešen model, ki bi ga bilo mogoče uporabljati širom evropskih držav?
- Ali so sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja v različnih državah pri-merljivi in dovolj prilagodljivi, da se lahko skupaj odzovejo na spreminjajoče potrebe?

Izsledke raziskave sestavlja več poročil, v katerih so sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja proučeni in primerjani, ugotovitve in razlage pa so podprte z nacionalni-mi strategijami v izobraževanju.

¹ Glej: <http://www.7eu-vet.org/>

Kariere po visokošolskem izobraževanju: evropska raziskovalna študija (Careers after Higher Education: a European Research Study – CHEERS)²

V projektu CHEERS je 3000 diplomantov iz 13 držav EU in Japonske prek pisnega vprašalnika odgovarjalo na vprašanja o visokošolskem izobraževanju in zaposljivosti. Anketiranci so odgovarjali na vprašanja o svojem socialnem ozadju, študiju, tranziciji od visokošolskega izobraževanja do zaposlovanja, zgodnji karieri, povezavami med študijem in zaposlovanjem, zadovoljstvom z delom in njihovem retrospektivnem pogledu na visokošolsko izobraževanje. CHEERS je meril tudi raven sposobnosti, ki jih imajo diplomanti ob koncu izobraževanja. V primerjavi s projektom CHEERS skušamo v tem učbeniku proučevati endogeni razvoj kompetenc, ne samo v času zaključevanja izobraževanja, ampak tudi v zgodnjih in kasnejših kariernih stopnjah, in tako pojasniti izobraževalne učinke tudi s tega vidika; konceptualizirati merjenje splošnih kompetenc z vključevanjem poklicno specifičnih kompetenc (na idejni ravni); napraviti konceptualizacijo raziskovalnega fokusa z vključitvijo novih področij, ki so pomembna za razvoj kompetenc. To so učni tipi, indikatorji delovne uspešnosti in osebnostne lastnosti.

Primerjalna analiza tranzicije iz izobraževanja v svet dela v Evropi (A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe – CATEWE)³

Projekt CATEWE izhaja iz Raziskave o delovni sili EU in nacionalnih raziskav anketnih podatkov tistih, ki so zaključili izobraževanje, z namenom analize tranzicije iz šole na delo s primerjalne perspektive. Raziskava nakazuje pomembne institucionalne razlike v odnosu med izobraževalnimi dosežki ter rezultati trga dela. Zaradi omejenega dostopa do podatkov je raziskava osredotočena na posamezne izobraževalne nivoje in akademske/poklicne poti. Raziskava CATEWE se je zaključila s poudarjanjem potreb po raziskavah delodajalskih strategij na trgu dela (še zlasti kar zadeva njihov vpliv na mlade).

Fleksibilen profesionalc v družbi znanja (Flexible professional in a knowledge based society – REFLEX)⁴

V kontekstu merjenja spretnosti je ključna razlika med projektoma CHEERS in REFLEX ta, da se slednji osredotoča na trenutno obstoječe nivoje sposobnosti 4 do 5 let po koncu izobraževanja, CHEERS pa na trenutek ob zaključku študija. Poleg tega raziskava REFLEX omogoča primerjavo med pridobljenimi in pričakovanimi kompetencami, projekt CHEERS pa se osredotoča le na pridobljene kompetence.

² Glej: <http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/en/incher/research/projects-completed-up-to-2010/cheers-i.html>

³ Glej: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/eurodata/newsletter/no8/catewe.html>

⁴ Glej: <http://www.roa-maastricht.nl/?portfolio=reflex-international-survey-higher-education-graduates>

Visoko šolstvo kot generator strateških kompetenc (Higher Education as a Generator of Strategic Competences – HEGESCO)⁵

Projekt HEGESCO je z metodološkega vidika nadaljevanje projektov CHEERS in REFLEX z razširitvijo na vzhodnoevropske države EU in Turčijo. Z vsebinskega vidika pa projekt HEGESCO dodatno raziskuje, kako zahteve na delovnem mestu s perspektive situacijskega in informacijskoprocenega učenja ter dveh načinov eksternalizacije znanja poleg izobraževalnih izkušenj vplivajo na razvoj kompetenc. Vendar pa so ti procesi menedžmenta znanja v kontekstu nevtralni in uporabni za širši nabor delovnih mest in poklicev.

Podatkovni bazi projektov REFLEX in HEGESCO, pridobljeni v obeh projektih, vsebujeta informacije o visokošolskih diplomantih 4 do 5 let po koncu izobraževanja iz 20 večinoma evropskih držav: vseh enot je preko 50.000. V obeh projektih je bil uporabljen anketni vprašalnik (v nekaterih državah v kombinaciji z možnostjo internetnega izpolnjevanja).

Vprašalnik vsebuje prek 300 različnih spremenljivk, povezanih z naslednjimi glavnimi koncepti, elementi in spremenljivkami:

- a) profesionalna domena: vsak posamezni diplomant je kodiran glede na področje študija, poklic in panožni sektor;
- b) opis študijskega programa;
- c) druge izobraževalne in s tem povezane izkušnje;
- d) prehod iz študija na trg dela;
- e) prva zaposlitev po koncu izobraževanja;
- f) zaposlitvena zgodovina in trenutna situacija;
- g) sedanje delo;
- h) delovna organizacija;
- i) kompetence in menedžment znanja;
- j) evalvacija študijskega programa;
- k) vrednote in usmeritve.

Opisana področja indikatorjev prehoda iz visokošolskega izobraževanja na trg dela presegajo indikatorje, ki jih ponavadi uporabljajo v podatkovnih bazah OECD, in tako predstavljajo enega najbolj naprednih metodoloških instrumentov na tem področju. Ključna novost te raziskave glede na pretekle je osredotočenost na zahtevane kompetence pri

⁵ Glej: <http://www.hegesco.org>

delu, kot tudi na kompetence, pridobljene v visokošolskem izobraževalnem programu. Poleg tega skuša raziskava identificirati tiste značilnosti visokošolskih programov ter načinov učenja in poučevanja, ki so še posebej relevantni za razvoj generičnih kompetenc. Glavna raziskovalna vprašanja v obeh primerih so naslednja:

- a) Katere kompetence so potrebne za uspešno vključevanje na trg dela ter za boljšo zaposljivost in aktivno državljanstvo?
- b) Kako so te kompetence povezane s karakteristikami delovnih mest in podjetji?
- c) V kolikšni meri visokošolski diplomanti posedujejo te kompetence?
- d) V kolikšni meri visokošolsko izobraževanje zagotovi osnovo za pridobivanje teh kompetenc?
- e) Kako značilnosti določenega podjetja vplivajo na profesionalni razvoj diplomantov?
- f) Kako se diplomanti in delodajalci spopadajo z diskrepancami med pridobljenimi in pričakovanimi kompetencami?
- g) Kako se s temi diskrepancami spopadajo visokošolske institucije?
- h) Kako značilnosti diplomanta, visokošolskih institucij, delodajalcev in širših institucionalnih, strukturnih in kulturnih kontekstov vplivajo na prehod diplomantov na trg dela in na kasnejše karijerne rezultate?

Vprašalnik raziskave je dostopen na spletnem naslovu:

http://www.hegesco.org/pliki/Questionnaire_final_Slovenia.pdf.

Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC)⁶

Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (PIAAC) je namenjen razvoju strategije za proučevanje ponudbe in povpraševanja po kompetencah. Cilj je identificirati in meriti razlike v kompetencah med posamezniki in državami, za katere se smatra, da so podlaga za osebni in družbeni uspeh; oceniti vpliv teh kompetenc na družbenoekonomske rezultate na individualni in agregatni ravni; oceniti učinkovitost izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanj pri ustvarjanju pričakovanih kompetenc; pomagati razjasniti politične vzvode, ki lahko prispevajo k povečanju kompetenc.

Raziskava PIAAC (OECD, 2012-) je trenutno ena od najpomembnejših obsežnih raziskav merjenja znanj in spretnosti na svetu. Njena posebna dodana vrednost je v primerjavi z drugimi raziskavami:

⁶ Glej: <http://www.oecd.org/site/piaac/>

- merjenje širokega razpona kompetenc;
- kombiniranje samoocenjevanja in neposrednih merskih metod;
- osredotočenost na problematiko vedno šibkejšega člana izobraževanja v dolgi karieri.

Temeljni cilji “Programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih”

Temeljni cilji OECD “Programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih” so naslednji:

- “prepoznavanje kompetenc, ki so ključne za učinkovito prehajanje med izobraževanjem in zaposlitvijo ter ugotavljanje, kako te kompetence najbolje razvijati skozi začetno izobraževanje;
- stopnja povezovanja določenih kompetenc v odnosu do izobrazbe;
- prepoznavanje različnih vrst izobraževanja, ki so bolj učinkovite v zagotavljanju temeljev za nadaljnji razvoj kompetenc;
- informacija o tem, kako različni načini učenja odraslih vplivajo na pravičnost pridobivanja kompetenc (npr. glede na višino dohodka, poklic, spol, status, ...);
- razporejanje kompetenc med različnimi družbenimi skupinami ter vzroki in posledice;
- vrste kompetenc, ki so potrebne v današnjem gospodarstvu in družbi, aktualne spremembe v zahtevanih kompetencah, ter stopnja, do katere so kompetence odraslih izkoriščene na trgu dela;
- vprašanja, kako se pri delu zahtevane kompetence s časom spreminjajo na nacionalni in mednarodni ravni (in kako se podjetja odzivajo);
- obseg, v katerem so kompetence izkoriščene na trgu dela, z osvetlitvijo problema kako in zakaj se stopnje izkoriščenosti kompetenc razlikujejo med državami;
- razlike med kompetencami glede na starost, spol in poklic;
- verjetnost brezposelnosti in učinkovitost javnih politik v zvezi s prehodom brezposelnih in neaktivnih odraslih v delo;
- učinkovitost različnih oblik učenja odraslih pri ustvarjanju kompetenc;
- načini, na katere trg dela vpliva na pridobivanje in zastarevanje kompetenc.”

(OECD, 2012-)

Ocenjevanje učnih izidov visokošolskega izobraževanja – TUNING in Ocenjevanje učnih izidov visokošolskega izobraževanja – AHELO (“Tuning Educational Structures in Europe – TUNING” in “Measuring Learning Outcomes in Higher Education – AHELO”)⁷

Druge pobude v tem kontekstu vključujejo mrežo TUNING (Tuning Educational Structures in Europe), ki skuša formulirati niz kompetenc za številna visokošolska disciplinarna področja, vendar se še vedno sooča z izzivom njihovega povezovanja s svetom dela in vprašanjem, kako se te kompetence razvijajo in prenašajo med različnimi disciplinami. Ena pomembnih akcij mreže TUNING na tem področju je OECD program AHELO (Ocenjevanje učnih izidov visokošolskega izobraževanja), ki je trenutno v pilotski fazi.

Kvalitativni pristopi in kompetenčno modeliranje ter primer projekta VQTS II

Omeniti moramo še kvalitativne pristope merjenja kompetenc. Ti pristopi se običajno uporabljajo za analizo dela znotraj organizacije ali poklicne skupine. Osredotočajo se na samo delo, delavca kot posameznega izvajalca dela, in hibridne metode, ki kombinirajo ta dva pristopa. Vsaka od teh metod se opira na posamezno tehniko ali kombinacijo različnih tehnik zbiranja podatkov, kakršni sta na primer intervju ali opazovanje. Ti pristopi se običajno uporabljajo znotraj organizacij ali pri določanju poklicnih standardov.

To je v veliki meri povezano s kompetenčnimi modeli, ki jim včasih rečemo tudi ogrodja kompetenc ali ogrodja znanj in spretnosti. To so orodja za sistematično opisovanje kombinacij znanj, spretnosti in drugih pripadajočih lastnosti, ki so potrebne za delovanje v posamezni delovni vlogi, timu, organizacijski enoti, na primer službi ali oddelku, ali v organizaciji kot celoti. Zagovorniki trdijo, da imajo kompetenčni modeli potencial za oblikovanje temeljev sistemov upravljanja s človeškimi viri ali za druge namene, vključno s prepoznavanjem potreb po usposabljanju in postopki izbire delavcev za določena delovna mesta v organizacijah.

Oglej si spletni vir!

Evropsko ogrodje kvalifikacij je predstavljeno na naslednjih dveh spletnih naslovih:

<http://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>

<http://ec.europa.eu/ploteus/en/content/how-does-efq-work>

⁷ Glej : <http://www.oecd.org/site/ahelo/> in <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

McClelland (1973) je začetnik prakse kompetenčnega modeliranja v današnji obliki. Menil je, da je za odkrivanje značilnosti, ki posameznikom omogočajo uspešnost pri delu, pomembno ugotoviti kaj delajo in kako to počnejo. Temu pristopu rečemo procesni pristop, ki vključuje razločevanje vedenj in značilnosti najboljših delavcev v organizaciji. Najboljše oblike modelov še vedno slonijo na McClellandovem pristopu, utemeljenem na učinkovitosti. Metodologija za razvijanje tovrstnega modela je podrobneje opisana v nadaljevanju tega poglavja.

Drugi izmed znanih modelov je model Dreyfusa in Dreyfusa (1986). Avtorja sta razvila kompetenčni model, ki upošteva korake posameznikovega razvijanja kompetenc na podlagi kompetenčnih profilov. Ta model opiše razvijanje kompetenc v petih korakih na podlagi kompetenčnih profilov. Ti vključujejo opis sposobnosti delavca in njegove stroke, kar je razdeljeno v petstopenjski model, ki kaže pet korakov, ki jih mora posameznik opraviti, da postane mojster svoje profesije. Vsakega izmed korakov zaznamuje višja stopnja zahtevanih lastnosti, ki vključujejo zaznavanje, uporabo pravil itd. Z razvijanjem kompetenc tako posameznik napreduje od začetnika do višjega začetnika, kompetentnega akterja (v tretjem koraku lahko posameznik opravlja lastno delovno vlogo), izurjenega profesionalca in, končno, strokovnjaka. Ta model je še posebej pomembno upoštevati v okviru razvijanja kompetenc.

Pri preučevanju kompetenčnih modelov na organizacijski ravni je treba poudariti, da obstajata dve glavni vrsti profilov: organizacijski profil in individualni profil delovnega mesta. Organizacijski profili se uporabljajo v primerih, ko so kompetenčni profili namenjeni razvijanju programov usposabljanja, kvalifikacij in splošnih sistemizacij ter razvijanju človeških virov v organizacijah ali organizacijskega strateškega načrtovanja. Individualni profil delovnega mesta je v glavnem namenjen ugotavljanju posameznikove uspešnosti pri delu, njegovega napredovanja in nagrajevanja. Pomembno je poudariti, da je dober organizacijski profil ponavadi zasnovan z indukcijsko metodo na podlagi različnih ključnih posameznih delovnih mest, ne pa obratno. Na tem mestu omenjamo VQTSII projekt:

“Projekt VQTS je bil tesno umeščen v cilje Kopenhagenskega procesa, v katerem so države EU izrazile pripravljenost za spodbujanje zaposljivosti in vseživljenjskega učenja v Evropi s krepitvijo sodelovanja in povečevanja mobilnosti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju. Projekt VQTS je k tem dejavnostim prispeval z razvojem modela, ki pospešuje nadnacionalno primerjavo kompetenc in kvalifi-

kacij in ponujajo rešitev za strukturni opis z delom povezanih kompetenc in njihovo pridobivanje.”⁸

Vprašanja za raziskovanje in utrjevanje

1. Katera so glavna razvojna vprašanja, ki se ukvarjajo s povezovanjem izobraževalnih sistemov s trgom dela?
2. Oglej si strukturo spletne strani enote evropske agencije EACEA Euridyce ter povej, kakšna je po tvojem mnenju primernost dosegljivih informacij! Utemelji!
3. Na kratko opredeli pojme: kariera, učenje, izobraževanje, poklic, profesija, kompetenca in zaposljivost! Naštej in prediskutiraj dialektično naravo koncepta kompetenc in razloži, kako je ta povezana z izobraževalnim sistemom! Poveži to problematiko s temeljnimi vprašanji razvoja kompetenc v izobraževalnih sistemih!
4. Kakšen je prispevek teorij človeškega kapitala k razumevanju funkcije izobraževalnih sistemov s perspektive trga dela?
5. Opiši model razvoja kariere in povej, katero raziskovalno vprašanje bi te pri tem najbolj zanimalo!
6. Oglej si spletne strani predstavljenih raziskovalnih projektov! Naštej nekaj podobnosti in razlik!

⁸ Glej: <http://www.vocationalqualification.net/>

POGLAVJE 2:

**PRIMER ANALIZE ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV NA
PODLAGI RAZISKAVE “VISOKO ŠOLSTVO KOT
GENERATOR STRATEŠKIH KOMPETENC”**

2.1 Uvod in metodološka pojasnila

V tem delu učbenika predstavljamo analizo značilnosti visokošolskih izobraževalnih programov s perspektive trga dela. Pri tem opazujemo predvsem zahtevnost študijskega programa, intenziteto študija, oblike učenja in poučevanja ter pridobivanje delovnih izkušenj in študijsko prakso. Poleg tega nas zanima poznavanje študijskih programov s strani delodajalcev, ocena usmerjenosti in relevantnosti programov za poklic ter akademski ugled programov. Pri analizi smo se osredotočali na tiste značilnosti programov, ki so še posebej pomembne za karierno pot.

Pri tem smo analizirali slovenski del mednarodne raziskave HEGESCO, kamor smo v letu 2008 in 2009 vključili 6000 vseh slovenskih diplomantov pet let po zaključku šolanja – pod stopnjo ISCED 5A – ki so opravili visokošolski strokovni program (3 leta) in diplomski univerzitetni študijski program (4 leta, z izjemo 5 let pri farmacevtih in 6 let pri doktorjih medicine) in magisterij znanosti (2 leti). Teh 6000 naslovov je bilo zajetih iz širšega vzorca približno 12000 študentov. Na vprašalnik se je odzvalo 45 odstotkov anketiranih.

Vprašalnik, uporabljen v raziskavi HEGESCO, temelji na metodologiji projekta REFLEX. Mednarodna raziskava REFLEX je bila izvedena v šestnajstih državah, v projektu HEGESCO pa so poleg Slovenije vključene še Turčija, Litva, Poljska in Madžarska. Vprašalnik je bil poslan po pošti, osredotoča pa se na izobrazbene izkušnje v času pred in med visokošolskim izobraževanjem, prehod na trg dela, značilnosti prve zaposlitve, dosedanje značilnosti kariere v poklicu in na trgu dela, značilnosti trenutne zaposlitve, značilnosti trenutne organizacije (delodajalca), oceno pričakovanih in pridobljenih znanj in veščin, evalvacijo izobraževalnega programa, delovne usmeritve in nekaj socio-biografskih podatkov.

Cilj poglavja je torej predstaviti analizo značilnosti temeljnih študijskih področij, ki so naslednja:

- družbene vede (vključuje tudi poslovne vede, pravo, ekonomijo, upravo, organizacijske vede in menedžment);
- humanistika in umetnost;
- inženirstvo (vključuje tudi proizvodnjo in gradnjo, arhitekturo, gradbeništvo, strojništvo in elektrotehniko);
- izobraževanje;
- kmetijstvo (vključuje tudi veterino);

- naravoslovne vede (vključuje znanost, matematiko, računalništvo, biotehniške vede, geodezijo in kemijsko tehnologijo);
- storitve (vključuje tudi promet, turizem, šport, področja ekonomije);
- zdravstvo (vključuje tudi farmacijo, socialno delo, medicino in zdravstveno nego).

Porazdelitev diplomantov je prikazana v Tabeli 1.

Tabela 1: Klasifikacije in okrajšave v tem poročilu

<i>Skrajšano poimenovanje področij študija</i>	<i>Število diplomantov</i>	<i>Odstotek</i>
Družbene vede	1114	41,3
Humanistika	154	5,7
Inženirstvo	276	10,2
Izobraževanje	398	14,7
Kmetijstvo	74	2,7
Naravoslovne vede	173	6,4
Storitve	183	6,8
Zdravstvo	323	12,0
SKUPAJ	2659	100

V nadaljevanju prikazujemo sintezno interpretacijo analize po posameznih vsebinskih sklopih. Grafičnih prikazov zaradi obsežnosti analize ne navajamo v tem delu, temveč v prilogi 1. Predstavitve področij študija navajamo po abecednem vrstnem redu.

Oglej si spletni vir!

Projekt **Mreža za razvoj visokošolskih sistemov – DEHEMS** si oglej na povezavi <http://www.dehems-project.eu>.

Cilj mreže DEHEMS je preučevanje determinant zgodnega kariernega uspeha diplomantov v izbranih profesionalnih domenah in področjih študija. V tem kontekstu DEHEMS odpira naslednja vprašanja:

- Kako visokošolske institucije v svojih programih upoštevajo prihodnje profesionalne aktivnosti svojih diplomantov?
- Kaj počnejo visokošolske institucije, da bi svojim diplomantom pomagale pri prehodu v svet dela (kratkoročno) in profesionalni karieri (dolgoročno)?
- Kje visokošolske institucije vidijo glavne razvojne potrebe?
- Ali načini poučevanja vplivajo na uspešnost zaposlovanja in dela diplomantov?
- Kakšno vlogo igrajo v zaposljivosti diplomantov njihove praktične in mednarodne izkušnje?
- Kakšna je vloga z zaposlovanjem povezanih servisov (npr. kariernih centrov) pri uspešnem prehodu diplomantov na trg dela?
- Ali študijski programi, ki so usmerjeni praktično, diplomante bolje pripravijo na delo, kot programi, ki so usmerjeni znanstveno?
- Ali je zadovoljstvo študentov povezano z nadpovprečnim zaposlovanjem in delom diplomantov?
- Katere so razlike in podobnosti med različnimi državami in profesionalnimi domenami?

Metodološki koraki v iskanju odgovorov na ta vprašanja so v projektu naslednji: a) konceptualizacija teoretskega okvira in profesionalne domene; b) analiza podatkov; c) 360-stopinjski intervjuji; d) oblikovanje končnih poročil in e) aktivnosti mreženja. DEHEMS oblikuje dialog med izbranimi iniciativami in projekti, ki so usmerjeni k različnim deležnikom v sistemih visokošolskega izobraževanja. V času trajanja projekta je DEHEMS za Evropsko visokošolsko skupnost izdajal elektronski časopis in pripravil dve mednarodni konferenci. Poseben poudarek je na naslednjih domenah: a) poslovne vede in ekonomija; b) izobraževanje in poučevanje; c) sociologija in politologija; d) inženirstvo; e) medicina in farmacevtika in f) naravoslovne vede.

Vir: Mednarodni projekt DEHEMS.

2.2 Študijski programi s področja družbenih ved

Na področje družboslovja ali družbenih ved se v Sloveniji vpiše največje število študentov. Vzorec predstavlja kar 41,3 odstotka vseh anketiranih študentov pet let po koncu študija (N=2950). Od teh jih približno 45 odstotkov meni, da je študijski program splošno gledano zahteven, kar je 5 odstotnih točk pod slovenskim povprečjem in 10 pod evropskim. Poleg področja storitev so diplomanti na področju družboslovja študirali najmanj, in sicer v povprečju nekaj manj kot 22 ur na teden. Med vsemi študijskimi programi so bile v družboslovju pisne naloge najbolj zastopane, občutno pod povprečjem pa je na tem področju zastopano sodelovanje v raziskovalnih projektih in študijska praksa. Le dva od petih diplomantov sta bila v času študija napotena na prakso v delodajalsko organizacijo: slovensko povprečje je sicer približno 55 odstotkov, delež pa je največji na področju izobraževanja in zdravstva.

Med diplomanti družboslovja jih najmanj (le vsak četrti) meni, da delodajalci dobro poznajo vsebino študijskega programa – povprečno v Sloveniji tako meni vsak tretji. Glede na naravo študija jih le 29 odstotkov meni, da je njihov program usmerjen v poklic: slovensko povprečje je 38,6 odstotka, evropsko pa 41,2 odstotka. Zato ne preseneča, da jih na tem študijskem področju med vsemi najmanj, le 27 odstotkov, meni, da je bil njihov študijski program dobra osnova za začetek dela (povprečje v Sloveniji je približno 33 odstotkov, v Evropi pa približno 55 odstotkov). Več, približno 39 odstotkov diplomantov, pa meni, da je študijski program primeren za opravljanje sedanjega dela (povprečje v Sloveniji je približno 43 odstotkov, v Evropi pa 49 odstotkov). Delež študentov družboslovja, ki menijo, da je bil študijski program dobra osnova za razvoj podjetniški sposobnosti, je med vsemi programi najvišji (30,3 odstotka, medtem ko je slovensko povprečje 18 odstotno). Skladno s slovenskim povprečjem in občutno pod evropskim (37 odstotkov), eden od štirih diplomantov meni, da je imel študijski program visok akademski ugled.

Povzetek iz analize

Zahtevno študijsko področje, na katerem študentje namenjajo študiju malo časa; majhna vključenost študentov v raziskovalne projekte in delovno prakso; delodajalci slabo poznajo programe; programi niso usmerjeni v začetek dela, vendar bolj v vseživljenjski razvoj.

2.3 Študijski programi s področja humanistike in umetnosti

Študijsko področje je kot splošno gledano zahtevno ocenilo približno 57 odstotkov študentov humanistike, kar presega tako slovensko kot evropsko povprečje (približno 50 odstotkov in približno 55 odstotkov), še vedno pa ne dosega ocene zahtevnosti študija v zdravstvu, inženirstvu in naravoslovnih vedah. Nadpovprečni zahtevnosti študija ustreza tudi nadpovprečno število ur, ki jih študenti humanistike tedensko namenjajo študiju (nekaj več kot 27 ur, slovensko povprečje pa je manj kot 24 ur).

Ob kmetijstvu in storitvah je humanistika področje, na katerem je po oceni diplomantov najmanj poudarka na pisnih nalogah, izpitih z označevanjem odgovorov ter projekt-nem in problemsko zasnovanem učenju, relativno veliko pa je ustnih predstavitev (več le v študijih na področju izobraževanja). Delež študentov, ki opravljajo strokovno prakso oziroma so napoteni na delo v organizacijo, je med vsemi študijskimi področji v humanistiki najmanjši (31 odstotkov), povprečno trajanje opravljanja strokovne prakse pa je s skoraj 6 meseci drugo najdaljše (v zdravstvu več kot 8 mesecev, v slovenskem povprečju pa približno 4 mesece).

To področje je takoj za naravoslovnim tisto, na katerem so študijski programi po oceni študentov najmanj usmerjeni v poklic (taki se zdijo malo manj kot trem od desetih študentov), imajo pa najvišji akademski ugled (približno 36 odstotkov, slovensko povprečje je približno 26 odstotkov). Delodajalci te študijske programe poznajo razmeroma dobro: tako na področju humanistike meni približno 39 odstotkov diplomantov, v Sloveniji pa v povprečju malo več kot 34 odstotkov diplomantov.

Nekoliko nad slovenskim povprečjem je število študentov tega študijskega področja, ki menijo, da je njihov študijski program dobra osnova za začetek dela (približno 35 odstotkov, slovensko povprečje je približno 33 odstotkov), še več pa jih meni, da je dobra osnova za opravljanje njihovega sedanjega dela (48,5 odstotka, slovensko povprečje je 42,7 odstotka). Študentje humanistike v najmanjši meri ocenjujejo, da je bil njihov študijski program dobra osnova za razvoj podjetniških sposobnosti (tako jih meni približno 4 odstotke, v slovenskem povprečju pa 18,5 odstotka).

Povzetek iz analize

Zahtevno študijsko področje tudi po številu ur študija; najmanj poudarka na pisnih

nalogah, izpitih z označevanjem odgovorov ter projektne in problemsko zasnovanemu učenju, relativno veliko pa je ustnih predstavitev; dolga študijska praksa; najmanj usmerjeni v poklic, vendar dobra podlaga za delo; delodajalci dobro poznajo programe; programi ne razvijajo podjetniških sposobnosti.

2.4 Študijski programi s področja inženirstva

Skoraj dva od treh diplomantov inženirstva menita, da je njun visokošolski program zahteven: v slovenskem povprečju tako meni približno vsak drugi. Študentje v programih na področju inženirstva namenjajo študiju dobrih 25 ur na teden, kar je dobro uro več od slovenskega povprečja. Med načini poučevanja in učenja je tu med vsemi področji najbolj poudarjeno projektno in problemsko zasnovano učenje (o njem poroča skoraj 28 odstotkov študentov inženirstva, v slovenskem povprečju pa manj kot 19 odstotkov študentov). V razmeroma veliki meri so zastopane tudi skupinske naloge in raziskovalni projekti (približno 30 odstotkov in 15 odstotkov, v Sloveniji povprečno približno 28 odstotkov in 12 odstotkov). Predavanja je kot zelo poudarjena izpostavilo približno 71 odstotkov diplomantov, kar le za odstotek presega delež na področju storitev, na katerem so predavanja najmanj poudarjena. Strokovna praksa je po oceni študentov v programih na področju inženirstva poudarjena nekoliko manj, kot v povprečju v Sloveniji (24,4 odstotka, slovensko povprečje je 27,8 odstotkov), opravlja pa jo približno 58 odstotkov študentov, kar je nekaj odstotnih točk nad slovenskim povprečjem. Trajanje prakse inženirjev je približno 4 mesece in pol, kar za približno pol meseca presega trajanje v slovenskem povprečju. Približno 63 odstotkov študentov med visokošolskim izobraževanjem pridobiva delovne izkušnje (več, približno 73 odstotkov, le v humanistiki, slovensko povprečje je približno 60 odstotkov).

Malo več kot trije od desetih diplomantov menijo, da delodajalci dobro poznajo vsebino programa (slovensko povprečje je približno 34 odstotkov), približno dva od desetih, kar je največ med vsemi področji, pa menita, da lahko študenti svobodno oblikujejo svoj študijski program (slovensko povprečje je 13 odstotkov). Študiji inženirstva imajo tudi razmeroma visok akademski ugled, ki ga po oceni študentov presegajo le študiji v naravoslovju in humanistiki.

Študente naj bi na področju inženirstva tudi dobro pripravili na razvijanje podjetniških sposobnosti: tako jih meni 17,5 odstotka, kar je eno odstotno točko pod slovenskim povprečjem, vendar med vsemi študijskimi področji na drugem mestu (za družboslov-

nimi vedami). Po drugi strani delež tistih, ki so odgovorili, da je bil študij dobra osnova za začetek dela, za pol odstotne točke presega slovensko povprečje, vendar je med študijskimi področji še vedno med manjšimi. Med tremi najmanjšimi je tudi delež inženirjev, ki jim je študij predstavljal dobro osnovo za opravljanje dela.

Povzetek iz analize

Zahtevno študijsko področje; poudarjeno problemsko učenje, skupinske naloge in raziskovalni projekti; svoboda pri oblikovanju programov; velik poudarek na pridobivanju delovnih izkušenj, vendar programi niso usmerjeni v poklic; visok akademski ugled; dobra podlaga za podjetniške sposobnosti.

2.5 Študijski programi s področja izobraževanja

Približno 39 odstotkov diplomantov na področju izobraževanja ocenjuje svoj študijski program kot zahteven; ta delež je manjši samo na področju storitev, slovensko povprečje pa je približno 51 odstotkov. Čas, ki ga študenti namenjajo študiju, je v študijskih programih v izobraževanju približno 24 ur na teden, kar je enako slovenskemu povprečju vseh študijskih področij, presega pa področji družbenih ved in storitev. V splošnem diplomanti na področju izobraževanja poudarjenost različnih načinov učenja in poučevanja v programu ocenjujejo precej visoko: med vsemi študijskimi področji najbolj poudarjajo ustne predstavitve, med najvišjimi tremi pa je tudi delež tistih, ki se jim zdijo poudarjena predavanja, pisne naloge, projektno in problemsko zasnovano učenje ter strokovna praksa in delo v organizaciji. Opravljanje strokovne prakse v okviru študija je med vsemi študijskimi področji v izobraževanju najpogostejše (opravlja jo skoraj osem od desetih študentov, slovensko povprečje pa je približno 55 odstotkov), vendar tudi najkrajše: traja namreč le nekaj dlje od dveh mesecev. Skladno s slovenskim povprečjem približno šest od desetih študentov med študijem na področju izobraževanja pridobi tudi delovne izkušnje.

V visokošolskih programih na področju izobraževanja delež diplomantov, ki menijo, da je njihov študijski program usmerjen v poklic (približno 57 odstotkov), zaostaja le za zdravstvom, delež tistih, ki menijo, da delodajalci dobro poznajo študijski program, pa je med vsemi področji največji (približno polovica). Nekoliko manj kot v povprečju v Sloveniji je tistih, ki so svoj študijski program lahko svobodno oblikovali (približno 11 odstotkov, slovensko povprečje je 13 odstotkov). Študentje na področju izobraževanja

precej nizko ocenjujejo tudi akademski ugled svojega programa: da je visok, menijo približno trije od dvajsetih. Glede na poročanje diplomantov so med vsemi študijskimi področji programi na področju izobraževanja študente najboljše pripravili na delo, predstavljajo pa tudi dobro osnovo za začetek dela po zaključku študija (več jih tako meni le v naravoslovnih vedah). Manj poudarjen je poslovni vidik: svoj program kot dobro osnovo za razvijanje podjetniških sposobnosti ocenjuje le približno 7 odstotkov študentov na področju izobraževanja.

Povzetek iz analize

Zahtevno študijsko področje; poudarek na ustnih predstavitev; strokovna praksa v okviru študija je med vsemi študijskimi področji v izobraževanju najpogostejša, vendar tudi najkrajša; programi so usmerjeni v poklic; delodajalci dobro poznajo študijske programe; svoboda pri oblikovanju programov; nizka ocena akademskega ugleda; programi slabo razvijajo podjetniške sposobnosti.

2.6 Študijski programi s področja kmetijstva in veterine

V študijih na področju kmetijstva malo manj kot polovica diplomantov meni, da je njihov študijski program v veliki ali zelo veliki meri zahteven (tudi slovensko povprečje je približno polovica). Med vsemi študijskimi področji študentje v kmetijstvu študiju posvečajo največ časa (29 ur na teden, slovensko povprečje je približno 24 ur na teden). V njihovih študijskih programih so pisne naloge, izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov ter problemsko zasnovano učenje najmanj poudarjeni, občutno večji kot povprečno v Sloveniji pa so poudarki na predavanjih in strokovni praksi (slednjo kot poudarjeno ocenjuje približno 39 odstotkov, slovensko povprečje pa je približno 28 odstotkov). V okviru visokošolskega izobraževanja v programih kmetijstva in veterine sedem od desetih študentov opravlja strokovno prakso (nekoliko več le v zdravstvu in izobraževanju), ki v povprečju traja tri mesece (slovensko povprečje je 4 mesece). Podobno kot na ostalih študijskih področjih (z izjemo humanistike z občutno večjim deležem) približno šest od vsakih desetih študentov kmetijstva ob študiju pridobiva delovne izkušnje, povezane s študijskim programom.

Približno 45 odstotkov študentov na področju kmetijstva in veterine ocenjuje, da je njihov študijski program v veliki ali zelo veliki meri usmerjen v poklic: več jih tako meni le v zdravstvu (približno 63 odstotkov) in izobraževanju (približno 57 odstotkov). Deloda-

jalci po njihovem mnenju vsebino študija srednje dobro poznajo (da jo dobro poznajo, jih meni približno tretjina, tako kot v povprečju v Sloveniji). Le malo več kot eden od vsakih dvajsetih študentov v kmetijstvu meni, da je svoj študijski program lahko svobodno oblikoval (v slovenskem povprečju več kot eden od desetih), eden od petih pa meni, da ima njegov študijski program visok akademski ugled (v slovenskem povprečju več kot eden od štirih). Delež študentov kmetijstva, ki menijo, da je bil njihov študij dobra osnova za razvijanje podjetniških sposobnosti (11 odstotkov), je precej manjši od slovenskega povprečja (18,5 odstotka), ki pa ga močno zvišujejo študenti družbenih ved (približno 30 odstotkov). Študij je diplomante na področju kmetijstva razmeroma dobro pripravil na začetek dela (približno 37 odstotkov, slovensko povprečje je približno 33 odstotkov, družbene vede so tu na zadnjem mestu), med vsemi skupinami pa jim je v najmanjši meri zagotovil osnovo za delo, ki so ga opravljali v času izvajanja ankete (približno 29 odstotkov, slovensko povprečje je približno 43 odstotkov).

Povzetek iz analize

Programi so usmerjeni v poklic; delodajalci jih dobro poznajo; dobra osnova za začetek dela, vendar ne tudi za vseživljenjsko učenje; majhna svoboda pri oblikovanju programov; študentje v povprečju vlagajo v programe največ časa; velik poudarek na predavanjih in strokovni praksi; veliko študentov pridobiva delovne izkušnje; slaba osnova za razvoj podjetniških sposobnosti.

2.7 Študijski programi s področja naravoslovnih ved

V naravoslovnih vedah je med vsemi študijskimi področji največji delež diplomantov, ki svoj študijski program ocenjujejo kot zahteven (tako ga ocenjuje več kot sedem od desetih, v slovenskem povprečju pa pet od desetih študentov). Temu ustreza tudi čas, ki ga namenijo študiju: na teden študirajo približno 28 ur, kar presegajo le študentje na področju kmetijstva (29 ur na teden, slovensko povprečje pa je manj kot 24 ur na teden). Skoraj šest od desetih diplomantov meni, da so pri njihovem študiju v veliki meri poudarjene pisne naloge (poleg družboslovnih ved največ med vsemi področji), manj kot enemu od dvajsetih pa se zdijo poudarjeni izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov (slednje sicer velja za večino študijskih področij). Med manjšimi so na področju naravoslovnih ved deleži študentov, ki poudarjajo skupinske naloge, ustne predstavitve in strokovno prakso. Strokovna praksa na tem področju traja v povprečju dobre tri mesece, kar je približno mesec manj od slovenskega povprečja vseh študijskih

področij (evropsko povprečje je kar šest mesecev in pol), opravlja pa jo približno 59 odstotkov študentov (slovensko povprečje je približno 55 odstotkov). Podoben delež jih med študijem tudi pridobiva relevantne delovne izkušnje.

Usmerjenost študija v poklic ocenjujejo študenti na področju naravoslovnih ved med vsemi področji najnižje (usmerjen v poklic se zdi približno dvema od desetih, v slovenskem povprečju pa skoraj štirim od desetih). Približno 38 odstotkov jih meni, da delodajalci dobro poznajo vsebino njihovega študijskega programa (slovensko povprečje je približno 34 odstotkov), med vsemi področji pa imajo najmanj svobode pri oblikovanju študijskega programa (da jo ima, meni malo več kot eden od dvajsetih, v slovenskem povprečju pa skoraj trije od dvajsetih). Ob humanistiki uživajo naravoslovni študiji najvišji akademski ugled, po mnenju študentov pa nudijo tudi najboljšo osnovo za začetek dela (tako meni približno 44 odstotkov študentov, v slovenskem povprečju pa približno 33 odstotkov). Za dve odstotni točki večji je delež tistih, ki menijo, da je bil študij dobra osnova za delo, ki so ga opravljali v času izpolnjevanja vprašalnika.

Povzetek iz analize

Zahtevno področje, ki zahteva veliko ur študija; velik poudarek na pisnih nalogah; nizka usmerjenost v poklic; najmanj svobode pri oblikovanju študijskih programov; visok akademski ugled; dobra osnova za začetek dela.

2.8 Študijski programi s področja storitev

Na področju storitev je delež diplomantov, ki svoj študijski program ocenjujejo kot zahteven, najmanjši (približno 37 odstotkov, slovensko povprečje je približno polovica). Najnižje je tudi število ur, ki jih študentje na tem področju tedensko posvečajo študiju (malo manj kot 21 ur, slovensko povprečje je malo manj kot 24 ur, evropsko povprečje pa več kot 32 ur). Malo bolj kot v slovenskem povprečju je poudarjena strokovna praksa in sodelovanje študentov v raziskovalnih projektih, najmanj med vsemi področji pa so tu poudarjena predavanja, ustne predstavitve študentov ter (skoraj enako kot v kmetijstvu) projektno in problemsko zasnovano učenje. Strokovno prakso opravlja približno 58 odstotkov študentov na področju storitev, kar je nekaj odstotnih točk več kot v slovenskem povprečju, trajanje opravljanja strokovne prakse pa je približno 4 mesece, kar je skoraj enako slovenskemu povprečju. Slednje velja tudi za delež študentov, ki ob študiju pridobivajo s študijem povezane delovne izkušnje (okoli 60 odstotkov).

Študentje v programih na področju storitev usmerjenost svojega programa v opravljanje poklica ocenjujejo malo višje od slovenskega povprečja (44 odstotkov, slovensko povprečje pa je približno 39 odstotkov). Po mnenju diplomantov delodajalci precej slabo poznajo vsebino programov (slabše le na področju družbenih ved), v oblikovanju programov pa imajo študenti na področju storitev relativno veliko svobode. Le eden od desetih (v Sloveniji najmanj med vsemi študijskimi področji) meni, da ima njegov študijski program visok akademski ugled (v slovenskem povprečju več kot vsak četrti, v evropskem pa več kot vsak tretji). Študijski programi na področju storitev po mnenju diplomantov ne ponujajo zelo dobre osnove za začetek dela in kasnejše delo (28,5 odstotka in 34,2 odstotka, slovensko povprečje pa je v prvem primeru 32,9 odstotka, v drugem pa 42,7 odstotka), relativno dobro pa jih pripravijo na razvijanje podjetniških sposobnosti.

Povzetek iz analize

Glede na podatke relativno manj zahtevno študijsko področje, tako po intenziteti, kot po številu vloženi ur; svoboda pri oblikovanju programov; programi ne pripravijo dobro za delo; delodajalci slabo poznajo programe; večina ostalih parametrov je povprečna.

2.9 Študijski programi s področja zdravstva

V povprečju svoj študij kot zahteven ocenjuje približno vsak drugi diplomant v Sloveniji, na področju zdravstva pa tako meni malo več kot šest od desetih študentov (več le v inženirstvu in naravoslovnih vedah). Ti študirajo več kot 25 ur na teden, kar presega slovensko povprečje. Med vsemi študijskimi področji so na področju zdravstva v visokošolskem izobraževanju najbolj poudarjene oblike poučevanja in učenja skupinske naloge, izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov, sodelovanje v raziskovalnih projektih ter strokovna praksa in delo v organizaciji. Kar trije od štirih študentov v zdravstvu (več le v študijih na področju izobraževanja) v okviru študijskega programa opravljajo strokovno prakso, ki tudi traja najdlje (več kot 8 mesecev in enkrat več od povprečja v Sloveniji). Verjetno je to eden od dejavnikov, zaradi katerih druge s študijem povezane delovne izkušnje v zdravstvu pridobiva najmanjši delež študentov (približno 55 odstotkov, slovensko povprečje je približno 60 odstotkov).

Med vsemi študijskimi področji je v zdravstvu diplomantov, ki menijo, da je njihov študijski program usmerjen v poklic, največ (skoraj 63 odstotkov, v slovenskem povprečju pa skoraj 39 odstotkov). Veliko (vendar manj kot v izobraževanju) jih tudi meni, da delodajalci vsebino programa dobro poznajo. Pri oblikovanju študijskega programa pa študentje nimajo veliko svobode: da so jo imeli, meni manj kot 9 odstotkov anketirancev, manj le v kmetijstvu in naravoslovnih vedah (slovensko povprečje je 13 odstotkov). Akademski ugled študijskih programov v zdravstvu je po oceni diplomantov nekoliko nad povprečnim slovenskim (da je visok, meni 30 odstotkov diplomantov, v Sloveniji približno 26 odstotkov) vendar pod povprečji na področjih humanistike, naravoslovnih ved in inženirstva. Poleg področja izobraževanja študijski programi v zdravstvu največ študentom predstavljajo dobro osnovo za opravljanje dela. Približno eden od desetih diplomantov v zdravstvu meni, da je bil študij dobra osnova za razvijanje podjetniških sposobnosti (v slovenskem povprečju tako menita malo manj kot dva od desetih).

Povzetek iz analize

Zahtevno študijsko področje; zelo usmerjeno v poklic; delodajalci ga dobro poznajo; velik poudarek na skupinskih nalogah, izpitih z označevanjem ponujenih odgovorov in sodelovanju v raziskovalnih projektih; zelo poudarjena je strokovna praksa; majhna svoboda pri oblikovanju programov; programi slabo razvijajo podjetniške sposobnosti.

Vprašanja za raziskovanje in utrjevanje

1. Poglej si spletno stran projektov HEGESCO in REFLEX in pojasni, kako bi lahko pridobil dostop do podatkov za analizo, ter za kakšen namen bi analizo uporabljal!
2. Kritično ovrednoti interpretacijo podatkov, ki temelji na analizi v prilogi 1!
3. Izberi dve študijski področji in ju med seboj primerjaj glede na podatke analize v prilogi 1! Naštej vsaj 5 ključnih elementov na katere si moral biti pri tej primerjavi pozoren! Kakšna bi bila tvoja metodološka in teoretična priporočila za logiko primerjanja podatkov analize različnih študijskih programov?
4. Izberi svoje študijsko področje in interpretiraj podatke s svojega izkustvenega stališča!
5. Na podlagi raziskave HEGESCO načrtaj svoj lasten analitični vzročni model in predstavi natančen načrt analize!

POGLAVJE 3:
ANALIZA VPLIVA DETERMINANT ZAPOS LJIVOSTI NA
KARIERNI USPEH PET LET PO KONCU ŠTUDIJA

3.1 Uvod

V prejšnjem poglavju smo opisali značilnosti študijskih programov. Analiza je bila zasnovana na podlagi slovenskega dela mednarodnih raziskav REFLEX (2014-) in HEGESCO (2014-). V tem delu pa bomo ugotavljali, kako posamezne determinante zaposljivosti vplivajo na karierni uspeh po tem, ko diplomanti zapustijo visokošolski študijski program. Pri tem delno izhajamo iz modela, ki smo ga predstavili v prvem poglavju, mednarodnega projekta DEHEMS (2014-) ter iz naslednjih dveh izhodišč:

a) Karierni uspeh je več-dimenzionalen koncept in ga v tem učbeniku definiramo kot:

- Zadovoljstvo pri delu
- Možnost uporabe znanja pri delu
- Varnost zaposlitve
- Visok zaslužek
- Dobre karierne možnosti
- Avtonomija pri delu

Pri tem zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja, karierne možnosti in avtonomija pri delu izvirajo iz posameznikovih razvojnih in profesionalnih motivov (motivatorji), zaslužek in varnost pa sta povezana z njegovim pravnoformalnim statusom. Rečemo lahko, da je prvi sklop intrinzičen, drugi pa ekstrinzičen.

b) Sklopi determinant kariernega uspeha ter indikatorji so v tem učbeniku skladno s projektom DHEMES definirani kot:

- *Oblike učenja in poučevanja v času študija* (predavanja, učitelj kot ključni vir informacij, dejstva in praktično znanje, teorije in paradigme, projektno in problemsko učenje);
- *Značilnosti študijskega programa* (program je v splošnem zahteven, delodajalci poznajo vsebino programa, program je usmerjen v poklic, program ima visok akademski ugled);
- *Principi študija in status študenta* (dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti, več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov, prizadevanje za najvišje možne ocene, študij v tujini, status izrednega študenta);
- *Delovne izkušnje v času študija* (pridobitev relevantnih delovnih izkušenj, pridobitev nerelevantnih delovnih izkušenj, opravljanje delovne prakse);

- *Pridobljene kompetence*⁹ (strokovnost na svojem področju, analitično razmišljanje, sposobnost dobrega dela pod pritiskom, sposobnost učinkovite porabe časa, sposobnost produktivnega dela z drugimi);
- *Značilnosti organizacije in delovnega okolja* (velike spremembe delovnih nalog, prevzemanje inovacij v organizaciji, konkurenca na trgu);
- *Osebne karakteristike* (spol, visoka oziroma univerzitetna izobrazba očeta, gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program).

V nadaljevanju bomo ugotavljali, kako opisane determinante vplivajo na posamezno dimenzijo kariernega uspeha (zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja pri delu, varnost zaposlitve, visok zaslužek, dobre karierni možnosti in avtonomijo pri delu). Analiza je opravljena na vzorcu slovenskih študentov iz raziskave HEGESCO.

3.2 Zadovoljstvo pri delu

V Sloveniji pet let po koncu študija na zadovoljstvo pri delu vplivajo različni dejavniki: rezultate prikazujemo v Tabeli 2. Med oblikami učenja in poučevanja v času študija imajo v splošnem pozitiven vpliv "učitelj kot ključni vir informacij" ter poudarjenost dejstev in praktičnega znanja v učnih programih. Na zadovoljstvo pri delu pozitivno vpliva tudi seznanjenost delodajalcev z vsebino učnega programa, medtem ko pri zahtevnosti programa, usmerjenosti v poklic in akademskemu ugledu statističnega vpliva nismo ugotovili. Glede na našo analizo principi študija in status izrednega študenta nimajo statistično značilnega vpliva na zadovoljstvo pri delu. Sklepamo, da imajo nekatere od teh determinant vpliv na druge dimenzije kariernega uspeha.

Relevantne delovne izkušnje in delovna praksa imajo pozitiven vpliv na zadovoljstvo pri delu, nerelevantne pa negativnega, kar morda lahko pojasnimo z naravo poklicnih pričakovanj: diplomanti, ki so imeli v času študija priložnost spoznati naravo poklicnega dela, so o njem razvili realna pričakovanja, kar pa ne velja za diplomante, ki so v času študija opravljali enostavnejša dela. Ti so po prvem prehodu v profesionalno delovno okolje nad naravo svojega dela manj navdušeni.

⁹ Glede na HEGESCO projekt (2012-) smo izbrali tiste kompetence, ki so najbolj pomembne za prehod iz visokošolskega sistema na trg dela.

Tabela 2: Linearni regresijski model vpliva determinant kariernega uspeha na zadovoljstvo pri delu

Oblike učenja in poučevanja v času študija	
<i>Predavanja</i>	,020
<i>Učitelj kot ključni vir informacij</i>	,054**
<i>Dejstva in praktično znanje</i>	,053**
<i>Teorije in paradigme</i>	-,030
<i>Projektno in problemsko učenje</i>	,007
Značilnosti študijskega programa	
<i>Program je v splošnem zahteven</i>	-,016
<i>Delodajalci poznajo vsebino programa</i>	,087***
<i>Usmerjenost v poklic</i>	,026
<i>Akademski ugled</i>	-,025
Principi študija in status študenta	
<i>Dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti</i>	-,032
<i>Več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpita</i>	-,038
<i>Prizadevanje za najvišje možne ocene</i>	,013
<i>Študij v tujini</i>	-,011
<i>Status izrednega študenta</i>	-,024
Delovne izkušnje v času študija	
<i>Pridobitev relevantnih delovnih izkušenj</i>	,050**
<i>Pridobitev nerelevantne delovnih izkušenj</i>	-,038*
<i>Opravljanje delovne prakse</i>	,062**
Pridobljene kompetence	
<i>Strokovnost na svojem področju</i>	,063**
<i>Analitično razmišljanje</i>	-,013
<i>Sposobnost dobrega dela pod pritiskom</i>	,103***
<i>Sposobnost učinkovite porabe časa</i>	-,046*
<i>Sposobnost produktivnega dela z drugimi</i>	,031
Značilnosti organizacije in delovnega okolja	
<i>Velike spremembe delovnih nalog</i>	,024
<i>Prezemanje inovacij v organizaciji</i>	-,090***
<i>Konkurenca na trgu</i>	,060***
Osebnostne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	-,020
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,015
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	,070***
	R ² ,074

*** = $p < 0.01$; ** = $p < 0.05$; * = $p < 0.10$

Na zadovoljstvo pri delu pozitivno vpliva višja raven pridobljenih kompetenc, in sicer strokovnosti na svojem področju in sposobnosti opravljanja dobrega dela pod pritiskom. Sposobnost učinkovite porabe časa na zadovoljstvo vpliva negativno. Očitno prva kompetenca zmanjšuje stres na osebni ravni, večja učinkovitost dela, ki temelji na upravljanju časa, pa večjega zadovoljstva sama po sebi ne prinaša. Višja raven analitičnega razmišljanja in sposobnosti produktivnega dela z drugimi nimajo vpliva na zadovoljstvo pri delu.

Poleg obsega pridobljenih kompetenc na zadovoljstvo pri delu vplivajo tudi značilnosti organizacije in delovnega okolja: tako prevzemanje inovacij v organizaciji in konkurenca na trgu pozitivno vplivata na zadovoljstvo pri delu, spremembe delovnih nalog pa na zadovoljstvo pri delu statistično značilno ne vplivajo. Na podlagi analize ugotavljamo tudi, da so diplomanti iz gimnazij pri svojem delu bolj zadovoljni v primerjavi z diplomanti iz poklicnih in tehniških šol.

3.3 Uporaba znanja pri delu

Možnost uporabe znanja pri delu je temeljni kazalec kariernega uspeha, ko proučujemo visokošolski sistem in diplomante s perspektive trga dela. Možnost uporabe znanja pri delu je večja pri diplomantih, ki so imeli v svojem študijskem programu poudarjena dejstva in praktično znanje. Statistično značilen je tudi vpliv predavanj; projektno in problemsko učenje, učitelj kot glavni vir informacij ter poudarjanje teorij in paradigem pa nimajo statistično značilnega vpliva. Ta ugotovitev se sklada tudi z rezultati projekta REFLEX (2014-), ki je v sklepnih ugotovitvah poudaril, da tradicionalnim oblikam izobraževanja ne gre nižati pomena. Statistično pozitiven je vpliv usmerjenosti študijskega programa v poklic in vpliv poznavanja programa s strani delodajalcev.

Presenetljivo principi študija in status študenta na možnost uporabe znanja v naši analizi niso vplivali: izjema je pozitiven vpliv študija v tujini. Če bi omejili proučevanje uspešnosti posameznikov samo na študij, potem se take ugotovitve skladajo s tistimi teorijami človeškega kapitala, ki pravijo, da je uspeh pri delu bolj odvisen od delovnega mesta kot od posameznika, ki to delo opravlja. Za uporabo znanja pri delu je pomembno, da so delovne izkušnje, ki jih med študijem pridobivajo študenti, povezane z njihovim študijskim programom. Vpliv relevantnih delovnih izkušenj je namreč pozitiven, pridobivanje nerelevantnih delovnih izkušenj in opravljanje strokovne prakse pa nimata statistično značilnega vpliva.

Tabela 3: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na možnost uporabe znanja pri delu

Oblike učenja in poučevanja v času študija	
<i>Predavanja</i>	,041*
<i>Učitelj kot ključni vir informacij</i>	-,036
<i>Dejstva in praktično znanje</i>	,080***
<i>Teorije in paradigme</i>	,014
<i>Projektno in problemsko učenje</i>	-,021
Značilnosti študijskega programa	
<i>Program je v splošnem zahteven</i>	,010
<i>Delodajalci poznajo vsebino programa</i>	,106***
<i>Usmerjenost v poklic</i>	,102***
<i>Akademski ugled</i>	,024
Principi študija in status študenta	
<i>Dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti</i>	-,021
<i>Več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpita</i>	,001
<i>Prizadevanje za najvišje možne ocene</i>	,035
<i>Študij v tujini</i>	,058***
<i>Status izrednega študenta</i>	,030
Delovne izkušnje v času študija	
<i>Pridobitev relevantnih delovnih izkušenj</i>	,112***
<i>Pridobitev nerelevantne delovnih izkušenj</i>	-,028
<i>Opravljanje delovne prakse</i>	,028
Pridobljene kompetence	
<i>Strokovnost na svojem področju</i>	,208***
<i>Analitično razmišljanje</i>	,085***
<i>Sposobnost dobrega dela pod pritiskom</i>	,008
<i>Sposobnost učinkovite porabe časa</i>	-,006
<i>Sposobnost produktivnega dela z drugimi</i>	,011
Značilnosti organizacije in delovnega okolja	
<i>Velike spremembe delovnih nalog</i>	-,008
<i>Prezemanje inovacij v organizaciji</i>	-,007
<i>Konkurenca na trgu</i>	,022
Osebnostne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	,009
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,051**
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	,078***
	R ² 0,182

*** = $p < 0.01$; ** = $p < 0.05$; * = $p < 0.10$

Med pridobljenimi kompetencami diplomantov imata na uporabo znanja pri delu pozitiven vpliv visoka raven strokovnosti na svojem področju in sposobnost analitičnega razmišljanja. Sposobnosti učinkovitega dela pod pritiskom, učinkovite porabe časa in produktivnega sodelovanja z drugimi na možnost uporabe znanja pri delu nimajo statistično značilnega vpliva.

Tudi značilnosti organizacij in delovnega okolja na možnost uporabe znanja ne vplivajo. Pri svojem delu pa znanje v večji meri uporabljajo diplomanti, ki so pred vpisom v študijski program zaključili gimnazijo. Analiza kaže, da ima v Sloveniji pozitiven vpliv tudi visoka izobrazba očeta.

3.4 Varnost zaposlitve

Med oblikami učenja in poučevanja na varnost zaposlitve (merjeno z mnenjsko lestvico) pozitivno vpliva poudarjanje dejstev in praktičnega znanja v času študija. Večja zastopanost predavanj, teorij in paradigem, projektne in problemskega učenja ter učitelja kot ključnega vira informacij pet let po zaključku študija nimajo statistično značilnega vpliva na varnost zaposlitve. Pri zahtevnosti študija in njegovi usmerjenosti v poklic statistično značilnega vpliva na varnost zaposlitve nismo ugotovili, skladno s pričakovanju pa je pozitiven vpliv poznavanja programa s strani delodajalcev in akademskega ugleda programa. Varnost zaposlitve je večja tudi pri diplomantih, ki so imeli v času študija status izrednega študenta, kar morda lahko pojasnimo z dejstvom, da je večina študentov zaposlitev v času študija že imela. Principi študija (dobre ocene, prizadevanje za najboljše ocene in vlaganje velike količine dela v študij) pa na varnost zaposlitve ne vplivajo.

Tudi pridobivanje relevantnih delovnih izkušenj in opravljanje delovne prakse na varnost zaposlitve ne vplivata. Negativen je vpliv pridobivanja nerelevantnih delovnih izkušenj, kar je zanimiva ugotovitev: varnost zaposlitve je pet let po zaključku študija pri diplomantih, ki so v času študija opravljali s študijskim programom nepovezana dela, manjša, saj očitno niso uspeli navezati stika z delovnim okoljem za katerega so študirali. Med pridobljenimi kompetencami na varnost zaposlitve pozitivno vpliva sposobnost dobrega dela pod pritiskom, brez statistično značilnega vpliva na varnost zaposlitve pa so sposobnosti analitičnega razmišljanja, učinkovite porabe časa in produktivnega dela z drugimi ter raven strokovnosti na svojem področju.

Tabela 4: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na varnost zaposlitve

Oblike učenja in poučevanja v času študija	
<i>Predavanja</i>	,019
<i>Učitelj kot ključni vir informacij</i>	,013
<i>Dejstva in praktično znanje</i>	,075***
<i>Teorije in paradigme</i>	-,006
<i>Projektno in problemsko učenje</i>	-,005
Značilnosti študijskega programa	
<i>Program je v splošnem zahteven</i>	,011
<i>Delodajalci poznajo vsebino programa</i>	,040*
<i>Usmerjenost v poklic</i>	,028
<i>Akademski ugled</i>	,079***
Principi študija in status študenta	
<i>Dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti</i>	,013
<i>Več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpita</i>	-,034
<i>Prizadevanje za najvišje možne ocene</i>	-,019
<i>Študij v tujini</i>	,002
<i>Status izrednega študenta</i>	,055**
Delovne izkušnje v času študija	
<i>Pridobitev relevantnih delovnih izkušenj</i>	-,018
<i>Pridobitev nerelevantne delovnih izkušenj</i>	-,048**
<i>Opravljanje delovne prakse</i>	,031
Pridobljene kompetence	
<i>Strokovnost na svojem področju</i>	038
<i>Analitično razmišljanje</i>	,016
<i>Sposobnost dobrega dela pod pritiskom</i>	,080***
<i>Sposobnost učinkovite porabe časa</i>	-,040
<i>Sposobnost produktivnega dela z drugimi</i>	,027
Značilnosti organizacije in delovnega okolja	
<i>Velike spremembe delovnih nalog</i>	-,010
<i>Prezemanje inovacij v organizaciji</i>	-,002
<i>Konkurenca na trgu</i>	,004
Osebne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	-,068***
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,005
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	-,044**

R² 0,051

*** = $p < 0.01$; ** = $p < 0.05$; * = $p < 0.10$

Statistično značilnega vpliva na varnost zaposlitve nismo ugotovili niti pri značilnostih organizacije in delovnega okolja, pomemben dejavnik pa so nekatere osebne karakteristike. Varnost zaposlitve je tako nekoliko bolj poudarjena pri ženskah in diplomantih, ki so v visokošolski študij vstopili iz tehniških šol.

3.5 Visok zaslužek (subjektivni občutek)

Na to, da diplomanti pet let po zaključku študija svoj zaslužek ocenjujejo kot visok, pozitivno vpliva velika zastopanost projektnega in problemskega učenja v njihovem študijskem programu, negativen pa je vpliv večje poudarjenosti teorij in paradigem ter predavanj. Negativen je tudi vpliv visoke zahtevnosti študijskega programa, kar bi lahko pomenilo, da (a) študentje niso zadovoljni z zaslužki glede na vložen trud, (b) da trdo delo v našem okolju ni najbolje nagrajeno ali (c) da študentje z razvojem strokovnega znanja ne razvijejo pogajalskih sposobnosti, ki so v našem okolju ključne za visoka plačila. Nasprotno pa na visok zaslužek pozitivno vpliva visok akademski ugled študijskega programa. Visoke ocene in prizadevanja pri študiju ter izredni študij na občutek visokega zaslužka nimajo statistično značilnega vpliva.

Pozitiven vpliv na visok zaslužek pet let po zaključku študija ima pridobivanje s študijem povezanih delovnih izkušenj med visokošolskim izobraževanjem, nerelevantne delovne izkušnje in delovna praksa pa na občutek visokega zaslužka ne vplivajo.

Enako kot na varnost zaposlitve, tudi na visok zaslužek med kompetencami pozitivno vpliva sposobnost dobrega dela pod pritiskom, ostale kompetence pa statistično značilnega vpliva nimajo. Statistično značilen je tudi vpliv značilnosti organizacije in delovnega okolja: močna konkurenca na trgu na varnost zaposlitve vpliva pozitivno, vpliv velikih sprememb delovnih nalog in visoke ravni inovativnosti v organizaciji pa je negativen.

Analiza podatkov kaže, da imajo večje zaslužke moški kot ženske, gimnazijska izobrazba in izobrazba očeta pa na občutek visokih zaslužkov nimata statistično značilnega vpliva.

Tabela 5: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na visok zaslužek (subjektivni občutek)

Oblike učenja in poučevanja v času študija	
<i>Predavanja</i>	-,072***
<i>Učitelj kot ključni vir informacij</i>	,025
<i>Dejstva in praktično znanje</i>	,006
<i>Teorije in paradigme</i>	-,077***
<i>Projektno in problemsko učenje</i>	,077***
Značilnosti študijskega programa	
<i>Program je v splošnem zahteven</i>	-,052**
<i>Delodajalci poznajo vsebino programa</i>	,001
<i>Usmerjenost v poklic</i>	-,027
<i>Akademski ugled</i>	,081***
Principi študija in status študenta	
<i>Dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti</i>	-,017
<i>Več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpita</i>	-,031
<i>Prizadevanje za najvišje možne ocene</i>	,021
<i>Študij v tujini</i>	-,021
<i>Status izrednega študenta</i>	,029
Delovne izkušnje v času študija	
<i>Pridobitev relevantnih delovnih izkušenj</i>	,038*
<i>Pridobitev nerelevantne delovnih izkušenj</i>	-,033
<i>Opravljanje delovne prakse</i>	-,030
Pridobljene kompetence	
<i>Strokovnost na svojem področju</i>	,016
<i>Analitično razmišljanje</i>	,016
<i>Sposobnost dobrega dela pod pritiskom</i>	,081***
<i>Sposobnost učinkovite porabe časa</i>	-,005
<i>Sposobnost produktivnega dela z drugimi</i>	-,001
Značilnosti organizacije in delovnega okolja	
<i>Velike spremembe delovnih nalog</i>	-,062***
<i>Prezemanje inovacij v organizaciji</i>	-,106***
<i>Konkurenca na trgu</i>	,043*
Osebne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	,054**
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	-,026
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	,036

R² 0,070

*** = $p < 0.01$; ** = $p < 0.05$; * = $p < 0.10$

3.6 Možnost kariernega razvoja

Na dobre možnosti kariernega razvoja vplivajo štiri od petih analiziranih oblik učenja in poučevanja v času visokošolskega izobraževanja: poudarjanje teorij in paradigem ter predavanj ima negativen vpliv, pozitivno pa vplivata poudarjeno projektno in problem-sko učenje ter učitelj kot središčni vir informacij. Poudarjenost dejstev in praktičnega znanja na karierni razvoj nima statistično značilnega vpliva. Med značilnostmi študij-skega programa je z vidika dobrih kariernih obetov edini statistično značilen dejavnik akademski ugled programa. Zahtevnost programa, poznavanje programa s strani delo-dajalcev in usmerjenost v poklic na dobre možnosti kariernega razvoja ne vplivajo.

Med principi študija ima pozitiven vpliv prizadevanje za najvišje možne ocene. Ostali dejavniki na karierne obete nimajo vpliva. Na dobre karierne možnosti vpliva pridobi-vanje relevantnih delovnih izkušenj, pridobivanje nerelevantnih delovnih izkušenj in opravljanje delovne prakse pa na dobre karierne obete ne vplivata. Na dobre karierne obete močno pozitivno vpliva sposobnost dobrega dela pod pritiskom, nekoliko šibkejši pa je pozitiven vpliv sposobnosti analitičnega razmišljanja. Sposobnost učinkovitega razporejanja časa ter sposobnost produktivnega dela z drugimi nimata statistično zna-čilnega vpliva. Enako velja za visoko raven strokovnosti na svojem področju. Ta značil-nost je tipična za slovensko okolje.

Na dobre karierne obete pozitivno vplivajo značilnosti organizacije in delovnega okolja. Enako kot pri dejavnikih, ki vplivajo na visok zaslužek, tudi na karierne obete pozitivno vpliva močna konkurenca na trgu, negativen pa je vpliv velikih sprememb delovnih nalog in prevzemanja inovacij v organizaciji. Na podlagi analize ugotavljamo, da so dob-ri karierni obeti nekoliko bolj prisotni pri moških, pozitivno pa nanje vpliva tudi visoka izobrazba očeta.

Tabela 6: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na dobre karierne obete

Oblike učenja in poučevanja v času študija	
<i>Predavanja</i>	-,063***
<i>Učitelj kot ključni vir informacij</i>	,047**
<i>Dejstva in praktično znanje</i>	,011
<i>Teorije in paradigme</i>	-,057**
<i>Projektno in problemsko učenje</i>	,054**
Značilnosti študijskega programa	
<i>Program je v splošnem zahteven</i>	-,022
<i>Delodajalci poznajo vsebino programa</i>	,035
<i>Usmerjenost v poklic</i>	,008
<i>Akademski ugled</i>	,096***
Principi študija in status študenta	
<i>Dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti</i>	-,010
<i>Več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpita</i>	-,055**
<i>Prizadevanje za najvišje možne ocene</i>	,069***
<i>Študij v tujini</i>	,007
<i>Status izrednega študenta</i>	-,011
Delovne izkušnje v času študija	
<i>Pridobitev relevantnih delovnih izkušenj</i>	,051**
<i>Pridobitev nerelevantne delovnih izkušenj</i>	,002
<i>Opravljanje delovne prakse</i>	,012
Pridobljene kompetence	
<i>Strokovnost na svojem področju</i>	-,031
<i>Analitično razmišljanje</i>	,054**
<i>Sposobnost dobrega dela pod pritiskom</i>	,115***
<i>Sposobnost učinkovite porabe časa</i>	-,036
<i>Sposobnost produktivnega dela z drugimi</i>	,028
Značilnosti organizacije in delovnega okolja	
<i>Velike spremembe delovnih nalog</i>	-,073***
<i>Prezemanje inovacij v organizaciji</i>	-,136***
<i>Konkurenca na trgu</i>	,080***
Osebne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	,047**
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,037*
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	-,003

R² 0,102

*** = $p < 0.01$; ** = $p < 0.05$; * = $p < 0.10$

3.7 Avtonomija pri delu

Na avtonomijo pri delu pet let po zaključku študija vpliva več dejavnikov. Pozitiven je vpliv dejstev in praktičnega znanja v študijskem programu, večji poudarek na ostalih oblikah poučevanja in učenja – predavanjih, učitelju, teorijah in paradigmah ter projektnem in problemskem učenju – pa na avtonomijo pri delu nima statistično značilnega vpliva. Diplomanti, ki svoj študij ocenjujejo kot zahteven, imajo pri delu manj avtonomije, med tem ko druge značilnosti študijskega programa nimajo statistično značilnega vpliva. Manj avtonomije pri delu imajo tudi študenti, ki so v študij vlagali več dela, kot je bilo potrebno, da bi opravili izpite.

Na avtonomijo pri delu pet let po koncu študija močno pozitivno vpliva pridobivanje relevantnih delovnih izkušenj med študijem, nerelevantne delovne izkušnje in strokovna praksa pa, tako kot na številne druge dejavnike kariernega uspeha, na avtonomijo pri delu ne vplivajo.

Visoka raven analitičnega razmišljanja ima na avtonomijo pri delu pozitiven vpliv, ostale upoštevane kompetence (strokovnost na svojem področju, sposobnost dobrega dela pod pritiskom, sposobnost učinkovite porabe časa in sposobnost produktivnega dela z drugimi) pa nimajo statistično značilnega vpliva.

Značilnosti organizacije in delovnega okolja imajo na avtonomijo posameznika pri delu statistično značilen vpliv. Negativno na avtonomijo vplivajo velike spremembe delovnih nalog ter vpliv intenzivnejšega prevzemanja inovacij v organizaciji. Konkurenca na trgu na avtonomijo posameznika pri delu nima statistično značilnega vpliva, to pa velja tudi za osebne karakteristike posameznika (spol, srednješolska izobrazba in izobrazba očeta).

Tabela 7: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na avtonomijo pri delu

Oblike učenja in poučevanja v času študija	
<i>Predavanja</i>	,029
<i>Učitelj kot ključni vir informacij</i>	,008
<i>Dejstva in praktično znanje</i>	,043*
<i>Teorije in paradigme</i>	,010
<i>Projektno in problemsko učenje</i>	,010
Značilnosti študijskega programa	
<i>Program je v splošnem zahteven</i>	-,050**
<i>Delodajalci poznajo vsebino programa</i>	,015
<i>Usmerjenost v poklic</i>	-,024
<i>Akademski ugled</i>	-,021
Principi študija in status študenta	
<i>Dobre ocene v primerjavi z drugimi študenti</i>	,000
<i>Več vloženega dela, kot je potrebno za opravljanje izpita</i>	-,044*
<i>Prizadevanje za najvišje možne ocene</i>	,026
<i>Študij v tujini</i>	-,029
<i>Status izrednega študenta</i>	,007
Delovne izkušnje v času študija	
<i>Pridobitev relevantnih delovnih izkušenj</i>	,080***
<i>Pridobitev nerelevantne delovnih izkušenj</i>	-,027
<i>Opravljanje delovne prakse</i>	,020
Pridobljene kompetence	
<i>Strokovnost na svojem področju</i>	,000
<i>Analitično razmišljanje</i>	,044*
<i>Sposobnost dobrega dela pod pritiskom</i>	,026
<i>Sposobnost učinkovite porabe časa</i>	-,029
<i>Sposobnost produktivnega dela z drugimi</i>	,007
Značilnosti organizacije in delovnega okolja	
<i>Velike spremembe delovnih nalog</i>	-,114***
<i>Prezemanje inovacij v organizaciji</i>	-,055**
<i>Konkurenca na trgu</i>	,029
Osebnostne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	-,023
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,000
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	,012

R² 0,080

*** = $p < 0.01$; ** = $p < 0.05$; * = $p < 0.10$

3.8 Ugotovitve po posameznih determinantah kariernega razvoja

V tem delu učbenika smo ugotavljali, kako različni dejavniki vplivajo na šest dimenzij zgodnjega kariernega uspeha visokošolskih diplomantov. Rezultate v nadaljevanju povzemamo po ključnih skupinah obravnavanih dejavnikov.

i) Oblike učenja in poučevanja v času študija

V analizah smo ugotovili, da velik poudarek predavanj v študijskih programih na dimenzije kariernega uspeha nima vpliva. Še več; velika zastopanost predavanj v učnih programih kaže negativen vpliv na oceno visokega zasluga in na karierne obete pet let po koncu študija. Očitno prevelik poudarek na predavanjih jemlje čas ostalim oblikam pridobivanja delovnih izkušenj in priprave na delo. Kljub temu pa rezultati kažejo, da visoko šolstvo zahteva dobro usposobljene učitelje. V primeru, ko učitelj predstavlja ključen vir informacij, diplomanti občutijo večje zadovoljstvo pri delu in imajo boljše možnosti kariernega razvoja. Dejstva in praktično znanje imajo pozitiven vpliv na številne dimenzije kariernega uspeha: zadovoljstvo pri delu, večjo možnost uporabe lastnega človeškega kapitala, varnost zaposlitve in avtonomijo pri delu. Nasprotno velik poudarek na teorijah in paradigmah manjša možnost visokih zaslug in kariernih obetov. Na obe dimenziji kariernega uspeha pa ima pozitiven vpliv projektno in problemsko učenje.

Trije ključni vsebinski poudarki tega dela so naslednji. *Prvič*, v slovenskem visokošolskem prostoru klasični načini poučevanja ter poudarjanje teorij in paradigem na karierni uspeh nimajo velikega vpliva. *Drugič*, dejstva in praktično znanje, pa tudi problemsko in projektno učenje imajo na kariere diplomantov pozitiven vpliv. Še posebno pomembno je poudariti, da praktično znanje večja možnost uporabe znanja pri delu. *Tretjič*, zelo pomembna je usposobljenost visokošolskih učiteljev. Rezultati se tako nekoliko razlikujejo od evropskih, kjer problemsko učenje na zaposljivost ni imelo izrazitega vpliva.

ii) Značilnosti študijskih programov

Slovenski visokošolski prostor se od evropskega razlikuje po tem, da zahteven študijski program ne vpliva na karierni uspeh. Ta ugotovitev se mestoma sklada z rezultati raziskave Centra za proučevanje organizacij in človeških virov (glej Pavlin, 2012), ki ugotavlja, da je možnost uporabe človeškega kapitala v slovenskih organizacijah v obratnem sorazmerju s kvaliteto delovnih mest: znanje se torej ne nagrajuje najbolje. Rezultati nakazujejo na dejstvo, da na karierni uspeh pomembno vpliva seznanjenost delodajalcev s študijskim programom (kaže se pozitiven vpliv na zadovoljstvo pri delu, možnost

uporabe znanja ter varnost zaposlitve). Na varnost zaposlitve, visok zaslužek ter dobre karijerne obete pozitivno vpliva velik akademski ugled visokošolske institucije. Sklenemo lahko, da je razpoznavnost programov, skladno s certifikatno teorijo, izredno pomemben dejavnik pri zaposljivosti visokošolskih diplomantov.

iii) Principi študija in status študenta

V slovenskem visokošolskem prostoru visoke ocene same po sebi ne vplivajo na dobre karijerne možnosti visokošolskih diplomantov. Tisti študenti, ki si za dobre ocene prizadevajo, oziroma je to njihov ključni motiv pri študiju, imajo pri zaposlitvah dobra karierna izhodišča, vpliva tega dejavnika na preostale dimenzije kariernega uspeha pa nismo ugotovili. Pozitiven statistični vpliv je bil ugotovljen tudi v primeru vpliva študija v tujini na možnosti uporabe znanja pri delu, to pa se sklada z ostalimi ugotovitvami o velikem pomenu pridobivanja medkulturnih izkušenj za uporabo lastnega človeškega kapitala v delovnem okolju.

iv) Delovne izkušnje v času študija

Ena ključnih ugotovitev analize v tem učbeniku poudarja velik pomen relevantnih delovnih izkušenj na karierni uspeh. V analizi smo namreč ugotovili pozitiven vpliv relevantnih delovnih izkušenj na pet dimenzij kariernega uspeha: zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja, visok zaslužek, dobre karijerne obete in avtonomijo pri delu. Edina dimenzija kariernega uspeha, ki ni neposredno povezana z relevantnimi delovnimi izkušnjami, je varnost zaposlitve. Ob tem je pomembno poudariti, da nerelevantne delovne izkušnje na zaposljivost ne vplivajo v veliki meri oziroma imajo negativen vpliv na zadovoljstvo pri delu in na varnost zaposlitve.

Te ugotovitve so v nasprotju s splošnim mnenjem, da "vsako delo šteje", saj imajo študentje ob študiju omejeno količino časa za utrjevanje teorije s prakso in gradnjo lastne socialne mreže.

v) Pridobljene kompetence

Raven pridobljenih kompetenc na karierni uspeh se pomembno razlikuje med posamezno kompetenco in dimenzijo kariernega uspeha. V analizi smo ugotovili, da profesionalno znanje oziroma strokovnost na svojem področju pozitivno vpliva tako na zadovoljstvo pri delu, kot tudi na možnost uporabe lastnega človeškega kapitala na delovnem mestu. Raven analitičnega razmišljanja ima pozitiven vpliv na karierni razvoj in na uporabo človeškega kapitala. Med vsemi kompetencami se zdi, da je za karierni uspeh najbolj pomembna sposobnost dela pod pritiskom, saj vpliva na vse proučevane dimenzije kariernega uspeha, razen na uporabo človeškega kapitala. Zanimivo je, da

sposobnost učinkovite porabe časa ter sposobnost učinkovitega dela z drugimi (timsko delo) skoraj na nobeno dimenzijo kariernega uspeha ne kažeta statistično značilnega vpliva.

Na podlagi rezultatov lahko zapišemo dve predpostavki. *Prvič*, raven doseženega profesionalnega znanja pomembno določa ostale splošne in generične kompetence pri delu, kar lahko sklepamo preko možnosti uporabe človeškega kapitala, ter vpliva na zadovoljstvo pri delu. *Drugič*, ostale dimenzije kariernega uspeha so bolj kot od profesionalnih kompetenc odvisne od generičnih, pri čemer je najbolj pomembna kompetenca sposobnost dobrega dela pod pritiskom.

vi) Značilnost organizacije in delovnega okolja

V analizi smo proučevali vpliv treh značilnosti organizacije in delovnega okolja (spremembe delovnih nalog, prevzemanje inovacij ter konkurenčno okolje). Pri tem smo ugotovili, da prvi dve karakteristiki, spremembe delovnih nalog in prevzemanje inovacij, vplivata na karierni uspeh negativno: spremembe delovnih nalog imajo negativen vpliv na višino dohodka, dobre karierne obete in avtonomijo pri delu, prevzemanje inovacij iz okolja pa negativno vpliva na visok zaslužek, karierne obete in avtonomijo pri delu. Presenetljiv je podatek, da ima konkurenca pozitiven vpliv, in sicer na zadovoljstvo pri delu, zaslužek ter karierni razvoj – to kaže, da najbolj enostavna pot ni nujno najboljša.

vii) Osebne karakteristike

V analizi smo potrdili nekaj znanih ugotovitev iz teorije in slovenskega visokošolskega prostora (glej Kramberger in Pavlin, 2007), ki so povezane z osebnimi karakteristikami visokošolskih diplomantov. *Prvič*, moški imajo v primerjavi z ženskami višje zaslužke in karierne obete, vendar je njihova varnost zaposlitve manjša. *Drugič*, visoka izobrazba očeta pozitivno vpliva na možnost uporabe človeškega kapitala pri delu in karierne možnosti. *Tretjič*, gimnazijci so v primerjavi z dijaki iz tehniških srednjih šol pri delu bolj zadovoljni in bolje uporabljajo svoje znanje pri delu, vendar pa je njihova varnost zaposlitve nižja.

V tem delu smo ugotavljali, da je pri analizi, povezani s kariernim uspehom visokošolskih diplomantov, nesmiselno upoštevati posamezen segment dejavnikov, ki na karierni uspeh vplivajo ločeno od vseh ostalih dejavnikov. Rezultati analize so pokazali, da v slovenskem prostoru na eni strani karierni uspeh pomembno določajo tako zunanji dejavniki visokošolskih institucij (prepoznavnost v družbi), kot tudi dejavniki, ki niso v

neposredni domeni visokošolskih institucij, s čemer še posebej mislimo na relevantne delovne izkušnje in poudarjanje prakse v samih programih.

S tem se vračamo k izhodiščnim vprašanjem, na katere smo opozorili že v prvem poglavju. Prvič, kakšna je vloga visokošolskih sistemov izobraževanja pri zaposljivosti visokošolskih diplomantov. Drugič, kako razvoj kompetenc v izobraževanju najbolje dopolniti z učenjem pri delu in s kariernim razvojem. Tretjič, kakšne so sorodnosti in razlike med študijskimi programi in profesionalnimi skupinami, in četrtič, kako vključiti omenjene ugotovitve v obstoječe sociološke teorije. Temeljna hipoteza v učbeniku tako predpostavlja, da visokošolski izobraževalni kurikulum ni najpomembnejši dejavnik kariernega uspeha, pri čemer prihaja do pomembnih razlik med področji študija in profesionalnimi skupinami v katerih se diplomanti zaposlujejo.

Ta vprašanja, ki smo jih preizkušali v slovenskem visokošolskem prostoru, niso nova. V različnih oblikah so že bila zastavljena v vodilnih evropskih raziskavah na tem področju, kot tudi v socioloških teorijah, ki so povezane s trgom dela. Vprašanje vloge visokošolskih institucij pri pripravi diplomantov na zaposlitev lahko zasledimo že v klasičnih teorijah človeškega kapitala in v socioloških teorijah profesionalizacije. Kljub različnim pogledom noben pristop ne zanika, da visokošolski sistem pomembno vpliva na razvoj znanja in kompetenc diplomantov, pri čemer del teorij poudarja ključni rezultat visokošolskih sistemov v razvoju profesionalnih kompetenc, drugi del pa v certificiranju celotnega socialnega in človeškega kapitala.

Pri tem teorije opozarjajo na razlike med posameznimi tipi študija (glej drugo poglavje). Nekatero vrsto študija, kot je na primer družboslovje, so zastavljene široko in diplomante pripravljajo na različne vrste del, druge vrste študija, kot je recimo medicina, pa usposabljaajo diplomante samo za določene poklice. Te značilnosti pomembno vplivajo na razmerje med praktično in teoretično usmeritvijo. Ameriški sociolog Abbott (1988) je šel še korak naprej in profesionalne domene postavil v kontekst tržne, birokratske in profesionalne logike kot prevladujočih kontekstov kariernega uspeha.

Pri opisu teoretskega loka v prvem poglavju smo manjšo pozornost namenili opisu kompetenčnega pristopa. Ta predpostavlja, da je temeljni cilj visokošolskega izobraževanja priprava diplomantov na trg dela, kar posamezniki in visokošolski sistemi dosegajo z razvojem kompetenc. Pri tem prihaja do očitnega razkoraka med izobrazbo in delovnim mestom, tako v smislu formalne skladnosti izobrazbenih certifikatov kot tudi dosežene stopnje kompetenc. Pri tem o horizontalnem neujemanju govorimo, ko se delovno mesto ujema s stopnjo izobrazbe, ne pa s smerjo študija, vertikalno neujeman-

je pa označuje situacijo, ko delovno mesto ustreza posameznikovi smeri študija, ne pa doseženi stopnji izobrazbe.

Skladno z osnovno hipotezo smo na podlagi teorije in rezultatov evropskih raziskav uvodoma poudarili, da mnoge determinante razvoja kompetenc izvirajo iz okolij in situacij, ki niso povezane z visokošolskim kurikulumom. Na tej podlagi smo razvili izhodiščni model kariernega uspeha, ki je večdimenzionalen in v sklepnem delu obsega naslednje elemente: zadovoljstvo pri delu, uporabo znanja pri delu, varnost zaposlitve, visok zaslužek (subjektivni občutek), možnosti kariernega razvoja in avtonomijo pri delu. Te dimenzije so odvisne od socialnih, ekonomskih, bioloških in kulturnih dejavnikov. Tak model se sklada z novjšimi opredelitvami koncepta zaposljivosti, ki presega vprašanje ujemanja pridobljenih in pričakovanih kompetenc in se je v svojem razvoju preusmeril od dihotomnih, determinalističnih in mehanskih pogledov (dobiti katerokoli zaposlitev) proti večdimenzionalnim humanističnim pogledom (zadovoljevanje motivov posameznika). V kontekstu naše analize pa lahko zapišemo nekaj ključnih poudarkov:

Prvič, velik poudarek predavanj v študijskih programih na dimenzije kariernega uspeha nima vpliva. Še več: velika zastopanost predavanj v učnih programih kaže negativen vpliv na oceno visokega zaslужka in na karierne obete pet let po koncu študija. Tudi velik poudarek na teorijah in paradigmah manjša možnost visokih zaslužkov in kariernih obetov. Sklepamo, da prevelik poudarek na predavanjih jemlje čas ostalim oblikam pridobivanja relevantnih delovnih izkušenj in priprave na delo.

Drugič, dobro usposobljeni učitelji pozitivno vplivajo na zadovoljstvo pri delu in možnosti kariernega razvoja. Podobno velja tudi za dejstva in praktično znanje. Na obe dimenziji kariernega uspeha ima pozitiven vpliv projektno in problemsko učenje.

Tretjič, skladno z ugotovitvami naše raziskave lahko predpostavljamo, da zahteven študijski program ne vpliva na karierni uspeh. To je očitno drugače kot v ostalih evropskih državah in se sklada z rezultati nekaterih raziskav (glej DECOWE 2014-), ki ugotavljajo, da je možnost uporabe človeškega kapitala v slovenskih organizacijah v obratnem sorazmerju s kvaliteto delovnih mest. Na varnost zaposlitve, visok zaslužek ter dobre karierne obete pozitivno vpliva velik akademski ugled visokošolske institucije. Sklenemo lahko, da je razpoznavnost programov, skladno s certifikatno teorijo, izredno pomemben dejavnik pri zaposljivosti visokošolskih diplomantov.

Četrtoč, visoke ocene same po sebi ne vplivajo na dobre karierne možnosti visokošolskih diplomantov. Pozitivni statistični vpliv je bil ugotovljen v primeru vpliva študija v tujini

na možnosti uporabe znanja pri delu, kar se sklada z ostalimi ugotovitvami o velikem pomenu pridobivanja medkulturnih izkušenj za uporabo lastnega človeškega kapitala v delovnem okolju.

Petič, relevantne delovne izkušnje pomembno vplivajo na karierni uspeh: zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja, visok zaslužek, dobre karierne obete in avtonomijo pri delu. Ugotovili smo tudi, da nerelevantne delovne izkušnje na zaposljivost ne vplivajo v veliki meri oziroma imajo negativen vpliv na zadovoljstvo pri delu in na varnost zaposlitve. Kot smo poudarili v zaključku šestega poglavja, so te ugotovitve v nasprotju s splošnim mnenjem, da "vsako delo šteje", saj imajo študentje ob študiju omejeno količino časa za utrjevanje teorije s prakso in gradnjo lastne socialne mreže.

Šestič, vpliv ravni pridobljenih kompetenc na karierni uspeh se pomembno razlikuje glede na posamezno kompetenco in dimenzijo kariernega uspeha. Zato ni vseeno, katere kompetence visokošolski sistem razvija. Profesionalno znanje oziroma strokovnost na svojem področju pozitivno vpliva tako na zadovoljstvo pri delu, kot na možnost uporabe človeškega kapitala. Raven analitičnega razmišljanja ima pozitiven vpliv na karierni razvoj in na uporabo človeškega kapitala. Za karierni uspeh pa je najbolj pomembna sposobnost dela pod pritiskom, saj vpliva na vse proučevane dimenzije kariernega uspeha, razen na uporabo človeškega kapitala.

Sedmič, v analizi nas je presenetil podatek, da ima konkurenca pozitiven vpliv na zadovoljstvo pri delu, zaslužek ter karierni razvoj. Vpliv sprememb delovnih nalog in prevzemanja inovacij na karierni uspeh je negativen.

V splošnem lahko ugotovimo, da na karierni uspeh slovenskih visokošolskih diplomantov vplivajo tako značilnosti visokošolskega izobraževalnega programa, kot tudi ostali dejavniki. Pri tem lahko zapišemo, da dejavniki, ki so neposredno povezani z visokošolskim programom, kot so načini učenja in poučevanja, v primerjavi z eksternimi dejavniki (ugled programa, delovne izkušnje, organizacijsko okolje, ...) na karierni uspeh ne vplivajo v taki meri, kot bi to pričakovala slovenska javnost. Oziroma povedano drugače, eksterni dejavniki imajo na karierni uspeh bistveno večji vpliv, kot se temu pripisuje v našem okolju. Na teh podlagah najprej podajamo priporočila za razvoj sociološke discipline na področju zaposljivosti visokošolskih diplomantov in nato še praktična priporočila za razvoj visokega šolstva v Sloveniji.

3.9 Izzivi za nadaljnje raziskovanje

Glede na ugotovitve v tem učbeniku bi v slovenskem prostoru kazalo nadaljevati razvoj raziskovanja na podlagi tenzije o funkcionalnem pomenu visokega šolstva za zaposljivost oziroma karierni uspeh visokošolskih diplomantov: del teorij namreč dokazuje, da ima visokošolsko izobraževanje pomemben vpliv na razvoj kompetenc za karierni uspeh diplomantov, drugi del pa ugotavlja, da na karierni uspeh vplivajo dejavniki, ki niso neposredno povezani z visokošolskim kurikulumom. Kot smo pokazali v prejšnjem poglavju, so odgovori na to vprašanje izrazito večplastni. Zato bi razvoj raziskovanja nujno moral graditi na nadaljnji razčlenitvi in konceptualizaciji dimenzij kariernega uspeha kot tudi njihovih determinant.

Raziskovalne modele bi bilo zato potrebno graditi od spodaj navzgor – tako po področjih študija in profesionalnih skupinah kot tudi po posameznih visokošolskih institucijah in študijskih smereh. Odličen primer, kako se tako raziskovanje obnese v praksi, ponuja Univerza v Kasslu, ki tovrstne študije opravlja za več kot 50 visokošolskih institucij v Nemčiji in pri tem sledi diplomantom eno, dve, pet in deset let po koncu študija.

Naslednji izziv je proučevanje (v tem učbeniku neodvisnih) povezav tako med posameznimi dimenzijami kariernega uspeha, kot med njihovimi determinantami. Malo je znanega o tem, ali so profesionalne in splošne kompetence rezultat visokošolskega kurikula, ali pa se jih pridobiva na drugačne načine. Poleg tega je malo znanega tudi o povezavah med posameznimi kompetencami. Še posebno aktualno vprašanje je, ali se splošne kompetence razvijajo v kontekstu specifičnih ali obratno. Glede na to bi visokošolske institucije lahko regulirale usposabljanje diplomantov za konkretne naloge ali vseživljenjski razvoj.

Ti izzivi imajo za razvoj sociološke znanosti v delu, ki se navezuje na proučevanje trga dela in zaposljivosti, velik pomen in so ključnega pomena za razvoj temeljnih socioloških konceptov, kot so družbena delitev dela in družbena stratifikacija. Trenutno raziskovanje namreč karierni uspeh opazuje predvsem kot možnost diplomantov, da dobijo katerokoli vrsto dela, obliko pogodbenega razmerja in višino dohodka. Tak pristop se v resnici izogne vsebinam in sporočilom teorij poklicne profesionalizacije, študij na področju visokega šolstva in trga dela (ujemalni problem) in v resnici podpira trenutne politične ambicije, ki v našem prostoru kličejo, da po visokem šolstvu in še posebej družboslovju in humanistiki ("taki, kot jo imamo") pravzaprav ni potrebe.

Razvoj znanosti mora zato iskati odgovore na naslednja vprašanja, ki niso le vsebinske temveč tudi metodološke narave: Kako družbeni in organizacijski kontekst dela vpliva na logiko razvoja profesionalnega znanja? Kako je najbolje primerjati profesionalne in specifične kompetence in njihov razvoj glede na specifična študijska področja in profesionalne skupine? V kakšni meri lahko visokošolski sistemi v resnici kompenzirajo pomanjkanje kompetenc, ki se razvijajo v družinskem in delovnem okolju – in na ta način zagotavljajo sistem družbene in socialne države?

V tem učbeniku smo na zastavljena vprašanja ponudili veliko odgovorov in iztočnic, vendar bi bil znanstven preboj na področju možen samo z vzpostavitvijo interdisciplinarnih mednarodnih timov. Ti bi morali graditi na ustrezni kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih pristopov. Ti bi preko vzpostavitve disciplinarnih kompetenčnih modelov morali zasnovati kvantitativne raziskave z ustrezno kombinacijo samoevalvacije in direktnega merjenja – kot to počne mednarodna raziskava "Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih" (OECD, 2014-), ki se izvaja tudi v Sloveniji.

Poglavje lahko sklenemo z ugotovitvijo, da v slovenskem visokošolskem prostoru na karierni uspeh izrazito vplivajo dejavniki, ki niso neposredno v domeni izobraževalnega kurikula, še posebej relevantne delovne izkušnje. Zato bi bilo treba te dejavnike nujno povezati z vsebino in logiko izvajanja predavanj. Pri tem lahko visokošolski sistem za zaposljivost svojih diplomantov naredi naslednje:

Prvič, ugotovi naj, kako bi bilo možno izboljšati kvaliteto visokošolskih predavanj in kako iskati povezave med teorijo in prakso.

Drugič, visokošolski sistem naj posebno pozornost nameni usposabljanju visokošolskih učiteljev, saj ti v našem okolju pomembno vplivajo na zaposljivost svojih diplomantov. Po vzoru nekaterih visokošolskih institucij doma v in svetu bi lahko nekateri visokošolski učitelji delovali kot mentorji pri iskanju zaposlitev, pri čemer bi karierni centri nudili bolj administrativno kot strokovno oporo.

Tretjič, ugotovitev, da zahteven študijski program ne vpliva na karierni uspeh, bi bilo potrebno natančneje raziskati – še posebno zato, ker v evropskih državah zahtevnost študija pozitivno vpliva na zaposljivost. Predpostavljamo, da sta možni razlagi dve. Prva je povezana z nizko absorpcijsko sposobnostjo znanja slovenskih organizacij. Druga pa kaže v smeri zmanjšane količine časa, ki bi ga diplomanti sicer namenili za pridobivanje relevantnih delovnih izkušenj.

Četrtrič, ocene v visokošolskem sistemu bi bilo smiselno povezati s pridobivanjem relevantnih delovnih izkušenj. Relevantne delovne izkušnje imajo namreč močan vpliv na karierni uspeh, prizadevanje za visoke ocene pa ne. Poleg tega bi bilo smiselno študente opozoriti, da je smiselno opravljati tisto delo, ki je povezano s področjem študija, četudi so kratkoročni zasluži lahko tudi nižji.

Petič, natančno bi bilo potrebno raziskati logiko razvoja med profesionalnimi in splošnimi kompetencami ter na tej podlagi razlikovati med kratkoročno in vseživljenjsko pripravo diplomatov na svet dela.

Šestič, visokošolske institucije bi morale sistematično vzpostavljati stik z delodajalci tako v smislu informiranja o tem, kaj lahko od programov in diplomatov pričakujejo, kot tudi pri skupnem oblikovanju študijskih programov in delovne prakse.

Sklenemo lahko s pozivom po nadaljnjem raziskovanju področja zaposljivosti visokošolskih diplomantov, kot tudi praktičnih aplikacijah v smislu razvoja kariernih centrov in integracije raziskovanja in relevantnih delovnih izkušenj v visokošolski kurikulum.

Vprašanja za raziskovanje in utrjevanje

1. Z vidika lastnega izobraževalnega programa kritično ovrednotite model kariernega uspeha v začetku poglavja!
2. Izberite štiri determinante, ki po vašem mnenju najbolj pomembno vplivajo na karierni uspeh in nato v obliki hipotez rangirajte vplive teh determinant na zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja pri delu in kvaliteto zaposlitve!
3. Na tej podlagi operacionalizirajte lastne raziskovalne hipoteze in predstavite lasten raziskovalni načrt!
4. Ali se strinjate s splošno trditvijo, da imajo slovenski visokošolski programi premalo praktičnega pouka? Svoj odgovor utemeljite!
5. Kateri so po vašem mnenju ključni izzivi za razvoj univerzitetnih programov?

POGLAVJE 4:
ŠTUDIJA PRIMERA: PROJEKT O RAZVOJU
POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA V SEDMIH
EVROPSKIH DRŽAVAH

4.1 Uvod v študijo primera¹⁰

Izhodiščni znanstveni in raziskovalni cilji projekta »Podroben metodološki pristop k razumevanju poklicnega izobraževanja in usposabljanja – 7EU VET« (2014-) so povezani z vprašanji o: (a) percepcijah mladih o sistemih poklicnega izobraževanja in usposabljanja in njihovih pogledih na zaposljivost, gradnjo kariere in mobilnost; (b) učinkovitosti in uspešnosti sistemov svetovanja in informiranja; (c) podobnostih in razlikah med državami v načinu, kako se odzivajo s specifičnimi sistemi poklicnega izobraževanja na nastajajoče izzive na trgu dela. Zaradi aktualnih gospodarskih in javnopolitičnih prioritet v EU je projekt posebno pozornost namenil tudi informacijsko-komunikacijski tehnologiji.

Projekt 7EU VET, ki ga predstavljamo v tem delu učbenika, vse korake utemeljuje na skrbno načrtovanih empiričnih korakih, (še posebej na razvoju raziskovalnega instrumenta in izvedbi obsežne anketne raziskave v sedmih državah EU), ki so podprti s pregledom sekundarnih virov (zakonodaje, organiziranosti programov poklicnega izobraževanja, zaposlitvenih možnosti in prepustnosti med poklicnim in visokošolskim izobraževanjem), fokusnimi skupinami, delavnicami in intervjuji med dijaki poklicnega izobraževanja, učitelji, ravnatelji in oblikovalci javnih politik. Tak pristop omogoča analizo kontekstualnih dejavnikov, pa tudi globlje razumevanje različnih nacionalnih okvirov izobraževalnih sistemov. V skladu s temi premisami so bili po posameznih raziskovalnih področjih oblikovani naslednji raziskovalni cilji, ki razkrivajo razlike in podobnosti med državami glede urejanja nacionalnih sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Prehod med osnovnošolskim izobraževanjem in poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem

- Kateri so najpomembnejši dejavniki, ki vzpodbujajo vpisovanje v poklicno izobraževanje? V kolikšni meri je odločitev o izbiri določenega programa poklicnega izobraževanja vnaprej določena in natančneje, kakšen je vpliv socio-demografskih značilnosti? Ali diplomanti sledijo materialnim ciljem, ali so bolj intrinzično motivirani?
- Kakšna je relativna svoboda dijakov poklicnega izobraževanja pri izbiri nadaljnjega izobraževanja v povezavi z učnim uspehom, družinsko usmerjenostjo in osebnimi značilnostmi?

¹⁰ Poglavlja 4.1, 4.2 in 4.3 so pripravljena na podlagi mednarodnega projekta »Podroben metodološki pristop k razumevanju poklicnega izobraževanja in usposabljanja – 7EU VET«.

- Kakšna je vloga kariernega svetovanja in drugih formalnih kanalov pri podpori kariernih izbir dijakov poklicnega izobraževanja?

Pridobljene kompetence

- Kako uspešni so dijaki poklicnega izobraževanja pri pridobivanju generičnih kompetenc in v kolikšni meri k njihovem razvoju pripomore srednješolski kurikulum?
- Kakšna je povezava med učnim uspehom in pridobljenimi kompetencami dijakov?

Karierna pot in nadaljnje izobraževanje

- Kakšna so karierna prizadevanja dijakov poklicnega izobraževanja in usposabljanja? Na kakšen način so povezana z vrstami programov in njihovo sektorsko usmerjenostjo?
- V katerih sektorjih se želijo zaposliti? Kako so poklicna pričakovanja povezana s sektorsko usmerjenostjo njihovih izobraževalnih programov?
- Kako dijaki gledajo na svoje zaposlitvene možnosti in kako dojemajo poti prepustnosti v nadaljnjem izobraževanju?
- Koliko dijakov se vključuje v programe mednarodne izmenjave in kakšne so njihove izkušnje?

Projekt 7EU VET poleg tega raziskuje, kako so sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter njihovi izobraževalni programi določeni glede na spol, izobrazbo staršev in druge socio-demografske značilnosti. Natančneje, projekt išče variacije in ujemanja med različnimi ravnmi podsistemov ter podobnosti in razlike med državami. Ta vprašanja raziskuje na ravni dijakov poklicnega izobraževanja in usposabljanja, šol, nacionalnih podsistemov ter na mednarodni ravni.

Kratek metodološki pregled

Kot smo že omenili, pristop v projektu 7EU VET gradi na pregledu sekundarnih virov ter analizah na nacionalni in evropski ravni o razvoju in izvajanju kvantitativnih in kvalitativnih raziskav. Glavni metodološki koraki, postopno razviti v času trajanja projekta 7EU VET in izvajanja različnih projektnih aktivnosti, so bili: (a) analiza ključnih sekundarnih virov in podatkovnih baz, povezanih z razvojem poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter sorodnimi javnopolitičnimi vprašanji na evropski in nacionalni ravni; (b) izvedba več kot stotih valorizacijskih delavnic in intervjujev z deležniki poklicnega izobraževanja in usposabljanja; ter (c) izvedba obsežne anketne raziskave s približno 17600 dijaki poklicnega izobraževanja, vključno z izvedbo delavnic s pedagogi in razvojem mednarodne podatkovne baze.

Za ciljno populacijo raziskave 7EU VET so bili izbrani 17- in 18-letni dijaki začetnega poklicnega izobraževanja, saj to starostno skupino najdemo v vseh evropskih državah, ki jih projekt proučuje. To populacijo lahko najdemo na različnih poklicnih izobraževalnih poteh in ravneh v izobraževalnih sistemih. V empiričnem delu je bil uporabljen dvo-stopenjski naključni vzorec (šola, razred), anketa pa je bila izvedena bodisi v obliki spletnega vprašalnika, bodisi v obliki natisnjene vprašalnika za ročno izpolnjevanje.

Tabela 8: Vzorec dijakov v 7EU VET raziskavi

	Vzorec dijakov
Avstrija	2097
Grčija	2396
Latvija	2926
Litva	2641
Nemčija	5377
Slovenija	1197
Anglija (UK)	997
Skupaj	17631

Vir: Dahmen, Neuert in Fuchs, 2012, v 7EU VET (2014-).

V večini držav so bile (na ravni šol, razredov in posameznih dijakov) dosežene skupne stopnje odziva med 55 in 70 odstotki (Dahmen, Neuert in Fuchs, 2012). Tako razviti metodološki instrument sledi glavnim principom ključnih mednarodnih raziskav, kakršne so PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev, angl. *The Programme for International Student Assessment*), LFS (Raziskava delovne sile, angl. *The Labour Force Survey*) ali ESS (Evropska družboslovna raziskava, angl. *The European Social Survey*).

Ugotovimo lahko, da je v zadnjih letih raziskovanje razvoja sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja osredotočeno na dva glavna cilja: prvič, prispevati h konkurenčnosti in ekonomski rasti z zagotavljanjem specifičnih in generičnih kompetenc, in drugič, k vzpodbujanju družbene vključevnosti. Ta dva cilja postajata med seboj vse bolj povezana.

Empirični dokazi o razlikah in podobnostih kariernih poti in učnem uspehu dijakov poklicnega izobraževanja v povezavi z njihovimi pridobljenimi kompetencami in socio-demografskimi značilnostmi so pri prilagajanju kurikulumov poklicnega izobraževanja učencem in delodajalcem nenadomestljivi. Eden izmed ključnih razlogov, ki poudarja potrebo po krepitvi raziskovanja učnih procesov in karier dijakov poklicnega izobraže-

vanja in usposabljanja, je fluidnost poklicnih profilov na trgu dela – še posebno tistim, ki gravitirajo proti poklicnemu izobraževanju in usposabljanju. Vzpodbude za takšno raziskovanje so povezane z vprašanji o ujemanju med formalnimi kvalifikacijami in pridobljenimi kompetencami, poklicnimi predpisi, varnostjo zaposlitve, usmerjenostjo usposabljanja ter izvajanjem dualnih in vajeniških sistemov.

V razmerah upadanja gospodarske rasti in padanja kvalitete zaposlovanja se spreminjajo procesi pridobivanja kvalifikacij. V tem kontekstu javnopolitična prizadevanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi naslavlja tri kategorije:

Razvoj kurikulumov. Modernizacijo sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja v mnogih državah razumejo kot modularizacijo izobraževalnih programov in implementacijo principa učnih izidov. To v mnogih primerih spremlja vprašanje, ali so sistemi utemeljeni na primernem številu programov. Kjer je programov glede na število učencev preveč, prihaja do združevanja programov. Še posebej občutljivo je vprašanje združevanja poklicnega izobraževanja in usposabljanja s splošnim izobraževanjem, kar se lahko dogaja na ravni izobraževalnih institucij. Do neke mere je to povezano tudi s sistemsko prepustnostjo med poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem ter visokošolskim izobraževanjem.

Status in ugled poklicnega in strokovnega izobraževanja ter vloga deležnikov. Pogoste so razprave o tem, kako bi lahko poklicno izobraževanje in usposabljanje izboljšalo svoj status in ugled. To vprašanje je povezano s problemom upadanja števila vpisov na programe poklicnega izobraževanja. Problem statusa in ugleda poklicnega in strokovnega izobraževanja zadeva vse skupine deležnikov poklicnega izobraževanja, kot so delodajalci, socialni partnerji, šolajoča mladina, deprivilegirane skupine in odrasli.

Implementacija javnopolitičnih orodij. Ključna evropska orodja, ki so povezana s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, so Evropski okvir kvalifikacij (angl. *European qualification framework*, EQF), evropski kreditni sistem za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja (angl. *European credit system for VET*, ECVET), evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju (angl. *European quality assurance framework for VET*, EQAVET) ter Euro-pass. Namenjena so vzpodbujanju kakovosti in atraktivnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja.

Druga vprašanja vključujejo probleme in izzive, kot so socialna varnost, vertikalno in horizontalno neujemanje kompetenc ter razni drugi problemi zaposlovanja in zaposljivosti. Pojavi, povezani s temi vprašanji, so predmet proučevanja različnih kazalnikov zaposljivosti kot so dosežena stopnja izobrazbe, vključevanje marginaliziranih skupin ali pa število oseb, ki ne dokonča učnega procesa. V zadnjih letih številni raziskovalci izvajajo raziskave o napovedovanju kompetenc (angl. *skills forecasting*) in povezavah med pridobljenimi ključnimi kompetencami in pričakovanji delodajalcev.

Izziva, kako primerjati sisteme poklicnega izobraževanja in usposabljanja na ravni EU, se je v preteklih letih lotilo več raziskovalnih konzorcijev. Eden izmed njih je konzorcij CATEWE (2014-), ki je raziskoval variacije in specifične različnih nacionalnih izobraževalnih sistemov. Osrednji elementi po katerih je konzorcij primerjal sisteme izobraževanja so povezana z naslednjimi elementi (CATEWE General Results, 2011-): (a) z gospodarsko razvitostjo in značilnostmi trga dela, kjer igrajo pomembno vlogo nacionalni sistemi vrednot; (b) s trenji med standardizacijo in diferenciacijo kvalifikacij, kar vključuje tudi soglasje med (nad)nacionalno in lokalno upravo; (c) s poklicno usmerjenostjo izobraževanja, ki je določena tako z zgodovinskim razvojem, kot z zakonodajo na trgu dela. Vprašanje, v kolikšni meri je mogoče značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja primerjati med različnimi državami, je odvisno tudi od pričakovanega vpliva izobraževanja na osebno rast, priprave na nadaljnje izobraževanje ter potrjevanje in priznavanje učnih izidov (CEDEFOP, 2009). Poleg omenjenega je pri mednarodni primerjavi sistemov poklicnega in strokovnega izobraževanja potrebno upoštevati: (a) raziskave o pedagogiki, ki se osredotočajo na učitelje ter načine učenja in poučevanja; (b) sociološke poglede na vlogo izobraževanja, dinamiko trga dela ter vprašanja spola in migracij; (c) psihološke vidike z raziskavami o učenju, motivaciji ter proučevanju karier in determinant profesionalnega uspeha; in (d) ostale interdisciplinarne pristope, ki so se pojavili v zadnjem letu in se osredotočajo na kompetenčno modeliranje in analizo delovnih procesov, s čimer je povezano tudi vzpostavljanje evropskih in nacionalnih ogrodij kvalifikacij.

Nekateri od teh pristopov temeljijo na principu trikotnika socialne mobilnosti, tako imenovanega izvora, izobrazbe in destinacije (angl. *origin, education and destination*, OED), ki je močno uveljavljen med sociologi (npr. Jackson in drugi, 2009). Ta princip je usmerjen v raziskovanje kavzalnih zvez med družbenim izvorom, izobraževanjem in profesionalnimi cilji. Ugotavlja, kakšen je relativni vpliv izobraževanja v primerjavi z družinskim ozadjem in drugimi dejavniki, kar je tudi tema številnih projektov in mednarodnih konferenc (npr. DECOWE 2014-).

4.2 Operacionalizacija konceptov v raziskovalna vprašanja

V tem delu učbenika bomo na primeru mednarodne raziskave 7EU VET prikazali, kako se koncepte operacionalizira v raziskovalna vprašanja. Oblikovanja merskih lestvic se v tem delu ne bomo lotili. Struktura vprašalnika je zajemala naslednje vsebinske sklope:

Sklop A: Predhodni program in prehod na sedanji program

Sklop B: Trenutni program

Sklop C: Pridobljeno znanje

Sklop D: O karieri

Sklop E: Pridobljene spretnosti in sposobnosti

Sklop F: Informacijsko-komunikacijske tehnologije

Sklop G: Osebne karakteristike in družina

Poklic staršev

Ključni koncepti, ki so bili vključeni v vprašalnik so bili:

- a) Pretekli šolski uspeh
- b) Vpis v srednješolski program / izbira srednješolskega programa
- c) Evalvacija značilnosti izobraževalnega programa
- d) Zadovoljstvo z izobraževalnim programom
- e) Pridobljeno znanje
- f) Učne navade
- g) Praktično učenje
- h) Plačano delo
- i) Karierna perspektiva
- j) Nadaljnje izobraževanje
- k) Pridobljene spretnosti in sposobnosti

Primeri operacionalizacije najbolj ključnih raziskovalnih vprašanj v raziskavi so prikazani v nadaljevanju (merskih lestvic ne prikazujemo):

(Izbira srednješolskega programa) Kako pomembni so bili pri izbiri vašega sedanjega programa naslednji vidiki?

Program je obetal možnosti za dobro službo.

Moje ocene ob koncu osnovne šole niso zadostovale za vpis v bolj zaželene programe.

Moji starši so predlagali, da se vpišem v ta program.

Poklici, povezani s tem programom, so mi ugajali.
Program nudi dobro osnovo za nadaljnje izobraževanje.
Moji prijatelji so izbrali isti program.
Pritegnil me je ugled tega programa.
Bivši učitelji so me spodbudili, da se vpišem v ta program.
Program je bil najbolj primerna izbira glede na oddaljenost od kraja, kjer živim.

(Značilnosti izobraževalnega programa) V kolikšni meri se sedaj, ko dobro poznate svoj program, strinjate s spodnjimi trditvami? (Prosimo, označite samo en odgovor v vsaki vrstici.) Moj program ...

mi omogoča zaposlitev na trgu delovne sile.
mi po uspešnem zaključku omogoča dobiti dobro začetno plačo.
mi nudi uporabne praktične izkušnje za vstop na trg delovne sile.
mi ponuja veliko različnih možnosti za poklicno kariero.
me dobro pripravlja na nadaljnja izobraževanja in usposabljanja.
me pripravlja na ustanovitev lastnega podjetja oziroma na samozaposlitev.
v družbi velja za zelo uglednega.
me pripravlja na delovna mesta, ki so pomembna za družbo.

(Zadovoljstvo z izobraževalnim programom) To vprašanje se nanaša na zadovoljstvo z vašo šolo. Prosimo, navedite, v kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami. S katero trditvijo o svojem programu se najbolj strinjate? (Prosimo, označite samo en odgovor.)

Večina predmetov je zanimivih.
Večina učiteljev je običajno dobro pripravljenih za poučevanje predmetov.
Večina učiteljev mi je pri učenju običajno pripravljena pomagati.
Svetovalni delavci/poklicni svetovalci so običajno pripravljene pomagati.
Informacije o karieri in usposabljanjih so na šoli dostopne na enostaven način.
Šolska infrastruktura je dobro vzdrževana.
Število razpoložljivih računalnikov na šoli ustreza potrebam dijakov.
Računalniki na šoli so sodobni.
Šola ponuja dovolj gradiv za učenje in usposabljanje.
S programom sem na splošno zadovoljen/a.

(Pridobljeno znanje in šolski uspeh) Kako ste bili v zadnjem šolskem letu svojega trenutnega programa ocenjeni pri naslednjih predmetih? (Prosimo, vpišite oceno v polje ob predmetu.)

Matematika _____

Slovenski jezik _____

Angleški jezik _____

(Pridobljeno znanje in šolski uspeh) Kako bi ocenili svojo zaključno oceno v primerjavi z drugimi dijaki v razredu?

(Učne navade) V kolikšni meri se strinjate, da spodnje trditve veljajo za vaše učne navade? (Prosim, označite samo en odgovor v vsaki vrstici.)

Prizadevam si za najvišje možne ocene.

Zame je pomembno, da popolnoma razumem, kaj moram narediti/se naučiti.

Z doseganjem dobrih ocen bi rad/a naredil/a dober vtis na učitelje.

Z doseganjem dobrih ocen bi rad/a naredil/a dober vtis na morebitne delodajalce.

Rad/a bi sledil/a svojim sošolcem.

Uživam v učenju.

Zanimajo me praktični predmeti.

Zanimajo me splošni predmeti.

(Plačano delo) Naslednja vprašanja se nanašajo na plačano delo, ki ni del vašega programa. Ali ste v zadnjem letu izven svojega programa opravljali delo za plačilo (npr. delo, ki ni pogoj za zaključek programa)? Koliko ur na teden povprečno delate (med šolskim letom)? (Prosim, vpišite število ur v povprečnem tednu.) Ali so naloge pri tem delu podobne tistim, ki jih opravljate v okviru šolskega programa? (Prosim, označite samo en odgovor.)

(Karierna perspektiva) V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami o vaših poklicnih in življenjskih ciljih? (Prosim, označite samo en odgovor v vsaki vrstici.) Prizadevam si za ...

pridobivanje dobrih poklicnih spretnosti.

prejemanje visokih prihodkov.

doseganje visoke varnosti zaposlitve.

prevzemanje odgovornosti pri delu.

priložnosti za učenje novih stvari pri delu.

prevzemanje zanimivih nalog na delovnem mestu.

delo, ki me osrečuje.

dobre odnose s sodelavci.

napredovanje na višje (statusne) položaje v družbi.

dovolj prostega časa za druge stvari v življenju.

sklepanje in ohranjanje odnosov z drugimi (npr. družino in prijatelji).

(Nadaljnje izobraževanje) Ali načrtujete, da boste po zaključku izobraževanja nadaljevali s formalnim šolanjem ali izobraževanjem (npr. v specializiranem programu)? Kateri program bi najraje izbrali za nadaljevanje izobraževanja? (Prosimo, označite vse ustrezne odgovore.)

Drug srednješolski program, povezan s tem, kar trenutno delam.

Drug srednješolski program, ki ni povezan s tem, kar trenutno delam.

Bolj specializiran srednješolski program.

Višji nivo poklicnega izobraževanja (višje strokovne šole).

Univerzitetni ali visokošolski program na univerzi.

Program, s katerim lahko pridobim vpisno spričevalo za višjo stopnjo izobrazbe (npr. mojstrski izpit, računovodski izpit).

Ne vem.

Nič od naštetega.

(Pridobljene spretnosti in sposobnosti) Naslednja vprašanja se nanašajo na vaše dojamane spodaj naštetih spretnosti in sposobnosti. Prosimo, ocenite svojo trenutno raven teh sposobnosti. (Prosimo, označite samo en odgovor v vsaki vrstici.)

Sposobnost samostojnega opravljanja poklicnih nalog.

Sposobnost dela v skupini.

Sposobnost hitrega seznanjanja z novimi nalogami, povezanimi z delom.

Sposobnost dobrega opravljanja nalog pod pritiskom.

Sposobnost jasnega izražanja idej in predlogov.

Sposobnost samozavestnega pristopa in sodelovanja z drugimi (npr. mreženje).

4.3 Generiranje raziskovalnih zaključkov, ki so pomembni za razvoj politik na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja

Na podlagi 7EU VET projekta (glej Pavlin in Stanley, 2012) v tem delu predstavljamo tiste raziskovalne hipoteze, ki so pomembne za razvoj politik na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Prehod iz osnovnošolskega izobraževanja v poklicno izobraževanje in usposabljanje: ključni dejavniki, ki vplivajo na prehod v poklicno izobraževanje, so enaki v vseh državah, vključenih v raziskavo – vsi so tesno povezani s predstavami o kariernem razvoju.

Z vidika dijakov poklicnega izobraževanja prehod iz osnovnošolskega izobraževanja zaznamujejo trije ključni dejavniki. To so: (a) privlačnost programov poklicnega izobraževanja; (b) dobri zaposlitveni obeti; in (c) vzpostavljeno izhodišče za nadaljnje izobraževanje. Najmanj pomembni dejavniki so podpora in svetovanje dotedanjih učiteljev ter nizke ocene. V projektu je bilo predstavljenih nekaj dokazov, ki kažejo na dejstvo, da višji socio-ekonomski status družine dijaka pozitivno vpliva na poklicno izbiro skladno z lastnim poklicnim interesom.

Pri odločanju za vpis v poklicno izobraževanje so se v vseh državah kot najpomembnejši vir informacij izkazali starši in družinski člani. V vseh državah je bil visoko ocenjen pomen informacij na spletu, v Avstriji, Latviji in Sloveniji pa so bili visoko ocenjeni tudi informativni dnevi. Učitelji so bili kot pomemben vir informacij ocenjeni le v Združenem kraljestvu, informacijski viri pa med dijaki v nobeni izmed izbranih držav niso bili ocenjeni kot pomembni. Ti rezultati kažejo potrebo po krepitvi osrednje vloge objektivnih virov informacij, povezanih z vpisovanjem v poklicno izobraževanje in usposabljanje, kar vključuje usposabljanje učiteljev v tej smeri in predstavljanje možnih učinkov upoštevanja drugih virov informacij. Aktivnosti kariernega svetovanja imajo v večini držav še veliko prostora za izboljšave.

Dijaki poklicnega izobraževanja pri izbiri nadaljnje poklicne poti v vseh državah upoštevajo presenetljivo omejen nabor možnosti.

Večina dijakov pri vpisu v poklicno izobraževanje ni razmišljala o nobeni alternativni. Raziskava 7EU VET je našla nekaj dokazov, da izobrazba staršev vpliva na širino nabora izbir dijakov, vendar so v zvezi s tem razlike med državami velike: v Sloveniji na večjo možnost izbire pozitivno vpliva nižja raven izobrazbe staršev, kar pomeni, da so dijaki v svoji odločitvi bolj svobodni, med tem, ko je v Litvi ravno obratno. V nekaterih državah dijaki z nižjim socio-ekonomskim statusom izbirajo med manjšim številom programov. V večini držav in na ravni EU se tako kaže potreba po promociji širšega nabora različnih programov, še posebno dijakom iz šibkejših socialnih ozadji.

Pridobljene kompetence: dijaki poklicnega izobraževanja na splošno kot svoji najbolj razviti kompetenci ocenjujejo timsko delo in sposobnost hitrega seznanjanja z novimi delovnimi nalogami.

Rezultati projekta 7EU VET kažejo, da med državami obstajajo velike razlike v tem, kako dijaki ocenjujejo svojo raven pridobljenih kompetenc. Glede na mnenja respondentov so bile generične kompetence razmeroma visoko razvite v Nemčiji, Avstriji in v Združenem kraljestvu. Ena izmed najslabše razvitih kompetenc je sposobnost uspešnega dela pod stresom.

V vseh državah so dekleta pogosteje kot fantje poročala o visoki ravni svojih generičnih kompetenc, natančneje: sposobnosti samostojnega opravljanja delovnih nalog, sposobnosti učinkovitega timskega dela, sposobnosti hitrega seznanjanja z novimi delovnimi nalogami, ter sposobnosti jasnega predstavljanja idej in predlogov. Poleg tega so dijaki programov, povezanih s storitvami, na splošno pogosteje visoko ocenjevali svojo sposobnost samostojnega opravljanja delovnih nalog. Socio-ekonomski status družin dijakov v nobeni od izbranih držav ni bil povezan z njihovo oceno ravni generičnih kompetenc.

Najpomembnejše determinante sposobnosti samostojnega opravljanja delovnih nalog so učni uspeh in profesionalni motivi.

V večini držav so dijaki z boljšimi ocenami in dijaki, ki jih žene dolgoročna želja po pridobivanju dobrih poklicnih veščin, sposobni bolj samostojnega opravljanja dela. Priložnost učenja novih stvari vpliva na sposobnost odgovornega dela samo v Nemčiji in Grčiji. Lahko špekuliramo, da je percepcija dijakov poklicnega izobraževanja o opravljanju poklicnih nalog le v omejenem obsegu povezana z učnim okoljem v šolah.

Po pričakovanjih so v vseh državah dijaki z višjimi ocenami raven svojih generičnih kompetenc pogosteje ocenili visoko, kot dijaki z nižjimi ocenami.

Vendar pa je med državami nekaj zanimivih razlik. Dijaki z višjimi ocenami so v Avstriji razvili večino kompetenc (samostojno opravljanje delovnih nalog, timsko delo, sposobnost učenja, sposobnost dela pod stresom) do visoke mere, razen komunikacijskih veščin. V Nemčiji se je razlika med dijaki z visokimi in nizkimi ocenami pokazala le pri samostojnem opravljanju delovnih nalog in delu pod stresom. Z manjšimi variacijami so bile v Grčiji, Latviji in Litvi razlike opazne le pri samostojnem opravljanju delovnih nalog, učenju in komunikaciji. V Sloveniji so se razlike pokazale pri vseh kompetencah z izjemo komunikacijskih veščin, med tem ko je bila v Združenem kraljestvu povezava med učnim uspehom in ravno kompetenc odkrita pri vseh opazovanih kompetencah. Raziskovanje povezav med učnim uspehom in ravno kompetenc odpira eno od najpomembnejših vprašanj razvoja sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Države bi morale jasno opredeliti, katere kompetence se kažejo v postopkih ocenjevanja in katere ne. Vendar pa bi lahko ugotovljeno razmerje tudi obrnili in sklepali, da generične kompetence pomagajo razlagati uspeh dijakov, ker so to kompetence, ki se uporabljajo tako pri izobraževanju, kot tudi pri delu.

Karierna motivacija: osebni motivi so za dijake poklicnega izobraževanja v njihovi nadaljnji karieri pomembnejši od dohodkov, varnosti zaposlitve ali ugleda.

Največ dijakov si želi delati v storitvenem sektorju. Industrija, trženje in drugi sektorji so, z nekaj razlikami med državami, deležni manjše pozornosti. Najpomembnejši motivatorji profesionalne kariere dijakov poklicnega izobraževanja so opravljanje dela, ki jih osrečuje, in dobri odnosi s sodelavci. V Avstriji in Nemčiji predstavlja motivacijo tudi varnost zaposlitve, v Sloveniji pa "dovolj prostega časa". V Združenem kraljestvu imajo posebej velik pomen priložnosti za učenje in visoki prihodki. Sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja bi morali dijake opozarjati na možnosti, povezane z zaposljivostjo in zaposlitvijo.

Vprašanja za raziskovanje in utrjevanje

1. Opiši projekt 7EU VET od razvoja konceptualnih vprašanj in ciljev, zasnove metodologije, operacionalizacije raziskovalnih vprašanj do zaključkov! Kakšno je tvoje mnenje o povezavi med opisanimi področji?
2. Predlagaj nekaj alternativnih možnosti izvedbe raziskave in jih utemelji!
3. V kakšnem obsegu naj bi po tvojem mnenju razvoj izobraževalnih sistemov temeljil na empiričnih podatkih? Svoj odgovor utemelji!
4. Oglej si spletno stran projekta 7EU VET in kritično oceni zasnovo vprašalnika! Kaj bi v njem spremenil? V kakšni meri in v katerih delih meniš, da je vprašalnik primeren za učence osnovnih šol, in v katerih delih za visokošolske študente? Na kakšen način bi tem ciljnim skupinam prilagodil vprašanja?
5. Ali se ti zdi projekt ustrezna podlaga za razvoj priporočil snovalcem politik? Svoj odgovor utemelji!

**5. POGLAVJE:
PREGLED IZBRANIH RAZISKAV IN TEORETSKIH
PRISPEVKOV**

V tem delu učbenika predstavljamo izbrane raziskave in teoretske prispevke, ki so bili predstavljeni na mednarodni konferenci DECOWE (krajše za 'Razvoj kompetenc v svetu dela in na področju izobraževanja', angl. *Development of competencies in the world of work and education network*) septembra 2009 in na mednarodni konferenci konzorcija DEHEMS (krajše za Omrežje za razvoj sistemov visokošolskega izobraževanja, angl. *Network for the Development of Higher Education Management Systems*) na temo 'Zaposljivosti diplomantov in sistemov visokošolskega izobraževanja' septembra 2012. Na obeh konferencah je bil glavni poudarek namenjen vprašanju, kateri dejavniki določajo zgodnji karierni uspeh diplomantov, kako sistemi visokošolskega izobraževanja upoštevajo podatke in raziskave o zaposljivosti ter v kolikšni meri sledijo in bi morali slediti tovrstnim empiričnim podatkom. Povzetki v nadaljevanju so bili izbrani na podlagi spletnih virov DEHEMS (Pavlin, 2012) in DECOWE (Pavlin in Judge, 2010).¹¹

Zaposlovanje in profesionalne zmožnosti mednarodnih diplomantov finskih visokošolskih ustanov

Yuzhuo Cai, Univerza v Tampereju, Finska

Yulia Shumilova, Univerza v Tampereju, Finska

Po bolonjskem procesu in njegovih politikah, usmerjenih v povečanje privlačnosti evropskega visokega šolstva, postaja zaposlovanje mednarodnih diplomantov vse večji problem – tako v smislu vzpodbujanja mednarodnih študentov k visokoškemu izobraževanju, kot tudi v smislu podpore razvijanju nacionalnih trgov dela in gospodarske rasti. Vendar pa na področju zaposljivosti mednarodnih diplomantov v kontinentalni Evropi še vedno obstaja raziskovalna vrzel. Ta članek predstavlja glavne rezultate raziskave VALOA, ki je v letih 2011 in 2012 potekala na Finskem, osredotočala pa se je na prehod mednarodnih diplomantov iz izobraževanja v svet dela, prepoznavanje nekaterih šibkih točk mednarodnega visokošolskega izobraževanja ter oblikovanje predlogov za nadaljnje raziskovanje.

(Pavlin, 2012)

¹¹ Spletni vir: <http://www.dehems-project.eu/en/results/final-results/> in <http://www.decowe.org>

Diplomanti poklicnih šol v Franciji: Vključevanje na trg dela in družbena mobilnost

Julien Calmand, DEEVA, CEREQ, Francija

Jean-François Giret, IREDU, Univerza v Burgundiji, Francija

Christine Guégnard, IREDU, Univerza v Burgundiji, Francija

Vse večja poklicna usmerjenost visokega šolstva na francoskih univerzah je prinesla naraščajoče število diplomantov in ustvarila nove priložnosti. Naval poklicno usmerjenih diplomantov na trg dela odpira vprašanje njihovih profesionalnih obetov v spreminjajočih gospodarskih in družbenih okoliščinah. Ta prispevek se osredotoča na prehod poklicno usmerjenih diplomantov na trg dela v obdobju gospodarske krize, še posebej na družbene koristi te vrste diplom v Franciji: kakšni so vplivi spreminjajočih gospodarskih razmer in navala poklicno usmerjenih diplomantov na trg dela na njihov prehod in njihove možnosti družbene mobilnosti?

(Pavlin, 2012)

Zaposljivost mladih diplomantov v Evropi

Christelle Garrouste, JRC - Evropska komisija

Margarida Rodrigues, JRC - Evropska komisija

Izobraževalni svet je maja leta 2012 sprejel novo kategorijo (ET2020) v zaposljivosti diplomantov, ki vključuje diplomante med 20. in 34. letom, ki trenutno niso vključeni v nadaljnje izobraževanje ali usposabljanje in se zaposlijo v obdobju od enega do treh let po končani diplomi. Z uporabo letnih mikropodatkov Raziskave delovne sile (LFS, angl. *The Labour Force Survey*) med letoma 2004 in 2010 in »ad-hoc« podatkov iz leta 2009, to poročilo prikazuje oceno verjetnosti tovrstne zaposlitve glede na državo, spol in študijsko področje, in sicer posebej za obdobje pred krizo in po njej ter ob upoštevanju individualnih in institucionalnih okoliščin, vključno z reformami v izobraževanju. Da bi lahko razumeli naravo zaposlovanja mladih, smo za že zaposlene izračunali oceno verjetnosti, da je njihovo delovno razmerje sklenjeno za nedoločen oz. določen čas in oceno verjetnosti, da delajo s polnim delovnim časom oz. z delovnim časom, krajšim od polnega.

(Pavlin, 2012)

Merjenje zaposljivosti na področju visokega šolstva v Evropi: viri, omejitve in možnosti

Anna Horvath, EACEA - Eurydice

V prispevku se ukvarjamo z vprašanji, ki izhajajo iz poglavja o učinkih in zaposljivosti v poročilu o izvajanju Bolonjskega procesa. Poročilo, pripravljeno za letošnje ministrsko konferenco v Bukarešti, je rezultat skupnega dela organizacij Eurostat, Eurydice in Eurostudent pod nadzorom skupine za spremljanje uresničevanja bolonjskega procesa (*Bologna Follow-up Group*). Prispevek predstavlja nekaj glavnih ugotovitev tega poročila ter izpostavlja nekatere probleme in dileme, s katerimi so se srečali avtorji, ko so poskušali opisati zaposljivost diplomantov v Evropi. V teh okvirih bomo skušali odgovoriti na naslednja vprašanja: Kaj dejansko merijo obstoječi podatki? Kakšne so omejitve in šibke točke obstoječih podatkov? Kaj manjka v kolektivnem razumevanju zaposljivosti? Na koncu bodo predstavljene možnosti nadaljnjega poročanja o tej temi na evropski ravni.

(Pavlin, 2012)

Usposabljanje študentov pri delu kot instrument za vzpodbujanje zaposljivosti diplomantov: predlog za Turčijo

İnci Kayhan Kuzgun, Univerza Hecettepe, Turčija

Usposabljanje na delovnem mestu za študente je bilo uporabljeno kot tradicionalno sredstvo za povečevanje zaposljivosti diplomantov v povezavi s povpraševanjem na trgu dela. Čeprav je pripravniki koncept, ki je povezan s trgom dela v Turčiji, vseeno nima celovito izdelane pravne podlage. Študija je razdeljena na tri dele. Prvi del predstavlja kratek pregled obstoječe literature povezane z zaposljivostjo diplomantov. V drugem delu je kot sredstvo za povečanje zaposljivosti diplomantov v Turčiji predlagana regulacija usposabljanja na delovnem mestu za študente. S tako postavljenim okvirom smo značilnosti, izvedbo in sestavo tega predloga obravnavali v pod-sekcijah, in sicer v naslednjih točkah:

- a) sredstvo aktivne zaposlitvene politike
- b) celostna strategija za vzpodbujanje študentov h gospodarskim aktivnostim
- c) utemeljenost na modelu dinamičnega povpraševanja
- d) utemeljenost na prostovoljnem sodelovanju med univerzami in podjetji v Turčiji
- e) ujemanje s konceptom javno-zasebnega partnerstva.

Uspešnost predlaganega instrumenta smo obravnavali na individualni, institucionalni in družbeni ravni.

(Pavlin, 2012)

Zaposljivost in kompetence univerzitetnih diplomantov v Italiji

Giunio Luzzatto, Univerza v Genovi, Italija

Stefania Mangano, Univerza v Genovi, Italija

Roberto Moscati, Univerza Bicocca v Milanu, Italija

Maria Teresa Pieri, Univerza v Genovi, Italija

Na osnovi podatka, da se 60 odstotkov italijanskih diplomantov vpiše neposredno na programe magistrskega študija, javnost pogosto domneva, da je to posledica zelo omejenih zaposlitvenih možnosti teh diplomantov. V prispevku dokazujemo, da tej domnevi nasprotujejo obstoječi podatki o stopnjah zaposlenosti, ki kažejo zelo majhno razliko med stopnjami zaposljivosti po pridobitvi dodiplomske in podiplomske izobrazbe. Stopnja zaposlenosti diplomantov, ki po zaključku študija iščejo delo, je visoka, delajo pa tudi mnogi od tistih, ki so vpisani na podiplomske študijske programe. Delodajalci pogosto pripomnijo, da so univerzitetni diplomanti dobro pripravljeni na svojem strokovnem področju, manjka pa jim splošnih kompetenc. S pomočjo analize odgovorov na vprašalnik, ki je bil poslan vodstvom univerzitetnih študijskih programov, smo raziskali splošne kompetence, ki jih kot rezultat študija opisujejo učni načrti italijanskih univerz. Tu predstavljamo nekatere ugotovitve.

(Pavlin, 2012)

Študija primera vplivov ekonomskih dejavnikov na zaposlovanje japonskih diplomantov inženirstva

Minoru Nakayama, Tokijski inštitut za tehnologijo, Japonska

Na zaposlenost univerzitetnih diplomantov lahko vplivajo gospodarsko okolje, panožna struktura in druge okoliščine. Navkljub ugotovitvi, da diplomanti inženirstva iščejo zaposlitev v proizvodnji in sorodnih panogah, njihovo zaposlovanje ni omejeno na ta sektor. Z uporabo zaposlitvenih statistik diplomantov različnih znanstvenih in tehnoloških študijskih programov japonske državne univerze na diplomski, magistrski in doktorski stopnji, se je med letoma 1985 in 2010 v petletnih intervalih izvajala študija primera. Rezultati kažejo, da določena podjetja nadaljujejo z zaposlovanjem diploman-

tov, preference diplomantov glede industrijskega sektorja pa so se v spremenjenih poslovnih razmerah spremenile. Letne statistike diplomantov inženirstva in industrijski sektorji, v katere ti vstopajo, so bili preučeni s pomočjo multivariatne analize. Glede na panoge in študijske oddelke so bile oblikovane dvodimenzionalne lestvice. Izkazalo se je, da so se razmerja med univerzitetnimi oddelki, industrijskimi sektorji, študijskimi stopnjami in letom zaključka študija skozi leta spreminjala. O dejavnikih, ki so to povzročili, razpravljamo v kontekstu sprememb in razmerij med njimi.

(Pavlin, 2012)

Od rasti do krize: univerzitetne poti in vstop na trg dela

José Navarro, GRET – Avtonomna Univerza v Barceloni, Španija

Sandra Fachelli, GRET – Avtonomna Univerza v Barceloni, Španija

Ta prispevek se osredotoča na ugotovitve tipološke analize prehajanja diplomantov katalonskih javnih univerz v zaposlitev v letih 2004 in 2007. Podatki izhajajo iz periodične raziskave o rezultatih diplomantov katalonskih univerz na trgu dela, ki jo je izvajala Agencija za zagotavljanje kakovosti katalonske univerze (AQU). Za razlikovanje med diplomanti iz leta 2004 (intervjuvanimi v prvem četrtletju 2008), ki so na trg dela prehajali v času gospodarske rasti v Španiji, in tistimi iz leta 2007 (intervjuvanimi v začetku leta 2011), ki so diplomirali približno leto pred začetkom gospodarske krize, je bil v raziskavo vključen primerjalni element. Čeprav lahko v splošnem zaznamo upadanje stopnje zaposlenosti, med že zaposlenimi diplomanti prve in druge kohorte nismo odkrili razlik.

(Pavlin, 2012)

Vzpodbujanje uporabe raziskav med diplomanti – zgodba Agencije za zagotavljanje kakovosti Univerze v Kataloniji

Anna Prades, Agencija za zagotavljanje kakovosti Univerze v Kataloniji, Španija

Raziskave med diplomanti nudijo institucijam visokošolskega izobraževanja dragocene informacije o njihovi učinkovitosti in okviru, v katerega so vključene. Toda, kako institucije uporabljajo te podatke pri sprejemanju odločitev, ko so podatki zbrani in poročila natisnjena? Zgolj informacije o zaposlovanju diplomantov same po sebi ne povzročajo sprememb. Na podlagi desetletnih izkušenj in štirih raziskav med diplomanti bo skušal ta prispevek razložiti, kako si Agencija za zagotavljanje kakovosti prizadeva za uporabo

rezultatov tovrstnih raziskav. Izpostavljene so tri ključne točke: 1) raziskava, zasnovana za sprejemanje odločitev, 2) nujnost oblikovanja poročil za deležnike in 3) vključevanje rezultatov iz trga dela v ocene kakovosti in akreditacije. Te točke so nujen, ne pa zadosten pogoj za na podatkih utemeljeno vodenje visokošolskih institucij ali kariernih centrov. Izziv predstavlja vzpodbujanje na podatkih utemeljene kulture na vseh ravneh in zagotavljanje, da imajo deležniki primerno ogrodje za interpretacijo in dopolnjevanje podatkov, med drugim tudi z zaposlitvenimi indikatorji. Končni cilj zagotavljanja kakovosti je samo-regulacija institucij, ki so ponotranjile načine razmišljanja na podlagi kakovosti.

(Pavlin, 2012)

Prehod iz visokošolskega izobraževanja na trg dela in zgodnja kariera - Ponoven razmislek o kompetenčnem pristopu

Naoyuki Ogata, Univerza Hiroshima, Japonska

Namen te raziskave je preučitev vloge univerzitetne izobrazbe s kritičnim razmislekom o obstoječem pristopu, utemeljenem na kompetencah. Na podlagi vprašalnikov raziskave REFLEX se prispevek loteva dveh vprašanj. Najprej preuči ustreznost vrednotenja univerzitetne izobrazbe z vidika razlik med pridobljenimi kompetencami in kompetencami, ki jih od posameznika zahteva delovno mesto. Nato s "pristopom zadovoljnega delavca" preuči še ustreznost vrednotenja univerzitetne izobrazbe z vidika kompetenc, ki jih ponavadi zahtevajo delodajalci.

(Pavlin in Judge, 2010)

Medgeneracijska mobilnost v prehodu iz izobraževanja na trg dela in zgodnji karieri: primer diplomantov v Kataloniji

Oliva Fachelli, Avtonomna univerza v Barceloni, Španija

Sandra Isabel, Avtonomna univerza v Barceloni, Španija

Agencija za zagotavljanje kakovosti katalonske univerze (AQU) je izvedla analizo vključenosti diplomantov na trg dela 4 leta po zaključku študija. Z anketo, ki je bila izvedena leta 2008, so bili zbrani podatki o 12.258 diplomantih šolskega leta 2003/2004 iz sedmih katalonskih univerz. Analiza upošteva vidike, povezane z akademskimi aktivnostmi diplomantov, profesionalnim razvojem in vključevanjem na trg dela ter družinskim ozadjem (poklic in stopnja izobrazbe staršev).

(Pavlin in Judge, 2010)

Vzorci vstopa na trg dela in zgodnje kariere v različnih državah

Peter Robert, TARKI, Madžarska

Prispevek na področju vstopa na trg dela in poteka zgodnje kariere išče podobnosti in razlike med 18 državami, ki so bile vključene v projekta REFLEX in HEGESCO. Države so na podlagi geografske lege združene v skupine, na podlagi značilnosti vstopa na trg dela in karier diplomantov pa so označene z različnimi tipi. Tipologija je razvita na podlagi naslednjih značilnosti: hitrost in lahkost vstopa na trg dela, ujemanje kvalifikacij in delovnih mest, prehajanje iz prve zaposlitve in izkušnje z brezposelnostjo.

(Pavlin in Judge, 2010)

Razvijanje sinergije v odnosu s tržiščem: zasnova, izvajanje in evalvacija programa pripravništva pri študiju ekonomije na grški javni univerzi

Antigoni Papadimitriou, Univerza Aristotel v Solunu, Grčija

Dimitris Mardas, Univerza Aristotel v Solunu, Grčija

Programi pripravništva delujejo kot most med "predavalnico" in "delom". Sodelovanje študentov in tržnih deležnikov v takih programih ustvarja sinergijo, iz katere izhajajo interaktivni odnosi, ki omogočajo bolj sistematičen pristop k vprašanju odnosa med študenti in deležniki. Namen tega prispevka je predstaviti zasnovo, izvajanje in evalvacijo programa sinergijskega pripravništva (SIP, angl. *Synergetic Internship Program*) za študente oddelka za ekonomijo (2005-2007). Postopek evalvacije je vključeval mnenja več kot 200 sodelujočih študentov, deležnikov na trgu dela (110 delodajalcev) in 15 profesorjev in drugega osebja, ki je bilo vključeno v ta projekt. Podatki so bili pridobljeni z vprašalniki, ki so vključevali tako kvalitativna kot kvantitativna vprašanja, v analizi pa so bile uporabljene mešane metode. SIP je bil razvit tudi z namenom raziskovanja specializiranega znanja na trgu dela. Pridobljeni podatki kažejo pozitivno sliko: program je potekal dobro in študenti so ocenili, da so v njem pridobili dodatno znanje, s katerim zapolnjujejo vrzeli med teorijo in prakso. Tudi način nadzora v programu (fakulteta - študenti - delodajalci) se je izkazal kot pozitiven.

(Pavlin in Judge, 2010)

***Vloga dodiplomske delovne prakse pri razvoju zaposlitvenih kompetenc:
rezultati 5-letne raziskave med delodajalci***

Matthew Hall, Univerza Aston, Velika Britanija

Helen Higson, Univerza Aston, Velika Britanija

Nicola Bullivant, Univerza Aston, Velika Britanija

V raziskovalni sferi je vedno več zanimanja za vprašanje, kakšne so kompetence, ki diplomantu zagotovijo zaposlitev. Ta prispevek razišče vlogo delovne prakse na dodiplomski stopnji študija pri razvijanju tovrstnih zaposlitvenih kompetenc. Za ta namen uporabi ogrodje generičnih kompetenc, ki ga je v enem izmed preteklih projektov razvil eden od avtorjev, in podatke o tem, kako te kompetence vrednotijo diplomanti in delodajalci. Uporabljena je tudi raziskava med delodajalci in študenti, ki so sodelovali v delovni praksi fakultete Aston Business School. Na tej šoli je integralni del dodiplomskih študijskih programov enoletna delovna praksa, ki vsako leto do 600 študentom omogoči izkušnjo dela v priznanih podjetjih. Zadnjih pet let je v teh podjetjih potekala raziskava, v kateri so delodajalci posredovali svoje izkušnje z delovno prakso in mnenje o znanju in kompetencah, ki jih študentje osvojijo v učnem procesu. V tem prispevku primerjamo podatke iz obeh raziskav, da bi ugotovili kako kompetence, pridobljene med delovno prakso, prispevajo k izboljšanju zaposljivosti diplomantov.

(Pavlin in Judge, 2010)

Vprašanja za raziskovanje in utrjevanje

1. Preglej glavne vsebinske članke mednarodnih konferenc DECOWE (<http://www.decowe.org>) ter DEHEMS Dunaj in Ljubljana (<http://www.dehems-project.eu>)! Opiši sorodnosti in razlike med vsemi tremi dogodki z vidika prevladujočih tem!
2. Naštej nekaj prevladujočih raziskovalnih vprašanj!
3. Kateri prispevki so ti najbolj všeč in zakaj?
4. Ali lahko na spletu najdeš kontaktne podatke avtorjev, ki so ti bili všeč, in najdeš katerega od prispevkov oziroma člankov?
5. Ali lahko najdeš na spletu kak soroden dogodek v Sloveniji ali tujini, na katerega bi se želel prijaviti?

POVZETEK VPRAŠANJ ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

1. Katera so glavna razvojna vprašanja, ki se ukvarjajo s povezovanjem izobraževalnih sistemov s trgom dela?
2. Na kratko opredeli pojme: kariera, učenje, izobraževanje, poklic, profesija, kompetenca in zaposljivost! Naštej in prediskutiraj dialektično naravo koncepta kompetenc in razloži, kako je ta povezana z izobraževalnim sistemom! Poveži to problematiko s temeljnimi vprašanji razvoja kompetenc v izobraževalnih sistemih!
3. Kakšen je prispevek teorij človeškega kapitala k razumevanju funkcije izobraževalnih sistemov s perspektive trga dela?
4. Poglej si spletno stran projekta HEGESCO (<http://www.hegesco.org>) in pojasni, kako bi lahko pridobil dostop do podatkov za analizo!
5. Izberi svoje študijsko področje in interpretiraj rezultate HEGESCO projekta v prilogi 1 s svojega izkustvenega stališča! Na podlagi HEGESCO raziskave načrtaj svoj lasten analitični vzročni model in predstavi natančen načrt lastne analize!
6. Izberite štiri determinantne, ki po vašem mnenju najbolj pomembno vplivajo na karierni uspeh in nato v obliki hipotez rangirajte vplive teh determinant na zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja pri delu in kvaliteto zaposlitve!
7. Kateri so po vašem mnenju ključni izzivi za razvoj univerzitetnih programov v Sloveniji?
8. Oglej si spletno stran projekta 7EU VET (<http://www.7eu-vet.org/>) in kritično oceni zasnovo vprašalnika! Kaj bi v njem spremenil? V kakšni meri in v katerih delih meniš, da je vprašalnik primeren za učence osnovnih šol in v katerih delih za visokošolske študente? Na kakšen način bi tem ciljnim skupinam prilagodil vprašanja?
9. Preglej glavne vsebinske članke mednarodnih konferenc DECOWE (<http://www.decowe.org>) ter DEHEMS Dunaj in Ljubljana (<http://www.dehems-project.eu>)! Opiši sorodnosti in razlike med vsemi tremi dogodki z vidika prevladujočih tem! Naštej nekaj prevladujočih raziskovalnih vprašanj!

Seznam virov

- **7EU-VET (2014-)**: Detailed Methodological Approach to Understanding the VET Education. <http://www.7eu-vet.org/>.
- **Abbott, A. D. (1988)**: The system of professions: an essay on the division of expert labor. Chicago, London, University of Chicago Press.
- **Allen, J., Van der Velden, R. (2001)**: Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search, Oxford Economic Papers, 53, 3. 434-52.
- **Becker, G. S. (1962)**: Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, Journal of Political Economy, 70. 9-49.
- **Brennan, J., Little, B. (2010)**: Graduate Competences and Relationships with the Labour Market: the UK case. V: . V: Pavlin, S., Judge, A. N. (ur.): Development of competencies in the world of work and education: conference proceedings, Ljubljana, 24.-26. september 2009. Ljubljana, DECOWE, 109-117. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWE-april2011_2.pdf.
- **CATEWE (2014-)**: CATEWE projekt - A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/catewe/>.
- **CHEERS (2014-)**: CHEERS projekt - Careers After Graduation - an European Research Study. <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gkh>.
- **Choo, C. W., Bontis N. (ur.) (2002)**: The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge. New York, Oxford University Press.
- **Collins, R. (1979)**: The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York, Academic Press.
- **DECOWE (2014-)**: Development of Competencies in the World of Work and Education Network. <http://www.decowe.org/>.
- **DEHEMS (2014-)**: DEHEMS projekt – Network for the Development of Higher Education Management Systems. <http://www.dehems-project.eu>.
- **Derber, C., Schwartz, W. A., Magrass, Y. (1990)**: Power in the Highest Degree: Professionals and the Rise of a New Mandarin Order. Oxford, Oxford University Press.
- **Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. (1986)**: Mind over Machine – The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York, The Free Press.
- **Durkheim, E. (1957[1898-00])**: Professional Ethic and Civil Morals. New York, The Free Press.

- **EC (2001):** Memorandum o vseživljenjskem učenju, Bruselj.
<http://linux.acs.si/memorandum/memorandum.doc>.
- **EC (2008):** Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Bruselj. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_en.pdf.
- **Eurostat (2012):** Labour Force Survey.
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/labour_market/introduction.
- **Fleming, D. (1991):** The concept of meta-competence, Competence and Assessment, 16. 7-10.
- **Garcia-Espejo, I., Ibanez, M. (2006):** Education-Skill Matches and Labour Achievements among Graduates in Spain, European Sociological Review, 22, 2. 141-156
- **Green, F., Zhu, Y. (2010):** Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education, Oxford Economic Papers, 62, 4. 740-763.
- **Gunz, H., Peiperl, M. (2007):** Handbook of Career Studies. Thousand Oaks, Sage Publications.
- **HEGESCO (2014-):** HEGESCO, Higher Education as a Generator of Strategic Competences. <http://www.hegesco.org>.
- **Jackson, P. R., Easterby-Smith, M., Thorpe, R. (2009):** Management research. London, Sage.
- **Kanfer, R., Ackerman, P. L. (2005):** Work competence: A person-oriented approach. V: Elliot, A. J., Dweck, C. S. (ur.): Handbook of Competence and Motivation. New York, The Guilford Press, 336-353.
- **Kogan, I., Unt, M. (2008):** The Role of Vocational Specificity of Educational Credentials for Labour Market Entry in Estonia and Slovenia, International Sociology, 23, 3. 389-416.
- **Kolb, D. A. (1981):** Learning styles and disciplinary differences. V: Chickering, A. W. (ur.): The Modern American College. San Francisco, Jossey-Bass, 232-255.
- **Kramberger, A., Pavlin, S. (ur.) (2007):** Zaposljivost v Sloveniji: analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Larson, M. S. (1977):** The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley, University of California Press.
- **Lim, E. (1999):** Human resource development for the information society, Asian Libraries, 8, 5. 143-161.
- **Macdonald, K. (1995):** The sociology of the professions. London, Thousand Oaks, Sage.

- **Macfarlane, B. (1995):** Business and management studies in higher education: the challenge of academic legitimacy, *International Journal of Educational Management*, 9, 5. 4-9.
- **Markowitsch, J., Luomi-Messerer, K., Becker, M., Spöttl, G. (2008):** Putting Dreyfus into action: the European credit transfer system, *Journal of European Industrial Training*, 32, 2/3. 171-186.
- **McClelland, D. C. (1973):** Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1. 1-14.
- **McQuaid, R. W., Lindsay, C. (2005):** The concept of employability, *Urban Studies*, 42, 2. 197-219.
- **Neumann, R. (2009):** *Disciplinarity*. V: Tight, M., Mok, K. H., Huisman, J., Morphew, C. (ur.): *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Routledge, 487-501.
- **OECDa (2014-):** Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Dostopno na: <http://www.oecd.org/site/piaac/>.
- **Parsons, T. (1954):** *Professions and the Social Structure*. V: *Essays in Sociological Theory*, New York, Free Press, 34-49.
- **Pavlin, S. (ur.) (2012):** Zaposljivost diplomantov in sistemi visokošolskega izobraževanja. Konferenčni zbornik, Ljubljana, 27. in 28. September. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Pavlin, S., Judge, A. N. (ur.) (2010):** Development of competencies in the world of work and education: conference proceedings, Ljubljana, 24.-26. september 2009. Ljubljana, DECOWE.
- **Pavlin, S., Stanley, J. (ur.) (2012):** Experiencing VET in Europe - Insights Into the Learning Experiences of 17 and 18 Year Old VET Students in 7 EU Countries (Result From an International Survey). Ljubljana, Fakulteta za družbene vede. http://www.7eu-vet.org/uploadi/editor/13551486847EUVET_firstdraft_FINALreport.pdf.
- **REFLEX (2014-):** REFLEX projekt - Research on Flexible Professionals in the Knowledge Based Society. <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>.
- **Robert, P. (2010):** Country patterns of labour market entry and early career. V: Pavlin, S., Judge, A. N. (ur.): *Development of competencies in the world of work and education: conference proceedings*, Ljubljana, 24.-26. september 2009. Ljubljana, DECOWE, 57-62. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWE-april2011_2.pdf.
- **Roskens, R. (1983):** Implications of Biglan model research for the process of faculty advancement, *Research in Higher Education*, 18, 3. 285-297.
- **Schultz, T. W. (1961):** Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51. 1-17.

- **Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993):** Competence at work: models for superior performance. New York, Wiley.
- **Super, D. E. (1957):** The Psychology of Careers. New York, Harper and Row.
- **Svensson, L. G. (1990):** Knowledge as a Professional Resource: Case Studies of Architects and Psychologists at Work. V: Torstendahl, R., Burrage, M. (ur.): The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy. London, Sage, 51-70.
- **Teichler, U. (2008):** Professionally Relevant Academic Learning. V: Teichler, U.: Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam, Sense publishers.
- **Teichler, U., Schomburg, H. (1993):** Does the Programme Matter? Findings of the Kassel Graduate Survey. V: Teichler, U.: Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam, Sense publishers.
- **Thurow, L. (1975):** *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- **Van der Velden, R. K., Wolbers, M. (2008):** A Framework for Monitoring Transition Systems, OECD, Education Working Papers, No. 20. OECD Publishing.
- **Verhaest, D., Van der Velden, R. K. (2010):** Cross-country differences in graduate overeducation and its persistence. ROA Research memorandum. Research Centre for Education and the Labour Market, ROA.
- **Winterton, J., Delamare - Le Deist, F., Stringfellow, E. (2006):** Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. V: CEDEFOP, Ref. Serija 64. Luksemburg, CEDEFOP.
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf.

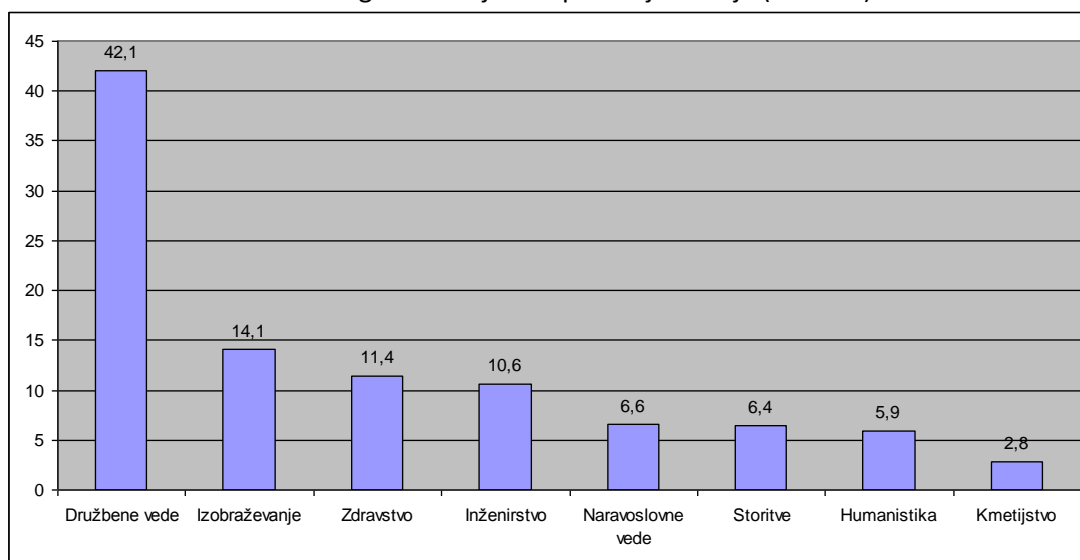
Seznam ključnih besed

- 7EU VET, 19, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 76, 87, 88
- CHEERS, 13, 18, 20, 21, 88
- DECOWE, 59, 78, 86, 87, 88, 90
- DEHEMS, 30, 42, 78, 86, 87, 88
- delodajalec, 6, 7, 10, 11, 16, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 63, 67, 68, 69, 72, 81, 83, 84, 85, 95
- delovne izkušnje, 7, 11, 14, 18, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 102
- delovno mesto, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 45, 55, 56, 58, 59, 71, 72, 80, 83, 84
- diplomant, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 47, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 90
- družbene vede, 15, 28, 29, 31, 34, 36, 38, 90
- družboslovje, 15, 31, 58, 61
- ekonomija, 28, 29, 30, 84
- empirični podatki, 76, 78
- fakulteta, 84, 85, 89, 90
- HEGESCO, 11, 16, 18, 21, 28, 39, 42, 43, 84, 87, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
- humanistika, 15, 28, 29, 32, 33, 35, 37, 39, 61
- inženirstvo, 28, 29, 30, 32, 33, 38, 39, 81
- izobraževanje, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 45, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 83, 87
- kariera, 7, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 30, 42, 43, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 67, 69, 70, 71, 76, 83, 84, 87, 110
- karierni center, 30, 62, 63, 83
- karierni model, 17, 18
- karierni uspeh, 6, 7, 17, 18, 30, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 87
- kmetijstvo, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 39
- kompetenca, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 74, 75, 78, 81, 83, 85, 87, 106, 107
- kompetenčni model, 24, 25, 62, 69
- kurikulum, 7, 59, 61, 62, 63, 67, 68
- kvalitativni pristop, 24, 62, 66, 84
- kvantitativni pristop, 62, 66, 84
- medicina, 15, 28, 29, 30, 58
- mednarodnost, 7, 10, 18, 22, 23, 28, 30, 42, 62, 66, 67, 69, 70, 78, 86, 87, 94

naravoslovne vede, 29, 30, 32, 35, 36,
 37, 38, 39
 organizacija, 8, 10, 12, 15, 21, 24, 25,
 28, 31, 32, 34, 38, 43, 44, 45, 46, 47,
 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59,
 62, 80, 98, 101
 poklic, 6, 7, 8, 10, 21, 23, 26, 28, 31, 32,
 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45,
 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 70, 71, 83,
 87, 96
 poslovne vede, 28, 30
 poučevanje, 10, 17, 18, 22, 28, 30, 33,
 34, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51,
 52, 53, 54, 55, 60, 69, 71
 profesija, 8, 12, 25, 26, 87
 profesionalizem, 17
 raziskava, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 19,
 20, 21, 22, 27, 28, 39, 42, 43, 55, 58,
 59, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77,
 78, 79, 82, 83, 85, 87
 REFLEX, 20, 90
 sindikat, 8, 11
 srednja šola, 57
 storitve, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 75
 študent, 2, 11, 14, 28, 30, 31, 32, 33,
 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45,
 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 60,
 76, 78, 80, 84, 85, 87, 100
 študijski program, 6, 7, 16, 17, 21, 27,
 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38,
 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
 52, 53, 54, 55, 58, 59, 62, 63, 81, 85,
 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
 108, 109
 teorija človeškega kapitala, 12, 13, 26,
 45, 58, 87
 trg dela, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16,
 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 30,
 43, 45, 58, 61, 65, 68, 69, 79, 80, 82,
 83, 84, 87
 učenje, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16,
 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 32, 33,
 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46,
 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58,
 59, 60, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 87, 89,
 99
 visoko šolstvo, 17, 21, 27, 55, 60, 61,
 78, 79, 80
 visokošolsko izobraževanje, 6, 7, 10, 11,
 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 28,
 30, 33, 35, 38, 49, 51, 58, 61, 65, 68,
 78, 82, 83, 90, 102
 zadovoljstvo, 17, 18, 20, 30, 42, 43, 44,
 45, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 70, 71
 zaposljivost, 6, 7, 10, 16, 17, 20, 22, 25,
 26, 30, 41, 42, 55, 56, 58, 59, 60, 61,
 62, 63, 65, 69, 76, 78, 79, 80, 81, 85,
 87, 89, 90
 zdravstvo, 29, 31, 32, 34, 35, 38, 39
 znanje, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16,
 17, 18, 20, 21, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
 58, 59, 60, 62, 63, 70, 71, 72, 84, 85,
 87, 105

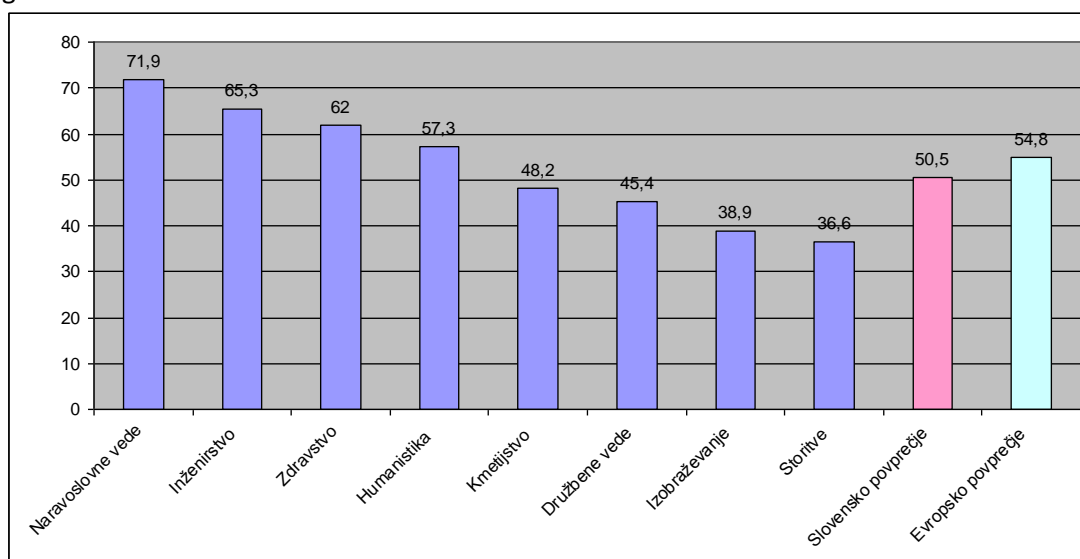
Priloga: Grafični prilaz analize značilnosti visokošolskih izobraževalnih programov

Graf 1: Odstotki anketirancev glede na njihovo področje študija (N=2950)



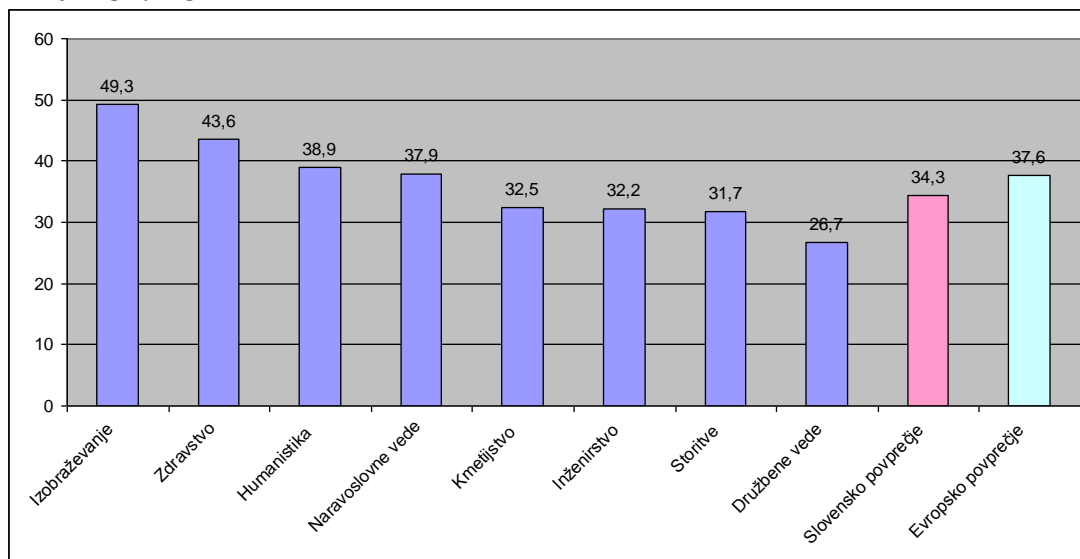
Vprašanje A1a (Hegesco): Kako se je imenoval študijski program, ki ste ga obiskovali? Razvrstitev odgovorov v mednarodni klasifikaciji glavnih področij študija.

Graf 2: Odstotki anketirancev, ki menijo, da je bil njihov študijski program splošno gledano zahteven



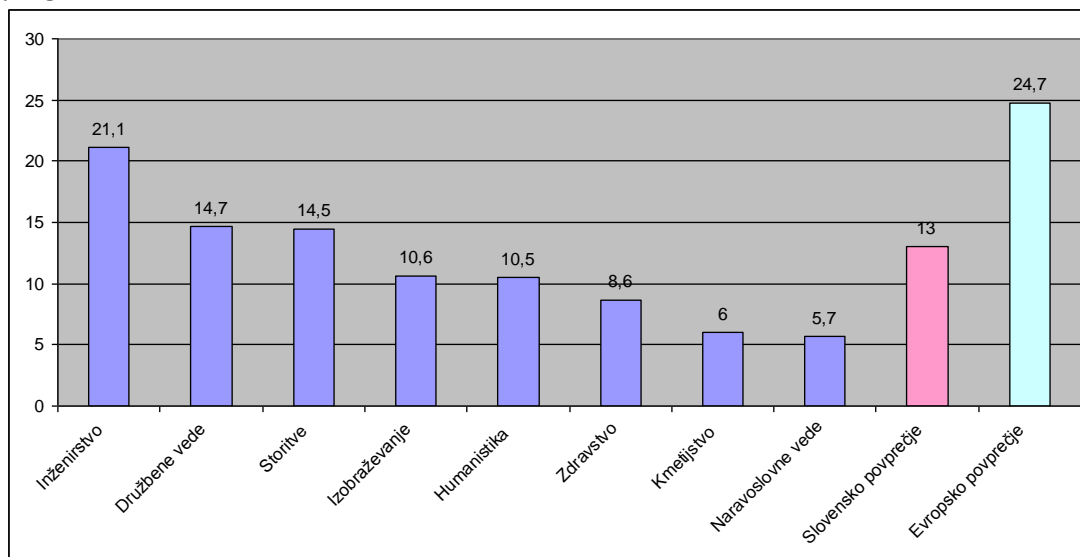
Vprašanje A5a (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program splošno gledano zahteven? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 3: Odstotki anketirancev, ki menijo, da so delodajalci poznali vsebino njihovega študijskega programa



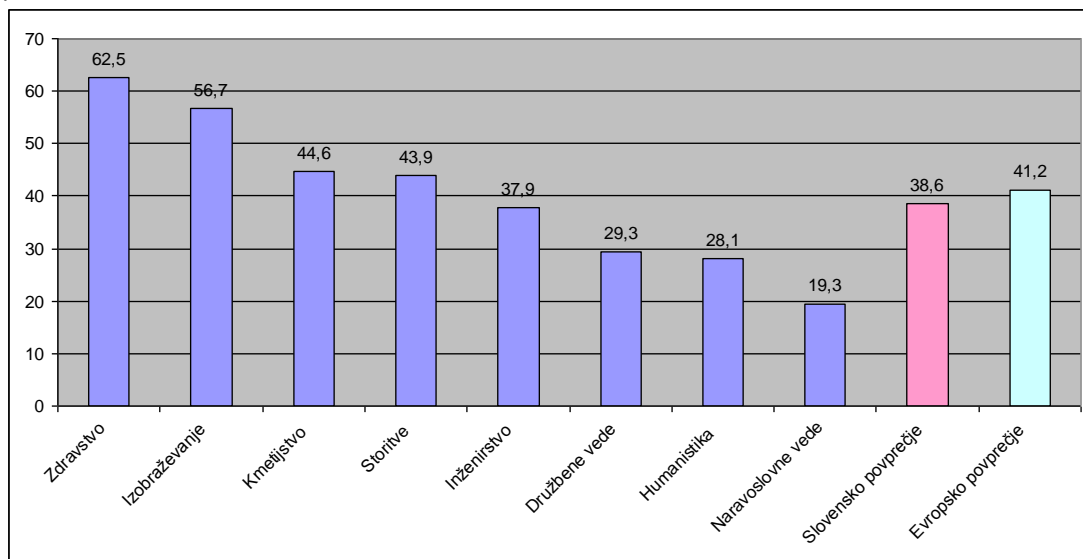
Vprašanje A5b (Hegesco): V kolikšni meri so delodajalci poznali vsebino vašega študijskega programa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 4: Odstotki anketirancev, ki menijo, da so lahko svobodno oblikovali svoj študijski program



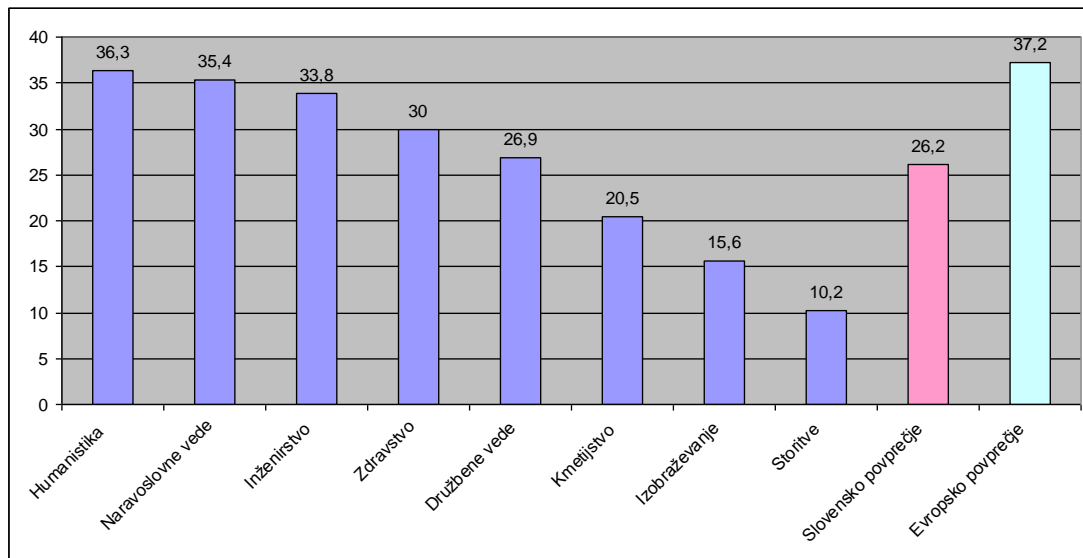
Vprašanje A5c (Hegesco): V kolikšni meri ste lahko svobodno oblikovali svoj študijski program? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 5: Odstotki anketirancev, ki menijo, da je bil njihov študijski program usmerjen v poklic



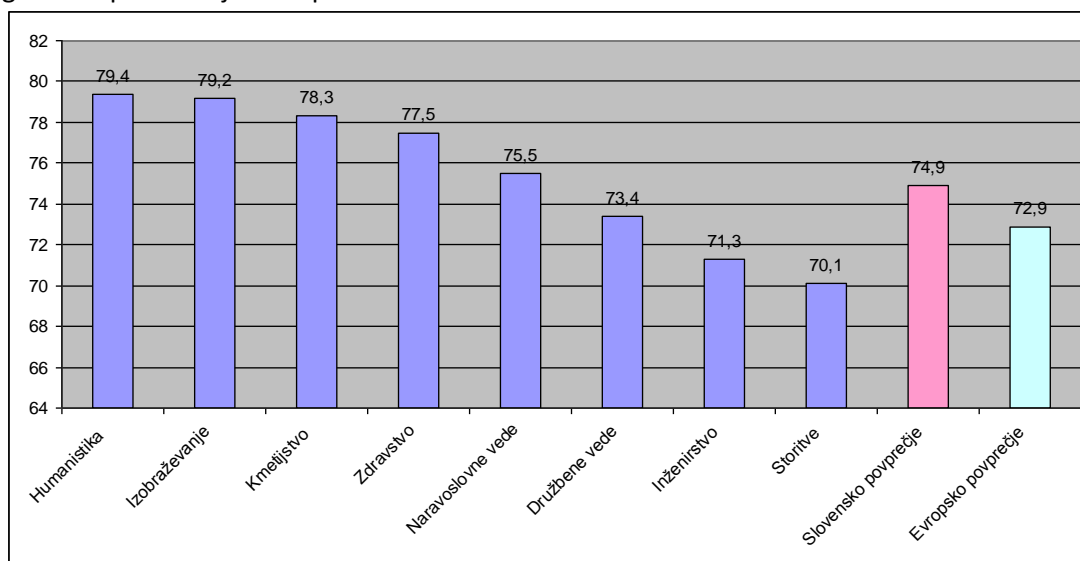
Vprašanje A5e (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program usmerjen v poklic? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 6: Odstotki anketirancev, ki menijo, da je imel njihov študijski program visok akademski ugled



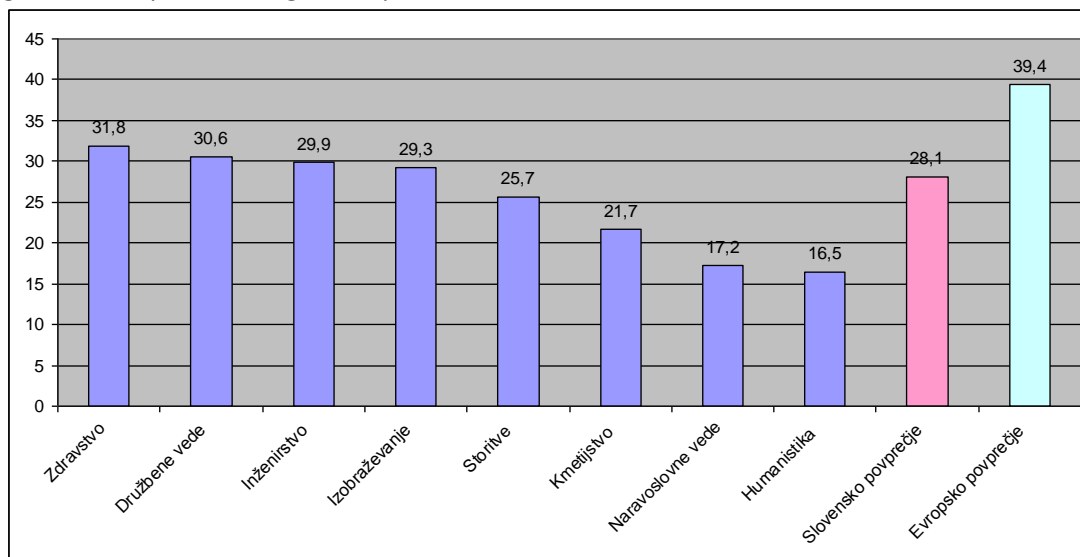
Vprašanje A5f (Hegesco): V kolikšni meri je imel vaš študijski program visok akademski ugled? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 7: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bila med njihovim študijskim programom predavanja zastopana v veliki ali zelo veliki meri



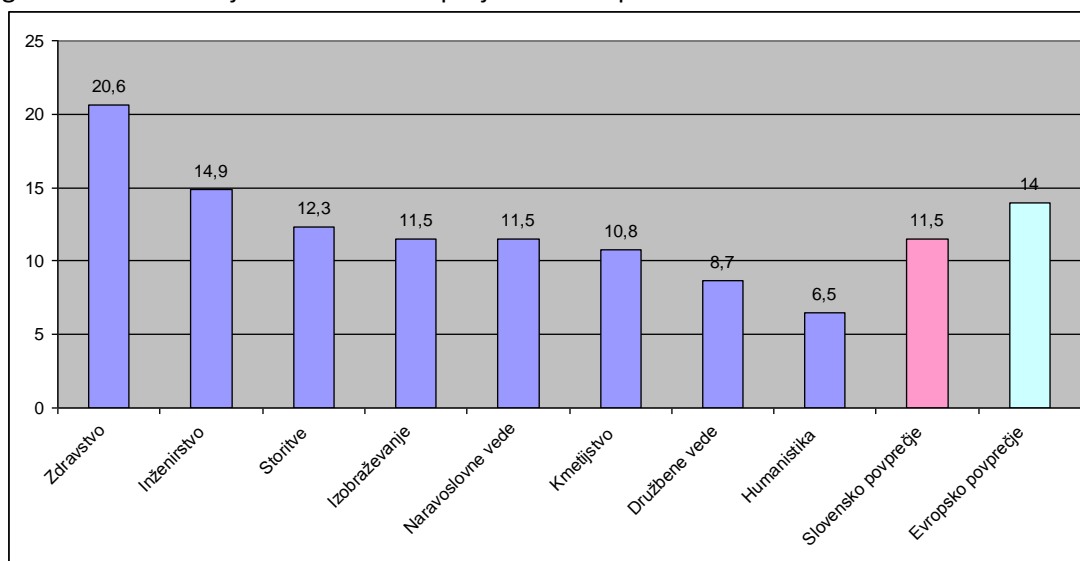
Vprašanje A6a (Hegesco): V kolikšni meri so bila v vašem študijskem programu poudarjena predavanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 8: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bile med njihovim študijskim programom skupinske naloge zastopane v veliki ali zelo veliki meri



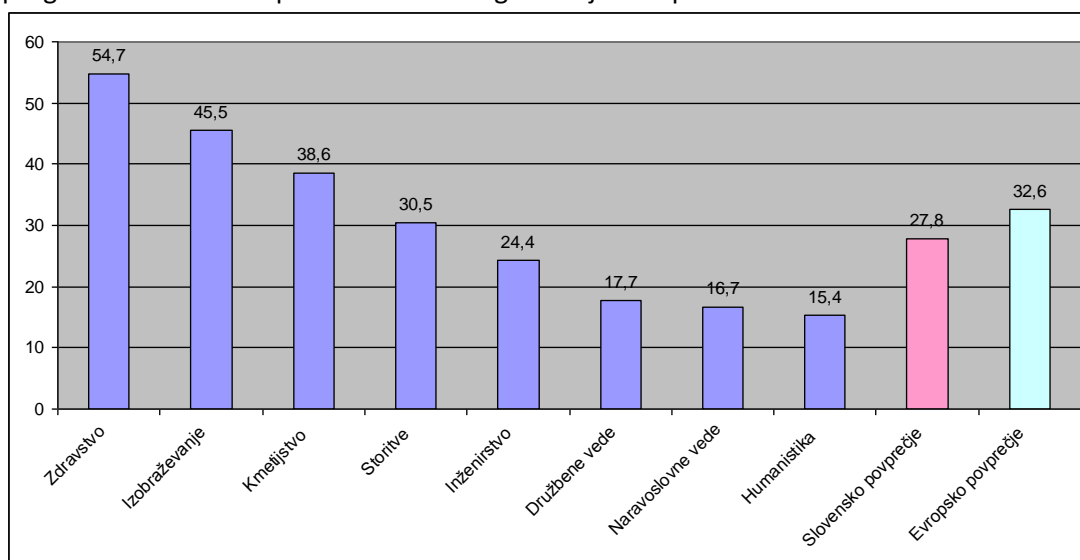
Vprašanje A6b (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene skupinske naloge? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 9: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da je bilo med njihovim študijskim programom sodelovanje v raziskovalnih projektih zastopano v veliki ali zelo veliki meri



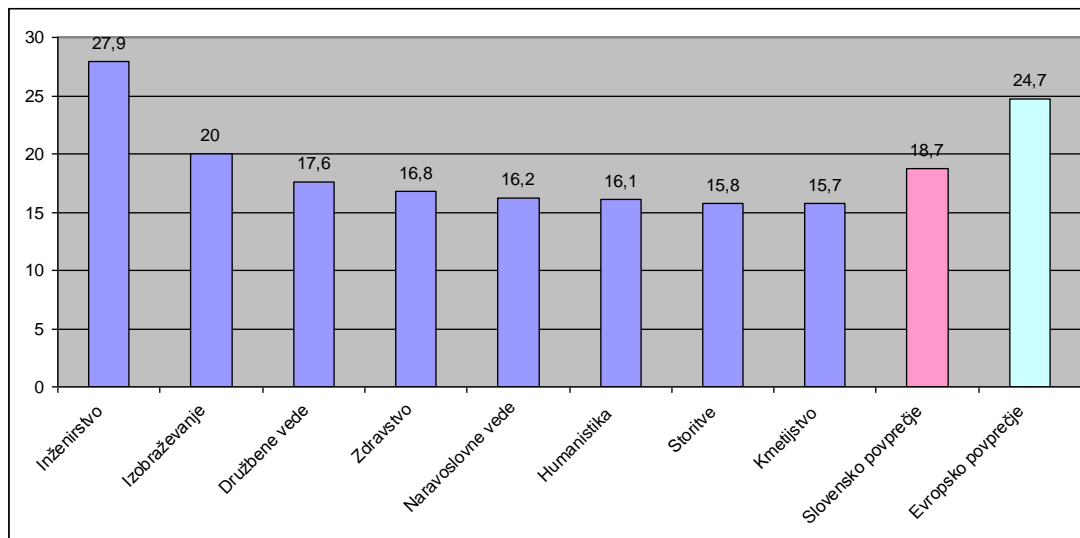
Vprašanje A6c (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno sodelovanje v raziskovalnih projektih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 10: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da sta bila med njihovim študijskim programom strokovna praksa in delo v organizaciji zastopana v veliki ali zelo veliki meri



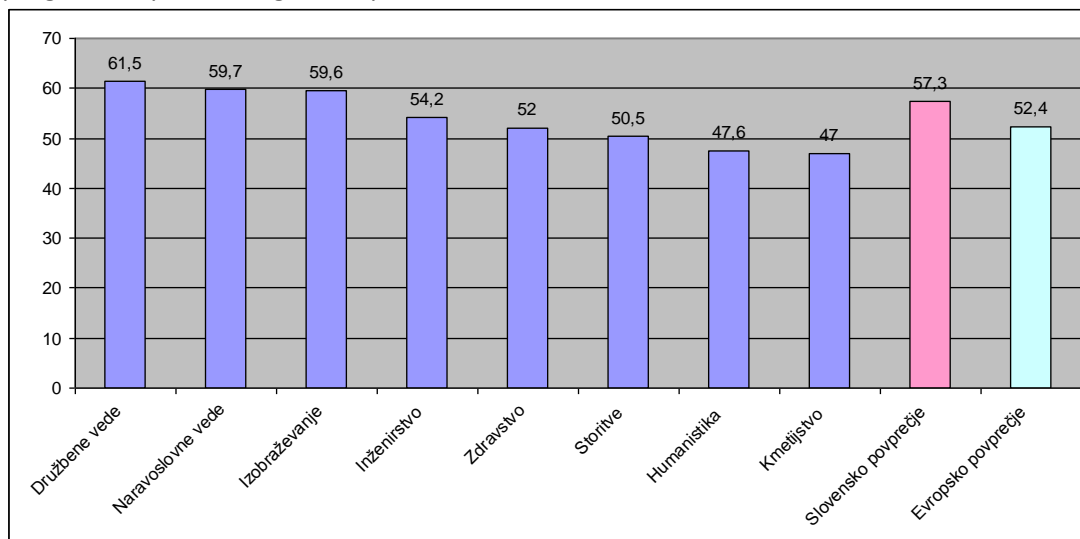
Vprašanje A6d (Hegesco): V kolikšni meri je bila v vašem študijskem programu poudarjena strokovna praksa in delo v organizaciji? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 11: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da je bilo med njihovim študijskim programom projektno in problemsko zasnovano učenje zastopano v veliki ali zelo veliki meri



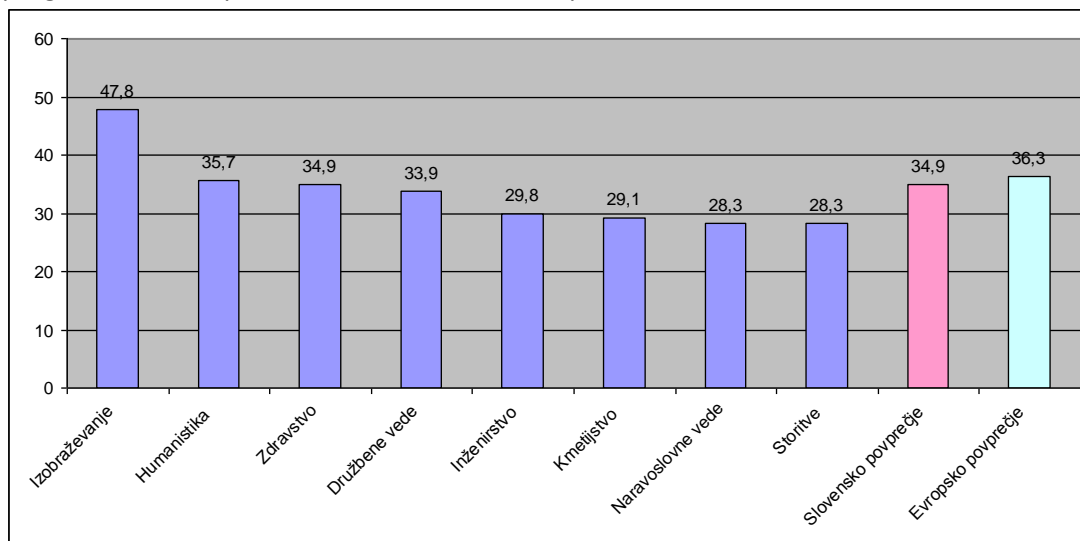
Vprašanje A6h (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno projektno in problemsko zasnovano učenje? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 12: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bile med njihovim študijskim programom pisne naloge zastopane v veliki ali zelo veliki meri



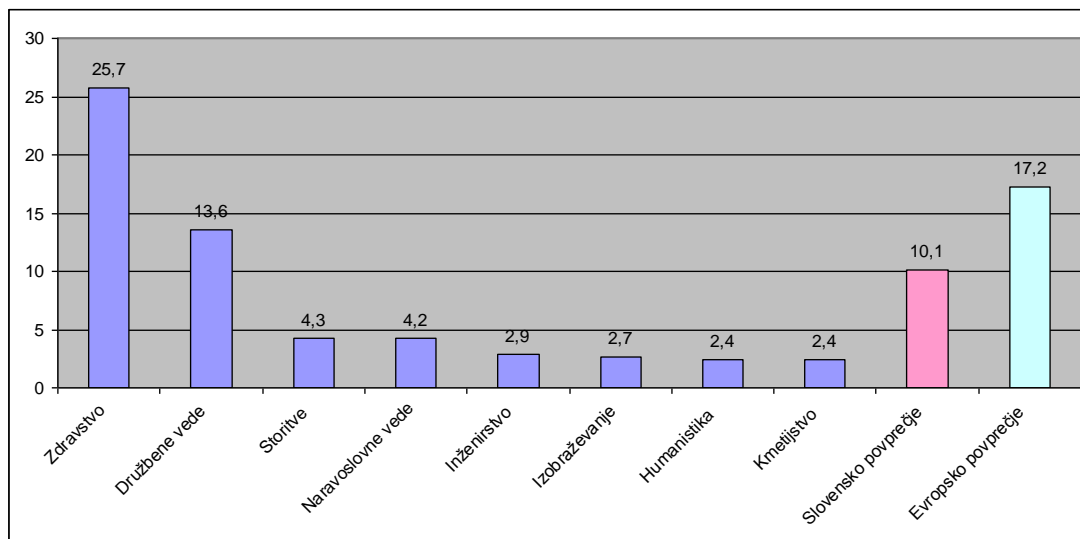
Vprašanje A6i (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene pisne naloge? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 13: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bile med njihovim študijskim programom ustne predstavitve študentov zastopane v veliki ali zelo veliki meri



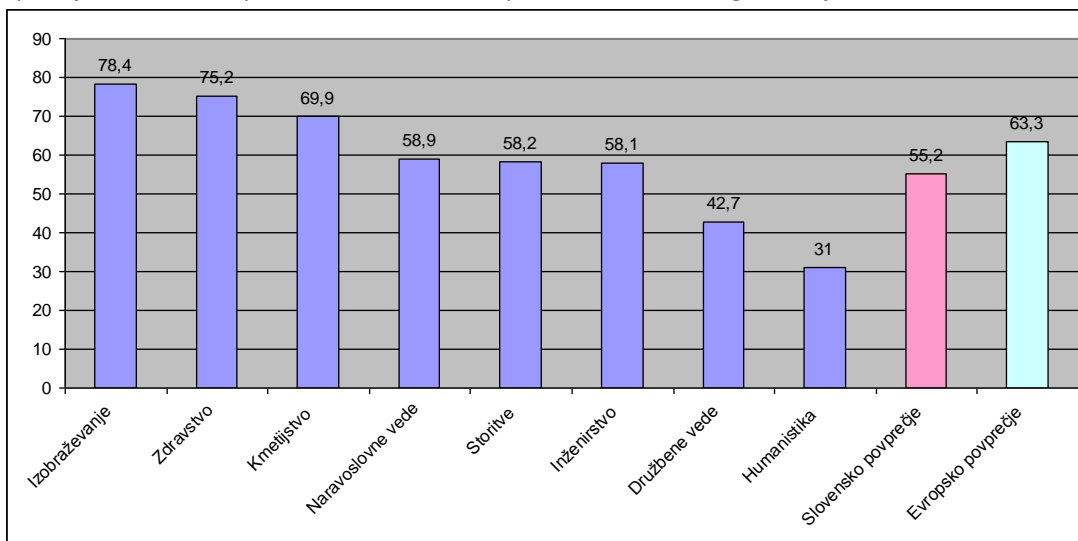
Vprašanje A6j (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene ustne predstavitve študentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 14: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so bili med njihovim študijskim programom izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov zastopani v veliki ali zelo veliki meri



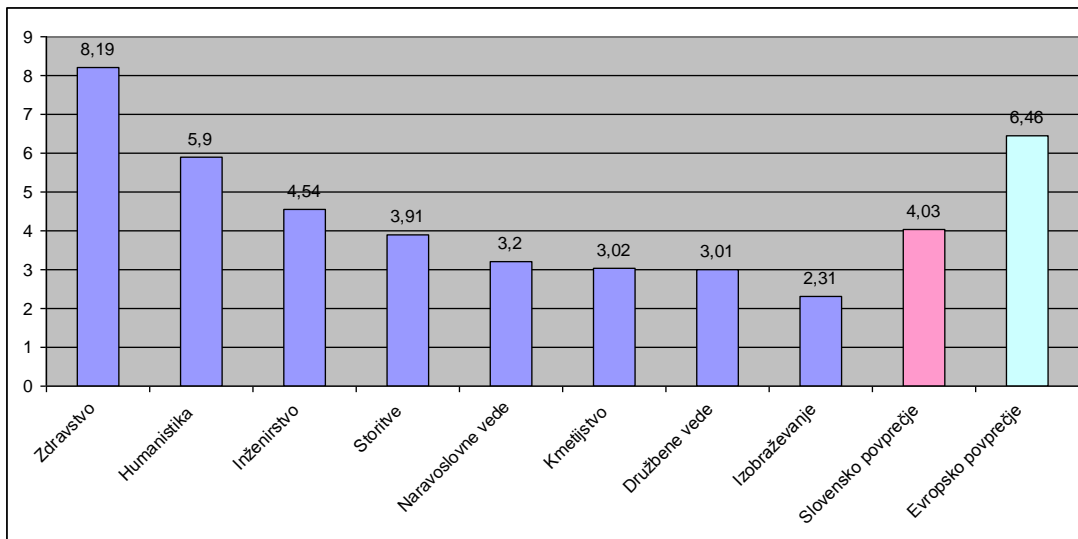
Vprašanje A6k (Hegesco): V kolikšni meri so bili v vašem študijskem programu poudarjeni izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 15: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da so v okviru študijskega programa opravljali strokovno prakso oziroma bili napoteni na delo v organizacijo



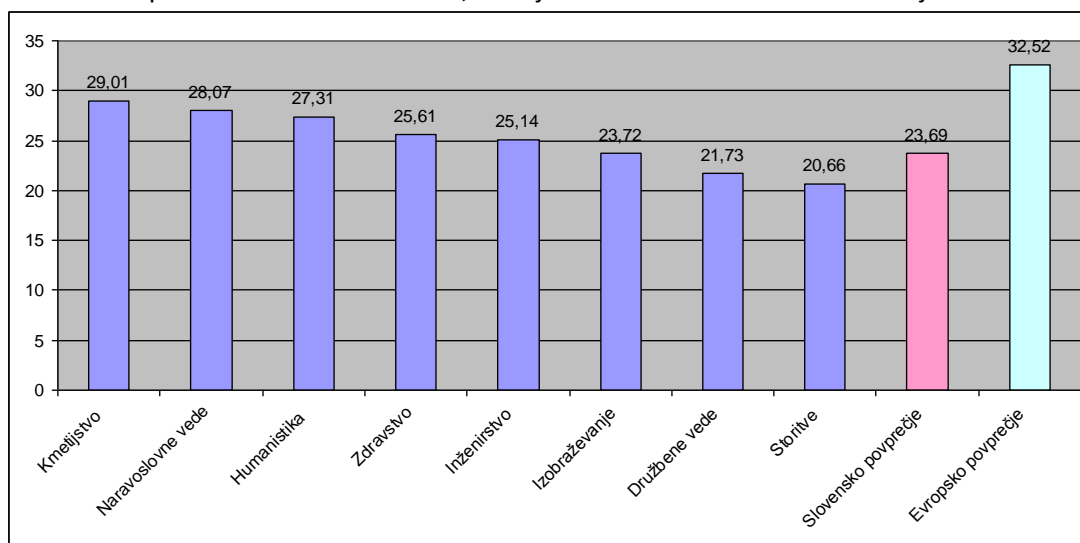
Vprašanje A7 (Hegesco): Ste v okviru študijskega programa opravljali strokovno prakso oz. bili napoteni na delo v organizacijo? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 16: Povprečno število mesecev, ko so anketiranci v okviru študijskega programa opravljali strokovno prakso oziroma bili napoteni na delo v organizacijo



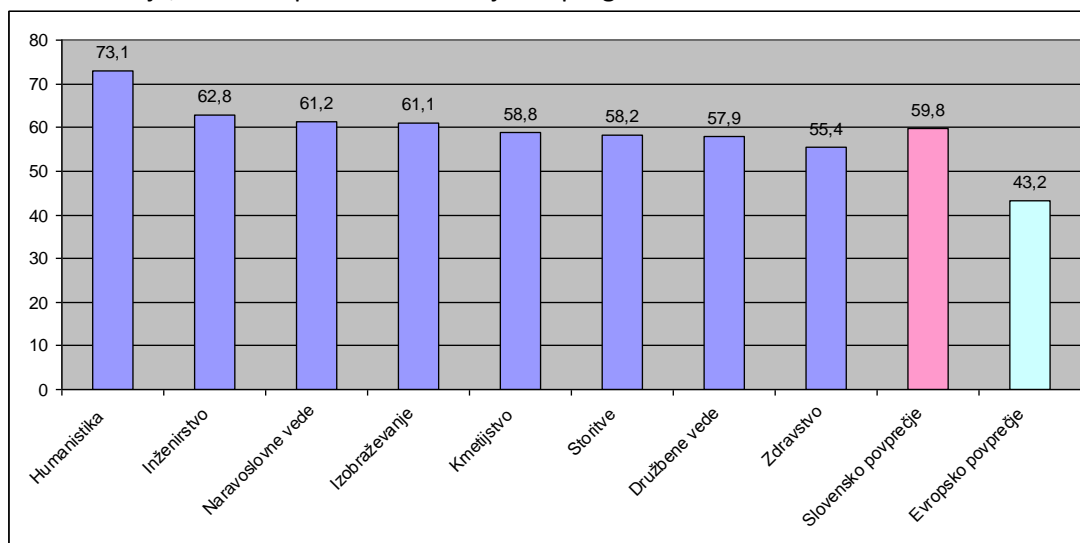
Vprašanje A7 (Hegesco): Ste v okviru študijskega programa opravljali strokovno prakso oz. bili napoteni na delo v organizacijo? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 17: Povprečno število ur na teden, ki so jih anketiranci namenili študiranju



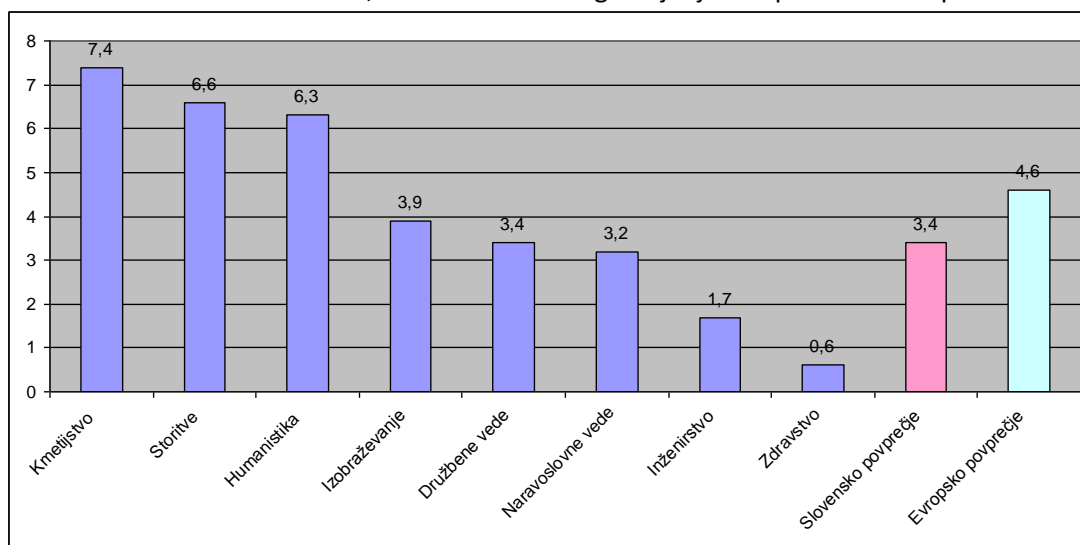
Vprašanje A9 (Hegesco): Približno koliko ur na teden ste študirali?

Graf 18: Odstotki anketirancev, ki so med visokošolskim izobraževanjem pridobili delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom



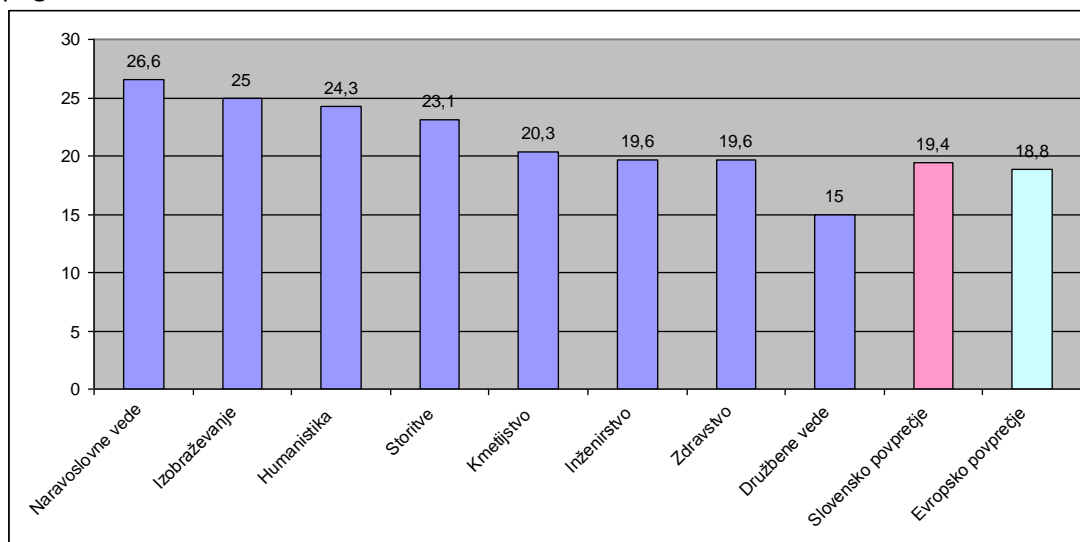
Vprašanje B3b (Hegesco): Ali ste med visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno ___ mesecev".

Graf 19: Odstotki anketirancev, ki so bili v času odgovarjanja na vprašalnik brezposelni



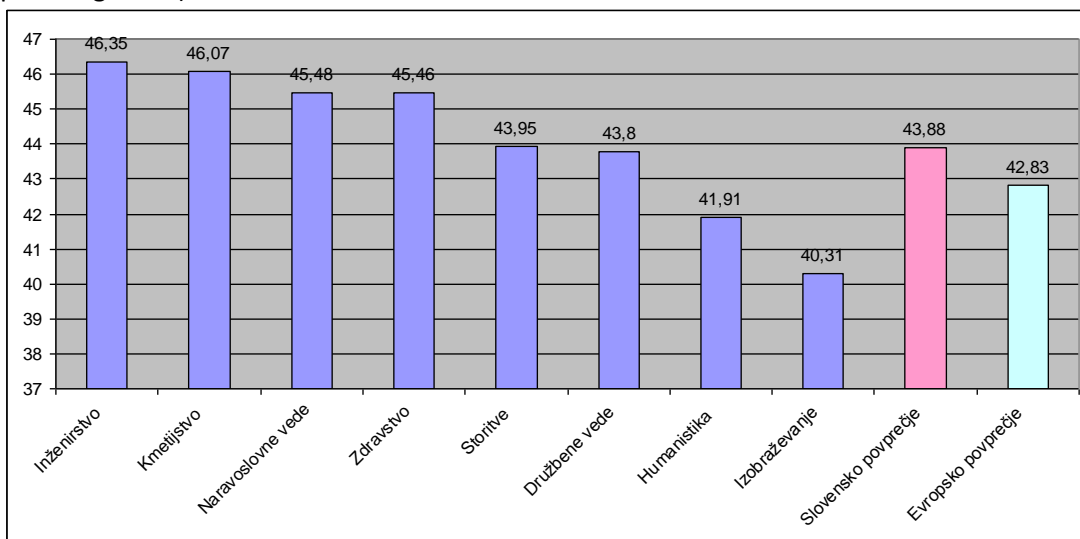
Vprašanje E7 (Hegesco): Ali ste sedaj zaposleni? Odgovor "Ne".

Graf 20: Odstotki anketirancev, ki so imeli v času odgovarjanja na vprašalnik sklenjeno pogodbo za določen delovni čas



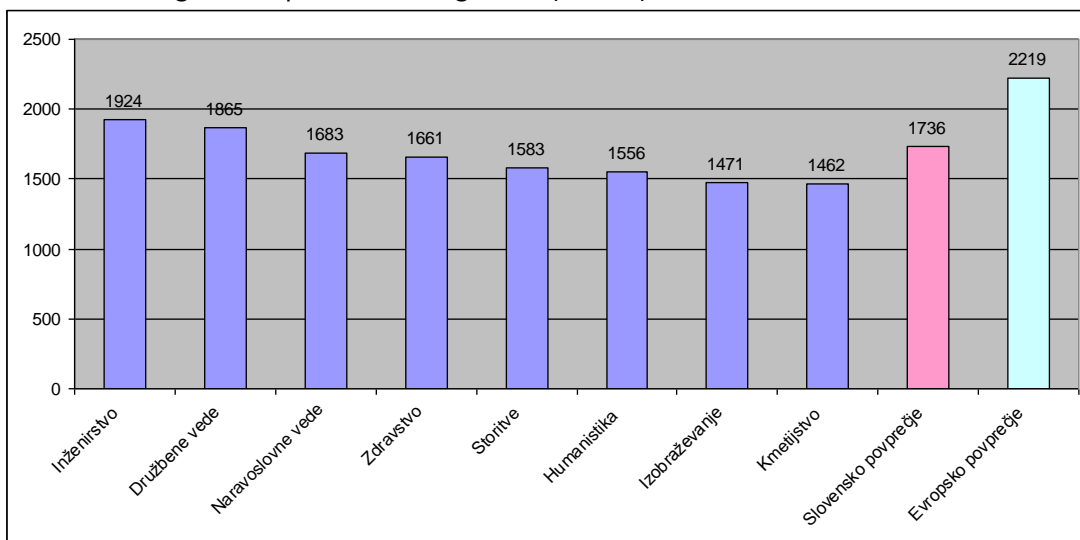
Vprašanje F5 (Hegesco): Kakšno vrsto pogodbe imate sedaj? Odgovor "Za določen čas ___ mesecev".

Graf 21: Povprečna števila delovnih ur, ki jih anketiranci opravijo v enem tednu (običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve + plačane ali neplačane nadure v okviru glavne zaposlitve + povprečne ure v okviru drugega plačanega dela)



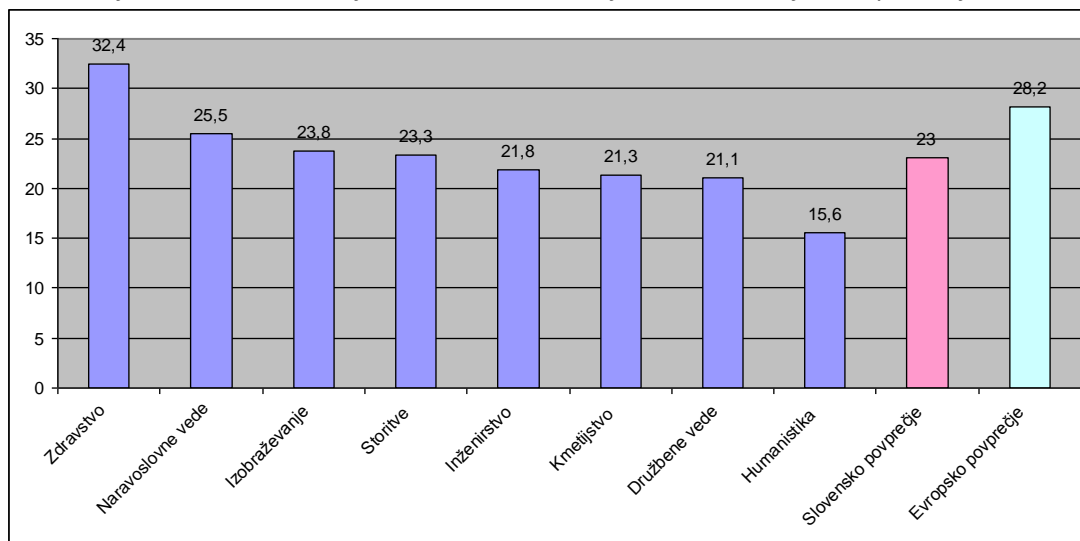
Vprašanje F6 (Hegesco): Koliko ur v povprečju delate? Običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve, plačane ali neplačane nadure v okviru glavne zaposlitve, povprečne ure v okviru drugega plačanega dela. Odgovori " __ ur na teden".

Graf 22: Vsote povprečnih bruto mesečnih zaslužkov anketirancev za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve, nadure ali druge dodatke v okviru glavne zaposlitve in drugo delo (v evrih)



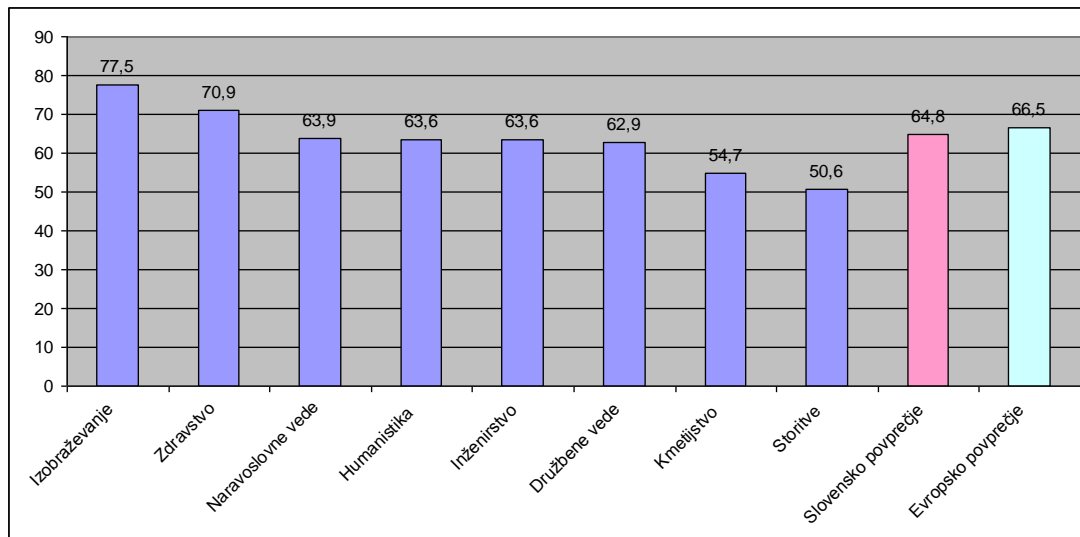
Vprašanje F7 (Hegesco): Kolikšen je vaš bruto mesečni zaslužek za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve, nadure ali druge dodatke v okviru glavne zaposlitve in drugo delo? Odgovor "približno _____ € na mesec".

Graf 23: Odstotki anketirancev, ki menijo, da njihovo sedanje delo v veliki ali zelo veliki meri od njih zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih oni lahko dejansko ponudijo



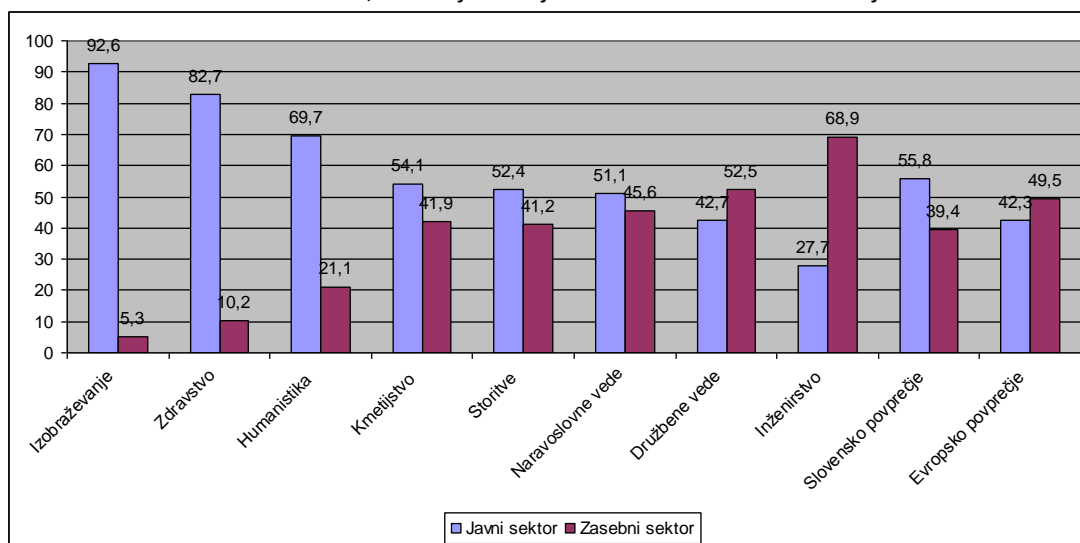
Vprašanje F12 (Hegesco): V kolikšni meri vaše sedanje delo zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih vi lahko dejansko ponudite? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 24: Odstotki anketirancev, ki so zadovoljni s svojim sedanjim delom



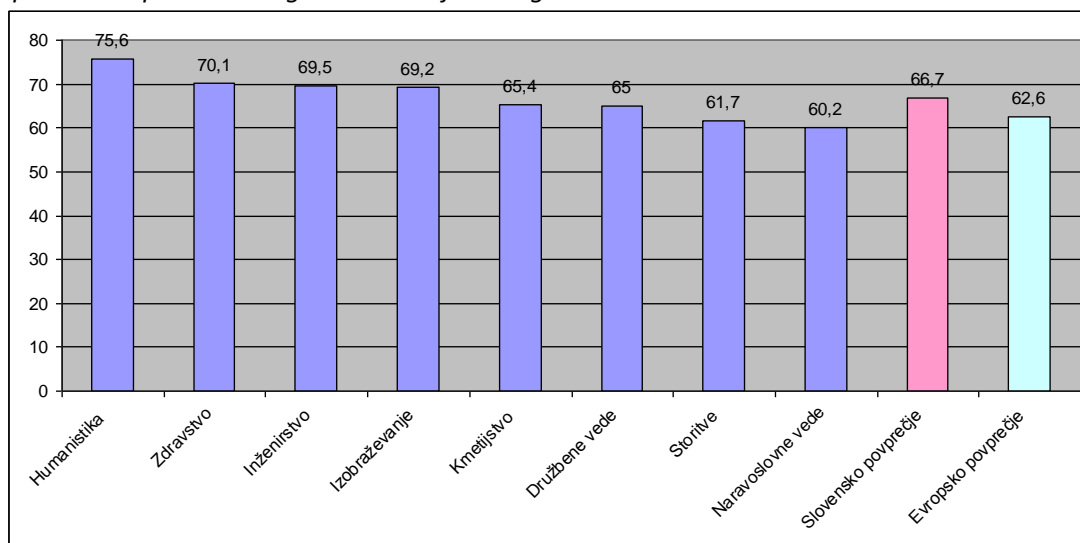
Vprašanje F13 (Hegesco): Kako ste zadovoljni z vašim sedanjim delom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nezadovoljen/a" do 5 = "Zelo zadovoljen/a".

Graf 25: Odstotki anketirancev, ki delajo ali v javnem ali zasebnem sektorju



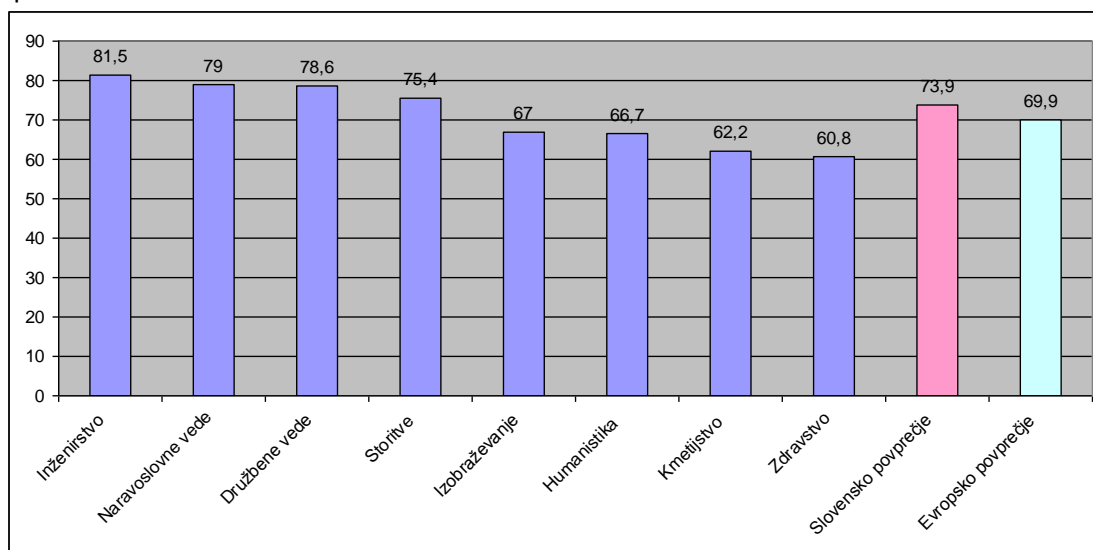
Vprašanje G3 (Hegesco): Delate v javnem ali zasebnem sektorju? Odgovor "Javni sektor" in število odgovorov "Zasebni neprofitni sektor" in "Zasebni profitni sektor".

Graf 26: Odstotki anketirancev, ki so ocenili, da je njihova dejanska raven kompetence sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi visoka ali zelo visoka



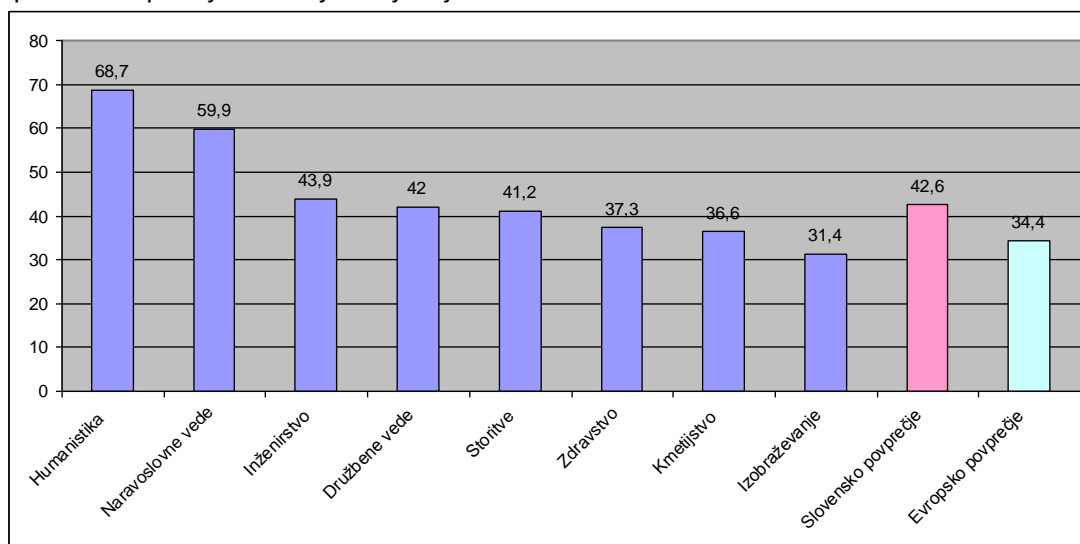
Vprašanje H1jA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 27: Odstotki anketirancev, ki so ocenili, da je njihova dejanska raven kompetence sposobnost dela z računalnikom in internetom visoka ali zelo visoka



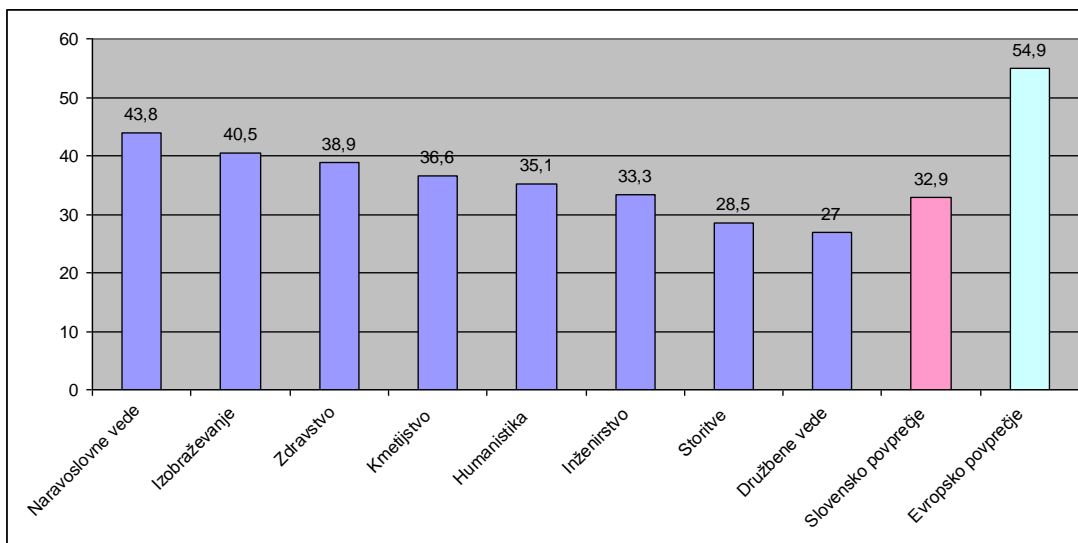
Vprašanje H1nA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 28: Odstotki anketirancev, ki so ocenili, da je njihova dejanska raven kompetence sposobnost pisanja in branja v tujem jeziku visoka ali zelo visoka



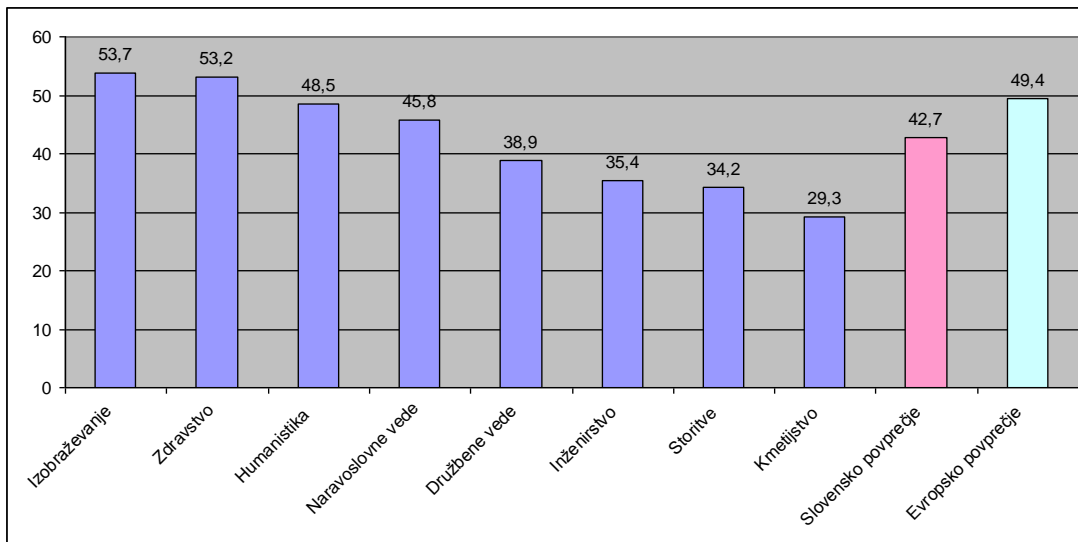
Vprašanje H1sA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 29: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da je bil njihov študijski program dobra osnova za začetek dela



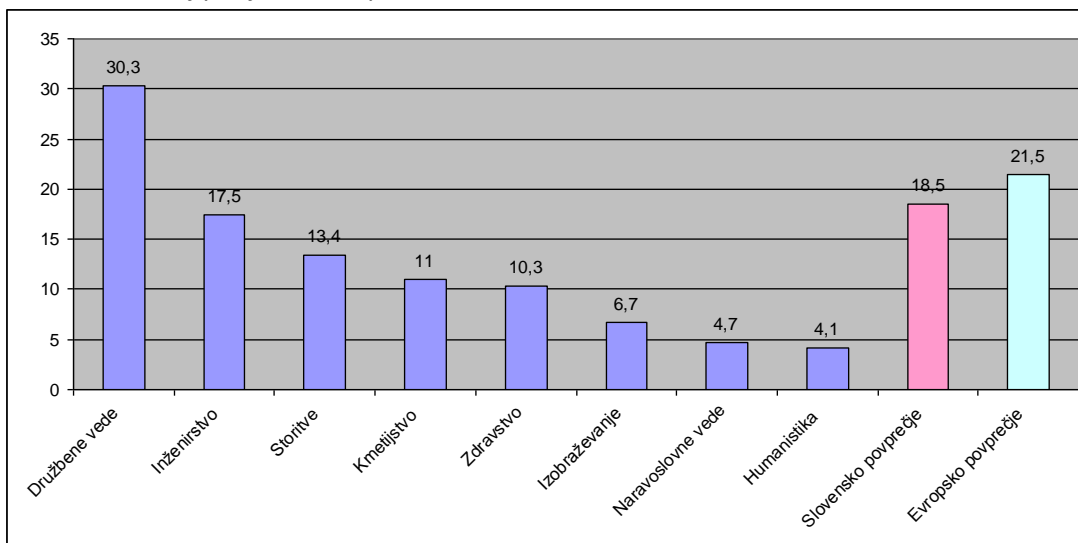
Vprašanje I1a (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova za začetek dela? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 30: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da je bil njihov študijski program dobra osnova za opravljanje njihovega sedanjega dela



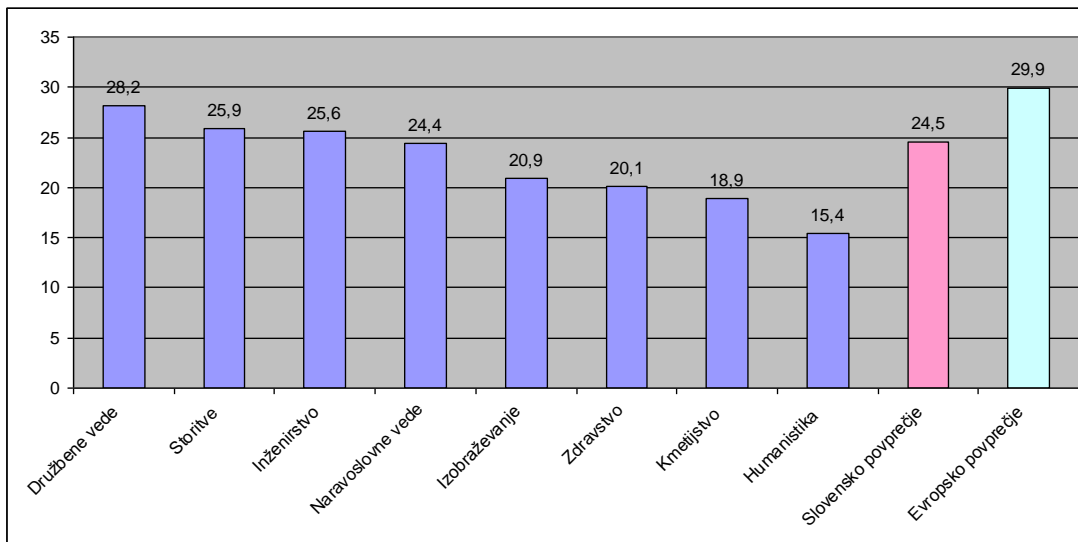
Vprašanje I1c (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova opravljanje vašega sedanjega dela? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 31: Odstotki anketirancev, ki so odgovorili, da je bil njihov študijski program dobra osnova za razvoj podjetniških sposobnosti



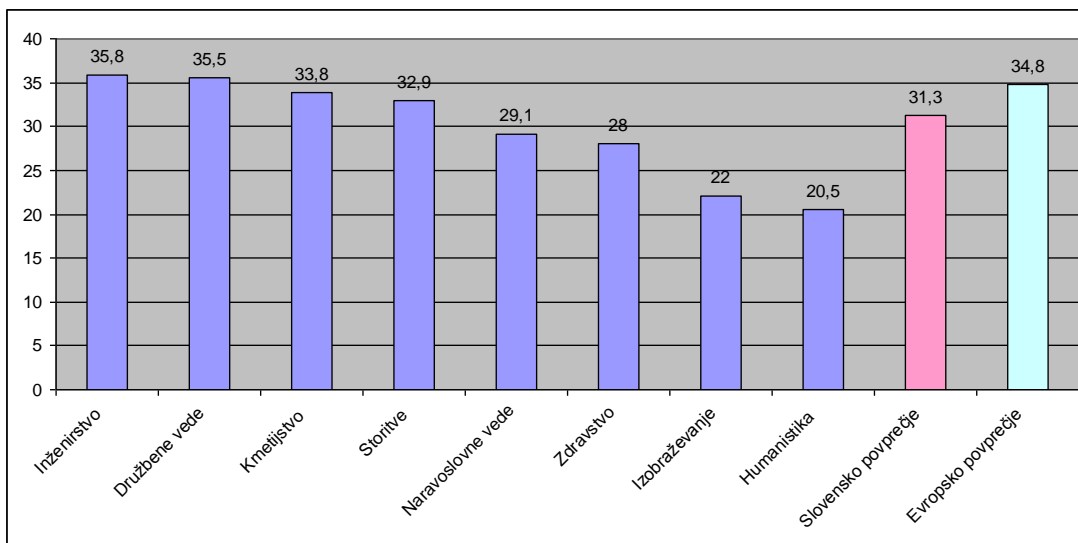
Vprašanje I1f (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova za razvoj podjetniških sposobnosti? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 32: Odstotki anketirancev, ki menijo, da so njihovi zasluški pri delu visoki



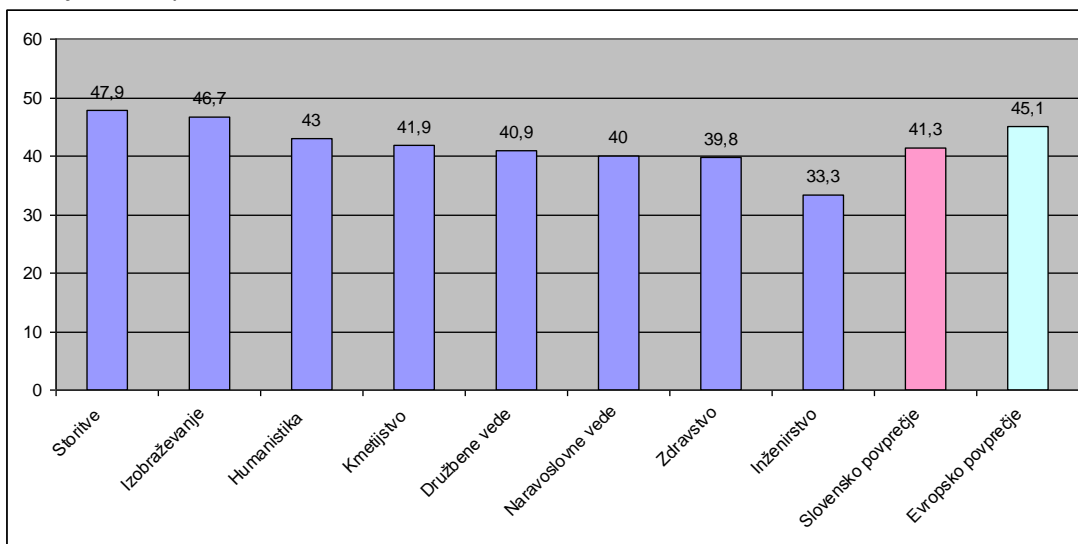
Vprašanje JdB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Visoki zasluški. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 33: Odstotki anketirancev, ki menijo, da jim sedanje delo omogoča dobre karijerne obete



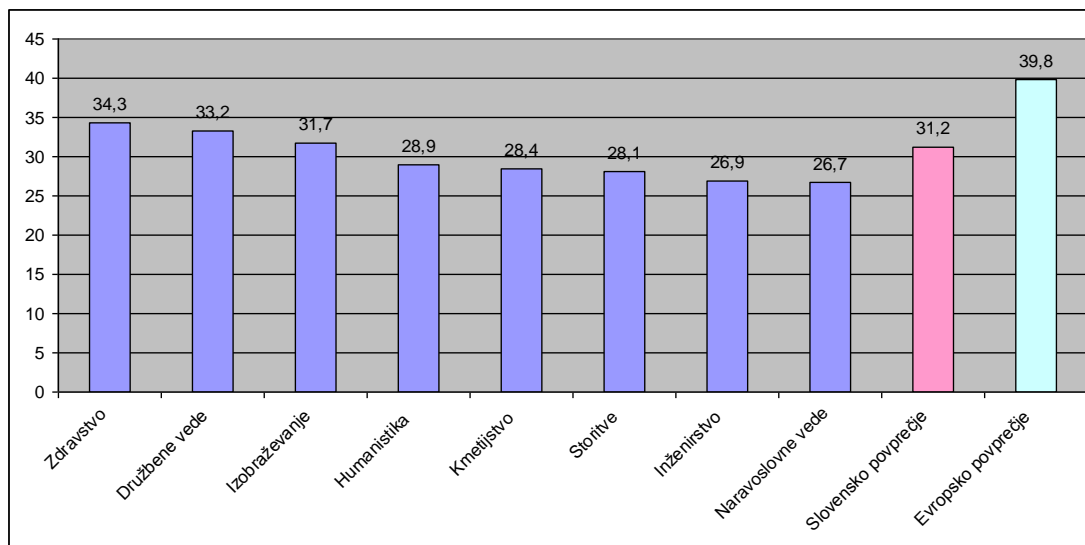
Vprašanje JfB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Dobri karierni obeti. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 34: Odstotki anketirancev, ki menijo, da imajo poleg opravljanja svojega dela dovolj časa za prostčasovne aktivnosti



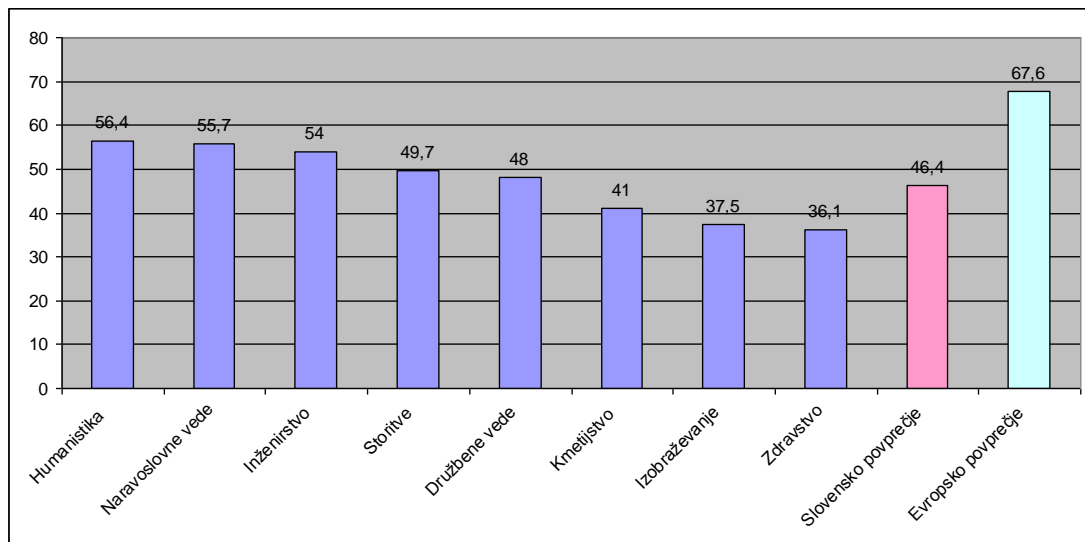
Vprašanje JgB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Dovolj časa za prostčasovne aktivnosti. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 35: Odstotki anketirancev, ki menijo, da jih njihovo sedanje delo daje visok družbeni status



Vprašanje JhB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Družbeni status. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 36: Odstotki anketirancev, ki v času odgovarjanja na vprašalnik niso imeli otrok



Vprašanje K9 (Hegesco): Ali imate otroke? Odgovor "Ne".