

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Miha Lovšin

Karierna odločitev v socialnem in kulturnem
kontekstu

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2017

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Miha Lovšin

Karierna odločitev v socialnem in kulturnem
kontekstu

Doktorska disertacija

Mentor:izr. prof. dr. Janez Krek

Ljubljana, 2017

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorju izr. prof. dr. Janezu Kreku za spodbudo pri odločitvi za pisanje te naloge in za oporo pri njenem nastajanju. Prav tako se zahvaljujem izr. prof. dr. Janezu Vogrincu za dragocene predloge in pomoč v času nastajanja te naloge, kot članu ocenjevalne komisije pa za temeljit pregled naloge. Za temeljit pregled naloge se zahvaljujem tudi ostalima članoma ocenjevalne komisije doc. dr. Angelci Ivančič in izr. prof. dr. Slavku Gabru. Za pregled in komentarje se prav tako zahvaljujem red. prof. dr. Janku Muršaku.

Posebej se zahvaljujem asist. dr. Jožici Čehovin Zajc za dragoceno pomoč pri nastajanju te naloge, za kvalitetne odzive pa dr. Tatjani Ažman, dr. Urški Štremfel in dr. Mojci Štraus. Prav tako se za spodbude, komentarje, predloge in pomoč pri zbiranju podatkov zahvaljujem številnim kolegom, strokovnjakom na področju svetovalnega dela in karijerne orientacije. Zahvaljujem se tudi Elidu Bandlju, ki mi je v imenu Centra RS za poklicno izobraževanje nudil dragoceno oporo pri nastajanju te naloge, in kolegici Danuši Škapin za lektorski pregled.

Posebna hvala pa mojim najdražjim domačim, Jani, Vidu in Evi, da so z mano preživel padce in vzpone na poti pisanja te naloge.

Kazalo vsebine

Povzetek.....	1
Abstract.....	5
Uvod.....	10
1 Opredelitev temeljnih pojmov	12
1.1 Kariera, izobraževanje, poklic	12
1.2 Posameznik, kultura, družba.....	17
1.3 Način proizvodnje.....	23
1.4 Izobrazba z vidika doseganja družbenega in ekonomskega statusa.....	26
1.5 Trendi vpisa v izobraževalne programe	30
1.6 Zaposlitveni trendi	35
1.7 Povzetek I.....	41
2 Pregled teoretskih diskurzov na področju kariernega razvoja, izbire in odločanja	45
2.1 Teorija lastnosti in zahtev	46
2.2 Teorije izgrajevanja samopodobe	48
2.3 Teorija socialnega učenja.....	51
2.4 Konstruktivistična teorija.....	52
2.5 Teorija priložnostnih struktur	53
2.6 Teorija interakcije posameznika s skupnostjo	55
2.7 Teorija kariernih sider.....	56
2.8 Sociološka teorija kariernega odločanja	58
2.9 Teorija kariernega učenja.....	62
2.10 Povzetek II.....	65
3 Aplikacija teoretskih konceptov v svetovalno delo in politike.....	73
3.1 Opredelitev svetovalnega dela	73

3.1.1	Poklicno svetovanje in poklicno usmerjanje.....	76
3.1.2	Poklicna orientacija.....	77
3.1.3	Karierna orientacija.....	78
3.2	Prakse svetovalnega dela	81
3.2.1	Zavedanje sebe.....	81
3.2.2	Zavedanje možnosti	84
3.2.3	Izobraževanje za kariero	85
3.3	Politike na področju svetovalnega dela.....	90
3.3.1	Kontekst EU.....	90
3.3.2	Slovenski kontekst	100
3.4	Povzetek III.....	110
4	Empirični del	118
4.1	Opredelevitev raziskovalnega problema.....	118
4.2	Raziskovalna vprašanja in hipoteze	121
4.3	Opis vzorca in postopek zbiranja podatkov	125
4.4	Merski instrumenti in postopek obdelave podatkov	128
4.4.1	Merski instrument	129
4.4.2	Postopek obdelave podatkov.....	130
4.5	Analiza	137
4.5.1	Frekvenčna porazdelitev	137
4.5.2	Povezanost ustreznosti karierne poti z oblikami kapitala in veščinami vodenja kariere.....	145
4.5.3	Povezanost oblik kapitala z veščinami vodenja kariere.....	156
4.5.4	Povezanost demografskih spremenljivk s kulturnim, ekonomskim in socialnim kapitalom, veščinami vodenja kariere ter karierno potjo	163
4.6	Povzetek IV.....	168
5	Sklep	175

6 Literatura.....	182
Priloge.....	190
Vprašalnik	190

Kazalo tabel

Tabela 1: Deleži študentov (v odstotkih) po letih in po področjih terciarnega izobraževanja	34
Tabela 2: Značilnosti teoretskih konceptov	71
Tabela 3: Povezava karierne teorije in prakse	113
Tabela 4: Porazdelitev dimenzije ekonomskega kapitala	137
Tabela 5: Frekvenčna porazdelitev karierna pot	138
Tabela 6: Frekvenčna porazdelitev veščine zavedanja sebe	138
Tabela 7: Frekvenčna porazdelitev veščine odločanja.....	139
Tabela 8: Frekvenčna porazdelitev veščine prehajanja	140
Tabela 9: Frekvenčna porazdelitev veščine zavedanja možnosti	140
Tabela 10: Aritmetična sredina veščin vodenja kariere	141
Tabela 11: Frekvenčna porazdelitev za socialni kapital	142
Tabela 12: Frekvenčna porazdelitev za kulturni kapital	143
Tabela 13: Modus za izobrazbo	143
Tabela 14: Modus za velikost naselja	144
Tabela 15: Frekvenčna porazdelitev za ekonomski kapital	144
Tabela 16: Frekvenčna porazdelitev za bivalne razmere	145
Tabela 17: Pearsonov test korelacije med karierno potjo in veščinami vodenja kariere	146
Tabela 18: Pearsonov test korelacije med posameznimi veščinami vodenja kariere	146
Tabela 19: Pearsonov r za posamezne veščine vodenja kariere in karierno pot podrobno..	147
Tabela 20: Pearsonov r za veščine vodenja kariere in karierno pot podrobno	149
Tabela 21: Spearmanov ρ za karierno pot in socialni kapital	149
Tabela 22: Spearmanov ρ za karierno pot in socialni kapital podrobno.....	150
Tabela 23: Pearsonov in Spearmanov test med karierno potjo in kulturnim kapitalom	151
Tabela 24: Pearsonov r za karierno pot in kulturni kapital podrobno.....	151
Tabela 25: Opisna statistika – kraj bivanja in karierna pot.....	152
Tabela 26: Analiza variance ANOVA – karierna pot in kraj bivanja.....	152
Tabela 27: Pearsonov test med karierno potjo in ekonomskim kapitalom	153
Tabela 28: Opisna statistika – karierna pot in bivalne razmere	154
Tabela 29: Analiza variance ANOVA – karierna pot in bivalne razmere	154
Tabela 30: Korelacije za hipotezo H1	155
Tabela 31: Multivariatna linearna regresija H1	156

Tabela 32: Spearmanov test med veščinami vodenja kariere in socialnim kapitalom	157
Tabela 33: Pearsonov in Spearmanov test med veščinami vodenja kariere in kulturnim kapitalom.....	158
Tabela 34: Opisna statistika veščine vodenja kariere - kraj bivanja.....	158
Tabela 35: Analiza variance ANOVA – veščine vodenja kariere in kraj bivanja	159
Tabela 36: Pearsonov test med veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom.....	160
Tabela 37: Opisna statistika – veščine vodenja kariere in bivalne razmere	161
Tabela 38: Analiza variance ANOVA – veščine vodenja kariere in bivalne razmere.....	161
Tabela 39: Korelacije celotna hipoteza H2	162
Tabela 40: Multivariantna linearna regresija H2	163
Tabela 41: Spearmanov test korelacije starost in spremenljivke	164
Tabela 42: Razlike po spolu (T-test za neodvisna vzorca)	165
Tabela 43: Razlike glede na delovni status.....	166

Kazalo slik

Slika 1: Kariera	15
Slika 2: Zaposlitveni trendi po sektorjih, EU 25, Norveška in Švica	24
Slika 3: Verižni indeksi rasti povprečnih plač zaposlenih pri fizičnih in pravnih osebah po stopnjah šolske izobrazbe.	30
Slika 4: Gibanje vpisa v srednje šole v letih 1998/99–2015/16.....	31
Slika 5: Delež študentov terciarnega izobraževanja po letih in po področjih izobraževanja.	32
Slika 6: Spremembe v izobrazbenem profilu v 27 državah EU v obdobju 2000-2020.	36
Slika 7: Delovno prebivalstvo po izobrazbeni stopnji	37
Slika 8: Delež brezposelnih mladih po stopnji izobrazbe	39
Slika 9: Stopnje brezposelnosti ekonomsko aktivnih mladih (25-29) glede na najvišjo doseženo izobrazbo, Mladina 2000 in Mladina 2010.	40
Slika 10: Delež zaposlitev z skrajšani delovni čas.....	41
Slika 11 Razvojni repertoar zmožnosti kariernega razvoja	65
Slika 12: Umeščenost teorij v polje strukturiranosti in pristopov.....	67
Slika 13: Vpliv veščin vodenja kariere na posameznikovo kariero	119
Slika 14: Vpliv socialnega in kulturnega kapitala na posameznikovo kariero	120
Slika 15: Shema spremenljivk za prvo hipotezo.....	123
Slika 16: Shema spremenljivk za drugo hipotezo.....	124
Slika 17: Shema spremenljivk za tretjo hipotezo.....	125
Slika 18: Frekvenčna porazdelitev po spolu	126
Slika 19: Frekvenčna porazdelitev po starosti	127
Slika 20: Frekvenčna porazdelitev po delovnem statusu	127
Slika 21: Frekvenčna porazdelitev po stopnji izobrazbe	128

Povzetek

Začetek ukvarjanja s kariero sovpada z začetkom industrijskega načina proizvodnje pred več kot 100 leti. Sčasoma je zlasti karierna odločitev postala predmet interesa posameznikov in družbe. V prvem poglavju pokažemo, kako se je skozi to obdobje industrijska družba spreminjala v družbo tehnološkega razvoja in v današnjo družbo znanja. Hkrati s tem pa se je spreminjal tudi pogled na posameznikovo kariero. V industrijski družbi je bila družbena ureditev hierarhična in statična, trg dela je bil predvidljiv, obstajala so močna nacionalna gospodarstva. Z razvojem prometa in informacijsko-komunikacijske tehnologije je postajal intenzivnejši boj za konkurenčnost, podjetja so morala za obstanek vedno več vlagati v razvoj, trg dela postane vse bolj nepredvidljiv. Še zlasti stopnja izobrazbe postaja vse bolj ključnega pomena za posameznikov uspeh na trgu dela. Aktualni mednarodni podatki kažejo, da so na vrhu gospodarske uspešnosti na znanju temelječa podjetja za produkcijo storitev. Teoretiki družbe v tem smislu današnjo družbo označujejo kot družbo znanja. V Sloveniji statistični kazalci kažejo porast deleža brezposelnih z višjo in visoko izobrazbo in deleža zaposlitev za skrajšani delovni čas. Čeprav današnja družba znanja temelji na znanju, pa stopnja izobrazbe ne predstavlja več ključnega dejavnika za uspešnost karierne poti. Vprašanje, ki ga v tem smislu zastavimo kot osrednje znotraj raziskovanja karierne odločitve v socialnem in kulturnem kontekstu, je, zakaj so izmed vseh posameznikov, vključenih v isti izobraževalni sistem, ne glede na akademsko kvalifikacijo, nekateri uspešni pri uporabi znanja oz. svoji karieri, drugi pa ne.

S pregledom teoretskih diskurzov na področju kariernega razvoja, izbire in odločanja smo raziskali, kako se je v zadnjih 100 letih s spreminjanjem družbenega konteksta spreminjal tudi pogled na posameznikovo kariero. Ugotovili smo, da se nabor znanja iz tega področja zbira, dograjuje in spreminja. Identificirali smo dve glavni teoretski smeri, in sicer psihološke teorije in sociološke teorije. Prve utemeljujejo, da je za to, kakšno karierno pot bo posameznik imel, ključno, da pozna svoje lastnosti, sposobnosti in interese, da se zaveda izobraževalnih in zaposlitvenih možnosti, da ima veščine odločanja ter veščine za prehod med različnimi vrstami in stopnjami izobraževanja in za prehod na trg dela. Sociološke teorije po drugi strani utemeljujejo, da posameznikovo socialno in kulturno ozadje vpliva na vrsto in na uspešnost niza posameznikovih kariernih odločitev, iz katerih izhaja njegova karierna pot. Teorija interakcije posameznika s skupnostjo kombinira psihološki in sociološki vidik in raziskuje

posameznikovo karierno pot tako z vidika družbe kot z vidika posameznika. Izhaja iz tega, da posameznik razvija kariero v interakciji z družbo, ki ga obdaja. Glavna razlika med starejšimi in sodobnejšimi teoretskimi diskurzi pokaže, da se ne glede na teoretsko smer, karierna odločitev ne zaznava kot enkratno dejanje, ampak kot ponavljajoča se aktivnost, integrirana v posameznikovo karierno pot.

V poglavju Aplikacija teoretskih konceptov v svetovalno delo in politike smo nadalje raziskovali, na kakšen način se teoretska spoznanja prenašajo v razumevanje prakse svetovalnega dela, v trenutno slovensko prakso svetovalnega dela v šoli in v evropske in nacionalne politike, povezane s svetovalnim delom. Ugotovili smo, da na prakse svetovalnega dela v šoli najbolj vplivajo psihološke teorije. Prakse se osredotočajo na pomoč posamezniku pri identificiranju lastnosti, sposobnosti in interesov, pri spoznavanju razpoložljivih možnosti izobraževanja in usposabljanja, pri sprejemanju odločitev in pri prehajanju med različnimi stopnjami in vrstami izobraževanja. Kot sledi iz definicije vseživljenjske karierne orientacije, se prakse svetovalnega dela poleg pomoči posameznikom pri sprejemanju odločitev osredotočajo še na pomoč pri vodenju kariere. Slednje se kaže kot izobraževanje za kariero, v katerega se umešča predvsem učenje veščin vodenja kariere. Pregled praks svetovalnega dela v Sloveniji pokaže, da v šolskem prostoru prevladujejo tiste, ki se osredotočajo na pomoč posameznikom pri sprejemanju odločitev, še zlasti pri izbiri nadaljnjega izobraževanja. Izobraževanje za kariero je v slovenskem šolskem prostoru prisotno le izjemoma. Na ravni strateških dokumentov in dokumentov s področja izobraževanja v EU in v Sloveniji so med dejavniki uspešnosti kariere najpogosteje stopnja izobrazbe in vseživljenjsko učenje. Na ravni dokumentov, ki se neposredno nanašajo na svetovalno delo, se osrednji vpliv na uspešnost kariere v družbi znanja pripisuje učenju veščin vodenja kariere, ki omogočajo posamezniku, da sprejema ustrezne odločitve na svoji karierni poti. Izhajanje iz determiniranosti socialnega in kulturnega ozadja, kar je značilnost socioloških teorij, po drugi strani ne pušča na voljo veliko prostora za svetovalčovo intervencijo. V praksi svetovalnega dela v šoli in tudi v politikah na tem področju bistvenega vpliva socioloških teorij zato nismo zasledili.

V polju teoretskih debat nismo zaznali iskanja povezav med predstavniki omenjenih dveh teoretskih vej, razen v teoriji interakcije posameznika s skupnostjo. Čeprav ta teorija utemeljuje, da okolje vpliva na oblikovanje posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov in hkrati predstavlja okvir, znotraj katerega se razvija posameznikova kariera, pa ni

eksaktna glede razlage mehanizmov, ki takšno interakcijo omogočajo. Za razumevanje karierne odločitve v socialnem in kulturnem kontekstu pa je ključno identificirati prav te mehanizme. Z empiričnim delom smo preverjali povezanost elementov, ki smo jih identificirali kot ključne na strani posameznika in na strani družbe. Na strani posameznika so to veščine vodenja kariere, na strani družbe pa socialni, kulturni in ekonomski kapital. Rezultati raziskave pokažejo, da je posameznikova karierna pot statistično pomembno pozitivno povezana z veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom. Izmed posameznih veščin je ustreznost karierne poti najmočneje povezana z veščino zavedanja sebe, najšibkeje pa z veščino odločanja. Ustreznost karierne poti je torej najmočneje povezana s poznavanjem svojih sposobnosti, lastnih omejitev na poti do kariernega cilja, obvladovanjem učinkovitega učenja, védenjem, kaj posameznika zanima, z dojemanjem dela kot vrednote, željo po učenju novega, verjetjem v zmožnost doseganja cilja (indikatorji veščine zavedanja sebe). S posameznikovimi veščinami vodenja kariere so statistično pomembno povezane vse tri oblike kapitala. Najmočneje so veščine vodenja kariere povezane z ekonomskim kapitalom, najšibkeje pa s socialnim kapitalom. Izmed posameznih indikatorjev ekonomskega kapitala so veščine vodenja kariere najmočneje povezane z zadovoljstvom z gmotnim položajem, najšibkeje pa s številom tehničnih dobrin. Izmed posameznih veščin vodenja kariere sta ekonomski in kulturni kapital najmočneje povezana z veščino zavedanja sebe, najmanj pa z veščino odločanja. S povezanostjo s socialnim kapitalom je ravno obratno, socialni kapital je najmočneje povezan z veščino odločanja, najšibkeje pa z veščino zavedanja sebe.

Posameznikovo doseženo stopnjo izobrazbe kot kategorijo kulturnega kapitala smo obravnavali posebej, in sicer v iskanju odgovora na ključno vprašanje, postavljeno na začetku: zakaj so izmed vseh posameznikov, vključenih v isti izobraževalni sistem, ne glede na akademsko kvalifikacijo, nekateri uspešni pri uporabi znanja oz. svoji karieri, drugi pa ne. Raziskava potrди, da je izmed vseh indikatorjev kulturnega kapitala dokončana lastna izobrazba najmočneje povezana z ustreznostjo posameznikove karierne poti. Prav tako raziskava potrди, da je dokončana lastna izobrazba statistično pomembno povezana z veščinami vodenja kariere. Vendar pa je dokončana lastna izobrazba s posameznikovimi veščinami vodenja kariere povezana šibkeje kot bralna pismenost in udejstvovanje na kulturnih dogodkih. Raziskava še pokaže, da je dokončana lastna izobrazba najmočneje povezana z veščino prehajanja (poznavanje bistva zaposlitvenega razgovora, obvladovanje pisanja ponudb za zaposlitev, prijav za vpis v izobraževanje, naravnost na karierni cilj), z

veščino odločanja pa sploh nima statistično pomembne povezanosti. Raziskava tudi pokaže, da razlike med brezposelnimi in zaposlenimi glede izobrazbe niso statistično pomembne. Prav tako ni statistično pomembnih razlik med brezposelnimi in zaposlenimi glede kulturnega kapitala, socialnega kapitala, veščine zavedanja možnosti in glede veščine odločanja. So pa med brezposelnimi in zaposlenimi pomembne statistične razlike glede naslednjih spremenljivk (v vrstnem redu od najbolj do najmanj pomembnih): karierna pot, ekonomski kapital, veščine prehajanja, veščine zavedanja sebe, veščine vodenja kariere. Pri pomembnosti razlik med brezposelnimi in zaposlenimi glede ekonomskega kapitala pojasnimo, da gre dejansko za posledico dejstva, da je posameznik brezposeln. Glede ostalih elementov ugotovimo, da stopnja dosežene izobrazbe ne odraža ustreznosti karierni poti, in razvitosti veščin vodenja kariere, še posebej veščine prehajanja ter veščine zavedanja sebe. Kot potrди raziskava, pa so prav to bistveni elementi uspešnosti pri zaposlovanju.

Empirični del torej potrди povezanost elementov, ki smo jih identificirali na strani posameznika in na strani družbe. S tem smo prispevali k večji eksaktnosti teoretskega koncepta interakcije posameznika s skupnostjo, saj smo identificirali možni mehanizem, ki omogoča razlago te interakcije. Skladno z ugotovitvami predlagamo nadaljnja raziskovalna vprašanja, kot so: kakšen je vpliv različnih kultur (jezikovne, ekonomske manjšine) na razvoj veščine zavedanja sebe; kako lahko šola usposablja posameznika za veščine vodenja kariere znotraj obstoječih izobraževalnih programov (predmeti, obvezni program, izbirni program); kaj lahko družba stori za povečanje ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala z vidika razvoja veščin vodenja kariere, še posebej z vidika veščine zavedanja sebe in veščine prehajanja.

Ključne besede: veščine vodenja kariere, karierna pot, socialni kapital, kulturni kapital, ekonomski kapital, svetovalno delo

Abstract

The beginnings of career studies coincide with the development of industrial type of production more than one hundred years ago. Eventually, the career decision has become the subject of interest for the individuals and for the society. In Chapter I, we have presented the transformation of industrial society to information society and further to the contemporary knowledge society. The type of society has affected the view on career. It is significant for industrial society to be organized in a hierarchical and static way. The labour market was predictable with the existence of strong national economies. With the development of transport and information communication technology, the competition intensified, forcing the companies to invest more and more into constant development of their products. The labour market has become unpredictable. The educational level in particular has become one of the more important advantages of an individual to succeed in this type of a market. Recent international data indicate that knowledge based companies, producing services, are among the most successful ones. In this respect, the social scientists perceive contemporary society as knowledge society. The employment statistics in Slovenia indicate the increase of unemployed people with higher and academic education. The share of those with part-time employment has also increased. Although contemporary society bases on knowledge, the educational level does not imply key success factor in career any more. In this relation, we have set the central question within the research of career choice in social and cultural context as follows: Why do certain individuals, all of whom involved in the same educational system, regardless of their achieved educational qualifications, have successful careers (succeeded in using knowledge) and some of them do not.

Observing the theoretical overview in the career development field, career choice and career decision-making skill, we have researched how changing social context has affected the view on an individual career in the past one hundred years. We have discovered that the set of knowledge in this field has been upgrading and changing. We have identified two main theoretical discourses, i.e. psychological and sociological theories. The former justify that the career path of individuals is determined by: knowing their traits, abilities and interests; being aware of educational and employment opportunities; having decision-making skill; having skills to transition between educational levels and types, respectively, as well as between education and employment. On the other hand, the sociological theories justify that

individual's social and cultural background implies the type and success of a set of career decisions that result in their career path. Community Interaction Theory combines psychological and sociological approach and researches individual's career path from both the social and individual aspect. Its main premises are that individuals develop their career interacting with the community around them. Regardless of theoretical discourse, the main difference between past and more recent theoretical discourses shows that the individual career decision has been perceived as a repeating activity being integrated in the individuals' career paths rather than a single act sealing the future career path.

In the chapter on application of theoretical concepts into guidance practices and policies, we have researched how the theory influences the conception of guidance practices, the recent guidance practices in Slovenia and the recent European and national guidance policies. We found that the psychological theories have affected the guidance practices the most. Practices focus on helping individuals to identify the traits, abilities and interests, learn about the available training options, decision-making skill and in transitioning between different levels and types of education. Following the definition of lifelong guidance, the guidance practices, beside helping individuals in decision-making, also focus on helping managing the career. This reflects in career education, namely learning career management skills. The overview of guidance practice in Slovenia shows that the school environment is dominated by those, who are focused on helping individuals in decision-making, especially in choosing their further education. Career education activities have been implemented in Slovene schools as an exception. Strategy papers and documents on education policies in the EU and Slovenia most commonly put forward lifelong learning and the achieved educational level as career success factors. Documents on guidance policies attribute the main impact on the career success in contemporary knowledge society to the learning of career management skills (that enable individuals to make appropriate decisions on their career paths). On the other hand, drawing on the determination of social and cultural backgrounds, which is a characteristic of sociological theories, the latter do not leave a lot of room for guidance practitioner's intervention. Therefore, we have not detected any significant effect of sociological theories in school guidance practices and in guidance policies.

In the field of theoretical debates, we have not detected any significant efforts in searching connections between representatives of the two theoretical discourses. The Community

Interaction Theory is the only exception to this. This theory argues that the environment has an impact on the design of individual characteristics, abilities and interests and that it provides a framework in which an individual develops a career. Despite this, the theory is not exact in the interpretation of the mechanisms that allow such an interaction. To understand the career decisions in the social and cultural context it is also crucial to identify these mechanisms. In the empirical part, we have examined the connection of elements that we have identified as key to the individual and to the society. To the individual these elements are in the form of career management skills and to the society, these are social, cultural and economic capital. The research results show that the individual's career path correlates statistically significant and positive with career management skills and economic capital. Among all career management skills, the decision-making skill correlates the least with the adequacy of career path while self-awareness skill correlates the most strongly. In this respect, the adequacy of the career path depends on the following individual skills: the individuals' knowledge of their abilities and their own restrictions on the way to a career objective; knowledge on effective learning; knowledge on their own interests; perception of work as a virtue; desire to learn new things; belief in the ability to achieve the objective (the indicators of self-awareness skill). Career management skills correlate statistically significant and positive with all three forms of capital. Career management skills correlate the most strongly with economic capital, whereas the least with social capital. Among the various indicators of economic capital, the career management skills correlate the most strongly with the satisfaction of the personal financial situation, but the least with the number of technical goods. Among all career management skills, the economic and cultural capital correlate the most strongly with the self-awareness skill, but the least with decision-making skill. The correlation between career management skills and the social capital is just the opposite. Social capital correlates the most strongly with the decision-making skill, but the least with self-awareness skill.

An individual's level of education as a category of cultural capital was considered separately in search of an answer to the key question raised at the beginning: Why do certain individuals, all of whom involved in the same educational system, regardless of their achieved educational qualifications, have successful careers (succeeded in using knowledge) and some of them do not? The research confirms that, amongst all indicators of cultural capital, the achieved educational qualification correlates the most strongly with the adequacy of an individual's career path. The research also confirms that the achieved educational qualifications correlate

statistically significant with career management skills. However, the correlation is weaker between career management skills and the achieved educational qualifications than between career management skills and reading literacy and participation in cultural events. Research also shows that the achieved educational qualifications correlate the most strongly with the transition skill (knowledge of the essence of job interview, knowledge of writing job applications, applications for enrolment in education, focus on career goal). On the other hand, there is no statistically significant correlation between the achieved educational qualifications and decision-making skill. Likewise, the research shows that the differences between the employed and unemployed in relation to the achieved educational level are not statistically significant. There are also no statistically significant differences between the employed and unemployed in cultural capital, social capital, opportunity awareness skill and decision-making skill. However, there are statistically significant differences between unemployed and employed in the following variables (in order from most to least important): career path, the economic capital, transition skills, self-awareness skill, and career management skills. We have explained the origin of the differences between the unemployed and employed in relation to the economic capital by the fact that unemployed status itself relates just to the economic capital. In regards to other elements, we have found that the level of educational attainment does not reflect the adequacy of career path and the development of career management skills, especially transition skills and self-awareness skill. As the research has confirmed, they are essential elements of the employability success.

The empirical part thus confirms the connection of elements that we have identified as key to the individual and to the society. In this respect, we have contributed to the exactness of the theoretical concept on community interaction, i.e. we have identified a possible mechanism that allows the interpretation of this interaction. In accordance with the findings, we suggest further research questions as follows: what is the impact of different cultures (language, economic minorities) to develop self-awareness skill; how can schools train individuals for career management skills within existing educational programs (courses, mandatory and optional programs, respectively); what can society do to maximize the economic, social and cultural capital in terms of the development of career management skills, particularly in terms of self-awareness skill and transition skills.

Keywords: career management skills, career path, social capital, cultural capital, economic capital, guidance

Uvod

Posameznik v teku življenja menjava stopnje in vrste izobraževanja, vrste zaposlitve, zaposlitvene statuse, gmotne položaje ter oblike in številčnost skupnosti, v katerih živi. Nepredvidljivost življenja pa vsakomur prinese tudi različne bolj in manj travmatične dogodke, ki imajo na različne posameznike različen vpliv. Ukvarjanje s karierno odločitvijo se osredotoča na posameznikovo odločitev za izobraževanje, delo in usklajevanje tega z osebnim življenjem. Ednina te besedne zveze v naslovu doktorske naloge ne pomeni omejitev zgolj na eno samo odločitev. Tako kot življenje ni omejeno na en sam dogodek, tudi kariera ni omejena na eno samo odločitev, ampak gre za različne in številne odločitve.

Hkrati se neodvisno od posameznika v teku njegovega življenja spreminjajo oblike družbe, dogajajo gospodarski vzponi in padci, spreminjajo pogoji in način življenja in dela. Ob tem se družbe razlikujejo med seboj tudi glede na kulturni kontekst, v katerem delujejo. Prav tako pa se spreminjajo tudi značilnosti generacij, ki jim posamezniki v določenem prostoru in času pripadajo. Z opredelitvijo tega socialnega in kulturnega kot konteksta, znotraj katerega se karierna odločitev zgodi, izpostavljam relativnost avtonomije, ki jo ima posameznik pri sprejemanju odločitev. Namen te doktorske naloge je prispevati k razumevanju, kako se je spreminjal pogled na karierno odločitev od začetkov ukvarjanja s kariero v industrijski družbi do današnje družbe znanja.

V prvem delu smo raziskovali, katere so bistvene razlike med industrijsko družbo in družbo znanja in kaj je eno od ključnih protislovij na področju kariere v današnji slovenski družbi. Prvo poglavje proizvede ključno vprašanje, in sicer zakaj so izmed vseh posameznikov, vključenih v isti izobraževalni sistem, ne glede na akademsko kvalifikacijo, nekateri uspešni pri vodenju kariere, drugi pa ne. Nanj smo odgovarjali v treh korakih.

S pregledom teoretskih konceptov smo raziskali, kako se je v zadnjih sto letih spreminjal teoretski pogled na posameznikovo kariero. Pregledali smo teoretske koncepte, ki bistveno vlogo pri kariernih odločitvah pripisujejo posamezniku, tiste, ki to vlogo pripisujejo družbi, in tiste, ki pri tem vključujejo oba pola. Osvetlili smo razvoj tega teoretskega polja v odnosu do tipa družbe, v kateri je prevladoval posamezen teoretski koncept. V drugem koraku smo raziskali vpliv teoretskega korpusa na prakse ukvarjanja s kariero posameznikov v izobraževalnem sistemu in na politike, ki urejajo izobraževalni sistem in še posebej področje

ukvarjanja s kariero posameznikov. Pregledali smo razlike med ključnimi evropskimi in nacionalnimi praksami in politikami. Raziskali smo, katere razlike obstajajo med pogledi na to, kakšen vpliv na posameznikovo kariero se pripisuje izobraževalnemu procesu in kakšen kariernim aktivnostim.

V empiričnem delu kot tretjem koraku iskanja odgovora na ključno vprašanje smo ugotavljali, kakšna je razlika v povezanosti med posameznikovo karierno potjo in različnimi dejavniki. Upoštevali smo dejavnike, ki jih izpostavljajo koncepti, ki kariero obravnavajo z vidika posameznika, z vidika družbe, in tiste, ki kariero obravnavajo z obeh vidikov. Hkrati smo ugotavljali tudi, kakšna je medsebojna povezanost teh dejavnikov. Namen raziskave je prispevati k razumevanju medsebojne povezanosti različnih teoretskih konceptov in identificirati nekatere teoretske praznine. Prav tako je namen raziskave ugotoviti, kakšna je povezanost med cilji izobraževalnega sistema in cilji aktivnosti ukvarjanja s kariero znotraj izobraževalnega sistema. S tem želimo prispevati k identifikaciji nekaterih pomembnih smeri nadaljnjega razvoja politik in praks na področju ukvarjanja s kariero tako v Sloveniji kot na ravni EU.

1 Opredelitev temeljnih pojmov

1.1 Kariera, izobraževanje, poklic

Beseda kariera (ang. *career*) izhaja iz latinske besede *carrus*, ki označuje vozilo s kolesi. Od 16. stoletja dalje je bil v uporabi francoski izraz *carrière*, in italijanski izraz *carriera*, ki je označeval pot, cesto oz. dirkališče (Oxford University Press, 2014).

Slovar slovenskega knjižnega jezika poda naslednjo definicijo kariere: »kariêra -e ž (ê) nav. ekspr. (hitra) uveljavitev, uspeh na kakem področju delovanja: v tem poklicu se ji obeta kariera; zagotovljena ji je kariera tudi brez izobrazbe; s takšnim dejanjem si je samo pokvaril kariero / hitra kariera · ekspr. narediti kariero, uspeti // navadno s prilastkom delovanje, življenje glede na poklicno družbeno področje: začel je z advokatsko kariero; uspešna igralska kariera; za seboj ima razgibano politično, umetniško kariero; znanstvena kariera; dvomljiva kariera pevcu / bil je še mlad in na začetku (svoje) kariere / kratkotrajna športna kariera« (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU in avtorji, 2008)

Oxfordski slovar v modernem pomenu besede kariero opredeli kot samostalnik in kot glagol. Kot samostalnik pojem *career* označuje dejavnost, ki jo posameznik opravlja daljši čas svojega življenja z možnostjo napredovanja; čas, ki ga posameznik preživi v določeni karieri; napredek skozi zgodovino institucije oz. organizacije; (kot modifikator) delati stalno v določenem poklicu ali biti predan določenemu poklicu; (kot modifikator) (ženska), ki je bolj zainteresirana za opravljanje poklica kot za gospodinjska opravila in vzgojo otrok. Kot glagol to *career* označuje hitro in nekontrolirano gibanje (Oxford University Press, 2014).

Enciklopedija kariernega razvoja (Greenhaus & Callanan, 2006) ugotavlja, da enotne definicije kariere ni in da se pojem kariera uporablja na različne načine, na različnih področjih, za različne namene, z različnih zornih kotov in z različnimi predpostavkami. Primerjava različnih konstruktov tega pojma, pa kljub temu pokaže nekaj skupnih elementov:

- Kariera se nanaša na gibanje posameznikov ali objektov skozi čas in (socialni) prostor.
- Prostor se pogosto nanaša na poklic ali organizacijsko okolje, lahko pa gre tudi za vrsto dodeljenih vlog ali situacij (športna kariera, kariera rakavega bolnika ...).
- Gibanje je vedno v določenem kontekstu in je vpeto v določen prostor.

- Gibanje se ocenjuje (meri) glede na neko znano točko znotraj socialnega okolja (konstruirano kot socialna struktura ali mreža odnosov). To pomeni, da je možno posameznikovo kariero razumeti v povezavi z ostalimi v individualnem ali kolektivnem smislu, in sicer glede na status, vrednost, napredek ipd.
- Tradicionalno je bilo gibanje razumljeno kot kontinuiteta z občasnimi obdobji diskontinuitete, ki pa so povezana v skupno trajektorijo. Različni konstrukti to povezavo različno razlagajo, pogosto kot posameznikovo življenjsko pot.
- Kariera je prav tako gibanje v času in se nanaša na posameznikovo preteklost, sedanost in prihodnost kot najbolj pomembno. Nekateri konstrukti čas razumejo kot linearno kategorijo, kjer se preteklost odraža v sedanosti in je na podlagi tega mogoče predvideti prihodnost. Spet drugi izhajajo iz sedanosti in na tej podlagi raziskujejo preteklost ter sklepajo na prihodnost. Možno pa je tudi ugotavljati, kako motivirana prihodnost vpliva na aktivnosti v sedanosti.

Hkrati pa Enciklopedija kariernega razvoja ugotavlja, da kariera označuje »posameznikovo zgodovino na področju dela, vzorce poklicev in delovnih pozicij, napredek v poklicnem življenju in življenju na splošno« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 60).

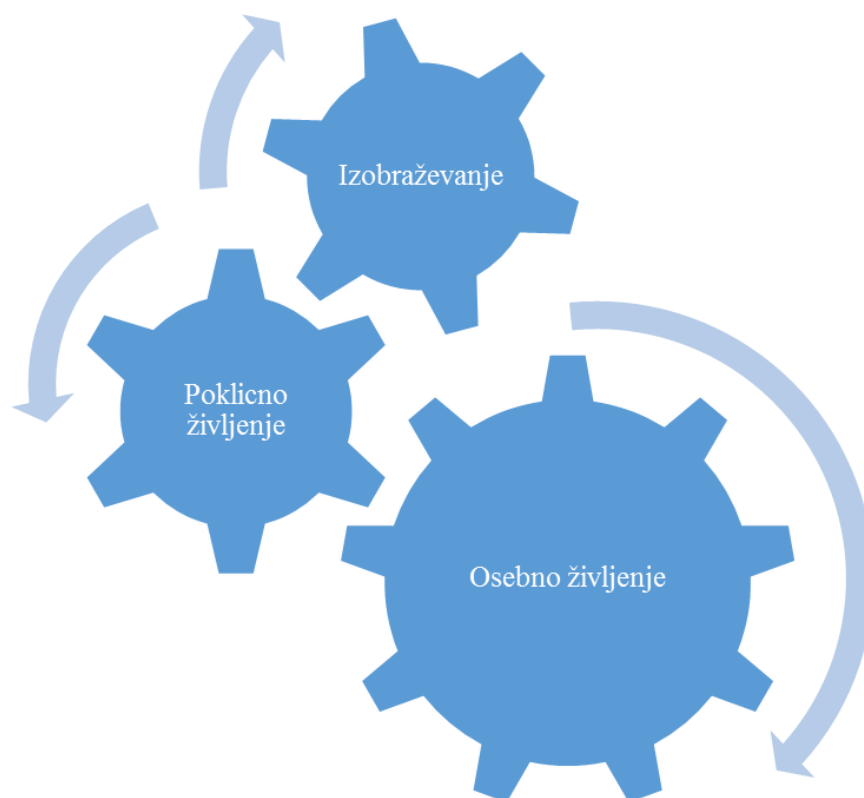
Izraz kariera se uporablja samostojno bodisi kot pridevnik v besednih zvezah karierna orientacija, karierna odločitev, karierno odločanje, karierna izbira, karierni razvoj. Priročnik za oblikovalce politike na področju karierne orientacije v opredelitvi pojma karierna orientacija karierno odločitev definira kot »[...]odločitev o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi [...]« (OECD, 2006, str. 14). Podobno v definiciji karierne orientacije Evropska mreža za politike v vseživljenjski karierni orientaciji karierno odločanje definira kot »odločitve na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica« (ELGPN, 2014, str. 13). V Terminološkem slovarčku pa je besedna zveza karierna odločitev (ang. *career decision*) definirana kot »odločitev, [ki je] sprejeta v procesu vodenja kariere« (Kohont, in drugi, 2011, str. 22). Če izhajamo iz zgornje opredelitve pojma kariera, se torej karierna odločitev nanaša na odločitve glede izobraževanja, usposabljanja in zaposlitve ter glede usklajevanje dela in osebnega življenja. Pojasnimo še distinkcije med ostalimi besednimi zvezami.

Besedna zveza karierna izbira (ang. *career choice*) je v Terminološkem slovarčku definirana kot »odločitev posameznika v zvezi z njegovo kariero, ki zajema odločitev za opravljanje določenega poklica, funkcije, odgovornosti, tudi odločitev za izobraževanje, podjetniško pot ali odločitev za usklajevanje dela in osebnega življenja« (Kohont, in drugi, 2011, str. 22). Primerjava z opredelitvijo pojma karierna odločitev v Terminološkem slovarčku torej ne pokaže bistvenih razlik. Je pa razlika nakazana med besednima zvezama karierno odločanje in karierna izbira. Enciklopediji kariernega razvoja opredeli pojem karierno odločanje (ang. *career decision making*) kot »proces, ki poleg tega, da zajema karierno izbiro tudi sproži zavezo po izvršitvi aktivnosti, potrebnih za implementacijo izbire in tudi za samo izvršitev teh aktivnosti« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 174). Gre torej za to, da pojem karierne izbire eksplicitno ne vključuje tudi že same uresničitve izbire, pojem kariernega odločanja pa to eksplicitno pomeni. Podobno kot Enciklopedija kariernega razvoja tudi Bill Law opredeli razliko med odločitvijo in izbiro: »Termin odločitev vzbujata strah pred momentom »sedaj ali nikoli« – naredi sedaj ali zapravi priložnost. Termin izbira pa »obeta« svobodo glede uveljavljanja neke možnosti. Hkrati pa oba izraza pričarata pozitivno podobo neodvisnega posameznika, ki ima v rokah kontrolo nad svojimi možnostmi« (Law B. , 2005, str. 5).

Besedna zveza karierni razvoj (ang. *career development*) je v Enciklopediji kariernega razvoja opredeljena kot »vseživljenjski proces upravljanja z učenjem, delom in prehodi, in sicer z namenom doseganja osebno trdne prihodnosti in prihodnosti, ki bo se bo razvijala v želeni smeri« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 92). V enciklopediji pa zasledimo še eno definicijo, in sicer je karierni razvoj »[...] implementacija vrste kariernih odločitev, ki določajo enotno vseživljenjsko karierno pot« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 174). Po drugi strani pa v Terminološkem slovarčku zasledimo naslednjo definicijo: »Karierni razvoj je proces, v katerem posameznik načrtuje svojo delovno, osebno in izobraževalno pot« (Kohont, in drugi, 2011, str. 22). Čeprav vse tri opredelitve govorijo o kariernem razvoju kot procesu, slednja definicija govori zgolj o načrtovanju, ne opredeljuje pa cilja procesa načrtovanja, Prav tako ne govori niti o implementaciji kariernih odločitev. Zlasti v tem je velika dodana vrednost definicije v Enciklopediji kariernega razvoja. Karierno odločitev namreč umesti v kontekst karierne poti, ki predstavlja rezultat številnih odločitev na področju izobraževanja, dela in osebnega življenja.

Ne glede na razlike pa je vsem definicijam skupno to, da gre pri karieri za soodvisnost izobraževanja, poklicnega in osebnega življenja (Slika 1).

Slika 1: Kariera



Zlasti izobraževanje in poklicno življenje sta definirana različno. Slovar slovenskega knjižnega jezika definicije izraza izobraževanje ne poda eksplicitno. Zasedimo pa definicijo pri posameznih avtorjih, ki se ukvarjajo z določeno vrsto izobraževanja, npr. z izobraževanjem odraslih. V publikaciji Terminologija izobraževanja odraslih zasledimo naslednjo definicijo: »Izobraževanje označuje dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju znanja in moralnih vrednot ter razumevanju vseh področij življenja« (Jelenc, 1991, str. 17). Podobno v delu Management kadrovskega virov zasledimo definicijo, ki nakazuje na načrtovano dejavnost: »Izobraževanje (ang. *education*) je dolgotrajen in načrtovan proces razvijanja posameznikovega znanja, sposobnosti in navad, ki mu omogočajo vključitev v družbo in delo« (Možina, Svetlik, Jamšek, Zupan, Vodovnik, 1998, str. 491).

Vendar pa gre hkrati tudi za pomembne razlike med definicijami. Poleg pridobivanja znanja se prva definicija osredotoča na razvoj moralnih vrednot, druga pa na razvoj sposobnosti in navad. Druga definicija torej vključuje tudi usposabljanje. Definicija Oxfordskega slovarja izobraževanje (*education*) je bolj posplošena in se ne osredotoča na samo vsebino izobraževanja. Pojem izobraževanje definira kot »proces sprejemanja ali dajanja navodil, zlasti v šoli ali na univerzi« (Oxford University Press, 2014). Muršak izobraževanje definira kot večpomenski izraz, ki pomeni »šolanje oz. poučevanje ljudi, ki najpogosteje poteka v izobraževalnih institucijah [...]; proces, ki ljudem omogoča pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti, pridobivanje navad in usposabljanje za delovanje, ki je potrebno, da bi lahko v dani družbi razvili in uporabili svoje potencialne [...]; stopenjski proces, v katerem posameznik s pomočjo učenja pridobiva znanje in spretnosti ter širi svoje razumevanje in kompetence; v angleščini označuje pojem tudi izobrazbo, ki si ga pridobimo v sistemu formalnega in sistematičnega izobraževanja [...], področje študija, ki se ukvarja s teorijami in metodami poučevanja, vzgajanja in učenja [...]; splošno področje dela ali poklicno področje, ki se nanaša na poučevanje ljudi posebno v izobraževalnih institucijah« (Muršak, 2012, str. 41-42).

Na eni strani gre torej za sklop definicij, ki izpostavljajo izobraževanje kot formalen (stopenjski) proces, povezan s pridobivanjem znanja, medtem ko se drugi sklop definicij nanaša tudi na neformalno izobrazbo. Tretji sklop definicij, ki jih zasledimo, pa je tisti, ki se nanaša na samo dejavnost izvajanja procesa pridobivanja znanja. V nadaljevanju pojem izobraževanja omejimo na proces pridobivanja formalne izobrazbe.

Definicija kariere, ki se nanaša na poklic (*occupation*), je odvisna od opredelitve pojma poklic. Muršak poklic definira kot »tip dela, ki ga opravlja posameznik, pogosto opisan v obliki širokega kroga spretnosti in kompetenc, ki so zanj potrebne. Tudi: skupina dejavnosti, ki zahteva homogeno serijo tehnik in spretnosti z določenega področja ali iz določene specialnosti« (Muršak, 2012, str. 73). Enciklopedija kariernega razvoja je bolj splošna: »Poklic je zbir podobnih del. V tem smislu je razumljen širše kot delo« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 554). Terminološki slovarček karierne orientacije v opredelitvi opisa poklica sem šteje »naloge in opravila, potrebne kompetence, izobraževanje, zdravstvene zahteve, psihofizične zahteve, nevarnosti in poškodbe [...]« (Kohont, in drugi, 2011, str. 24).

Privzeli smo splošno definicijo poklica, ki se nanaša na zbir podobnih del, ki jih posameznik z nekim poklicem opravlja.

1.2 Posameznik, kultura, družba

Posameznik, človek (anthropos) je osrednji predmet antropološkega raziskovanja. Če izhajamo iz Maussovega triadnega modela, je človek razumljen kot biološko, psihološko in družbeno/ kulturno bitje. Kot živo bitje ima človek svoje biološke značilnosti. Hkrati je človek zavestno bitje, zmožno (zavestnih) predstav (o sebi in svetu), s čimer se loči od drugih živih bitij, ki se ravnaajo po nagonih in predstav (o sebi in svetu) niso zmožna razvijati. Človek pa je prav tako družbeno (kulturno) bitje (Mauss, 1996). Kasneje pod vplivom kulturnega determinizma postane psihološka dimenzija inkorporirana v človekovo družbeno/kulturno dimenzijo, ki je ločena od njegove biološke dimenzije. Diadni model postane splošno sprejet, pri čemer se vzpostavi diskurz razlike med človekom kot posameznikom (individuumom) in človekom kot družbenim/kulturnim bitjem. Med teorijami zasledimo enotnost glede tega, da se posameznik vzpostavi kot družbeno/kulturno bitje v procesu socializacije. Slednja je percipirana kot bipolaren proces: »Cilj, h kateremu teži socializacija na ravni posameznika, je vsakokratno učlovečenje novega pripadnika človeške vrste, razvoj posameznikove osebnosti, oz. sprememba človekove biološke narave v družbeno. Na ravni družbe pa je socializacija sredstvo, s katerim je družbi in kulturi zagotovljena kontinuiteta, oz. sredstvo, s katerim se realizira reprodukcija družbe, in sicer skozi vključevanje vedno novih posameznikov v družbo« (Godina-Vuk, 1985, str. 349).

Vendar pa se teorije med seboj izredno razlikujejo po tem, kako razumejo vpliv družbe na posameznikovo vedenje in obratno. Nekatere teorije dokazujejo, da je posameznikovo vedenje v celoti družbeno vodeno, druge pa dokazujejo, da je posameznik glede na družbo popolnoma avtonomen subjekt. Sociološki pogled na posameznikovo osebnost lepo ponazarja sicer že precej star tekst: »[...] osebnost je sicer nekaj časa predmet okolja, [...] toda takrat gre šele za konstrukcijo subjekta, za njegov razvoj, takrat to (še) ni osebnost, temveč nekaj na poti k osebnosti. Dokončno vzpostavitev osebnosti označuje (tukaj implicitna) iniciacija, ki loči (in to je dovolj arbitrarno, da je vsaj sumljivo) dobo odraščanja od dobe odraslosti. Ko je osebnost (subjekt, posameznik) razvita, je nespremenljiva [...] in deluje na okolje kot popoln subjekt« (Rotar, 1974, str. 45). Posameznik kot individuum je konstituiran s svojo osebnostjo. Osebnost je bolj ali manj trajna organizacija sil znotraj individualnega. Te vztrajne sile osebnosti

pomagajo determinirati odziv v različnih situacijah in tako široko jim pripisujemo neko določeno ono konsistenco obnašanja (*behaviour*), bodisi verbalnega bodisi fizičnega. Toda obnašanje, najsi je še tako konsistentno, ni isto kot osebnost; osebnost je tista, ki povezuje substanco individualnega z obnašanjem (za njim in znotraj njega). Sile osebnosti niso odzivi, temveč pripravljenost na odziv. Osebnostne sile, ki so inhibirane, so na globlji ravni tiste, ki se neposredno in konsistentno izražajo v očitnem obnašanju (Adorno, in drugi, 1993). V tem smislu, kot ugotavlja Rotar, osebnostne sile predstavljajo govoreči subjekt, osebnostne sile subjektivizirajo subjekt (Rotar, 1974).

Čeprav sta družba in kultura na isti strani omenjene diade, pa med obema obstaja razlika. Glede kulture obstaja veliko število definicij. Eno znanih je postavil E. B. Tylor: »Kompleksna celota, ki vključuje znanje, verovanje, umetnost, pravo, moralo, običaje in katere koli druge zmožnosti in navade, ki jih pridobi človek kot član družbe« (Tylor, 1920, str. 1). Vrednost te definicije je predvsem v tem, da izpostavi razlike med ljudmi in drugimi živimi bitji ter da poudari, da je kultura naučena in da je skupna. Definicije kulture so se seveda od tistega časa spreminjale, vendar zlasti v smeri od naštevanja značilnosti k poudarjanju njenega systemskega značaja, ki se ohranja skozi čas: »Kulturo sestavljajo abstraktne vrednote, prepričanja in dojemanje sveta, ki so skriti za obnašanjem ljudi in ki jih njihovo vedenje odraža. Vrednote, prepričanja in dojemanje sveta so skupne članom iste družbe in ko nanje delujejo, proizvedejo družbeno sprejemljivo obnašanje. Kulture niso podedovane, ampak so naučene preko jezika, pri čemer deli kulture funkcionirajo kot integrirana celota.« (Haviland, 1993, str. 29).

Medtem ko se kultura nanaša na sistem simbolizacije, se družba nanaša na socialno organizacijo, socialne institucije in socialne interakcije. Rotar to ponazori s slikovito primerjavo: »kultura je teater družbe, pri čemer družbe iz generacije v generacijo »perpetuirajo in reinterpretirajo kulturne forme« (Rotar, 1974, str. 53). Družba v tem smislu ohranja kulturo skozi vse oblike družbenega življenja. O delovanju družbe obstajajo številne teorije. Glede socialnih institucij so si teorije relativno enotne, da gre za družino, ekonomijo, izobraževalni sistem, politični sistem in sistem verovanj in vrednot. Se pa teorije izredno razlikujejo glede pogledov na socialno organizacijo in socialne interakcije. V grobem jih delimo na tiste, ki družbo preučujejo kot celoto (funkcionalizem, marksizem), in na tiste, ki preučujejo delovanje posameznikov in majhnih družbenih skupin (interakcionizem,

fenomenologija). Za potrebe naše raziskave smo izhajali iz skupine teorij, ki na družbo gledajo kot na celoto, pri tem pa smo upoštevali tudi nekatera dognanja teorij družbenega delovanja oz. interpretativnih teorij.

Funkcionalizem in marksizem kot dve prevladujoči teoriji znotraj tistih, ki družbo proučujejo kot celoto, sta si podobni v tem, da razumeta vedenje posameznikov kot tisto, ki je v celoti družbeno vodeno. Kolektivne predstave (funkcionalizem) oz. družbena bit (marksizem) sta v tem smislu tista mehanizma, ki pri posameznikih sprožita družbeno pričakovano vedenje. Jedro kolektivnih predstav (funkcionalizem) je skupen sistem verovanj, vrednot, moralnih norm. Kolektivne predstave delujejo kot neke vrste prisila, ki omogoča, da posamezniki reproducirajo družbo, v katero so se rodili. Podobno so primaren vidik družbene biti, ki določa posameznikovo zavest, družbeni odnosi, ki se reproducirajo v obliki idej, predstav, zakonov in religioznih verovanj. Vendar pa med obema kategorijama obstaja bistvena razlika. Med tem ko naj bi kolektivne predstave težile k družbeni solidarnosti, naj bi bil jedro družbenih odnosov konflikt.

Funkcionalizem družbo razume kot sistem, ki se ohranja, če so izpolnjeni štirje funkcionalni predpogoji: adaptacija, doseganje ciljev, integracija in vzdrževanje vzorcev. Adaptacija se nanaša na odnos med sistemom in njegovim okoljem. Da bi preživel, morajo imeti družbeni sistemi neko stopnjo nadzora nad svojim okoljem. »Zagotovljena mora biti najmanj hrana in streha nad glavo, da bi zadovoljila fizične potrebe članov družbenega sistema. To funkcijo adaptacije opravlja ekonomija« (Haralambos & Holborn, 2005, str. 881). Postopki za oblikovanje prioritete med cilji in odločanje o njih so institucionalizirani v obliki političnih sistemov, ki jih urejajo zakoni. Glavna naloga integracije je skrb za koordinacijo in medsebojno prilagajanje delov družbenega sistema, glavna institucija za zadovoljevanje te potrebe pa je pravo. Vzdrževanje vzorcev se nanaša na vzdrževanje temeljnih vzorcev vrednot, institucionaliziranih v družbi, institucije za ohranjanje te funkcije pa so družina, izobraževalni sistem in religija (Haralambos & Holborn, 2005).

Funkcionalistični pristop je kritiziran predvsem, ker naj ne bi na zadovoljiv način pojasnil vzrokov za spreminjanje družbe, prav tako pa naj bi se nagibal k zanemarjanju prisile in konfliktov kot družbenega dejstva. V nasprotju s to teorijo pa konfliktna marksistična teorija izhaja iz ugotovitve, da vse zgodovinske družbe vsebujejo temeljna protislovja, ki vključujejo

izkoriščanje. Slednje naj bi ustvarjalo temeljni interesni konflikt med družbenimi skupinami, katerega posledica je, da se družbe spreminjajo. Bistveno protislovje naj bi obstajalo med proizvodnimi silami in proizvodnimi odnosi, ki tvorijo ekonomsko bazo družbe. Pravne, politične in izobraževalne institucije ter sistemi verovanj in vrednot naj bi bili po Marxu določeni z ekonomsko bazo. Iz tega marksistična teorija izpeljuje ugotovitve, da so za družbene spremembe ključne prav spremembe v ekonomski bazi oz. spremembe proizvodjalnih sil. »Tako je sprememba iz fevdalne v kapitalistično družbo izšla iz pojava proizvodjalnih sredstev industrijske družbe v fevdalni družbi. [...] Kapitalistična industrijska družba je namesto tradicionalnih vezi med gospodarjem in podložnikom zahtevala proizvodne odnose, ki temeljijo na mezdnem delu« (Haralambos & Holborn, 2005, str. 19).

Čeprav se teorija Maxa Webra ne uvršča v skupino, ki preučuje družbo kot celoto, prav Webrova teorija kritizira spremembe v ekonomski bazi kot odločilne za družbene spremembe. Weber je dokazoval, da lahko v nekaterih okoliščinah religija vodi k družbeni spremembi. V nasprotju z Marxom, ki je videl v ekonomiji vzrok za vse spremembe v družbeni nadstavbi (politični sistem, pravo, družina, izobraževalni sistem, religija), Weber dokazuje, da lahko pod določenimi pogoji »[...] religiozno prepričanje najpomembneje vpliva na ekonomsko vedenje« (Haralambos & Holborn, 2005, str. 467). Weber je menil, da lahko ljudi tako kot ekonomski položaj delijo tudi njihovi statusni položaji in politični interesi (stranke). Prav tako nasprotuje Durkheimovemu pogledu, da obstaja družba neodvisno od posameznikov, ki jo tvorijo.

Družba torej ohranja kulturo preko socialnih institucij, kot so ekonomija, družina, izobraževalni sistem, politični sistem ter sistem verovanj in vrednot. V procesu socializacije družba pridobi nove člane. Kot smo pokazali, se subjekt v procesu socializacije nauči kulture (vrednot, prepričanja in dojetanja sveta) in jo deli z ostalimi člani iste družbe. Ta delitev skupne kulture se kaže v družbeno sprejemljivem obnašanju. Vendar pa se posameznik hkrati vzpostavi tudi kot subjekt, ki se od članov iste družbe razlikuje. S svojim obnašanjem, ki je zato lahko tudi različno od družbeno pričakovanega (večine članov družbe), lahko v določenih okoliščinah vnaša tudi družbene spremembe. Zaradi simbolnega značaja kulture pa slednje spremembe dosežejo bistveno težje.

Prav ta preplet družbenega in individualnega smiselno predstavi Bourdieujev koncept habitusa: »Habitus je sistem pridobljenih shem [iz okolja], ki v praktičnem stanju delujejo kot kategorije zaznave in presoje ali kot načela razvrščanja in hkrati kot organizacijska načela akcije« (Bourdieu, 2003, str. 19). Pojem habitusa v tem smislu predstavlja tri pomembna dejstva: (1) konstrukcijo posameznikovih kategorij zaznav in presojs, ki se ne odvija v socialnem vakuumu, ampak je podvržena strukturnim omejitvam okolja; (2) posameznikovo kognitivno strukturo, ki je sama po sebi socialno strukturirana, saj ima socialni izvor; (3) konstrukcijo socialne resničnosti, ki ni samo posameznikovo dejstvo, ampak lahko postane tudi kolektivno dejstvo (Bourdieu, 1989).

Praktični čut, koncept, ki ga prav tako razvije Bourdieu, pa lahko razumemo kot subjektiviziran habitus. Praktični čut je za Bourdieuja s stališča posameznika (habitus) osnova za občutenje, kaj je prav v določeni situaciji (socialno polje), vendar pa Bourdieu hkrati prizna, da je v kriznih trenutkih možna racionalna odločitev (kot nasprotje občutenja, ki sugerira nezavedno) (Bourdieu & Wacquant, 1992, str. 131). Praktični čut izhaja iz habitusa in šteje kot »čut za igro« ali občutek igralca za žogo. Praktični čut vzpostavlja svet kot smiselna podlaga spontanega predvidevanja njegovih immanentnih tendenc enako kot igralec nogometa, ki je navdahnjen z vizijo in ki intuitivno predvideva nasprotnikove poteze ter poteze svojih soigralcev, igra in se odziva v inspirativnem duhu brez kakršne koli preračunljivosti (Wacquant, 1992). S konceptom habitusa in s praktičnim čutom Bourdieu še nadgradi to, kar je pred njim glede oblikovanja osebnosti zapisal Rotar. Hkrati pa Bourdieu s pojmi socialni, ekonomski in kulturni kapital še dodatno pojasni, kaj so tisti elementi, ki tvorijo vez med posameznikom in družbo oz. kulturo.

Socialni kapital je »agregat dejanskih ali potencialnih resursov, vezanih na posedovanje trajne mreže bolj ali manj institucionaliziranih odnosov med člani skupine, katerim zagotavlja zaledje kolektivnega kapitala« (Bourdieu, 1986, str. 251). Socialni kapital direktno naslavlja vez (mrežo) med posameznikom in njegovim socialnim okoljem (člani skupine). Obstoj mreže povezav ni naravna oz. družbena danost, ampak je produkt individualnih ali skupinskih, zavednih ali nezavednih investicijskih strategij, katerih cilj je razvoj ali reprodukcija direktno uporabljivih, kratkoročnih ali dolgoročnih socialnih odnosov. Pri tem gre za transformacijo danih odnosov (npr. sosedski, sorodstveni, med sodelavci) v odnose, ki postanejo zavezujoči v subjektivnem smislu (hvaležnost, prijateljstvo itd.) ali v institucionalnem smislu (zakonite

pravice) (Bourdieu, 1986). Mrežo povezav posameznik torej zavedno ali nezavedno ustvarja v socialnih odnosih, pri čemer pa seveda obseg socialnega kapitala, ki ga nekdo poseduje, ni vedno enak. Odvisen je od velikosti mrežnih povezav, ki jih posameznik lahko učinkovito mobilizira, in od obsega ekonomskega, simbolnega in kulturnega kapitala, ki ga posameznik in člani te mreže posedujejo (prav tam).

Ekonomski kapital je relativno enostaven koncept, saj gre za obliko kapitala, ki »[...] ga je možno direktno pretvoriti v denar in je institucionaliziran kot lastniška pravica« (Bourdieu, 1986, str. 47). Prav tako je enostaven koncept tudi simbolni kapital, ki je definiran kot »[...] kateri koli kapital, ki posamezniku z določenim habitusom podeljuje simbolno moč (npr. bogati, znani, vplivni posameznik, ki osvoji plemiški naslov) (Bourdieu, 1986).

Kulturni kapital je po drugi strani zelo kompleksen. Bourdieu opredeli tri oblike, v katerih obstaja kulturni kapital: (1) utelešena oblika; (2) objektivna oblika; (3) institucionalizirano stanje (Bourdieu, 1986). Utelešena oblika kulturnega kapitala predstavlja stalne dispozicije duha in telesa, ki se oblikujejo v dolgotrajnem procesu socializacije, kultiviranja, vzgoje, izobraževanja itd. Zaradi prenašanja in prevzemanja socialnih razmer so te oblike precej bolj prikrite kot v primeru ekonomskega kapitala, zato utelešena oblika kulturnega kapitala deluje kot simbolni kapital; ne pripozna se kot kapital, ampak kot zakonita kompetenca. Objektivna oblika kulturnega kapitala ima različne lastnosti, ki so definirane zgolj z odnosom do utelešene oblike kulturnega kapitala oz. do simbolnega kapitala. Nastopajo v obliki kulturnih dobrin (slike, knjige, slovarji, instrumenti, stroji itd.). V svoji materialnosti so prenosljive, vendar pa gre zgolj za prenos zakonitega lastništva in ne nujno tudi tistega, kar je predpogoj za njihovo posebno (simbolno) vrednost (Bourdieu, 1986).

Institucionalizirano stanje je oblika objektivizacije kulturnega kapitala, ki mora biti obravnavana ločeno. Kulturnemu kapitalu, ki naj bi ga to stanje zagotavljalo, namreč podeljuje povsem izvirne lastnosti. Pridobitev akademske kvalifikacije kot institucionalizirano stanje kulturnega kapitala je eden od načinov za nevtralizacijo nekaterih osebnih lastnosti. To izhaja namreč iz dejstva, da je akademska kvalifikacija kot oblika kulturnega kapitala utelešena v posamezniku in ima s tem enake biološke meje kot njen nosilec. Akademska kvalifikacija, ki je certifikat kulturne kompetence, podeljuje nosilcu konvencionalno, stalno zakonito jamčeno vrednost. Pri tem je pomembno izpostaviti, da ima

akademska kvalifikacija relativno avtonomijo tako nasproti nosilcu kot tudi nasproti kulturnemu kapitalu, ki ga nosilec že poseduje. Akademska kvalifikacija omogoča tudi primerjavo nosilcev in celo njihovo nadomestitev. Prav tako omogoča tudi vzpostavitev menjalne vrednosti med kulturnim kapitalom in ekonomskim kapitalom, in sicer s tem, da denarno ovrednoti akademski kapital (Bourdieu, 1986). Hkrati Bourdieu izpostavi prav akademske kvalifikacije kot sredstvo za bogatitev kulturnega kapitala. Akademska kvalifikacija je namreč pogoj za zakonit dostop do večjega števila pomembnih pozicij v družbi (Bourdieu, 1986).

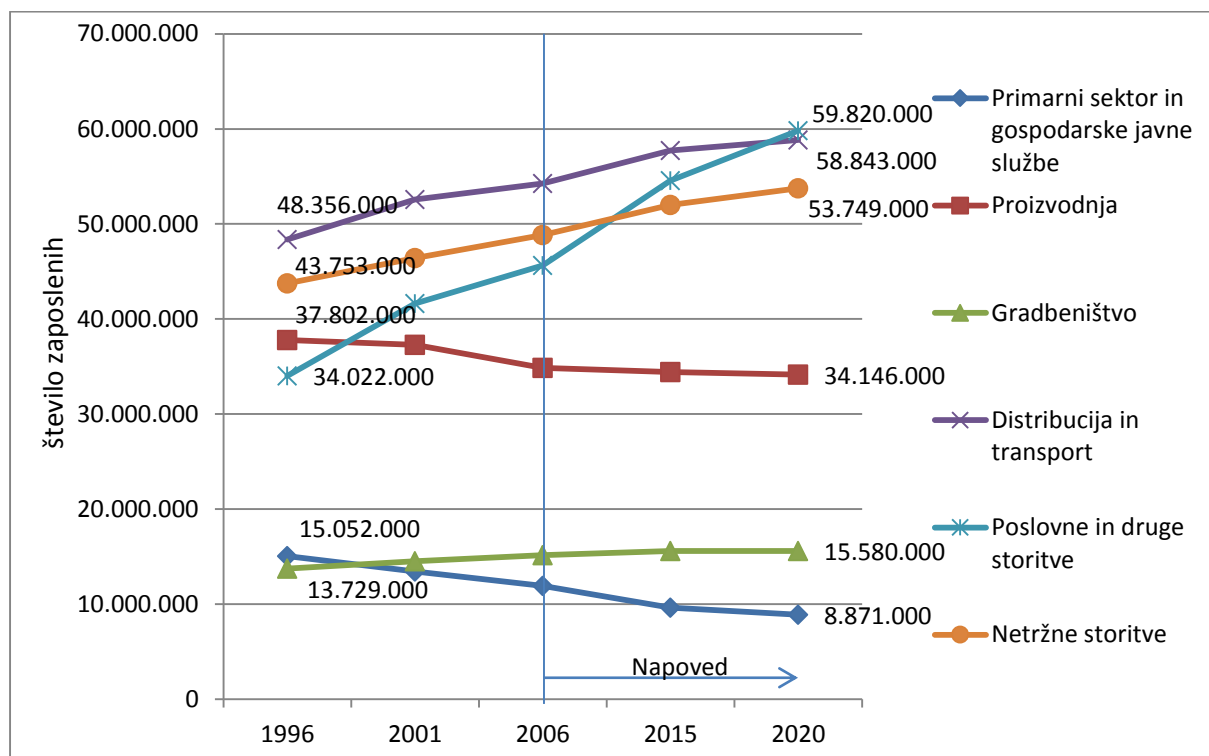
1.3 Način proizvodnje

Industrijska družba prve polovice 20. stoletja je imela piramidalno strukturo in je bila razmeroma statična. Ljudem je uspelo preživeti s poklicem, ki so ga opravljali vse življenje. Zaslужek se je odmerjal po količini dela. Razlike v nagrajevanju pa so bile tudi v stopnjah zahtevnosti. Glede na poklic se je določil položaj delavca v piramidalni strukturi podjetja in družbe. Družbeni položaj človeka je tako nastajal s službo. Da bi imeli vtis, kam lahko človeka umestijo, v kateri družbeni sloj, so ga spraševali o njegovem poklicu. Delitev na spodnji, srednji in zgornji družbeni sloj je bila jasna (Foucault, 2004). Delo je bil reguliran sistem in plačevale so se količine dela. Prevladujoč način organizacije dela je bilo delegiranje od zgoraj navzdol in kontrola delovnega procesa (Krajnc, 2010).

S konstantnim napredkom tehnologije velik del človeškega proizvodnega dela postane avtomatiziran oz. delo prevzemajo računalniško vodeni stroji. Z razvojem prometa in informacijsko-komunikacijske tehnologije postaja intenzivnejši tudi boj za konkurenčnost, v prednosti pa so tista podjetja, ki zmanjšujejo proizvodne stroške in zvišujejo kvaliteto proizvodov. Razvijanje novih tehnologij postane ključen element proizvodnje. Za razvijanje novih tehnologij so potrebna kompleksna in zahtevna znanja in spretnosti, po drugi strani pa prav uvajanje novih tehnologij poenostavlja določene delovne naloge. V tem smislu se strinjamo z ugotovitvijo Haralambosa in Holborna: »[...] medtem ko mnogo del postaja manj kvalificiranih in bolj strogo nadzorovanih, pa druga dela ohranjajo ali povečujejo potrebno kvalificiranost [...]« (Haralambos & Holborn, 2005, str. 226).

V boju za konkurenčnost pa je poleg že omenjenih prednosti pri produkcijskih stroških in kvaliteti bistven tudi uspeh na potrošniškem trgu. Poslovne odločitve, razumevanje

potrošnikovih potreb ipd. postanejo poleg razvoja eden od bistvenih elementov proizvodnje. Ne preseneča, da se v tem kompleksnem procesu z vidika zaposlovanja pojavljajo razlike med sektorji (Slika 2).



Slika 2: Zaposlitveni trendi po sektorjih, EU 25, Norveška in Švica

Vir: (CEDEFOP, 2008)

Kot lahko razberemo s slike, trend zaposlovanja v storitvenem sektorju (distribucija in transport, ne-tržne storitve, poslovne in druge storitve) raste, v proizvodnem in primarnem sektorju pa pada. Pri tem ne gre za sinhroniziran proces, kjer bi se odliv zaposlitev iz proizvodnje prelivaval v zaposlitev v storitvenem sektorju: »Industrija masovno izloča fizične delavce, funkcionalno nepismeni se nabirajo na robu družbe v »servisnem proletariatu« in so odvisni od pomoči socialne države« (Krajnc, 2010, str. 12). Če je bilo v klasični industrijski družbi torej možno preživeti z istim poklicem do konca življenja, so v novih okoliščinah potrebne prekvalifikacije, dodatna izobraževanja ipd. To pa ne velja samo za t. i. fizične delavce, ampak tudi za višje in visoko kvalificirane, in to v vseh sektorjih.

Iz zgornje slike je možno sklepanje tudi na podlagi strmine določene krivulje. Poslovne in druge storitve¹ so tiste, kjer se v celotnem obdobju od leta 1996 najbolj povečuje število zaposlenih, prav takšne pa so tudi napovedi do leta 2020. Glede na to, da gre za storitve, glavno proizvodjalno sredstvo niso stroji, ampak posamezniki. Kot smo že omenili, se strinjamo, da gre lahko za preproste naloge, za katere ni potrebna visoko zahtevna usposobljenost (prodajalci, zastopniki, referenti, čistilci ipd.), ali pa za kompleksne in zahtevne delovne naloge, za katere so potrebni posamezniki z idejami, znanjem in spretnostmi (raziskovalci, analitiki, programerji ipd.). Položaj podjetij, ki zaposlujejo največ slednjih, je na trgu najvišji. Tako je po podatkih revije Financial Times na lestvici 500 svetovnih podjetij, ki imajo najvišji tržni delež² v letu 2013, na prvem mestu Apple (enako že v letu 2012 in 2014), med prvimi desetimi pa sta še dve podobni podjetji (IBM, Google). Sicer med prvimi desetimi podjetij zasledimo še General Electrics (proizvodnja gospodinjskih aparatov, letalskih in ladijskih sistemov, storitve v letalstvu, druga splošna industrija), tri proizvajalce nafte in plina (Exxon Mobil, Petro China, Chevron) in po eno podjetje za (neživljenjske) zavarovalniške storitve (Berkshire Hathaway), verigo prodajalen splošnega potrošnega blaga (Wal-Mart Stores) in podjetje za proizvodnjo hrane (Nestle) (Financial Times, 2014 a). Med 500 evropskimi podjetji je na prvem mestu Nestle, med prvimi desetimi pa je še eno podjetje za proizvodnjo hrane (Unilever) in eno za proizvodnjo pijač (Anheuser-Busch InBev). Med prvimi desetimi zasledimo še dva proizvajalca plina in nafte (Royal Dutch Shell in BP), tri podjetja za farmacijo in biotehnologijo (Roche, Novartis, Sanofi), eno banko (HSBC) in enega operaterja mobilnih telekomunikacij (Vodafone Group) (Financial Times, 2014 b).

¹ Na podlagi združevanja 41 sektorjev v 6 sektorjev po klasifikaciji NACE v to kategorijo spadajo: obdelava podatkov, podatkovne baze in s tem povezane dejavnosti, zavarovalništvo in dejavnost pokojninskih skladov (razen obveznega socialnega zavarovanja), finančno posredništvo (razen zavarovalništva in dejavnosti pokojninskih skladov), pomožne dejavnosti v finančnem posredništvu, poslovanje z nepremičninami, eksteritorialne organizacije in združenja, raziskovanje in razvoj, pravne, računovodske, knjigovodske in revizijske dejavnosti; davčno svetovanje; raziskovanje trga in javnega mnenja; prostorsko načrtovanje, projektiranje in tehnično svetovanje, tehnično preizkušanje in analiziranje, oglaševanje, dejavnost posredovanja in zaposlovanja delovne sile, proizvodne dejavnosti in varovanje, čiščenje objektov in opreme, raznovrstne poslovne dejavnosti, dejavnosti javne higiene, dejavnosti združenj, organizacij, rekreacijske, kulturne in športne dejavnosti, druge storitvene dejavnosti, zasebna gospodinjstva z zaposlenim osebjem, dajanje strojev in opreme brez upravljavcev v najem; izposojanje izdelkov široke porabe (CEDEFOP, 2008).

² To je »cenjeni znesek, za katerega naj bi voljan kupec in voljan prodajalec zamenjala sredstvo ali obveznost na datum ocenjevanja vrednosti v poslu med nepovezanima in neodvisnima strankama po ustreznem trženju, pri čemer sta stranki delovali seznanjeno, preudarno in brez prisile« (International Valuation Standards Council, 2013).

Na lestvici podjetij z največjo tržno vrednostjo so v svetovnem merilu na prvih desetih mestih kar štiri podjetja, katerih uspeh temelji predvsem na znanju (Apple, IBM, Google, General Electric). Omenjamo še pomen naravnih virov in hrane, saj so med prvih deset na svetu kar trije proizvajalci nafte in zemeljskega plina (v evropskem merilu dve podjetji) ter en proizvajalec hrane (v evropskem merilu dve proizvajalca hrane in en proizvajalec pijač). Na lestvici podjetij z največjo tržno vrednostjo so v evropskem merilu tri podjetja za farmacijo in biotehnologijo, ki temeljijo skoraj izključno na znanju. Naravni viri in hrana imajo tudi v evropskem merilu pomembno vlogo, saj sta med desetimi podjetji z največjim tržnim deležem dva proizvajalca hrane, en proizvajalec pijač in dva proizvajalca plina in nafte. Poleg naravnih virov in hrane postane torej najpomembnejše tudi znanje. V tem smislu UNESCO vpelje termin družbe znanja: »Znanje ni postalo samo eden od ključnih dejavnikov ekonomskega razvoja; prispeva tudi k človeškemu razvoju in posameznikovemu opolnomočenju. V tem smislu je znanje vir moči, ker ustvarja sposobnost za delovanje« (UNESCO, 2005, str. 179).

S tem ko se znanje kot vir moči uvrsti ob bok k naravnim virom (surovinam) in hrani, pa ne gre zgolj za še eno kategorijo. Znanje je namreč bistveno težje omejevati kot naravne vire in hrano: »Nove informacijsko-komunikacijske tehnologije demokratizirajo izobraževanje in odpirajo dostop do globalnega znanja« (Krajnc, 2010, str. 19).

1.4 Izobrazba z vidika doseganja družbenega in ekonomskega statusa

Bourdieujev koncept pozicije moči se zdi ključen za razumevanje pomena izobraževanja pri doseganju družbenega in ekonomskega statusa. Kot zapiše Bourdieu, se pozicije moči odražajo v količini posameznikovega ekonomskega kapitala, kulturnega kapitala, socialnega kapitala in simbolnega kapitala (vključenega v ekonomski, kulturni in socialni kapital) (Bourdieu, 1989).

V preteklosti je na posameznikovo odločitev v zvezi s poklicem poskušala vplivati predvsem družina. Zaželeno je bilo na primer, da sin prevzame posel od očeta, da se hčere poročijo – po možnosti v »dobro družino«, da gre nekdo iz družine študirat ... Z eno besedo lahko to povzamemo kot željo staršev, da bi bili otroci čim boljše preskrbljeni, pri čemer je mišljen dober socialno-ekonomski status. Poklici, ki naj bi tak status omogočali, pa so npr. obrtnik, kmet, gospodinja, duhovnik, pravnik, zdravnik. Z močno socializacijsko vlogo, ki jo družina v procesu posameznikovega razvoja ves čas ima, se mehanizem projekcije želje staršev

deloma ohranja vse do danes, še zlasti pri izbiri nadaljnjega izobraževanja (Repanšek, 2009). Se je pa pogled na to, kaj je dober socialno-ekonomski status, spremenil, zlasti pri odnosu do izobrazbe. Kot je razvidno iz zapisov iz preteklosti, se socialno-ekonomski status ni od vedno pogojeval s stopnjo dosežene izobrazbe: »Kmet je kralj. Če ima dobro in čedno napravo, če ima primerno zemljo, da jemlje iz nje življenje in davek, če nima dolgov, pač pa polne hleve, in če ima še kopico zdravih in pokornih otrok, je kmet kralj, neodvisen od vsega sveta.« (Žižek, 1987, str. 43). Pogosto se je dogajalo obratno, in sicer da je akademska izobrazba lahko pomenila precej bolj negotovo prihodnost v socialno-ekonomskem smislu (npr. France Prešeren, Ivan Cankar ipd.).

S prehodom v industrijsko družbo pa se pomen izobrazbe v socialno-ekonomskem smislu spremeni. Bourdiejeva razlaga koncepta izobrazbe kot institucionalizirane oblike kulturnega kapitala ponudi razlago, zakaj je prav stopnja izobrazbe postala eden od ključnih elementov v procesu kariernega odločanja. Gre namreč za potencial, ki ga ima izobrazba: posamezniku postane lastna, hkrati pa pogojuje zakonit dostop do pomembnih pozicij v družbi in hkrati še omogoča menjalno vrednost med ekonomskim in kulturnim kapitalom. Prav kombinacija akademske kvalifikacije in ekonomskega statusa pa je odločilna tudi za uvrstitev v določen družbeni razred oz. segment znotraj posameznega razreda. Bourdieu v poglavju *Distinction* v zvezi s porazdelitvijo različnih razredov in segmentov znotraj posameznih razredov na diagramu pokaže, da je značilnost višjega razreda dobra opremljenost z ekonomskim in kulturnim kapitalom. To sovпада z visoko zastopanostjo ekonomsko dobro situiranih in visoko izobraženih posameznikov. Nasprotno pa je značilnost nižjih družbenih razredov slaba opremljenost z ekonomskim in kulturnim kapitalom oz. visoka zastopanost posameznikov, ki so ekonomsko slabo situirani in imajo nizko stopnjo izobrazbe (Bourdieu, 2001).

V zvezi z akademsko kvalifikacijo pa je pomembno še eno dejstvo. Pridobiva se namreč znotraj izobraževalnega sistema, za katerega Bourdieu meni, da je njegova glavna vloga kulturna reprodukcija. To ne vključuje prenosa kulture družbe kot celote, kot je trdil Durkheim, ampak reprodukcijo kulture vladajočih razredov. Te skupine imajo moč, da vsiljujejo pomen in da jih vsiljujejo kot legitimne, izobraževalni sistem pa naj bi bil ključen pri vsiljevanju teh pomenov. Bourdieu je nekoliko nejasen, ko poskuša določiti spretnosti in znanje, ki je potrebno za izobraževalni uspeh. Poseben poudarek daje slogu, obliki raje kot vsebini in pravi, da način, kako dijaki predstavijo svoje delo in sami sebe, šteje več kot

dejanska sholastična vsebina njihovega dela. Pri dodeljevanju ocen naj bi bili po njegovem mnenju učitelji namreč močno pod vplivom »neotipljivih nians vedenja in sloga«. (Haralambos & Holborn, 2005, str. 764). Bližji kot je učenčev slog slogu vladajočih razredov, bolj verjetno je, da bo uspel. Poudarek na slogu diskriminira učence iz delavskega razreda na dva načina:

- Ker se njihov slog razlikuje od sloga prevladujoče kulture, je njihovo delo kaznovano.
- Ne morejo doumeti cele vrste pomenov, ki so vcepljeni v »slovnična, naglasna, tonemska sporočila« učiteljev. Ker učitelji uporabljajo »buržoazni govor« v nasprotju z »navadnim govorom«, imajo učeni iz delavskega razreda vgrajeno prepreko pred učenjem v šolah.

Izobraževalni sistem je še posebej učinkovit v vzdrževanju moči vladajočih razredov, saj se predstavlja kot nevtralen organ, ki temelji na meriokratskih načelih enakih možnosti za vse. Vendar pa Bourdieu sklene, da izobraževanje v praksi skrbi za »reprodukcijo« ustaljenega reda. To opravlja tako, da zagotavlja neuspeh delavskega razreda in uspeh višjega razreda (Haralambos & Holborn, 2005). To diskriminatorno funkcijo izobraževalnega sistema Bourdieu imenuje kar družbena funkcija eliminacije. Ta vključuje odstranitev članov delavskega razreda z višjih ravni izobraževanja. To dosejajo na dva načina:

- z neuspehom na izpitih,
- s samoeliminacijo.

Kot posledica neenake porazdelitve posameznih oblik kapitala so različne tudi pozicije moči, ki jih posamezniki posedujejo. Pri tem pa je pomembno izpostaviti tudi, da je vrednost kapitala odvisna od socialnega konteksta oz. določenega polja znotraj posameznega socialnega okolja. Po Bourdieuju se namreč socialni prostor deli na različna socialna polja, za katera veljajo različna pravila. Vsako od polj ima dani nabor neizrečenih pravil o tem, kaj ima vrednost in kaj ne (Eagleton, 1991). Npr. v sosedi izobražencev srednjega sloja je kulturni kapital v obliki humanističnega znanja visoko cenjen, medtem ko je ta isti kulturni kapital v delavskem predmestju brez vrednosti. Koncepti, kot so habitus, kapital (zlasti kulturni) in polje, so pomembni za razumevanje posameznikove kariere. Ta je namreč odvisna od tega, v kakšnem položaju je posameznik znotraj nekega socialnega polja in kakšno je njegovo (zavedno in nezavedno) vedenje o njegovi situaciji in možnostih.

Teoretiki družbe znanja dajejo znanju prav tako izreden pomen in priznavajo, da pot do pomembnejših položajev v družbi vodi preko izobraževanja. Hkrati pa znanju dodajo tudi dinamično komponento. »Obnavljanje kompetenc daje podlago za ohranjanje socialnega položaja v družbeni spirali in, nasprotno, zaostajanje v znanju in osebnem razvoju izvrže človeka na rob družbe. Pot nazaj na pomembnejše položaje gre prek izobraževanja« (Krajnc, 2010, str. 12). Vendar pa istočasno napovedujejo, da je družba znanja, družba sprememb in družba rizika »[...] vrtinec srkajočih in izločevalnih (centripetalnih in centrifugalnih) družbenih sil. Vsak družbeni status je začasen od najvišjih v srčiki družbe do najnižjih« (Krajnc, 2010, str. 12).

Bourdieujeve ugotovitve potrjuje raziskava o dejavnikih šolskega uspeha v Sloveniji, ki je dokazala, da se populacije v različnih vrstah srednješolskega izobraževanja med seboj razlikujejo v količini kulturnega kapitala³. Raziskava pokaže, da imajo najnižji kulturni kapital dijaki srednjih poklicnih šol, najvišjega pa dijaki gimnazij (Flere, in drugi, 2008, str. 63).

Izobrazba pa je na podobnem mestu tudi z vidika ekonomskega kapitala. Primerjava med povprečjem plač za obdobje od 2005 do 2013 pokaže, da je povprečna plača najnižja za poklice brez zahtevane izobrazbe ali za tiste z zahtevano nižjo in srednjo poklicno izobrazbo. Povprečna plača se prične občutno vzpenjati šele nad doseženo srednjo strokovno izobrazbo, najvišje plače pa dosegajo tisti z visokošolsko izobrazbo (Statistični urad republike Slovenije, 2016a). Vendar pa po drugi strani primerjava verižnih indeksov rasti plač za obdobje 2006–2012 kaže drugačno sliko (Slika 3).

³ V raziskavi je bil kazalnik za kulturni kapital sestavljen iz petih indikatorjev: »Kako pogosto si v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času hodil na razstave in v gledališče« (1 = nikoli, 5 = zelo pogosto); »Kako pogosto si v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času bral knjige« (1 = nikoli, 5 = zelo pogosto); »Kako pogosto si se v času, ko si obiskoval zadnji razred OŠ, v svojem prostem času aktivno ukvarjal z umetnostjo« (1 = nikoli, 5 = zelo pogosto); »Najvišja dokončana izobrazba mame« (1 = manj kot OŠ, 6 = podiplomska izobrazba); »Najvišja dokončana izobrazba očeta« (1 = manj kot OŠ, 6 = podiplomska izobrazba) (C. Alpha za cel vzorec = 0,59). Glede na Bourdieujevo opredelitev sociološko relevantnih indikatorjev kulturnega kapitala sta izmed indikatorjev v raziskavi »manjkala izobrazba starih staršev in velikost naselja prebivanja« (Flere, in drugi, 2008, str. 48)



Slika 3: Verižni indeksi rasti povprečnih plač zaposlenih pri fizičnih in pravnih osebah po stopnjah šolske izobrazbe.

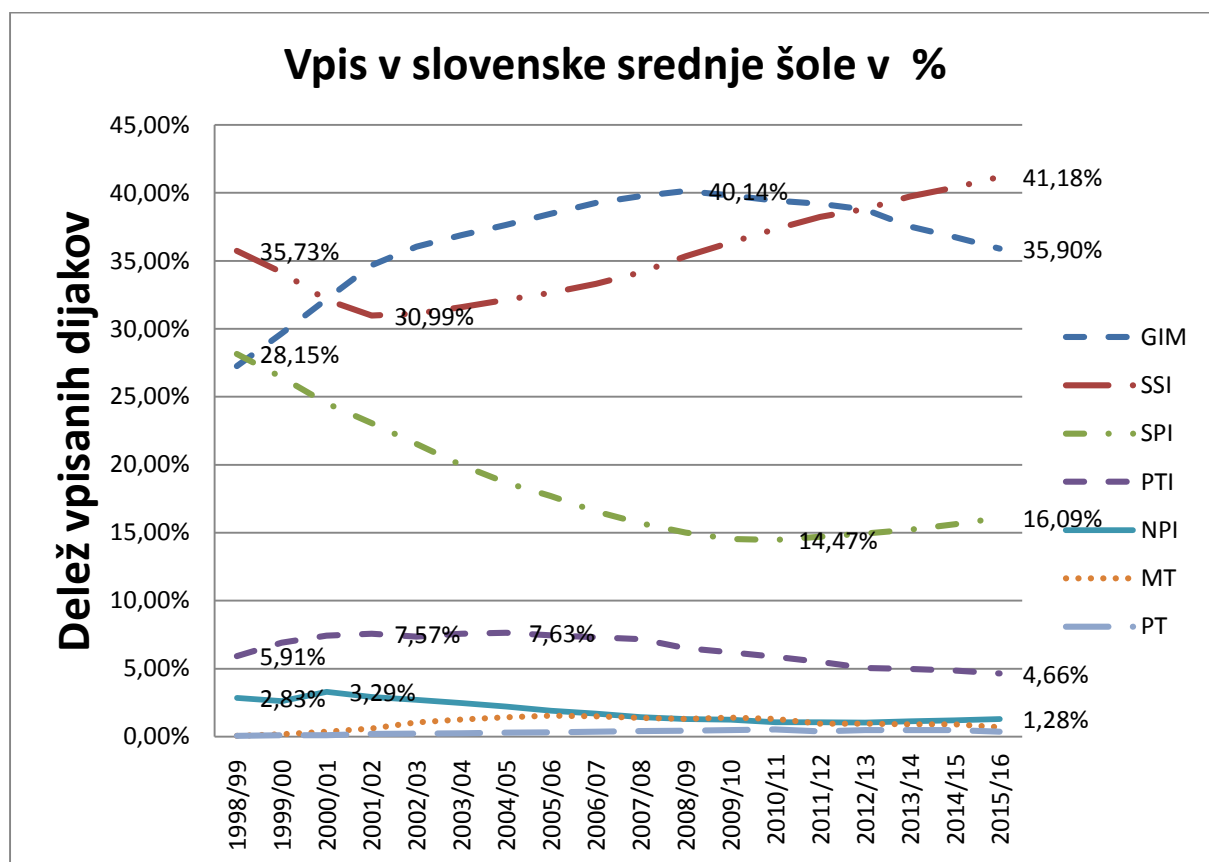
Vir: izdelano po podatkih (Statistični urad republike Slovenije, 2016a)

Indeks rasti plač v obdobju 2006–2013 je najmanjši prav za delovna mesta, ki zahtevajo višje oz. visokošolsko izobraževanje. Zagotovo k temu prispeva zamrznitev plač v javnem sektorju, kjer je največ delovnih mest z zahtevano višje oz. visokošolsko izobrazbo. Hkrati pa je to lahko tudi močen signal, da akademska kvalifikacija ni nujno pogojena tudi z visokim ekonomskim statusom.

1.5 Trendi vpisa v izobraževalne programe

Primerjava vpisov v srednješolske programe po letih kaže, da se je v šolskih letih od 1998/99 do 2010/2011 konstantno zmanjševal vpis v programe srednjega poklicnega izobraževanja. Slovenija se s tem uvršča med več kot polovico držav EU, kjer je zaznati enak trend (Eurostat, 2016). Zlasti na račun porasta vpisa v gimnazijo se je do šolskega leta 2001/2002 zmanjševal tudi vpis v programe srednjega strokovnega izobraževanja. Trend vpisa v programe srednjega strokovnega izobraževanja se je v šolskem letu 2002/2003 obrnil in to predvsem na račun nadaljevanja upadanja vpisa v programe srednjega poklicnega izobraževanja. V šolskem letu 2008/ 2009 se je naraščanje vpisa v gimnazije ustavilo, vpis je tako do leta 2012/2013 padel s 40,14 % na 38,74 % celotne srednješolske populacije. Vpis v srednje strokovno izobraževanje

pa je v šolskem letu 2012/2013 prvič po dvanajstih letih zopet večji od deleža vpisanih v gimnazije (38,83 %). Od šolskega leta 2010/11 se delež vpisanih v srednje poklicno izobraževanje polagoma spet zvišuje in je v šolskem letu 2015/16 zrasel na 16,09 % celotne srednješolske populacije.



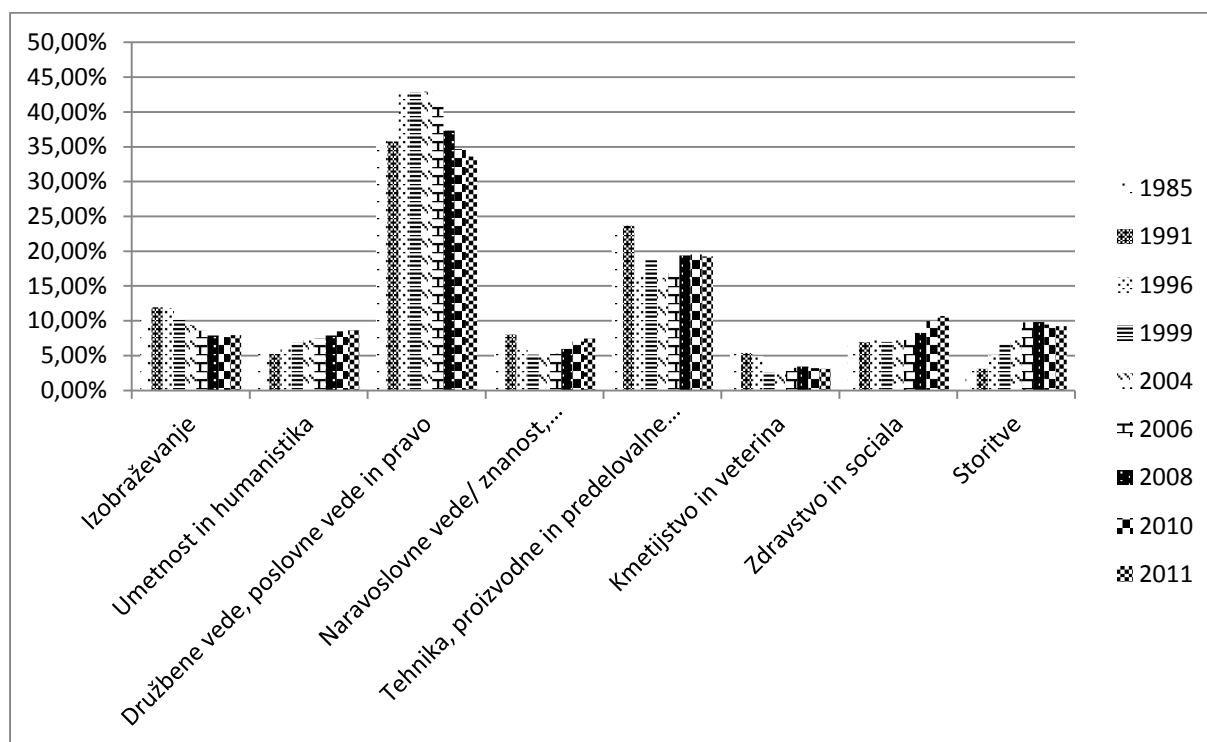
Kratice: GIM – gimnazija, SSI – srednje strokovno izobraževanje, SPI – srednje poklicno izobraževanje, PTI – poklicno-tehniško izobraževanje, NPI – nižje poklicno izobraževanje, MT – maturitetni tečaj, PT – poklicni tečaj.

Slika 4: Gibanje vpisa v srednje šole v letih 1998/99–2015/16

Vir: (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2016)

S povečevanjem vpisa v gimnazije sovpada tudi povečevanje vpisa v terciarno izobraževanje. Kot ugotavlja Analiza gibanj v strukturi študentov in diplomantov, je bila ta rast v devetdesetih

letih eksponentna (Zgaga, Peršak, Volf, Videnšek, 2004). Kot je razvidno (Slika 5), je bila najbolj izrazita rast števila študentov med leti 1991 in 2004 na področju družbenih ved, poslovnih ved in prava. Leta 1991 je bilo namreč v te programe vpisanih 13051 študentov, leta 2004 pa 44594. Po letu 2004 je število študentov v teh programih upadalo. Število študentov na področju tehnike, proizvodne in predelovalne tehnologije in gradbeništva je drugo po številu vpisanih študentov v terciarno izobraževanje in vsebinsko predstavlja nadgradnjo srednješolskih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Število študentov v teh študijskih programih je, razen leta 1996 in 2010, konstantno naraščalo. Vendar pa je število študentov, ki so vpisani v te programe, bistveno manjše, v letu 1991 je bilo tako vpisanih 8648, v letu 2004 jih je bilo 16797, v letu 2008 pa 20201 (Zgaga, Peršak, Volf, Videnšek, 2004; Statistični urad republike Slovenije, 2016b).



Slika 5: Delež študentov terciarnega izobraževanja po letih in po področjih izobraževanja

Vir: (Statistični urad republike Slovenije, 2016b) in (Zgaga, Peršak, Volf, Videnšek, 2004)

Pregled deleža študentov, vpisanih po posameznih področjih, razkrije, da se je delež študentov, vpisanih v programe družbenih ved, poslovnih ved in prava, med leti 1985 in 2004 zvišal z 35,83 % na 42,94 % vseh študentov, vpisanih v terciarno izobraževanje, vendar je do

leta 2010 padel pod raven iz leta 1985, in sicer na 32,68 %. Kot že omenjeno, ima drugi največji delež vpisanih študentov v terciarnem izobraževanju področje tehnike, proizvodne in predelovalne tehnologije in gradbeništva. Pregled tega deleža po letih odkrije konstanten delež v letih od 1985 do 1991, upad v letih od 1996 do 2004 in ponovno rast v letih od 2006 do 2010 (Tabela 1). Razmerje med obema omenjenima področjema je v letu 2010 z vmesnim odklonom med leti 1996 in 2006 torej precej podobno tistemu iz leta 1985. Relativno konstanten delež vpisanih študentov imajo tudi področja izobraževanja, zdravstva in sociale ter naravoslovnih ved/ znanosti, matematike in računalništva. Pri slednjem pride v letih 1996 do 2006 do podobnega negativnega odklona kot pri tehniki, proizvodnih in predelovalnih tehnologijah in gradbeništvu.

Velike spremembe v deležih vpisanih študentov v zadnjih 25 letih pa beležijo kmetijstvo in veterina, umetnost in humanistika ter storitve. V kmetijstvu in veterini je delež vpisanih študentov padel s 7,26 % na 3,17 % vseh vpisanih v terciarno izobraževanje. Podroben pregled pokaže, da gre v absolutnih številkah za relativno majhna odstopanja; med leti 2004 in 2011 je na področju veterine število vpisanih zraslo s 452 na 470, na področju kmetijstva (poljedelstvo in živinoreja, hortikultura, gozdarstvo in ribištvo) pa padlo s 3113 študentov v letu 2004 na 2779 študentov v letu 2011 (Statistični urad republike Slovenije, 2016c)⁴. Delež vpisanih v terciarno izobraževanje s področja kmetijstva in veterine se torej zmanjšuje predvsem na račun stagnacije vpisa in večanja vpisa v družboslovne vede, poslovne vede in pravo ter na področje tehnike, proizvodne in predelovalne tehnologije in gradbeništva. To zmanjševanje pa sovpada tudi z zmanjševanjem delovno aktivnega prebivalstva v skupini 6 kmetovalci/kmetovalke, gozdarji/gozdarke, ribiči/ribičke, lovci/lovke. V to skupino je namreč v letu 2005 razvrščenih 33761 oseb, leta 2010 pa 29601 oseba (Statistični urad republike Slovenije, 2016a)⁵.

Drugačna je situacija na področju umetnosti in humanistike, kjer se je delež vpisanih študentov povečal s 5,23 % na 9,01 % vseh vpisanih v terciarno izobraževanje. Na področju storitev je ta skok s 3,35 % na 10,08 %. Podrobna analiza pokaže, da je to predvsem na račun novih študijskih programov, ki so se znotraj teh področij odpirali: študiji avdiovizualnih tehnologij in medijske produkcije na področju umetnosti in humanistike, hotelirstvo in

⁴ Podatkov pred letom 2004 nismo zasledili.

⁵Na voljo so zgolj podatki med 2005 in 2010.

turizem ter varovanja okolja pa na področju storitev (Statistični urad republike Slovenije, 2016c).

PODROČJE	1985	1991	1996	1999	2004	2006	2008	2010	2011
Izobraževanje	10,63	11,95	11,80	10,21	9,40	8,75	8,22	8,45	7,94
Umetnost in humanistika	5,23	5,20	6,00	6,84	7,49	7,65	8,18	9,01	8,67
Družbene vede, poslovne vede in pravo	35,83	35,75	42,71	42,84	42,94	40,67	36,37	32,68	33,62
Naravoslovne vede/ znanost, matematika in računalništvo	7,11	8,02	5,81	5,12	5,22	5,36	6,15	7,12	7,48
Tehnika, proizvodne in predelovalne tehnologije in gradbeništvo	23,52	23,69	16,42	18,68	16,17	17,16	19,64	20,50	19,26
Kmetijstvo in veterina	7,26	5,36	4,90	2,61	3,28	3,33	3,41	3,17	3,12
Zdravstvo in sociala	7,06	6,91	7,25	6,98	7,31	7,38	8,13	8,99	10,71
Storitve	3,35	3,11	5,11	6,71	8,18	9,70	9,91	10,08	9,21
Skupaj	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 1: Deleži študentov (v odstotkih) po letih in po področjih terciarnega izobraževanja

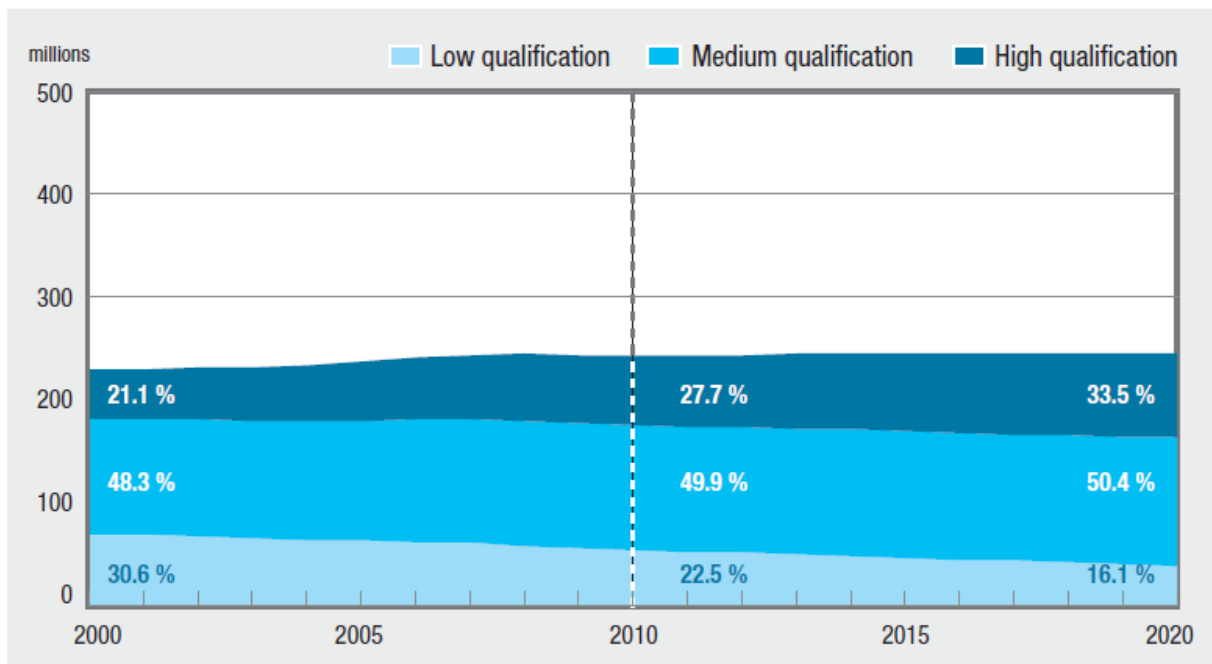
Vir: (Zgaga, Peršak, Volf, Videnšek, 2004; Statistični urad republike Slovenije, 2016b)

Glede na povečevanje vpisa v splošnoizobraževalne programe in glede na večanje vpisa v terciarno izobraževanje predvsem na področju družbenih ved, poslovnih ved in prava lahko sklepamo, da Slovenija na področju izobraževanja sledi imperativu družbe znanja. Vendar pa je pri tem pomembno poudariti, da ni katerokoli znanje vrednota že samo na sebi. Drucker je tako že pred dvajsetimi leti napovedal, da bo uporabno znanje in ne katero koli znanje bistveno za preživetje posameznika in celo za obstoj države: »Uporabna znanja [...] bodo vedno pomembnejši tekmovalni dejavnik pri karieri in možnostih za zaslužek. Uporaba znanja bo morda celo odločala o preživetju neke organizacije, industrije ali celo države. [...] Ne bomo več govorili o revnih državah, ampak o državah neznanja. Isto velja tudi za posamezna podjetja, organizacije ali kakršnekoli ustanove in za posameznega človeka. Največji poudarek bo na sposobnostih, da človek znanje uporablja« (Drucker, 1995, str. 235–238). Zaposlitev je po našem mnenju najbolj transparenten pokazatelj, da je neko znanje uporabno. V tem smislu »[...] ne govorimo več o poklicu kot osnovni kategoriji za preživetje, ampak o stopnji zaposljivosti človeka« (Krajnc, 2010, str. 15). V nadaljevanju si torej pogledjmo nekatere trende.

1.6 Zaposlitveni trendi

Napovedi na ravni EU 27 do leta 2020 kažejo na to, da se bo potreba po delovni sili s srednjimi (poklicnimi) kvalifikacijami (izobrazbena raven ISCED⁶ 3 in 4) ohranjala na konstantni ravni okrog 50 % oz. 55 milijonov delovnih mest, okrog 16 % oz. manj kot 10 milijonov naj bi bilo nižje kvalificiranih ali nekvalificiranih delovnih mest (izobrazbena raven ISCED 0 do 2), okrog 33 % oz. skoraj 41 milijonov pa naj bi bilo delovnih mest, za katera so potrebne visoke kvalifikacije (izobrazbena raven ISCED 5 in 6). (CEDEFOP, 2008; CEDEFOP, 2010).

⁶ ISCED 1 je nedokončana osnovna šola, ISCED 2 osnovnošolska izobrazba in nižja poklicna izobrazba, ISCED 3C srednja poklicna izobrazba, ISCED 3B srednja strokovna izobrazba, ISCED 3A srednja splošna izobrazba (splošna in strokovna gimnazija), ISCED 5B višja strokovna izobrazba, in ISCED 5A visokošolska izobrazba (specializacija oz. druga diploma), ISCED 6. stopnja pa je druga raven terciarnega izobraževanja (ki se konča z najzahtevnejšo visokošolsko kvalifikacijo – magisterij ali doktorat) (Medveš, 1997, str. 115-116) in (UNESCO, 2006).

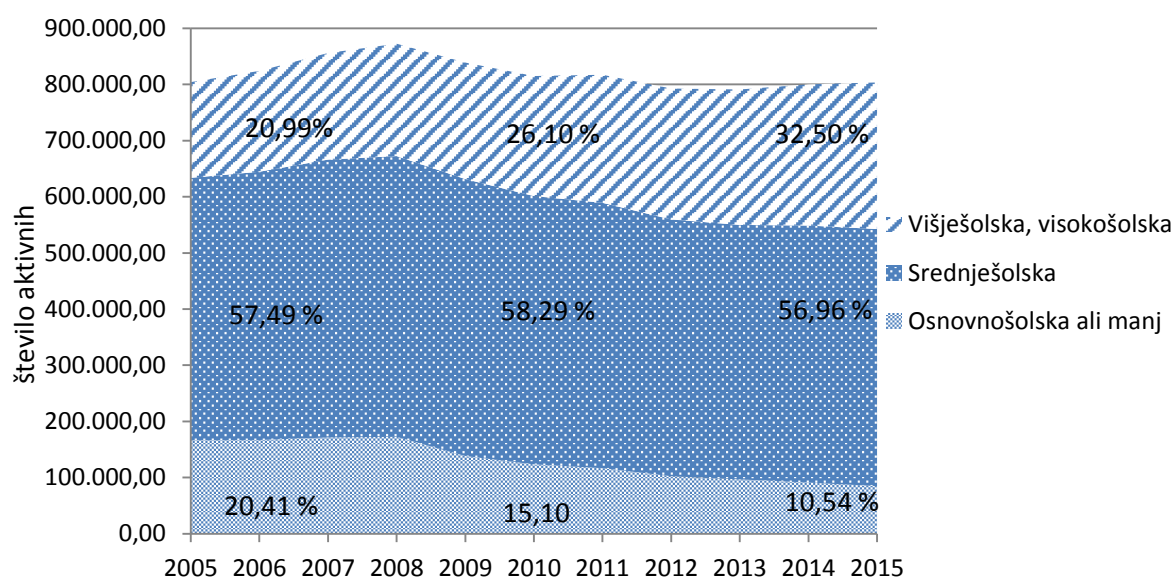


Source: Cedefop (IER estimates based on E3ME and StockMOD).

Slika 6: Spremembe v izobrazbenem profilu v 27 državah EU v obdobju 2000-2020.

(CEDEFOP, 2010, str. 43)

Slovske razmere na trgu dela so okvirno primerljive s tistimi v EU 27. V letu 2010 je bilo tako v EU 49,5 % zaposlenih s srednješolsko izobrazbo, v Sloveniji 58,29 %, delež zaposlenih z višješolsko in visokošolsko izobrazbo je znašal na ravni EU 27,7 %, v Sloveniji pa 26,10 %, delež zaposlenih z osnovnošolsko in srednješolsko izobrazbo na nižji stopnji (ekvivalent nižjemu poklicnemu izobraževanju) pa je znašal na ravni EU 22,9 %, v Sloveniji 15,10 %. Glede na napovedi do leta 2020 Slovenija v letu 2015 zgolj na račun velikega deleža posameznikov s srednješolsko izobrazbo ni dosegla cilja EU glede deleža posameznikov z visokošolsko izobrazbo, so pa odstopanja zelo majhna.



Slika 7: Delovno prebivalstvo po izobrazbeni stopnji

Vir: (Statistični urad republike Slovenije, 2016a)

Skladno s trendom družbe znanja bo torej potreba po visokokvalificirani delovni sili še naprej rastla, potreba po nekvalificirani oz. nižje kvalificirani delovni sili pa padala. Kot kaže, pa ostaja nespremenjen trend potrebe po delovni sili s srednjo kvalifikacijo, torej tisti s triletno poklicno izobrazbo in štiriletno strokovno izobrazbo. Kot smo pokazali pri trendih vpisa, se je v Sloveniji zanimanje za srednje poklicno izobraževanje izrazilo zmanjševalo do šolskega leta 2010/2011, rast vpisa v obdobju zadnjih treh let pa je še vedno šibka. Drugače je s trendom vpisa v programe srednjega strokovnega izobraževanja, kjer je delež vpisanih dijakov glede na celotno populacijo dijakov že presegel tistega iz šolskega leta 1998/1999. Vendar pa je pri tem treba upoštevati, da je prehodnost dijakov iz srednjega poklicnega v nadaljevalno poklicno-tehniško izobraževanje več kot 75 %, iz srednjega strokovnega izobraževanja v terciarno izobraževanje pa skoraj 100 % (Krek & Metljak, 2011, str. 242 - 245). Ob predpostavki da je splošno izobraževanje namenjeno predvsem pripravi za študij na terciarni stopnji izobraževanja, sklepamo, da iz srednjih strokovnih šol in iz gimnazij direktno na trg dela prehaja zanemarljiv delež populacije, iz srednjih poklicnih šol pa okrog 11 % celotne srednješolske populacije⁷. Na podlagi tega je možno predvidevati, da se je povečevala

⁷ Podatek ne predstavlja dejanskega odstotka iskalcev prve zaposlitve s poklicno in strokovno izobrazbo, ki je bistveno višji, saj zajema tudi vse tiste, ki so po vstopu v terciarno izobraževanje še pred zaključkom le-tega iskali zaposlitev oz. se zaposlili.

zaposljivost populacije s srednjo poklicno in srednjo strokovno izobrazbo oz. istočasno zmanjševala brezposelnost te populacije. Vendar pa podatki tega predvidevanja ne potrjujejo.

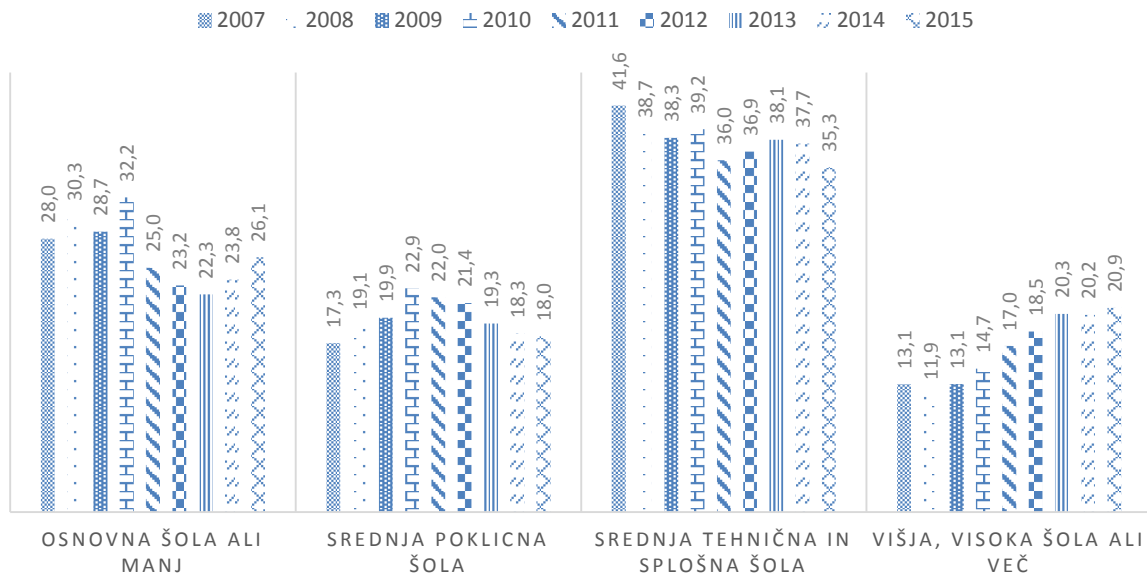
Primerjava podatkov za leti 2007 in 2015 kaže, da je delež brezposelnih mladih⁸ s srednjo poklicno izobrazbo celo rahlo zrasel in sicer z 17,3 % v letu 2007 na 18,0 % v letu 2015⁹. Delež brezposelnih mladih s srednjo tehnično in splošno šolo [srednjo strokovno šolo in gimnazijo] pa je padel z 41,6 % na 35,3 % (Zavod RS za zaposlovanje, 2016, str. 18). Glede na skoraj 100-odstotno prehodnost mladih s splošno izobrazbo na terciarno izobraževanje lahko domnevamo, da ima večina izmed omenjenih 35,8 % mladih brezposelnih srednjo strokovno izobrazbo. Glede na že omenjeno skoraj 100-odstotno prehodnost na terciarno stopnjo izobraževanja za to populacijo pa zmanjševanje deleža brezposelnih mladih s srednjo strokovno izobrazbo razumemo predvsem kot posledico ostajanja v izobraževalnem sistemu in ne kot posledico večanja števila delovnih mest. Podatki iz preteklosti lahko to domnevno zgolj dodatno potrjujejo. V letih od 1993 do 1998 je namreč v Sloveniji zaradi stečaja mnogih podjetij, ki so zaposlovala veliko število delavcev s poklicno in strokovno izobrazbo, število brezposelnih presegalo 120.000.

Vendar pa po drugi strani bolj ali manj nespremenjen delež brezposelnih mladih z osnovno šolo (Slika 8) ne potrjuje že omenjene ugotovitve o masovnem izločanju fizičnih in funkcionalno nepismenih delavcev na rob družbe. Z zornega kota družbe znanja ter skladno z rastjo števila visokokvalificiranih delovnih mest bi v nasprotju s tem pričakovali večanje deleža brezposelnih mladih z osnovno šolo in hkrati manjšanje brezposelnosti populacije z višje- in visokošolsko izobrazbo. Vendar pa se je prav delež slednjih še povečal, in sicer z 13,1 % na 20,9 % (Slika 8). Kot kaže, torej stopnja izobrazbe ne zagotavlja uporabnega znanja v smislu večje zaposljivosti.

⁸ Skladno z navedbami v gradivu Zavoda RS za zaposlovanje gre za mlade med 15. in 29. letom starosti.

⁹ Od te ugotovitve so možna odstopanja, saj podatki ZRSZ ne navajajo, kakšno populacijo dejansko zajema termin »mladi«.

BREZPOSELNI MLADI V %

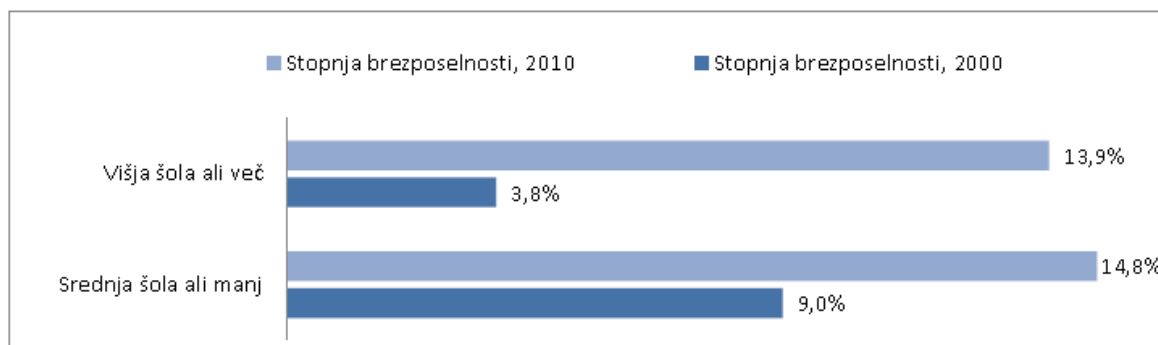


Slika 8: Delež brezposelnih mladih po stopnji izobrazbe

Vir: (Zavod RS za zaposlovanje, 2012; Zavod RS za zaposlovanje, 2016)

Kot kaže, gre torej za večanje brezposelnosti ne glede na stopnjo izobrazbe. Vendar pa se po drugi strani niža razmerje med deležem brezposelnih mladih (25-29) s srednješolsko ali nižjo izobrazbo in deležem mladih z višje- in visokošolsko izobrazbo. Leta 2000 je bil delež mladih s srednješolsko ali nižjo izobrazbo 9,0 %, delež enako stare populacije s končano višjo ali visoko izobrazbo pa le 3,8 %. Razmerje je bilo torej več kot 1 proti 2 v korist nižje izobraženih. Leta 2010 pa je to razmerje skoraj 1 proti 1. (Lavrič, in drugi, 2010).

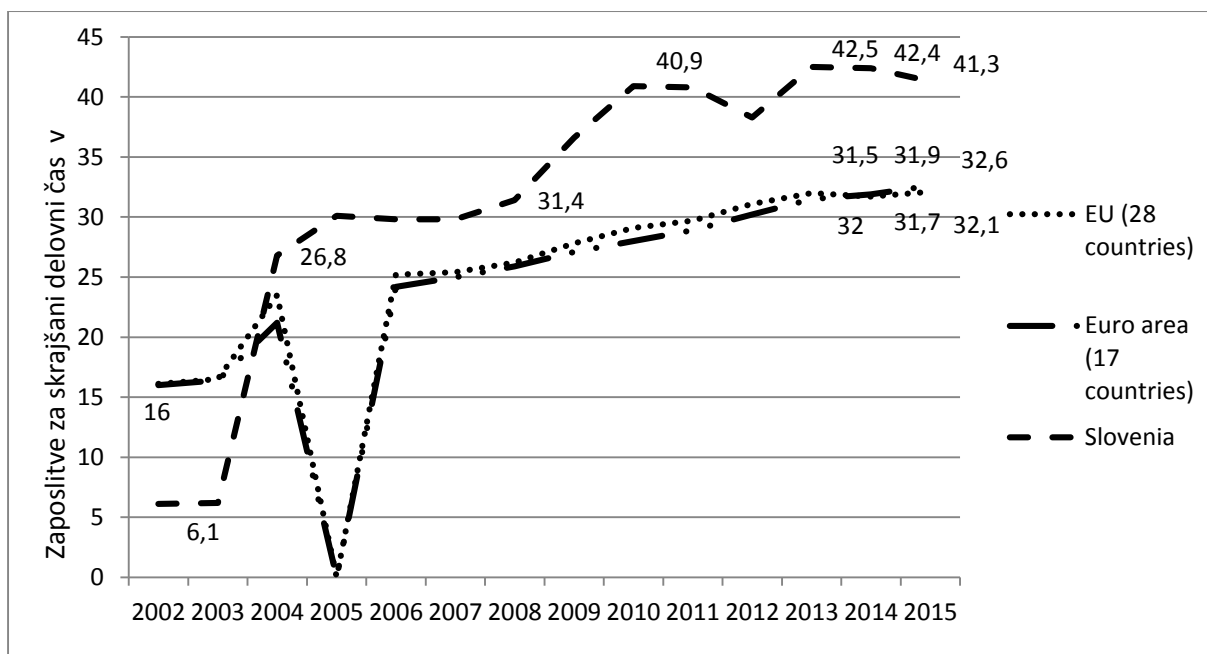
V tem smislu se potrjuje domneva, da se zaradi zmanjšanega priliva mladih s poklicno in strokovno izobrazbo na trg dela in zaradi nespremenjenega deleža delovnih mest za to izobrazbo ustvarja potreba po tej delovni sili. Čeprav se je delež brezposelnih s srednješolsko oz. nižjo izobrazbo povečal, se je delež brezposelnih z višje- oz. visokošolsko izobrazbo namreč povečal še bistveno bolj.



Slika 9: Stopnje brezposelnosti ekonomsko aktivnih mladih (25-29) glede na najvišjo doseženo izobrazbo, Mladina 2000 in Mladina 2010.

(Lavrič, in drugi, 2010, str. 113)

Z vidika zaposljivosti pa je pomembna še ena ugotovitev. Ne glede na predhodno formalno izobrazbo posameznik ne more več preživeti z enim poklicem za vse življenje. Namesto poklica se vse pogosteje uporablja izraz kompetence, ki označuje znanja in spretnosti oz. uporabno znanje. »Novi trg dela v našem negotovem gospodarstvu zahteva pogled na kariero ne kot na vseživljenjsko zavezo enemu delodajalcu, ampak kot na prodajanje storitev in spretnosti različnim delodajalcem za dokončanje njihovih projektov« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 85). Kot kažejo spodnji podatki, pa se ta nova vloga »prodajalca« storitev odraža tudi v dolžini trajanja zaposlitve. Število zaposlitev za skrajšani delovni čas se v tem smislu povečuje.



Slika 10: Delež zaposlitev z skrajšani delovni čas

Vir: (Eurostat, 2016)

1.7 Povzetek I

Na podlagi podobnosti med definicijami smo določili, da bomo v tej nalogi s pojmom kariera označevali tri temeljna področja posameznikovega življenja, to je poklicno življenje, izobraževanje in osebno življenje. Kot sledi iz naslova naloge, se torej besedna zveza karierna odločitev nanaša na posameznikove odločitve, ki zajemajo omenjena tri področja. Iz različnih besednih zvez s pridevnikom karierna/e/i/o sledi tudi, da je sprejemanje odločitev proces, ki ni časovno omejen in torej tudi število odločitev ni omejeno. V naši nalogi se osredotočamo predvsem na področje izobraževanja in poklicnega življenja, na področje osebnega življenja pa zgolj v tistem delu, ki se na prvi dve področji nanaša.

Socialni in kulturni kontekst smo začrtali s pregledom različnih teoretskih pogledov na to, kakšna naj bi bila povezava med posameznikom, kulturo in družbo. Kot tiste, ki vse tri segmente najbolj kompleksno povežejo, smo prepoznali Bourdieujeve koncepte habitusa, praktičnega čuta socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter pozicije moči. Koncept habitusa ponudi po našem mnenju najbolj dovršeno razlago o tem, na kakšen način je družbeno in kulturno vrojeno v posameznika, koncept praktičnega čuta pa to vrojenost individualizira. Po drugi strani po našem mnenju vse tri vrste kapitala predstavljajo

standardizirane substance družbenega in kulturnega in hkrati tistega, kar posameznikov habitus sestavlja. Koncept pozicije moči po našem mnenju predstavlja točko prešitja habitusa, praktičnega čuta in vseh treh vrst kapitala.

V nadaljevanju se osredotočimo na pregled tistih segmentov družbe, ki se nanašajo na področje poklicnega življenja (načina dela in zaposlovanja) in na področje izobraževanja v najširšem pomenu besede. V evropskem prostoru, kamor sodi tudi Slovenija, smo priča prehodu iz industrijske družbe v družbo znanja. Podatki o uspešnosti podjetij potrjujejo, da najvišje vrednosti dosegajo tista podjetja, ki temeljijo na uporabi znanja, in tista, ki izkoriščajo naravne vire. Utemeljitelji družbe znanja izhajajo iz tega, da sta količina in dostop do naravnih virov omejena in da imajo prihodnost zlasti tiste dejavnosti, ki temeljijo na znanju.

Opredelitev izobraževanja kot enega od temeljnih načinov za pridobivanje znanja in kot temeljno kategorijo kulturnega kapitala smo prevzeli od Bourdieuja. V tem smislu sprejemamo utemeljitev, da je izobrazba in s tem tudi znanje pomemben dejavnik tudi pri doseganju družbenega in ekonomskega statusa. To smo dodatno potrdili še z rezultati raziskave o dejavnikih šolske uspešnosti v Sloveniji, ki pokaže, da se v izobraževalne programe, ki zlasti vodijo v akademsko izobraževanje, vpisujejo mladi z višjim kulturnim kapitalom. V nadaljevanju preučimo, kako ugotovitve v zvezi s prehodom v družbo znanja potrjuje stanje vpisa v izobraževalne programe. Podatki o vpisu v srednješolske in višješolske izobraževalne programe kažejo zlasti premike populacije v splošnoizobraževalne programe in v izobraževalne programe na terciarni ravni. V tem smislu je možno razumeti, da je gibanje populacije usklajeno z idejo družbe znanja o splošnejših kompetencah in kompetencah na višji ravni.

Vpogled v trende zaposlovanja pa pokaže, da večja stopnja izobrazbe ne pomeni tudi samoumeven uspeh pri pridobivanju zaposlitve. Nasprotno, trendi kažejo naraščanje brezposelnosti med mladimi z višje- oz. visokošolsko izobrazbo. Prav tako pa trendi kažejo naraščanje brezposelnosti tudi med mladimi s srednjo poklicno izobrazbo. Istočasno podatek o večanju deleža zaposlenih za skrajšani delovni čas in prehod na projektni način dela kažeta na to, da se zvišuje negotovost ohranjanja zaposlitve tudi pri tisti populaciji, ki je bila v času statističnega zajemanja podatkov sicer registrirana kot zaposlena.

Zato smo preverili v praksi še to, ali drži Bourdiejeva teza o povezavi izobrazbe in družbenega ter ekonomskega statusa. Primerjava povprečnih plač za delo glede na stopnjo izobrazbe dejansko pokaže, da najmanj zaslužijo tisti z osnovnošolsko izobrazbo ali manj, največ pa tisti z višje- ali visokošolsko izobrazbo. Hkrati pa primerjava indeksov rasti plač pokaže, da je ta najnižji prav za dela z višje- oz. visokošolsko izobrazbo. Trendi zaposlovanja torej niso v skladu s predpostavkami o mestu izobrazbe v družbi znanja in s predpostavkami o pomenu izobrazbe pri doseganju družbenega in ekonomskega statusa.

V tem smislu lahko pritrdimo ugotovitvam Analize gibanj v strukturi študentov in diplomantov, ki rast vpisa v terciarno izobraževanje pripisuje posledicam »[...] vse slabših možnosti za zaposlitev neposredno po zaključku srednjega izobraževanja, ki naj bi nastale deloma kot rezultat turbulenc, ki jih je prineslo t. i. tranzicijsko obdobje (in so torej neposredno povezane z gospodarskimi oziroma zaposlitvenimi dejavniki), deloma pa kot odraz spremenjene karijerne kulture (doseganje nove stopnje izobrazbe postaja statusna ali pa tudi povsem individualna potreba)« (Zgaga, Peršak, Volf, Videnšek, 2004, str. 84). Trend upadanja brezposelnih s srednjo strokovno izobrazbo razumemo s pridržkom, saj menimo, da je to zgolj posledica skoraj 100-odstotnega prehajanja na terciarno stopnjo izobraževanja. Hkrati se tudi izenačuje delež brezposelnih mladih s srednješolsko izobrazbo in manj ter delež brezposelnih mladih z - oz. visokošolsko izobrazbo.

Zdi se torej, da ni povezave med uspešnostjo gospodarskih panog, ki temeljijo na znanju, in večanjem brezposelnosti populacije z višjo oz. visoko stopnjo formalne izobrazbe. Prav v tem smislu razumemo poudarjanje koncepta uporabnosti znanja, ki ga razvijajo teoretiki družbe znanja. Kot pravi Drucker, gre za sposobnost, da človek znanje uporablja (Drucker, 1995). Istočasno se izpostavlja tudi deregulacija dostopa do izobraževanja in usposabljanja, ki postaja vse manj formaliziran ter vse bolj odprt in enostaven. Vrednost znanja ni več opredeljena zgolj s stopnjo in vrsto zaključenega izobraževalnega programa, ampak se vedno bolj opredeljuje z uporabnostjo znanja za opravljanje določenega dela; posameznikova zaposlitev ni več omejena na opravljanje enega poklica vse življenje znotraj stabilne delovne organizacije, ampak gre za menjavo različnih zaposlitev, ki vključujejo menjavo vrste dela (v nekaterih primerih tudi poklica) in ki so odvisne od spreminjajočih se delovnih organizacij.

Na tak način bi sicer lahko pojasnili neskladje med zaposlovanjem in izobraževanjem, saj sta z vidika uporabnosti znanja v Sloveniji obe vrsti izobraževanja (srednje in visoko) enako neuspešni. Vendar pa na tak način ne pojasnimo, zakaj ima po drugi strani večinski delež populacije (skoraj 90 % zaposlenih), ki se izobražuje v istem izobraževalnem sistemu, zaposlitev (torej uporabno znanje). Sklicevanje na Bourdiejevo umestitev stopnje izobrazbe v relaciji s kulturnim, ekonomskim, socialnim kapitalom in posredno v relaciji s habitusom lahko pojasni ujemanje med višjo izobrazbo in boljše plačanimi zaposlitvami, ne pojasni pa naraščajoče brezposelnosti absolventov višje- in visokošolskih programov ter padanja indeksa rasti plač v povezavi z zviševanjem stopnje izobrazbe.

Izziv, ki se ga lotimo v nadaljevanju, je raziskati, zakaj so izmed vseh posameznikov, vključenih v isti izobraževalni sistem, ne glede na akademsko kvalifikacijo, nekateri uspešni pri uporabi znanja oz. v svoji karieri, drugi pa ne. Najprej smo raziskali teoretske koncepte, ki proučujejo posameznikovo kariero, s čimer smo raziskali možne vzroke za te razlike. Z umestitvijo teorij v družbeni čas in prostor smo raziskali tudi diahrono dimenzijo ukvarjanja s posameznikovo kariero. Nato pa smo raziskali še vlogo tistega dela izobraževalnega sistema, ki se načrtno ukvarja s področjem kariere. V tem smislu smo ugotavljali dvoja: (1) Kako se je pogled na posameznikovo kariero spreminjal na prehodu iz industrijske družbe v družbo znanja? (2) Kako se je na spremembe odzival tisti del izobraževalnega sistema, ki ureja področje ukvarjanja s kariero?

2 Pregled teoretskih diskurzov na področju kariernega razvoja, izbire in odločanja

Stoletja je bila kariera določena z mestom posameznikove družine v družbi in se je ne glede na posameznikov vpliv prenašala iz roda v rod. O tem pričajo številni priimki, kot so Kovač, Sodar, Kmet, Duhovnik, Mlinar, Kolar, Brodar, Šuštar, Zidar ipd. Čeprav prvi poskusi pomoči pri izbiri kariere segajo v 15. stoletje, je prvi program takšne pomoči zaživel srednji šoli v San Franciscu leta 1888, naknadno leta 1897 pa še na več srednjih šolah v Detroitu (Brown & sodelavci, 2002). Zgodovinsko gledano je torej ukvarjanje s posameznikovo kariero in karierno odločitvijo relativno nov fenomen, letnica 1897 pa sovpada s časom, ko je prav v Detroitu Henry Ford postavil prvo industrijsko linijo (1903).

Industrializacija konec 19. stoletja povzroči prelomnico v razumevanju poklicev. Poklic ni več zgolj določen s stanom oz. z družinsko tradicijo, ampak si ga lahko posameznik do neke mere izbira sam. Po drugi strani pa poklic ne postaja zgolj predmet individualne izbire, ampak ima tudi gospodarske in družbene razsežnosti. Podjetja so zaradi težnje po večji produktivnosti iskala najprimernejše delavce za določene vrste delovnih nalog. Hkrati pa je bil zaradi vse večjega priseljevanja v nastajajoči industrijski družba tudi interes družbe, da nove naseljence čim prej vključi v delovni proces. Izhajajoč iz nakazane diade posameznik – družba je pogosta delitev kariernih teorij na psihološke in sociološke. Prve izhajajo iz predpostavke, da je posameznik svoboden pri izbiri poklica in da v največji meri sam vpliva na svojo poklicno prihodnost, druge pa iz tega, da posameznika pri izbiri poklica usmerjajo in omejujejo socialne strukture, kulturne norme in institucije.

Znotraj sklopa psiholoških teorij gre za dva vidika obravnavanja kariere. Teorije, ki kariero obravnavajo s stališča individualnih razlik, se osredotočajo na iskanje ujemanja posameznikovih lastnosti z določenimi tipi karier/poklicnimi tipi. Teorije, ki kariero obravnavajo s stališča posameznikovega kariernega razvoja, pa se osredotočanje na razlago, kako se posameznik spreminja oz. razvija v teku življenja (Greenhaus & Callanan, 2006). Podobno se nekatere sociološke teorije osredotočajo na iskanje povezav med posameznikovim družbenim položajem in določenim tipom kariere/izbire poklica. Spet druge sociološke teorije pa se osredotočajo na razlago, kako se kariera posameznika kot družbenega bitja spreminja oz. razvija v interakciji z družbenimi okolji, v katerih se giba. V tem smislu Bill Law loči strukturne in interaktivne psihološke in sociološke teorije. Značilnost strukturnih teorij je, da

posameznika razumejo kot strukturirano, nespremenljivo entiteto, značilnost interaktivnih pa, da posameznika razumejo kot delujočega in spreminjajočega ter dovzetnega za najrazličnejše vplive (Law B. , 1996). Namesto delitev na strukturne in interaktivne teorije pa zasledimo tudi delitve na teorije kariernega odločanja in teorije kariernega razvoja (Brown & sodelavci, 2002).

Klasifikacija teorij na psihološke in sociološke pa ni edina. John Killeen, ki na splošno za vse teorije na področju karierne orientacije uporablja izraz teorije kariernega razvoja (*career development theories*), naredi klasifikacijo na osnovi odgovorov na tri vprašanja: (1) Kdo je predmet preučevanja? (2) V kakšnih okoljih se posameznikova kariera odvija? (3) Kakšna je narava kariernih aktivnosti? Po njegovem mnenju je predmet preučevanja oseba, ki ima kariero in lahko deluje kot nekdo, ki ima ali pa nima dovolj moči za izvajanje učinkovitih odločitev in torej kontrolira svojo kariero ali pa ne. Ob predpostavki, da ima vsakdo določeno mero vpliva na svojo kariero, pa je možno ugotavljati, ali gre za racionalen vpliv ali pa gre za vplive izven polja racionalnega. Kot okolje, v katerem se kariera odvija, se pogosto raziskujejo trg delovne sile, poklicne strukture ali socialne strukture. Alternativno psihologi, podobno kot biologi, govorijo o splošnem okolju. Glede narave kariernih aktivnosti Killeen ugotavlja, da je osrednje vprašanje, kako doseči neke vrste ujemanja med posameznikom in delom, ki ga opravlja (Killeen, 1996). Killeen s tem sugerira troje: Prvič, da gre pri raziskovanju posameznikove karierne odločitve za prepletanje dejavnikov iz okolja in tistih, ki so posamezniku lastni, pri čemer pušča odprte možnosti glede odnosov med temi dejavniki. Drugič, da obstaja razlika v pojmovanju okolja med sociološkim in psihološkim pristopom posameznikove kariere, s čimer je možno sklepati tudi na razlike v pojmovanju posameznika. Tretjič pa Killeen že s samim vprašanjem sugerira bistveno značilnost raziskovanja kariere, in sicer njeno aplikacijo v prakso. V nadaljevanju pregledamo, kako posamezni teoretski koncepti obravnavajo odnose med posameznikom in okoljem, naknadno pa še njihovo aplikacijo v prakso.

2.1 Teorija lastnosti in zahtev

Teorija lastnosti in zahtev velja za prvo teorijo, ki se ukvarja s posameznikovo odločitvijo o nadaljnji poklicni poti. Zrasla je direktno iz potreb trga industrijske delovne sile, ki je potrebovala delavce, sposobne in motivirane za opravljanje določenega tipa delovnih nalog. Da bi industrijski sistem dobro funkcioniral, je morala biti delovna sila stabilna. Nezadovoljni

delavci so zapuščali delovna mesta, kar je pomenilo dodaten strošek. Hkrati pa je ustrezna poklicna odločitev pomenila tudi, da je posameznik s svojim talentom in motivacijo lahko bistveno izboljšal svoj socialni in ekonomski status, kot bi ga sicer imel s »podedovanjem«.

Na tem temelju zrastejo številni modeli, ki razlagajo povezavo med posameznikovimi lastnostmi in zahtevami določenega poklica. Frank Parsons kot utemeljitelj tega teoretskega diskurza izhaja iz tega, da se ljudje razlikujemo po svojih lastnostih in da se poklici razlikujejo po svojih zahtevah. Parsons zagovarja, da je ljudi možno usklajevati s poklici, če lahko njihove lastnosti in sposobnosti merimo (Brown & sodelavci, 2002).

Nekoliko kompleksnejši pristop znotraj teoretskega diskurza lastnosti in zahtev zasledimo v teoriji poklicne izbire, avtorja Johna Hollanda. Holland razširi model ujemanja med posameznikovi lastnostmi in zahtevami poklica na ujemanje med posameznikovo osebnostjo in zahtevami širšega družbenega okolja. Temeljne domene Hollandove teorije so:

- V naši kulturi lahko večino ljudi razvrstimo v enega od šestih tipov osebnosti – realistični, raziskovalni, umetniški, socialni, podjetniški in konvencionalni.
- Na enak način lahko razvrstimo okolja.
- Ljudje iščejo okolja in poklice, ki jim bodo omogočali uporabiti njihove spretnosti in sposobnosti ter izraziti njihova stališča in vrednote.
- Vedenje posameznika je determinirano z interakcijo med njegovo osebnostjo in značilnostmi iz okolja.

Holland podrobno razdela vseh šest tipov osebnosti. Realistični tip osebnosti (R) je nagnjen k praktičnim spretnostim (delo s stroji, delo v naravi), raziskovalni tip (I) je nagnjen k uporabi intelektualnega potenciala za znanstveno delo, umetniški tip (A) je nagnjen h kreativnosti za delo v oblikovanju in umetniških poklicih, socialni tip (S) je nagnjen k razvoju medosebnih odnosov (delo v socialni oskrbi, učiteljski poklici, svetovalne aktivnosti), podjetniški tip (E) ima bolj razvite sposobnosti prepričevanja, vodenja, prodajanja in upravljanja, konvencionalni tip (C) je nagnjen k pisarniškem delu ter k delu na področju financ in administracije. Koda, ki vsebuje tri črke (sestavljena iz kombinacije treh osebnostnih tipov) označuje posameznikovo osebnost. Vendar pa se Holland zaveda, da posameznikov ni možno enoznačno razvrščati v točno določene tipe in da so posamezniki lahko uspešni v številnih poklicih in ne zgolj v enem.

Teorija, ki jo uvrščamo med strukturne in psihološke, postavi posameznika kot statično kategorijo nasproti zunanjemu okolju, ki ga reducira na tisti del, ki se nanaša na poklic. Iz tega izhajajo številne pomanjkljivosti. Teorija Parsonsa ima temeljno pomanjkljivost v tem, da vsako lastnost obravnava kot statično. Prav tako je izredna pomanjkljivost, da šteje izbiro poklica kot svobodno, racionalno in zavestno odločitev med natančno opredeljenimi alternativami. Kar seveda ne drži, saj je dejstvo, da okolje predstavlja določene omejitve pri izbiri poklica. Hollandova teorija ne pojasni procesa odločanja, pripoveduje le, kako bi se posameznik moral odločati. Prav tako ne razišče, kako se posameznik dejansko odloči.

2.2 Teorije izgrajevanja samopodobe

Koncept izgrajevanja samopodobe (*self-concept*) so razvili razvojni in humanistični psihologi v iskanju idealnega ujemanja med posameznikovimi lastnostmi in zahtevami določenega poklica. Posledice teorija lastnosti in zahtev na svetovalno prakso je bila uvedba testiranj in drugih instrumentov za ugotavljanje posameznikovih osebnostnih lastnosti, interesov, vrednot in spretnosti. V tem smislu so ugotovitve proizvedle določena spoznanja ne samo za svetovalca, ampak tudi za svetovanca. Proces integracije teh ugotovitev v posameznika so poimenovali izgrajevanje samopodobe (Greenhaus & Callanan, 2006).

Problema statičnega obravnavanja posameznikovih lastnosti in izziva, kako pojasniti proces odločanja, se loti najbolj znana teorija izgrajevanja samopodobe, tj. razvojna teorija. Uvrščamo jo med psihološke in interaktivne teorije, osredotočena pa je na raziskovanje dojetanja lastnih sposobnosti in motivacije in na to, kako se dojetanje sebe spreminja. Skupina avtorjev, sestavljena iz ekonomista, psihiatra, sociologa in psihologa (Ginzberg, Ginsburg, Axlra in Herma), je v petdesetih letih prejšnjega stoletja dokazovala, da obstajajo v procesu izgrajevanja samopodobe na področju kariere različne stopnje, »prava« odločitev pa je lahko sprejeta šele, ko posameznik dovolj razvije svoje sposobnosti in postane osebnostno dovolj zrel. Izbira poklica je razvojni proces, pri čemer ne gre samo za eno odločitev, temveč za zaporedje odločitev, ki jih človek sprejema v daljšem obdobju. Omenjeni avtorji so proces poklicnega razvoja analizirali v okviru treh obdobj. Obdobje med približno šestim in enajstim letom je obdobje fantazijskih izbir, med dvanajstim in sedemnajstim letom je obdobje »poskusnih« izbir, po osemnajstem letu pa sledi obdobje realističnih izbir (Lapajne, 1997).

Donald Super je stopnje poklicnega razvoja razdelal še bolj natančno. Skušal je izoblikovati dosledno razvojno teorijo poklicnega razvoja. Teorija poskuša odgovoriti na vprašanje, kako stvarnost postaja del posameznikove kariere ter se vanjo vrašča in z njo prepleta. Pri odgovoru na to vprašanje Super (1981) izhaja iz dvanajstih predpostavk:

- Ljudje se razlikujejo po svojih sposobnostih, interesih in drugih lastnostih.
- Ljudje lahko opravljajo več različnih poklicev.
- Vsak poklic zahteva značilen model sposobnosti, interesov in drugih lastnosti.
- Samopodoba ljudi je precej stabilna od adolescence do zrelosti.
- Poklicni razvoj lahko razdelimo v pet stopenj – stopnja rasti (11–14 let), raziskovanja (15–24 let), osnovanja (25–44 let), vzdrževanja (45–64 let) in upada (65 let in več).
- Poklic posameznika je določen s socialno-ekonomskim nivojem, mentalnimi sposobnostmi, osebnostnimi lastnostmi in okoliščinami, v katerih oseba živi.
- Poklicni razvoj je pogojen s procesom razvijanja sposobnosti in interesov.
- Proces poklicnega razvoja je v bistvu razvijanje samopodobe.
- Igranje vlog daje nekaj možnosti, da posameznik vidi, koliko je v resnici veljavna njegova samopodoba,
- Življenje ponuja veliko možnosti za preizkušanje stvarnosti, te izkušnje okrepijo ali spremenijo samopodobo in potrdijo ali zanikajo pot, po kateri je bila samopodoba prevedena v poklicno vlogo.
- Zadovoljstvo ljudi z delom je sorazmerno s stopnjo, s katero so sposobni realizirati svojo samopodobo.
- Delo in poklic sta za večino moških in velik del žensk bistvenega pomena v življenju.

Iz vidika razvoja posameznika Super obravnava posebno kategorijo, tj. poklicno zrelost. Podobno kot intelektualni, emocionalni in telesni razvoj predpostavlja intelektualno, emocionalno in telesno zrelost, tako po Superju poklicni razvoj predpostavlja razlike med posamezniki v poklicni zrelosti. Pri tem gre za dvoje: (1) za položaj posameznika na razvojni lestvici vedenja, ki sega od stopnje raziskovanja do stopnje upada, in (2) za dejansko vedenje posameznika glede na njegovo kronološko starost. Super opredeli naslednje faze poklicne zrelosti: (1) usmerjenost posameznika k izbiri poklica (odlaganje izbire poklica proti usmerjenosti na izbiro poklica); (2) informiranost in načrtovanje poklicnega razvoja in odločitev (spoznavanje poklicev in načrtovanje nadaljnjih korakov proti nepoznavanju poklicev in nenačrtovanim nadaljnjim korakom); (3) konsistentnost poklicnih preferenc

(konsistentnost poklicnih preferenc znotraj poklicnih področij, ravni, v okviru poklicnih družin proti nekonsistentnosti poklicnih preferenc); (4) kristalizacijo lastnosti posameznika (spreminjanje svojih stališč, interesov, znanja itd. v smeri večje kompetentnosti na določenem poklicnem področju proti ohranjanju razlik, lahko tudi ustvarjanju konflikta med osebnostnimi lastnostmi in lastnostmi, značilnimi za uspešne pripadnike določenega poklica); (5) modrost poklicnih preferenc (skladnost med sposobnostmi, interesi, izobrazbeno ravno izmerjenih interesov posameznika in poklicnimi preferencami ter njihovo socialno-ekonomsko dostopnostjo) (Super, 1981). Vendar pa se moramo hkrati zavedati časovne zaznamovanosti koncepta poklicna zrelost. Stopnje posameznikove zrelosti so bile namreč definirane pred več kot petintridesetimi leti. Analize sodobnih mladostnikov kažejo, da se je stopnja raziskovanja pomaknila nazaj, medtem ko se začetek stopnje osnivanja premika naprej, v zgodnja trideseta leta (Ule, 2008).

V skupini teorij samopodobe omenjamo še teoriji Anne Roe in Linde Gottfredson, ki prispevata k razumevanju procesa odločanja. Obe dokazujeta, da so dogodki v zgodnjem otroštvu ključni za nadaljnje odločitve in jih na nek način vodijo (Roe, 1984; Gottfredson, 1996). Podobno kot Super je Linda Gottfriedson izhajala iz izkušenj, ki jih je posameznik pridobil v času svojega razvoja in ki oblikujejo njegove zaznave samega sebe. Poklicne težnje razume kot tiste, ki se razvijajo v procesu izoblikovanja z omejevanjem nesprejemljivih opcij in s kompromisno izbiro (opuščanje nekaterih preferenc zaradi širjenja obsega uporabnih opcij). Vendar pa je Gottfriedsonova bistveno več poudarka kot Super dala zgodnejšemu razvoju. Izoblikovanje spolnega tipa, ugleda, dožemanje interesne nagnjenosti posameznika in njegove okolice so v tem vrstnem redu ključni aspekti, ki se razvijejo v zgodnjem otroštvu in ki vplivajo na kasnejšo izbiro poklicev. Gottfredsonova je oblikovala kognitivni zemljevid poklicev, ki temelji na splošno uveljavljenih stereotipih poklicev v smislu njihovega spolnega tipa (ali se razumejo kot tipično moški ali kot tipično ženski), uveljavljenosti (kakšen družbeno-ekonomski status se posameznemu poklicu pripisuje) in področja dela (skladno s Hollandovo opredelitvijo poklicnih tipov) (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 549).

V zvezi s konceptom izgrajevanja samopodobe omenjamo teorijo Anne Roe, ki je pomembna zlasti z vidika motivacije za integracijo ugotovitev merjenja posameznikovih lastnosti, interesov in spretnosti. Hkrati prvič zasledimo tudi idejo o tem, da proces odločanja za določen poklic ni zgolj zavestno voden, ampak gre tudi za nezavedne vplive iz posameznikovega

okolja. Avtorica poudarja motivacijske dejavnike izbire poklica, ki pa po njenem mnenju v glavnem niso zavestni. Poklic in delo naj bi bila vir, ki zadovoljuje številne potrebe, stopnja motivacije za doseg poklicnega cilja pa naj bi bila odvisna od zastopanosti in intenzivnosti strukture posameznikovih potreb. Anne Roe prevzema hierarhijo potreb Maslowa, od fizioloških potreb do potrebe po samoaktualizaciji. Po njenem mnenju predstavlja ključno determinanto izbire poklica v adolescenci in v odrasli dobi družinska situacija, v kateri se otrok razvija in ki prispeva k različnim stopnjam razvoja potreb po Maslowu. Na podlagi opredelitve tipov družinskih situacij avtorica postavi model predvidljivih poklicnih interesov (Roe, 1984).

Teorije izgrajevanja samopodobe, ki jih uvrščamo med psihološke in interaktivne, pomenijo pomemben napredek v razumevanju posameznikovega kariernega razvoja. Razvojna teorija reši problem statičnosti obravnavanja posameznikovih lastnosti. Teorija Anne Roe in Linde Gottfredson pa predstavlja pomemben prispevek pri razumevanju povezanosti posameznika z njegovim socialnim okoljem, čeprav ne pojasnita mesta izkušenj pri formiranju lastnosti, pridobljenih v kasnejših obdobjih posameznikovega življenja.

2.3 Teorija socialnega učenja

Ta teorija sledi logiki razvoja kot ključnega elementa pri oblikovanju posameznikovega poklicnega interesa. Njen utemeljitelj John Krumboltz izhaja iz socialno kognitivne teorije Alberta Bandure, ki temelji na predpostavki, »[...] da med osebo (kognicija), okoljem (fizični kontekst, vključno z organizacijsko strukturo, ter socialni kontekst, tj. drugi ljudje) in obnašanjem kot takim teče neprekinjena recipročna interakcija« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 685). Krumboltz na tej osnovi razvije razlago, kako se kombinirajo in nato odražajo v posameznikovi karieri štirje faktorji odločitve: (1) genetske danosti (rasa, spol, talent); (2) danosti in dogodki iz okolja; (3) učne izkušnje in (4) veščine pristopanja k nalogam (standardi, delovne navade, mentalni nabori). Krumboltzov model terja, naj ljudje ne utemeljujejo svojih odločitev zgolj na obstoječih značilnostih, temveč morajo razširiti svoje zmožnosti in interese. Hkrati morajo biti ljudje pripravljeni na sprejemanje delovnih nalog, pri čemer potrebujejo spodbudo in ne zgolj postavljanje diagnoze. Tak način naj bi terjalo dejstvo, da poklici niso več stabilni in da se morajo zato ljudje pripravljati na spremembe delovnih nalog, pri čemer se od njih poleg opravljanja delovnih nalog pričakuje tudi to, da v okviru svojih organizacij tržijo sami sebe. V tem smislu je glavna naloga svetovalcev, da spodbujajo učenje

svetovancev: »na sebe naj ne gledajo kot na tiste, ki uskladijo delavca z delom, temveč kot na trenerje, vzgojitelje in mentorje« (Krumboltz, 1994). Lapajne na kratko teorijo socialnega učenja povzema takole: »[...] ljudje prinašajo v svoja specifična okolja skupek gensko in družbeno podedovanih značilnosti. Značilnosti in okolja vplivajo drug na drugega. Iz tega izhajajo pogledi na samega sebe, ki vplivajo na vedenje posameznika v zvezi z delom. To vedenje preoblikujejo naravne ali programirane podkrepitev ali kazni« (Lapajne, 1997, str. 50).

Teorija, ki jo uvrščamo med interaktivne, še bolj kot teorije izgrajevanja samopodobe pojasni, kako se posameznik spreminja. Z vpeljavo koncepta učenja tudi pojasni mesto izkušnje oz. okolja pri formiranju posameznikovih lastnosti, pridobljenih v kasnejšem življenju. Iz tega naslova jo Bill Law uvršča celo med teorije interakcije posameznika s skupnostjo (Law B. , 1999).

Glede uvrščanje teorije med psihološke oz. sociološke so mnenja različna. Duncan Brown jo uvršča med psihološke teorije (Brown & sodelavci, 2002). Po drugi strani pa jo Bill Law uvršča med sociološke in interaktivne (Law B. , 1996). Strinjamo se z ugotovitvijo Hodkinsona in Sparkesa, ki v zvezi s Krumboltzovo teorija trdita, da teorija še vedno ohranja ločnico med zunanjimi vplivi okolja in notranje vodenimi odločitvami in kot taka bazira na izpopolnjeni verziji behaviorizma (Hodkinson & Sparkes, 1997). Zato jo tudi mi klasificiramo kot interaktivno in psihološko.

2.4 Konstruktivistična teorija

Logiki razvoja, podobno kot teorije izgrajevanja samopodobe in teorija socialnega učenja, sledi tudi novejša, konstruktivistična karierna teorija. Za utemeljitelja te teorije velja Mark Savickas, ki jo utemelji na dveh predpostavkah: (1) posameznikovo znanje in identiteta sta produkt družbenih in kognitivnih procesov in se odvijata tako v kontekstu interakcij med posamezniki in skupinami kot tudi v procesu pogajanj med njimi; (2) pomen, ki ga posameznik da realnosti, je soustvarjen v družbenem, kulturnem in zgodovinskem kontekstu v okviru diskurza, s katerim oblikujemo naše odnose (Savickas, 2011). V tem kontekstu konstruktivistična teorija opisuje kariero kot gibajočo se perspektivo, ki preteklim spominom, sedanjim izkušnjam in aspiracijam za prihodnje daje osebni pomen. Ta pomen nastaja z vzorčenjem v življenjsko zgodbo. Savickas to ponazori s potjo, ki jo posameznik v procesu

soustvarjanja svoje kariere prehodi od igralca, obveščevalca do avtorja kariere. Kot igralec naj bi v zgodnjem otroštvu hitro prevzemal in igral vloge, ki mu jih dodeli okolje. Kasneje v šolskem obdobju si posameznik kot obveščevalec zastavlja in išče cilje ter jih skuša tudi uresničiti. Ob koncu adolescence pa družba pričakuje, da posameznik prične z integracijo vlog, ki jih je igral, in aktivnosti, ki jih je izvajal v času šolanja, ter postane avtor svoje življenjske zgodbe (Savickas, 2011).

Podobno kot Superjeva razvojna teorija temelji na konceptu izgrajevanja posameznikove (poklicne) samopodobe, konstruktivistična teorija temelji na konstrukciji posameznikove osebnosti. Pri tem se »konstruktivistična teorija oprijema epistemološkega konstruktivizma, ki pravi, da sami konstruiramo predstave realnosti, hkrati pa se razlikuje od ontološkega konstruktivizma, ki pravi, da sami konstruiramo realnost samo« (Brown & sodelavci, 2002, str. 154). Razlika ni torej samo v tem, da konstruktivizem razširi koncept razvoja s poklicnega na razvoj celotne osebnosti, ampak tudi v tem, da natančneje definira domet posameznikovega vplivanja na realnost.

Hkrati pa obstaja še ena razlika med obema teorijama. Kot smo pokazali, Super utemeljuje, da je poklicni razvoj pogojen s posameznikovim notranjim razvojem, ki je posledica biološkega staranja, socialno-ekonomskega nivoja, mentalnih sposobnosti, osebnostnih lastnosti in okoliščin, v katerih oseba živi, ter s posameznikovo aktivnostjo na področju razvijanja sposobnosti in interesov. Konstruktivistična teorija utemeljuje, da ne gre za posameznikov notranji razvoj, ampak za aktivno ustvarjanje kariere, ki je posledica prilagajanja na okolje. Karijerne izbire so razumljene kot koordinirane oblike odreagiranja na kompleksne okoliščine in niso produkt racionalnega, kognitivnega ali individualnega odločanja (Brown & sodelavci, 2002; Greenhaus & Callanan, 2006). V tem smislu gre za psihološko in izrazito interaktivno teorijo.

2.5 Teorija priložnostnih struktur

Teorija priložnostnih struktur uvrščamo med sociološke teorije. Enciklopedija kariernega razvoja sociološke teorije opredeljuje glede na zgodovinski razvoj. Kot podlago sociološkim teorijam Enciklopedija o kariernem razvoju vzame Durkheimov prispevek, ki se osredotoča na naravo odnosa med posameznikom in družbeno strukturo, na pomembnost delitve dela na

kolektivno in individualno identiteto ter na pomembnost poklicne identitete v povezavi z (delovno) organizacijo in družbeno integracijo.

Za začetnika sociološke teorije kariere Enciklopedija kariernega razvoja opredeli Everetta Hughesa. Pod vplivom Durkheima se osredotoča na institucije kot tiste strukturne sile, ki omejujejo in oblikujejo posameznikovo obnašanje, hkrati pa upošteva, da tudi posamezniki znotraj teh institucij nenehno ustvarjajo pomene in norme. Za Hughesa je institucija entiteta, ki ima za posameznika funkcijo regulatorja in moralno funkcijo in ki predstavlja vir kolektivne identitete. Slednje naj bi preprečevalo odtujevanje posameznikov od kolektiva (aktualno zlasti v postindustrijski družbi). Kolektivna identiteta pa naj bi hkrati predstavljala učinkovit način pri organizaciji resursov. Prav tako Hughes izhaja iz koncepta delitve dela, ki je izrednega pomena pri ohranjanju družbenih odnosov in ki lahko predstavlja nevarnost pri rušenju družbene stabilnosti. S tem ko je delitvi dela kot družbenemu fenomenu pripisan vpliv preko enostavnih ekonomskih učinkov, se Hughesu odpre možnost za umestitev dela na stičišče posameznika in družbe ter za razumevanje (poklicne) stroke v kontekstu družbene matrice ali sistema. Pod vplivom Maxa Webra pa Hughes raziskuje značilnosti formalno postavljenih ustanov ter odnosov med njimi. Od Webra prevzame pogled, da ustanove definirajo in predpišejo posameznikovo vlogo in mu s tem podelijo status. V zvezi s podeljevanjem statusa izpostavlja pomen ritualnih praks (npr. Hipokratova zaprisega) pri vzpostavljanju razlike med posameznimi ustanovami in njenimi člani (uslužbenci). Posledično pa raziskuje tudi definiranje in razmejitve posameznih strok, ki ohranjajo problematične meje za ščitenje pred zunanjimi vplivi, čeprav včasih za ceno transparentnosti in odgovornosti.

Tej logiki sledi tudi teoretski koncept priložnostnih struktur, saj karierno odločitev posameznika analizira z vidika družbenih dejavnikov. V edini eksplicitno sociološki analizi karierne odločitve Ken Roberts izpodbija veljavnost razvojne teorije (Roberts, 1968). Roberts se namreč osredotoči na Superjev koncept poklicne zrelosti. Kot smo pokazali, Super razume poklicno dozorevanje kot proces prehajanja od posameznikovega poklicnega interesa do njegove realizacije v izbranem poklicu. Roberts nasprotno na podlagi raziskav med mladimi Britanci dokazuje, da se posameznikov poklicni interes formira šele po tem, ko posameznik že zasede določeno delovno mesto. Kakšno delovno mesto bo posameznik zasedel, pa je odvisno od t. i. priložnostne strukture (Roberts, 1968).

Vrsta srednje šole, ki jo posameznik obiskuje, in dosežki, ki jih tekom izobraževanja doseže, določajo doseg poklicev, v katere lahko posameznik vstopa. Pri tem Roberts priznava, da so za nekatere poklice zahtevane točno določene kvalifikacije, vendar pa je še vedno v večini poklicev ne glede na stopnjo pridobljena izobrazba ključna. Še posebej je pridobljena izobrazba pomembna pri zahtevnejših poklicih. Glede na stopnjo in vrsto izobrazbe so med posamezniki izrazite razlike v »socialni bližini« do določenega poklica. Pri tem pa ta »socialna bližina« nima nič skupnega s posameznikovimi ambicijami, »ampak je vsebovana v sami strukturi izobraževalnih institucij, ki jih posameznik zapušča ob vstopu na trg dela« (Roberts, 1968, str. 176). Na priložnostne strukture pa vpliva tudi že omenjeno socialno okolje posameznika. Roberts v svoji raziskavi iz leta 1965, v kateri je sodelovalo 196 moških, starih med 14 in 23 let iz širše okolice Londona, ugotavlja, da je 35 % populacije prvo zaposlitev dobilo preko osebnih kontaktov ali z vnaprej dogovorjenimi razpisi, drugo zaposlitev na enak način pa kar 52 % (Roberts, 1968). Podobna raziskava, izvedena v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, potrjuje, da ima družbeni razred vpliv na posameznikov karierni razvoj. Neenakost med družbenimi razredi naj bi se odražala v razlikah pri doseženi stopnji izobrazbe, udeležbi v sekundarnem in terciarnem izobraževanju ter položaju na trgu dela (Banks, in drugi, 1992).

Teorijo priložnostnih struktur Bill Law uvršča med strukturne in sociološke teorije. Čeprav je to prva teorija, ki pod vprašaj postavi naziranje, da je posameznik s svojimi lastnostmi, sposobnostmi in interesi ključen pri oblikovanju lastne kariere, pa ima dve veliki pomanjkljivosti. Vloga posameznika pri karierni odločitvi je namreč v celoti opuščena, posameznikova karierna pot pa je reducirana na determiniranost z okoljem. S tem ta teorija ostaja na enakem nivoju kot Parsonsova teorija lastnosti in zahtev, ki posameznikovo karierno pot reducira na determinizem njegovih lastnosti, sposobnosti in interesov.

2.6 Teorija interakcije posameznika s skupnostjo

Gre za teoretski diskurz, ki v Sloveniji prav tako kot teorija priložnostnih struktur ni bil prepoznan med strokovno javnostjo na področju vseživljenjske karierne orientacije pod tem imenom. S tem imenom ga je poimenoval Bill Law, začetnik in redki predstavnik te teoretske smeri (Law B., 1981). Teorija na eni strani upošteva takratno uveljavljenost teorije lastnosti in zahtev in teorije izgrajevanje samopodobe, ki se osredotočata na posameznika in njegovo karierno odločitev, bodisi z vidika ujemanja posameznika z zahtevami dela bodisi iz vidika

pojasnjevanja procesa odločanja. Po drugi strani pa teorija upošteva teorijo priložnostnih struktur, ki se osredotoča na pogojenost posameznikovega prehoda v zaposlitev z njegovim socialnim razredom. Ambicija teorije je bila povezati pol, ki pri kariernem razvoju izhaja iz posameznika in njegovih lastnosti, sposobnosti in interesov, ter pol, ki pri posameznikovem kariernem razvoju izhaja iz omejitev socialnega okolja, kateremu posameznik pripada.

Teorija se je oblikovala na podlagi ugotovitev raziskave Paula Willisja, ki jo je v takratnem času izvajal med skupino fantov iz delavskega okolja. V študiji je preučeval njihovo vedenje in odnose med njimi samimi, z njihovimi družinami in s šolskim okoljem. Raziskava je pokazala pomemben vpliv njihove primarne delavske kulture na omenjene odnose in na njihovo poklicno kariero (Willis, 1977). Willis je pokazal, da je (ponotranjena) primarna delavska kultura dejansko tisto, kar se odraža kot neenakost posameznikov pri prehajanju v zaposlitev glede na njihov družbeni razred. Longitudinalna študija Howarda Williamsona, ki je 25 let spremljala skupino 67 posameznikov iz marginaliziranega okolja od njihove zgodnje mladosti dalje, potrjuje domneve Willisja iz sedemdesetih let (Williamson, 2004).

Teorija interakcije posameznika s skupnostjo torej utemeljuje, da se posameznikove lastnosti, sposobnosti in interesi oblikujejo v interakciji z okoljem, s katerim posameznik prihaja v stik. Gre »[...] za preučevanje socialnega prostora, ki nastaja med posameznikom in strukturiranim svetom dela in ki obe entiteti povezuje in sooblikuje« (Law B. , 1999, str. 37). V tem smislu je kariera razumljena kot srečevanje posameznika s priložnostnimi strukturami, ki bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu oblikujejo posameznikov mentalni prostor – referenčni okvir, ki ga posameznik uporablja pri oblikovanju nadaljnjih kariernih korakov (prav tam).

Ta teorija je prva, ki utemeljuje, da okolje vpliva na oblikovanje posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov, in hkrati predstavlja okvir, znotraj katerega se razvija posameznikova kariera. Law jo uvršča med sociološke in interaktivne teorije, v isto skupino pa uvršča tudi teorije, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

2.7 Teorija kariernih sider

Teorije kariernih sider omenjamo, ker na zanimiv način predstavlja kombinacijo teorije lastnosti in zahtev, razvojne teorije, teorije socialnega učenja in teorije interakcije

posameznika s skupnostjo. Edgar Schein, utemeljitelj te teorije, je raziskoval, kako organizacijska struktura služi zadovoljitvi akulturacijskih in socializacijskih potreb posameznika in kako po drugi strani posameznik služi potrebam organizacije po inovacijah (Schein, 1978). Teorija kariernih sider se osredotoča na to, kako motivacija, kompetence in vrednote po daljšem času dela v določeni organizaciji tvorijo karierno samopodobo, ki omejuje in določa posameznikove karierne odločitve v odrasli dobi. Ljudje z različnimi kariernimi sidri se različno odzivajo na določeno delovno okolje, motivirajo jih različne spodbude in nagrade in so različno občutljivi na slabo vodenje. Obstaja osem različnih kariernih sider oz. individualnih samo-konceptov, s katerimi posameznik pristopa k opravljanju dela in ki temeljijo na tehnični kompetenci, kompetenci vodenja, potrebi po varnosti, kreativnosti in avtonomnosti. Zaradi lastnosti te karierne samopodobe, da se posameznik kljub spremembam organizacijskega okolja ne spreminja, je bil individualni samo-koncept poimenovan kot karierno sidro. Znotraj katere koli poklicne skupne obstajajo ljudje s katerim koli kariernim sidrom, hkrati pa tisti brez delovnih izkušenj kariernega sidra še ne morejo imeti izoblikovanega. Dobili naj bi namreč premalo povratnih informacij iz okolja, da bi se lahko zavedali, kaj so njihove kompetence, motivacija in vrednote (Greenhaus & Callanan, 2006). Po drugi strani pa je Schein raziskoval tudi to, kako posameznik z določenim kariernim sidrom služi potrebam delovne organizacije po inovacijah. Schein je organizacijo definiral kot stožec, razdeljen na različne nivoje, ki ponazarjajo različne tipe horizontalnih (prehajanje znotraj oddelkov) in vertikalnih (napredovanja) statusnih prehodov. Prilagajanje teh prehodov glede na posameznikovo karierno sidro pa naj bi podpiralo že omenjen prispevek posameznika k inovacijam v delovni organizaciji (Greenhaus & Callanan, 2006).

Postavlja se vprašanje, ali je možno Scheinovo teorijo primerjati s teorijo lastnosti in zahtev, ko gre za prilagajanje posameznikov z določenimi lastnostmi zahtevam določenega delovnega mesta znotraj organizacije. Zdi se, da gre v primeru uporabe kariernih sider za potrebe organizacije, dejansko za obrnjen proces, kot je bil prvotno v teoriji lastnosti in zahtev, tj. da se dejansko delovna organizacija prilagaja tipu posameznika z določenim kariernim sidrom. Vendar pa je to prilagajanje organizacije zgolj z namenom, da bi posameznik čim več prispeval k inovativnosti kot gonilu razvoja in obstoja določene organizacije. V tem smislu lahko govorimo o enakem principu, kot mu sledi teorija lastnosti in zahtev, tj. postavljanje »pravih ljudi na prava delovna mesta«.

Čeprav gre torej za podoben princip delovanja, kot pri teoriji lastnosti in zahtev, pa to vsekakor ni zgolj izpopolnjena teorija lastnosti in zahtev. V primerjavi s Hollandovim šestimi poklicnimi tipi, kjer kombinacija treh določa tip osebnosti, se Scheinovih osem kariernih sider pri posamezniku formira šele v interakciji z delovno organizacijo. Ključen v Scheinovem modelu je torej vpliv okolja na posameznika, ki s časom postane tudi njemu lasten, kar je v približno istem času ugotavljal tudi Willis, začetnik teorije interakcije posameznika s skupnostjo. Na enak način kot Willis, ki je sicer vzrok za omejenost posameznikov pri nadaljnjih izbirah pripisoval njihovem družbenemu razredu, je Schein ta vzrok pripisal posameznikovemu kariernemu sidru. Schein pa s konceptom »karijerne samopodobe« že zaradi termina meji tudi na teorije izgrajevanja samopodobe. Vsekakor predstavlja še en možen pristop k pojasnjevanju razvoja posameznikove poklicne poti. Ne preseže pa problema v zvezi s pojasnjevanjem, na kakšen način izkušnje vplivajo na spreminjanje posameznikovih lastnosti v kasnejšem življenju.

2.8 Sociološka teorija kariernega odločanja

Sociološka teorija kariernega odločanja izhaja iz kritike teorije lastnosti in zahtev, razvojne teorije in teorije socialnega učenja. Čeprav jo Law uvršča v teorije interakcije posameznika s skupnostjo, pa bistveno bolj razloži mehanizem interakcije. Hodkinson in Sparkes, avtorja te teorije, izpostavita skupne značilnosti vseh treh kritiziranih teorij: (1) vse tri teorije sprejemanje karierne odločitve razumejo v prvi vrsti kot individualni proces; (2) sprejemanje karierne odločitve razumejo kot racionalen proces, torej kot proces, ki se dogaja na zavedni ravni; (3) posamezniku pripisujejo zmožnost vplivanja oz. celo kontrole dejavnikov, ki vplivajo na karierno odločitev (bodisi z iskanjem ujemanja med posameznikovimi lastnostmi in zahtevami posameznega dela, bodisi z razvojem posameznikovih sposobnosti in osebnostno zrelostjo, bodisi na podlagi spoznanj socialnega učenja) (Hodkinson & Sparkes, 1997, str. 32). Hkrati pa zasledimo tudi ločene kritike za vsako od treh omenjenih teorij.

Tako kritiki teorije lastnosti in zahtev ugotavljajo, da gre za preveliko poenostavitev, saj odločanja ni mogoče reducirati na iskanje ujemanja med lastnostmi posameznika in zahtevami izobraževalnega programa/ poklica (Law B. , 1996; Kidd J. , 1984). Problem, ki ga izpostavljajo kritiki razvojne teorije, je vprašanje definicije »prave« odločitve. Podobno kot pri teoriji lastnosti in zahtev pa je problem razvojne teorije tudi osredotočanje na posameznika

kot ločeno entiteto od okolja. S tem se zanemarija vpliv socialnih in kontekstualnih faktorjev kot dela procesa odločanja. Napredek glede upoštevanja socialnih in drugih kontekstualnih faktorjev predstavlja teorija socialnega učenja. Vendar pa ta teorija še vedno ohranja ločnico med zunanjimi vplivi okolja in notranje vodenimi odločitvami. Kritiki namreč dokazujejo, da ne gre za zunanje vplive okolja, ampak za družbeno, ki je vrojeno v posameznika (Hodkinson & Sparkes, 1997).

Hkrati se kritiki osredotočajo predvsem na dejstvo, da odločanje ni zgolj individualen in planiran proces. Tako že Baumgardner (1977) in Miller (1983) ugotavljata, da model planiranega oblikovanja odločitev ne upošteva dejavnikov, ki dejansko vplivajo na posameznikovo odločitev. Poudarjata namreč, da na odločitev posameznika vplivajo »naključja«, ki se pojavljajo ob posameznikovi reakciji na slučajne priložnosti iz okolja (Baumgardner, 1977; Miller, 1983) v (Hodkinson & Sparkes, 1997, str. 32). Kot ugotavljata Hodkinson in Sparkes, so odločitve vedno hkrati racionalne in emocionalne, pragmatične, kontekstualno vpete v socialno in kulturno okolje in oportunistične v smislu, da slonijo na naključnih kontaktih in izkušnjah. Karierno odločitev lahko razumemo zgolj skozi življenjsko zgodovino tistih, ki se odločajo, pri čemer se identiteta posameznika vzpostavi v interakciji s pomembnimi drugimi in kulturo, v kateri je posameznik živel in še živi. (Hodkinson & Sparkes, 1997, str. 32).

Sociološka teorija kariernega odločanja vključuje tri ključne in med seboj prepletene komponente: (1) pragmatično racionalno odločanje; (2) interakcijo z drugimi, ki imajo znotraj izobraževalnega sistema neenake resurse; (3) lokacijo odločitve znotraj deloma nepredvidljivega vzorca prelomnic in rutin, ki se pojavljajo v življenju posameznika (Hodkinson & Sparkes, 1997). Za razlago teh treh komponent avtorja izhajata iz pojma habitusa, kot ga opredeli Bourdieu. Poglejmo si torej vsako od treh komponent modela, ki ga razvijeta Hodkinson in Sparkes. Hodkinson in Sparkes gradita pojem karierne odločitve kot pragmatične in racionalne kategorije na dveh od treh pomembnih dejstev, ki izhajajo iz pojma habitusa. Posameznikova odločitev je namreč na eni strani podvržena strukturnim omejitvam iz (socialnega) okolja, kar je utemeljeval že Roberts. Po drugi strani pa posameznikova percepcija možnih odločitev izhaja iz samega socialnega okolja, saj je posameznikova kognitivna struktura socialno strukturirana in kot taka vsebuje elemente iz socialnega okolja, kar je utemeljeval Willis.

Prepletenost strukturnih omejitev iz okolja in posameznikove kognitivne strukture avtorja ponazorita s pojmom horizont za ukrepanje (*horizons for actions*) in s pojmom shema (*schema*). »Shema [konceptualna struktura] strukturira tisto, kar posameznik ve o svetu, in sicer preko izločanja nesmislov in preko povezovanja parcialnih informacij v smiselno celoto. Repertoar sheme prispeva k dispoziciji, ki tvori habitus. Z doživljanjem novih izkušenj se posameznikova shema spreminja, s čimer pa se spreminja tudi posameznikova percepcija njegovega okolja. V tem dialektičnem smislu se posameznikova življenjska zgodovina oblikuje na podlagi izkušenj, hkrati pa posameznik z določeno življenjsko zgodovino te izkušnje oblikuje tudi sam. [...] Posamezniki sprejemajo karierne odločitve znotraj svojega horizonta za ukrepanje [...] S horizontom za ukrepanje označujemo areno, znotraj katere je možno posameznikov delovanje in sprejemanje odločitev« (Hodkinson & Sparkes, 1997, str. 34). Horizont za ukrepanje pa je določen z dvema medsebojno povezanima dejavnikoma: s posameznikovim habitusom in s priložnostnimi strukturami na trgu dela (Hodkinson & Sparkes, 1997). Ker shema filtrira informacijo, lahko horizont za delovanje omeji in hkrati omogoči naše razumevanje sveta in sprejemanje odločitev (Hodkinson & Sparkes, 1997).

Druga pomembna komponenta znotraj modela kariernega odločanja je posameznikova interakcija z drugimi, ki imajo znotraj izobraževalnega sistema neenake resurse. Hodkinson in Sparks pri opisu te komponente izhajata iz tiste značilnosti habitusa, ki se nanaša na konstrukcijo socialne resničnosti, ki ni samo posameznikovo dejstvo, ampak lahko postane tudi kolektivno dejstvo. Glede socialne resničnosti Bourdieu upošteva premik, ki ga je napravil strukturalizem. Socialna resničnost namreč ni skupek statičnih elementov, ampak je garnitura nevidnih odnosov, prav tistih objektivnih odnosov, ki konstituira prostor eksternih si pozicij in ki hkrati definirajo drug drugega zaradi svoje bližine, skupne okolice ali oddaljenosti glede na svojo pozicijo spodaj, zgoraj ali v sredini (Bourdieu, 1989). Ti objektivni odnosi so odnosi med pozicijami (moči), ki jih njihovi nosilci zasedajo znotraj sistema distribucije resursov in ki jih lahko aktivirajo v tekmovanju za osvojitve zaželenih dobrin znotraj socialnega univerzuma.

Hodkinson in Sparkes kot relevantne nosilce pozicije moči v kontekstu posameznikovega kariernega odločanja identificirata socialne partnerje, kot so mladina, zaposlovalci, starši, izobraževalci in karierni svetovalci. Interakcija med njimi poteka v t. i. igri, pri čemer ima

vsak od igralcev različno moč na različnih področjih in teži k doseganju zgolj lastnih ciljev (Hodkinson & Sparkes, 1997). Zaposlovalci imajo moč zaposlovanja in odpuščanja, izobraževalci bolj kot mladi razumejo izobraževalni sistem in imajo dostop do kontaktov in mrež, ki mladim manjkajo, nekateri starši imajo dostop do delovnih mest preko svojih mrež, drugi spet ne. Doseganje ciljev je pragmatične in racionalne narave. Zaposlovalci težijo k uspešnemu poslovanju, mladi težijo k poklicu in/ali izobraževalnemu programu, ki si ga želijo, izobraževalci težijo k realizaciji izobraževalnih programov. Vse to se odraža v fluidni mešanici povezav, pogajanj, dogovorov in konfliktov (Hodkinson & Sparkes, 1997).

Zadnja od treh komponent modela kariernega odločanja, ki ga razvijeta Hodkinson in Sparkes, je nepredvidljiv vzorec prelomnic in rutin, ki vplivajo na posameznikovo odločanje. Komponento vzpostavita, ker ne pristajata na determinističen model, ki posameznikovo kariero razume kot predvidljivo pot. Koncept prelomnice (*turning point*), ki sicer ni njun, povzameta kot točko, ki za posameznika predstavlja mesto postanka, mesto za ponovno vrednotenje, revizijo, pregled in presojo njegove odločitve. V tem smislu gre posameznik na prelomnici skozi pomembno transformacijo svoje identitete (Hodkinson & Sparkes, 1997). Ločita strukturne prelomnice (povezane s starostjo posameznika), tiste, ki jih povzroči posameznik sam, in tiste, ki so posledica zunanjih dogodkov oz. aktivnosti posameznikov ali skupin iz okolja. Nekatere prelomnice so lahko načrtovane in predvidljive, nekatere pa popolnoma slučajne. Prelomnicam pripisujeta različne rutine, ki jim sledijo posamezniki, ki se na njih znajdejo: potrditvene (potrditev že sprejete karierni odločitve), kontradiktorne (postavljanje že sprejete karierni odločitve pod vprašaj), socializacijske (potrditev zelene poklicne identitete), dislokacijske (opravljanje neželenega poklica), evolucijske (preraščanje originalne poklicne identitete) (Hodkinson & Sparkes, 1997).

S kombinacijo vseh treh zgoraj opisanih komponent Hodkinson in Sparkes ponudita razlago za razumevanje ozadja kariernega odločanja: »Vse [proces kariernega odločanja] se dogaja znotraj makro-konteksta, ki ima družbene, politične, ekonomske, kulturne, geografske in zgodovinske razsežnosti. Znotraj tega konteksta je področje [usposabljanja], kjer potekajo interakcija, merjenja moči, sklepanja zavezništev in pogajanja. Pri tem so pravila igre določena s temi interakcijami in s formalnimi pravili. Znotraj področja [usposabljanja] ljudje na različnih prelomnicah sprejemajo pragmatične racionalne odločitve, ki so umeščene v njihov horizont za delovanje, izhajajoč iz njihovega kulturnega okolja. Obdobja rutin se

odvijajo pred in po teh prelomnicah, pri čemer so rutine umeščene v samo igro in v makro-kontekst. Obdobja rutin in prelomnic so medsebojno povezana, zato jih ni možno razumeti izven celote. Prehod od ene prelomnice do druge je lahko predvidljiv in gladek ali pa nepredvidljiv in zapleten« (Hodkinson & Sparkes, 1997, str. 41).

Vpliv habitusa na karierno odločanje raziskujeta tudi Vilhjalmsdottir in Arnkelsoon. Z raziskavo na vzorcu 476 študentov sta Vilhjalmsdottir in Arnkelsoon (2013) iskala odgovore na štiri raziskovalna vprašanja:

- 1 Ali je habitus možno zaznati pri skupini mladih med 19. in 22. letom v zadnjem letu višjega sekundarnega izobraževanja?
- 2 Ali skupine z enakim habitusom korelirajo z ostalimi socialnimi spremenljivkami, kot so spol, socialni razred in kraj bivanja?
- 3 Ali obstajajo razlike v habitusu pri izbiri preferenčnih poklicev?
- 4 Ali obstajajo razlike v habitusu pri dojemanju poklicev?

Kot potrdi raziskava, je habitus pri izbrani ciljni populaciji možno zaznati, avtorja pa sta ga določila na osnovi prostočasnih aktivnosti in vrsti konzumirane kulture posameznikov. Avtorja sta z raziskavo dobila pritrdilen odgovor na drugo vprašanje. Vzorec konzumiranja kulture je možno povezati s pomembnimi socialnimi spremenljivkami, kot so spol, socialno-ekonomski status matere in kraj bivanja (urbano/ruralno). Tudi odgovora na tretje in četrto vprašanje sta pritrdilna. Način, kako preživljamo prosti čas, in naš kulturni okus sta tesno povezana s socialnimi spremenljivkami, dojemanjem poklicev in preferencami (Vilhjalmsdottir & Arnkelsson, 2013). V zvezi z Bourdieujevo teorijo pa zaključita, da gre za teorijo, ki jasno ugotovi, da je posameznikova izkušnja vedno družbeno pogojena, kar bi morali svetovalci vedno tudi upoštevati. Kar je pri tem pomembno, pa je odnos, ki ga ima posameznik do socialnega okolja, svoje pozicije v njem, kapitala in zgodovine. Svetovalci se morajo zavedati, da karierna odločitev izhaja iz socialne institucije in iz habitusa oziroma vrojenih aktivnosti. Karierna odločitev temelji na tej poziciji znotraj socialnega polja in na nezavednem poznavanju situacije in možnosti (Vilhjalmsdottir & Arnkelsson, 2013).

2.9 Teorija kariernega učenja

Avtor te teorije Bill Law gradi teorijo kariernega učenja na iskanju odgovorov na tri ključna vprašanja, na katera po njegovem mnenju znotraj teoretskega polja kariernega odločanja še ni

odgovorov: (1) Zakaj sploh pride do sprememb v posameznikovi karieri po tem, ko je bil posameznik podvržen številnim zavestnim in nezavednim vplivom? (2) Zakaj so različni ljudje dovzetni za različne vplive? (3) Kako ljudje pričnejo z vključevanjem spoznanj o vplivih in odzivanjem na vplive na svoji karierni poti, kako se ta pot nadaljuje v odraslost in kaj to pot omogoča oz. kaj jo otežuje? (Law B. , 1996). Dejansko gre za razvoj tistega, kar Law zastavi v teoriji interakcije posameznika s skupnostjo. Vendar pa se pri razlagi ne opira na koncept habitusa, ampak izhaja iz koncepta (socialnega) učenja.

Odgovore na omenjena tri vprašanja Law gradi na predpostavki, da informacija ni znanje, dokler ta informacija ni obdelana, s čimer se opredeli do zavestnega učenja kot ključnega pri posameznikovi karieri in kot ključnega pri iskanju odgovorov na omenjena tri vprašanja. V teoriji kariernega učenja tako predpostavi, da je možno karierni razvoj poučevati tako kot katero koli drugo znanje. Program, ki tvori cikel ali več ciklov učenja, naj bi posameznika opremil z repertoarjem zmožnosti za podporo aktivnostim kariernega razvoja. Ob tem pa na osnovi spoznanj teorija priložnostnih struktur ter teorija socialnega učenja in sociološke teorije kariernega odločanja upošteva, da se karierno učenje odvija v času in prostoru, da je lahko zavestno ali nezavedno, planirano ali spontano in namensko ali slučajno (Law B. , 1999).

Bill Law (1996) teorijo učenja utemelji z desetimi trditvami:

1. Nekateri aktivnosti kariernega razvoja so odvisne od relativno osnovnih zmožnosti posameznika (tistih, ki so bodisi prirojene bodisi jih je možno pridobiti na relativno enostaven in lahek način).
2. Druge aktivnosti so odvisne od zmožnosti, ki jih posameznik pridobi z izkušnjami, ki so kompleksne, dinamične, abstraktne in nabite s čustvi.
3. Ne glede na to, ali gre za enostavne ali kompleksne zmožnosti, oba tipa vključujeta tako intelektualne kot vedenjske elemente. Hkrati te zmožnosti vključujejo tudi zmožnosti priznavanja lastnih občutkov in občutkov drugih ter upravljanja z njimi.
4. Bolj enostavne aktivnosti zahtevajo, da je posameznik sposoben zaznavati informacije in vtise, povezane s kariero, in da je zmožen filtriranja materiala v prepoznavne vzorce, ki postanejo osnova za nadaljnje ukrepanje.

5. Bolj zapletene aktivnosti zahtevajo, da se posameznik tesno osredotoči na informacije in vtise (npr. z razlikovanjem elementov v smislu stališč ali vrednotenj) in da jih razume (npr. zna identificirati vzroke in verjetne posledice v posameznih scenarijih).
6. Nekatero aktivnosti kariernega razvoja zahtevajo osnovne zmožnosti: takšne aktivnosti je možno opisati z glagoli, kot so »zaznati, filtrirati, ukrepati«. Te aktivnosti se odvijajo v bolj ali manj rutinskih situacijah.
7. Vsak mora od časa do časa vključiti bolj kompleksne zmožnosti v ključnih ali razvejanih ter obsežnih aktivnostih. V takih primerih je potrebno zaznavanje in filtriranje nadaljevati z aktivnostmi, kot so »osredotočiti, razumeti, ukrepati«.
8. Bolj kompleksnih zmožnosti ni možno razviti, če niso razvite osnovne zmožnosti (kot podpora). Z drugimi besedami, zmožnost osredotočanja in razumevanje je možna zgolj na osnovi predhodnega učenja.¹⁰
9. Kjer proces predhodnega učenja ni potekal uspešno ali pa je potekal na način, ki bolj izkrivlja, kot predstavlja informacije, je možno pričakovati zaplete na karierni poti v prihodnosti. Z drugimi besedami, filtriranje znanja v stereotipe ali v okvire, obremenjene s habitusom, bo izkrivilo nadaljnji razvoj¹¹.
10. Kot katero koli drugo učno snov je možno poučevati tudi karierni razvoj. Program, ki tvori cikel ali več ciklov učenja, razvojno od čutenja, filtriranja, fokusiranja do razumevanja bo posameznika opremil z repertoarjem zmožnosti za podporo aktivnostim kariernega razvoja.

Na podlagi teh desetih predpostavk Law opredeli proces učenja v štirih stopnjah: (1) osnovno občutenje vtisov (informacij); (2) ločevanje koristnih od nekoristnih informacij in njihovo urejanje v uporabne vzorce; (3) osredotočanje na tiste aspekte, ki privlačijo posameznikovo pozornost in sugerirano dodatno poizvedovanje; (4) razumevanje povezave med vzroki in posledicami nadaljnjih aktivnosti in razumevanje, kakšne posledice dejanj je možno pričakovati (Law, 1999). Znotraj vsake od štirih stopenj potekajo določene aktivnosti v smeri od enostavnejših k bolj kompleksnim, povezavo pa Law predstavi v modelu. (Slika 11).

¹⁰ Ne glede na to, da Law zaznavanje in filtriranje povezuje z osnovnimi zmožnostmi, ki jim pripisuje v prvi točki prirojenost ali pridobivanje na lahek način, pa v osmi točki omeni zgolj predhodno učenje za pridobivanje teh osnovnih zmožnosti. Če je prirojenost možno razumeti tudi v smislu socialnega okolja, v katerega se posameznik rodi, gre v točkah 1 in 8 za transparenten preplet teorije priložnostnih struktur in teorije socialnega učenja.

¹¹ Gre za povezavo s teorijami interakcije med posameznikom in okoljem. Pri tem se postavlja vprašanje namena takšne trditve, saj prav teorije, ki izhajajo iz Bourdieujevega koncepta habitusa, kažejo, da je slehernikov karierni razvoj obremenjen s habitusom.

Razumevanje	8. Predvidevanje posledic	→
	7. Oblikovanje razlag	→
Osredotočanje	6. Oblikovanje lastnega pogleda	→
	5. Ukvarjanje s stališči	→
Filtriranje	4. Uporaba konceptov	→
	3. Primerjanje	→
Čutenje	2. Sestavljanje delov	→
	1. Zbiranje informacij	→

Slika 11 Razvojni repertoar zmožnosti kariernega razvoja

Vir: (Law B. , A career-learning theory, 1996)

Model temelji na predpostavki, da ima večina ljudi potencial za razvoj tega repertoarja zmožnosti, vendar pa za to potrebujejo pomoč. Dolžina puščic nakazuje kompleksnost posameznih zmožnosti (od najbolj enostavnih – najdaljša puščica do najbolj kompleksnih – najkrajša puščica). Za razliko od sociološke teorije kariernega odločanja ta teorija pušča odprt prostor za svetovalčevo intervencijo, istočasno pa tudi izpostavi omejitve, ki jih ima vsaka taka intervencija.

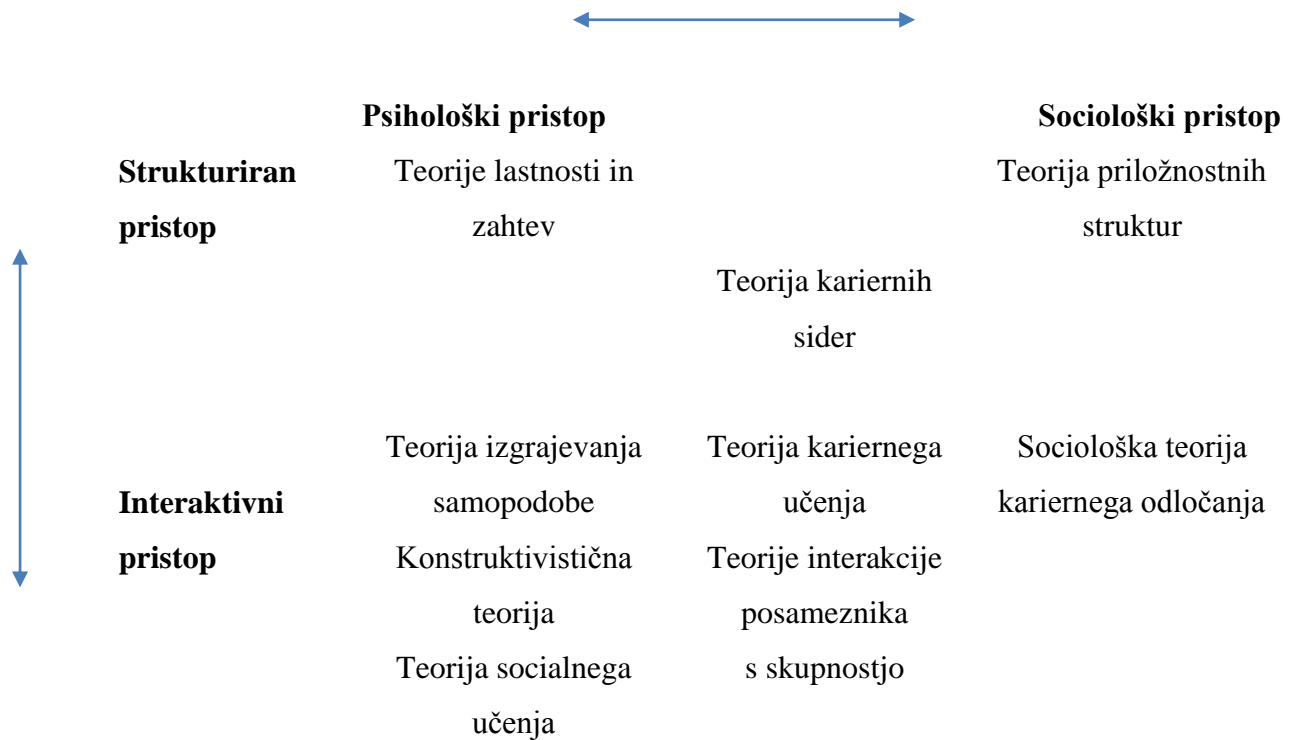
2.10 Povzetek II

Ukvarjanje s posameznikovo kariero je relativno nov fenomen, resnejši začetki pa segajo v obdobje razcveta industrializacije. S tem ko poklic ni bil več zgolj določen s stanom oz. z družinsko tradicijo, se je posameznikom ponudila možnost individualnega odločanja. Hkrati pa se je s tem ponudila možnost tudi zaposlovalcem, da izbirajo svojo delovno silo izven stanovskih okvirov. Pregled teoretskih konceptov pokaže, da gre pri razumevanju kariere in kariernega razvoja za delitev na psihološke in sociološke, pri čemer gre za premik pozornosti od tega, kar je »tukaj notri« – oseba in sebstvo – do tistega, kar je »tam zunaj« – svet dela in njegove pozicije (Law B. , 1996). Kronološko gledano je najprej nastala teorija lastnosti in zahtev, ki se je ukvarjala predvsem s posameznikom. Predvsem s posameznikom pa se ukvarjajo tudi teorije izgrajevanja samopodobe, konstruktivistična teorija in teorija socialnega učenja. Ukvarjanje s posameznikom je tradicionalna domena psihologije, zato to skupino

teorij uvrščamo med psihološke, primat ukvarjanja s posameznikovo kariero pa upravičeno dobi psihologija.

Nasprotno pa druga skupina teorij izhaja iz tistega, »kar je tam zunaj«. Fokus je torej na družbenem okolju in ker je proučevanje družbe tradicionalno domena sociologija, se ta skupina teorij označuje kot sociološka. Teorija priložnostnih struktur se v tej skupini teorij kronološko gledano pojavi kot prva, mnogo kasneje pa ji sledi sociološka teorija kariernega odločanja. Teorija kariernih sider, teorija interakcije posameznika s skupnostjo in teorija kariernega učenja, našteje v kronološkem zaporedju, kariero obravnavajo prvotno s strani posameznika, vendar pa vključujejo tudi elemente vpliva zunanjega sveta, zato jih uvrščamo vmes med psihološke in sociološke (Slika 12).

Po drugi strani pa se teorije razlikujejo tudi po strukturiranosti. Teorija lastnosti in zahtev in teorija priložnostnih struktur sta osredotočeni na bolj ali manj trdno strukturirane kategorije sebstva (predlagajo možnost relativno stabilnih odnosov med posameznikom in delom) in socialno-ekonomskih pojavov (prenašanje učinkov iz generacijo v generacijo). Po drugi strani pa teorije izgrajevanja samopodobe, teorija kariernih sider, teorija interakcije med posameznikom in skupnostjo, teorija socialnega učenja, teorija kariernega učenja in sociološka teorija kariernega odločanja izhajajo iz tega, da se povezave spreminjajo znotraj posameznika in med posameznikom in skupnostjo (Slika 12).



Slika 12: Umeščenost teorij v polje strukturiranosti in pristopov

Pregled teoretskih konceptov pokaže, da je vsaka teorija po svojem nastanku obstala, nobena ni bila zavržena in, kot ugotavlja Law, vse teorije so pomenile osnovo za trajnostni prispevek k repertoarju karierne teorije (in prakse) (Law B. , 1996). Ponekod zasledimo, da nova teorija nastane na osnovi identificiranih slabosti starejših teorij. Teorija lastnosti in zahtev, ki je nastala prva, je pri tem izjema. Zaradi njene aplikativne narave pa je nekateri sploh ne uvrščajo med teorije. Bistvo te teorije je, kot smo pokazali, iskanje povezav med posameznikovimi lastnostmi, sposobnostmi in interesi ter zahtevami delovnih mest. V tem smislu je šel razvoj te teorije zlasti v smeri metodologije raziskovanja posameznikovih lastnosti, interesov in sposobnosti in v smeri njihove kategorizacije, potrebne za določanje stopnje ujemanja s poklicnimi področji.

Pomanjkljivost teorije lastnosti in zahtev, ki jo rešujejo teorije izgrajevanja samopodobe, je v tem, da vsako lastnost obravnava kot dokončno in torej ne vključi vidika posameznikovega razvoja. Veja teorij izgrajevanja samopodobe je poimenovana kar z besedno zvezo razvojne teorije, njihovo bistvo pa je pojmovanje kariere kot razvojnega fenomena, poveznega s psihološkim in kronološkim odraščanjem/staranjem posameznika. S konceptom razvoja pa

teorije izgrajevanja samopodobe prvič naslavljajo vprašanje razumevanja procesa odločanja. Teorija socialnega učenja prav tako kariero obravnava kot razvojno kategorijo. Z vpeljavo koncepta učenja pa identificira tudi proces, v katerem izkušnje oz. okolje vplivajo na formiranje posameznikovih lastnosti, pridobljenih v kasnejšem življenju. V tem smislu presega logiko vplivanja psihološke/kronološke starosti oz. odraščanja.

Naslednja pomanjkljivost teorije lastnosti in zahtev, ki jo rešuje ena od vej teorij samopodobe, je v tem, da je karierno odločanje razumljeno kot izključno racionalno in zavestno sprejemanje odločitev med natančno opredeljenimi alternativami. V tem smislu teorija Anne Roe predstavlja pomemben prispevek v razumevanju nezavednosti posameznikovih kariernih odločitev. Prav tako pa teorije samopodobe naslavljajo v teoriji lastnosti in zahtev neodgovorjeno vprašanje posameznikove neodvisnosti od družbenega okolja. Teorija Linde Gottfredson v tem smislu predstavljata pomemben prispevek pri razumevanju povezanosti posameznika z njegovim socialnim okoljem, čeprav pri tem ne pojasni mesta izkušenj pri formiranju lastnosti, pridobljenih v kasnejših obdobjih posameznikovega življenja. Konstruktivistična teorija, ki se uveljavlja zlasti v zadnjih dveh desetletjih, še razširi koncept poklicnega razvoja in sicer na razvoj celotne osebnosti. Hkrati še bolj natančno definira domet posameznikovega vplivanja na realnost in obenem tudi omejitve okolja na posameznikov vpliv.

Teorija priložnostnih struktur, ki kronološko spada v čas razmaha razvojne teorije in ohranjanja pomembnega vpliva teorije lastnosti in zahtev, je prva teorija, ki pod vprašaj postavi naziranje, da je posameznik s svojimi lastnostmi, sposobnostmi in interesi ključen pri oblikovanju lastne kariere. Radikalno opušča kakršno koli vlogo posameznika pri karierni odločitvi in posameznikov karierni razvoj reducira na determiniranost z njegovim družbenim razredom in okoljem, kateremu pripada. Zato se ta teorija tudi uvršča med sociološke teorije. Čeprav je po eni strani diametralno nasprotna teoriji lastnosti in zahtev, pa si obe teoriji delita strukturiran pristop do razumevanje kariere: determinizem posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov je nadomeščen z determinizmom družbenega razreda in okolja.

Teorija interakcije posameznika s skupnostjo kronološko sega v čas nastanka teorije priložnostnih struktur. Je prva, ki eksplicitno utemeljuje, da okolje vpliva na oblikovanje posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov, in hkrati predstavlja okvir, znotraj

katerega se razvija posameznikova kariera. Teorija kariernih sider predstavlja nekakšno sintezo teorije lastnosti in zahtev, teorije samopodobe, teorije socialnega učenja in teorije interakcije posameznika s skupnostjo. Po eni strani temelji na kategorizaciji posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov ter po vzoru teorije lastnosti in zahtev definira karierna sidra. Po drugi strani vključuje elemente teorije samopodobe, saj formiranje kariernih sider obravnava kot razvojni proces izgrajevanja samopodobe. Podobno kot teorija interakcije posameznika s skupnostjo formiranje kariernih sider postavi v kontekst interakcije posameznika z delovno organizacijo. Kategorija, ki s časom postane posamezniku lastna, se torej oblikuje v interakciji posameznika z (delovno) skupnostjo. Prav tako pa ima veliko skupnega s teorijo socialnega učenja, saj proces interakcije posameznika s skupnostjo identificira kot proces učenja.

Sociološka teorija kariernega odločanja izhaja iz kritike teorije lastnosti in zahtev, razvojne teorije in teorije socialnega učenja. Kot smo pokazali, avtorja te teorije kritizirata prvo po njunem mnenju skupno značilnost vseh treh omenjenih teorij, tj. sprejemanje karierne odločitve kot prvenstveno individualni proces. V nasprotju s tem sociološka teorija kariernega odločanja enako kot teorija interakcije posameznika s skupnostjo sprejemanje kariernih odločitev opredeli kot proces, ki se dogaja v interakciji posameznika z njegovim okoljem. Nadalje kot skupno kritiko vseh treh teorij izpostavi razumevanje posameznikovega odločanja kot racionalnega procesa. K racionalnosti kritika doda še element pragmatičnosti procesa. Kot tretji del skupne kritike teorije lastnosti in zahtev, razvojne teorije in teorije socialnega učenja pa izpostavi zmožnost, da posameznik sam kontrolira dejavnike, ki vplivajo na njegovo karierno odločitev. V nasprotju s tem odločanje locira znotraj deloma nepredvidljivega vzorca prelomnic in rutin. Podobno kot teorija Anne Roe izpostavlja vlogo nezavednosti pri procesu odločanja, nezavednost pa opredeli s konceptom pragmatičnosti in lokacije odločitve znotraj nepredvidljivih vzorcev. Hkrati z ohranjanjem racionalnosti še vedno ohranja del tistega prostora, znotraj katerega lahko delujejo kognitivni procesi.

Inovacija sociološke teorije kariernega odločanja v primerjavi z omenjeno teorije interakcije posameznika s skupnostjo je v uporabi Bourdieujevih konceptov habitusa in pozicije moči pri razlagi procesa interakcije posameznika s skupnostjo. Ne gre zgolj za že zapisano splošno ugotovitev v zvezi s ponotranjanjem izkušenj iz okolja, določenega z družbenim razredom, kateremu posameznik pripada. Habitus se nanaša na konstrukcijo socialne resničnosti in je

hkrati posameznikovo in kolektivno dejstvo. Pri tem pa sama socialna resničnost ni pojmovana kot skupek statičnih elementov, ampak kot garnitura nevidnih odnosov, tj. objektivnih odnosov med pozicijami moči, ki jih njihovi nosilci zasedajo znotraj sistema distribucije resursov.

Teorija kariernega učenja se osredotoči na iskanje vzrokov za spremembe posameznikove kariere v kasnejših obdobjih, na iskanje vzrokov za različno dovzetnost posameznikov na različne vplive in na raziskovanje procesa vključevanja preteklih spoznanj s področja posameznikove kariere v njihovo življenje. V iskanju odgovorov na ta tri vprašanja se teorija osredotoči na raziskovanje procesa učenja. Teorijo lahko razumemo kot sintezo spoznanj teorije socialnega učenja in teorije interakcije posameznika s skupnostjo: učenje je proces, ki poteka na zavedni in hkrati nezavedni ravni v interakciji posameznika z družbo, ki ga obdaja. Teorija učenje natančno opredeli kot štiristopenjski proces, ki se prične z osnovnim občutenjem informacij, nadaljuje z ločevanjem koristnih in nekoristnih informacij, osredotočanjem na aspekte, ki so predmet posameznikove pozornosti, in konča z razumevanjem povezav med vzroki in posledicami nadaljnjih aktivnosti. Hkrati so stopnje učenja kariere tudi glavni fokus te teorije. Same interakcije posameznika s skupnostjo pa ne analizira tako natančno kot sociološka teorija kariernega učenja, čeprav po drugi strani ugotavlja pomen umeščenosti procesa učenja v posameznikovo socialno okolje.

Na osnovi primerjave teorij lahko ugotovimo razlike v pojmovanju ključnih fenomenov, povezanih s kariero, ki so odločanje, razvoj in že omenjena posameznik ter družba. Z izjemo teorije lastnosti in zahtev in teorije priložnostnih struktur vse ostale kariero obravnavajo kot razvijajočo se kategorijo. Omenjeni dve teoriji kariero obravnavata kot statično dejstvo, končni izid ključne odločitve ali umestitve. Razlika je zgolj v tem, da »[...] prva posameznika obravnava kot tistega, ki ima ključno vlogo pri sprejemanju odločitev (se odloči na podlagi ugotovljenih sposobnosti, interesov in lastnosti), druga pa kot tistega, ki je zgolj v vlogi sprejemanja možnosti, ki je na voljo (in ki je pogojena z njegovim socialnima razredom)« (Law B. , 2009, str. 1). Teorije, ki kariero obravnavajo kot razvijajočo se kategorijo, se razlikujejo po tem, komu ali čemu pripisujejo ključno vlogo pri tem razvoju, individualnemu (posameznikovi starosti, učenju, izkušnjam ipd.) ali kolektivnemu (socialnemu okolju, kulturi ipd.) (Tabela 2).

Tabela 2: Značilnosti teoretskih konceptov

Teoretsko ozadje	Odnos posameznik - kariera - družba	Glavni namen
Lastnosti in zahteve	Vplivanje posameznika na lastno kariero	Pojasniti karierno odločitev kot individualni fenomen
Priložnostne strukture	Vplivanje družbenega položaja na kariero posameznika	Pojasniti posameznikovo karierno umestitev kot družbeni fenomen
Izgrajevanje samopodobe	Vplivanje posameznika na lastno kariero ob upoštevanju individualnih in družbenih dejavnikov	Pojasniti kariero kot razvojni fenomen
Interakcija posameznika s skupnostjo	Vplivanje posameznika na lastno kariero, pri čemer je družbeno vrojeno v posameznika	Pojasniti razvoj kariere kot hkrati individualni in kolektivni fenomen
Učenje za kariero	Vplivanje posameznika kot družbenega bitja na lastno kariero z učenjem	Pojasniti razvoj kariere kot učni proces

Dolžni smo še preveriti, kako daleč smo s pregledom teorij uspeli odgovoriti na vprašanje, zakaj so izmed vseh posameznikov vključenih v isti izobraževalni sistem, ne glede na akademsko kvalifikacijo, nekateri uspešni pri uporabi znanja oz. svoji karieri, drugi pa ne. Izhajajoč iz pregleda teoretskih konceptov smo locirali možne vzroke za to neskladje: razlike glede ustreznosti odločitve, razlike v družbenih razredih, razlike v ustreznosti razvoja posameznikov, razlike v spletnih naključij, razlike v habitusih, razlike v posameznikovi socialni mreži in pozicijah moči, ki jih člani teh mrež posedujejo, razlike v količini in ustreznosti učenja za kariero. Kot smo pokazali, se teorije razlikujejo v tem, da nekatere dokazujejo prevladujoč vpliv zgolj enega oz. ozek nabor teh dejavnikov, spet druge pa vztrajajo na kombinaciji različnih dejavnikov.

Pokazali smo, da se je kronološko gledano najprej pojavila teorija, ki kariero obravnava kot statično. S tem sovpadajo izredno stabilne razmere na trgu dela v času industrijske družbe, kjer je bilo pogosto, da so posamezniki ostajali na istem delovnem mestu od prvega do zadnjega dne svoje delovne dobe. Sčasoma je tehnološki napredek, boj za konkurenco ipd. povzročil večjo dinamiko, najprej znotraj samih delovnih organizacij, pozneje pa tudi na trgu

dela. Posamezniki so še ostajali v istih delovnih organizacijah ves čas svoje aktivne dobe, vendar pa so znotraj organizacije napredovali (npr. od preddelavca, delavca, vodje izmene do delovodje). S tem sovпада tudi začetek teorij, ki na kariero gledajo kot na razvojno dejstvo. Ključen premik se je zgodil v zadnjih dvajsetih letih, ko je na zanj temelječ sektor prevzel eno od vodilnih vlog v svetovnem gospodarstvu. Učenje kot proces pridobivanja znanja postane ključno, kar pa sovпада s teorijami, ki kariero razumejo kot učni in spoznavni proces.

Glede na ključno vlogo izobraževanja v posameznikovem življenju, še zlasti v družbi znanja, je naša naloga raziskati vlogo tistega dela izobraževalnega sistema, ki se načrtno ukvarja s področjem kariere. Gre torej za preverjanje, kako so se opisani teoretski koncepti aplicirali v prakso, oz. ugotavljanje obsega, v katerem je posamezen teoretski koncept prešil oz. vzpostavil okvir za praktično delo s posamezniki na področju njihove kariere. Pri tem je pomembno, da dobimo vpogled tako v same storitve svetovalnega dela kot tudi v politike, ki to delo regulirajo.

3 Aplikacija teoretskih konceptov v svetovalno delo in politike

3.1 Opredelitev svetovalnega dela

Osrednji izraz, ki se uporablja za poimenovanje svetovalnega dela, povezanega s posameznikovo izobraževalno in poklicno potjo, je angleški termin *guidance*. Velik del slovenske strokovne javnosti se strinja, da besedna zveza svetovalno delo označuje prevod angleškega termina *guidance*. (Kohont, in drugi, 2011), (Jelenc Krašovec & Jelenc, 2011). Svetovalno delo tako označuje kot »[...] celoten zbir različnih dejavnosti s posameznega področja, katerih cilj je nudenje pomoči posamezniku pri reševanju njegovih trenutnih težav oziroma pomoč pri njegovem osebnem razvoju in samostojnem, kompetentnem odločanju. [Svetovalno delo] je krovni pojem, ki vključuje zvrsti (informiranje, nasvetovanje, svetovanje ...) in dejavnosti na različnih področjih (izobraževanje, zaposlovanje, osebni razvoj)« (Kohont, in drugi, 2011, str. 26).

Beseda *guidance* je v uporabi že dalj časa. Tako jo npr. zasledimo že v vabilu na mednarodno konferenco leta 1951, kjer so bili položeni temelji za združenje *Association Internationale d'Orientation Professionnelle* - AIOP (Jenschke, 2012). To mednarodno združenje, ki ga je leta 1953 ustanovilo 27 ustanovnih članov iz 12 držav iz treh kontinentov (Evropa, Afrika, Amerika) in ob prisotnosti predstavnika Unesca, se je po desetih letih preimenovalo v *Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle* (AIOSEP) in dobilo tudi uradno poimenovanje v angleščini *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG) (Jenschke, 2012). To združenje danes sestavlja 30 članic iz Evrope, Kanade, Afrike, Nove Zelandije, Azije, Severne, Srednje in Južne Amerike. Članica IAEVG je tudi Slovenija, predstavlja pa jo Društvo za karierno orientacijo Slovenije.

Guidance se torej že v samem imenu mednarodne organizacije uporablja v dveh besednih zvezah, in sicer kot *vocational guidance* (fr. *orientation professionnelle*) in kot *educational guidance* (fr. *orientation scolaire*). Oba izraza nakazujeta distinkcijo med izobraževanjem in poklicnim življenjem kot dvema različnima procesoma in kot taka napovedujeta različnost vsebin svetovalnega dela. V Sloveniji se *educational guidance* prevaja kot šolsko svetovalno delo ali tudi kot svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Koncept šolskega svetovalnega dela se je začel v Sloveniji uveljavljati v šestdesetih letih, ko so se v šolah začele

širiti šolske svetovalne službe (Kohont, in drugi, 2011). Z enakim terminom ga poimenujejo tudi veljavne Programske smernice za šolsko svetovalno delo, in sicer kot aktivnost na naslednjih področjih: učenje in poučevanje (oziroma igra in poučevanje v vrtcu); šolska kultura, vzgoja, klima in red (oziroma kultura, vzgoja, klima in red v vrtcu); telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj; šolanje ter na področju socialno-ekonomskih stisk (Čačinovič Vogrinčič, in drugi, 2008). Veljavne Programske smernice pa v vsebino šolskega svetovalnega dela štejejo tudi poklicno orientacijo (prav tam). Ta izraz ustreza prevodu angleškega termina *vocational guidance*, ki pa se v slovenski jezik prevaja tudi kot poklicno svetovanje ali kot poklicno usmerjanje.

Prevod termina *vocational guidance* se je v Sloveniji spreminjal skozi čas. Prvotno se je izraz prevajal kot poklicno svetovanje, od šestdesetih let dalje kot poklicno usmerjanje, od osemdesetih let dalje pa vse bolj kot poklicna orientacija. Izraz so pričele uporabljati nove generacije svetovalcev, ki so prihajali s fakultet in se niso več videli v vlogi eksperta, ki stranki pove, kaj naj naredi, torej jo usmeri, ampak »[...] v vlogi svetovalca, ki posamezniku pomaga pri poklicnem razvoju in sprejemanju njegovih odločitev (Lapajne, 1997, str. 93). Na to spremembo v razumevanju vloge svetovalca je precej vplival model Carla Rogersa, ki poudarja nedirektiven pristop v svetovanju (Rogers, 1995).

Zadnjih 10 let izraz poklicna orientacija vse pogosteje nadomešča besedna zveza karierna orientacija, ki se je pojavila po analogiji angleškega prevoda za poklicno orientacijo kot *career guidance*. Gre za to, da se pridevnik karierna nanaša na poklicno in izobraževalno pot ter na usklajevanje posameznikovega osebnega življenja z izobraževanjem in delom, kar še bolj izpostavlja celostni kontekst svetovalnega dela.

V prvem desetletju novega tisočletja, ko je bil termin poklicna orientacija v uporabi že več kot deset let, je izraz orientacija naletel na kritiko, ki je še vedno prisotna in izhaja iz same definicije v Slovarju slovenskega knjižnega jezika: »[...] ugotavljanje svoje lege, svojega položaja glede na določene točke, pomenja [...] usmerjenost, naravnost [...] profesionalno orientacijo, svetovanje, pomoč pri izbiri najustreznejšega poklica« (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU in avtorji, 2008). Izraz orientacija lahko razumemo kot tistega, ki sugerira svetovalčevo pomoč pri sprejemanju odločitev glede poklica, kar je skladno z motivom za spremembo izraza. Po drugi strani pa izraz orientacija lahko razumemo kot

tistega, ki sugerira usmerjenost in s tem direktivni značaj svetovalnega dela. Prav slednje se izrazu orientacija tudi očita (Jelenc, 2010; Jelenc, 2013). Ne glede na to, da se angleški termin *vocational guidance* skozi čas ni spreminjal, se je spreminjala definicija tega termina. Čeprav je izraz karierna orientacija kritiziran, pa pregled definicij poklicnega svetovanja, poklicnega usmerjanja, in poklicne orientacije odraža spremembe definicij angleškega termina *vocational guidance* skozi čas.

Po drugi strani pa gre pri relaciji med poklicnim usmerjanjem, poklicno orientacijo in karierno orientacijo za določeno kontinuiteto, katero prežema model svetovanja, temelječ na analizi DOTS. Ta model je v sedemdesetih letih razvil Bill Law pod vplivom teorije lastnosti in zahtev, teorije izgrajevanja samopodobe in teorije priložnostnih struktur. Poleg upoštevanja posameznikovih lastnosti in sposobnosti se model osredotoča na upoštevanje posameznikovih osebnih izkušenj pri spreminjanju njegovih lastnosti (razvojna teorija) in na upoštevanje povezav med posameznikovimi odločitvami in priložnostmi njegovega družbenega okolja (teorija priložnostnih struktur). DOTS predstavlja skovanko iz začetnic ključnih procesov, v katere naj bi bil posameznik udeležen v svetovalnem procesu: učenje odločanja – spoznavanje načinov odločanja in dejavnikov, ki jih je treba upoštevati (*Decision learning*); zavedanje priložnosti iz okolja – zavedanje možnosti za izobraževanje, usposabljanje, zaposlovanje, spoznavanje poklicev in sveta dela nasploh (*Opportunity awarness*); učenje prehajanja – prehod med različnimi stopnjami in vrstami izobraževanja, prehod na trg dela ipd. (*Transition learning*) in zavedanje sebe – ugotavljanje svojih značilnosti, interesov, znanj, sposobnosti, talentov itn. (*Self awarness*) (Law, 1999). Zavedanje sebe (kdo sem) je utemeljeno v razvojni teoriji. Učenje odločanja ima utemeljitev v teoriji lastnosti in zahtev. Zavedanje priložnosti iz okolja (kje se nahajam) je utemeljeno v teoriji priložnostnih struktur, prav tako pa ima v tej teoriji utemeljitev tudi učenje prehajanja (kako bom kos novi situaciji) (prav tam). Model hkrati vse štiri omenjene elemente in s tem vse tri teorije postavi v medsebojni odnos: posameznik mora poznati svoje osebne lastnosti, sposobnosti in interese ter se zavedati vseh priložnosti iz okolja, da lahko sprejme prave odločitve in uspešno prehaja med različnimi stopnjami izobraževanja, na trg dela oz. uspešno izvede druge vrste kariernih prehodov (prav tam).

Poglejmo torej, kako se definiranje svetovalnega dela pod različnimi izrazi zrcali v modelu DOTS.

3.1.1 Poklicno svetovanje in poklicno usmerjanje

Za začetek poklicnega svetovanja na slovenskih tleh se šteje ustanovitev Banovinske poklicne svetovalnice in posredovalnice, ki jo je na pobudo obrtnikov in strokovnih šol leta 1938 v Ljubljani ustanovila banska uprava Kraljevine Jugoslavije (Oman I., 1976). Kot posredovalnica je predvsem skrbela za boljšo porazdelitev mladih v posamezne stroke. Kot posvetovalnica pa je na podlagi zdravniških in psiholoških pregledov ugotavljala posameznikove sposobnosti, značaj, nagnjenost ter zmožnost za obiskovanje želene šole ali opravljanje poklica (Oman I., 1976). Dejavnost je med drugo svetovno vojno zamrla in se je ponovno začela razvijati šele v petdesetih letih, ko se je začela izvajati v okviru že omenjenega šolskega svetovalnega dela. Takrat so začeli uporabljati izraz poklicno usmerjanje.

Poklicno usmerjanje je bilo definirano kot tista aktivnost, v kateri »dobi kandidat poklicni nasvet glede vključitve v tista področja dela oziroma poklice, ki so s stališča subjektivnih možnosti in objektivnih okoliščin zanj najbolj primerni« (Oman, 1976, str. 28). Za razliko od poklicnega svetovanja je še bolj sugeriralo usmerjevalni značaj, čeprav gre za enak namen in sicer zaposliti »prave ljudi na prava delovna mesta«. Kot smo že pokazali pri pregledu teorije lastnosti in zahtev, ki predstavlja teoretsko izhodišče za tako obliko svetovalnega dela, je tako teoretski model kot tudi sam model poklicnega usmerjanja predstavljal zadovoljitev potreb trga industrijske delovne sile. Slednji je namreč potreboval delavce, sposobne in motivirane za opravljanje določenega tipa delovnih nalog skozi celotno delovno kariero.

Pri konceptu poklicnega usmerjanja gre dejansko za prenos Parsonsovega tristopenjskega modela za ugotavljanje povezave med posameznikovimi lastnostmi in zahtevami poklicev. Prva stopnja je osredotočena na spoznavanje posameznikovih lastnosti, sposobnosti, zmožnosti, interesov, ambicij, resursov, omejitev in na védenje o vzrokih za posameznikove omejitve. Slednje se ugotavlja na osnovi psihometričnih in številnih drugih testov sposobnosti, lastnosti in interesov. Sledi druga stopnja, spoznavanje zahtev poklica, pogojev za uspeh, prednosti in slabosti, priložnosti in možnosti napredovanja na različnih področjih dela. Druga stopnja poteka na podlagi široke uporabe analize poklicev in analize delovnih mest. V zadnji fazi pa gre za racionalno primerjavo ugotovitev prve in druga stopnje, pri čemer je odločitev sprejeta na osnovi teže ugotovljenih argumentov (Brown & sodelavci, 2002).

Poklicno usmerjanje se v model DOTS umešča predvsem v tistem delu, ki se nanaša na poznavanje svojih lastnosti sposobnosti in interesov, v delu, ki se nanaša na odločanje, in v delu, ki se nanaša na prehajanje. Zavedanje možnosti v konceptu poklicnega usmerjanja ni izpostavljeno, prav tako je odločanje in prehajanje razumljeno zgolj kot posledica usklajevanja posameznika z zahtevami določenega dela.

3.1.2 Poklicna orientacija

Izraz poklicna orientacija je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja definirala Branka Brančić, srbska psihologinja, ena od utemeljiteljic področja poklicnega razvoja na prostoru bivše Jugoslavije in članica upravnega odbora v mednarodnem združenju IAEVG v takratnem času: »Poklicna orientacija je proces pomoči posamezniku, da razvije in sprejme integrirano sliko o sebi in svojo vlogo v svetu dela ter da jo realizira v svoje zadovoljstvo in v zadovoljstvo družbe, v kateri živi« (Brančić, 1986). Podobno definicijo pa zasledimo tudi v Terminološkem slovarčku karijerne orientacije: »Celostna dejavnost, katere cilj je pomagati posamezniku do odločitve za nadaljnje izobraževanje in izbiro poklica. Organizirana dejavnost, ki pomaga posamezniku ugotoviti njegove sposobnosti in osebne lastnosti, raziskati možnosti za izobraževanje in zaposlovanje ter izbrati poklic in izobraževanje v skladu z njegovimi interesi, zmožnostmi in možnostmi« (Kohont, in drugi, 2011, str. 24).

Poleg cilja uskladiti posameznikove lastnosti, interese in sposobnosti s svetom dela, ki se pojavlja v obeh definicijah, Brančićeva v definicijo poklicne orientacije na novo vključuje potrebo po upoštevanju posameznikovega razvoja. Slednje sovпада¹² s teorijo izgrajevanja samopodobe, ki posameznika obravnava kot razvijajoče se bitje. Prav tako pa ta definicija izpostavlja svetovanje kot proces. Ne gre več torej za enkratne intervencije, ampak za kontinuiran svetovalni proces. V svetovalno delo se tako uvedejo prakse, kot so: tutorstvo ali pastoralna oskrba, delo v manjših skupinah, igranje vlog, drugo eksperimentalno delo v razredu ipd.

Terminološki slovarček pa poleg pravkar omenjenega izpostavlja še pomen pomoči pri raziskovanju možnosti za izobraževanje in zaposlovanje. Slednje sovпада s teorijo priložnostnih struktur, ki posameznikov karierni razvoj pogojuje predvsem s priložnostnimi

¹² Glagol sovpadati uporabljamo zato, ker se s tem izognemo sodbi o tem ali je teorija generirala prakso ali pa je ravno obratno.

strukturami iz okolja. Cilji svetovalnega procesa, ki sovpadajo s to teorijo, so povezani z zavedanjem priložnostnih struktur iz okolja, ki so še zlasti pomembne ob različnih prehodih, in z obvladovanjem veščin, ki te prehode olajšajo. Gre za cilje, kot so iskanje informacij o možnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, razumevanje pomena stalnega izobraževanja in usposabljanja (tudi med zaposlitvijo) in razvijanje veščin vodenja kariere. Kot ugotavlja Law, ta teorija sugerira svetovanje z izrazitimi elementi koučinga¹³ v smislu pomoči svetovancem pri pridobivanju veščin za konkurenčnost na trgu delovne sile (Law B., 1999). Law sicer navaja tudi druge svetovalne prakse, ki izhajajo iz te teorije: uporaba sistemov za osveževanje informacij o izobraževalnih programih, poklicih, trgu dela ipd., delo v razredu, ki temelji na reševanju problemov, ter učenju veščin s področja organizacije in podjetništva (prav tam). Vendar pa gre po drugi strani za zelo podobne oblike svetovalnih praks, ki izhajajo tudi iz teorije lastnosti in zahtev in teorije izgrajevanja samopodobe.

Ta redefinicija poklicnega svetovanja oz. poklicnega usmerjanja sovpada s spreminjanjem pogleda na posameznikovo kariero. V industrijski družbi je bilo za uspeh v karieri ključno, da je posameznik prišel do poklica, ki je najbolj ustrezal njegovim lastnostim in sposobnostim, saj ga je opravljal celo življenje. Z razvojem tehnologije in potrebe po napredovanju v času poklicnega življenja pa postane ključno vprašanje »[...] na kakšen način zagotoviti karierni razvoj v [delovni] organizaciji ali v poklicu« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 85).

Za razliko od koncepta poklicnega usmerjanja vključuje poklicna orientacija vse štiri komponente modela DOTS. Naslavlja tako pomen zavedanja svojih lastnosti, sposobnosti in interesov, prehajanja, odločanja kot tudi pomen zavedanja možnosti. Odločanje in prehod sta še vedno razumljena kot posledica drugih aktivnosti. Za razliko od poklicnega usmerjanja ne gre več zgolj za usklajevanje posameznika z zahtevami delovnega mesta, ampak za rezultat zavedanja sebe in zavedanja možnosti, ki jih ima posameznik na voljo.

3.1.3 Karierna orientacija

Termin *career guidance* je v Terminološkem slovarčku karierne orientacije opredeljen kot: »Storitve ali službe in dejavnosti, ki pomagajo posameznikom sprejemati odločitve o

¹³ Koučing (coaching) »[...] je metoda individualnega razvoja posameznika oziroma spodbujanje razvoja posameznika s postavljanjem ustreznih vprašanj, ki povečujejo posameznikovo zavedanje o različnih vidikih obravnavane teme in odpirajo nove poglede na posameznikovo vedenje, stališča, lastnosti, vrednotenje itd.« (Kohont, in drugi, 2011, str. 20).

izobraževanju, usposabljanju in poklicu ter jim omogočajo vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih« (Kohont, in drugi, 2011, str. 22). Podobno definicijo zasledimo tudi v Temeljnih pojmih poklicnega in strokovnega izobraževanja pod besedno zvezo informiranje in svetovanje (poklicno) oz. za prevodom angleške besedne zveze *guidance and counselling* oz. *information, advice and guidance* (IAC): »[...] dejavnosti, s katerimi se posamezniku pomaga pri sprejemanju izobraževalnih, poklicnih ali osebnih odločitev in pri njihovem uresničevanju pred vstopom na trg dela in po njem« (Muršak, 2012, str. 35). Povezavo med obema definicijama pa potrjuje tudi Wattsova opredelitev termina *orientation*, ki vključuje tako komponento informiranja (*information*), kot tudi komponento svetovanja (*counselling*) (karierno svetovanje) (Watts, 2013).

Na pomoč posamezniku pri usklajevanju izobraževanja, poklicnega in zasebnega življenja pa se nanaša tudi besedna zveza svetovalno delo v izobraževanju odraslih, ki je definirana kot temeljna podpora dejavnost procesom vseživljenjskega učenja odraslih s ciljem, da pridobivajo novo znanje, spretnosti in kompetence, ki jih potrebujejo pri delu, v osebnem ali družbenem življenju (Vilič Klenovšek, Rupert, Jelenc Krašovec, 2011). Slednja definicija se razlikuje od zgornjih dveh po tem, da namesto pomoči pri sprejemanju odločitev izpostavi podporo v procesu vseživljenjskega učenja.

Termin *career guidance* pa precej bolj podrobno definirajo OECD, Evropska komisija in Svetovna banka v priročniku *Career Guidance, A Handbook For Policy Makers*, ki je preveden tudi v slovenščino, in sicer kot Karierna orientacija, priročnik za oblikovalce politik (OECD, 2006). Priročnik karierno orientacijo prevaja kot izraz, ki »[...] se nanaša na storitve in dejavnosti, ki posameznikom katere koli starosti in v kateri koli točki v življenju pomagajo, da sprejemajo odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi ter da vodijo svojo kariero. Poleg osnovnošolskega in srednješolskega prostora lahko takšne storitve najdemo še na univerzah, višjih in visokih strokovnih šolah, v ustanovah, namenjenih usposabljanju na delovnem mestu, v prostovoljnem sektorju v lokalnih skupnostih in v zasebnem sektorju. Dejavnosti lahko potekajo individualno ali skupinsko ter se lahko izvajajo v osebni stiku ali na daljavo (telefonska pomoč in spletne storitve). Izraz vključuje informacije o poklicih in karierah (v tiskani, računalniški ali v drugih oblikah), orodja za ocenjevanje in samoocenjevanje, svetovalne intervjuje, programe izobraževanja za poklicno rast (ki pomagajo posamezniku razvijati njegove lastnosti, sposobnosti in interese, zavedanje

priložnosti in znanja vodenja kariere), programe preizkušanja poklicev (da preizkusijo možnosti, preden se za njih odločijo), programe iskanja dela in storitev pri prehodu v drugo zaposlitev« (OECD, 2006, str. 14).

Kar OECD definira kot karierno orientacijo, pa Terminološki slovarček karierne orientacije opredeli pod pojmom vseživljenjska karierna orientacija: »Storitve ali službe karierne orientacije [...], ki so organizirane tako, da posameznikom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja pomagajo sprejemati odločitve o izobraževanju, usposabljanju in poklicu ter jim omogočajo vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih« (Kohont, in drugi, 2011, str. 28).

Podobno kar OECD opredeljuje kot *career guidance* oz. Terminološki slovarček kot vseživljenjsko karierno orientacijo, pa 29 držav, vključenih v Evropsko mrežo za politike v vseživljenjski karierni orientaciji ELPGN, opredeljuje kot *lifelong guidance*, ki »[...] se nanaša na sklop dejavnosti, ki državljanom in državljanke omogočajo, da znajo v vseh starostnih obdobjih in kadar koli v svojem življenju ugotoviti, kakšne so njihove sposobnosti, kompetence in interesi, da sprejemajo pomembne odločitve na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica ter se usmerjajo v izobraževanje ter delovna in druga okolja, kjer lahko te sposobnosti in kompetence pridobijo in/ali jih uporabljajo. Vseživljenjska karierna orientacija se zagotavlja v nizu okolij: pri izobraževanju, usposabljanju, med zaposlitvijo, v skupnosti in zasebnem življenju. Dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije vključujejo dajanje informacij in nasvetov, svetovanje, ocenjevanje kompetenc, mentorstvo, zagovorništvo ter učenje kariernega odločanja in veščin vodenja kariere (ELGPN, 2012, str. 13).

Vse definicije so enotne glede tega, da gre za storitve, ki posameznikom pomagajo/omogočajo, da so zmožni sprejemati odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi. S tem kažejo na jasno povezavo s poklicno orientacijo. Na novo pa definicije izpostavljajo svetovalno delo kot: (1) pomoč pri usklajevanju izobraževanja, poklicnega in zasebnega življenja; (2) proces, ki poteka v interakciji z okoljem; (3) vseživljenjski proces; (4) izobraževanje za kariero oz. za vodenje kariere. Tako kot poklicna orientacija tudi karierna orientacija vključuje vse štiri komponente modela DOTS. Vendar pa izobraževanje za kariero oz. za vodenje kariere sugerira, da ne gre več zgolj za odločanje in

prehajanje kot posledico usklajevanja posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov z možnostmi na trgu dela, ampak da gre za učenje prehajanja in učenje odločanja.

Vse štiri novosti sovpadajo z novimi pogledi na posameznikovo kariero, in sicer: kariera kot oblikovanje življenja, kariera kot interakcija posameznika s skupnostjo in kariera kot izobraževalni proces. Vse štiri novosti v opredelitvi svetovalnega dela pa sovpadajo tudi s spremenjeno družbeno situacijo, ki se kaže kot družba znanja. Kot ugotavlja Watts, se je spremenil način dela, kar pomeni, da mora vedno več ljudi pogosto vse življenje prepletati izobraževalne in poklicne izbire, s čimer gradijo svojo kariero (Watts, 2013). Iz same opredelitve kariere izhaja, da se to usklajevanja nanaša tudi na zasebno življenje. Hkrati pa v družbi znanja globalna ekonomija in še hitrejši tehnološki napredek generirata bistveno višjo frekvenco prehajanja delovne sile, kar posameznika postavlja pred pomembno vprašanje »[...] o tem, kako brez izgube stika s samim seboj in s svojo socialno identiteto menjavati delo vse življenje« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 85).

3.2 Prakse svetovalnega dela

Model DOTS deluje tudi kot osnova za aktivnosti na področju svetovalnega dela. Za ugotavljanje posameznikovih lastnosti, interesov, znanj, sposobnosti in talentov (zavedanje sebe) se najpogosteje izvaja različna testiranja. Za večanje zavedanja priložnosti iz okolja svetovalni delavci najpogosteje izvajajo aktivnosti informiranja o šolah, programih in poklicih. Učenje odločanja in učenje prehajanje pa poteka v okviru izobraževanja za kariero.

3.2.1 Zavedanje sebe

Leta 1952 je bila na pobudo dr. Mihajla Rostoharja ustanovljena poklicna svetovalnica v Ljubljani, ki je delovala v okviru Centralnega higienskega zavoda LR Slovenije. Po letu 1955 se je poklicno usmerjanje začelo uvajati v takratne okrajne posredovalnice za delo, kjer so za izvajanje te dejavnosti začeli usposabljeni t. i. referente za poklicno usmerjanje. Do večjega razmaha je prišlo šele konec petdesetih let, ko je v Sloveniji delovalo že 15 takih svetovalnic. Poklicno usmerjanje se je kasneje razvilo v izdelan sistem, ki so ga sprva izvajali poklicni svetovalci (po večini psihologi) na Zavodu RS za zaposlovanje. Obstajal je nacionalni program poklicnega usmerjanja, ki je vključeval celotno generacijo učencev. To značilnost programa so poimenovali »generacijski pristop« (Kohont, in drugi, 2011). Program je

vključeval testiranje učencev sedmih razredov s testom intelektualnih sposobnosti, predavanja za sedme razrede itn. V osmem razredu se je nadaljeval z anketo o izbiri poklica, timskimi konferencami (na katerih je tim oblikoval oceno o ustreznosti izobraževalne/poklicne namere za vsakega učenca posebej), zbiranjem prijav za vpis v srednje šole, individualnim svetovanjem ipd.

Enostavnost in neposrednost teorij lastnosti in zahtev je botrovala široki in kontinuirani uporabi orodij za ugotavljanje posameznikovih sposobnosti in njihovo povezovanje z ustreznim šolanjem oz. izbiro poklicne poti vse do danes. Kot ugotavlja Lapajne, je tudi v Sloveniji stroka še vedno močno prežeta s predpostavkami te teorije, tako da jo do določene mere uporabljajo tudi tisti, ki prisegajo na drugačna teoretična izhodišča (Lapajne, 1997). Kot pokažemo v nadaljevanju, so še vedno v široki uporabi na Hollandovi teoriji temelječi program Kam in kako in testiranje z Multifaktorsko baterijo testov MFBT¹⁴.

Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci o stanju poklicne orientacije na osnovnih šolah, ki jo je leta 2008 izvedel ZRSZ, kaže na to, da poklicna orientacija na OŠ zajema vse 4 vrste aktivnosti za učence in dijake, ki jih narekujejo smernice in ki imajo podlago v letnem delovnem načrtu ZRSZ in zakonodaji. Vendar pa se skladno s standardi glede časa, opredeljenimi v smernicah, izvajajo v izjemno ozkem okviru aktivnosti, ki so časovno zelo omejene. Analiza navaja, da te aktivnosti niso umeščene v redni izobraževalni program. V tem smislu je utečena praksa, da se te aktivnosti izvajajo v času nadomeščanja in zato ne morejo biti načrtovane in sistematične glede na oddelke (Gabor, Korun, Bučar Markič, 2008).

Aktivnosti karierne orientacije, ki jih izvaja več kot 90 % anketiranih svetovalnih delavcev, pogosto tudi v sodelovanju z ZRSZ, so naslednje: individualni razgovor staršev s šolskim svetovalnim delavcem¹⁵, individualni razgovor učenca s šolskim svetovalnim delavcem, timski razgovori (s kolegi učitelji), eksterno preverjanje znanja v 9. razredu, testiranje z Multifaktorsko baterijo testov (MFBT), vprašalnik o poklicni poti (VPP) (Gabor, Korun, Bučar Markič, 2008). Analiza izpostavi tesno povezanost aktivnosti, kot so individualni

¹⁴ Testiranje s testi sposobnosti – MFBT se je izvajalo v 8. razredu. Zadnja generacija, ki je te teste izpolnjevala, je bila rojena leta 1998, torej v šolskem letu 20012/2013 (8. razred). Meri: splošno inteligenco, 8 različnih vrst sposobnosti (hitrost in natančnost, numerična sposobnost, prostorska sposobnost, verbalna sposobnost, specialna sposobnost - zaznavanje drobnih delcev (5 in 7), logika, lokomotorna koordinacija). Psiholog interpretira posamezne sposobnosti ali seštevke posameznih sposobnosti.

¹⁵ Gre za razgovore na osnovi učenčevih rezultatov testiranja lastnosti, sposobnosti in interesov.

razgovori šolskega svetovalnega delavca z učenci in starši ter testiranje s testi sposobnosti – MFBT in VPP. Rezultati testiranja namreč predstavljajo eno od osnov za omenjene individualne razgovore (Gabor, Korun, Bučar Markič, 2008). Kot ugotavlja Lapajne, se rezultati testiranja s testi sposobnosti – MFBT uporabljajo kot pomoč učencem osmega razreda pri prepoznavanju njihovih sposobnosti za lažjo izbiro poklicne poti (Lapajne, 1997). Na osnovnošolskem nivoju se to kaže kot izbira ustrezne srednje šole. Prav tako pa se rezultati testiranja s testi sposobnosti – MFBT uporabljajo tudi pri izboru za dodelitev štipendij za nadarjene, tj. Zoisovih štipendij.

Podobno potrjujejo tudi najnovejše raziskave. Kot sledi iz Poročila o ključnih ugotovitvah razprav na temo »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce, so v osnovni šoli najpogosteje omenjane aktivnosti za spoznavanje osebnostnih lastnosti, potrebnih za posamezen poklic, in spoznavanje svojih sposobnosti in interesov. Prav tako pa večina svetovalcev izraža obžalovanje, da se testiranje s testi sposobnosti – MFBT ne izvaja več. Kot ugotavljajo, so s tem izgubili eno od ključnih orodij za delo z učenci na področju njihovega kariernega razvoja (Štremfel, in drugi, 2015).

Zaključimo lahko, da je prav testiranje povezovalna aktivnost, ki na področju svetovalnega dela ostaja aktualna še iz časov Banovinske poklicne svetovalnice in posredovalnice leta 1938. V tem smislu je simptomatično, da šolski svetovalni delavci kot veliko pomanjkljivost pri svojem delu navajajo premajhen dostop do orodij za spoznavanje posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov (Štremfel, in drugi, 2015). Ne preseneča, da se za ugotavljanje posameznikovih lastnosti sposobnosti in interesov zato naslanjajo na posameznikov šolski uspeh.

3.2.1.1 Šolski uspeh kot merilo za vpis v posamezno vrsto izobraževanja

Najbolj ekstremni odstopi med populacijo, ki obiskuje programe srednjega poklicnega izobraževanja, tisto, ki obiskuje programe srednjega strokovnega izobraževanja, in tisto, ki obiskuje gimnazije, so ravno pri šolski uspešnosti v OŠ. Učenci z najvišjim šolskim uspehom se vpisujejo v gimnazije, manj uspešni v srednje strokovne šole in najmanj uspešni v srednje poklicne šole. Dijaki gimnazij so imeli tako povprečno oceno v OŠ 4,63, dijaki srednjih

strokovnih šol 3,43 in dijaki srednjih poklicnih šol 2,75. (Flere, in drugi, 2008, str. 52). Ista raziskava pokaže tudi, da so dijaki srednjih poklicnih in strokovnih šol »[...] manj intelektualno sposobni in šolsko uspešni, so bolj vezani na pripisovanje vzrokov za lastne neuspehe ali neuspehe zunanjim okoliščinam kot pa lastnim notranjim atributom, se bolj obračajo na pomoč tako v družini in krogu prijateljev kot tudi na šolo, izkazujejo več problemov v učnem procesu, izstopajo po negativni samopodobi, so manj zadovoljni s šolo in navezni nanjo, izhajajo iz družin s signifikantno nižje izobraženimi starši in so manj povezani tako z materjo kot očetom. [...] so pravzaprav obrat profila dijakinj in dijakov splošnih ali strokovnih gimnazij.« (Flere, in drugi, 2008, str. 126).

Korelacijo med izbiro šole in uspehom pa potrjujejo tudi podatki o uspehu Zoisovih študentov in njihovi porazdelitvi po srednjih šolah. Poročilo o Zoisovem študentstvu za šolsko leto 2010/11 navaja, da ima 46,5 % dijakov s Zoisovo štipendijo odličen uspeh, 36,8 % prav dober uspeh in 16,6 % dober uspeh (Nagy, 2012, str. 13). Nadalje poročilo pokaže, da je v zaključnih letnikih srednjih šol največ Zoisovih študentov vpisanih v gimnazijski izobraževani program, in sicer 86,1 %. Preostalih 13,9 % Zoisovih študentov v zaključnih letnikih srednjih šol je porazdeljenih po programih tehniške gimnazije (3,6 %), klasične gimnazije (2,4 %), umetniške glasbene gimnazije (1,7 %) in v program srednjega strokovnega izobraževanja (6,2 %) (Nagy, 2012). Iz podatkov lahko zaključimo, da je največ dijakov, ki prejemajo štipendijo za nadarjene, vpisanih na gimnazijo, pri čemer gre v večini primerov za učence s prav dobrim ali odličnim uspehom (skupno 83,3 %).

Podobno pa kažejo tudi statistični podatki o vpisu Zoisovih študentov v prvi letnik srednjih šol, torej za populacijo, za katero izbirni postopki potekajo že v osnovni šoli. Pregled podatkov med leti 2008 in 2014 pokaže na približno konstanten delež vpisanih Zoisovih študentov v posamezne programe. Tako je bilo v prvi letnik gimnazij v letu 2014 vpisanih 93,03 % vseh, ki so dobili Zoisovo štipendijo, v programe srednjega strokovnega izobraževanja 6,83 %, v programe srednjega poklicnega izobraževanja pa 0,14 % dijakov s Zoisovo štipendijo (Statistični urad republike Slovenije, 2016c).

3.2.2 Zavedanje možnosti

Velik del praks svetovalnega dela je povezanih s ciljem poiskati informacije o možnostih izobraževanja, usposabljanja in dela po dopolnjenem 16. letu starosti. Kot sledi iz Poročila o

ključnih ugotovitvah razprav na temo »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol, so najpogosteje omenjane naslednje prakse: obisk Centrov za informiranje in poklicno svetovanje, iskanje informacij o šolah, programih in poklicih na spletnih straneh, obiskovanje podjetij in predavanj, v okviru katerih učenci spoznajo poklice in možnosti zaposlitve, informativni dnevi na srednjih šolah, predstavitev poklicev s strani staršev, karierni sejmi, tržnice poklicev, tehniški dnevi in drugi dogodki (Štremfel, in drugi, 2015). Podobno ugotavlja tudi Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci iz leta 2008 o stanju poklicne orientacije na osnovnih šolah, kjer več kot 80 % vseh vprašanih svetovalnih delavcev odgovarja, da v aktivnosti vključujejo predavanja o izbiri poklica in poklicni kašipot (publikacijo z informacijami o šolah, poklicih, programih) (Gabor, Korun, Bučar Markič, 2008).

Kot sledi iz poročila o ključnih ugotovitvah razprav na temo »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol, pa svetovalni delavci med svojimi praksami pogrešajo več konkretnega stika s svetom dela (spoznavanje konkretnih poklicev, dela na terenu, pridobivanje informacij, kje dobiti službo), ponovno uvedbo delovne prakse v gimnazijah in aktivnosti za razvijanje socialnih veščin (Štremfel, in drugi, 2015).

3.2.3 Izobraževanje za kariero

Izobraževanje za kariero (ang. *career education*) je, kot ugotavlja Watts, skupaj s kariernim informiranjem (ang. *career information*) in kariernim svetovanjem (ang. *career counselling*) sestavni del karierne orientacije (ang. *career guidance*) (Watts, 2013). Termin *career education* Terminološki slovarček prevede kot izobraževanje za razvoj kariere, kar sicer ni dobesedni prevod, in ga definira kot »program načrtovanih dejavnosti, s pomočjo katerega posameznik razvije predstave, znanja in veščine, ki mu omogočajo ustrezno vodenje kariere v izobraževanju in delu« (Kohont, in drugi, 2011, str. 21). Ta termin podobno opredeljuje tudi Enciklopedija kariernega razvoja, in sicer se nanaša na »totalnost izkušnje (v šoli in drugje), ki posamezniku pomaga pridobiti in uporabiti znanje, spretnosti in stališča, potrebne za umestitev dela (*work*) v življenje kot smiselne, produktivne in zadovoljujoče življenjske komponente (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 101).

Podobno kot termin *career guidance* tudi termin *career education* v Sloveniji nima enotnega prevoda. V prevodu definicije termina *career guidance* je tako besedna zveza *career education programmes* prevedena kot programi izobraževanja za poklicno rast, označuje pa vsebine, ki posamezniku pomagajo razvijati samega sebe, njegovo zavedanje (kariernih) priložnosti in pridobivati znanja vodenja kariere (OECD, 2006). Podobna opredelitev je zapisana v Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli, in sicer pod imenom poklicna vzgoja, ki »[...] predstavlja program načrtovanih izkušenj, s pomočjo katerega učenec razvije predstave, znanja in veščine, ki mu omogočajo ustrezno odločanje in pomagajo pri prehodih z ene na drugo stopnjo izobraževanja ter pri prehodu v zaposlitev« (Čačinovič Vogrinčič, in drugi, 2008, str. 24). Kot je zapisano v Terminološkem slovarčku karierne orientacije, poklicna vzgoja predstavlja sopomenko izobraževanju za razvoj kariere, pri čemer se prva uporablja za aktivnosti z otroki in mladostniki, slednja pa za aktivnosti z odraslimi (Kohont, in drugi, 2011).

Po drugi strani Muršak s terminom poklicna vzgoja označuje angleški termin *vocational education*: »Poklicna vzgoja je proces namernega in sistematičnega razvijanja tistih lastnosti, ki so značilne za določen poklic, in hkrati zavestno in namerno vplivanje na oblikovanje poklicne identitete oz. na potek procesov socializacije, bodisi v šoli ali na delu, pri praktičnem izobraževanju v delovnem procesu ali na delovni praksi. Uporabi se lahko tudi pojem načrtna ali vodena poklicna socializacija. Pojem poklicna vzgoja se pogosto napačno uporablja kot sopomenka za poklicno svetovanje ali poklicno orientacijo« (Muršak, 2012, str. 76). Muršakova obrazložitev termina *vocational education* je skladna z opredelitvijo v Enciklopediji kariernega razvoja (Greenhaus & Callanan, 2006). V zvezi s komentarjem, da gre pogosto za zamenjevanje s poklicnim svetovanjem ali poklicno orientacijo, ugotavljamo, da se poklicna vzgoja res pojavlja v kontekstu poklicnega svetovanja ali poklicne orientacije, vendar je opredeljena ločeno kot njen sestavni del (prim. (Čačinovič Vogrinčič, in drugi, 2008),

Ne glede na zmedo glede prevoda termina *career education* pa ugotavljamo, da gre za izobraževalni proces, v katerem posameznik pridobiva znanja in veščine, ki mu pomagajo pri vodenju kariere oz. veščine vodenja kariere. Gre za bolj ali manj dobesedni prevod angleškega termina *career management skills* (CMS). V Terminološkem slovarčku karierne orientacije so veščine vodenja kariere opredeljene kot tiste, ki »se nanašajo na niz kompetenc, ki

posameznikom in skupinam omogočajo, da na strukturiran način analizirajo, sintetizirajo in organizirajo informacije o sebi, o izobraževanjih in poklicih kot tudi niz veščin za sprejemanje odločitev« (Kohont, in drugi, 2011, str. 27). Gre za podobnost z definicijo, ki jo je na ravni Evropske mreže za politike v vseživljenjski karierni orientaciji (ELGPN) sprejelo 31 držav članic iz evropske geografske regije leta 2012 in je predstavljena v slovenskem prevodu te publikacije leta 2014: »Pojem veščine vodenja kariere se nanaša na niz kompetenc, s katerimi posamezniki in skupine strukturirano zbirajo, analizirajo, strnejo in organizirajo informacije o sebi, izobraževanju in poklicih, ter na znanja in veščine za sprejemanje in izvajanje kariernih odločitev in prehodov« (ELGPN, 2014, str. 21). Definiciji se razlikujeta predvsem v tem, da se prva nanaša na zavedanje sebe, izobraževalnih in poklicnih možnosti ter na sprejemanje odločitev, druga pa na poznavanje izobraževalnih in poklicnih možnosti ter na sprejemanje odločitev in izvajanje prehodov.

Konec leta 2015 je mreža ELGPN podala nekoliko spremenjeno definicijo: »Veščine vodenja kariere (VVK) se nanašajo na niz kompetenc (znanje, spretnosti, stališča), ki omogočajo državljanom, ne glede na starost ali stopnjo razvoja, da upravljajo svoje življenje na področju izobraževanja in dela. Znanje, spretnosti in stališča se nanašajo na osebni, učni in karierni management« (ELGPN, 2015a, str. 13). V nadaljevanju definicija opredeli primere vsakega od treh omenjenih managementov, ki se nanašajo na zavedanje sebe, poznavanje možnosti in omejitev na področju učenja in dela, sprejemanje kariernih odločitev in izvajanje uspešnih prehodov. Prav tako definicija izpostavi, da se znanja, spretnosti in stališča razvijajo v času življenja in so odvisne od posamezne stopnje v življenju (prav tam).

V nekaterih primerih se ne govori ločeno o veščinah vodenja kariere, ki se nanašajo na niz kompetenc, ampak se poimenuje s tem imenom kar same kompetence, tj. kompetence vodenja kariere (*career management competencies*) (MCEECDYA, 2010). Gre torej za širše pojmovanje, kjer so poleg veščin zajeti še znanja, vrednote, stališča, osebnostne lastnosti. Avstralski načrt za karierni razvoj (*The Australian Blueprint for Career Development*), ki namesto izraza veščine uporablja izraz kompetence, opredeli 3 ključne skupine kompetenc, znotraj katerih je umeščenih 11 kompetenc: (1) osebno vodenje (izgradnja in vzdrževanje pozitivne samopodobe, pozitivna in učinkovita interakcija z drugimi, življenjsko spreminjanje in rast); (2) učenje in raziskovanje dela (vključevanje v karierne cilje, ki so podprti z vseživljenjskim učenjem, iskanje informacij o karierni in učinkovita raba teh informacij,

umeščanje kariernih informacij, razumevanje odnosa med delom, družbo in gospodarstvom); (3) izgrajevanje kariere (zagotavljanje/ustvarjanje in ohranjanje dela, sprejemanje odločitev, ki prispevajo h karierni rasti, ohranjanje ravnotežja med življenjskimi in delovnimi vlogami, razumevanje spreminjajočega se značaja življenjskih in delovnih vlog, razumevanje procesa kariernega razvoja, ukvarjanje s tem procesom in vodenje tega procesa) (MCEECDYA, 2010). Na popolnoma enak način opredeli kompetence Kanadski načrt za oblikovanje življenja in dela (*Canadian Blueprint for Life/Work Design*), pri čemer kompetence brez posebnega imena označi kot tiste, ki opišejo izide, ki jih je možno pričakovati od udeležencev programov za karierni razvoj (Haché, Redekopp, Jarvis, 2006).

Ne glede na to, ali gre za veščine ali za kompetence, zgornji opisi pokažejo, da gre še vedno za štiri temeljna področja, ki jih opredeli zgoraj omenjena DOTS analiza v sedemdesetih letih: poznavanje svojih lastnosti, interesov in sposobnosti, zavedanje možnosti iz okolja, veščine odločanja in veščine prehajanja.

Vendar pa gre pri svetovalnem delu kot izobraževalnem procesu pridobivanja veščin vodenja kariere za drugačen koncept, kot ga sugerira model DOTS. Znotraj teorije socialnega učenja, ki ima vpliv na spremenjeno vlogo svetovalca, smo pokazali, da svetovalac postane tisti, ki vodi proces učenja. V poglavju o teoriji kariernega učenja, na kateri tovrstno svetovalno delo prav tako temelji, pa smo pokazali, da je bistveno sledenje logiki kariernega razvoja kot učnega procesa. Učenje za kariero temelji na predpostavki, da je vsako od štirih veščin (zavedanje sebe, zavedanje priložnosti iz okolja, veščine odločanja in veščine prehajanja) možno pridobiti šele v procesu učenja, ki poteka v štirih korakih od osnovnega občutenja vtisov do končnega razumevanja med vzroki in posledicami posameznikovih dejanj (za več glej zgoraj). Iz teorije kariernega učenja v tem smislu izhajajo naslednje svetovalne prakse: zbiranje in osredotočanje na pomembne informacije o delu, vlogah in sebi, raziskovanje pomembnih odlik dela, vloge in sebe, časovno in vsebinsko umeščanje pridobljenih izkušenj v procesu medsebojne izmenjave teh informacij, zapisovanje naučenega (v obliki dnevnika ali drugih načinov zapisovanja) in učenje učenja. (Law, 1999).

Kot sledi iz Poročila o ključnih ugotovitvah razprav na temo »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole«, v slovenskih osnovnih šolah poteka učenje učenja (Štremfel, in drugi, 2015). Prav tako je

izobraževanje za kariero oz. poklicno vzgojo, tako analiza iz leta 2008, pri posebnih urah izvajalo več kot 80 % vseh vprašanih svetovalnih delavcev v osnovni šoli (Gabor, Korun , Bučar Markič, 2008).

Vendar pa po drugi strani Štremfel in drugi v zgoraj omenjenem poročilu ugotavljajo, da je razumevanje pojma poklicna vzgoja neenotno in da gre v večini primerov zgolj za informiranje o poklicih (Štremfel, in drugi, 2015). Poročilo tudi sicer navaja, da se v šolah učenje veščin vodenja kariere izvaja le redko (Štremfel, in drugi, 2015). Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili ugotavlja podobno, in sicer da v učnih načrtih predmetov v vseh treh triletnih obdobjih redko obstajajo cilji, vsebine in didaktična priporočila, ki se direktno nanašajo na učenje veščin vodenja kariere (Sentočnik, 2012a).

3.2.3.1 Interakcija posameznika s skupnostjo

V kategorijo izobraževanja za kariero je možno uvrstiti tudi svetovalne prakse, ki upoštevajo, da posameznikova interakcija s skupnostjo lahko učinkuje kot izobraževanje za kariero. Vpliv okolja na posameznikovo kariero je prva eksplicitno izpostavila teorija priložnostnih struktur, kar sovpada zlasti z uvedbo informiranja o priložnostih na trgu dela v svetovalno delo. Vendar pa šele širjenje teorije socialnega učenja med strokovno javnostjo privede do zavedanja, da gre med posameznikom in skupnostjo za medsebojno vplivanje in povezavo. Kot smo pokazali, teorija interakcije posameznika s skupnostjo, zlasti pa sociološka teorija kariernega odločanja interakcijo med posameznikom in skupnostjo podrobno opredelita.

Cilji svetovalnih praks, ki iz omenjenih teorij izhajajo, so večinoma usmerjeni na medsebojno sodelovanje: proučevanje družbenih in moralnih problemov na področju dela; ugotavljanje, kako delo povezuje posameznika z življenjem drugih ljudi; iskanje in raziskovanje stališč drugih ljudi v zvezi z delom, delovno vlogo in s sabo; iskanje in raba svetovalne in druge pomoči. Iz teh ciljev Law izpelje naslednje aktivnosti (svetovalne prakse): izvajanje prostovoljnega dela, povezanega z nalogami skupnosti; izvajanja poskusnih projektov in drugega poskusnega dela v družbi; nabiranje delovnih in številnih drugih izkušenj v skupnosti.

Gre za prakse, ki so v Sloveniji med strokovno javnostjo slabo poznane. V tem smislu je bila večina aktivnosti, ki bi jih lahko uvrščali v to skupino, usmerjena v zgolj en cilj, tj. iskanje

informacij. V to skupino lahko uvrstimo aktivnosti šolskih svetovalnih delavcev osnovnih šol, kot so: obiski bivših učencev, obiski podjetnikov in obiski podjetij (Štremfel, in drugi, 2015).

3.2.3.2 Oblikovanje življenja

Na nekoliko drugačen način se izobraževanja za kariero loteva svetovalna metoda »oblikovanja življenja« (*life design*). Cilj je na novo organizirati posameznikove pretekle vtise (informacije o delu, sebi in svetu ter časovno in vsebinsko umeščanjem pridobljenih izkušenj). Model svetovalnega dela izhaja iz konstruktivistične teorije in še bolj kot tisti, ki izhaja iz teorije izgrajevanja samopodobe, poudarja pomen svetovalca, predvsem v smislu poslušalca svetovančeve zgodbe.

Svetovalni proces po tej metodi poteka v štirih korakih. Najprej svetovalec z vodenim intervjujem posluša pripoved svetovanca, ki odraža posameznikovo predstavo o sebi (lastnosti, sposobnosti, interesi), identiteto in dosedanjo kariero. Sledi proces de-konstrukcije, v kateri svetovalec pazljivo identificira bistvene predstave svetovanca o sebi, elemente identitete in dogodke v karieri ter jih loči od tistih, ki zamegljujejo posameznikove predstave o sebi, izkrivljajo identiteto in pogled na kariero. V procesu rekonstrukcije, ki sledi, svetovalec ključne posameznikove predstave o sebi, elemente identitete in značilnosti kariere poveže v novo celoto. Sledi zadnji korak do-konstrukcije (ang. *co-construction*), v katerem svetovanec to novo celoto prilagodi na osebno situacijo. Iz tega sledijo nadaljnje aktivnosti (Savickas, 2012).

V Sloveniji so svetovalne prakse, ki se izvajajo po tej metodi, redke, v šolskem prostoru pa jih še ne zasledimo.

3.3 Politike na področju svetovalnega dela

3.3.1 Kontekst EU

3.3.1.1 Strategija

Kot smo zapisali že v uvodnem delu, se današnja družba označuje za družbo znanja. Znanje omogoča posameznikov napredek in družbeno gospodarsko rast precej bolj neodvisno od

podedovanega položaja v družbi in nacionalnega dostopa do naravnih virov in surovin. Ne preseneča, da strateški dokumenti EU zato znanje uvrščajo na prvo mesto.

Lizbonska strategija iz leta 2000 tako ugotavlja naslednje: »Evropski svet je določil cilj strategije, po katerem naj bi EU do leta 2010 postala najbolj dinamično in konkurenčno na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostnega gospodarskega razvoja z več in boljšimi delovnimi mesti ter boljšo socialno kohezijo in spoštovanjem okolja« (Evropska komisija, 2010). Prav tako Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast Evropa 2020, ki časovno sledi Lizbonski strategiji, izpostavi pametno, trajnostno in vključujočo rast kot ključ gospodarskega in družbenega razvoja. To rast naj bi EU dosegla z nizom ukrepov, ki zajemajo spodbujanje inovativnosti, posodabljanje izobraževanja, razvoj digitalnih tehnologij, gospodarno ravnanje z energetske viri, večanje konkurenčnosti gospodarstva, spodbujanje novih znanj in ustvarjanje novih delovnih mest ter boj proti revščini (Evropska komisija, 2010b). Po pričakovanju podlage za te ukrepe niso proizvodne surovine, kot je bilo to značilno za industrijsko družbo, ampak znanje. Izobraževanje kot proces, v katerem se pridobiva znanje, igra pri tem ključno vlogo.

Ob koncu obdobja izvajanja Lizbonske strategije je bila opravljena evalvacija, ki sicer ugotavlja pozitivne učinke. Hkrati pa izpostavlja, da 70-odstotna stopnja zaposlenosti in izdatki za raziskave in razvoj v višini 3 % BDP kot glavna cilja nista bila dosežena (Evropska komisija, 2010). Pomen močnega gospodarstva in kakovostnega izobraževanja ostaja zato zapisan tudi v novejši strategiji. Tako v Strategiji za pametno, trajnostno in vključujočo rast Evropa 2020 Evropska komisija za izhod iz krize zahteva preoblikovanje v pametno, trajnostno in vključujoče gospodarstvo. Za uresničitev tega predlaga sedem vodilnih pobud: (1) Unija inovacij (pomen raziskovanja in inovacij); (2) Mladi in mobilnost (uspešnost izobraževalnih sistemov in olajšanje vstopa mladih na trg dela); (3) Evropski program za digitalne tehnologije; (4) Evropa, gospodarna z viri (gospodarska rast, neodvisna od naravnih virov); (5) Industrijska politika za dobo globalizacije (spodbujanje malih in srednjih podjetij ter konkurenčne industrijske osnove); (6) Program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta (krepitev posameznikov z razvijanjem njihovih znanj in spretnosti v vsem življenjskem obdobju, uskladitev ponudbe in povpraševanja po delovni sili); (7) Evropska platforma za boj proti revščini (zagotavljanje socialne in teritorialne kohezije). Na ta način bodo imeli od rasti in novih delovnih mest korist vsi ljudje. Tisti, ki se spopadajo z revščino

in socialno izključnostjo, bodo lahko dostojno živeli in se aktivno vključevali v družbo (Evropska komisija, 2010b).

Na področje izobraževanja se nanaša 2. vodilna pobuda Mladi in mobilnost, ki kot prednostna področja navaja: zagotavljanje učinkovitih naložb v izobraževalne sisteme in sisteme usposabljanja na vseh ravneh (od predšolske do terciarne); izboljšanje izidov izobraževanja z obravnavo posameznih segmentov (predšolskega, osnovnošolskega, srednješolskega, poklicnega in terciarnega), s poudarkom na krepitvi ključnih sposobnosti in na zaježitvi zgodnjega opuščanja šolanja; okrepitev odprtosti izobraževalnih sistemov in njihovo namensko usmeritev z oblikovanjem nacionalnih okvirov kvalifikacij ter boljšim prilagajanjem izidov izobraževanja potrebam na trgu dela; izboljšanje vstopa mladih na trg dela v okviru celovitega ukrepanja, ki bo med drugim zajemalo usmerjanje¹⁶, svetovanje in vajeništvo (Evropska komisija, 2010b).

Nadalje je Evropska komisija marca 2012 izdala delovni dokument služb komisije Elementi za skupni strateški okvir za obdobje 2014–2020 za Evropski sklad za regionalni razvoj, Evropski socialni sklad, Kohezijski sklad, Evropski kmetijski sklad za razvoj podeželja in Evropski sklad za pomorstvo in ribištvo. Namen tega delovnega dokumenta služb je ureditev glavnih elementov skupnega strateškega okvira (SSO) kot osnove za razpravo z Evropskim parlamentom in Evropskim svetom. S SSO naj bi se sicer povečevala skladnost med zavezami politik v okviru strategije Evropa 2020 in dejanskimi naložbami. V predlogu uredbe skupnih določb glavni elementi SSO opredeljujejo 11 tematskih področij, izmed katerih je eno tudi »Investiranje v izobraževanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje«. (Evropska komisija, 2012b)

Za to tematsko področje znotraj aktivnosti »Povečanje dostopa do vseživljenjskega učenja, nadgradnja poklicnih spretnosti in kompetenc delovne sile in povečevanje relevantnosti sistemov izobraževanja in usposabljanja glede na trg dela« dokument navaja zagotavljanje fleksibilnih prehodov med vrstami izobraževanja in med izobraževanjem in zaposlitvijo, še posebej s pomočjo učenja in kariernega svetovanja, shem usposabljanja z delom, sistemov za vrednotenje in priznavanje pridobljenih kompetenc, z nacionalnimi kvalifikacijskimi ogrodji ter pripadajočimi kreditnimi sistemi, kot sta ECVET in ECTS. Znotraj te iste aktivnosti

¹⁶ Termin usmerjanje se v originalu pojavlja kot *guidance* (Evropska komisija, 2010a, str. 13)

dokument navaja tudi promocijo privlačnosti in odličnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja, vključujoč kampanje, tekmovanja v poklicnih spretnostih in podporo učencem v obveznem izobraževanju pri spoznavanju poklicnih področij in kariernih možnosti (Evropska komisija, 2012b).

Strategije se torej direktno odzivajo na »zahteve« družbe znanja in kot ključ za gospodarsko in družbeno rast izpostavljajo predvsem na znanju temelječe gospodarstvo. Svetovalnega dela ne izpostavljajo eksplicitno. Najbolj direktno se na področje kariere nanašajo Elementi za skupni strateški okvir za obdobje 2014–2020, ki izpostavljajo pomen podpore učencem pri spoznavanju poklicnih področij in kariernih možnosti. Evropa 2020 pa posredno naslavlja tudi skrb za karierni razvoj, in sicer v vodilni pobudi 2 – Mladi in mobilnost ter v vodilni pobudi 6 – Program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta. Ukrepi za vstop mladih na trg dela, ki jih predvideva 2. vodilna pobuda, med drugim zahtevajo prav kvalitetno svetovalno delo. Prav tako pa je znotraj 6. vodilne pobude predvideno omogočanje prehodov med zaposlitvami, pomoč pri usklajevanju poklicnega in družinskega življenja ter razvoj znanj in spretnosti. Tudi slednje zahteva razvito svetovalno dejavnost.

3.3.1.2 Področje izobraževanja

Strateški okvir sodelovanja in uresničevanja načel vseživljenjskega učenja na področju izobraževanja podrobneje razdeli več dokumentov. Bolonjska deklaracija iz leta 1999 tako na področju visokega šolstva postavi cilje in mehanizme na področju visokega šolstva, kot so: zagotavljanje kakovosti visokega šolstva, pospeševanje mobilnosti študentov, akademskega in administrativnega osebja, vzpostavitev Evropskega sistema prenosa in zbiranja kreditnih točk (ECTS), medsebojno priznavanje relevantnih in primerljivih visokošolskih kvalifikacij (s pomočjo ECST in prilog k diplomam), razvijanje evropske dimenzije v visokem šolstvu, pospeševanje privlačnosti evropskega visokošolskega prostora, spodbujanje načel vseživljenjskega učenja in razvijanje dveh stebrov na znanju temelječe družbe: evropskega visokošolskega in raziskovalnega prostora (Evropski ministri za izobraževanje, 1999).

Pomen vseživljenjskega učenja, medsebojnega sodelovanja in mobilnosti študentov in profesorjev ter privlačnost izobraževalnih opcij pa izpostavljajo podobni dokumenti tudi na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Deklaracija evropskih ministrov za poklicno izobraževanje in usposabljanje ter Evropske komisije iz leta 2002, imenovana tudi

Kopenhagenska deklaracija, tako podrobneje opredeli krepitev evropskega sodelovanja v poklicnem izobraževanju in usposabljanju na področjih spodbujanja mobilnosti, povečevanja ugleda tovrstnega izobraževanja, preglednosti, obveščanja in usmerjanja, zagotavljanja kakovosti, priznavanja usposobljenosti in kvalifikacij (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2002). Nadalje Sporočilo iz Maastrichta iz leta 2004 revidira Kopenhagensko deklaracijo ter izlušči štiri cilje nadaljnjih reform in investicij poklicnega in strokovnega izobraževanja: (1) povečevanje ugleda in privlačnosti poklicnih poti izobraževanja za zaposlovalce in posameznike s ciljem povečevanja vpisa v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja; (2) doseganje visoke ravni kakovosti in inovacij v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja za večjo globalno konkurenčnost poklicnega in strokovnega izobraževanja, od katerega bi imeli koristi vsi dijaki; (3) povezovanje poklicnega in strokovnega izobraževanja z zahtevami trga dela v ekonomiji (družbi) znanja za visoko usposobljeno delovno silo in za razvoj kompetenc pri starejših delavcih; (4) povečevanje vključenosti nizko usposobljene delovne sile in depriviligiranih skupin na trg dela (Evropska komisija, 2004).

Nadaljevanje Sporočila iz Maastrichta je Sporočilo iz Bruggeja o povečanem evropskem sodelovanju na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja za obdobje 2011–2020, ki so ga konec leta 2010 podpisali vsi evropski ministri, pristojni za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (za Slovenijo takratni minister za šolstvo in šport), evropski socialni partnerji in Evropska komisija. V poglavju o globalni viziji poklicnega in strokovnega izobraževanja do leta 2020 sporočilo v sedmih alinejah izpostavi ključne elemente tovrstnega izobraževanja za prihodnost: (1) privlačno in vključujoče poklicno izobraževanja in usposabljanja; (2) visokokakovostno srednje poklicno izobraževanja in usposabljanja (I-VET), ki bi bilo za učence, starše in družbo zanimiva in splošnemu izobraževanju enakovredna izbira; (3) enostavno dostopno in poklicno usmerjeno¹⁷ nadaljevalno poklicno izobraževanje in usposabljanja (C-VET) za zaposlene, delodajalce, samostojne podjetnike in nezaposlene, ki bo omogočilo razširitev njihovega znanja ter poklicne spremembe; (4) prilagodljivi sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki bodo temeljili na učnih rezultatih in zagotavljali fleksibilnost učnih poti, omogočali prehajanje med različnimi podsistemi izobraževanja in usposabljanja in poskrbeli za priznavanje neformalnega in

¹⁷ Izraz, uporabljen v angleškem originalu, je *career-oriented* (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010a)

priložnostnega učenja, vključno s kompetencami, pridobljenimi na delovnem mestu; (5) evropski prostor izobraževanja in usposabljanja s preglednimi sistemi kvalifikacij, ki omogočajo prenašanje in zbiranje učnih rezultatov, priznavanje kvalifikacij in kompetenc ter povečanje nadnacionalne mobilnosti; (6) znatno povečanje priložnosti za mednacionalno mobilnost učencev v poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter učiteljev in drugih strokovnjakov s tega področja; (7) enostavno dostopne in visokokakovostne storitve na področju informiranja, usmerjanja in svetovanja za vseživljenjsko učenje, ki so povezane v usklajeno mrežo in so evropskim državljanom v pomoč pri sprejemanju pravih odločitev in pri načrtovanju njihovega izobraževanja in poklicne poti ob preseganju tradicionalnih spolnih profilov. (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b).

Pregled dokumenta pokaže, da se področje svetovalnega dela¹⁸ kot pomembno pojavlja na več mestih. V poglavju o sedanjih in prihodnjih izzivih pod naslovom Internacionalizacija poklicnega izobraževanja in usposabljanja zasledimo, da je potrebno »[...] boljše in usmerjeno zagotavljanje informacij in usmerjanje, da bi v naše sisteme poklicnega izobraževanja in usposabljanja pritegnili več tujih učencev« (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 4). Kot smo zgoraj že pokazali, so znotraj sedmega strateškega cilja posebej izpostavljene »enostavno dostopne in visokokakovostne storitve na področju informiranja, usmerjanja in svetovanja za vseživljenjsko učenje« (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 7). Nadalje znotraj podrobne opredelitve prvega strateškega cilja dokument za vzpostavitev srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja izpostavi, da je potrebno »[...] spodbujati praktične dejavnosti in zagotavljati visokokakovostno informiranje in usmerjanje, kar bo otrokom, vključenim v obvezno izobraževanje, in njihovim staršem omogočilo, da se seznanijo z različnimi poklici in zaposlitvenimi možnostmi« (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 8). Nadalje v zvezi z ustreznostjo poklicnega in strokovnega izobraževanja za potrebe trga dela dokument priporoča, da bi morale sodelujoče države, zlasti pa ponudniki poklicnega izobraževanja in usposabljanja »[...] izboljšati kakovost in ustreznost poklicnega izobraževanja in usposabljanja s pomočjo povratnih informacij svetovalnih služb o prehodu v

¹⁸ Primerjava z angleškim originalom dokumenta pokaže, da se termin *guidance* v Sporočilu iz Bruggeja prevaja kot usmerjanje (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010a) (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b).

zaposlitev ali nadaljnem izobraževanju diplomantov poklicnega izobraževanja in usposabljanja» (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 10). Znotraj opredelitve tretjega strateškega cilja dokument priporoča olajšati prehajanje med izobraževanjem in usposabljanjem ter zaposlitvijo in med zaposlitvami, tako da se zagotovijo integrirane storitve usmerjanja (službe za zaposlovanje in svetovalne službe) ter razvoj znanj in spretnosti za upravljanje kariere, tako za mlade kot za odrasle. Izredno pomembno je, da lahko ponudniki navedenih storitev informacije izmenjujejo hitro in nepristransko ter razvijejo kakovostne storitve usmerjanja» (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 12). Znotraj podrobnega opredeljevanja šestega strateškega cilja kot enega od orodij za vključujoče srednje in nadaljevalno poklicno in strokovno izobraževanje sporočilo izpostavi kot enega od ukrepov »povečevanje učinkovitega usmerjanja in svetovanja« (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 17).

Nadalje v opredelitvi kratkoročnih ukrepov Sporočilo iz Bruggeja naslavlja svetovalno dejavnost. Med kratkoročnimi ukrepi za doseg tretjega cilja naj bi države članice na nacionalni ravni zagotavljale »[...] opravljanje integriranih storitev usmerjanja (izobraževanje, usposabljanje, zaposlovanje), ki so tesno povezane s potrebami trga dela« (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 14). Med kratkoročnimi ukrepi za doseg šestega cilja pa zasledimo priporočilo državam članicam, da na nacionalni ravni preučijo »[...] potrebe po specifičnih ukrepih, namenjenih povečanju udeležbe nizko kvalificiranih in drugih „ogroženih“ skupin v izobraževanju in usposabljanju, vključno z razvojem fleksibilnih učnih poti v C-VET in uporabo ustreznih služb za usmerjanje in podporo« (Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija, 2010b, str. 17).

Eden od ključnih dokumentov na področju izobraževanja je strateški okvir Izobraževanje in usposabljanje 2020 (ET 2020). ET 2020 je določil štiri strateške cilje za razvoj sistema izobraževanja in usposabljanja do leta 2020: (1) uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti; (2) izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja, (3) uveljavljanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva; (4) spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja (Svet Evropske unije, 2009b). Pregled kazalnikov, s katerimi se bo merilo

zastavljene cilje, pokaže, da se cilji najbolj osredotočajo na zviševanje stopnje izobrazbe prebivalstva, sledijo pa zviševanje zgodnjega vključevanja v vzgojni in izobraževalni sistem, zmanjševanje osipa, zviševanje bralne, matematične in naravoslovne pismenosti ter zviševanje mednarodne mobilnosti na področju izobraževanja (prav tam). Znotraj prvega cilja je izpostavljena tudi svetovalna dejavnost, in sicer kot svetovanje in kot usmerjanje.¹⁹ Najprej je izpostavljeno svetovanje, in sicer znotraj 1. strateškega cilja v zvezi s potrebo po nadaljnjem prizadevanju za »[...] spodbujanje izobraževanja odraslih in izboljšanja kakovosti sistemov za svetovanje [...]« (Svet Evropske unije, 2009b, str. 3). Nato je usmerjanje omenjeno v kontekstu nadaljevanja obravnave strategij vseživljenjskega učenja, kjer je poseben poudarek na »[...] potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja in usmerjanja« (Svet Evropske unije, 2009b, str. 9). Kot zadnjič v tej navezavi se zopet pojavlja svetovanje in sicer znotraj 2. strateškega cilja v navezavi na strokovni razvoj učiteljev in vodij usposabljanja: »poudarek nameniti kakovosti začetnega izobraževanja novih učiteljev in podpore na začetku njihove poklicne poti ter izboljšanje kakovosti možnosti za stalni strokovni razvoj učiteljev, vodij usposabljanja in drugih delavcev v izobraževanju (npr. tistih, ki so vključeni v vodstvene dejavnosti in svetovanje)« (Svet Evropske unije, 2009b, str. 9).

Skupno poročilo Sveta in Komisije za leto 2015 o izvajanju ET 2020 iz leta 2015 izpostavi nove prednostne naloge za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju, ki se nanašajo na: kakovost znanj, spretnosti in kompetenc, pridobljenih v procesu vseživljenjskega učenja; vključujoče izobraževanje za vse; odprto in inovativno izobraževanje in usposabljanje s poudarkom na sprejemanju digitalne dobe; podporo vsem izvajalcem izobraževanja in usposabljanja; pomen preglednosti in priznavanja znanj in spretnosti; kvalifikacije za mobilnost v izobraževanju in delu; trajnostne naložbe, kakovost in učinkovitost izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanja (Svet Evropske unije, 2015). V delu, kjer se omenjeno poročilo nanaša na kakovost temeljnih znanj, spretnosti, kompetenc in pristopov, izpostavi, da bodo cilji doseženi z: »[...] ustvarjalnostjo, podjetnostjo in samoiniciativnostjo, digitalnimi kompetencami, znanjem tujih jezikov, kritičnim razmišljanjem (vključno z elektronsko in medijsko pismenostjo) ter znanji in spretnostmi, ki odražajo naraščajoče potrebe, na primer potrebe v zelenem gospodarstvu ter v digitalnem in zdravstvenem sektorju« (Svet Evropske unije, 2015, str. 27).

¹⁹ V angleškem originalu je tako svetovanje kot tudi usmerjanje navajano kot »[...] guidance« (Svet Evropske unije, 2009a)

Vsi dokumenti torej izhajajo iz dejstva, da je v družbi znanja treba izobraževanje razumeti kot inovativno, fleksibilno, vseživljenjsko, skratka skladno z opredelitvijo v strateških dokumentih. Hkrati se izredno poudarja pomen stopnje izobrazbe za dvig družbeno-ekonomskega statusa državljanov, kar je skladno z Bourdieujevim konceptom. Po drugi strani pa se svetovalnemu delu pripisuje v glavnem vlogo podpore pri sprejemanju odločitev v zvezi s spremembo vrste oz. stopnje izobraževanja in v zvezi s preходом na trg dela. Prav usmerjanje ali ponekod poklicno usmerjanje, kot se v slovenskih prevodih originalnih dokumentov v angleščini prevaja termin *guidance*, je v tem smislu simptomatično. Izpostavljanja pomena veččin vodenja kariere v dokumentih nismo zasledili. V nadaljevanju preglejmo dokumente, ki se na področje kariere nanašajo neposredno.

3.3.1.3 Področje svetovalnega dela

Skupne aktivnosti na področju svetovalnega dela na ravni evropske politike so se začele v letu 1992, ko je Evropska komisija prevzela pobudo za oblikovanje Evropske mreže nacionalnih virov in informacij na področju poklicne orientacije, ki je bila kasneje preimenovana v Euroguidance. Glavni razlog za ustanovitev mreže je bil v pomembni vlogi področja karierne orientacije v evropskih politikah na področju izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja. (Euroguidance, 2016), V letu 2002 je Evropska komisija ustanovila evropsko strokovno skupino za vseživljenjsko karierno orientacijo (angl. *European Group for Lifelong Guidance - EGLG*). Prednostna področja delovanja te skupine so bila: (1) skupno razumevanje osnovnih konceptov in načel karierne orientacije; (2) kakovost storitev karierne orientacije; (3) evropska dimenzija orientacije v sistemih izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja; (4) vprašanja socialne vključenosti, povečanja dostopnosti do vseživljenjskega učenja in povezovanja izobraževanja, usposabljanja in delovnega življenja (Ažman & Rupar, 2015).

S podporo Evropske komisije in IAEVG je bila pripravljena prva resolucija s področja vseživljenjske karierne orientacije, ki je bila sprejeta na ravni Evropske unije, tj. Resolucija sveta in predstavnikov držav članic za povečevanje vpliva in moči politik, sistemov in praks v okviru vseživljenjskega svetovanja v Evropi (Resolucija 2004). Resolucija, ki jo je leta 2004 sprejel Svet Evropske unije, izpostavi pomen vseživljenjske karierne orientacije pri uresničevanju ciljev zgoraj omenjenih strategij in resolucij na področju gospodarskega razvoja, pri usklajevanju ponudbe in povpraševanja na trgu dela, na področju poklicne in

geografske mobilnosti, učinkovitosti investicij na področju izobraževanja in poklicnega usposabljanja, vseživljenjskega učenja in razvoja človeškega kapitala in delovne sile. Prav tako je izpostavljen pomen vseživljenjske karierne orientacije pri posameznikovem osebnem in kariernem razvoju (prehodi, prekvalifikacije ipd.). Resolucija 2004 pa je še posebej pomembna zato, ker postavi definicijo karierne orientacije: »Orientacija se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo.« (Svet Evropske unije, 2004, str. 2). Gre torej za enako definicijo, kot smo jo navajali že v poglavju o opredelitvi svetovalnega dela.

Nadaljevanje predstavlja Resolucija o boljši integriranosti vseživljenjske karierne orientacije v strategije vseživljenjskega učenja, ki jo je Svet Evropske unije sprejel leta 2008 (Resolucija 2008). Resolucija 2008 je zlasti pomembna zato, ker opredeli štiri prednostna področja karierne orientacije, ki so se do leta 2008 na prostoru EU izkazala kot najbolj kritična: (1) spodbujanje vseživljenjskega razvijanja veščin vodenja kariere; (2) omogočanje dostopa do storitev svetovalnega dela vsem državljanom; (3) razvijanje sistemov kakovosti v svetovanju; (4) spodbujanje koordinacije in sodelovanja med nacionalnimi, regionalnimi in lokalnimi akterji (Svet Evropske unije, 2008).

Resolucija 2008 izpostavlja tudi pomen Evropske mreže za politike v vseživljenjski karierni orientaciji (ELGPN), ki je nastala leta 2007 kot neposredna naslednica zgoraj omenjene EGLG in ki predstavlja platformo za sodelovanje držav članic pri razvoju politik in praks na področju vseživljenjske karierne orientacije. Vsebinska osnova za delovanje ELGPN so omenjena štiri področja potrebnega razvoja, ki jih je opredelila Resolucija 2008. Evropska mreža, ki je s koncem leta 2015 prenehala z delovanjem, je v osemletnem obdobju na ravni politik predstavljala vodilno vlogo v državah članicah te mreže na področju svetovalnega dela. Delo mreže se kaže v smernicah za razvoj politik in sistemov na področju vseživljenjske karierne orientacije. Smernice so razdeljene na 4 področja, in sicer na področje medsektorskih politik, sektor izobraževanja in usposabljanja, zaposlitveni sektor in tretje življenjsko obdobje ter področje socialnega vključevanja. Pregled pokaže, da v priporočilih za področje

medsektorskih politik pri vrhu ostajajo veščine vodenja kariere, ki so še vedno v okvirih DOTS. Prav tako so izpostavljena tudi ostala področja iz Resolucije 2008, poleg tega pa še merjenje učinkov svetovalnega dela, izboljšanje kariernega informiranja, izobraževanje in kvalificiranost izvajalcev svetovalnega dela, financiranje dejavnosti in uporaba digitalnih tehnologij (ELGPN, 2015a). Iz pregleda priporočil za področje izobraževanja in usposabljanja, ki je tudi predmet te naloge, se vidi osredotočanje na aktivnosti in orodja, ki učencem, dijakom in študentom pomagajo pri spoznavanju njihovih lastnosti, sposobnosti in interesov, pri odločanju o nadaljnjih kariernih korakih, pri prehajanju v druge izobraževalne programe in na trg dela, pri odkrivanju možnosti in omejitev za prehajanje in pri pridobivanju veščin vodenja kariere (prav tam).

Na ravni politik, povezanih z ožjim področjem svetovalnega dela, je torej izhodišče enako, kot smo ga že pokazali v delu, kjer obravnavamo svetovalne prakse, namreč DOTS model. Prav tako pa so še posebej izpostavljene veščine vodenja kariere. Iz priporočil je še razvidno, da se zlasti v delu, ki se nanaša na veščine vodenja kariere, današnja družba zaznava kot družba znanja, kjer je dimenzija vseživljenjskega učenja nepogrešljiva. V tem smislu dokumenti izpostavljajo, da je potrebno upoštevati holističen in inkluzivni pristop, ki upošteva »[...] različna življenjska obdobja, spol ter družbene in ekonomske okoliščine, v katerih se nanašajo posamezniki« (ELGPN, 2015a, str. 8).

Iz opisov prioritet za posamezno ciljno skupino (učenci, dijaki, študenti) je tudi razvidno, da je pridobivanje veščin vodenja kariere razumljeno kot učni proces. V tem smislu gre za sovpadanje z idejo teorije kariernega učenja. Vendar pa ne gre za dejansko sledenje modelu, ki je oblikovan znotraj same teorije. V teh dokumentih pa ne zaznamo povezovanja aktivnosti svetovalnega dela z družbeno-ekonomskim statusom kot v dokumentih, povezanih z izobraževanjem (višja stopnja izobraževanja vpliva na višji družbeno-ekonomski status).

3.3.2 Slovenski kontekst

3.3.2.1 Slovenski izobraževalni sistem

O zametkih slovenskega šolskega sistema lahko govorimo od leta 1774 dalje, ko je bila uveljavljena Splošna šolska naredba, prvi osnovnošolski zakon na slovenskem ozemlju. Že pred tem se leta 1765 z objavo patenta o predilskih šolah pojavijo zametki poklicnega in

strokovnega šolstva. Prav tako so že od protestantske dobe dalje obstajale tudi gimnazije. Državni šolski zakon iz leta 1869 predstavlja prelomnico, saj je v celoti poddržavil osnovno šolo in uvedel obvezno osemletno šolsko obveznost. Naslednja prelomnica je leto 1919, ko je bila ustanovljena Univerza v Ljubljani in je z delovanjem začela pravna, filozofska, teološka, tehnična in s sprva nepopolna medicinska fakulteta. Kot ugotavljata Gaber in Šebart, je zakon iz leta 1929 vsaj načeloma v celotni Jugoslaviji uvedel osemletno obvezno šolo in koedukacijo za dečke in deklice (Gaber & Kovač). V tem obdobju je prišlo tudi do premika v gimnazijskem izobraževanju: prejšnjo delitev na klasične in realne gimnazije je zamenjala skoraj popolna prevlada realne gimnazije (Ciperle & Vovko, 1987, str. 73).

Obdobje po drugi svetovni vojni sta zaznamovala industrializacija in poddržavljenje šolskega sistema. Po vmesnem obdobju, ko je bila osnovna šola zaradi pomanjkanja učiteljskega kadra skrajšana na sedem let, se je uveljavila osemletna šolska obveznost. Enotna osnovna šola in ukinitve nižje gimnazije sta sledili leta 1958. Na področju splošnega izobraževanja so bile razen po ene klasične gimnazije v Ljubljani in v Mariboru vse gimnazije realne. Posledica egalitarnega pristopa pa je bila, da so postale dostopne za vse sloje prebivalstva (Gaber & Kovač).

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja je šel razvoj v smer izoblikovanja strokovnih in vajeniških šol. Razlika med obema vrstama je bila predvsem v načinu izvajanja praktičnega pouka. V strokovnih šolah je praktični pouk potekal večinoma v šoli, v vajeniških šolah pa večinoma v podjetjih (Tome, 1999). »Šolska reforma 1957/58 je prinesla nekatere systemske novosti v srednje izobraževanje: odpravila je delitev na nižje in srednje strokovne šole; vajenske šole s celoletnim in periodičnim poukom postanejo sestavni del strokovnih šol s praktičnim poukom; sistem srednjih šol sestavljajo še tehniške in druge strokovne šole, umetniške šole in šole za učitelje in vzgojitelje; učenci vseh vrst srednjih šol, ki so opravili zaključni izpit, so se pod pogoji, ki jih je določila visokošolska organizacija, lahko vpisali v višje in visoke šole ter na fakultete« (Lužnik, 1979, str. 12). Novi zakon o srednjem šolstvu (Zakon o srednjem šolstvu, 1967) namesto vajenskih in strokovnih šol s praktičnim poukom vpelje enotne poklicne šole, ki so formalno dobile status srednjih šol. Poklicne šole so izvajale pouk v celoletni in periodični organizaciji. Pri celoletni organizaciji je bila nosilka praktičnega pouka šola, pri periodični organizaciji pa delovna organizacija (Tome, 1999). Vpeljana pa je bila bistvena novost. Za kakovost praktičnega izobraževanja v delovnih organizacijah je bila odslej odgovorna šola, ki je morala zagotoviti tudi pedagoško vodstvo in nadzor (Tome,

1999). S tem se je pričel proces »pošolanja« poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je pomenil oddaljevanje trga dela od izobraževanja.

Terciarno izobraževanje se je že leta 1945 začelo dopolnjevati na umetniškem področju: nastali sta akademija za igralsko umetnost in akademija za upodabljaljočo umetnost. Leta 1947 je bila ustanovljena višja pedagoška šola, ki se je leta 1964 preimenovala v Pedagoško akademijo. Omenjenim institucijam so se pridružile še višja šola za telesno vzgojo, višja šola za medicinske sestre, nekaj pozneje še višja šola za socialne delavce (1955) in višja upravna šola (1957). Nov zagon širitvi terciarnega izobraževanja je prineslo ustanavljanje visokošolskega centra v Mariboru. Pomembnejše premike v tej smeri beležimo v letih 1958–1961 z ustanovitvijo višje ekonomsko-komercialne šole, višje tehniške šole, višje agronomske šole, pedagoške akademije itd. (Gaber & Kovač).

V ureditev celotnega izobraževalnega sistema radikalno poseže reforma usmerjenega izobraževanja v osemdesetih letih. Kot ugotavlja M. Tome, je ne glede na nerazumljivo zaporedje (najprej predlog reforme in nato izhodiščne teze) reforma temeljila na naslednjih tezah: (1) vsem učencem dati višjo in širšo splošnoizobraževalno osnovo; (2) prestaviti poklicno odločitev in specializacijo s 15. na 17. leto starosti; (3) ožjo strokovnost naj si vsak pridobi šele med delom na delovnem mestu; (4) tesneje povezati splošno in strokovno izobraževanje (Tome, 1999). Dokončen premik v snovanju reforme srednjega šolstva je pomenila resolucija 10. kongresa ZKJ o preobrazbi vzgoje in izobraževanja (Resolucija o nalogah Zveze komunistov Jugoslavije v socialističnem samoupravnem preobraževanju vzgoje in izobraževanja, 1974). Resolucija vsebuje tri pomembna izhodišča celotne preobrazbe usmerjenega izobraževanja: (1) nobena šola oziroma program ne more pripravljati učencev samo za nadaljnje izobraževanje, temveč si mora učenec na koncu vsake faze pridobiti poklic; (2) za vse dijake je enaka prva faza srednje šole; (3) mladi rod naj se bolj zgodaj vključi v delo in se pozneje izobražuje ob delu in iz dela (Resolucija o nalogah Zveze komunistov Jugoslavije v socialističnem samoupravnem preobraževanju vzgoje in izobraževanja, 1974). Zakon o usmerjenem izobraževanju v tem smislu odpravlja gimnazije. V družboslovno-jezikovne, splošnokulturne, naravoslovno-matematične in pedagoške programe, ki nadomestijo gimnazijske, pa uvaja elemente poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot je praksa v podjetjih in strokovnoteoretične vsebine. (Zakon o usmerjenem izobraževanju, 1980). Na drugi strani zakon v programe poklicnega in strokovnega izobraževanja uvaja več splošnih vsebin na račun zmanjševanja strokovnih vsebin. Nadalje zakon uvaja skupno vzgojno-izobraževalno osnovo

(SVIO), tj., enak izobraževalni program za prvo leto in pol šolanja ne glede na vrsto in trajanje izobraževalnega programa.

Učinki te reforme so se kazali v slabši pripravljenosti dijakov bivših gimnazijskih programov na študij in v slabši pripravljenosti dijakov poklicnih in strokovnih šol za vstop na trg dela. Hkrati se kot zgrešena izkaže tudi vpeljava SVIO, ki je prezahteven za dijake triletnih poklicnih šol in premalo zahteven za dijake štiriletnih srednjih šol. Reforma prav tako ni dosegla pričakovanega učinka glede zaposljivosti absolventov družboslovno-jezikovnih, splošnokulturnih, naravoslovno-matematičnih in pedagoških programov (Tome, 1999). Kot ugotavljata Gaber in Šebart, je bila kolateralna škoda usmerjenega izobraževanja tudi upadanje vpisa v terciarno izobraževanje (Gaber & Kovač). Izrodila se je tudi ideja o večji povezanosti izobraževanja in trga dela: »Zaradi vse slabših gmotnih možnosti in gospodarskih težav so podjetja v drugi polovici 80-ih let začela učencem "pripirati vrata", to je v večini programov poklicnega izobraževanja povzročilo, da sta se proizvodno delo in delovna praksa preoblikovala v šolski praktični pouk. Praktično usposabljanje v delovnih organizacijah se je ohranilo le v tistih programih ali za tiste poklice, za katere si je bilo treba zaradi posebnih zahtev dela pridobivati praktično znanje v neposrednem delovnem okolju (npr. storitvene dejavnosti, kmetijstvo, gradbeništvo in še nekateri drugi). Proces je potekal torej v obrnjeni smeri kakor pobude za spreminjanje sistema. Namesto da bi se ustvarile možnosti za kakovostno praktično izobraževanje in usposabljanje v delovnih organizacijah, se je nadaljeval proces "pošolanja" poklicnega izobraževanja« (Tome, 1999, str. 115)

Ob koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja, ko je bila v svetovnem merilu tehnološka družba že blizu vrhunca, je slovenski izobraževalni sistem obvladoval koncept usmerjenega izobraževanja. Na logiki industrijske družbe temelječ koncept, kjer je bil ključni cilj izobraževanja usmeritev v poklic in zaposlitev, se izkaže kot preživet. Z Belo knjigo 1995 je bilo usmerjeno izobraževanje reformirano. Sledila je nova zakonodaja, ki je ponovno uvedla gimnazije, na novo pa je zakonodaja uvedla dualni sistem v srednje poklicno izobraževanje. Novi sistem je s tem prinesel diferenciacijo tudi na ravni zaključevanju srednjega šolanja. Triletno srednje poklicno izobraževanje se tako zaključuje z zaključnim izpitom, ki omogoča prehod na trg dela ali naprej v dvoletno poklicno-tehniško izobraževanje. Slednje se zaključí bodisi s poklicno maturo bodisi s poklicno maturo in dodatnim petim predmetom. Štiriletno srednje strokovno izobraževanje se zaključí enako kot poklicno-tehniško izobraževanje, torej

s poklicno matura (ali z možnostjo dodatnega petega predmeta). Opravljena poklicna matura omogoča vstop na trg dela ali na višje- in visokošolski strokovni študij. Ob opravljanju dodatnega maturitetnega predmeta pa je možen direkten vstop na številne univerzitetne študijske programe. Gimnazijske programe se zaključuje s splošno matura, ki omogoča vstop na vse višje- in visokošolske ter univerzitetne študijske programe. Poleg tega obstaja še enoletni maturitetni tečaj, ki se zaključi s splošno matura in je mišljen predvsem v smislu priprave na univerzitetni študij. Za nekatere programe pa je na voljo enoletni poklicni tečaj, ki je mišljen zlasti v smislu pridobitve srednje strokovne izobrazbe.

Posledica reforme je izrazit porast populacije, ki obiskuje splošnoizobraževalne programe in ki doseže visokošolsko izobrazbo. V poklicnem in strokovnem izobraževanju ne zaživi dualni sistem, je pa iz predmetnikov razvidno izvajanje praktičnega usposabljanja z delom, odprtega kurikula in možnosti izbirnosti in modularnosti (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2012). Skladno iz Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja se implementira primerljivost izobraževalnih programov in povezovanje splošnega, strokovnoteoretičnega in praktičnega znanja (Pevc Grm & Mali, 2001). Kot posledica uvajanja splošnih znanj v poklicno in strokovno izobraževanje se izrazito poveča tudi prehodnost na različne vrste in višje stopnje izobraževanja.

Pregled zakonodaje pokaže, da je v vseh zakonih, ki urejajo področje izobraževanja, med cilji izobraževanja zapisano spodbujanje vseživljenjskega učenja ter izobraževanje za trajnostni razvoj. Gre torej za načela, ki so skladna z družbo znanja. Novejša Bela knjiga 2011 pa prav družbo znanja in trajnostni razvoj postavlja med strateške izzive in usmeritve sistema vzgoje in izobraževanja: »Družba znanja je družba, v kateri znanje postane ključni dejavnik njenega razvoja in delovanja. V njej znanje ni le temeljna civilizacijska pridobitev, pomembna z vidika kulture ter skladnega, celovitega razvoja posameznika. Znanje prežema ekonomijo in pogojuje kakovost izdelkov ter storitev, s tem pa tudi določa njihovo tržno uspešnost. V sodobni družbi je zato proces pridobivanja znanja podvržen močnim tržnim vplivom, ki kot enega pglavitnih ciljev učnega procesa postavljajo samo sposobnost pridobivanja znanja – učljivost posameznikov« (Krek & Metljak, 2011, str. 18-19). V nadaljevanju preglejmo, kako zakonodaja in nacionalni dokumenti v kontekst družbe znanja postavljajo svetovalno delo.

3.3.2.2 Področje svetovalnega dela v Sloveniji

Svetovalno delo je v slovenski zakonodaji zastopano v naslednjih zakonih: Zakon o urejanju trga dela (Zakon o urejanju trga dela (ZUTD), 2010), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja uradno prečiščeno besedilo (ZOFVI-UPB5), 2007), Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1), 2006) in Zakon o osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli uradno prečiščeno besedilo (ZOSn-UPB 3), 2006). V nadaljevanju torej podajamo kratek vsebinski pregled vključenosti svetovalnega dela v zakonodaji.

Zakon o urejanju trga dela (ZUTD) področje obravnava zelo podrobno. V 18. členu opredeli, kaj je karierno svetovanje in katere aktivnosti se izvajajo v okviru kariernega svetovanja. V 24. členu zakon opredeli, da se storitve kariernega svetovanja po tem zakonu kot preventivne zagotavljajo učencem, dijakom in študentom ter njihovim staršem, in sicer kot podpora programu karierne orientacije šole oziroma fakultete. V 72. členu pa zakon opredeli, da so izvajalci storitev kariernega svetovanja po tem zakonu: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, domači ali tuji pravni subjekti s sedežem v Republiki Sloveniji, ki pridobijo koncesijo po določbah tega zakona, in Javni sklad Republike Slovenije za razvoj kadrov in štipendije (Zakon o urejanju trga dela (ZUTD), 2010).

Zakon o organizaciji financiranja vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) je precej manj ekspliciten. V 67. členu zgolj opredeli, da se pri opravljanju storitev poklicne orientacije šolska svetovalna služba povezuje z Zavodom Republike Slovenije za zaposlovanje (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja uradno prečiščeno besedilo (ZOFVI-UPB5), 2007). Glede na to, da je ZOFVI krovni zakon na področju izobraževanja, velja tako za osnovne, srednje poklicne in strokovne šole in gimnazije. Zakon o gimnazijah kariernega svetovanja ne obravnava (Zakon o gimnazijah uradno prečiščeno besedilo (ZGim-UPB 1), 2007). Ostala dva zakona to področje obravnavata le zelo splošno. Tako Zakon o osnovni šoli (ZOSn) v 2. členu zapiše, da je cilj osnovnošolskega izobraževanja pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje (Zakon o osnovni šoli uradno prečiščeno besedilo (ZOSn-UPB 3), 2006). Ne gre torej niti za direktno omembo kariernega svetovanja kot storitve, ampak zgolj za cilj, ki je hkrati tudi cilj kariernega svetovanja. Karierno svetovanje je v ZPSI omenjeno, vendar zgolj v delu, ki se nanaša na sodelovanje socialnih partnerjev in pristojnih ministrstev s poklicnimi in

strokovnimi šolami. Tako v 18. členu opredeljuje, da socialni partnerji, za regulirane poklice pa pristojna ministrstva, pri izvajanju svojih nalog sodelujejo s šolami pri poklicni orientaciji, pri načrtovanju razmestitve izobraževalnih programov in obsega vpisa ter pri določanju odprtega kurikula (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1), 2006). Iz pregleda zakonov izstopa dobra pokritost kariernega svetovanja v ZUTD in zapovedano sodelovanje šolske svetovalne službe in Zavoda za zaposlovanje v ZOFVI. Poglejmo, kako je urejen izvedbeni del.

Na ravni politik predstavlja Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji iz leta 2007 enega od ključnih dokumentov. Strategija izpostavlja pomen vseživljenjskega učenja v družbi znanja. Izmed desetih strateških jeder pa sta kar dve jedri, ki se nanašata direktno na skrb za posameznikovo kariero: učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero ter nudenje informacij in pomoči učečim se osebam (Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, 2007).

Področje svetovalnega dela od leta 2006 koordinira za to posebej določena skupina. Od leta 2006 do 2008 je bil to Slovenski nacionalni forum za karierno orientacijo. Leta 2008 pa je Ministrstvo za šolstvo in šport imenovalo medresorsko strokovno skupino za karierno orientacijo. Namen skupine, ki je bila do konca leta 2015 vsebinsko in organizacijsko povezana z Evropsko mrežo za politike v vseživljenjski karierni orientaciji (ELGPN), je »[...] spodbujati povezovanje in učinkovito sodelovanje med uporabniki, politiko in stroko na področju karierne orientacije v Sloveniji, koordinacija politik in spremljanje članstva Slovenije v mednarodnih povezavah in mrežah, koordinacija priprave projektov, spremljanje izvajanj usposabljanj za vse ciljne skupine, priprava priporočil in predlogov ustreznih rešitev za upravljalce procesov in posvetovalna vloga pri pripravi sistemskih rešitev, oblikovanje izhodišč za pripravo nacionalne strategije, izvajanje pregleda nad obstoječimi in nastajajočimi sistemi kakovosti ter letno poročanje o stanju na področju vsem institucijam, ki jih zastopajo člani te strokovne skupine« (Ažman & Rupar, 2015, str. 10-11).

Področje svetovalnega dela je opredeljeno tudi v Beli knjigi 2011. Med strateškimi izzivi je zapisano, da »[...] morajo biti omogočeni pogoji za vseživljenjsko vodenje kariere v vseh za to primernih obdobjih človekovega življenja« (Krek & Metljak, 2011, str. 46). Hkrati je zapisano, da ustrezna karierna orientacija precej prispeva k usposobljenosti delovne sile za

delodajalce in k socialni varnosti za posameznika, pri čemer pa se izmed ključnih nalog karierne orientacije izpostavlja »[...] ustrezno seznanjanje učencev in dijakov s poklici na prehodu iz osnovnega v srednje šolstvo in pri horizontalnem prehajanju v okviru srednjega šolstva« (Krek & Metljak, 2011, str. 46). Opredelitev v strateških ciljih torej upošteva vseživljenjskost kariere kot kontekst družbe znanja. Vendar pa po drugi strani aktivnosti reducira zgolj na ustrezno informiranje ob prehodih.

Bela knjiga je precej bolj konkretna v poglavju o poklicnem in strokovnem izobraževanju, kjer je za učinkovitejše informiranje in svetovanje dijakom za načrtovanje in vodenje kariere predlaganih več rešitev: uvedba sistematiziranega časa, namenjenega svetovalni aktivnosti, uvedba vsebin, povezanih s poklicno vzgojo, v obvezne predmete, uvedba poklicne vzgoje kot posebnega predmeta ali v kombinaciji z drugim predmetom, obvezno dodatno izobraževanje učiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje predmeta, vključitev vsebin, povezanih z informiranjem in svetovanjem za načrtovanje in vodenje kariere, v univerzitetno izobraževanje učiteljev in svetovalnih delavcev ter uvedba novega študijskega programa (podiplomski študij) iz vsebin svetovanja za načrtovanje in vodenje kariere (Krek & Metljak, 2011).

V poslovnem načrtu Zavoda RS za zaposlovanje za leto 2016 se med strateškimi cilji zavoda navede »uveljaviti Zavod kot osrednjo ustanovo vseživljenjske karierne orientacije« (Zavod RS za zaposlovanje, 2016a, str. 4). Ena od prioritet je delo z brezposelnimi osebami: »V letu 2016 bomo nadaljevali z zagotavljanjem informacij in podpore iskalcem zaposlitve pri vodenju njihove kariere, zato bomo tudi v prihodnje razvijali pripomočke za samostojno vodenje kariere in skrbeli za usposabljanje kariernih svetovalcev« (Zavod RS za zaposlovanje, 2016a, str. 17) Storitve kariernega svetovanja za učence, dijake in njihove starše ter študente pa skladno z že omenjenim ZUTD opredeljuje zgolj kot podporne: »Krepili bomo povezovalno vlogo med šolstvom, delodajalci in združenji z namenom izmenjave informacij o možnostih usposabljanja in zaposlovanja« (Zavod RS za zaposlovanje, 2016a, str. 17). Poslovni načrt Zavoda RS za zaposlovanje jasno nakaže, da je iniciativa za organizacijo aktivnosti, povezanih s kariernim svetovanjem, na strani šolske svetovalne službe v osnovni šoli in je v tem smislu skladen z zakonodajo.

Ključni dokument, ki ureja delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli na področju kariernega svetovanja, so Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli, ki jih je pripravila Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost. Smernice natančno opredeljujejo aktivnosti, ki jih storitve kariernega svetovanja zajemajo. Tako določajo, da naj »poklicna orientacija zajema naslednje aktivnosti: poklicno informiranje, diagnosticiranje, poklicno svetovanje, poklicno vzgojo, namestitev, zastopanje, povratno informiranje in spremljanje svetovancev« (Čačinovič Vogrinčič, in drugi, 2008, str. 24). Hkrati smernice opredeljujejo delo z vsemi tremi ključnimi skupinami: učenci, njihovimi starši, učitelji in drugimi sodelavci na šoli (Čačinovič Vogrinčič, in drugi, 2008). Svetovalno delo z učenci naj bi tako zajemalo: (1) zagotavljanje dostopa do informacij, ki jih učenci potrebujejo za odločitev o nadaljnjem izobraževanju in izbiri poklica; (2) vsaj dve uri predavanj letno na oddelek (v zaključnih dveh razredih) z vsebinami poklicne vzgoje; (3) izvedbo ankete o izobraževalnih in poklicnih namerah učencev zaključnega razreda; (4) en svetovalni razgovor pred zaključkom osnovne šole (v zaključnem razredu, po potrebi tudi prej), pri čemer je udeležba za učenca prostovoljna. V delu, namenjenemu staršem, je opredeljeno zgolj to, da v osmem in devetem razredu šolska svetovalna služba izvede vsaj dve predavanji za starše na to temo. Svetovalno in posvetovalno delo z učitelji in drugimi sodelavci na šoli pa je omejeno na to, katere informacije naj vsebujejo poklicno-informativna gradiva na šoli (Čačinovič Vogrinčič, in drugi, 2008). Čeprav imajo smernice podrobno opisane aktivnosti kariernega svetovanja, pa postavljajo razmeroma skromen standard glede časa, v katerem naj bi se te aktivnosti odvijale.

Na področju visokega šolstva je eden od ključnih dokumentov, ki obravnavana tudi svetovalno delo, Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (v nadaljevanju ReNPVŠ11-20). Dokument že v uvodu med temeljnimi vlogami visokega šolstva izpostavi »[...] predvsem krepitev in opolnomočenje državljanov za osebni razvoj, poklicno kariero in aktivno državljanstvo ter za duhovni, socialni, umetniški in kulturni ter ekonomski razvoj skupnosti« (Državni zbor Republike Slovenije, 2011, str. 1). Med konkretnimi ukrepi nadalje zapiše cilj, da visokošolske institucije vzpostavijo sistem kariernega svetovanja in da zagotavljajo samo storitev kariernega svetovanja (prav tam). V samo vsebino, kaj naj bi karierno svetovanje zajemalo, pa se resolucija ne spušča.

Nacionalni reformni program 2016–2017 med demografske izzive zapiše, da je še naprej treba podpirati razvoj kariernih centrov pri univerzah. Med prioritetami za nadaljnje zagotavljanje nizkega deleža mladih, ki prezgodaj opustijo šolanje, pa izpostavi: spodbujanje pri razvoju ključnih kompetenc in osebnostnih lastnosti za izboljšanje uspeha na trgu dela; krepitev splošnih in prečnih kompetenc na vseh ravneh izobraževanja, vključno s spodbujanjem prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem; spodbujanje podjetnosti, razvoj inovativnih učnih okolji; podpora kakovostni karierni orientaciji za nadarjene; krepitev kompetence strokovnih delavcev na celotni izobraževalni vertikali (socialne in državljanske kompetence) (Vlada Republike Slovenije, 2016). O vsebini storitev karijerne orientacije reformni program ne piše, kot sledi iz zapisanega, pa se področje pojavlja zgolj v povezavi s ciljno skupino nadarjenih. Po drugi strani pa izobraževanje zopet postavi v kontekst družbe znanja.

Področje svetovalnega dela za ciljno skupino odraslih v izobraževanju za obdobje 2013–2020 opredeli med prednostnimi nalogami v zvezi z izobrazbo in njeno kakovostjo »[...] izvajanje motivacijskih programov, informativne in svetovalne dejavnosti, skupaj s poklicno orientacijo« (Andragoški center Slovenije, 2014, str. 36). Vsebinske opredelitve, kaj naj bi informiranje, svetovalno delo in poklicna orientacija zajemali, pa ne zasledimo.

Že omenjena Strokovna skupina za vseživljenjsko karierno orientacijo je leta 2015 izdala dokument z naslovom Politike na področju vodenja kariere s priporočili. Publikacija predstavlja vodilo za pripravo izhodišč in politik za medresorski sistemski pristop k urejanju področja preko projektov na področju vseživljenjske karierne orientacije (VKO) v programskem obdobju 2014–2020 za črpanje sredstev Evropskega socialnega sklada. Področja delovanja so opredeljena glede na ciljne skupine v publikaciji Politike na področju vodenja kariere s priporočili (Ažman & Rupar, 2015). Znotraj posameznih področij pa so oblikovana priporočila: sistematično in načrtno vključevanje vsebin karierne orientacije v vse učne načrte obveznih predmetov osnovne in srednje šole; vzpostavitev sistema za preverjanje in vrednotenje kakovosti dela na področju karierne orientacije v terciarnem izobraževanju, zagotavljanje ustreznih programov izobraževanj in usposabljanj zaposlenih, vključenih v izvajanje vsebin vseživljenjske karierne orientacije (Ažman & Rupar, 2015). Gre torej za ključna priporočila, ki jih zaznavamo tudi v prej omenjenih evropskih dokumentih.

3.4 Povzetek III

V tem poglavju smo najprej pokazali, na kakšen način različne karijerne teorije sovpadajo z različnimi opredelitvami svetovalnega dela in s praktičnim delom s svetovanci. Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja je Osipow kot vodilne teorije, ki so prevladovale znotraj strokovne javnosti v tistem času, opredelil naslednje: teorija lastnosti in zahtev, razvojna teorija²⁰ in teorija socialnega učenja (Osipow, 1990). Iz same definicije poklicnega usmerjanja sledi, da je imelo spoznavanje lastnosti, sposobnosti in interesov že od časa ustanovitve Banovinske poklicne svetovalnice in posredovalnice leta 1938 pomembno mesto med svetovalnimi praksami na področju današnje Slovenije. Fokus je bil namreč na odločitev posameznika za poklic, kar je bilo v prvi vrsti povezano z izbiro take srednje šole, ki bo vodila do poklica, ki bo najbolj ustrezal posamezniku. Nabor praks (vprašalnik o poklicni poti, testiranje s testi sposobnosti – MFBT do leta 2013), namenjen spoznavanju posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov, se še danes izvaja zlasti v slovenskih osnovnih šolah. Prav tako so izredno razširjene tudi svetovalne prakse za zavedanje možnosti, kar se kaže v izvajanju informiranja o izobraževalnih programih, poklicih, možnostih prehajanja na višje stopnje izobraževanja, podajanju informacij o trgu dela²¹ ipd. Izpostavili smo, da prakse za zavedanje možnosti poleg teorije lastnosti in zahtev implicira tudi teorija priložnostnih struktur, ki jo Osipow sicer ne uvršča med teorije, ki bi imele pomemben vpliv na svetovalno delo. Eden od razlogov je po našem mnenju lahko že omenjeno dejstvo, da proučevanje informacij o trgu delu kot svetovalna praksa izhaja že iz teorije lastnosti in zahtev. Drugi verjeten razlog pa je v tem, da ob koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja koučing kot metoda svetovanja, ki izhaja iz te teorije, še ni bila množično uveljavljena. Če je torej informiranje o nadaljnjih možnostih izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja v slovenskih šolah množično prisotno, pa koučing v šolskem prostoru večinoma ni izvajan.

Kot smo pokazali, na osnovi teh treh teorij že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja nastane analiza DOTS, ki dejansko predstavlja osnovo za model svetovalnega dela, ki se do konca devetdesetih let izredno razširi. Opredeli 4 ključne elemente, pomembne za vodenje kariere

²⁰ Kot smo že omenili v našem tekstu, razvojno teorijo umeščamo v skupino teorij izgrajevanje samopodobe. Gre za enake teorije, katerih avtorja sta Ginzber in Super. Osipow je izbral termin, ki poudarja razvojnost teh teorij, mi pa termin izgrajevanje samopodobe, ki izpostavlja to, za kar pri tej razvojnosti dejansko gre.

²¹ Informacije o trgu dela so lahko pojmovane sicer različno. Lahko gre predvsem za iskanje informacij o značilnostih posameznih poklicev, kar je bistveno pri iskanju ujemanja med posameznikovimi lastnostmi in značilnostmi določenega poklica. Lahko pa gre za iskanje informacij o tem, kakšne se možnosti zaposlitve z določenim poklicem.

in odnose med njimi. Poznavanje svojih lastnosti, sposobnosti in interesov in prepoznavanje ter zavedanje možnosti iz okolja se kaže v posameznikovih odločitvah in dejanskih prehodih. Gre torej za model svetovanja, ki nastane na teorijah iz časa industrijske družbe. Na področju opredelitve, kaj naj svetovalno delo zajema, se od devetdesetih let dalje namesto izraza poklicno usmerjanje vse bolj uveljavlja izraz poklicna orientacija. Od izraza poklicno usmerjanje se razlikuje po tem, da izpostavi pomen zavedanja možnosti, hkrati pa kot cilj aktivnosti svetovalnega dela izpostavi tudi pomen odločanja in prehajanja. Vključi torej vse štiri elemente, ki jih opredeli analiza DOTS.

Z nadaljnjim razvojem teorije socialnega učenja se prav tako v devetdesetih letih spremeni tudi pogled na samo storitev svetovalnega dela. Fokus se prenese z enkratnih svetovalnih intervencij na procesno delovanje. Skladno s tem se spremni tudi razumevanje vloge svetovalca. Ta ni več zgolj svetovalec in »pasivni »povezovalc«, ampak postane aktivni vzgojitelj, trener, učitelj. V tem smislu Philip S. Jarvis govori o zasuku paradigme vodenja kariere. Na področju izobraževanja med drugim navaja spremembe terminologije: od upravičenosti (do izobrazbe, zaposlitve ...) k osebni odgovornosti (za izobrazbo, zaposlitev ...), od poklicnega naziva k naboru poklicnih veščin, od diplome oz. potrdila o stopnji izobrazbe k potrdilu o obvladanju veščin, od doseganja stopnje izobrazbe k nelinearnemu stalnemu (vseživljenjskem) učenju, od (institucionalnih) varuhov znanja k demokraciji znanja, od poklicnega usmerjanja k razvoju kariere/vodenju in načrtovanju kariere (Jarvis, 2003). Ponekod ta preobrat prinese celostne strategije za razvoj kariere, kot sta Avstralski načrt za karierni razvoj in Kanadski načrt za oblikovanje življenja in dela (Haché, Redekopp, Jarvis, 2006).

Zlasti v zadnjem desetletju izraz poklicna orientacija vse bolj nadomešča izraz vseživljenjska karierna orientacija, ki še poudari vseživljenjsko dimenzijo in dejstvo, da posameznikova karierna pot ni odvisna od ene same odločitve, hkrati pa izpostavi ne le poklic, ampak celotno kariero. Bistvena novost je tudi v tem, da posebej poudari, da je namen svetovalnega dela tudi učenje veščin vodenja kariere. Gre sicer za definicijo, sprejeto na evropski in mednarodni ravni (ELGPN, 2014; OECD, 2006). Kot pokaže pregled svetovalnih praks v slovenskih šolah, pa se kljub sprejeti definiciji vloga svetovalca ni spremenila. Prav tako razen digitalizacije nekaterih orodij za ugotavljanje posameznikovih sposobnosti, lastnosti in interesov ter za raziskovanje kariernih možnosti ni bistvene razlike glede na že uveljavljene

svetovalne prakse. Hkrati se največ od navedenih aktivnosti še vedno izvaja v osnovnih šolah, v srednjih šolah in na univerzah pa je svetovalno delo omejeno na zagotavljanje nekaterih informacij v zvezi s prehodi v druge vrste in stopnje izobraževanja.

Krepitev vloge svetovalca kot aktivnega vzgojitelja in izvajane svetovalnega dela kot procesne dejavnosti se kažeta v praksi kot izobraževanje za kariero oz. poklicna vzgoja. Glavni cilj postane naučiti posameznika veščin vodenja kariere. Pri tem pa so veščine vodenja kariere definirane še vedno v okvirih modela DOTS. Razlika je zgolj v tem, da so vse štiri kategorije opredeljene kot veščine: veščina zavedanja sebe, veščina zavedanja možnosti, veščina odločanja in veščina prehajanja. Na enak način so veščine vodenja kariere opredeljene tudi v slovenskem prostoru, vendar pa pregled praks šolskega svetovalnega dela pokaže, da se v slovenskih šolah aktivnosti za učenje veščin vodenja kariere ne izvajajo. Pregled praks svetovalnega dela in kurikulumov osnovnih šol pa pokaže, da se v šolah učenje veščin vodenja kariere izvaja le redko (Štremfel, in drugi, 2015; Sentočnik, 2012a; Sentočnik, 2012b).

Ob koncu devetdesetih let pa kot nadaljevanje analize DOTS nastane teorija kariernega učenja, ki jo avtor imenuje kar novi DOTS. Razlikuje se v tem, da se osredotoči na sam proces učenja veščin vodenja kariere. Učenje za kariero temelji na predpostavki, da je vsako od štirih veščin (veščina zavedanja sebe, veščina zavedanja priložnosti iz okolja, veščina odločanja in veščina prehajanja) možno pridobiti šele v procesu učenja, ki poteka v štirih korakih od osnovnega občutenja vtisov, filtriranja informacij, osredotočanja do končnega razumevanja odnosov med vzroki in posledicami posameznikovih dejanj. Pri tem je ključno, da tudi veščine odločanja in prehajanja niso zgolj posledica dobrega zavedanja sebe in zavedanja možnosti, ampak se jih v tem istem procesu posameznik nauči. Iz teorije kariernega učenja v tem smislu izhajajo naslednje svetovalne prakse: zbiranje in osredotočanje na pomembne informacije o delu, vlogah in sebi, raziskovanje pomembnih odlik dela, vloge in sebe, časovno in vsebinsko umeščanjem pridobljenih izkušenj v procesu medsebojne izmenjave teh informacij, zapisovanje naučenega (v obliki dnevnika ali drugih načinov zapisovanja) in učenje učenja. (Law, 1999). Kot smo pokazali, razen učenja učenja v Sloveniji druge prakse svetovalnega dela niso prisotne.

Na svetovalno prakso pa ima vpliv tudi teorija interakcije posameznika s skupnostjo. Izhaja iz že omenjenih treh teorij, hkrati pa vključi tudi spoznanja teorije priložnostnih struktur. Kot

smo pokazali, je cilj tovrstnih svetovalnih praks osredotočen predvsem na medsebojno sodelovanje in povezovanje. Gre za prakse, ki jih svetovalni delavci v Sloveniji redko izvajajo, predvsem pa jih ne štejejo kot aktivnost svetovalnega dela. V to skupino bi sicer lahko uvrstili aktivnosti šolskih svetovalnih delavcev osnovnih šol, kot so: obiski bivših učencev, podjetnikov in obiski podjetij. Kot smo že omenili pa gre po mnenju svetovalnih delavcev predvsem za namen informiranja, in ne toliko druženja (kar bi bilo skladno s cilji teorije interakcije posameznika s skupnostjo). Čeprav v slovenskem prostoru praks, ki bi izhajale iz konstruktivistične teorije, ne zasledimo, pa se očitno metoda oblikovanja življenja, ki iz te teorije izhaja, vse bolj uveljavlja v strokovni javnosti. Kot smo pokazali, je cilj tovrstnega svetovalnega dela na novo organizirati posameznikove pretekle vtise. Po tem pod vodstvom usposobljenega svetovalca posameznik razčleni pretekle informacije o delu, sebi in svetu ter časovno in vsebinsko umesti že pridobljene izkušnje, sledi pa proces konstruiranja teh informacij v novo dimenzijo.

Iz povzetega lahko sklepamo, da za svetovalne prakse velja enako, kot je Law ugotavljal za karijerne teorije, namreč da nobena ni bila zavržena, ampak so vse pomenile osnovo za trajnostni prispevek k repertoarju praks svetovalnega dela. V zvezi z vplivnostjo teorij na prakso pa velja, da »so najbolj vplivne tiste teorije, ki so najbolj učinkovito naslavljale pomembna vprašanja« (Greenhaus & Callanan, 2006, str. 85). Kot smo pokazali, se je družba spreminjala od industrijske družbe, preko družbe tehnološkega napredka do družbe znanja. S tem pa se je spreminjalo tudi to, kar je pomembno za posameznika in za družbo (Tabela 3).

Tabela 3: Povezava karijerne teorije in prakse

Prevladujoči tip družbe	Industrijska družba	Družba tehnološkega napredka	Družba znanja
Ključno družbeno vprašanje	Kako zagotoviti prave ljudi na prava delovna mesta?	Kako ohranjati motivacijo delavcev za delo v eni organizaciji vse življenje?	Kako ohranjati motivacijo delavcev za delo v eni organizaciji kratek čas?

Ključno vprašanje za posameznika	Kaj je zame pravo delovno mesto?	Kako si zagotoviti karierni razvoj v delovni organizaciji ali v poklicu?	Kako brez izgube stika s samim seboj in s svojo socialno identiteto menjavati delo vse življenje?
Definicija svetovalnega dela	Poklicno svetovanje in poklicno usmerjanje	Poklicna orientacija	Vseživljenjska karierna orientacija
Prakse svetovalnega dela	Testiranja lastnosti, interesov in sposobnosti, informiranje o trgu dela	Testiranja lastnosti, interesov in sposobnosti, informiranje o trgu dela, koučing, tutorstvo, ekspertni intervjuji, svetovalni intervjuji, oblikovanje portfolijev	Testiranje in samoocenjevanje svojih lastnosti, interesov, sposobnosti, izobraževanje za poklicno rast, informacije o poklicih in karierah, koučing, tutorstvo, ekspertni intervjuji, svetovalni intervjuji, oblikovanje portfolijev, preizkušanje poklicev, nabiranje delovnih izkušenj, izvajanje prostovoljnega dela v skupnosti, učenje iskanja dela in storitev pri prehodu v drugo zaposlitev
Teoretske podlage	Teorija lastnosti in zahtev Teorija priložnostnih struktur	Teorija lastnosti in zahtev Teorija priložnostnih struktur Teorija izgrajevanja samopodobe	Teorija lastnosti in zahtev Teorija interakcije posameznika s skupnostjo Konstruktivistična teorija Teorija socialnega učenja Teorija kariernega učenja

Pregled politik na področju svetovalnega dela smo razdelili na evropski in slovenski kontekst. Strategije EU kot ključ za gospodarsko in družbeno rast izpostavljajo predvsem na znanju temelječe gospodarstvo. Dokumenti EU na področju izobraževanja kot sistema produkcije znanja izhajajo iz dejstva, da je v družbi znanja potrebno izobraževanje razumeti kot inovativno, fleksibilno, vseživljenjsko in trajnostno. Hkrati pa se izredno poudarja tudi pomen stopnje izobrazbe za dvig družbeno-ekonomskega statusa državljanov. Tako v strateških dokumentih EU kot tudi v dokumentih s področja izobraževanja se svetovalnemu delu pripisuje v glavnem vlogo podpore pri sprejemanju odločitev v zvezi s spremembo vrste oz. stopnje izobraževanja in v zvezi s prehodom na trg dela. Prav usmerjanje ali ponekod poklicno usmerjanje, kot se v slovenskih prevodih originalnih dokumentov v angleščini prevaja termin *guidance*, je v tem smislu simptomatično. Izpostavljanja pomena veščin vodenja kariere nismo zasledili niti v strateških dokumentih niti v dokumentih s področja izobraževanja.

Na ravni politik EU, povezanih neposredno s področjem svetovalnega dela, zasledimo kot vsebinski cilj svetovalnega dela naučiti posameznika veščin vodenja kariere (veščina zavedanja sebe, veščina zavedanje možnosti, veščina odločanja in veščina prehajanja). Iz opisov prioritet za posamezno ciljno skupino (učenci, dijaki, študenti) je tudi razvidno, da je pridobivanje veščin vodenja kariere razumljeno kot učni proces. V tem smislu gre za sovpadanje z idejo teorije kariernega učenja. Na ravni EU lahko torej zaključimo, da politike na področju svetovalnega sovpadajo s prakso in teorijo ter so v kontekstu družbe znanja.

Vendar pa zasledimo bistveno razliko med politikami EU, ki se nanašajo na izobraževanje, in politikami EU, ki se nanašajo na področje svetovalnega dela. Povezava med stopnjo izobrazbe in družbeno-ekonomskim statusom je v dokumentih s področja izobraževanja eksplicitno izpostavljena na način, kot ga opredeljuje Bourdieu. V dokumentih s področja svetovalnega dela pa se družbeno-ekonomski status pojavlja zgolj kot dejstvo, ki ga je treba pri izvajanju svetovalnega dela upoštevati. V ospredju teh dokumentov je povezava med učenjem veščin vodenja kariere in samo karierno potjo.

Slovenski strateški dokumenti s področja izobraževanja sledijo tistim iz EU, kar je skladno s podpisom Lizbonske strategije, Strategije Evropa 2020, obeh resolucij o vseživljenjski karierni orientaciji, ET 2020 in s podpisom Sporočila iz Bruggeja. Po drugi strani pa iz tovrstnih dokumentov prav tako skladno z ugotovitvami za raven EU izhaja, da je svetovalna

dejavnost omejena na izvajanje pomoči pri prehodih med različnimi oblikami izobraževanja. Slednje naj bi sicer veljalo tudi za ostale države EU, kjer naj bi bile aktivnosti svetovalnega dela na ravni EU tradicionalno zasnovana »[...] kot orodje, ki podpira uspešne prehode državljanov EU med različnimi ravnmi in oblikami izobraževanja in usposabljanja ter na zaključku, med izobraževanjem in svetom dela« (ELGPN, 2015b).

Pregled dokumentov s področja svetovalnega dela pokaže primat področja zaposlovanja. Zakon o urejanju trga dela in strokovna izhodišča Zavoda RS za zaposlovanje vseživljenjsko karierno orientaciji uvrščata na pomembno mesto. Po drugi strani ima svetovalno delo pod imeni poklicna orientacija ali pa svetovalna dejavnost v dokumentih in zakonodaji s področja izobraževanja zelo različno mesto. Izpostavljamo Smernice za šolsko svetovalno delo, ki podrobneje opredelijo poklicno orientacijo, ki je skladna z že omenjeno definicijo. Čeprav gre za zastarel koncept, pa smernice izpostavijo tudi že poklicno vzgojo in njen pomen za posameznikovo kariero. Po drugi strani pa je časovna opredelitev v smernicah bistveno preskromna, da bi omogočala napredek pri posameznikovem obvladovanju veščin vodenja kariere. Na tej podlagi je možna ugotovitev, da storitve kariernega svetovanja v Sloveniji med ciljno populacijo, ki je na prehodu iz osnovne v srednjo šolo, ko je svetovalno delo najbolj intenzivno, nimajo resnega vpliva na posameznikovo odločitev in tudi ne na obvladovanje veščin vodenja kariere.

V tem smislu se strinjamo z ugotovitvijo, da gre v Sloveniji za raznolika konceptualna razumevanja vseživljenjske karierne orientacije v izobraževalnem prostoru (na ravni politik in praks), za šibko medsektorsko sodelovanje na področju vseživljenjske karierne orientacije, omejeno vlogo svetovalne službe na področju vseživljenjske karierne orientacije (neustrezni standardi, nejasne vloge posameznih akterjev, nezaveščenost posameznih akterjev o ciljnih in pomenu vseživljenjske karierne orientacije), nepovezanost vsebin osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja, sistemsko neurejenost vključevanja vsebin osebnostnega in socialnega razvoja v celotni vertikali osnovne in srednje šole (Štremfel, in drugi, 2015). Ne glede na to pa je bil v letu 2015 z dokumentom Politike na področju vodenja kariere s priporočili narejen pomemben korak k približevanju EU na tem področju.

Med vplivnimi teorijami, ki smo jih opisali v drugem poglavju, torej ni teorije kariernih sider in sociološke teorije kariernega odločanja. Prva ima vpliv predvsem na delo s posamezniki v

delovni organizaciji, teorija in praksa pa sta se najintenzivneje oblikovala v času velikih stabilnih korporacijskih sistemov v šestdesetih letih. Kot smo že omenili, je bilo takrat ključno vprašanje, kako zagotoviti razvoj posameznika znotraj določene organizacije. Kljub razlikam med to teorijo in teorijo lastnosti in zahtev pa gre za sovpadanje s ključnim ciljem, ki izhaja iz slednje teorije in iz nje izhajajoče prakse, to je umeščanje pravih ljudi na prava delovna mesta.

Čeprav praksa svetovalnega dela prepozna pomen socialnega okolja, to še vedno ostaja razumljeno kot zunanji dejavnik vpliva na posameznikovo karierno odločanje. Bistvena vrednost sociološke teorije kariernega odločanja, ki ni bila aplicirana v prakso, pa je prav v tem, da preko koncepta habitusa, socialnega polja in kulturnega kapitala to socialno okolje umešča znotraj posameznika. Ob tem pa istočasno zaradi koncepta nepredvidljivega vzorca prelomnic in rutin ta teorija predvidi tudi odstopanja in spremembe. Ob tem se seveda postavlja vprašanje, do kakšne mere je teorijo, ki karierno odločanje razume kot tako kompleksen proces, sploh možno vključevati v svetovalno delo, ki je zreducirano na institucionalno okolje. Po našem mnenju je to možno v primeru, da proces pridobivanja veščin razumemo na podoben način kot izobraževanje, torej kot proces, ki lahko pomaga k boljšemu socialno-ekonomskemu statusu. Slednje smo zasledili v strategijah izobraževanja, najbolj poudarjeno v tistem delu, ki se nanaša na zviševanje izobrazbene ravni, ki naj bi pripomogla k zviševanju socialno-ekonomskega statusa.

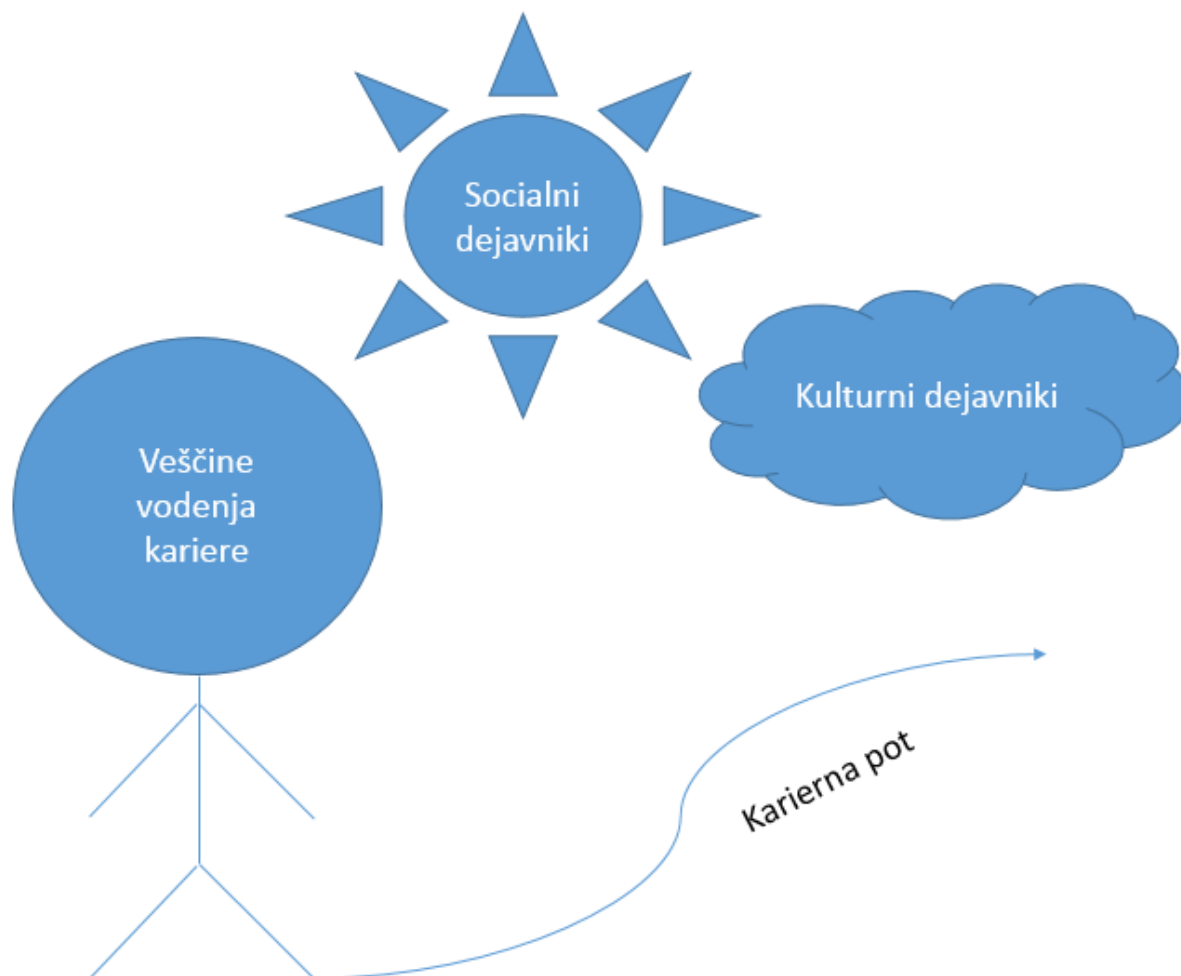
4 Empirični del

4.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Pokazali smo, da vpliv socialnih in kulturnih dejavnikov na posameznikove karijerne odločitve prepoznavajo vsi teoretski koncepti, pri tem pa gre za pomembno razliko med t. i. psihološkimi teorijami in t. i. sociološkimi teorijami²². Teorija lastnosti in zahtev, teorije izgrajevanje samopodobe, teorija socialnega učenja, konstruktivistična teorija, teorija kariernih sider in teorija kariernega učenja opredeljujejo socialne in kulturne dejavnike kot zunanje dejavnike, ki vplivajo na posameznika kot na avtonomno bitje. Vsem tem teorijam je skupno tudi naziranje, da je možno z zunanjimi aktivnostmi vplivati na posameznikovo karierno odločitev in da je možno s svetovalnim delom na področju kariere posameznika usposobiti za kompetentno vodenje kariere (Osipow, 1990; Schein, 1978; Savickas, 2012; Law B. , 1999). Se pa polje teoretskega diskurza že od uveljavljanja teorij izgrajevanja samopodobe dalje premakne od osredotočanja na eno odločitev do osredotočanja na niz kariernih odločitev, ki se kažejo v karierni poti. Pri tem so veščine vodenja kariere prepoznane kot tiste, ki imajo pomembno vlogo pri posameznikovem uspehu na karierni poti (Slika 13). Kot smo pokazali, so v tem smislu teorije močno vplivale na razvoj praks svetovalnega dela in politik na področju svetovalnega dela. V Sloveniji so najpogosteje uporabljene tiste svetovalne prakse, ki so usmerjene na del veščin vodenja kariere, ki se nanaša na poznavanje posameznikovih lastnosti, sposobnosti in interesov ter na ozaveščanje o nadaljnjih kariernih možnostih s poudarkom na informiranju o šolah, programih in poklicih. Aktivnosti, ki bi bile skladno z modernim družbenim izzivom²³ usmerjene na sistematično učenje veščin vodenja kariere, kot so veščine prehajanja in veščine odločanja, zasledimo redkeje.

²² Termin »Tako imenovano« uporabljamo zato, ker ne glede na umestitev posamezne teorije v večini kombinirajo tako psihološke kot sociološke kategorije. Vendar pa gre pri eni in drugi skupini za pomembno razliko glede razumevanja vpliva socialnih in kulturnih dejavnikov.

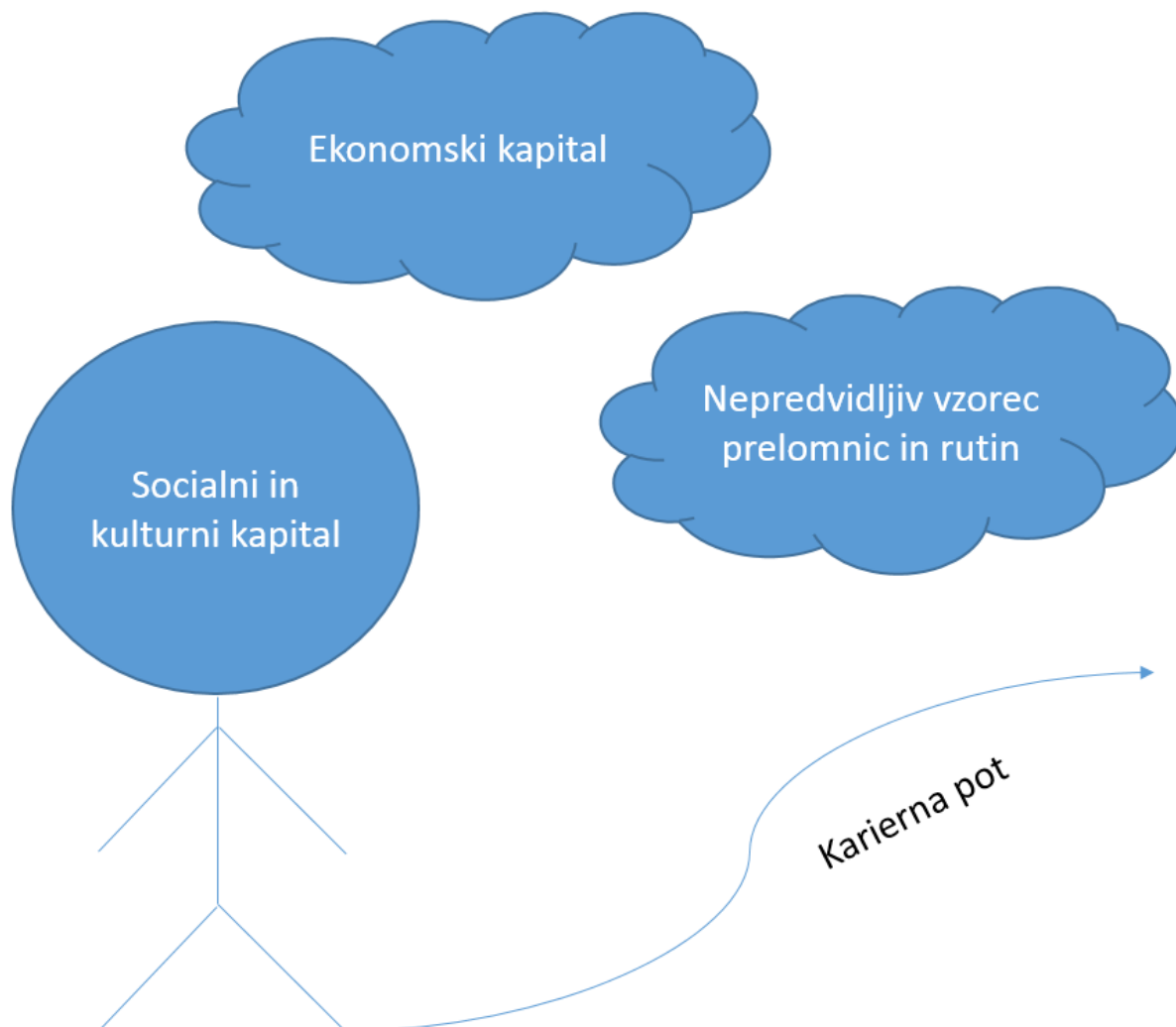
²³ Pokazali smo, da je najpomembnejše vprašanje današnje družbe na področju posameznikove kariere, kako brez izgube stika s samim seboj in s svojo socialno identiteto menjavati delo vse življenje. Odgovori na to vprašanje so v najširšem pomenu zbrani okrog veščin vodenja kariere.



Slika 13: Vpliv veščin vodenja kariere na posameznikovo kariero

Teorija priložnostnih struktur in sociološka teorija kariernega odločanja v nasprotju s prej omenjenimi teorijami opredeljujeja socialne in kulturne dejavnike kot lastne posamezniku, torej ne kot nekaj zunanjega. Z uporabo Bourdieujevega koncepta habitusa je rešena tudi konceptualizacija te posameznikove lastnosti (ponotranjenosti), in sicer kot posameznikov socialni in kulturni kapital. Vpliv socialnih in kulturnih dejavnikov okolja, iz katerega posameznik prihaja, se torej kaže v posedovanju socialnega in kulturnega kapitala. Te teorije dokazujejo, da sta vrsta posameznikove karierne odločitve in posameznikova karierna pot pogojeni s količino posameznikovega socialnega in kulturnega kapitala (Willis, 1977; Hodgkinson & Sparkes, 1997; Flere, in drugi, 2008; Vilhjalmsdottir & Arnkelsson, 2013). Zlasti sociološka teorija kariernega odločanja utemelji, da pri posameznikovi karierni poti ne gre zgolj za eno odločitev, ampak za odločanje kot kontinuiran proces. Torej se tudi v polju sociološkega teoretskega diskurza zgodi premik od osredotočanja na eno odločitev do osredotočanja na niz kariernih odločitev, ki rezultirajo v karierno pot. Hkrati sociološka teorija

kariernega odločanja konceptualno opredeli tudi nepredvidljiv vzorec prelomnic in rutin kot zunanji dejavnik, ki prav tako vpliva na posameznikovo kariero. V tem smislu lahko sklepamo, da je torej posameznikova kariera pogojena s količino socialnega in kulturnega kapitala. Hkrati pa Bourdieujeva koncepcija ekonomskega kapitala nakazuje na to, da ima lahko tudi ta oblika kapitala vpliv na posameznikovo kariero (Slika 14). Zaradi determinističnega značaja pa te teorije nimajo pomembnega vpliva na prakse svetovalnega dela na področju kariere niti na politike s področja kariere.



Slika 14: Vpliv socialnega in kulturnega kapitala na posameznikovo kariero

Na eni strani imamo torej teoretske koncepte, ki utemeljujejo, da je za to, kakšno karierno pot bo posameznik imel, ključno, da pozna svoje lastnosti, sposobnosti in interese, da se zaveda izobraževalnih in zaposlitvenih možnosti, da obvlada veščine odločanja ter veščine za prehod med različnimi vrstami in stopnjami izobraževanja in za prehod na trg dela. Na drugi strani pa imamo teoretske koncepte, ki utemeljujejo, da posameznikov socialni, kulturni in ekonomski kapital vpliva na vrsto in uspešnost niza posameznikovih kariernih odločitev, ki

rezultirajo v njegovo karierno pot. V polju teoretskih debat nismo zaznali iskanja povezav med predstavniki omenjenih dveh teoretskih vej. Edini poskus zблиževanja je opravil Bill Law in to smo prikazali v opisu teorije interakcije posameznika s skupnostjo. Vendar v tem poskusu ni odgovora na vprašanje o povezanosti veščin vodenja kariere in socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitalom posameznika. Z našo raziskavo pa želimo iskati odgovor prav na to vprašanje. S tem raziskujemo možnost, da se v kategorijo socialnega in kulturnega konteksta poleg socialnega, ekonomskega in kulturnega kapitala umesti tudi veščine vodenja kariere, koncept, ki je tradicionalno v domeni psiholoških teorij.

Namen naše raziskave je torej ugotoviti, kako so veščine vodenja kariere, socialni, ekonomski in kulturni kapital povezani s posameznikovo karierno potjo kot rezultatom številnih kariernih odločitev v sodobnem družbenem kontekstu. Prav tako je namen naše raziskave ugotoviti vzročno-posledično povezavo med posameznikovim socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom na eni strani ter njegovim poznavanjem svojih lastnosti, sposobnosti, interesov, njegovim zavedanjem izobraževalnih in zaposlitvenih možnosti, njegovim obvladanjem veščin odločanja in njegovim obvladanjem veščin prehajanja.

Z raziskovalnim prispevkom, ki se uvršča v teorijo interakcije posameznika s skupnostjo, smo prispevali k povezovanju dveh ločenih teoretskih diskurzov (t. i. psiholoških teorij in t. i. socioloških teorij) in s tem k argumentaciji glede vključevanja spoznanj t. i. socioloških teorij v prakse svetovalnega dela na področju kariere. Razumevanje vloge socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala pri posameznikovi kompetentnosti za vodenje kariere lahko namreč pomembno prispeva k redefiniciji veščin vodenja kariere in s tem k vsebini svetovalnega dela na področju usposabljanja posameznikov za vodenje kariere.

4.2 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

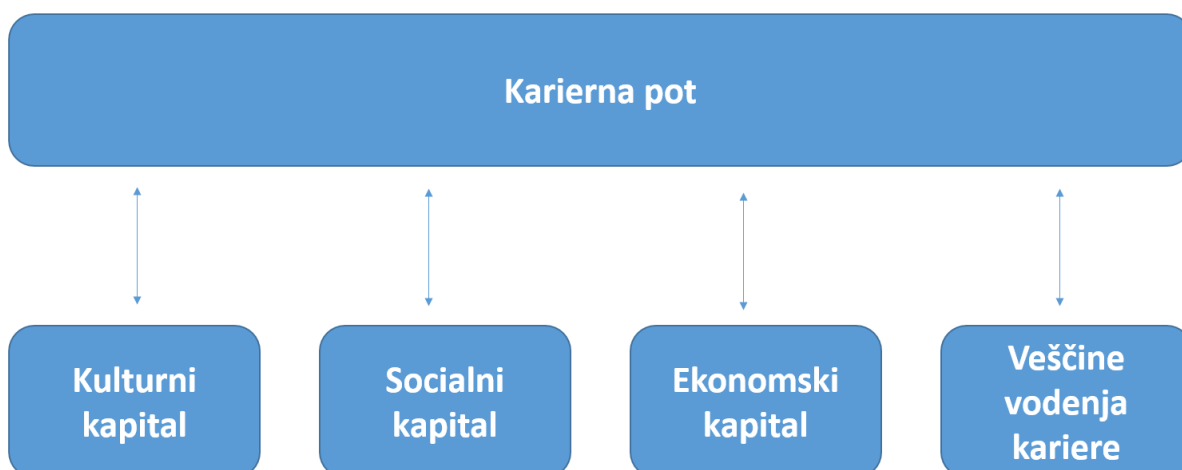
Prvo raziskovalno vprašanje je: Kakšna je povezanost med veščinami vodenja kariere, socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom ter posameznikovo karierno potjo? Naša prva hipoteza v zvezi s tem raziskovalnim vprašanjem je, da obstaja statistično značilna povezanost med socialnim, kulturnim, ekonomskim kapitalom, veščinami vodenja kariere (veščina zavedanja sebe, veščina odločanja, veščina prehajanja, veščina zavedanja možnosti) na eni in posameznikovo karierno potjo na drugi strani. Natančneje predvidevamo naslednje:

H1: Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter večšin vodenja kariere je statistično značilno povezana z večjo ustreznostjo karierne poti in obratno.

Številne raziskave dokazujejo vpliv socialnega in ekonomskega konteksta na posameznikovo poklicno in izobraževalno pot (Super, 1981; Roe, 1984; Gottfredson, 1996). Bourdieu posebej dokazuje povezavo med socialnim in ekonomskim kapitalom ter kulturnim kapitalom (Bourdieu, 1986). Nekatere raziskave pa dokazujejo posebej vpliv socialnega in kulturnega kapitala na posameznikovo izbiro izobraževanja in poklica (Willis, 1977; Hodkinson & Sparkes, 1997; Flere, in drugi, 2008; Vilhjalmsdottir & Arnkelsson, 2013).

Predvidevamo, da bo naša raziskava pokazala, da imajo posamezniki z večjo usklajenostjo poklica in izobrazbe višjo stopnjo zadovoljstva s svojo kariero in večjo stopnjo prepričanja o pravilnosti svojih kariernih odločitev, boljše razvite veščine vodenja kariere ter večjo količino socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala. Predvidevamo tudi, da bodo posamezniki s stalnejšimi oblikami zaposlitve posedovali večjo količino socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala in bodo imeli boljše razvite veščine vodenja kariere. Prav tako predvidevamo, da bodo brezposelni posamezniki posedovali manjšo količino socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter da bodo imeli slabše razvite veščine vodenja kariere. Hkrati predvidevamo, da spol in starost na uspešnost posameznikove karierne poti ne bosta imela vpliva.

Prvo hipotezo torej sestavljajo spremenljivke karierna pot, socialni kapital, kulturni kapital, ekonomski kapital in veščine vodenja kariere (veščina odločanja, veščina prehajanja, veščina zavedanja možnosti, veščina zavedanja sebe).

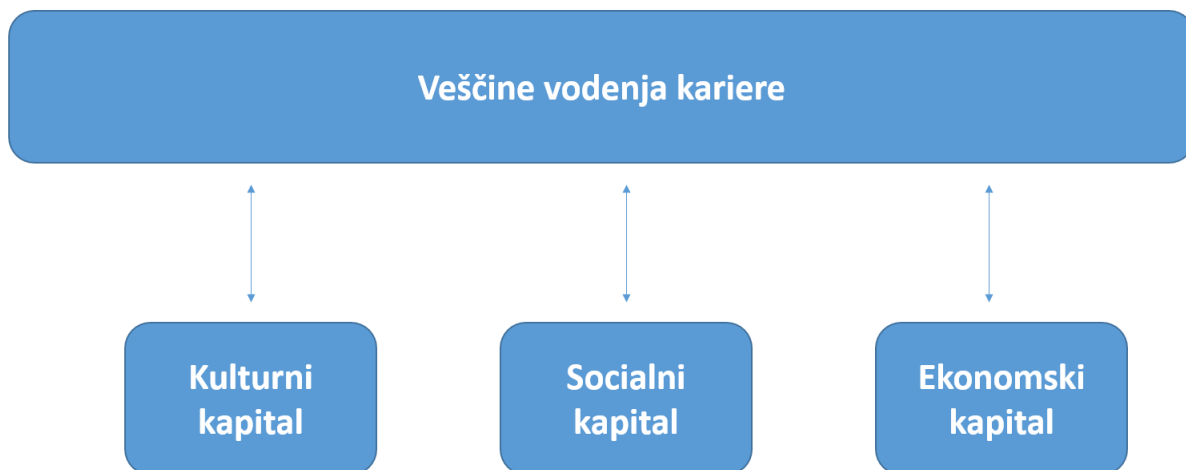


Slika 15: Shema spremenljivk za prvo hipotezo

Kot že zapisano, posamezne raziskave dokazujejo vpliv posameznih oblik kapitala in posameznih elementov veščin vodenja kariere na nekatere elemente posameznikove karierne poti. Pri tem pa v pregledu teorij ne zasledimo ugotavljanja povezanosti med katero koli obliko kapitala in katerim koli elementom veščin vodenja kariere. Naše drugo raziskovalno vprašanje je zato naslednje: Kakšna je povezanost med socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom posameznikov na eni strani in njihovimi veščinami vodenja kariere na drugi strani? Naša druga hipoteza v zvezi s tem raziskovalnim vprašanjem je, da obstaja statistično pomembna povezanost med socialnim kapitalom, kulturnim kapitalom, ekonomskim kapitalom na eni strani in veščinami vodenja kariere (veščina zavedanja sebe, veščina odločanja, veščina prehajanja, veščina zavedanja možnosti) na drugi. Natančneje predvidevamo naslednje:

H2 Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je statistično značilno povezana z večjo količino veščin vodenja kariere.

Drugo hipotezo torej sestavljajo spremenljivke veščine vodenja kariere (veščina odločanja, veščina prehajanja, veščina zavedanja možnosti, veščina zavedanja sebe), socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala. Definirane so enako kot v prvi hipotezi, prav tako smo jih merili z istimi indikatorji in istim vprašalnikom.

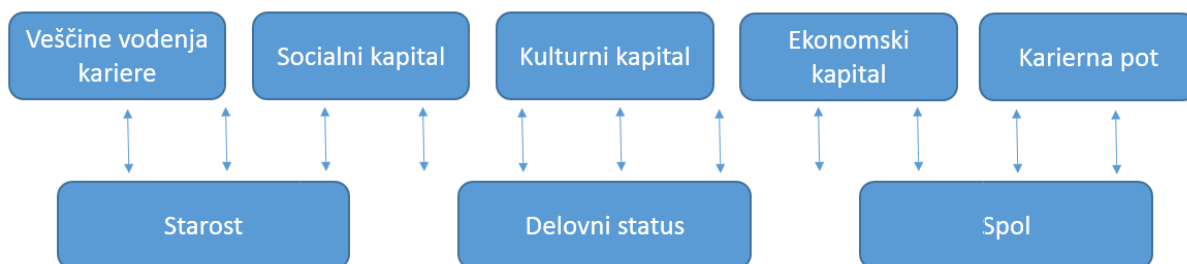


Slika 16: Shema spremenljivk za drugo hipotezo

Predvidevamo, da bo naša raziskava pokazala, da imajo posamezniki z višjim socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom boljše razvite veščine vodenja kariere.

Zlasti razvojne teorije dokazujejo povezanost starosti in karierne poti, teorija kariernega učenja pa tudi povezanost starosti z veščinami vodenja kariere. Po drugi strani teorija priložnostnih struktur omenja povezanost posameznikovega socialnega razreda, kamor lahko uvrstimo tudi delovni status. Teorija interakcije posameznika s skupnostjo pa nakazuje, da je s posameznikovo karierno potjo povezan tudi spol. Pri tem pa v teorijah ne zasledimo ugotavljanja vseh treh spremenljivk, tj. spola, delovnega statusa in starosti, v povezavi z vsemi tremi vrstami kapitala, veščinami vodenja kariere in karierno potjo. Naše tretje raziskovalno vprašanje je zato: Kakšna je povezanost med starostjo, spolom in delovnim statusom na eni strani ter ekonomskim, kulturnim in socialnim kapitalom, veščinami vodenja kariere in karierno potjo na drugi strani?

H3: Starost in delovni status sta statično pomembno pozitivno povezana z ekonomskim, kulturnim in socialnim kapitalom, veščinami vodenja kariere ter karierno potjo. Med ženskami in moškimi ni statistično pomembnih razlik v količini ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala, veščin vodenja kariere ter v ustreznosti karierne poti.



Slika 17: Shema spremenljivk za tretjo hipotezo

Predvidevamo, da bo naša raziskava pokazala, da imajo starejši posamezniki in tisti, ki so zaposleni, več veščin vodenja kariere, socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter da imajo ustreznejšo karierno pot. Predvidevamo, da spol ni povezan z veščinami vodenja kariere, socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom ter karierno potjo.

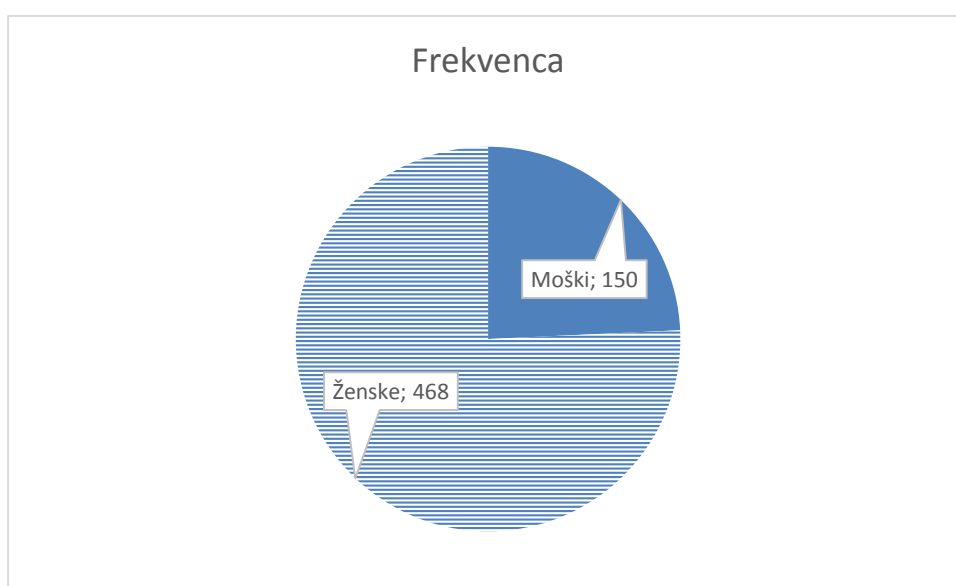
4.3 Opis vzorca in postopek zbiranja podatkov

Izbrali smo neslučajnostni vzorec. Raziskava je potekala na vzorcu moških in žensk, rojenih med leti 1940 in 1998, ki se razlikujejo po delovnem statusu, in sicer: zaposlen pri delodajalcu, pogodba za skrajšani delovni čas, zaposlen pri delodajalcu, pogodba za določen čas, zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas, zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd., zaposlen honorarno in brezposeln.

Vprašalnik smo poslali respondentom, do katerih smo dostopali preko družabnih omrežij LinkedIn in Facebook. V omrežji LinkedIn in Facebook smo vprašalnik poslali z javno objavo iz avtorjevega profila. Poleg kontaktov avtorja so do vprašalnika tako lahko dostopali tudi vsi ostali uporabniki obeh omrežij. V omrežje Facebook smo vprašalnik poslali tudi kot plačano kampanjo, katere namen je bil spodbuditi vse uporabnike omrežja Facebook za izpolnjevanje vprašalnika. S prošnjo za posredovanje do zaposlenih smo vprašalnik poslali tudi območnim društvom za kadrovske dejavnosti (DKD), in sicer DKD Pomurja, DKD Koroške, DKD Ptuj, DKD Zasavje, DKD Velenje, DKD Dolenjske in Bele krajine in DKD Celje. S prošnjo za posredovanje do brezposelnih smo vprašalnik poslali na naslove območnih služb pri Zavodu RS za zaposlovanje Kranj, Celje, Koper, Maribor, Murska Sobota, Nova Gorica, Novo Mesto, Ptuj, Ljubljana. Prav tako smo vprašalnik poslali na naslove elektronske pošte iz avtorjeve baze naslovov.

Posamezniki so do vprašalnika dostopali preko neposrednega klika na povezavo do vprašalnika, ki jim je bila poslana neposredno ali posredno po elektronski pošti (779 respondentov), preko povezave na vprašalnik, objavljen na družabnem omrežju Facebook (580 respondentov), preko povezave na vprašalnik, objavljen na družabnem omrežju LinkedIn (5 respondentov). Za izpolnjevanje vprašalnika je bilo na voljo 20 dni in v tem času smo dosegli 1364 posameznikov, prejeli pa smo 775 vprašalnikov, od tega 618 v celoti izpolnjenih. Izpolnilo jih je 468 žensk in 150 moških.

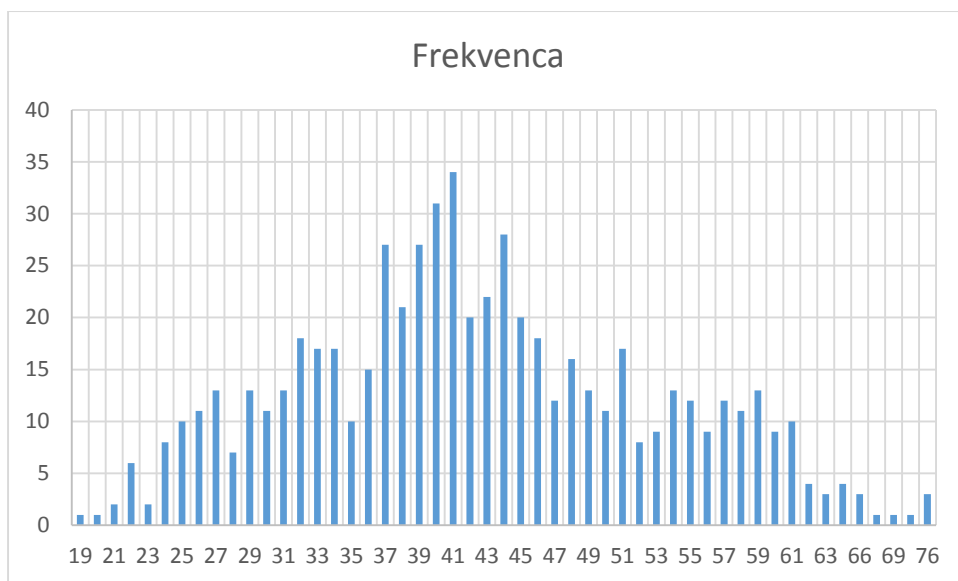
Frekvenčna porazdelitev po spolu pokaže, da je bilo med respondenti več kot 75 % žensk.



Slika 18: Frekvenčna porazdelitev po spolu

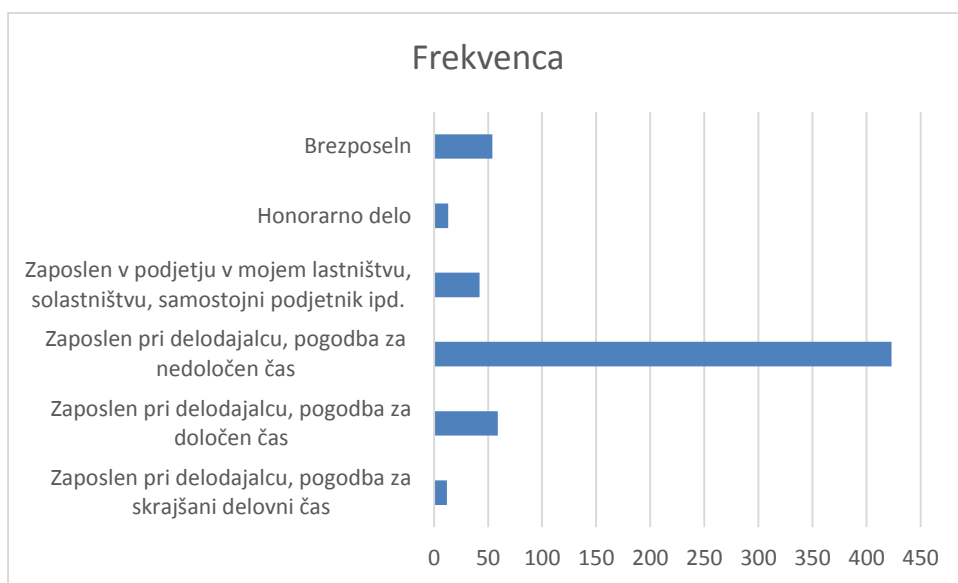
Dopustili smo možnost, da imajo respondenti tudi kakšnega od drugih delovnih statusov. Zaradi majhnega števila smo pri končni obdelavi upoštevali naslednje delovne statuse: zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd., brezposeln, zaposlen pri delodajalcu, pogodba za določen čas, zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas.

Povprečna starost respondentov je 42,3803 let (Slika 19).



Slika 19: Frekvenčna porazdelitev po starosti

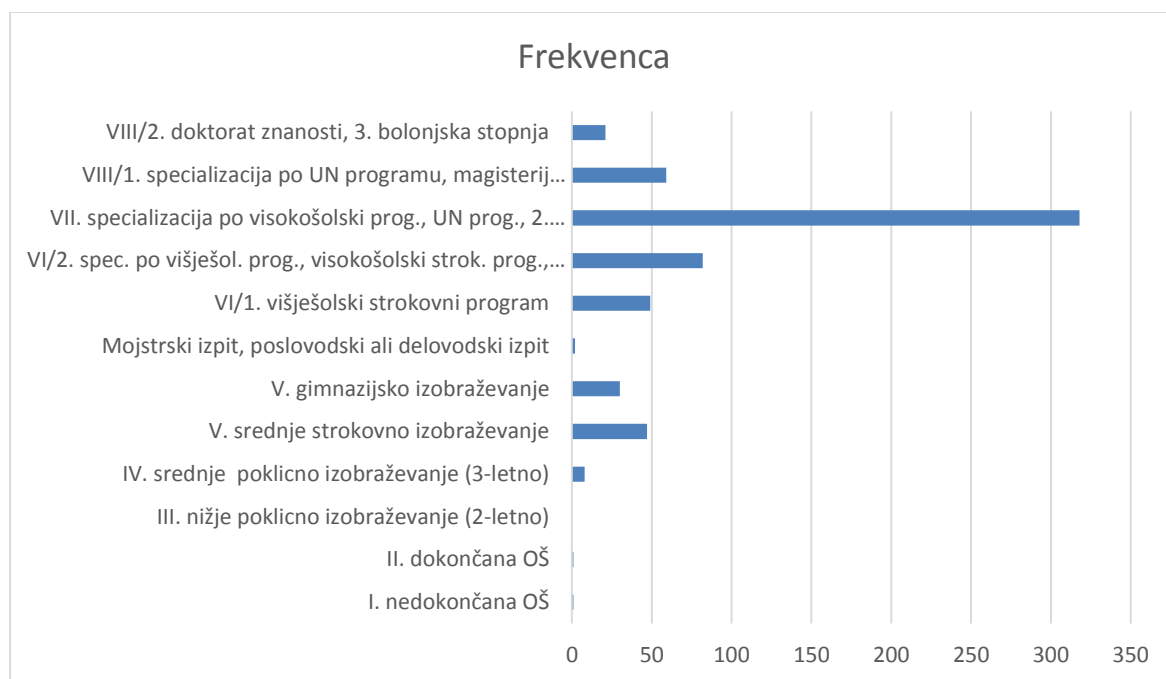
Frekvenčna porazdelitev po delovnem statusu pokaže, da je bilo med respondenti največ tistih s pogodbo pri delodajalcu za nedoločen čas.



Slika 20: Frekvenčna porazdelitev po delovnem statusu

Vzorec moških in žensk se razlikuje tudi po stopnji izobrazbe, in sicer smo ločili naslednje stopnje: I. nedokončana OŠ, II. dokončana OŠ, III. nižje poklicno izobraževanje (2-letno), IV. srednje poklicno izobraževanje (3-letno), V. srednje strokovno izobraževanje, V. gimnazijsko izobraževanje, mojstrski izpit, poslovodski ali delovodski izpit, VI/1. višješolski strokovni program, VI/2. specializacija po višješolskem programu, visokošolski strokovni program, prva bolonjska stopnja, VII. specializacija po visokošolskem programu, univerzitetni

program, druga bolonjska stopnja, VIII/1. specializacija po univerzitetnem programu, magisterij znanosti, VIII/2. doktorat znanosti, tretja bolonjska stopnja. Frekvenčna porazdelitev po izobrazbi pokaže, da je bilo med respondenti največ tistih z dokončano stopnjo VII. specializacija po visokošolskem programu, univerzitetni program, druga bolonjska stopnja (41 %).



Slika 21: Frekvenčna porazdelitev po stopnji izobrazbe

Ne glede na veliko število prejetih enot, primernih za obdelavo, reprezentativnost ni bila zagotovljena. To se kaže iz neenakomerne porazdelitve tako po starosti, spolu, delovnem statusu in stopnji izobrazbe. Vzrok za to je predvsem v postopku zbiranja podatkov, s katerim nismo mogli zagotoviti slučajnosti in ki ga opisujemo v nadaljevanju.

4.4 Merski instrumenti in postopek obdelave podatkov

Metodo analize primarnih in sekundarnih pisnih virov smo uporabili pri analizi dosedanjih raziskav, ki se nanašajo na področje kariernega razvoja in odločanja. Raziskava temelji na kvantitativni empirični metodologiji – statistični obdelavi podatkov, pridobljenih z anketnim vprašalnikom.

4.4.1 Merski instrument

Uporabljeni so anketni vprašalniki, s katerimi smo zbirali indikatorje za merjenje spremenljivk v hipotezah H1, H2 in H3. Vprašanja, s katerimi smo merili indikatorje spremenljivke karierna pot, smo oblikovali skladno z definicijo kariere, ki se nanaša na izobraževanje, delo ter na usklajevanje dela in osebnega življenja. Vprašanja, s katerimi smo merili indikatorje ekonomskega kapitala, smo oblikovali na osnovi primerljivih vprašalnikov v raziskavi Pisa (Nacionalni center raziskave PISA Pedagoški inštitut, 2009).

Vprašanja, s katerimi smo merili indikatorje veščin vodenja kariere, smo oblikovali po modelu, ki je predstavljen v publikaciji Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere, priročnik za svetovalce. Vprašalnik smo prevzeli z dovoljenjem izdajatelja publikacije Andragoškega centra Slovenije. Same kategorije, na katere se vprašanja nanašajo, sicer izhajajo iz modela DOTS, ki še vedno služi kot osnova za določanje veščin vodenja kariere in se kaže v sami definiciji pojma veščin vodenja kariere, ki »[...] se nanaša na niz kompetenc, s katerimi posamezniki in skupine strukturirano zbirajo, analizirajo, strnejo in organizirajo informacije o sebi, izobraževanju in poklicih, ter na znanja in veščine za sprejemanje in izvajanje kariernih odločitev in prehodov« (ELGPN, 2014).

Pri vprašanjih, s katerimi smo merili indikatorje socialnega kapitala, smo izhajali iz že omenjene Bourdieujeve opredelitve relevantnih faktorjev socialnega kapitala in iz njegove definicije socialnega kapitala. Primerjali smo domače in tuje raziskave, ki so proučevale tovrstno obliko kapitala (Ignjatovič, 2001; Gaber, 2015; Pisa, 2012; Mignone, 2003; Putnam, 2000; Kamphuis, Jansen, Mackenbach, Lenthe, 2015; Foxton, Jones, 2011). Iz teh primerjav smo sestavili vprašanja, ki se nanašajo na dve najpogostejši merjeni skupini spremenljivk te vrste kapitala, in sicer na članstvo v prostovoljnih organizacijah in mreženje.

Vprašanja za merjenje indikatorjev kulturnega kapitala smo oblikovali na podlagi definicije kulturnega kapitala, ki jo prav tako povzemamo po Bourdieuju, ki loči med utelešeno obliko, objektivno obliko in institucionaliziranim stanjem kulturnega kapitala. Pri tem pa smo izhajali iz Bourdieujeve opredelitve sociološko relevantnih indikatorjev kulturnega kapitala. Z vprašanji smo v tem smislu merili dokončano lastno izobrazbo najvišjo dokončano izobrazbo staršev, ukvarjanje z umetnostjo, bralne navade in velikost naselja prebivanja. Izobrazbe starih staršev pa nismo vključili med indikatorje kulturnega kapitala.

Vprašanja smo preverili v krogu strokovnjakov s področja kariernega svetovanja. Z metodološkega stališča smo preverili, da vprašanja merijo indikatorje posameznih spremenljivk, ki smo jih zajeli v vseh treh temeljnih hipotezah. Vprašalnik smo pripravili v spletnem orodju Ika. Opravili smo dva kroga testiranj in skupno prejeli 63 komentarjev testnih respondentov. V prvem krogu testiranj smo prejeli 7 veljavnih vprašalnikov s komentarji. Respondenti so se razlikovali po spolu, starosti, izobrazbi in delovnem statusu. Na podlagi komentarjev smo vprašalnik skrajšali, poenostavili in odpravili nerazumljive dikcije v vprašanjih. V drugem krogu testiranja smo prejeli 8 veljavnih vprašalnikov s komentarji. Na podlagi komentarjev smo opravili še manjše popravke, ki so se nanašali na razumljivost vprašanj.

4.4.2 Postopek obdelave podatkov

V zgornjem poglavju smo opisali spremenljivke vseh treh naših hipotez. V prvi hipotezi so spremenljivke: karierna pot, veščine vodenja kariere, socialni kapital, kulturni kapital in ekonomski kapital. V drugi hipotezi so spremenljivke: veščine vodenja kariere, socialni kapital, kulturni kapital in ekonomski kapital. V tretji hipotezi so spremenljivke: karierna pot, veščine vodenja kariere, socialni kapital, kulturni kapital in ekonomski kapital, starost, spol in delovni status. Vsi izračuni spremenljivk, ki smo jih opravili pri prvi hipotezi, veljajo tudi za drugo in tretjo hipotezo. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo spremenljivke in merske karakteristike.

4.4.2.1 Karierna pot

Odvisno spremenljivko karierna pot smo ustvarili s programskim stavkom Compute z izračunom povprečja vrednosti (Likertove 5-stopenjske lestvice) 11 indikatorjev: povezanost poklica s smerjo izobrazbe (vprašanje Q8a), povezanost poklica s stopnjo izobrazbe (vprašanje Q8b), pravilnost posameznikove odločitve za smer izobrazbe (vprašanje Q9a), pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe (vprašanje Q9b), pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev (vprašanje Q9c), zadovoljstvo z zasebnim življenjem (vprašanje Q10a), zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela (vprašanje Q10c), zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja (vprašanje Q10d), zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja (vprašanje Q10e), zadovoljstvo s smerjo posameznikove

izobrazbe (vprašanje Q10f), zadovoljstvo s stopnjo pridobljene izobrazbe (vprašanje Q10g). Iz indikatorjev smo ustvarili novo spremenljivko karierna pot, katere vrednosti so na lestvici od 1 (najmanj ustrezna karierna pot) do 5 (najbolj ustrezna karierna pot).

Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za spremenljivko karierna pot α je 0,838, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 0,978, koeficient asimetrije pa 0,938, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov, zaradi česar lahko v nadaljevanju uporabljamo parametrične teste.

4.4.2.2 Veščine vodenja kariere

Veščine vodenja kariere je kumulativna spremenljivka, sestavljena iz naslednjih dimenzij: veščina zavedanje sebe, veščina odločanja, veščina prehajanja, veščina zavedanje možnosti. Vsako od dimenzij smo ustvarili s programskim stavkom Compute z izračunom povprečja vrednosti (Likertove 5-stopenjske lestvice).

Dimenzijo veščina zavedanje sebe smo ustvarili iz 7 indikatorjev: poznavanje svojih sposobnosti (vprašanje Q1a), poznavanje lastnih omejitev na poti do kariernega cilja (vprašanje Q1b), obvladanje učinkovitega učenja (vprašanje Q2a), vedenje, kaj posameznika zanima (vprašanj Q2b), pomembnost vrednote dela (vprašanje Q3a), želja po učenju novega, (vprašanje Q3b), verjetje v zmožnost doseganja cilja (vprašanje Q3c). Vrednosti novo ustvarjene dimenzije veščina zavedanja sebe so na lestvici od 1 (najmanj veščine zavedanje sebe) do 5 (največ veščine zavedanje sebe). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za dimenzijo veščina zavedanje sebe α je 0,708, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je -0,032, koeficient asimetrije pa -0,423, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Dimenzijo veščina odločanja smo ustvarili iz 9 indikatorjev: poznavanje procesa odločanja (vprašanje Q1c), zaupanje pri odločitvah (vprašanje Q4a), strah pred odločanjem (vprašanje Q4b), raziskovanje možnosti pred sprejemanjem odločitev (vprašanje Q4c), predvidevanje posledic pred sprejemanjem odločitev (vprašanje Q4d), prevzemanje odgovornosti za lastno kariero (vprašanje Q4e), kvaliteta sprejetih odločitev (vprašanje Q4f), razmišljanje in učenje iz minulih odločitev (vprašanje Q4g), intuitivnost odločanja (vprašanje Q4h). Vrednosti novo ustvarjene dimenzije veščina odločanja so na lestvici od 1 (najmanj veščine odločanja) do 5

(največ večšine odločanja). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za dimenzijo večšina odločanja α je 0,799, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 1,027, koeficient asimetrije pa -0,477, kar kaže na rahlo odstopanje od približno normalne porazdelitve odgovorov. Ker odstopanje v koničasti porazdelitvi ni tako veliko, smo v nadaljevanju vseeno uporabili parametrične teste.

Dimenzijo večšina prehajanja smo ustvarili s programskim stavkom Compute z izračunom povprečja vrednosti (Likertove 5-stopenjske lestvice) 7 indikatorjev: védenje, kaj delodajalci pričakujejo na zaposlitvenem razgovoru (vprašanje Q2c), jasnost kariernega cilja (vprašanje Q3d), doseganje zadanih ciljev (vprašanje Q3e), zmožnost premagovanja težav na poti do cilja (vprašanje Q3f), znanje pisanja ponudb za zaposlitev (vprašanje Q5a), znanje pisanja vlog za pridobitev finančne pomoči (vprašanje Q5b), znanje pisanja prijav za vpis v izobraževalni ali študijski program (vprašanje Q5c). Vrednosti novo ustvarjene dimenzije večšina prehajanja so na lestvici od 1 (najmanj večšine prehajanja) do 5 (največ večšine prehajanja). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za dimenzijo večšina prehajanja α je 0,765, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 0,585, koeficient asimetrije pa -0,408, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Dimenzijo večšina zavedanja možnosti smo ustvarili s programskim stavkom Compute z izračunom povprečja vrednosti (Likertove 5-stopenjske lestvice) 12 indikatorjev: zavedanje možnosti za zaposlitev (vprašanje Q2d), védenje, kako pridobiti finančno pomoč za izobraževanje in samozaposlitev (vprašanje Q2e), védenje, kje je možno pridobiti pomoč pri načrtovanju svoje kariere (vprašanje Q2f), iskanje informacij pred pomembnimi odločitvami (vprašanje Q3g), potreba po pomoči pri iskanju informacij (vprašanje Q3h), preverjanje ustreznosti znanj in spretnosti pred odločitvijo za zaposlitev (vprašanje Q3i), vztrajanje pri delu kljub neznanju (vprašanje Q3j), znanje o iskanju informacij o zaposlitvah (vprašanje Q5d), znanje o iskanju informacij o šolah, izobraževanjih, seminarjih ... (vprašanje Q5e), znanje ločevanja pomembnih informacij od nepomembnih (vprašanje Q5f), vloga osebnega stika pri pridobivanju informacij v zvezi z načrtovanjem kariere (vprašanj Q6a), vloga drugih virov pridobivanja informacij v zvezi z načrtovanjem kariere (vprašanje Q6b). Vrednosti novo ustvarjene dimenzije večšina zavedanja možnosti so na lestvici od 1 (najmanj večšine zavedanja možnosti) do 5 (največ večšine zavedanja možnosti). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za dimenzijo zavedanje sebe α je 0,783, kar kaže na

dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 0,727, koeficient asimetrije pa je -0,359, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Kot rečeno, je spremenljivka veščine vodenja kariere kumulativna in je sestavljena iz vseh 35 zgoraj navedenih indikatorjev. Vrednosti novo ustvarjene spremenljivke veščine vodenja kariere so na lestvici od 1 (najmanj veščin vodenja kariere) do 5 (največ veščin vodenja kariere). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za spremenljivko veščine vodenja kariere α je 0,912, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 0,422, koeficient asimetrije pa -0,157, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

4.4.2.3 Socialni kapital

Spremenljivko socialni kapital smo določili s pomočjo povprečja vrednosti (programski stavek Compute) 16 indikatorjev: vpliv znanstva z delodajalcem na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11a), vpliv znancev na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11b), vpliv sorodnikov na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11c), vpliv strankarskih kolegov na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11d), vpliv profesorjev iz nekdanje šole/fakultete na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11e), vpliv prejšnjih delodajalcev ali sodelavcev na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11f), vpliv poznavanja ljudi v panogi, v kateri posameznik dela, na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11g), vpliv znanstva s širokim krogom potencialnih uporabnikov posameznikovih storitev na pridobitev zadnje zaposlitve (vprašanje Q11h), hitrost navezave stika z novimi sodelavci (vprašanje Q12a), hitrost vzpostavitve sodelovanja z novimi sodelavci (vprašanje Q12b), količina prijateljev, na katere se lahko posameznik zanese, kadar se znajde v težavah (vprašanje Q13a), lastna zanesljivost do prijateljev in znancev, kadar se znajdejo v težavah (vprašanje Q13b), pogostost druženja s prijatelji v prostem času (vprašanje Q14a), pogostost druženja s sorodniki v prostem času (vprašanje Q14b), pogostost organiziranja zabav v prostem času (vprašanje Q14c), pogostost prostovoljnega dela v dejavnostih (športnih, kulturnih, gasilskih ...) v prostem času (vprašanje Q14d). Vrednosti novo ustvarjene spremenljivke socialni kapital so od 1 (najmanj socialnega kapitala) do 5 (največ socialnega kapitala). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za spremenljivko socialni kapital α je 0,795, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 4,301, koeficient asimetrije pa 1,637, kar kaže na koničasto porazdelitev odgovorov, ki so asimetrični v desno.

4.4.2.4 *Kulturni kapital*

Spremenljivko kulturni kapital smo določili s pomočjo povprečja vrednosti (programski stavek Compute) 12 indikatorjev: pogostost obiskovanja razstav (vprašanje Q14e), pogostost obiskovanja koncertov (vprašanje Q14f), pogostost obiskovanja gledališča (vprašanje Q14g), pogostost obiskovanja kina (vprašanje Q14h), pogostost aktivnega ukvarjanja z glasbeno umetnostjo (vprašanje Q14i), pogostost aktivnega ukvarjanja z likovno umetnostjo (vprašanje Q14j), pogostost branja revij (vprašanje Q14k), pogostost branja strokovnih knjig, priročnikov ipd. (vprašanje Q14l), pogostost branja leposlovnih knjig (vprašanje Q14m), pogostost branja časopisov (vprašanje Q14n), pogostost branja spletnih novic (vprašanje Q14o), pogostost uporabe spletnega slovarja ali enciklopedije (npr. Wikipedia) (vprašanje Q14p). Vrednosti novo ustvarjene spremenljivke kulturni kapital so od 1 (najmanj kulturnega kapitala) do 5 (največ kulturnega kapitala). Vrednost Cronbachovega testa zanesljivosti merskega instrumenta za kulturni kapital α je 0,803, kar kaže na dobro zanesljivost merskega instrumenta. Koeficient sploščenosti je 0,292, koeficient asimetrije pa 0,101, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Po definiciji kulturnega kapitala v ta koncept spadajo tudi dokončana lastna izobrazba, dokončana izobrazba očeta, dokončana izobrazba matere in velikost naselja, v katerem posameznik živi. Zaradi drugačnih lestvic smo te podatke obravnavali kot ločene spremenljivke. Dokončano izobrazbo posameznikov in njihovih staršev smo merili z vprašanji Q20, Q21, Q22 na 13-stopenjski lestvici: I. nedokončana OŠ, II. dokončana OŠ, III. nižje poklicno izobraževanje (2-letno), IV. srednje poklicno izobraževanje (3-letno); V. srednje strokovno izobraževanje, V. gimnazijsko izobraževanje, mojstrski izpit, poslovodski ali delovodski izpit, VI/1. višješolski strokovni program, VI/2. specializacija po višješolskem programu, visokošolski strokovni program, prva bolonjska stopnja, VII. specializacija po visokošolskem programu, univerzitetni program, druga bolonjska stopnja, VIII/1. specializacija po univerzitetnem programu, magisterij znanosti, VIII/2. doktorat znanosti, tretja bolonjska stopnja. Velikost naselja, v katerem posameznik živi, smo merili z vprašanjem Q23, in sicer na štiristopenjski lestvici: manj kot 3000 prebivalcev (vas ali manjše naselje), 3000–15.000 prebivalcev (manjši kraj), 15.000–100.000 prebivalcev (mesto), več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto). Koeficient sploščenosti za dokončano izobrazbo posameznikov je -1,421, koeficient asimetrije pa 1,533, kar kaže na sploščenost in asimetričnost v desno.

Koeficient sploščenosti za dokončano izobrazbo očeta je $-0,820$, za dokončano izobrazbo matere pa $-0,842$, koeficient asimetrije za izobrazbo obeh staršev je enak, in sicer $-0,497$, kar v obeh primerih kaže na približno normalno porazdelitev.

4.4.2.5 *Ekonomski kapital*

Spremenljivko ekonomski kapital smo merili na različnih lestvicah s 15 indikatorji: zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem (vprašanje Q10b), pogostost potovanja v tujino v prostem času (vprašanje Q14q), posedovanje klasične literature (vprašanje Q15c), posedovanje pesniških zbirk (vprašanje Q15d), posedovanje umetniških del (vprašanje Q15e), posedovanje strokovnih priročnikov (vprašanje Q15f), posedovanje slovarjev (vprašanje Q15g), posedovanje tabličnih računalnikov (vprašanje Q16b), posedovanje bralnikov (kindle ipd.) (vprašanje Q16d), posedovanje televizorjev (vprašanje Q16f), posedovanje avtomobilov (vprašanje Q16g), posedovanje pomivalnih strojev (vprašanje Q16h), vrsta in lastništvo nepremičnine, v kateri posameznik živi (vprašanje Q17), število sob v nepremičnini, v kateri posameznik živi (vprašanje Q18), število članov v gospodinjstvu, v katerem posameznik živi (vprašanje Q19). Več indikatorjev smo združili v dve na novo poimenovani dimenziji ekonomskega kapitala, ki ju pojasnujemo v nadaljevanju. Dodali smo še indikator zadovoljstvo z gmotnim položajem (vprašanje Q10b) in indikator pogostost potovanja v tujino v prostem času (vprašanje Q14q).

Prvo dimenzijo število umetniških del smo določili s pomočjo povprečja vrednosti (programski stavek Compute) 5 indikatorjev: posedovanje klasične literature (vprašanje Q15c), posedovanje pesniških zbirk (vprašanje Q15d), posedovanje umetniških del (vprašanje Q15e), posedovanje strokovnih priročnikov (vprašanje Q15f), posedovanje slovarjev (vprašanje Q15g). Vrednosti novo ustvarjene dimenzije število umetniških del so 0 (ne poseduje) ali 1 (poseduje), pri čemer smo zaradi nizkega numerusa združili indikatorja posedovanje strokovnih priročnikov (vprašanje Q15f) in posedovanje slovarjev (Q vprašanje 15g) v en indikator²⁴. Dobili smo 5-stopenjsko lestvico od 0 (ne poseduje nobene umetniške dobrine) do 4 (poseduje klasično literaturo, pesniške zbirke, umetniška dela in strokovne priročnike/slovarje). Vsaka vrednost pomeni dejansko število omenjenih umetniških dobrin,

²⁴ Posameznik je vrednost ena dosegel zgolj v primeru, če je posedoval slovar in priročnik.

ki jih posameznik poseduje. Koeficient sploščenosti je -1,084, koeficient asimetrije pa -0,417, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Drugo na novo ustvarjeno dimenzijo število tehničnih dobrin smo določili s pomočjo seštevka različnih dobrin. Kot eno tehnično dobrino smo upoštevali posedovanje tabličnega računalnika ali bralnika (vsaj ena naprava, vprašanje Q16b in/ali Q16d), kot drugo tehnično dobrino smo upoštevali posedovanje pomivalnega stroja (vprašanje Q16h), kot tretjo posedovanje več kot enega avta (vrednost 2 ali več pri vprašanju Q16g) in kot četrto posedovanje več kot enega televizorja (vrednost 2 ali več pri vprašanju Q16f). Dobili smo 5-stopenjsko lestvico od 0 (ne poseduje tehničnih dobrin) do 4 (poseduje vse štiri dobrine: več kot 1 televizor, več kot 1 avto, vsaj 1 pomivalni stroj in vsaj 1 bralnik ali tablični računalnik). Koeficient sploščenosti je -0,750, koeficient asimetrije pa -0,139, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Indikatorja zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem (vprašanje Q10b) in pogostost potovanja v tujino v prostem času (vprašanje Q14q) predstavljata dve dodatni dimenziji ekonomskega kapitala. Da bi poenotili merske lestvice vseh štirih dimenzij ekonomskega kapitala, smo petstopenjski lestvici od 1 do 5 pri obeh indikatorjih rekodirali na lestvico od 0 (sploh nisem zadovoljen oz. zelo redko/nikoli) do 4 (povesem sem zadovoljen oz. zelo pogosto). Vrednosti obeh so približno normalno porazdeljene, prav tako pa so približno normalno porazdeljene tudi vrednosti novo ustvarjene spremenljivke ekonomski kapital (Tabela 4).

Spremenljivko ekonomski kapital smo določili s pomočjo povprečja vrednosti (programski stavek Compute) dimenzije umetniške dobrine, dimenzije tehnične dobrine, indikatorja zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem (vprašanje Q10b) in indikatorja pogostost potovanja v tujino v prostem času (vprašanje Q14q). Vrednost Cronbachovega koeficienta za štiri indikatorje ekonomskega kapitala α je 0,371, kar kaže na nizko notranjo konsistentnost indikatorjev. S Pearsonovim testom korelacije smo ugotovili, da je indikator zadovoljstvo z gmotnim položajem statistično značilno povezan z ostalimi tremi indikatorji. Indikator pogostost potovanj v prostem času je statistično značilno povezan s številom umetniških dobrin (in – kot že omenjeno – z zadovoljstvom z gmotnim položajem). Število tehničnih dobrin pa ni povezano s številom umetniških dobrin in pogostostjo potovanja. Hkrati je vzrok

za nizko vrednost α tudi v majhnemu številu indikatorjev, ki so vsebinsko raznoliki in izhajajo iz različnih preferenc posameznikov do finančnega vlaganja v dobrine in aktivnosti. Z namenom da ne izgubimo raznolikosti kazalnikov ekonomskega kapitala, smo pri nadaljnji analizi kljub nizki vrednosti Cronbachovega koeficienta α uporabili indeks ekonomski kapital, ustvarjen iz vseh štirih indikatorjev. Koeficient sploščenosti je 0,027, koeficient asimetrije pa -0,233, kar kaže na približno normalno porazdelitev odgovorov.

Tabela 4: Porazdelitev dimenzije ekonomskega kapitala

	Ekonomski kapital	Število tehničnih dobrin	Število umetniških dobrin	Zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem	Pogostost potovanj v prostem času
Simetrija	-0,233	-0,139	-0,417	-0,505	0,131
Sploščenost	0,027	-0,75	-1,084	-0,049	-0,498
Število enot	635	621	623	635	623

Bivalne razmere (hiša v lastništvu ali solastništvu ...) prav tako vsebinsko spadajo v ekonomski kapital, a smo jih zaradi neprimerljive merske lestvice obravnavali ločeno.

4.5 Analiza

Veljavnost vsake od postavljenih hipotez smo najprej preverjali z ugotavljanjem povezanosti med posameznimi spremenljivkami. Uporabili smo bivariatno analizo, pri čemer smo merili Pearsonov oz. Spearmanov koeficient. Z enosmerno analizo variance ANOVA smo ugotavljali, kako se ustreznost karijerne poti in veščine vodenja kariere razlikujejo glede na posameznikov kraj bivanja, bivalne razmere in glede na zaposlitveni status. Z multivariatno linearno regresijo smo preverjali, kako različne oblike kapitala in veščine vodenja kariere vplivajo na karierno pot (hipoteza 1) in kako različne oblike kapitala vplivajo na veščine vodenja kariere (hipoteza 2).

4.5.1 Frekvenčna porazdelitev

V spodnji tabeli predstavimo aritmetične sredine indikatorjev, ki sestavljajo karierno pot. Vsi indikatorji so bili merjeni na lestvici od 1 (najmanj ustrezna karierna pot) do 5 (najbolj ustrezna karierna pot).

Tabela 5: Frekvenčna porazdelitev karierna pot

	št. enot	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Q9b pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe	641	4,43	0,849
Q9c pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev	641	4,36	0,874
Q8b povezanost poklica s stopnjo izobrazbe	641	4,19	1,138
Q9a pravilnost posameznikove odločitve za smer izobrazbe	641	4,15	0,979
Q10g zadovoljstvo s stopnjo pridobljene izobrazbe	635	4,07	0,889
Q10a zadovoljstvo z zasebnim življenjem	635	4,04	0,789
Q10f zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe	635	4,03	0,834
Q8a povezanost poklica smerjo izobrazbe	641	4	1,228
Q10c zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela	635	3,91	0,827
Q10d zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja	635	3,79	0,911
Q10e zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja	635	3,24	1,027
KARIERNA POT	641	4,0222	0,5862

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina karierne poti je 4,022, kar na širino razredov pomeni, da so imeli naši respondenti bolj ustrezno karierno pot. Kot lahko razberemo iz aritmetičnih sredin posameznih odgovorov, so respondenti najmanj zadovoljni s plačilom za delo, ki ga opravljajo, najvišjo aritmetično sredino pa dosegajo odgovori na vprašanje o pravilnosti posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe.

Nadalje smo izračunali aritmetične sredine za posamezne veščine vodenja kariere in za veščine vodenja kariere kot celoto.

Tabela 6: Frekvenčna porazdelitev veščine zavedanja sebe

	N	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Q3b želja po učenju novega	688	4,49	0,615
Q3a pomembnost vrednote dela	688	4,4	0,71

Q1a poznavanje svojih sposobnosti	775	4,27	0,641
Q3c verjetje v zmožnost doseganja cilja	688	4,2	0,742
Q2b védenje, kaj posameznika zanima	717	4,13	0,776
Q1b poznavanje lastnih omejitev na poti do kariernega cilja	775	4	0,703
Q2a obvladovanje učinkovitega učenja	717	3,9	0,806
VEŠČINA ZAVEDANJE SEBE	775	4,1808	0,45544

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina večšin vodenja kariere je 4,1808, kar na širino razredov pomeni, da so imeli naši respondenti več večšine zavedanja sebe. Kot lahko razberemo iz aritmetičnih sredin posameznih odgovorov, respondenti najmanj obvladajo učinkovitega učenja, najbolj pa so željni učenja novega.

Tabela 7: Frekvenčna porazdelitev večšine odločanja

	N	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Q4e prevzemanje odgovornosti za lastno kariero	670	4,29	0,694
Q4g razmišljanje in učenje iz minulih odločitev	670	4,14	0,699
Q4c raziskovanje možnosti pred sprejemanjem odločitev	670	4,11	0,682
Q4d predvidevanje posledic pred sprejemanjem odločitev	670	4	0,717
Q4a zaupanje pri odločitvah	670	3,91	0,772
Q1c poznavanje procesa odločanja	775	3,89	0,781
Q4f kvaliteta sprejetih odločitev	670	3,71	0,745
Q4b strah pred odločanjem	670	3,63	0,887
Q4h intuitivnost odločanja	670	3,63	0,811
VEŠČINA ODLOČANJA	775	3,8883	0,53609

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina dejanske spremenljivke je 3,8883, kar je v primerjavi z večšino zavedanja sebe nekoliko nižja vrednost. Kot lahko razberemo iz aritmetičnih sredin posameznih

odgovorov, je ta najnižja pri trditvi »odločanja me ni strah« (višje izražen strah pred odločanjem), najvišja pa pri trditvi »sam prevzemam odgovornost za svojo kariero« (višje izražena stopnja prevzemanja odgovornosti za lastno kariero).

Tabela 8: Frekvenčna porazdelitev večšine prehajanja

	N	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Q5c znanje pisanja prijav za vpis v izobraževalni ali študijski program	656	3,98	0,826
Q3f zmožnost premagovanja težav na poti do cilja	688	3,97	0,672
Q3e doseganje zadanih ciljev	688	3,93	0,707
Q5a znanje pisanja ponudb za zaposlitev	656	3,82	0,845
Q3d jasnost kariernega cilja	688	3,65	0,885
Q2c védenje, kaj delodajalci pričakujejo na zaposlitvenem razgovoru	717	3,57	0,787
Q5b znanje pisanja vlog za pridobitev finančne pomoči	656	3,55	0,928
VEŠČINA PREHAJANJA	717	3,7643	0,55644

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina večšine prehajanja je 3,7643, kar je v primerjavi z večšino zavedanja sebe in z večšino odločanja najnižja vrednost. Kot lahko razberemo iz aritmetičnih sredin posameznih odgovorov, so od povprečja vrednosti za večšino prehajanja nižje vrednosti za védenje, kaj delodajalci pričakujejo na zaposlitvenem razgovoru, jasnost kariernega cilja in za znanje pisanja vlog za pridobitev finančne pomoči. Za vse ostale odgovore so vrednosti aritmetičnih sredin višje, pri čemer je najvišja vrednost za znanje pisanja prijav za vpis v izobraževalni ali študijski program.

Tabela 9: Frekvenčna porazdelitev večšine zavedanja možnosti

	N	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Q6b vloga drugih virov pridobivanja informacij v zvezi z načrtovanjem kariere	648	4,22	0,639
Q5e znanje o iskanju informacij o šolah, izobraževanjih, seminarjih ...	656	4,17	0,739
Q5f znanje ločevanja pomembnih informacij od nepomembnih	656	4,09	0,676
Q3i preverjanje ustreznosti znanj in spretnosti pred odločitvijo za zaposlitev	688	4,06	0,686
Q5d znanje o iskanju informacij o zaposlitvah	656	4,02	0,755
Q3j vztrajanje pri delu, kljub neznanju	688	4	0,801
Q3g iskanje informacij pred pomembnimi odločitvami	688	3,85	0,827

Q2d zavedanje možnosti za zaposlitev	717	3,69	0,834
Q6a vloga osebnega stika pri pridobivanju informacij v zvezi z načrtovanjem kariere	649	3,69	0,862
Q2f védenje, kje je možno pridobiti pomoč pri načrtovanju svoje kariere	717	3,26	1,043
Q3h potreba po pomoči pri iskanju informacij	688	3,06	0,946
Q2e védenje, kako pridobiti finančno pomoč za izobraževanje in samozaposlitev	717	2,88	0,973
VEŠČINA ZAVEDANJE MOŽNOSTI	717	3,7202	0,49625

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina večšine zavedanja možnosti je 3,7202, kar je od vseh štirih večšin vodenja kariere najmanj. Kot lahko razberemo iz aritmetičnih sredin posameznih odgovorov, so od povprečja vrednosti za večšino zavedanja možnosti nižje vrednosti za védenje, kako pridobiti finančno pomoč za izobraževanje in samozaposlitev, potrebo po pomoči pri iskanju informacij, védenje, kje je možno pridobiti pomoč pri načrtovanju svoje kariere, zavedanje možnosti za zaposlitev ter vloga osebnega stika pri pridobivanju informacij v zvezi z načrtovanjem kariere. Za vse ostale odgovore so vrednosti aritmetičnih sredin višje, pri čemer imajo pri pridobivanju informacij v zvezi z načrtovanjem kariere največjo vlogo drugi viri (internet, razpisi itd.).

Tabela 10: Aritmetična sredina večšin vodenja kariere

	Št. Enot	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Veščina zavedanje sebe	775	4,1808	0,45544
Veščina odločanja	775	3,8883	0,53609
Veščina prehajanja	717	3,7643	0,55644
Veščina zavedanje možnosti	717	3,7202	0,49625
VEŠČINE VODENJA KARIERE	775	3,8793	0,42404

*min. = 1, max = 5

Iz zgornje tabele je razvidno, da je aritmetična sredina najvišja pri večšini zavedanje sebe, najnižja pri večšini zavedanje možnosti. Glede na širino razreda pa ni razlik, aritmetične sredine vseh kažejo, da imajo respondenti veliko večšin.

Enako kot za večšine vodenja kariere pregledamo frekvenčne porazdelitve tudi za vse tri vrste kapitala.

Tabela 11: Frekvenčna porazdelitev za socialni kapital

	N	Aritmetičn a sredina*	Standardn i odklon
Q12b hitrost vzpostavitve sodelovanja z novimi sodelavci	627	3,88	0,768
Q12a hitrost navezave stika z novimi sodelavci	627	3,82	0,842
Q13b lastna zanesljivost do prijateljev in znancev, kadar se znajdejo v težavah	627	3,55	0,818
Q14a pogostost druženja s prijatelji v prostem času	623	3,39	0,845
Q14b pogostost druženja s sorodniki v prostem času	623	3,26	0,923
Q13a količina prijateljev, na katere se lahko posameznik zanese, kadar se znajde v težavah	627	2,95	0,872
Q14c pogostost organiziranja zabav v prostem času	623	2,58	0,947
Q14d pogostost prostovoljnega dela v dejavnostih (športnih, kulturnih, gasilskih ...) v prostem času	623	2,55	1,172
Q11a vpliv znanstva z delodajalcem na pridobitev zadnje zaposlitve	627	2,15	1,531
Q11b vpliv znancev na pridobitev zadnje zaposlitve	627	2,06	1,425
Q11g vpliv poznavanja ljudi v panogi, v kateri posameznik dela, na pridobitev zadnje zaposlitve	627	2,02	1,392
Q11f vpliv prejšnjih delodajalcev ali sodelavcev na pridobitev zadnje zaposlitve	627	1,8	1,32
Q11h vpliv znanstva s širokim krogom potencialnih uporabnikov posameznikovih storitev na pridobitev zadnje zaposlitve	627	1,75	1,31
Q11c vpliv sorodnikov na pridobitev zadnje zaposlitve	627	1,57	1,22
Q11e vpliv profesorjev iz nekdanje šole/fakultete na pridobitev zadnje zaposlitve	627	1,46	1,153
Q11d vpliv strankarskih kolegov na pridobitev zadnje zaposlitve	627	1,4	1,248
SOCIALNI KAPITAL	627	2,51	0,56508

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina socialnega kapitala je 2,510, torej imajo naši respondenti manj socialnega kapitala. Kot kažejo odgovori, ki se nanašajo na pridobivanje zadnje zaposlitve, so bila najbolj vplivna znanstva z delodajalcem, znanci in znanstva z ljudmi v panogi, v kateri posameznik dela. Najmanj vpliva so imeli strankarski kolegi, profesorji iz nekdanje šole/fakultete in sorodniki. Manjši vpliv na pridobitev zadnje zaposlitve so imela tudi znanstva s širokim krogom potencialnih uporabnikov posameznikovih storitev in prejšnji delodajalci ali

sodelavci. Višje vrednosti aritmetičnih sredin dosegajo odgovori, ki se nanašajo na komunikacijske veščine in družabne aktivnosti. Izpostavljamo hitrost navezave stika z novimi sodelavci in hitrost vzpostavitve sodelovanja z novimi sodelavci, kjer so aritmetične sredine odgovorov precej nad povprečno vrednostjo za spremenljivko socialni kapital.

Tabela 12: Frekvenčna porazdelitev za kulturni kapital

	N	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Q14o pogostost branja spletnih novic	623	3,6	1,142
Q14p pogostost uporabe spletnega slovarja ali enciklopedije	623	3,42	1,099
Q14l pogostost branja strokovnih knjig, priročnikov ipd.	623	3,36	1,116
Q14m pogostost branja leposlovnih knjig	623	3,24	1,219
Q14n pogostost branja časopisov	623	3,06	1,197
Q14k pogostost branja revij	623	2,82	1,07
Q14f pogostost obiskovanja koncertov	623	2,52	0,987
Q14g pogostost obiskovanja gledališča	623	2,39	0,985
Q14h pogostost obiskovanja kina	623	2,3	0,951
Q14e pogostost obiskovanja razstav	623	2,2	0,89
Q14i pogostost aktivnega ukvarjanja z glasbeno umetnostjo	623	1,66	1,085
Q14j pogostost aktivnega ukvarjanja z likovno umetnostjo	623	1,53	0,905
KULTURNI KAPITAL	623	2,6743	0,59534

*min. = 1, max = 5

Aritmetična sredina kulturnega kapitala je 2,674, torej srednje veliko kulturnega kapitala. Nižje vrednosti dosegajo odgovori, ki se nanašajo na ukvarjanje z umetnostjo, sledijo odgovori, ki se nanašajo na obiskovanje kulturnih dogodkov, najvišje vrednosti aritmetičnih sredin pa dosegajo odgovori, ki se nanašajo na bralne aktivnosti. Med njimi najvišjo vrednost doseže pogostost branja spletnih novic.

Kot ločeno kategorijo kulturnega kapitala izpostavljamo še dokončano lastno izobrazbo, dokončano izobrazbo očeta, dokončano izobrazbo matere in velikost naselja, v katerem posameznik živi.

Tabela 13: Modus za izobrazbo

	Dokončana lastna izobrazba	Dokončana izobrazba matere	Dokončana izobrazba očeta
Št. enot	618	618	617
Modus	10	5	4

Frekvenca	318	143	143
-----------	-----	-----	-----

*min. = 1 (I. nedokončana OŠ), max. = 12 (VIII/2. doktorat znanosti, 3. bolonjska stopnja)

Največ respondentov ima končano stopnjo izobrazbe VII. specializacija po visokošolskem programu, univerzitetni program, druga bolonjska stopnja (51,5 %, frekvenca = 318), največ mater ima končano stopnjo izobrazbe V. srednje strokovno izobraževanje (23,1 %, frekvenca = 143), največ očetov pa končano stopnjo izobrazbe IV. srednje poklicno izobraževanje (3-letno) in V. srednje strokovno izobraževanje (obe stopnji po 23 %, frekvenca = 143).

Tabela 14: Modus za velikost naselja

	Velikost naselja v katerem posameznik živi
Št. enot	618
Modus	4
Frekvenca	195

*min. = 1 (vas ali manjše naselje), max. = 4 (večje mesto)

Glede velikosti naselja največ respondentov (31,6 %, frekvenca = 195) živi v večjem mestu (več kot 100.000 prebivalcev).

Spremenljivko ekonomski kapital smo sestavili iz ustvarjenih dimenzij število tehničnih dobrin in število umetniških dobrin ter indikatorjev zadovoljstvo z gmotnim položajem in pogostost potovanj v prostem času.

Tabela 15: Frekvenčna porazdelitev za ekonomski kapital

	Število enot	Aritmetična sredina*	Standardni odklon
Število umetniških dobrin	623	2,6517	1,26123
Zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem	635	2,54	0,928
Število tehničnih dobrin	621	2,2271	1,11079
Pogostost potovanj v prostem času	623	1,98	1,061
EKONOMSKI KAPITAL	635	2,3491	0,65402

*min. = 0, max = 4

Kot lahko razberemo iz zgornje tabele, imajo naši udeleženci veliko ekonomskega kapitala. Aritmetična sredina je najvišja za število umetniških dobrin in za zadovoljstvo z gmotnim položajem, najnižja pa za pogostost potovanj v prostem času.

Kot posebno kategorijo ekonomskega kapitala smo obravnavali vrsto in lastništvo nepremičnine. Frekvenčna porazdelitev odgovorov za indikator vrsta in lastništvo nepremičnine, v kateri posameznik živi (vprašanje Q17), kaže, da več 70 % respondentov živi v stanovanju ali hiši v lastništvu ali solastništvu, 13,1 % jih živi pri starših, 12 % v najemniškem stanovanju in 1,1 % v najemniški hiši (Tabela 16). Odgovorov, ki so bili umeščeni v kategorijo drugo, nismo upoštevali.

Tabela 16: Frekvenčna porazdelitev za bivalne razmere

	Št. enot	Veljavni odstotek
1 Stanovanje v mojem lastništvu ali solastništvu	215	34,7
2 Najemniško stanovanje	76	12,3
3 Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	219	35,3
4 Najemniška hiša	7	1,1
5 Pri starših	81	13,1
6 Drugo:	22	3,5
Št. enot	620	100,0

4.5.2 Povezanost ustreznosti karijerne poti z oblikami kapitala in veščinami vodenja kariere

H1: Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter veščin vodenja kariere je statistično značilno povezana z večjo ustreznostjo karijerne poti in obratno.

Z bivariatno analizo smo preverili korelacijo med karierno potjo in vsemi tremi vrstami kapitala ter veščinami vodenja kariere.

4.5.2.1 Karierna pot – veščine vodenja kariere

Za preverjanje korelacije med karierno potjo in veščinami vodenja kariere smo zaradi normalne porazdelitve pri številskih intervalnih spremenljivkah lahko uporabili parametrični test - Pearsonov test korelacije (Tabela 17). Test pokaže, da je povezanost med karierno potjo in veščinami vodenja kariere ter vsako od dimenzij, ki slednjo sestavljajo, statistično pomembna. Glede na vrednosti Pearsonovega r koeficienta korelacije ugotavljamo, da je med

karierno potjo in veščinami vodenja kariere zmerna pozitivna povezanost. Obstaja torej statistično pomembna pozitivna povezanost med veščinami vodenja kariere in karierno potjo, več kot ima posameznik veščin vodenja kariere, boljša je njegova karierna pot.

Tabela 17: Pearsonov test korelacije med karierno potjo in veščinami vodenja kariere

	Pearsonov r s Karierno potjo	Št. enot
Veščine vodenja kariere	0,489**	641
Veščina zavedanja sebe	0,456**	775
Veščina prehajanja	0,433**	717
Veščina zavedanja možnosti	0,398**	717
Veščina odločanja	0,380**	775

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Iz zgornje tabele koeficientov korelacije sledi, da je izmed posameznih veščin vodenja kariere s karierno potjo najmočnejše povezana veščina zavedanja sebe. Druga po moči povezanosti je veščina prehajanja, tretja je veščina zavedanja možnosti. Najšibkejša povezanost pa je med karierno potjo in veščino odločanja.

Kot pokaže spodnja tabela, pa obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost tudi med posameznimi veščinami vodenja kariere ($p \leq 0.01$). Vse veščine so med seboj zmerno močno pozitivno linearno povezane.

Tabela 18: Pearsonov test korelacije med posameznimi veščinami vodenja kariere

		Veščina zavedanja sebe	Veščina odločanja	Veščina prehajanja	Veščina zavedanja možnosti
Veščina zavedanja sebe	Pearsonov r	1	0,608**	0,623**	0,545**
	Št. enot	775	775	717	717

Veščina odločanja	Pearsonov r	0,608**	1	0,578**	0,559**
	Št. enot	775	775	717	717
Veščina prehajanja	Pearsonov r	0,623**	0,578**	1	0,679**
	Št. enot	717	717	717	717
Veščina zavedanja možnosti	Pearsonov r	0,545**	0,559**	0,679**	1
	Št. enot	717	717	717	717

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Posebej smo preverili še korelacije med posameznimi indikatorji karierne poti in vsako od štirih veščin vodenja kariere. Kot je razvidno iz spodnje tabele, je med vsemi indikatorji karierne poti in vsako od veščin vodenja kariere statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$). Kot je še razvidno, je najmočnejša povezanost med zadovoljstvom z delom, ki ga posameznik opravlja, in zadovoljstvom s smerjo posameznikove izobrazbe ter veščino odločanja, prehajanja in zavedanja sebe. Veščina zavedanja možnosti pa je najmočnejše povezana z indikatorjem pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe, sledi pa povezanost z indikatorjem zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe.

Tabela 19: Pearsonov r za posamezne veščine vodenja kariere in karierno pot podrobno

Veščina	Pearsonov r z veščino odločanja	Personov r z veščino prehajanja	Pearsonov r z veščino zavedanja sebe	Pearsonov r z veščino zavedanja možnosti
---------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	--

Zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja	0,311**	0,332**	0,362**	0,262**
Zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe	0,303**	0,349**	0,366**	0,301**
Zadovoljstvo z svojim zasebnim življenjem	0,280**	0,279**	0,277**	0,250**
Pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev	0,258**	0,208**	0,267**	0,213**
Zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela	0,239**	0,197**	0,236**	0,227**
Pravilnost posameznikove odločitve za smer izobrazbe	0,227**	0,273**	0,291**	0,207**
Zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja	0,217**	0,234**	0,179**	0,261**
Zadovoljstvo s stopnjo pridobljene izobrazbe	0,215**	0,299**	0,34**	0,282**
Pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe	0,212**	0,294**	0,289**	0,304**
Povezanost poklica s stopnjo izobrazbe	0,197**	0,251**	0,276**	0,247**
Povezanost poklica s smerjo izobrazbe	0,184**	0,268**	0,273**	0,203**

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Najšibkejša povezanost je med povezanostjo poklica s stopnjo in smerjo izobrazbe ter večino odločanja in zavedanja možnosti. Veščina prehajanja je najšibkeje povezana z indikatorjema pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev in zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela. Veščina zavedanja sebe pa je najšibkeje povezana z indikatorjema zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela in zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja.

Posebej smo preverili tudi korelacije med veščinami vodenja kariere in posameznimi indikatorji karierne poti. Kot je razvidno iz spodnje tabele, je med vsemi indikatorji karierne poti in veščinami vodenja kariere statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$). Najmočnejša

povezanost je med zadovoljstvom s smerjo posameznikove izobrazbe in veščinami vodenja kariere. Najšibkejša povezanost pa je med veščinami vodenja kariere in zadovoljstvom s kvaliteto življenja izven dela.

Tabela 20: Pearsonov r za veščine vodenja kariere in karierno pot podrobno

	Pearsonov r z veščinami vodenja kariere	Število enot
Zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe	0,385**	635
Zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja	0,367**	635
Zadovoljstvo s stopnjo pridobljene izobrazbe	0,331**	635
Pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe	0,327**	641
Zadovoljstvo z zasebnim življenjem	0,32**	641
Pravilnost posameznikove odločitve za smer izobrazbe	0,288**	641
Povezanost poklica s stopnjo izobrazbe	0,285**	641
Pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev	0,277**	641
Zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja	0,271**	635
Povezanost poklica s smerjo izobrazbe	0,267**	641
Zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela	0,267**	635

** Povezanost je statistično pomembna pri vseh korelacijah, $p \leq 0.01$.

4.5.2.2 Karierna pot in socialni kapital

Za preverjanje korelacije med karierno potjo in socialnim kapitalom smo lahko uporabili neparametričen Spearmanov test korelacije, saj je porazdelitev pri socialnem kapitalu koničasta in asimetrična v desno (Tabela 21). Test pokaže, da je povezanost med karierno potjo in socialnim kapitalom statistično pomembna. Glede na vrednosti Spearmanovega koeficienta ρ ugotavljamo, da je med karierno potjo in socialnim kapitalom statistično značilna šibka pozitivna povezanost. Med socialnim kapitalom in karierno potjo torej obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost: več kot ima posameznik socialnega kapitala, bolj ustrezna je njegova karierna pot.

Tabela 21: Spearmanov ρ za karierno pot in socialni kapital

	Spearmanov ρ s karierno potjo	Št. enot
Socialni kapital	0,132**	627

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Posebej smo preverili še korelacije med socialnim kapitalom in posameznimi indikatorji karierne poti. Kot je razvidno iz spodnje tabele, med socialnim kapitalom na eni strani ter zadovoljstvom s stopnjo pridobljene izobrazbe, povezanostjo poklica s smerjo izobrazbe in povezanostjo poklica s stopnjo izobrazbe na drugi strani ni statistično pomembne povezanosti. Med vsemi ostalimi indikatorji in socialnim kapitalom pa je statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$). Kot je še razvidno, je najmočnejša povezanost med socialnim kapitalom in zadovoljstvom z delom, ki ga posameznik opravlja. Najšibkejša povezanost pa je med socialnim kapitalom in pravilnostjo posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe.

Tabela 22: Spearmanov ρ za karierno pot in socialni kapital podrobno

	Spearmanov ρ s socialnim kapitalom	Št. enot
Zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja	0,149**	627
Pravilnost posameznikove odločitve za smer izobrazbe	0,147**	627
Zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela	0,141**	627
Zadovoljstvo z zasebnim življenjem	0,134**	627
Pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev	0,127**	627
Zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja	0,107**	627
Zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe	0,091*	627
Pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe	0,086*	627
Zadovoljstvo s stopnjo pridobljene izobrazbe	0,061	627
Povezanost poklica s smerjo izobrazbe	0,038	627
Povezanost poklica s stopnjo izobrazbe	0,030	627

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

4.5.2.3 Karierna pot in kulturni kapital

Za preverjanje korelacije med karierno potjo in kulturnim kapitalom smo morali uporabiti kombinacijo parametričnega in neparametričnega testiranja. Pri kulturnem kapitalu je namreč porazdelitev za kulturni kapital, dokončano izobrazbo matere in dokončano izobrazbo očeta približno normalna, za dokončano izobrazbo posameznika in velikost naselja, v katerem posameznik živi, pa ne. Za ugotavljanje povezanosti med karierno potjo, kulturnim kapitalom, dokončano izobrazbo matere in dokončano izobrazbo očeta smo zato izbrali Pearsonov test korelacije. Za ugotavljanje povezanosti med karierno potjo in posameznikovo izobrazbo pa Spearmanov test korelacije. (Tabela 23). Testa pokažeta, da je povezanost med karierno potjo,

kulturnim kapitalom in dokončano izobrazbo posameznikov statistično pomembna, povezanost med karierno potjo, dokončano izobrazbo matere in očeta pa ne. Glede na vrednosti Pearsonovega r in Spearmanovega ρ koeficienta ugotavljamo, da je med karierno potjo in kulturnim kapitalom ter posameznikovo izobrazbo kot sestavnim delom kulturnega kapitala šibka pozitivna povezanost.

Tabela 23: Pearsonov in Spearmanov test med karierno potjo in kulturnim kapitalom

	Koeficient	Korelacija s karierno potjo	Št. enot
Dokončana lastna izobrazba	Spearmanov ρ	0,296**	618
Kulturni kapital	Pearsonov r	0,255**	623
Dokončana izobrazba očeta	Pearsonov r	0,029	617
Dokončana izobrazba matere	Pearsonov r	-0,023	618

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Posebej smo preverili še korelacije med kulturnim kapitalom in posameznimi indikatorji karierne poti. Kot je razvidno iz spodnje tabele, med kulturnim kapitalom in zadovoljstvom s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja, ni statistično pomembne povezanosti. Med vsemi ostalimi indikatorji in kulturnim kapitalom pa je statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$), razen med kulturnim kapitalom in pravilnostjo posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev. Tu je povezanost statistično pomembna ($p \leq 0.05$). Kot je še razvidno, je najmočnejša povezanost med kulturnim kapitalom in povezanostjo poklica s stopnjo izobrazbe. Najšibkejša povezanost pa je med kulturnim kapitalom in pravilnostjo posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev.

Tabela 24: Pearsonov r za karierno pot in kulturni kapital podrobno

	Koeficient	Kulturni kapital	št. enot
Povezanost poklica s stopnjo izobrazbe	Pearsonov r	0,239**	623
Pravilnost posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe	Pearsonov r	0,237**	623
Zadovoljstvo s stopnjo pridobljene izobrazbe	Pearsonov r	0,228**	623
Zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe	Pearsonov r	0,178**	623
Zadovoljstvo s kvaliteto življenja izven dela	Pearsonov r	0,170**	623
Povezanost poklica smerjo izobrazbe	Pearsonov r	0,160**	623

Zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja	Pearsonov r	0,143**	623
Pravilnost posameznikove odločitve za smer izobrazbe	Pearsonov r	0,126**	623
Zadovoljstvo z zasebnim življenjem	Pearsonov r	0,106**	623
Pravilnost posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev	Pearsonov r	0,083*	623
Zadovoljstvo s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja	Pearsonov r	0,071	623

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

*Povezanost je statistično pomembna ($p \leq 0.05$).

Kako se karierna pot razlikuje glede na kraj bivanja, smo preverjali z enosmerno analizo variance ANOVA. Kot sledi iz spodnje tabele, imajo najbolj ustrezno karierno pot tisti, ki živijo v manjšem kraju (od 3.000 do 100.000 prebivalcev), najmanj pa tisti, ki živijo v večjem mestu (več kot 100.000) prebivalcev.

Tabela 25: Opisna statistika – kraj bivanja in karierna pot

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Karierna pot	3000–15.000 prebivalcev (manjši kraj)	124	4,1188	0,55512
	Manj kot 3000 prebivalcev (vas ali manjše naselje)	184	4,0272	0,62878
	15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	115	4,0119	0,55029
	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	195	3,9725	0,57537

Kot pokaže Dunnettov test v spodnji tabeli, ne obstajajo statistično pomembne razlike v povprečni ustreznosti karierne poti med posamezniki, ki živijo v različno velikih krajih oz. mestih.

Tabela 26: Analiza variance ANOVA – karierna pot in kraj bivanja

Kako veliko je naselje, v katerem živite?	Kako veliko je naselje, v katerem živite?	Razlika aritmetičnih sredin	p
Manj kot 3000 prebivalcev (vas ali manjše naselje)	3000–15.000 prebivalcev (manjši kraj)	-0,09159	0,693
	15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	0,01532	1,000
	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	0,05468	0,942

	15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	0,10691	0,583
	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	0,14627	0,138
15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	0,03936	0,992

4.5.2.4 Karierna pot in ekonomski kapital

Za preverjanje korelacije med karierno potjo in ekonomskim kapitalom smo uporabili parametrični Pearsonov test korelacije, saj sta obe spremenljivki intervalni s približno normalno porazdelitvijo (Tabela 27).

Tabela 27: Pearsonov test med karierno potjo in ekonomskim kapitalom

	Koeficient	Korelacija s karierno potjo	Št. enot
Ekonomski kapital	Pearsonov r	0,400**	635
Zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem	Pearsonov r	0,512**	635
Pogostost potovanj v tujino v svojem prostem času	Pearsonov r	0,226**	623
Število umetniških dobrin	Pearsonov r	0,132**	623
Število tehničnih dobrin	Pearsonov r	0,110**	621

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Pearsonov test korelacije pokaže, da je povezanost med karierno potjo in ekonomskim kapitalom statistično pomembna. Glede na vrednosti Pearsonovega r koeficienta korelacije ugotavljamo, da je med karierno potjo in ekonomskim kapitalom zmerna pozitivna povezanost, od tega je največja povezanost med ekonomskim kapitalom in zadovoljstvom s svojim gmotnim položajem, najnižja pa med ekonomskim kapitalom in številom tehničnih dobrin.

Kako se ustreznost karijerne poti razlikuje glede na bivalne razmere, smo preverjali z enosmerno analizo variance ANOVA. Kot sledi iz spodnje tabele, imajo najbolj ustrezno karierno poti tisti, ki živijo v lastniškem ali solastniškem stanovanju, najmanj ustrezno pa tisti, ki živijo pri starših. Rubriko drugo smo zaradi majhnega numerusa izpustili.

Tabela 28: Opisna statistika – karierna pot in bivalne razmere

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Karierna pot	3 Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	219	4,1411	0,51750
	1 Stanovanje v mojem lastništvu ali solastništvu	215	4,0816	0,53088
	2 Najemniško stanovanje	76	3,7787	0,65038
	4 Najemniška hiša	7	3,8571	0,83791
	5 Pri starših	81	3,7912	0,66237

Iz spodnje tabele je razvidno, da obstaja statistično pomembna razlika v povprečni ustreznosti karijerne poti med tistimi, ki bivajo v lastniški ali solastniški hiši ali lastniškem oz. solastniškem stanovanju na eni strani, in tistimi, ki bivajo pri starših na drugi strani ($p \leq 0.01$).

Tabela 29: Analiza variance ANOVA – karierna pot in bivalne razmere

Kje živite?	Kje živite?	Razlika aritmetičnih sredin	p
Stanovanje v mojem lastništvu ali solastništvu	Najemniško stanovanje	0,30290*	0,001
	Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	-0,05953	1
	Najemniška hiša	0,22446	1
	Pri starših	0,29036*	0,002
Najemniško stanovanje	Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	-0,36243*	0
	Najemniška hiša	-0,07843	1

	Pri starših	-0,01254	1
Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	Najemniška hiša	0,28399	1
	Pri starših	0,34989*	0
Najemniška hiša	Pri starših	0,0659	1

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

4.5.2.5 Statistična povezanosti ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala ter veščin vodenja kariere s karierno potjo

Bivariatni test korelacij pokaže, da med veščinami vodenja kariere, ekonomskim kapitalom, kulturnim kapitalom in socialnim kapitalom na eni strani ter karierno potjo na drugi obstaja statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$). Povezanost veščin vodenja kariere in ekonomskega kapitala s karierno potjo je linearna in srednje močna. Kot je razvidno iz spodnje tabele (Tabela 30), je povezanost kulturnega in socialnega kapitala s karierno potjo linearna in šibka.

Tabela 30: Korelacije za hipotezo H1

	Koeficient	Korelacija s karierno potjo	Št. enot
Veščine vodenja kariere	Pearsonov r	0,489**	641
Ekonomski kapital	Pearsonov r	0,400**	635
Kulturni kapital	Pearsonov r	0,255**	623
Socialni kapital	Spearmanov ρ	0,132**	627

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Multivariatni linearni regresijski model, v katerem smo preverjali povezanost neodvisnih spremenljivk ekonomski kapital, kulturni kapital in veščine vodenja kariere in odvisne spremenljivke karierna pot pokaže statistično značilno povezanost ($F = 70,071$, $p \leq 0.01$). Omenjene neodvisne spremenljivke pojasnijo 30,8 % odvisne spremenljivke karierna pot (popr. $R^2 = 0,308$).

Multivariatni linearni regresijski model pokaže, da med karierno potjo na eni strani in veščinami vodenja kariere ter ekonomskim kapitalom na drugi obstaja statistično pomembna

pozitivna povezanost. Glede na vrednosti β obstaja med karierno potjo in veščinami vodenja kariere ($\beta = 0,402$; $p \leq 0,001$) ter ekonomskim kapitalom ($\beta = 0,255$; $p \leq 0,001$) šibka pozitivna povezanost. (Tabela 31). Med socialnim in kulturnim kapitalom na eni strani in karierno potjo na drugi pa v osnovnem modelu ni statistično pomembne povezanosti.

Tabela 31: Multivariatna linearna regresija H1

	β	p
Veščine vodenja kariere	0,402**	0,000
Ekonomski kapital	0,255**	0,000
Socialni kapital	0,041	0,234
Kulturni kapital	0,044	0,235
	R^2 popr.= 0,308, F= 70,071	

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Odvisna spremenljivka: karierna pot

Hipotezo H1 delno potrdimo. Obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med veščinami vodenja kariere in posameznikovo karierno potjo. Več kot ima posameznik veščin vodenja kariere in več kot ima ekonomskega kapitala, bolj ustrezna je njegova karierna pot.

4.5.3 Povezanost oblik kapitala z veščinami vodenja kariere

H2 Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je statistično značilno povezana z večjo količino veščin vodenja kariere.

Z bivariatno analizo smo preverili korelacijo med veščinami vodenja kariere in vsemi tremi vrstami kapitala.

4.5.3.1 Veščine vodenja kariere in socialni kapital

Za preverjanje korelacije med veščinami vodenja kariere in socialnim kapitalom smo lahko uporabili neparametričen Spearmanov test korelacije, saj je porazdelitev pri socialnem kapitalu koničasta in asimetrična v desno. Test pokaže, da je povezanost med veščinami vodenja kariere in socialnim kapitalom statistično pomembna. Glede na vrednosti Spearmanovega koeficienta ρ ugotavljamo, da je med veščinami vodenja kariere in socialnim kapitalom značilna šibka pozitivna povezanost. Med socialnim kapitalom in

posameznikovimi veščinami vodenja kariere obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost (Tabela 32). Posamezniki z višjim socialnim kapitalom imajo več veščin vodenja kariere.

Tabela 32: Spearmanov test med veščinami vodenja kariere in socialnim kapitalom

	koeficient	Korelacija z veščinami vodenja kariere	Korelacija z veščino odločanja	Korelacija z veščino zavedanja možnosti	Korelacija z veščino zavedanja prehajanja sebe	Št. enot	
Socialni kapital	Spearmanov ρ	0,138**	0,162**	0,119**	0,109**	0,096*	627

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

Kot je še razvidno iz tabele, obstaja najmočnejša povezanost med socialnim kapitalom in veščinami odločanja. Najšibkejša povezanost pa obstaja med socialnim kapitalom in veščino zavedanja sebe.

4.5.3.2 Veščine vodenja kariere in kulturni kapital

Za preverjanje korelacije med veščinami vodenja kariere in kulturnim kapitalom smo morali uporabiti kombinacijo parametričnega in neparametričnega testiranja. Pri kulturnem kapitalu je namreč porazdelitev za kulturni kapital, dokončano izobrazbo matere in dokončano izobrazbo očeta približno normalna, za dokončano izobrazbo posameznika in velikost naselja, v katerem posameznik živi, pa ne. Za ugotavljanje povezanosti med veščinami vodenja kariere, kulturnim kapitalom, dokončano izobrazbo matere in dokončano izobrazbo očeta smo zato izbrali Pearsonov test korelacije. Za ugotavljanje povezanosti med veščinami vodenja kariere in posameznikovo izobrazbo pa Spearmanov test korelacije. (Tabela 33). Testa pokažeta, da je povezanost med veščinami vodenja kariere, kulturnim kapitalom in dokončano izobrazbo posameznikov statistično pomembna ($p \leq 0.01$), povezanost med veščinami vodenja kariere, dokončano izobrazbo matere in očeta pa ni statistično pomembna. Glede na vrednosti Pearsonovega r in Spearmanovega ρ koeficienta ugotavljamo, da je med veščinami vodenja kariere in kulturnim kapitalom ter posameznikovo izobrazbo kot sestavnim delom kulturnega kapitala šibka pozitivna povezanost. Med kulturnim kapitalom in

posameznikovimi veščinami vodenja kariere torej obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost; več kot ima posameznik kulturnega kapitala, več ima veščin vodenja kariere (Tabela 33).

Tabela 33: Pearsonov in Spearmanov test med veščinami vodenja kariere in kulturnim kapitalom

	Koeficient	Korelacija z veščinami vodenja kariere	Korelacija z veščino zavedanja sebe	Korelacija z veščino zavedanja možnosti	Korelacija z veščino prehajanja	Korelacija z veščino odločanja	Št. enot.
Kulturni kapital	Pearsonov r	0,262**	0,252**	0,249**	0,201**	0,180**	623
Dokončana lastna izobrazba	Spearmanov ρ	0,153**	0,172**	0,147**	0,177**	0,055	618
Dokončana izobrazba matere	Pearsonov r	-0,04	-0,041	-0,024	-0,062	-0,016	618
Dokončana izobrazba očeta	Pearsonov r	-0,01	-0,001	-0,029	-0,035	0,036	617

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Iz zgornje tabele lahko še razberemo, da med kulturnim kapitalom in veščino zavedanja sebe obstaja najmočnejša povezanost, najšibkejša pa med kulturnim kapitalom in veščino odločanja. Močna je povezanost med dokončano lastno izobrazbo in veščino prehajanja. Med dokončano izobrazbo in veščino odločanja pa ni statistično pomembne povezave.

Kako se količina veščin vodenja kariere razlikuje glede na kraj bivanja, smo preverjali z enosmerno analizo variance ANOVA. Kot sledi iz spodnje tabele, imajo največ veščin vodenja kariere tisti, ki živijo v mestu (od 15.000 do 100.000 prebivalcev), najmanj pa tisti, ki živijo v večjem mestu (več kot 100.000) prebivalcev.

Tabela 34: Opisana statistika veščine vodenja kariere - kraj bivanja

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Veščine vodenja kariere	15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	115	3,9682	0,38463
	3000–15.000 prebivalcev (manjši kraj)	124	3,9406	0,34683
	Manj kot 3000 prebivalcev (vas ali manjše naselje)	184	3,9062	0,38103
	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	195	3,8410	0,42094

Kot pokaže Dunnettov test v spodnji tabeli, obstaja statistično pomembna razlika v povprečni količini veščin vodenja kariere med tistimi, ki živijo v mestu (15.000–100.000 prebivalcev), in tistim, ki živijo v večjem mestu (več kot 100.000 prebivalcev) ($p \leq 0.05$).

Tabela 35: Analiza variance ANOVA – veščine vodenja kariere in kraj bivanja

Kako veliko je naselje, v katerem živite?	Kako veliko je naselje, v katerem živite?	Razlika aritmetičnih sredin	p
Manj kot 3000 prebivalcev (vas ali manjše naselje)	3000–15.000 prebivalcev (manjši kraj)	-0,03434	0,959
	15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	-0,06199	0,682
	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	0,06519	0,516
3000–15.000 prebivalcev (manjši kraj)	15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	-0,02765	0,993
	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	0,09953	0,126
15.000–100.000 prebivalcev (mesto)	Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto)	0,12717*	0,042

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

4.5.3.3 Veščine vodenja kariere in ekonomski kapital

Za preverjanje korelacije med veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom smo morali uporabiti kombinacijo parametričnega in neparametričnega testiranja. Pri ekonomskem kapitalu (sestavljeno iz dimenzije število tehničnih dobrin, dimenzije število umetniških del, indikatorja zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem in indikatorja pogostost potovanj v tujino v svojem prostem času) je porazdelitev odgovorov približno normalna. Za ugotavljanje povezanosti med veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom smo zato izbrali Pearsonov test korelacije. Pearsonov test korelacije pokaže, da je povezanost med veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom statistično pomembna. Glede na vrednosti

Pearsonovega r koeficienta korelacije ugotavljamo, da je med veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom zmerna pozitivna povezanost. Ekonomski kapital je statistično pomembno povezan z veščinami vodenja kariere; več kot ima posameznik ekonomskega kapitala, več ima veščin vodenja kariere.

Tabela 36: Pearsonov test med veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom

	Koeficient	Korelacija z veščinami vodenja kariere	Korelacija z veščino zavedanja sebe	Korelacija z veščino prehajanja	Korelacija z veščino zavedanja možnosti	Korelacija z veščino odločanja	Št. enot
Ekonomski kapital	Pearsonov r	0,271**	0,272**	0,240**	0,215**	0,205**	635
Zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem	Pearsonov r	0,269**	0,211**	0,243**	0,235**	0,214**	635
Pogostost potovanj v tujino v svojem prostem času	Pearsonov r	0,202**	0,208**	0,152**	0,149**	0,185**	623
Število umetniških dobrin	Pearsonov r	0,102*	0,114**	0,122**	0,078	0,045	623
Število tehničnih dobrin	Pearsonov r	0,088*	0,119**	0,064	0,066	0,062	621

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da je izmed posameznih dimenzij ekonomskega kapitala z veščinami vodenja kariere najmočnejše povezano zadovoljstvo s svojim gmotnim položajem, najmanj pa število tehničnih dobrin. Kot še lahko razberemo, med številom tehničnih dobrin,

veščino prehajanja, veččino zavedanja možnosti in veččino odločanja ni statistično pomembne povezave. Izmed posameznih veščin vodenja kariere je ekonomski kapital najmočnejše povezan z veččino zavedanja sebe in veččino prehajanja, najmanj pa z veččino zavedanja možnosti in veččino odločanja.

Kako se količina veščin vodenja kariere razlikuje glede na bivalne razmere, smo preverjali posebej z enosmerno analizo variance ANOVA. Kot sledi iz spodnje tabele, imajo največ veščin vodenja kariere tisti, ki živijo v lastniškem ali solastniškem stanovanju, tisti, ki živijo pri starših, pa najmanj. Rubriko drugo smo zaradi majhnega numerusa izpustili.

Tabela 37: Opisna statistika – veščine vodenja kariere in bivalne razmere

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Veščine vodenja kariere	Stanovanje v mojem lastništvu ali solastništvu	215	3,9534	0,37121
	Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	219	3,9353	0,38303
	Najemniška hiša	7	3,9224	0,52104
	Najemniško stanovanje	76	3,8158	0,42420
	Pri starših	81	3,7905	0,38848

Iz spodnje tabele je razvidno, da obstaja statistično pomembna razlika v povprečni količini veščin vodenja kariere med tistimi, ki bivajo v solastniškem stanovanju na eni strani, in tistimi, ki bivajo pri starših na drugi strani ($p \leq 0,05$). Več veščin vodenja kariere imajo tisti, ki živijo v stanovanju v svojem lastništvu ali solastništvu.

Tabela 38: Analiza variance ANOVA – veščine vodenja kariere in bivalne razmere

(Q17 Kje živite?)	(Q17 Kje živite?)	Razlika aritmetičnih sredin	p
Stanovanje v mojem lastništvu ali solastništvu	Najemniško stanovanje	0,13757	0,181
	Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	0,01807	1
	Najemniška hiša	0,03091	1
	Pri starših	0,16288*	0,021

Najemniško stanovanje	Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	-0,1195	0,379
	Najemniška hiša	-0,10666	1
	Pri starših	0,02531	1
Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu	Najemniška hiša	0,01284	1
	Pri starših	0,14481	0,067
Najemniška hiša	Pri starših	0,13197	1

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

4.5.3.4 Statistična povezanost socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala z veščinami vodenja kariere

Bivariatni test korelacij pokaže, da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med ekonomskim kapitalom, kulturnim kapitalom in socialnim kapitalom na eni strani in veščinami vodenja kariere ($p \leq 0.01$) na drugi. Statistična povezanost ekonomskega kapitala in veščin vodenja kariere je linearna in srednje močna. Statistična povezanost socialnega in kulturnega kapitala na eni in veščin vodenja kariere na drugi strani je prav tako statistično pomembna ($p \leq 0.01$). Kot je razvidno iz spodnje tabele (Tabela 39), je statistična povezanost med kulturnim in socialnim kapitalom na eni in veščinami vodenja kariere na drugi strani linearna, šibka in pozitivna.

Tabela 39: Korelacije celotna hipoteza H2

	Koeficient	Korelacija z veščinami vodenja kariere	Št. enot
Ekonomski kapital	Pearsonov r	0,271**	635
Kulturni kapital	Pearsonov r	0,262**	623
Socialni kapital	Spearmanov ρ	0,138**	627

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Multivariatni linearni regresijski model, v katerem smo preverjali povezanost neodvisnih spremenljivk ekonomski kapital, kulturni kapital in socialni kapital z odvisno spremenljivko veščine vodenja kariere, kaže statistično značilno povezanost ($F = 25,072$, $p \leq 0.01$). Vse tri neodvisne spremenljivke pojasnijo 10,4 % odvisne spremenljivke veščine vodenja kariere (R^2 popr. = 0,104).

Multivariatna linearna regresija pokaže, da je med vsemi tremi proučevanimi vrstami kapitala in veščinami vodenja kariere statistično pomembna pozitivna povezanost: ekonomski ($\beta = 0,177$, $p \leq 0.01$), kulturni ($\beta = 0,178$, $p \leq 0.01$) in socialni kapital ($\beta = 0,095$, $p \leq 0.05$). Glede na vrednosti standardiziranega koeficienta β je vpliv ekonomskega kapitala srednje močen, vpliv kulturnega kapitala zmeren in vpliv socialnega kapitala šibek (Tabela 40).

Tabela 40: Multivariatna linearna regresija H2

	β	p
Ekonomski kapital	0,177**	0,000
Kulturni kapital	0,178**	0,000
Socialni kapital	0,095*	0,014
	F = 25,072, $p \leq 0.01$, $R^2 = 0,104$	

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

Odvisna spremenljivka: veščine vodenja kariere

Na podlagi zgoraj opisanih analiz lahko hipotezo H2 v celoti potrdimo. Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je statistično značilno povezana z večjo količino veščin vodenja kariere. Več kot ima posameznik ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala, več ima veščin vodenja kariere.

4.5.4 Povezanost demografskih spremenljivk s kulturnim, ekonomskim in socialnim kapitalom, veščinami vodenja kariere ter karierno potjo

4.5.4.1 Starost

Spearmanov test korelacije pokaže, da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med starostjo in ekonomskim kapitalom, kulturnim kapitalom ter veščinami vodenja kariere. Pri tem je zmerno močna pozitivna linearna povezanost med starostjo, karierno potjo, ekonomskim in kulturnim kapitalom, med starostjo in veščinami vodenja kariere, veščino zavedanja sebe in veščino prehajanja pa pozitivna šibka povezanost. Med starostjo in dokončano izobrazbo matere je statistično pomembna zmerno močna negativna linearna povezanost, med starostjo in dokončano izobrazbo očeta pa statistično pomembna šibka

negativna povezanost. Med starostjo in veščinami zavedanja možnosti ter med starostjo in socialnim kapitalom pa ni statistično pomembne povezanosti (Tabela 41). Z drugimi besedami, starejša populacija ima nižjo doseženo stopnjo izobrazbe kot mlajša.

Tabela 41: Spearmanov test korelacije starost in spremenljivke

	Spearmanov ρ s starostjo	Št. Enot
Karierna pot	0,229**	618
Ekonomski kapital	0,253**	618
Kulturni kapital	0,223**	618
Veščina prehajanja	0,168**	618
Veščina zavedanja sebe	0,158**	618
Veščine vodenja kariere	0,140**	618
Dokončana lastna izobrazba	0,114**	618
Veščina odločanja	0,108**	618
Dokončana izobrazba matere	-0,249**	618
Dokončana izobrazba očeta	-0,089*	617
Veščina zavedanja možnosti	0,061	618
Socialni kapital	-0,024	618

** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.01$.

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

Veščina zavedanja možnosti in socialni kapital nista statistično pomembno povezana s starostjo. Posamezniki, ki jih je zajel naš vzorec, torej pridobivajo veščine zavedanja možnosti in socialni kapital ne glede na starost. Ostale veščine in vrste kapitala pa so s starostjo statistično značilno povezane. Starejši kot so posamezniki, več kapitala in več veščin imajo. Prav tako je glede na zviševanje stopnje izobrazbe razumljivo, da imajo starejše generacije manj izobražene starše, pri čemer je to močneje izraženo pri materah.

4.5.4.2 Spol

T-test za neodvisna vzorca pokaže, da med moškimi in ženskami obstajajo statistično značilne razlike v povprečni količini veščine odločanja, socialnem kapitalu, dokončani lastni izobrazbi, in dokončani izobrazbi matere.

Tabela 42: Razlike po spolu (T-test za neodvisna vzorca)

	Spol	N	Povprečje	Standardni odklon	Levenov test enakosti varianc		t-test enakosti povprečij		
					F	p	t	df	p dvosmerno
Karierna pot	Moški	150	3,97	0,63	0,993	0,319	-	616	0,194
	Ženski	468	4,04	0,57					
Veščine vodenja kariere	Moški	150	3,90	0,44	5,477	0,020	-,040	220,498	0,968
	Ženski	468	3,90	0,37					
Veščina zavedanja sebe	Moški	150	4,18	0,47	5,682	0,017	-	228,430	0,246
	Ženski	468	4,23	0,41					
Veščina odločanja	Moški	150	4,02	0,49	0,558	0,455	2,506	616	0,012
	Ženski	468	3,91	0,46					
Veščina prehajanja	Moški	150	3,80	0,59	6,189	0,013	-,118	219,148	0,906
	Ženski	468	3,80	0,49					
Veščina zavedanja možnosti	Moški	150	3,72	0,49	1,569	0,211	-	616	0,192
	Ženski	468	3,77	0,43					
Socialni kapital	Moški	150	2,70	0,67	10,800	0,001	4,043	208,246	0,000
	Ženski	468	2,46	0,51					
Kulturni kapital	Moški	150	2,65	0,66	2,535	0,112	-,615	616	0,539
	Ženski	468	2,69	0,57					
Ekonomski kapital	Moški	150	2,37	0,70	1,792	0,181	0,333	616	0,739
	Ženski	468	2,35	0,63					
Dokončana lastna izobrazba	Moški	150	8,45	2,17	35,311	0,000	-	209,028	0,000
	Ženski	468	9,42	1,67					
Dokončana izobrazba matere	Moški	150	5,87	3,00	3,149	0,076	2,088	616	0,037
	Ženski	468	5,31	2,87					
Dokončana izobrazba očeta	Moški	150	6,19	3,03	9,597	0,002	2,151	234,534	0,033
	Ženski	467	5,59	2,78					

Natančneje, moški imajo v primerjavi z ženskami v povprečju več veščin odločanja, več socialnega kapitala in višjo izobrazbo mater ter nižjo lastno izobrazbo (Tabela 42). Pri ostalih spremenljivkah (karierna pot, veščine vodenja kariere, veščina zavedanja sebe, veščina prehajanja, veščina zavedanja možnosti, kulturni kapital, ekonomski kapital) ni statistično značilnih razlik med spoloma.

4.5.4.3 Delovni status

Enosmerna analiza variance ANOVA pokaže, da obstajajo statistično pomembne razlike ($p \leq 0,05$) med različnimi delovnimi statusi glede ustreznosti karierne poti, količine veščin vodenja kariere, socialnega kapitala ekonomskega kapitala in glede dokončane lastne izobrazbe.

Tabela 43: Razlike glede na delovni status

				Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	p
Karierna pot	Bonferoni	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za določen čas	-0,57304*	0,10543	0,000
			Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,71885*	0,08147	0,000
			Zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd.	-0,60957*	0,11499	0,000
Veščine vodenja kariere	Dunnett	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,23454*	0,05977	0,004
Veščina zavedanja sebe	Dunnett	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,26534*	0,06540	0,002

Veščina prehajanja	Dunnett	Honorarno delo	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,52781*	0,13885	0,039
		Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,32309*	0,08200	0,004
Socialni kapital	Bonferoni	Zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd.	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	0,43292*	0,09093	0,000
Ekonomski kapital	Dunnett	Brezposeln	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-0,49577*	0,10568	0,000
			Zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd.	-0,57692*	0,14216	0,002
Dokončana lastna izobrazba	Bonferoni	Zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd.	Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas	-1,333*	0,334	0,005

* Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0.05$.

Kot sledi iz zgornje tabele, obstajajo glede ustreznosti karijerne poti statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) med brezposelnimi na eni strani in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za določen in nedoločen čas ter zaposlenimi v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd. Med brezposelnimi in zaposlenimi pri

delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas pa obstajajo statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) glede veščin vodenja kariere, veščine zavedanja sebe in glede veščine prehajanja. Glede slednjih obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) tudi med honorarno zaposlenimi in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas. Pri veščini zavedanja možnosti in veščini odločanja ni statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami za različne delovne statuse.

Glede socialnega kapitala obstajajo statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) med zaposlenimi v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojnimi podjetniki ipd. in zaposlenim pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas. Glede količine ekonomskega kapitala obstajajo statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) med zaposlenimi v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojnimi podjetniki ipd. na eni strani in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas na drugi strani. Prav tako obstajajo glede količine ekonomskega kapitala statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) med brezposelnimi na eni strani in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas ter zaposlenimi v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojnimi podjetniki ipd. na drugi strani. Glede kulturnega kapitala ni statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami posameznikov z različnim delovnim statusom. So pa statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami med zaposlenimi s pogodbo za nedoločen čas in zaposlenimi v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojnimi podjetniki ipd. glede dokončane lastne izobrazbe (kot dimenzije kulturnega kapitala, ki smo jo obravnavali ločeno) (Tabela 43).

4.6 Povzetek IV

Na osnovi opredelitve pojma kariera in njenega razumevanja v različnih družbenih ureditvah, pregleda teoretskih diskurzov na področju kariernega razvoja in njihove aplikacije v prakse in politike smo postavili tri hipoteze in jih preverjali v empiričnem delu. Izluščili smo ključno vprašanje, ali je možno koncept izobraževanja kot sredstva za zviševanje socialno-ekonomskega statusa vzporejati s konceptom veščin vodenja kariere kot sredstvom zviševanja socialno-ekonomskega statusa. V tem smislu smo postavili hipotezo H1: Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter veščin vodenja kariere je statistično značilno povezana z večjo ustreznostjo karierne poti in obratno. Predvsem na osnovi teoretskih konceptov pa smo si si zastavili še eno vprašanje, in sicer ali so dejavniki, ki jih kot

ključne za posameznikovo karierno pot izpostavljajo posamezni koncepti, med seboj povezani. V tem smislu smo postavili hipotezo H2: Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je statistično značilno povezana z večjo količino veščin vodenja kariere. Zaradi predvidenega vpliva starosti in delovnega statusa na vse štiri spremenljivke ter predvidene neodvisnosti spremenljivk od spola smo postavili še hipotezo H3: Starost in delovni status sta statistično pomembno pozitivno povezana z ekonomskim, kulturnim in socialnim kapitalom, veščinami vodenja kariere ter karierno potjo. Med ženskami in moškimi ni statistično pomembnih razlik v količini ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala ter veščin vodenja kariere in v ustreznosti karierne poti.

Vzorec sestavlja več kot 75 % žensk, povprečna starost pa je več kot 42 let. Več kot 68 % respondentov ima zaposlitev s pogodbo za nedoločen čas. Modus za končano stopnjo izobrazbe pokaže, da ima največ respondentov VII. stopnjo, to je specializacijo po visokošolskem programu, UN program oz. 2. bolonjsko stopnjo, Izobrazba staršev je pri večini respondentov nižja, pri čemer je modus za očete končana IV. stopnja, to je srednje poklicno izobraževanje (3-letno), za matere pa V. stopnja, to je srednje strokovno izobraževanje. Največ respondentov živi večjem mestu (več kot 100.000 prebivalcev). Več kot 70 % respondentov živi v stanovanju ali hiši v lastništvu ali solastništvu. Pregled frekvenčnih porazdelitev pokaže visoke aritmetične sredine za ustreznost karierne poti in količino veščin vodenja kariere, nižje pa za količino kulturnega, socialnega in ekonomskega kapitala.

Bivariatni test korelacij pokaže, da je povezanost veščin vodenja kariere, ekonomskega kapitala, kulturnega kapitala in socialnega kapitala s karierno potjo statistično pomembna ($p \leq 0.01$). Povezanost veščin vodenja kariere in ekonomskega kapitala s karierno potjo je linearna srednje močna in pozitivna, povezanost kulturnega in socialnega kapitala s karierno potjo pa linearna, šibka in pozitivna.

Korelacije med karierno potjo in velikostjo naselja, v katerem posameznik biva, dokončano izobrazbo matere in očeta ter posameznikovo izobrazbo kot komponentami kulturnega kapitala smo obravnavali posebej. Med karierno potjo in posameznikovo izobrazbo je linearna in šibka pozitivna povezanost. Povezanost med karierno potjo in velikostjo naselja, v katerem posameznik biva, dokončano izobrazbo matere in očeta ni statistično pomembna. Ne glede na

to, da ni statistično pomembne povezave med velikostjo naselja, v katerem posameznik biva, in karierno potjo, pa primerjava aritmetičnih sredin pokaže, da imajo najbolj ustrezno karierno pot tisti, ki živijo v manjšem kraju (od 3.000 do 100.000 prebivalcev), najmanj pa tisti, ki živijo v večjem mestu. Korelacijo med karierno potjo in bivalnimi razmerami kot komponento ekonomskega kapitala smo obravnavali posebej. Obstaja statistično pomembna razlika v povprečni ustreznosti karierne poti med tistimi, ki bivajo v lastniški ali solastniški hiši ali lastniškem oz. solastniškem stanovanju na eni strani, in tistimi, ki bivajo pri starših na drugi strani ($p \leq 0.01$). Enosmerna analiza variance ANOVA pokaže, da imajo bolj ustrezno karierno pot tisti, ki živijo v lastniškem ali solastniškem stanovanju, manj ustrezno pa tisti, ki živijo pri starših.

Posebej smo preverili še korelacije med posameznimi indikatorji karierne poti in veščino odločanja, veščino prehajanja, socialnim kapitalom in kulturnim kapitalom. Med vsemi indikatorji karierne poti in veščino odločanja je statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$). Veščina odločanja je najmočneje povezana z zadovoljstvom z delom, ki ga posameznik opravlja, najšibkeje pa s povezanostjo poklica s smerjo izobrazbe. Prav tako je statistično pomembna povezanost ($p \leq 0.01$) med vsemi indikatorji karierne poti in veščino prehajanja. Veščina prehajanja je najmočneje povezana z zadovoljstvom s smerjo posameznikove izobrazbe, najšibkeje pa z zadovoljstvom s kvaliteto življenjem izven dela.

Socialni kapital ni statistično pomembno povezan s stopnjo pridobljene izobrazbe, povezanostjo poklica s smerjo izobrazbe in povezanostjo poklica s stopnjo izobrazbe. Z vsemi ostalimi indikatorji karierne poti pa je povezanost statistično pomembna ($p \leq 0.01$). Socialni kapital je najmočneje povezan z zadovoljstvom z delom, ki ga posameznik opravlja, najšibkeje pa s pravilnostjo posameznikove odločitve za stopnjo izobrazbe. Kulturni kapital ni statistično pomembno povezan z zadovoljstvom s plačilom za delo, ki ga posameznik opravlja. Med vsemi ostalimi indikatorji karierne poti in kulturnim kapitalom pa je povezanost statistično pomembna ($p \leq 0.01$). Kulturni kapital je najmočneje povezan s povezanostjo poklica s stopnjo izobrazbe, najšibkeje pa s pravilnostjo posameznikove odločitve za zadnjo zaposlitev.

Multivariatni linearni regresijski model, v katerem smo preverjali povezanost neodvisnih spremenljivk ekonomski kapital, kulturni kapital in veščine vodenja kariere z odvisno

spremenljivko karierna pot, kaže statistično značilno povezanost ($F = 70,071$, $p \leq 0.01$). Omenjene neodvisne spremenljivke pojasnijo 30,8 % odvisne spremenljivke karierna pot (popr. $R^2 = 0,308$).

Multivariantni linearni regresijski model pokaže, da je karierna pot statistično značilno pozitivno povezana z dvema spremenljivkama, in sicer z veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom. Glede na vrednosti standardiziranega koeficienta β je vpliv veščin vodenja kariere ($\beta = 0,402$; $p \leq 0,001$) in vpliv ekonomskega kapitala ($\beta = 0,255$; $p \leq 0,001$) na vodenje kariere šibek in pozitiven. Socialni in kulturni kapital v osnovnem modelu nimata statistično značilnega vpliva na karierno pot.

Hipotezo H1 smo delno potrdili. Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala ter veščin vodenja kariere je statistično značilno povezana z večjo ustreznostjo karierne poti in obratno. Več kot ima posameznik veščin vodenja kariere in več kot ima ekonomskega kapitala, bolj ustrezna je njegova karierna pot.

Bivariatni test korelacij za drugo hipotezo H2 pokaže, da obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med socialnim kapitalom, kulturnim kapitalom, ekonomskim kapitalom na eni strani in veščinami vodenja kariere na drugi. ($p \leq 0.01$). Prav tako izpostavljamo, da obstaja statistično pomembna povezava med posameznimi veščinami vodenja kariere ($p \leq 0.01$). Vse veščine so med seboj zmerno pozitivno povezane. Povezanost ekonomskega kapitala z veščinami vodenja kariere je linearna in srednje močna. Povezanost socialnega in kulturnega kapitala z veščinami vodenja kariere je prav tako statistično pomembna ($p \leq 0.01$), je linearna, šibka in pozitivna. Kot smo že omenili pri prvi hipotezi, smo nekatere komponente kulturnega kapitala, to so velikost naselja, v katerem posameznik biva, dokončana lastna izobrazba, dokončana izobrazba očeta in matere, obravnavali posebej. Korelacija med veščinami vodenja kariere in dokončano lastno izobrazbo je statistično pomembna, je pozitivna in šibka. Korelacija med veščinami vodenja kariere in dokončano izobrazbo matere in očeta pa ni statistično pomembna. Kako se količina veščin vodenja kariere razlikuje glede na kraj bivanja, smo preverjali z enosmerno analizo variance ANOVA. V povprečni količini veščin vodenja kariere med tistimi, ki živijo v mestu (15.000–1000.000 prebivalcev), in tistimi, ki živijo v večjem mestu (več kot 100.000 prebivalcev), obstaja statistično pomembna razlika ($p \leq 0.05$). Največ veščin vodenja kariere imajo tisti, ki živijo v mestu (od 15.000 do

100.000 prebivalcev), najmanj pa tisti, ki živijo v večjem mestu (več kot 100.000) prebivalcev. Prav tako kot pri prvi hipotezi smo korelacijo odvisne spremenljivke in bivalnih razmer kot komponente ekonomskega kapitala obravnavali posebej. Obstaja statistično pomembna razlika v povprečni količini veščin vodenja kariere med tistimi, ki bivajo v lastniški ali solastniški hiši ali lastniškem oz. solastniškem stanovanju na eni strani, in tistimi, ki bivajo pri starših na drugi strani ($p \leq 0,05$). Največ veščin vodenja kariere imajo tisti, ki živijo v lastniškem ali solastniškem stanovanju, tisti, ki živijo pri starših, pa najmanj veščin vodenja kariere. Rubriko drugo smo zaradi majhnega numerusa izpustili.

Posebej smo pregledali še povezanost socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala z vsako od štirih veščin vodenja kariere. Med socialnim kapitalom in veščino odločanja, veščino zavedanja možnosti in veščino prehajanja obstaja statistično pomembna povezanost ($p \leq 0,01$). Med socialnim kapitalom in veščino zavedanja sebe pa obstaja slabša, vendar še vedno statistično pomembna povezanost ($p \leq 0,05$). Socialni kapital je sicer najmočnejše povezan z veščino odločanja, manj pa z veščino zavedanja možnosti in z veščino prehajanja. Najšibkeje je socialni kapital povezan z veščino zavedanje sebe. Kulturni kapital je najmočnejše povezan z veščino zavedanja možnosti, nato z veščino zavedanja sebe in z veščino prehajanja, najmanj pa z veščino odločanja. Dokončana lastna izobrazba je najmočnejše povezana z veščino prehajanja in z veščino zavedanja sebe, manj pa z veščino zavedanja možnosti. Med dokončano izobrazbo in veščino odločanja ni statistično pomembne povezave. Med ekonomskim kapitalom in vsemi štirimi veščinami vodenja kariere je statistično pomembna povezanost ($p \leq 0,01$). Izmed posameznih veščin vodenja kariere je ekonomski kapital najmočnejše povezan z veščino zavedanja sebe in z veščino prehajanja, najmanj pa z veščino zavedanja možnosti in z veščino odločanja.

Multivariatni linearni regresijski model, v katerem smo preverjali povezanost neodvisnih spremenljivk ekonomski kapital, kulturni kapital in socialni kapital z odvisno spremenljivko veščine vodenja kariere, kaže statistično značilno povezanost ($F = 25,072$, $p \leq 0,01$). Vse tri neodvisne spremenljivke pojasnijo 10,4 % odvisne spremenljivke veščine vodenja kariere (popr. $R^2 = 0,104$).

Multivariatni linearni regresijski model pokaže, da so veščine vodenja kariere statistično značilno pozitivno povezane z vsemi tremi preučevanimi vrstami kapitala: ekonomskim ($\beta =$

0,177, $p \leq 0.01$), kulturnim ($\beta = 0,178$, $p \leq 0.01$) in socialnim kapitalom ($\beta = 0,095$, $p \leq 0.05$). Glede na vrednosti standardiziranega koeficienta β je vpliv ekonomskega kapitala srednje močen, vpliv kulturnega kapitala zmeren in vpliv socialnega kapitala šibek.

Na podlagi zgoraj opisanih analiz lahko hipotezo H2 v celoti potrdimo. Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je statistično značilno povezana z večjo količino veščin vodenja kariere. Več kot ima posameznik ekonomskega, kulturnega in socialnega kapitala, več ima veščin vodenja kariere.

V tretji hipotezi smo preverjali povezanost starosti, delovnega statusa in spola s kulturnim, ekonomskim in socialnim kapitalom ter z veščinami vodenja kariere. To hipotezo delno potrdimo. Obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost med starostjo in ekonomskim kapitalom, kulturnim kapitalom ter veščinami vodenja kariere. Starejši kot je posameznik, več ima torej ekonomskega in kulturnega kapitala in več ima veščin vodenja kariere. Med starostjo in dokončano izobrazbo matere je statistično pomembna negativna zmerna povezanost, med starostjo in dokončano izobrazbo očeta pa statistično pomembna negativna šibka povezanost. Med starostjo in veščinami zavedanja možnosti ter med starostjo in socialnim kapitalom pa ni statistično pomembne povezanosti.

Med moškimi in ženskami obstajajo statistično pomembne razlike v povprečni količini veščin odločanja, socialnem kapitalu, dokončani lastni izobrazbi in dokončani izobrazbi matere. Moški imajo v primerjavi z ženskami v povprečju več veščin odločanja, več socialnega kapitala in višjo izobrazbo mater ter nižjo lastno izobrazbo. Pri ostalih spremenljivkah (karierna pot, veščine vodenja kariere, veščina zavedanje sebe, veščina prehajanja, veščina zavedanja možnosti, kulturni kapital, ekonomski kapital) ni statistično značilnih razlik med spoloma.

Delovni status je povezan s karierno potjo, kulturnim socialnim in ekonomskim kapitalom, z veščinami vodenja kariere in s posameznikovo doseženo izobrazbo. Med brezposelnimi in zaposlenimi pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas obstajajo statistično pomembne razlike v povprečni ustreznosti kariernih poti, količini veščin vodenja kariere, količini veščine zavedanja sebe, količini veščine prehajanja in v ekonomskem kapitalu ($p \leq 0,05$). Brezposelni imajo manj ustrezno karierno pot, manj veščin vodenja kariere, veščine zavedanja sebe, veščine prehajanja in manj ekonomskega kapitala kot tisti, ki so zaposleni pri delodajalcu s

pogodbo za nedoločen čas. Manj večšine prehajanja kot zaposleni pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas pa imajo tudi honorarno zaposleni. Brezposelni imajo nadalje manj ustrezno karierno pot tudi od tistih, ki so zaposleni pri delodajalcu s pogodbo za določen čas, in od zaposlenih v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, kot samostojni podjetnik ipd.

Glede socialnega kapitala obstajajo statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami ($p \leq 0,05$) med zaposlenimi v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojnimi podjetniki ipd. in zaposlenim pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas. Zaposleni v podjetju v svojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetniki ipd. imajo več socialnega in ekonomskega kapitala kot zaposleni pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas. Več ekonomskega kapitala kot brezposelni pa imajo zaposleni za nedoločen čas.

Glede količine kulturnega kapitala in večšine zavedanja sebe ni statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami posameznikov z različnim delovnim statusom. So pa razlike pri doseženi lastni izobrazbi, in sicer imajo zaposleni s pogodbo za nedoločen čas višjo izobrazbo kot zaposleni v podjetju v svojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetniki ipd.

5 Sklep

Razumevanje rezultatov raziskave v celotnem kontekstu te naloge je temeljni cilj sklepnega dela. Prav tako pa smo izpostavili tudi pomanjkljivosti naše raziskave in priporočila za nadaljnje raziskovanje.

Socialni kontekst, v katerem živimo, je družba znanja, kjer je znanje postalo najvišja vrednota. Izobrazba kot merljiva oblika znanja zavzema pomembno mesto, pri tem pa se stopnji izobrazbe pripisuje pomembna vloga pri doseganju posameznikovega socialno-ekonomskega statusa. Vendar pa po drugi strani teoretiki družbe znanja v zvezi z doseganjem stopnje izobrazbe ugotavljajo, da se je zgodil premik k nelinearnemu, stalnemu vseživljenjskemu učenju. Hkrati utemeljujejo, da so uporabna znanja (in ne stopnja znanja) vedno pomembnejši tekmovalni dejavnik pri karieri in možnostih za zaslužek, kar je z drugimi besedami socialno-ekonomski status. Vendar pa politike, ki se nanašajo na širše področje izobraževanja tako v EU kot v slovenskem okviru, kljub temu še vedno kot glavni cilj izobraževanja izpostavljajo dvig stopnje izobrazbe.

Na teoretski ravni ukvarjanja s posameznikovo kariero se je prav tako zgodil premik proti vseživljenjskosti. Od ugotavljanja posameznikovih lastnosti in zahtev določenega poklica, katerega cilj je poiskati najboljše medsebojno ujemanje, do učenja za kariero s ciljem razviti veščine vodenja kariere. Obvladovanju veščin vodenja kariere pa se za razliko od uporabnega znanja pripisuje zlasti vloga pri upravljanju življenja na področju izobraževanja in dela. Z drugimi besedami pri upravljanju karierne poti. Na ravni praks svetovalnega dela in politik smo ugotovili, da politike, ki se nanašajo na širše področje, svetovalnemu delu pripisujejo predvsem vlogo usmerjanja v nadaljnje izobraževanje in poklice. V tem smislu te politike svetovalnemu delu še vedno pripisujejo vlogo, ki jo je dobilo na začetku svojega formiranja. Pregleda svetovalnih praks na ravni EU nismo opravili. Pregled svetovalnih praks v Sloveniji pa kaže, da je temeljna funkcija aktivnosti svetovalnega dela v izobraževanju še vedno ugotavljanje posameznikovih lastnosti in zahtev določenega izobraževalnega programa s ciljem poiskati najboljše medsebojno ujemanje. V nasprotju s tem pa pregled politik, vezanih na ozko področje svetovalnega dela, zlasti v EU sledi teoretski paradigmi o pomenu razvoja veščin vodenja kariere za posameznikov nadaljnjo karierno pot. Politike, vezane na ozko področje svetovalnega dela, v Sloveniji vsaj deloma sledijo EU. Še vedno gre namreč za

različno razumevanje koncepta svetovalnega dela, za šibko medsektorsko sodelovanje in sistemsko neurejenost.

V politikah, vezanih na ozko področje svetovalnega dela, in samih praksah svetovalnega dela pa ne zasledimo teoretskih konceptov, ki ključne dejavnike za posameznikovo karierno pot utemeljujejo v socialnem in kulturnem okolju. Glede na to, da je svetovalno delo predvsem polje namenskega ukvarjanja s posameznikovo kariero, je to razumljivo, saj z osredotočenjem na socialno in kulturno okolje za polje namenskega ukvarjanja s posameznikovo kariero ni prostora. S konceptom ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala kot ponotranjenimi kategorijami dejavnikov iz okolja pa se po našem mnenju ponudi priložnost za vključitev spoznanj teh teoretskih konceptov v svetovalno delo. S hipotezo H1 smo zato v empiričnem delu preverjali, kakšna je povezanost med veščinami vodenja kariere, socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom ter posameznikovo karierno potjo.

Multivariatni linearni regresijski model pokaže, da je karierna pot statistično značilno pozitivno povezana zgolj z veščinami vodenja kariere in ekonomskim kapitalom. Socialni in kulturni kapital v osnovnem modelu nista statistično značilno povezana s karierno potjo. Vendar pa test korelacij potrди, da je karierno pot statistično pomembno povezana z vsemi štirimi spremenljivkami: veščine vodenja kariere, ekonomski kapital, kulturni kapital in socialni kapital. S tem smo dokazali, da gre dejansko za medsebojno primerljiv tip dejavnikov. Pričakovano je karierna pot statistično pomembno povezana z lastno izobrazbo kot kategorijo kulturnega kapitala, kar kaže, da je tudi izobrazba primerljiva z ostalimi dejavniki.

Izmed veščin vodenja kariere je karierna pot najmočneje povezana z veščino zavedanja sebe, sledi povezanost z veščino prehajanja, veščino zavedanja možnosti, najšibkeje pa je povezana z veščino odločanja. Iz indikatorjev, iz katerih smo sestavili spremenljivko veščina zavedanja sebe, je razvidno, da gre za poznavanje lastnih sposobnosti, interesov in omejitev, odnos do dela in učenja ter zaupanje v lastne zmožnosti. Kot smo torej dokazali, so prav to najpomembnejši elementi, ki so povezani s karierno potjo (povezanost poklica z izobrazbo, zadovoljstvo z izobrazbo, delom, ki ga posameznik opravlja, s plačilom za to delo, pravilnost odločitev glede izobrazbe in dela ter zadovoljstvo s kvaliteto osebnega življenja in življenja izven dela). Upravičenost prizadevanja šolskih svetovalnih delavcev za vključevanje aktivnosti, ki vplivajo na količino veščine zavedanja sebe, z našo raziskavo torej potrdimo.

Kot sledi iz pregleda frekvenčnih porazdelitev, naš vzorec dosega najvišjo vrednost aritmetične sredine prav pri večini zavedanja sebe, in sicer kar 4,1808 na lestvici od 1 (najmanj večine zavedanja sebe) do 5 (največ večine zavedanja sebe). Slednje je lahko tudi odraz aktivnosti svetovalnega dela.

Test korelacij med posameznimi indikatorji karijerne poti in veščinami vodenja kariere pokaže, da je najmočnejša povezanost z indikatorjema zadovoljstvo s smerjo posameznikove izobrazbe in zadovoljstvo z delom, ki ga posameznik opravlja. Najmočnejša povezanosti se odraža med zadovoljstvom s smerjo izobrazbe ter večino zavedanja sebe in večino prehajanja. Veščine vodenja kariere pa so najšibkeje povezane z indikatorjema povezanost poklica s smerjo in stopnjo izobraževanja in z zadovoljstvom s kvaliteto življenja izven dela. Najšibkejša povezanost se odraža med zadovoljstvom s kvaliteto življenja izven dela in večino zavedanja sebe ter med povezanostjo poklica s smerjo izobrazbe ter večino odločanja. Ta ugotovitev po našem mnenju lahko kaže na to, da ima posameznik največ vpliva na izbiro izobraževanja in dela, ki ga opravlja, najmanj pa na to, v kakšnem poklicu bo »pristal« po končanem izobraževanju. Fokus svetovalnega dela na sprejemanje prave odločitve za poklic v tem smislu zgreši v svojem bistvu.

Kot smo pokazali, v slovenskem izobraževalnem sistemu aktivnosti svetovalnega dela nimajo resnega vpliva na učenje veščin vodenja kariere, pri čemer pa je, kot že omenjeno, večina zavedanja sebe izjema. Iz tega bi lahko sklepali, da posamezniki veščin vodenja kariere ne dobijo. Vendar pa naša raziskava pokaže, da je aritmetična sredina spremenljivke večine vodenja kariere tudi visoka in sicer 3,879 na lestvici od 1 (najmanj veščin vodenja kariere) do 5 (največ veščin vodenja kariere). Na osnovi tega podatka lahko predvidevamo, da posamezniki večine vodenja kariere pridobijo v svojem okolju. Prav to predvidevanje smo dokazovali s hipotezo H2: Večja količina socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala je statistično značilno povezana z večjo količino veščin vodenja kariere.

Tako bivariatni test korelacij kot tudi multivariatni linearni regresijski model v celoti potrdira hipotezo H2. Več kot ima posameznik socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala, več ima veščin vodenja kariere. Kot del kulturnega kapitala smo potrdili tudi statistično pomembno povezanost dokončane lastne izobrazbe z veščinami vodenja kariere. Dokončana lastna izobrazba je najmočnejše povezana z večino prehajanja in z večino zavedanja sebe,

manj pa z večino odločanja. Pri tem je sicer ekonomski kapital najmočneje povezan z večinami vodenja kariere, socialni kapital pa najšibkeje.

Veščina odločanja ni povezana z dokončano izobrazbo. Glede povezanosti s socialnim kapitalom posebej izpostavljamo, da je socialni kapital najmočneje povezan prav z večino odločanja, manj pa z večino zavedanja možnosti in z večino prehajanja, najšibkeje pa je socialni kapital povezan z večino zavedanje sebe. Poznavanje procesa odločanja, sprejemanje kvalitetnih odločitev, samozavest, odgovornost, preudarnost, učenje iz minulih odločitev, intuicija so torej tiste posameznikove kvalitete, ki so pridobljene predvsem v socialnem okolju in niso povezane s stopnjo izobrazbe.

V zvezi s hipotezo H3 raziskava potrди, da med moškimi in ženskami obstajajo statistično pomembne razlike prav v povprečni količini veščin odločanja, socialnega kapitala in v dokončani lastni izobrazbi.²⁵ Moški imajo v primerjavi z ženskami v povprečju več veščine odločanja, več socialnega kapitala in nižjo dokončano lastno izobrazbo. Raziskava tudi potrди, da je starost statistično pomembno povezana z veščinami vodenja kariere, vendar ne z večino zavedanja možnosti (poznavanje zaposlitvenih in izobraževalnih možnosti, znanje o iskanju informacij glede izobraževanj, zaposlitev, pridobivanja finančne pomoči, vztrajnost, zmožnost selekcije pomembnega od nepomembnega). To potrjuje, da so razen veščine zavedanja možnosti, ki je izrazito tehnične narave, vse ostale veščine odvisne od posameznikovih izkušenj, pridobljenih z leti in v interakciji z okoljem. Ugotovitev je v prid teoretskemu konceptu interakcije posameznika s skupnostjo.

Pomemben pa je tudi vidik delovnega statusa. Obstaja statistično pomembna razlika med aritmetičnimi sredinami zaposlenih v podjetju v njihovem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetniki ipd. in zaposlenih pri delodajalcu s pogodbo za nedoločen čas glede izobrazbe, socialnega in ekonomskega kapitala. Prvi imajo nižjo izobrazbo in hkrati več socialnega in ekonomskega kapitala. Prav tako pa se med različnimi delovnimi statusi kažejo tudi razlike glede nekaterih drugih spremenljivk. Tako imajo brezposelni manj ustrezno karierno pot, manj veščin vodenja kariere, veščine prehajanja, veščine zavedanja sebe in manj

²⁵ Med moškimi in ženskami obstaja sicer še statistično pomembna razlika v dokončani izobrazbi matere. Njihove matere imajo namreč višjo izobrazbo kot matere žensk. Pri ostalih spremenljivkah (karierna pot, veščine vodenja kariere, večina zavedanja sebe, večina prehajanja, večina zavedanja možnosti, kulturni kapital, ekonomski kapital) ni statistično značilnih razlik med spoloma.

ekonomskega kapitala kot zaposleni. Glede dosežene izobrazbe pa ni statistično pomembnih razlik med aritmetičnimi sredinami brezposelnih in posameznikov z drugimi delovnimi statusi.

V tem vidimo odgovor na vprašanje, ki smo si ga zastavili na začetku, namreč zakaj so izmed vseh posameznikov, vključenih v isti izobraževalni sistem, ne glede na akademsko kvalifikacijo, nekateri uspešni pri uporabi znanja oz. v svoji karieri, drugi pa ne. Kot se izkaže, so postale ključne veščine vodenja kariere, še zlasti veščina zavedanja sebe in veščina prehajanja, socialni in ekonomski kapital. Pri tem višja stopnja izobrazbe ne predstavlja nujno prednosti. Hkrati pa se izkaže, da je za samostojno podjetniško pot bistven socialni kapital in z njim povezana veščina odločanja.

Sicer v okviru preverjanja hipoteze H2 še ugotovimo, da obstaja statistično pomembna razlika v povprečni ustreznosti karierne poti med tistimi, ki bivajo v lastniški ali solastniški hiši ali lastniškem oz. solastniškem stanovanju na eni strani, in tistimi, ki bivajo pri starših na drugi strani ($p \leq 0.01$). Najbolj ustrezno karierno pot imajo tisti, ki živijo v lastniškem ali solastniškem stanovanju, tisti, ki živijo pri starših, pa najmanj ustrezno karierno pot. Prav tako imajo tisti, ki živijo v lastniškem ali solastniškem stanovanju, tudi največ veščin vodenja kariere, najmanj pa tisti, ki živijo pri starših.

Podaljševanje šolanja oz. dejstvo, da je norma nadaljevati študij na visokih šolah in univerzah izredno močna, sovpada tudi z daljšim ostajanjem v skupnem gospodinjstvu s starši. Raziskava o vključenosti mladih v poklicno in strokovno izobraževanje v Slovenji namreč pokaže, da se je v obdobju med začetkom devetdesetih in letom 2010 izrazil povečal delež mladih med 25- in 29. letom, ki živi v skupnem gospodinjstvu s starši. Leta 1992 je znašal 41,9 %, leta 2010 pa kar 65,3 % (Lavrič, in drugi, 2010). Analize sodobnih mladostnikov skladno s tem kažejo, da mladi v adolescenco vstopajo že pri 12. letu starosti, v obdobje odraslosti pa šele pri 30. letu starosti. V tem smislu je na novo vpeljana obdobje zgodnje mladosti (12–14 let) in predodraslo obdobje prehoda v ekonomsko in socialno neodvisnost: v zaposlitev, kariero, lastno družino (25–29 let) (Ule, 2008). Vse to pomeni tudi kasnejši prehod od šolskih dejavnosti ter pretežno potrošniško in pristočasno usmerjenih dejavnosti v svet dela in zaposlitve; kasnejši prehod od ekonomske odvisnosti od drugih k ekonomski neodvisnosti in samoodgovornosti; kasnejši prehod od pretežnega sprejemanja znanja in

podatkov k njihovi uporabi. Kot ugotavlja Mirjana Ule, podaljševanje izobraževanja sovpada s podaljševanjem vstopa v odraslo obdobje (Ule, 2008). Kot smo z našo raziskavo dokazali, pa podaljševanje šolanja, ki se odraža tudi pri daljšem ostajanju pri starših, sovpada z manjšo količino veščin vodenja kariere. Postavlja se vprašanje, kako učinkovit je lahko izobraževalni sistem pri pridobivanju veščin vodenja kariere.

Na podlagi naše raziskave ugotavljamo, da bi bilo smiselno bistveno več pozornosti nameniti temu, kar veščine vodenja kariere sestavlja. V raziskavi se nam namreč veščine vodenja kariere po modelu DOTS kažejo zgolj kot rezultat kompleksnega procesa, ki se odvija izven predpisanega kurikula. Fokus na učenje tehničnih postopkov, kar sugerira že sam pojem veščine, zgreši v svojem bistvu. V tem smislu bi bilo treba raziskati, kako lahko šola usposablja posameznika za veščine vodenja kariere znotraj obstoječih izobraževalnih programov. Raziskovanje zahteva tudi ugotavljanje povezave med veščinami vodenja kariere in vzgojnimi koncepti.

Prav tako ugotavljamo, da neraziskano ostaja vprašanje, kakšen je vpliv različnih kultur (jezikovne, ekonomske manjšine) na razvoj veščin vodenja kariere. Gre namreč za kulturno specifične vzorce, ki imajo vpliv ne samo na razumevanje, kaj kariera je, ampak tudi na to, kakšne kvalitete in veščine je treba imeti za to, da je lahko posameznik kot član družbe uspešen.

Z raziskavo potrdimo veliko vrednost koncepta veščin vodenja kariere, ki dejansko prešije bistveni cilj izobraževalnega sistema v družbi znanja, in sicer sposobnost uporabiti znanje. Pri tem pa to uporabnost ne razumemo v smislu apliciranja znanja v prakso, ampak kot tisto, ki vodi do socialno-ekonomske neodvisnosti. Vprašanje, ki pri ostaja neraziskano, pa je, kaj lahko družba stori za povečanja ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala mladih z vidika razvoja veščin vodenja kariere, še posebej iz vidika veščine zavedanja sebe in veščine prehajanja.

Pomanjkljivost naše raziskave se kaže v premajhni razpršenosti vzorca po spolu, starosti in izobrazbi, prav tako pa je majhen tudi numerus brezposelnih v naši raziskavi.

V okviru preučevanja posameznikove karierne odločitve smo se gibali v teoretskem polju interakcije posameznika s skupnostjo. Lotili pa smo se po našem mnenju enega od pomembnih neraziskanih področij, namreč na kakšen način sta med seboj povezana koncepta veččin vodenja kariere na eni strani ter socialni, kulturni in ekonomski kapital na drugi. S tem smo se odmaknili od ugotavljanja dejavnikov, ki so statistično pomembno povezani s posameznikovo karierno potjo ločeno s stališča posameznika in s stališča družbe. Dokazali smo, da so veččine vodenja kariere neločljivo povezane, zlite v celoto s socialnim, kulturnim in ekonomskim kapitalom na enak način, kot sta zlita v celoto posameznik in njegovo družbeno okolje.

6 Literatura

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N., Aron, B., Hertz Levinson, M., Morrow, W. (1993). *The Authoritarian Personality (Studies in Prejudice)*. New York: W.W. Norton Company.
- Andragoški center Slovenije. (2014). Pridobljeno 7. junij 2016 iz Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013-2020 (ReNPIO 13–20):
http://arhiv.acs.si/dokumenti/ReNPIO_2013%E2%80%932020.pdf
- Ažman, T. & Rupar, B. (Ured.). (2015). *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Banks, M., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L., Roberts, K. (1992). *Careers and Idntities*. London: Open University Press.
- Baumgardner, S. (1977). Vocational planning: the great swindle. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 17-22.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. Richardson (Ured.), *Handbook of the Theory of Research for the Sociology of Education* (str. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P. (2001). Distinction. V D. B. Grusky (Ured.), *Social Stratification, Class, Race & Gender in Sociological Perspective* (str. 870–893). Boulder (CO): Westview Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Brančić, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja, Nove tendencije u profesionalnoj orietnaciji*. Beograd: Naučna knjiga.
- Brown, D. & sodelavci. (2002). *Career choice and development* (četrti izd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- CEDEFOP. (2008). *Skills needs in Europe Focus on 2020*. Pridobljeno 31. julij 2012 iz European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop):
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5191_en.pdf
- CEDEFOP. (2010). *Skills supply and demand in Europe*. Pridobljeno 10. avgust 2012 iz European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop):
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf
- Ciperle, J. & Vovko, A. (1987). *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., . . . Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Drucker, P. F. (1995). *Managing in a time of great change*. New York: Truman Talley Books.
- Državni zbor Republike Slovenije. (2011). *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20)*. Pridobljeno 7. junij 2016 iz Pravno informacijski sistem: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71#>
- Eagleton, T. (1991). *An Introduction to Ideology*. London: Verso.
- ELGPN. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. (R. Vuorinen & A. G. Watts, Ured.) Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.

- ELGPN. (2014). *Razvoj politike za vseživljenjsko karierno orientacijo: evropski nabor orodij.* (A. d.o.o., Prev.) Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- ELGPN. (2015a). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission.* Pridobljeno 6. junij 2016 iz European Lifelong Guidance Policy Network: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance>
- ELGPN. (2015b). *A Report On The Work Of The European Lifelong Guidance Policy Network 2007–15.* Pridobljeno 7. junij 2016 iz European Lifelong Guidance Policy Network: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-summative-report-2007-2015/>
- Euroguidance. (2016). *Historical Overview of the Euroguidance Network.* Pridobljeno 30. november 2016 iz Euroguidance: <http://euroguidance.eu/about-us/historical-overview/>
- Eurostat. (2016). Pridobljeno 11. junij 2016 iz Pupils in upper secondary education enrolled in vocational stream: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00055&plugin=1>
- Eurostat. (2016). *Persons employed part time -Ttotal.* Pridobljeno 21. marec 2015 iz Eurostat: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00159>
- Evropska komisija. (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET).* Pridobljeno 11. maj 2015 iz http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf
- Evropska komisija. (2010). *Delovni dokument služb komisije - Ocena lizbonske strategije.* Pridobljeno 2. maj 2015 iz Evropska komisija: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_sl.pdf
- Evropska komisija. (2010). *Ocena lizbonske strategije.* Pridobljeno 6. junij 2016 iz Evropska komisija: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_sl.pdf
- Evropska komisija. (2010a). *Europe 2020.* Pridobljeno 6. junij 2016 iz <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- Evropska komisija. (2010b). *Evropa 2020 Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast.* Bruselj.
- Evropska komisija. (2012b). *Elementi za skupni strateški okvir za obdobje 2014-2020 za Evropski sklad za regionalni razvoj, Evropski socialni sklad, Kohezijski sklad, Evropski kmetijski sklad za razvoj podeželja in Evropski sklad za pomorstvo in ribištvo - Priloge.* Pridobljeno 11. maj 2015 iz http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/working/strategic_framework/cs_f_part2_sl.pdf
- Evropski ministri za izobraževanje. (1999). *Magna charta.* Pridobljeno 10. maj 2015 iz Bologna Declaration: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf
- Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija. (2002). *Kopenhagenska deklaracija.* Pridobljeno 11. maj 2015 iz Europass: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/copenhagen-sl.pdf>

- Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija. (2010a). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*. Pridobljeno 24. februar 2011 iz Evropska komisija: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf
- Evropski ministri za poklicno izobraževanje in usposabljanje in Evropska komisija. (2010b). *Sporočilo iz Bruggeja o okrepljenem evropskem sodelovanju na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja za obdobje 2011–2020*. Pridobljeno 6. junij 2016 iz Evropska komisija: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_sl.pdf
- Financial Times. (2014 a). *FT Global 500*. Pridobljeno 19. marec 2015 iz Financial Times: <http://im.ft-static.com/content/images/3816a3bc-3195-11e3-a16d-00144feab7de.pdf>
- Financial Times. (2014 b). *FT Europe 500*. Pridobljeno 19. marec 2015 iz Financial Times: <http://im.ft-static.com/content/images/9228fd16-f2c3-11e2-a203-00144feabdc0.pdf>
- Flere, S., R. Klanjšek, B. Musil, M. Tavčar Krajnc, A. Kirbiš, A. Naterer. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Krtina.
- Gaber, S. & Kovač, M. Š. (brez datuma). *Šolske politike in sistem edukacije v Sloveniji*. Pridobljeno 10. september 2012 iz <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/gaber%20avstrija3.pdf>
- Gabor, P., Korun, M., Bučar Markič, S. (2008). *Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci: poklicna orientacija na osnovnih šolah (poročilo)*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Godina-Vuk, V. (1985). Bipolarnost socializacijskega procesa. *Anthropos*(1-2), 392-403.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription. V D. Brown & sodelavci, *Career choice and development* (tretja izd., str. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenhaus, J. & Callanan, G. (Ured.). (2006). *Encyclopedia of Career Development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Haché, L., Redekopp, D. E., Jarvis, P. S. (2006). *Blueprint for Life/Work Designs*. Pridobljeno 30. oktober 2014 iz *Blueprint for Life/Work Designs*: http://www.nlsd113.com/ckfinder/userfiles/files/Career_Education/Blueprint_for_Life_-_Quick_REFERENCE_GUIDE.pdf
- Haralambos, M. & Holborn, M. (2005). *Sociologija Teme in pogledi* (1. izd.). (M. Makarovič, Makarovič, M.; Medved, B.; Ramšak, P.; Žakelj, M., Prev.) Ljubljana: DZS.
- Haviland, W. A. (1993). *Cultural Anthropology* (7. izd.). United States of America: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <http://iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/nav2b68.html?lang=2&menu=1&submenu=1>
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU in avtorji. (2008). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Pridobljeno 2.. julij 2014 iz <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- International Valuation Standards Council. (2013). *Mednarodni standardi ocenjevanja vrednosti*. Pridobljeno 19. marec 2015 iz Slovenski inštitut za revizijo: <http://www.si-revizija.si/sites/default/files/ocenjevalci/msov-2013.pdf>

- Jarvis, P. S. (2003). *Career Management Paradigm Shift: Prosperity for Citizens, Windfalls for Governments*. Pridobljeno 20. marec 2015 iz University of Ottawa:
[http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/Jarvis\(2003\).pdf](http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/Jarvis(2003).pdf)
- Jelenc Krašovec, S. & Jelenc, Z. (2011). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z. (2010). *e-Novičke*. Pridobljeno 29. oktober 2014 iz Andragoški center Slovenije:
<http://arhiv.acs.si/e-novicke/2010/november.pdf>
- Jelenc, Z. (2013). *E-informativno gradivo Andragoškega društva Slovenije*. Pridobljeno 28. oktober 2014 iz Andragoški center Slovenije:
http://arhiv.acs.si/ADEES/december_2013.pdf
- Jenschke, B. (2012). *History of IAEVG 1951 - 2011, Chronicle, Policies and Achievements of the Global Guidance Community*. Pridobljeno 28. oktober 2014 iz International Association for Educational and Vocational Guidance:
<http://www.iaevg.org/crc/files/iaevg/History%20of%20IAEVG-October%202012.pdf>
- Kidd, J. (1984). Young people's perceptions of their occupational decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 12, 25-38.
- Killeen, J. (1996). Career theory. V A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance* (str. 23-45). London: Routledge.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., . . . Bučar Markič, S. (2011). *Terminološki slovarček karijerne orientacije 2011*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Krajnc, A. (2010). Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje - iz industrijske v družbo znanja. *Andragoška spoznanja*, 16(2), 12-25.
- Krek, J. & Metljak, M. (Ured.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krumboltz, J. (1994). Improving career development from a social learning perspective. V M. L. Savickas & R. Lent (Ured.), *Covergence in Career Dvelopment Theories* (str. 9-32). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lapajne, Z. (1997). Psihološke izbire poklica. Kako naj svetujemo? V S. Niklanovič (Ured.), *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: IZIDA.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, . . . Lešek, P. (2010). *Mladina 2010 končno poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za Mladino.
- Law, B. (1981). Community interaction: a "mid-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 142-158.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. V A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54.
- Law, B. (2005). *The coverage opportunity, role and self*. Pridobljeno 7. julij 2015 iz Bill Law's career-learning café:
<http://www.hihohiho.com/underpinning/CPIpdfs/cafcpi1.pdf>
- Law, B. (2009). *Community-interaction and its importance for contemporary careers-work*. Pridobljeno 6. junij 2016 iz Bill Law's career-learning café:
<http://www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf>

- Lužnik, M. (1979). Razvoj Zavoda SR Slovenije za šolstvo in šport od ustanovitve do danes. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, 12-15.
- Mauss, M. (1996). *Esej o daru in drugi spisi*. Ljubljana: Škuc.
- MCEECDYA. (2010). *The Australian Blueprint for Career Development, prepared by Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia, Canberra*. Pridobljeno 29. oktober 2014 iz Australian Government, Department of Education: http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf
- Medveš, Z. (1997). Kompatibilnost z evropskimi sistemi. V *UNESCOV priročnik za uporabo mednarodne standardne klasifikacije izobraževanja ISCED 1997 : Problemi pri uporabi Isceda 1997 v Slovenij* (B. Marn, Prev.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Miller, M. (1983). The role of happenstance in career choice. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 16–20.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2012). *Srednješolski izobraževalni programi*. Pridobljeno 10. avgust 2012 iz http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. (2016). *Šol-S(M) Začetek: Centralne obdelave*. Pridobljeno 12. julij 2016 iz <https://kokra1.mss.edus.si/COMZ/centralneobdelave.aspx>
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. (Z. Jelenc, Ured.) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije v slodelovanju z Javnim zavodom Pedagoški inštitut iz Ljubljane.
- Možina, S., Svetlik, I., Jamšek, F., Zupan, N., Vodovnik, Z. (1998). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nacionalni center raziskave PISA Pedagoški inštitut. (2009). *OECD Program mednarodne primerjave dosežkov učencev 2009: Vprašalnika za dijakinje in dijake*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Nagy, M. (2012). *Zoisovo štipendiranje na Zavodu RS za zaposlovanje v šolskem letu 2010/11*. Pridobljeno 5. september 2012 iz Zavod RS za zaposlovanje: http://www.ess.gov.si/_files/3727/Stipendisti%202010_11.pdf
- OECD. (2006). *Karierna orientacija: Priročnik za oblikovalce politike*. (R. Ledinek, Prev.) Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- OECD. (brez datuma). *Towards Knowledge Societies*. Pridobljeno iz OECD.
- Oman, I. (1976). *Teorija in praksa poklicnega usmerjanja*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Osipow, S. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122–131.
- Oxford University Press. (2014). *Oxforddictionaries.com*. Pridobljeno 2.. julij 2014 iz www.oxforddictionaries.com
- Pevc Grm, S. & Mali, D. (Ured.). (2001). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklcino izobraževanje.
- Repanšek, Z. (2009). Analiza dejavnikov, ki vplivajo na izbiro srednje šole, in analiza ocene kakovosti šolske svetovalne službe. *Sodobna pedagogika*, 3/2009, 160 - 180.

- Resolucija o nalogah Zveze komunistov Jugoslavije v socialističnem samoupravnem preobraževanju vzgoje in izobraževanja. (1974). *Sodobna pedagogika*, 5-6.
- Roberts, K. (1968). The entry into employment: an approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16, 165-184.
- Roe, A. (1984). Personality development and career choice. V D. Brown & sodelavci (Ured.), *Career choice and development* (str. 31-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's View of Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rotar, B. (1974). K vprašanju o sistemizacijah meščanske ideologije v družbenih vedah: antropologija in njen predmet. *Problemi*(138—139), 42—55.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing Careers: Actor, Agent, and Author. *Journal of Employment Counselling*(48), 179-181.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Conseling & Development*, januar(90), 13-19.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison - Wesley.
- Sentočnik, S. (2012a). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili*. Pridobljeno 15. februar 2015 iz Zavod RS za zaposlovanje: http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_osnovna_sola.pdf
- Sentočnik, S. (2012b). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov v gimnaziji z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili*. Pridobljeno 15. februar 2015 iz Zavod RS za zaposlovanje: http://www.ess.gov.si/_files/3932/analiza_gimnazije.pdf
- Statistični urad republike Slovenije. (2016a). *Delovno aktivno prebivalstvo po dejavnosti (SKD 2008), doseženi izobrazbi in spolu, Slovenija, letno*. Pridobljeno 10. marec 2015 iz Statistični urad republike Slovenije: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0711310S&ti=&path=../Database/Dem_soc/07_trg_dela/10_place/03_07113_strukt_statistika/&lang=2
- Statistični urad republike Slovenije. (2016b). *Študentje terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja mednarodne standardne klasifikacije*. Pridobljeno iz Statistični urad Republike Slovenije: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0955003S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/01_09550_vpisani_splosno/&lang=2
- Statistični urad republike Slovenije. (2016c). *Študenti in dijaki štipendisti po vrsti štipendije, vrsti izobraževanja in letniku izobraževanja, Slovenija, letno*. Pridobljeno 10. avgust 2012 iz Statistični urad republike Slovenije: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0954307S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/90_Arhiv/02_09543_stipendisti/&lang=2
- Super, D. E. (1981). Super, D. E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In V A. G. Watts & J. M. Kidd (Ured.), *Career development in Britain* (str. 135-156). Cambridge: Hobson's Press.
- Svet Evropske unije. (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Pridobljeno 11. maj 2015 iz Svet Evropske unije: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>
- Svet Evropske unije. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Pridobljeno 11. maj 2015 iz Svet Evropske unije:

- http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf
- Svet Evropske unije. (2009a). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Pridobljeno 6. junij 2016 iz Uradni list Evropske Unije: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Svet Evropske unije. (2009b). *Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“)*. Pridobljeno 6. junij 2016 iz Uradni list EU: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Svet Evropske unije. (2015). *Skupno poročilo Sveta in Komisije za leto 2015 o izvajanju strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020)*. Pridobljeno 6. junij 2016 iz Uradni list Evropske unije: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52015XG1215%2802%29&from=ET>
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol*. Interno gradivo projekta Career, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Tome, M. (1999). Poklicno izobraževanje v preteklosti na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 59/125 (5), 102-122.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Pridobljeno 15. marec 2015 iz UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- UNESCO. (2006). *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Pridobljeno 20. marec 2015 iz UNESCO: http://www.cedefop.europa.eu/files/International_Standard_Classification_for_Education_%28ISCED%29.pdf
- Vilhjalmsdottir, G. & Arnkelsson, G. B. (2013). Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory. *Journal of Vocational Behavior*, 581-590.
- Vilič Klenovšek, T., Rupert, J., Jelenc Krašovec, S. (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vlada Republike Slovenije. (2016). *Nacionalni reformni program 2016–2017*. Pridobljeno 7. junij 2016 iz Ministrstvo za finance: http://www.mf.gov.si/fileadmin/mf.gov.si/pageuploads/docs/Razvojni_dokumenti/2016-04-22_NRP-Slovenia.pdf
- Wacquant, L. J. (1992). Toward a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology. V P. Bourdieu & L. J. Wacquant (Ured.), *Invitation to reflexive sociology* (str. 1 - 60).
- Watts, A. G. (2013). Career guidance and orientation. V *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (str. 239-274). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Williamson, H. (2004). *The Milltown Boys Revisited*. Oxford: Berg Publishers.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Farnham: Sayon House.

- Zakon o gimnazijah uradno prečiščeno besedilo (ZGim-UPB 1). (5. januar 2007). *Uradni list RS, 1.*
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja uradno prečiščeno besedilo (ZOFVI-UPB5). (23. februar 2007). *Uradni list RS, 16.*
- Zakon o osnovni šoli uradno prečiščeno besedilo (ZOsni-UPB 3). (31. julij 2006). *Uradni list RS, 81.*
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). (27. julij 2006). *Uradni list RS, 79.*
- Zakon o srednjem šolstvu. (1967). *Uradni list SRS, 17.*
- Zakon o urejanju trga dela (ZUTD). (12. oktober 2010). *Uradni list RS, 80.*
- Zakon o usmerjenem izobraževanju. (1980). *Uradni list SRS, 11.*
- Zavod RS za zaposlovanje. (2016a). *Poslovni načrt za leto 2016 Zavoda Republike Slovenije za Zaposlovanje*. Pridobljeno 7. junij 2016 iz Zavod RS za zaposlovanje: http://www.ess.gov.si/_files/8053/Poslovni_nacrt_ZRSZ_2016.pdf
- Zavod RS za zaposlovanje. (2016). *Strokovna izhodišča za leto 2016*. Pridobljeno 7. junij 2016 iz http://www.ess.gov.si/_files/7916/Strokovna_izhodišča_za_leto_2016.pdf
- Zavod RS za zaposlovanje. (2012). *Poslovni načrt za leto 2012 Zavoda Republike Slovenije za Zaposlovanje*. Pridobljeno 15. avgust 2012 iz Zavod RS za zaposlovanje: http://www.ess.gov.si/_files/3455/poslovni_nacrt_zavoda_republike_slovenije_za_zaposlovanje_2012.pdf
- Zgaga, P., Peršak, M., Volf, B., Videnšek, A. (2004). *Analize gibanj v strukturi študentov in diplomantov*. Pridobljeno 22. December 2013 iz CEPS: <http://ceps.pef.uni-lj.si/images/stories/doc/ana-trends-struct-stud-grad-slo-slv-t01.pdf>
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: DE.

Priloge

Vprašalnik

Q1	Zase lahko rečem, da poznam ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ne drži	Ne drži	Srednje	Drži	Povsem drži
Q1a	... svoje sposobnosti in spretnosti (vem, kaj znam in zmorem).					
Q1b	... lastne omejitve na poti do kariernega cilja.					
Q1c	... proces odločanja (postavim si cilj, raziščem možnosti, presodim posledice, izberem).					

Q2	Zase lahko rečem, da vem, ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ne drži	Ne drži	Srednje	Drži	Povsem drži
Q2a	... kako se učinkovito učiti.					

Q2b	... kaj me zanima (kaj si želim).					
Q2c	... kaj na zaposlitvenem pogovoru delodajalci pričakujejo od mene.					
Q2d	... kje (na katerem področju) je zame največja možnost za zaposlitev.					
Q2e	... kako pridobiti finančno pomoč za izobraževanje in samozaposlitev.					
Q2f	... kje lahko poiščem pomoč pri načrtovanju svoje kariere.					

Q3	Koliko za vas držijo naslednje trditve?					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ne drži	Ne drži	Srednje	Drži	Povsem drži
Q3a	Delo je zame zelo pomembna vrednota.					
Q3b	Želim se nekaj novega naučiti oz. se dodatno usposablјati.					
Q3c	Verjamem, da lahko dosežem svoj cilj.					
Q3d	Pred seboj imam jasen karierni cilj.					

Q3e	Običajno cilje, ki si jih zadam, dosežem.					
Q3f	Zmorem premagovati težave na poti do cilja.					
Q3g	Pred odločitvami za spremembo kariere poiščem vse potrebne informacije.					
Q3h	Pri iskanju informacij ne potrebujem pomoči.					
Q3i	Pred odločitvijo za zaposlitev preverim, da imam ustrezna znanja in spretnosti.					
Q3j	Pri delu vztrajam tudi, če česa ne znam.					

Q4	Koliko za vas držijo naslednje trditve?					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ne drži	Ne drži	Srednje	Drži	Povsem drži
Q4a	Pri odločitvah si zaupam (sem naravnost pozitivno, sprejemam tveganje).					
Q4b	Odločanja me ni strah.					

Q4c	Preden se odločim, raziščem več možnosti.					
Q4d	Preden se odločim, predvidim posledice.					
Q4e	Sam prevzemam odgovornost za svojo kariero.					
Q4f	O svoji karieri se dobro odločam.					
Q4g	O svojih minulih odločitvah razmišljam in se iz njih učim.					
Q4h	Pri odločitvah sledim intuiciji.					

Q5	Zase lahko rečem, da znam dobro ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ne drži	Ne drži	Srednje	Drži	Povsem drži
Q5a	... napisati prošnjo za zaposlitev.					
Q5b	... napisati vlogo za pridobitev finančne pomoči (štipendija, kredit ...).					
Q5c	... pripraviti prijavo za vpis v izobraževalni ali študijski program.					

Q5d	... poiskati informacije o zaposlitvah, ki me zanimajo (naloge, pogoji, plačilo ...).					
Q5e	... poiskati informacije o šolah, izobraževanjih, seminarjih ...					
Q5f	... ločiti pomembne in nepomembne ter bolj in manj verodostojne informacije.					

Q6	Informacije v zvezi z načrtovanjem svoje kariere pridobivam preko ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ne drži	Ne drži	Niti drži niti ne drži	Drži	Povsem drži
Q6a	... osebnega stika (sorodniki, znanci, prijatelji, sosedje itd.).					
Q6b	... drugih virov (internet, razpisi itd.).					

Q7	Kakšen je vaš delovni status?
	Odgovori
	1 (Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za skrajšani delovni čas)

	2 (Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za določen čas)
	3 (Zaposlen pri delodajalcu, pogodba za nedoločen čas)
	4 (Zaposlen v podjetju v mojem lastništvu, solastništvu, samostojni podjetnik ipd.)
	5 (Honorarno delo)
	6 (Brezposeln)
	7 (Drugo:)

Q8	V kolikšni meri je poklic, ki ga opravljate/ste ga nazadnje opravljali, povezan z vašo ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh ni (bil) povezan	Ni (bil) povezan	Srednje povezan	Povezan	Povsem povezan
Q8a	... smerjo izobrazbe?					
Q8b	... stopnjo pridobljene izobrazbe?					

Q9	Kako pravilna je bila vaša odločitev za ...						
	Podvprašanja	Odgovori					
		Povsem napačna	Napačna	Niti napačna niti pravilna	Pravilna	Povsem pravilna	Ni primerno vprašanje
Q9a	... smer izobrazbe?						

Q9b	... stopnjo pridobljene izobrazbe?						
Q9c	... zadnjo zaposlitev?						

Q10	V kolikšni meri ste zadovoljni s/z ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Sploh nisem zadovoljen	Nisem zadovoljen	Srednje	Zadovoljen sem	Povsem sem zadovoljen
Q10a	... svojim zasebnim življenjem?					
Q10b	... svojim gmotnim položajem?					
Q10c	... kvaliteto vašega življenja izven dela?					
Q10d	... delom, ki ga opravljate?					
Q10e	... plačilom, ki ga prejimate?					
Q10f	... smerjo vaše izobrazbe?					
Q10g	... stopnjo pridobljene izobrazbe?					

Q11	V kolikšni meri so na pridobitev vaše zadnje zaposlitve vplivali ...						
	Podvprašanja	Odgovori					
		Sploh ni vplivalo	Malo je vplivalo	Srednje je vplivalo	Veliko je vplivalo	Povsem je vplivalo	Ni primerno vprašanje
Q11a	... znanstvo z delodajalcem?						
Q11b	... znanci/prijatelji?						
Q11c	... sorodniki?						
Q11d	... strankarski kolegi?						
Q11e	... profesorji iz moje nekdanje šole/fakultete?						
Q11f	... prejšnji delodajalci ali sodelavci?						
Q11g	... poznavanje ljudi v panogi, v kateri delam?						
Q11h	... znanstvo s širokim krogom potencialnih uporabnikov mojih storitev?						

Q12	Kako hitro z novimi sodelavci ...
-----	-----------------------------------

	Podvprašanja	Odgovori				
		Zelo počasi	Počasi	Srednje	Hitro	Zelo hitro
Q12a	... navežete stik?					
Q12b	... vzpostavite sodelovanje?					

Q13	Kaj lahko rečete zase, koliko ...					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Nič ali skoraj nič	Malo	Srednje	Veliko	Zelo veliko
Q13a	... imate prijateljev, na katere se lahko zanesete, kadar se znajdete v težavah?					
Q13b	... prijateljev in znancev se lahko zanese na vas, ko se znajdejo v težavah?					

Q14	Kako pogosto se v prostem času ukvarjate z naslednjimi aktivnostmi?					
	Podvprašanja	Odgovori				
		Zelo redko/nikoli	Redko	Srednje	Pogosto	Zelo pogosto
Q14a	druženje s prijatelji					
Q14b	druženje s sorodniki					
Q14c	organiziranje ali udeleževanje zabav					

Q14d	prostovoljno sodelovanje v dejavnostih (športnih, kulturnih, gasilskih ...)					
Q14e	obiskovanje razstav					
Q14f	obiskovanje koncertov					
Q14g	obiskovanje gledališča					
Q14h	obiskovanje kina					
Q14i	aktivno ukvarjanje z glasbeno umetnostjo					
Q14j	aktivno ukvarjanje z likovno umetnostjo					
Q14k	branje revij					
Q14l	branje strokovnih knjig, priročnikov ipd.					
Q14m	branje leposlovnih knjige					
Q14n	branje časopisov					
Q14o	branje spletnih novic					
Q14p	uporaba spletnega slovarja ali enciklopedije (npr. Wikipedia)					
Q14q	potovanja v tujino					

Q15	Kaj od naštetega imate doma?
	Podvprašanja
Q15a	Miren prostor za delo
Q15b	Dostop do interneta
Q15c	Klasično literaturo
Q15d	Pesniške zbirke
Q15e	Umetniška dela
Q15f	Strokovne priročnike
Q15g	Slovar

Q16	Koliko od naštetega imate doma?				
	Podvprašanja	Odgovori			
		Nič	Enega	Dva	Tri ali več
Q16a	Računalnike				
Q16b	Tablične računalnike				
Q16c	Mobilne telefone				
Q16d	Bralnike (kindle ipd.)				
Q16e	Video/ glasbene predvajalnike (dvd, mp4 ...)				
Q16f	Televizorje				
Q16g	Avtomobile				
Q16h	Pomivalne stroje				

Q17	Kje živite?
	Odgovori
	1 (Stanovanje v mojem lastništvu ali solastništvu)

	2 (Najemniško stanovanje)
	3 (Hiša v mojem lastništvu ali solastništvu)
	4 (Najemniška hiša)
	5 (Pri starših)
	6 (Drugo:)

Q18	Koliko sob je v vašem stanovanju ali hiši?
	Odgovori
	1 (Garsonjera)
	2 (Enosobno)
	3 (Dvosobno)
	4 (Trisobno)
	5 (Štiri ali več sobno)

Q19	Koliko članov živi v vašem gospodinjstvu?
	Odgovori
	1 (Živim sam)
	2 (2 člana)
	3 (3 člani)
	4 (4 člani)
	5 (5 članov ali več)

Q20	Kakšna je vaša dokončana izobrazba?
	Odgovori
	1 (I. nedokončana OŠ)
	2 (II. dokončana OŠ)
	3 (III. nižje poklicno izobraževanje (2 letno))
	4 (IV. srednje poklicno izobraževanje (3 letno))
	5 (V. srednje strokovno izobraževanje)

	6 (V. gimnazijsko izobraževanje)
	7 (Mojstrski izpit, poslovodski ali delovodski izpit)
	8 (VI/1. višješolski strokovni program)
	9 (VI/2. spec. po višješol. prog., visokošolski strok. prog., 1. bolonjska stopnja)
	10 (VII. specializacija po visokošolski prog., UN prog., 2. bolonjska stopnja)
	11 (VIII/1. specializacija po UN programu, magisterij znanosti)
	12 (VIII/2. doktorat znanosti, 3. bolonjska stopnja)

Q21	Kakšna je dokončana izobrazba vaše matere?
	Odgovori
	1 (I. nedokončana OŠ)
	2 (II. dokončana OŠ)
	3 (III. nižje poklicno izobraževanje (2 letno))
	4 (IV. srednje poklicno izobraževanje (3 letno))
	5 (V. srednje strokovno izobraževanje)
	6 (V. gimnazijsko izobraževanje)
	7 (Mojstrski izpit, poslovodski ali delovodski izpit)
	8 (VI/1. višješolski strokovni program)
	9 (VI/2. spec. po višješol. prog., visokošolski strok. prog., 1. bolonjska stopnja)
	10 (VII. specializacija po visokošolski prog., UN prog., 2. bolonjska stopnja)
	11 (VIII/1. specializacija po UN programu, magisterij znanosti)
	12 (VIII/2. doktorat znanosti, 3. bolonjska stopnja)

Q22	Kakšna je dokončana izobrazba vašega očeta?
-----	---

	Odgovori
	1 (I. nedokončana OŠ)
	2 (II. dokončana OŠ)
	3 (III. nižje poklicno izobraževanje (2 letno))
	4 (IV. srednje poklicno izobraževanje (3 letno))
	5 (V. srednje strokovno izobraževanje)
	6 (V. gimnazijsko izobraževanje)
	7 (Mojstrski izpit, poslovodski ali delovodski izpit)
	8 (VI/1. višješolski strokovni program)
	9 (VI/2. spec. po višješol. prog., visokošolski strok. prog., 1. bolonjska stopnja)
	10 (VII. specializacija po visokošolski prog., UN prog., 2. bolonjska stopnja)
	11 (VIII/1. specializacija po UN programu, magisterij znanosti)
	12 (VIII/2. doktorat znanosti, 3. bolonjska stopnja)

Q23	Kako veliko je naselje, v katerem živite?
	Odgovori
	1 (Manj kot 3000 prebivalcev (vas ali manjše naselje))
	2 (3000 – 15.000 prebivalcev (manjši kraj))
	3 (15.000 – 100.000 prebivalcev (mesto))
	4 (Več kot 100.000 prebivalcev (večje mesto))

XSPOL	Vaš spol:
	Odgovori
	1 (Moški)
	2 (Ženski)

XLETNICA	Izberite letnico rojstva:
	Odgovori
	1 (1940)
	...
	59 (1998)