

SLOVENSKO VISOKO ŠOLSTVO
S PERSPEKTIVE ZAPOS LJIVOSTI DIPLOMANTOV

Samo Pavlin



Samo Pavlin

Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti diplomantov

Izdajatelj in založnik: Fakulteta za družbene vede

Za založbo: Hermina Kranjc

Copyright© FDV, 2012

Vse pravice pridržane.

Recenzenta: dr. Andrej Kohont in dr. Alojzija Židan

Lektoriranje: Mateja Melink in Peter Cimprič

Prelom, oblikovanje naslovnice in fotografija na naslovnici: Peter Cimprič

Izid knjige je sofinancirala Agencija za raziskovalno dejavnost RS.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378(497.4) (0.034.2)

331.5-057.85(497.4) (0.034.2)

PAVLIN, Samo

Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti
diplomantov [Elektronski vir] / Samo Pavlin. - El. knjiga.

-

Ljubljana : Fakulteta za družbene vede, 2012

Način dostopa (URL): <http://www.fdv.uni-lj.si/zalozba/edostop.asp>

ISBN 978-961-235-585-2 (pdf)

261569280

**SLOVENSKO VISOKO ŠOLSTVO S PERSPEKTIVE
ZAPOS LJIVOSTI DIPLOMANTOV**

Samo Pavlin

Ljubljana, 2012

KAZALO

Predgovor.....	10
1. Uvod.....	12
1.1 Izhodišče	12
1.2 Temeljni teoretični koncepti	13
1.3 Splošen raziskovalni okvir in izhodiščna vprašanja.....	16
1.4 Pregled poglavij	19
2. Teoretska izhodišča, raziskovalni projekti in modeli.....	21
2.1 Teoretska izhodišča.....	21
2.1.1 Teorije človeškega kapitala.....	21
2.1.2 Nekaj pristopov k opredelitvi profesionalnega znanja in domen	22
2.1.3 Dialektika razumevanja kompetenc in njihovega razvoja.....	23
2.1.4. Kontekstualni dejavniki razvoja kompetenc	25
2.1.5 Tipi študijskih smeri v odnosu do trga dela	26
2.1.6 Izobraževanje in ujemalni problem.....	29
2.1.7 Zaposljivost.....	29
2.2 Raziskave s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela	30
2.2.1 Mednarodne primerjalne raziskave	30
2.2.2 Kvalitativni pristopi in kompetenčno modeliranje.....	33
2.2.3 REFLEX in HEGESCO projekta kot empirično izhodišče.....	34
2.3 Konceptualizacija kariernega modela	36
2.4. Zaključek in povzetek	38
3. Prehod iz visokošolskega sistema na trg dela – empirična opažanja deležnikov slovenskega visokošolskega sistema.....	42
3.1 Vloga visokošolskih sistemov pri razvoju kariere diplomantov	42
3.1.1 Študijsko področje izobraževanja	42
3.1.2 Področje poslovnih ved in ekonomije	43
3.1.3 Družboslovje	44
3.1.4 Tehniške vede	46
3.1.5 Medicina	47
3.1.6 Naravoslovne vede.....	48

3.1.7 Zaključek.....	50
3.2 Pogled deležnikov visokošolskega sistema na izbrane elemente prehoda diplomantov na trg dela	51
3.2.1 Vpliv krize na zaposljivost visokošolskih diplomantov.....	52
3.2.2 Spreminjanje profilov poklicev v sodobni družbi.....	53
3.2.3 Sodelovanje visokošolskih institucij s trgom dela.....	53
3.2.4 Spremembe programov v obdobju bolonjske reforme.....	55
3.2.5 Uporaba empiričnih podatkov o zaposljivosti pri implementaciji visokošolskih programov.....	57
3.2.6 Determinante kariernega uspeha in uspešnost prehoda v zaposlitev.....	59
3.2.7 Zaključek.....	60
4. Analiza značilnosti študijskih programov.....	62
4.1 Uvod in metodološka pojasnila.....	62
4.2 Študijski programi s področja družbenih ved.....	63
4.3 Študijski programi s področja humanistike in umetnosti.....	64
4.4 Študijski programi s področja inženirstva.....	65
4.5 Študijski programi s področja izobraževanja.....	65
4.6 Študijski programi s področja kmetijstva in veterine.....	66
4.7 Študijski programi s področja naravoslovnih ved.....	67
4.8 Študijski programi s področja storitev.....	68
4.9 Študijski programi s področja zdravstva.....	68
4.10 Ključne ugotovitve po področjih študija.....	69
5. Analiza poklicnih skupin z visokošolske perspektive.....	72
5.1 Opis vzorca.....	72
5.2 Administrativni poklici.....	74
5.3 Finančno-zavarovalni zastopniki.....	76
5.4 Inženirji.....	77
5.5 Menedžerji.....	79
5.6 Poklici, skladni s triletno srednjo šolo.....	81
5.7 Poslovni organizatorji.....	82
5.8 Pravne profesije.....	84
5.9 Profesije javne uprave.....	85
5.10 Programerji.....	87

5.11 Računovodje in finančni poklici	88
5.12 Različni zdravstveni poklici (brez zdravnikov)	90
5.13 Tehniki in pomočniki.....	91
5.14 Učitelj v osnovni šoli	92
5.15 Vzgojitelj predšolskih otrok.....	94
5.16 Zdravnik specialist.....	96
5.17 Sintezni zaključek.....	98
6. Analiza vpliva determinant zaposljivosti na karierni uspeh pet let po koncu študija	104
6.1 Uvod.....	104
6.2 Zadovoljstvo pri delu	105
6.3 Uporaba znanja pri delu	108
6.4 Varnost zaposlitve.....	110
6.5 Visok zaslužek (subjektivni občutek)	112
6.6 Možnost kariernega razvoja	114
6.7 Avtonomija pri delu	116
6.8 Zaključek.....	118
7. Zaključek.....	121
7.1 Poudarki in ugotovitve	121
7.2 Razvoj sociološke discipline na področju zaposljivosti visokošolskih diplomantov	125
7.3 Praktična priporočila za razvoj visokega šolstva v Sloveniji.....	126
Seznam virov	128
Seznam ključnih besed.....	135
Priloga 1: Grafi po področjih študija.....	136
Priloga 2: Grafi po poklicnih skupinah	156

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Primeri visokošolskih poklicnih skupin glede na stopnjo regulacije	27
Tabela 2.2: Integrativni model II	38
Tabela 4.1: Klasifikacije in okrajšave v tem poročilu.....	63
Tabela 4.2: Tipologija značilnosti študijskih programov.....	71
Tabela 5.1. Diplomanti po poklicnih skupinah vključeni v analizo.....	73
Tabela 5.2: Sinteza primerov poklicnih skupin (zaposlitve slovenskih visokošolskih diplomantov pet let po koncu študija) glede na izbrane zaposlitvene karakteristike.....	102
Tabela 6.1: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na zadovoljstvo pri delu	107
Tabela 6.2: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na možnost uporabe znanja pri delu	109
Tabela 6.3: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na varnost zaposlitve.....	111
Tabela 6.4: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na visok zaslužek (subjektivni občutek).....	113
Tabela 6.5: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na dobre karierne obete	115
Tabela 6.6: Linearni regresijski model vpliv determinant kariernega uspeha na avtonomijo pri delu	117

Predgovor

Visokošolski prostor v Sloveniji in Evropi se trenutno nahaja na razpotju nadaljnjega razvoja. Med mnogimi koncepti, ki so opisujejo spremembe v visokoškolskem prostoru, velja omeniti profesionalizem. Andrew Abbott z Univerze v Chicagu je profesionalizem opisal kot ključni kontekst uporabe in razvoja profesionalnega znanja. Njegova znanstvena dela obravnavajo navidez trivialno vprašanje, zakaj je profesionalno znanje v sodobnih družbah pomembno. Desetletje pozneje je Eliot Freidson profesionalizem označil kot tretje vodilo – okvir, v katerem ljudje, ki opravljajo poklice, najdejo pomen in smisel opravljanja svojega dela. Freidson je profesionalizem obravnaval kot način in okvir izkustva dela, ki je superioren v primerjavi s tržnim principom in birokratizacijo, saj preko njega posameznik razvija svojo profesionalno identiteto. Vendar Freidson ni dobro razložil, do kakšne mere in v kakšnih situacijah bi se tržni principi, birokratizacija in profesionalizem lahko prekrivali, kje in ali sploh se takšno prekrivanje dogaja in kaj imajo s tem opraviti izobraževalni sistemi.

Izdaja Freidsonove knjige o profesionalizmu je sovpadla z začetkom Bolonjskega in Copenhagensko-Maastrichtskega procesa s ciljem ustvariti "Evropo znanja", ki poudarja potrebo po povezavi izobraževalnih sistemov s svetom dela. Procesi povezovanja izobraževanja in dela danes potekajo v luči gospodarske krize, fleksibilizacije dela in stapljanjem vseh treh zunanjih vidikov dela – profesionalizacije, birokratizacije in tržnega principa – v enoten okvir.

V tem pogledu lahko tak razširjen koncept profesionalizma podpira ideje o mobilnosti, fleksibilizaciji dela in širitvi načinov pridobivanja in certificiranja znanja. Po drugi strani pa takšen pristop zanemarja kulturne razlike, kakovost znanja in učenja ter naravo delovnih nalog in posameznikove identitete. Preveliko stapljanje delovnega okolja in izobraževalnega sistema oziroma izenačevanje informacijsko procesnega učenja in refleksije s situacijskim učenjem in participacijo ima lahko za posameznika in družbo nepredvidljive posledice.

V zadnjem času se vrednotenje profesionalcev in njihove izobrazbe spreminja, še posebej pogled na pričakovano razmerje med generičnimi in profesionalnimi kompetencami, ki so potrebne za dobro opravljeno delo. Čeprav se zdi, da so profesionalne kompetence vedno bolj povezane z načinom pridobivanja in uporabe znanja na delovnem mestu pa v primeru visokošolskih diplomantov še vedno izhajajo iz abstrakcije znanja, ki se ga pridobiva predvsem v formalnem sistemu izobraževanja. Abstrakcija znanja se torej nanaša na posameznikove zmožnosti uporabe novih vpogledov

v različne situacije, natančneje zmožnosti prilagajanja znanja različnim delovnim in življenjskim situacijam.

Če je odgovornost za razvijanje spektra generičnih kompetenc razpršena skozi širok spekter akterjev, sta pri razvijanju profesionalnega znanja glavna igralca le dva: izobraževalni sistemi in delodajalci. V tej medigri vlog pri razvoju profesionalnih kompetenc vprašanje, v kakšni meri teoretična podlaga, pridobljena v izobraževanju, omogoča poznejšo profesionalno učinkovitost v svetu dela, v veliki meri ostaja odprto in se močno razlikuje glede na sektor in poklicno skupino.

Številne raziskave kažejo, da karierni uspeh posameznika predstavlja kompleksen sistem, povezan ne le s stopnjo pridobljenih kompetenc, temveč tudi z družinskim ozadjem, mrežami poznanstev, strokovno skupnostjo, lokalnim okoljem, pravnimi in kvalifikacijskimi sistemi, ekonomskimi in migracijskimi trendi ter javnim mnenjem. Za to je koncept razvoja kompetenc visokošolskih diplomantov v raziskovanju vedno postavljen pred nove izzive.

Ta knjiga opisuje poklice in znanje visokošolskih diplomantov na trgu dela pet let po koncu študija.

Samo Pavlin,
april 2012, v Ljubljani.

1. Uvod

1.1 Izhodišče

Slovenski in evropski sistemi visokošolskega izobraževanja v zadnjem desetletju doživljajo preno-ve 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 elemen-tih, kot so sinhronizirani triciklični sistemi, učenje, usmerjeno v razvoj kompetenc, in večja fleksi-bilnost med študijskimi programi. Implementacija teh orodij temelji na dogovorjenih standardih in smernicah ter sprejetih indikatorjih z namenom izboljšanja prepoznavanja in vrednotenja kvalifika-cij. Ti elementi in procesi predstavljajo velik izziv na področju družbenega delovanja kot tudi pre-vetritev 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 knjiga osredotoča na raziskovanje priprave visokošolskih diplo-mantov na vstop na trg dela in zasedbo delovnih mest ter na štiri povezana vprašanja:

- (1) Kakšna je vloga visokošolskih sistemov izobraževanja in sistemov usposabljanja pri razvoju 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 študijskimi programi in profesionalnimi skupinami?
- (4) Kako vključiti omenjene ugotovitve v obstoječih socioloških teorijah?

Na osnovi analize evropskih projektov o zaposljivosti visokošolskih diplomantov REFLEX¹ in HEGESCO² si knjiga zadaja ambiciozen cilj nadgraditve sodobne teorije o poklicih in njihovi pro-fesionalizaciji s koncepti "kompetenc", "razvojem zgodnje kariere visokošolskih diplomantov" ter analizo dejavnikov vpliva na delovne dosežke in pridobljene kompetence. Knjiga s tem prinaša v slovenski prostor pomembne ugotovitve o razvoju človeških virov v prehodu med sistemom viso-košolskega izobraževanja in trgom dela.

Od empiričnih raziskav med visokošolskimi diplomanti o kariernem uspehu in evalvaciji visoko-šolskega izobraževanja se v evropskem prostoru že desetletje pričakuje razjasnitev vloge, ki jo imajo institucije visokošolskega izobraževanja pri profesionalnemu delu diplomantov, bodisi z

¹ Research on Flexible Professionals in the Knowledge Based Society, dostopno: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>, glej vir REFLEX (2005/2012-).

² Higher Education as a Generator of Strategic Competences, dostopno: <http://www.hegesco.org>, glej vir HEGESCO (2007/20012-).

ustvarjanjem novega organizacijskega znanja (t.i. *push principle*) ali prilagajanja potrebam delodajalcev (t.i. *pull principle*). Uspeh je le delen! Na poti so številne metodološke, konceptualne in politične omejitve. Klub temu lahko v luči trenutne gospodarske krize pričakujemo, da se bo proučevanje zaposljivosti diplomantov krepilo. Usmerjalo se bo tako v proučevanje dejavnikov kariernega uspeha v visokošolskem sistemu kot tudi v eksterne dejavnike. 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* visokošolski diplomanti dobijo delo, ampak *zakaj* ga dobijo (Brennan in Little, 2009: 101): "*bolj kot za značilnosti delovnih mest (plače, status, zaposlitveni sektor) gre vprašanje, kaj diplomanti lahko k delu doprinesejo – svoje znanje, 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 profesionalnih skupin.

1.2 Temeljni teoretični koncepti

Temeljni teoretični koncepti, s katerimi se bomo srečevali v tej knjigi so kariera, poklic in profesija, učenje in izobraževanje, profesionalizacija in kompetence.

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 suplementarnost 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 in profesija. 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 dejavnikov – zgodovinskih, izobraževalnih, tehnoloških, kulturnih in socio-psiholoških (Kramberger, 2004). 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). Strinjamo se lahko z ugotovitvijo Krambergerja (1999: 42), da je izraz poklic izrazito večnotski in večrelacijski in se v slovenskem prostoru povezuje tako s sfero izobraževanja kot tudi zaposlovanja (prav tam: 42-67). Najbolj ugledne poklice opisujemo kot profesije. Proces, v katerem posameznik razvije in izkusi strokovno znanje, je bil opredeljen kot profesionalizem, medtem ko je ohranjanje višjega družbenega ugleda posameznih poklicnih skupin opredeljeno kot profesionalizacija (Pavlin in drugi, 2010). Oba izraza sta bila do nedavnega zgolj v domeni tistih poklicev, ki so povezani z visokim šolstvom.

Profesionalizacija poklicev je teoretsko razpršen koncept, ki se ga lahko opišemo kot mehanizem družbene delitve dela, kot institucionaliziran način priprave posameznikov na opravljanje poklicno usmerjenih organizacijskih nalog ali kot način oblikovanja poklicne strukture, ki je s svojim diferenciranim sistemom nagrajevanja v veliki meri osnova za novodobno družbeno stratifikacijo (Rus, 1979: 1482). Abbott (1988: 59-85) profesionalizacijo opisuje s pomočjo jurisdikcije družbenega procesa pridobivanja formalne moči, ki nastaja pri povezovanju poklicnega dela s poklicno skupino.

Praktično poklicno znanje v tej knjigi izhaja iz predpostavke, da pretvorba med tihim in izraženim znanjem v kontekstu opravljanja dela temelji predvsem na delovni oziroma poklicni praksi in manj na formaliziranem usposabljanju in izobraževanju (Wenger in drugi, 2002). Zaradi vedno večje fleksibilizacije delovnih nalog v sodobni družbi poklicna praksa oziroma delovno znanje (angl. *working knowledge*; glej Davenport in Prusak, 1998) prevzema dominantno vlogo v primerjavi z znanjem, ki ga ustvarjajo in prenašajo izobraževalne institucije.

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 našeti 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. Ključno definicijo, na kateri temelji razvoj področja profesionalnih poklicnih kvalifikacij, je po Bloomu povzel Winterton (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.*

Na teh konceptih so zasnovana poglavja v nadaljevanju.

1.3 Splošen raziskovalni okvir in izhodiščna vprašanja

Glavna hipoteza v tej knjigi predpostavlja, da je dejanska vloga visokošolskih institucij pri razvoju profesionalno relevantnih kompetenc omejena v primerjavi s socialno-biografskim ozadjem, učinkom "certificiranja", ugledom predhodne izobrazbe. Poleg tega predpostavljamo, da se vloga visokošolskih institucij pri razvoju kompetenc značilno razlikuje glede na področja študija in profesionalno skupino.

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.*

Referenčna študija HEGESCO (Allen in drugi, 2011) je na tej podlagi 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.

Predstavljena priporočila poudarjajo, da sistema visokošolskega izobraževanja ne moremo obravnavati kot neodvisno črno skrinjico proizvodnje znanj in spretnosti, temveč ta vedno nastopa v relaciji do trga dela. Ko so deležniki v visokošolskem izobraževanju v projektu HEGESCO (2012-) odgovarjali na vprašanje, kako bi se moralo visoko šolstvo spremeniti, da bi izboljšalo zaposljivost diplomantov, so največ pozornosti posvetili ravno krepitevi prakse in sodelovanja z delodajalci, fleksibilizaciji in internacionalizaciji učnih načrtov ter izboljšavam v raziskovanju. Načini učenja in poučevanja so bili deležni le omejene pozornosti. Poleg tega so visokošolske ustanove poudari-

le, da praktična naravnost nujno potrebuje boljše finančne mehanizme, saj le ti lahko izboljšajo kakovost študijskih programov, usposabljanje profesorjev in sisteme upravljanja.

Tudi aktualne raziskave na področju in prizadevanja razvoja politik nenehno preizkušajo klasične ugotovitve sociologije profesij, ki opisuje vlogo formalnega izobraževalnega sistema kot ključnega pri usposabljanju ter pripravi bodočih strokovnjakov in profesionalcev na svet dela. Profesionalci so namreč čedalje bolj odvisni od tržnih trendov in tekmovalnih sil. Izobraževalni sistemi zato vedno težje sledijo zahtevam delodajalcev. Profesionalno znanje postaja povezano z menedžmentom (Hinings, 2005) in je označeno kot organizacijski profesionalizem (Evetts, 2006). V takih razmerah izobraževalni sistem vedno težje igra vlogo mehanizma certificiranja ali zaščitnika tradicionalnih znanstvenih disciplin.

Trendi v visokem šolstvu niso izolirani od družbenih vrednot in pričakovanj v gospodarskem in političnem kontekstu. Cetina (2006) opredeljuje več prehodov, ki se pojavljajo v zadnjih desetletjih. Prvič, pojem znanosti je bil spremenjen, in sicer kot ločen podsistem družbe: dandanes so velike korporacije oblikovalci znanja, obenem pa tudi diseminatorji in uporabniki (to je obširneje opisal Lundvall, 2001). Drugič, "beli ovratniki" so ujeti v paradoks opolnomočenja in standardizacije znanja: ti procesi se še bolj krepijo, kot sta jih opisala že Braverman (1974) in Rifkin (1996), ter so postavljeni v kontekst globalizacije (Friedman, 2006). Abbott (1988) je že pred dvema desetletjema v svojih zaključkih zapisal, da bosta računovodstvo in finance počasi postala družbeno pomembnejši panogi kot zdravstvo. Taki trendi odpirajo nov prostor za ponovno pozicioniranje poklicev in njihov profesionalni prestiž se pogosto odraža v zahtevi po spreminjajočih in novih izobraževalnih programih.

Vendar pa razvoj in spreminjanje visokošolskih programov ni vedno odraz potreb iz trga 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.

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 namenjajo 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.

V tem kontekstu je glavni namen knjige usmerjen v nadaljnji razvoj širšega sociološkega področja kot tudi razvoja družboslovne metodologije s področja merjenja kompetenc in spretnosti. Ko uniformno raziskujemo, ocenjujemo, razvrščamo in problematiziramo vlogo (visokošolskih) institucij pri razvoju profesionalne ekspertize ali generičnih kompetenc, namreč ne moremo prezreti naslednjih izzivov:

Prvič, profesionalno znanje je družbeno povezano s kontekstom dela, ki se med različnimi delovnimi mesti in organizacijami precej razlikuje. Kar je lahko nagrajeno v enem okolju, v drugem lahko ni sprejemljivo.

Drugič, različni poklici in področja študija – npr. humanistika v primerjavi s strojništvom – zahtevajo različno logiko njihovega opazovanja in primerjave profesionalnega znanja. Področje študija ali sektorja pomembno vpliva na razumevanje splošnih in specifičnih kompetenc. Kompetenca, ki v tehniški znanosti velja na primer za splošno, lahko v družbenih vedah velja za specifično.

Tretjič, posamezni visokošolski diplomanti imajo bistveno drugačne pretekle učne izkušnje in socialno ozadje pri vstopu v visokošolski kurikulum, kar zahteva poseben kontekst opazovanja izobraževalnega programa v njihovi karieri.

Četrtič, obseg poklicne usmerjenosti izobraževalne institucije pomembno vpliva na razvoj spretnosti, ki so na trgu dela neposredno uporabne.

Opisani poudarki pa niso le metodološki. 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.

Sociološka znanost kot tudi teorija profesionalnih skupin ima s tem priložnost opozoriti nase predvsem preko zagotovitve empiričnih dokazov na področju izobraževanja in trga dela. Opisana problematika lahko predstavlja povod za novo teoretično razumevanje delitve profesionalnega dela.

1.4 Pregled poglavij

Ta knjiga je sestavljena iz sedmih poglavij in dveh prilog. V *drugem poglavju* predstavlja teoretska izhodišča, raziskovalne projekte in modele. Problem zaposljivosti visokošolskih diplomantov postavlja v okvir teorij človeškega kapitala, kompetenčnega pristopa v odnosu do razvoja kompetenc ter ujemalnim problemom med izobrazbo, delom in spretnostmi. V poglavju predstavljamo tudi temeljne ugotovitve raziskav s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela. V poglavju posebej predstavljamo tipologije študijskih smeri, ki so podlaga za analizo študijskih programov. Poglavje sklenemo s konstruiranjem modela kariernga uspeha, ki predstavlja podlago za vsa naslednja poglavja in še posebej za analitično šesto poglavje.

Tretje poglavje je zasnovano na kvalitativnem raziskovanju. V prvem delu po šestih področjih študija najprej ugotavljamo, kako bi se visokošolski izobraževalni sistemi morali razvijati za to, da bi študentje in diplomanti bolje razvili tiste kompetence, ki so povezane z zaposljivostjo. O tem smo spraševali tiste univerzitetne profesorje, ki imajo na svojem področju dolgoletne izkušnje in področje tudi dobro poznajo. V drugem delu poglavja pa o razvoju visokošolskih sistemov sprašujemo ostale deležnike: delodajalce, sindikate, študentske organizacije ter tudi management visokošolskih institucij (dekane). Glavni vsebinski poudarki so povezani z vplivom krize na zaposljivost visokošolskih diplomantov, spreminjanjem visokošolskih poklicev v družbi, oblikami sodelovanja visokošolskih institucij s trgom dela, spremembami programov v obdobju bolonjske reforme, uporabo empiričnih podatkov o zaposljivosti pri implementaciji visokošolskih programov ter dejavniki kariernega uspeha.

V *četrtem poglavju* smo predstavili analizo značilnosti izobraževalnih programov s perspektive trga dela. Pri tem smo analizirali študijske programe s področja družbenih ved, humanistike, inženirstva, izobraževanja, kmetijstva, naravoslovnih ved, storitev in zdravstva. Na vsakem od teh področjih smo ugotavljali zahtevnost študijskega programa, intenziteto študija, oblike učenja in poučevanja

ter pridobivanje delovnih izkušenj in študijsko prakso. Posebno pozornost smo namenili prepoznavnosti študijskih programov s strani delodajalcev, ocenam usmerjenosti in relevantnosti programov za poklic ter akademskemu ugledu programov. Večina teh značilnosti namreč pomembno vpliva na karierni uspeh diplomantov. Podlaga za analizo je slovenski del mednarodne raziskave HEGESCO, ki vključuje 6000 slovenskih diplomantov pet let po zaključku šolanja.

Tudi *peto poglavje* je analitično in ravno tako temelji na analizi slovenskega dela mednarodne raziskave HEGESCO. Vendar pa se to poglavje ne osredotoča na študijske programe, temveč za analitično podlago vzame 15 poklicnih skupin, v katere se najpogosteje razvršča delo visokošolskih diplomantov. Pri tem je še posebej zanimivo opazovati poklicne skupine, za katere se običajno visokošolska izobrazba ne zahteva. Glavni analitični poudarki so usmerjeni v način študija bivših študentov, njihove delovne izkušnje in začetek iskanja dela, karakteristike delovnega mesta in organizacije ter znanja in kompetence s perspektive trga dela.

Šesto poglavje nadgrajuje četrto in peto. Na podlagi modela kariernega uspeha, ki smo ga opisali v drugem poglavju, in poglavij, ki sledijo, smo analizirali v kolikšni meri izbrani dejavniki vplivajo na zadovoljstvo pri delu, uporabo znanja pri delu, varnost zaposlitve, visok zaslužek (subjektivni občutek), možnosti kariernega razvoja in avtonomijo pri delu³. Opisani elementi namreč predstavljajo ključne dimenzije kariernega uspeha.

V *sedmem poglavju* povzemamo in integriramo ključne ugotovitve posameznih poglavjih in na tej podlagi izdelamo priporočila za nadaljnje raziskovanje na področju zaposljivosti visokošolskih diplomantov.

³ Za to, da bi ohranili konsistentnost knjige, ki se osredotoča le na Slovenijo, smo interpretacije regresijske analize za šest področij študija opravili s pomočjo analize o zaposljivosti diplomantov v 18 evropskih državah (glej Grotkowska in drugi, 2012-). Interpretacija je dostopna na spletni domeni <http://www.decowe.org>.

2. Teoretska izhodišča, raziskovalni projekti in modeli

2.1 Teoretska izhodišča

2.1.1 Teorije človeškega kapitala

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 zasluške (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 (Lin, 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 kritizmom 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 (2012-), CHEERS (2012-) in REFLEX (2012-), zato poudarjajo, da je kompleksnost raziskovalnega problema treba razlikovati glede na posamezne države, značilnostmi izobraževanja, sektorje in poklice.

2.1.2 Nekaj pristopov k opredelitvi profesionalnega znanja in domen

V večini primerov posameznik profesionalno domeno doživlja kot pripadnik posamezne skupnosti praks. Wenger in drugi (2002: 4) so skupnosti praks opredelili kot skupine ljudi, ki se ukvarjajo z istimi nalogami in problemi in z stalno interakcijo poglobljajo svoje strokovno znanje na posameznem področju. Struktura skupnosti praks temelji na treh komponentah: domeni kot področju znanja, ki povezuje skupnost, skupnosti kot skupini ljudi, za katere je domena pomembna in praksah kot skupku znanja, metod, orodij in zgodb, ki jih pripadniki delijo in skupaj razvijajo. Uporaba koncepta *skupnosti praks* za konceptualizacijo strokovnega znanja in profesionalnih kompetenc poudarja vezi med strokovnim znanjem in družbenimi skupinami. Koncept skupnosti praks namreč poudarja, da profesionalne kompetence vedno izhajajo iz socialne situacije in od tam 'napajajo' teorijo.

Eno od ključnih vprašanj pri opredeljevanju in razlaganju strukture profesionalnega znanja je razumevanje ravno 'pretok' med teoretičnim in praktičnim znanjem. Tako lahko koncept praktičnega poklicnega znanja neposredno povežemo s samostojno pridobljenimi kompetencami, med tem ko pričakovanja delodajalcev označujejo pričakovane kompetence. Definicija pričakovanih kompetenc je bližje definiciji Kanferja in Ackermana (2005: 336), ki delovne kompetence označuje kot organizacijsko vrednotene naloge in opravila. Formalizirano poklicno znanje, kakršno se pojavlja v različnih oblikah izobraževalnih programov, se tako zelo razlikuje od znanja v svetu dela.

Koncept skupnosti praks poudarja dejstvo, da strokovno znanje nastaja na presečišču profesionalnih skupin, izobraževalnih struktur in gospodarskih sektorjev. To odražajo tudi mednarodno sprejete hierarhične kategorije in orodja, kakršna so Mednarodna standardna kvalifikacija poklicev (ISCO), Mednarodna standardna kvalifikacija izobraževanja (ISCED), sektorska kvalifikacija NACE (*Nomenclature Generale des Activites Economiques*) kot tudi aktualen Evropski kvalifikacijski okvir (EQF). Na konceptualni ravni predstavljajo omenjene klasifikacije hierarhične analitične kategorije, med tem ko so predvsem v kvalitativnem raziskovanju predvsem tarča kritik, da pretirano poenostavljajo razlike med področji in vrstami izobraževanja ter ne upoštevajo razlik med posamezniki. Naslednje kritično stališče do teh orodij temelji na dejstvu, da evropske države ne doživljajo le strukturnih sprememb, ki se tičejo razmerij med izobraževalnimi, poklicnimi in sektorskimi spremembami, temveč tudi spremembe od znotraj. Zato je bilo razvitih nekaj alternativnih koncepcij (npr. Tijdens, 2009), ki pa so trenutno šele v testnih fazah.

Kljub omenjenim kritikam raven, naravo, obseg in okvir profesionalnega znanja še vedno najpogosteje določamo s tremi komponentami – profesionalnimi skupinami, zaposlitvenim sektorjem in področjem študija. Ti koncepti določajo nastajanje učnih in delovnih značilnosti posameznikov ter način njihovega razumevanja.

Relevantno teoretično ogrodje konceptualizacije profesionalnega znanja korenini v teoriji sociologije profesionalnih skupin. Ta vidik postavlja profesionalno znanje v okvir treh prevladujočih principov koncipiranja znanja: tržno logiko, birokracijo in profesionalizem (Abbott, 1988). Profesionalizem je povezan predvsem s posebljenim izkustvom uporabe znanja, birokratizacija z zakonodajo in postopki, tržna logika pa s tržnimi in finančnimi vzvodi. Neglede na prevladujočo logiko Freidson (2001) poudarja, da pomemben dejavnik, ki daje legitimnost posamezni profesionalni strukturi, vključuje javno zaznavo strokovnega znanja.

2.1.3 Dialektika razumevanja kompetenc in njihovega razvoja

V tej knjigi 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, osebne 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. Kafner 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 eksplicitnega 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 in 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 ogrožja 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 ogrožjih 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, 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.

V nadaljevanju si bomo ogledali, nekaj primerov vpliva obravnave kompetenc v različnih kontekstih.

2.1.4. Kontekstualni dejavniki razvoja kompetenc

Dejavniki, ki vplivajo na posameznikovo sposobnost razvoja kompetenc in jih v tej knjigi ne bomo obravnavali poglobljeno, vključujejo socialne, biološke in kulturne dejavnike. Ti dejavniki so tesno povezani s procesi posameznikovega razvoja in socializacije. Udeležujejo se preko staršev in drugih družinskih članov, zgodnje socializacije, ki vključuje spoznavanje kulture, v kateri so otroci rojeni, jezikovne skupine, ki ji pripadajo, ter vrednot in norm.

Kot taka ima raven izobrazbe staršev pomemben vpliv na posameznikovo sposobnost razvijanja kompetenc pozneje v življenju. Tako lahko na primer stopnje izobrazbe staršev opazujemo kot dejavnik vpliva na vpis študentov v visokošolsko izobraževanje. Raven izobrazbe staršev lahko pomembno vpliva na postopke pridobivanja znanja, kar kasneje v življenju odsevajo izobrazbene in karierne stopnje.

Tudi družba in kultura, v kateri se posameznik uči, pomembno določata, kako in kdaj se ljudje učijo. To se kaže na različne načine. Odseva pomembne družbene interakcije v ključnih trenutkih posameznikovega razvoja. Kulturne vrednote so vcepljene skozi družino, vero in seštevke izobrazbenih izkušenj. Te kulturne vrednote so pomemben dejavnik, ki vpliva na vedenje posameznikov v družbi in lahko pomagajo pri izbiri njihovih ciljev in aktivnosti (Svetlik in Pavlin, 2004). To lahko vključuje njihovo željo po vključenosti v izobraževanje in pomembno oblikuje njihov odnos do učnih procesov.

Spol je naslednji pomemben družbeno-kulturni dejavnik razvoja kompetenc, ki vpliva na sistem posameznikovih vrednot, ciljev in izkušenj. Na spolne vloge vpliva struktura spolov v družbah. Proces socializacije na moške in ženske izkušnje koncepcije spolov vplivajo z vzorci uspeha in pričakovanji, ki se kažejo v različnih vrednotah in ciljih v zgodnjih stopnjah njihovega razvoja (Wigfield in Wagner, 2007: 232). Spolne vloge se kažejo tudi v tradicionalni delitvi poklicnih vlog.

Rezultat koncepcij na podlagi spola vodi do tega, da moški in ženske razvijajo različna znanja in spretnosti ter kompetence, ki so bolj tehnično ali družbeno usmerjene. Odstotek žensk, vpisanih v programe sekundarnega izobraževanja, je pogosto zelo nizek v poklicih, v katerih tradicionalno

prevladujejo moški, npr. v elektro-inženirstvu, strojnem inženirstvu, avtomobilski industriji itd., ki veljajo za bolj tehnično ali znanstveno naravnane. Nasprotno pa je prisotnost žensk visoka v poklicih, kjer tradicionalno prevladujejo ženske. Ti vključujejo izobraževanje, umetnost, osebne storitve itd, ki so tradicionalno bolj družbeno usmerjeni. Kot taka ima spolna vloga močan vpliv na vrste znanj in spretnosti, ki jih razvijata oba spola, pogosto v skladu s tradicijami moških/ženskih del.

Tudi okolje, v katerem študentje živijo, pomembno vpliva na njihovo sposobnost razvoja kompetenc: mesto ponuja zelo drugačne življenjske, družbene in kulturne razmere kot podeželje. To močno vpliva na možnosti, ki so mladim na voljo v zvezi z izobrazbenimi izbirami in kariernimi možnostmi. Povezano je z regionalnim razvojem gospodarstva, kar posledično narekuje dostop in materialne možnosti regionalnega dostopanja do visokošolskega izobraževanja. Poleg tega lahko že sama industrijska tradicija v določenih regijah močno zaznamuje življenja in cilje posameznikov.

Na razvoj kompetenc posameznika pomembno vplivajo tudi številni drugi dejavniki (in kategorije dejavnikov), kot so ekonomski ciklusi (recesija in konjunktura) izobraževalne izkušnje, potovanja in stiki z drugimi kulturami, prostočasne in delovne aktivnosti, družbene skupine, vključno s prijatelji in drugimi socialnimi omrežji (sodelavci itd.), tehnologijo, itd. Te dejavnike konteksta bomo v nadaljevanju omenjali le mestoma.

2.1.5 Tipi študijskih smeri v odnosu do trga dela

Pretok znanja iz visokošolskega izobraževanja v svet dela lahko vidimo kot pripravo bodočih strokovnjakov na razumevanje novih situacij in prepoznavanje področij znanja. V tem okviru je ključno vprašanje, kakšne so sorodnosti in razlike med znanstvenimi disciplinami pri oblikovanju študijskih programov, osredotočenje na profesionalno domeno, razvoj posameznikove osebnost in dolgo ter kratkoročno naravnost pridobljenih kompetenc v študiju (Teichler, 1996: 155). Še prej pa nas zanima, kakšne tipologije študijskih smeri sploh poznamo.

Pavlin in Svetlik (2008) sta opisala tri načine povezovanja med visokošolskimi institucijami in svetom dela:

- a) *direktna iniciacija* se nanaša na situacijo, v kateri visokošolske institucije za diplomante ustvarjajo nove diplome, ne da bi se ozirala na vprašanje, kako se bodo profesionalni profili diplomantov uveljavili v sektorju.
- b) *transformativna iniciacija* se nanaša na prilagajanje obstoječih izobraževalnih programov trgu dela. Zaradi širokega obsega kompetenc se izobraževalna institucija noče ali ne more ukvarjati z učinkovitostjo praktičnih ali situacijskih oblik določenega delovnega okolja;
- c) *profesionalna naveza* predstavlja najtesnejšo obliko sodelovanja med visokošolskimi institucijami in trgom dela. Zahvaljujoč dobri zaščitenosti strokovnih področij se lahko v takih okoliščinah pojavi zelo osredotočena oblika strokovnega znanja. Takšna situacija je zna-

čilna predvsem za izobraževanje najbolj profiliranih univerzitetnih profilov, pri katerem stroka vzpostavi univerzitetne učne centre, učna podjetja ali bolnišnice.

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 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.

Preprostejšo tipologijo je mogoče razviti v povezavi z regulacijo trga in razhajanjem med akademsko in poklicno usmerjenostjo. To tipologijo (glej Tabela 2.1) sestavlja več kategorij, ki označujejo visoko, srednjo ali nizko stopnjo regulacije poklicne domene. Vsako izmed teh treh kategorij lahko nadalje razdelimo glede na to, ali je usmerjena disciplinarno ali poklicno.

Tabela 2.1: Primeri visokošolskih poklicnih skupin glede na stopnjo regulacije

<i>Usmerjenost študijskega programa</i>	<i>Visoka regulacija</i>	<i>Srednja regulacija</i>	<i>Nizka usmerjenost</i>
Disciplinarna usmerjenost	- teologi	- naravoslovni poklici	- družboslovne znanosti - humanistika
Poklicna usmerjenost	- zdravniki - pravniki - učitelji	- inženirji - računalničarji	- novinarji

Vir: Prilagojeno v skladu z interno delavnico s Schomburgom, H. (2008). Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.

Tabela 2.1 gradi na vidiku trga dela in poklicne regulative ter razlikovanja trdih in mehkih znanosti. Sicer empirične implikacije modela na strokovni osnovi niso novost. Raziskava Centra za razis-

kovanje visokošolskega izobraževanja in dela med diplomanti univerze Kassel, v svojih raziskavah že vrsto let ponuja odgovore na naslednja vprašanja:

- *V kolikšni meri se študijski programi in študijski pogoji razlikujejo med visokoškolskimi 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?* (Teichler in Schomburg, 1993: 179).

Rezultati raziskav vključuje analizo podatkov, pregled sekundarnih virov, intervjujev in panelnih študij, povezanih s strojnimi inženiringom, ekonomskimi/poslovnimi vedami in socialnim delom. Analizirane variacije znotraj teh domen so povezane: s tipologijo zaposlovanja diplomantov, z zaznavo povezav med študijem in delom s strani diplomantov ter z indikatorji, povezanimi s karierno in delovno uspešnostjo.

Pri proučevanju prehoda diplomantov iz izobraževanja na trg dela je poleg tipov študija potrebno upoštevati tudi nacionalne karakteristike. Te so povezane z dvema aspektoma: (a) interni-organizacijski trg dela s poudarkom na izboljšanju proizvodnje in (b) poklicni trg dela s poudarkom na usposabljanju in kvalificiranju (Robert, 2009: 51): *“Terciarna raven šolstva v državah s poklicnim trgov delu vključuje značilnosti poklicno-akademske dvojnosti, linearni način visokošolskega izobraževanja pa je bolj značilen za države z notranjimi trgi 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 (2009: 51) razvil tipologijo, v kateri je opredelil več skupin držav na primer države z močno zakonodajo in poklicnim trgov delu (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 visokoškolskih institucij pričakuje razvijanje znanj in spretnosti, pripravljenih za uporabo. V Združenem Kraljestvu, na primer, sta Brennan in Little (2009: 101) 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.

2.1.6 Izobraževanje in ujemanli 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 horizontalnem 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 proizvajanje znanj in sposobnosti, pripravljenih za uporabo, ter zakonodaje, ki varuje trg dela.

Ob tem je zanimivo, da več raziskav kaže, da imajo formalno preizobraženi delavci malce višje plače od delavcev z nižjo in ustrezno izobrazbo, ter da so manj zadovoljni in bolj izpostavljeni kognitivnemu nazadovanju (de Grip *et al.*, 2008). Avtorji so dokazali, da nizka izkoriščenost znanj in spretnosti nima le negativnih ekonomskih posledic, ampak vpliva negativno tudi na posameznikove miselne sposobnosti. Njihove raziskave so pokazale, da so glede kratkoročnega in dolgoročnega spomina, kognitivne gibčnosti in verbalne izurjenosti zaposleni s previsoko stopnjo izobrazbe in usposobljenosti bolj ranljivi v primerjavi z zaposlenimi katerih stopnja izobrazbe in usposobljenosti se približno ujema z zahtevami na delovnem mestu.

2.1.7 Zaposljivost

Termin zaposljivosti v tem razdelku opisujemo v razmerju do zaposlenosti, na koncu drugega poglavja pa tudi s kariernim uspehom. Oba koncepta naslavljata različne pomene:

- zaposljivost kot posameznikova sposobnost v nasprotju z dejansko izmerjeno zaposlenostjo (npr. Kramberger, 2008);
- zaposljivosti mladih, ki so pri iskanju službe deprivilegirani, v nasprotju z ostalo populacijo (Teichler, 2009: 302);
- zaposljivost kot fenomen zagotavljanja znanj in spretnosti v nasprotju s fenomenom povpraševanja po znanjih in spretnostih, kar se meri v primanjkljaju in presežkih znanj in spretnosti (Allen in Velden, 2001);
- zaposljivost kot osebne karakteristike (npr. znanja in spretnosti, kvalifikacij, sociobiografskih značilnosti) v odnosu do osebnih okoliščin (npr. dostopom do virov, kulture dela, domačih okoliščin) (McQuaidin Lindsay, 2005: 209).

Koncept zaposljivosti ni nov. McQuaidin 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, 2003) – in odseva probleme in resničnosti na vedno bolj segmentiranih trgih dela.

2.2 Raziskave s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela

2.2.1 Mednarodne primerjalne raziskave

V tem delu predstavljamo najbolj odmevne raziskovalne projekte v EU s področja povezovanja visokošolskega izobraževanja in trga dela:

Projekt CHEERS⁴

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 tej knjigi 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

⁴ glej vir: CHEERS (1998/2012-).

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.

Projekt CATEWE⁵

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).

Projekt REFLEX⁶

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.

Projekt HEGESCO⁷

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 znanje 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.

Projekt PIAAC (OECD)⁸

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.

⁵ glej vir: CATEWE (2000/2012-).

⁶ glej vir: REFLEX (2005/2012-).

⁷ glej vir: HEGESCO (2008/2012-).

⁸ glej vir: OECD (2012-).

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:

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

S tem skuša PIAAC pridobiti mednarodno primerljive podatke in analize, ki naslavlajo več problematik, povezanih s poklicno izobrazbo in učinkovitostjo usposabljanja, kot so na primer:

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

(OECD, 2012-)

TUNING⁹ in AHELO¹⁰

Druge pobude v tem kontekstu vključujejo mrežo TUNING (*Tuning Educational Structures in Europe*), ki skuša formulirati niz kompetenc za številna visokošolska disciplinarna področja, ven-

⁹ Glej vir: TUNING projekt (2012-).

¹⁰ Glej vir: OECD (2012a-).

dar se še vedno sooča z izzivom njihovega povezovanja s svetom dela in vprašanjem, kako se te kompetence razvijajo in prenašajo med različnimi disciplinami. Druga pobuda na tem področju je OECD AHELO (Ocenjevanje učnih izidov visokošolskega izobraževanja), ki je trenutno v začetni fazi.

2.2.2 Kvalitativni pristopi in kompetenčno modeliranje

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.

Pri preučevanju znanj in spretnosti je merjenje dejanskih znanj in spretnosti, ki jih ima posameznik, dobro dopolniti z merjenjem stopnje, do katere so ta znanja in spretnosti potrebna pri delu ali v vsakdanjem življenju. Čeprav so zahtevana in pridobljena znanja in spretnosti v skupnem uravnotežena, lahko prihaja do neujemanj na ravni posameznika. Zato je pomembno, da na ravni posameznika z enako lestvico merimo pridobljena in zahtevana znanja in spretnosti.

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.

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.

Eden najbolj znanih modelov je model Dreyfusa in Dreyfusa (1986), ki smo ga v tej knjigi že omenili. 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.

2.2.3 REFLEX in HEGESCO projekta kot empirično izhodišče

Glavna podatkovna vira v tej knjigi sta bazi REFLEX in HEGESCO projektov. Podatkovni bazi pridobljeni v obeh projektih vsebujeta informacije o visokošolskih diplomantih 4 do 5 let po koncu izobraževanja iz 20večinoma 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 po navadi uporabljajo v podatkovnih bazah OECD, in tako predstavljajo enega najbolj naprednih metodoloških instrumentov na tem področju. Ključna novost te raziskave glede na preteklo je osredotočenost na zahtevane kompetence pri delu, kot tudi na pridobljene kompetence v visokoškolskem 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?

Omejitve teh izhodiščnih vprašanj so povezane z vzorčenjem in spremenljivkami. Natančneje, podatkovni bazi REFLEX in HEGESCO imata naslednje omejitve:

- a) projekta ne vsebujeta informacij, povezanih z razvojem kompetenc visokošolskih diplomantov v kasnejših kariernih stopnjah – omejeni sta na diplomante 5 let po koncu izobraževanja;
- b) ne vsebujeta informacij o diplomantih iz poklicnega izobraževanja in usposabljanja (visoke in višje šole), tako da referenčna primerjava ni mogoča;
- c) število diplomantov za določene profesionalne domene je prenizko, da bi lahko zanje začrtali trdne zaključke;
- d) spremenljivke, povezane z merjenjem profesionalnega znanja in karakteristikami posameznika so v veliki meri omejene.

Kljub naštetim omejitvam nas bo v nadaljevanju zanimalo, kako se kompetence razvijajo, še zlasti, kakšen je doprinos izobraževanja in učenja na delo pri proučevani poklicni skupini. Raziskave na tem področju proučujejo ali se generične kompetence razvijajo v kontekstu specifičnih delovnih situacij:

"Vsaj do neke mere so splošne spretnosti stranski produkt procesa pridobivanja in uporabe profesionalne ekspertize. Če to drži, potem še zdaleč ni očitno, da so splošni ali "akademski" programi superiorni v primerjavi s profesionalno in poklicno usmerjenimi programi (v smislu pridobivanja relevantnih kompetenc), še posebej če so učni procesi v poklicnem izobraževanju močno usmerjeni h kasnejšim delovnim situacijam in gradnji vseživljenske kariere. Kljub dejstvu, da so učne poti in logika izobraževanja za določene profesije v grobem znane, ostaja presenetljivo nejasno, katere kompetence se razvijajo v različnih učnih okoljih." (Velden in drugi 2003)

V tem kontekstu si v nadaljevanju prizadevamo izdelati pomembno konceptualno in teoretično osnovo, ki bi znala povezati teorijo sociologije profesij s teorijo merjenja spretnosti in kompetenc.

2.3 Konceptualizacija kariernega modela

Pojem "kariera" lahko najbolje opišemo kot zaporedje pozicij in vlog, ki jih posameznik zaseda v teku življenja (Super, 1957). Za posameznika se lahko pomen kariere in uspeha spreminja, ko se pomika skozi različne zaposlitvene in življenjske etape (Hall, 2002 v Demeter *et al.*, 2010). Temeljni teoretski pogled išče sorodnosti in razlike med objektivnimi in subjektivnimi dimenzijami karier (Gunz in Peiperl, 2007). V tem okviru se lahko vprašamo, ali ni vprašanje objektivnih in subjektivnih dimenzij pravzaprav metodološko: na uspeh posameznika lahko gledamo predvsem subjektivno, objektivni uspeh pa ima več opraviti z agregacijo in primerjavo različnih skupin. Kakršno koli stališče zavzamemo do objektivnosti karier, karierni uspeh vedno nastopa v relacijskem odnosu do osebnih preferenc, posameznikovega družbenega izvora, dela ter družbene in kulturne dimenzije (Mayrhofer *in drugi*, 2007).

Nekoliko drugačen pristop h karieram v odnosu do strokovnega znanja sta razvila Dreyfus in Dreyfus (1986). Predstavila sta večstopenjski model, v katerem posameznik napreduje skozi različne stopnje od začetnika do eksperta. Markowitsch in drugi (2008) so model izpopolnili glede na panoge, delovne procese in razmerje posameznika do delovnih nalog. Temeljno vprašanje tega modela se nanaša na osrednjo vlogo nalog v posamezni domeni in, kar je pomembneje, na vprašanje, ali je specifične kompetence mogoče razviti v okviru splošnih in obratno.

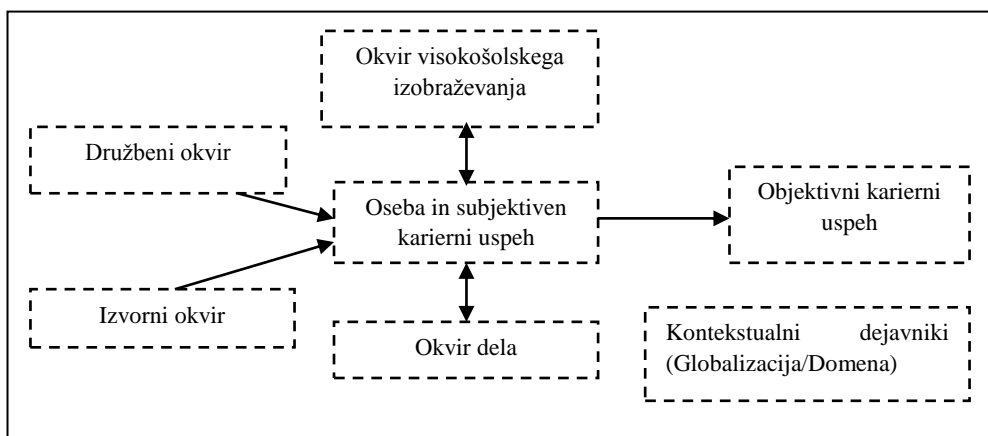
Ugotovimo lahko, da sta izraza zaposljivost in karierni uspeh do neke mere povezana. Kot pravi Teichler (2008: 300), nas pri opazovanju rezultatov poučevanja in učenja v visokem šolstvu ne zanima toliko uspešnost diplomantov pri delu, kot celosten učinek študija oziroma 'karierni uspeh', ki ga lahko 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.

Referenčni okvir o prehodu diplomantov med izobraževanjem in svetom dela ter kariernim uspehom 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 upravljske prakse, *na družbeni ravni* pa sistemske značilnosti izobraževanja, sistema zaposlovanja in prehoda med obema sferama.

V okviru projekta DEHEMS (2012-) so na tej podlagi obravnavani nadaljnji koraki. Prevladujoča logika teh modelov predpostavlja, da različni dejavniki preko osebe določajo karierni uspeh, pri čemer so dejavniki vplivanja in kariernega uspeha večdimenzionalni. Model na podlagi indikatorjev, razvitih v projektih REFLEX in HEGESCO, povezuje objektivne in subjektivne aspekte kariernega uspeha. Dejavniki vplivanja so na konceptualni ravni opredeljeni kot povezava štirih glavnih elementov (DEHEMS 2012-), to so: *izvorni okvir*, ki se nanaša na posameznikovo kulturno, družbeno, razredno in izobrazbeno ozadje ter delovne izkušnje (Mayrhofer *et al.*, 2007); *okvir visokošolskega izobraževanja*, ki se v glavnem nanaša na oblike poučevanja in učenja ter organizacijske značilnosti; *okvir dela*, ki zajema značilnosti delovnega mesta, družbene odnose, nove oblike dela in organiziranja; in *okvir družbe in kulture*, ki vključuje družbene in biografske podatke.

Slika 2.1: Integrativni model I – splošna raven



Vir: Pavlin in drugi (2012a-).

Model, soroden prejšnjemu, predlaga štiri temeljne kategorije, ki so: a) dejavniki konteksta; b) determinante v pristojnosti diplomantov in visokošolskih institucij; c) elementi uspeha na trgu dela in d) zadovoljstvo na delovnem mestu.

Tabela 2.2: Integrativni model II

<i>Kontekstualni dejavniki</i>	<i>Determinante v pristojnosti upravljanja visokošolskega izobraževanja</i>	<i>Elementi uspeha na trgu dela</i>	<i>Zadovoljstvo na delovnem mestu</i>
<i>Država Profesionalna domena Gospodarski cikel Lokalne determinante Demografski podatki Družbeno ozadje</i>	<i>Oblike učenja</i>	Status	
	<i>Oblike poučevanja</i>	<i>Prestiž</i>	
	<i>Študijski uspeh</i>	<i>Dohodek</i>	
	<i>Poklicna usmerjenost</i>	<i>Pogodbeni dogovor</i>	
	<i>Praktična usmerjenost</i>	Avtonomija	
	<i>Študijske izkušnje</i>	Vsebina in pridobljene kompetence	
	<i>Selekcija</i>	<i>Praktična uporaba znanja</i>	
	<i>Študijski obseg dela</i>	<i>Ustvarjalnost</i>	
	<i>Mednarodni vidik</i>		

Vir: Schomburg in drugi (2010).

Zgornji konceptualni model je oblikovan tako, da holistično sledi strukturalni logiki projekt v CHEERS, REFLEX in HEGESCO. 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).

Elementi uspeha na trgu dela so bili z analizo glavnega voditelja (*principle factor analysis*) nadalje preizkušeni na primeru podatkov iz raziskav HEGESCO in REFLEX. Rezultati so se ujemali s povezanimi konceptualnimi izhodišči, ki jih omenjamo zgoraj (Grotkowska in drugi, 2011).

2.4. Zaključek in povzetek

Teoretski okvir, v katerega postavljamo problem zaposljivosti visokošolskih diplomantov, smo v tej knjigi začrtali s pomočjo teorij človeškega kapitala, kompetenčnega pristopa, dialektičnih pristopov pri razvoju kompetenc, opisa 'nešolskih' dejavnikov pri razvoju kompetenc, problema ujemanja med izobrazbo, delom in spretnostmi, koncepta zaposljivosti, ugotovitev raziskav s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela, modelov kariernega uspeha, tipologij študijskih smeri ter nacionalnih karakteristik visokošolskih sistemov glede na državo in modelov kariernega uspeha. Tako širok nabor teoretskih pristopov in konceptov kaže na tipično interdisciplinarni pristop k obravnavi začrtane problematike.

Glavno vprašanje teorij človeškega kapitala ugotavlja, kakšna je funkcionalna vloga izobraževalnih sistemov v družbi. Zgodnje teorije pravijo, da je izobraževalni sistem ključni dejavnik pri pripravi profesionalcev na poklic. Zato se investicije v izobraževanje obrestujejo tako v smislu individualnih zasebnih naložb kot tudi javnih investicij. Drug del teorij v to dvomi in dokazuje, da izobraževalni sistemi v resnici predstavljajo reprodukcijski mehanizem socialnih elit in v družbi predstavljajo predvsem drag mehanizem certificiranja posameznikov. Tak dualizem pri umeščanju funkcij visokošolskih izobraževalnih sistemov je prisoten tudi v sociološki teoriji profesij. Vendar pa noben pristop ne zanika, da visokošolski sistem pomembno vpliva na razvoj znanja in kompetenc posameznika.

Naslednji odsek smo namenili definiranju profesionalnega znanja in domen. To smo uvodoma opisali kot skupnosti praks (angl. *communities of practice*) in na ta način opozorili, da profesionalno znanje v svoji temeljni obliki izvira in se razvija predvsem v delovnem okolju. Izobraževalne institucije to znanje strukturirajo in ga s pomočjo abstrakcije posredujejo študentom. Ravno za to je eno ključnih vprašanj pri opredeljevanju in razlaganju strukture profesionalnega znanja razumevanje prelivanja med teoretičnim in praktičnim znanjem. To praktično znanje je razvrščajo v sisteme različne mednarodne klasifikacije in kvalifikacijska ogrodja, ameriški sociolog Abbott (1988) pa je to znanje postavil v kontekst tržne, birokratske in profesionalne logike.

Na tem izhodišču se oris teoretskega loka usmeri v pojasnjevanje kompetenčnega pristopa. Kompetence opiše kot posameznikovo sposobnost uporabe znanja v praksi. Vendar pa tu kmalu naletimo na dialektiko v razumevanju koncepta, ki se kaže na več načinov. Najbolj znan je razmejevanje in povezovanje med splošnimi in profesionalnimi kompetencami, postavljenimi v kontekst kognicije posameznika in v okvir izobraževalnega sistema. To privede do pomembne razprave, ali bi morali biti izobraževalni sistemi usmerjeni bolj v trg dela ali v splošen razvoj posameznika. Povsem drugačno je razlikovanje med racionalnim in čustvenim vidikom kompetenc. Ključno vprašanje se tu nanaša na zmožnost izobraževalnega sistema pri razvijanju čustvene inteligence, saj je to povezano z individualnim tipom posameznika in družinskim tipom. Ta del zaključimo z dihotomijo med začetniškim in profesionalnim nivojem uporabe kompetenc, pri čemer nakazujemo na predpostavko, da formalni izobraževalni sistemi v resnici ne pripravljajo posameznika na avtonomno opravljanje poklica, temveč ga pripravijo na začetek opravljanja dela.

V naslednjem poglavju opozarjamo, da se mnoge determinante razvoja kompetenc pojavljajo izven sistemov formalnega izobraževanja in se delijo na socialne, ekonomske, biološke in kulturne dejavnike. Klasični (merljivi) elementi obravnave so predvsem spol, izobrazba staršev in socialno okolje v katerem posameznik odrasča. Pri tem je pomembno poudariti, da nekateri od teh dejavnikov predstavljajo tako imenovane dejavnike konteksta, zato v tipu raziskovanja, kot se ga lotevamo v tej knjigi, niso posebej prisotni.

Koncept zaposljivosti obravnavamo ločeno. Le-ta presega vprašanje ujemanja pridobljenih in pričakovanih kompetenc. Zaposljivost je sicer opisana v odnosu do dejanske zaposlenosti in tako nosi različne pomene, kot so recimo razlike med deprivilegiranimi skupinami posameznikov in ostalimi, razkorak med dejanskimi sposobnostmi posameznika in osebnimi karakteristikami. Poudarimo, da se je koncept v svojem razvoju preusmeril od dihotomnih, determinalističnih in mehanskih pogledov proti večdimenzionalnim humanističnim značilnostim.

Poglavje se v nadaljevanju osredotoči na različne tipe študijskih smeri v odnosu do dela, pri čemer pokažemo, da so določeni tipi študija zastavljeni široko, drugi gravitirajo bolj proti določeni profesiji. Na tej podlagi učni programi razvijejo razmerje med praktično in teoretično usmeritvijo študija. Med najbolj znanimi smo omenili Neumannovo (2009) tipologijo študija. Le ta temelji tako na specifični kot tudi disciplinarni usmerjenosti študijskega programa, na kar vplivajo tudi nacionalne specifike. Te na kratko opišemo v zaključnem delu te sekcije.

Pozornost v naslednjem poglavju usmerimo v vprašanje skladnosti med izobrazbo in delovnim mestom. Pri tem o *horizontalnem neujemanju* govorimo, ko se delovno mesto ujema s stopnjo izobrazbe, ne pa s smerjo študija, *vertikalno neujemanje* pa označuje situacijo, ko delovno mesto ustreza posameznikovi smeri študija, ne pa doseženi stopnji izobrazbe. V zadnjem času se pozornost raziskovalcev bolj kot na problem ujemanja med izobrazbo in poklicem osredotoča na ujemanje med pridobljenimi kompetencami visokošolskih diplomantov in zahtevami delodajalcev. Prvo vprašanje je namreč povezano predvsem s formalističnim ujemanjem certifikata z delom, drugo pa na dejansko usposobljenost diplomantov za opravljanje določenega dela. Pridobljena diploma namreč še zdaleč ne pomeni osvojenega nivoja kompetenc. V zadnjem času namreč pridobitev certifikatov ne predstavlja tako velikega problema kot generiranje kompetenc, ki vplivajo na zaposljivost diplomantov.

V drugem delu poglavja smo opisali najbolj znane pristope s področja prehoda visokošolskih diplomantov na trg dela. Pri tem smo razlikovali med kvantitativnim anketnim pristopom, ki omogoča mednarodno primerjavo, in kvalitativnim pristopom, ki se posebej usmerja v organizacije. Posebno pozornost smo namenili mednarodnima projektoma REFLEX in HEGESCO, saj oba predstavljata empirično izhodišče analize v četrtem in petem poglavju te knjige. Obe raziskavi namreč proučujeta temeljne elemente, ki kažejo na povezavo med visokošolskim sistemom in trgom dela, kot so naprimer izobraževalne in s tem povezane izkušnje, prehod iz študija na trg dela, zaposlitev po koncu izobraževanja in podobno. V tem kontekstu tudi predstavimo temeljne raziskovalne hipoteze. Na tej podlagi smo razvili model kariernega uspeha, ki ga bomo testirali v tej knjigi. Model namreč opisuje različne dimenzije kariernega uspeha in kategorije dejavnikov, ki na te dimenzije vplivajo.

Na podlagi predstavljenih teoretskih modelov smo v nadaljevanju zasnovali empirični del. Ta v naslednjem poglavju s pomočjo polstrukturiranih intervjujev ugotavlja, kako visokošolski eksperti razumejo povezavo med študijem in svetom dela. Na enak način smo to ugotavljali pri ostalih deležnikih visokošolskega sistema: delodajalcih, sindikatih in študentskih organizacijah. Šele v nadaljevanju se vrnemo k raziskavi HEGESCO projekta (2012-) in na podlagi analize rezultatov zaposljivosti visokošolskih diplomantov pet let po koncu študija ugotavljamo razlike in sorodnosti med študijskimi programi in temeljnimi poklicnimi skupinami, v katerih se visokošolski diplomanti zaposlujejo.

3. Prehod iz visokošolskega sistema na trg dela – empirična opažanja deležnikov slovenskega visokošolskega sistema

3.1 Vloga visokošolskih sistemov pri razvoju kariere diplomantov

V tem delu ugotavljamo, kakšna je vloga visokošolskih sistemov pri razvoju karier visokošolskih diplomantov. Informacije o tem smo s pomočjo polstrukturiranih intervjujev pridobili od visokošolskih ekspertov, vključenih v kreiranje pedagoškega procesa (npr. predstojniki kateder) na področju izobraževanja, poslovnih ved in ekonomije, družboslovja, tehniških ved, medicine in naravoslovja. Gre za ključna področja študija, skladna z Neumanovo tipologijo. Na vsakem področju študija smo v raziskavo vključili od enega do tri sogovornike. Tem smo zagotovili anonimnost, tako v smislu institucij kot osebne identitete. V nadaljevanju povzemamo (sintetizirano) relevantne dele intervjujev.

3.1.1 Študijsko področje izobraževanja

Ekspert s področja izobraževanja vidi vlogo lastne visokošolske ustanove v nudenju kakovostnega znanja, ki jim bo pomagalo pri bodoči zaposlitvi oz. kot navaja:

"Še ena pomembna stvar je praktično usposabljanje študentov, ki je del učnih načrtov skozi vseh pet let trajanja študija. V teh letih študentje svoje praktično usposabljanje izvajajo v isti ustanovi/šoli. Ker te ustanove spremljajo napredek študentov, je zelo verjetno, da jih bodo po zaključku študija zaposlile."¹¹

Intervjuvanci so tudi mnenja, da bi moral biti sestavni del fakultete karierni center ali svetovalna služba, ki bi študentom zagotavljala informacije o študiju in kariernih možnostih. Velik delež študentov sodeluje v izmenjavah Erasmus, vseeno pa je na fakulteti več tujih študentov, kot tistih, ki se odločijo oditi v tujino. V pripravi je tudi skupni mednarodni študijski program Evropski učitelj (vključuje okoli osem držav), na katerem študentje eno študijsko leto preživijo v tujini.

Študentje na prvi stopnji študija niso vključeni v raziskovalne projekte, vključujejo pa se na drugi in tretji stopnji. Kljub temu pa so del učnih načrtov tudi manjši raziskovalni projekti. Sicer intervjuvanci vidijo eno od največjih razvojnih težav v pomanjkanju raziskovalnega dela med uslužbenci ustanove, saj ni nobenih pobud za raziskovalne projekte v izobraževanju. Če ni raziskovalnih projektov, tudi ni novega znanja, ki bi ga lahko prenesli na študente.

Izobraževanje se mora tudi razširiti na različna (nova, op. ur) področja, na primer delo s starejšimi, dramska pedagogika itd. Karierno svetovanje je še ena od pomembnih stvari, ki bi jih bilo treba

¹¹Intervju je bil opravljen pred prepovedjo zaposlovanja v javni upravi.

izvajati v okviru študijskih procesov. V zvezi z učnimi načrti ni večjih težav, saj so bili nedavno prenovljeni, vendar pa je potreben napredek v zagotavljanju kakovosti študijskih programov in finančne stabilnosti izobraževalne institucije.

3.1.2 Področje poslovnih ved in ekonomije

Kot del visokošolske institucije deluje Center za svetovanje in razvoj študentov. Njegov cilj je vzpostavljanje povezav med študenti/diplomanti in potencialnimi delodajalci. Delodajalci lahko izberejo specifičen profil zaposlenega iz podatkovne baze študentov/diplomantov. Center tudi organizira dogodke (delavnice, karijerne sejm e itd.), kjer se potencialni delodajalci in študentje/diplomanti lahko srečajo, in posebne delavnice za študente o tem, kako napisati življenjepis, kako napisati prijavo, kako uporabljati računalniške programe itd.

Spremembe v učnih načrtih sledijo ocenjevanjem, ki jih enkrat letno skupaj opravijo pedagoško osebje, študenti in delodajalci. Intervjuvanec meni, da je prav, da so študijski programi prilagodljivi in do neke mere odzivni na potrebe delodajalcev, vendar je po drugi strani potrebnega tudi nekaj temeljnega znanja. Izbirni predmeti so lahko bolj odzivni na potrebe delodajalcev kot temeljni.

Visokošolska institucija podpira mednarodno mobilnost predvsem v obliki tako imenovane “mednarodne učilnice”, kjer študenti predavanja poslušajo v angleškem jeziku in delajo s študenti iz tujine. Ni tudi nobenih težav pri priznavanju kreditnih točk za predmete, opravljene na tujih ustanovah.

Vedno več je poudarka na situacijskem učenju, vendar je to odvisno od predmeta (matematika je na primer pogosteje predavana *ex cathedra*). Tudi študentje si želijo teh novih oblik učenja. Študentje programov prve stopnje ne sodelujejo v raziskovalnem delu na fakulteti. Izjema je zaključno delo, ki ga lahko opravijo kot raziskovalno delo. Sicer bi bilo dodatno raziskovalno delo dobrodošlo, vendar ga je težko izvajati, ker je v študijske programe vpisanih preveč študentov.

Sicer evalvacijo študijskih programov in napredovanja študentov redno opravljajo združene komisije delodajalcev, študentov in pedagoškega osebja. Vendar pa ni nadzora nad vključevanjem njihovih ocen v programe. Intervjuvanec meni, da za zaposlovanje diplomantov niso odgovorne le univerze. Te morajo zagotoviti osnovno znanje, specifične pa se učijo na delovnih mestih. Študijski programi bi morali biti tudi bolj usmerjeni na mednarodne trge dela.

Intervjuvanec je naklonjen uvedbi šolnin. Brezplačno izobraževanje bodočih študentov ne priganja k premišljeni izbiri študijskih programov. Če bi morali za svoj študij plačati (država bi lahko pomagala), bi svoj študijski program pazljiveje izbrali. Tako pa ne razmišljajo, kje se bodo po študiju zaposlili.

Naslednji intervjuvanec je kot glavno aktivnost za večjo zaposljivost študentov poudaril praktično usposabljanje. Del tega usposabljanja so tudi delavnice – kako najti zaposlitev, kako napisati življenjepis itd. – ki študente usmerjajo v aktivnosti, ki lahko vodijo do zaposlitve. Drugič, ustanovljen je bil tudi karierni center, ki pripravlja dogodke s področja trga dela in obvešča študente o situaciji na trgu dela. Te tematike so nato vključene tudi v vsebino predmetov: spremembe v učnih načrtih sprožajo razvoj in spremembe profesije same, situacije na trgu dela, trendi v razvoju visokošolskega izobraževalnega sistema in novih generacij študentov.

Delodajalci pričakujejo, da bo visokošolska institucija ‘proizvedla’ diplomante z vsem potrebnim znanjem za začetek dela, čeprav je naloga fakultete opremljanje diplomantov s širokim znanjem, ki ga je mogoče uporabiti v praksi. Fakulteta ni tovarna; zato so pričakovanja delodajalcev pogosto nerealistična.

Mednarodna usmerjenost je v študijskih programih vse bolj prisotna. Več vsebin skušajo zagotoviti v angleškem jeziku in upajo, da se bo zakonodaja spremenila in omogočila ponudbo študijskih programov v angleščini (slovenska zakonodaja določa, da se morajo študijski programi izvajati v slovenskem jeziku).

Spreminja se tudi delo profesorjev. Tisti, ki sledijo ‘starim tradicijam’ in izvajajo predmete v obliki predavanj, po navadi niso najbolj uspešni, saj je “novi študent” drugačen in zahteva različne načine poučevanja in učenja – mlajši profesorji so tako bolj uspešni, ker je njihovo delo bolj aktivno. Delo profesorjev pa je odvisno tudi od nagrad, ki jih lahko dobijo – če so za svoje delo lahko nagrajeni, so tudi bolj motivirani.

Različne oblike poučevanja in učenja so v študijskih programih nujne. Zato obstajajo klasična predavanja, skupinsko delo, seminarji, študije primerov, obiski – študenti morajo dobiti različne vire informacij in različne vrste dela. Velik poudarek je tudi na skupinskem delu. Intervjuvanec ni zadovoljen s trenutnim izvajanjem prakse, saj zaradi kratkega trajanja usposabljanja delodajalci študentom ne posvečajo dosti časa in energije in jim dodeljujejo le lažje naloge. Delodajalci so vključeni v praktično usposabljanje in tudi v raziskovalno delo, še posebej v okviru aplikativnih projektov. Povabljeni so tudi kot gostujoči predavatelji, sodelujejo na delavnicah itd.

3.1.3 Družboslovje

Intervjuvanec vloge fakultete pri oblikovanju študijskih programov ne vidi le v proizvodnji delovne sile, temveč meni, da je odgovornost visokošolske institucije in univerze dosti večja: fakulteta mora braniti avtonomijo študijskih programov v odnosu do države ter trga dela in kapitala, zato mora biti vsebina študijskih programov oblikovana avtonomno. Kljub temu, da znanja ne podreajo kompetencam, študijski programi vsebujejo nekaj povezav s trgom dela; še posebej v okviru

praktičnega usposabljanja, ekskurzij, predavanj zunanjih strokovnjakov, skupnih raziskovalnih projektov in projektnega dela itd.

Študijski programi imajo skupne temeljne predmete, vendar ima vsaka študijska smer nekaj programskega specifičnih predmetov in izbirnih predmetov. Te je mogoče izbrati iz različnih študijskih programov na fakulteti. Obstajala je tudi ideja izbiranja predmetov na drugih ustanovah znotraj univerze, vendar zaradi logističnih težav ni zaživila, kakor bi morala.

Učno osebje fakultete močno podpira timsko delo. Predstavitve in razprave seminarjev in projektov potekajo pred celim razredom. Intervjuvanec pravi, da interaktivno učenje študentom omogoča, da postanejo bolj samozavestni, prilagodljivi, neodvisni, sposobni so samostojnega povezovanja različnega znanja... Vodstvo visokošolske institucije podpira tudi praktično usposabljanje v organizacijah, kar "študentom omogoča vpogled v odnose, komunikacijo in izvajanje dela v resničnih organizacijah". Študentje v raziskovalne projekte niso vključeni v velikem obsegu, vendar imajo možnost izvajati lastno projektno delo tudi z zunanjimi strokovnjaki.

Intervjuvanec pravi, da je učenje na delovnem mestu odgovornost delodajalcev, ki morajo zaposlenim omogočiti dostop do znanja, ki je za določeno delovno mesto potrebno. Pravi tudi, da delodajalci od univerze ne morejo zahtevati, da proizvede diplomante s konkretnim znanjem in kompetencami, ki so specifične za določena delovna mesta. Pri prehodu diplomantov obstaja tudi neformalna oblika pomoči z osebnimi priporočili. Intervjuvanec še meni, da je na področju družboslovja pomembno tudi promoviranje študijskih programov ne le potencialnim študentom, temveč tudi delodajalcem, ki ne vejo, kakšno znanje imajo študenti po dokončanju študijskih programov.

Najpomembnejše spremembe, ki so po mnenju intervjuvanca, na fakulteti potrebne za večanje zaposljivosti diplomantov so: večja selektivnost in posledično večja odgovornost študentov za lastne kariere; podpora večji internacionalizaciji (v obliki študija in praktičnega usposabljanja); večji obseg raziskovalnega dela z zunanjimi strokovnjaki (iz podjetij) – konkretne težave iz resničnega sveta; večje vključevanje študentov v profesionalna združenja; razvijanje kariernih centrov znotraj fakultete in spodbujanje sodelovanja z delodajalci in trgom dela.

Naslednji intervjuvanec ni prepričan, ali je veliko število izbirnih predmetov dobra rešitev, saj ne ve, če so študenti v nižjih letnikih sposobni ustrezno izbrati predmete. Pravi, da študentje potrebujejo nekaj vodenja ali svetovanja pri selekciji izbirnih predmetov. Morda bi lahko del svetovanja študentom opravili tutorji.

Na tej visokošolski instituciji mednarodne izmenjave niso dobro razvite in v to bi moralo biti po mnenju intervjuvanca vložena več truda: "Tujim študentom ni namenjene dovolj pozornosti, predmeti ne potekajo v angleškem jeziku." Izkušnje študentov, ki so šli v tujino, so ponavadi pozni-

tivne: vrnejo se z mnogimi izkušnjami, drugačnim pogledom in več zahtevami, mnogi izmed njih se kasneje vrnejo v državo, kjer so študirali.

Intervjuvanec meni, da je preveč poudarka na predavanjih in, kot pravi, je še vedno prisotno razmišljanje, da je učitelj edini vir znanja, razmerje med problemskim učenjem in predavanji pa je večinoma naklonjeno slednjim. Po njegovem mnenju bi morali biti več poudarka na raziskovalnem delu, vendar bi morali teoretične temelje vseeno obdržati v učnih načrtih. Praktično usposabljanje se izvaja v manjšem obsegu, razen za študente, ki so usmerjeni pedagoško.

3.1.4 Tehniške vede

Visokošolska institucija na področju intenziviranja vprašanja zaposljivosti študentov nima veliko izkušenj, saj v zadnjih letih za diplomante iskanje zaposlitve ni predstavljalo težav. Vendar se zaradi gospodarske krize situacija spreminja. Zato so vzpostavili posebno storitev – karierni center, ki študentom pomaga pri povezovanju z delodajalci za praktično usposabljanje in po možnosti tudi kasnejšo zaposlitev. Najboljši diplomanti iz oddelka svoje disertacije predstavijo Inženirski zbornici, kar je še eden izmed načinov, kako se predstaviti potencialnim delodajalcem.

Spremembe v študijskih programih sprožajo predvsem tehnološki napredek in spremembe v zakonodaji, ki jih je treba upoštevati. Študijski programi po mnenju intervjuvanca ne smejo biti preveč odzivni na potrebe delodajalcev, vendar morajo zagotavljati široko znanje, ki diplomantom omogoča hitrejšo in lažje pridobivanje novega znanja, ki je potrebno na njihovih delovnih mestih.

Izbirne predmete so na fakulteti uvedli z bolonjsko reformo, vendar intervjuvanec opaža, da študentom izbirnost predstavlja bolj breme kot ugodnost, saj ne vejo, kaj izbrati. Izbirnost predmetov je omejena z moduli. Posamezen modul vključuje nabor izbirnih predmetov.

Mednarodna mobilnost v sklopu izmenjav študentskih izmenjav Erasmus je dobro razvita in še raste. Tuji študenti na fakulteti del programa opravljajo individualno z učitelji, ker predavanja ne potekajo v angleščini. Vendar pa so vključeni v timsko delo (praktične vaje) s slovenskimi študenti.

Intervjuvanec meni, da bi morale obstajati več oblik poučevanja, saj ta raznolikost naredi študijski program bolj zanimiv in atraktiven. Učitelji svobodno izbirajo svoj način poučevanja, vendar se jih spodbuja k uporabi novih metod – na primer spletne učilnice. Cilj praktičnega usposabljanja je pridobivanje vtisa o tem, kako zgleda resnično delo, in vzpostavljanje kontaktov s potencialnimi bodočimi delodajalci. Intervjuvanec meni, da je pomembneje, da diplomanti pridobijo osnovno znanje in so pripravljene na vseživljenjsko učenje.

Na fakulteti poteka veliko raziskovalnega dela. Študenti prve stopnje študijskih programov ponavadi niso vključeni v raziskovalno delo (tudi zaradi njihovega velikega števila), vendar so študentje druge in tretje stopnje vključeni v precej večjem obsegu. Nekateri študentje so vključeni v raziskovalno delo, ki ga opravljajo v sodelovanju s podjetji, in raziskovalno delo lahko vključijo tudi v diplomu.

Intervjuvanec meni, da je redno raziskovanje temelj in pogoj napredka v študijskih programih in tudi atraktivnosti študija. Po njegovem mnenju problem nastane pri zagotavljanju zadostne opreme in instrumentov, potrebnih za raziskovalno delo in tudi delo s študenti. Na koncu pa intervjuvanec pravi, da bi se moral ugled strokovnih poklicev iz tega profesionalnega polja v družbi okrepiti, kar bi pripomoglo k pridobivanju boljših in bolj motiviranih študentov.

Tudi naslednji sogovornik meni, da diplomanti pri prehodu na trg dela ne potrebujejo pomoči, saj na trgu dela primanjkuje delavcev s tovrstno izobrazbo. Večina študentov se zaposli preden zaključijo študijski program.

Karierno svetovanje je vzpostavljeno le na ravni univerze, na ravni fakultete pa deluje svetovanje za praktično usposabljanje, ki je zelo dobro razvito. Če fakulteta pridobi povezave s strani industrije, obvesti študente o potrebah na trgu dela. Tudi pri praktičnem usposabljanju se študenti srečajo s potencialnimi delodajalci. To profesionalno področje se izredno hitro razvija: kar se poučuje danes, je nekaj povsem drugega od tega, kar se bo poučevalo čez tri leta. Zato morajo biti, kot pravi, intervjuvanec, študijski programi odzivni na potrebe trga dela, vendar se morajo po drugi strani razviti neodvisno.

Intervjuvanec pravi, da je, kar se tiče različnih oblik poučevanja, pomembno vzdrževati razmerje med tradicionalnimi in sodobnimi oblikami. Tradicionalne oblike imajo prednost, da razvijajo samodisciplino študentov. Sodobni pristopi k poučevanju pa poudarjajo razmerje med asistenti in študenti ter vključevanje večje količine projektne delo, domačih nalog, timskega dela in obvezne prisotnosti študentov na predavanjih.

Študenti so v raziskovalno delo vključeni s seminarji in diplomsko nalogo. Večina laboratorijev v projektih sodeluje z industrijo in v to raziskovalno delo se vključujejo tudi študenti. Včasih študenti prinesejo probleme iz podjetji, v katerih opravljajo prakso ali delajo. Sodelujejo tudi z različnimi profesionalnimi združenji.

3.1.5 Medicina

Fakulteta za boljšo zaposljivost diplomantov ne izvaja veliko aktivnosti, ker je na trgu dela pomanjkanje zdravnikov. Glavni problem na tem področju je, kako zagotoviti dovolj diplomantov, da bi zadovoljili potrebe trga.

Intervjuvanec pravi, da spremembe v učnih načrtih sproža veliko dejavnikov. Eden od teh je razvoj profesije. Tudi patologija populacije se spreminja: pojavljajo se nove bolezni, ljudje živijo dlje in imajo drugačne zdravstvene težave. Družbeno okolje od zdravnikov zahteva nova znanja in spretosti: sodelovanje s pacienti, njihovo zadovoljstvo. Tudi Ministrstvo za zdravstvo ima vpliv na študijske programe.

Sogovornik pravi, da se nekateri delodajalci pritožujejo, da fakulteta študentov ne pripravi dovolj na praktično delo, vendar je polje medicine tako široko, da je diplomante nemogoče v šestih letih izobraziti za samostojno delo. Študijski program medicine študente pripravi bolj na specializacijo.

Intervjuvanec meni, da je mednarodna usmerjenost na tem profesionalnem področju zelo pomembna in fakulteta mora biti mednarodno aktivna, če želi preživeti in ostati v stiku s profesijo, še posebej zaradi majhnosti države in same fakultete. Ta nudi vedno več mednarodnih izmenjav za študente (Erasmus). Vendar pa obstajajo tudi druge oblike mednarodnih izmenjav. Na gostujoča predavanja vabijo tudi tuje profesorje in strokovnjake. Glavni problem vključevanja tujih študentov v študijski program je slovenski jezik, ki je pomemben za vzpostavljanje stika s pacientom.

Intervjuvanec pravi, da so nekatere metode poučevanja stare, nekaj sodobnih metod pa je bolj učinkovitih. V nasprotju z drugimi študijskimi programi je študij medicine le del izobrazbe, ki je potrebna za opravljanje zdravniškega poklica. Specializacija je obvezna in tudi bolj praktično usmerjena ter ima več aktivnih oblik učenja. Z reformo študijskega programa se je količina klasičnih predavanj zmanjšala, povečala pa se je količina interaktivnih oblik učenja, kot so seminarji in vaje. Praktično usposabljanje je pomembno z vidika utrjevanja znanja, ki ga je zgolj na teoretski ravni lažje pozabiti. Praktično usposabljanje prinaša izkušnje, spreminja različne poglede itd.

Fakulteta mora, po intervjuvančevem mnenju, razvijati povezavo s prakso in dejanskimi zdravstvenimi težavami ljudi. Preveč praktičnega usposabljanja poteka na klinikah, kjer se študenti srečajo z izjemnimi primeri, niso pa v stiku z vsakdanjimi boleznimi, kot se to dogaja v zdravstvenih domovih. To pomeni, da fakulteta na tem področju ni sama, vendar bi morali biti njeni izobraževalni cilji določeni v dialogu z deležniki. Fakulteta mora tudi razvijati mednarodno usmerjenost in spodbujati mednarodne izmenjave študentov in učiteljev – raziskovalnih izmenjav je precej, vendar pa ni dovolj pedagoških izmenjav. Razvijati pa mora tudi sodelovanje s študenti, kar pomeni obojestransko odgovornost za kritično evalvacijo študijskih programov.

3.1.6 Naravoslovne vede

Visokošolska institucija na področju naravoslovnih ved sodeluje z univerzitetnim kariernim centrom, čeprav diplomanti nimajo težav pri iskanju zaposlitve – nasprotno, delodajalci jih iščejo celo v času študija: delodajalci pogosto nove zaposlene iščejo kar na fakulteti. Fakulteta pomaga diplo-

mantom vzpostaviti stike z delodajalci, v študijski program pa je vključeno tudi praktično usposabljanje v podjetjih, kar je ena od oblik povezovanja s svetom dela. Za dodatno karierno svetovanje fakulteta nima finančnih sredstev.

Fakulteta zagotavlja temeljno znanje, vendar je pomembnejša pripravljenost diplomantov na vseživljenjsko učenje in redno pridobivanje novega znanja. Spremembe v učnih načrtih sprožajo nove tehnologije ter metode in pristopi, ki jih je včasih težko vključiti v študijski program, ker je prvi cikel študijskega programa usmerjen predvsem v osnove profesije. Intervjuvanec pravi, da je težko upoštevati vse zahteve in potrebe delodajalcev, saj se ti med seboj zelo razlikujejo. Študenti se na specifična strokovna področja lahko osredotočijo z izbirnimi predmeti.

Intervjuvanec meni, da je mednarodna mobilnost zelo pomembna, vendar je študenti ne jemljejo dovolj resno. Mnogi študenti, ki gredo študirat v tujino, ne izpolnijo vpisnih pogojev za naslednji letnik. Študiranje v tujini je bolj primerno za študente na drugi stopnji, ko je več časa namenjenega raziskovalnemu delu. Vključevanje tujih študentov je včasih nekoliko težavno zaradi jezikovnih ovir (po zakonu morajo biti študijski programi izvajani v slovenskem jeziku), vendar jim pomagajo z literaturo v tujem jeziku in z asistentom, ki se ukvarja z njimi.

V zvezi z različnimi oblikami učenja in poučevanja intervjuvanec meni, da je najbolje, če študenti vnaprej preberejo čtivo o temah, ki bodo predstavljene na predavanjih, saj to omogoča primerno razpravo o določenih temah med študenti in učitelji. Poleg predavanj bi morale biti v študijskem programu uporabljene tudi druge metode. Ker je ta naravoslovna profesija zelo praktično usmerjena, potekajo pri vseh predmetih praktične vaje v laboratorijih. V starih študijskih programih je bilo praktično usposabljanje obvezno, po reformi pa je izbirno. Po mnenju intervjuvanca pa manjka več ustnih predstavitev.

Nekatere študente raziskovalno delo zanima, vendar se zaradi zahtevnega študijskega programa vanj nimajo časa vključevati v večjem obsegu. Tudi njihovo diplomsko delo delno sestavlja raziskovalno delo in praktično usposabljanje. Številne diplomske naloge so tudi objavljene v obliki znanstvenega članka. Podiplomski študijski programi vsebujejo več raziskovalnega dela v laboratorijih.

Fakulteta ima za reševanje določenih praktičnih težav nekaj sporazumov z delodajalci, vendar obsežnih raziskovalnih projektov ni veliko. Vključevanje delodajalcev v študijski proces poteka predvsem na ravni posameznika, vendar pa sodelujejo s študenti pri diplomskih nalogah in ekskurzijah.

Drugi sogovornik s področja naravoslovja poudarja, da fakulteta za večjo zaposljivost študentov izvaja vse več aktivnosti v obliki različnih delavnic, vendar te večinoma temeljijo na kratkoročni

pomoči. V to je vključen tudi karierni center. Posamezni oddelki pripravljajo delavnice, kjer so predstavljeni statistični podatki o zaposljivosti diplomantov in možnostih zaposlitve pri različnih delodajalcih ter različne izkušnje nekdanjih diplomantov, ki so že zaposleni – kako najti zaposlitev, kako jim je koristil študijski program itd.

Visokošolska institucija si prizadeva vzpostaviti stike s potencialnimi delodajalci, vendar intervjuvanec meni, da se univerza prepočasi odziva na potrebe trga dela, nove tehnologije in nove pristope na nekaterih področjih. Pri prenovi študijskih programov se skuša vse te spremembe vključiti.

Ponudba izbirnih predmetov je bila široka, vendar se je v praksi precej zožila zaradi logističnih težav. Po drugi strani tudi študenti niso pripravljani izbirati predmetov na drugih ustanovah.

Intervjuvanec meni, da so različne oblike poučevanja in učenja zelo pomembne za karierni uspeh diplomantov. Manj je predavanj in več problemskega učenja. Študentje morajo opravljati različne vrste dela: od dela v majhnih skupinah do individualnega dela. Več je raznolikosti in intervjuvanec meni, da je to vsekakor dobro za profesionalni napredek študentov. Pogreša nekaj drugih predmetov, na primer angleški jezik, upravljanje itd. Ti predmeti niso neposredno vezani na profesijo, vendar je njihovo poznavanje zelo pomembno pri iskanju zaposlitve. V študijskih programih je tudi veliko praktičnega usposabljanja: od dela v laboratorijih do dela na terenu. Tudi študentje si želijo več praktičnega usposabljanja. Vendar so pri njegovem izvajanju prisotne finančne težave, ki ne omogočajo bolj individualnega poteka dela.

Vključevanje študentov v raziskovalno delo je odvisno predvsem od njih samih in raziskovalcev – profesorjev. Profesorji imajo veliko pedagoškega dela, vendar lahko v svojo raziskovalno skupino, če je dovolj razvita, vključujejo tudi študente. Diplomsko dela so opravljena z vajami in raziskovanjem v laboratorijih. Dobro razvito je tudi sodelovanje z delodajalci – inštituti in podjetji – in mnogi študenti diplomsko delo izdelajo tam. Tudi nekaj raziskovalnih skupin ima z njimi veliko stikov.

3.1.7 Zaključek

Na podlagi intervjujev lahko ugotovimo, da se razumevanje vprašanja zaposljivosti visokošolskih diplomantov med področji študija sicer razlikuje, vendar pa so podobnosti dosti bolj očitne od razlik. Ugotovimo lahko, da nobeden od intervjuvancev ni omenil konkretnih dejstev o zaposlitvah. Bolje so bili seznanjeni z naravo dejavnikov, ki vplivajo na karierni uspeh. Skoraj na vseh študijskih področjih je bil velik poudarek namenjen razvoju kariernih centrov, manj je bilo opisa konkretnih aktivnosti, ki jih ti izvajajo. Na podoben način je bil večinoma koncipiran tudi razvoj mednarodne dejavnosti. Posamezni poudarki po področjih so bili naslednji:

Na *področju izobraževanja* je bil velik poudarek na praktičnem usposabljanju kot pomembni neformalni obliki prehoda v zaposlitev. Karierno svetovanje je ena od oblik, ki naj bi zaživela v prihodnje. *Področje ekonomije in poslovnih ved* zaradi širine programa namenja velik poudarek razvoju kariernih centrov in zaposlitvenih sejmov. Sogovorniki so poudarili, da se na potrebe delodajalcev odzivajo tako preko izbirnih predmetov, kot tudi preko sistematičnega odzivanja učnega kurikula na potrebe delodajalcev. Pri tem pa je bil pomemben poudarek usmerjen v širjenje izbirnosti področja preko interdisciplinarnosti.

Na *področju družboslovja* je sogovornik poudaril generiranje novega profesionalnega znanja pred prilagajanjem na zahteve trga dela; poudaril je celo 'avtonomijo študijskih programov v odnosu do države ter trga dela in kapitala'. Kljub temu je na tem področju izrazito prisotno praktično usposabljanje, ekskurzije, predavanja zunanjih strokovnjakov, skupni raziskovalni projekti in projektno delo. Zaposljivost študentov se krepi, podobno kot na področju ekonomije, tudi z veliko izbirnostjo študijskih programov, mednarodno mobilnostjo in praktičnim usposabljanjem. Pomemben poudarek sogovornika je, da "večja selektivnost predmetov posledično pomeni večjo individualno odgovornost študentov za razvoj lastne kariere".

Na *področju tehniških ved* je bila izpostavljena vloga profesionalnih združenj, raziskovalnega dela ter stalnega razvoja področja. Sogovorniki so implicitno omenili, da je večja pomoč pri iskanju zaposlitve morda smiselna le v času krize. Poleg tega so poudarili, da velika izbirnost predmetov lahko prinese nove težave.

Na *področju naravoslovja* so bili poudarki usmerjeni v razvoj kariernih centrov, navezovanje neposrednega stika z delodajalci in krepitvi temeljnega znanja. Poleg tega so sogovorniki omenili tudi razvoj in sledenje novim tehnologijam, mobilnosti študentov in praktični naravi študijskih predmetov ter problemskemu učenju. Velika pozornost je bila namenjena krepitvi sodelovanja z delodajalci.

Drugačna opažanja lahko ugotovimo na *področju medicine*, kjer je "trg (je) reguliran, zaradi česar se z zaposlenostjo ne ukvarjajo posebej". Poudarki so bili usmerjeni v povezovanje s profesionalnimi institucijami, združenji, odzivanjem na nove trende in izbirnostjo predmetov.

3.2 Pogled deležnikov visokošolskega sistema na izbrane elemente prehoda diplomantov na trg dela

V tem delu ugotavljamo, kakšen je pogled deležnikov visokošolskega sistema na izbrane elemente prehoda diplomantov na trg dela. Pri tem se osredotočamo na (a) vpliv krize na zaposljivost visokošolskih diplomantov, (b) spreminjanje profilov poklicev v sodobni družbi, (c) sodelovanje visokošolskih institucij s trgom dela, (d) spremembe programov v obdobju Bolonjske reforme, (e) uporabo empiričnih podatkov o zaposljivosti pri implementaciji visokošolskih programov, (f) determi-

nantah kariernega uspeha ter (g) ostalih izbranih poudarkih. O tem smo se pogovarjali z eksperti delodajalcev, reprezentativnih sindikatov ter študentske organizacije.

3.2.1 Vpliv krize na zaposljivost visokošolskih diplomantov

Sindikat

Sindikat poudarja, da se kriza zelo pozna na izbranih področjih študija, saj ni nekega *naravnega odliva zaposlenih v upokojitev*, temveč se delovna mesta z upokojitvijo zapirajo. Ni širitve dejavnosti, zato diplomanti določenih študijev težko najdejo zaposlitev.

Študentska organizacija

Študentska organizacija poudarja, da so na voljo različne statistične analize o zaposljivosti diplomantov: koliko časa diplomanti iščejo prvo zaposlitev, katera izobrazba je najbolj pogosta med brezposelnimi diplomanti. Manj pa so znane informacije, koliko diplomantov se zaposli v svoji stroki, koliko jih najde zaposlitve, za katere je potrebna nižja izobrazba, koliko jih potrebuje prekvalifikacijo, kako so s svojo zaposlitvijo zadovoljni ali kakšno plačilo prejema.

Predstavniki študentske organizacije poudarja, da je bila po podatkih Statističnega urada RS leta 2008 stopnja brezposelnih mladih (15-24 let) z vsaj višješolsko izobrazbo okoli 10 odstotkov, leta 2010 pa že več kot 15 odstotkov. Gospodarska kriza je vsekakor povečala stopnjo brezposelnosti mladih diplomantov, kar pa ni presenetljivo, glede na to, da se je povečala tudi splošna stopnja brezposelnosti. Ob zaostrenih razmerah na trgu dela so mladi diplomanti, ki iščejo prvo zaposlitev, še posebej ranljiva skupina, saj nimajo predhodnih delovnih izkušenj.

Delodajalci (področje javne uprave)

Delodajalec s področja javne uprave poudarja, da v državni upravi upoštevajo omejitve pri zaposlovanju, zato je zaposlovanje izjemno omejeno, pogosto ne nadomeščajo niti zaposlenih na porodniškem dopustu. Tudi drugi delodajalec s področja javne uprave poudarja, da je bila že pred gospodarsko krizo v letu 2006 sprejeta vladna odločitev o omejevanju zaposlovanja v civilnem delu državne uprave (torej organih državne uprave, razen vojske, policije in zaporov).

Glede vpliva gospodarske krize na zaposlovanje v javnem sektorju predstavniki delodajalcev poudarjajo, da gospodarska kriza na javni sektor in število zaposlenih nima enakega vpliva kot na gospodarski sektor. Zaradi gospodarske krize se namreč obseg dela in potreba po delu zaposlenih v javnem sektorju nista zmanjšala, tako kot sta se v gospodarstvu, temveč sta se še povečala. Zato se gospodarska kriza v javnem sektorju pozna kot javnofinančna kriza; ko torej delo je, se pa zmanjšujejo javna sredstva za pokrivanje stroškov dela.

Tretji predstavnik delodajalcev poudarja odvisnost od podeljenih/odobrenih mentorstev s strani Agencije za znanosti (ARRS). *"Če ni sredstev potem ne zaposluje mo, saj imamo velike težave že s financiranjem obstoječega kadra."*

Ekspert s področja zaposlovanja

Ekspert s področja zaposlovanja ugotavlja, da se kriza zaposlovanja med mladimi pozna tako kot povsod: *"Splošna slika se je poslabšala za vse, manj pa za tiste, kjer je tradicionalno večje povpraševanje po določenih kadrih, zaostrujejo pa se tudi pogoji zaposlovanja."*

3.2.2 Spreminjanje profilov poklicev v sodobni družbi

Sindikati

Sindikati omenjajo, da postaja vse večje število poklicev vedno bolj zahtevnih zaradi družbenih sprememb. Pri tem omenjajo težavnost vzgoje mladih, ki odražajo stisko staršev, in težko sledenje tem trendom s strani izobraževalnih institucij.

Delodajalci (javni sektor)

Tudi delodajalci iz javnega sektorja se strinjajo, da vsebina dela postaja bolj strokovno zahtevna in se nenehno spreminja. Poudarjajo, da se tudi nenehno višajo zahteve po obsegu opravljenega dela, pri čemer pa se pogoji dela ne izboljšujejo. Predstavnik drugega delodajalca poudarja multidisciplinarnost in kot primer navaja uporabo statističnih metod kot širjenje področja profesionalne ekspertize.

Predstavnik drugega delodajalca ugotavlja povečano multidisciplinarnost znanj in usmerjenost k timskemu pristopu: *"Naloge opravljamo v skupinah, kjer se zaposleni z različnimi znanji in predhodnimi izkušnjami lahko dopolnjujejo. Glede na nove izzive na našem področju je vsebina dela zelo raznolika, delo vse bolj inovativno in ustvarjalno, kot pa rutinsko uradniško."*

Ekspert s področja zaposlovanja

Ekspert s področja zaposlovanja meni, da se poklici intelektualizirajo, zahtevnost dela je vse večja, prav tako tudi informatizacija dela: *"Zmanjšuje se število rutinskih opravil, povečuje pa se število enkratnih projektnih nalog, ki zahtevajo vedno nove premisleke, kako se zadev lotiti in jih izpeljati, s tem pa se seveda povečuje zahtevnost dela. To je generalni trend, kar pa ne pomeni, da se ne ohranja še precej rutinskega dela."*

3.2.3 Sodelovanje visokošolskih institucij s trgom dela

Sindikati

Sindikati poudarjajo, da jih visokošolske institucije ne vabijo k sprejemanju in oblikovanju visokošolskih programov ter ne upoštevajo njihovih pripomb in želja. Z njimi sodelujejo v določenih

strokovnih organih. Tudi na univerzitetni ravni je vpetost sindikata v strokovno delo slaba. Na določenih področjih je vloga sindikata zakonsko bolj urejena, saj imajo svoje predstavnike.

Študentska organizacija

Študentska organizacija ugotavlja, da neposredno pri pedagoškem procesu ne sodeluje, saj za to nima ustreznih kompetenc in akreditacij. S svojo dejavnostjo je bolj usmerjena na neformalno plat izobraževanja, kjer skuša študentom nuditi čim boljše pogoje za pridobivanje izkušenj, razvijanje svojih kompetenc in pridobivanje dodatnih znanj preko udeležbe na dogodkih.

Študentska organizacija nima nobenega programa za neposredno zaposlovanje diplomantov, saj v skladu s poslanstvom organizacije želijo, da v njej v čim večji meri delajo študenti in si s tem nabirajo tudi nova znanja in izkušnje. Organizacija sodeluje tudi s Kariernimi centri UL, vendar zaenkrat zgolj pri skupnih dogodkih in promociji.

Delodajalci

Predstavniki podjetja ugotavlja, da do neke mere spremljajo tudi razvijanje študijskih programov, pri tem pa so naklonjeni strožjim pravilom o dolžini študijskih programov, kar bi olajšalo načrtovanje zaposlovanja v podjetju (pred bolonjsko reformo so imeli študenti več možnosti za odlašanje z zaključevanjem študija). Intervjuvanec meni, da bi moralo biti pri študiju bolj poudarjeno pridobivanje kompetenc na področju administrativnih veščin in pisanja. Diplomanti so zelo dobri kot strokovnjaki na svojem področju, primanjkuje pa jim kompetenc za opravljanje formalno-administrativnih zadev, ki so sestavni del dela v vsakem podjetju. Intervjuvanec meni, da igrajo v prenosu znanja med izobraževanjem in delom veliko vlogo mentorji.

Dva od treh delodajalcev poudarjata, da z visokošolskimi institucijami ne sodelujeta na noben način, drug delodajalec iz javnega sektorja pa prek predavanj, terenskih vaj študentov ter diplomskih nalog sodeluje z vsemi univerzami v Sloveniji.

Ekspert s področja zaposlovanja

Ekspert s področja zaposlovanja spominja, da prehajamo v obdobje družbe znanja, kjer naj bi tudi gospodarstvo temeljilo na znanju. To pospešuje vrtenje ciklusov znanja in njegovo prepletanje, kar načeloma zahteva višjo stopnjo sodelovanja sfer izobraževanja, dela in raziskovanja ter višjo stopnjo pretakanja informacij in ljudi: *"To naj bi pripeljalo tudi do sodelovanja pri oblikovanju in izvedbi študijskih programov, pri izpopolnjevanju znanj itd. To ni nova tematika, vendar pa počasi doživlja resnejše premike v tej smeri."*

3.2.4 Spremembe programov v obdobju bolonjske reforme

Študentska organizacija

Študentska organizacija pojasnjuje, da v procesu bolonjske reforme po njihovem mnenju v večini primerov ni prišlo do bistvenih vsebinskih sprememb študijskih programov: *"Določene vsebine so se prestavile iz enega predmeta na drugega, predmeti so se združevali in razdeljevali, bistvenih vsebinskih sprememb pa v večini primerov ni bilo."*

Glede razporeditve dela opažajo, da so se pogosto pojavile dodatne seminarske naloge, domače naloge ali druge oblike obveznosti, ki jih morajo študenti opraviti sami izven časa predavanj. Na tej točki tudi izpostavljajo, da niso univerze objavile še nobene analize uspešnosti implementacije reforme z vidika njenih ciljev, na podlagi katere bi lahko sklepali, katere fakultete so bile pri tem bolj uspešne, katere manj in kaj je uspelo bolje in kaj ni.

Pogoji študija se po njihovih opažanjih niso bistveno spremenili, saj so metode poučevanja v večini primerov ostale enake, ker ni bilo zadostnih finančnih sredstev, sama reforma pa ni prinesla želenega dela v manjših skupinah, niti se niso bistveno spremenili infrastrukturni pogoji. V splošnem opazimo mnenje, da so se pogoji zaradi preobremenjenosti tako študentov kot pedagoških delavcev kvečjemu poslabšali.

S formalnega vidika so se programi prestrukturirali v 3+2 ali 4+1, razen posameznih študijskih programov, ki so evropsko regulirani in se izvajajo v obliki enovitih magistrskih študijev: *"Zaradi neenotnega sistema tako nismo dobili zelene prehodnosti med programi, prav tako pa še ni urejeno nacionalno ogrodje kvalifikacij, ki bi ustrezno ovrednotilo nove nazive v odnosu do starih."*

Sindikati

Sindikati poudarjajo, da diplomanti dobijo preveč teoretičnih in premalo praktičnih izkušenj. Tako diplomant po koncu študija potrebuje pripravništvo oziroma neko dobo, da se uvede v delo: *"Visokošolske institucije bi morale bolj poudariti praktično delo in individualno delo z mladimi. Skozi študij se morajo diplomanti pripraviti in usposobiti na svoje bodoče delo. Prevelik vpis pa to onemogoča."*

Delodajalci (javni sektor)

Podobno kot sindikati tudi delodajalci poudarjajo, da bi morala Bolonjska reforma v izobraževalni proces uvesti čim več prakse in praktičnih primerov. Predstavniki drugega delodajalca ugotavljajo, da so nekateri študijski programi zastareli in se v resnici niso prenovili: *"Ne uporabljajo danes uveljavljenih sodobnih metod pri pregledovanju podatkov in nimajo kadra, da bi se obrnili v sodobnejše smeri."*

Ekspert s področja zaposlovanja

Ekspert s področja zaposlovanja meni, da se v Sloveniji veliko znanja zapakira v sistematično podane celote, povezava med njimi pa ni najboljša. Te celote so sicer zelo disciplinarno strukturirane, niso pa strukturirane z ozirom na problemske situacije, v katere vstopa posameznik v delovnem okolju: *"V tem smislu so izobraževalne institucije hendikepirane, ker ne dajejo dovolj pozornosti na to drugo plat učenja, v smislu oblikovanja učnih situacij, ki so podobne delovnim in življenjskim"*.

Visokošolski menedžer

Naslednji intervjuvanec – visokošolski menedžer – meni, da sodobnejši načini učenja in poučevanja ne morejo potekati v učilnicah z velikim številom študentov. V Sloveniji se po njegovem mnenju v študijske programe vpisuje preveč študentov (v visokošolskem izobraževanju je približno 80 odstotkov populacije med 18. in 24. letom, kar je glede na evropsko povprečje razmeroma visoko). Zmanjšanje tega števila bi omogočilo delo v manjših skupinah, z novimi metodami in večjo zastopnostjo individualnega dela. Fakulteta je znižala število vpisanih in dovolila implementacijo novih načinov poučevanja in učenja.

Večina predstavnikov visokošolskih ustanov poroča o velikem pomanjkanju raziskovalnega dela tako med študenti, kot tudi med pedagoškim osebjem. Študentje ponavadi niso vključeni v raziskovalno delo (z izjemo študentov na višjih stopnjah študijskih programov). Tudi pedagoško osebje je zaradi pedagoških obveznosti v raziskovalno delo vključeno le v omejenem obsegu. Glavni problem pri tem je, po mnenju intervjuvancev, odsotnost prenosa novega znanja na študente.

Večina predstavnikov visokošolskih ustanov poroča o uvajanju novih (bolj interaktivnih) oblik poučevanja, kljub temu pa so še vedno prisotni tudi tradicionalni načini poučevanja. Glavna težava pri vpeljevanju novih oblik poučevanja so po njihovem poročanju velike skupine študentov (preveliko število vpisanih), ki ne omogočajo dela v manjših skupinah, to pa je eden od predpogojev za interaktivno učenje.

Predstavniki vladne institucije

Predstavniki vladne institucije ugotavljajo, da empirični podatki, ki bi kazali, da imajo diplomanti prve bolonjske stopnje težave z zaposljivostjo, ne obstajajo, ker takšnih diplomantov na trgu dela še ni dovolj. Kljub temu pa se vladni organ trudi informirati delodajalce o vsebinah novih, bolonjskih programov, ter kompetencah, ki jih imajo diplomanti teh programov. To počne predvsem z zagotavljanjem sredstev, vendar pa se morajo informiranju delodajalcev posvetiti tudi ustanove same.

3.2.5 Uporaba empiričnih podatkov o zapos ljivosti pri implementaciji visokošolskih programov

Študentska organizacija

Študentska organizacija meni, da je v Sloveniji še vedno odsotna jasna strategija oblikovanja študijskih programov. Pogosto prihaja do velikega števila med seboj podobnih smeri, ki na koncu študentom zagotavljajo enake ali podobne kompetence, prav tako pa bi večjo težo kljub vsemu morala imeti tudi razpoložljivost delovnih mest za bodoče diplomante. Ob tem poudarjajo, da s tem nikakor ne želijo postavljati temeljnih študijskih smeri v slabši položaj, vendar menijo, da smo priča akreditacijam novih študijskih programov za področja, na katerih prihaja glede na zaposlitvene možnosti že iz obstoječih študijskih programov preveliko število diplomantov.

Ob tem, tako meni predstavnik študentske organizacije, bi bilo ustanavljanje programov in število vpisnih mest smiselno povezati tudi z razvojno strategijo gospodarstva in začeti uresničevati cilje s področja diverzifikacije, kot jih omenja nov program visokega šolstva. Novi študijski programi bi tako po njihovem mnenju morali nastajati zaradi razvoja znanosti, odsotnosti študijskega programa za posamezno področje v Sloveniji in ob upoštevanju infrastrukturnih in kadrovskih zmožnosti izvajalca in zapos ljivosti diplomantov.

Sindikata

Predstavnik sindikata meni, da bi podatki o številu nezapos lenih morali služiti kot izhodišče za vpisna mesta, ki jih univerza razpisuje: *“Če razpisuje mesta, za katera ni služb, potem je to zava janje mlade generacije.”* Smiselno bi bilo tudi slediti diplomantom v njihovi karieri, vendar bi za to morala poskrbeti univerza, saj so diplomanti zanjo najboljša reklama. Predstavnik sindikata ugotavlja, da je med delodajalci veliko pomanjkanje osnovnih informacij o prenovljenih študijskih programih. Ne vejo, kakšne spremembe je prinesla bolonjska reforma ter katera znanja in veščine imajo diplomanti novih programov. To je najbolj neposredno razvidno v zapos lovanju teh diplo mantov, saj je nedavna analiza pokazala, da je med tisoč prostimi delovnimi mesti le deset namenjenih neposredno bolonjskim diplomantom.

Z vidika zapos lovanja, meni predstavnik sindikatov, po sektorjih prevladuje splošno mnenje, da se diplomanti tehničnih in naravoslovnih ved bolje zapos lujejo, kot diplomanti družboslovnih ved, vendar se intervjuvanec s tem ne strinja. Problem vidi v tem, da znanje iz družboslovnih ved ni ustrezno preneseno v svet dela. Ko delodajalci zapos lujejo nove delavce, zelo ozko razmišljajo o profilih, ki jih lahko zapos lijo. V družbi tudi ni dovolj naklonjenosti poklicni usmerjenosti izobra ževanja. Visokošolske ustanove bi morale povečati obseg praktičnega uspos abljanja in vzpostaviti sistem mentorstva v sodelovanju s trgov delu, meni predstavnik sindikatov.

Po mnenju predstavnika sindikata na oblikovanje študijskih programov ne bi smeli vplivati samo statistični podatki, saj so tovrstni indikatorji lahko nezanesljivi. Ena od vlog univerz bi morala biti

spremljanje zaposlovanja diplomantov. Spremljati bi morali tudi diplomante na njihovih kariernih poteh, glavno vlogo pri tem pa bi morali prevzeti alumni klubi, poudarja predstavnik sindikata.

Hkrati opozarja, da pri tem ne bi smelo biti pomembno le to, koliko diplomantov se zaposli, ampak tudi kje se zaposlijo. Ta povratna informacija bi lahko pomagala visokošolskemu izobraževalnemu sistemu pri prilagajanju in spreminjanju učnih načrtov študijskih programov. Če se, na primer, večina diplomantov politologije ne zaposluje v javni upravi, potem je vključevanje javne uprave kot ene od ključnih tematik v teh študijskih programih očitno problematično.

Visokošolski menedžer

Visokošolski menedžer poudarja, da ima visokošolska institucija, s katere prihaja, svet gospodars-tvenikov, ki obravnava vsakega od študijskih programov, koliko je program potreben in kaj bi moral poudarjati.

Drugi vložek v implementaciji študijskega programa ne izhaja iz podatkov, temveč bolj iz informacij posebnih orientacijskih skupin, ki vključujejo predstavnike iz gospodarskih ali negospodarskih sektorjev, študente in koordinatorje študijskih programov. Ti razpravljajo o programih, njihovi implementaciji, raziskavah o teh programih itd. in na tej podlagi oblikujejo priporočila o tem, kakšne spremembe so potrebne v študijskih programih. Uporabljajo tudi podatke o vpisu v posamezne študijske programe v Sloveniji, podatke o zaposlitvi, ki jih pridobijo z lastnimi raziskavami itd.

Podatke o diplomantih bo zbiral tudi prenovljeni alumni klub. Ta baza bo omogočala statistične analize in sledenje kariernim potem diplomantov. Obstaja pa tudi nekaj drugih empiričnih podatkov, vendar intervjuvanec o njih ni mogel podati konkretnjših informacij.

Na ta način empirični podatki vplivajo na vse vidike učnih načrtov, saj gredo orientacijske skupine, ki uporabljajo te podatke, v detajle vsakega študijskega programa – v zvezi s temeljnimi predmeti, izbirnimi predmeti, načini poučevanja – torej so pokriti vsi vidiki učnih načrtov. Poleg zgoraj omenjenih empiričnih podatkov fakulteta zbira podatke z “ocenjevanjem učenja”, ki temelji na zelo zapletenem sistemu ocenjevanja. Najprej so določeni cilji vsakega študijskega programa, nato pa se po posebej definiranih točkah preverja, ali so cilji doseženi.

Predstavniki vladne institucije

Predstavniki vladne institucije poudarja, da vladni organ od visokošolskih institucij pričakuje upoštevanje empiričnih podatkov in analiz pri izvajanju in razvijanju študijskih programov: “*Univerze svojim diplomantom sledijo le v omejenem obsegu, na tovrstnih raziskavah pa delajo tudi na nekaterih fakultetah, vendar na večini ne.*” Večinoma torej ne sledijo zaposlitvam svojih diplomantov ter njihovi zaposljivosti (ali se njihovo polje izobraževanja in zaposlitve ujemata, kakšni so zaposlitveni trendi itd.). Intervjuvanec meni, da je v tem pogledu Slovenija zelo šibka, saj je v drugih

državah več podatkov o trendih, zaposljivosti, potrebah upravljanja človeških virov v prihodnosti, razvoju visokošolskih študijskih programov itd.

Drugi empirični podatki, ki bi morali biti po mnenju predstavnika vladne institucije upoštevani pri razvijanju študijskih programov, so pričakovane kompetence, potrebne na strokovnem področju. Vladni organ spodbuja razvijanje kariernih centrov (ki bi morali tudi slediti diplomantom) in nekaj drugih načinov pridobivanja podatkov, vendar pa tega ne zahteva kot obveznost. Nekateri predstavniki visokošolskih ustanov so izrazili potrebo po vzpostavljanju fakultetnih kariernih centrov ali podobnih oblik kariernega svetovanja, s pomočjo katerih lahko študentje spoznajo svoje karierne možnosti. Pomembno je tudi vzpostavljanje tesnejših stikov z delodajalci, še posebej v obliki sodelovanja pri praktičnem usposabljanju.

Delodajalec

Delodajalec meni, da bi podatki, ki bi morali biti upoštevani pri izvajanju visokošolskih programov, morali vključevati podatke o zaposljivosti diplomantov in potrebah trga dela. Poseben poudarek bi moral biti na prihodnjih trendih na trgu dela. Eno od glavnih vlog pri tem bi moral prevzeti Zavod za zaposlovanje Republike Slovenije, ki mu vsi delodajalci poročajo o prostih delovnih mestih in bi na podlagi tega moral slediti trendom in sprožati razne pobude.

Po mnenju delodajalca bi bilo smiselno tudi preverjanje, na katerih področjih se diplomanti dejansko zaposlijo, saj so deviacije pri diplomantih s tehničnih študijev precej očitne. Po zaključku študija mnogi pridobijo znanje iz poslovnega sveta in gospodarstva ter se na podlagi tega usmerijo v drugo področje. Diplomanti družbenih ved pa večinoma ostajajo na področju družbenih ved.

3.2.6 Determinante kariernega uspeha in uspešnost prehoda v zaposlitev

Delodajalci

Predstavniki delodajalcev meni, da se diplomanti oblikujejo predvsem z dobrim vodenjem in jasnimi usmeritvami pri opravljanju nalog. Pomembne so tudi nekatere osebne lastnosti, kot so npr. samoiniciativnost in že med šolanjem pridobljene delovne izkušnje. Tudi predstavnik drugega delodajalca ugotavlja, dani mogoče izpostaviti enega profila kadrov, ki bi bil najbolj ustrezen za delo na izbranem področju. Tudi s stališča sistema, kjer razpolagamo s podrobnimi podatki o strukturi zaposlenih, tako po starosti, spolu, stopnji izobrazbe, kot vrsti izobrazbe, ni mogoče izpostaviti samo enega profila diplomantov. Na različnih delovnih mestih in za različna opravila so najbolj primerne različne smeri izobrazbe.

Eden izmed predstavnikov delodajalcev meni, da na uspešno samostojno delo diplomanta vplivata predvsem način in vsebina njegovega izobraževanja v smislu vprašanja, ali izobraževalni program vključuje tudi obravnavo in reševanje praktičnih primerov in ne samo teorije, pomembna pa je tudi praksa in način njenega izvajanja.

Ekspert s področja zaposlovanja

Ekspert s področja zaposlovanja meni, da je največje povpraševanje po zaposlenih pričakovati po kadrih z vrha in tisti z dna izobrazbene lestvice:

"Tisti z dna so zaposljivi zaradi težavnosti in razmer dela, pa tudi statusa dela oz. njegovega vrednotenja, zaradi česar se mnogi temu delu izognejo, to delo pa potem pogosto opravljajo imigranti. Na vrhu te izobrazbene lestvice pa prihaja do strukturnega neskladja – tradicionalnega pomanjkanja tehničnih in naravoslovnih kadrov glede na potrebe trga dela, to so predvsem kadri s področja zdravstva, medicine, informatike, inženirji."

Ekspert sicer poudarja, da na uspeh zaposljivosti mladih diplomantov vpliva celotna socializacijska pot, ki se začne že zelo zgodaj: v družini, v začetnem izobraževanju, kjer se počasi oblikujejo karierna sidra; prav tako vplivajo šolski izobraževalni programi na vseh stopnjah, do koder pride posameznik: *"Zelo pomembno je tudi, kakšne aktivnosti ima diplomant ob študiju: vključevanje v obštudijske dejavnosti, projekte, delovne aktivnosti, prostovoljne dejavnosti... To jih oblikuje tako z osebnostnega kot tudi poklicnega profila."*

3.2.7 Zaključek

Večina predstavnikov visokošolskih ustanov (poglavje 3.1 in poglavje 3.2) poroča o velikem pomanjkanju raziskovalnega dela tako med študenti, kot tudi med pedagoškim osebjem. Študentje po navadi niso vključeni v raziskovalno delo (z izjemo študentov na višjih stopnjah študijskih programov). Tudi pedagoško osebje je zaradi pedagoških obveznosti v raziskovalno delo vključeno le do določene mere. Glavni problem pri tem je odsotnost prenosa novega znanja na študente.

Nekateri predstavniki visokošolskih ustanov so izrazili potrebo po vzpostavljanju fakultetnih kariernih centrov ali podobnih oblik kariernega svetovanja, s pomočjo katerih lahko študentje spoznajo svoje karierne možnosti. Pomembno je tudi vzpostavljanje tesnejših stikov z delodajalci, še posebej v obliki sodelovanja pri praktičnem usposabljanju.

Karierni centri so le eden od načinov povezovanja visokošolskih ustanov in trga dela. Če fakulteta meni, da obstaja potreba po kariernem centru, ga mora ustanoviti, vendar z ustreznostjo vključenostjo deležnikov. Z vidika podjetij so fakultete na tem področju aktivne, vendar bi morale biti delo kariernih centrov bolj organizirano.

Večina sogovornikov posredno ali neposredno ugotavlja, da so podatki o zaposljivosti nizke kvalitete, nedostopni, oziroma da jih visokošolske institucije ne uporabljajo: *"Ni pomembno le koliko diplomantov se zaposli, temveč tudi v katerih delovnih mestih in organizacijah"*. Predvsem predsta-

vniki delodajalcev ugotavljajo na eni strani omejevanje zaposlovanja in na drugi večanje zahtevnosti in intenzitete dela ter intenziviranje organizacijskih sprememb.

Večina deležnikov visokošolskega sistema izpostavlja potrebo po multidisciplinarnosti študijskih programov in povezovanju zaposlenih različnih študijskih profilov. Sodelovanje med visokoškolskimi institucijami in delodajalci se močno razlikuje glede na posamezne primere. V tem kontekstu Bolonjska reforma, vsaj tako opaža predstavnik študentske organizacije, bistvenih vsebinskih sprememb ni prinesla. Nekaj intervjuvancev poudarja, da so navkljub Bolonjski reformi nekateri študijski programi zastareli. Še posebno zaskrbljujoča je odsotnost strategij razvoja visokoškolskih programov in njihovega povezovanja s svetom dela.

4. Analiza značilnosti študijskih programov

4.1 Uvod in metodološka pojasnila

V tem delu knjige predstavljamo analizo značilnosti 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 dodiplomski 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 menedžement);
- 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 4.1.

Tabela 4.1: 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. Predstavitev področij študija navajamo po abecednem vrstnem redu.

4.2 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 najbolj zastopane pisne naloge, 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

no 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.

4.3 Študijski programi s področja humanistike in umetnosti

Študijski program na tem področju je kot splošno gledano zahtevnega 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 projektnem 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 meni, 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).

4.4 Študijski programi s področja inženirstva¹²

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 namenajo 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 družboslovnimi 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.

4.5 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 namenajo študiju, je v študijskih programih v izobraževanju približno

¹²Področje inženirstva v tej analizi vključuje proizvodnjo in gradnjo, arhitekturo, gradbeništvo, strojništvo, elektrotehniko in druga podobna področja.

no 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 najbolj 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.

4.6 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). Delodajalci 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).

4.7 Študijski programi s področja naravoslovnih ved¹³

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 nara-

¹³Področje naravoslovnih ved v tej knjigi vključuje znanost, matematiko in fiziko, računalništvo, elektrotehniko, geodezijo, biotehniške vede in kemijsko tehnologijo.

voslovni 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.

4.8 Študijski programi s področja storitev¹⁴

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 četrty, 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.

4.9 Študijski programi s področja zdravstva¹⁵

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, sode-

¹⁴Področje storitev vključuje promet, turizem, šport, nekatera gospodarska in druga področja, ki temeljijo na storitveni dejavnosti.

¹⁵ Področje zdravstva v tej knjigi vključuje tudi farmacijo, socialno delo, medicino, zdravstveno nego in druga sorodna področja.

lovanje 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).

4.10 Ključne ugotovitve po področjih študija

V tem razdelku navajamo temeljne značilnosti posameznih študijskih programov.

Študijski programi s področja družbenih ved:

zahteven študijski program v katerem študentje najmanj študirajo; majhna vključenost študentov v raziskovalne projekte in delovno prakso; delodajalci slabo poznajo program; programi niso usmerjeni v začetek dela, vendar bolj v vseživljenjski razvoj.

Študijski programi s področja humanistike in umetnosti:

zahteven študijski program tudi po številu ur študija; najmanj poudarka na pisnih nalogah, izpitih z označevanjem odgovorov ter projektne in problemsko zasnovanem 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.

Študijski programi s področja inženirstva:

zahteven študijski program; poudarjeno problemsko učenje, skupinske naloge in raziskovalni projekti; svoboda pri oblikovanju programa; velik poudarek na pridobivanju delovnih izkušenj vendar program ni usmerjen v poklic; visok akademski ugled; dobra podlaga za podjetniške sposobnosti;

Študijski programi s področja izobraževanja:

zahteven študijski program; poudarek na ustnih predstavitvah; strokovna praksa v okviru študija je med vsemi študijskimi področji v izobraževanju najpogostejša, vendar tudi najkrajša; programi so usmerjeni v poklic; delodajalci dobro poznajo študijski program; svoboda pri oblikovanju programa; nizka ocena akademskega ugleda; program slabo razvija podjetniške sposobnosti.

Študijski programi s področja kmetijstva in veterine:

program usmerjen v poklic; delodajalci ga dobro poznajo; dobra osnova za začetek dela, vendar ne tudi za vseživljenjsko učenje; majhna svoboda pri oblikovanju programa; študentje v povprečju vlagajo v program največ časa; velik poudarek na poudarki na predavanjih in strokovni praksi; veliko študentov pridobiva delovne izkušnje; slaba osnova za razvoj podjetniških sposobnosti.

Študijski programi s področja naravoslovnih ved:

zahteven program, ki zahteva veliko ur študija; velik poudarek na pisnih nalogah; nizka usmerjenost v poklic; najmanj svobode pri oblikovanju študijskega programa; visok akademski ugled; dobra osnova za začetek dela.

Študijski programi s področja storitev:

glede na podatke nezahteven študijski program, tako po intenziteti kot po številu vloženi ur; svoboda pri oblikovanju programa; program ne pripravi dobro za delo; delodajalci slabo poznajo program; večina ostalih parametrov je v povprečju.

Študijski programi s področja zdravstva:

zahteven študijski program; zelo usmerjen 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 programa; slabo razvije podjetniške sposobnosti.

V Tabeli 4.2 prikazujemo študijska področja po izbranih karakteristikah tabelarično.

Tabela 4.2: Tipologija značilnosti študijskih programov.

Značilnost študijskega programa	Malo značilno	Zelo značilno
Zahteven program	<i>storitve</i>	<i>zdravstvo; inženirstvo; humanistika in umetnost</i>
Vključenost v raziskovalne projekte, projektno delo	<i>družbene vede; humanistika in umetnost</i>	<i>inženirstvo</i>
Študijska praksa in delovne izkušnje	<i>družbene vede</i>	<i>izobraževanje; humanistika in umetnost; inženirstvo; kmetijstvo in veterina</i>
Program, usmerjen v poklic	<i>družbene vede; humanistika in umetnost; inženirstvo;</i>	<i>izobraževanje</i>
Program, usmerjen v začetek dela	<i>družbene vede</i>	<i>humanistika in umetnost; kmetijstvo in veterina</i>
Program, usmerjen v vseživljenjski razvoj	<i>kmetijstvo in veterina</i>	<i>družbene vede</i>
Delodajalci poznajo program	<i>kmetijstvo in veterina; družbene vede;</i>	<i>humanistika in umetnost; kmetijstvo in veterina izobraževanje</i>
Razvoj podjetniških sposobnosti	<i>humanistika in umetnost; izobraževanje; izobraževanje</i>	<i>inženirstvo</i>
Akademski ugled	<i>izobraževanje</i>	<i>inženirstvo</i>
Svoboda pri oblikovanju programa	<i>kmetijstvo in veterina; storitve</i>	<i>izobraževanje</i>

Namen Tabele 4.2, in tudi poglavja 4, ni usmerjen toliko v primerjavo med področji študija, temveč bolj v oblikovanje primerjalne tipologije študijskih programov: le to smo povzeli v tem razdelku. V naslednjem poglavju nas bodo zanimali poklici in trg dela.

5. Analiza poklicnih skupin z visokošolske perspektive

5.1 Opis vzorca

Tudi v tem delu je analiza zasnovana na slovenskem delu mednarodnih raziskav REFLEX in HEGESCO, ki sta zajeli 6000 slovenskih diplomantov pet let po zaključku šolanja¹⁶ s 'pred-bolonjsko' univerzitetno izobrazbo. Za razliko od poglavja 4 v tem delu ne analiziramo diplomantov po študijskih področjih temveč po poklicnih skupinah. Pri tem smo agregacijo poklicev v poklicne skupine opravili tako na podlagi sorodnosti del med poklici kot tudi številčne zastopanosti poklicev v vzorcu. Pri tem smo agregirali naslednje skupine (v posameznih skupinah zaradi prevelikega števila ne navajamo vseh poklicev):

- menedžerji: *direktorji/direktorice, menedžerji/menedžerke družb; menedžerji/menedžerke proizvodnih in operativnih enot družbe; menedžerji/menedžerke drugih enot družbe; menedžerji/menedžerke finančne enote družbe in enote za splošne zadeve; menedžerji/menedžerke kadrovske enote in enote za odnose z delodajalci v družbi, ... menedžerji/menedžerke manjših družb.*
- računalniški programerji: *računalniški programerji in analitiki/analitičarke in snovalci/snovalke informacijskih sistemov.*
- tehnični inženirji: *inženirji/inženirke elektrotehnike, inženirji/inženirke elektronike, telekomunikacij, inženirji/inženirke strojništva.*
- računovodje in finančni poklici: *računovodje, finančniki/finančnice in revizorji/revizorke.*
- profesije s področja prava: *pravni strokovnjaki/pravne strokovnjakinje, odvetniki/odvetnice, notarji/notarke ipd., sodniki/sodnice, pravni strokovnjaki/pravne strokovnjakinje.*
- tehniki in pomočniki: *tehniki/tehnice tehničnih strok, tehniki/tehnice tehnično-tehnoloških strok, tehniki/tehnice za fiziko, kemijo, tehniki/tehnice za gradbeništvo, geodezijo ipd., tehniki/tehnice za elektrotehniko., tehniki/tehnice za elektroniko in telekomunikacije, tehniki/tehnice za strojništvo.*
- poklici s področja zdravljenja in oskrbe pod univerzitetno izobrazbo – primeri zajetja poklicev vključujejo: *fizioterapevti/fizioterapevtke, veterinarski asistenti/veterinarske asistentke, farmacevtski asistenti/farmaceutske asistentke, fizioterapevti/fizioterapevtke, zobozdravstveni in veterinarski asistenti/zobozdravstvene in veterinarske asistentke, pomočniki/pomočnice medicinskih sester in medicinskih sester babic.*
- zavarovalniški in nepremičninski agenti: *zavarovalniški zastopniki/zavarovalniške zastopnice, posredniki/posrednice za nepremičnine in premičnine, zastopniki/zastopnice in organizatorji/organizatorice za potovanja, tehnični in komercialni zastopniki/tehnične in komercialne zastop-*

¹⁶ Glej poglavje 4.1 za več informacij.

nice za prodajo, komercialni ter finančni posredniki in zastopniki/komercialne ter finančne posrednice in zastopnice.

- administratorji: *poslovnoupravni, pravni in finančni strokovni sodelavci, knjigovodje/poslovnoupravne, pravne in finančne strokovne sodelavke, knjigovodkinje ipd., poslovni sekretarji/poslovne sekretarke, tajniki/tajnice.*

- poklici ekvivalentni triletni srednji šoli: *vnašalci/vnašalke podatkov, uradniki/uradnice v računovodstvu, knjigovodstvu, statistiki, financah ipd., uradniki/uradnice v računovodstvu in knjigovodstvu, uradniki/uradnice v statistiki, financah, uradniki/uradnice v skladiščih, prometu, prodaji, nabavi, poklici za storitve.*

V primeru zdravnikov, javnih uslužbencev, poslovođij in poslovnih organizatorjev, učiteljev v osnovni in srednji šoli ter vzgojiteljev predšolskih otrok agregacije nismo opravili in smo analizirali le eno (istoimensko poklicno skupino). Frekvenčno porazdelitev poklicnih skupin prikazujemo v Tabeli 5.1.

Tabela 5.1. Diplomanti po poklicnih skupinah vključeni v analizo.

<i>Poklicna skupina</i>	<i>Numerus</i>	<i>Odstotki</i>
Menedžerji	234	8,7%
Programerji	45	1,7%
Inženirji	97	3,6%
Zdravniki	54	2,0%
Osnovnošolski učitelji	55	2,0%
Srednješolski učitelji	211	7,8%
Predšolski vzgojitelji	78	2,9%
Poslovni organizatorji	79	2,9%
Računovodje in finančni poklici	128	4,7%
Pravne profesije	98	3,6%
Profesije javne uprave	94	3,5%
Razni zdravstveni poklici	106	3,9%
Ostali profesionalci	943	34,9%
Finančno-zavarovalni zastopniki	99	3,7%
Administrativni poklici	103	3,8%
Tehniki in ostali poklici s 4 letnih sred. programom	184	6,8%
Poklici s triletno sred. šolo in manj	93	3,4%
SKUPAJ	2701	100,0%

Kot je razvidno iz Tabele 5.1, smo na podlagi slovenskega dela analiz baz REFLEX in HEGESCO v analizo vključili 2701 diplomanta pet let po koncu študija. V kategorijo ‘ostali profesionalci’ smo vključili diplomante vseh poklicev, ki jih zaradi premajhnega števila ni bilo možno evidentirati kot samostojno poklicno skupino, zaradi raznolikosti dela pa jih ni bilo možno niti vključiti v katero od obstoječih kategorij. Zaradi heterogenosti del te skupine v analizi nismo obravnavali posebej.

Tako sta v vzorcu najštevilnejši poklicni skupini menedžerji (8,7 odstotka) in srednješolski učitelji (7,8 odstotka). Med poklici, ki se skladajo z visokošolsko izobrazbo, sledi skupina računovodij in finančnih poklicev ter raznih zdravstvenih poklicev (razen zdravnikov). V vzorcu je 6,8 odstotka diplomantov, ki so zaposleni kot tehniki in v ostalih poklicih, ki se skladajo s štiriletnim srednješolskim programom, 3,8 odstotka diplomantov v vzorcu dela v administrativnih poklicih ter 3,4 odstotka v poklicih, za katere se običajno zahteva enega od triletnih srednješolskih programov.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize za posamezne poklicne skupine glede na percepcijo študijskega programa, delovnih izkušenj in iskanja dela ter značilnosti delovnega mesta in organizacije. Poklicne skupine predstavljamo po abecednem vrstnem redu. Zaradi obsega so frekvenčni rezultati analize v celoti predstavljeni v prilogi 2.

5.2 Administrativni poklici¹⁷

i) Študijski program

Mnenje o tem, da je študijski program zahteven ima malo manj kot polovica visokošolskih diplomantov (slovensko povprečje je približno 50 odstotkov), zaposlenih v administrativnih poklicih – torej poklicih, pri katerih se običajno zahteva izobrazba, nižja od visokošolske. Izvajalcem te poklicne skupine se zdi študij najmanj usmerjen v delo, vloga učitelja kot nosilca informacij pa se zdi poudarjena štirim od desetih, kar je skladno s slovenskim povprečjem. Med vsemi poklicnimi skupinami je v administrativnih poklicih najmanjši delež izvajalcev tega poklica, ki so v študij vlagali več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov. Glede na to je delež študentov, ki si prizadevajo za najvišje možne ocene, relativno visok, saj je enakovreden slovenskemu povprečju (46 odstotkov).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Izvajalci te poklicne skupine so v 60 odstotkih pridobivali delovne izkušnje 18 mesecev (slovensko povprečje je 19 mesecev). Nadpovprečna, vendar ne med najvišjimi, sta deleža tistih, ki so po zaključku študija nadaljevali z delom, ki so ga opravljali ob študiju (57 odstotkov) in tistih, ki so z iskanjem dela začeli pred zaključkom študija (36 odstotkov). Skupaj s poklici, za katere je potrebna triletna srednja šola, in finančno-zavarovalnimi zastopniki izvajalci te poklicne skupine delo najpogosteje najdejo prek družine, prijateljev ali znancev, ob računovodjih pa stik z delodajalcem najredkeje navežejo na lastno pobudo (16 odstotkov, slovensko povprečje pa je 24 odstotkov).

iii) Delovno mesto in organizacija

V administrativnih poklicih je skupno trajanje zaposlitve v petih letih po zaključku študija približno 50 mesecev, kar ustreza slovenskemu in evropskemu povprečju. Brezposelnost v tem obdobju

¹⁷ Poklicna skupina za katero se običajno zahteva izobrazba, ki je nižja od visokošolske.

izkusi vsak tretji. Pogodbo za nedoločen čas ima sklenjeno 83 odstotkov zaposlenih v administrativnih poklicih, s čimer za nekaj odstotkov presegajo slovensko in evropsko povprečje. Njihovi mesečni zaslužki so s 1197 evri bruto med najnižjimi; nižji so le v poklicih s triletno srednješolsko izobrazbo. Tudi raven zadovoljstva z delom je v administrativnih poklicih med najnižjimi.

Konkurenca in stabilnost povpraševanja sta v administrativnih poklicih približno enaki kot v slovenskem povprečju (45 odstotkov in 18 odstotkov). Štirje od desetih izvajalcev te poklicne skupine delujejo v mednarodnem okolju, v njihovih organizacijah pa se reorganizacije, združitve ali prevzemi ter odpuščanja dogajajo skoraj enako pogosto kot v slovenskem povprečju. Nekoliko pogosteje prihaja do sprememb delovnih nalog (53 odstotkov, slovensko povprečje je 45 odstotkov).

Skoraj osem od desetih zaposlenih v administrativnih poklicih neposredno ali posredno vodi svoje sodelavce, s čimer se uvrščajo v zgornjo tretjino poklicnih skupin. Nekoliko nižja kot v slovenskem povprečju je raven njihove odgovornosti za odločanje o organizacijskih in lastnih ciljih, o načinu opravljanja svojega dela pa odločajo le zdravniki in zaposleni s triletno srednjo šolo. Vsak drugi zaposlen v administrativnih poklicih ocenjuje, da njegovo delo ne more biti objektivno ocenjeno.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Med vsemi poklicnimi skupinami (z izjemo poklicev s triletno srednjo šolo) je v administrativnih poklicih največ tistih, ki menijo, da za opravljanje tega dela zadošča izobrazba, nižja od visokošolske (tako meni vsak tretji, v slovenskem povprečju pa vsak deseti). Administrativni poklici so skupaj s tehnikami in pomočniki ter zaposlenimi s triletno srednjo šolo poklicna skupina z najmanjšim deležem posameznikov, ki pri delu uporabljajo svoje znanje in veščine (39 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov).

Zaposleni v administrativnih poklicih med svojimi kompetencami najbolj izpostavljajo sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov, enako ali višje od slovenskega povprečja pa ocenjujejo svojo sposobnost dela z računalnikom in internetom, učinkovitega pogajanja in dela pod stresom ter učinkovite uporabe časa. Skupaj s profesijami javne uprave najnižje ocenjujejo svojo sposobnost predstavljanja svojih idej in izdelkov. V primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami zelo nizko ocenjujejo raven strokovnosti in prakse na svojem področju, raven znanja na drugih področjih ter sposobnost hitrega osvajanja novega znanja.

5.3 Finančno-zavarovalni zastopniki¹⁸

i) Študijski program

Študij se zdi zahteven manj kot vsakemu drugemu finančno-zavarovalnemu zastopniku. Malo pod povprečjem je število tistih, ki ocenjujejo, da je bil študij usmerjen v poklic (vsak tretji), tik nad povprečjem pa je delež tistih, ki se jim je zdel učitelj poudarjen kot ključni vir informacij. Finančno-zavarovalni zastopniki v študij vlagajo povprečno količino dela, nekoliko manj pa se jih trudi za najvišje možne ocene. Dobra tretjina jih v študij vstopa z gimnazijsko izobrazbo (v slovenskem povprečju slaba polovica).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Malo več kot vsak drugi finančno-zavarovalni zastopnik med študijem pridobiva delovne izkušnje. Njihovo trajanje pridobivanja izkušenj je med krajšimi, saj je s 13 meseci daljše le od tistega pri pravnikih in zdravnikih (slovensko povprečje je 19 mesecev). Z iskanjem dela pred zaključkom študija začne (poleg poklicev s triletno srednješolsko izobrazbo) največ posameznikov te poklicne skupine (38 odstotkov, slovensko povprečje je 25 odstotkov). Ob osnovnošolskih učiteljih so skupina poklicev, ki delo najpogosteje najde prek časopisnega oglasa, še bolj pa izstopajo po iskanju dela prek družine, prijateljev in znancev (najvišjih 35 odstotkov, slovensko povprečje je 18 odstotkov). Če v povprečju v Sloveniji stik z delodajalcem na lastno pobudo naveže vsak četrti, ga med finančno-zavarovalnimi zastopniki vsak peti.

iii) Delovno mesto in organizacija

Trajanje zaposlitve in delež tistih, ki so imeli v petih letih po študiju več kot enega delodajalca, sta blizu slovenskega povprečja, precej več pa je finančno-zavarovalnih zastopnikov, ki v tem času vsaj enkrat doživijo brezposelnost (42 odstotkov, slovensko povprečje je 31 odstotkov). Pogodbo za nedoločen čas imajo skoraj štirje od petih, kar se sklada s slovenskim povprečjem. Njihovi bruto mesečni zaslužki za povprečjem zaostajajo najmanj, kar jih v razvrstitvi vseh poklicnih skupin uvršča na sredino (1475 evrov, slovensko povprečje je 1557 evrov). Manj kot polovica je zadovoljnih s svojim delom, v čemer za njimi zaostajajo le poklici s triletno srednjo šolo.

Razmere na trgu finančno-zavarovalnih zastopnikov so zelo ostre, med vsemi poklicnimi skupinami jih tu največ poroča o močni konkurenci (78 odstotkov, slovensko povprečje 48 odstotkov) in nestabilnosti povpraševanja (28 odstotkov, slovensko povprečje je 16 odstotkov). Njihove organizacije v veliki meri delujejo na mednarodnem območju (več le organizacije programerjev in inženirjev). Pogosteje kot v slovenskem povprečju v njih prihaja do spremembe delovnih nalog in reorganizacije ter združitve ali prevzema s strani druge organizacije, odpuščanje večjih števil delavcev pa je v poklicni skupini finančno-zavarovalnih zastopnikov med vsemi poklicnimi skupinami najbolj običajno.

¹⁸ Poklicna skupina za katero se običajno zahteva izobrazba, ki je nižja od visokošolske.

Trije od štirih finančno-zavarovalnih zastopnikov vodijo sodelavce (v slovenskem povprečju pa dva od treh). Njihova odgovornost za oblikovanje lastnih in organizacijskih ciljev ter odločanje o tem, kako bodo opravljali svoje delo, je manjša kot v slovenskem povprečju. Skladno s povprečjem jih približno polovica meni, da so rezultati njihovega dela in dela drugih neodvisni.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Trije med desetimi finančno-zavarovalnimi zastopniki menijo, da je za njihovo delo potrebna nižja od visokošolske izobrazbe, v slovenskem povprečju vseh poklicev pa tako meni le eden od desetih. Malo je tistih, ki pri svojem delu v veliki meri uporabljajo svoje znanje in veščine (43 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov), še manjši pa je delež tistih, ki bi pri delu potrebovali več znanja in veščin (14 odstotkov, skupaj s poklici s triletno srednjo šolo najmanj med vsemi skupinami).

Raven svojih pogajalskih sposobnosti in svoje pripravljenosti zagrabit priložnost ocenjujejo finančno-zavarovalni zastopniki najvišje med vsemi poklici v Sloveniji, zelo visoka pa je tudi ocena njihove sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja in uspešnega dela pod stresom. Malce nadpovprečna je tudi njihova sposobnost učinkovite uporabe časa in koordinacije aktivnosti ter sposobnost predstavljanja idej in izdelkov. Zelo nizko pa ocenjujejo svojo sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi.

5.4 Inženirji

i) Študijski program

Inženirji so med poklicnimi skupinami, ki zahtevnost svojega študija ocenjujejo najvišje (71 odstotkov, slovensko povprečje je 50 odstotkov). Usmerjenost študija v poklic je enaka slovenskemu povprečju (39 odstotkov), enako velja za poudarjenost učitelja kot ključnega vira informacij (41 odstotkov). Povprečen je tudi delež tistih, ki v študij vlagajo več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov (slaba tretjina), malo nad slovenskim povprečjem pa je delež tistih, ki si prizadevajo za najvišje možne ocene (okoli polovice). Med vsemi poklicnimi skupinami je med inženirji največ takih, ki v študij prehajajo iz tehniških srednješolskih programov; iz gimnazije pride manj kot vsak deseti, v slovenskem povprečju pa skoraj vsak drugi.

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Delež inženirjev, ki med študijem pridobivajo delovne izkušnje, je skoraj enak povprečnemu (okoli 60 odstotkov), trajanje dela ob študiju pa je s 23 meseci precej daljše od slovenskega povprečja (19 mesecev). Malo več kot polovica inženirjev po zaključku študija nadaljuje z delom, ki so ga opravljali med študijem (slovensko povprečje je 48 odstotkov), četrtnina pa jih z iskanjem dela začne že v času študija (enako slovenskemu povprečju).

iii) Delovno mesto in organizacija

V petih letih od zaključka študija inženirji v povprečju delajo 53 mesecev (slovensko povprečje je 51 mesecev), v tem času pa je bilo vsaj enkrat brezposelnih manj kot petina (v slovenskem povprečju tretjina). Skladno s povprečjem jih približno polovica meni, da bi jim pri iskanju dela lahko koristila njihova socialna mreža. Z delodajalcem ima pogodbo za nedoločen čas sklenjeno skoraj 90 odstotkov inženirjev, kar jih uvršča med poklicne skupine z najvišjim deležem. Njihovi zasluži so malo višji od slovenskega povprečja (1677 evrov bruto na mesec, slovensko povprečje pa je 1557 evrov), manj pa povprečje presega njihova raven zadovoljstva z delom (68 odstotkov, slovensko povprečje je 65 odstotkov).

Skupaj s poslovodnimi organizatorji so inženirji poklicna skupina, ki v vrednotenju konkurence na trgu zaostajajo le za menedžerji in finančno-zavarovalnimi zastopniki, v razvrstitvi poklicnih skupin po stabilnosti povpraševanja na trgu pa so približno na sredini. V mednarodnem okolju deluje več kot tri četrtine njihovih organizacij, kar je daleč največ med vsemi poklicnimi skupinami (drugi so programerji s 64 odstotki, slovensko povprečje pa je 36 odstotkov). O spremembah svojih delovnih nalog in odpuščanju velikega števila delavcev poroča približno povprečen delež inženirjev, nekoliko več jih je v organizaciji doživelo reorganizacijo (54 odstotkov, slovensko povprečje je 47 odstotkov). Združitev ali prevzem s strani druge organizacije se zgodi v organizaciji vsakega četrtega inženirja; tako enkrat presegajo slovensko povprečje in so med vsemi poklicnimi skupinami na prvem mestu.

Sodelavce vodi manj kot polovica inženirjev, vendar so v tem pred njimi le računovodje in menedžerji. Raven njihove odgovornosti za oblikovanje lastnih in organizacijskih ciljev ter odločanje o načinih opravljanja svojega dela je v vseh treh postavkah nekoliko pod slovenskim povprečjem. Rezultati njihovega dela so nadpovprečno odvisni od dela drugih, še bolj pa so rezultati dela drugih odvisni od njihovega dela. Skladno s slovenskim povprečjem jih dobra polovica meni, da je njihovo delo mogoče objektivno ocenjevati.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Vsak dvajseti inženir meni, da za opravljanje njegovega dela zadošča izobrazba, nižja od visokošolske, s čimer bi se v slovenskem povprečju strinjal vsak deseti. Deleža tistih, ki pri delu uporabljajo svoje znanje in veščine ter tistih, ki bi pri delu potrebovali več znanja in veščin, sta enaka slovenskemu povprečju (70 odstotkov in 23 odstotkov).

Inženirji so med poklicnimi skupinami z najbolj razvito sposobnostjo iskanja novih idej in rešitev ter dela z računalnikom in internetom. Tudi svojo sposobnost analitičnega mišljenja ocenjujejo nekoliko višje od slovenskega povprečja, v skoraj vseh ostalih znanjih in veščinah pa so tik pod povprečjem. Največje težave jim povzročata koordinacija aktivnosti in učinkovita uporaba časa.

5.5 Menedžerji

Poklic menedžerja je panožno eden najbolj razvejanih, saj ga je možno najti v vseh panogah in vseh tipih organizacij. Še več; skladno s teorijo poklicne profesionalizacije lahko večino poklicev analiziramo glede na menedžersko, birokratsko in profesionalno naravo (Freidson, 2001), pri čemer pa se pri menedžerjih privzema, da menedžerski aspekt nalog hkrati zajema birokratskega in profesionalnega. Zaradi tega je poklicna tipologija menedžerja po Standardni klasifikaciji poklicev (SUR S, 2012) izrazito razvejana in tako recimo zajema menedžerje v finančnih, kadrovskih, tržnih, oglaševalskih, nabavnih in distribucijskih (ipd.) enotah gospodarskih družb, velikih in majhnih ter javnih in zasebnih organizacijah.

V sektorju trgovine na drobno in trgovine na debelo, ki je verjetno eno najbolj prezentnih področij delovanja menedžerjev, zaposleni na tem delovnem mestu načrtujejo, organizirajo, usklajujejo in nadzirajo poslovanje družb, ki prodajajo blago na drobno ali debelo.

Odgovorni so za proračune, zaposlovanje ter strateško in operativno usmerjenost trgovin ali organizacijskih enot znotraj trgovin, ki prodajajo določene vrste izdelkov ... Njihove naloge obsegajo določanje prodajnega programa, količine zalog in storitvenih standardov, oblikovanje in izvajanje nakupnih in tržnih politik ter postavljanje cen, promoviranje in oglaševanje izdelkov in storitev družbe, vzdrževanje evidenc o količini zalog in finančnih transakcijah, skrbijo za upravljanje proračuna družb, in podobno. (SUR S, 2012)

Menedžerje pet let po koncu študija tipično odlikuje visoka stopnja generičnih kompetenc ter specifika dela povezana z vodenjem podjetja in drugimi zaposlenimi. Rezultati naše analize so prikazani v nadaljevanju.

i) Študijski program

Menedžerji pet let po vstopu na trg dela svoj študij ocenjujejo kot povprečno zahteven. Med vsemi poklicnimi skupinami ocenjujejo, da je njihov študijski program najmanj usmerjen v poklic, ki ga opravljajo. Poleg zdravnikov omenjajo profesorja kot ključni vir informacij v najmanjši meri. Poleg diplomantov, ki so se na trgu dela znašli v administrativnih poklicih, v študij ne vlagajo večje količine dela, kot je ta potrebna za to, da opravijo izpit in si v razmeroma majhni meri prizadevajo za visoke ocene. V visokošolski program vstopajo tako iz tehniških kot gimnazijskih srednješolskih programov.

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

V primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami začnejo pridobivati delovne izkušnje v večji meri že med študijskim programom (67 odstotkov, slovensko povprečje je 67 odstotkov) čas pridobivanja delovnih izkušenj pa pri menedžerjih v povprečju traja 22 mesecev. Več kot polovica menedžerjev (58 odstotkov) po zaključku študija nadaljuje z delom, ki so ga opravljali med študijem (slovensko

povprečje je 48 odstotkov). Delo začne iskati vsak četrti študent že v času študija, kar je skladno s slovenskim povprečjem. Skoraj vsak četrti diplomant, ki se zaposli kot menedžer, išče delo preko družine in prijateljev (slovensko povprečje je 18 odstotkov).

iii) Delovno mesto in organizacija

Zaposlitveni parametri menedžerjev so v primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami dobri. Trajanje zaposlitve v petih letih od zaključka študija je 54 mesecev, kar je visoko nad slovenskim povprečjem. Glede na podatke je bil v času tranzicije iz izobraževanja na trg dela vsaj enkrat brezposeln vsak peti menedžer (slovensko povprečje je 31 odstotkov). Pet let po koncu študija ima pogodbo za nedoločen čas 91 odstotkov menedžerjev, kar je skoraj največ med vsemi poklicnimi skupinami (na prvem mestu so le poklici v zdravstvu z izjemo zdravnikov). Menedžerji med vsemi poklicnimi skupinami zaslužijo največ in sicer 2235 EUR bruto. So med tistimi poklici, ki so najbolj zadovoljni s svojim delom (72 odstotkov, slovensko povprečje pa je 65 odstotkov).

Njihovi delovni pogoji so težki. Poleg finančni zastopnikov menedžerji v največji meri poročajo, da pri svojem delu neposredno občutijo veliko konkurenco: 75 odstotkov jih poroča, da je na trgu, na katerem deluje organizacija, zelo močna konkurenca (slovensko povprečje je 48 odstotkov), pri čemer vsak četrti poroča o nestabilnem povpraševanju na trgu, kar je med največjimi deleži med vsemi poklicnimi skupinami. Večina menedžerjev pri delu doživlja velike spremembe delovnih nalog, reorganizacij ter združitvev in odpuščanj.

Glede na specifiko dela skoraj vsi menedžerji, brez izjeme, posredno ali neposredno vodijo delavce, trije od petih pa so odgovorni za oblikovanje organizacijskih ciljev – v povprečju je v Sloveniji za to pet let po koncu študija odgovoren le eden od treh visokošolskih diplomantov. Več kot 90 odstotkov menedžerjev je odgovornih za oblikovanje svojih delovnih ciljev in svojega dela (slovensko povprečje je v prvem primeru 69 odstotkov in 82 v drugem), kar je največ med vsemi poklicnimi skupinami.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Samo eden od dvajsetih menedžerjev meni, da je za opravljanje njihovega dela lahko primerna izobrazba nižja od visokošolske (v Sloveniji v povprečju tako meni vsak deseti diplomant). Skladno s slovenskim povprečjem uporablja znanja in veščine v veliki meri sedem od desetih menedžerjev, kar se sklada s slovenskim povprečjem, približno vsak četrti pa meni, da delodajalec od njega pričakuje več znanja kot ga sam dejansko lahko ponudi.

Menedžerji relativno visoko ocenjujejo svojo raven pridobljenih kompetenc. Še posebno visoko ocenjujejo raven analitičnega razmišljanja, sposobnost učinkovitega pogajanja, sposobnost zagrabititi dobro priložnost, koordinacijo aktivnosti, sodelovanje z drugimi ter sposobnost iskanja idej in rešitev. Med vsemi poklicnimi skupinami so po omenjenih karakteristikah med prvimi tremi pokli-

cnimi skupinami. Posebno močno izstopajo tudi pri sposobnosti predstavljanja izdelkov in storitev drugim ter delu pod stresom, kjer z skupaj z zdravniki zasedajo prvo mesto.

5.6 Poklici, skladni s triletno srednjo šolo¹⁹

i) Študijski program

V poklicih, skladnih s triletno srednjo šolo, skoraj polovica zaposlenih ocenjuje, da je bil njihov študijski program zahteven (v slovenskem povprečju polovica). Skladno s slovenskim povprečjem približno štirje od desetih menijo, da je bil študijski program usmerjen v poklic, ter da je bil v njem profesor poudarjen kot ključni vir informacij. Poklici s triletno srednješolsko izobrazbo so tudi med tremi poklicnimi skupinami, v katerih je delež gimnazijskih maturantov najmanjši (26 odstotkov, slovensko povprečje je 46 odstotkov).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

V tej poklicni skupini med študijem 43 odstotkov študentov pridobiva delovne izkušnje (manj le pravnikov), njihovo trajanje pa je 19 mesecev, kar se ujema s slovenskim povprečjem. Tudi delež anketirancev, ki so po zaključku študija nadaljevali z delom, ki so ga opravljali med študijem, je skoraj enak slovenskemu povprečju (malo manj kot polovica). Med vsemi poklicnimi skupinami pa imajo poklici s triletno srednjo šolo največji delež tistih, ki so začeli delo iskati pred zaključkom študija (38 odstotkov, slovensko povprečje je 25 odstotkov).

iii) Delovno mesto in organizacija

Vsak drugi v tej poklicni skupini ima v petih letih po zaključku študija več kot enega delodajalca (slovensko povprečje je 44 odstotkov). Njihova zaposlitev je v tem obdobju s 43 meseci najkrajša med vsemi poklicnimi skupinami (slovensko povprečje je 51 mesecev), skladno s tem pa je drugi največji delež tistih, ki so bili v tem času vsaj enkrat brezposelni (54 odstotkov, slovensko povprečje pa je 31 odstotkov). Čeprav jih največji delež najde zaposlitev prek družine, prijateljev in znancev, je delež tistih, ki menijo, da bi bila pri iskanju koristna njihova socialna mreža, najmanjši (39 odstotkov, v slovenskem povprečju 51 odstotkov). Dve tretjini zaposlenih v tej poklicni skupini ima z delodajalcem sklenjeno pogodbo za nedoločen čas (manj le med osnovnošolskimi učitelji in zdravniki, slovensko povprečje je 79 odstotkov). Njihovi zaslužki so med vsemi poklicnimi skupinami najnižji, t. j. 1060 evrov bruto na mesec (slovensko povprečje je 1557 EUR). Enako velja za delež tistih, ki so pri svojem delu zadovoljni: teh je le 43 odstotkov.

Moč konkurence in stabilnost povpraševanja zaposleni v tej poklicni skupini ocenjujejo nekaj odstotnih točk višje od slovenskega povprečja. O spremembah v svoji organizaciji (sprememba delovnih nalog, reorganizacija, združitev ali prevzem, odpuščanje velikega števila delavcev) zaposleni v poklicih s triletno srednjo šolo poročajo približno enako pogosto, kot v slovenskem povpreč-

¹⁹ Poklicna skupina za katero se običajno zahteva triletna srednješolska izobrazba ali izobrazba nižja od srednješolske.

ju vse poklicne skupine. Vpeljevanje inovacij, novega znanja ali metod v svojih organizacijah ocenjujejo najnižje: le 7 odstotkov jih meni, da je njihova organizacija pri tem v ospredju (slovensko povprečje je 17 odstotkov, evropsko pa 42 odstotkov).

Svoje sodelavce vodi 71 odstotkov zaposlenih v tej poklicni skupini (slovensko povprečje je 65 odstotkov). Delež tistih, ki so odgovorni za oblikovanje organizacijskih ciljev, je nekaj odstotnih točk pod povprečnim slovenskim, svoje delovne cilje in načine opravljanja dela pa določajo v še manjši meri (deleža sta med najmanjšimi tremi med vsemi poklicnimi skupinami).

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Vsak drugi zaposleni v tej poklicni skupini meni, da je za opravljanje njegovega dela potrebna nižja od visokošolske izobrazbe: ta delež je največji med vsemi poklicnimi skupinami in petkrat večji od slovenskega povprečja. Poleg tehnikov in pomočnikov je v tej poklicni skupini najmanj tistih, ki pri svojem delu uporabljajo znanje in veščine (39 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov), najmanjši med vsemi poklicnimi skupinami pa je delež tistih, katerih delo zahteva več znanja in veščin, kot jih dejansko lahko ponudijo.

Zaposleni v poklicih, skladnih s triletno srednjo šolo, svoja znanja in veščine ocenjujejo precej nizko. Svoje kompetence ocenjujejo nižje od slovenskega povprečja, mnoge najnižje. Povprečje presega le raven njihovih pogajalskih sposobnosti.

5.7 Poslovni organizatorji

i) Študijski program

Poslovodni organizatorji ob predšolskih vzgojiteljih in programerjih ocenjujejo študijski program kot najlažji, saj se zdi zahteven le malo več kot vsakemu tretjemu (v slovenskem povprečju pa vsakemu drugemu). Usmerjenost svojega študija v poklic ocenjujejo nekoliko nižje od povprečja, učitelj pa je bil kot ključni vir informacij bolj poudarjen le pri študiju zaposlenih v javni upravi in osnovnošolskih učiteljev. Poslovodni organizatorji v študij vlagajo povprečno količino dela, za najvišje ocene pa si prizadeva eden od treh. Tako presegajo le poklice s triletno srednjo šolo, v katerih si za najvišje ocene prizadeva le vsak četrti. Približno polovica jih v visokošolski program vstopa z gimnazijsko izobrazbo.

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Med vsemi poklicnimi skupinami je delež študentov, ki ob študiju pridobivajo delovne izkušnje, največji: to velja za tri od štirih posameznikov te poklicne skupine (slovensko povprečje je 60 odstotkov, evropsko pa 43). Ob študiju izkušnje pridobivajo v povprečju 20 mesecev, kar je tik nad slovenskim povprečjem. Delež poslovodnih organizatorjev, ki delo najdejo preko časopisnega oglasa ali poznanstev družine, prijateljev in znancev, je malo večji od povprečnega, precej manj pa

jih stik z delodajalcem naveže na lastno pobudo (18 odstotkov, slovensko povprečje je 24 odstotkov).

iii) Delovno mesto in organizacija

Veliko poslovnih organizatorjev v prvih petih letih po koncu študija vsaj enkrat zamenja delodajalca (59 odstotkov, več le pri zdravnikih in pravnikih), delež vsaj enkrat brezposelnih pa je nekoliko višji od povprečnega (41 odstotkov, slovensko povprečje je 31 odstotkov, evropsko 38 odstotkov). Med vsemi poklici se zdi pri iskanju zaposlitve socialna mreža najbolj koristna tej poklicni skupini. 86 odstotkov jih ima z delodajalcem sklenjeno pogodbo za nedoločen čas (slovensko povprečje je 79 odstotkov). Tudi njihov zaslužek je s 1609 EUR bruto na mesec malo nad slovenskim povprečjem (1557 EUR), delež tistih, ki so z delom zadovoljni (62 odstotkov), pa je za nekaj odstotkov manjši od povprečnega.

Ob finančno-zavarovalnih zastopnikih in menedžerjih so poslovodni organizatorji poklicna skupina, ki v največji meri občuti konkurenco in nestabilnost povpraševanja na trgu. Več kot polovica njihovih organizacij deluje na mednarodnem območju (slovensko povprečje je malo večje od tretjine). Spremembe delovnih nalog, reorganizacije, odpuščanja večjih števil delavcev in selitve v drugo regijo se v njihovih organizacijah dogajajo povprečno pogosto.

Med vsemi skupinami je delež organizacij, ki vodilne položaje ponavadi zapolnijo s kadrovanjem iz organizacije oziroma z napredovanjem, pri poslovodnih organizatorjih najmanjši (17 odstotkov, slovensko povprečje je 27 odstotkov). So tudi edina poklicna skupina, v kateri prav nihče od anketiranih niti neposredno ne vodi sodelavcev. Odgovornost poslovodnih organizatorjev za oblikovanje lastnih in organizacijskih ciljev ter odločanje o tem, kako bodo opravljali svoje delo, je v vseh treh primerih nekoliko nad povprečjem. Malo pod povprečjem je delež tistih, ki menijo, da so rezultati njihovega dela odvisni od dela drugih, in tistih, ki menijo, da je delo drugih odvisno od njihovega (43 odstotkov in 47 odstotkov). Slaba polovica jih tudi meni, da je njihovo delo mogoče objektivno ocenjevati (slovensko povprečje je 57 odstotkov).

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Skoraj vsak deseti poslovodni organizator meni, da je za opravljanje tega dela potrebna nižja od visokošolske izobrazbe. Dva od treh pri delu v veliki meri uporabljata svoje znanje in veščine (povprečje v Sloveniji in Evropi je okoli 70 odstotkov), malo manj kot vsak peti pa nima vseh znanj in veščin, ki jih zahteva njegovo delo (v slovenskem povprečju 23 odstotkov).

Poslovodni organizatorji svojo raven kompetenc večinoma ocenjujejo povprečno. V primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami niso v niti eni od kompetenc med zadnjimi; še najnižje ocenjujejo svojo strokovnost in prakso na svojem področju (visoka se zdi 46 odstotkom, slovensko povprečje pa je 55 odstotkov). Od povprečja najbolj odstopajo po ravni znanja na drugih področjih (visoko jo

ocenjuje vsak tretji, kar je enako kot v profesijah javne uprave in več kot v vseh ostalih skupinah), sposobnosti koordinacije aktivnosti, v čemer so pred njimi le menedžerji in predšolski vzgojitelji, ter sposobnosti dela z računalnikom in internetom, kjer so izenačeni z računovodjami in le malo za programerji.

5.8 Pravne profesije

i) Študijski program

Zahtevnost študija prava je po mnenju zaposlenih v pravnih profesijah zelo visoka. Tako menijo trije od štirih pravnikov, ta delež pa je večji le pri zdravnikih (85 odstotkov). Malo manjši od slovenskega povprečja je delež tistih, ki se jim je zdel študij v veliki meri usmerjen v poklic, večji pa je delež tistih, ki menijo, da je bil v študijskem programu kot glavni vir informacij poudarjen profesor. Tik nad slovenskim povprečjem sta deleža tistih, ki so v študij vlagali več dela, kot je bilo nujno potrebno in tistih, ki so si prizadevali za najboljše možne ocene (30 odstotkov in 49 odstotkov). Z gimnazijsko izobrazbo v visokošolsko izobraževanje vstopa skoraj devet od desetih študentov prava, kar je največ med vsemi poklicnimi skupinami in presega tudi visoko evropsko povprečje (75 odstotkov, v Sloveniji pa 46 odstotkov).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Med vsemi poklicnimi skupinami je v pravnih profesijah delež tistih, ki ob študiju pridobivajo delovne izkušnje, najmanjši (dobra tretjina). Njihovo delo v času študija v povprečju traja eno leto, kar je manj kot pri vseh ostalih poklicnih skupinah z izjemo zdravnikov. Tudi študentov, ki začnejo delo iskati pred zaključkom študija, in tistih, ki po zaključku študija nadaljujejo z istim delom, je najmanj med zdravniki in pravniki. Pravniki delo nekoliko pogosteje najdejo na lastno pobudo ter prek družine, prijateljev in znancev, redkeje pa prek časopisnega oglasa.

iii) Delovno mesto in organizacija

V petih letih po zaključku študija je imelo več kot enega delodajalca največ zaposlenih v pravnih profesijah (skoraj dve tretjini, slovensko povprečje je 44 odstotkov). Njihova zaposlitev je v tem obdobju trajala povprečno 45 mesecev, kar je najmanj med vsemi poklicnimi skupinami z izjemo poklicev s triletno srednjo šolo. S tem se ujema tudi podatek, da je skoraj dve tretjini diplomantov prava v petih letih po zaključku študija vsaj enkrat brezposelnih (v slovenskem povprečju pa tretjina). Pogodbo za nedoločen čas ima osem od desetih pravnikov, kar ustreza slovenskemu in evropskemu povprečju. Zasluzki so v pravnih profesijah med višjimi, saj 1764 EUR na mesec (bruto) presegajo le menedžerji, zdravniki in programerji, tik nad slovenskim povprečjem pa je delež zadovoljnih z delom; takih je dobri dve tretjini.

Konkurenca je v pravnih profesijah med najšibkejšimi, povpraševanje pa med bolj stabilnimi. Deleži tistih, ki poročajo o velikih spremembah delovnih nalog, reorganizaciji ter združitvah ali

prevzemih, so med vsemi poklicnimi skupinami v pravnih profesijah med najmanjšimi. Enako velja za odpušcanje velikega števila delavcev, ki ga je doživel le eden od stotih pravnikov (v slovenskem povprečju sedem, v evropskem pa trinajst).

Pravne profesije sodijo v poklicno skupino, v kateri zelo malo zaposlenih vodi sodelavce (delež je manjši le pri srednješolskih učiteljih in poslovnih organizatorjih). Njihova odgovornost za oblikovanje organizacijskih ciljev je najnižja, med manjšimi pa so tudi deleži tistih, ki oblikujejo svoje delovne cilje (polovica) in tistih, ki odločajo, kako bodo opravili svoje delo (72 odstotkov). Približno štirje od desetih pravnikov (v slovenskem in evropskem povprečju pa eden od dveh) menijo, da so rezultati njihovega dela v veliki meri odvisni od dela drugih in obratno.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Vsi pravniki se strinjajo, da za opravljanje njihovega dela ne zadošča izobrazba, nižja od visokošolske. Pri delu v veliki meri uporabljajo svoje znanje in veščine (84 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov), ki večini zadoščajo za opravljanje delovnih nalog: le 17 odstotkov pravnikov (slovensko povprečje je 23 odstotkov) poroča, da njihovo delo zahteva več znanj in veščin, kot jih lahko ponudijo.

Pravniki skoraj vse svoje znanje in sposobnosti ocenjujejo zelo blizu slovenskemu povprečju. Skupaj s predšolskimi vzgojitelji najvišje ocenjujejo svojo sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov, nekoliko nad povprečjem pa je tudi njihovo znanje tujega jezika. Zelo malo jih meni, da je raven njihove sposobnosti vzpostavljanja avtoritete in motiviranja drugih visoka, svojo sposobnost koordinacije aktivnosti in učinkovite uporabe časa pa nižje od pravnikov ocenjujejo le inženirji in programerji.

5.9 Profesije javne uprave

i) Študijski program

Diplomanti, ki se zaposlijo na področju javne uprave zahtevnost svojega študija ocenjujejo malo pod slovenskim povprečjem. Dejstvo, da je študij usmerjen v poklic, menijo trije od desetih anketirancev, manj jih tako meni le med računovodjami in menedžerji. Učitelj se zdi pri študiju poudarjen kot ključni vir informacij vsakemu drugemu študentu javne uprave, s čimer na drugem mestu le malo zaostajajo za osnovnošolskimi učitelji (slovensko povprečje je 42 odstotkov). Enak delež kot v povprečju vseh poklicnih skupin v Sloveniji jih v študij vlaga več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov (28 odstotkov) in si prizadeva za najvišje možne ocene (46 odstotkov).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Med študijem javne uprave pridobiva delovne izkušnje 60 odstotkov študentov, kar je enako slovenskemu povprečju, to delo pa traja dobrih 22 mesecev, kar je med poklicnimi skupinami četrto najdaljše obdobje. Dobrih 60 odstotkov (slovensko povprečje je 48 odstotkov) jih po zaključku

študija nadaljuje z delom, ki so ga imeli med študijem, 22 odstotkov pa jih začne pred zaključkom študija vsaj iskati zaposlitev (slovensko povprečje je 25 odstotkov).

iii) Delovno mesto in organizacija

Diplomanti zaposleni v profesijah javne uprave v petih letih po zaključku študija med vsemi poklicnimi skupinami najredkeje menjajo delodajalca; takih, ki so imeli več kot enega, je dobra četrtnina (slovensko povprečje pa je 44 odstotkov). Njihova zaposlitev v tem času traja 51 mesecev, kar je enako slovenskemu povprečju. Malce pod slovenskim povprečjem sta deleža tistih, ki v tem obdobju izkusijo brezposelnost in tistih, ki menijo, da bi jim pri iskanju zaposlitve lahko zelo koristila njihova socialna mreža. Pogodbo za nedoločen čas ima skladno s slovenskim povprečjem tudi v profesijah javne uprave skoraj osem od desetih. Njihovi zaslužki so v razvrstitvi poklicnih skupin približno na sredini (1430 EUR bruto na mesec) in ne zaostajajo močno za slovenskim povprečjem (1557 EUR bruto na mesec). S svojim delom je v profesijah javne uprave zadovoljnih več kot polovica zaposlenih (54 odstotkov, slovensko povprečje je 65 odstotkov).

Konkurenca na trgu in nestabilnost povpraševanja sta v javni upravi med najnižjimi. Zelo velik je delež tistih, ki poročajo o velikih spremembah delovnih nalog v organizaciji (63 odstotkov, za odstotek več le pri menedžerjih). Zelo pogosta je tudi reorganizacija (63 odstotkov, za programerji in menedžerji), zelo redko pa prihaja do združitvev ali prevzemov organizacij (4 odstotke). O odpuščenju velikega števila delavcev poroča vsak dvajseti v javni upravi (v Sloveniji pa 7 od stotih). Poleg poklicev s triletno srednješolsko izobrazbo v profesijah javne uprave najmanjši delež zaposlenih meni, da so njihove organizacije pri vpeljevanju inovacij v ospredju (9 odstotkov, slovensko povprečje je 17 odstotkov).

Sodelavce neposredno ali posredno vodi manj kot četrtnina zaposlenih v profesijah javne uprave, v slovenskem povprečju pa 65 odstotkov. V odločanju o delovnih in organizacijskih ciljih so nekoliko pod povprečjem, enako kot v slovenskem povprečju pa je osem od desetih odgovornih za odločanje o tem, kako bodo opravljali svoje delo. Šest od desetih jih meni, da je njihovo individualno uspešnost mogoče objektivno ocenjevati, kar je malo nad slovenskim povprečjem.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

V profesijah javne uprave enako kot v slovenskem povprečju vsak deseti meni, da za opravljanje njegovega dela ni potrebna visokošolska izobrazba. Uporaba znanj in veščin je nekoliko pod povprečjem, poleg poklicev s triletno srednjo šolo in finančno-zavarovalnega zastopništva pa je najmanjši delež tistih, katerih delo zahteva več znanj in veščin kot jih posedujejo.

V profesijah javne uprave je delež tistih, ki visoko ocenjujejo svojo raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim, najmanjši. Zelo nizko ocenjujejo še svoje znanje tujega jezika, pri večini ostalih karakteristik pa se gibljejo okoli slovenskega povprečja. Svojo raven znanja

na drugih področjih ocenjujejo najvišje od vseh poklicnih skupin, zelo visoka pa se jim zdi tudi njihova raven premlevanja lastnih idej in idej drugih.

5.10 Programerji

Poklic programerja je eden tistih, ki se razvija tako v sklopu visokošolskega programa kot tudi zaprtih trgih mednarodnih korporacij. Skladno s SURS (2012-) programerji za računalniške aplikacije pišejo in vzdržujejo programirljivo kodo, opredeljeno v tehničnih navodilih in specifikacijah, za programske aplikacije in operacijske sisteme. Značilnosti dela programerjev v odnosu do študijskega programa opisujemo v nadaljevanju.

i) Študijski program

Študijski program programerji opisujejo kot ne preveč zahteven: kot zelo zahtevnega ga ocenjuje le vsak tretji diplomant. Manj kot vsak tretji vlaga v študij več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov, manj kot pol pa si jih prizadeva za najvišje možne ocene, kar je tudi blizu slovenskega povprečja.

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Dva od treh programerjev sta delovne izkušnje pridobivala med študijem približno 22 mesecev, kar je nad slovenskim povprečjem. Več kot polovica programerjev je po zaključku študija nadaljevala z delom, ki so ga imeli med študijem (v povprečju v Sloveniji manj kot polovica, v Evropi pa manj kot četrtina). Delo jih je pred zaključkom študija začelo iskati 17 odstotkov, ta delež pa je manjši le pri pravnikih in zdravnikih. Malo manjši od slovenskega povprečnega je delež programerjev, ki so delo našli prek časopisnega oglasa (12 odstotkov) ali sami navezali stik z delodajalci (19 odstotkov), nekoliko več pa jih je delo našlo prek družine, prijateljev in znancev, kar se ujema s slovenskim povprečjem.

iii) Delovno mesto in organizacija

Več kot polovica programerjev v petih letih po zaključku študija dela le pri enem delodajalcu. V tem času je povprečno trajanje zaposlitve programerjev 54 mesecev, kar presegajo le poklici v zdravstvu (brez zdravnikov) in srednješolski učitelji. Zelo majhen delež programerjev je bil kdaj brezposeln; takih je le 16 odstotkov, kar je pol manj od slovenskega povprečja. Devet od desetih ima pogodbo sklenjeno za nedoločen čas, s čemer zaostajajo le za menedžerji in zaposlenimi v zdravstvu (z izjemo zdravnikov, ki imajo zaradi specifične prehoda na trg dela med vsemi takih pogodb najmanj). Njihovi zaslužki so razmeroma visoki, s 1832 EUR bruto na mesec zaostajajo le za menedžerji in zdravniki, in so tako blizu evropskemu povprečju, ki je 1947 EUR (slovensko povprečje je 1557 EUR). Tako kot vzgojitelji so s svojim delom zelo zadovoljni; takih je 85 odstotkov, povprečje v Sloveniji in v Evropi je približno dve tretjini.

Vsaj dva od treh programerjev poročata o močni konkurenci na trgu (v slovenskem povprečju vsak drugi), povpraševanje pa se jim zdi precej stabilno. Med poklicnimi skupinami je delež programerjev, ki delujejo na mednarodnem trgu drugi največji (64 odstotkov, slovensko povprečje 36 odstotkov) - podobno velja tudi za delež tistih, ki so doživeli reorganizacijo (66 odstotkov, slovensko povprečje 47 odstotkov). Pod povprečjem je delež programerjev, ki so v organizaciji doživeli odpuščanje velikega števila delavcev, to se je zgodilo vsakemu dvajsetemu (slovensko povprečje je 7 odstotkov). Delež programerjev, ki menijo, da je njihova organizacija v ospredju pri vpeljevanju inovacij, in delež organizacij, v katerih kadrovanje poteka predvsem od znotraj, je večji le pri zdravnikih in predšolskih vzgojiteljih.

Približno dve tretjini programerjev je odgovornih za oblikovanje svojih delovnih ciljev in ne vodi sodelavcev, pri čemer so blizu slovenskemu povprečju. Za oblikovanje organizacijskih ciljev je v tej poklicni skupini odgovoren majhen delež zaposlenih (18 odstotkov), ki je manjši le pri zdravnikih in pravnikih (17 odstotkov). Skupaj z menedžerji so programerji na prvih dveh mestih pri vprašanju, v kolikšni meri so rezultati njihovega dela odvisni od dela drugih in obratno. Več kot dve tretjini programerjev meni, da je njihovo delo mogoče objektivno ocenjevati (slovensko povprečje je 57 odstotkov, evropsko pa 60 odstotkov).

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Le eden od petdesetih programerjev meni, da je za opravljanje tega poklica potrebna nižja izobrazba od visokošolske (slovensko povprečje je petkrat višje), nadpovprečen v primerjavi z ostalimi poklicnimi skupinami pa je delež tistih, ki pri svojem delu v veliki meri uporabljajo svoje znanje in veščine (85 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov) in tistih, ki bi pri delu potrebovali več znanj in veščin, kot jih lahko ponudijo (29 odstotkov, slovensko povprečje je 23 odstotkov).

Med vsemi poklicnimi skupinami je raven dela z računalnikom in internetom seveda najvišja pri programerjih. Glede na podatke imajo najbolj razvito sposobnost analitičnega mišljenja ter pisanja in govorjenja v tujem jeziku, pri iskanju in premlevanju novih idej in rešitev pa zaostajajo le za predšolskimi vzgojitelji. Zelo nizko ocenjujejo svojo raven sposobnosti vzpostavljanja avtoritete in učinkovitega pogajanja, koordinacije aktivnosti in učinkovite porabe časa ter jasnega izražanja.

5.11 Računovodje in finančni poklici

i) Študijski program

Delež računovodij, ki se jim zdi njihov študijski program zahteven, je nekoliko nižji od slovenskega povprečja (slaba polovica). Poleg menedžerjev jih najmanj ocenjuje, da je bil študij usmerjen v poklic (28 odstotkov, slovensko povprečje je 39 odstotkov). Skladno s slovenskim povprečjem vsak četrti meni, da je bil pri študiju kot ključni vir informacij poudarjen učitelj. Tudi količina dela, ki jo vlagajo v študij, je enaka slovenski povprečni, za najvišje ocene pa si prizadeva nekoliko manjši delež študentov (38 odstotkov, slovensko povprečje je 46 odstotkov).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Med študijem dva od treh računovodij pridobivata delovne izkušnje (slovensko povprečje je 60 odstotkov). Dolžina nabiranja delovnih izkušenj je s 25 meseci pri računovodjih najdaljša med vsemi poklicnimi skupinami. Visok je tudi delež tistih, ki po zaključku študija nadaljujejo z delom, ki so ga opravljali med študijem (dva od treh, v slovenskem povprečju pa dva od štirih). Manj kot tretjina računovodij začne z iskanjem dela pred zaključkom študija, s čimer so malo nad povprečjem.

iii) Delovno mesto in organizacija

Delež računovodij, ki v petih letih po zaključku študija vsaj enkrat zamenjajo delodajalca, je skoraj enak povprečnemu (42 odstotkov), brezposeln pa je v tem obdobju vsak četrti (v slovenskem povprečju skoraj vsak tretji). Malo manj kot polovica jih meni, da bi jim njihova socialna mreža koristila, če bi potrebovali pomoč pri iskanju zaposlitve (v povprečju v Sloveniji dobra polovica). Delež zaposlenih s pogodbo za nedoločen čas je velik (90 odstotkov) in je večji le v poklicih programerjev, menedžerjev in delavcev v zdravstvu. Višji od povprečnega slovenskega je tudi njihov bruto mesečni zaslužek, ki znaša 1733 EUR. Skladno s slovenskim povprečjem je s svojim delom zadovoljnih malo manj kot dve tretjini računovodij.

Konkurenca in nestabilnost povpraševanja na trgu se zdita računovodjem precej višja, kot ju v Sloveniji v povprečju ocenjujejo zaposleni v vseh poklicnih skupinah (59 in 24 odstotkov, slovensko povprečje je 48 in 16 odstotkov). Nekoliko pogosteje poročajo tudi o velikih spremembah delovnih nalog v svojih organizacijah ter o združitvah oz. prevzemih s strani drugih organizacij. Reorganizacije in odpuščanja večjih števil zaposlenih se jim dogajajo s povprečno pogostostjo (48 in 7 odstotkov). Za oblikovanje organizacijskih ciljev je odgovoren vsak četrti (slovensko povprečje je 31 odstotkov), svoje delovne cilje pa oblikujejo štirje od petih (pred njimi so le predšolski vzgojitelji in menedžerji).

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Glede uporabe znanj in veščin pri delu so računovodje le nekaj odstotkov pod slovenskim povprečjem, ki znaša 70 odstotkov. Sicer svoje znanje in sposobnosti v veliki večini ocenjujejo povprečno, menijo pa, da je zelo visoka raven njihovega analitičnega mišljenja in raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom (oboje pri sebi višje ocenjujejo le programerji) ter do neke mere tudi sposobnost učinkovite uporabe časa. Nobena od kompetenc, ki so slabše razvite, se od povprečja ne razlikuje za več kot 10 odstotkov.

5.12 Različni zdravstveni poklici (brez zdravnikov)

i) Študijski program

Zaposleni v tej poklicni skupini zahtevnost svojega študija ocenjujejo zmerno: da je ta zahteven, meni vsak drugi, kar se ujema s slovenskim povprečjem. Hkrati več kot dva od treh menita, da je bil študij usmerjen v poklic. Večji delež jih tako meni le pri predšolskih vzgojiteljih, v slovenskem povprečju pa tako menijo štirje od desetih. Skupaj z zdravniki (59 odstotkov) v študij pogosto vlagajo več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov: to velja za skoraj štiri od desetih, v slovenskem povprečju pa za tri od desetih. 66 odstotkov si jih prizadeva za najvišje možne ocene, kar je za odstotek več, kot pri zdravnikih, in največ med vsemi poklicnimi skupinami (slovensko povprečje je 46 odstotkov). Le 15 odstotkov zaposlenih v tej poklicni skupini jih v študij vstopa z gimnazijsko izobrazbo (slovensko povprečje pa je 46 odstotkov).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Delovne izkušnje v tej poklicni skupini med študijem pridobiva 57 odstotkov študentov, kar je malo pod slovenskim povprečjem (60 odstotkov), vendar precej nad evropskim povprečjem (43 odstotkov). Pridobivanje izkušenj med študijem traja 15 mesecev, kar presega le trajanje v treh poklicnih skupinah (slovensko povprečje je 19 mesecev). Med vsemi skupinami jih največ, skoraj tri četrtine, po zaključku študija nadaljuje z delom, ki so ga opravljali med študijem. Z iskanjem dela začne pred zaključkom študija malo manj kot vsak peti (v povprečju v Sloveniji vsak četrti). Med vsemi poklicnimi skupinami jih največ (42 odstotkov) na lastno pobudo naveže stik z delodajalcem, skupaj z zdravniki pa so povsem na dnu razvrstitve glede na iskanje dela prek časopisnih oglasov ter prek družine, prijateljev in znancev (eden od dvajsetih in manj).

iii) Delovno mesto in organizacija

Večina zaposlenih v tej poklicni skupini ostane v petih letih po zaključku študija pri istem delodajalcu (več kot enega delodajalca ima 29 odstotkov anketirancev, manj le pri predšolskih vzgojiteljih in v profesijah javne uprave). V teh dveh poklicnih skupinah je delež tistih, ki so vsaj enkrat brezposelni, najmanjši (13 odstotkov). Za razliko od velike stabilnosti zaposlitve pa so zaslužki v raznih zdravstvenih poklicih med najnižjimi tremi, saj mesečno znašajo le 1238 EUR bruto (slovensko povprečje je 1557 EUR bruto). Kljub temu je s svojim delom zadovoljnih dobri dve tretjini, kar za nekaj odstotkov presega slovensko povprečje.

V tej poklicni skupini konkurenca ni močna (šibkejša je le pri zdravnikih), povpraševanje na trgu pa je zelo stabilno (bolj le v profesijah javne uprave in med zdravniki). V poklicnih skupinah na področju zdravstva, tako kot na področju šolstva, zelo malo organizacij deluje na mednarodnem območju (približno vsaka dvajseta). Tako kot v slovenskem povprečju tudi v tej poklicni skupini manj kot polovica anketirancev poroča o spremembah delovnih nalog ali reorganizaciji v njihovi organizaciji. Redka so tudi odpuščenja velikega števila delavcev (4 odstotke, slovensko povprečje je 7 odstotkov).

Približno 60 odstotkov zaposlenih ne vodi sodelavcev. Takih je manj le v treh poklicnih skupinah, vendar slovensko povprečje ni dosti višje (65 odstotkov). Ravni njihove odgovornosti za oblikovanje organizacijskih ciljev in odločanje o načinu opravljanja svojega dela sta nekoliko nad slovenskim povprečjem, svoje delovne cilje pa oblikuje nekoliko manj anketirancev, kot v slovenskem povprečju. Skladno s slovenskim povprečjem jih 57 odstotkov meni, da je njihova individualna delovna uspešnost lahko objektivno ocenjevana.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Samo eden od dvajsetih zaposlenih v tej poklicni skupini meni, da je za opravljanje njegovega dela potrebna nižja od visokošolske izobrazbe. Pri delu uporabljajo svoje znanje in veščine v veliki meri, tretjina (več le med zdravniki) pa ocenjuje, da njihovo delo zahteva več znanj in veščin od teh, ki jih lahko ponudijo (slovensko povprečje je 23 odstotkov).

Med vsemi poklicnimi skupinami je v tej poklicni skupini odstotek tistih, ki visoko ocenjujejo svojo strokovnost in prakso na svojem področju, sposobnost učinkovite uporabe časa ter sposobnost učinkovitega sodelovanja z drugimi. Dobro imajo razvito tudi sposobnost jasnega izražanja, slabše pa ocenjujejo predvsem analitično mišljenje, delo z računalnikom in internetom ter pisanje in branje v tujem jeziku.

5.13 Tehniki in pomočniki²⁰

i) Študijski program

Visokošolski diplomanti, ki se zaposlijo kot tehniki in pomočniki ocenjujejo zahtevnost svojih študijskih programov nekoliko nižje od slovenskega povprečja (46 odstotkov, slovensko povprečje je 50 odstotkov). Enako velja za usmerjenost študija v poklic, kot ključni vir informacij pri študiju pa je nekoliko bolj kot v povprečju poudarjen učitelj. V študij vlagajo manj dela kot v slovenskem povprečju izvajalci ostalih poklicnih skupin, manj kot v povprečju pa si tudi prizadevajo za najvišje možne ocene. V študij jih z gimnazijsko izobrazbo vstopa tretjina (v slovenskem povprečju manj kot polovica, v evropskem pa tri četrtine).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Malo pod povprečjem je delež tehnikov in pomočnikov, ki med študijem pridobivajo delovne izkušnje (55 odstotkov, slovensko povprečje je 60 odstotkov). Skladno s slovenskim povprečjem jih po zaključku študija isto delo obdrži slaba polovica, pred zaključkom študija pa jih začne delo iskati skoraj največ med vsemi skupinami (37 odstotkov, za odstotek več le v poklicih s triletno srednjo šolo in finančno-zavarovalnem zastopništvu). V načinih (uspešnega) iskanja zaposlitve so blizu slovenskim povprečjem.

²⁰ Poklicna skupina, za katero se običajno zahteva izobrazba, ki je nižja od visokošolske.

iii) Delovno mesto in organizacija

Njihova zaposlitev v petih letih od zaključka študija v povprečju traja 52 mesecev (mesec dlje od slovenskega povprečja), v tem času pa pri več kot enem delodajalcu dela vsak drugi tehnik in pomočnik (slovensko povprečje je 44 odstotkov). Skladno s povprečjem v Sloveniji jih v petih letih po izobraževanju približno tretjina izkusi brezposelnost. Tudi delež tehnikov in pomočnikov s pogodbami za nedoločen čas je skoraj enak povprečnemu v Sloveniji (78 odstotkov). Po višini zaslužkov se tehniki in pomočniki umeščajo v spodnjo polovico poklicnih skupin; na mesec zaslužijo 1376 EUR bruto (slovensko povprečje je 1557 EUR). S svojim delom je zadovoljen malo več kot vsak drugi, kar je v razvrstitvi vseh poklicnih skupin v spodnji polovici.

Moč konkurence na trgu in nestabilnost povpraševanja tehniki in pomočniki ocenjujejo približno enako, kot v slovenskem povprečju vse poklicne skupine (skoraj polovica in skoraj petina). Štiri od desetih organizacij v tej poklicni skupini delujejo na mednarodnem območju (slovensko povprečje je 36 odstotkov), v njih pa so spremembe delovnih nalog in odpuščanja velikega števila delavcev enako pogoste, kot v slovenskem povprečju (44 odstotkov). Nekoliko več kot v povprečju je reorganizacij ter prevzemov ali združitvev. Odgovornost te poklicne skupine za odločanje o organizacijskih ciljih, lastnih delovnih ciljih in načinu opravljanja svojega dela je nekoliko nižja kot v povprečju v Sloveniji in Evropi.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Skoraj vsak četrti tehnik ali pomočnik meni, da je za opravljanje njegovega dela potrebna izobrazba, nižja od visokošolske (v slovenskem povprečju le vsak deseti). Najmanj med vsemi poklicnimi skupinami (trije od desetih) jih pri svojem delu uporablja svoje znanje in veščine (v slovenskem povprečju sedem od desetih). Delo vsakega petega zahteva več znanj in veščin, kot jih sam lahko ponudi (slovensko povprečje je 23 odstotkov).

Tehniki in pomočniki svojo raven sposobnosti v skoraj vseh znanjih in veščinah ocenjujejo skoraj enakovredno slovenskemu povprečju. Glede na druge poklicne skupine je zelo visoka raven njihove sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja (višja le pri osnovnošolskih učiteljih), raven uspešnosti dela pod stresom in raven pripravljenosti zagrabit priložnost. Sicer nobene od svojih karakteristik ne ocenjujejo zelo nizko.

5.14 Učitelj v osnovni šoli²¹

Učitelj v osnovni in srednji šoli poučuje enega ali več predmetov, v nižjih razrednih osnovne šole pa poučuje več predmetov²². V nadaljevanju predstavljamo rezultate analize učitelja v osnovni šoli.

²¹ Zaradi velike sorodnosti z učiteljem v srednji šoli predstavljamo le rezultate analize za poklic osnovnošolskega učitelja.

²² Tipične naloge učitelja so: "Izvajanje pouka in drugih oblik organiziranega dela z učenci; vsebinska in metodična priprava na pouk; priprava didaktičnih pripomočkov ... vzgajanje učencev za obče družbene vrednote; prevzemanje naloge razrednika;

i) Študijski program

Osnovnošolski učitelji svoj program ocenjujejo kot zelo zahteven, v čemer zaostajajo le za zdravniki in pravniki. Da je njihov študij v veliki meri usmerjen v poklic, jih meni 36 odstotkov, kar je skoraj enako slovenskemu povprečju. Tega krepko presegajo pri ocenjevanju vloge profesorja kot ključnega vira informacij pri študiju, saj jo med vsemi poklicnimi skupinami ocenjujejo najvišje. Osnovnošolski učitelji v študij vlagajo približno enako količino dela, kot ga v slovenskem povprečju vse poklicne skupine, skoraj dve tretjini pa si jih prizadeva za najvišje ocene, tako da zaostajajo le za zdravniki in drugimi zaposlenimi v zdravstvu. Štirje od petih osnovnošolskih učiteljev študij začenjajo z gimnazijsko izobrazbo (v slovenskem povprečju pa malo več kot dva od petih).

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Dve tretjini osnovnošolskih učiteljev med študijem pridobiva delovne izkušnje, kar v povprečju traja leto in pol. 38 odstotkov jih po študiju nadaljuje z delom, ki so ga opravljali med študijem (slovensko povprečje je 48 odstotkov, evropsko 23 odstotkov). Manj kot trije od desetih so z iskanjem dela pričeli že pred zaključkom študija. Osnovnošolski učitelji med vsemi poklicnimi skupinami najpogosteje najdejo delo prek časopisnega oglasa. V navezovanju stikov na lastno pobudo so enaki slovenskem povprečju, zelo malo pa jih delo najde prek družine, prijateljev in znancev (eden od desetih, manj le pri zdravnikih in drugih poklicih v zdravstvu).

iii) Delovno mesto in organizacija

Več kot polovica osnovnošolskih učiteljev v petih letih po zaključku študija vsaj enkrat zamenja delodajalca (slovensko povprečje je nekoliko nižje pri 44 odstotkih) in skoraj toliko jih je v tem času tudi vsaj enkrat brezposelnih; delež je večji le pri poklicih s triletno srednjo šolo in v pravnih profesijah. Ti dve skupini sta tudi edini, v katerih je bilo skupno trajanje zaposlitve v tem obdobju krajše kot pri osnovnošolskih učiteljih, ki so v povprečju delali 48 mesecev. Ti imajo med vsemi skupinami drugi najmanjši delež pogodb za nedoločen čas (54 odstotkov, zdravniki 40 odstotkov). Njihovi zaslužki so razmeroma nizki (1325 EUR bruto na mesec), saj ne dosežajo slovenskega povprečja in so nižji le še v treh poklicnih skupinah. Vseeno je zadovoljstvo osnovnošolskih učiteljev s svojim delom nekoliko višje od povprečnega v Sloveniji (71 odstotkov, slovensko povprečje je 65 odstotkov).

V primerjavi z drugimi poklici v šolstvu (srednješolski učitelji, predšolski vzgojitelji) osnovnošolski učitelji poročajo o precej ostrejših razmerah na trgu: konkurenco ocenjuje kot močno več kot polovica (slovensko povprečje je 48 odstotkov), več kot vsak peti pa meni, da je povpraševanje na trgu nestabilno (slovensko povprečje je 16 odstotkov). Kot velja tudi za druge poklice v šolstvu, je zelo majhen delež organizacij dejaven v mednarodnem območju (6 odstotkov, slovensko povprečje

vodenje pedagoške dokumentacije ... preverjanje in ocenjevanje znanja, sodelovanje v strokovnih organih šole, sodelovanje s starši, drugimi ustanovami in organizacijami, strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, mentorstvo učencem ... organiziranje kulturnih, športnih in drugih splošno koristnih in humanitarnih akcij, pri katerih sodelujejo učenci." (SURS, 2012-)

je šestkrat večje). Velike spremembe delovnih nalog v nobeni drugi poklicni skupini niso tako redke, saj o njih poroča le četrtnina osnovnošolskih učiteljev. Reorganizacija je manj pogosta le pri srednješolskih učiteljih in zdravnikih, združitve ali prevzem s strani druge organizacije pa je v svoji organizaciji doživel vsak deseti osnovnošolski učitelj (slovensko povprečje je 13 odstotkov). Nekoliko več je odpuščanj večjega števila zaposlenih; delež za odstotek presega slovensko povprečje 7 odstotkov. Organizacij, v katerih delajo, osnovnošolski učitelji (skupaj z zaposlenimi v javni upravi in poklicih s triletno srednjo šolo) ne označujejo za napredne, saj jih pri vpeljevanju inovacij, novega znanja ali metod le 11 odstotkov postavlja v ospredje (slovensko povprečje je 17 odstotkov, evropsko pa 42 odstotkov). Skoraj vsak četrti osnovnošolski učitelj meni, da je pot do vodilnega položaja v organizaciji postopna.

Osnovnošolski učitelji sodijo med poklice, v katerih je med sodelavci najmanj vodenja (manj ga je le v treh poklicnih skupinah). Delež tistih, ki so odgovorni za oblikovanje organizacijskih ciljev je enak povprečnemu slovenskemu in je malo manjši od tretjine, deleža tistih, ki oblikujejo svoje delovne cilje in odločajo, kako bodo opravljali svoje delo, pa sta malo večja od slovenskega povprečja in blizu 80 odstotkov. Rezultati dela osnovnošolskih učiteljev so le v majhni meri odvisni od dela drugih in obratno (še manj samo pri predšolskih vzgojiteljih in srednješolskih učiteljih). Med vsemi poklicnimi skupinami je pri njih delež tistih, ki menijo da njihova uspešnost ne more biti objektivno ocenjevana, največji.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Da za opravljanje tega dela zadošča nižja izobrazba od visokošolske, meni le eden od dvajsetih osnovnošolskih učiteljev, to pa je skoraj za polovico manj od slovenskega povprečja. Trije od štirih pri svojem delu uporabljajo svoja znanja in veščine (slovensko povprečje je 70 odstotkov), te pa skladno s slovenskim povprečjem pri vsakem četrtem ne zadoščajo v celoti zahtevam delodajalca.

Osnovnošolski učitelji med vsemi skupinami najvišje ocenjujejo svojo sposobnost hitrega osvajanja novega znanja, jasnega izražanja, motiviranja drugih in vzpostavljanja avtoritete. Dobro imajo razvite tudi sposobnosti učinkovite uporabe časa in analitičnega mišljenja, nizka pa je predvsem raven pripravljenosti zagrabit priložnost. Relativno nizka je tudi raven njihovih pogajalskih sposobnosti.

5.15 Vzgojitelj predšolskih otrok

i) Študijski program

Predšolski vzgojitelji zahtevnost svojega študijskega programa ocenjujejo najnižje med vsemi poklicnimi skupinami. 81 odstotkov, več kot v kateri koli drugi poklicni skupini, jih meni, da je njihov študij v veliki meri usmerjen v poklic. Profesor v njihovem študijskem programu ni bil poudarjen kot ključni vir informacij; z izjemo zdravnikov in menedžerjev vse druge poklicne skupine njegovo vlogo ocenjujejo višje. Vse druge skupine razen menedžerjev in administrativnih poklicev

v študij vlagajo več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov, pri prizadevanju za najvišje možne ocene pa so predšolski vzgojitelji z 52 odstotki malo nad slovenskim in pod evropskim povprečjem. Z gimnazijsko izobrazbo jih v študij vstopa manj kot tretjina, kar presega le delež inženirjev, poklicev v zdravstvu in poklicev, ki zahtevajo triletno srednjo šolo.

ii) Delovne izkušnje in začetek iskanja dela

Pri trajanju pridobivanja delovnih izkušenj so predšolski vzgojitelji z 18 meseci tik pod slovenskim povprečjem. Njihov prehod v delo je v primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami gladek in se začinja zgodaj: nadpovprečen delež jih začne z iskanjem dela že pred zaključkom študija, več kot dve tretjini jih med študijem pridobiva delovne izkušnje (zaostajajo le za poslovodnimi organizatorji) in skoraj enak delež jih po zaključku študija nadaljuje z delom, ki so ga opravljali med študijem. Stike z delodajalcem več kot tretjina predšolskih vzgojiteljev naveže na lastno pobudo, s čemer jih presegajo le poklici s področja zdravstva (brez zdravnikov). Pri iskanju dela prek družine, prijateljev in znancev je delež nižji od povprečnega, še manj pa jih delodajalce išče prek časopisnih oglasov.

iii) Delovno mesto in organizacija

Delež vprašanih, ki so od začetka študija kdaj zamenjali delodajalca, je le v profesijah javne uprave manjši, kot pri predšolskih vzgojiteljih. Ti so (skladno s podatki o iskanju zaposlitve) po trajanju zaposlitve od zaključka študija med poklicnimi skupinami v vrhu. Brezposelnost je med predšolskimi vzgojitelji od zaključka študija kdaj izkusil manj kot vsak peti (v slovenskem povprečju vseh poklicnih skupin je to vsak tretji, evropsko povprečje pa je še nekoliko višje). Delež tistih s pogodbo za nedoločen čas je 78 odstotkov, kar je skoraj enako evropskemu in slovenskemu povprečju. Njihov povprečni bruto mesečni zaslužek je 1407 EUR, kar je precej manj od slovenskega povprečja, ki je 1557 EUR (evropsko povprečje je 1947 EUR). Kljub temu so predšolski vzgojitelji skupina z najvišjo stopnjo zadovoljstva s svojim delom (89 odstotkov).

Konkurenco občutijo v manjši meri od večine drugih poklicnih skupin – močna se zdi manj kot vsakemu tretjemu. Le 5 odstotkov jih dela v organizacijah, ki delujejo v mednarodnem območju; delež je manjši le v različnih zdravstvenih poklicih (brez zdravnikov) in pri srednješolskih učiteljih. Skupaj z menedžerji in zaposlenimi v javni upravi najpogosteje doživljajo spremembe svojih delovnih nalog, nekoliko pod povprečjem pa je število tistih, ki so v svoji organizaciji doživeli reorganizacijo, združitve ali prevzem s strani druge organizacije. Delež tistih, ki poročajo o odpuščanju velikega števila delavcev, je pri predšolskih vzgojiteljih pol manjši od slovenskega povprečja (7 odstotkov) in s tem daleč od evropskega povprečja (13 odstotkov). Poleg srednješolskih učiteljev najmanjši delež vzgojiteljev meni, da so njihovi rezultati dela odvisni od uspešnosti dela drugih in obratno (28 odstotkov), največ (74 odstotkov) pa jih meni, da je njihovo uspešnost mogoče objektivno ocenjevati.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Svoja znanja in veščine pri svojem delu v veliki meri med vsemi poklici uporablja največji delež predšolskih vzgojiteljev (95 odstotkov). Približno vsak četrti med njimi meni, da njegovo delo zahteva več znanja in veščin, kot jih sam lahko ponudi. Zelo malo (4 odstotke) jih meni, da za opravljanje njihovega dela zadošča nižja od visokošolske izobrazbe.

Predšolski vzgojitelji visoko ocenjujejo predvsem svojo učinkovitost pri razporejanju časa, sposobnost sodelovanja z drugimi, motiviranja, jasnega izražanja in vzpostavljanja avtoritete, še posebej izrazito pa zmožnost pisanja poročil in dokumentov, koordinacije aktivnosti ter iskanja in predstavljanja idej in rešitev, v čemer so pred vsemi ostalimi poklicnimi skupinami. Poleg naštetih se še v nekaterih znanjih in kompetencah gibljejo okoli povprečja, kadar pa svojo raven ocenjujejo nizko, so med vsemi skupinami najnižje: tako menijo o svoji sposobnosti učinkovitega delovanja pod stresom, znanju tujih jezikov in delu z računalnikom.

5.16 Zdravnik specialist²³

i) Študijski program

Zdravniki so poklicna skupina z najzahtevnejšim študijskim programom: tako ga ocenjuje 85 odstotkov, slovensko povprečje pa je 50 odstotkov. Ob drugih poklicih v zdravstvu in predšolskih vzgojiteljih so tudi med poklicnimi skupinami, katerih študij je najbolj usmerjen v poklic. Učitelj je kot ključni vir informacij v študiju medicine najmanj poudarjen; če ga v slovenskem povprečju (in tudi vsaki od posameznih skupin) poudarjajo približno štirje od desetih diplomantov, ga med zdravniki poudarjata manj kot dva. Od povprečja izrazito odstopajo tudi glede količine izpitov z označevanjem odgovorov, kjer v nobeni od ostalih skupin delež ne presega 18 odstotkov, pri zdravnikih pa je kar 52 odstotkov. Količina dela, ki jo vlagajo v študij, je enkrat večja od slovenskega povprečja in s tem največja med vsemi poklicnimi skupinami, za najboljše ocene pa si bolj prizadevajo le v drugih zdravstvenih poklicih. Ob pravu je medicina študij z najvišjim deležem gimnazijskih maturantov: 85 odstotkov, slovensko povprečje je 46 odstotkov.

ii) Delovne izkušnje

Ob študiju je delovne izkušnje pridobivala približno polovica zdravnikov, kar jih postavlja med poklicne skupine z razmeroma majhnimi deleži (slovensko povprečje je 60 odstotkov), poleg tega pa je trajanje pridobivanja izkušenj pri njih najkrajše (9 mesecev) in ne dosega niti polovice slovenskega povprečja. Drugi najmanjši je tudi delež zdravnikov, ki po koncu študija ostanejo v organizaciji, v kateri so delali med študijem; takih je tretjina, v slovenskem povprečju pa polovica. V

²³Zdravniki specialisti specialne medicine diagnosticirajo, zdravijo in preprečujejo bolezni, poškodbe ter druge fizične in duševne prizadetosti s pomočjo specializiranih pregledovalnih, diagnostičnih, medicinskih, kirurških, fizičnih in psihiatričnih tehnik, pri čemer uporabljajo načela in postopke sodobne medicine (SURS, 2012). Tipične naloge zdravnikov obsegajo opravljanje telesnih pregledov bolnikov, naročanje specializiranih diagnostičnih pregledov za ugotovitev narave motenj ali bolezni in podobno.

slovenskem povprečju vseh poklicev vsak četrti z iskanjem dela začne že pred zaključkom študija, zdravniki pa so pri tem zadnji, saj to velja le za tri izmed stotih. Najmanj (dva do štirje na vsakih sto) jih tudi najde zaposlitev prek časopisnega oglasa ali družine in poznanstev, nadpovprečen delež (skoraj tretjina) pa jih stike z delodajalcem naveže na lastno pobudo.

iii) Delovno mesto in organizacija

Večina zdravnikov v petih letih po študiju vsaj enkrat zamenja delodajalca (60 odstotkov, slovensko povprečje je 44 odstotkov), v čemer zaostajajo le za pravnimi profesijami. Kljub temu pa jih v tem času najmanj doživi brezposelnost (13 odstotkov), kar se ujema tudi z nadpovprečnim skupnim trajanjem zaposlitve v tem obdobju (54 mesecev). Morebitno koristnost svoje socialne mreže pri iskanju zaposlitve ocenjujejo nizko, kar se ujema z dejanskimi podatki o prehodu (glej prejšnji odstavek). Pogodbo imajo za nedoločen čas sklenjeno manj kot štirje od desetih zdravnikov, s čimer so na polovici slovenskega povprečja in s tem daleč najnižje med vsemi poklicnimi skupinami. Njihovi mesečni zaslužki so visoki, s 1991 EUR bruto presegajo tako slovensko (1557 EUR) kot evropsko povprečje (1947 EUR) in zaostajajo le za menedžerji, njihovo zadovoljstvo pri delu pa malo presega slovensko povprečje (dve tretjini).

Vsi poklici v zdravstvu (vključno z zdravniki) imajo skupaj s poklici v šolstvu izrazito majhen delež organizacij, ki delujejo mednarodno. V najmanjši meri občutijo konkurenco in nestabilnost povpraševanja na trgu, množičnega odpuščenja zaposlenih sploh ne poznajo, zelo majhen delež pa jih tudi poroča o spremembah nalog, reorganizaciji ali združitvah in prevzemih v organizaciji (delež povsod med najmanjšimi tremi).

Delež zdravnikov, ki ocenjujejo, da je njihova organizacija v ospredju pri vpeljevanju inovacij, zaostaja le za predšolskimi vzgojitelji (četrtnina, slovensko povprečje pa je 17 odstotkov). Isti mesti zasedata ti dve poklicni skupini tudi v oceni, da vodilne položaje največkrat zasedejo predhodno zaposleni v njihovih organizacijah (tako menijo več kot štirje od desetih). Dobri dve tretjini zdravnikov niti neposredno niti posredno ne vodi sodelavcev (malo nad slovenskim povprečjem), najnižja pa je njihova odgovornost za odločanje o načinu opravljanja svojega dela ter za oblikovanje svojih in organizacijskih delovnih ciljev (pri slednjih so tik za njimi le še pravniki). Odvisnost rezultatov njihovega dela od dela drugih (in obratno) je nekoliko nadpovprečna. Poleg osnovnošolskih učiteljev imajo zdravniki v največji meri občutek, da njihova individualna delovna uspešnost ne more biti objektivno ocenjevana.

iv) Znanje in kompetence s perspektive trga dela

Čisto vsi zdravniki menijo, da njihovega poklica ni mogoče opravljati z izobrazbo, nižjo od visokošolske. Poleg predšolskih vzgojiteljev pri svojem delu v največji meri uporabljajo svoje znanje in veščine (94 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov). Največji delež jih tudi poroča, da

njihovo delo zahteva več znanj in veščin od teh, ki jih sami lahko ponudijo (40 odstotkov, slovensko povprečje je 23 odstotkov).

Zdravniki so do svojih znanj in sposobnosti zelo kritični. Večinoma jih ocenjujejo zelo nizko (sposobnosti pogajanja, motiviranja drugih, vzpostavljanja avtoritete, pripravljenosti zagrabit priložnost, hitrega osvajanja novega znanja, iskanja novih idej in rešitev, premlevanja idej, jasnega izražanja ter predstavljanja idej ali izdelkov drugim), v vrhu pa so le, ko gre za uspešnost dela pod stresom ter pisanje in govorjenje v tujem jeziku. Svojo strokovnost na lastnem področju visoko ocenjuje manj kot polovica, s čemer so nekoliko pod slovenskim povprečjem (55 odstotkov).

5.17 Sintezni zaključek

V tem delu knjige smo analizirali diplomante pet let po zaključku študija po poklicnih skupinah, pri čemer smo agregacijo opravili glede na podobnost poklicev po delovnih naloga in glede na številčno zastopanost diplomantov v vzorcu. Glavni poudarki frekvenčne statistične analize po posameznih poklicnih področjih so opisani v nadaljevanju.

i) Administrativni poklici

Študij diplomantov, ki so se zaposlili v administrativnih poklicih je najmanj usmerjen v delo; najmanjši delež izvajalcev tega poklica je v študij vlagalo več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov, kljub temu je delež študentov, ki si prizadevajo za najvišje možne ocene, relativno visok; značilno je pridobivanje delovnih izkušenj v času študija; mesečni zaslužki so med najnižjimi; med vsemi poklicnimi skupinami je najnižje tudi zadovoljstvo z delom; relativno veliko jih vodi delo drugih; stopnja uporabe znanja je nizka, poleg tega v primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami zelo nizko ocenjujejo raven strokovnosti in prakse na svojem področju.

ii) Finančno-zavarovalni zastopniki

Izvajalci te poklicne skupine ocenjujejo svoj študijski program skladno s povprečjem; podpovprečen je delež vpisanih v študijski program z gimnazijsko izobrazbo; zelo malo jih v času študija pridobiva delovne izkušnje kot tudi išče zaposlitve pred zaključkom študija; mesečni zaslužki so blizu povprečja; primerjalno z drugimi poklicnimi skupinami jih je malo zadovoljnih s svojo zaposlitvijo; delovno okolje zaznamuje močna konkurenca, nestabilno delovno okolje; relativno velik poudarek je na vodenju sodelavcev; raven svojih pogajalskih sposobnosti in svoje pripravljenosti zagrabit priložnost ocenjujejo finančno-zavarovalni zastopniki najvišje med vsemi poklici v Sloveniji, zelo visoka pa je ocena njihove sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja in uspešnega dela pod stresom.

iii) Inženirji

Zahtevnost svojega študija ocenjujejo najvišje; veliko jih ima končano tehniško srednješolsko izobrazbo; veliko jih ima sklenjeno pogodbo za nedoločen čas; pri delu izkusijo visoko stopnjo konku-

rence; delo običajno vključuje vodenje drugih; rezultati njihovega dela so nadpovprečno odvisni od dela drugih; so med poklicnimi skupinami z najbolj razvito sposobnostjo iskanja novih idej in rešitev ter dela z računalnikom in internetom.

iv) Menedžerji

Študijski programi so najmanj usmerjeni v poklic; študentje ne vlagajo večje količine dela, kot je potrebno za to, da opravijo izpit; prizadevanje za doseganje za visokih ocen v času študija je nizko; delovne izkušnje pridobivajo v večji meri že med študijskim programom; njihovi zaposlitveni parametri so dobri; veliko jih ima pogodbo za nedoločen čas; zaslužki so visoki; visoko zadovoljstvo s svojim delom; neposredno občutijo veliko konkurenco; nestabilno povpraševanje na trgu; usmerjenost v vodenje drugih; odgovorni so za oblikovanje svojih delovnih ciljev in svojega dela.

v) Poklici, skladni s triletno srednjo šolo

V tej poklicni skupini skoraj polovica zaposlenih ocenjuje, da je bil njihov študijski program zahteven; delež gimnazijskih maturantov je najmanjši; v času študija jih je v tej poklicni skupini najmanj pridobivalo delovne izkušnje; delež tistih, ki so začeli delo iskati pred zaključkom študija je tu najvišji; njihova zaposlitev je prvih petih letih po koncu študija najkrajša; dve tretjini zaposlenih v tej poklicni skupini ima z delodajalcem sklenjeno pogodbo za nedoločen čas; zaslužki so med vsemi poklicnimi skupinami najnižji; izvajalci te poklicne skupine se pri opravljanju dela ne srečujejo z inovacijami in v najmanjši meri opisujejo uporabo znanja in veščin.

vi) Poslovni organizatorji

Študijski program ocenjujejo kot lahek; ne prizadevajo si za visoke ocene; delež študentov, ki ob študiju pridobivajo delovne izkušnje je največji; delež vsaj enkrat brezposelnih je nekoliko višji od povprečnega; med vsemi poklici se zdi pri iskanju zaposlitve socialna mreža najbolj koristna; zaslužek je nekoliko nad slovenskim povprečjem; v veliki meri občutijo konkurenco in nestabilnost povpraševanja na trgu, vendar se spremembe delovnih nalog, reorganizacije, odpuščanja večjih števil delavcev in selitve v drugo regijo v njihovih organizacijah dogajajo povprečno pogosto; nihče od anketiranih ne vodi sodelavcev. Večina ostalih zaposlitvenih karakteristik je na ravni povprečja.

vii) Pravne profesije

Zelo visoka zahtevnost študija; povprečen je delež tistih, ki so v študij vlagali več dela, kot je bilo nujno potrebno za opravljanje izpitov; v študij vstopa velik delež gimnazijskih diplomantov; med vsemi poklicnimi skupinami je v pravnih profesijah delež tistih, ki ob študiju pridobivajo delovne izkušnje, najmanjši, ravno tako delež tistih, ki so začeli iskati delo pred zaključkom študija; zaradi specifične poklica izkusijo kompleksen prehod na trg dela; ocena konkurence je v pravnih profesijah med najnižjimi, povpraševanje pa med bolj stabilnimi; zelo malo zaposlenih vodi sodelavce;

nizka je tudi odgovornost za oblikovanje organizacijskih ciljev; uporaba znanja je ocenjena povprečno.

viii) Profesije javne uprave

Diplomanti, ki se zaposlijo na področju javne uprave, zahtevnost svojega študija ocenjujejo malo pod slovenskim povprečjem; veliko ocen o študijskem programu se sklada s slovenskim povprečjem; blizu povprečja je tudi pridobivanje delovnih izkušenj; med vsemi poklicnimi skupinami najredkeje menjajo delodajalca; veliko jih ima pogodbo za določen čas; zadovoljstvo z delom je nižje od slovenskega povprečja; konkurenca na trgu in nestabilnost povpraševanja sta v javni upravi med najnižjimi; zelo velik je delež tistih, ki poročajo o velikih spremembah delovnih nalog v organizaciji; malo jih vodi sodelavce; pri odločanju o delovnih in organizacijskih ciljih so nekoliko pod povprečjem, enako kot v slovenskem povprečju pa odločajo o načinu opravljanja svojega dela.

ix) Programerji

Študijski programi so ocenjeni kot ne preveč zahtevni; v veliki meri je poudarjeno pridobivanje delovnih izkušenj in nadaljevanje z delom, ki so ga imeli med študijem po zaključku študija; dobri zaslužki in zadovoljstvo z delom; konkurenčno delovno okolje; delo je usmerjeno v iskanje inovacij; izvajalci niso vključeni v oblikovanje organizacijskih ciljev in ne vodijo drugih; inovativno okolje; vključenost v oblikovanje organizacijskih ciljev je nizka.

x) Računovodje in finančni poklici

Študijski program je nekoliko manj zahteven od slovenskega povprečja; malo jih ocenjuje, da je bil študij usmerjen v poklic; poudarek na pridobivanju delovnih izkušenj v času študija je zelo velik, kot tudi delež tistih, ki po zaključku študija nadaljujejo z delom, ki so ga opravljali med študijem; delež zaposlenih s pogodbo za nedoločen čas je velik; visoki mesečni zaslužki; delo zaznamuje visoka konkurenca in nestabilnost povpraševanja na trgu.

xi) Razni zdravstveni poklici (razen zdravnikov)

Zaposleni v tej poklicni skupini zahtevnost svojega študija ocenjujejo zmerno; študij je usmerjen v poklic; v študij pogosto vlagajo več dela, kot je potrebno za opravljanje izpitov; samo 15 odstotkov zaposlenih v tej poklicni skupini jih v študij vstopa z gimnazijsko izobrazbo; delovne izkušnje v tej poklicni skupini med študijem pridobiva 57 odstotkov študentov, kar je malo pod slovenskim povprečjem (60 odstotkov), vendar precej nad evropskim povprečjem (43 odstotkov); značilno je pridobivanje delovnih izkušenj v času študija; veliko jih po zaključku študija nadaljuje z delom, ki so ga opravljali med študijem; delež tistih, ki so vsaj enkrat brezposelni je tu najmanjši; zaslužki v tej poklicni skupini so med najnižjimi tremi; s svojim delom je zadovoljnih dobri dve tretjini izvajalcev te poklicne skupine; konkurenca ni močna, povpraševanje na trgu pa je zelo stabilno.

xii) Tehniki in pomočniki

Izvajalci te poklicne skupine ocenjujejo zahtevnost študijskih programov nižje od slovenskega povprečja; v študij vlagajo manj dela kot v slovenskem povprečju; malo pod povprečjem je delež tehnikov in pomočnikov, ki med študijem pridobivajo delovne izkušnje; zaposlitveni parametri so skladni s povprečjem, ravno tako konkurenčnost organizacijskega okolja; tehniki in pomočniki svojo raven sposobnosti v skoraj vseh znanjih in veščinah ocenjujejo skoraj enakovredno slovenskemu povprečju.

xiii) Učitelji v osnovni šoli

Svoj program ocenjujejo kot usmerjen v poklic; veliko si jih prizadeva za najvišje ocene; med njimi je veliko gimnazijcev; njihovo izobraževanje je povezano s študijsko prakso, vendar ta traja malo časa; med vsemi poklicnimi skupinami najpogosteje najdejo delo prek časopisnega oglasa; med vsemi skupinami imajo najmanjši delež pogodb za nedoločen čas; zaslužki so razmeroma nizki; pri svojem delu občutijo visoko zadovoljstvo; presenetljivo svoje okolje označujejo kot zelo konkurenčno; delo zaznamuje pogoste organizacijske spremembe; med vsemi poklicnimi skupinami je pri njih delež tistih, ki menijo da njihova uspešnost ne more biti objektivno ocenjevana, največji.

xiv) Vzgojitelji predšolskih otrok

Zahtevnost svojega študijskega programa ocenjujejo najnižje med vsemi poklicnimi skupinami; program je usmerjen v poklic; ne prizadevajo si za doseganje visokih ocen oziroma v študij ne vlagajo več energije, kot je potrebno za opravljanje izpitov; med izvajalci poklica jih ima veliko strokovno izobrazbo; nadpovprečen delež jih začne z iskanjem dela že pred zaključkom študija; delež zaposlenih s pogodbo za določen čas je povprečen; so skupina z najvišjo stopnjo zadovoljstva s svojim delom; organizacije so usmerjene v lokalno okolje; doživljajo številne spremembe v organizacijskem okolju; po mnogih značilnostih so podobni učiteljem v osnovni šoli.

xv) Zdravniki

Zdravniki so, glede na ocene diplomantov, poklicna skupina z najzahtevnejšim študijskim programom, ki je tudi najbolj usmerjen v poklic; količina dela, ki jo vlagajo v študij je največja med vsemi poklicnimi skupinami; prizadevajo si za najboljše ocene; med zdravniki je največji delež gimnazijskih maturantov med vsemi poklicnimi skupinami; imajo specifičen in visoko reguliran prehod iz zaposlitve na delovno mesto; imajo dobre zaposlitvene možnosti; zaznamuje jih visoki zaslužki; organizacije so usmerjene v mednarodno delovanje v majhni meri; značilna je nizka konkurenca in stabilno delovno okolje; značilna je nizka poudarjenost inovacij pri njihovem delu; ne vodijo drugih; so zelo kritični do ravni uporabe svojega znanja.

Tabela 5.2: Sinteza primerov poklicnih skupin (zaposlitve slovenskih visokošolskih diplomantov pet let po koncu študija) glede na izbrane zaposlitvene karakteristike

	Primeri poklicev, pri katerih je opisana karakteristika prisotna <i>v majhni meri</i>	Primeri poklicev, pri katerih je opisana karakteristika prisotna <i>v veliki meri</i>
v program se vpisujejo predvsem gimnazijci	finančno-zavarovalni zastopniki, razni poklici v zdravstvu (razen zdravnikov), poklici skladni s triletno srednjo šolo	zdravniki, pravne profesije
usmerjenost študijskih programov v poklic	menedžerji, računovodje, administrativni poklici	zdravniki, osnovnošolski učitelji, vzgojitelji predšolskih otrok
zahteven študij	vzgojitelji predšolskih otrok, poslovni organizatorji, tehniki in pomočniki	zdravniki, inženirji, pravne profesije
študentje vlagajo več, kot je potrebno za opravljanje izpita	menedžerji, vzgojitelji predšolskih otrok, poslovni organizatorji, administrativni poklici	zdravniki
poudarek na pridobivanju delovnih izkušenj med študijem	finančno-zavarovalni zastopniki, poklici skladni s triletno srednjo šolo	programerji, poslovni organizatorji, računovodje
iskanje dela že v času študija	pravne profesije, finančno-zavarovalni zastopniki, poklici skladni s triletno srednjo šolo	menedžerji, vzgojitelji predšolskih otrok, administrativni poklici
možnost dobiti zaposlitev po zaključku študija	poklici skladni s triletno srednjo šolo	menedžerji, zdravniki in razni zdravstveni poklici
pogodba za nedoločen čas	poklici skladni s triletno srednjo šolo	menedžerji, inženirji, računovodje
visoki zaslužki	poklici skladni s triletno srednjo šolo, vzgojitelji predšolskih otrok, administrativni poklici, razni poklici v zdravstvu (razen zdravnikov)	menedžerji, programerji, zdravniki, računovodje
visoko zadovoljstvo z delom	poklici skladni s triletno srednjo šolo, administrativni poklici, finančno-zavarovalni zastopniki	menedžerji, osnovnošolski učitelji, vzgojitelji predšolskih otrok
konkurenčno in nestabilno organizacijsko okolje	zdravniki ter razni poklici v zdravstvu, pravne profesije, profesije javne uprave	menedžerji, poslovni organizatorji, računovodje, finančno-zavarovalni zastopniki
značilno oblikovanje organizacijskih ciljev	programerji, pravne profesije	menedžerji
visoko inovativno okolje	poklici skladni s triletno srednjo šolo	programerji, inženirji
vodenje drugih	programerji, poslovni organizatorji, pravne profesije	menedžerji, inženirji, administrativni poklici
visoka pričakovana raven generičnih kompetenc	poklici skladni s triletno srednjo šolo, administrativni poklici	menedžerji

Glavni zaključki, ki jih lahko začrtamo glede na poklicne primerjave v tem poglavju in Tabeli 5.2, so naslednji:

- a) Z vidika zaposljivosti je pri primerjavi poklicnih skupin potrebna podobna previdnost, kot pri primerjavi posameznih diplomantov. Ključni razlogi v težavnosti primerjave tako poklicnih skupin kot posameznikov izvirajo iz raznotere narave poklicnega dela, različnega socialnega ozadja diplomantov ter njihovega vrednostnega sistema.
- b) Glede na omejitve v zgornji alineji lahko predpostavljamo, da so imeli diplomanti, zaposleni v klasičnih profesijah (zdravniki, pravniki), bolj zahteven študij kot ostali. Sklepamo lahko, da je narava študija pri bodočih menedžerjih, poslovnih organizatorjih in v administrativnih poklicih delovala na drugačnih motivacijskih principih kot pri zdravnikih.
- c) Kljub različni zahtevnosti študija je silno zanimivo, da diplomanti, ki so pet let po zaključku študija opravljali delo, za katerega se običajno ne zahteva visokošolska izobrazba, pridobivali manj delovnih izkušenj v primerjavi z ostalimi. Zaposleni v poklicih, za katere se običajno ne zahteva visokošolska izobrazba se tudi niso obremenjevali z iskanjem zaposlitve pred koncem študija, pri čemer lahko izpostavimo nekaj izjem.
- d) Povezano s prejšnjo točko lahko ugotovimo, da se je del populacije, ki pet let po zaključku študija opravlja poklice, za katere se običajno zahteva triletna srednja šola ali manj, srečeval z bistveno večjimi zaposlitvenimi težavami kot menedžerji, zdravniki ali razni zdravstveni poklici. To še posebno velja tudi za pogodbeno razmerja in višino plač.
- e) V primeru vzgojiteljev in učiteljev lahko ugotovimo, da se zadovoljstvo z delom ne sklada nujno z višino dohodka. Vzgojitelji in učitelji zaslužijo malo, vendar pri svojem delu občutijo najvišjo raven zadovoljstva med vsemi poklicnimi skupinami. Najslabše "jo odnesejo" diplomanti, ki ne zasedajo "visokošolskih" poklicev, saj imajo nizko plačilo in hkrati niso zadovoljni z opravljanjem svojega dela: tako iz naših kot tudi drugih raziskav lahko ugotovimo, da zadovoljstvo z delom visoko korelira z možnostjo uporabe znanja.
- f) Predpostavimo lahko, da značilnosti poklicnega in organizacijskega okolja sovpadajo z zadovoljstvom z delom, vendar bi bilo to smiselno proučevati na ravni diplomantov posameznih študijskih smeri in poklicnih skupin, kar bomo ob nekaterih omejitvah poskušali v naslednjem poglavju.

To poglavje lahko zaključimo s priporočili po nadaljnjih analizah prehoda diplomantov iz visokošolskih sistemov na trg dela. Ugotovimo lahko, da lahko analize, kot smo jih predstavili v tem poglavju, začrtajo pomembne smernice razvoja visokošolskih institucij in delodajalcev (pri kariernem razvoju visokošolskih diplomantov) ter visokošolskih diplomantov samih.

6. Analiza vpliva determinant zaposljivosti na karierni uspeh pet let po koncu študija

6.1 Uvod

V prejšnjih dveh poglavjih smo opisali značilnosti študijskih programov in izbranih poklicnih skupin, v katerih se zaposlujejo visokošolski diplomanti pet let po koncu študija. Analiza je bila zasnovana na podlagi slovenskega dela mednarodnih raziskav REFLEX (2012-) in HEGESCO (2012-)²⁴. V tem delu bomo skladno s teoretskimi izhodišči modelov kariernega uspeha ugotavljali, kako posamezne determinante zaposljivosti vplivajo na karierni uspeh. Pri tem izhajamo iz naslednjih dveh izhodišč:

a) Karierni uspeh je več-dimenzionalen koncept in ga v tej knjigi 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 statusom.

b) Sklopi determinant kariernega uspeha ter indikatorji so v tej knjigi definirani:

- *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);

²⁴ Glej poglavje 5 za opis vzorca.

- *Delovne izkušnje v času študija* (pridobitev relevantnih delovnih izkušenj, pridobitev nerelevantnih delovnih izkušenj, opravljanje delovne prakse);
- *Pridobljene kompetence*²⁵ (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);
- *Osebnostne karakteristike* (spol, visoka oziroma univerzitetna izobrazba očeta, gimnazij-ska 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). Tako kot v četrtem in petem poglavju, je glavni del analize opravljen na populaciji slovenskih študentov²⁶.

6.2 Zadovoljstvo pri delu

V Sloveniji pet let po koncu študija na zadovoljstvo pri delu vplivajo različni dejavniki: rezultate prikazujemo v Tabeli 6.1. 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 v času študija imeli 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.

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

²⁵ Glede na HEGESCO projekt (2012-) smo izbrali tiste kompetence, ki so najbolj pomembne za prehod iz visokošolskega sistema na trg dela.

²⁶ Poleg tega smo ob pripravi te knjige povzeli tudi preliminarne rezultate (sekundarni vir) mednarodne analize DEHEMS (2012-). Ta vključuje analizo približno 45.000 diplomantov pet let po koncu študija iz 18 evropskih držav, ki je s podobnim modelom ugotavljala razlike in podobnosti med šestimi področji študija (poslovne vede in ekonomija, izobraževanje, medicina, znanost, inženirstvo ter sociologija in politologija) na ravni izbranih evropskih držav. Zbrani podatki raziskave za Slovenijo primerjalne analize med študijskimi smermi zaradi števila respondentov ne omogočajo. Rezultate zaradi konsistentnosti objavljamo na spletni domeni <http://www.decowe.org>

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.

Tabela 6.1: Linearni regresijski model vpliv 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

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

6.3 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 ugotovitve se sklada tudi z rezultati REFLEX projekta (2012-), 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.

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.

Tabela 6.2: 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>Prevzemanje 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

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

6.4 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, projektnega 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.

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.

Tabela 6.3: 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>Prevzemanje inovacij v organizaciji</i>	-,002
<i>Konkurenca na trgu</i>	,004
Osebnostne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	-,068***
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,005
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	-,044**
	R ² 0,051

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

6.5 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 6.4: 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*
Osebnostne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	,054**
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	-,026
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	,036
	R ² 0,070

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

6.6 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 problemsko učenje ter učitelj kot središčni vir informacij. Poudarjenost dejstev in praktičnega znanja na karierni razvoj nima statistično značilnega vpliva. Med značilnostmi študijskega programa je z vidika dobrih kariernih obetov edini statistično značilen dejavnik akademski ugled programa. Zahtevnost programa, poznavanje programa s strani delodajalcev 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 pridobivanje 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 značilnega vpliva. Enako velja za visoko raven strokovnosti na svojem področju. Ta značilnost 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 dobri karierni obeti nekoliko bolj prisotni pri moških, pozitivno pa nanje vpliva tudi visoka izobrazba očeta.

Tabela 6.5: 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>Prevzemanje inovacij v organizaciji</i>	-,136***
<i>Konkurenca na trgu</i>	,080***
Osebnostne karakteristike	
<i>Spol (M)</i>	,047**
<i>Visoka izobrazba očeta</i>	,037*
<i>Gimnazijska izobrazba pred vpisom v visokošolski program</i>	-,003
	R ² 0,102

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

6.7 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 projektne in problemske 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 6.6: 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
	R ² 0,080

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

6.8 Zaključek

V tem poglavju smo ugotavljali kako različni dejavniki vplivajo na šest dimenzij zgodnjega kariernega uspeha visokošolskih diplomantov. Rezultate v nadaljevanju povzemamo po ključnih skupinah 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 zaslужka 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 zaslужkov 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 ni imelo na zaposljivost 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 nagraduje najbolje. Rezultati nakazujejo na dejstvo, da na karierni uspeh pomembno vpliva seznanjenost delodajalcev s študijskim programom (pozitivni vpliv se kaže na zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja ter varnost zaposlitve). Na varnost zaposlitve, visok zaslужek ter dobre karierne obete pozitivno vpliva velik akademski ugled visokošolskem 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 visokoškolskem prostoru visoke ocene same po sebi ne vplivajo na dobre karijerne možnosti visokoškolskih 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. Pozitivni 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 tej knjigi 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*, nivo 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. V analizi je presenetljiv 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, Pavlin, 2008), ki so povezane z osebnimi karakteristikami visokošolskih diplomantov. *Prvič*, moški imajo v primerjavi z ženskami višje zasluge 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.

Poglavje lahko sklenemo z ugotovitvijo, da sta karierni uspeh in skupina dejavniki vpliva izrazito večplastni in raznorodni. Pri načrtovanju kariernega uspeha visokošolskih diplomantov je tako nesmiselno upoštevati posamezen segment dejavnikov, ki na karierni uspeh vplivajo. Rezultati raziskave so pokazali, da v slovenskem prostoru na eni strani karierni uspeh pomembno določajo zunanji dejavniki visokošolskih institucij (prepoznavnost v družbi) ter dejavniki, ki niso v neposredni domeni visokošolskih institucij, s čemer še posebej mislimo na relevantne delovne izkušnje in poudarjanje prakse v samih programih. A ta priporočila bomo natančneje razdelali v sklepnem poglavju.

7. Zaključek

7.1 Poudarki in ugotovitve

V tej knjigi smo na podlagi različnih empiričnih korakov odgovarjali na štiri temeljna vprašanja. *Prvič*, kakšna je vloga visokošolskih sistemov izobraževanja pri zaposljivosti visokošolskih diplomantov. *Drugič*, kako razvoj kompetenc v izobraževanju najbolj dopolniti z učenjem pri delu in s kariernim razvojem. *Tretjič*, kakšne so sorodnosti in razlike med študijskimi programi in profesionalnimi skupinami, in *četrto*, kako vključiti omenjene ugotovitve v obstoječe sociološke teorije. Temeljna hipoteza v knjigi 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. Nekatere vrste 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 smo posebno 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 neujemanje* pa označuje situacijo, ko delovno mesto posameznikovi ustreza 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).

Glavne ugotovitve po posameznih poglavjih gradijo na teh izhodiščih. V tretjem poglavju smo proučevali, kako slovenski visokošolski prostor ocenjuje razvojne možnosti pri pripravi diplomantov na delo. Pri tem smo ugotovili, da prihaja med smermi študija do sorodnosti in razlik. Temeljna podobnost med smermi študija v tem delu je bila, da se nobeden od intervjuvancev ni skliceval na empirične podatke o zaposlitvah temveč na svoje lastne izkušnje in predstave. Izredno velik poudarek je bil usmerjen v nadaljnji razvoj kariernih centrov in mednarodne dejavnosti. Iz tega lahko sklepamo, da so visokošolski eksperti mnenja, da je vprašanje spodbujanja zaposljivosti odgovornost bolj strokovnih služb visokošolskih institucij kot pa razvoja profesionalnega področja.

Specifike in posamezni poudarki pri razvoju zaposljivosti visokošolskih diplomantov po posameznih področjih študija so naslednji. Na področju *izobraževanja* je bilo poudarjeno praktično usposabljanje. Na področju *ekonomije in poslovnih ved* je bila izredno velika pozornost namenjena razvoju kariernih centrov kot tudi širitvi izbirnih predmetov ter sistematičnem odzivanju učnega kurikula na potrebe delodajalcev. Med vsemi elementi prihaja do pomembne integracije. Področje *družboslovja* za razliko od ostalih področij poudarja generiranje novega profesionalnega znanja pred prilaganjem na zahteve trga dela kot tudi nujnost po 'avtonomiji študijskih programov v odnosu do države ter trga dela in kapitala'.

Na *področju tehniških ved* je bila glavna pozornost namenjena profesionalnim združenjem, raziskovalnemu delu ter stalnemu razvoju področja, pri čemer je pomoč pri iskanju zaposlitve smiselna. Na *področju naravoslovja* so bili poudarki usmerjeni v razvoj kariernih centrov, navezovanje neposrednega stika z delodajalci, razvoj novih tehnologij, mobilnost študentov in praktično naravo izobraževalnega kurikula. Na *področju medicine* pa so bili glavni poudarki usmerjeni v povezovanje s profesionalnimi institucijami, združenji, odzivanjem na nove trende in večjo izbirnostjo predmetov.

Tudi analiza intervjujev s predstavniki delodajalcev, sindikatov in študentskih organizacij je poudarila potrebo po vzpostavljanju fakultetnih kariernih centrov, pri čemer pa je bilo dosti bolj kot v

primeru ekspertov iz visokošolskih institucij poudarjeno vzpostavljane stikov z delodajalci in praktična naravnost študijskih programov. Pri tem večina sogovornikov ugotavlja, da so podatki o zaposljivosti nizke kvalitete, nedostopni, oziroma da jih visokošolske institucije ne uporabljajo. Delodajalci so poudarili, da smo priča omejevanju zaposlovanja in hkrati tudi občutnemu intenziviranju oblik dela, na kar bi se morale visokošolske institucije nujno odzvati. Del sogovornikov je bil zelo kritičen do izvedbe Bolonjske reforme, ki v našem prostoru k resnični modernizaciji programov ni prispevala.

Četrto poglavje je bilo eksploratorne narave in je na podlagi analize slovenskega dela mednarodne raziskave HEGESCO (2012-) proučevalo glavne karakteristike posameznih smeri visokošolskih programov. Glede na rezultate analize smo ugotovili, da so najbolj zahtevni programi na področju zdravstva in inženirstva. Slednje ima velik poudarek na vključenosti v raziskovalne projekte in projektno delo. Raziskave in projektno delo sta najmanj prisotna na področju družboslovja in humanistike. Glede na rezultate analize so v poklic najbolj usmerjeni programi na področju izobraževanja, najmanj pa na področju družbenih ved in humanistike. Skladno s pričakovanji so družbene vede usmerjene v vseživljenjski razvoj, humanistika ter programi s področja kmetijstva in veterine pa v začetek opravljanja dela. Najvišji akademski ugled po mnenju diplomantov ima inženirstvo, najnižjega pa izobraževanje.

Tako kot četrto poglavje je bilo tudi peto eksploratorno in zasnovano na podlagi rezultatov HEGESCO projekta, pri čemer analiza ni bila opravljena po področjih študija, pač pa po 15 poklicnih skupinah, v katere se glede na raziskavo najbolj pogosto razvršča delo visokošolskih diplomantov. Skladno z rezultati iz četrtega poglavja, smo ugotovili, da so imeli diplomanti, zaposleni v klasičnih profesijah (zdravniki, pravniki), bolj zahteven študij kot ostali. Kljub razlikam v zahtevnosti študija je silno zanimivo, da diplomanti, ki so pet let po zaključku študija opravljali delo, za katerega se običajno ne zahteva visokošolska izobrazba, pridobivali manj delovnih izkušenj v primerjavi z ostalimi in se niso obremenjevali z iskanjem zaposlitve pred koncem študija. To pomeni, da je odsotnost pridobivanja delovnih izkušenj eden od razlogov za to, da diplomanti po zaključku študija opravljajo delo, za katero se običajno ne zahteva visokošolska izobrazba.

V primeru vzgojiteljev in učiteljev smo ugotovili, da se zadovoljstvo z delom ne sklada z višino dohodka. V obeh poklicnih skupinah primerljivo z ostalimi zaslužijo malo, vendar so pri svojem delu najbolj zadovoljni. To ne velja za diplomante, ki ne zasedajo "visokošolskih" poklicev. Ti imajo nizko plačilo in hkrati niso zadovoljni z opravljanjem svojega dela: tako iz naših kot tudi drugih raziskav lahko ugotovimo, da zadovoljstvo z delom visoko korelira z možnostjo uporabe znanja. Rezultati te analize so tudi pokazali, da je del populacije, ki pet let po zaključku študija opravlja poklice, za katere se običajno zahteva triletna srednja šola ali manj, srečeval z bistveno večjimi zaposlitvenimi težavami kot menedžerji ali zdravniki.

V šestem poglavju smo ugotavljali, kako oblike učenja in poučevanja v času študija, značilnosti študijskega programa, principi študija in status študenta, delovne izkušnje, pridobljene kompetence, značilnosti organizacije in delovnega okolja ter osebne karakteristike vplivajo na različne dimenzije kariernega uspeha. Le tega smo definirali kot zadovoljstvo pri delu, možnost uporabe znanja pri delu, varnost zaposlitve, visok zaslužek, dobre karierne možnosti ter avtonomijo pri delu. Ključne ugotovitve so naslednje:

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 zaslužka 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 raziskave Pavlina (2012-), ki ugotavlja, 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.

Četrtič, visoke ocene same po sebi ne vplivajo na dobre karierne možnosti visokošolskih diplomantov. Pozitivni statistični vpliv je bil ugotovljen tudi 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. Za to 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.

7.2 Razvoj sociološke discipline na področju zaposljivosti visokošolskih diplomantov

Glede na ugotovitve v tej knjigi 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 tej knjigi neodvisnih) povezav tako med posameznimi dimenzijami kariernega uspeha kot med njihovimi determinantami. Malo je naprimer 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 tej knjigi 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, 2012-), ki se v Sloveniji ne izvaja.

7.3 Praktična priporočila za razvoj visokega šolstva v Sloveniji

Knjigo 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.

Četr tič, 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 zaslužki 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.

Knjigo lahko zaključimo 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.

Seznam virov

Abbott, A. D. (1988), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, University of Chicago Press. Chicago in London.

Allen, J. and 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), str. 434-52.

Allen, J., Coenen, J., Humburg, M., Pavlin, S., Robert, P., Svetlik, I. in van der Velden, J. (2011), *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.

Becker, G. S. (1962), "Investment in Human Capital: a theoretical analysis", *Journal of Political Economy*, 70 (5), str. 9-49.

Braverman, H. (1974), *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press. New York.

Brennan, J., Little, B. (2009), "Graduate Competences and Relationships with the Labour Market: the UK case", v *DECOWE Conference Proceedings 24.-26. september, 2009*, DECOWE. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. Ljubljana, str. 57-62, dostopno:

http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWE-april2011_2.pdf

(10. april 2012).

CATEWE (2000/2012-), CATEWE projekt - A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe, dostopno:

<http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/catewe/>

(10. april 2012).

CHEERS (1998/2012-), CHEERS projekt - Careers After Graduation - an European Research Study, dostopno:

<http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

(10. april 2012).

Cetina, K. K. (2006), "Knowledge in a Knowledge Society: Five Transitions", *Knowledge, Work and Society/Savoir, Travail et Société*, 4 (3), str. 23-42.

Choo, C.W. in Bontis, N. (2002), "Knowledge, Intellectual Capital, and Strategy: Themes and Tensions", v Choo, C.W. in Bontis, N. (ur.), *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge*, Oxford University Press, New York, str. 3-22.

Collins, R. (1979), *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press. New York.

Davenport, T., Prusak, L. (1998), *Working Knowledge*, Harvard Business School Press. Boston.

DEHEMS (2012-), DEHEMS projekt – Network for the Development of Higher Education Management Systems, dostopno:

<http://www.dehems-project.eu>.

(1. april 2012).

Demeter, P. (2010), Conceptual contribution on DEHEMS project - Draft document, dostopno:

<http://www.dehems-project.eu>

(10. april 2012).

De Grip, A., Bosma, H., Willems, D. in Boxtel, M. (2008), "Job-worker mismatch and cognitive decline", *Oxford Economic Papers*, 60 (2), str. 237-253.

Derber, C., Schwartz, W. A. in Magrass, Y. (1990), *Power in the Highest Degree: Professionals and the Rise of a New Mandarin Order*, Oxford University Press. Oxford.

Dreyfus, H. L. in Dreyfus, S. E. (1986), *Mind over Machine – The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, The Free Press. New York.

Durkheim, E. (1957/1898-00), *Professional Ethic and Civil Morals*, The Free Press. New York.

EC (2001), Memorandum o vseživljenjskem učenju, Bruselj, dostopno:

<http://linux.acs.si/memorandum/memorandum.doc>

(10. april 2012).

EC (2008), Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Bruselj, dostopno:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_en.pdf

(10. april 2012).

Eurostat (2012–), Labour Force Survey, dostopno:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/labour_market/introduction

(10. april 2012).

- Evetts, J. (2006), "Organizational and Occupational Professionalism: the challenge of new public management", v *XVI ISA World Congress of Sociology - The Quality of Social Existence in a Globalising World, Durban, South Africa, 23-29 julij 2006*.
- Fleming, D. (1991), "The concept of meta-competence", *Competence and Assessment*, 16, str. 7-10.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism: The Third Logic*, Polity. Cambridge.
- Garcia-Espejo, I. in Ibanez, M. (2006), "Education-Skill Matches and Labour Achievements among Graduates in Spain", *European Sociological Review*, 22 (2), str. 141-156.
- Green, F. in Zhu, Y. (2010), "Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education", *Oxford Economic Papers*, 62 (4), str. 740-763.
- Grotkowska, G., Gajderowicz, T. in Pavlin, S. (2011), Conceptual framework analysis for DEHEMS project. Ljubljana, jan. 2011. (neobjavljen material)
- Gunz, H. in Peiperl, M. (2007), *Handbook of Career Studies*, Sage Publications. Thousand Oaks.
- HEGESCO (2007/2012-), HEGESCO projekt - Higher Education as a Generator of Strategic Competences, dostopno:
<http://www.hegesco.org/>
(10. april 2012)
- Hinings, C. R. (2005), "The Changing Nature of Professional Organizations", v Ackroyd, S. et al. (ur.), *The Oxford Handbook of Work and Organization*, Oxford University Press, Oxford, str. 485-507.
- Kanfer, R. in Ackerman, P. L. (2005), "Work competence: A person-oriented approach", v Elliot, A. J. in Dweck, C. S. (ur.), *Handbook of Competence and Motivation*, The Guilford Press, New York, str. 336-353.
- Kogan, I. in Unt, M. (2008), "The Role of Vocational Specificity of Educational Credentials for Labour Market Entry in Estonia and Slovenia", *International Sociology*, 23 (3), str. 389-416.
- Kolb, D. A. (1981), "Learning styles and disciplinary differences", v Chickering, A. W. (ur.), *The Modern American College*, Jossey-Bass, San Francisco, str. 232-255.
- Kramberger, A. (1999), *Poklici, trg dela in politika*, Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.

Kramberger, A. (2004), Miller, Joanne - Arbitrarna socialna konstrukcija poslov, poklici ob tem (povzel Anton Kramberger) po Smesler, N. (1988), *Handbook of Sociology*, Sage Publications, str. 327-359.

Kramberger, A. (2007), "Ujemalni problem in prehod mladih v sfero dela", v Kramberger, A. in Pavlin, S. (ur.), *Zaposljivost v Sloveniji: analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, priporočila*, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 128-148.

Larson, M. S. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press. Berkeley.

Lin, N. (1999), International Sunbelt Social Network Conference, Charleston, South Carolina, February 18-21, 1999.

Lundvall, B. A. (2001), "The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems", v *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paris.

Macdonald, K. (1995), *The sociology of the professions*, Sage Publications. Thousand Oaks.

Macfarlane, B. (1995), "Business and management studies in higher education: the challenge of academic legitimacy", *International Journal of Educational Management*, 9 (5), str. 4-9.

Markowitsch, J., Luomi-Messerer, K., Becker, M. in Spöttl, G. (2008), "Putting Dreyfus into action: the European credit transfer system", *Journal of European Industrial Training*, 32 (2/3), str. 171-186.

Mayrhofer, W., Meyer, M. in Steyrer, J. (2007), "Contextual Issues in the Study of Careers", v Gunz, H. P. in Peiperl, M. A. (ur.), *Handbook of Career Studies*, Sage, Thousand Oaks, str. 215-240.

McClelland, D. C. (1973), "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, 28 (1), str. 1-14.

McQuaid, R. W. in Lindsay, C. (2005), "The Concept of Employability", *Urban Studies*, 42 (2), str. 197-219.

Neumann, R. (2009), "Disciplinary", v Tight, M., Mok, K. H., Huisman, J. in Morphew, C. (ur.), *The Routledge International Handbook of Higher Education*, Routledge, str. 487-501.

OECD (2012-), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), OECD, Paris, dostopno:

<http://www.oecd.org/els/employment/piaac> .

(10. april 2012).

OECD (2012a-), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), OECD, Paris, dostopno:

<http://www.oecd.org/els/employment/piaac> .

(10. april 2012).

Pavlin, S., Demeter P. in Chudzikowski, K. (2012-), Conceptual contribution on DEHEMS project - Draft document, dostopno:

<http://www.dehems-project.eu> .

(10. april 2012).

Pavlin, S. in Svetlik, I. (2008), *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru: elementi in izhodišča*, Fakulteta za družbene vede. Ljubljana.

Pavlin, S., Svetlik, I. in Evetts, J. (2010), "Revisiting the role of formal and practical knowledge from a Sociology of the professions perspective: The case of Slovenia", *Current Sociology*, 58 (1), str. 94-118.

Pavlin, S. (2012), "Resistance to Utilise Human Capital – A Case of Slovenian Organisations." (členek v postopku objave).

Parsons, T. (1954), Professions and the Social Structure. V *Essays in Sociological Theory*, New York: Free Press, 1954, pp. 34–49.

REFLEX (2005/2012-), REFLEX project - Research on Flexible Professionals in the Knowledge Based Society, dostopno:

<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>

(10. april 2012).

Rifkin, J. (1996), *The End of Work: The Decline of the Global Labour Force and the Dawn of the Post-market Era*, G.P. Putnam's Sons. New York.

Robert, P. (2009), "Country patterns of labour market entry and early career" v *Development of Competencies in the World of Work and Education – DECOWE Conference Proceedings 24.-26. September 2009*, DECOWE. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 57-62, dostopno:

http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWE-april2011_2.pdf

(10. april 2012).

Roskens, R. (1983), "Implications of Biglan model research for the process of faculty advancement", *Research in Higher Education*, 18 (3), str. 285-297.

Rus, V. (1979), "Protislovní procesi profesionalizacije", *Teorija in praksa*, 16 (10), str. 1482-1491.

Schomburg, H. in Pavlin, S. (2008), Interna delavnica, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana. (neobjavljen material)

Schomburg, H., Janson, K. in Pavlin, S. (2010), Conceptual framework on DEHEMS project. Kassel, jan. 2010. (neobjavljen material)

Schultz, T. W. (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51 (1), str. 1-17.

Spencer, L. M. in Spencer, S. M. (1993), *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Wiley. New York.

Super, D. E. (1957), *The Psychology of Careers*, Harper and Row. New York.

Svetlik, I. in Pavlin, S. (2004), "Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja", v Mlinar, Z. (ur.), *Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet* (Teorija in praksa, 41 (1/2), str. 199-211), Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Svensson, L. G. (1990), "Knowledge as a Professional Resource: Case Studies of Architects and Psychologists at Work", v Torstendahl, R. in Burrage, M. (ur.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*, Sage, London, str. 51-70.

Teichler, U. (1996), "Responses by Higher Education Institutions to Challenges of the World of Work", v Teichler, U. (2009), *Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense publishers, Rotterdam.

Teichler, U. in Schomburg, H. (1993), "Does the Programme Matter? Findings of the Kassel Graduate Survey", v Teichler, U. (2009), *Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense publishers, Rotterdam.

Teichler, U. (2008), "Professionally Relevant Academic Learning", v Teichler, U. (2009), *Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense publishers, Rotterdam.

Teichler, U. (2009), *Higher Education and the World of Work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense publishers, Rotterdam.

Thurow, L.V. (1975), *Generating Inequality*, Basic Books. New York.

Tijdens, J. (2009), "Measuring Occupations in Worldwide Web-surveys", v *DECOWE Conference Proceedings 24.-26. September, 2009*, DECOWE. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 189-194, dostopno:

<http://www.decowe.org>

(10. april 2012).

TUNING (2012-), TUNING project - TUNING Educational Structures in Europe, dostopno:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

(10. april 2012).

Van der Velden, R. K. in Wolbers, M. (2008), "A Framework for Monitoring Transition Systems", OECD Education Working Papers 20, OECD Publishing.

Verhaest, D. in 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.

Wenger, E., McDermott R. A. in Snyder, W. (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press. Boston.

Wigfield, A. in Wagner, A. L. (2007), "Competence, motivation and identity development during adolescence", v Elliot A. J. in Dweck C. S. (ur.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford Press, New York, str. 222-256.

Winterton, J., Delamare - Le Deist, F. in Stringfellow, E. (2006), "Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype", v CEDEFOP, Ref. Serija 64. Luxembourg, dostopno:

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf

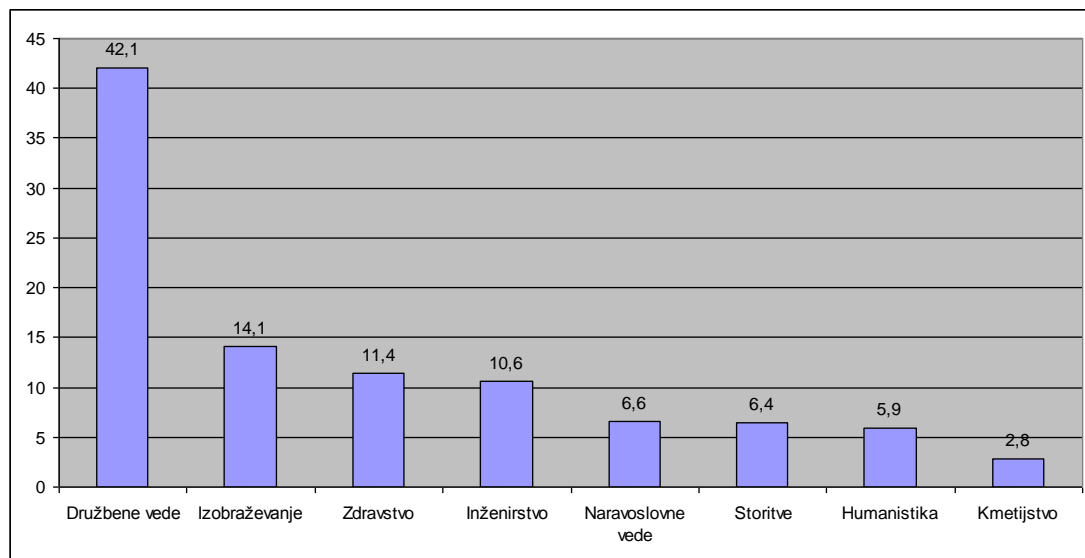
(10. april 2012).

Seznam ključnih besed

- Bolonjska reforma, 19, 46, 54, 55, 61
- Delodajalec, 11, 13, 16-20, 22, 28, 35, 40, 41, 43-57, 59-63, 65-70, 72, 74, 76, 78, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 92-95, 97, 99, 100, 103-105, 108, 110, 114, 118, 122, 123, 127
- Delovno mesto, 10, 12-16, 18, 20, 21, 29, 31, 33-38, 40, 43, 45, 46, 52, 57, 59, 60, 74, 76, 78-81, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 101, 108, 118, 119, 121, 124
- Delovne izkušnje, 13, 16, 20, 24, 37, 38, 52, 59, 62, 65-71, 74, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 96, 98-103, 105, 107-120, 123-127
- Diplomant, 10-12, 16, 18-21, 23, 26-30, 34-38, 40-52, 54-60, 62-69, 72-74, 79, 80, 84, 87, 91, 96, 98, 99, 101-106, 108, 110, 112, 118-127
- Družbene vede, 18, 19, 59, 62, 63, 66-69, 123,
- Družboslovje, 27, 42, 44, 45, 51, 63, 122, 123, 126
- Ekonomija, 42, 43, 51, 62, 63, 105, 122
- Empirični podatki, 19, 51, 56-59
- Fakulteta, 27, 42-49, 55, 56, 58, 60, 132
- HEGESCO, 12, 16, 20, 28, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 62, 72, 73, 104, 105, 123, 130
- Humanistika, 19, 62-64, 66, 69, 123
- Inženirstvo, 19, 26, 64, 65, 68, 69, 71, 105, 123
- Izobraževanje, 10-14, 16-19, 21-40, 42, 43, 51, 54, 56-60, 62-71, 80, 84, 92, 93, 101, 105, 108, 112, 114, 121-123, 125
- Kariera, 12, 13, 16, 18, 19, 24, 28-30, 32, 36, 42, 45, 51, 57, 62, 118
- Karierni uspeh, 11-13, 19, 20, 29, 36-38, 40, 50, 52, 59, 104, 105, 107, 109, 111, 113, 115-122, 124-127
- Karierni center, 42, 44-46, 48, 50, 51, 54, 59, 60, 122, 127
- Kmetijstvo, 19, 62-64, 66-70, 123
- Kompetence, 10-19, 22-26, 30-40, 44, 45, 54, 56, 75, 79, 80, 83, 89, 96, 102, 105, 106, 108, 110, 112, 119, 121, 122, 125-127
- Medicina, 42, 47, 48, 51, 60, 62, 63, 68, 96, 122
- Mednarodnost, 13, 16, 20, 22, 31, 32, 38-40, 42-46, 48, 50, 51, 62, 72, 75, 76, 78, 83, 87, 88, 90, 92, 93, 95, 97, 101, 104, 105, 122, 123, 126
- Menedžer, 56, 58, 72, 74, 78-80, 83-89, 94, 95, 97, 102, 103, 123
- Naravoslovne vede, 19, 48, 57, 62-64, 66-70
- Organizacija, 13, 14, 18-21, 25, 30, 33, 33, 34, 40, 41, 45, 52, 54, 55, 57, 60-64, 74-76, 78-84, 86-90, 92-95, 97, 99, 101, 105-118, 120, 122, 124, 127
- Poklic, 12-15, 17-19, 22, 25, 27, 31, 39, 40, 47, 48, 51, 53, 62, 68, 71-77, 79-84, 86-91, 93-103, 123
- Poslovne vede, 28, 42, 43, 51, 62, 105, 122
- Poučevanje, 16, 19, 35-38, 44, 46-50, 55, 56, 58, 62, 65, 66, 68, 104, 105, 107, 109-111, 113-118, 124, 125
- Praktično usposabljanje, 42, 44-51, 57, 59, 60, 122
- Profesija, 13, 14, 17, 21, 34, 36, 39, 40, 44, 48-50, 72, 73, 75, 84-86, 90, 93, 95, 97, 99, 102, 103, 123
- Profesionalizem, 10, 14, 17, 23, 29
- Raziskava, 11-13, 17, 19, 20, 27-32, 35, 38, 40-42, 58, 62, 72, 103-105, 118, 120-124, 126
- REFLEX, 12, 22, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 62, 72, 73, 104, 108
- Sindikar, 14, 18, 19, 41, 52, 55, 57, 122
- Srednja šola, 73-77, 81, 82, 84, 86, 91-95, 99, 102, 103, 120, 123
- Storitve, 19, 26, 46, 63-65, 68, 70, 71, 73, 79, 81
- Študent, 16, 18-20, 25, 26, 39, 42-51, 54, -60, 62-70, 74, 80-82, 84, 85, 88, 90, 98-100, 102, 104, 105, 107-113, 115-117, 119, 122, 124, 127
- Študentska organizacija, 41, 52, 54, 55, 57, 85, 122
- Študijski program, 12, 13, 17, 19, 20, 26-29, 34, 40, 42-51, 54-71, 74, 79, 81, 82, 84, 87, 88, 91, 94, 96, 98-102, 104, 107-118, 122-124, 127
- Tehniške vede, 42, 46, 51, 122
- Teorija človeškega kapitala, 19, 21, 38, 39, 108, 121
- Trg dela, 11, 12, 15-21, 24, 26-32, 34-36, 38-40, 42, 44, 45, 47, 50-53, 56, 57, 59, 60, 62, 71, 75, 77-80, 82, 83, 85-89, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 103, 105, 108, 121, 122, 126
- Učenje, 10, 12-16, 19, 21, 23, 27, 29-32, 35-38, 43-46, 48-50, 56, 58, 62, 65, 66, 68-70, 104, 105, 107-118, 121, 124, 125
- Visoko šolstvo, 14, 17, 36, 57, 125, 126
- Visokošolsko izobraževanje, 12, 16, 24-26, 28, 30, 35, 56, 62, 84, 125
- Zadovoljstvo, 20, 29, 30, 37, 38, 48, 75, 78, 93, 95, 97-107, 118-120, 122-125
- Zdravstvo, 19, 60, 63, 64, 66-70, 80, 87, 89, 90, 93, 95-97, 102, 123
- Znanje, 10-18, 20-26, 29-31, 33-36, 38, 39, 42-46, 48, 49, 51, 54, 56, 57, 60, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 91-94, 96-101, 103-105, 108-110, 112, 114, 116, 118, 119, 121-124, 126, 127

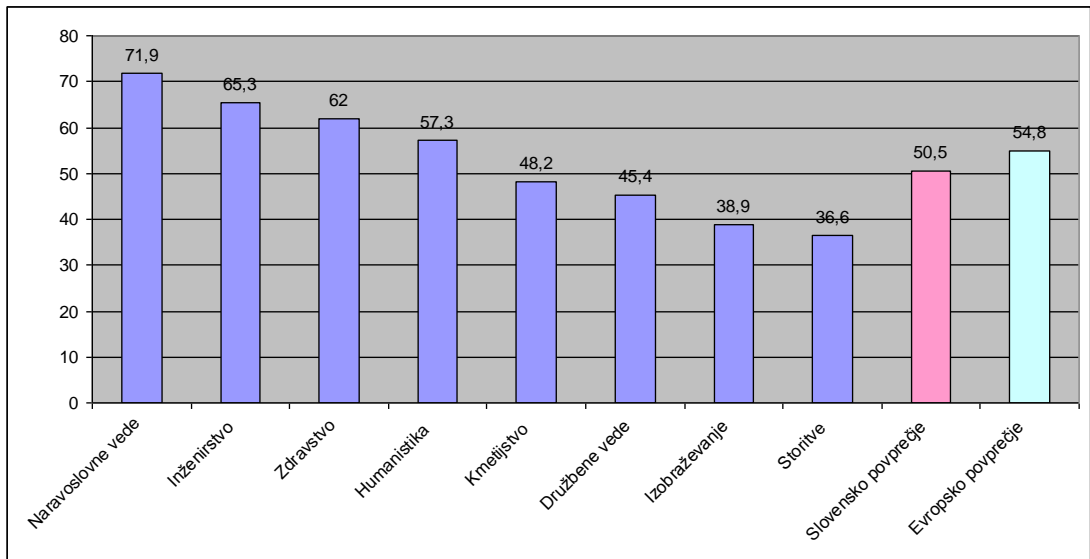
Priloga 1: Grafi po področjih študija

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



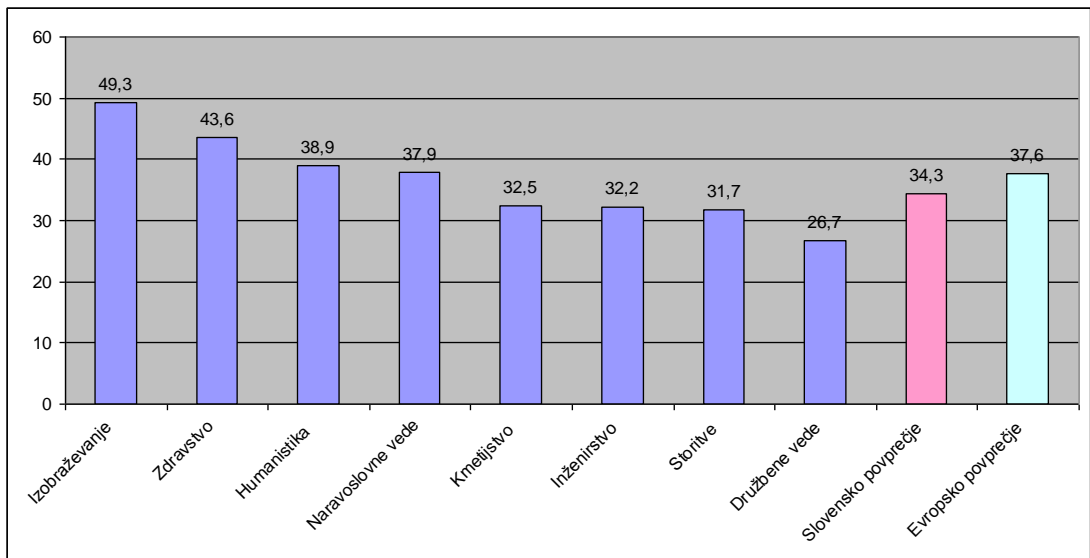
Vprašanje A1a (Hegesco): Kako se je imenoval študijski program, ki ste ga obiskovali? Razvrstitev odgovorov v mednarodni klasifikaciji glavnih področij študija.

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



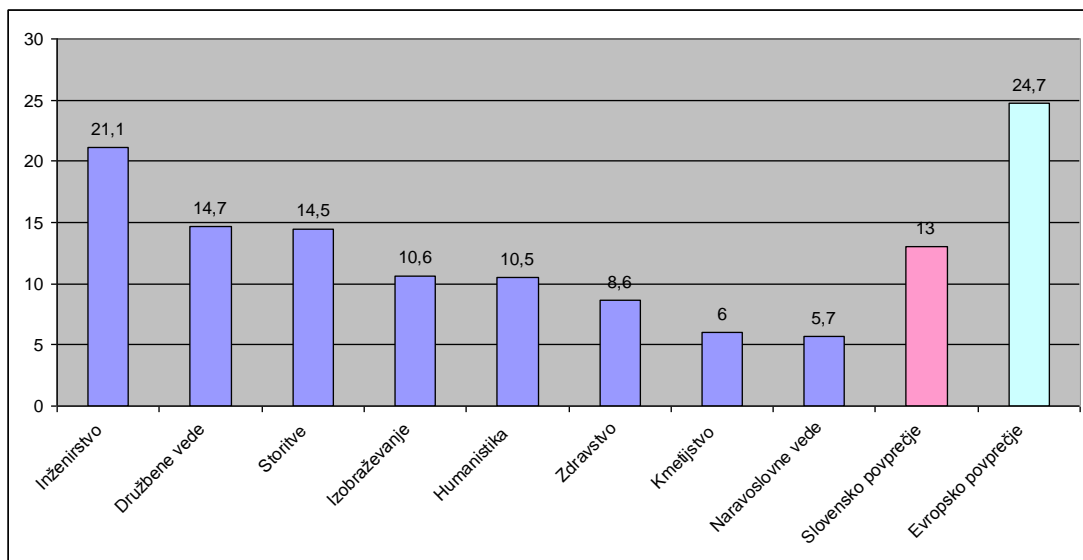
Vprašanje A5a (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program splošno gledano zahteven? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



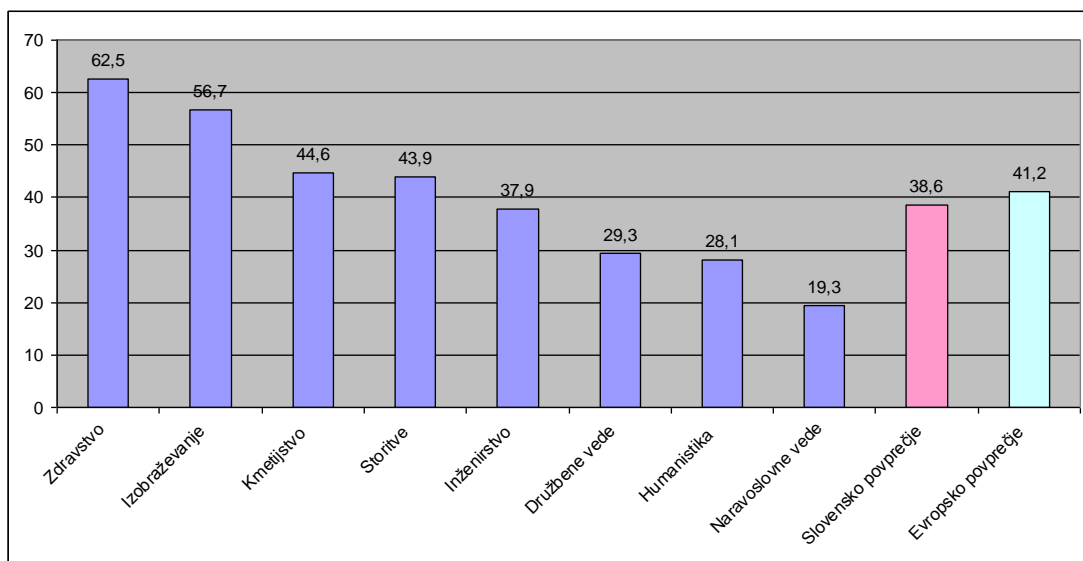
Vprašanje A5b (Hegesco): V kolikšni meri so delodajalci poznali vsebino vašega študijskega programa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



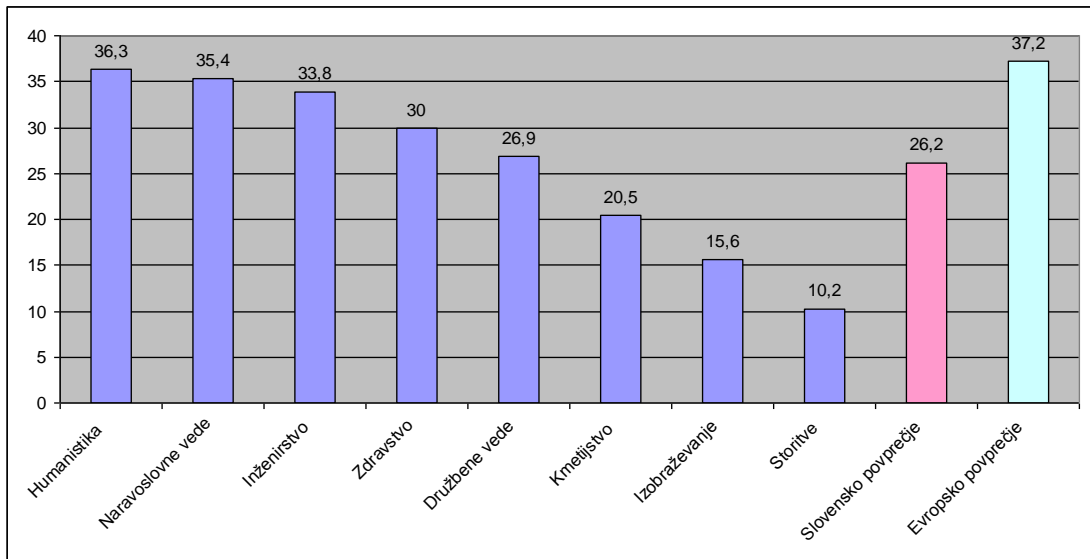
Vprašanje A5c (Hegesco): V kolikšni meri ste lahko svobodno oblikovali svoj študijski program? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



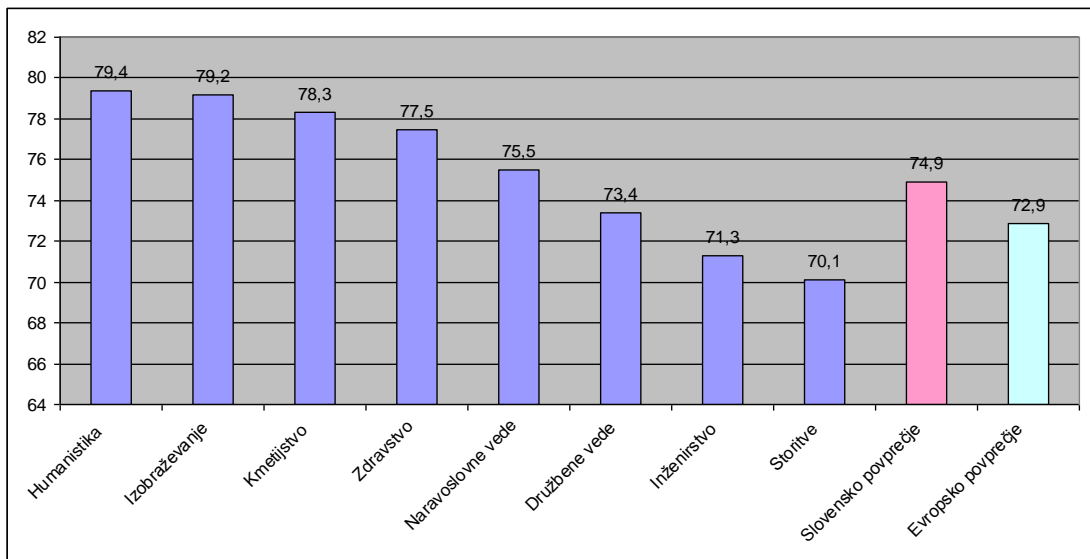
Vprašanje A5e (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program usmerjen v poklic? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



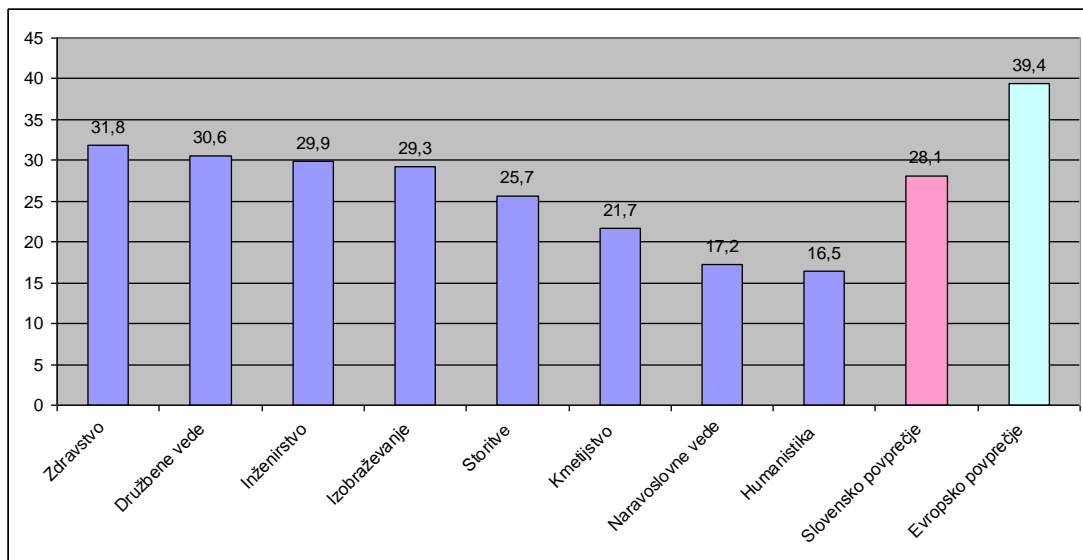
Vprašanje A5f (Hegesco): V kolikšni meri je imel vaš študijski program visok akademski ugled? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



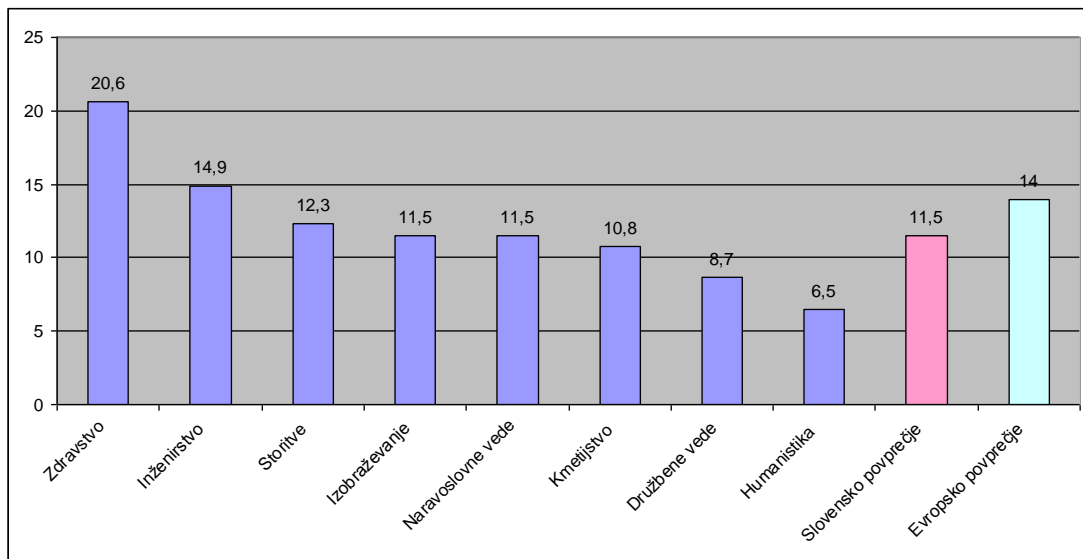
Vprašanje A6a (Hegesco): V kolikšni meri so bila v vašem študijskem programu poudarjena predavanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



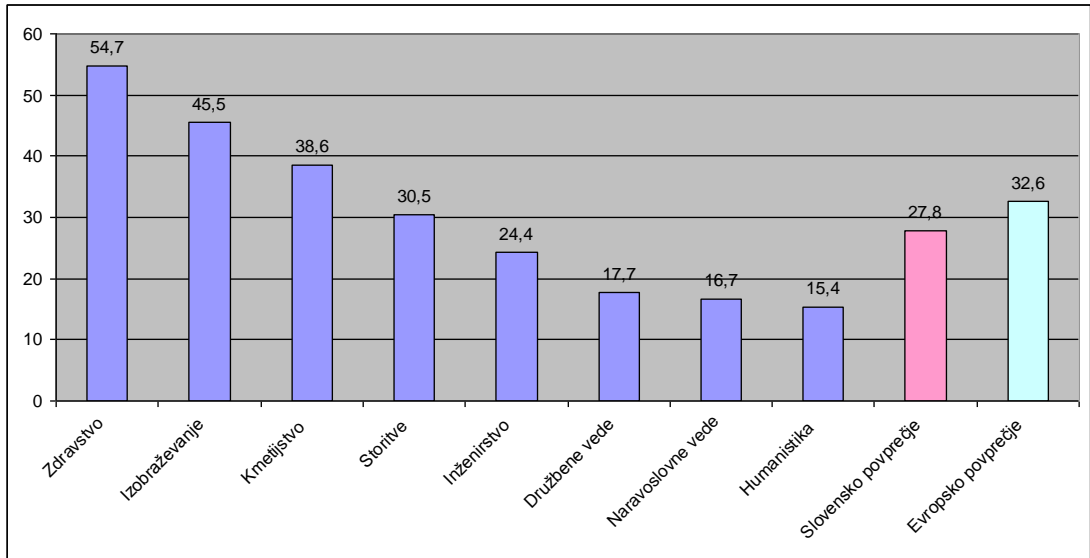
Vprašanje A6b (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene skupinske naloge? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



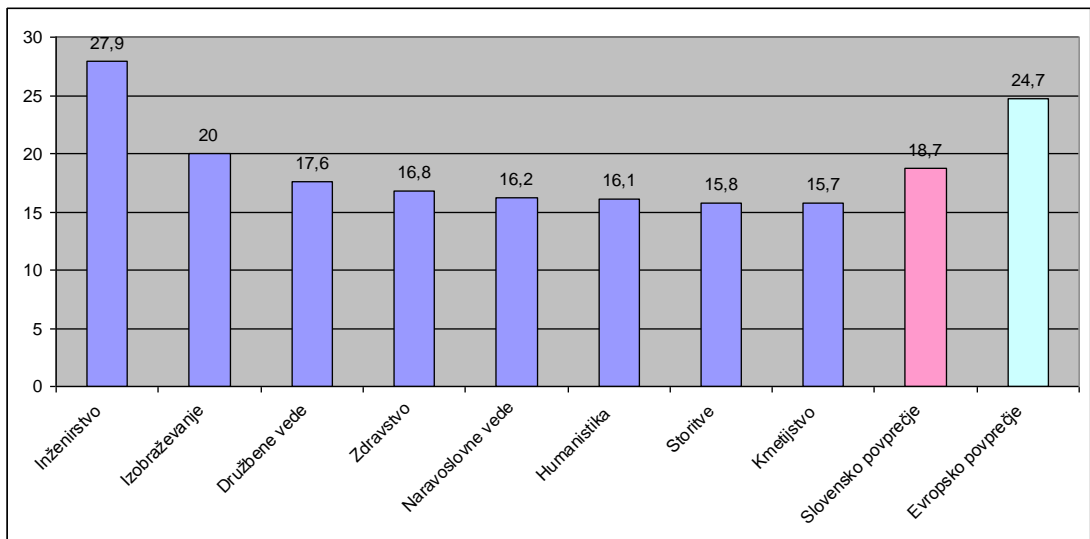
Vprašanje A6c (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno sodelovanje v raziskovalnih projektih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



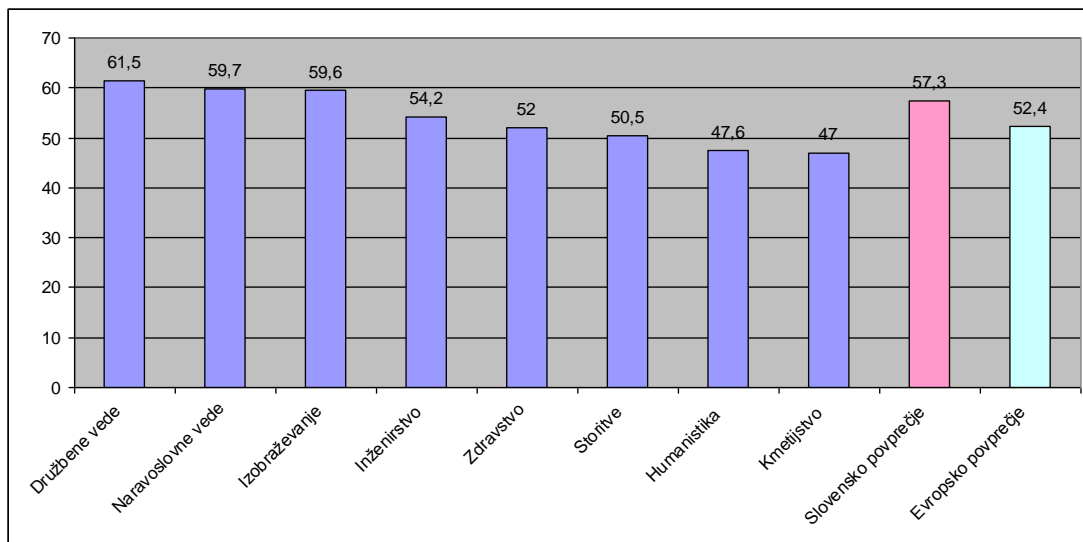
Vprašanje A6d (Hegesco): V kolikšni meri je bila v vašem študijskem programu poudarjena strokovna praksa in delo v organizaciji? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



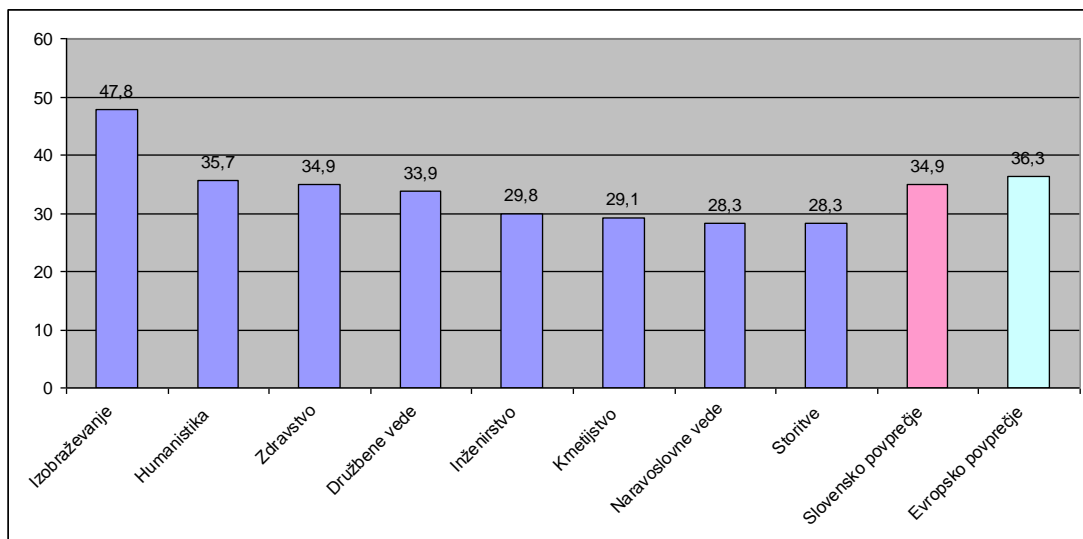
Vprašanje A6h (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno projektno in problemsko zasnovano učenje? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



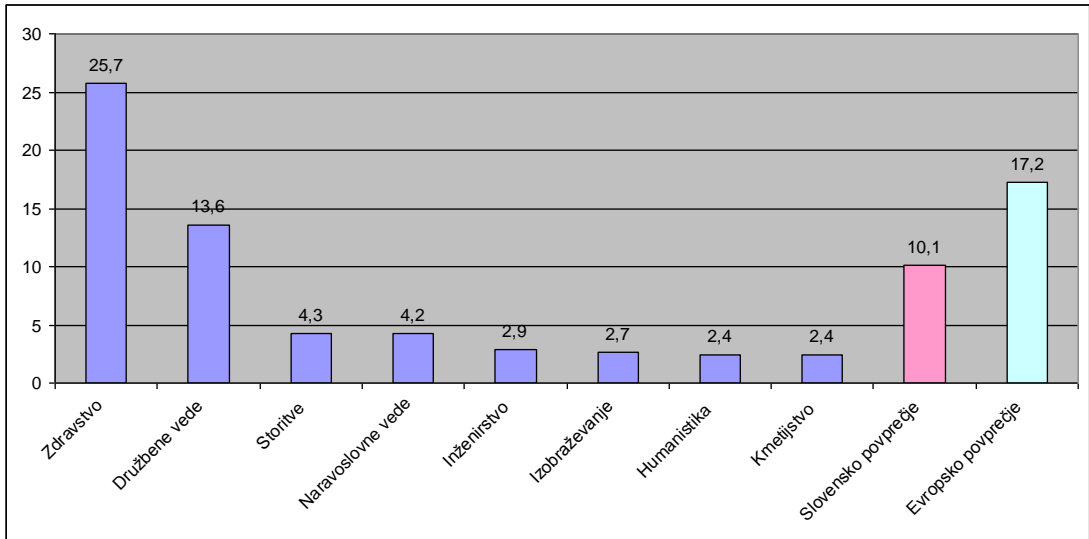
Vprašanje A6i (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene pisne naloge? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



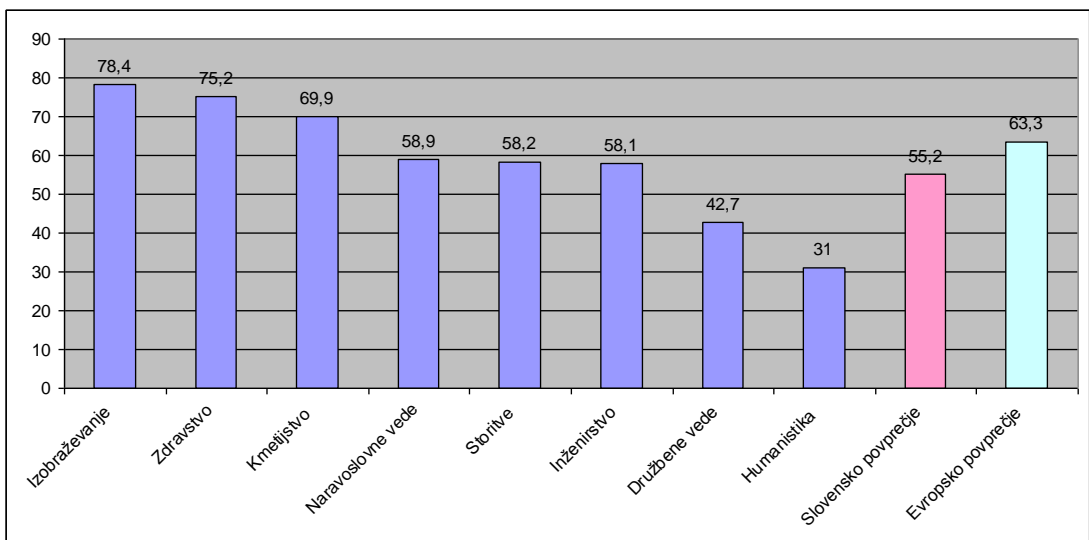
Vprašanje A6j (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene ustne predstavitve študentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



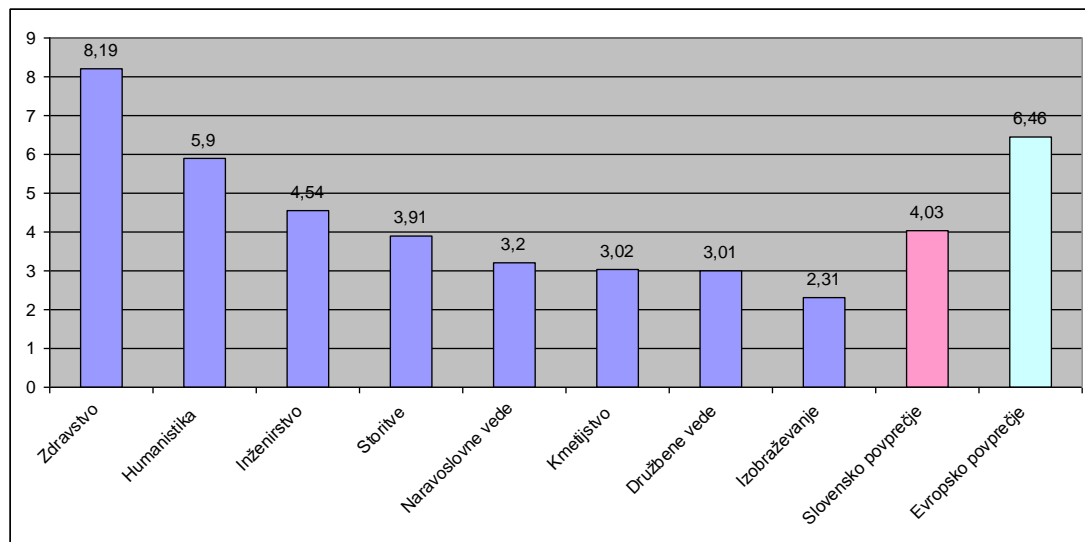
Vprašanje A6k (Hegesco): V kolikšni meri so bili v vašem študijskem programu poudarjeni izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



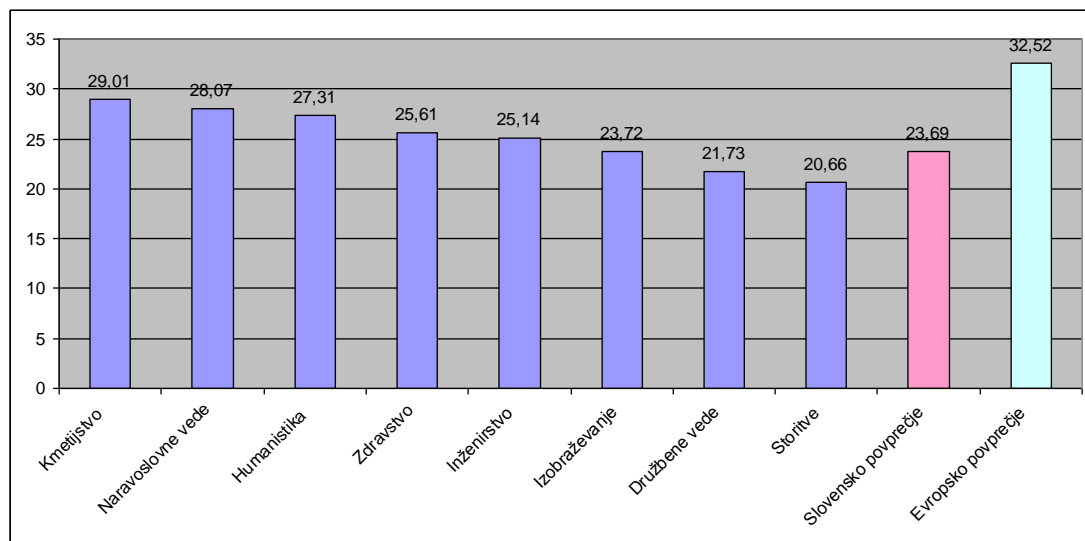
Vprašanje A7 (Hegesco): Ste v okviru študijskega programa opravljali strokovno prakso oz. bili napoteni na delo v organizacijo? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

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



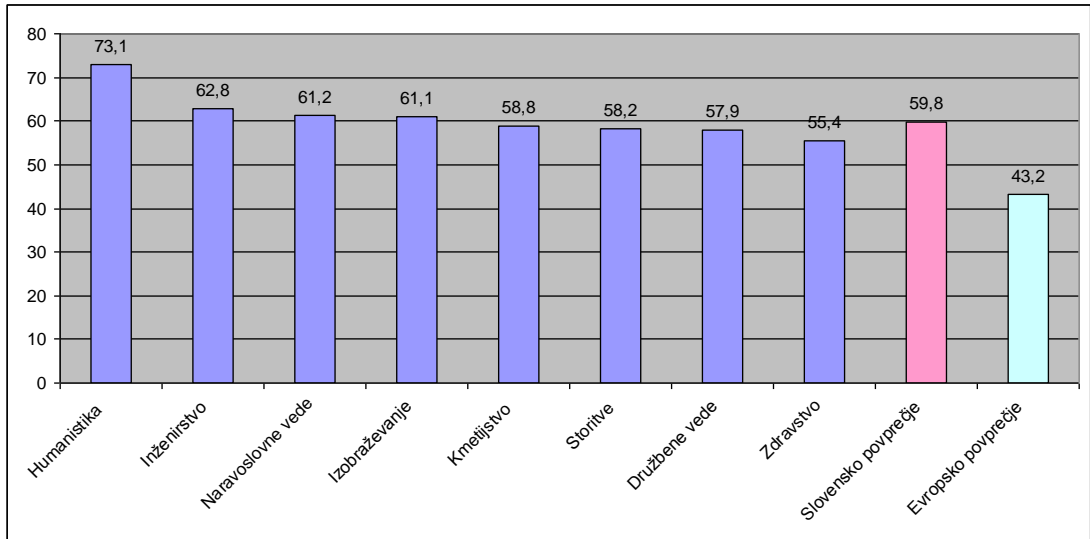
Vprašanje A7 (Hegesco): Ste v okviru študijskega programa opravljali strokovno prakso oz. bili napoteni na delo v organizacijo? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

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



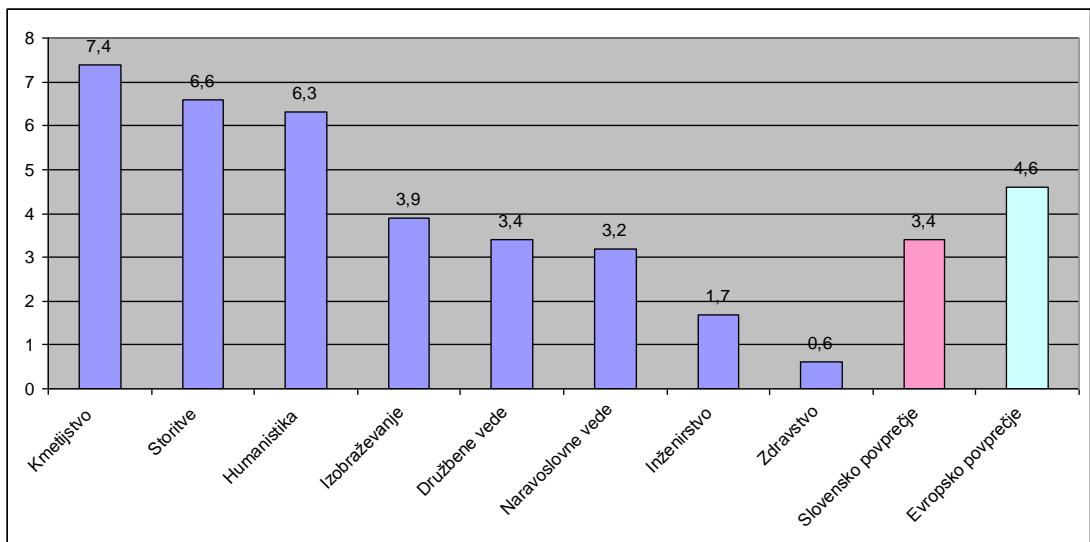
Vprašanje A9 (Hegesco): Približno koliko ur na teden ste študirali?

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



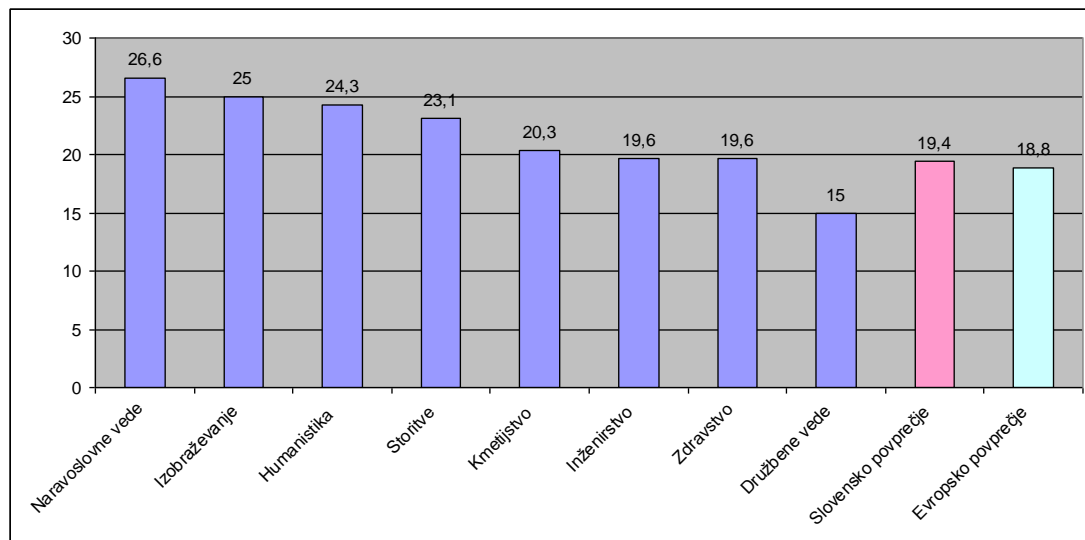
Vprašanje B3b (Hegesco): Ali ste med visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

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



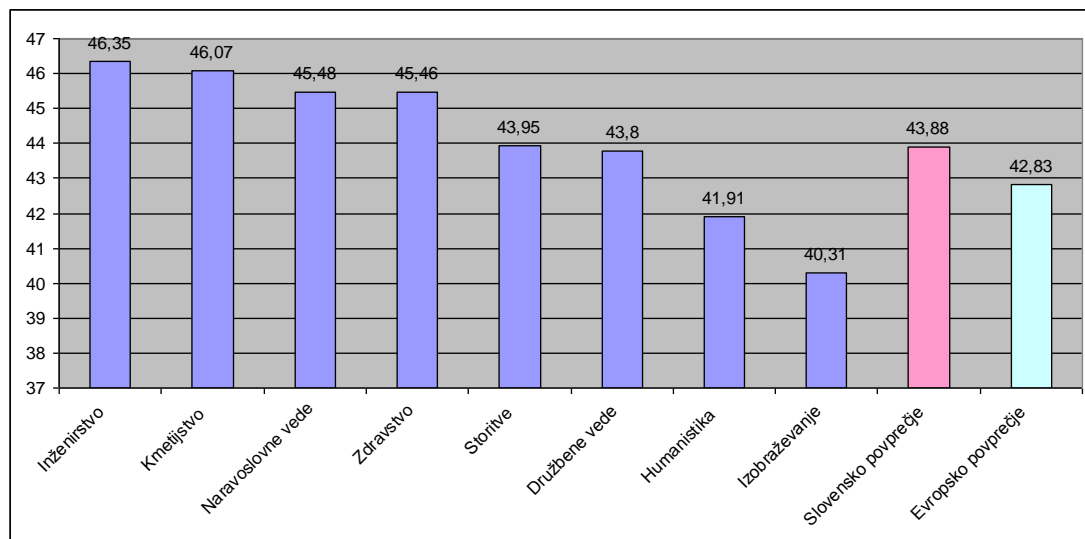
Vprašanje E7 (Hegesco): Ali ste sedaj zaposleni? Odgovor "Ne".

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



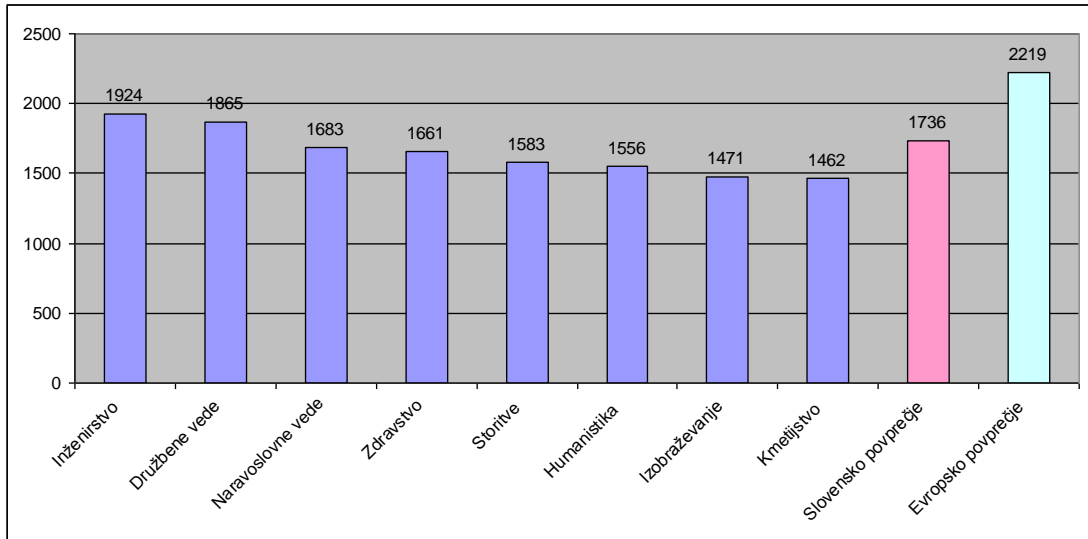
Vprašanje F5 (Hegesco): Kakšno vrsto pogodbe imate sedaj? Odgovor "Za določen čas __ mesecev".

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)



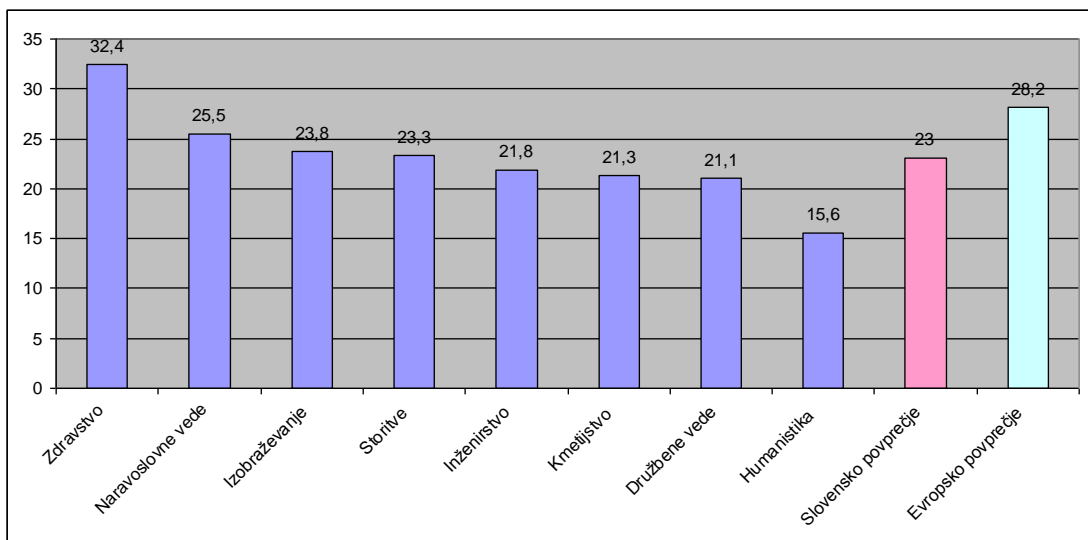
Vprašanje F6 (Hegesco): Koliko ur v povprečju delate? Običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve, plačane ali neplačane nadure v okviru glavne zaposlitve, povprečne ure v okviru drugega plačanega dela. Odgovori "__ ur na teden".

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)



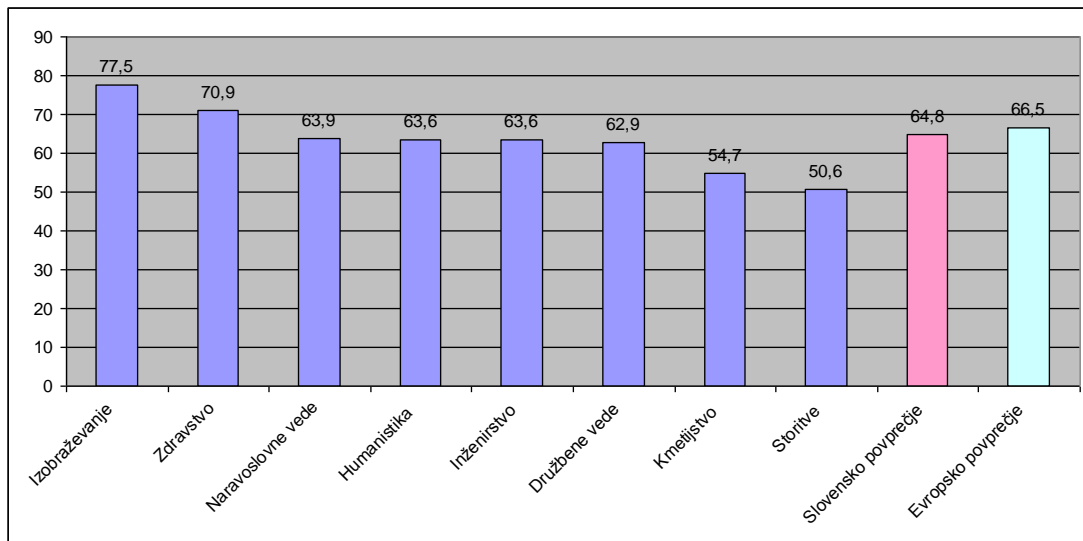
Vprašanje F7 (Hegesco): Kolikšen je vaš bruto mesečni zaslužek za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve, nadure ali druge dodatke v okviru glavne zaposlitve in drugo delo? Odgovor "približno ____ € na mesec".

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



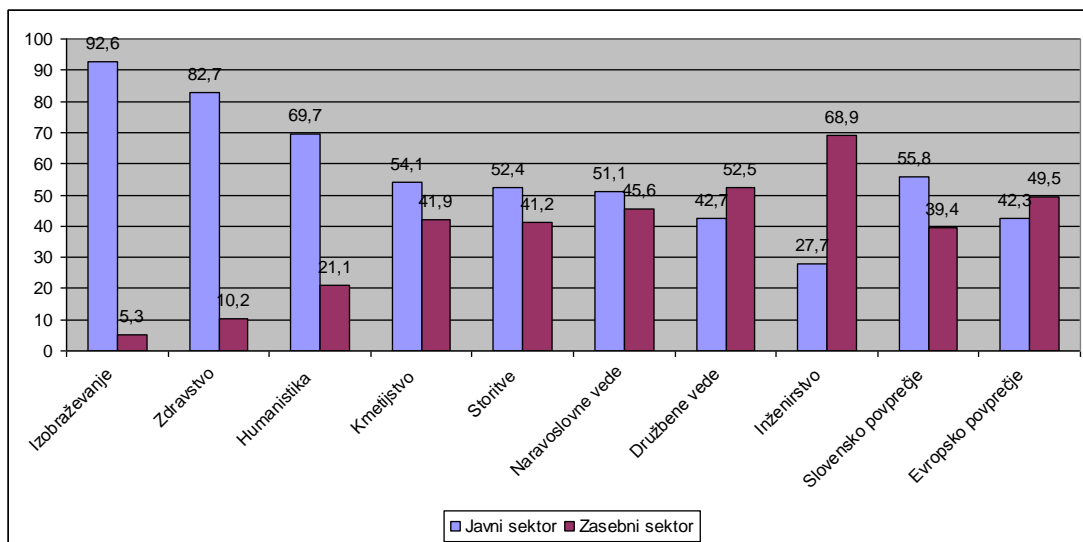
Vprašanje F12 (Hegesco): V kolikšni meri vaše sedanje delo zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih vi lahko dejansko ponudite? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



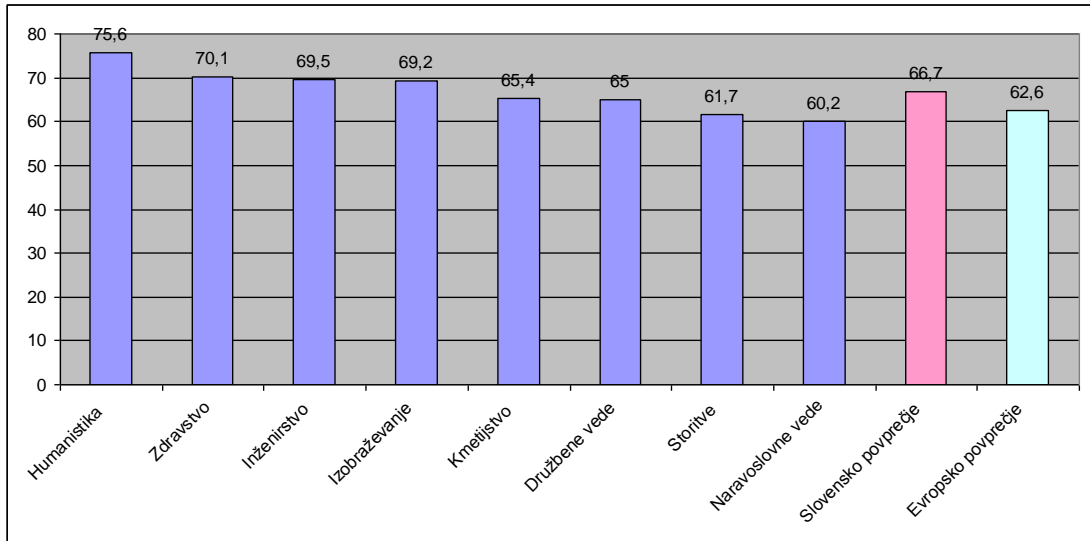
Vprašanje F13 (Hegesco): Kako ste zadovoljni z vašim sedanjim delom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nezadovoljen/a" do 5 = "Zelo zadovoljen/a".

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



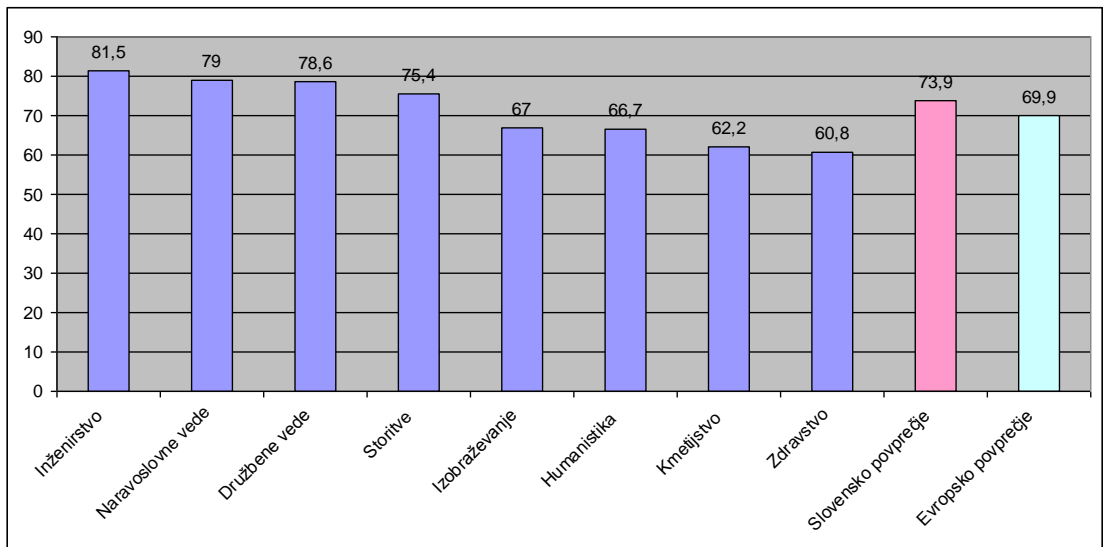
Vprašanje G3 (Hegesco): Delate v javnem ali zasebnem sektorju? Odgovor "Javni sektor" in seštevek odgovorov "Zasebni neprofitni sektor" in "Zasebni profitni sektor".

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



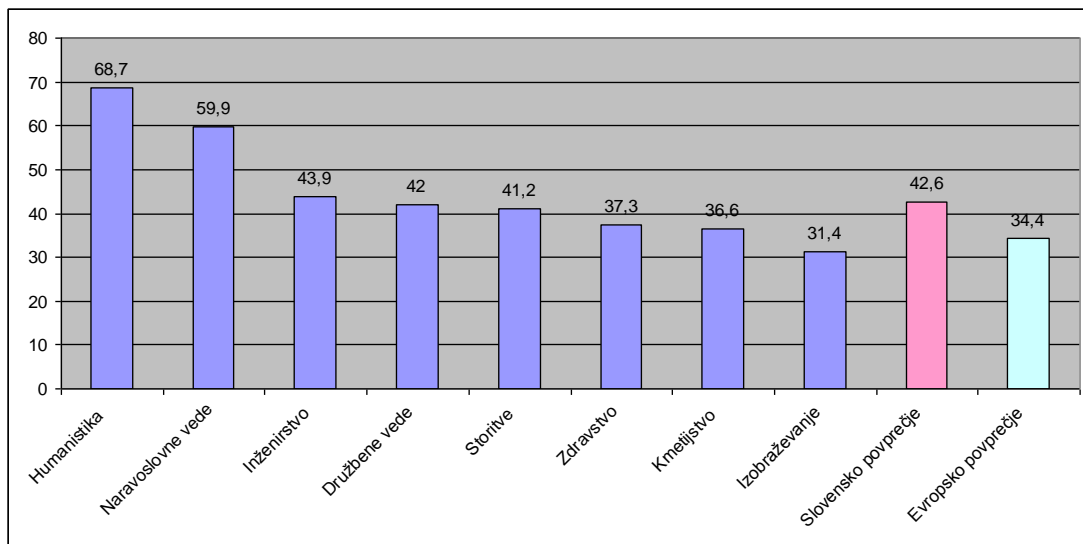
Vprašanje H1jA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

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



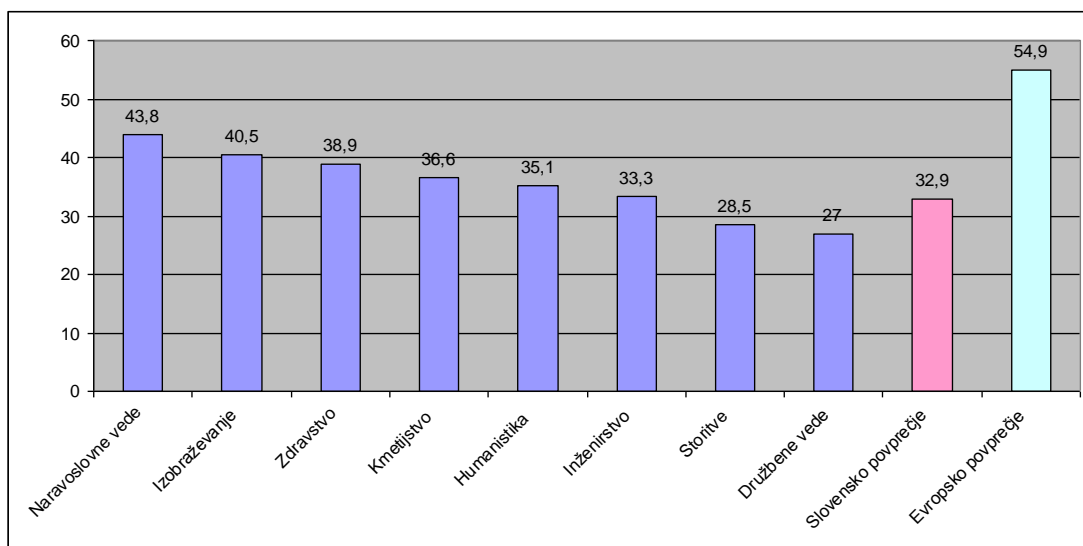
Vprašanje H1nA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

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



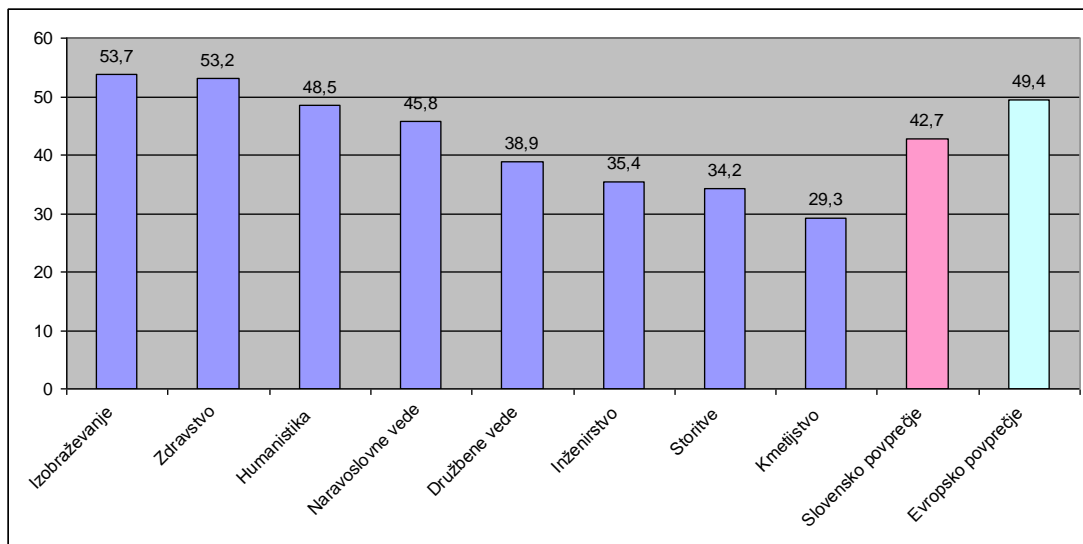
Vprašanje H1sA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

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



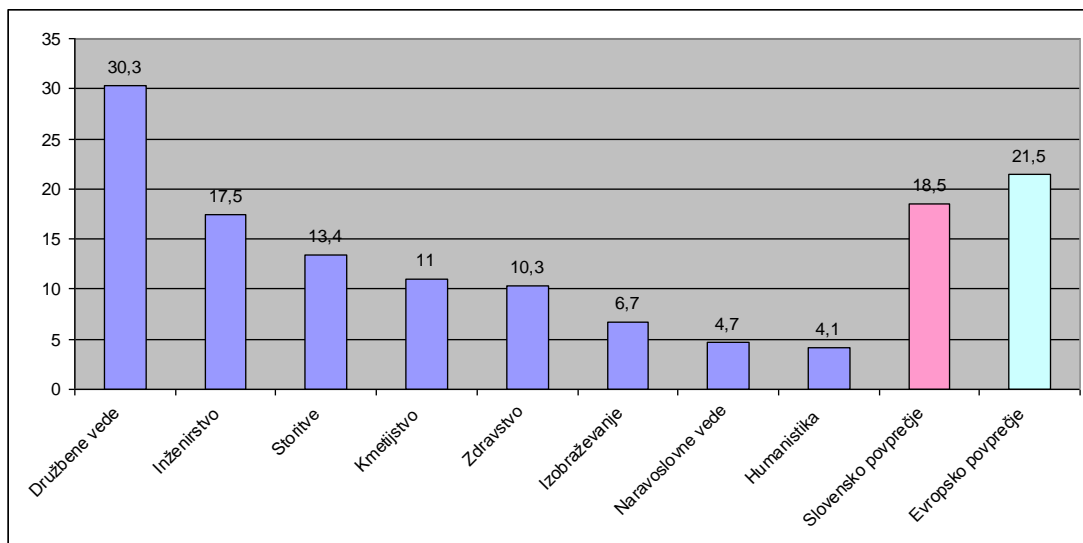
Vprašanje I1a (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova za začetek dela? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



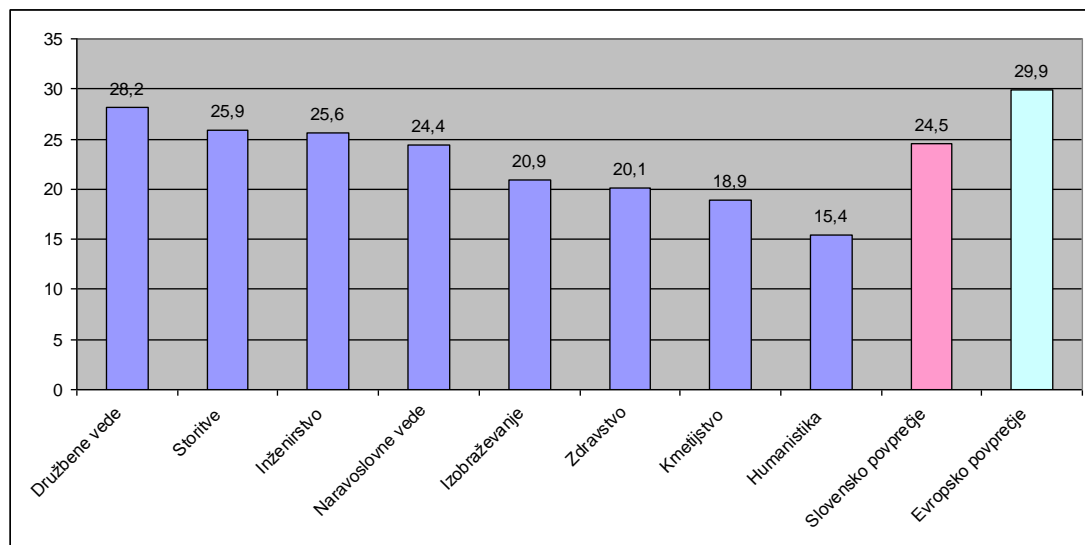
Vprašanje I1c (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova opravljanje vašega sedanjega dela? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



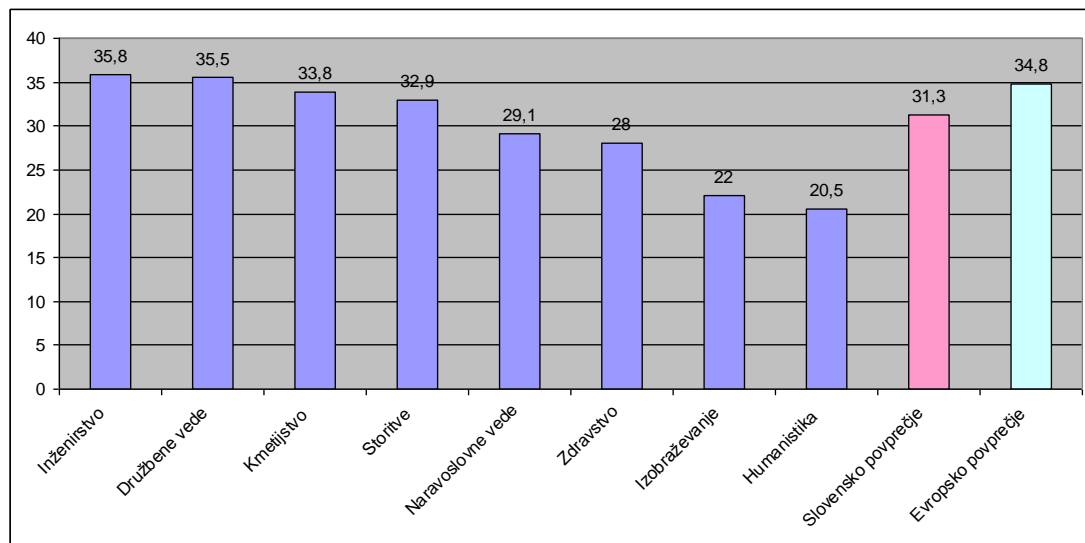
Vprašanje I1f (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova za razvoj podjetniških sposobnosti? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



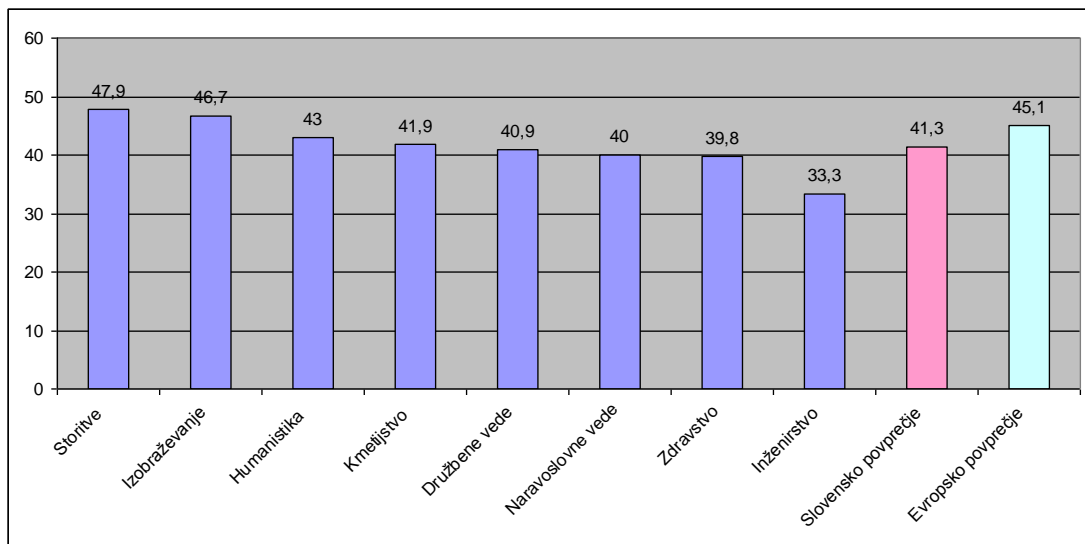
Vprašanje JdB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Visoki zasluži. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



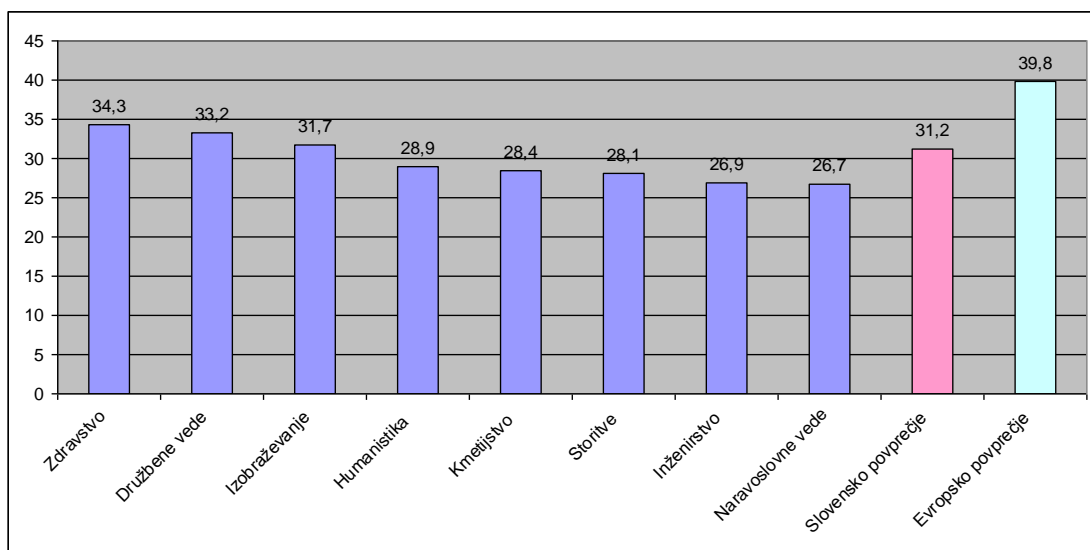
Vprašanje JfB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Dobri karijerne obete. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



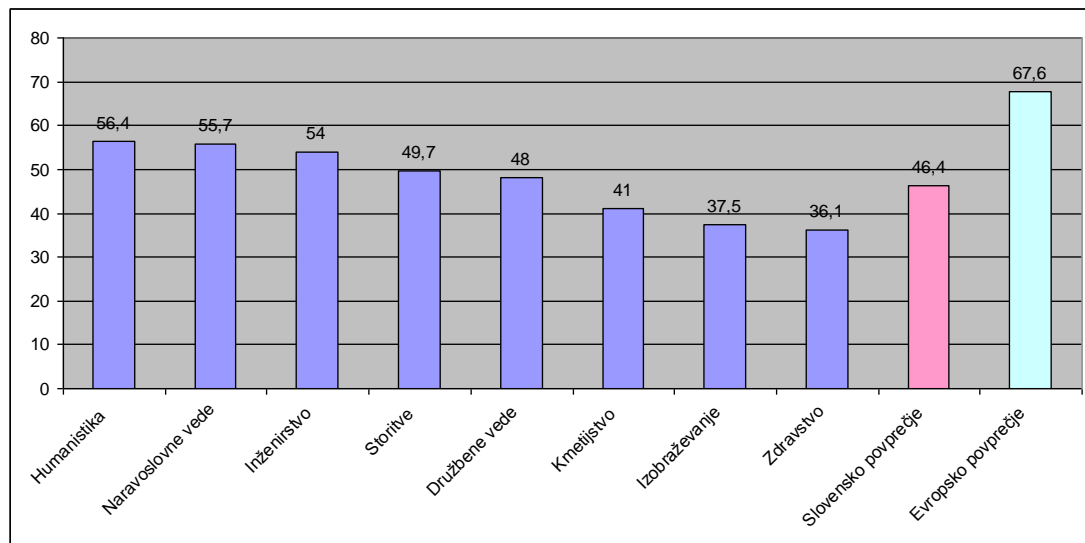
Vprašanje JgB (Hegesco): Prosimo, ocenite, v kolikšni meri naslednje značilnosti veljajo za vaše sedanje delo? Dovolj časa za prostochasne aktivnosti. Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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".

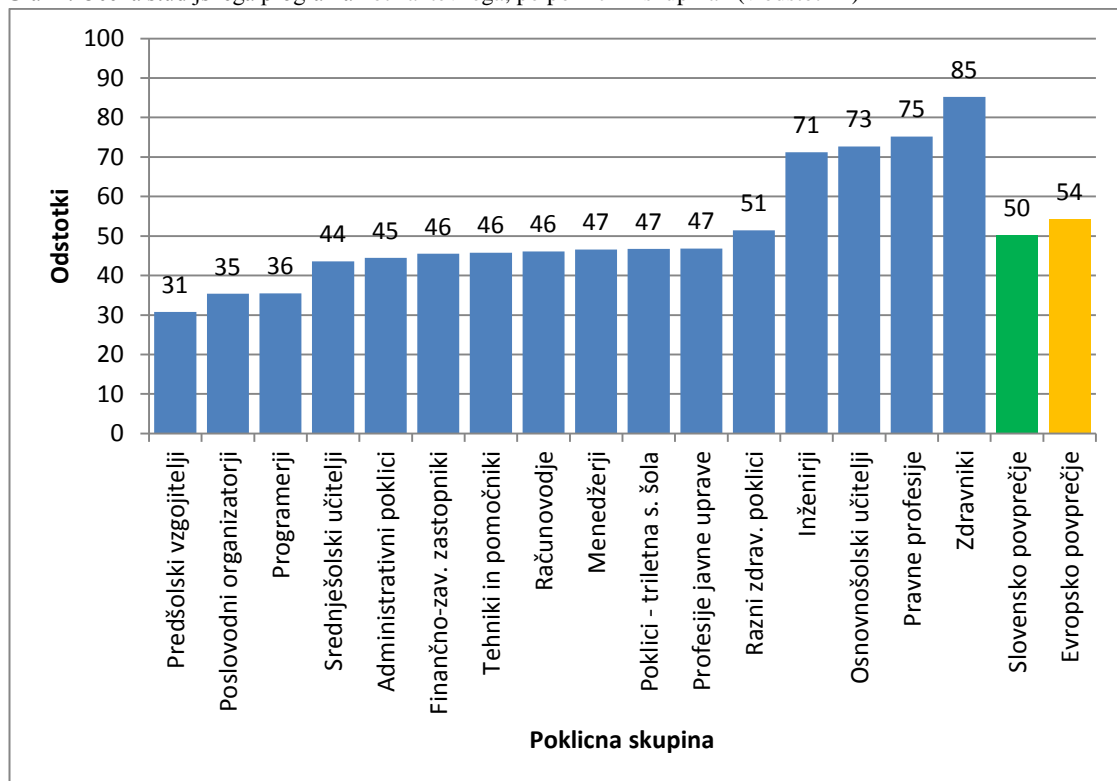
Graf 36: Odstotki anketirancev, ki v času odgovarjanja na vprašalnik niso imeli otrok



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

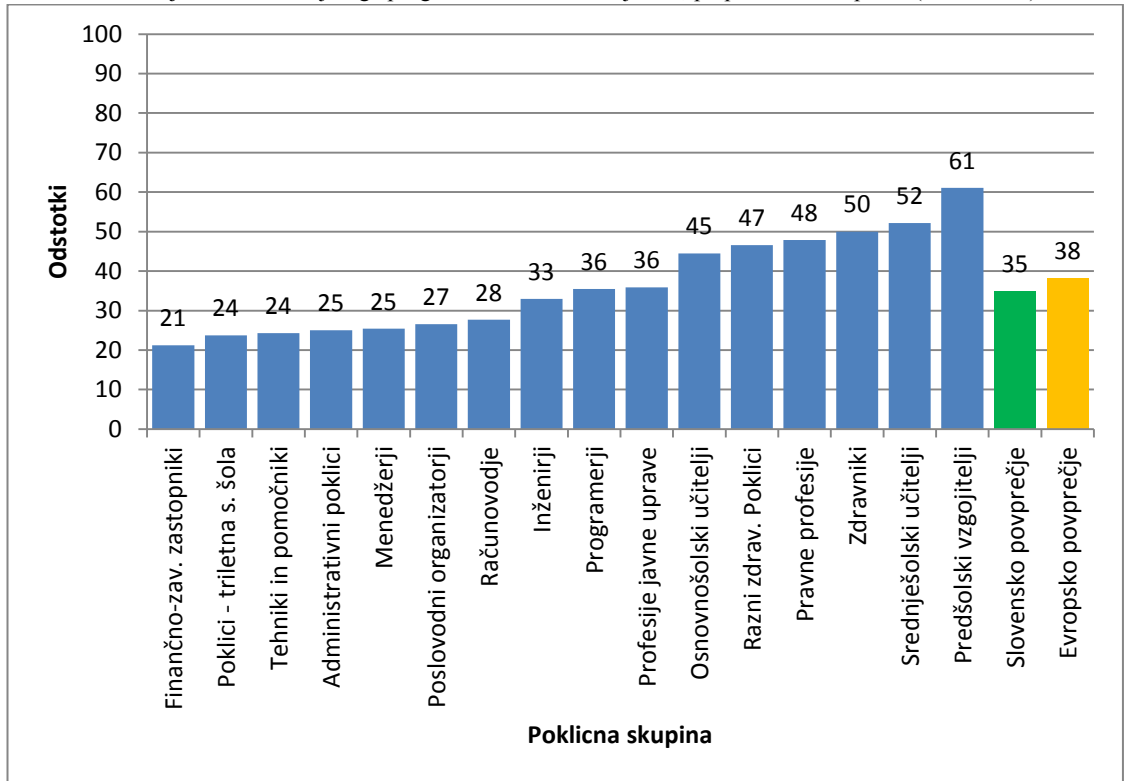
Priloga 2: Grafi po poklicnih skupinah

Graf 1: Ocena študijskega programa kot zahtevnega; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



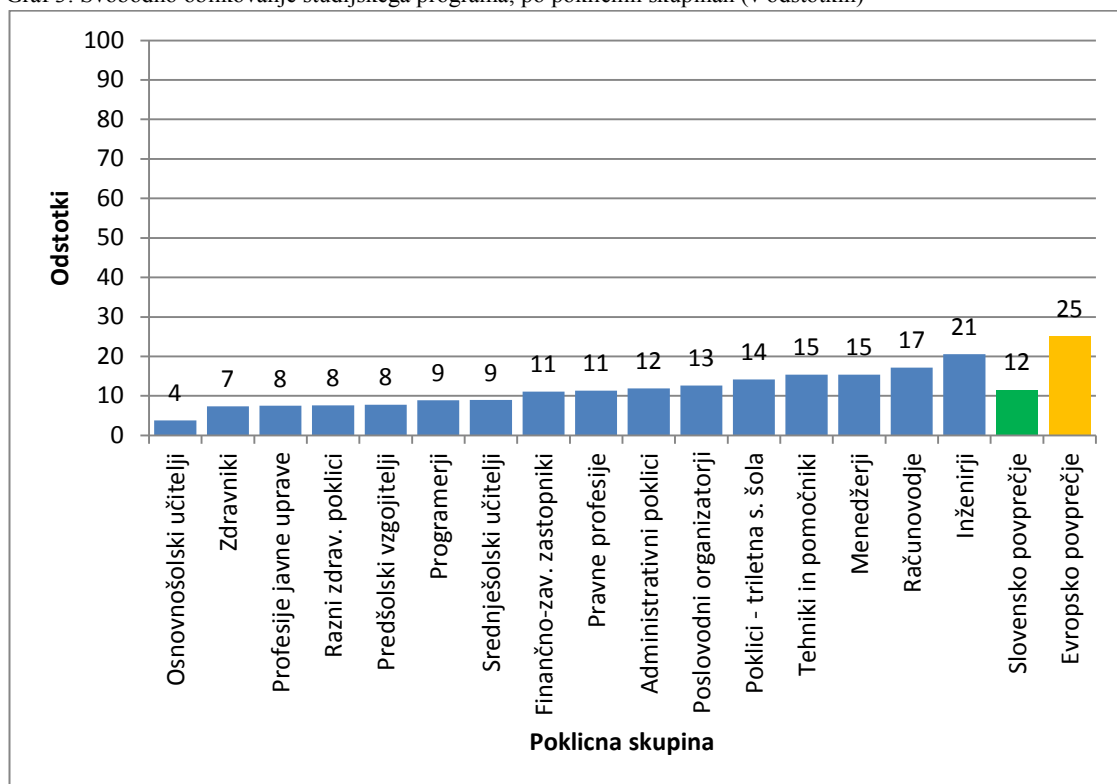
Vprašanje A5a (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program splošno gledano zahteven? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 2: Poznavanje vsebine študijskega programa s strani delodajalcev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



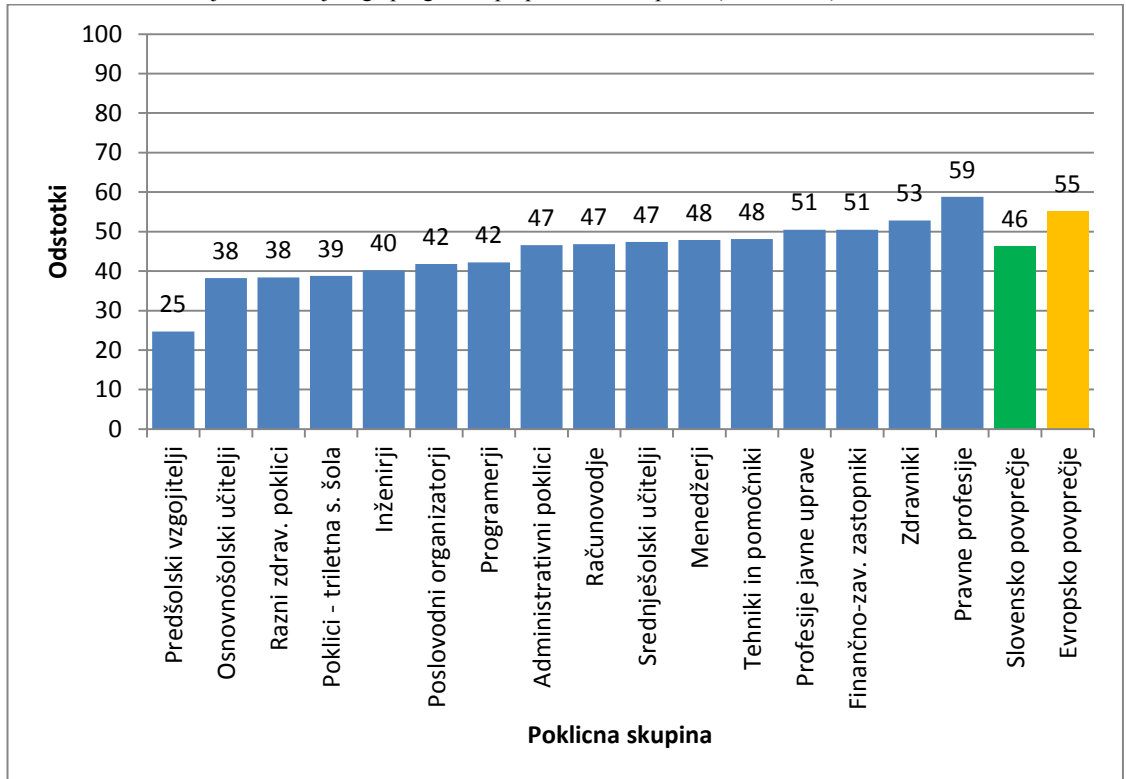
Vprašanje A5b (Hegesco): V kolikšni meri so delodajalci poznali vsebino vašega študijskega programa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 3: Svobodno oblikovanje študijskega programa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



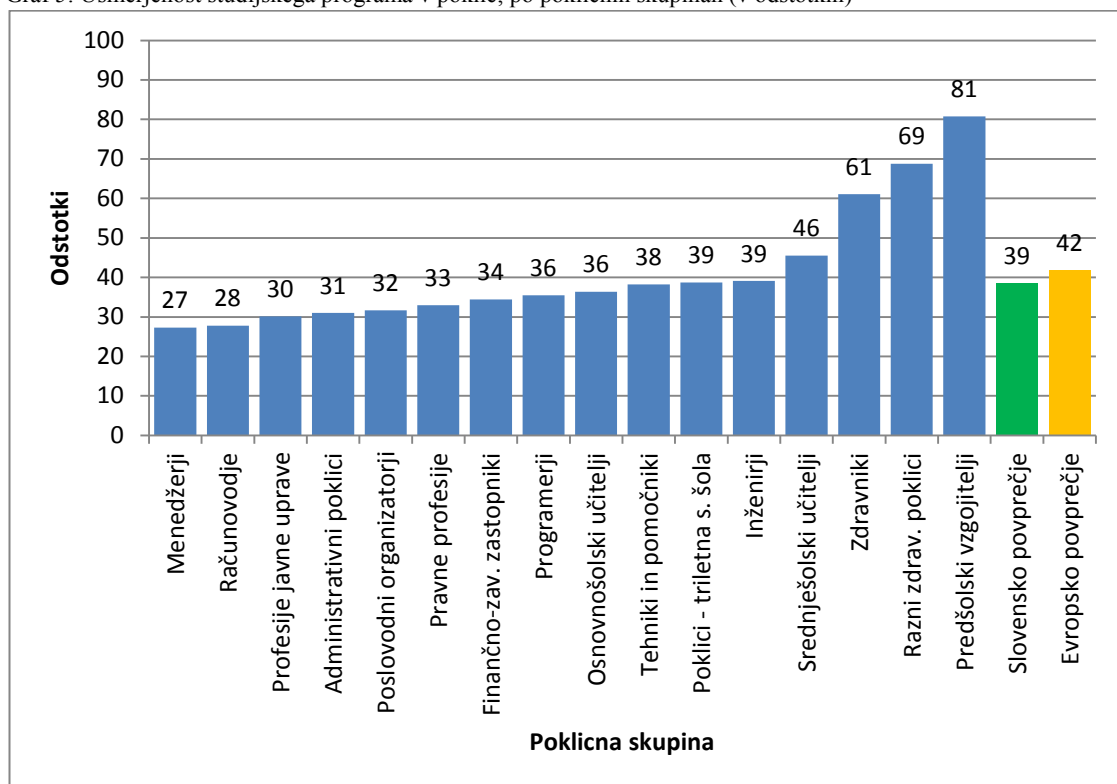
Vprašanje A5c (Hegesco): V kolikšni meri ste lahko svobodno oblikovali svoj študijski program? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 4: Široka zastavljenost študijskega programa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



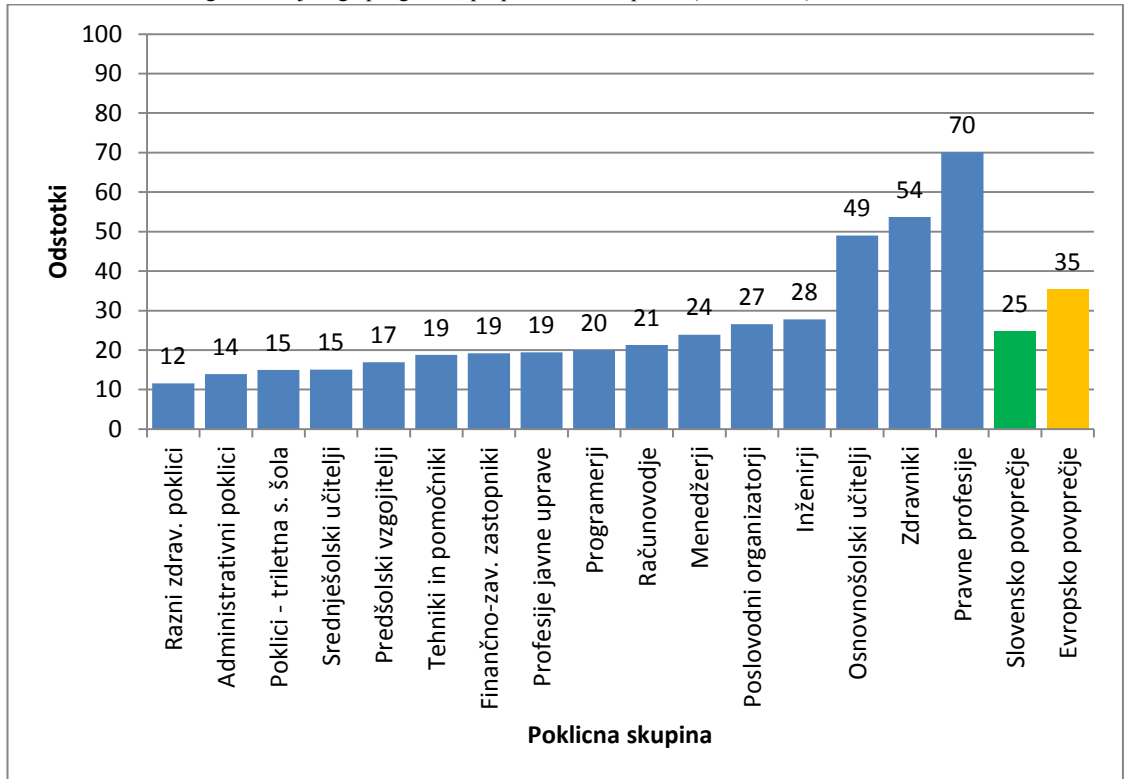
Vprašanje A5d (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program široko zastavljen? Odgovori 4 in 5 na lestvi-
ci od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 5: Usmerjenost študijskega programa v poklic; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



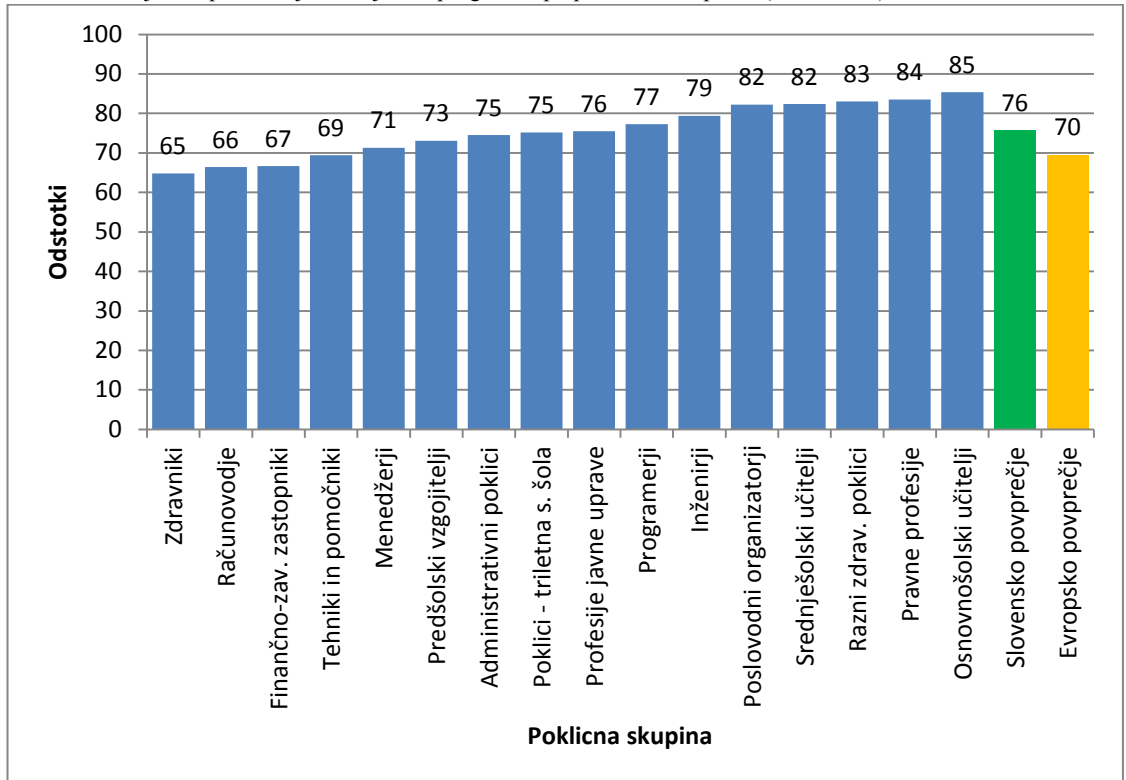
Vprašanje A5e (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program usmerjen v poklic? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 6: Akademski ugled študijskega programa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



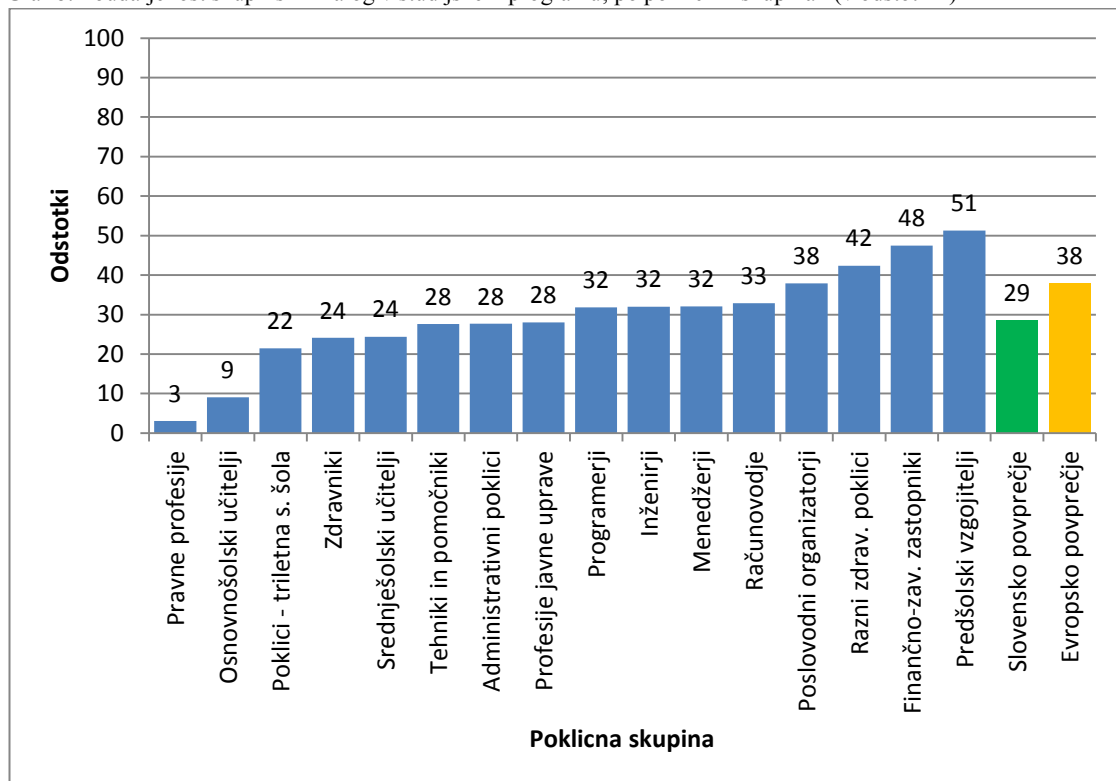
Vprašanje A5f (Hegesco): V kolikšni meri je imel vaš študijski program visok akademski ugled? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 7: Poudarjenost predavanj v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



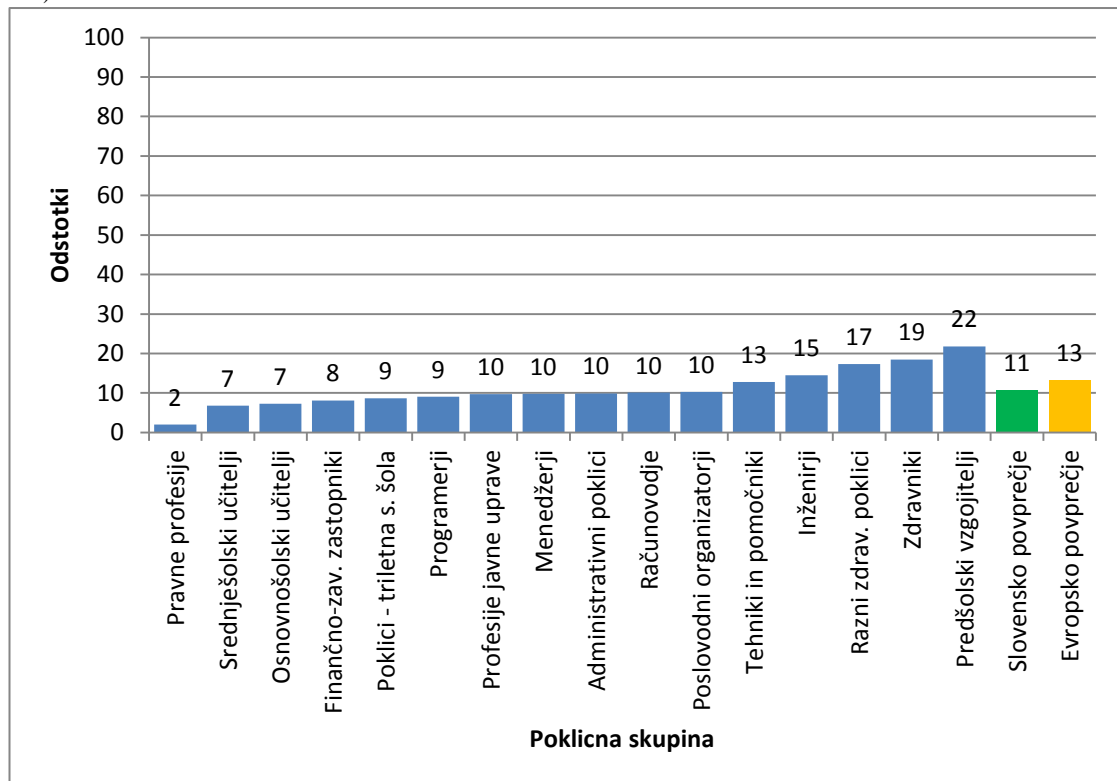
Vprašanje A6a (Hegesco): V kolikšni meri so bila v vašem študijskem programu poudarjena predavanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 8: Poudarjenost skupinskih nalog v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



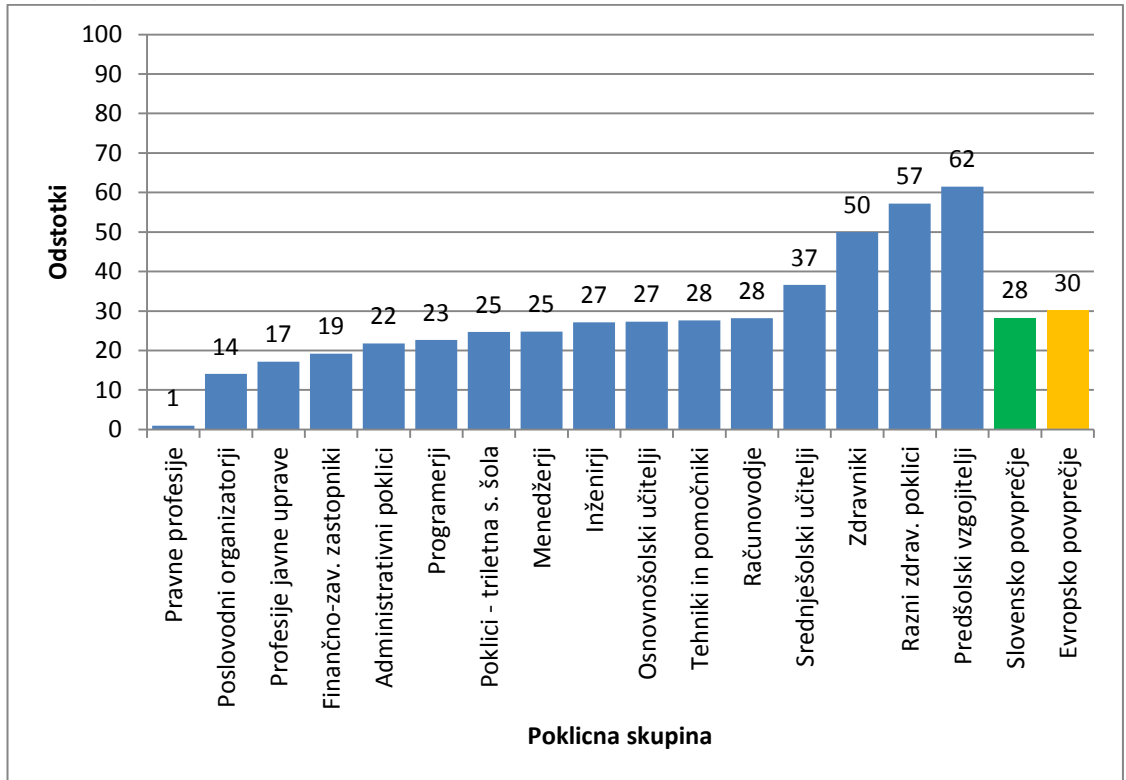
Vprašanje A6b (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene skupinske naloge? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 9: Poudarjenost sodelovanja v raziskovalnih projektih v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



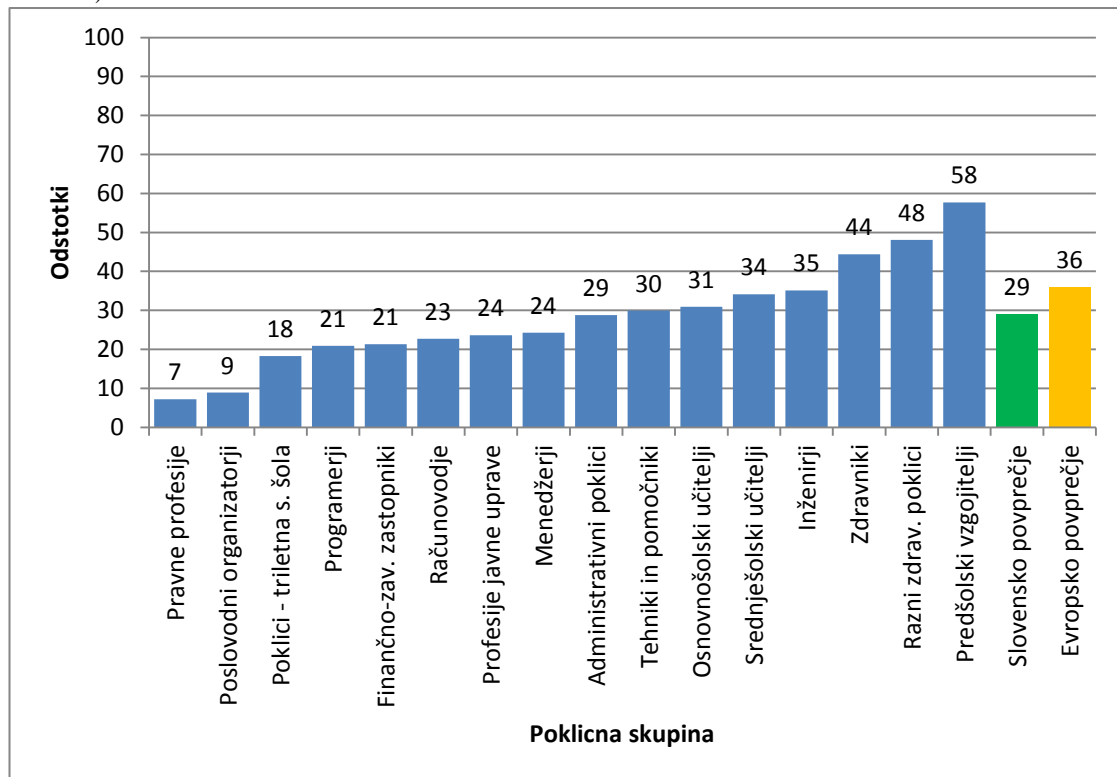
Vprašanje A6c (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno sodelovanje v raziskovalnih projektih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 10: Poudarjenost strokovne prakse in dela v organizaciji v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



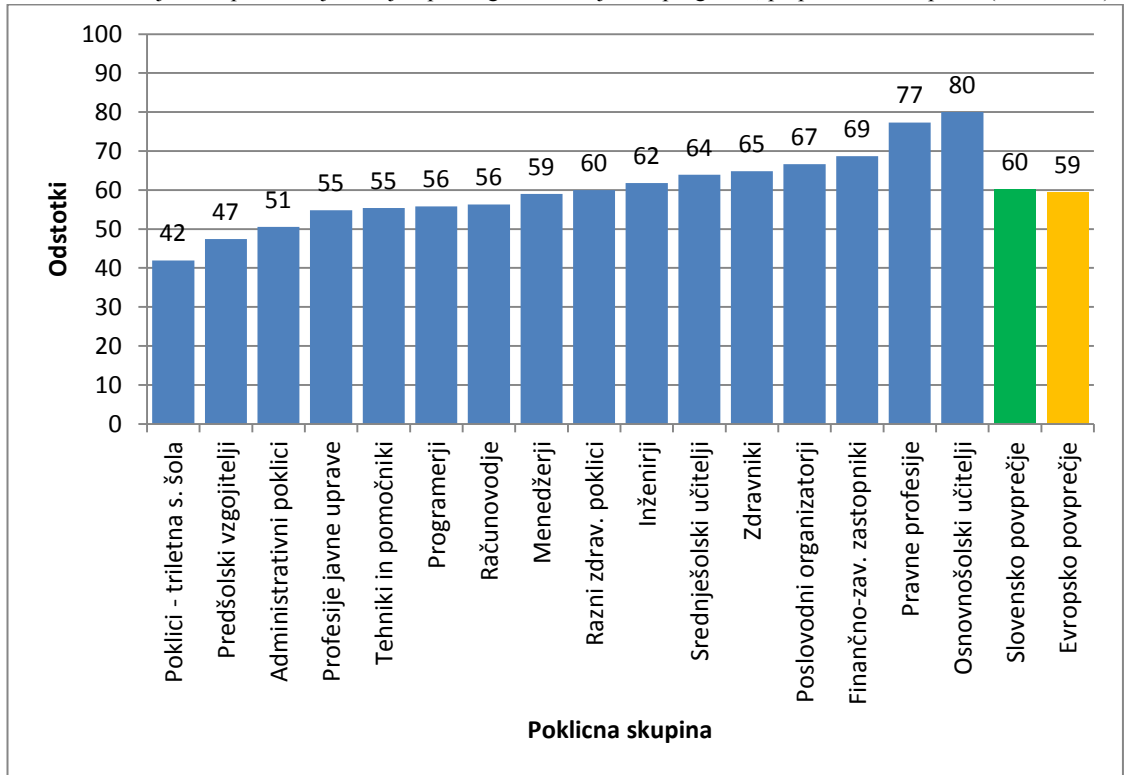
Vprašanje A6d (Hegesco): V kolikšni meri je bila v vašem študijskem programu poudarjena strokovna praksa in delo v organizaciji? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 11: Poudarjenost spoznavanja dejstev in praktičnega znanja v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



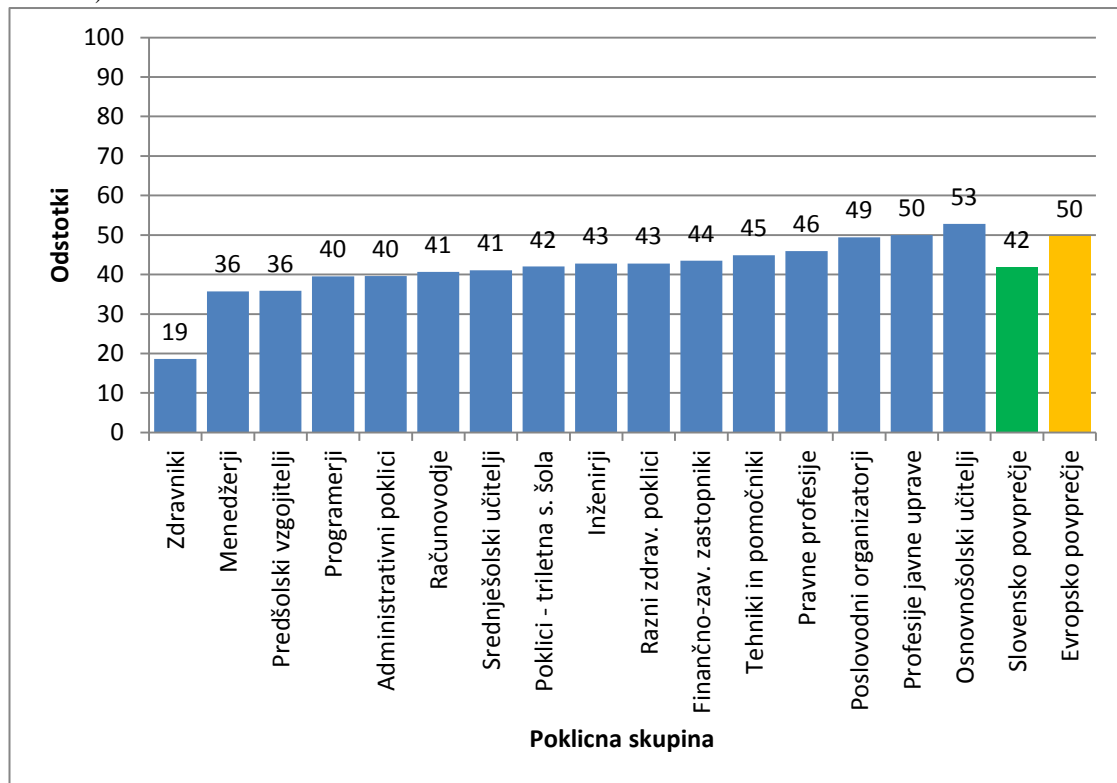
Vprašanje A6e (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno spoznavanje dejstev in praktično znanje? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 12: Poudarjenost spoznavanja teorij in paradigem v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



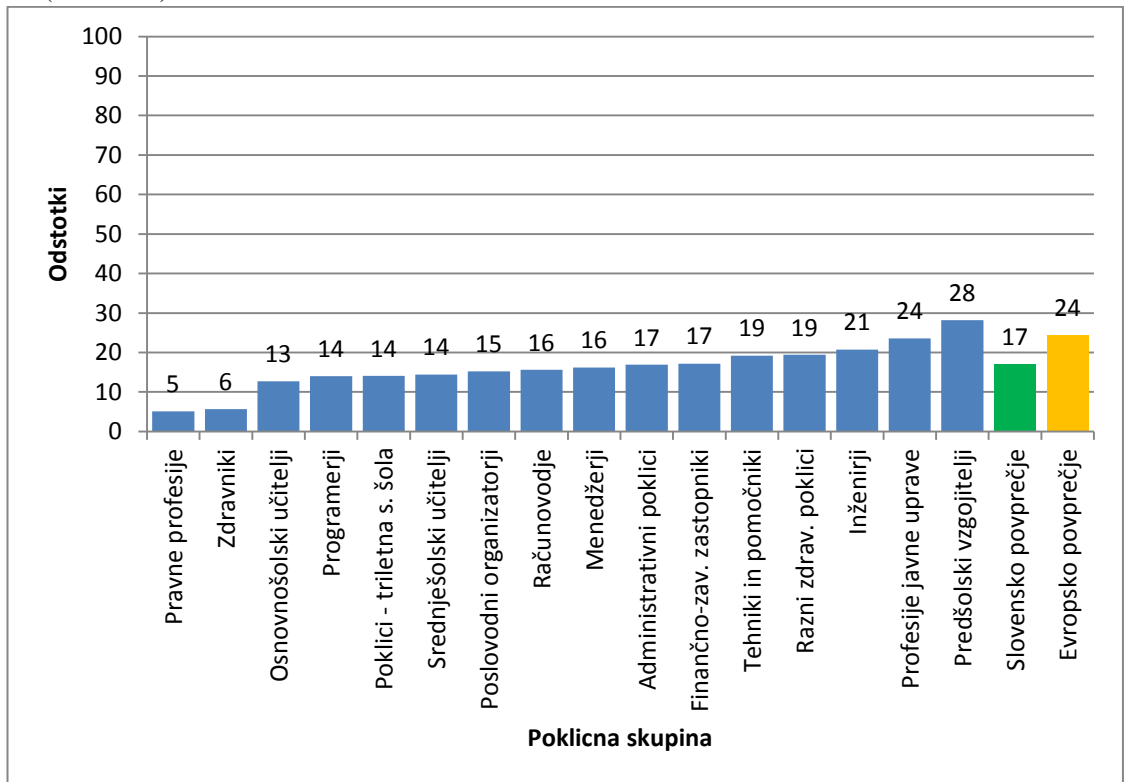
Vprašanje A6f (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno spoznavanje teorij in paradigem? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 13: Poudarjenost učitelja kot ključnega vira informacij v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



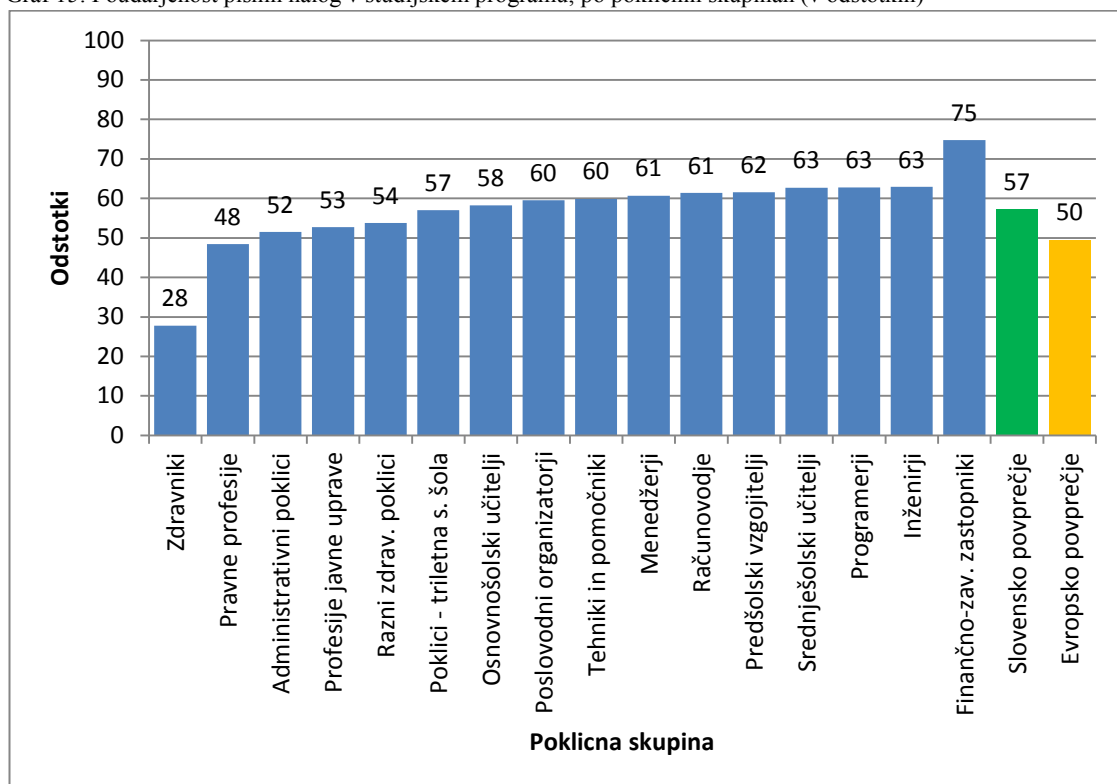
Vprašanje A6g (Hegesco): V kolikšni meri je bil v vašem študijskem programu poudarjen učitelj kot ključni vir informacij? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 14: Poudarjenost projektnega in problemsko zasnovanega učenja v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



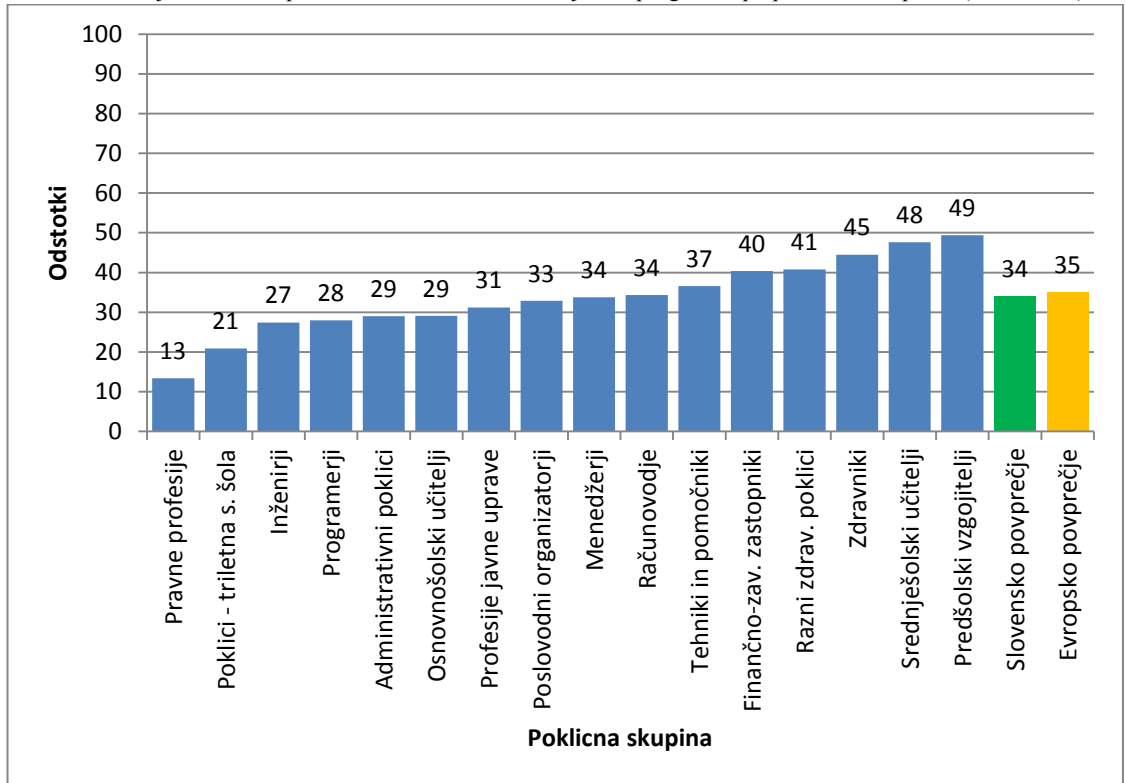
Vprašanje A6h (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno projektno in problemsko zasnovano učenje? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 15: Poudarjenost pisnih nalog v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



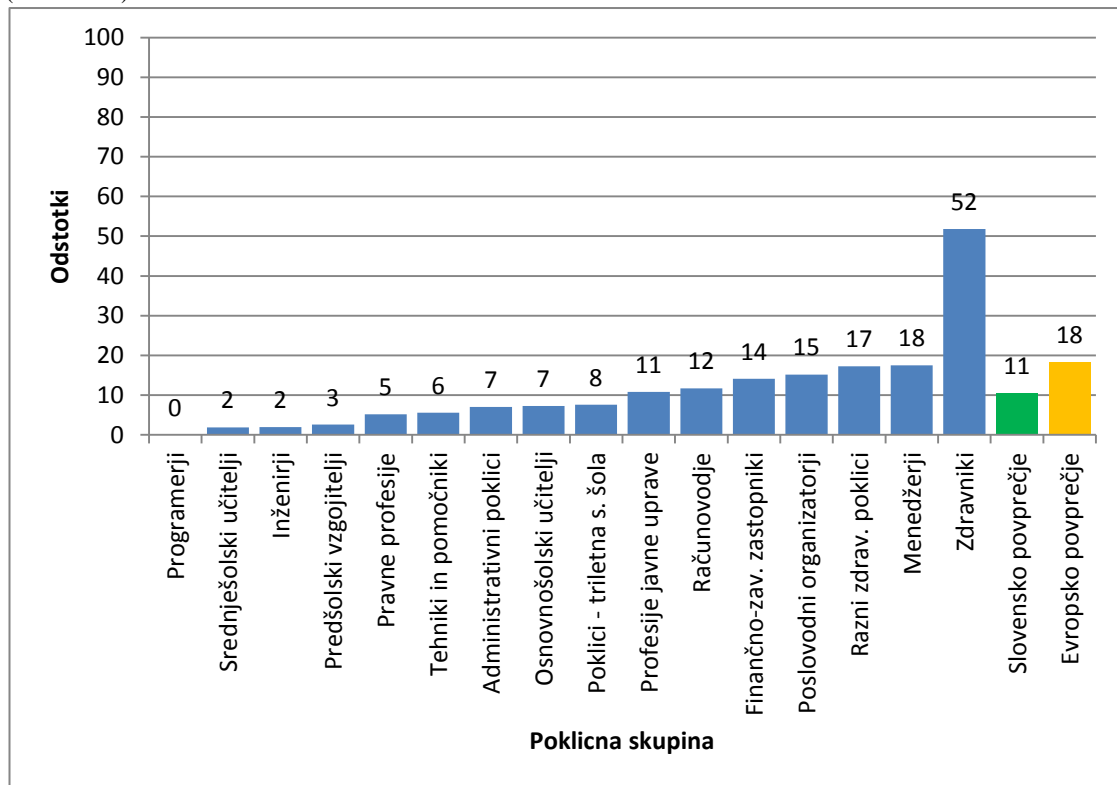
Vprašanje A6i (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene pisne naloge? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 16: Poudarjenost ustnih predstavitev študentov v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



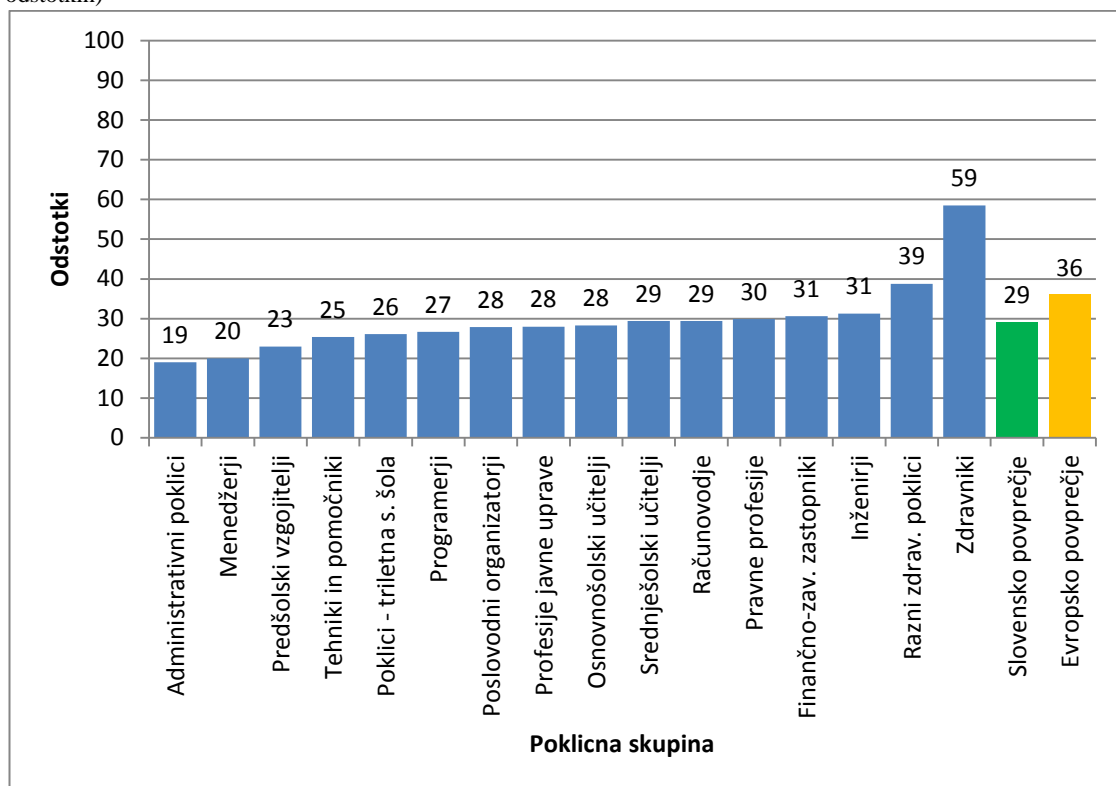
Vprašanje A6j (Hegesco): V kolikšni meri so bile v vašem študijskem programu poudarjene ustne predstavitve študentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 17: Poudarjenost izpitov z označevanjem ponujenih odgovorov v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



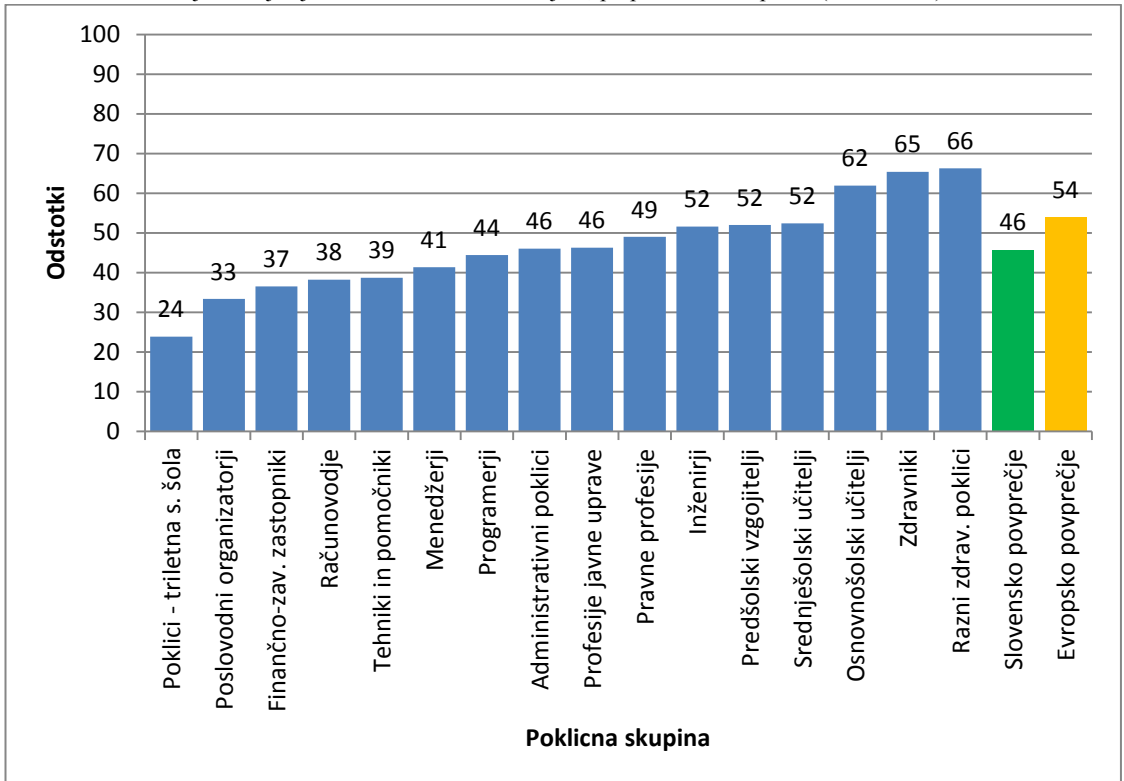
Vprašanje A6k (Hegesco): V kolikšni meri so bili v vašem študijskem programu poudarjeni izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 18: Vlaganje večje količine dela v študij, kot je bilo potrebno za opravljanje izpitov; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



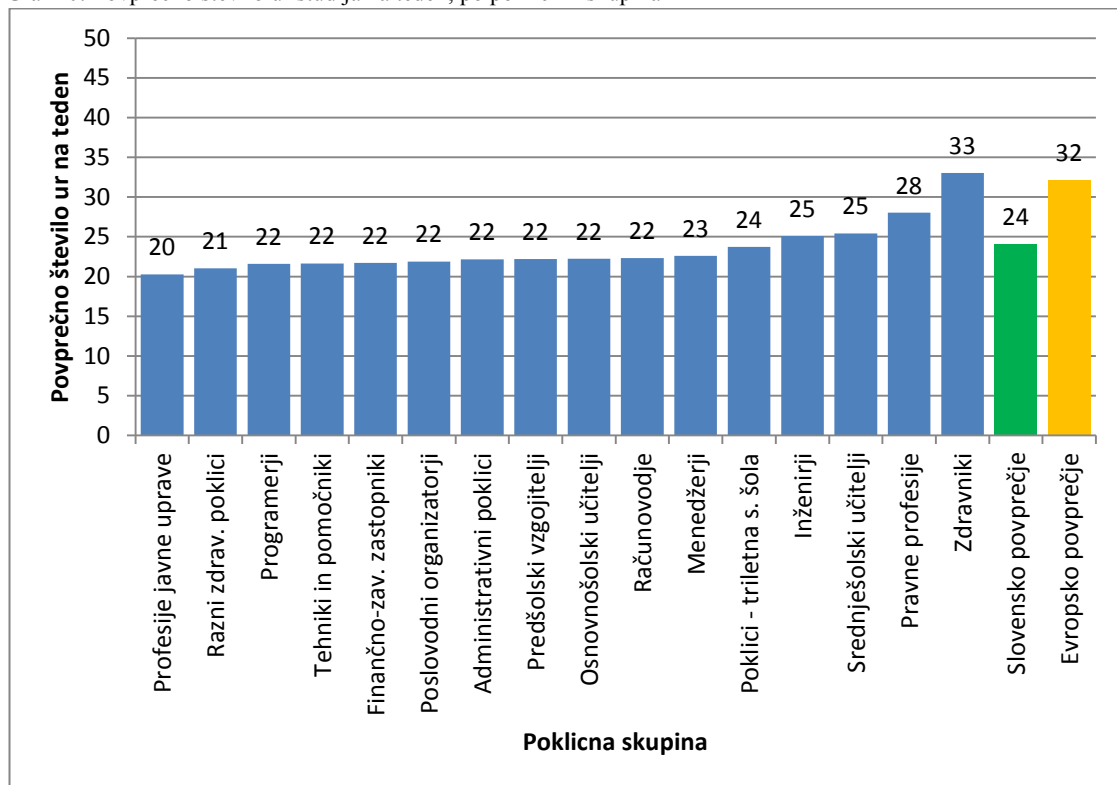
Vprašanje A8a (Hegesco): V kolikšni meri ste v študij vlagali več dela, kot se je zahtevalo, da ste opravili izpit? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 19: Prizadevanje za najvišje možne ocene med študijem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



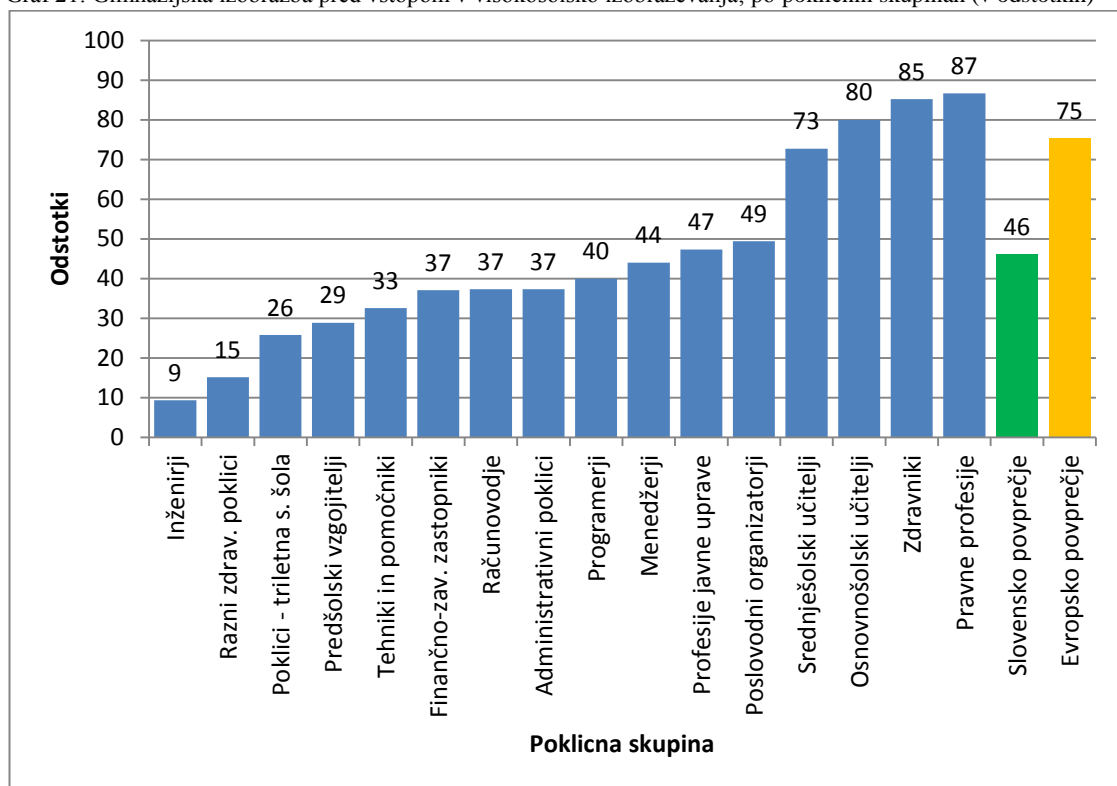
Vprašanje A8b (Hegesco): V kolikšni meri ste pri študiju prizadevali za najvišje ocene? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 20: Povprečno število ur študija na teden; po poklicnih skupinah



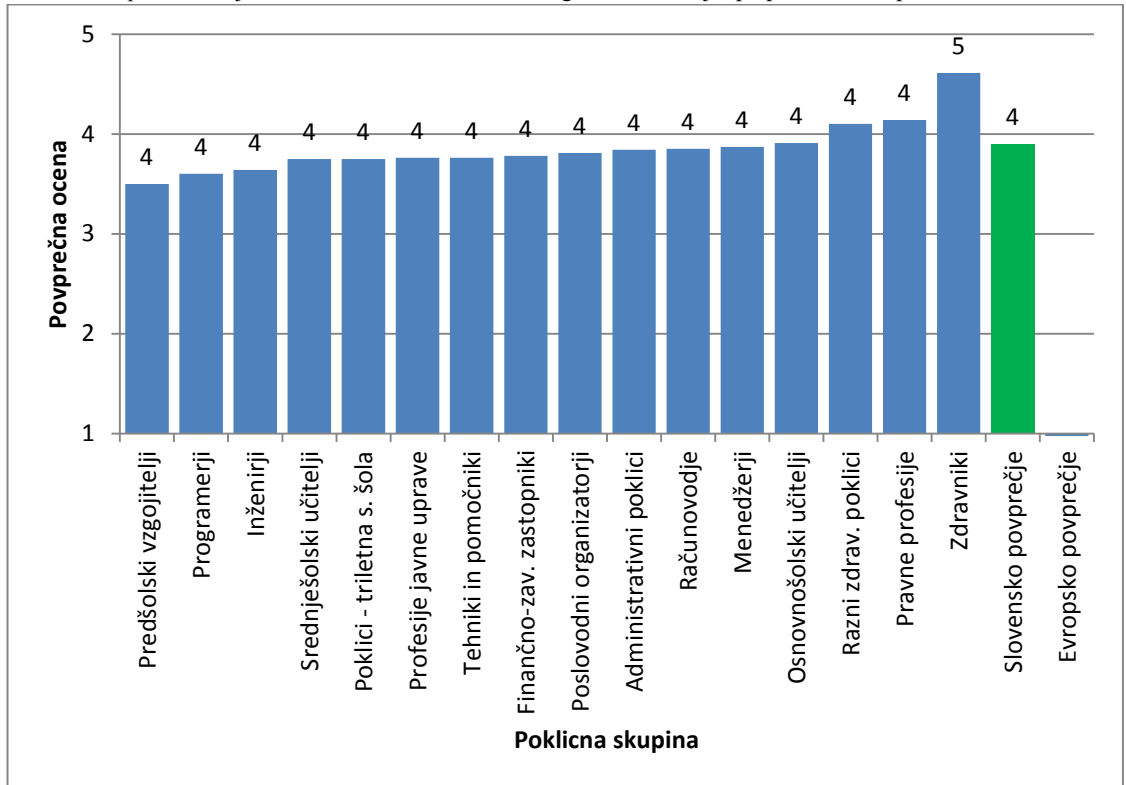
Vprašanje A9 (Hegesco): Približno koliko ur na teden ste študirali?

Graf 21: Gimnazijska izobrazba pred vstopom v visokošolsko izobraževanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



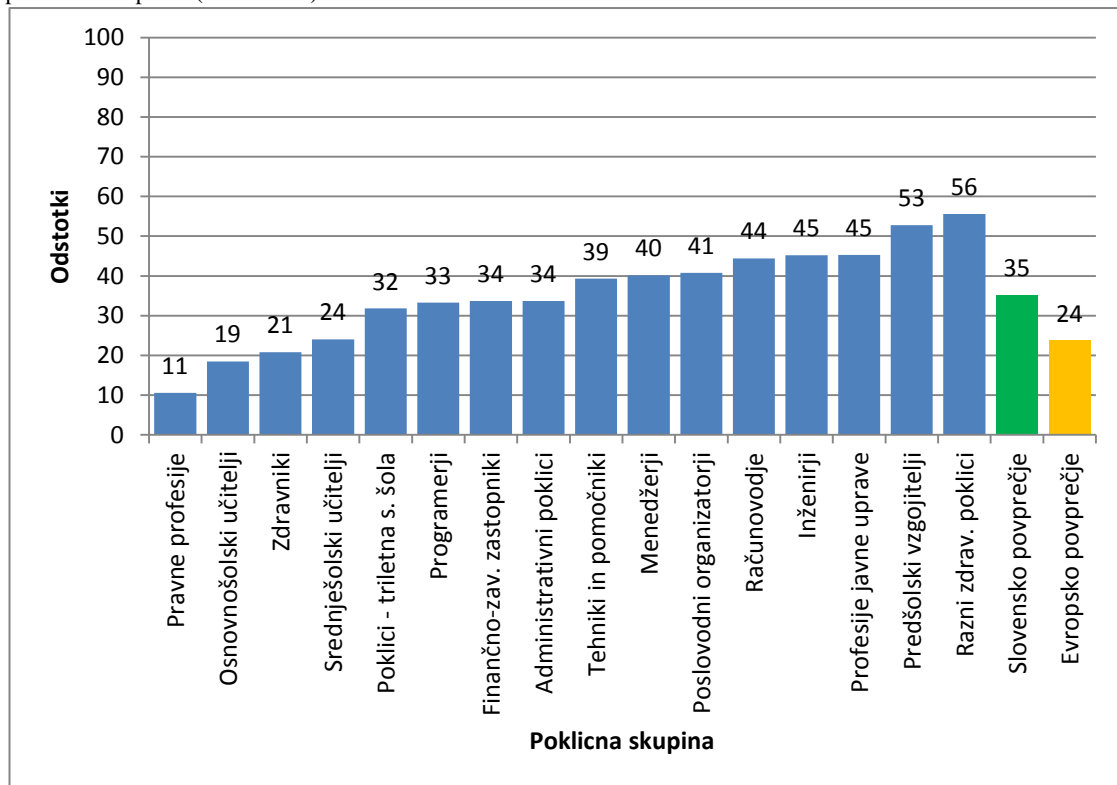
Vprašanje B1 (Hegesco): Kakšna je bila vaša stopnja izobrazbe pred prvim vpisom v visokošolsko izobraževanje?
Odgovor "gimnazijska izobrazba".

Graf 22: Povprečna zaključna ocena ob koncu sekundarnega izobraževanja; po poklicnih skupinah*



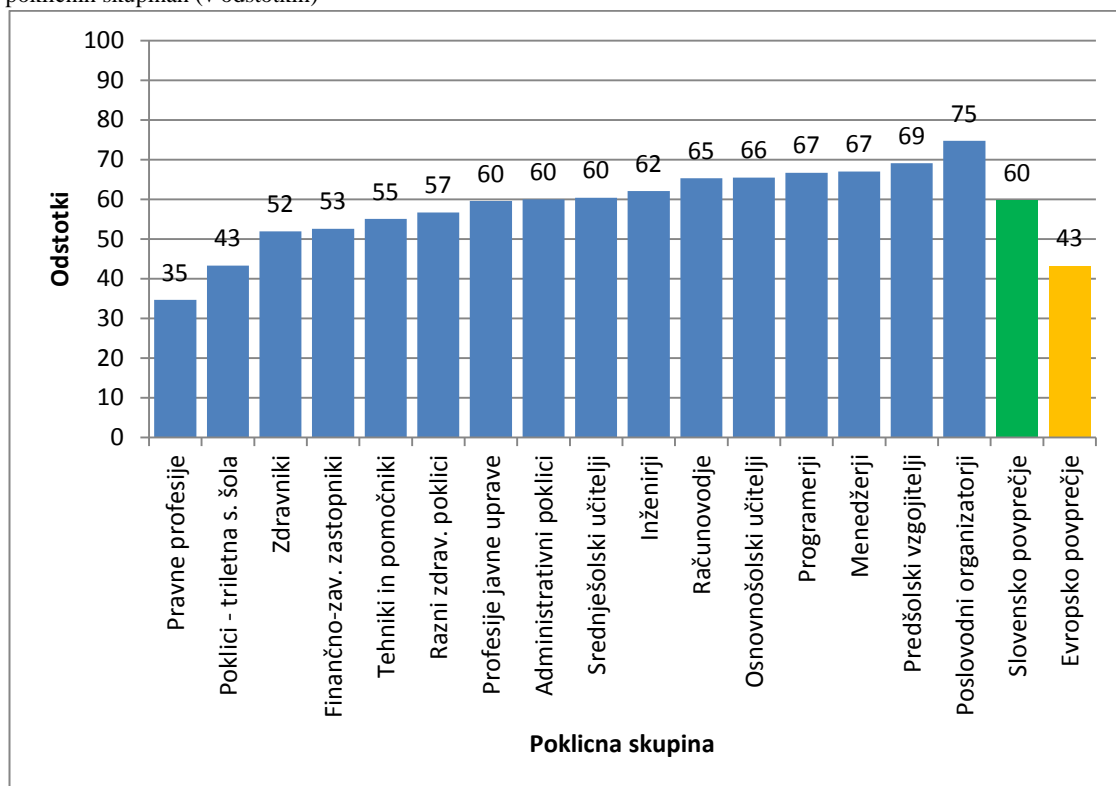
Vprašanje B2 (Hegesco): Kakšna je bila vaša povprečna zaključna ocena, ko ste zaključili sekundarno izobraževanje? *Na voljo le podatki po posameznih državah.

Graf 23: Delovne izkušnje, povezane s študijskim programom, pridobljene pred visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



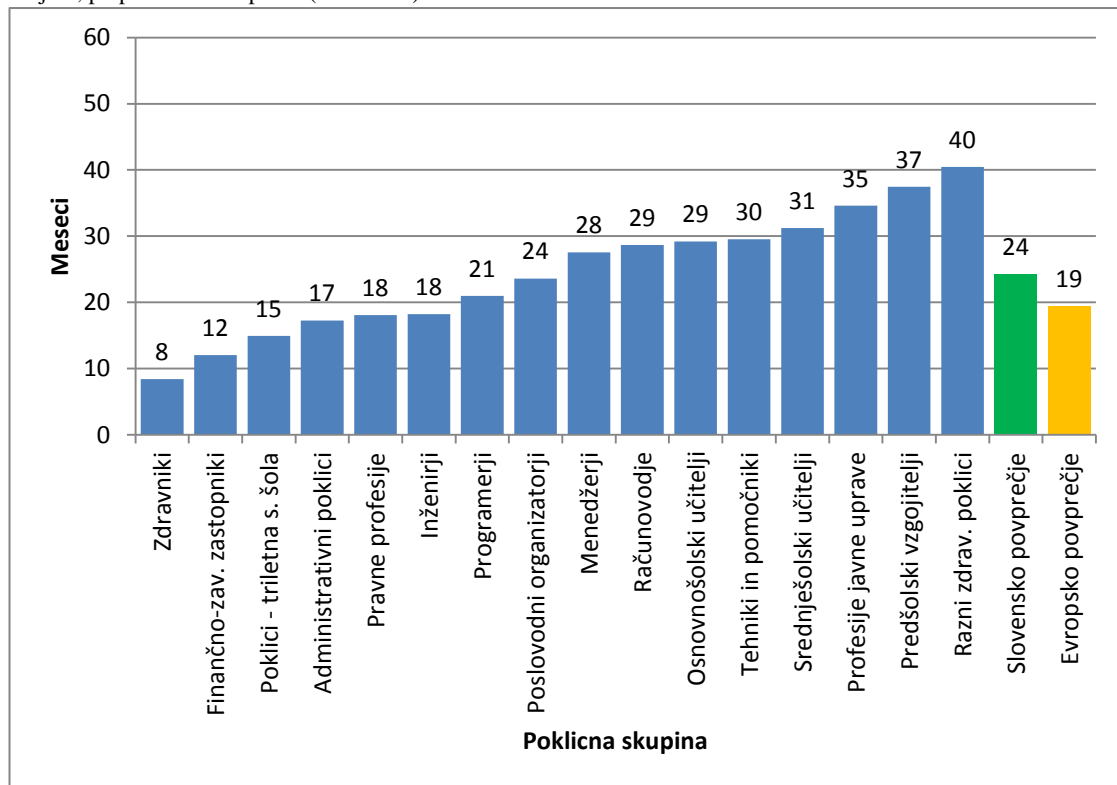
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste pred visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 24: Delovne izkušnje, povezane s študijskim programom, pridobljene med visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



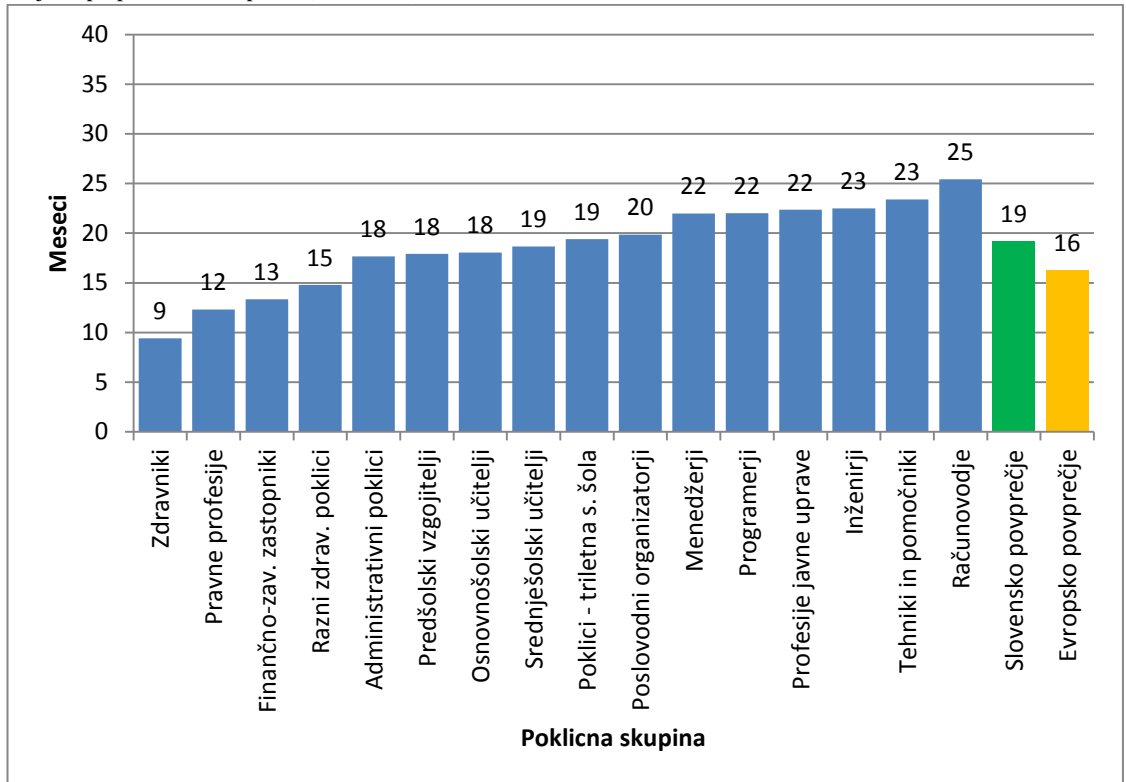
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste med visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 25: Trajanje s študijskim programom povezanih delovnih izkušenj, pridobljenih pred visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v mesecih)



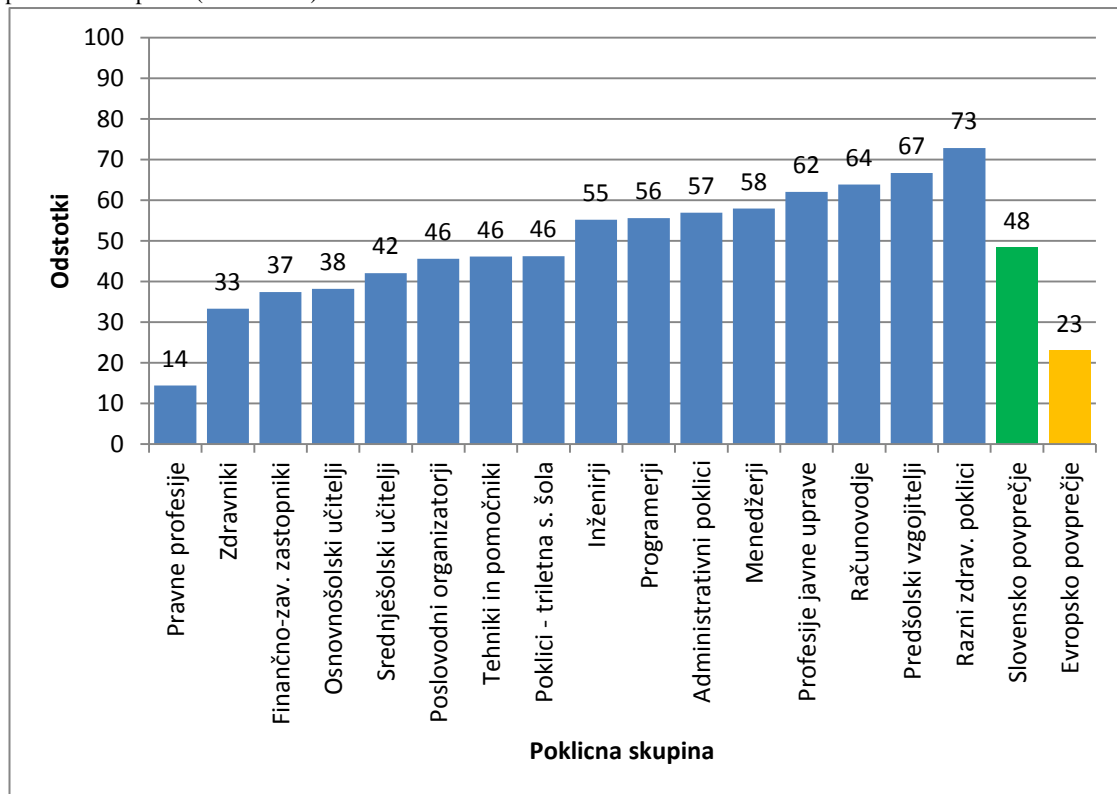
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste pred visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 26: Trajanje s študijskim programom povezanih delovnih izkušenj, pridobljenih med visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v mesecih)



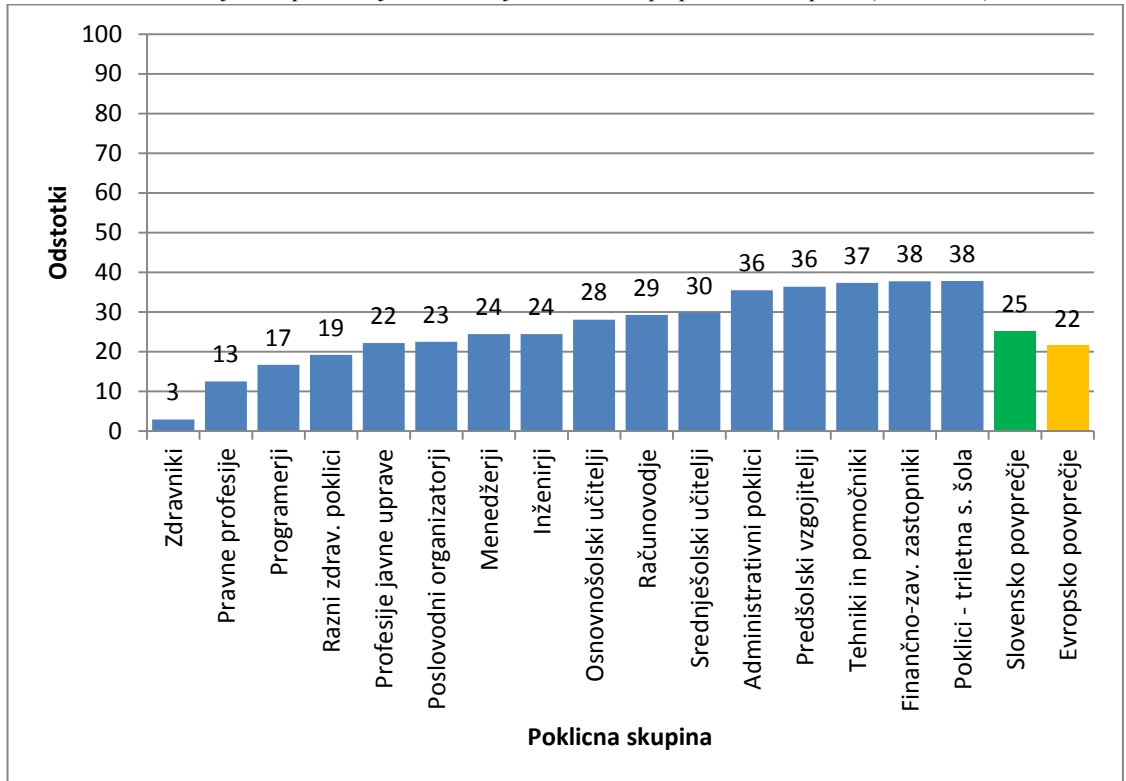
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste med visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 27: Delež anketirancev, ki so po zaključku študija nadaljevali z delom, ki so ga imeli že med študijem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



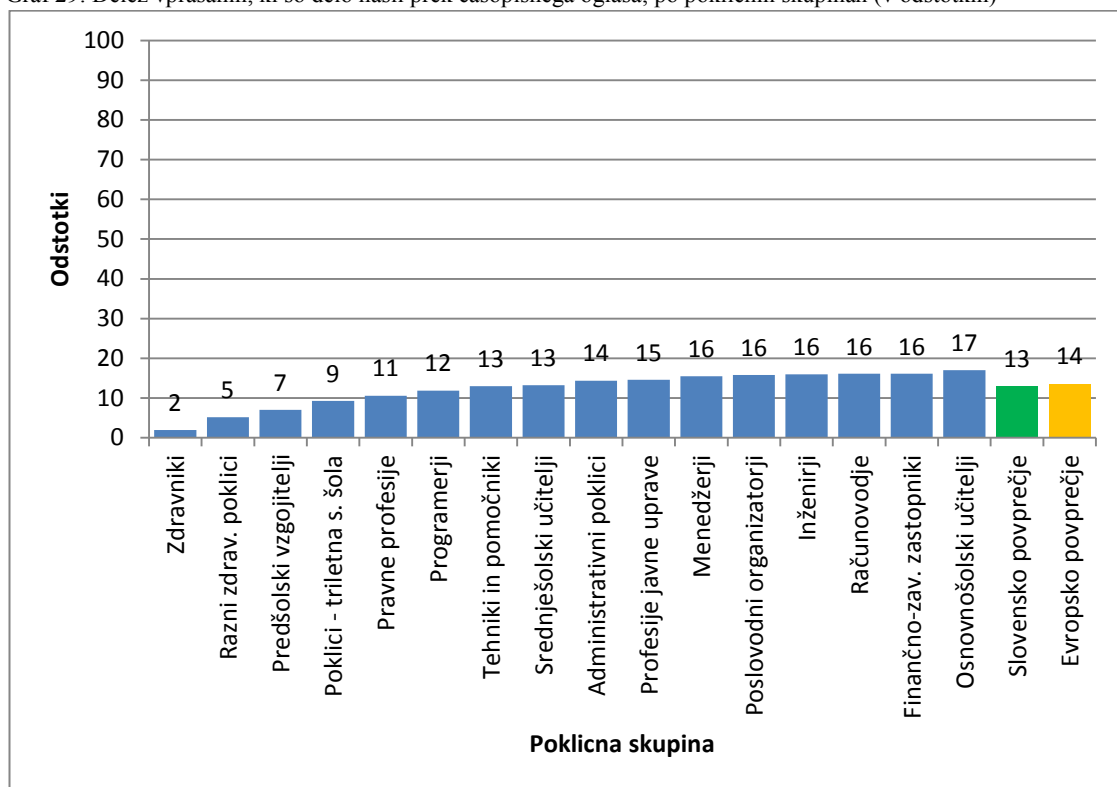
Vprašanje C1 (Hegesco): Ste po zaključku študija, ki ste ga zaključili v letu 2003, opravljali kakšno plačano delo? Odgovor "da, nadaljeval/a sem z delom (več kot 6 mesecev), ki sem ga imel/a že med študijem".

Graf 28: Začetek iskanja dela pred zaključkom študija v letu 2003; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



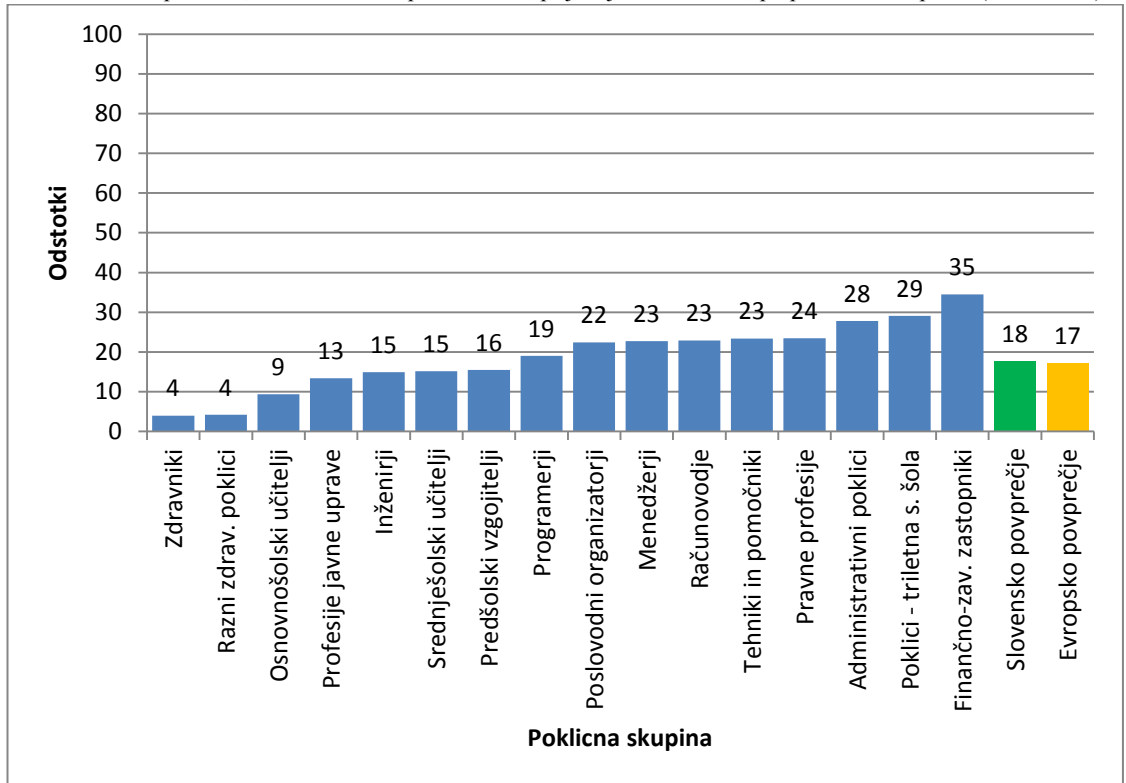
Vprašanje C3 (Hegesco): Kdaj ste začeli iskati delo? Odgovor "Pred zaključkom študija v letu 2003".

Graf 29: Delež vprašanih, ki so delo našli prek časopisnega oglasa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



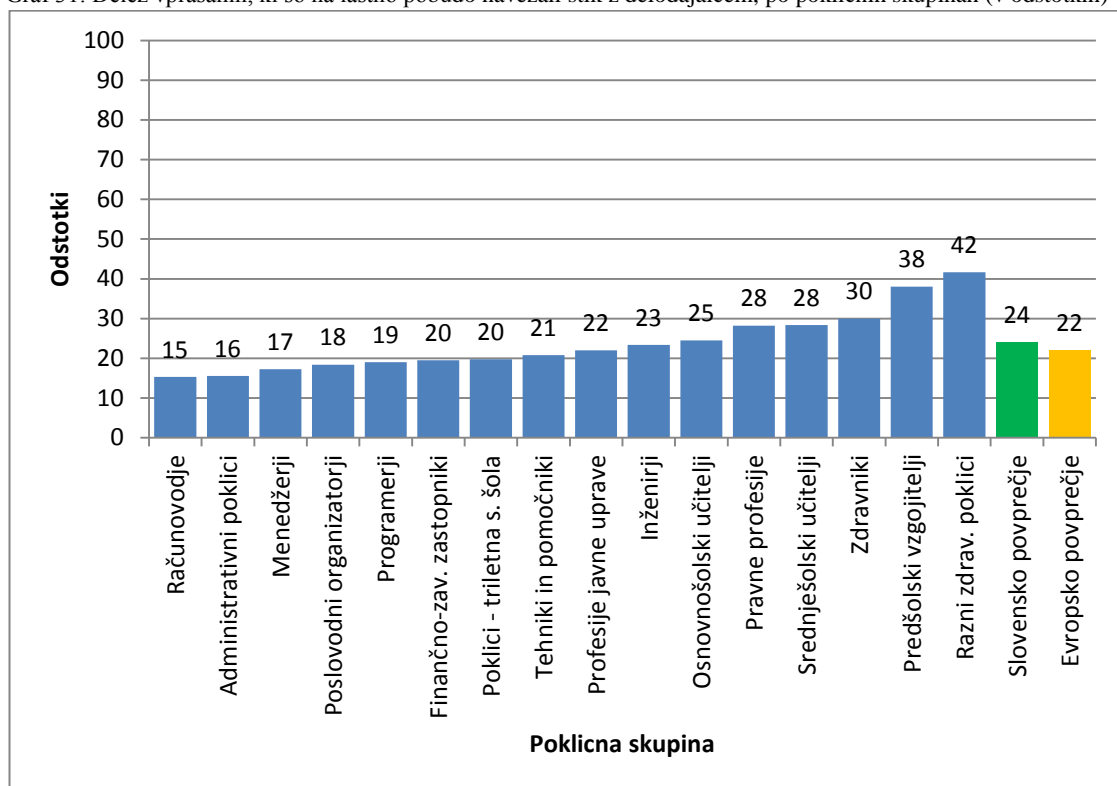
Vprašanje C5 (Hegesco): Kako ste našli to delo? Odgovor "Prek časopisnega oglasa".

Graf 30: Delež vprašanih, ki so delo našli prek družine, prijateljev in znancev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



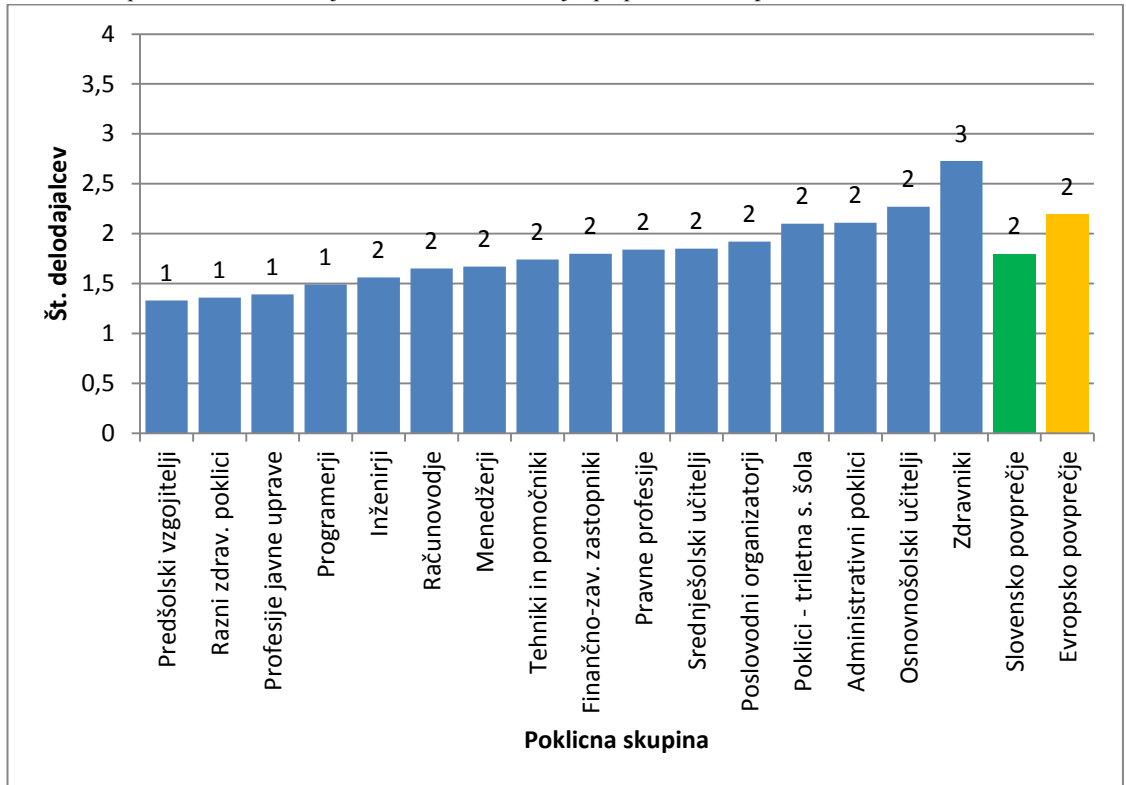
Vprašanje C5 (Hegesco): Kako ste našli to delo? Odgovor "Prek družine, prijateljev in znancev".

Graf 31: Delež vprašanih, ki so na lastno pobudo navezali stik z delodajalcem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



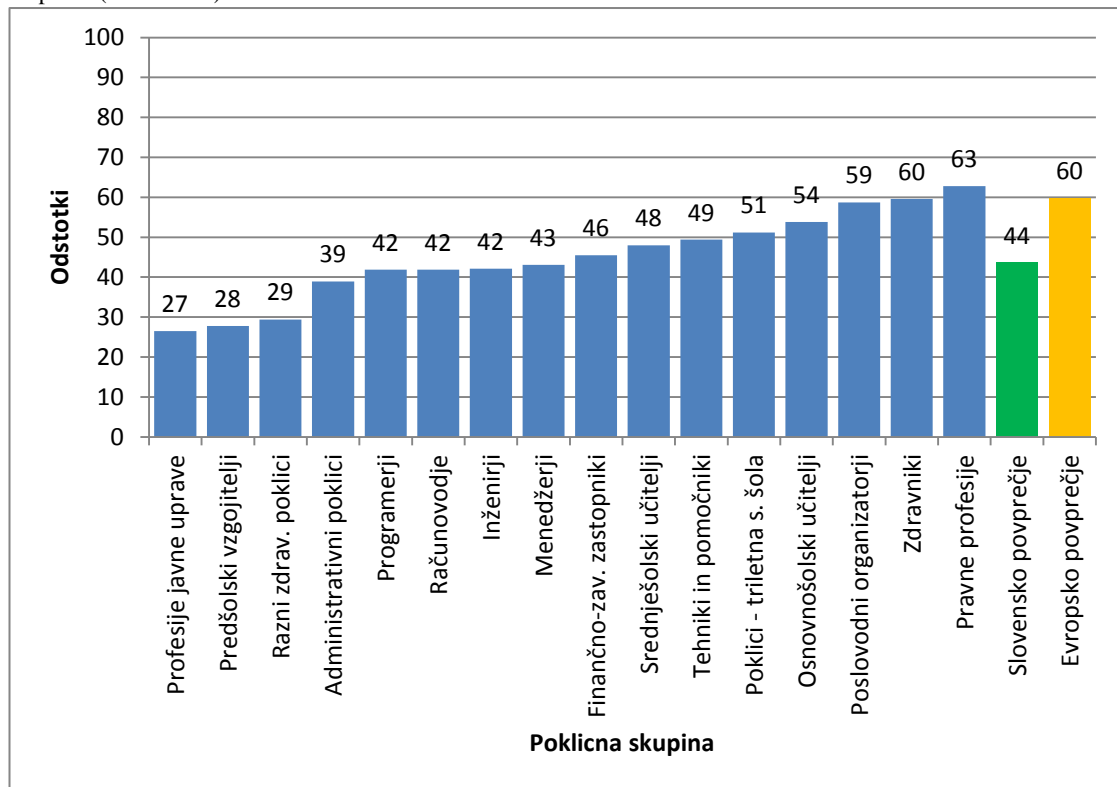
Vprašanje C5 (Hegesco): Kako ste našli to delo? Odgovor "Na lastno pobudo sem navezal/a stik z delodajalcem".

Graf 32: Povprečno število delodajalcev od zaključka študija; po poklicnih skupinah



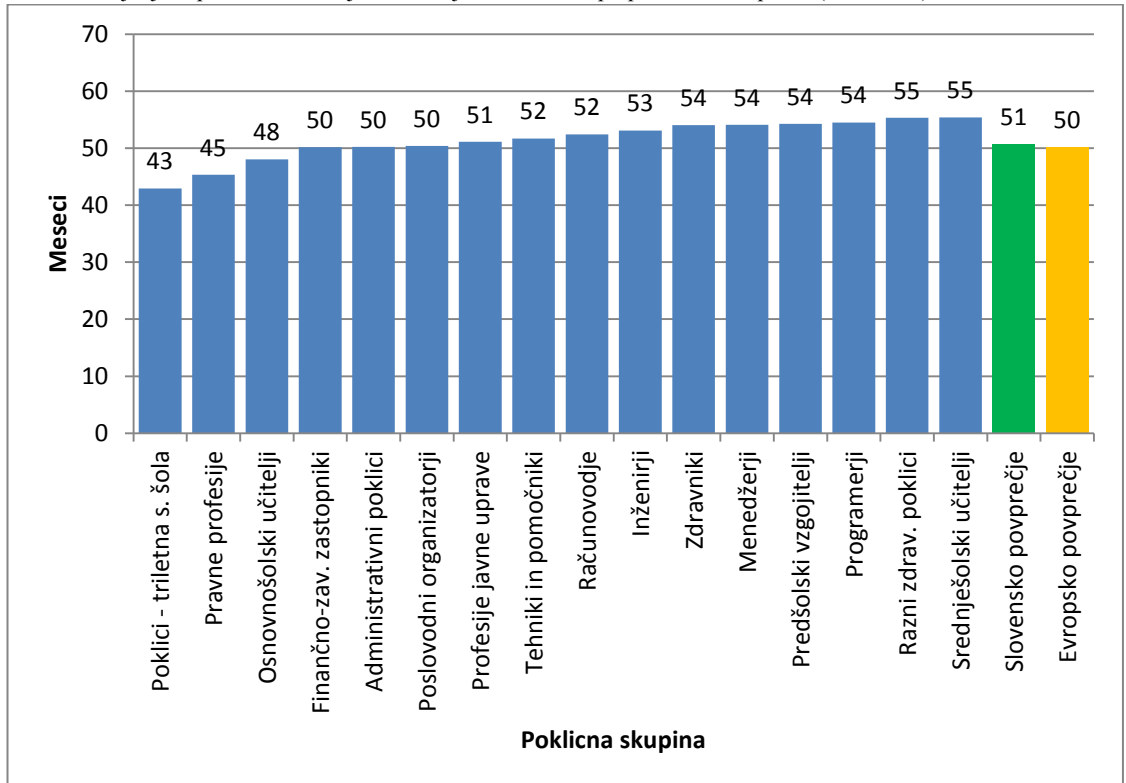
Vprašanje E1 (Hegesco): Koliko delodajalcev ste imeli od zaključka študija v letu 2003?

Graf 33: Delež vprašanih, ki so imeli od zaključka študija v letu 2003 več kot enega delodajalca; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



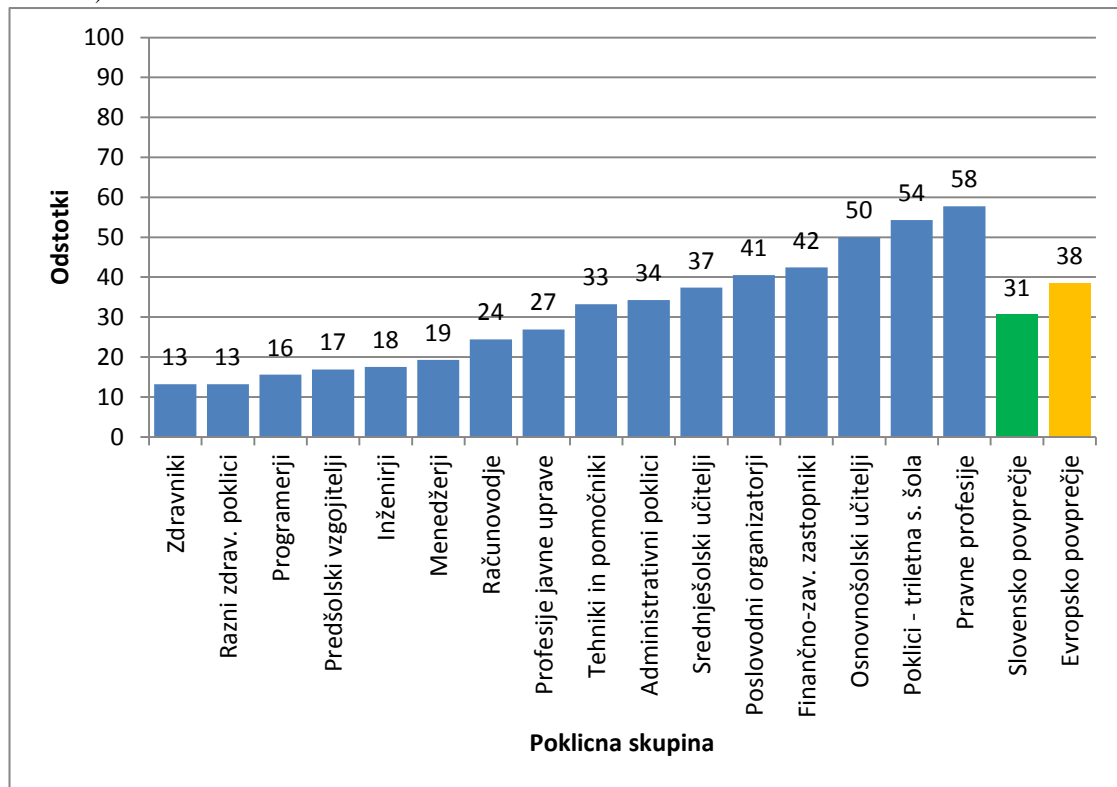
Vprašanje E1 (Hegesco): Koliko delodajalcev ste imeli od zaključka študija v letu 2003?

Graf 34: Trajanje zaposlitve od zaključka študija v letu 2003; po poklicnih skupinah (v mesecih)



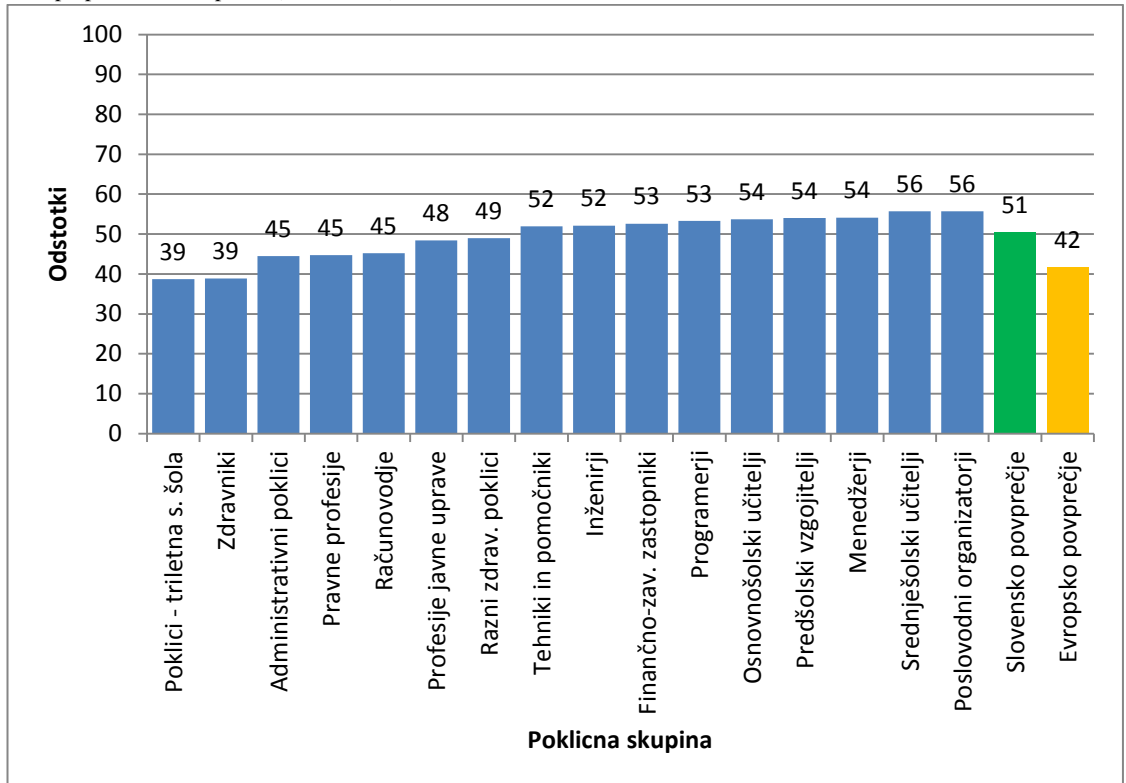
Vprašanje E2 (Hegesco): Kako dolgo ste zaposleni od zaključka študija v letu 2003?

Graf 35: Delež vprašanih, ki so bili od zaključka študija v letu 2003 kdaj brezposelni; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



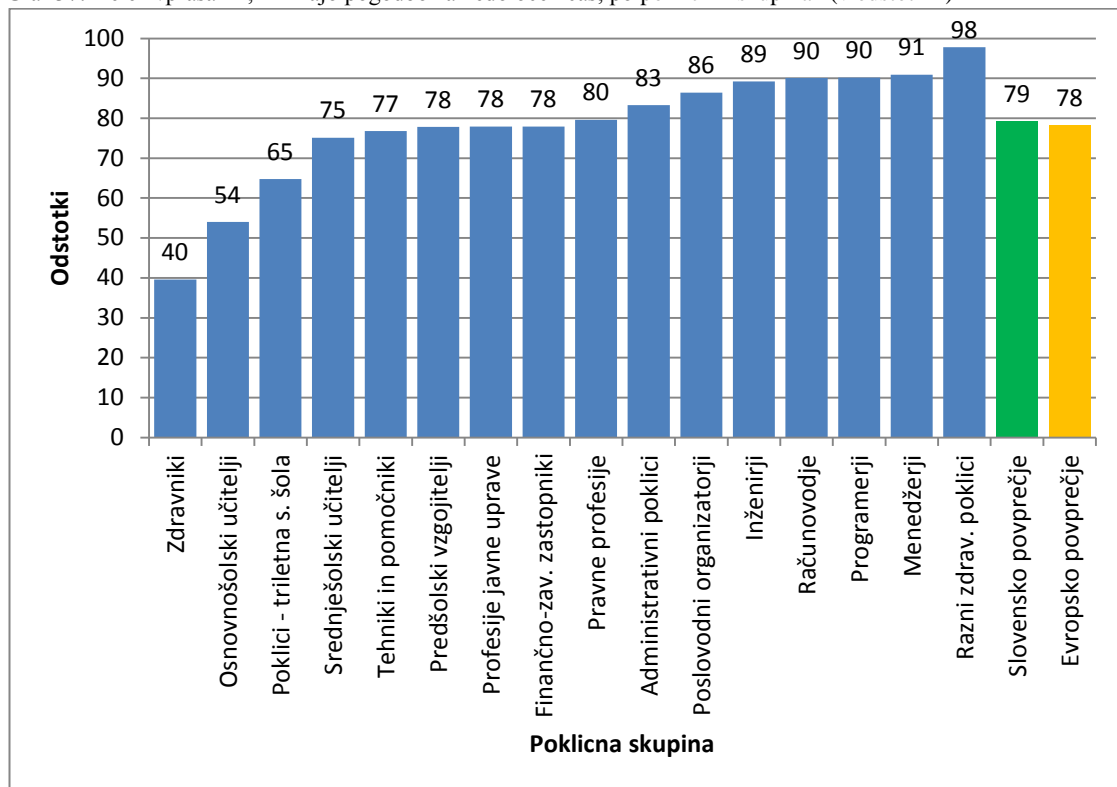
Vprašanje E2 (Hegesco): Ste bili od zaključka študija v letu 2003 kdaj brezposelni? Odgovor "Da, __ krat, skupaj približno __ mesecev".

Graf 36: Delež vprašanih, ki menijo, da bi bila njihova socialna mreža koristna, če bi potrebovali pomoč pri zaposlitvi; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



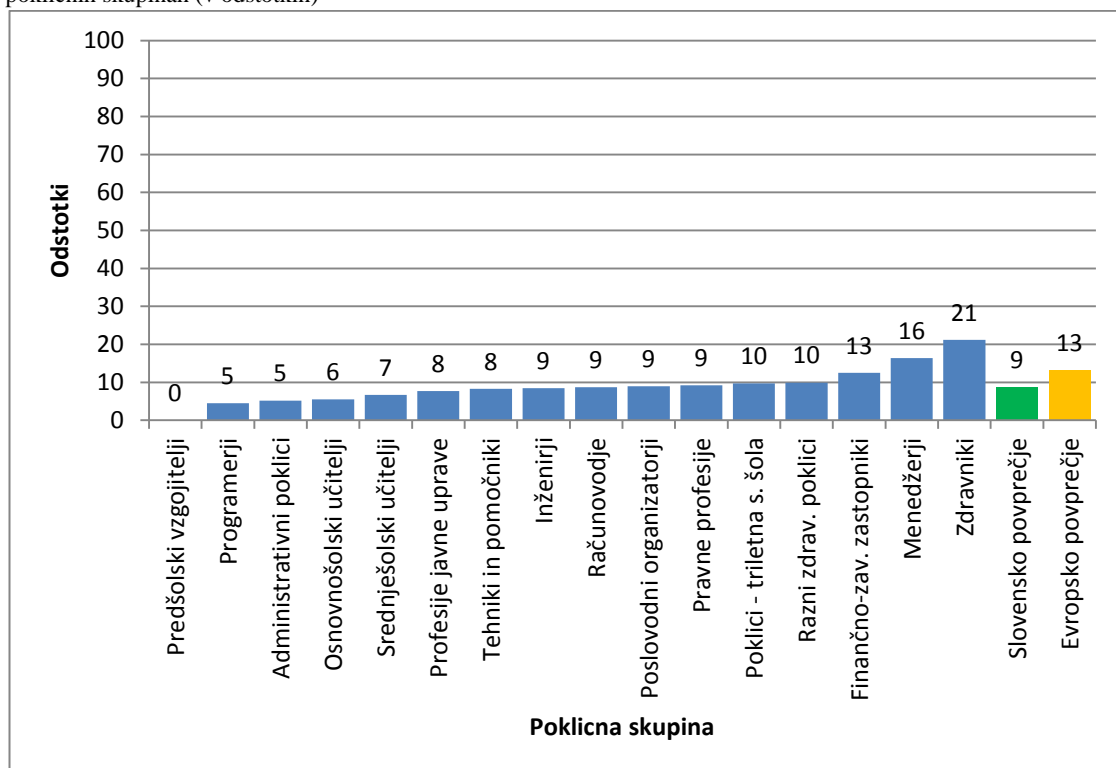
Vprašanje E6 (Hegesco): Kako koristna bi bila po vašem mnenju vaša socialna mreža (prijatelji, sorodniki, sodelavci, nekdanji učitelji ipd.), če bi potrebovali pomoč pri zaposlitvi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 37: Delež vprašanih, ki imajo pogodbo za nedoločen čas; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



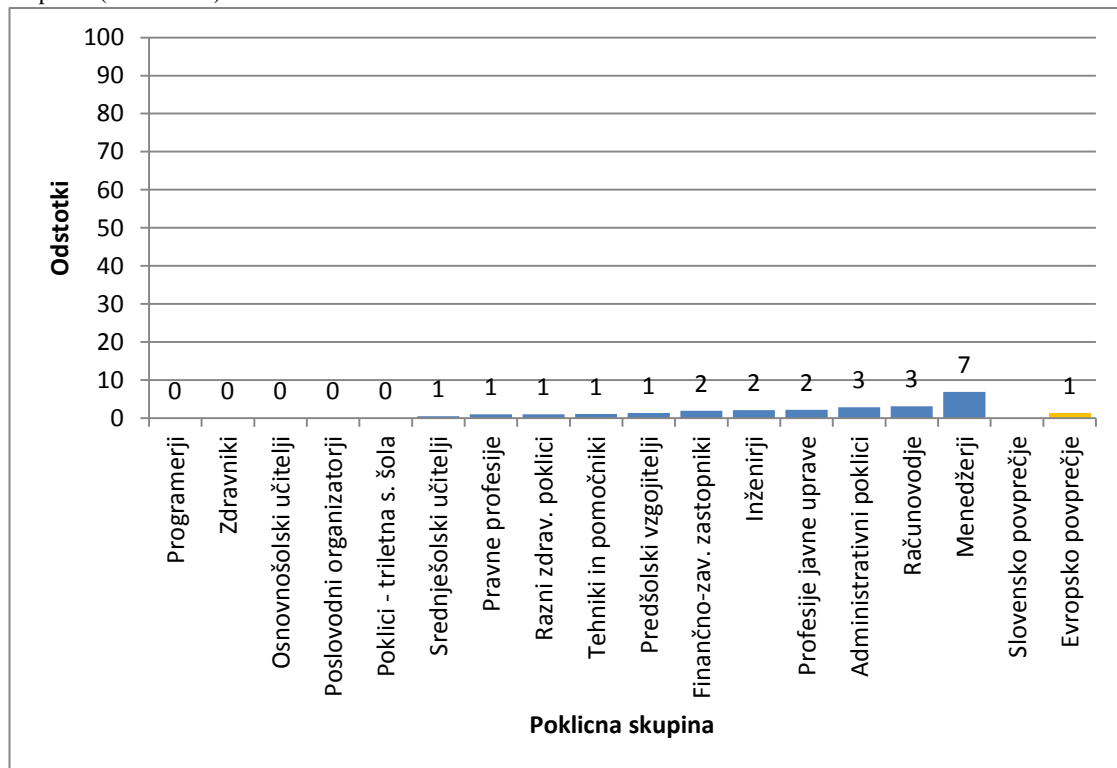
Vprašanje F5 (Hegesco): Kakšno vrsto pogodbe imate sedaj? Odgovor "Za nedoločen čas".

Graf 38: Delež vprašanih, ki v povprečju delajo več kot 40 običajnih/pogodbeno dogovorjenih ur na teden; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



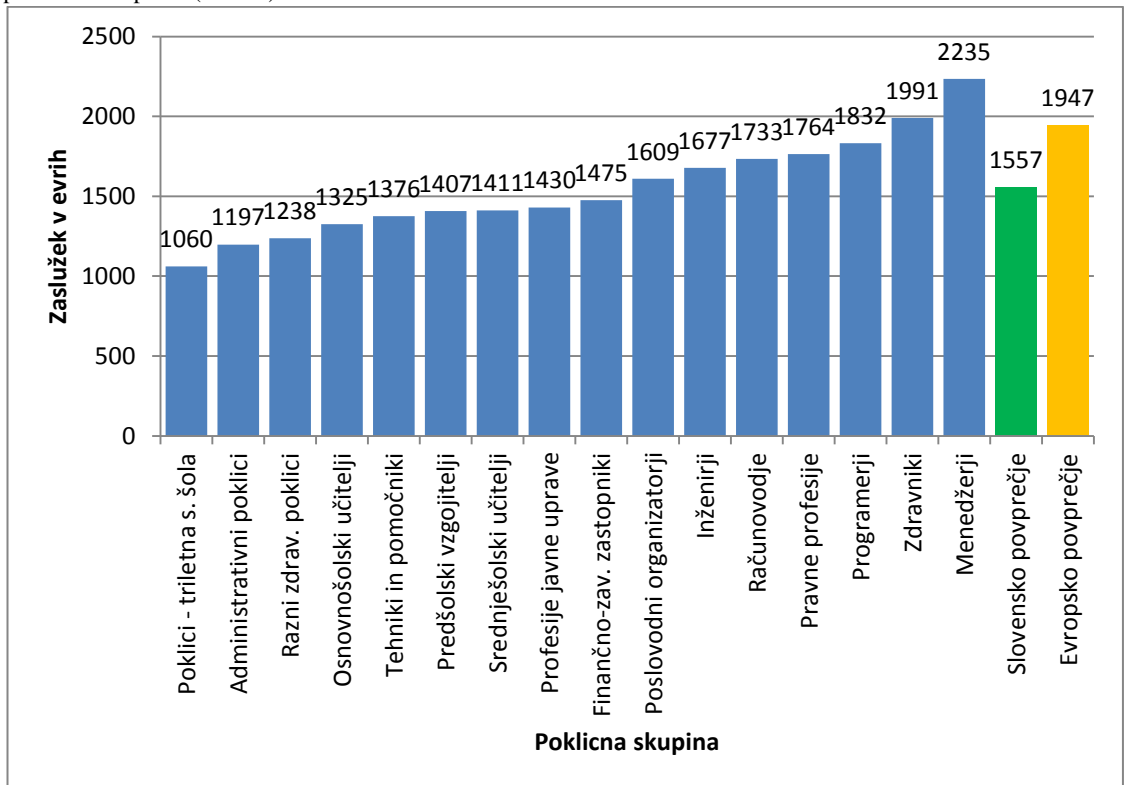
Vprašanje F6a (Hegesco): Koliko običajnih/pogodbeno dogovorjenih ur v okviru glavne zaposlitve v povprečju delate? Odgovor " __ ur na teden".

Graf 39: Delež vprašanih, ki v povprečju delajo več kot 40 plačanih ali neplačanih nadur na teden; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



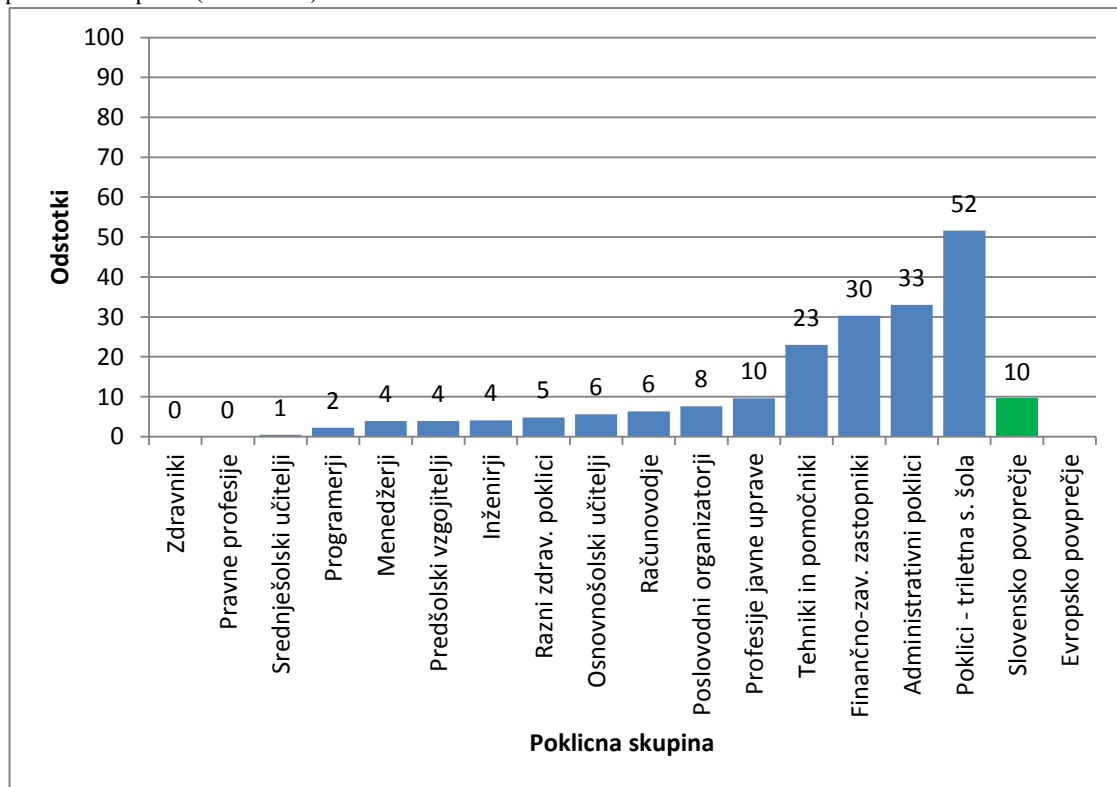
Vprašanje F6b (Hegesco): Koliko plačanih ali neplačanih nadur v okviru glavne zaposlitve v povprečju delate?
Odgovor "___ ur na teden".

Graf 40: Povprečni bruto mesečni zaslužek za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve; po poklicnih skupinah (v evrih)



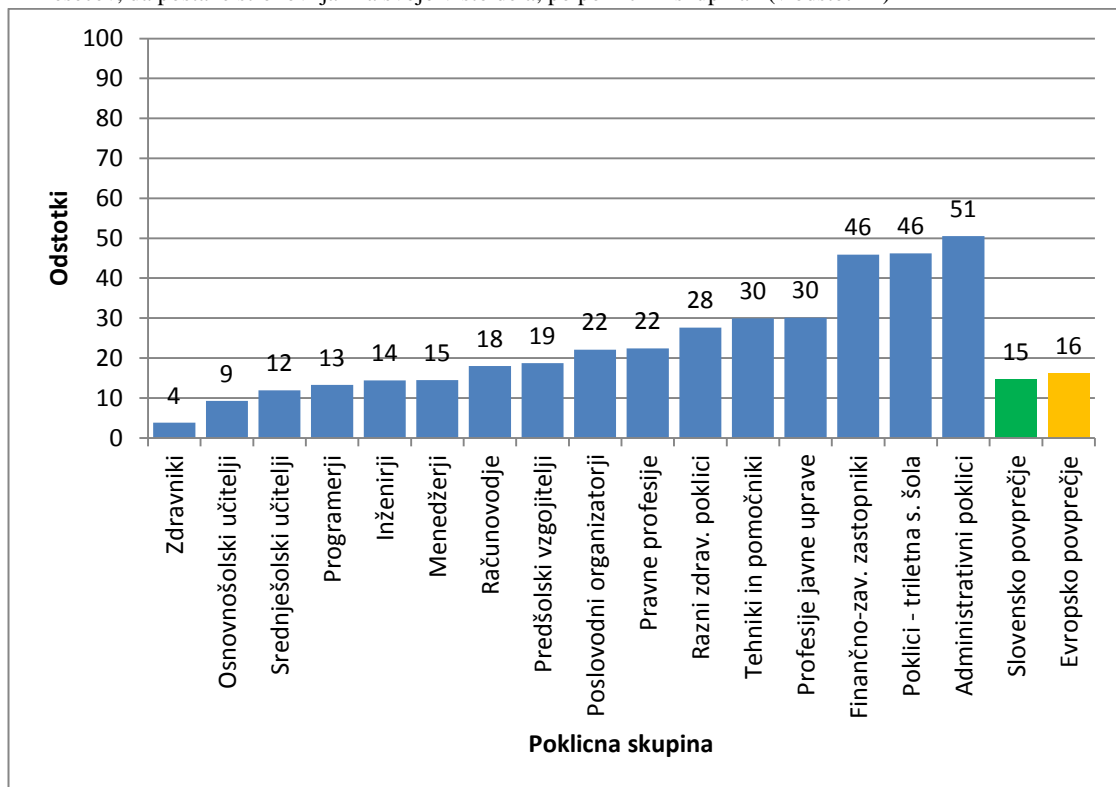
Vprašanje F7 (Hegesco): Kolikšen je vaš bruto mesečni zaslužek za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve?

Graf 41: Delež vprašanih, ki menijo, da je za opravljanje tega dela potrebna nižja od visokošolske izobrazbe; po poklicnih skupinah (v odstotkih)*



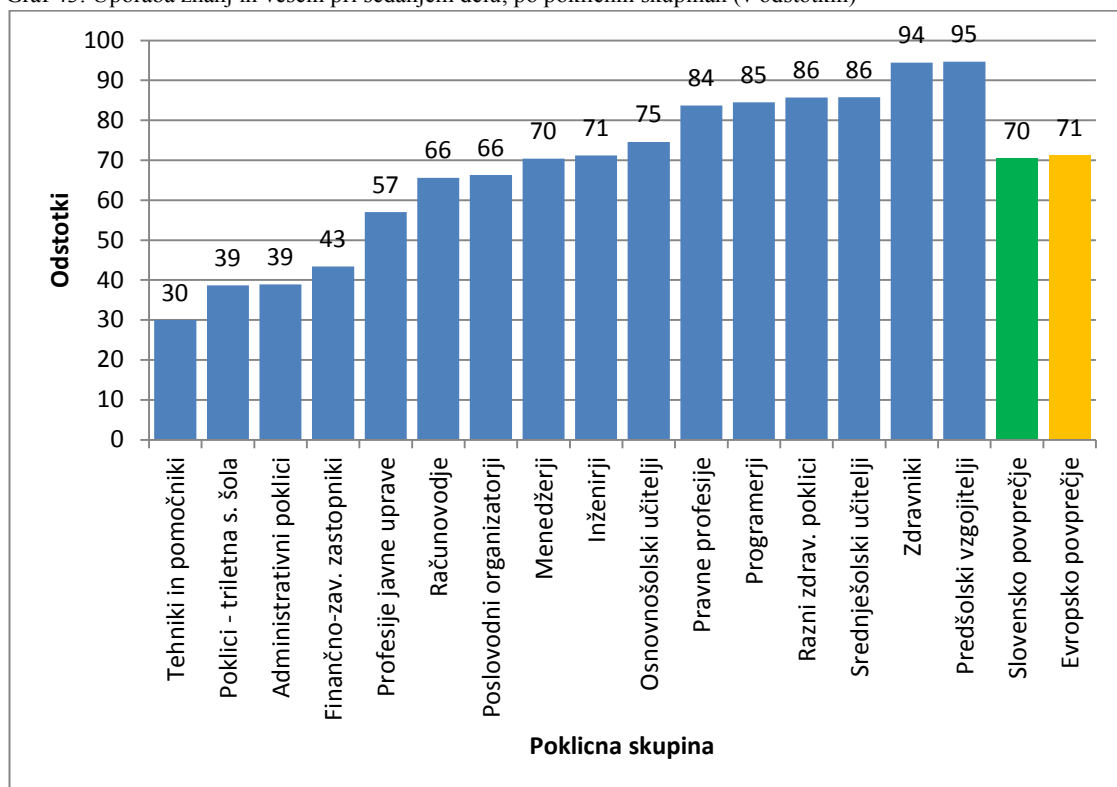
Vprašanje F8 (Hegesco): Kakšna vrsta izobrazbe je po vašem mnenju potrebna za opravljanje tega dela? Odgovor "Manj od visokošolske izobrazbe". *Na voljo le podatki po posameznih državah.

Graf 42: Delež vprašanih, ki menijo, da povprečen diplomant z ustreznim šolskim predznanjem potrebuje od 7 do 12 mesecev, da postane strokovnjak za svojo vrsto dela; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



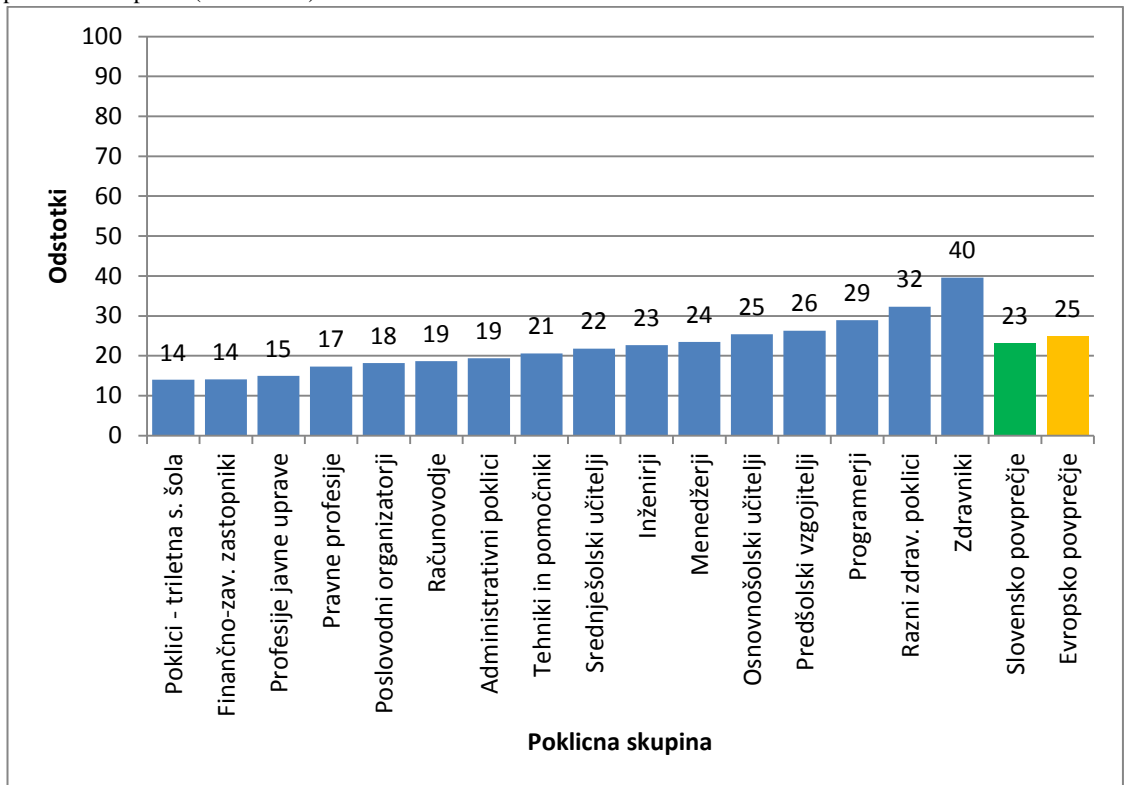
Vprašanje F10 (Hegesco): Koliko časa je potrebno, da povprečen diplomant z ustreznim šolskim predznanjem postane strokovnjak za to vrsto dela? Odgovor "Od 7 do 12 mesecev".

Graf 43: Uporaba znanj in veščin pri sedanjem delu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



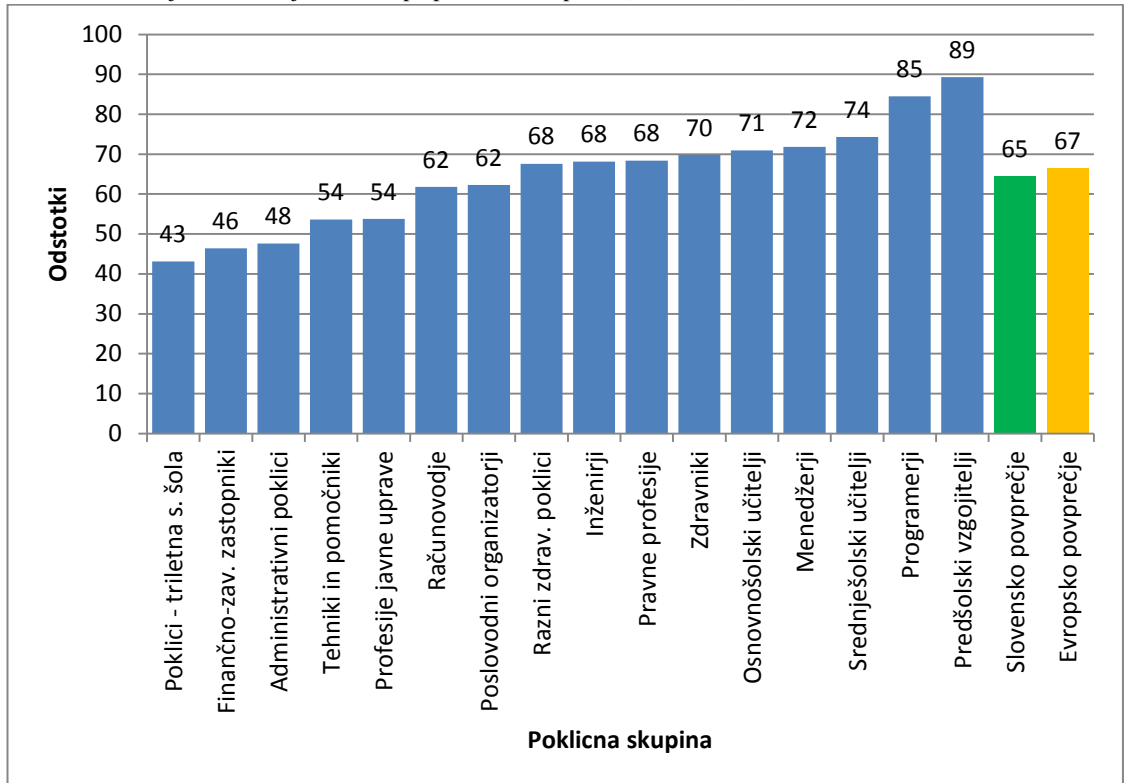
Vprašanje F11 (Hegesco): V kolikšni meri pri sedanjem delu uporabljate vaše znanje in veščine? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 44: Delež vprašanih, katerih delo zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih dejansko lahko ponudijo; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



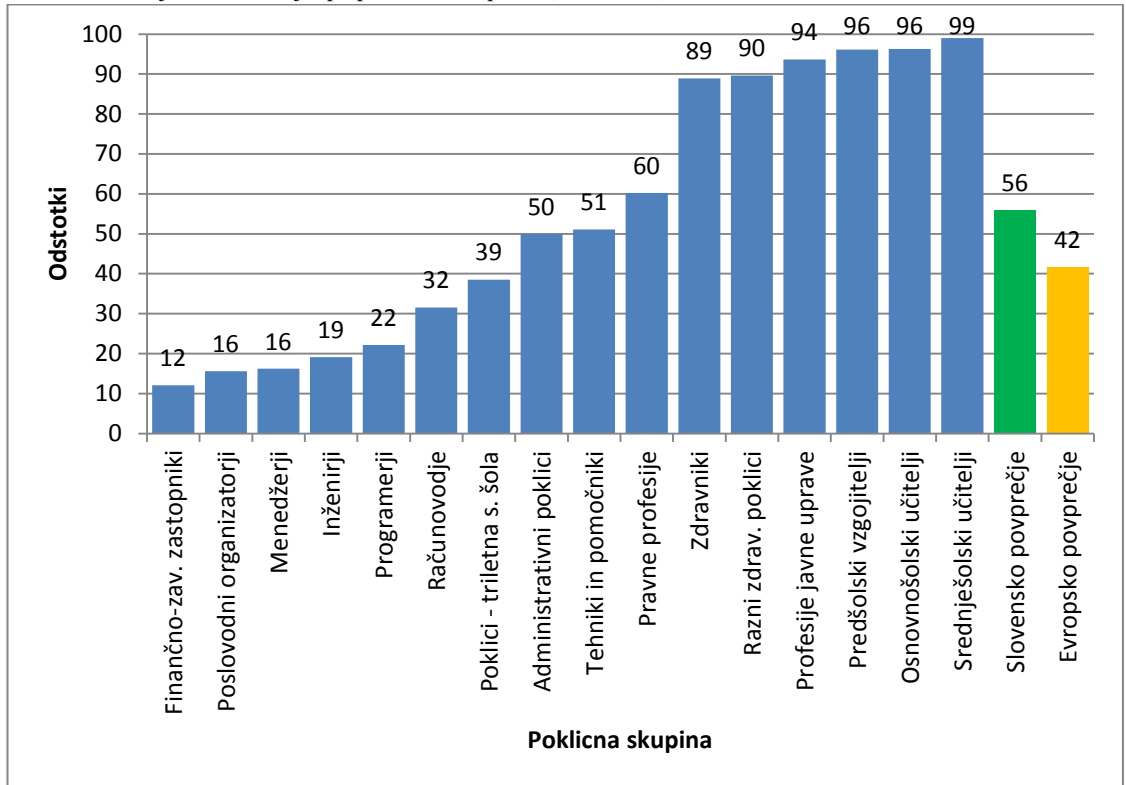
Vprašanje F12 (Hegesco): V kolikšni meri vaše sedanje delo zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih vi lahko dejansko ponudite? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 45: Zadovoljstvo s sedanjim delom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



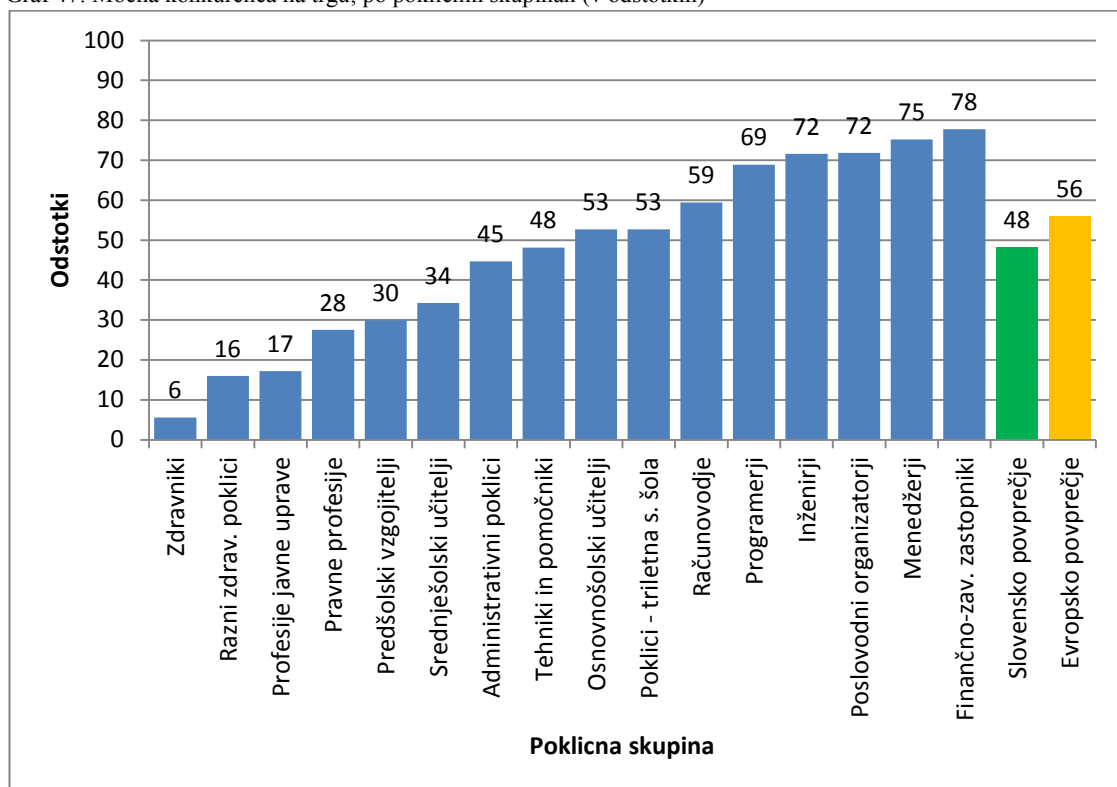
Vprašanje F13 (Hegesco): Kako ste zadovoljni z vašim sedanjim delom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nezadovoljen/a" do 5 = "Zelo zadovoljen/a".

Graf 46: Delo v javnem sektorju; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



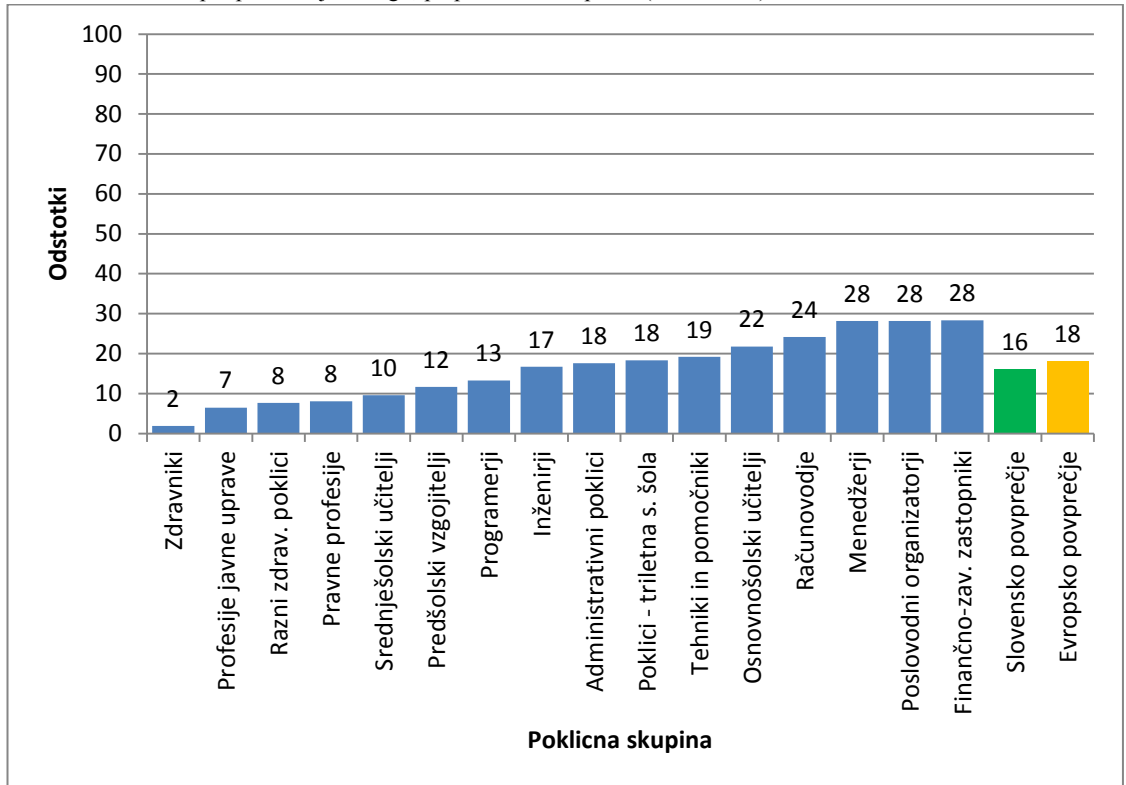
Vprašanje G3 (Hegesco): Delate v javnem ali zasebnem sektorju? Odgovor "Javni sektor".

Graf 47: Močna konkurenca na trgu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



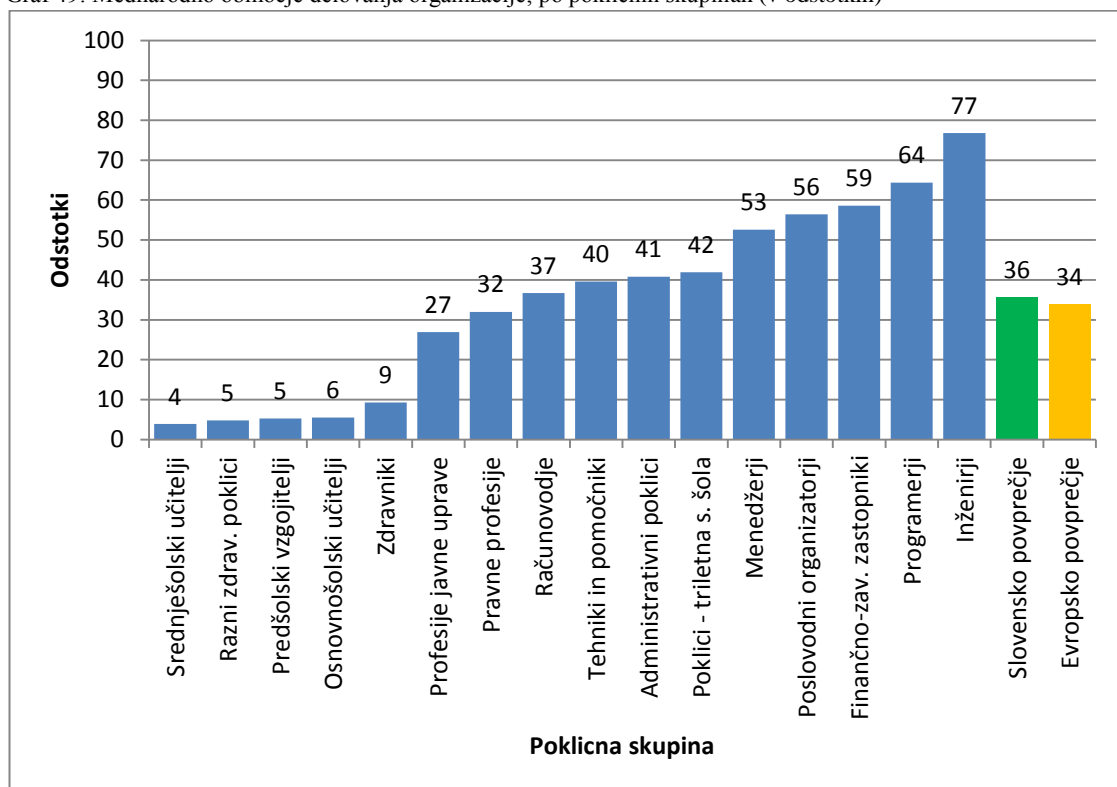
Vprašanje G5 (Hegesco): Kako močna je konkurenca na trgu, na katerem deluje vaša organizacija? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo šibka" do 5 = "Zelo močna".

Graf 48: Nestabilno povpraševanje na trgu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



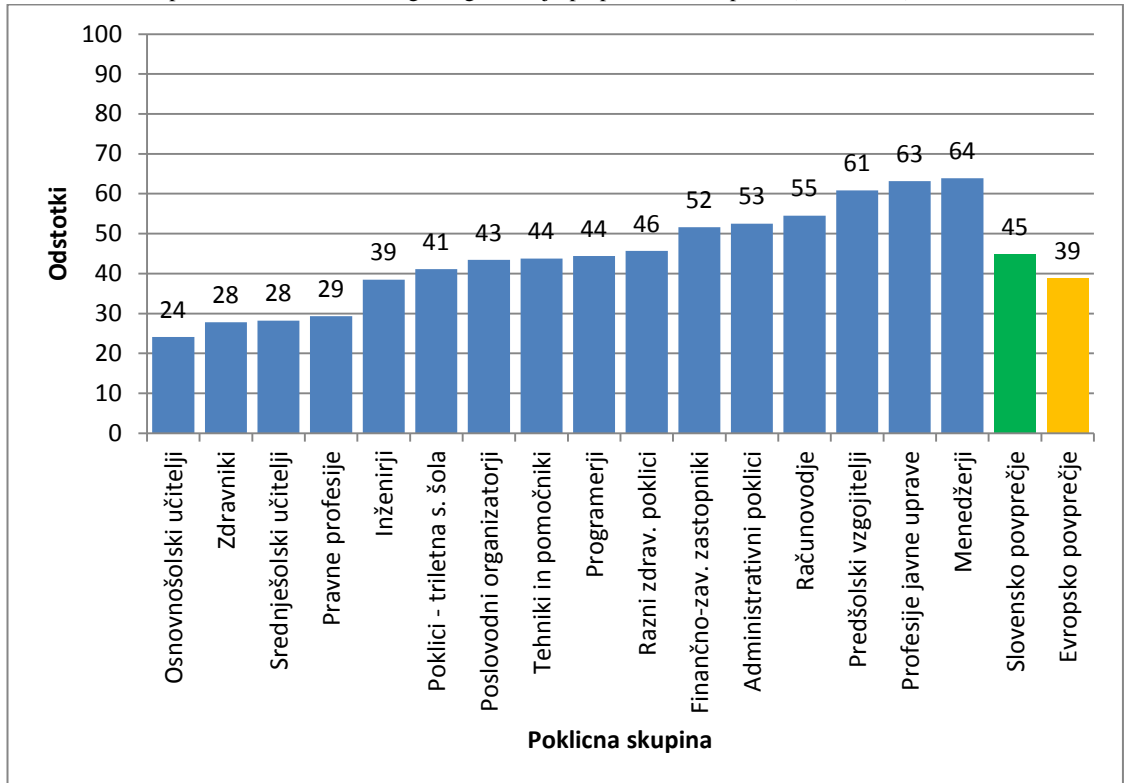
Vprašanje G7 (Hegesco): Kako stabilno je povpraševanje na trgu, na katerem deluje vaša organizacija? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Močno stabilno" do 5 = "Močno nestabilno".

Graf 49: Mednarodno območje delovanja organizacije; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



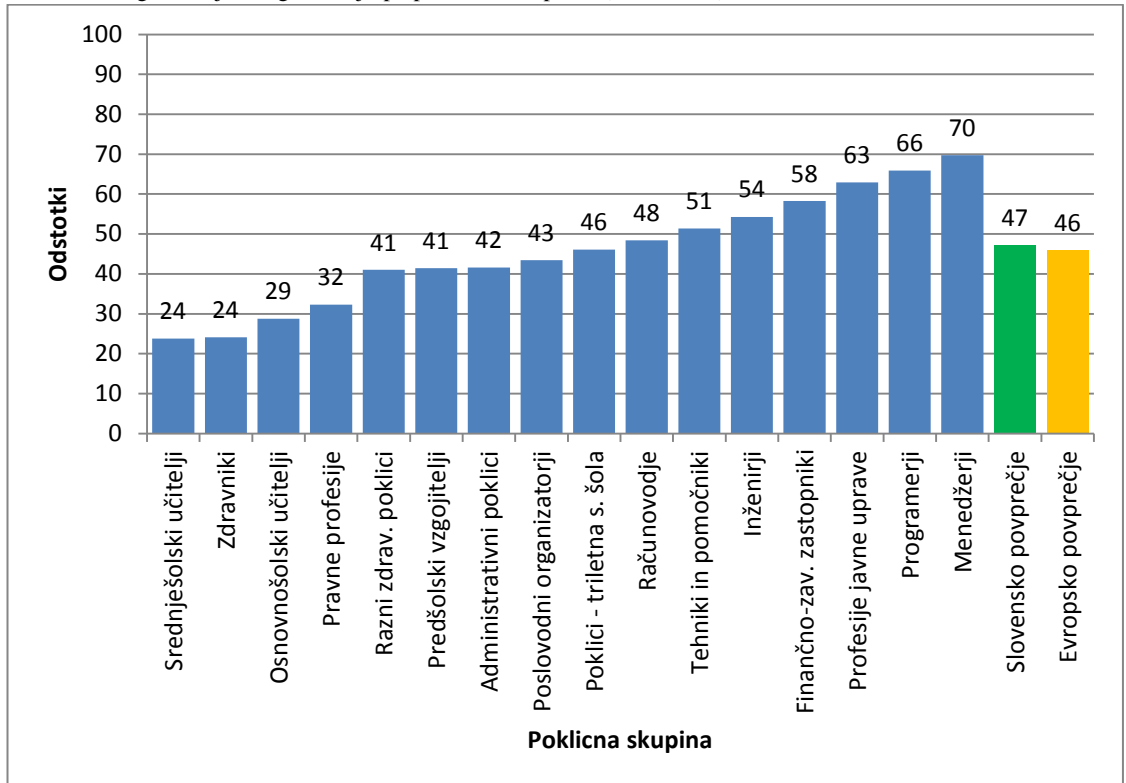
Vprašanje G8 (Hegesco): Kakšno je območje delovanja vaše organizacije? Odgovor "Mednarodno".

Graf 50: Velike spremembe delovnih nalog v organizaciji; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



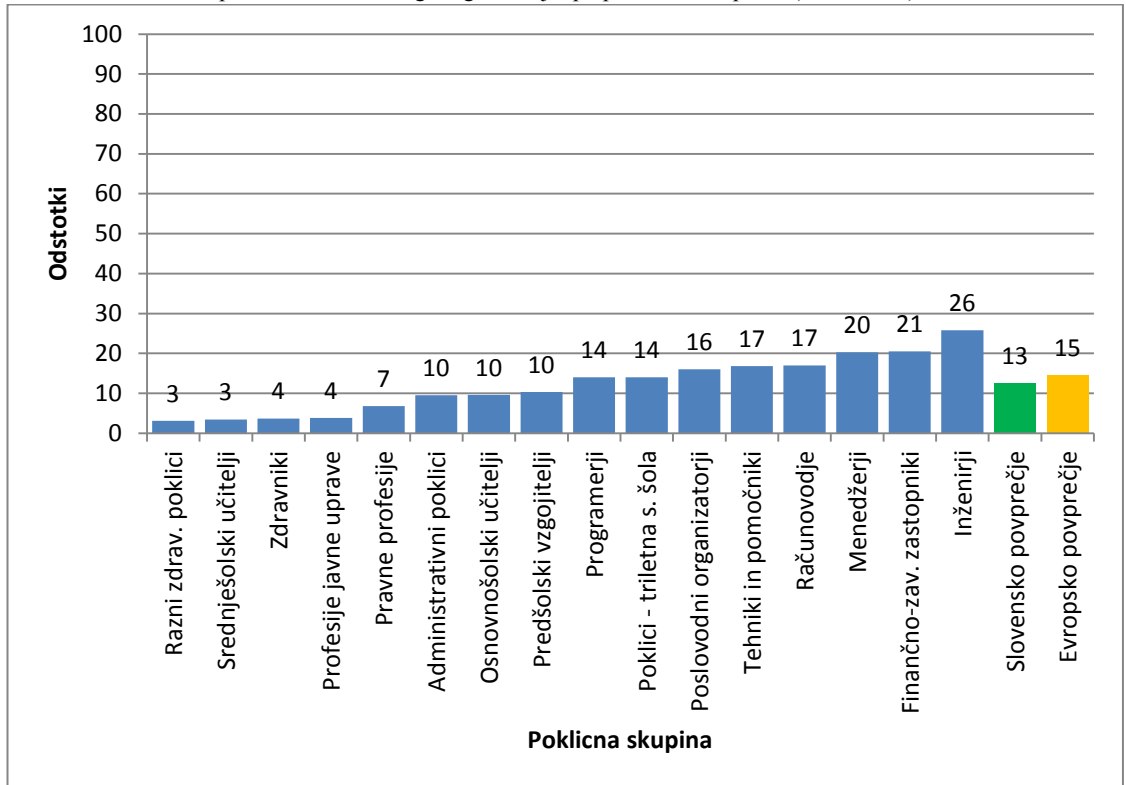
Vprašanje G9a (Hegesco): Ali so se v vaši organizaciji, odkar ste tam začeli delati, zgodile velike spremembe vaših delovnih nalog? Ogdovor "da".

Graf 51: Reorganizacija v organizaciji; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



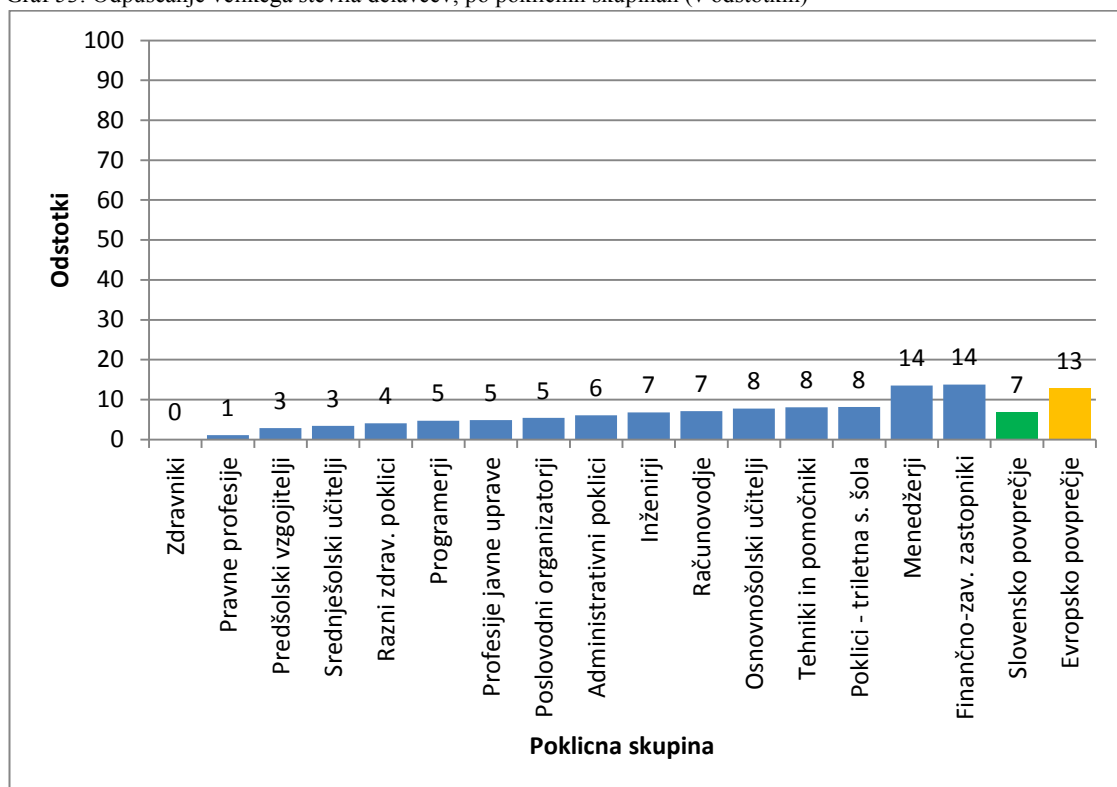
Vprašanje G9b (Hegesco): Ali se je v vaši organizaciji, odkar ste tam začeli delati, zgodila reorganizacija? Ogdovor "da".

Graf 52: Združitev ali prevzem s strani druge organizacije; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



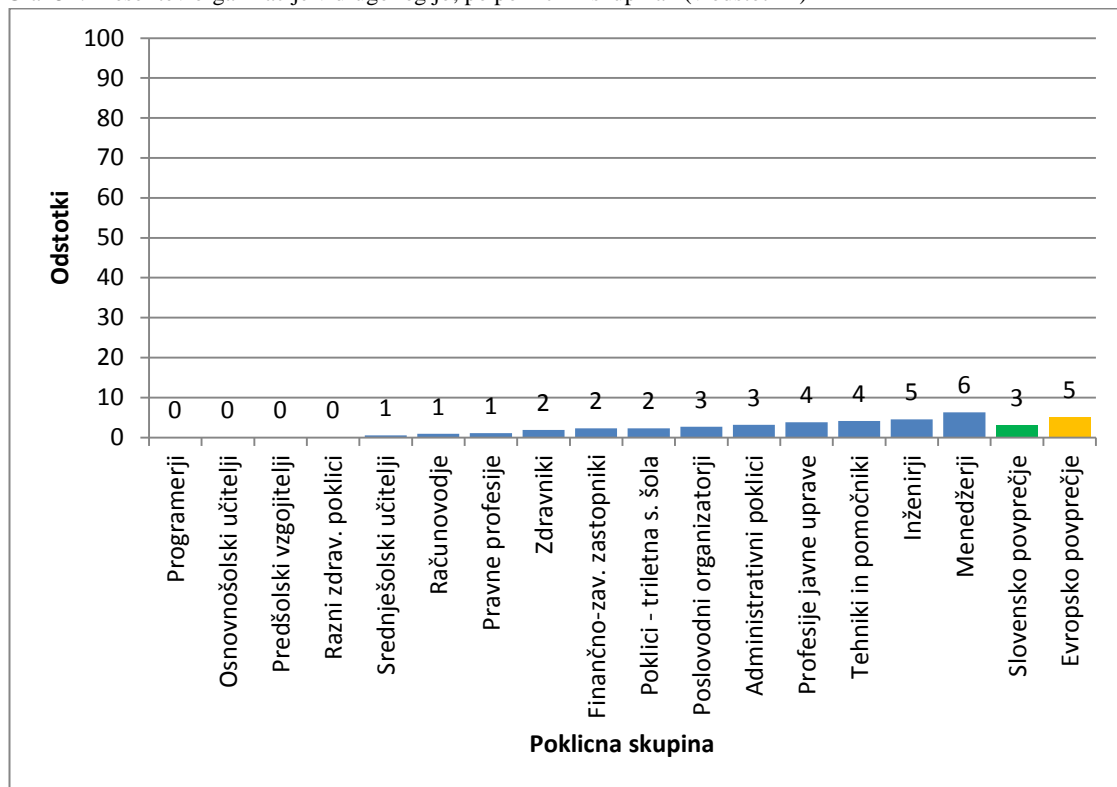
Vprašanje G9c (Hegesco): Ali se je v vaši organizaciji, odkar ste tam začeli delati, zgodila združitev ali prevzem s strani druge organizacije? Ogdovor "da".

Graf 53: Opuščanje velikega števila delavcev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



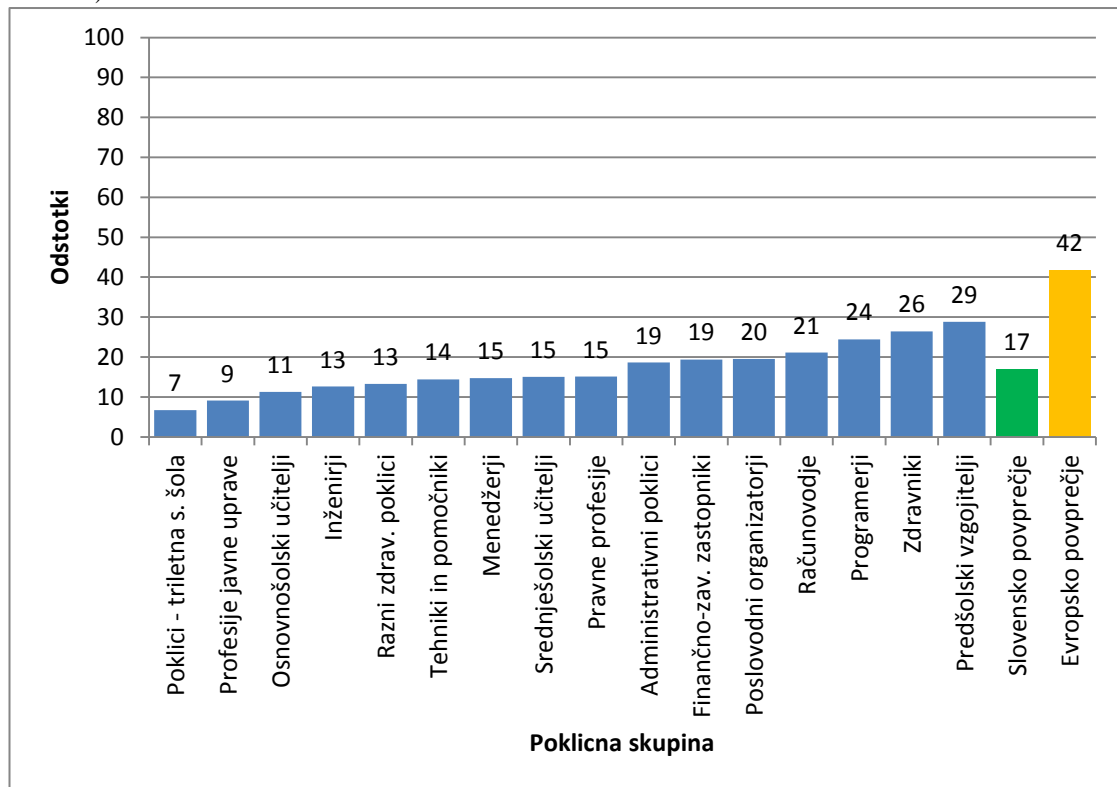
Vprašanje G9d (Hegesco): Ali se je v vaši organizaciji, odkar ste tam začeli delati, zgodilo opuščanje velikega števila delavcev? Ogdovor "da".

Graf 54: Preselitev organizacije v drugo regijo; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



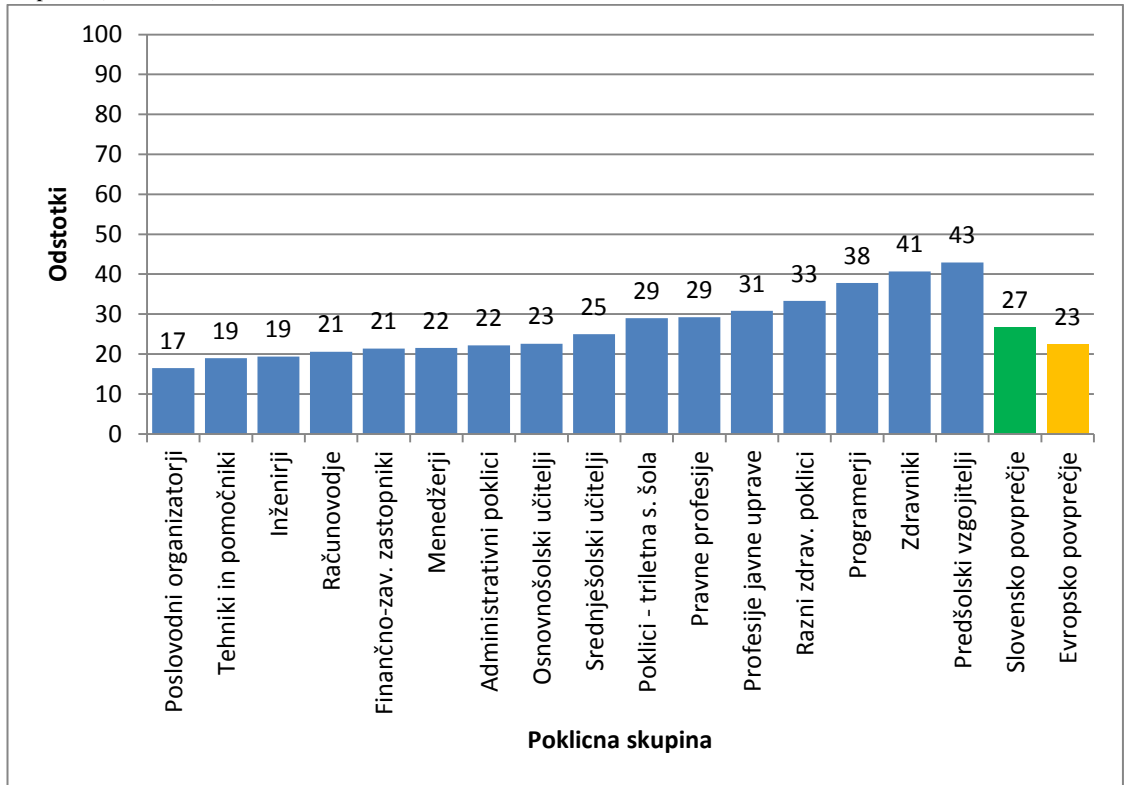
Vprašanje G9d (Hegesco): Ali se je v vaši organizaciji, odkar ste tam začeli delati, zgodila preselitev v drugo regijo? Ogdovor "da".

Graf 55: Organizacija v ospredju, ko gre za vpeljevanje inovacij, novega znanja ali metod; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



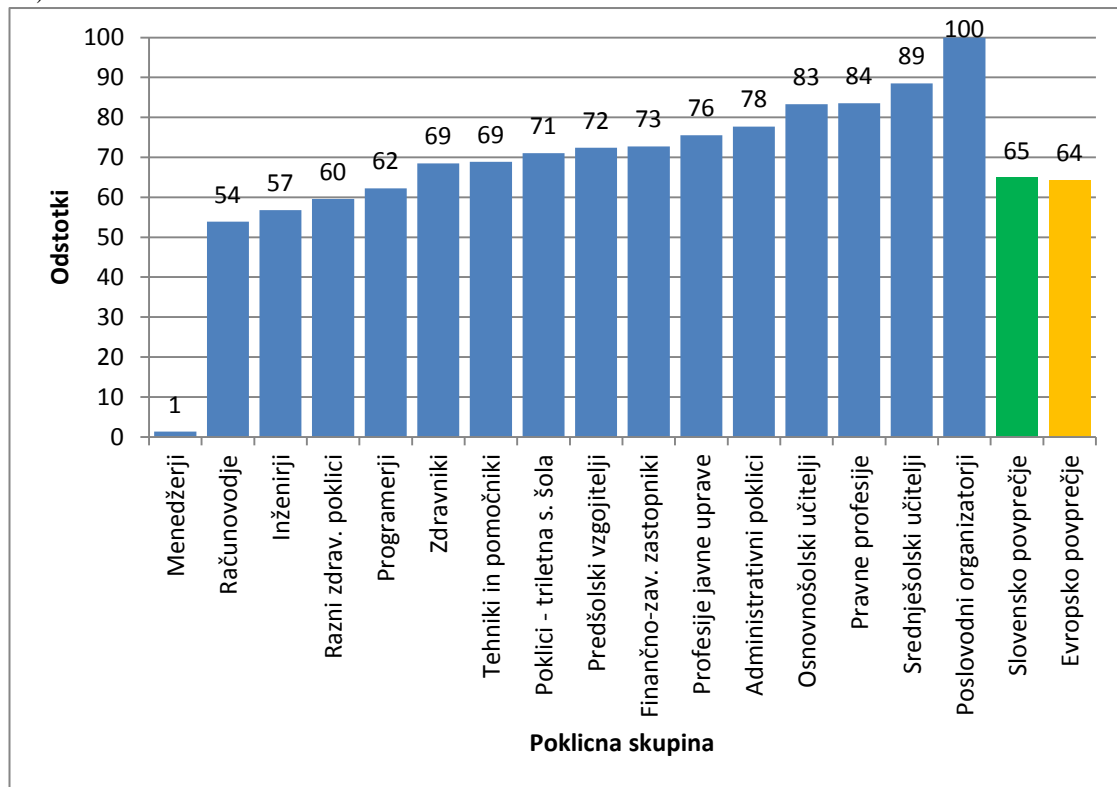
Vprašanje G12 (Hegesco): Je vaša organizacija običajno v ospredju, ko gre za vpeljevanje inovacij, novega znanja ali metod, ali bolj sledi drugim organizacijam? Odgovori 1 in 2 na lestvici od 1 = "Pretežno v ospredju" do 5 = "Pretežno sledilec".

Graf 56: Vodilni položaj se običajno pridobi s kadrovanjem iz organizacije oz. z napredovanjem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



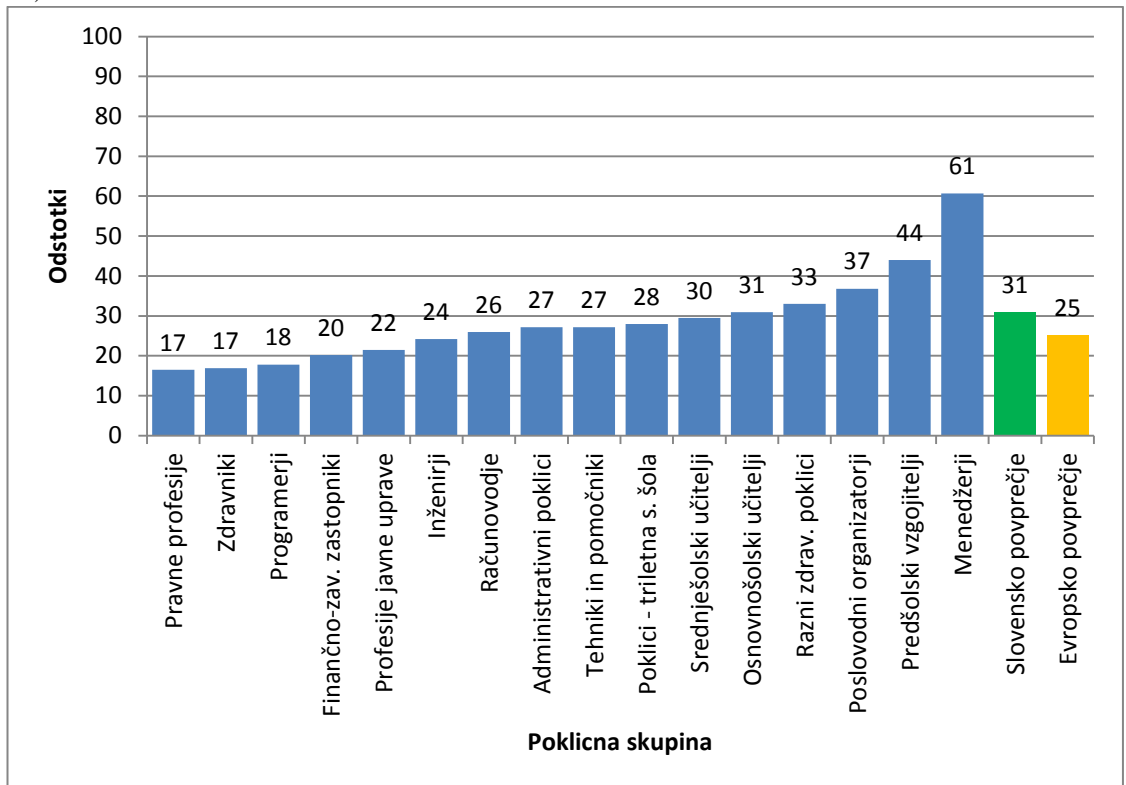
Vprašanje G13 (Hegesco): Kako se v vaši organizaciji običajno pridobi vodilni položaj? Odgovor 1 na lestvici od 1 = "S kadrovanjem iz organizacije oz. Napredovanjem" do 5 = "S kadrovanjem iz okolja oz. Zaposlovanjem".

Graf 57: Delež vprašanih, ki niti neposredno, niti posredno ne vodijo sodelavcev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



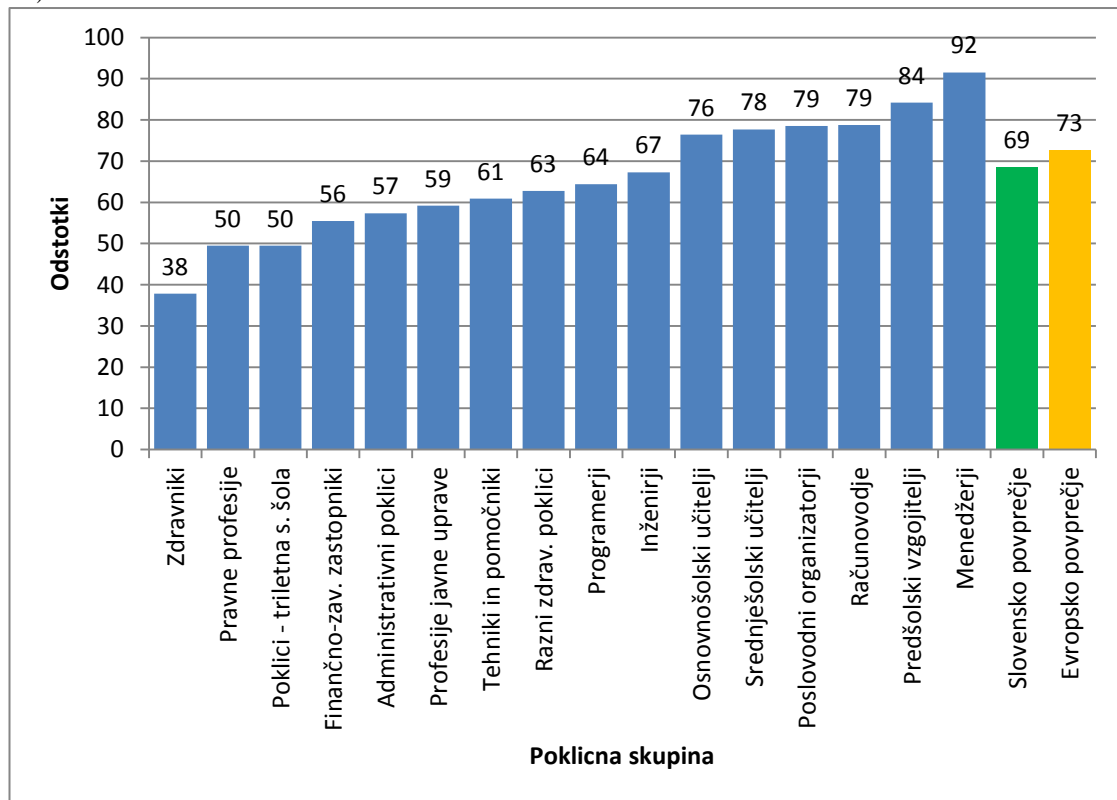
Vprašanje G15 (Hegesco): Ali vi neposredno ali posredno vodite sodelavce? Odgovor "Ne".

Graf 58: Delež vprašanih, ki so odgovorni za oblikovanje organizacijskih ciljev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



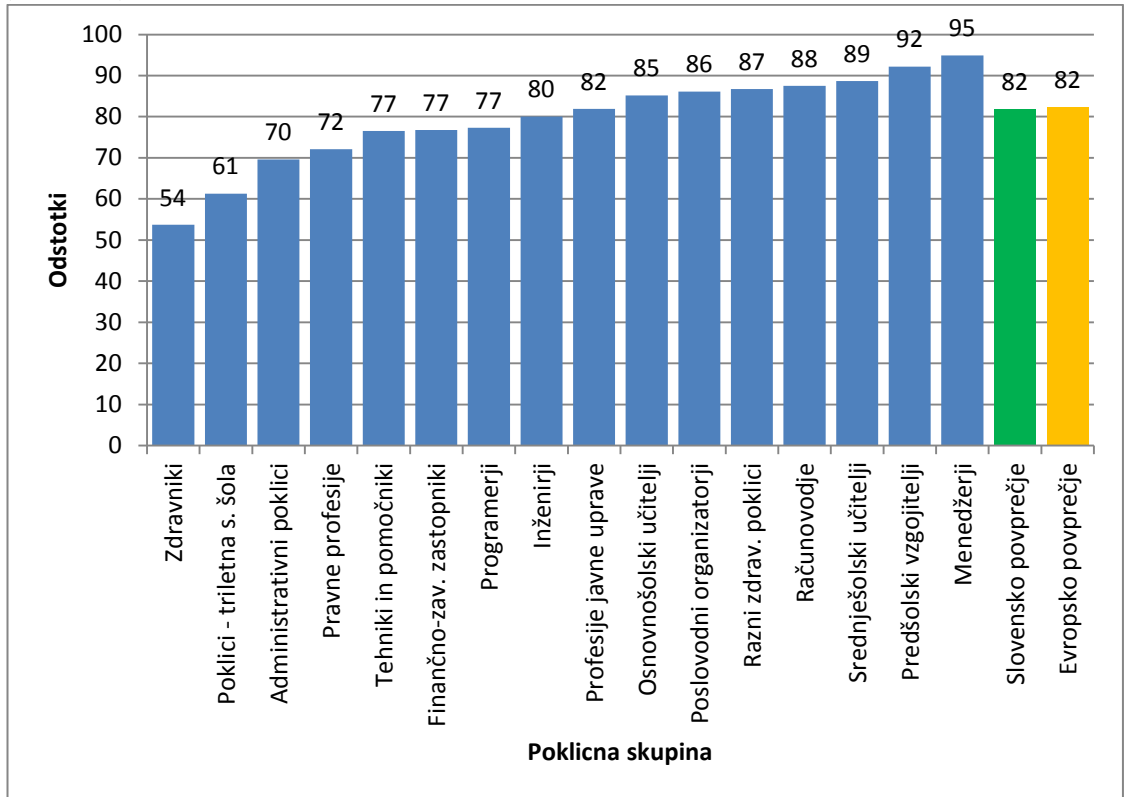
Vprašanje G16a (Hegesco): V kolikšni meri ste vi odgovorni za oblikovanje organizacijskih ciljev? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 59: Delež vprašanih, ki so odgovorni za oblikovanje svojih delovnih ciljev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



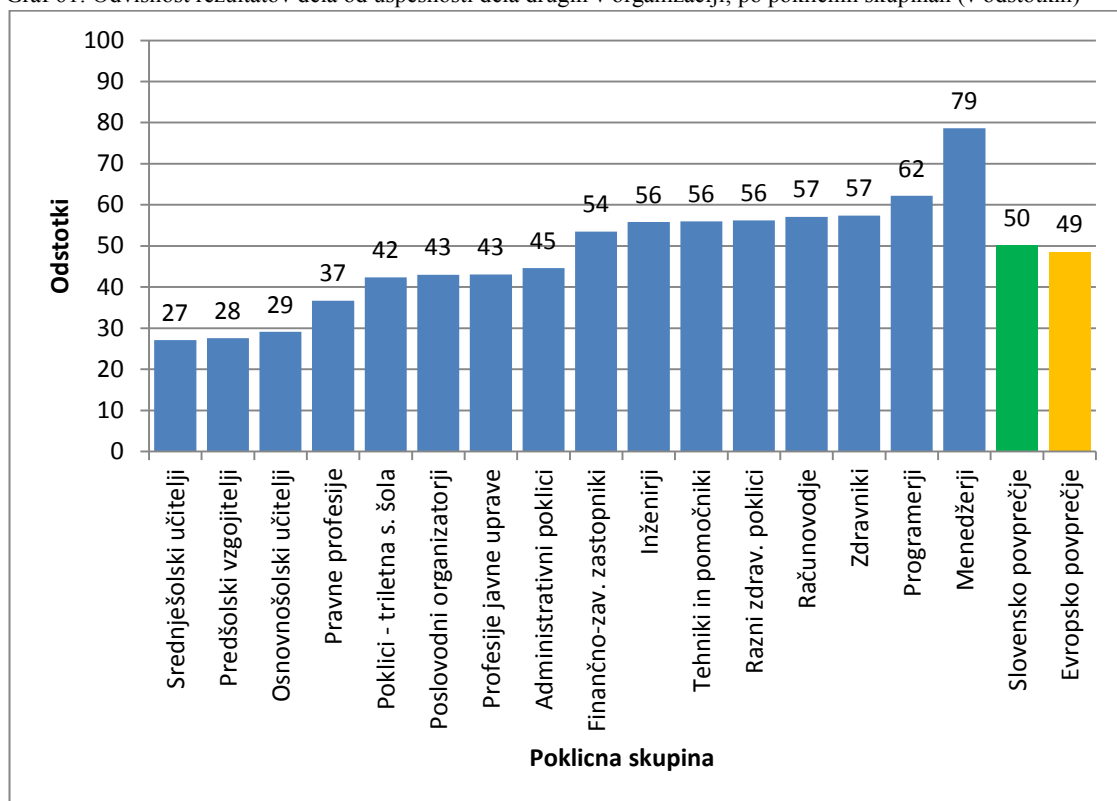
Vprašanje G16b (Hegesco): V kolikšni meri ste vi odgovorni za oblikovanje vaših delovnih ciljev? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 60: Delež vprašanih, ki so odgovorni za odločanje o tem, kako bodo opravili svoje delo; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



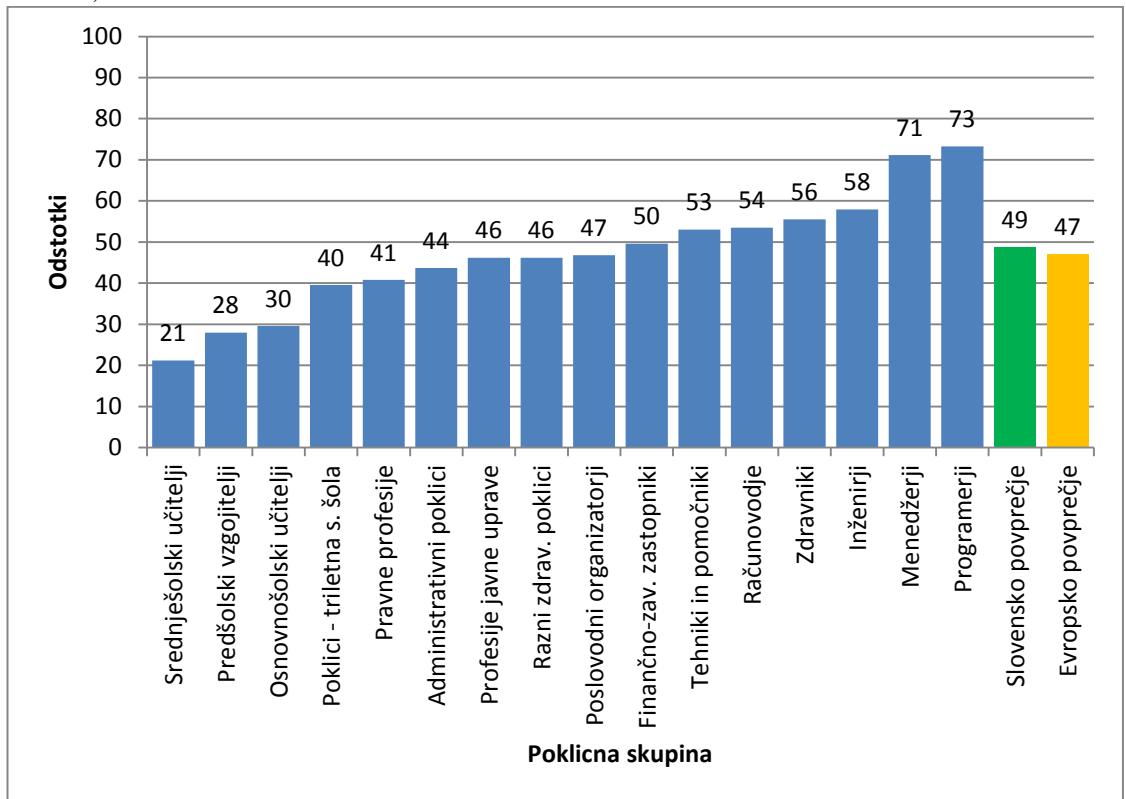
Vprašanje G16c (Hegesco): V kolikšni meri ste vi odgovorni za odločanje o tem, kako boste opravili svoje delo? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 61: Odvisnost rezultatov dela od uspešnosti dela drugih v organizaciji; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



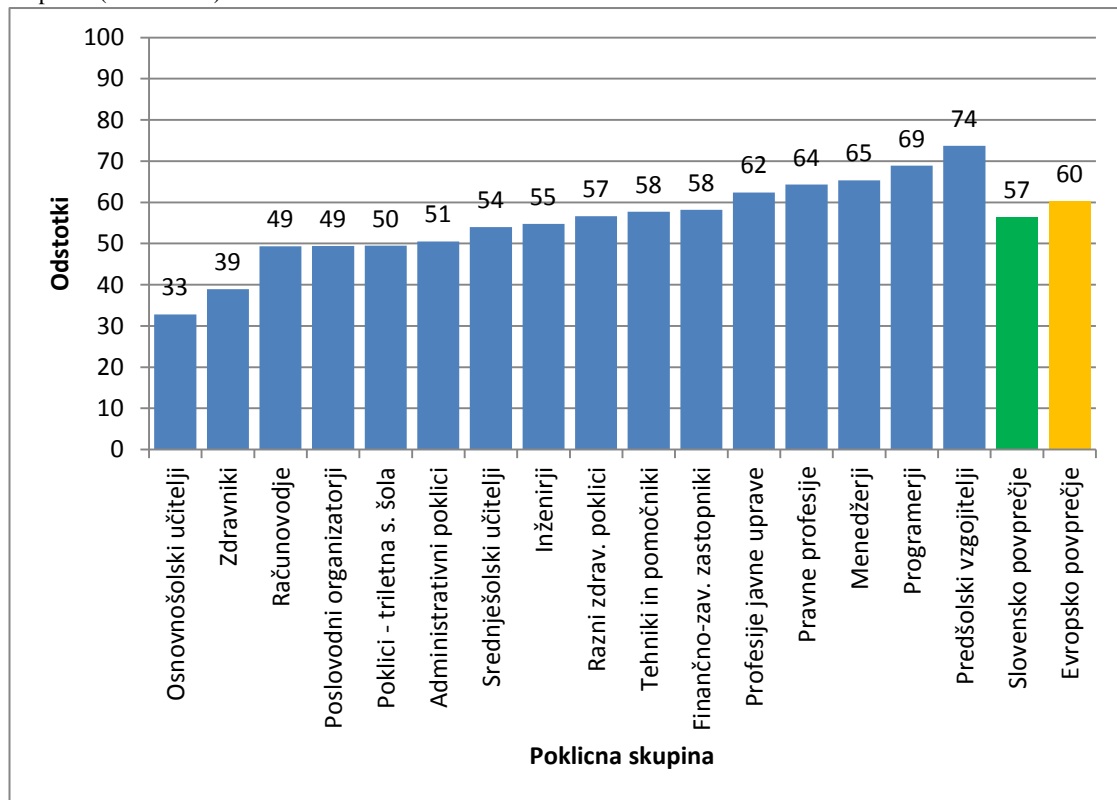
Vprašanje G18a (Hegesco): V kolikšni meri so rezultati vašega dela odvisni od uspešnosti dela drugih v vaši organizaciji? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 62: Odvisnost rezultatov dela drugih v organizaciji od uspešnosti dela vprašanih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



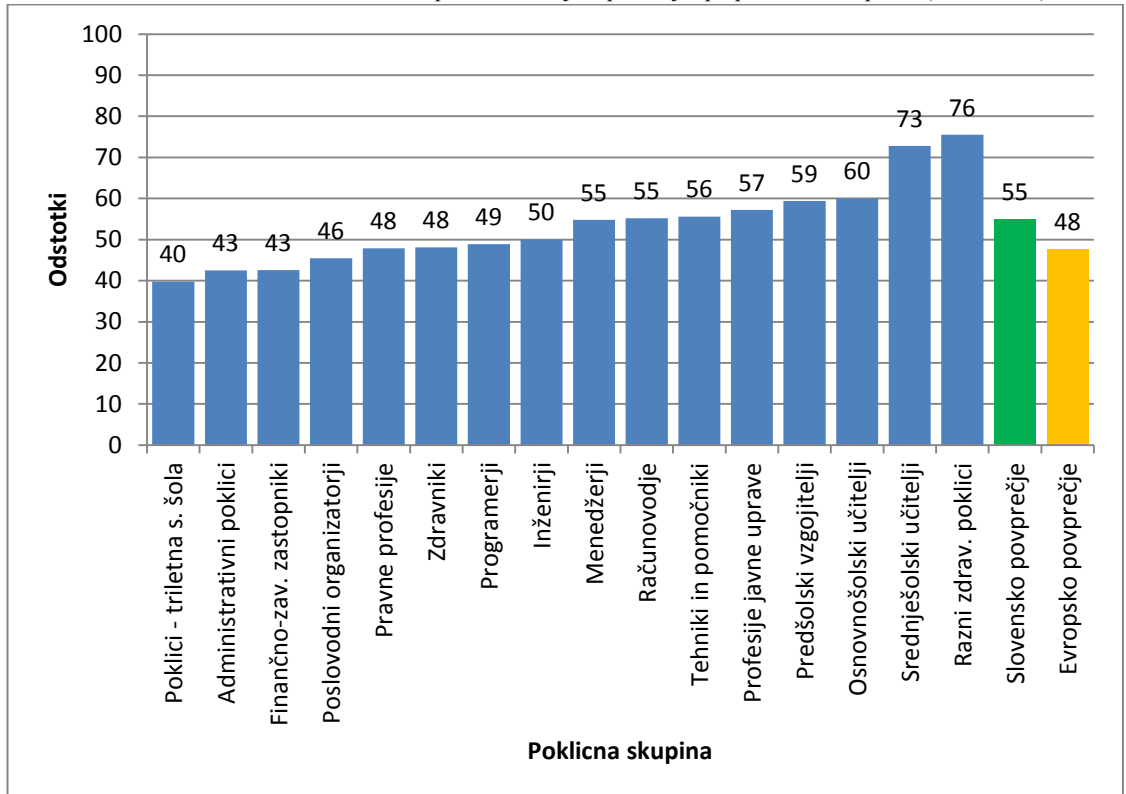
Vprašanje G18b (Hegesco): V kolikšni meri so rezultati dela drugih v vaši organizaciji odvisni od uspešnosti vašega dela? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 63: Možnost objektivnega ocenjevanja individualne uspešnosti anketirancev s strani drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



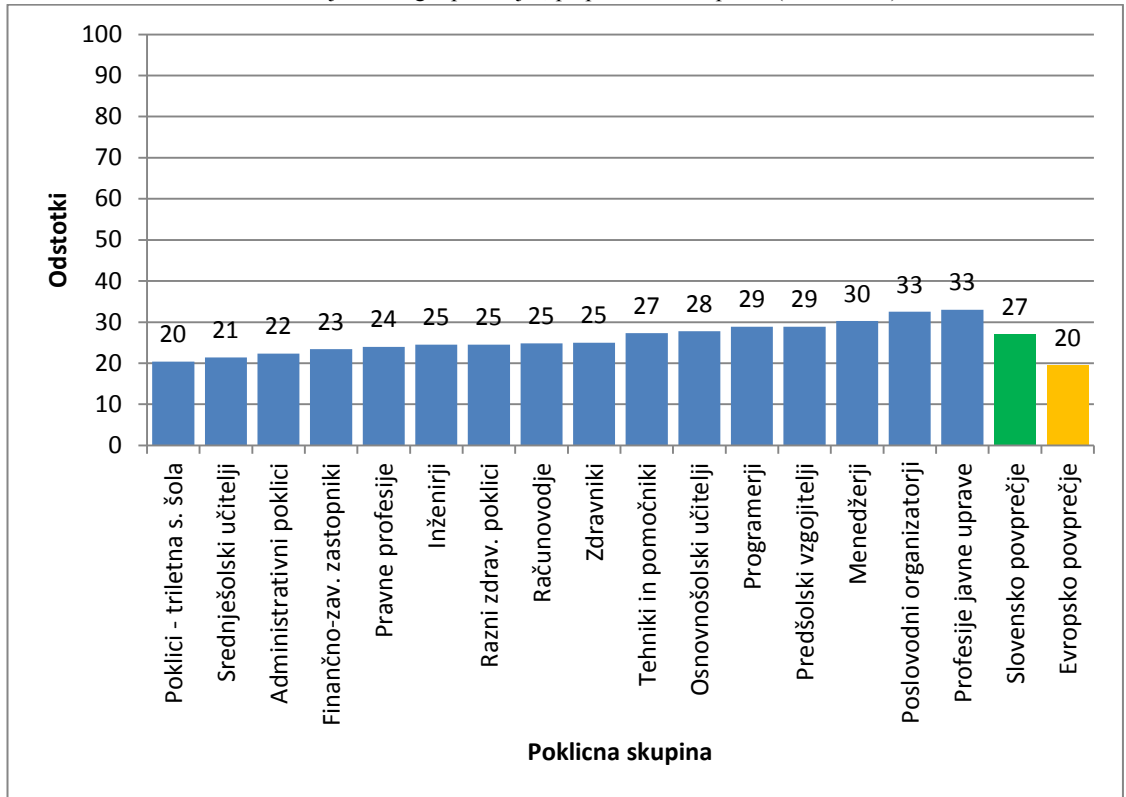
Vprašanje G19 (Hegesco): V kolikšni meri je lahko vaša individualna delovna uspešnost objektivno ocenjevana s strani drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 64: Visoka lastna raven strokovnosti in prakse na svojem področju; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



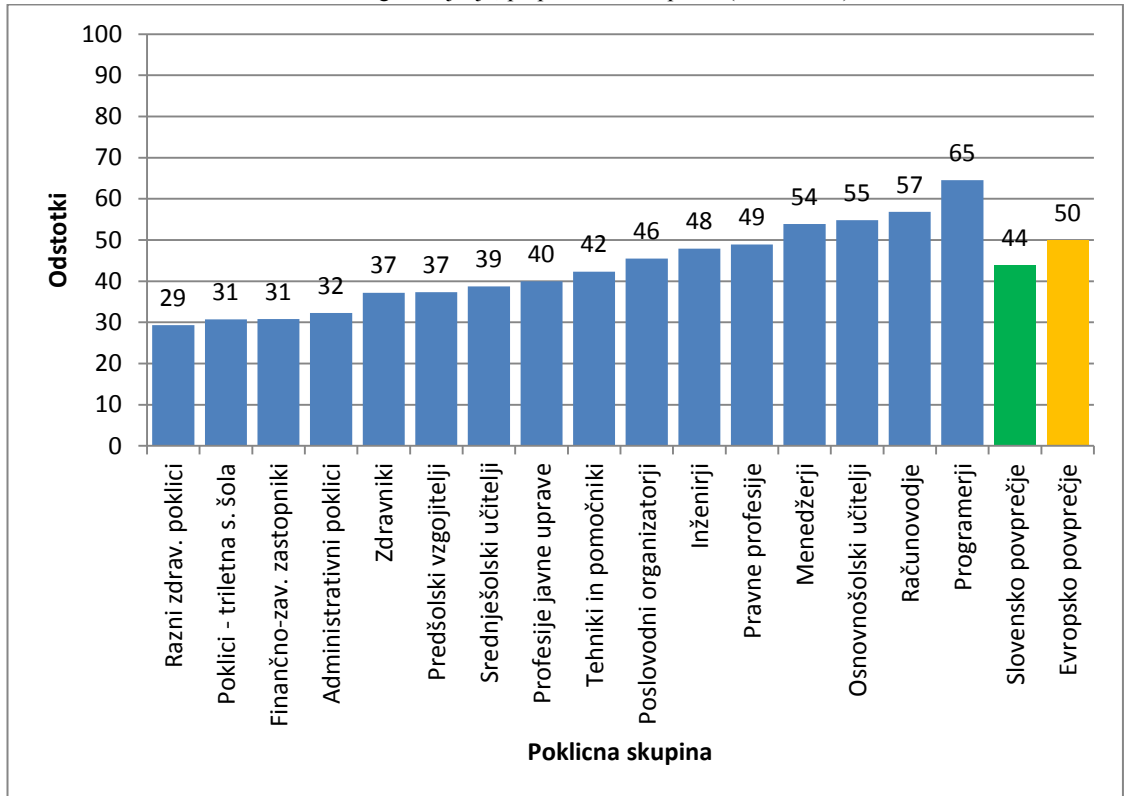
Vprašanje H1aA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven strokovnosti in prakse na svojem področju? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 65: Visoka lastna raven znanja na drugih področjih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



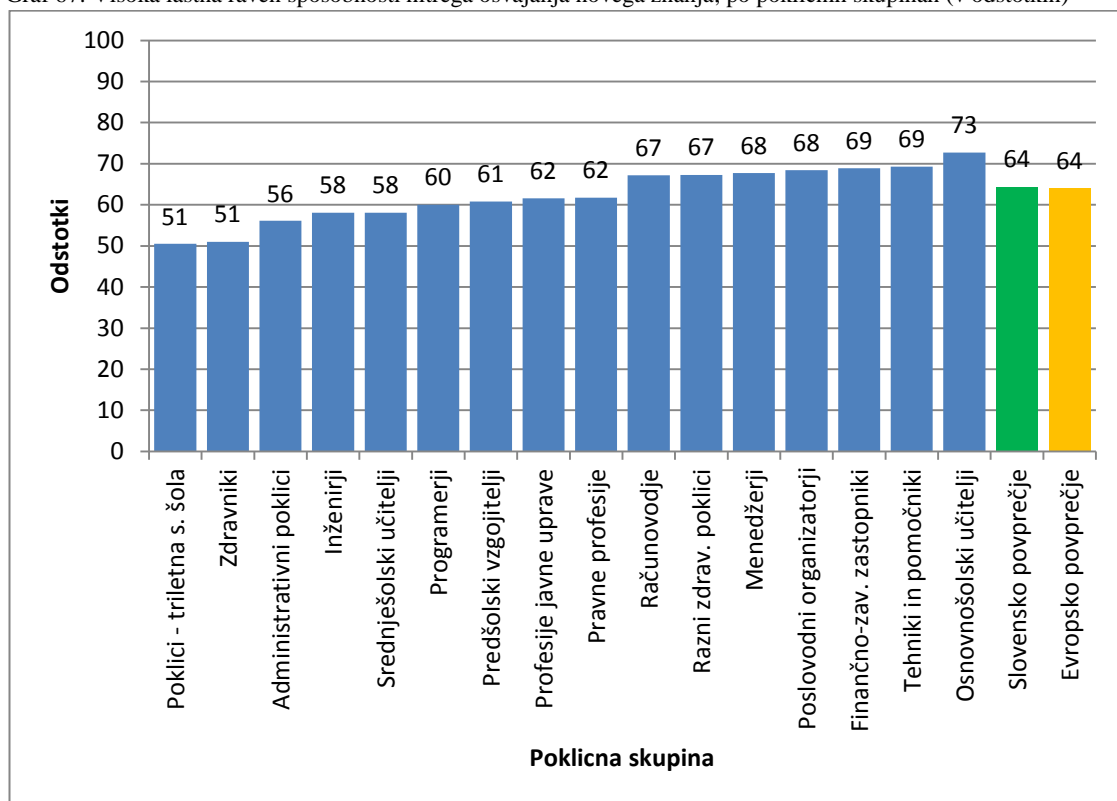
Vprašanje H1bA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven znanja na drugih področjih? Odgovori 4 in 5 na lestevici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 66: Visoka lastna raven analitičnega mišljenja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



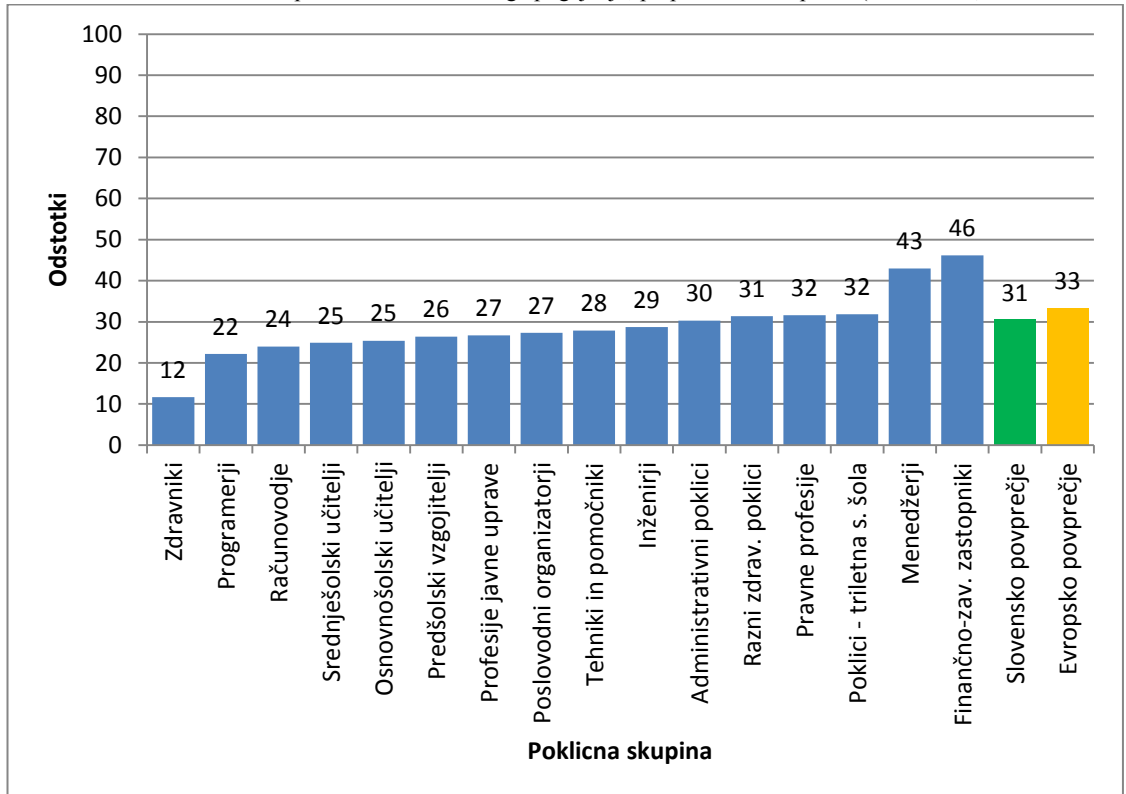
Vprašanje H1cA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven analitičnega mišljenja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 67: Visoka lastna raven sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



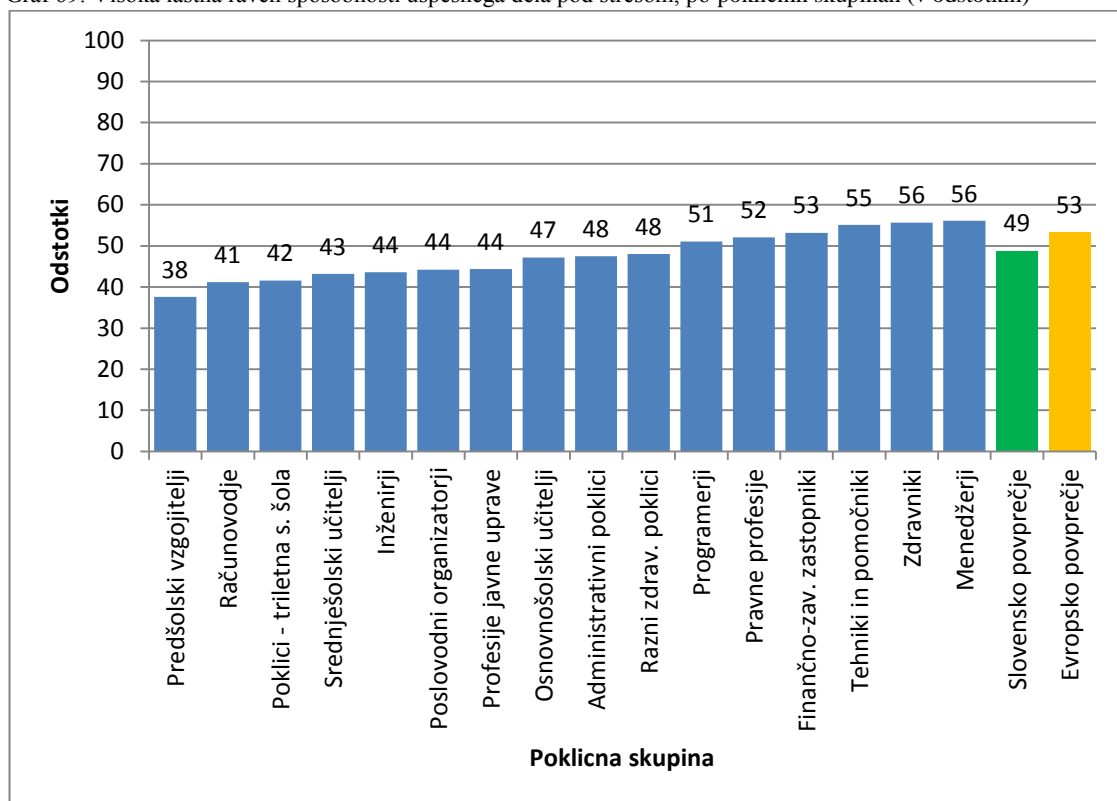
Vprašanje H1dA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 68: Visoka lastna raven sposobnosti učinkovitega pogajanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



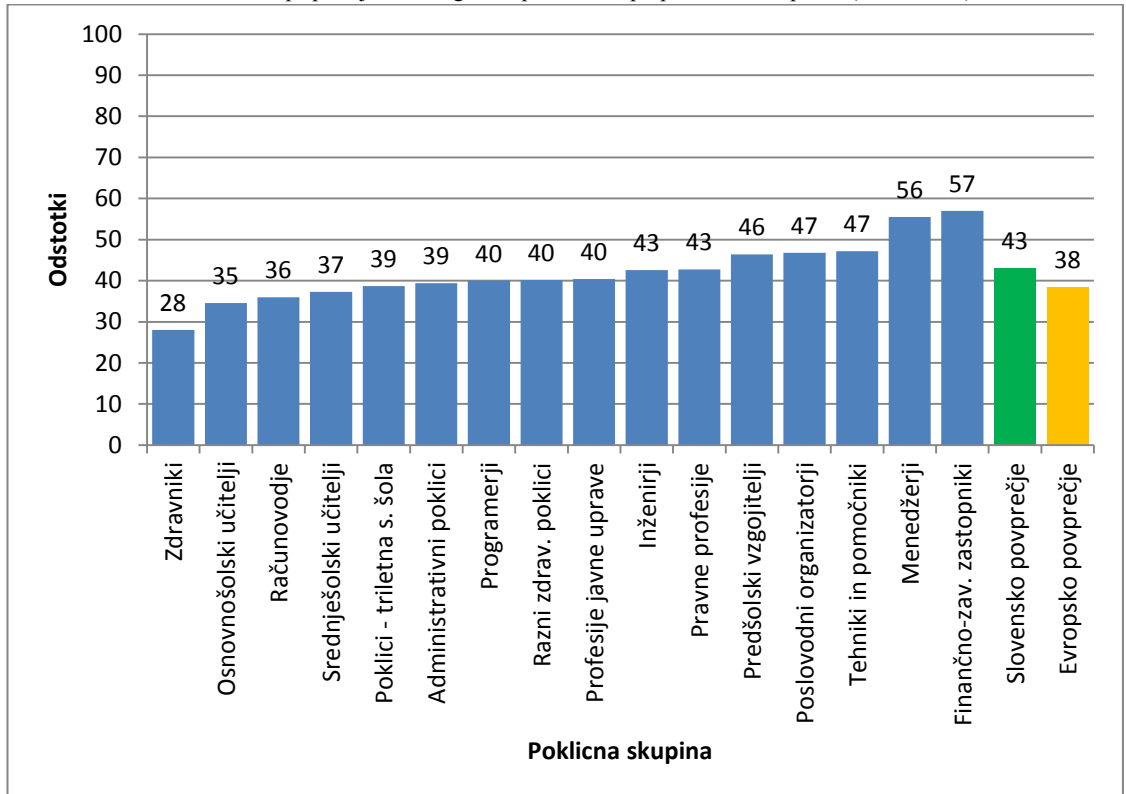
Vprašanje H1eA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti učinkovitega pogajanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 69: Visoka lastna raven sposobnosti uspešnega dela pod stresom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



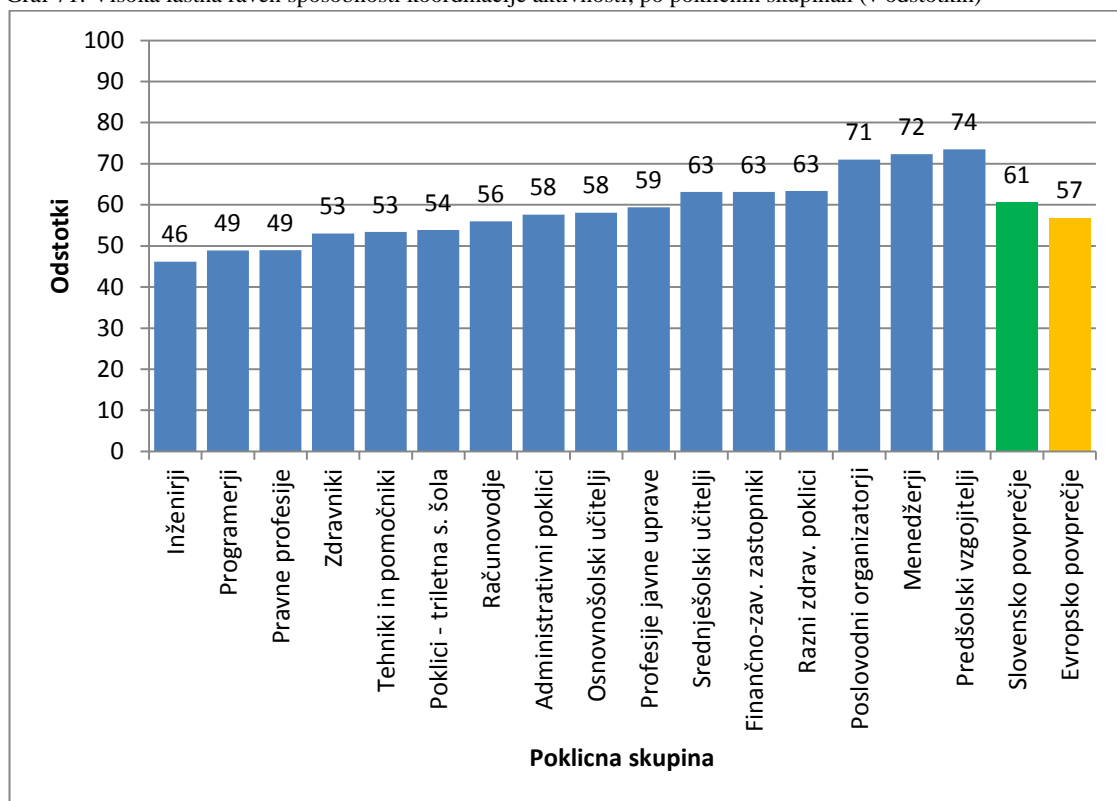
Vprašanje H1fA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti uspešnega dela pod stresom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 70: Visoka lastna raven pripravljenosti zagr abiti priložnost; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



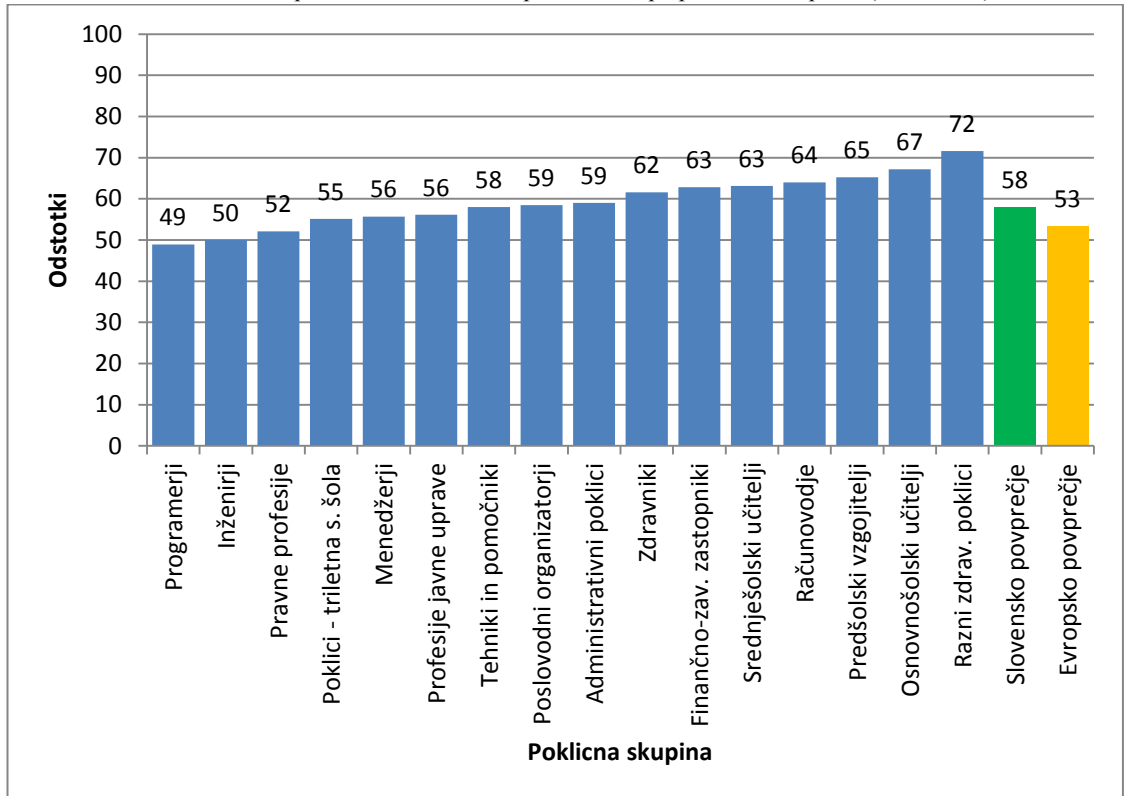
Vprašanje H1gA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven pripravljenosti zagr abiti priložnost? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 71: Visoka lastna raven sposobnosti koordinacije aktivnosti; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



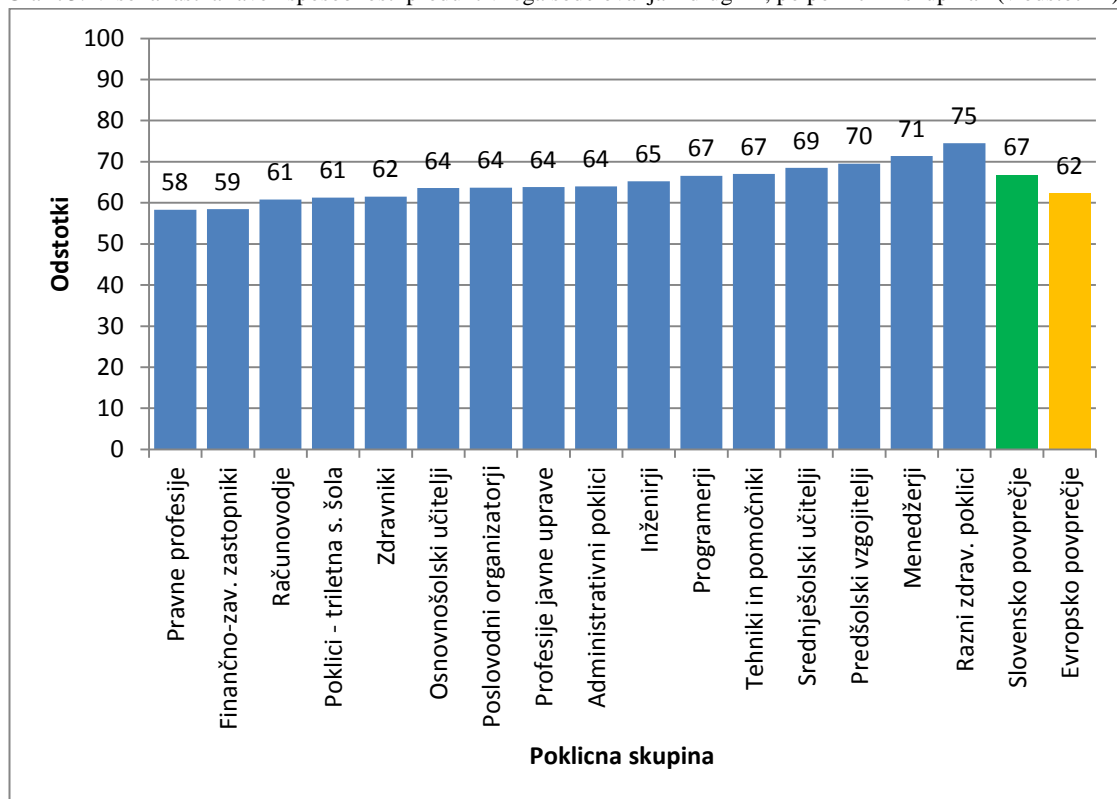
Vprašanje H1hA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti koordinacije aktivnosti? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 72: Visoka lastna raven sposobnosti učinkovite uporabe časa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



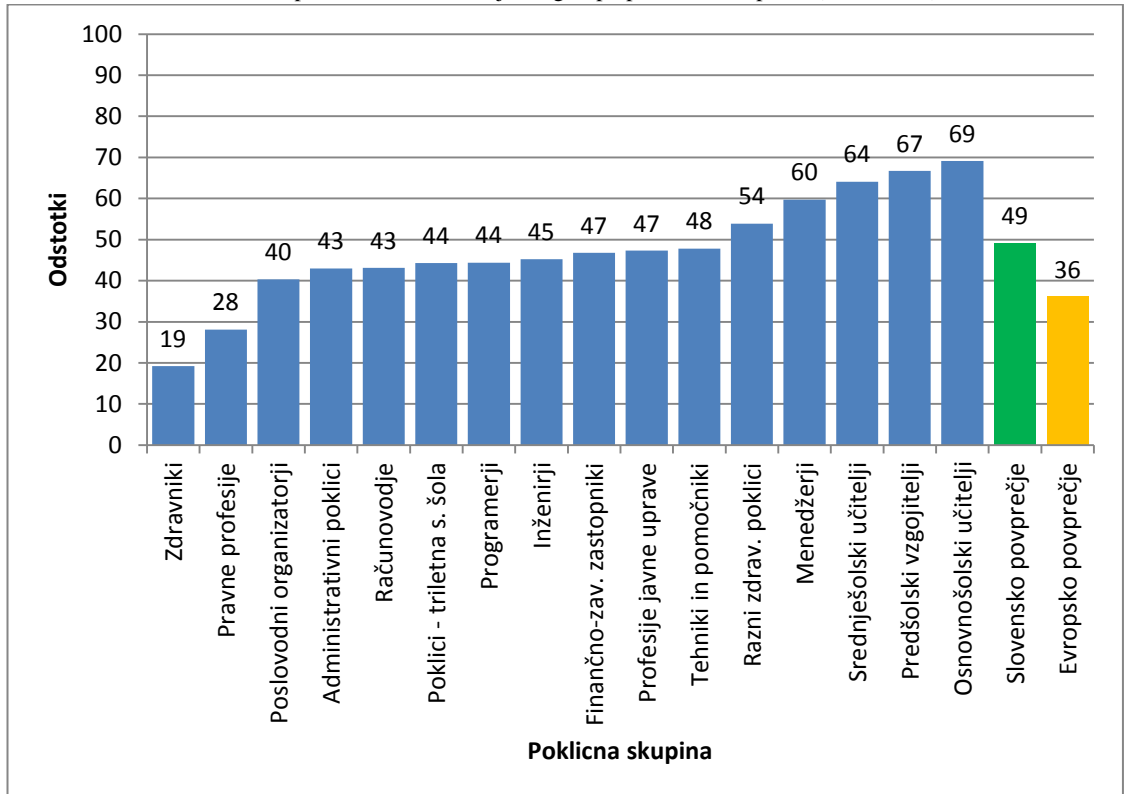
Vprašanje H1iA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti učinkovite uporabe časa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 73: Visoka lastna raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



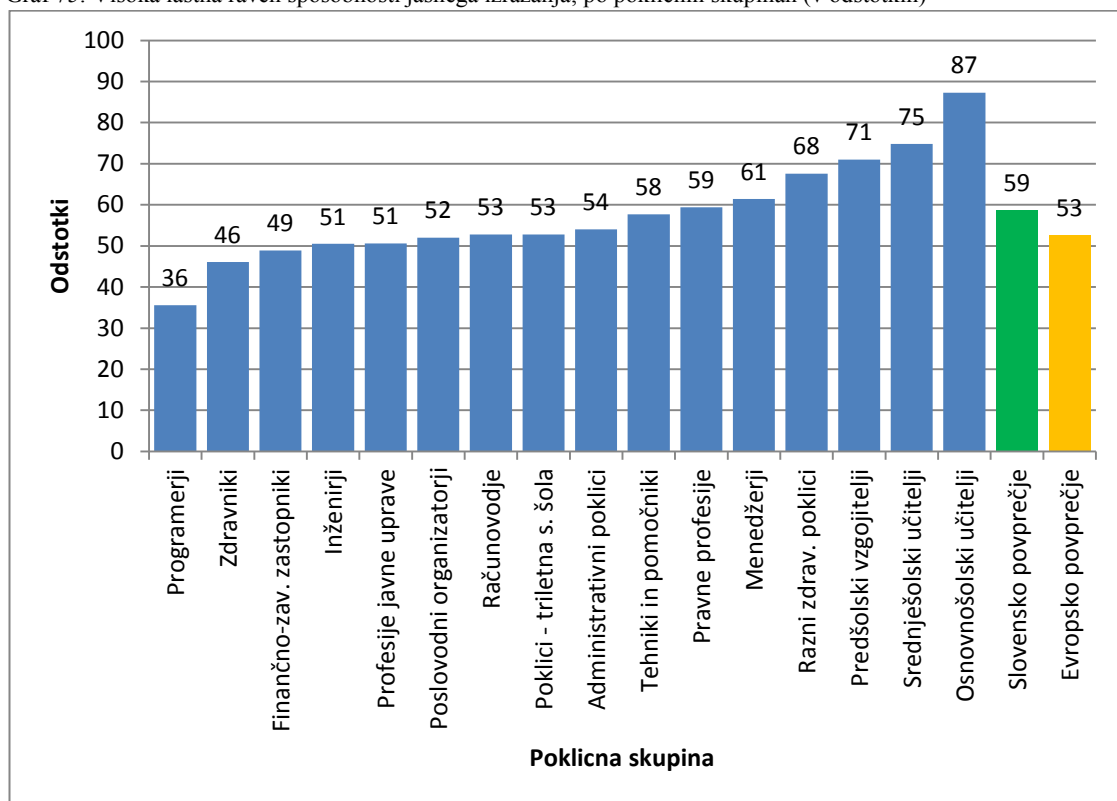
Vprašanje H1jA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 74: Visoka lastna raven sposobnosti motiviranja drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



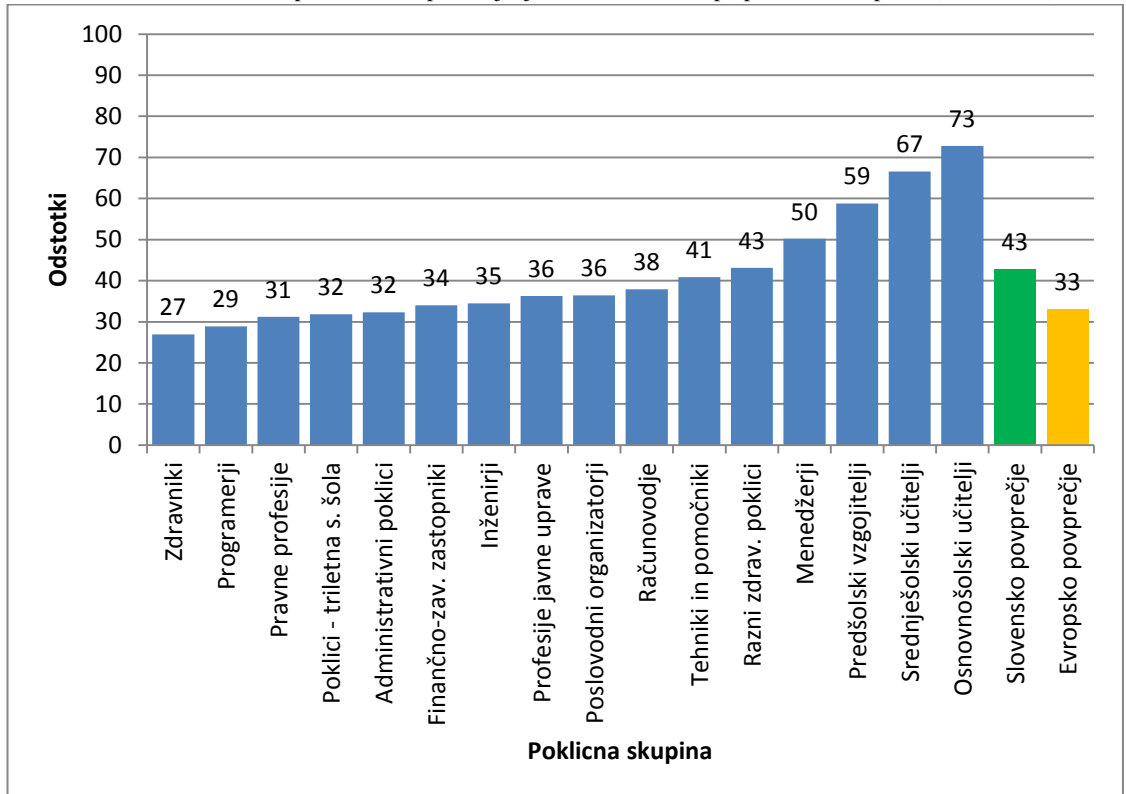
Vprašanje H1kA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti motiviranja drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 75: Visoka lastna raven sposobnosti jasnega izražanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



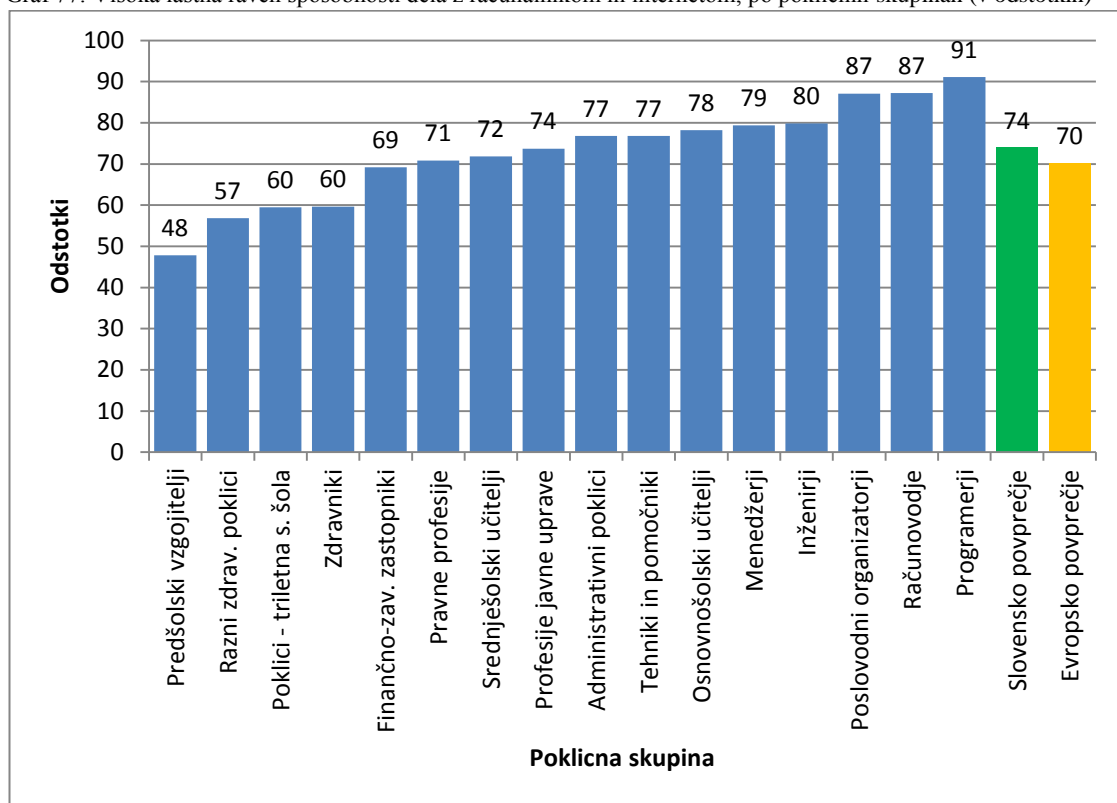
Vprašanje H11A (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti jasnega izražanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 76: Visoka lastna raven sposobnosti vzpostavljajna lastne avtoritete; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



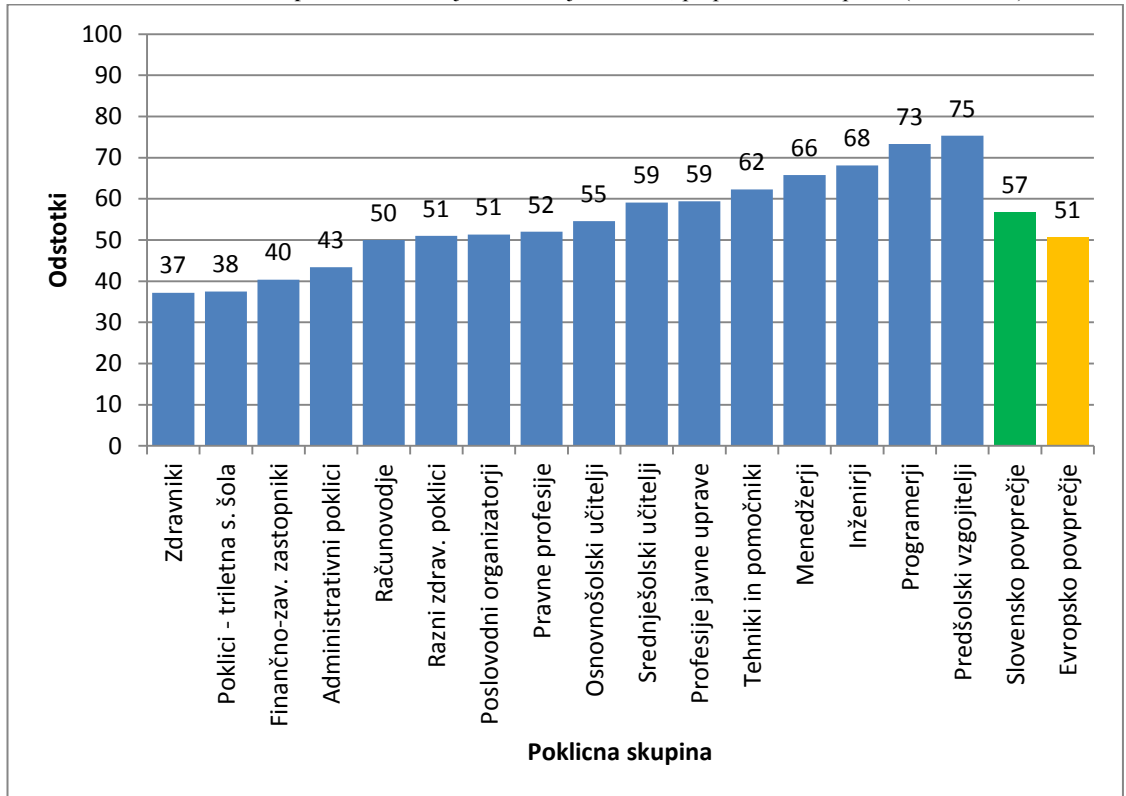
Vprašanje H1mA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti vzpostavljajna lastne avtoritete?
 Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 77: Visoka lastna raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



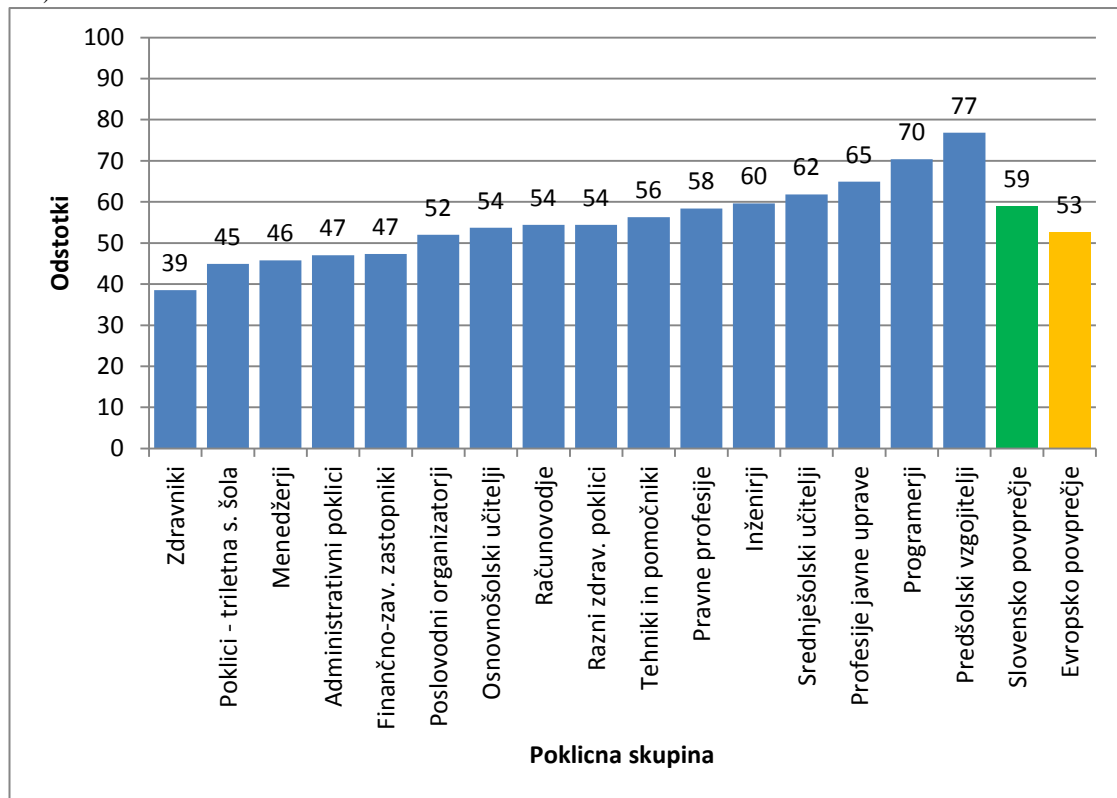
Vprašanje H1nA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 78: Visoka lastna raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



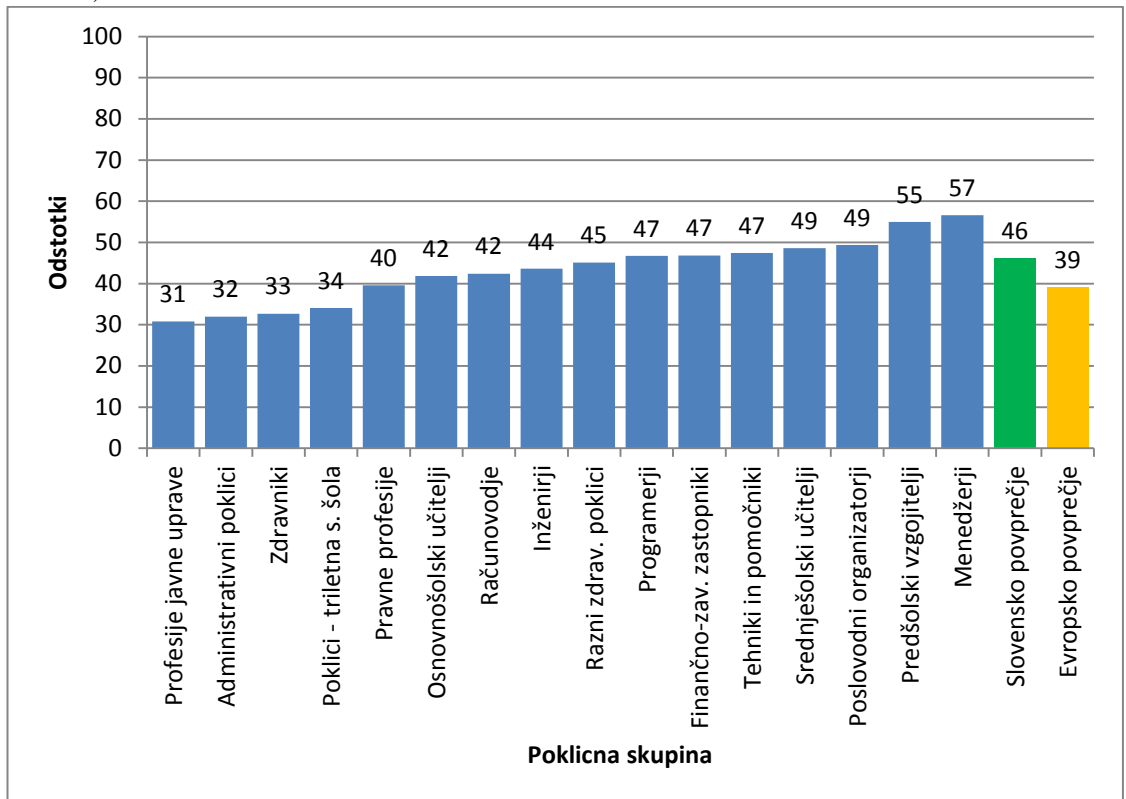
Vprašanje H1oA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 79: Visoka lastna raven sposobnosti "premljevanja" lastnih idej in idej drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



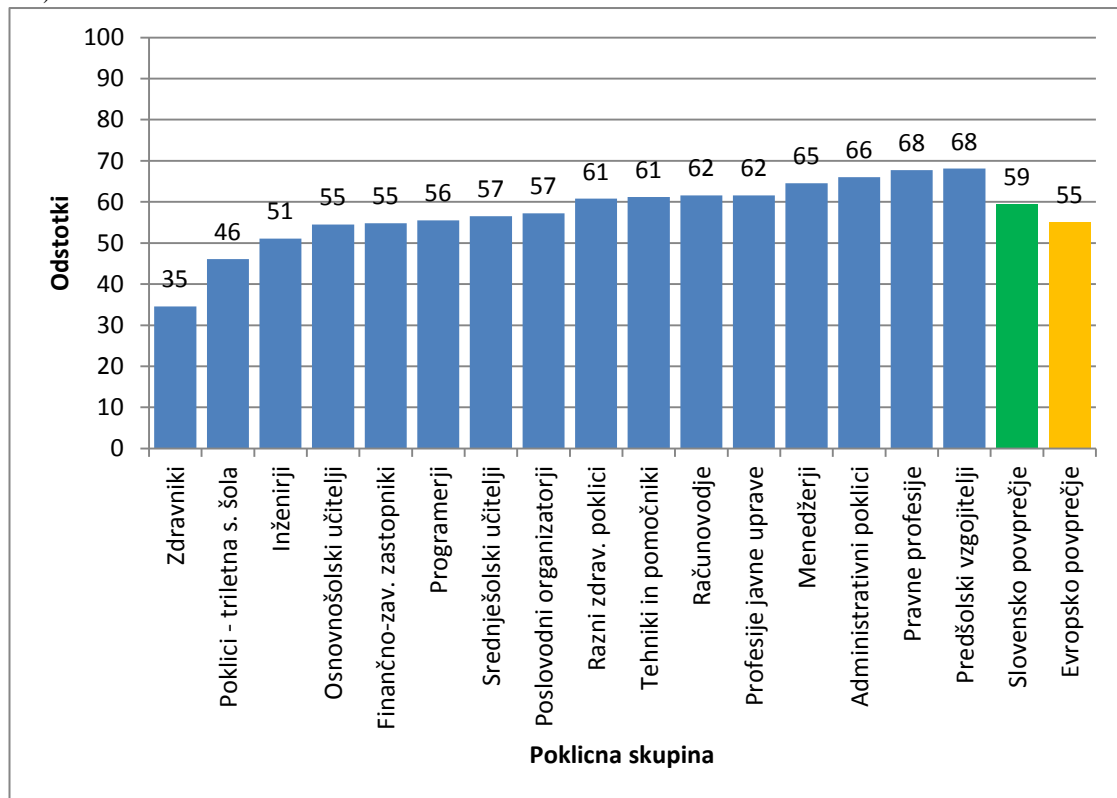
Vprašanje H1pA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti "premljevanja" lastnih idej in idej drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 80: Visoka lastna raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



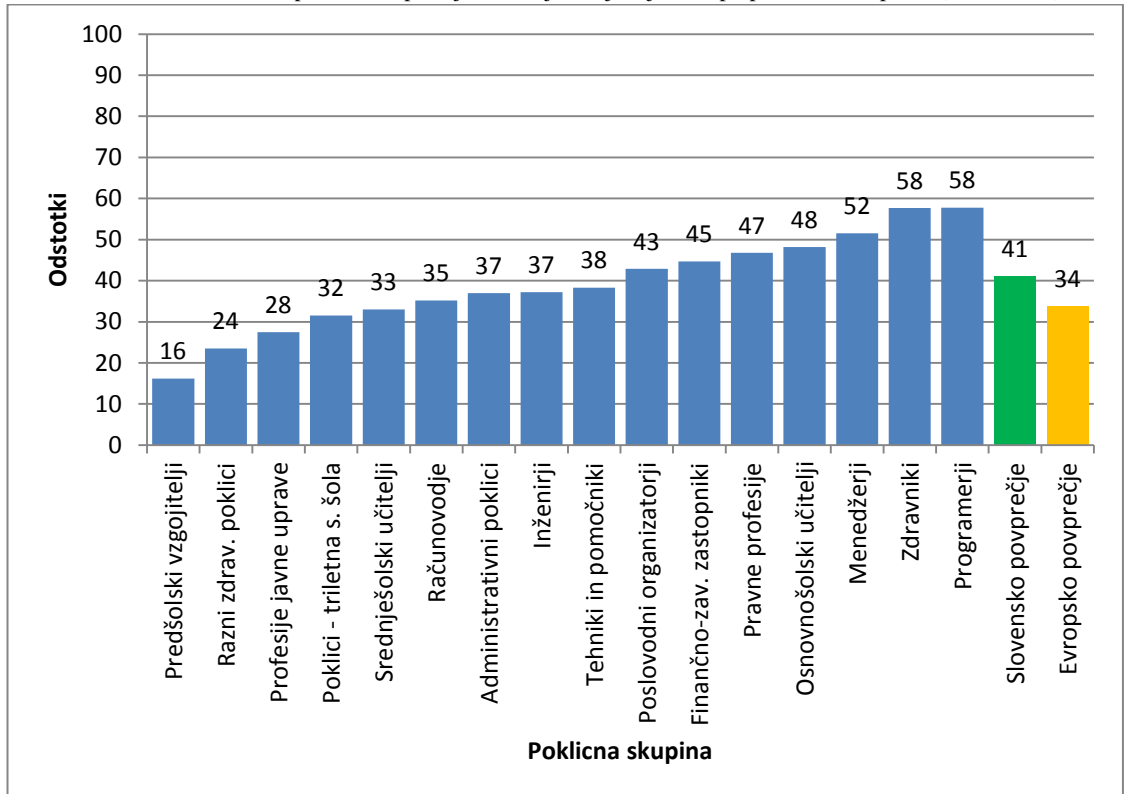
Vprašanje H1qA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 81: Visoka lastna raven sposobnosti pisanja poročil, zabeležk in dokumentov; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



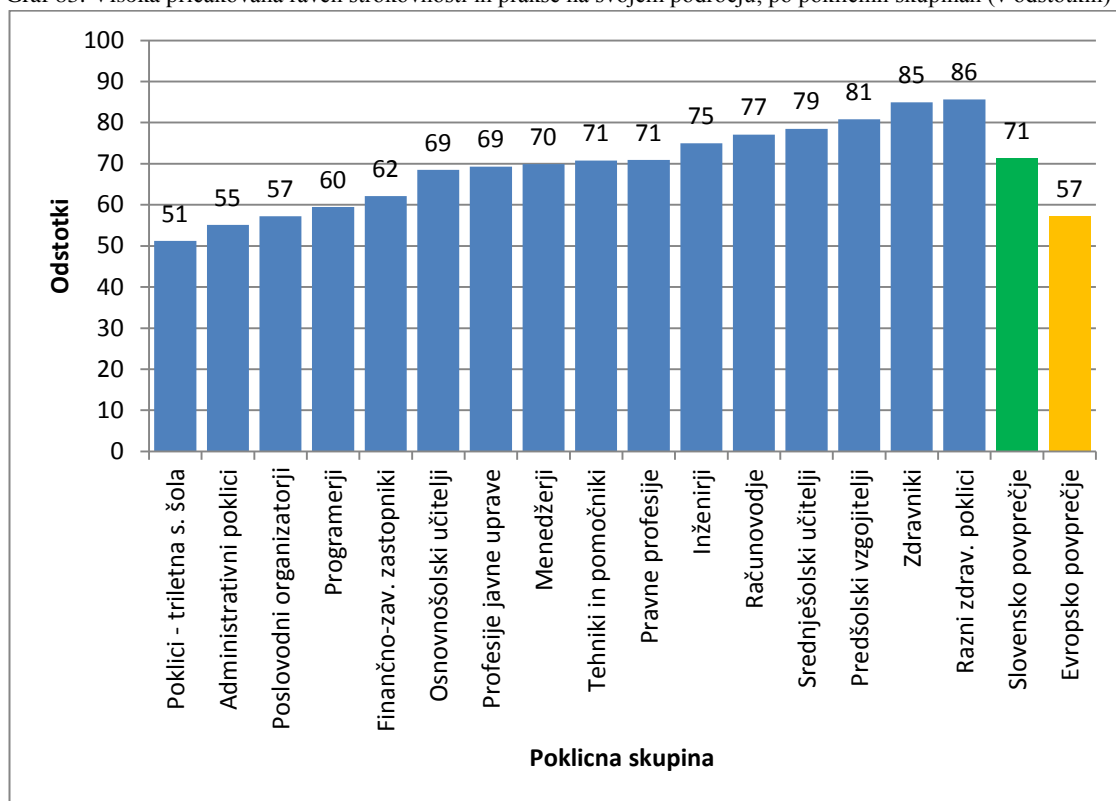
Vprašanje H1rA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti pisanja poročil, zabeležk in dokumentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 82: Visoka lastna raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



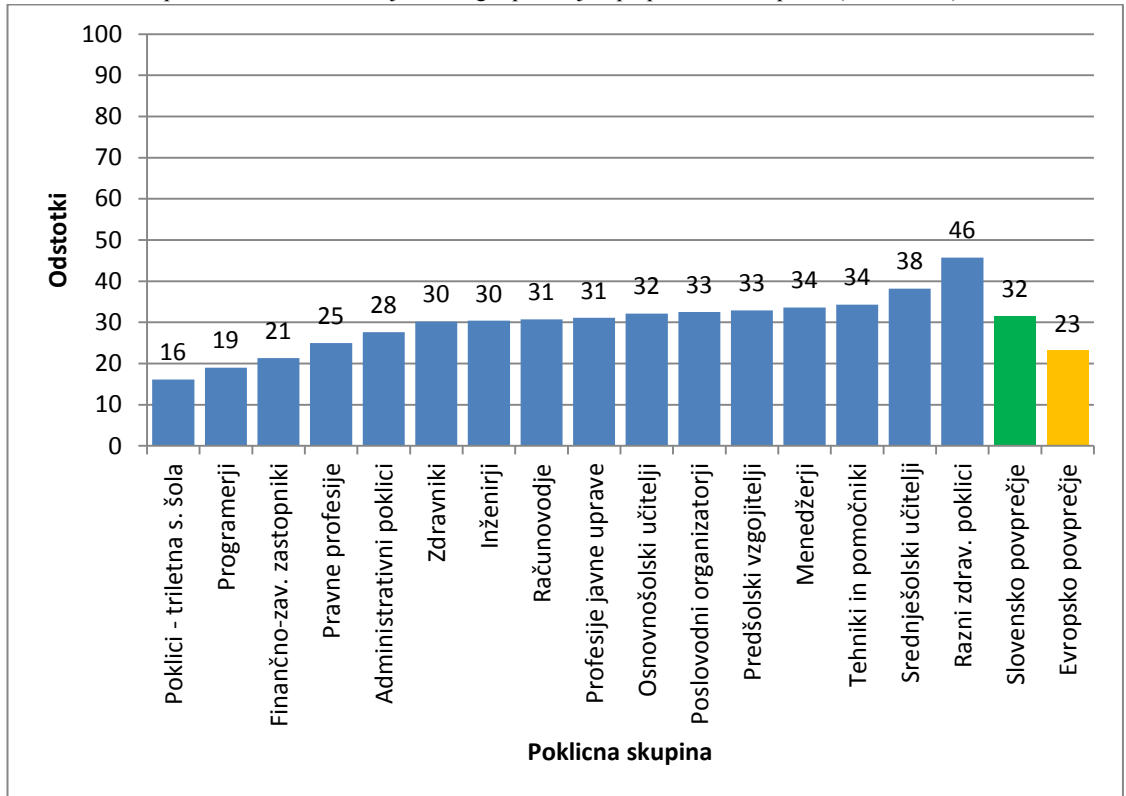
Vprašanje H1sA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku?
 Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 83: Visoka pričakovana raven strokovnosti in prakse na svojem področju; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



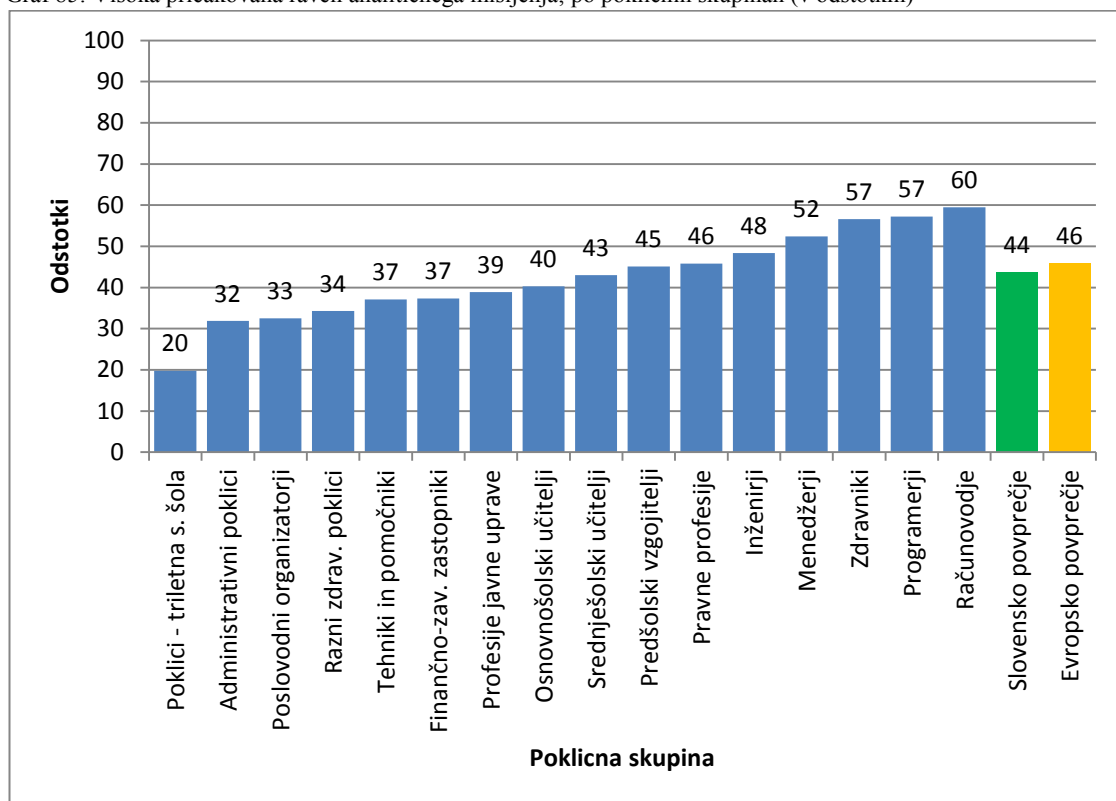
Vprašanje H1aB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven strokovnosti in prakse na svojem področju? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 84: Visoka pričakovana raven znanja na drugih področjih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



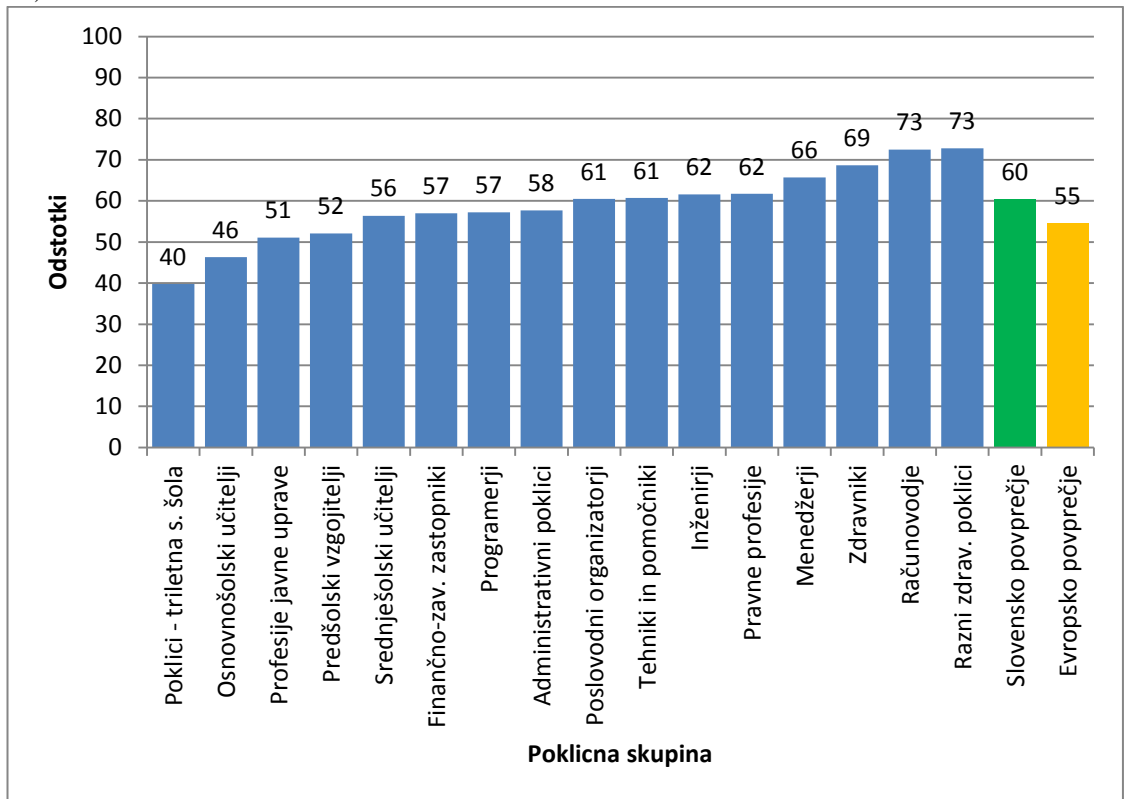
Vprašanje H1bB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven znanja na drugih področjih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 85: Visoka pričakovana raven analitičnega mišljenja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



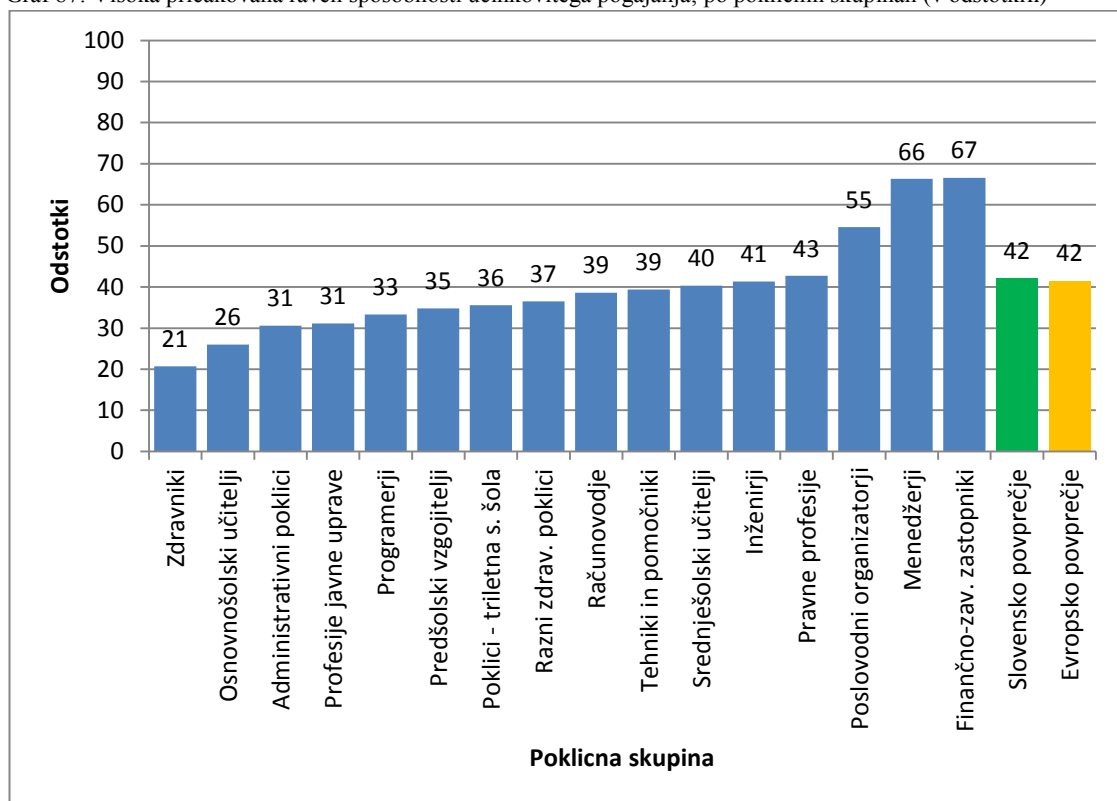
Vprašanje H1cB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven analitičnega mišljenja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 86: Visoka pričakovana raven sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



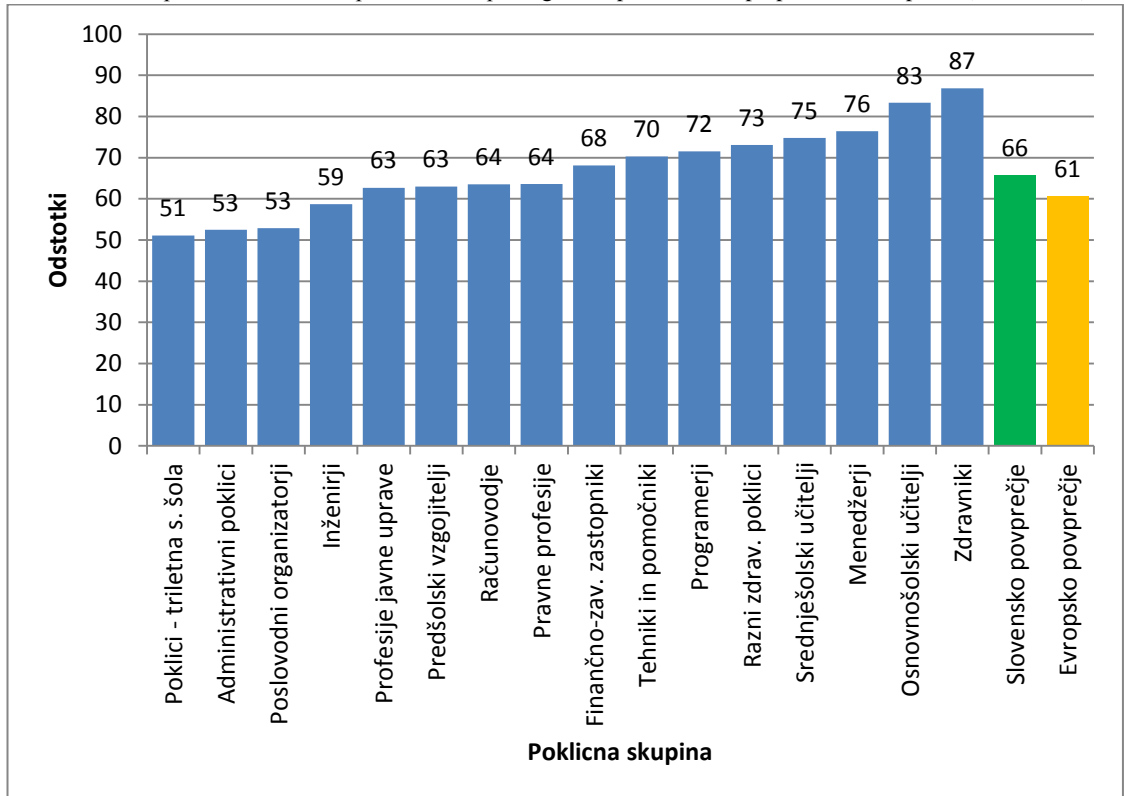
Vprašanje H1dB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 87: Visoka pričakovana raven sposobnosti učinkovitega pogajanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



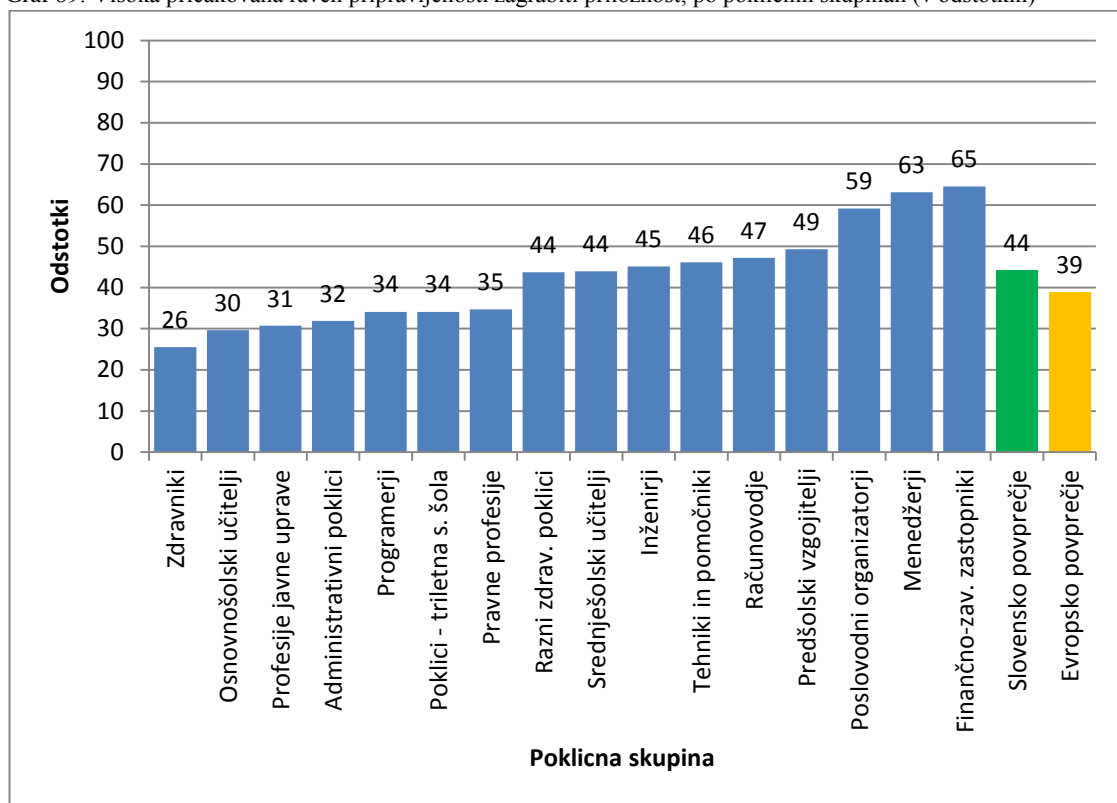
Vprašanje H1eB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti učinkovitega pogajanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 88: Visoka pričakovana raven sposobnosti uspešnega dela pod stresom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



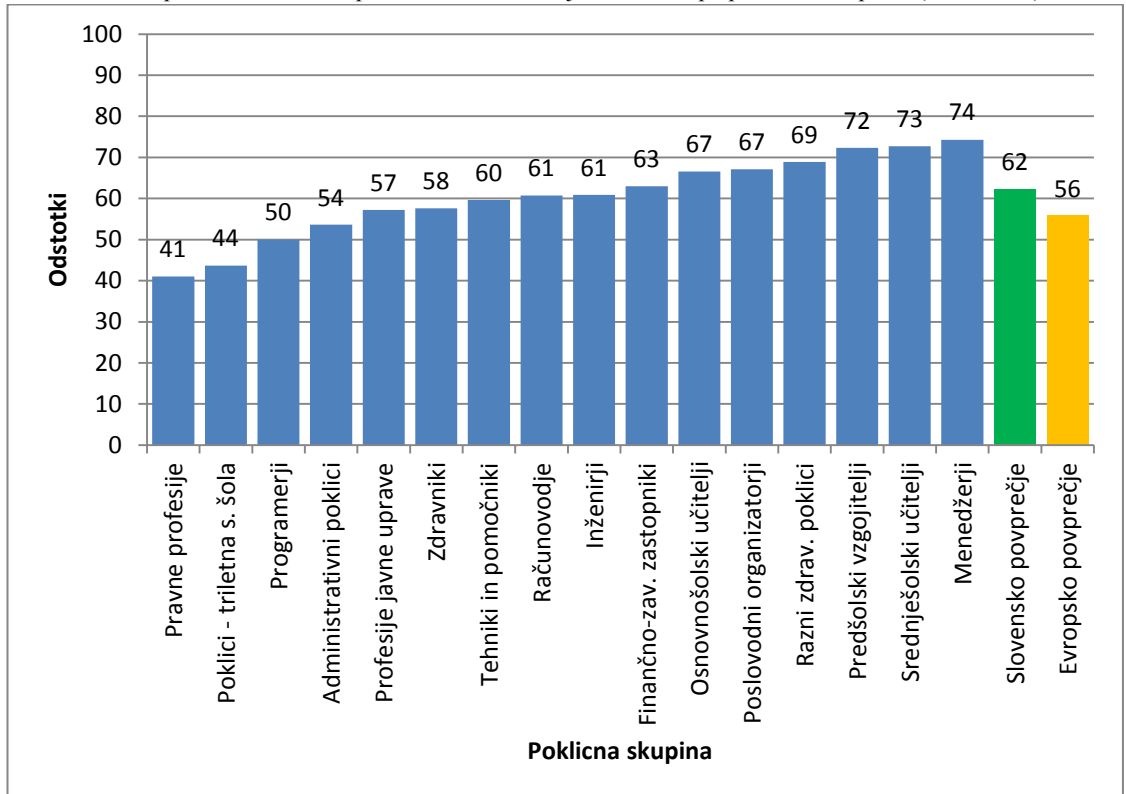
Vprašanje H1fB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti uspešnega dela pod stresom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 89: Visoka pričakovana raven pripravljenosti zagrabiti priložnost; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



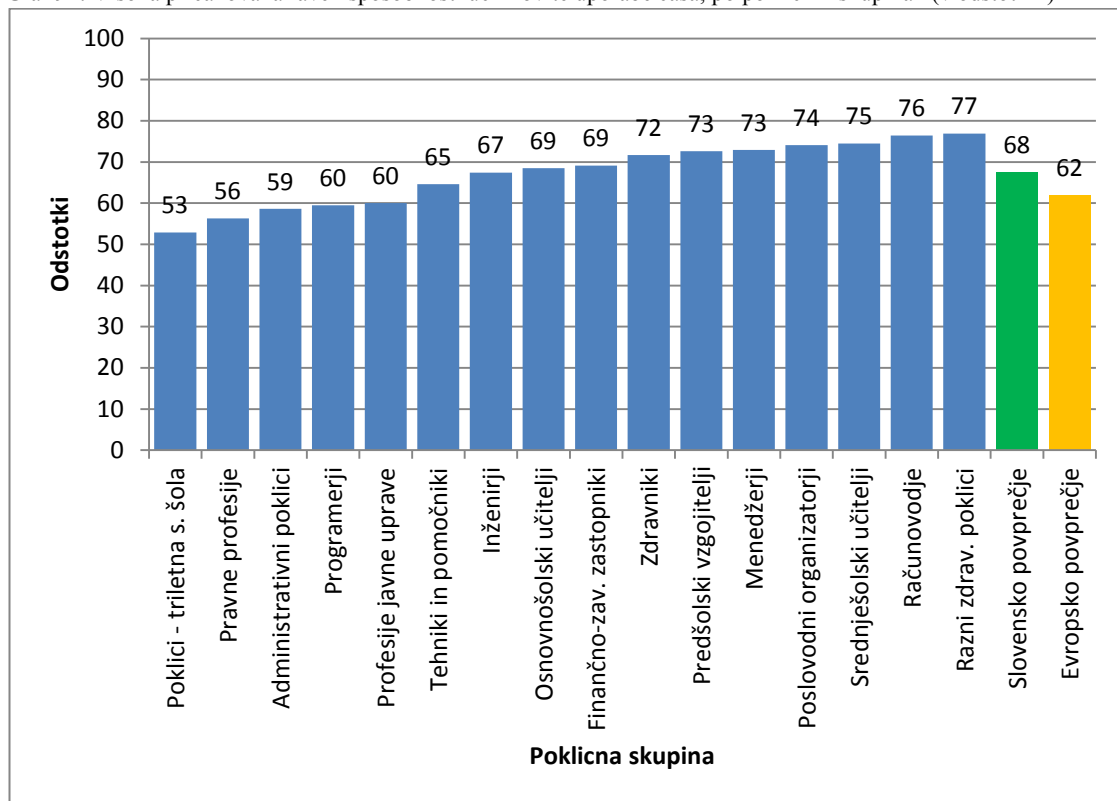
Vprašanje H1gB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven pripravljenosti zagrabiti priložnost? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 90: Visoka pričakovana raven sposobnosti koordinacije aktivnosti; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



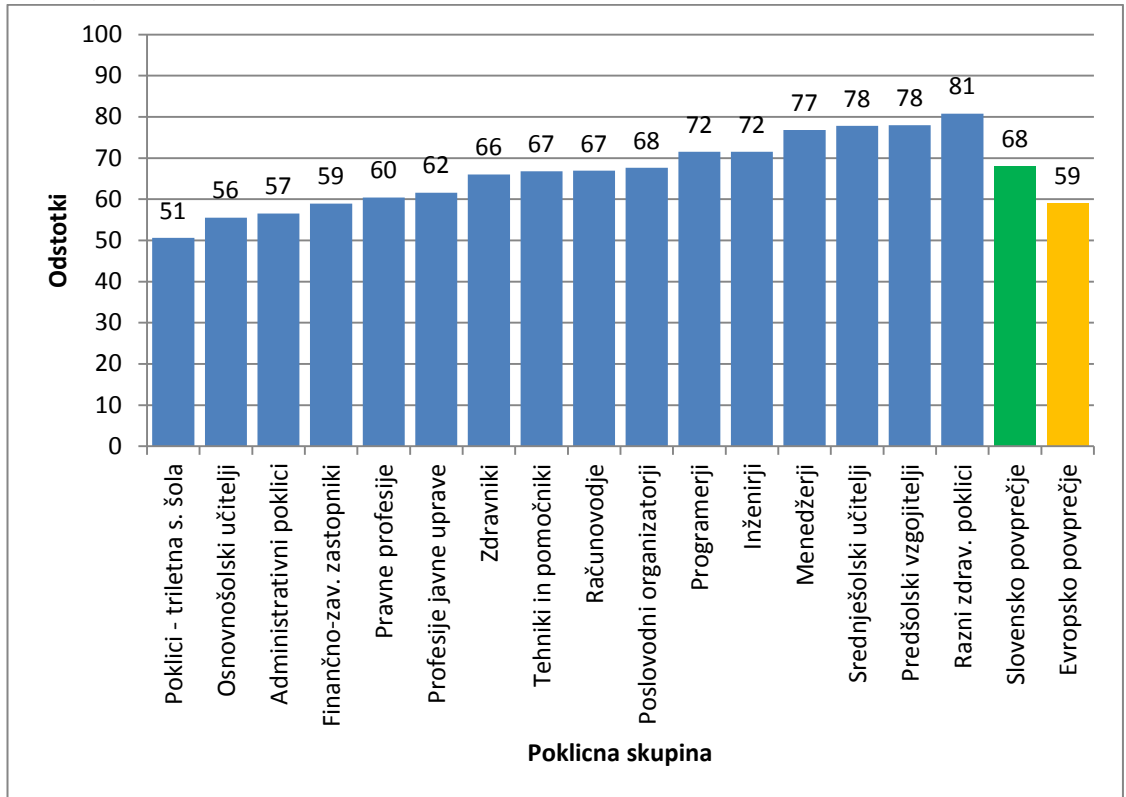
Vprašanje H1hB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti koordinacije aktivnosti? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 91: Visoka pričakovana raven sposobnosti učinkovite uporabe časa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



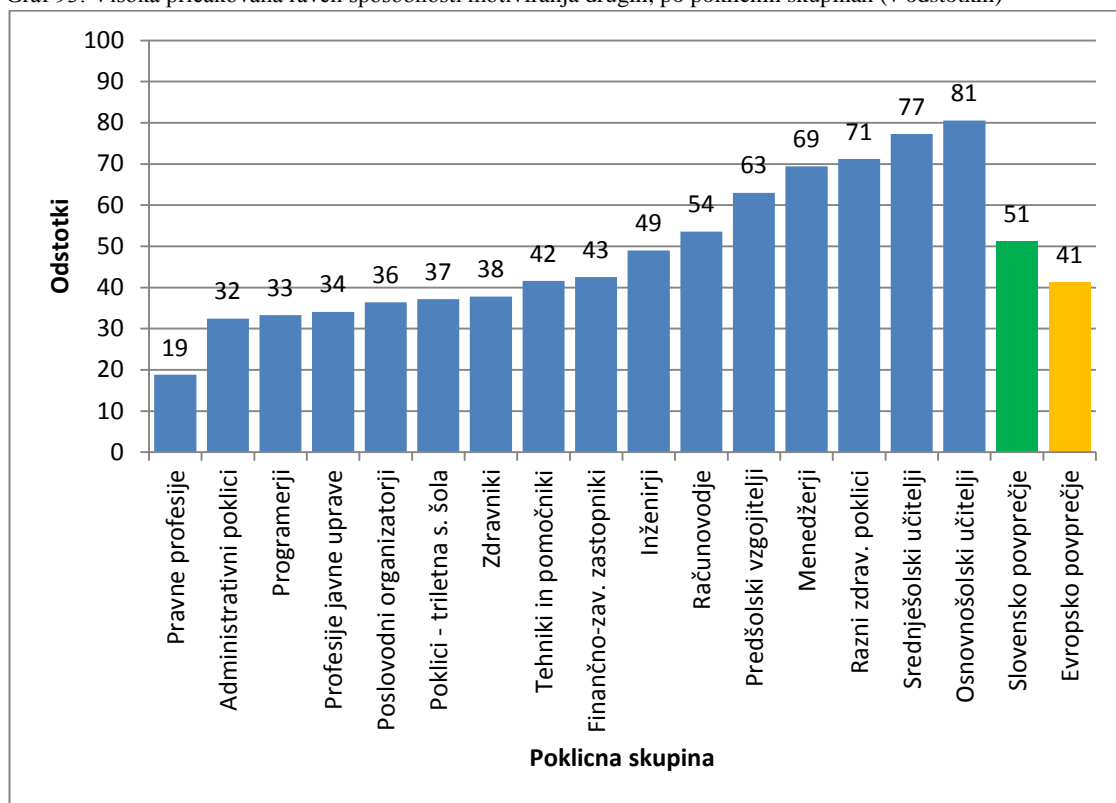
Vprašanje H1iB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti učinkovite uporabe časa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 92: Visoka pričakovana raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



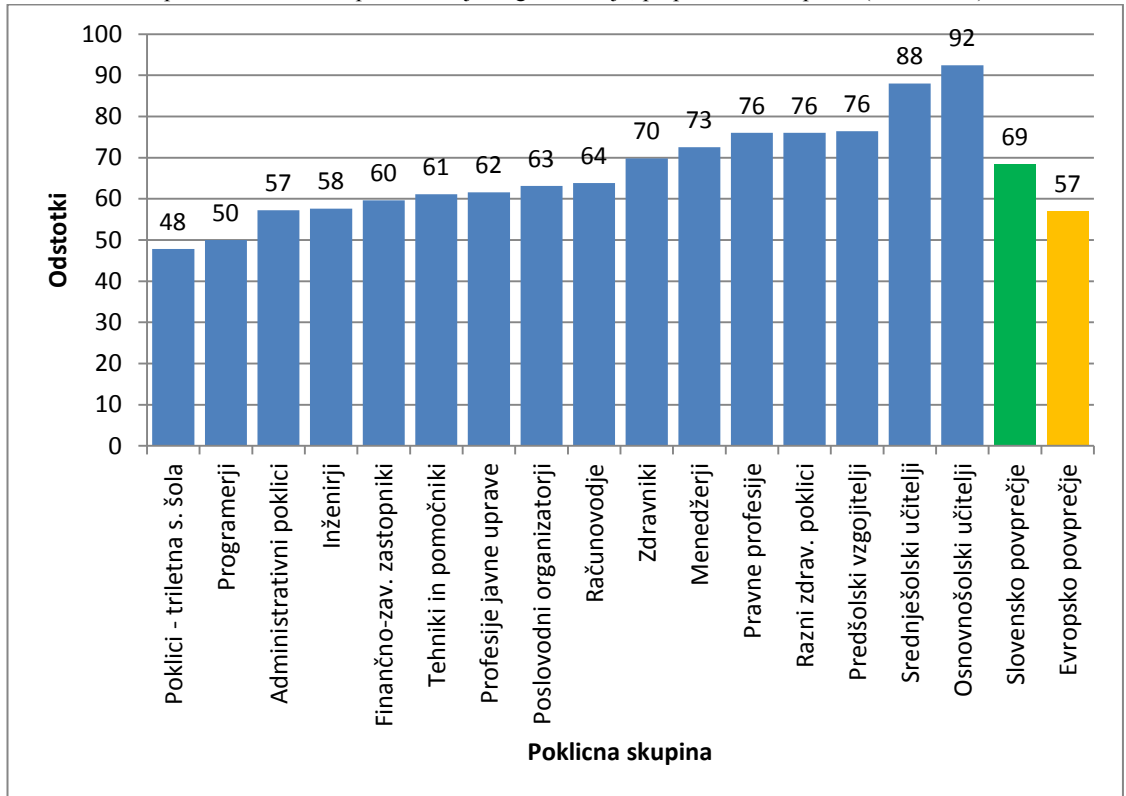
Vprašanje H1jB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 93: Visoka pričakovana raven sposobnosti motiviranja drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



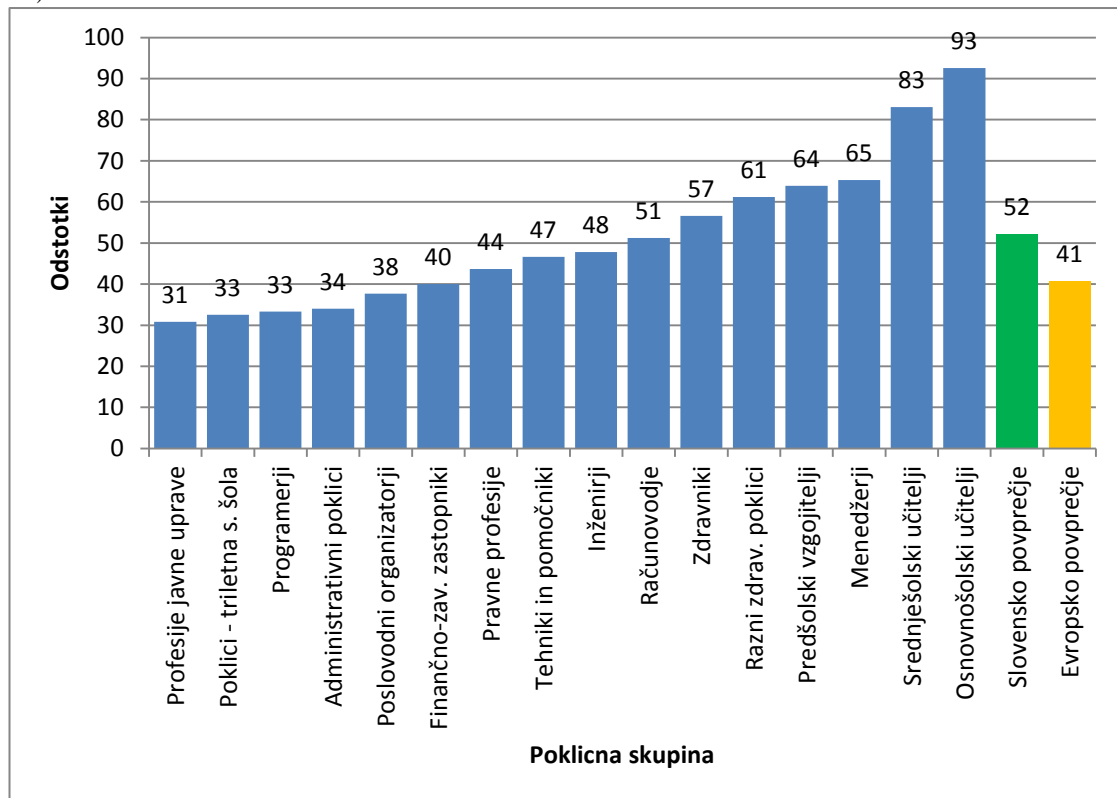
Vprašanje H1kB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti motiviranja drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 94: Visoka pričakovana raven sposobnosti jasnega izražanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



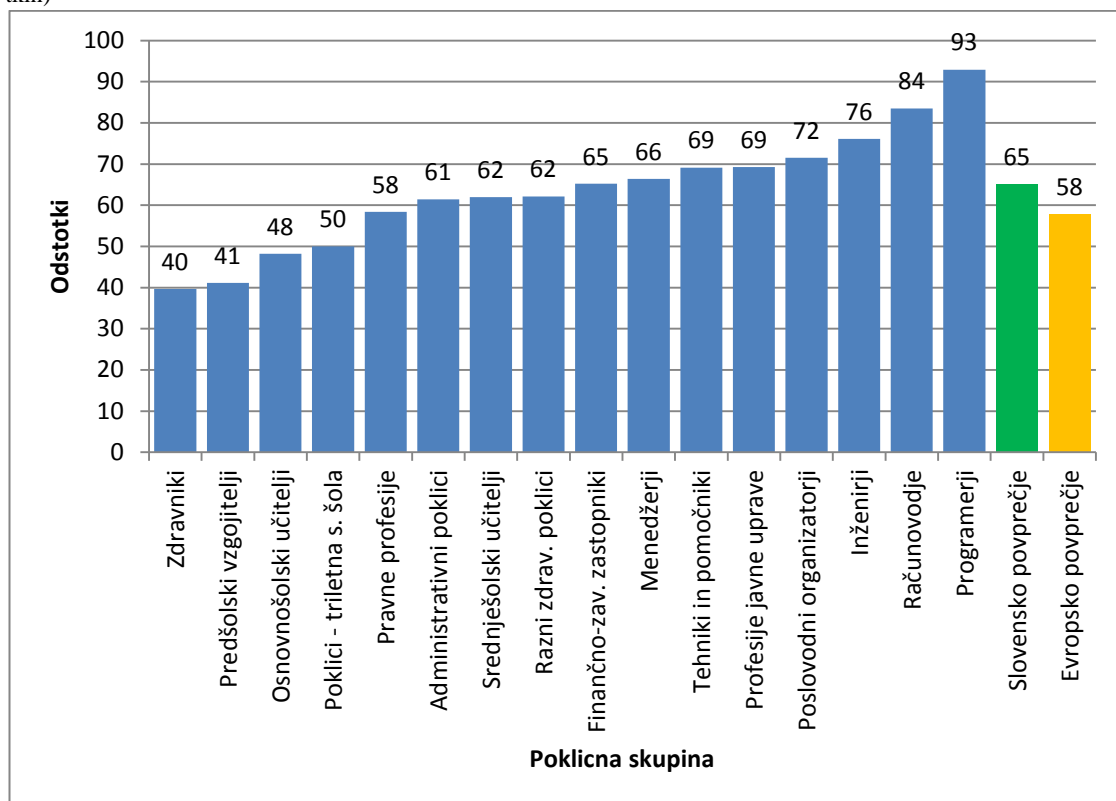
Vprašanje H11B (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti jasnega izražanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 95: Visoka pričakovana raven sposobnosti vzpostavljanja lastne avtoritete; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



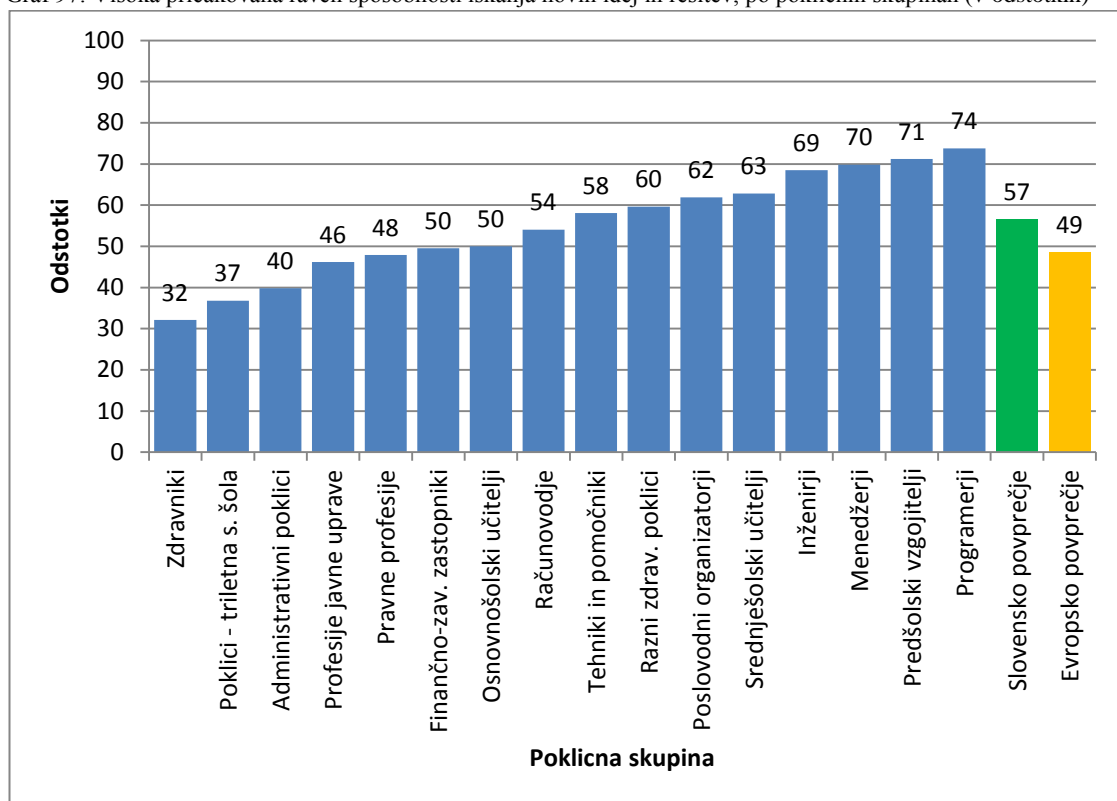
Vprašanje H1mB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti vzpostavljanja lastne avtoritete? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 96: Visoka pričakovana raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



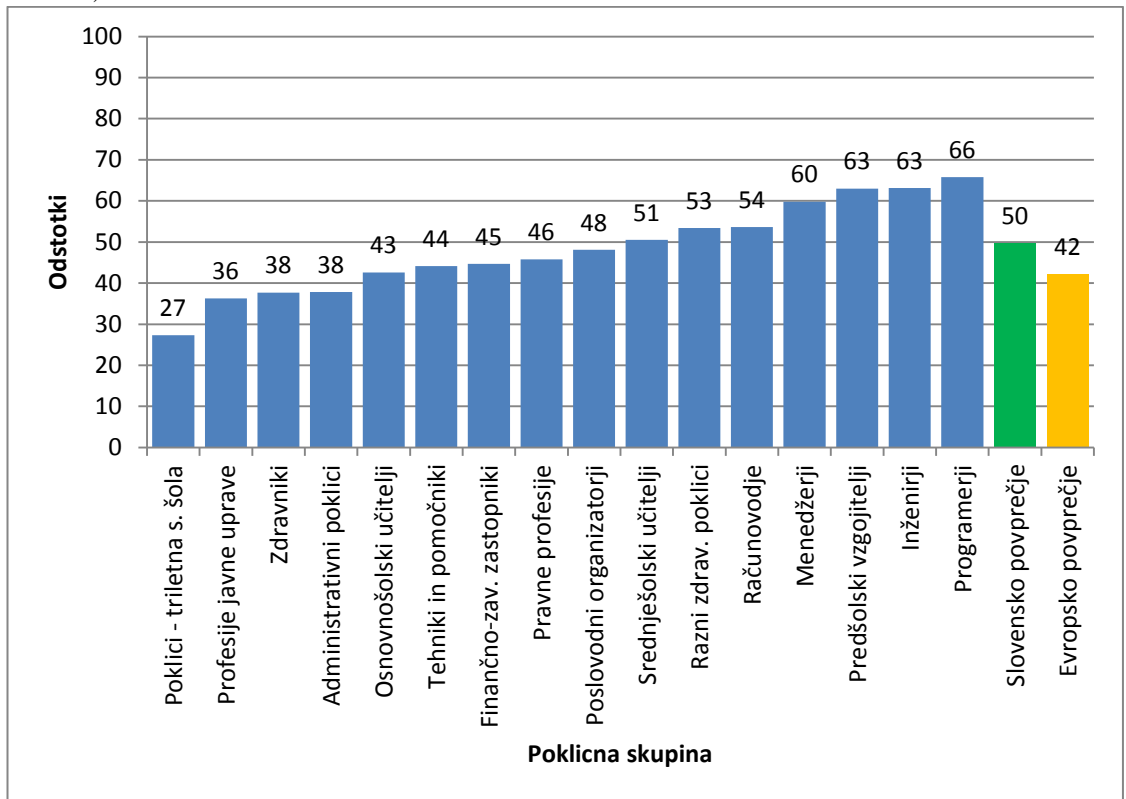
Vprašanje H1nB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 97: Visoka pričakovana raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



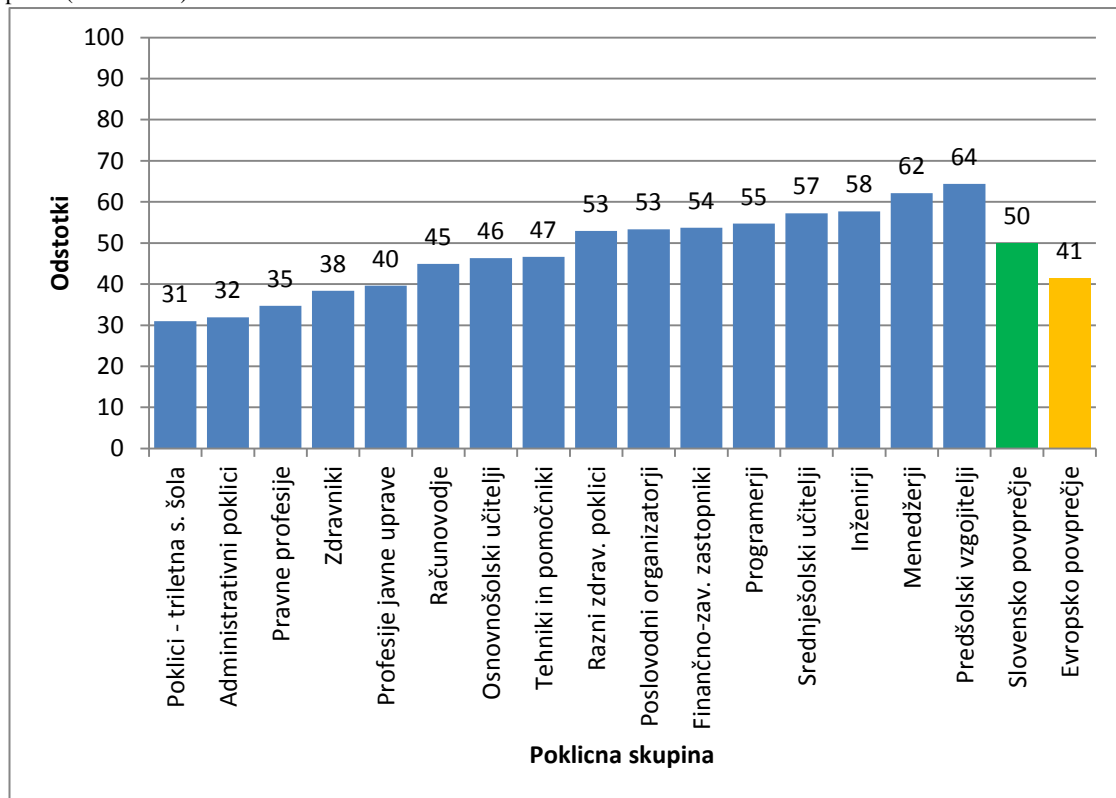
Vprašanje H1oB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 98: Visoka pričakovana raven sposobnosti "premlavanja" lastnih idej in idej drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



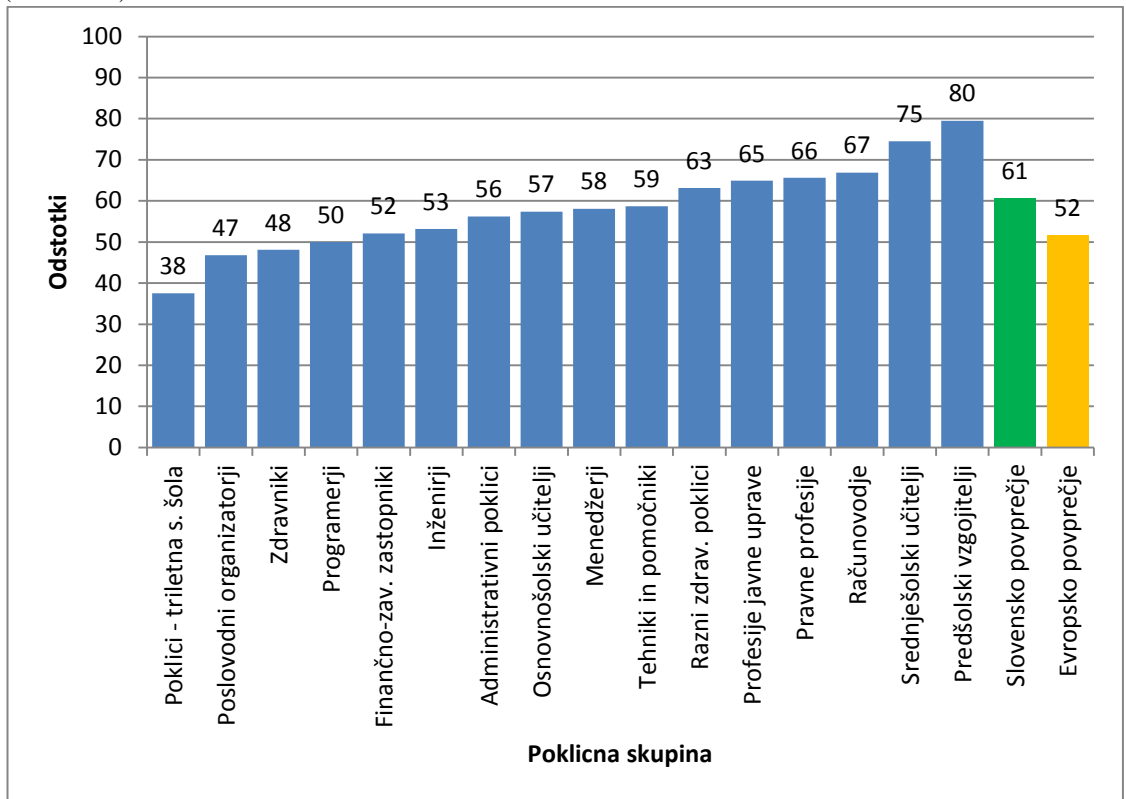
Vprašanje H1pB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti "premlavanja" lastnih idej in idej drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 99: Visoka pričakovana raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



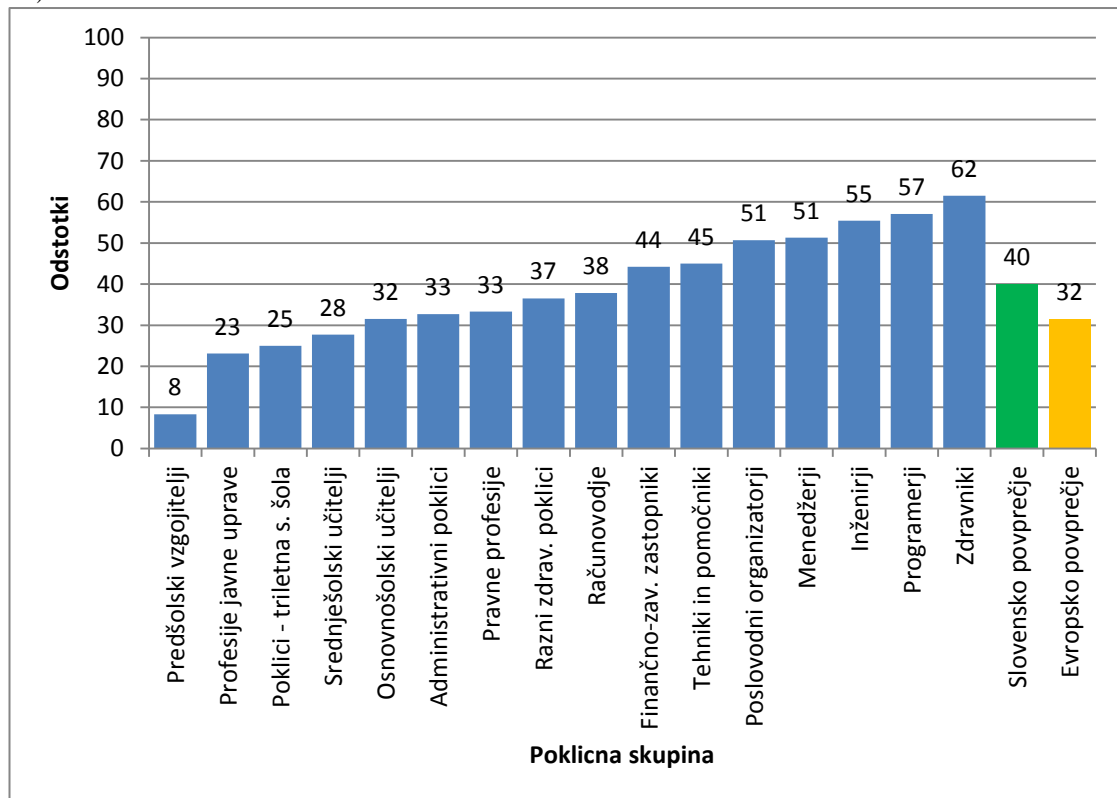
Vprašanje H1qB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 100: Visoka pričakovana raven sposobnosti pisanja poročil, zabeležk in dokumentov; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



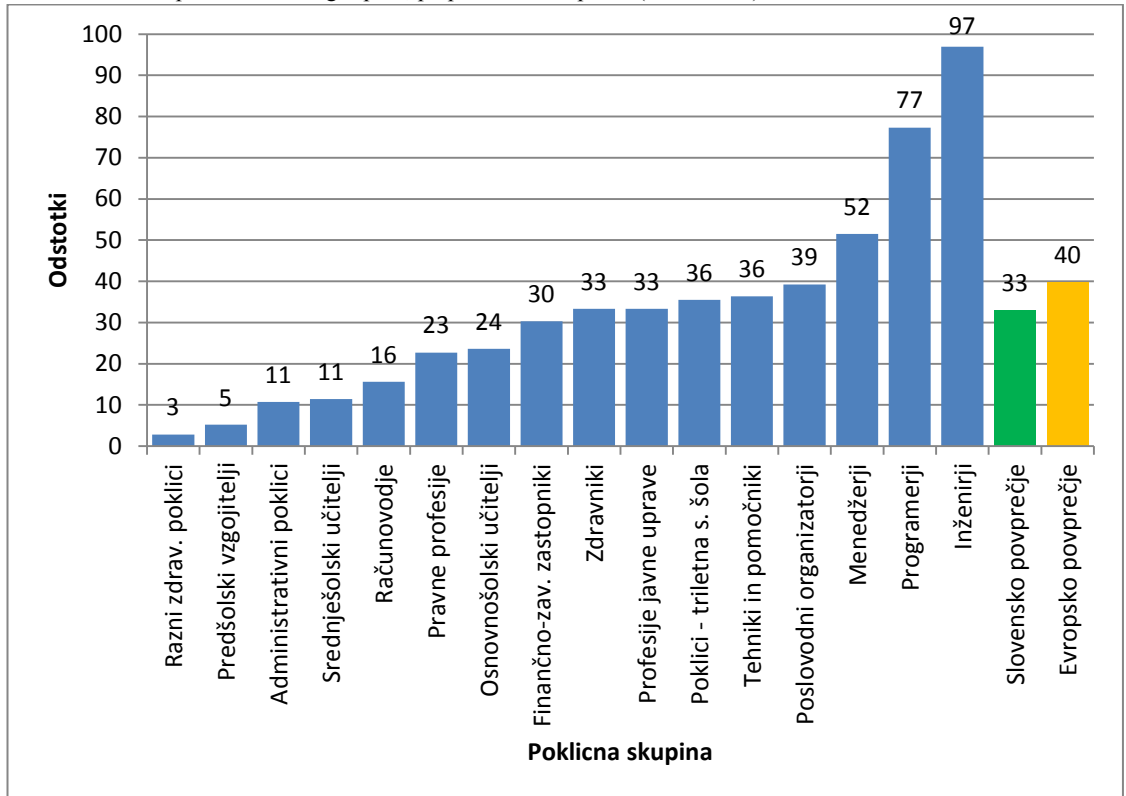
Vprašanje H1rB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti pisanja poročil, zabeležk in dokumentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 101: Visoka pričakovana raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



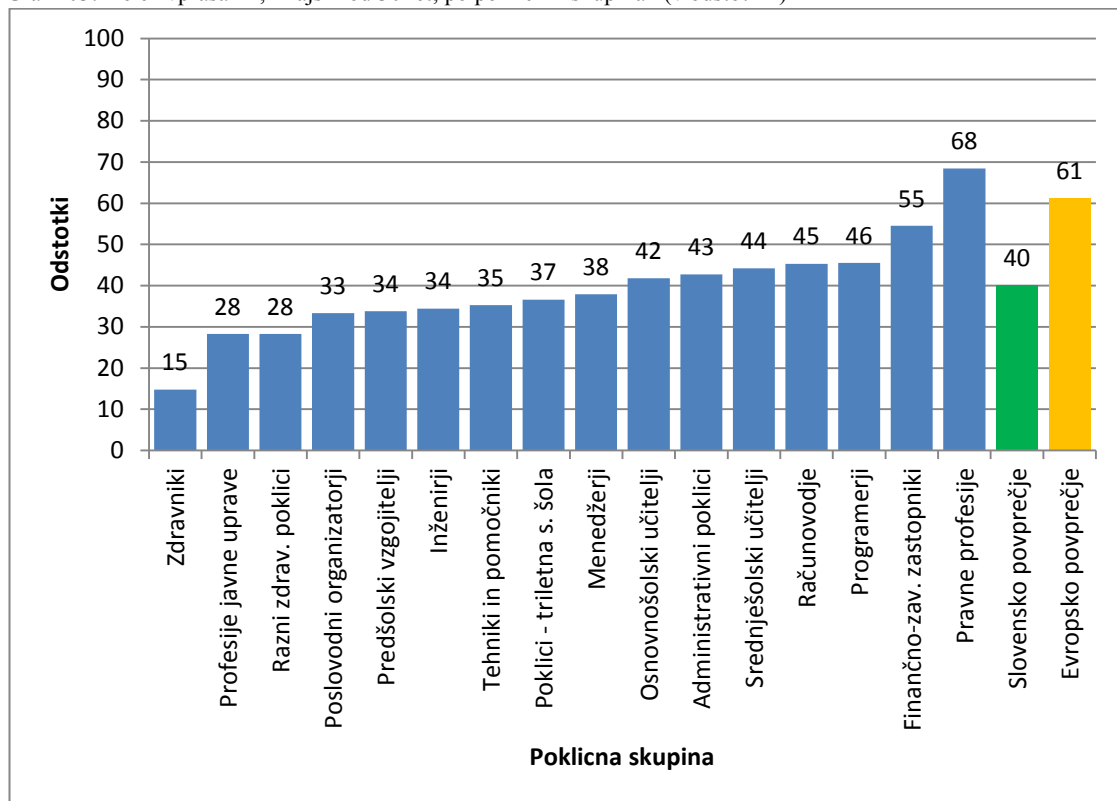
Vprašanje H1sB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 102: Delež vprašanih moškega spola; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



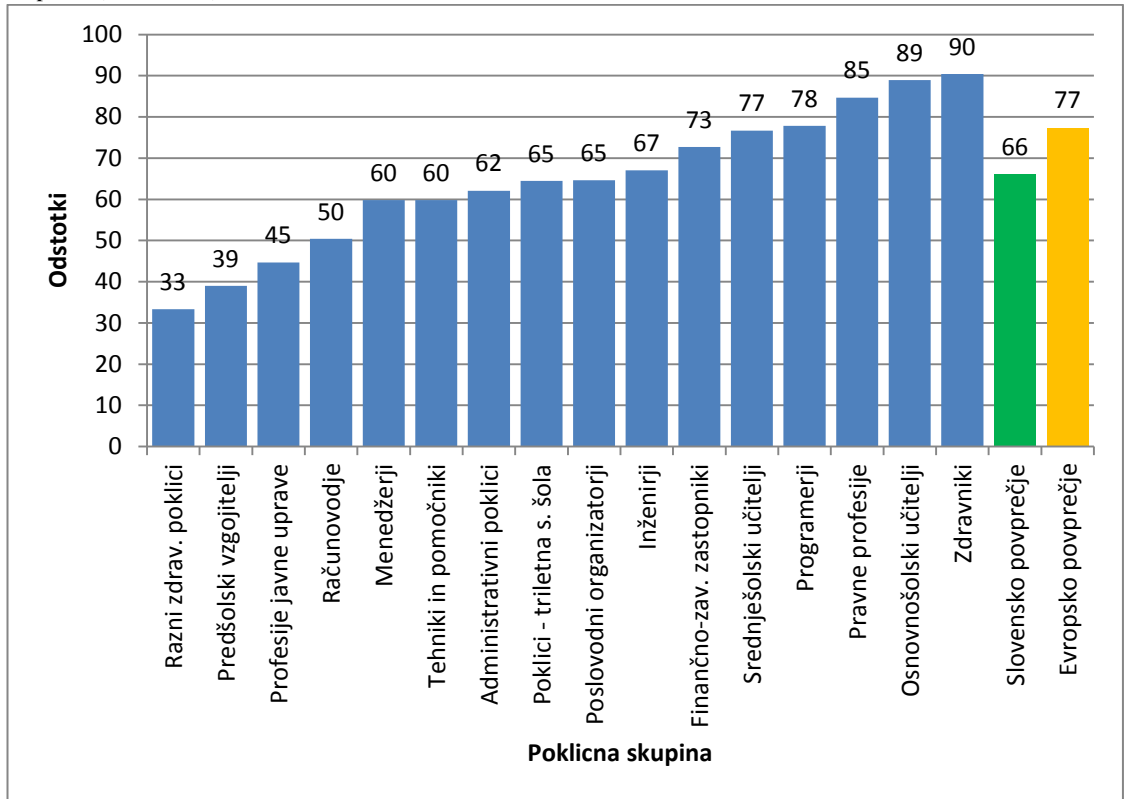
Vprašanje K1 (Hegesco): Spol. Odgovor "Moški".

Graf 103: Delež vprašanih, mlajših od 30 let; po poklicnih skupinah (v odstotkih)

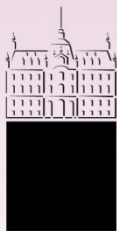


Vprašanje K2 (Hegesco): Leto rojstva.

Graf 104: Delež anketirancev s statusom rednega študenta v zadnjem ali zadnjih dveh letih študija; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



Vprašanje A4 (Hegesco): Kakšen je bil vaš status v zadnjem ali zadnjih dveh letih študija? Odgovor "Redni študent/ka".



Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede