

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**JANA DOMINKO**

**SOCIOEKONOMSKI VIDIKI  
PREIZOBRAŽENOSTI**

**DIPLOMSKO DELO**

**Ljubljana, 2006**

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**JANA DOMINKO**

**Mentor: doc. dr. BRANKO ILIČ**

**Somentorica: asist. mag. MARTINA TRBANC**

**SOCIOEKONOMSKI VIDIKI  
PREIZOBRAŽENOSTI**

**DIPLOMSKO DELO**

**Ljubljana, 2006**

## **ZAHVALA**

Mentorju doc. dr. Branku Iliču se najlepše zahvaljujem za strokovno pomoč, nasvete, mnenja in usmeritve pri pisanju diplomskega dela.

Prav tako se za vse predloge in opombe zahvaljujem tudi somentorici asist. mag. Martini Trbanc.

Jaka, hvala za podporo, razumevanje in potrpežljivost v času pisanja diplome.

Posebna zahvala je namenjena mojima staršema.

Beseda hvala je preskromna, da bi izrazila svojo neizmerno hvaležnost za vso ljubezen, podporo in spodbudo. To diplomsko delo vama posvečam iz vsega srca.

# KAZALO

1 UVOD .....	6
1.1 TEZA IN STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA .....	7
1.2 UPORABLJENA METODOLOGIJA .....	8
<b>I IZOBRAŽEVANJE .....</b>	<b>9</b>
2 DRUŽBA ZNANJA .....	9
3 TEORIJA ČLOVEŠKEGA KAPITALA .....	11
3.1 Model človeškega kapitala .....	15
3.2 Kritika teorije človeškega kapitala .....	15
4 UČENJE, ZNANJE, IZOBRAŽEVANJE, USPOSABLJANJE .....	17
5 FUNKCIJE IN POMEN IZOBRAŽEVANJA .....	20
6 IZOBRAZBENA STRUKTURA IN TRENDI .....	23
6.1 Evropska unija .....	23
6.2 Slovenija .....	28
6.3 Bolonjska deklaracija .....	32
7 PRELIMINARNE UGOTOVITVE .....	34
<b>II PREIZOBRAŽENOST .....</b>	<b>35</b>
8 OPREDELITEV PREIZOBRAŽENOSTI .....	35
8.1 Navidezno in dejansko preizobraženi delavci .....	36
8.2 Podizobraženost .....	40
9 TEORIJE PREIZOBRAŽENOSTI .....	41
9.1 Teorija iskanja in ujemanja .....	41
9.2 Teorija človeškega kapitala .....	41
9.3 Teorija tehnoloških sprememb .....	42
9.4 Teorija nalog .....	42
10 MERJENJE PREIZOBRAŽENOSTI .....	43
10.1 Subjektivne metode .....	43
10.2 Objektivne metode .....	44
11 PREIZOBRAŽENOST - KRATKOROČNI ALI DOLGOROČNI FENOMEN .....	47
12 PREIZOBRAŽENOST IN ZADOVOLJSTVO NA DELOVNEM MESTU .....	50
13 POVEZAVA PREIZOBRAŽENOSTI S PRODUKTIVNOSTJO IN OSEBNIM DOHODKOM .....	52
14 PREIZOBRAŽENOST IN MOBILNOST .....	54
14.1 Delovna mobilnost .....	54
14.2 Prostorska mobilnost .....	57
15 PREIZOBRAŽENOST V SLOVENSKEM PROSTORU .....	59
16 SKLEPNE UGOTOVITVE .....	61
LITERATURA IN VIRI .....	63

## KAZALO SLIK

Slika 2.1: Investicije v znanje v letu 2002, delež v BDP, v %.....	10
Slika 3.1: Človeški kapital kot ena izmed komponent intelektualnega kapitala.....	13
Slika 3.2: Model človeškega kapitala.....	15
Slika 4.1: Odnos med pojmi učenje, izobraževanje in usposabljanje.....	19
Slika 5.1: Pomen izobraževanja v povezavi s funkcionalnim vrednotenjem izobraževanja .....	22
Slika 6.1: Prebivalstvo s terciarno izobrazbo, v starosti od 25 do 64 let, v državah članicah EU, v obdobju 1995–2005 (drugo četrletje), v odstotnih točkah.....	24
Slika 6.2: Gibanje deleža prebivalstva s terciarno izobrazbo v nekaterih državah članicah Evropske Unije .....	26
Slika 6.3: Število diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji med letoma 1980– 2005 .....	29
Slika 8.1: Razmerje med dejansko in navidezno preizobraženimi.....	38
Slika 10.1: Primer različnih merjenj vrednosti preizobraženosti, izraženih v %.....	45
Slika 12.1: Povezanost zadovoljstva na delovnem mestu s produktivnostjo in osebnim dohodkom.....	51
Slika 15.1: Povprečna registrirana brezposelnost od leta 2000 do leta 2006 po stopnjah izobrazbe .....	59

## 1 UVOD

Čas, v katerem živimo, zaznamujejo vedno večje spremembe, svet okrog nas pa postaja čedalje bolj nepregleden in neobvladljiv. Spremembe, ki jih prinašata globalizacija in nenehni razvoj na vseh področjih družbenega življenja, so pogosto kaotične, nepredvidljive zato jih je mogoče obvladati le z novimi vzorci razmišljanja.

Ker trg delovne sile postaja iz dneva v dan bolj konkurenčen in ker od nas zahteva stalno odzivanje in učenje, izobrazba velja za eno najbolj produktivnih naložb in enega izmed ključnih dejavnikov prožnosti trga delovne sile. Razumemo jo kot razvojni dejavnik, saj ima (višja) dosežena stopnja izobrazbe zelo velik vpliv tako na kvaliteto posameznikovega življenja kot tudi na razvoj celotne družbe in države. Posamezniku omogoča višji socialni status, večje osebne dosežke, načrtan razvoj kariere, napredovanje v plačnem sistemu in večjo socialno vključenost, hkrati pa je izobraževanje sila, ki gradi bolj sodelujočo in povezano družbo, in naložba, ki naj bi pospeševala rast gospodarstva in povečevala produktivnost.

Ti dejavniki so skupaj s še nekaterimi drugimi (zmanjšanje brezposelnosti, večja socialna kohezivnost, vsesplošni razvoj) tudi vodilo Evropske unije, ki izobraževanju namenja ključno vlogo pri doseganju lizbonskega cilja – to je postati svetovno najbolj konkurenčno in na znanju temelječe gospodarstvo.

Izobrazba postaja eden ključnih vidikov kakovosti delovne sile, s katero naj bi odgovarjali na izzive na znanju temelječega gospodarstva in družbe. V zadnjih dveh desetletjih se zaradi podaljševanja izobrazbenih ciklov in hitre ekspanzije visokošolskega izobraževanja v večini evropskih držav prihaja do pojava, da trg delovne sile ne more vsrkati naraščujoče količine visoko izobražene delovne sile. Delovna sila postaja namreč tako visoko izobražena, da velikokrat presega zahteve delovnih mest in se mora, če se želi vključiti na trg delovne sile, zaposlovati na delovnih mestih, ki zahtevajo nižjo stopnjo izobrazbe. Tako imenovani fenomen preizobraženosti (angl. over-education) potrjujejo številnimi empiričnimi podatki, ki prikazujejo, da ponudba delovne sile z visoko stopnjo izobrazbe narašča hitreje kot narašča povpraševanje po tovrstni delovni sili.

S fenomenom preizobraženosti se srečuje vedno več razvitih držav, ki se med seboj povezujejo pri raziskovanju, proučevanju in razreševanju nastajajočih problemov, ki jih prinaša preizobraženost.

## 1.1 TEZA IN STRUKTURA DIPLOMSKEGA DELA

Temeljna teza diplomske naloge, je, da je *preizobraženost možna oziroma verjetna posledica približevanja in stremenja k družbi znanja*. S sprejetjem strategij in deklaracij sta se Evropska unija in Slovenija zavezali, da bosta še intenzivneje vlagali v raziskave in razvoj, investirali v znanje, človeški kapital, zviševali raven (predvsem terciarne) izobrazbe prebivalstva in sledili principom od 'welfare' k 'workfare' do 'learnfare'. Strategija razvoja Slovenije med ključne cilje uvršča oblikovanje bolj dinamične in prilagodljive družbe, ki se bo sposobna hitreje odzvati na izzive globalizacije in enotnega evropskega trga, povečanje globalne konkurenčnosti s spodbujanjem inovativnosti in podjetništva ter učinkovitim posodabljanjem in vlaganjem v učenje, izobraževanje, usposabljanje ter raziskave in razvoj (Strategija razvoja Slovenije, 2005: 20). Ob povečevanju sredstev, namenjenih za visokošolski študij in raziskave<sup>1</sup>, in očitnem poudarjanju pomena izobrazbe za nadaljnji razvoj in konkurenčnost gospodarstev se pojavlja vprašanje, zakaj prihaja do preizobraženosti in kaj pravzaprav to sploh je.

Izhajajoč iz te teze, želim raziskati in proučiti fenomen preizobraženosti, ki se pojavlja v razvitih družbah v zadnjih dveh desetletjih. Predvsem me zanima, koga lahko označimo za preizobraženega in kako preizobraženost vpliva na zadovoljstvo pri delu, osebni dohodek in mobilnost posameznika. V diplomskem delu se bom torej osredotočila na raziskovanje socioekonomskih vidikov preizobraženosti in vpliv preizobraženosti tako na posameznika kot tudi na družbo.

Diplomsko delo je razdeljeno na dva dela.

V prvem delu je postavljen teoretski okvir, ki obravnava izobraževanje z vidika teorije človeškega kapitala, vključno z modelom človeškega kapitala in kritiko te teorije. Prikazane definicije učenja, znanja, izobraževanja in usposabljanja so bistvene za nadaljnjo obravnavo preizobraženosti, prav tako funkcije in pomen izobraževanja, ki se zaokrožujejo v izobrazbeni strukturi in trendih v Evropi in Sloveniji. Na kratko je analizirana tudi Bolonjska deklaracija. Prvi del zaključujem s preliminarnimi ugotovitvami.

---

<sup>1</sup> Lizbonski cilji opredeljujejo povečanje sredstev za raziskave in razvoj v Evropski uniji na 3 % BDP (2 % iz gospodarstva in 1 % iz proračuna).

V drugem delu diplomskega dela je analiziran fenomen preizobraženosti. Podane so različne definicije preizobraženosti, v okviru definicij pa tudi delitev preizobraženih na navidezno in dejansko preizobražene posameznike. Kot nasprotno utež preizobraženosti omenjam podizobraženost, ki prav tako predstavlja signifikanten fenomen. Definicijam sledijo teorije preizobraženosti, kategorizacija različnih načinov merjenja preizobraženosti in iskanje odgovora na vprašanje, ali je preizobraženost kratkoročni ali dolgoročni fenomen. Proučevanje preizobraženosti se nadaljuje z raziskovanjem vpliva na produktivnost na delovnem mestu, osebni dohodek, zadovoljstvo in (predvsem delovno in prostorsko) mobilnost posameznika ter se zaključi s predstavitvijo preizobraženosti v slovenskem prostoru.

Na koncu povzemam sklepne ugotovitve in podajam lastne sugestije.

## 1.2 UPORABLJENA METODOLOGIJA

Pri pisanju diplomske naloge je bilo uporabljenih več metod:

- **Zbiranje virov:** pred začetkom pisanja sem zbrala in pregledala obstoječo literaturo (večinoma na svetovnem spletu) o temi, ki jo raziskujem v diplomskem delu.
- **Analiza primarnih virov:** pri raziskovanju je bilo treba proučiti naslednje dokumente: Strategija razvoja Slovenije, Kazalniki razvoja Slovenije, Resolucijo o Nacionalnem programu visokega šolstva RS 2006–2010, Poročilo o razvoju 2006 in drugi dokumenti.
- **Analiza sekundarnih virov:** proučila sem monografske publikacije, številna raziskovalna poročila in strokovne članke.
- **Metoda komparacije:** temelji na primerjavi različnih teoretičnih virov in sekundarnih podatkovnih virov, kot so knjige, članki in razna poročila. Prav tako je bila uporabljena metoda analize internetnih virov (ta se nanaša predvsem na drugi del), saj je problematika novejša in tako večinoma dostopna le na ta način.
- **Zgodovinska analiza:** s to metodo sem opisala izobrazbeno strukturo in trende na področju izobraževanja v Evropi in Sloveniji v prvem delu diplomskega dela.



# I IZOBRAŽEVANJE

## 2 DRUŽBA ZNANJA

Pri svetovnem razvoju družb smo bili priča prehodu iz predindustrijske v industrijsko družbo, dandanes pa razvite države sveta, kot so ZDA, Kanada, Japonska in države Evropske unije, stremijo k družbi znanja. Za družbo znanja je značilno, da znanje kot produkcijski dejavnik prispeva odločujoči delež k bruto družbenemu proizvodu (BDP), hkrati pa je zanjo pomembna organizacija, katere temelj predstavlja znanje in ne masovna produkcija.

Za družbo znanja bi lahko uporabili tudi številne druge izraze, ki govorijo o oblikovanju nove družbeno-gospodarske ureditve. Ti izrazi so postindustrijska družba, storitvena družba, informacijska družba, inovacijska družba. Temeljne značilnosti vseh so spremembe v razvoju informacijsko-komunikacijskih tehnologij, dinamična rast uporabe interneta, globalizacija, procesi liberalizacije mednarodnega pretoka blaga, storitev in kapitala. To vodi v vse večjo vlogo znanja, predvsem zaradi zaostrovanja konkurence (Stare, Bučar, 2001: 99).

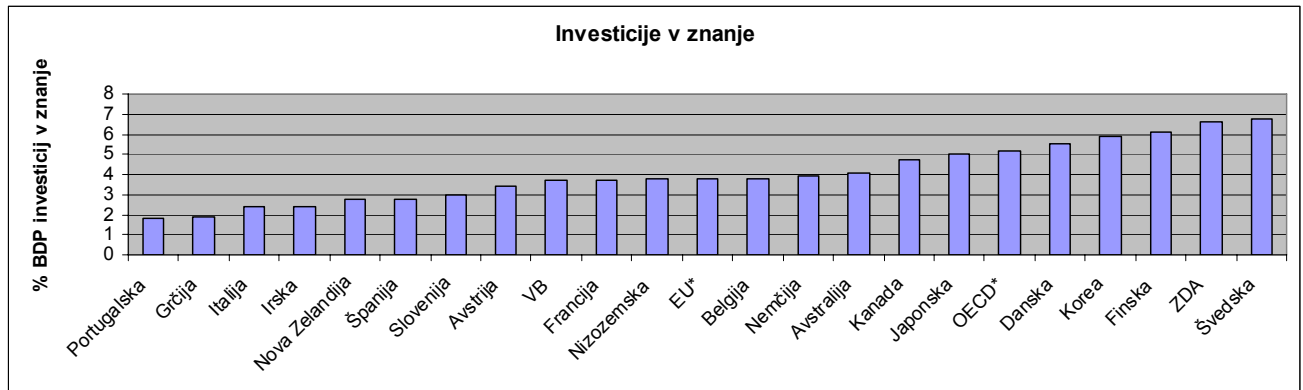
Ker so znanje, izobrazba, izobraževanje in usposabljanje odločujoči dejavniki kakovosti delovne sile, je ustvarjanje novega znanja bistvenega pomena. Razvite države s prehodom v novo tisočletje stopnjujejo prizadevanja za krepitev ključnih dejavnikov, ki opredeljujejo na znanju temelječo družbo in povečujejo konkurenčnost. Dejavniki, kot so izobraževanje, raziskave in razvoj, inovacije in intenzivna uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij, so neločljivo povezani pri nastajanju družbe znanja. Kadar države ne skrbijo za ustrezno dvigovanje izobrazbene ravni, se povečuje tehnološko neskladje, zaloga ustrezno izobraženih delavcev, ki bi ustvarjali nove vrednosti in pripomogli h konkurenčnosti, pa je majhna, kar dolgoročno pomeni tehnološko in gospodarsko zaostajanje za razvitimi državami.

V Sloveniji in Evropski uniji se pojavlja problem prešibkega povezovanja med gospodarstvom in raziskovalno-razvojno sfero ter med raziskovalnimi inštituti. Cilj direktiv Evropske unije je, da se dosežeta večje zaposlovanje in gospodarska rast prek podjetij, ki se usposabljaajo za razvoj in inovacije izdelkov. S tem bomo dosegli potrebno selekcijo podjetij in nastajanje novih. V slovenskih razmerah je to »nova ekonomija« (Kos, 2000: 66).

V novi ekonomiji so gospodarstva stabilna in vse bolj uporabljajo in obvladujejo informacijske tehnologije, pospešeno povečujejo investicije v znanje (slika 2.1) in s tem

uspešno prenavljajo gospodarstvo in družbo. To omogoča nadpovprečno uspešen tehnološki, gospodarski in družbeni, trajnostni razvoj, prav tako pa razvite družbe odlikuje učinkovita infrastruktura izobraževanja (Sočan, 2001: 88–97).

Slika 2.1: Investicije v znanje v letu 2002, delež v BDP, v %.



Opombe k sliki 2.1: EU in OECD brez Grčije in Italije.

Vir: OECD, Science, Technology and Industry Scoreboard 2005, dostopno preko: <http://lysander.sourceoecd.org/vl=47978079/cl=30/nw=1/rpsv/scoreboard/ga01a.htm>, 15. 6. 2006; SURS, Statistični letopis 2005, Statistične informacije 149/2005.

Slika 2.1 prikazuje deleže BDP-investicij v znanje<sup>2</sup> v letu 2002, ki v državah članicah Evropske unije znašajo od 1,8 % do 6,8 %. Najnižji delež investicij v znanje je v južnih (Portugalska, Grčija, Italija), najvišji pa v severnih (Danska, Finska, Švedska) državah Evropske unije. Povprečni delež investicij v znanje v Evropski uniji znaša 3,8 % BDP, s čimer zaostajamo za nekaterimi državami sveta, kot so ZDA, ki investicijam v znanje namenjajo 6,6 % BDP, pa tudi za Korejo (5,8 %), Japonsko (5,5 %), Kanado (4,7 %) in Avstralijo (4,1 %); v državah OECD pa je delež investicij v znanje v letu 2002 dosegel 5,2 % in se še povečuje. Delež investicij v znanje v Sloveniji znaša 3 % BDP, kar je manj od povprečja Evropske unije.

Za prehod Slovenije v družbo znanja, ki bo temeljila na učinkovitem sistemu izobraževanja, inovacij, raziskav in razvoja, prenosa tehnologij in vseživljenjskega učenja, bo Slovenija potrebovala visoko stopnjo konsenza socialnih partnerjev. V Sloveniji je premalo znanja, da bi ustvarjali podjetja iz samih visokoizobraženih nosilcev znanja, tvorili inovativne time in proizvajali izdelke med prvimi na svetu. Ena izmed glavnih nalog Slovenije je, da bodo morale univerze postati torišče novih poti in novih znanj (Kos, 2001: 253), saj bomo le na ta način lahko razvijali konkurenčni človeški kapital znotraj Evropske unije in zunaj nje.

<sup>2</sup> Investicije v znanje vključujejo izdatke za raziskave in razvoj, izdatke v programsko opremo (software) in izdatke za terciarno izobraževanje.

### 3 TEORIJA ČLOVEŠKEGA KAPITALA

Zametki teorije o človeškem kapitalu segajo 350 let nazaj, ko je pojem človeškega kapitala opredelil Sir William Petty<sup>3</sup>. Pomen človeškega kapitala je bil takrat še močno podcenjen, saj je bil naložbeni oziroma ekonomski vidik izobraževanja zanemarjen. Konec 50. let 20. stoletja so Mincer (1958), Becker (1964) in Schultz (1964, 1971, 1972)<sup>4</sup> postavili osnove teorije človeškega kapitala, ki še dandanes predstavlja »vzvod donosa v ekonomiji znanja« (Bontis, 2002: 225).

T. W. Schultz razčleni termin 'človeški kapital' in pojasni, da se človeški imenuje zato, ker je neločljivi del človeka, kapital pa, ker je vir prihodnjih zadovoljstev oziroma vir bodočih donosov ali obojega, hkrati pa poudari, da je izobrazba oblika človeškega kapitala (Schultz, 1968: 135).

Schultz, ki celotni kapital deli na človeški (angl. human) in fizični (angl. non-human capital), trdi, da človeškega kapitala ne moremo kupiti ali prodati (Schultz, 1972: 7) na trgu delovne sile, in da ga lahko dobimo le z investiranjem v človeka, podobno kot fizični kapital pridobimo z investiranjem v zgradbe in opremo. Investiranje v človeški kapital zajema investiranje v izobraževanje, strokovno usposabljanje na delovnem mestu, zdravstvo in ekonomske informacije (Malačič, 1984: 273).

Teorija človeškega kapitala predpostavlja, da ljudje vlagajo v svoje izobraževanje toliko časa dokler menijo, da bodo po koncu izobraževanja povračila večja od stroškov, ki so jih imeli s samim izobraževanjem. Bistveno vlogo igrajo pričakovani bodoči donosi, ki predstavljajo razmerje med obsegom inputov in njihovo učinkovitostjo. Vendar pa se, tako »kot pri vsaki investiciji, tudi pri vlaganju v lastno izobraževanje obdobja stroškov in njihovih pričakovanih povračil časovno razlikujejo« (Kramberger, 1999: 102). Inkrementalni dohodek je torej tisti 'dodatek' k osebemu dohodku, ki ga dobi posameznik, ker je del svojega časa namenil za

<sup>3</sup> Sir William Petty (1623–1687): pojem človeškega kapitala je predstavil v svoji drugi knjigi z naslovom 'Verbum Sapienti', ki je izšla leta 1665.

(vir: [http://en.wikipedia.org/wiki/William\\_Petty#Economic\\_works\\_and\\_theories:\\_overview](http://en.wikipedia.org/wiki/William_Petty#Economic_works_and_theories:_overview); 21. 5. 2006)

<sup>4</sup> S spodaj navedenimi publikacijami so Mincer, Becker in Schultz širši javnosti predstavili idejo človeškega kapitala in postavili osnove teorije človeškega kapitala:

- J. Mincer je leta 1958 v reviji 'The Journal of Political Economy' objavil članek z naslovom 'Investment in Human Capital and Personal Income'

- G. S. Becker je leta 1964 izdal knjigo z naslovom 'Human Capital'

- T. W. Schultz je leta 1964 objavil 'The Economic Value of Education', leta 1971 članek z naslovom 'Investment in Human Capital: The Role of Education and Research' in leta 1972 'Human Resources (Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities)'.

izobraževanje oziroma usposabljanje in se hkrati odpovedal vsemu tistemu dohodku, ki bi ga v času šolanja lahko zaslužil. Povračila za vlaganje v izobraževanje in usposabljanje se torej pridobivajo na konkurenčnem trgu delovne sile, zaslužke pa določa marginalna produktivnost na podlagi ponudbe in povpraševanja po kvalifikacijah.

Z gospodarskim razvojem se povečuje pomen človeškega kapitala, ki je pomemben z dveh vidikov: z vidika količine in z vidika kakovosti. Vsaka država naj bi si za rast in konkurenčnost gospodarstva ter nenehni razvoj priskrbelo zalogo izobraženega prebivalstva, saj je uspešnost gospodarstva vse bolj odvisna od znanja, sposobnosti in usposobljenosti ljudi na trgu delovne sile.

Prvi je kakovost človeškega faktorja opredelil T. W. Schultz (1968), ki loči dva osnovna vira kakovosti: prirojene sposobnosti in pridobljene sposobnosti. Pridobljene sposobnosti so tiste, ki jih pridobimo z izobraževanjem, usposabljanjem, izpopolnjevanjem, torej predstavljajo človeški kapital in so pomemben gospodarski vir, saj določajo prihodnost človeštva.

Pri razlagi pa ne smemo zanemariti pomena prirojenih sposobnosti. Tomer kot vrsto človeškega kapitala navaja osebnostni kapital, ki ga predstavljajo posameznikova osebnostna kakovost, psihično, telesno in duševno stanje. Osebnostnega kapitala se sicer ne da razviti skozi proces formalnega izobraževanja ali v okviru strokovnega usposabljanja, temveč je proizvod posameznikove genetske prirojenosti, posledica življenjskih dogodkov in rezultat posameznikove želje odrasti oziroma dozoreti zunaj okvirov formalnega ali neformalnega izobraževanja (Tomer, 2003: 456), kljub temu pa prav tako vpliva na pridobljene sposobnosti oziroma na človeški kapital.

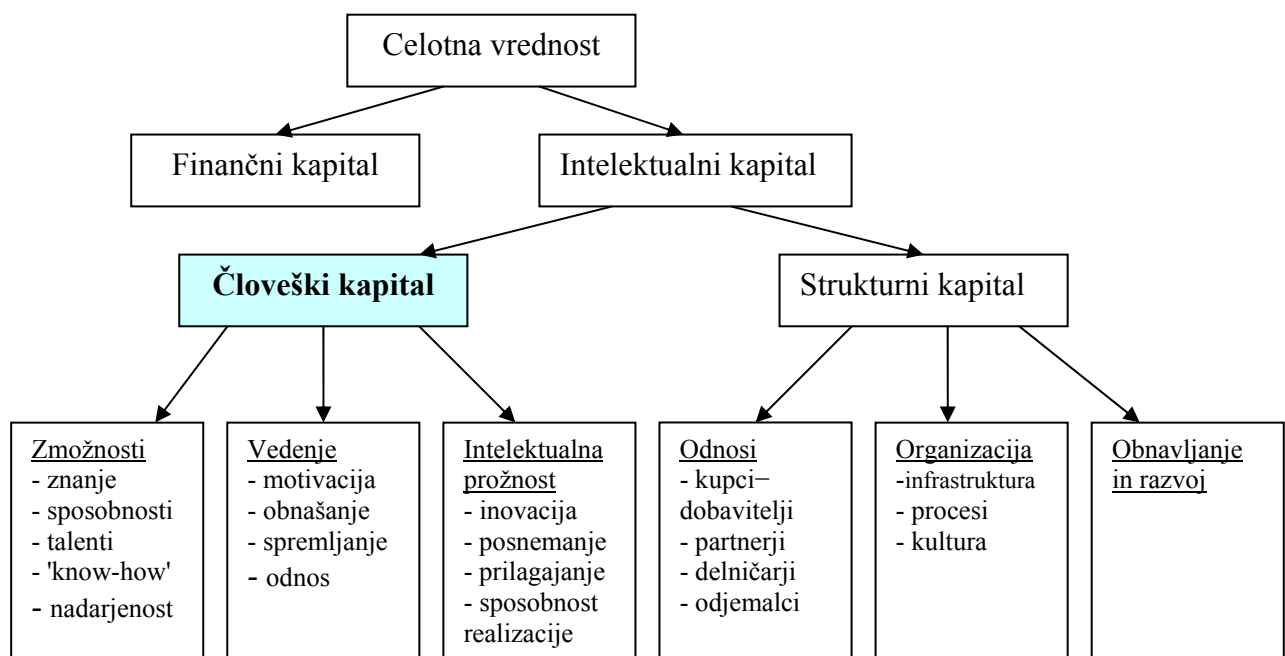
Kljub temu da so Schultz, Mincer in Becker postavili osnove za razumevanje človeškega kapitala že pred nekaj desetletji, je ta še vedno predmet proučevanj znanstvenikov mlajše generacije.

Bontis človeški kapital razume kot primarno sestavino intelektualnega kapitala, poleg strukturnega in relacijskega kapitala. Človeški kapital združuje znanje, talent in izkušnje zaposlenih, je pomemben vir inovacij in novih strategij ter predstavlja neotipljivo premoženje vsakega posameznika. Strukturni kapital predstavlja osnovo kodificiranega znanja, ki obstaja znotraj misli zaposlenih (npr. podatkovne baze, organizacijske rutine), relacijski kapital pa predstavlja znanje, vtakano v organizacijsko vrednostno verigo, ki se nanaša na odnos, ki ga ima organizacija z dobavitelji, strankami ter vsemi zunaj organizacije (Bontis, 2002: 225).

Človeški kapital kot ključni element intelektualnega kapitala nam torej predstavlja tiste človeške vire, ki so ustrezno izobraženi, izpopolnjeni in usposobljeni za uspešno in učinkovito opravljanje del in nalog ter s svojimi znanji, izkušnjami, tihim znanjem, veščinami, lastnostmi, sposobnostmi, zanosom, ustvarjalnostjo ter odzivnimi zmožnostmi in sposobnostmi upravljanja sprememb prinašajo vrednost organizaciji v najširšem smislu.

Tudi Roos in drugi (2000) opredeljujejo človeški kapital kot eno izmed komponent intelektualnega kapitala. Intelektualni kapital delijo na človeški kapital, ki zajema zmožnosti, vedenje in intelektualno prožnost, in strukturni kapital, ki zajema odnose, organizacijo ter obnavljanje in razvoj. Pri opredeljevanju človeškega kapitala predstavljajo zmožnosti t. i. vsebinski del človeškega kapitala in so opredeljene kot različna znanja, veščine, sposobnosti in talenti posameznika; vedenje kot motivacija za doseganje strateških ciljev, obnašanje in odnos na delovnih mestih; intelektualno prožnost pa določajo inovacije, posnemanje, prilagajanje in sposobnost povezovanja in prenašanja znanja iz enega konteksta v drugega. Podrobna razdelitev intelektualnega kapitala je predstavljena na sliki 3.1.

Slika 3.1: Človeški kapital kot ena izmed komponent intelektualnega kapitala



Vir: Roos in drugi (2000: 42).

Da je nadaljnje raziskovanje človeškega kapitala relevantno s socioekonomskega vidika, pričajo tudi številna raziskovanja na OECD (angl. Organisation for Economic Co-operation and Development), ki je ena od vodilnih svetovnih institucij na področju ekonomskega sodelovanja in razvoja.

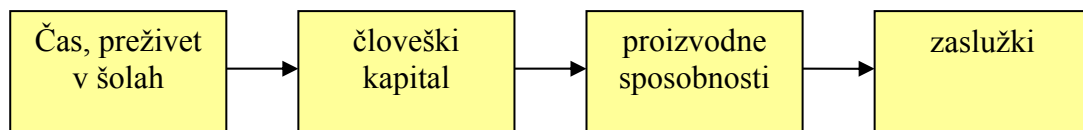
ETP (angl. Education and Training Policy) in INES (angl. Indicators of Education Systems), ki sta del Direktorata za izobrazbo oziroma del OECD, delata na projektu, ki bi pripomogel k izboljšanju razumevanja vloge človeškega kapitala in intelektualnega kapitala pri ekonomskem razvoju. Direktorat za izobrazbo (angl. Directorate for Education) vključuje razvijanje metod za izboljšanje merjenj zaloge človeškega kapitala z namenom ocenitve prispevka različnih vrst človeškega kapitala v ustvarjanju ekonomske vrednosti za posameznika, podjetje in gospodarstvo, spodbujanja investicij v človeški kapital in izboljšanja zveze med izobrazbeno, ekonomsko, proračunsko in davčno politiko, ki se nanaša na investicije v človeški kapital (OECD, Work on education, 2006: 11).

Hitra ekonomska in gospodarska rast, spremembe izobrazbene strukture populacije in neuravnoteženost znanj so posameznike in podjetja pripeljala do drugačne obravnave človeškega kapitala in do zavedanja, da večja investicija v človeški kapital prispeva k boljšim poslovnim rezultatom in večji konkurenčnosti v globalni družbi. Sodobno poslovanje v podjetjih in institucijah bolj ceni znanje in informacije kot pa materialne proizvodne prvine, pomembnejše kot obilje surovin in cenena delovna sila so nove ideje, inovativnost, izkoriščanje poslovnih priložnosti in poslovna kultura. Zavedati smo se začeli, da smo ljudje edino aktivno premoženje podjetja in da denar, krediti, tehnologija in oprema ne ustvarjajo nobenih novih vrednosti, če tega ne upravlja človek z ustreznimi znanji in kompetencami oziroma z zalogo kapitala, ki je le del njega, to je s človeškim kapitalom.

### 3.1 Model človeškega kapitala

Teorijo človeškega kapitala lahko ponazorimo z modelom (na sliki 3.2), ki razlaga, da se bo posameznik (ob predpostavki, da lahko izbira le med delom in izobraževanjem) izobraževal toliko časa, da bo "kar najbolj povečal sedanjo vrednost svojega življenjskega neto dohodka" (Bevc, 1991: 29).

Slika 3.2: Model človeškega kapitala



Vir: Bevc (1991: 29).

Model človeškega kapitala temelji na dveh ključnih predpostavkah: prva pravi, da so plače enake mejni produktivnosti dela in naraščajo skladno z njo, druga pa trdi, da izobraževanje nima posrednih učinkov. Model je teoretično uporaben le, če je delo plačano po tem, kar proizvede, to je po svojem mejnem proizvodu (značilno za gospodarstvo, kjer vlada popolna konkurenca), v nasprotnem primeru pa koncept izgubi svoj ekonomski smisel. Za veljavnost navedenega modela je dovolj, če je skupina posameznikov, ki opravlja isti poklic, plačana po povprečni mejni produktivnosti te skupine ali če je posameznik plačan po mejnem proizvodu celotnega življenja (običajno so mlajši delavci plačani manj od svojega mejnega proizvoda, starejši pa ravno obratno) (Malačič, 1984: 273).

### 3.2 Kritika teorije človeškega kapitala

Poizvedovalna domneva (angl. screening hypothesis) predstavlja kritiko teorije človeškega kapitala in pravi, da izobrazba ne ustvarja novih produktivnih znanj, ampak le preverja, ali ima nekdo sposobnost za pridobitev diplome iz izobraževanja, tj. ali ima dovolj inteligence za učne sposobnosti. Ena od variant te domneve je Spenceova (1973) signalna teorija, ki pravi, da naj delodajalca ne bi zanimala vsebina šolanja ali usposabljanja in da ljudje raje izbirajo tiste šole, ki bodo njihove naravne talente napravile vidne za delodajalca. Delodajalci uporabljajo izobraževalne dosežke delavcev kot sredstvo identifikacije (signaliziranja) delavcev, ki so potencialno najproduktivnejši. Iz poizvedovalne in signalne teorije je razvidno, da je šola obravnavana le kot zelo drag javni selekcijski mehanizem, njegova

naloga pa je, da delodajalcem sporoča koristne informacije o kapacitetah kandidatov za zaposlitve, hkrati pa ne prispeva k sami kapaciteti (Kramberger, 1999: 104, 105).

Kritiko teorije človeškega kapitala je podal tudi Johnes (1993), ki pravi, da izobrazba zagotavlja koristnost kratkoročno, hkrati pa opremlja posameznika z znanjem in spretnostmi, ki bodo zvišali njegovo bodočo produktivnost<sup>5</sup> in posledično tudi njegove bodoče dohodke. Pri tem se postavlja vprašanje, ali izobrazba zares zvišuje produktivnost in ali je skozi raven izobrazbe zares mogoče identificirati izjemno produktivne ljudi. Johnes v svoji kritiki tudi poudarja, da teorija človeškega kapitala zanemara vlogo intelekta. Visoko inteligentni posamezniki (s prirojenimi sposobnostmi) so produktivnejši in imajo višje plače, prav tako pa lahko investirajo več v izobraževanje – plača tu ni v funkciji izobrazbe, ampak prirojnih sposobnosti.

Menim, da so zgoraj navedene kritike deloma smiselne in upravičene, saj se v vsakdanjem življenju res dogaja, da je izobrazba bistveno merilo pri zaposlovanju<sup>6</sup>. Če ima kandidat ustrezno stopnjo in smer izobrazbe, ima več možnosti za zaposlitev kot kandidat, ki nima ustrezne stopnje izobrazbe, čeprav bi morda kandidat z neustrezno stopnjo izobrazbe ravno tako produktivno opravljal svoje delo. Izobrazba torej deluje kot signal formalne ustreznosti in usposobljenosti kandidata, vendar pa se pri tem pozablja na druge lastnosti posameznika (na primer sposobnost vodenja, reševanja problemov), za katere ni nujno, da jih s povišanjem stopnje izobrazbe tudi pridobimo ali povečamo.

---

<sup>5</sup> Produktivnost posameznika je razmerje med količino opravljenih storitev, nalog, izdelkov oziroma outputom in porabljenim časom. V makro ekonomskem smislu je produktivnost prikazana kot ustvarjeni BDP na prebivalca oziroma na skupno število delovnih ur. Na ravni podjetja se produktivnost izkazuje, ko podjetje želi določena sredstva izkoristiti v večji meri, kot jih je izkoriščalo dosedaj. K večjemu izkoristku (tudi k zmanjševanju stroškov) prispevajo predvsem novejša tehnologija in/ali tehnika dela. Na ravni države povečana produktivnost pomeni večjo konkurenčnost v primerjavi z drugimi državami.

<sup>6</sup> Na to nakazujejo predvsem zaposlitveni oglasi, ki pod zahteve delodajalca običajno kot prvo navedejo stopnjo in smer (naravoslovna, družboslovna) izobrazbe. Ker delodajalec nima popolnih informacij o kandidatu, je razumljivo, da izobrazbo uporabi kot merilo, s katerim si pomaga pri prepoznavanju produktivnosti kandidatov. Pri tem ne smemo pozabiti, da je ta informacija lahko nezanesljiva, saj stopnja izobrazbe ne določa stopnje produktivnosti posameznika.



#### 4 UČENJE, ZNANJE, IZOBRAŽEVANJE, USPOSABLJANJE

Izobraževanje, usposabljanje in znanje, ki so posledica učenja, vedno bolj pridobivajo na pomenu, kar se odraža na strani posameznikov in delodajalcev. Posamezniki se zaradi želje po konkurenčnosti v primerjavi z drugimi izobraženimi posamezniki in želje, da bi ostali v koraku z vedno hitrejšim razvojem, vključujejo v izobraževalne dejavnosti, da povečajo svoje znanje, izobrazbo in se usposabljujejo, da bi bili čimbolj uspešni pri delu, ki ga opravljajo. Z izboljšanjem svojih znanj, veščin in sposobnosti ter povečanjem človeškega kapitala postajajo posamezniki privlačnejši za delodajalce, s tem se poveča zaposljivost posameznika. Delodajalci, ki se ravnaajo po principu maksimizacije dobička in optimizacije stroškov, na trgu delovne sile iščejo vedno bolj izobražene posameznike, saj predpostavljajo, da izobraženi posamezniki s svojimi znanji hitreje in uspešneje pripomorejo k razvoju podjetja in s tem vplivajo na njegovo konkurenčnost. Učenje, znanje, izobraževanje in usposabljanje delujejo kot vrsta mehanizmov ali vzvodov, s pomočjo katerih zaposleni prepoznavajo poslovne priložnosti in ustvarjajo nove vrednosti.

Učenje je proces, pri katerem posamezniki pridobijo nova znanja, sposobnosti, vrednote in razmerja, ki se odražajo v spremembi njihovega vedenja (Pirc, 2000: 17). Je dejavnost, ki poteka skozi vsa obdobja človekovega življenja oziroma je vseživljenjski proces. Običajno poteka v treh procesih: prvi proces je pridobivanje novega znanja, sledi proces ohranjanja učinkov učenja, tretji pa je obnavljanje dejavnosti, ki poteka kot prepoznavanje ali kot skrajševanje ponovnega učenja. Ločimo osem osnovnih vrst učenja: klasično pogojevanje, operativno pogojevanje, psihomotorično učenje ali učenje sestavljenih spretnosti, besedno ali verbalno učenje, učenje razlikovanja, učenje pojmov kot kategorij predmetov, pojavov, odnosov z določenimi skupnimi značilnostmi, učenje pravil, principov in zakonitosti ter učenje kot reševanje problemov (Možina, 2002: 211, 212). Posledica učenja je znanje.

Znanje je mešanica izkušenj, vrednot, usklajenih notranjih informacij in strokovnih vpogledov, ki priskrbi okvir za ocenjevanje in vključevanje novih izkušenj in informacij. V podjetjih je znanje pogosto shranjeno ne samo v dokumentih, ampak tudi v organizacijskih rutinah, procesih, praksah in normah (Davenport, 1998: 5). Znanje predstavlja del človekovih zmožnosti, ki se pridobiva na različne načine. Je posledica učenja, učenje pa je spretnost, ki jo je potrebno osvojiti.

Znanje najsplošneje opredelimo kot celoto podatkov, ki si jih posameznik z učenjem ali študijem vtisne v zavest oziroma si jih zapomni. Znanje je seznanjenost z dejstvi in podatki z različnih strokovnih področij in je z učenjem pridobljeno poznavanje določenih dejstev, zakonitosti in značilnosti. Je tudi usposobljenost in izurjenost za opravljanje kakšne dejavnosti (Orešnik, 2002: 8–9).

Izobraževanje so dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju znanja, sposobnosti, navad in moralnih vrednost ter razumevanju vseh področij življenja (Jelenc, 1991: 17). Izobraževalni programi so namenjeni predvsem posedovanju znanja, ki ga je mogoče uporabiti v praksi. Po končanem izobraževanju naj bi bili udeleženci zmožni svoja pridobljena znanja uporabiti za učinkovitejše reševanje problemov. Izobraževanje je tako dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovega znanja, spretnosti in navad, ki potekajo v šolah, drugih izobraževalnih ustanovah, pa tudi zunaj njih (Ferjan, 1999: 10). Vpliva na posameznikov intelektualni razvoj (Miglič, 2005: 151), pomaga odkrivati še neznane talente in zmožnosti ter izboljšuje njegovo delovanje in razmišljanje, prav tako pa mu omogoča vključevanje v družbo in delo<sup>7</sup>.

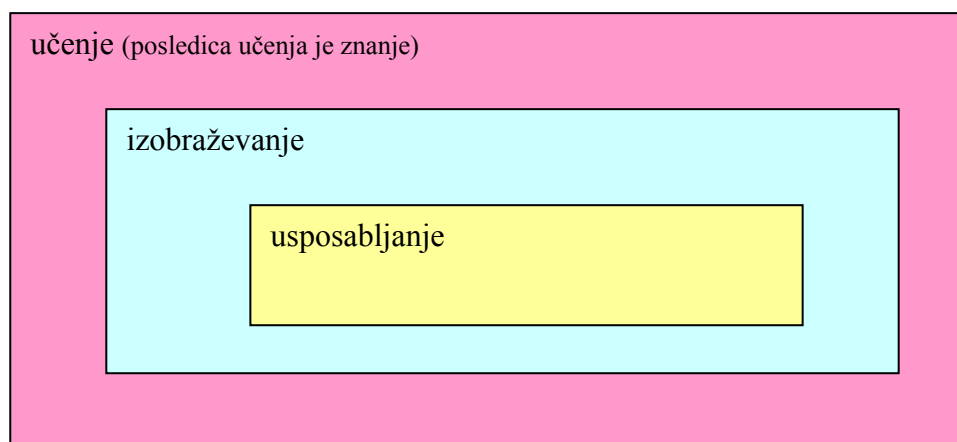
Usposabljanje je sistematično razvijanje znanja, vedenja, sposobnosti in tistih spretnosti, ki jih mora obvladati posameznik, da bi lahko ustrezno opravljal nalogo oziroma konkretno delo (Jelenc, 1991: 17). Je načrtovana in sistematična sprememba vedenja (Ferjan, 1999: 10) do katere pride na podlagi spremljanja učnih primerov, programov in upoštevanja napotkov. Gre za to, da s posebnimi postopki poskušamo izboljšati človekove lastnosti, da bi lahko (bolje) opravljal svoje delo. Potrebe po usposabljanju se lahko pojavijo kot pomanjkanje temeljnih spretnosti zaposlenih zaradi novih tehnologij ali proizvodov. Posameznik s študijem pridobi le formalno izobrazbo, vendar ne pridobi spretnosti, ki so specifične za posamezno delovno mesto. Zato je v podjetjih potrebno usposabljanje, ki je proces razvijanja sposobnosti, ki jih posameznik potrebuje pri opravljanju konkretnega dela v okviru določene dejavnosti (Huč, Jereb, 2001: 6).

---

<sup>7</sup> Posameznik z vključevanjem v izobraževalne ustanove gradi svojo osebnost in pridobiva znanja, ki mu bodo koristila pri zaposlitvi. Terciarna raven izobraževanja spodbuja predvsem široko gledanje in kritično razmišljanje; podiplomska izobrazba poleg vseh znanj, ki jih posameznik pridobi, spodbuja tudi raziskovalni način dela.

Odnos med znanjem, ki je posledica učenja, izobraževanjem in usposabljanjem, katerih definicije in karakteristike so v grobem predstavljene zgoraj in na sliki 4.1, je smiselno povezati tudi s teorijo človeškega kapitala. Učenje, znanje in izobraževanje (tudi neformalno) tako na ravni posameznika kot tudi na ravni družbe povečujejo zalogo človeškega kapitala. Neformalno izobraževanje in usposabljanje povečujeta zalogo specifičnega človeškega kapitala – ta se nanaša na spretnosti, ki so lahko produktivno uporabljene pri posameznikovem trenutnem delodajalcu.

Slika 4.1: Odnos med pojmi učenje, izobraževanje in usposabljanje



Vir: Možina (2002: 217).

Slika 4.1 pojasnjuje odnos med pojmi učenje (posledica učenja je znanje), izobraževanje in usposabljanje. Na ravni posameznika je značilno, da učenje poteka skozi vsa življenjska obdobja, izobraževanje, vsaj formalno, pa naj bi potekalo podobno. Iz leta v leto je namreč večji poudarek na vseživljenjskem izobraževanju in izobraževanju nasploh. Svetovni razvoj teži k družbi znanja, ki je prepletena z vrsto dejavnikov, kot so izobraževanje in usposabljanje, raziskave, tehnološki razvoj in inoviranje ter uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v vseh segmentih gospodarstva in družbe. »Osnovna značilnost družbe znanja je, da osrednja dejavnost ni več alokacija kapitala, dela in zemlje, temveč sposobnost ustvarjanja inovacij, oziroma sposobnost aplikacije znanja na delo. 'Knowledge workers' bodo postali vodilni družbeni razred in bodo znali učinkovito uporabiti razpoložljivo znanje v produktivne namene, tako kot so kapitalisti znali uporabljati delo, kapital in zemljo« (Drucker, 1993: 5–7, 43–44). V vseh razvitih deželah naj bi bili učenje, znanje, izobraževanje in usposabljanje ključni viri razvoja in napredka.

## 5 FUNKCIJE IN POMEN IZOBRAŽEVANJA

Funkcije in pomen izobraževanja se spreminjajo v času in prostoru, skupno pa jim je, da zahtevajo izobraževanje, »ki bo razvijalo zmožnosti učencev za vstop, opazovanje, adaptacijo in uporabo znanja, za neodvisno razmišljanje, urilo ustrezne presoje in sodelovanja z ostalimi, da bi si lahko oblikovali nove situacije. Cilj izobraževanja ni prenašati znanja, ampak učiti ljudi, kako naj se učijo, rešujejo probleme in združujejo staro z novim ...« (Lipičnik, 2001: 338).

Funkcija izobraževanja je torej naložba v človeške spretnosti, ki naj bi pospeševala rast gospodarstva in povečevala produktivnost, prav tako pa prispevala k osebnemu in družbenemu razvoju. Z vidika posameznika izobraževanje pomeni povečevanje njegovega splošnega in/ali specifičnega človeškega kapitala, vpliva na njegovo produktivnost, večja produktivnost pa vodi do večjih zaslužkov. Večja produktivnost posameznika ima pozitiven vpliv na uspešnost podjetja, uspešna podjetja pa povečujejo gospodarsko rast, prinašajo večjo zaposlenost in drugačno porazdelitev dohodkov v družbi.

V preteklosti je bilo izvedenih več empiričnih raziskav, s katerimi so dokazovali, da je z investicijami v izobrazbo oziroma v človeški kapital možno pojasniti tako razliko v zaslužkih kot tudi večjo gospodarsko rast in splošno blaginjo<sup>8</sup>.

Izobraževanje in sama izobrazba sta funkcionalna, kadar nam neposredno omogočata doseči izbrani cilj – pa ne le na področju gospodarskega razvoja, ampak tudi na področju kulture, osebnega razvoja. Simbolični pomen ima izobraževanje, kadar se izraža kot znak družbenega položaja. Je pomembna ekonomska in neekonomska dobrina in ima večstranske funkcije, ki jih lahko opazujemo in raziskujemo na mikro- (posameznik) ali makro- (družba) ravni.

---

<sup>8</sup> Leta 1963 sta Bowman in Andreson opravila raziskavo, v kateri sta za 83 izbranih držav (obdobje 1950–1955) proučevala dohodek na prebivalca in stopnjo pismenosti. Ugotovila sta, da s 40-odstotno pismenostjo prebivalcev dosežejo dohodek na prebivalca v višini 300 ameriških dolarjev. Da bi dosegli dohodek na prebivalca v višini 500 ameriških dolarjev, bi bilo potrebno doseči 90-odstotno pismenost (Blaug, 1970: 62–63). Študija, ki je proučevala 29 držav OECD, pripisuje izobraževanju do 25 % ekonomske rasti (Drofenik in drugi, 1998: 92), leta 2001 pa sta Bassanini in Scarpetta izvedla raziskavo za 21 držav OECD v obdobju od leta 1971 do leta 1998, kjer sta proučevala vlogo kopičenja človeškega kapitala in njegov vpliv na gospodarsko rast. V raziskavi sta avtorja uporabila povprečno število let formalne izobrazbe delovno aktivnega prebivalstva. Ugotovila sta, da kopičenje človeškega kapitala pozitivno in močno vpliva na rast dohodka na prebivalca (Bassanini in Scarpetta, 2001: 24).

Družbena funkcija izobraževanja se kaže kot vpliv na spremembo življenjskega stila, družbene lestvice po ugledu in vplivu ter na segmente družbene infastrukture v obliki učinka na zdravje, kriminal, socialno in politično participacijo, mobilnost in zmanjševanje družbene neenakosti. Med družbenimi funkcijami izobraževanja ločimo poleg ekonomske še kulturno, socialno, selekcijsko, inovacijsko, politično, demokratizacijsko in razločevalno funkcijo. V nekem obdobju in na določeni stopnji razvoja lahko prevladuje ena ali druga funkcija, nikoli pa izobraževanja ne moremo podrediti eni sami družbeni funkciji.

Ekonomska funkcija se kaže kot vpliv izobraževanja na gospodarsko rast<sup>9</sup>, kjer predvsem opazujemo učinek izobraževanja na povečanje dohodka z vidika družbe in družbenega proizvoda ter z vidika posameznika in njegovega osebnega dohodka. Prav tako se ekonomska funkcija kaže v obliki prožnosti trga delovne sile<sup>10</sup>, kot odpravljanje brezposelnosti, povečanje BDP, porazdelitev dohodka v družbi in kot vpliv na večjo odzivnost na nenadne spremembe v okolju.

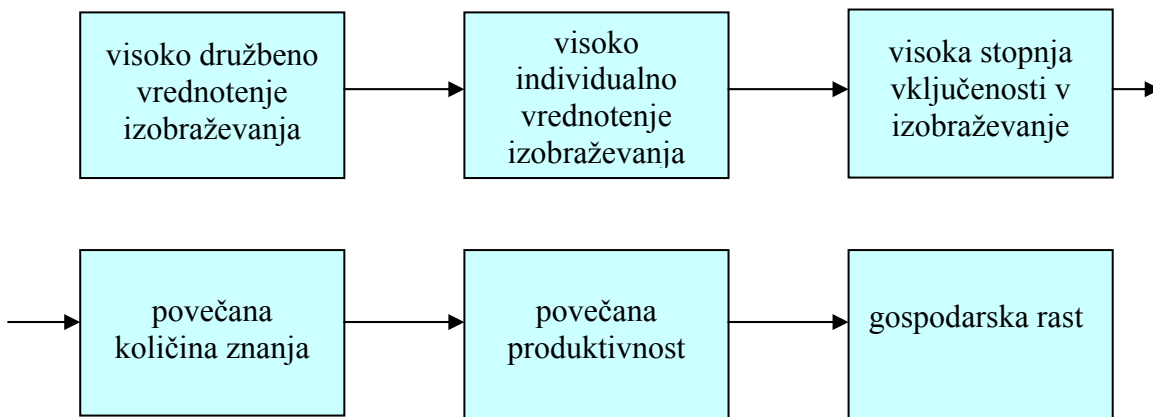
Zaradi širšega družbenega in ekonomskega pomena izobraževanja je nujno izobraževalni sistem čim bolj povezati z okoljem, saj lahko le na ta način izobraževanje daje celovite rezultate.

Pomen izobraževanja in s tem tudi razvoja visokega šolstva se spreminja v skladu z gospodarsko razvitostjo. Mnogi ekonomisti menijo, da je od stopnje gospodarske razvitosti odvisno, kateri ravni izobraževanja mora država dati prednost. Sicer pa izobraževanje dobiva na pomenu, kadar je ustrezno vrednoteno (glej sliko 5.1). Če se znanje, ki je pridobljeno z izobraževanjem, izkorišča in uporablja skladno z nameni ekonomske ali neekonomske funkcije, potem bo izobraževanje predstavljalo motivacijske mehanizme tako za posameznika kot tudi za celotno družbo in bo funkcionalno vrednoteno. Izobraževanje bo vrednoteno simbolično, kadar se izobrazba izraža le kot mehanizem pridobivanja potrdil o ustreznosti izobrazbe. Prav tako je pomembno, da se ustvari tesna povezava med družbenim in individualnim vrednotenjem izobraževanja, saj s tem lahko dosežemo, da se v izobraževalne dejavnosti vključijo tudi tisti, ki se sicer ne bi. Če ta povezava ni tesna, lahko predstavlja precejšnjo oviro za družbeni napredek (Bevc, 1991: 44–52).

<sup>9</sup>Vpliv na gospodarsko rast je odvisen tako od ravni razvitosti gospodarstva kot od delovne sile oz. človeškega faktorja in je specifičen glede na državo, čas, zgodovinske, kulturne in druge značilnosti države. Kvantitativno lahko povezavo med izobraževanjem in gospodarskim razvojem ugotavljamo z analizo sprememb v daljšem časovnem obdobju (časovna analiza) ali pa s primerjavo več držav, skupin držav ali regij znotraj neke države v določenem trenutku (analiza statističnega preseka) (Bevc, 1991: 65–78).

<sup>10</sup> Ključni dejavniki prožnosti trga delovne sile so: 1. cena delovne sile 2. pogoji zaposlovanja (zaposlitev za določen, nedoločen čas, polni, skrajšani delovni čas) 3. značilnosti dela (delovni čas, delovno okolje) 4. zakonodaja (splošna zakonodaja, davčni sistem) 5. gibljivost delovne sile 6. izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje (Bevc, 1991: 75).

Slika 5.1: Pomen izobraževanja v povezavi s funkcionalnim vrednotenjem izobraževanja



Vir: Bevc (1991: 77).

Slika 5.1 smiselno dopolnjuje model človeškega kapitala, ki je predstavljen v poglavju 3.1. Ne glede na to, ali se izobraževanje izkazuje kot ekonomska ali neekonomska funkcija, je primarna funkcija izobraževanja ta, da povečuje zalogo človeškega kapitala, bodisi splošnega ali specifičnega. Če družba izobraževanje visoko vrednoti (slika 5.1) in ga sprejema kot nujno za nadaljnji razvoj, tudi posamezniki ponotranjijo zavest o pomembnosti izobraževanja, zaradi česar se pogosteje in z večjo vnemo odločajo za pridobivanje ali nadgradnjo znanj. Izobraževalne programe zaključujejo hitreje in uspešneje, kasneje pa lahko pridobljena znanja na svojih delovnih mestih konstruktivno uporabljajo. Kot posledica povečanja količine novih znanj in njihovega apliciranja v delovnih procesih se povečata posameznikova produktivnost in produktivnost celotnega podjetja, tako posamezniku kot podjetju se zviša vrednost. Z razvijanjem kompetenc in ustrezno uporabo človeškega kapitala podjetje raste, gradi na konkurenčnosti in si pridobi prednost pred ostalimi podjetji. Povečana zaloga človeškega kapitala torej prispeva k povečanju finančne vrednosti podjetja, to pa vodi k rasti podjetja.

Izzivi, ki jih prinašajo globalizacija, informacijska revolucija in prehod v na znanju temelječo družbo, narekujejo potrebe po korenitih spremembah ključnih družbenih institucij, med katerimi ima osrednjo vlogo sprememba izobraževalnih sistemov. Ne gre le za zahtevo po večjem obsegu izobraževanja, temveč po drugačnih oblikah izobraževanja in spremenjenem odnosu do izobraževanja (Zhang, 2001: 10). Moderno, hitro spreminjajoče okolje namreč zahteva nenehno povečevanje lastne zaloge človeškega kapitala oziroma nadgradnjo znanja, ki naj bi bilo uporabniku dostopno in prijazno.

## 6 IZOBRAZBENA STRUKTURA IN TRENDI

Izobrazbena struktura prebivalstva vpliva na hitrost gospodarskega razvoja in predstavlja potencial za prihodnji gospodarski razvoj. Je ključnega pomena za konkurenčnost nacionalnega gospodarstva, v okviru izobraževalnega sistema pa ima še posebno vlogo visoko šolstvo. S spremljanjem izobrazbenih struktur in trendov ugotavljamo pomanjkljivosti izobraževalnih sistemov in skrbimo za njihovo nadgradnjo, če stremimo k uresničevanju koncepta družbe znanja, le ta pa lahko zagotavlja trajnostni razvoj. K temu je usmerjeno tudi sprejetje lizbonske strategije oziroma bolonjske deklaracije.

Podatki o izobrazbeni strukturi se zbirajo periodično in glede na to, da se izobrazbena struktura spreminja počasi, so pri preučevanju uporabni tudi starejši podatki. Izobrazbena struktura se meri s spremenljivko število let šolanja ali z delitvijo prebivalstva v izobrazbene skupine glede na vrsto dokončanega šolanja. V okviru primerjave izobrazbene strukture prebivalstva med evropskimi državami je najustreznejše merilo delež prebivalstva z dokončano stopnjo izobrazbe, pogosto pa se zaradi omejitev tega kazalca, kot je na primer raznolikost izobraževalnih sistemov v Evropi in s tem različno trajanje posameznih stopenj izobrazbe, uporablja tudi povprečno število let šolanja<sup>11</sup>.

### 6.1 EVROPSKA UNIJA

Izobraževanje v Evropski uniji je področje, na katerem vse članice spodbujajo povezovanje šolskih sistemov, izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja, razvoj raziskovalnih dejavnosti ter širitev in olajšanje dostopa do izobraževanja, kar je pomemben doprinos k razvoju družbe znanja. V zadnjih desetletjih se je število mladih, ki nadaljujejo izobraževanje po srednji šoli, znatno povečalo. Razlogov, da se vedno večje število mladih odloča za nadaljevanje izobraževanja, je veliko, med pomembnejše pa bi lahko uvrstili: stimulatívnejši osebni dohodek, razvejan sistem nagrad, možnost razvoja kariere, fleksibilen delovni čas in izboljšanje socialnega statusa.

V državah Evropske unije je število študentov že presešlo 12 milijonov in se je v 25 letih več kot podvojilo. Države EU skušajo oblikovati izobraževalni sistem tako, da bi študentje lahko

---

<sup>11</sup> V Sloveniji zbiramo podatke o izobrazbeni strukturi s popisom prebivalstva vsakih 10 let.

v čim krajšem času dosegli čim višjo stopnjo izobrazbe, zato so vlade nekaterih evropskih držav začele uvajati tako imenovane študijske programe 3+2, kjer je dodiplomski študij krajši (3 leta) in se nadaljuje na podiplomskem študiju, ki traja 2 leti. Zanimanje za programe, kjer se dodiplomski študij nadaljuje na podiplomski ravni, je v državah EU v zadnjih letih zelo naraslo, uveljavlja pa se tudi v Sloveniji.

Odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo v državah članicah Evropske unije se povečujejo (glej sliko 6.1), ob takšnem porastu števila študentov pa je mogoče pričakovati, da bo zaključena oblika terciarnega šolanja kmalu postala norma v družbah.

Slika 6.1: Prebivalstvo s terciarno izobrazbo, v starosti od 25 do 64 let, v državah članicah EU, v obdobju 1995–2005 (drugo četrtletje), v odstotnih točkah.

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
EU-25	n.p.	20	20,1	20,4	21,3	22,2	22,8
EU-15	17,7	21,2	21,5	21,8	22,6	23,4	24
EU-10	n.p.	13,9	13,1	13,5	14,7	15,9	17
Avstrija	n.p.	14,5	15,2	15,1	15,2	18,4	17,6
Belgija	23,3	27,2	27,8	27,9	28,2	29,8	30,7
Ciper	n.p.	25,1	26,8	29,1	29,5	29,4	27,8
Češka	n.p.	11,5	11,6	11,8	11,9	12,3	13,1
Danska	27,2	25,8	28,1	29	31,8	32,4	33
Estonija	n.p.	28,9	29,8	29,7	30,4	31,5	33,6
Finska	21	32,6	32,5	32,4	32,8	34	34,5
Francija	n.p.	21,6	22,6	23,5	23,5	23,9	24,6
Grčija	14,3	16,9	17,2	17,9	18,6	20,6	20,5
Irska	19,9	21,6	23,4	25,1	26,8	28,3	29
Italija	7,4	9,6	10	10,4	10,8	11,4	11,9
Latvija	n.p.	18	18,1	19,6	18,2	19,4	21,5
Litva	n.p.	21,8	22,4	21,9	23,2	24,2	26,5
Luksemburg	15,5	18,5	18,1	18,8	19,9	22,8	22,8
Madžarska	n.p.	14	13,9	14	15,2	16,6	17
Malta	n.p.	5,4	9,6	8,6	9	10,9	12,2
Nemčija	22,1	23,8	23,5	22,3	24	24,9	24,4
Nizozemska	n.p.	24,1	24	24,9	27,3	29,3	30,3
Poljska	n.p.	11,4	11,7	12,2	13,9	15,3	16,5
Portugalska	11,3	9	9,3	9,5	10,5	12,6	12,7
Slovaška	n.p.	10,3	10,6	10,8	11,6	12,8	13,9
<b>Slovenija</b>	<b>14,2</b>	<b>15,7</b>	<b>14,1</b>	<b>14,8</b>	<b>17,8</b>	<b>18,8</b>	<b>20</b>
Španija	16,4	22,5	23,6	24,6	25	26,4	28,2
Švedska	27,7	29,7	25,5	26,4	27,2	28,1	29,5
VB	21,8	28,1	28,5	29,2	30,5	29,1	29,5

Vir: Kazalniki razvoja Slovenije (2006: 47).



Iz slike 6.1 je razvidno, da so odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo zajete med letoma 1995 in 2005, pri čemer je številčno najbolj izpostavljenih zadnjih pet let – od leta 2000 do leta 2005. Nekatero države niso navedle odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo v letu 1995, kar otežuje analizo in primerjavo v desetletnem obdobju.

Iz slike 6.1 lahko razberemo, da so v letu 2005 odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo v Belgiji, Estoniji in Veliki Britaniji ter na Danskem, Finskem, Irskem, Nizozemskem in Švedskem izjemno visoke in presegajo 30 odstotnih točk. Na Finskem so odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo v letu 2005 najvišje in znašajo 34,5 odstotne točke, kar je 14,5 odstotne točke več kot v Sloveniji. Kar nekaj je tudi držav, ki imajo v letu 2005 nižje odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo kot Slovenija. To so: Češka, Malta, Portugalska, Slovaška in kar tri sosednje države – Avstrija, Madžarska in Italija, ki ima kot naša soseda, glede na ostali dve, najnižje odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo (vrednost za Italijo znaša le 11,9 odstotne točke).

Če analiziramo desetletno obdobje<sup>12</sup> (sliki 6.1 in 6.2), lahko ugotovimo, da je bil do leta 2005 največji porast odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo glede na leto 1995 na Finskem (za 13,5 odstotne točke), ki je sicer država z najvišjimi odstotnimi točkami prebivalstva s terciarno izobrazbo. Porast odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo med letoma 1995 in 2005 je velik tudi v Španiji (11,8 odstotne točke) in na Irskem (9,1 odstotne točke). Sledijo jima še Velika Britanija (7,7 odstotne točke), Belgija (7,4 odstotne točke) in Luksemburg (7,3 odstotne točke). Najmanjši porast odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo beležijo na Portugalskem (1,4 odstotne točke) in Švedskem (1,8 odstotne točke). V Sloveniji so odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo v omenjenem obdobju porastle za 5,8 odstotne točke.

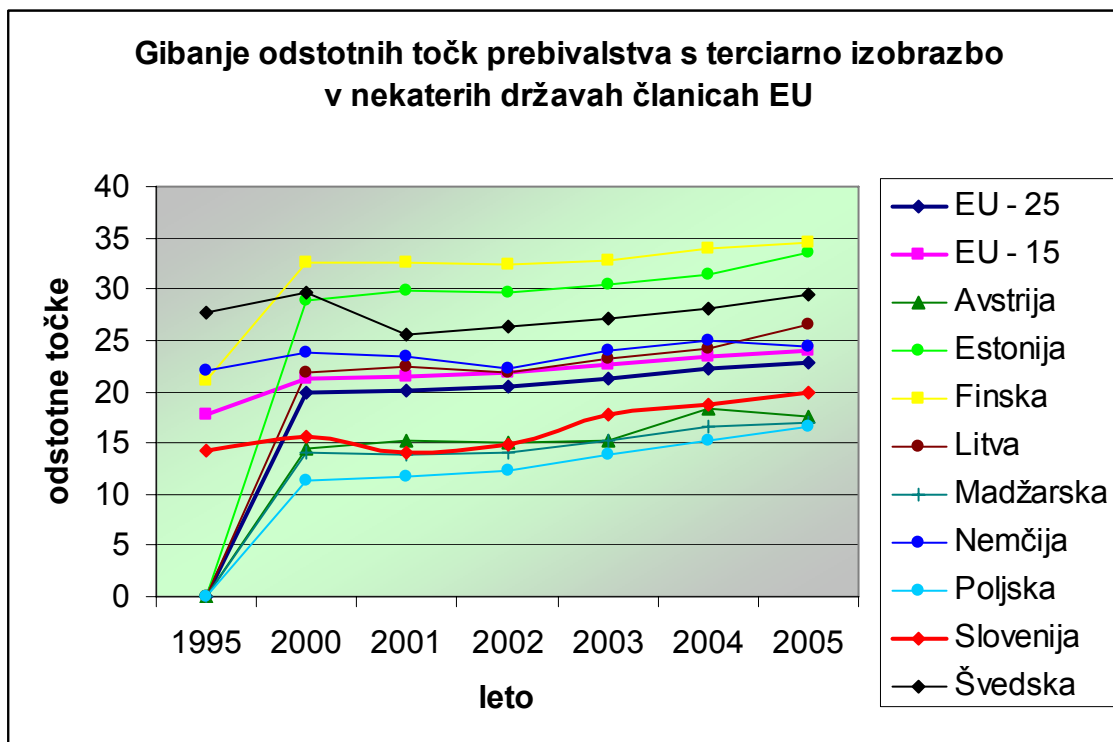
Na podlagi podatkov iz slike 6.1 je za nekaj izbranih članic Evropske unije narejena primerjava gibanja odstotnih točk prebivalstva v starosti 25–64 let s terciarno izobrazbo od leta 1995 do 2005 (glej sliko 6.2). Iz tabele so izbrane štiri države (Estonija, Madžarska, Litva in Poljska), ki so postale države članice Evropske unije istočasno kot Slovenija, in štiri države (Avstrija, Finska, Nemčija, Švedska), ki so bile del Evropske unije pred priključitvijo

---

<sup>12</sup> Iz analize so izključene tiste države Evropske unije, ki za leto 1995 niso navedle odstotka prebivalstva s terciarno izobrazbo.

deseterice<sup>13</sup> leta 2004. Za primerjavo gibanja odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo med državami članicami Evropske unije so dodani tudi podatki, ki prikazujejo gibanje odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo za EU-15<sup>14</sup> in EU-25<sup>15</sup>, in podatki za Slovenijo.

Slika 6.2: Gibanje odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo v nekaterih državah članicah Evropske unije



Vir podatkov za izračun: Kazalniki razvoja Slovenije (2006: 47).

Iz slike 6.2 lahko razberemo, da med državami članicami, ki so se Evropski uniji pridružile leta 2004, z visokimi odstotnimi točkami terciarno izobraženega prebivalstva izstopa predvsem Estonija, pri kateri so odstotne točke terciarno izobraženega prebivalstva v primerjavi s Finsko nižje le za 0,9. Višje odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo od povprečja EU-15 in EU-25 ima od novih držav članic tudi Litva, kar pa ne velja za

<sup>13</sup> Leta 2004 je prišlo do največje širitve Evropske unije od njenega obstoja. Pridružilo se ji je kar 10 novih držav članic. To so: Ciper, Češka, Estonija, Madžarska, Malta, Latvija, Litva, Poljska, Slovaška in Slovenija.

<sup>14</sup> EU-15 je oznaka za 15 držav članic, ki so tvorile Evropsko unijo pred širitvijo leta 2004. Leta 1957 so Evropsko unijo sestavljale naslednje države članice: Belgija, Francija, Nemčija, Italija, Luksemburg in Nizozemska; leta 1973 so se jim pridružile Danska, Irska in Velika Britanija; leta 1981 Grčija; leta 1986 Portugalska in Španija ter leta 1995 Avstrija, Finska in Švedska.

<sup>15</sup> EU-25 je oznaka za 25 držav članic po širitvi leta 2004. To so: Avstrija, Belgija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija, Grčija, Irska, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Malta, Nemčija, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska in Velika Britanija.

Slovenijo. Odstotne točke prebivalstva s terciarno izobrazbo v Sloveniji zaostajajo za povprečjem EU-15 in EU-25, vendar je v zadnjem desetletju vidna počasna, a stalna rast odstotnih točk prebivalstva s terciarno izobrazbo.

Evropa se trenutno nahaja na odločilnem križpotju glede izobraževalnih politik<sup>16</sup>, saj mora odgovoriti na izzive starajočega se prebivalstva, katerega dolgoročna posledica bo znatno zmanjšanje aktivnega prebivalstva. Če upadanja delovno aktivnega prebivalstva ne bo nadomestilo zvišanje delovne produktivnosti, ki ga lahko ustrezno zagotovi le visoko izobražena delovna sila, bo potencialna rast do leta 2040 padla na približno 1 %, kar je le polovica trenutne ravni. Takšen padec gospodarske storilnosti in povečanje izdatkov, povezanih s staranjem prebivalstva, bi zelo obremenila evropski socialni model. Zaradi dramatičnih napovedi Komisija Evropskih skupnosti podpira in dopolnjuje prizadevanja držav članic na področjih človeškega kapitala, izobraževanja, poklicnega usposabljanja, da bi se povečali zaposlenost in produktivnost ter se okrepila socialna kohezija (Komisija Evropskih skupnosti, 2005: 2–10).

Smernice, ki sta jih na področju izobraževalnih politik sprejela Svet Evropske unije oziroma Evropska komisija, se nanašajo na razvoj posameznika, da bi ta lahko v celoti realiziral svoje (tudi izobrazbene) potencialne in živel zadovoljno, produktivno življenje, na razvoj družbe, v kateri se med posamezniki in skupinami zmanjšujejo neenakosti in nepravilnosti ter povečujejo kulturne raznolikosti, in na razvoj gospodarstev z zagotavljanjem, da strokovna znanja ustrezajo ekonomski in tehnološki evoluciji (Council of the European Union, 2001: 5, 6).

---

<sup>16</sup> Izobraževalne politike so zastavljene precej široko, mednje pa spadajo tudi: spodbujanje sistema evropskih šol, spodbujanje vseživljenjskega učenja, rast kazalcev kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov, dostopnost izobraževalnih sistemov (tako prebivalcem Evropske unije kot tudi prebivalcem zunaj Evropske unije), in ohranjanje nacionalnih, kulturnih in etničnih posebnosti izobraževalnih sistemov posameznih držav.

## 6.2 SLOVENIJA

Skupna lastnost sistemov vzgoje in izobraževanja v nekdanjih državah srednje in vzhodne Evrope je bilo prepričanje, da je glavni vir družbenega napredka grmadenje znanja in ne uporaba znanja za reševanje problemov. Pred neodvisnostjo so zato v Sloveniji šolski izobraževalni programi dajali velik poudarek količini znanja, ki so ga morali obvladati učenci, dijaki in študentje. Veljala je predpostavka, da bo količina dala kakovost. Seveda do tega ni prišlo, v izobraževalnih programih pa je primanjkovalo globine in pravega povezovanja znanj (OECD, Poročila o nacionalnih izobraževalnih politikah – Slovenija, dostopno preko: <http://www.mss.gov.si/index.php?id=10026>, 15. 5. 2006).

Kot odgovor na to je v preteklem desetletju Slovenijo na področju izobraževanja zaznamovala temeljita in vsestranska prenova. Sprejeti so bili zakoni o organizaciji in financiranju izobraževanja na vseh nivojih izobraževanja. Slovenija je s sprejetjem šolske zakonodaje dobila novo strukturo šolskega sistema, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji pa daje trdno osnovo za te reforme v vzgoji in izobraževanju. Cilji izobraževanja so opredeljeni z zakoni in so postavljeni visoko, tako da so primerljivi z drugimi izobraževalnimi sistemi v razvitih državah Evrope in sveta.

Zahteva po višji izobraženosti prebivalstva in delovne sile je ena bistvenih zahtev, na katere se opira filozofija Strategije gospodarskega razvoja Slovenije, ne samo neposredno kot na enega od ekonomskih dejavnikov, temveč prav toliko tudi posredno kot na prispevek k izobrazbi, k večji sposobnosti prebivalstva, podjetij in države za uspešno spoprijemanje z izzivi prihodnjega razvoja, ki niso predvidljivi in tudi ne vsi naprej znani (Drofenik in drugi, 1998: 281).

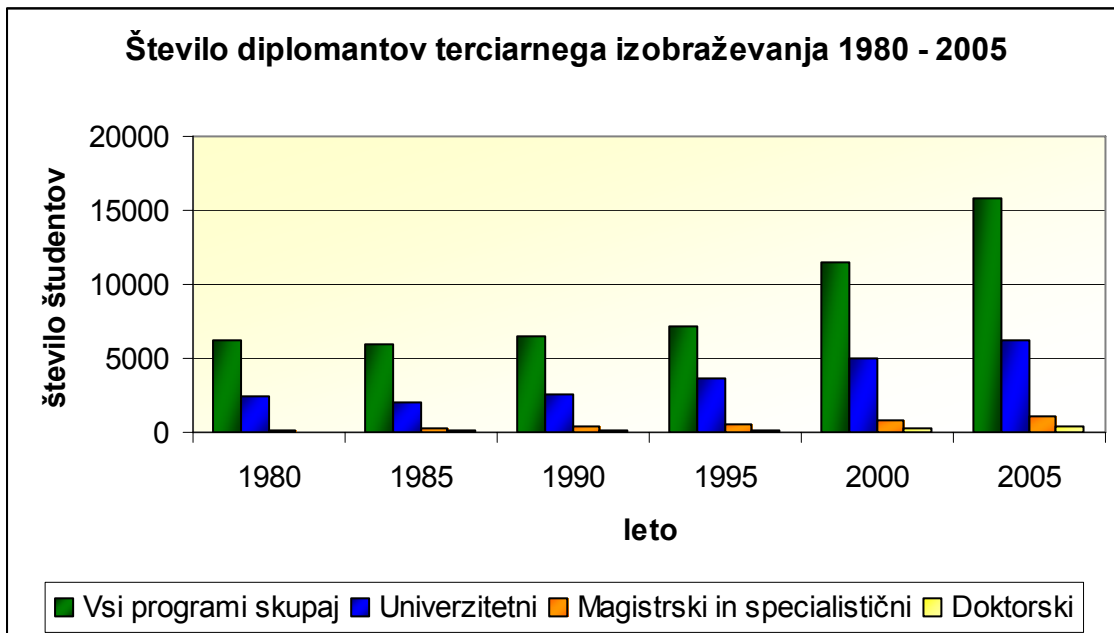
»Visoko šolstvo je v današnjem času barometer razvoja družbe, kjer se prepletajo ekonomski, tehnološki, kulturni in politični trendi. Univerza je osnovna šola 21. stoletja, kar pomeni, da univerza v današnjem času predstavlja to, kar je v 17. in 18. stoletju pomenila osnovna šola. Vsak mlad pa tudi odrasel človek mora v sodobnem svetu razpolagati vsaj z nekaj višje ali visoke izobrazbe, saj je le-ta vse bolj nujna za preživetje. Razlike med izobraženimi in neizobraženimi se vse bolj poglobljajo« (Krajnc, 2001: 99).

V Strategiji Republike Slovenije je zapisano, da se bo na področju razvoja človeških virov v naslednjih desetih letih zamenjalo kar 80 % vseh danes poznanih tehnologij, vzporedno s tem trendom pa se bo znatno spremenila tudi struktura delovne sile. Prebivalstvo razvitih držav se

bo namreč precej postaralo (ta trend je že močno prisoten predvsem v evropskem prostoru), tehnologija pa bo vedno novejša. Iz tega lahko sklepamo, da bodo sposobnosti večine delovne sile vedno nekaj korakov za novimi tehnologijami. Edina rešitev tega neskladja je zavedanje vseh socialnih partnerjev o pomenu nenehnega izobraževanja in usposabljanja ter zadostne investicije vlad, delodajalcev in posameznikov v ključni faktor razvoja – znanje.

Slovenija se na področju človeškega kapitala, izobraževanja, zaposlovanja in trga delovne sile počasi, a zagotovo približuje ravni povprečja Evropske unije. Izobrazbena struktura prebivalstva Slovenije se izboljšuje, saj se je v zadnjih 25 letih število diplomantov terciarnega izobraževanja skoraj potrojilo (glej sliko 6.3 spodaj in sliko 6.2 v poglavju 6.1).

Slika 6.3: Število diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji med letoma 1980-2005



Vir: Statistični urad Slovenije, dostopno preko: <http://www.stat.si/pxweb/Temp/0955401S2006531155186.xls>, 9. 6. 2006

Slika 6.3 prikazuje gibanje števila diplomantov med letoma 1980 in 2005. Število diplomantov na vseh programih terciarnega izobraževanja se je v 25. letih povečalo s 6208 diplomantov v letu 1980 na 15787 diplomantov v letu 2005. Med letoma 1980 in 1985 lahko opazimo rahel upad diplomantov – leta 1980 je bilo diplomantov 6280, leta 1985 pa le 5963. Kljub temu od leta 1985 naprej opažamo skokovit porast diplomantov na vseh programih terciarnega izobraževanja, največji porast pa je bil med letoma 1995 in 2005, ko se je število diplomantov terciarnega izobraževanja povečalo za 4331 diplomantov.

Število univerzitetnih diplomantov se je med letoma 1980 in 2005 povzpelo z 2455 na 6191; število magistrrov in specialistov je poraslo s 176 v letu 1980 na 1146 v letu 2005; število doktorjev pa s 65 leta 1980 na 369 leta 2005.

V letu 2005 smo tako prvič dosegli 20-odstotni delež prebivalstva s terciarno izobrazbo.

Kljub povečanju deleža prebivalstva s terciarno izobrazbo na 20 % v letu 2005, se Slovenija le počasi približuje povprečju EU-25 (to znaša 22,8 %; glej sliki 6.1 in 6.2), zaostanek pa je še posebej velik v primerjavi s skandinavskimi državami, kjer delež prebivalstva s terciarno izobrazbo dosega 30 % ali več. Kljub temu, da Slovenija nadaljuje s krepitvijo dejavnikov na znanju temelječe družbe, bo potrebno zagotoviti, da se trend sedanjega deleža vključenosti mladih v izobraževanje na terciarni stopnji ohranja in še povečuje, saj je »zaposlovanje izobraženih (predvsem terciarno) pomembno z vidika omogočanja večje inovativnosti in ima pozitiven vpliv na produktivnost dela in gospodarsko rast, kar potrjujejo tudi analize držav OECD« (Poročilo o razvoju, 2006: 28).

Slovenija je na dobri poti, da ohrani in še poveča delež vključenosti mladih v izobraževanje na terciarni stopnji tudi z vpeljavo glavnih ciljev in usmeritev razvoja visokega šolstva, ki so bili sprejeti maja 2006 v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije. Cilji, povezani z izpolnjevanjem usmeritev Lizbonske strategije in bolonjskega procesa ter strateških razvojnih usmeritev Slovenije, s čimer bodo ustvarjeni pogoji za razvoj človeških virov, ki bodo nosilci uspešnega tehnološkega in družbenega razvoja na prehodu v družbo znanja, so:

- ustvariti enoten visokošolsko-raziskovalni prostor v RS,
- pospeševati izmenjave znanja v trikotniku visoko šolstvo/znanost/gospodarstvo,
- uravnotežiti vpis populacije mladih med 19. in 26. letom v terciarnem izobraževanju,
- izboljšati razmere za študij in povečati število diplomantov glede na število vpisanih študentov. Cilj je povečati delež prebivalstva (starega 15 ali več) z visokošolsko izobrazbo na 25 %,
  - ob obstoječem trendu financiranja povečati sredstva za visokošolske študije in raziskave, povečati število visokošolskih zavodov v Sloveniji in doseči boljšo regionalno pokritost,
  - spodbujati internacionalizacijo visokega šolstva (raziskovalne in študijske dejavnosti) in s tem izboljšati kakovost visokošolskih zavodov,
  - uvesti diferencirana merila za raziskovalne dosežke na različnih področjih, po posameznih strokah ločeno, vendar v vsaki stroki mednarodno primerljivo,

- odpreti habilitacijski prostor. Cilj je povečati pretok strokovnjakov med visokošolskimi in raziskovalnimi zavodi ter gospodarstvom (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2006–2010, 2006: 9, 10).

Glavni izzivi prihodnjih let čakajo Slovenijo na področju kakovostnega visokošolskega izobraževanja, ki bo dosegljivo čim večjemu številu mladih in odraslim. Hitro povečevanje števila študentov v zadnjih petnajstih letih namreč ne sme poslabšati študijskih razmer. Sistem izobraževanja naj bi po moji oceni razvijali tako, da bo v evropskem in mednarodnem prostoru primerljiv in seveda konkurenčen.

### 6.3 BOLONJSKA DEKLARACIJA

Ministri za šolstvo iz 15 članic EU in iz drugih evropskih držav so se junija 1999 sestali v Bologni, kjer so razpravljali o harmonizaciji visokošolskega sistema v vseh evropskih državah. Pri tem naj ne bi šlo za popolno spreminjanje obstoječih izobraževalnih sistemov, ampak le za prilagajanje skupnemu sistemu, namen pa naj bi bil predvsem omogočiti lažjo primerjavo dosežene izobrazbe med diplomanti različnih evropskih šol.

Bolonjska deklaracija je bila podpisana 19. junija 1999. Podpisalo jo je 29 držav (med njimi je tudi Slovenija), ki bodo do leta 2010 skušale uresničiti zastavljene cilje. Glavni cilj Bolonjske deklaracije predstavlja ustvarjanje evropskega prostora za visoko šolstvo z namenom, da se z medsebojnim sodelovanjem izgradi odprt in konkurenčen evropski visokošolski prostor, ki bo evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje, izboljšal zaposljivost in mobilnost ter povečal mednarodno konkurenčnost evropskega visokega šolstva. Med podrobno opredeljenimi cilji je bistveno zagotavljanje kakovosti visokega šolstva, sprejetje dvo- oziroma trostopenjskega sistema študija, pospeševanje mobilnosti študentov, vzpostavitev kreditnega sistema za vrednotenje študijskih obveznosti, aktivna udeležba visokošolskih zavodov, učiteljev in študentov v bolonjskem procesu, poudarek na vseživljenjskem učenju ter razvoj evropskega visokošolskega prostora in evropskega raziskovalnega prostora – stebrov na znanju temelječe družbe.

Pristojni ministri držav podpisnic se sestajajo vsaki dve leti (Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007), da ocenijo doseženi napredek v posameznih državah in se dogovorijo o smereh nadaljnjega razvoja procesa in potrebnih ukrepov za uresničitev ciljev.

Z bolonjskim procesom se na področju visokega šolstva torej želi uresničiti cilj Lizbonske strategije, da bo do leta 2010 Evropa postala najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne rasti z več in boljšimi delovnimi mesti in z več socialne povezanosti. Podpis deklaracije v Bologni za Slovenijo ni pomenil začetka razprav o razvojnih usmeritvah visokega šolstva, saj je pred tem že bila dejavna v mednarodnem prostoru. Navsezadnje je sodelovala pri nastajanju Lizbonske konvencije, se je vključila v program EU Socrates/Erasmus, prav tako pa je bila med ustanovnimi članicami srednjeevropskega programa Ceepus.



Bolonjska deklaracija Sloveniji prinaša kar nekaj novosti, med drugim naj bi bil do leta 2010 v celoti vpeljan tristopenjski študij<sup>17</sup>. Ker sta pri bolonjskih programih neustrezni doslej uporabljeni imeni 'dodiplomski' in 'podiplomski' program, predvidevajo spremembo poimenovanja za vse tri bolonjske stopnje. Za prvo stopnjo avtorji Resolucije o Nacionalnem programu visokega šolstva 2006–2010 predlagajo poimenovanje 'dodiplomska', za drugo stopnjo 'diplomska' in za tretjo 'podiplomska' stopnja. (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2006–2010, 2006: 16). Dogovori o poimenovanju posameznih stopenj še potekajo.

Uvedba trostopenjskega študija kot enega izmed ključnih ciljev bolonjskega procesa v Sloveniji je usmerjena k skrajševanju študijskih programov (vendar ne na račun kvalitete) in spodbujanju mobilnosti, prav tako naj bi se povečali in olajšali prehodi med posameznimi stopnjami študija in omogočil lažji vstop na trg delovne sile.

Glavni izzivi prihodnjih let nas še vedno čakajo predvsem na področju zmanjševanja osipa in dvigovanja kakovosti izobraževanja, kar moramo znati povezati tudi z demografskimi kazalci: »izgubo« populacije v absolutnem številu bomo morali kompenzirati z večjim deležem vključenih in boljšimi rezultati izobraževanja. Svoj sistem izobraževanja in usposabljanja bomo morali razvijati in dopolnjevati tako, da bo v evropskem in mednarodnem kontekstu podpiral siceršnje nacionalne primerjalne prednosti (Strategija razvoja Slovenije, 2005: 4).

---

<sup>17</sup> Prva stopnja je binarna in ima dve vrsti študijskih programov: univerzitetne in visokošolske strokovne. Trajanje dodiplomskih študijskih programov je opredeljeno s 180 oziroma 240 kreditnimi točkami, absolventskega staža po prvi stopnji ni. Druga stopnja ima samo eno vrsto študijskih programov in obsega od 60 do 120 kreditnih točk, odvisno od trajanja prvostopenjskega programa. Druga stopnja se konča z diplomskim delom, ki se mora začeti v začetku zadnjega semestra študija, zato tudi absolventski staž ni predviden. Tretja stopnja predpostavlja doktorat znanosti, vendar ta stopnja na evropski ravni še ni povsem dogovorjena (splošni pogoji za vpis je končan študij druge stopnje), prav tako pa je v predhodnih določbah novega zakona nujno opredeliti status dosedanjega znanstvenega magisterija v novi bolonjski usmeritvi na tretji stopnji.

## 7 PRELIMINARNE UGOTOVITVE

Ena izmed komponent človeškega kapitala je tudi izobrazba. Ta povečuje naš človeški kapital, mu daje širino in globino, za družbo pa predstavlja vzvod produktivnosti, konkurenčnosti in trajnostnega razvoja. Evropa – in z njo tudi Slovenija – stremi k družbi znanja, sprejemajo se ukrepi, reforme, strateški cilji, s katerimi bi družba povečala delež strokovnjakov in visoko (terciarno) izobraženega kadra. V vsej tej naglici in stremenju po čim višje izobraženi delovni sili niti ne opazimo, da se je s podaljševanjem izobraževalnih ciklov in naraščajočim številom izobraževalnih programov zaloga kadrov z visoko stopnjo izobrazbe toliko povečala (in se še povečuje), da jo trg delovne sile ne more učinkovito vsrkati. Ravnotežje na trgu delovne sile se je porušilo in oblikovalo bazen visoko izobražene delovne sile, ki zaseda svoji izobrazbi neprimerna delovna mesta ali pa se na ta trg zaradi prevelike stopnje izobraženosti ne more vključiti.

Fenomen presežka v tej komponenti človeškega kapitala je predstavljen v drugem delu diplomskega dela, kjer bom poskušala pojasniti, kaj je to preizobraženost, kako jo merimo in socioekonomske vplive tega fenomena tako na posameznika kot tudi na celotno družbo.

## II PREIZOBRAŽENOST

Richard Freeman (1976) in Ronald Dore (1976) sta bila med prvimi ekonomisti, ki so raziskovali preizobraženost in vpliv prevelikega vlaganja v izobraževanje, še posebej v visokošolsko izobraževanje. Količina raznovrstne literature na temo prevelike izobraženosti oziroma preizobraženosti (angl. over-education) in njej nasprotnega pojma podizobraženosti (angl. under-education) narašča – ne le v Evropi in Združenih državah Amerike, temveč tudi v nekaterih drugih državah sveta, kjer problem preizobraženosti in podizobraženosti vedno bolj zaznavajo, saj sta očiten znak neustreznega delovanja trga delovne sile in/ali izobraževalnega sistema.

### 8 OPREDELITEV PREIZOBRAŽENOSTI

V zadnjem desetletju se številne študije ukvarjajo z učinki preizobraženosti in njenimi vplivi na posameznika in družbo, kljub temu pa se strokovnjaki še vedno niso zedinili o natančni definiciji preizobraženosti. Nobena definicija ne prevladuje, vse imajo namreč svoje prednosti in slabosti.

Večina raziskovalcev se strinja, da je *oseba preizobražena, če ima previsoko stopnjo izobrazbe za delo, ki ga opravlja, oziroma delovno mesto, ki ga zaseda, ne glede na višino osebnega dohodka* (Green, McIntosh, Vignoles, 1999: 3).

Navidez konsistentna definicija je problematična zaradi naslednjih razlogov.

Kot prvo je treba oceniti in določiti stopnjo izobrazbe, ki je potrebna za opravljanje dela oziroma zasedbo delovnega mesta. Nekateri analitiki (Duncan in Hoffman (1981), Sicherman (1991)) uporabljajo samoocenjevalne tehnike, v katerih anketiranci na podlagi lastnega mnenja ocenijo najnižjo stopnjo ustrezne izobrazbe in/ali kvalifikacij, ki je potrebna za opravljanje dela oziroma za zasedbo delovnega mesta. Ta nedvomno subjektivna metoda se torej osredotoča na znanje oziroma usposobljenost posameznika, da bi lahko opravljal neko delo, kar pa je sporno s stališča presoje, katera znanja ali kvalifikacije so resnično potrebni za dejansko opravljanje dela, saj se ocena ene osebe lahko precej razlikuje od ocene druge osebe.

Zgoraj omenjeni analitiki so se prav tako soočili s težavo pri pretvorbi kompleksnosti delovnega mesta v optimalno izobrazbeno raven. Problem se poraja tako na strani ponudbe kot na strani povpraševanja. Delodajalci namreč zaposlujejo ljudi z višjo stopnjo izobrazbe, saj menijo, da bo podjetje povečalo konkurenčnost, delavci z višjo stopnjo izobrazbe (kot jo zahteva delovno mesto) pa se nanje prijavljajo zaradi konkurenčnosti pred ostalimi kandidati. Četudi se zahtevana kompleksnost delovnega mesta, stopnja izobrazbe in izkušnje morebiti ocenijo kolikor toliko korektno, pa samoocenjevalne tehnike ostajajo pristranske predvsem zaradi subjektivnosti.

Nekateri drugi raziskovalci so uporabili eksterne metode, s katerimi so ocenili zahtevano stopnjo izobrazbe za določen tip zaposlitve, pri čemer so uporabljali različne vire analitičnih podatkov.

Verdugo in Verdugova (1989) sta izračunala povprečno število let izobraževanja in standardni odklon za različne poklice in *definirala preizobraženega posameznika kot osebo, pri kateri je izobrazba višja za en standardni odklon, kot to zahteva njegov/njen poklic.*

Prav tako kot samoocenjevalne tehnike imajo tudi eksterne metode svoje slabosti. Eksterne metode v splošnem predpostavljajo, da zaposleni, pri katerih je opis delovnega mesta enak, opravljajo natanko enako delo oziroma da ima enako število let šolanja enako vrednost (učni načrt in kakovost šolanja naj bi bila irelevantna) (Green, McIntosh, Vignoles, 1999: 3). Substituti naj bi bile vse osebe, ki so se šolale določeno število let, oziroma osebe, katerih opis delovnega mesta je enak. Iz vsakdanjega življenja pa vemo, da je takšna homogenost nemogoča in nerealna.

### **8.1 Navidezno in dejansko preizobraženi delavci**

Osebe, ki so preizobražene, lahko razdelimo na:

- navidezno preizobražene (angl. *apparently overeducated*)
- dejansko preizobražene (angl. *genuinely overeducated*) (Chevalier, 1999: 3).

Delavci, ki so navidezno preizobraženi, so zadovoljni z razmerjem med svojo izobrazbo in delovnim mestom, ki ga zasedajo, medtem ko delavci, ki so dejansko preizobraženi, niso zadovoljni z razmerjem med svojo izobrazbo in delovnim mestom, ki ga zasedajo. Pri tovrstnih delavcih obstaja večja verjetnost, da bodo menjavali službe z namenom, da bi našli

sebi ustrežnejše delovno mesto, zato je čas trajanja zaposlitve krajši. Zaradi pogostega menjavanja služb in krajšega trajanja zaposlitve so tudi bolj izpostavljeni brezposelnosti.

Dejansko preizobraženi delavci kompenzirajo pomanjkanje specifičnih delovnih izkušenj s povečanjem generičnih izkušenj, medtem ko morajo navidezno preizobraženi delavci pridobiti specifične delovne izkušnje. Delodajalci zagotovijo več usposabljanj navidezno preizobraženim delavcem z namenom izboljšanja njihove produktivnosti. To se navezuje tudi na teorijo človeškega kapitala, ki predvideva, da se s povečevanjem izobrazbe povečuje tudi produktivnost, kar pa ne velja za preizobražene posameznike (bodisi da gre za dejansko ali navidezno preizobražene). Donosi izobraževanj preizobraženih posameznikov so, v primerjavi s podizobraženimi oziroma ravno prav izobraženimi posamezniki, namreč manjši, zato je tudi zadovoljstvo z zaposlitvijo manjše. Posledično padata tudi produktivnost in delovna uspešnost.

Razmerje med dejansko in navidezno preizobraženimi posamezniki lahko ponazorimo tudi z naslednjim primerom (glej sliko 8.1):

1. Predpostavljajmo, da obstajata dve vrsti diplomantov:

- usposobljeni diplomanti (angl. skilled graduate) (tip g) in
- manj usposobljeni diplomanti (angl. less skilled graduate) (tip l).

Ko diplomanti vstopijo na trg delovne sile, lahko delodajalci na podlagi njihovih rezultatov v času šolanja ocenijo, za kateri tip diplomanta gre<sup>18</sup>.

2. Prav tako predpostavljajmo, da obstajata dve vrsti služb:

- delovna mesta, ki za zasedbo zahtevajo univerzitetno izobrazbo (angl. graduate jobs) (tip G)
- delovna mesta, ki za zasedbo ne zahtevajo univerzitetne izobrazbe (angl. jobs demanding lower academic skills) (tip L) (Chevalier; 1999: 3–18).

---

<sup>18</sup> Iz tega lahko sklepamo, da stopnja izobrazbe oziroma izobraženost res predstavlja nekakšen 'signal' bodočim delodajalcem. Spenceova (1973) kritika teorije človeškega kapitala je torej deloma upravičena.

Slika 8.1: Razmerje med dejansko in navidezno preizobraženimi

	<b>usposobljen diplomant (skilled graduate) (tip g)</b>	<b>Manj usposobljen diplomant (less skilled graduate) (tip l)</b>
<b>delovna mesta, ki za zasedbo zahtevajo univerzitetno izobrazbo (tip G)</b>	popolno ujemanje (Gg)	X
<b>delovna mesta, ki za zasedbo ne zahtevajo univerzitetne izobrazbe (tip L)</b>	dejansko preizobražen (Lg)	navidezno preizobražen (Ll)

Vir: Chevalier (1999: 12).

Manj usposobljeni diplomanti tipa l običajno ne morejo zasedati delovnega mesta tipa G, zato sprejmejo delovna mesta tipa L. Tovrstna kombinacija je označena kot neujemanje, saj je delavec preizobražen za delovno mesto, ki ga zaseda (zaradi manj kakovostnega znanja diplomantov tipa l in splošnega pomanjkanja tovrstnih delavcev lahko to kombinacijo kljub vsemu označimo za primerno). Diplomanta v takšni situaciji lahko obravnavamo kot navidezno preizobraženega.

Diplomanti tipa g običajno zasedajo delovna mesta tipa G, kar obravnavamo kot popolno ujemanje. Zgodí se, da zaloga diplomantov tipa g preseže povpraševanje po teh diplomantih, zaradi česar se diplomanti tipa g znajdejo v situaciji, v kateri morajo zasedati delovna mesta tipa L. Ker znova pride do neujemanja med vrsto izobrazbe in razpoložljivim delovnim mestom, so ti diplomanti označeni kot dejansko preizobraženi.

Takšna razdelitev preizobraženih oseb, kot je navedena na sliki 8.1, ni statična in se ves čas spreminja. Usposobljen diplomant, ki je zasedel delovno mesto, ki ne zahteva univerzitetne izobrazbe (je dejansko preizobražen), lahko sčasoma najde novo, primernejšo zaposlitev, tj. takšno, pri kateri se njegova stopnja izobrazbe in zahtevnost delovnega mesta popolnoma

ujemata. Tega pa ne moremo trditi za navidezno preizobražene osebe. Slednje ne bodo mogle preiti do kvadranta popolnega ujemanja, saj jim manjka bistvenih znanj.

Na literaturo, ki se ukvarja s problematiko preizobraženosti in podizobraženosti, je bilo podanih kar nekaj kritik. Najglasnejša je ta, da se izobrazba obravnava kot edina spremenljivka pri raziskovanju človeškega kapitala, pri tem pa se pozablja na neakademska znanja, izkušnje in usposabljanja na delovnem mestu ter osebne lastnosti posameznika. Ta kritika je predvsem pomembna pri raziskovanju podizobraženosti, saj se osebe, ki ne dosežejo visoke stopnje izobrazbe, imajo pa zelo veliko delovnih izkušenj in so bile deležne številnih usposabljanj na delovnem mestu, obravnava kot podizobražene (glej Chevalier, 2003).

## 8.2 PODIZOBRAŽENOST

Podizobraženost nastopa kot nasprotni pol preizobraženosti. Ker je glavni namen diplomskega dela proučiti fenomen preizobraženosti, v tem poglavju le na kratko omenjam definicijo tega pojma.

*Oseba je podizobražena, če ima nižjo stopnjo izobrazbe za delo, ki ga opravlja, oziroma delovno mesto, ki ga zaseda, ne glede na višino osebnega dohodka. Po mnenju Verduga in Verdugove (1989) je podizobražen tisti posameznik, ki ima izobrazbo nižjo za en standardni odklon, kot to zahteva njegov/njen poklic.*

Glede na definicijo podizobraženosti avtorji predvidevajo, da ima podizobražena oseba tudi manj človeškega kapitala<sup>19</sup> kot drugi delavci, ki opravljajo enako delo, vendar niso podizobraženi. Kot posledico tega bi bilo pričakovati, da naj bi bili podizobraženi delavci manj produktivni in zatorej manj plačani kot ravno prav izobraženi delavci (Green, McIntosh, Vignoles, 1999: 5). Hartogove ugotovitve temu nasprotujejo, saj meni, da je zaslužek podizobraženih delavcev na uro večji kot zaslužek tistih delavcev, ki niso podizobraženi (Hartog, 2000: 151). Hartogovo ugotovitev lahko pojasnimo z donosom na izobrazbo. Če je posameznik podizobražen, velja, da so donosi na izobrazbo večji, kot če je posameznik preizobražen.

Pri opredelitvi podizobraženosti je treba omeniti, da so nekateri delavci označeni za podizobražene, kljub temu da to ni nujno res. Definicija, ki jo priznava stroka, sicer pravi, da je podizobražen tisti posameznik, ki ima izobrazbeno stopnjo nižjo, kot to zahteva njegovo delovno mesto, vendar pa tovrstna opredelitev ne upošteva nekaterih starostnih skupin delavcev. Neupoštevanje skupin se nanaša predvsem na delavce z daljšo delovno dobo, ki imajo potrebne izkušnje, kompetence in znanja, da zasedajo ustrezna delovna mesta, vendar pa so, ker nimajo ustrezne formalne izobrazbe, označeni za podizobražene. Menim, da to izhaja iz predpostavke, da usposabljanja na delovnem mestu ali neformalna izobraževanja niso oziroma ne morejo biti substitut za formalno izobrazbo. Ne glede na to sem mnenja, da je podizobraženost veliko manj strogo kaznovana, kot je preizobraženost nagrajena.

---

<sup>19</sup> To je samo testno predvidevanje, ki temelji na tem, da naj bi bila izobrazba glavna komponenta človeškega kapitala, pomanjkanje človeškega kapitala pa naj bi izhajalo iz tega, da posameznik ni zaposlen na delovnem mestu, ki ustreza njegovi izobrazbi.



## 9 TEORIJE PREIZOBRAŽENOSTI

Pri raziskovanju in proučevanju preizobraženosti so strokovnjaki, ki se ukvarjajo z raziskovanjem tega fenomena (Groot in Maassen van den Brink (2000), Hartog (2000), Sicherman (1991), Rosen (1972), Kiker in drugi (2000)) razvili teorije, ki pojasnjujejo vzroke nastanka preizobraženosti oziroma pojasnjujejo neujemanje med izobraževalnim sistemom in delovanjem trga delovne sile.

Ločimo štiri teorije preizobraženosti:

### 9.1 Teorija iskanja in ujemanja

Teorija iskanja in ujemanja se osredotoča na neskladnosti, ki se pojavijo kot rezultat nepopolnih informacij o trgu delovne sile.

Posamezniki, ki vstopajo na trg delovne sile, se zaradi nepopolnih informacij o delovanju trga delovne sile ne znajdejo najbolje. Ker ne vedo, kako bi se učinkovito vključili na trg delovne sile, se, kljub temu da posedujejo ustrezna znanja, zaposlijo na delovnih mestih, za katere imajo previsoko stopnjo izobrazbe oziroma so preizobraženi. Takšna preizobraženost je obravnavana kot kratkoročni fenomen in predstavlja tranzicijsko obdobje. Preizobraženi posamezniki namreč takoj, ko pridobijo potrebne informacije o delovanju trga delovne sile, poiščejo zaposlitve, ki ustrezajo njihovi izobrazbi, in se zaposlijo na delovnih mestih, za katere so ustrezno izobraženi (Voon, Miller, 2004: 3).

Skladno s to teorijo bi moral delež preizobraženih posameznikov padati z večanjem količine pridobljenih informacij oziroma z izkušnjami, ki jih posameznik pridobi z vključevanjem na trg delovne sile, vendar po mojem mnenju delež preizobraženih posameznikov pada počasneje kot narašča odstotek izkušenj, ki jih posamezniki pridobijo na trgu delovne sile.

### 9.2 Teorija človeškega kapitala

Teorija človeškega kapitala prepoznava več različnih oblik pridobivanja človeškega kapitala, kot so na primer: formalno izobraževanje, delovne izkušnje, spretnosti, veščine, pridobljene skozi procese šolanja in usposabljanja. Zagovorniki te teze (Sicherman (1991), Rosen (1972)) so mnenja, da delavci pomanjkanje delovnih izkušenj nadomestijo s formalno izobrazbo oziroma da delavci sprejmejo zaposlitev, za katero so preizobraženi, da pridobijo ustrezne (delovne) izkušnje. Preizobraženost v tem primeru nastopa v vlogi odskočne deske za napredovanja oziroma predstavlja vzvod bodoče (delovne) mobilnosti.

Teorija človeškega kapitala obravnava preizobraženost kot prekomerno vlaganje v človeški kapital, iz česar sledi, da so donosi izobraževanja manjši, kot če posamezniki ne bi bili preizobraženi.

### **9.3 Teorija tehnoloških sprememb**

S teorijo tehnoloških sprememb so se ukvarjali Kiker in drugi (2000), ki menijo, da je preizobraženost stranski produkt delovanja trga delovne sile, na katerega vplivajo tehnološke spremembe.

Zaradi napredkov v znanosti, nenehne inovativnosti in razvoja se tehnologije ves čas spreminjajo. Izobraževalni sistemi se trudijo slediti vsem (tehnološkim) spremembam in posledica tega je, da posamezniki vstopajo na trg delovne sile z (naj)novejšimi znanji, v katerih delodajalci prepoznajo vir konkurenčnih prednosti. Novozaposleni posamezniki so zaradi posedovanja najnovejših znanj preizobraženi v primerjavi z delavci, ki so zaposleni že dalj časa; dalj časa zaposleni delavci pa postanejo podizobraženi.

Preizobraženost in podizobraženost nastopata v okviru teorije tehnoloških sprememb kot obliki prilagajanja na trg delovne sile, ki je vedno prisotno. Od posameznika, njegovih znanj in izkušenj pa je seveda odvisno, ali bo preizobražen ali podizobražen.

### **9.4 Teorija nalog**

Teorija nalog se osredotoča na različne naloge, ki jih opravljajo različni, heterogeni delavci. Sattinger (1993) meni, da je mehanizem, ki 'dodeli' delavce različnim delovnim mestom, pretežno odvisen od ponudbe človeškega kapitala delavcev (ti pa posedujejo heterogene karakteristike, kot je na primer izobrazba) in od povpraševanja po različnih tipih delavcev s strani podjetij (podjetja imajo različne oz. heterogene zaposlitvene potrebe).

Za ilustracijo te teorije se uporablja splošni hedonistični model, ki vključuje tako doseženo kot tudi potrebno izobrazbo na trgu delovne sile. Koncept preizobraženosti je lahko razumljen le znotraj splošnega hedonističnega modela, če sta stran ponudbe in stran povpraševanja ločena.

Nanizane teorije preizobraženosti nam ponujajo vpogled v kompleksne vzvode, zaradi katerih pride do neujemanj med stopnjo izobrazbe in delovnim mestom, ki ga posameznik zaseda.

## 10 MERJENJE PREIZOBRAŽENOSTI

V zadnjih letih je bilo na temo merjenja preizobraženosti izvedenih veliko raziskav. Večina se jih osredotoča na merjenje neskladja med stopnjo izobrazbe in višino zaslužka, kar pa ne daje vedno realnega rezultata. Treba je opozoriti, da je izjemno težko zbrati podatke o tem, kako neka raven zahtevnosti opravljanja dela ustreza ravni zahtevnosti izobrazbe (Hejike, 1996: 19). To bi namreč zahtevalo dolgotrajno spremljanje časovnih serij o vsebini poslov in izobraževalnih programov.

Prav tako je treba dodati, da zaradi obilice dejavnikov (zadovoljstvo z delom, delovnimi pogoji, sodelavci, nadrejenimi, stopnja odločanja, samostojnost dela, dodatki k osebnemu dohodku ...), ki lahko bistveno vplivajo na rezultate merjenja, ne obstaja neki uniformni način merjenja preizobraženosti.

Obseg preizobraženosti je pretežno odvisen od uporabljene metode merjenja.

Najbolj splošno uporabljeno merjenje preizobraženosti temelji na zaposlitvenih kvalifikacijah, ki nam povedo, katera vrsta in stopnja izobrazbe sta potrebni za zasedbo delovnega mesta (angl. 'to get a job') in za opravljanje dela na tem delovnem mestu (angl. 'to do the job').

Groot in Maasen van den Brink (2000) sta merjenje preizobraženosti razvrstila v 4 različne kategorije, ki se delijo na objektivne in subjektivne metode. Pri vsaki metodi je navedena tudi njena kritika.

### 10.1 SUBJEKTIVNE METODE

#### 10.1.1 Direktna samoocena (angl. Direct Self-Assessment – DSA)

Je subjektivna metoda, pri kateri se preizobraženost in podizobraženost merita s spraševanjem, anketiranjem respondentov. Respondenti morajo na podlagi lastnega mnenja oceniti, ali so preizobraženi za delo, ki ga opravljajo, oziroma ali je njihova izobrazba ustrezna.

Največja slabost merjenja preizobraženosti z direktno samooceno je subjektivna ocena respondentov. Pri odgovorih igrajo veliko vlogo posameznikova pričakovanja o tem, kako visok položaj lahko doseže na delovnem mestu, in zadovoljstvo z zaposlitvijo. Clark (1997) ter Verhaest in Omeij (2003) so na podlagi raziskav glede zadovoljstva z zaposlitvijo ugotovili, da na odgovore o stopnji zadovoljstva precej vpliva tudi spol respondenta.

Kot dodatno kritiko pri tej metodi lahko navedem, da s to metodo ne dobimo informacij o tem, koliko je oseba preizobražena (podizobražena).

### **10.1.2 Indirektna samoocena (angl. Indirect Self-Assessment – ISA)**

Je subjektivna metoda, za katero velja, da se respondente sprašuje, kakšna stopnja izobrazbe je primerna za delo, ki ga opravljajo, preizobraženost pa se meri s primerjanjem stopnje izobrazbe, ki jo je navedel respondent, in dejansko stopnjo izobrazbe, ki je potrebna/zahtevana za opravljanje tega dela.

Pri indirektni samooceni je pomemben dejavnik način formulacije vprašanja, saj se odgovori precej razlikujejo. Zaradi različnih formulacij vprašanj lahko to metodo razdelimo še na dve kategoriji.

- v prvo kategorijo spadajo vprašanja o tem, kakšna je zahtevana stopnja izobrazbe za opravljanje dela.
- v drugo kategorijo spadajo vprašanja o tem, kakšna je zahtevana stopnja izobrazbe za zasedbo delovnega mesta.

V metodah indirektno samoocene, ki temeljijo na stopnji izobrazbe, zahtevani za delovno mesto, se lahko bolj izraža poizvedovalno in selekcijsko vedenje delodajalcev. Vendar pa lahko tudi na subjektivno oceno tega, kaj je potrebno za opravljanje dela, vplivajo formalne zahteve za novozaposlene delavce ali povprečna stopnja izobrazbe delavcev na tovrstnih mestih v podjetju.

## **10.2 OBJEKTIVNE METODE**

### **10.2.1 Analiza dela (angl. Job Analysis – JA)**

Metoda analize dela je objektivna metoda merjenja preizobraženosti in temelji na merjenju zahtevane stopnje izobrazbe za določen poklic, kakor so poklice klasificirali strokovnjaki. Prvi, ki je uporabljal to metodo, je bil Rumberger (1987). Napisal je Klasifikacijo poklicev za ZDA (Dictionary of Occupational Titles – DOT), s katero je poskušal ugotoviti povezavo med izobraževalnim neskladjem na trgu delovne sile in zaslužkom.

Kritika te metode je v tem, da klasifikacija poklicev ni korektna, saj znotraj poklicev obstajajo velike razlike, prav tako pa se poklici po vsebini in kompleksnosti spreminjajo, pogosto kot posledica tehnološkega napredka. Če se klasifikacija ne dopolnjuje in osvežuje, lahko metoda analize dela postane pristranska.

### 10.2.2 Realizirana ujemanja (angl. Realised Matches – RM)

Pri tej meritvi zahtevana stopnja izobrazbe temelji na distribuciji izobrazbenih stopenj znotraj posameznega poklica. Verdugo in Verdugova (1989) sta bila prva, ki sta uporabila to metodo. Kot je že navedeno, sta preizobraženega posameznika definirala kot osebo, katerega izobrazba je višja za en standardni odklon, kot to zahteva poklic. Kiker in drugi (2000) so njun model uporabili kot osnovo za stopnjo izobrazbe znotraj poklica.

Ta metoda je bila deležna kritik predvsem zato, ker ne meri preizobraženosti kot take, temveč le odstopanja (glej Verhaest, Omeij, 2003: 3–5).

Metode merjenja preizobraženosti so še vedno v fazi raziskovanja in spreminjanja. Velikokrat so si protislovne zaradi majhnega števila študij, ki za enake podatke z različnimi metodami izračunavajo različne vrednosti merjenja preizobraženosti (glej sliko 10.1).

Slika 10.1: Primer različnih merjenj vrednosti preizobraženosti<sup>20</sup>, izraženih v %

	DSA	ISA	JA	RM
<b>preizobražen</b>	26,5	44	54,2	10,5
<b>ravno prav izobražen</b>	68	53,2	41,7	74,2
<b>podizobražen</b>	5,5	2,8	4,1	15,3

Vir: Verhaest, Omeij (2003: 7).

Podatki na sliki 10.1 se nanašajo na raziskavo o prehodni dobi (tranziciji) 'šola- zaposlitev', v kateri so intervjuvali 3015 naključno izbranih Flamcev, starih 23 let<sup>21</sup>. Intervju je bil sestavljen iz obsežnega vprašalnika o izobrazbi in začetnih zaposlitvah, karierah na trgu delovne sile. Za prvo zaposlitev po končanem šolanju sta Verhaest in Omeij (2003) izračunala status podizobraženosti in preizobraženosti, temelječ na 4 različnih metodah.

DSA-meritev je izhajala iz odgovora na vprašanje: 'Ali je po vašem mnenju vaša izobrazba, previsoka, prenizka ali ravno pravšnja, glede na vašo zaposlitev?'

ISA-meritev je izhajala iz odgovora na vprašanje: 'Kakšno stopnjo izobrazbe bi zahtevali (od drugih kandidatov), da bi se zaposlili na vašem trenutnem delovnem mestu? Odgovori na to vprašanje so bili razvrščeni v 5 izobrazbenih razredov: manj kot nižja srednja, nižja srednja,

<sup>20</sup> Vrednosti merjenj preizobraženosti so bila izvedena z metodami direktne samoocene (DSA), indirektno samoocene (ISA), analize dela (JA) in metodo realiziranih ujemanj (RM).

<sup>21</sup> Iz raziskave so bili izključeni samozaposleni, študentje in nezaposleni. Končni vzorec je vseboval 2144 intervjuvancev.

srednja, nižja terciarna, terciarna<sup>22</sup>. Izobrazbo intervjuvancev so prav tako razvrstili v istih pet izobrazbenih razredov. Za izračun podizobraženosti in preizobraženosti so primerjali zahtevano in pridobljeno izobrazbo. V podatkih SONAR so zaposlitve navedene/opisane v Standardni klasifikaciji poklicev (angl. Standard Occupational Classification) iz leta 1992 v Nizozemskem centralnem statističnem uradu (angl. Dutch Central Bureau of Statistic). Poklici so razdeljeni v pet funkcionalnih ravni in ustrezajo izobrazbenim ravnam, razredom, na podlagi katerih so izračunali ISA-meritve. To je avtorjema omogočilo izračun primerljive JA-meritve. Prav tako sta uporabila CBS- klasifikacijo za izračun RM (Verhast, Omeij, 2003: 5,6).

Rezultati merjenj, ki so navedeni na sliki 10.1, se za preizobražene, ravno prav izobražene in podizobražene razlikujejo glede na to, katera metoda je bila uporabljena pri merjenjih. Če pri meritvi uporabljamo DSA- metodo, je glede na raziskavo preizobraženih 26,5 % respondentov, 44 %, če pri meritvah uporabljamo ISA-metodo, 54,2 %, če pri meritvah uporabljamo metodo JA, in 10,5 %, če pri meritvah uporabljamo metodo RM. Uporaba različnih metod vpliva tudi na izračune deležev ravno prav izobraženih in podizobraženih respondentov.

S podobnimi težavami se je srečeval tudi Groeneveld (1997), ko je za bazo podatkov, ki jo je črpal iz baze nizozemskih delavcev, izračunal, da so delavci glede na merjenje z direktno samooceno preizobraženi za 13,4 %, za 19,3 %, če je preizobraženost meril z metodo indirektno samoocene, in za kar 30,7 %, če je preizobraženost meril z metodo analize dela. Tudi nekateri drugi raziskovalci (Van der Velden&Van Smoorenburg (1999), Battu in drugi (2000)) so ugotovili velike razlike pri merjenjih z enakimi podatki in različnimi metodami (v Verhaest, Omeij, 2003: 4)

Kljub temu da že same metode merjenja preizobraženosti prinašajo tako različne rezultate, pa nanje vplivajo tudi še drugi dejavniki. Eden izmed dejavnikov, ki bi poleg različnih metod merjenja vplival na stopnjo preizobraženosti, je tudi vzorec, na katerem se raziskave izvajajo. Obstaja dilema, pri kateri se strokovnjaki ne morejo zediniti, in sicer ali naj merjenje stopnje preizobraženosti izvajajo na delavcih, ki imajo podobno izobrazbeno raven, ali na delavcih, ki so zaposleni na podobnih delovnih mestih.

---

<sup>22</sup> Nizozemski izobraževalni sistem se razlikuje od slovenskega. Primerjalno bi lahko te stopnje izobrazbe navedli kot: osnovnošolska izobrazba, poklicna srednješolska izobrazba, splošna srednješolska izobrazba (gimnazija), višješolska izobrazba, univerzitetna izobrazba.

## 11 PREIZOBRAŽENOST – KRATKOROČNI ALI DOLGOROČNI FENOMEN

Preizobraženost lahko označimo kot kratkoročni fenomen, kadar se posamezniki raje zaposlijo na manj zahtevnih delovnih mestih oziroma na delovnih mestih, ki zahtevajo nižjo stopnjo izobrazbe, zato ker ne želijo postati nezaposleni ali (ostati) brezposelni. Čas, ki ga preživijo na manj zahtevnem delovnem mestu, izkoristijo za iskanje zaposlitve, ki ustreza njihovi izobrazbi. Izhajajoč iz tega, je preizobraženost posledica "izhoda v stiski", h kateremu se zatečejo predvsem študentje<sup>23</sup>, ki so pred kratkim diplomirali in na področju, za katerega so se šolali, še nimajo formalnih delovnih izkušenj, s katerimi bi lahko konkurirali na trgu delovne sile<sup>24</sup>. Na delovnem mestu, za katerega so preizobraženi, običajno ostanejo toliko časa, dokler ne najdejo ustrezne zaposlitve ali ne pridobijo ustreznih izkušenj, ki jim pomagajo pri razvoju nadaljnje kariere.

Za razlago preizobraženosti kot kratkoročnega fenomena se lahko opremo tudi na teorijo zaposlitvene mobilnosti (Rosen (1972), Sicherman in Galor (1990)), ki razlaga, da bo preizobražen posameznik, ki je zaposlen na manj zahtevnem delovnem mestu, zaradi svojih znanj in sposobnosti v krajšem času napredoval na zahtevnejše mesto oziroma na delovno mesto, ki bo ustrezalo njegovi izobrazbi. S tega vidika je preizobraženost nekako celo koristna, saj posameznik na delovnem mestu, za katerega je preizobražen, pridobi potrebna znanja in izkušnje, ki jih potrebuje na zahtevnejšem delovnem mestu.

Preizobraženost lahko obravnavamo kot kratkoročni fenomen, kadar se izraža kot kompenzacija za pomanjkanje izkušenj, drugega človeškega kapitala, kot fiksijska nezaposlenost oziroma kot začetek karijerne poti, vendar pa preizobraženost lahko postane tudi dolgoročna.

Preizobraženost postane dolgoročna v primeru, ko posamezniku dalj časa ne uspe najti zaposlitve, ki bi ustrezala njegovi izobrazbi, oziroma ko na delovnem mestu, za katerega je preizobražen, ne napreduje.

<sup>23</sup> Lahko se nanaša tudi na druge skupine ljudi, ne le na študente.

<sup>24</sup> Tovrstne zaposlitve so poimenovane tudi vstopne zaposlitve (angl. entry-level jobs). Zaposlenim omogočajo priložnosti za pridobitev izkušenj, vzpostavijo in ohranjajo njihovo delovno produktivnost in hkrati ponujajo priložnost za iskanje zaposlitve, pri kateri se izobrazba in zahtevnost delovnega mesta ujemata (McMillen, Seaman, Singell Jnr., 2000: 1)

Groot in Maassen van den Brink (2000) sta ugotovila, da je večja verjetnost, da se preizobraženost spremeni iz kratkoročnega v dolgoročni fenomen, če posamezniki v časovnih intervalih prekinjajo svojo kariero. Kot primer navajata ženske, ki se s trga delovne sile umaknejo zaradi rojstva in nege otrok oziroma zaradi porodniškega dopusta, in posameznike, ki želijo s prekomernim šolanjem nadomestiti primanjkljaj pri drugih oblikah človeškega kapitala.

Model tekmovanja poslov, ki ga je zasnoval Thurow (1975), preizobraženost obravnava kot dolgoročni fenomen in bi ga lahko orisali kot vrsto delavcev na trgu delovne sile, ki tekmujejo za delo. Pozicija delavca v vrsti za delo je določena s stroški, ki jih bo imel delodajalec za njegovo dodatno usposabljanje. Delodajalci iz te vrste delavcev zaposlijo tiste, ki imajo boljšo izobrazbo, saj menijo, da so tovrstni delavci sposobnejši in predvidevajo, da bodo imeli z njimi manj stroškov kot z delavci, ki imajo nižjo izobrazbo (glej Alba-Ramirez, Blazquez, 2002: 3).

Dolgoročnost fenomena preizobraženosti se po mojem mnenju izkazuje v tem smislu, da se lahko v dinamično vrsto delavcev, v katero ves čas vstopajo in iz nje izstopajo delavci z različno izobrazbo, pred delavca, ki v vrsti stoji že nekaj časa, kadar koli postavi delavec, ki je bolj izobražen in ki za bodočega delodajalca predstavlja nižje stroške glede nadaljnega usposabljanja. Preizobraženost se lahko pojavlja tudi kot strukturna brezposelnost, kjer gre za neskladje med ponudbo delovne sile iskalcev zaposlitve in povpraševanjem po delovni sili s strani podjetij, in je povezana z nefleksibilnim izobraževalnim sistemom.

Dolton in Vignoles (v Rubb, 2003: 390) sta v svoji raziskavi ugotovila, da je bilo med letoma 1980 in 1986 v Veliki Britaniji kar 38 % diplomantov pri svoji prvi zaposlitvi preizobraženih, 30 % teh diplomantov pa je bilo preizobraženih še 6 let kasneje. Le 8 % zaposlenih je torej uspelo, da so se zaposlili na delovnih mestih, ki so bila ustreznejša njihovi izobrazbi.

Robst (1995) v povezavi s časovnim okvirom preizobraženosti izpostavlja tudi problem kakovosti šolanja. Tisti, ki so zaključili manj kakovostne šole, lahko ostanejo preizobraženi skozi celotno kariero, tisti, ki pa so zaključili kakovostnejše šole, se na svoji karierni poti lahko vzpenjajo. Za prvo omenjene lahko preizobraženost (p)ostane dolgoročno, če ne celo trajno stanje, medtem ko za druge pomeni preizobraženost le začasno stanje.



Ali bo preizobraženost postala dolgoročni ali kratkoročni fenomen, je pretežno odvisno od vsakega posameznika in njegovega socialnega kapitala na različnih področjih. Če so posameznikov človeški, socialni kapital<sup>25</sup> ter ostala znanja dovolj razviti, je večja verjetnost, da bo preizobraženost ostala kratkoročna. Ne glede na to, ali je za nekatere posameznike preizobraženost bodisi kratkoročna bodisi dolgoročna, je ta pojav v ekonomiji oziroma v gospodarstvu stalno navzoč.

---

<sup>25</sup> Socialni kapital je relativno nov pojem, ki je povezan s človeškim kapitalom, označuje pa vključenost posameznika v družbene vezi in omrežja. Tako kot v človeški moramo vlagati tudi v socialni kapital. Socialni kapital omogoča zlasti dostop do informacij, ki so včasih ključnega pomena za doseg ciljev, predstavlja medčloveške povezave, kot so zaupanje, sodelovanje, razumevanje, enako mišljenje in obnašanje, ki so vpete v medčloveške odnose.

## 12 PREIZOBRAŽENOST IN ZADOVOLJSTVO NA DELOVNEM MESTU

Izobrazba ima v splošnem tako pozitivni kot tudi negativni učinek na zadovoljstvo na delovnem mestu. Pozitivni učinek se izkazuje s tem, da izobraženi posamezniki hitreje najdejo zaposlitve, ki jim nudijo več zadovoljstev in ugodnosti, po drugi strani pa so zaradi višje izobrazbe hitreje nezadovoljni z delovnim mestom, saj menijo, da pri delu nimajo dovolj avtonomije, da imajo prenizek osebni dohodek, prenizko stopnjo odločanja, da jim zaposlitev ponuja premalo izzivov.

V preteklih desetletjih je bilo zadovoljstvo zaposlenih razumljeno kot izpolnjevanje posameznikovih telesnih in psihičnih potreb, ki ga nudi delo, zato je bil tudi najpogostejši dejavnik zadovoljstva plačilo za opravljeno delo. Danes se raziskovalci raje kot na izpolnjevanje posameznikovih telesnih in psihičnih potreb osredotočajo na širši vidik zadovoljstva pri delu, to je izpolnjevanje potreb in pričakovanj zaposlenih pri uresničevanju osebnih in skupnih ciljev podjetja. Doseganje zadovoljstva zaposlenih je pomembno za ustvarjanje dodane vrednosti, povezano je z ustvarjalnostjo in predstavlja rezultat celovitega ravnanja z ljudmi (Gorišek, 2001: 9).

Sprva so se s pomenom izobrazbe in zadovoljstvom na delovnem mestu ukvarjali predvsem psihologi, kasneje pa so tudi ekonomisti priznali, da zadovoljstvo na delovnem mestu vpliva na produktivnost posameznika.

Vroom (1964) je bil med prvimi, ki je opazil povezavo med preizobraženostjo in zadovoljstvom na delovnem mestu, s strani ekonomistov pa je bilo zadovoljstvo na delovnem mestu najpomembnejše z vidika produktivnosti oziroma učinkovitosti. Zadovoljstvo posameznika z delom namreč vpliva na splošno produktivnost, in če je ta nizka, se lahko izkazuje kot zamujanje v službo, absentizem ali celo kot deviantno vedenje.

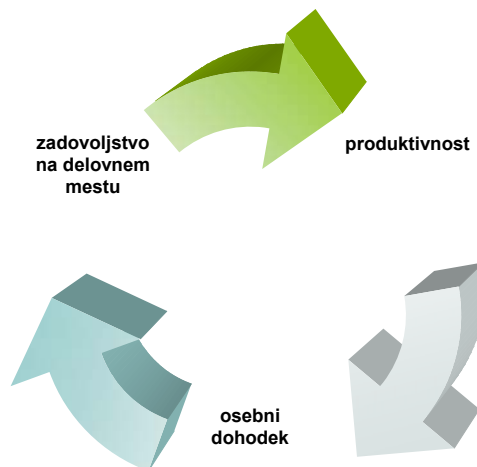
Ugotovljeno je bilo, da so preizobraženi posamezniki manj zadovoljni z zaposlitvijo kot posamezniki, ki so ustrezno izobraženi in ki imajo isto izobrazbeno raven kot preizobraženi posamezniki (Verhast, Omey, 2003: 10).

Na zadovoljstvo posameznika z delom bolj kot ocena anonimnega zaposlitvenega strokovnjaka vpliva njegova lastna ocena statusa (pre)izobraženosti in nekoliko manj zahtevana stopnja za pridobitev zaposlitve. Zadovoljni posamezniki so bolj naravnani k pozitivni oceni svojega položaja, tj. hitreje se ocenijo za ravno prav izobražene.

Zadovoljstvo z delom je ključni dejavnik spodbujanja večje motiviranosti in učinkovitosti na delovnem mestu, nanj pa vpliva več različnih elementov kot na primer zadovoljstvo s plačo, delom, nadrejenimi, sodelavci, delovnim okoljem in možnostmi napredovanja. Doživljanje zadovoljstva na delovnem mestu je zelo individualno, pri tem pa je, bolj kot denarne nagrade, pomembno notranje zadovoljstvo oziroma notranja motivacija, saj na ta način zaposleni prepozna smisel in potrebnost svojega dela.

Vzdrževanje visoke stopnje zadovoljstva zaposlenih je pomembno, saj lahko zaradi nezadovoljstva na delovnem mestu podjetje izgublja vodilne kadre ali pa zaradi neustrezne motiviranosti izgublja finančne vložke. Navedene povezave ilustrira slika 12.1.

Slika 12.1: Povezanost zadovoljstva na delovnem mestu s produktivnostjo in osebnim dohodkom



Slika 12.1 prikazuje povezanost zadovoljstva na delovnem mestu s produktivnostjo in osebnim dohodkom. Če bo posameznik zadovoljen na delovnem mestu, se bo njegovo zadovoljstvo izražalo tudi kot povečanje produktivnosti. Produktivnost se bo izražala npr. v večjem številu rešenih problemov oziroma delovnih nalog in izboljševanju delovnih rezultatov. Če ima podjetje, v katerem je posameznik zaposlen, razvit sistem nagrajevanja uspešnosti in povečane produktivnosti, se lahko izraža tudi v povečanem osebnem dohodku, pa tudi v večji učinkovitosti poslovanja podjetja kot celote.

### 13 POVEZAVA PREIZOBRAŽENOSTI S PRODUKTIVNOSTJO IN OSEBNIM DOHODKOM

Izobrazba kot determinanta višine osebnega dohodka je postala aktualna v drugi polovici prejšnjega stoletja, njen pomen pa vedno bolj narašča, kar dokazuje tudi to, da se vse več mladih odloča za nadaljevanje šolanja na višje- in visokošolskih programih.

»Izobrazba je instrument, s katerim ljudje povečujejo svojo produktivnost, saj do sprememb v dosežkih na trgu delovne sile prihaja izključno prek sprememb v individualni produktivnosti, torej kvalifikacijah in poklicnih izkušnjah. In obratno, distribucija kvalifikacij se kaže v distribuciji nagrad. Višina prejemkov odraža individualno produktivnost, kot se izraža s posameznikovimi kvalifikacijami in sposobnostmi« (Ivančič, 1999: 46).

Teorija o človeškem kapitalu predpostavlja, da obstaja povezava med vlaganji v človeški kapital in posameznikovo produktivnostjo. Koristi od vlaganja v človeški kapital se namreč manifestirajo v višji produktivnosti posameznika. Večje ko je vlaganje v človeški kapital, višja na bi bila posameznikova produktivnost. Prav tako teorija predpostavlja, da obstaja povezava med posameznikovo produktivnostjo in dohodki. Produktivnejši ljudje so bolje plačani (Koeslag in Velden, 1996: 2). Iz teorije o človeškem kapitalu lahko izluščimo, da je posameznik z višjo stopnjo izobrazbe (torej z večjo količino človeškega kapitala) produktivnejši, in zato prejme višji dohodek od tistega z manj izobrazbe.

Višja stopnja izobrazbe naj bi omogočala dostop do višjih dohodkov, vendar tega ne moremo trditi za preizobražene posameznike. Preizobraženi posamezniki namreč zaslužijo manj kot njihovi vrstniki, ki niso preizobraženi in so zaposleni na podobnih delovnih mestih (Green, McIntosh, Vignoles, 1999: 14). To lahko izvira iz tega, da preizobraženi premalo izkoriščajo svoje zmožnosti, znanja, kompetence, so manj zadovoljni z delom, ki ga opravljajo, in zato tudi manj produktivni. Seveda pa je možno, da so preizobraženi posamezniki manj produktivni tudi iz drugih razlogov, ki se ne navezujejo na zadovoljstvo na delovnem mestu in izvirajo iz pomanjkanja delovne motivacije. Da bi posameznik vzdrževal ustrezno delovno motivacijo, mora biti delo raznoliko, vsebovalo naj bi različne vidike dela, kot so odgovornost, samostojnost, delo v skupini, kakovost dela ter osebni in strokovni razvoj.

Mnogo raziskovalcev je že v preteklih raziskavah ugotovilo pozitivno povezanost med zaslužkom in investicijami v človeški kapital oziroma v izobrazbo, pred kratkim pa so

ugotovili tudi omejitve glede povračila za vlaganje v šolanje. To lahko ponazorimo s primerom posameznika, ki dela na delovnem mestu, na katerem njegova izobrazba ni izkoriščena v celoti (je preizobražen), in zasluži manj, kot če bi delal na delovnem mestu, ki ustreza njegovi izobrazbi (bi bil ustrezno izobražen). Kljub temu da posameznik, ki je preizobražen, zasluži manj, pa je njegov zaslužek še vedno višji od zaslužka sodelavcev, ki so za svoje delovno mesto ustrezno izobraženi (Chevalier, 1999: 18).

Ugotovljeno je bilo, da večji kot je razpon med pridobljeno in zahtevano izobrazbo, večja je razlika v plačilu. Dolton in Vignoles (2000) ocenjujeta, da se razlika v plačilu za preizobražene posameznike giblje med 4 in 17 %, Battu in drugi (1999) pa ocenjujejo, da je povprečna razlika v plačilu za preizobražene posameznike 6 let po diplomu med 11 in 17 %.

Po predpostavki naj bi izobraževanje povečalo produktivnost dela in prek tega gospodarsko rast, vendar pa ni dokazano, da izobraževanje vedno poveča produktivnost posameznika oziroma da višja povprečna izobraženost nujno pomeni višjo razvitost gospodarstva.

Različne študije so vnesle dvom v vzročno naravo razmerij med izobrazbo in produktivnostjo. Najpogosteje citirani podatki, ki govorijo o produktivnem učinku izobrazbe, so posredni; nanašajo se na razmerje med agregirano ravniyo izobrazbe v neki družbi in njeno celovito ekonomsko aktivnostjo.

Na podlagi izračunov o deležih rasti BDP v Ameriki, ki jih je mogoče pripisati konvencionalnim vložkom dela in kapitala (Schultz, 1961; Denison, 1965), je velik delež pripisan izboljšanju kvalificiranosti delovne sile, kajti osebe z višjo ravniyo izobrazbe imajo proporcionalno višje plače. To Denison (1965) pojasnjuje kot nagrado za njihov prispevek k produktivnosti. Korelacije med ravniyo izobrazbe in ravniyo ekonomskega razvoja na mednarodni ravni kažejo, da je delež prebivalstva, vključenega v osnovno, sekundarno in visokošolsko izobraževanje, tem višji, čim višja je raven ekonomskega razvoja. Podatki za ameriške delavce, ki jih je zbral Berg (1970), dokazujejo, da višja raven izobrazbe ni nujno splošno povezana tudi z višjo produktivnostjo; v nekaterih primerih so zaposleni z visokimi izobrazbenimi dosežki celo manj produktivni kot drugi. Ti podatki dejansko dokazujejo, da izobrazbe ni mogoče povezovati s produktivnostjo na enostaven linearen način in da so nad določeno ravniyo te zveze lahko celo obratne (glej Ivančič, 1999: 38).

## 14 PREIZOBRAŽENOST IN MOBILNOST

Ker delovna sila ustvarja dinamično in zelo prilagodljivo gospodarstvo, je pomembno, da tako organizacije kot tudi gospodarstva podpirajo in pospešujejo mobilnost. Mobilnost predstavlja vzvod, prek katerega posamezniki zadovoljujejo svoje potrebe, želje, izboljšujejo svoj družben položaj in se usmerjajo k ciljem, ki jih želijo doseči v svoji poklicni karieri, izobrazba pa postaja temeljno sredstvo vertikalne socialne mobilnosti (Ivančič, 1999: 37).

### 14.1 DELOVNA MOBILNOST

V sklopu delovne mobilnosti ločimo dve vrsti mobilnosti.

Prva je vertikalna mobilnost, kjer se posameznik ali skupina po hierarhični lestvici znotraj organizacije (intraorganizacijska mobilnost) ali med organizacijami (interorganizacijska mobilnost) premika v smeri navzgor-navzdol, torej z manj zahtevnega delovnega mesta na zahtevnejše delovno mesto, z nevodilnega na vodilni položaj ali obratno. Pri vertikalni mobilnosti imamo največkrat opravka bodisi z napredovanjem, kjer posameznik pridobi nagrade, bodisi z degradacijo, kjer se posamezniku nagrade odvzamejo.

Najpomembnejši dejavniki, ki omogočajo obstoj visoke vertikalne mobilnosti, so relativno visoko izobrazena delovna sila, znanje in sposobnosti. Pri tem moramo upoštevati, da je v obdobju prehoda iz tehnološko nezahtevne v tehnološko zahtevno proizvodnjo vertikalna mobilnost večja in je delež zaposlenih, ki se premikajo navzgor, večji kot delež zaposlenih, ki se premikajo navzdol.

Druga je horizontalna mobilnost, ki predstavlja premikanje znotraj iste poklicne kategorije, na delovna mesta z enako ali podobno zahtevnostjo znotraj organizacije (intraorganizacijska mobilnost) ali med organizacijami (interorganizacijska mobilnost).

»O horizontalni medorganizacijski mobilnosti govorimo, če je zaposlena oseba zamenjala delovno mesto pri enem delodajalcu s približno enakovrednim (glede izobrazbenih ali kvalifikacijskih zahtev, plače, odgovornosti, vodstvenih pristojnosti in odločanja, moči, vpliva, pristojnosti za kontrolo tehnologije in/ali drugih zaposlenih ipd.) delovnim mestom v hierarhiji organigrama drugega delodajalca« (Ilič, 1999: 77). Ilič še navaja, da je kot posledica horizontalne medorganizacijske mobilnosti možna tudi izboljšana kakovost delovnega življenja, vendar ni nujno, da do tega izboljšanja res pride.

Preizobraženost se lahko obravnava tudi kot rezultat karijerne mobilnosti. Sicherman in Galor (1990) sta razvila teoretični model, v katerem pojasnjujeta, da se nekateri delavci zaposlijo na delovnih mestih, za katere imajo previsoko stopnjo izobrazbe (so preizobraženi) zaradi večje možnosti napredovanja (v McMillen, Seaman, Singell Jnr., 2000: 2). To lahko ponazorimo z naslednjim primerom:

Policist, ki zaključi srednješolsko izobraževanje, se s svojo pridobljeno izobrazbo zaposli kot prometni policist in je ravno prav izobražen za delovno mesto, ki ga zaseda. Nekateri posamezniki pa v policijske vrste vstopijo z visokošolsko (univerzitetno) izobrazbo in svojo karierno pot prav tako pričnejo kot prometni policisti. Razlika med prvim in drugim policistom je v tem, da se pri prvem izobrazba in raven delovnega mesta ujemata, pri slednjem pa ne. Policist z visokošolsko izobrazbo se je zaposlil na delovnem mestu, za katerega je preizobražen, da pridobi potrebne izkušnje in da bo lahko napredoval na delovno mesto, primerno njegovi izobrazbi (postal bo npr. kriminalist). Preizobraženost se v tej vlogi pojavlja kot kratkoročni fenomen in kot začetna stopnica vertikalne mobilnosti.

Če policist z visokošolsko izobrazbo ne napreduje na delovno mesto, primerno njegovi izobrazbi, temveč se kasneje zaposli na delovnem mestu, za katerega je še vedno preizobražen (horizontalna mobilnost), obstaja verjetnost, da njegova preizobraženost ne bo ostala kratkoročna, temveč se bo spremenila v dolgoročno.

Za delavce, ki zase menijo, da so preizobraženi in da njihova formalna izobrazba ni skladna z delom, ki ga opravljajo, obstaja večja verjetnost, da iščejo napredovanje znotraj organizacije; hkrati pa obstaja tudi večja verjetnost, da organizacijo zapustijo po treh ali štirih letih, če menijo, da se njihova pričakovanja glede napredovanja ne bodo uresničila.

Alba-Ramirez (1993) je v svojih raziskavah ugotovil, da za preizobražene delavce obstaja večja verjetnost, da bodo pri iskanju nove zaposlitve v celoti spremenili poklic oziroma se zaposlili na povsem drugačnem delovnem mestu.

Büchel in Mertens (2000) sta ravno tako analizirala karierno mobilnost. Pri raziskovanju sta uporabila podatke iz Nemške socioekonomske raziskave<sup>26</sup>, kjer sta proučevala različne stopnje karierne mobilnosti. Podobno kot Sicherman in Galor (1990) sta analizirala učinek preizobraženosti, pa tudi podizobraženosti, na možnost napredovanja na zahtevnejše delovno mesto.

Uporabila sta tri pristope, pri vseh pa sta se naslonila na predhodne raziskave Sichermana in Galorja (1990).

Pri prvem sta možnost karierne mobilnosti merila z ocenjevanjem poklicnih skupin, ki sta jih oblikovala na podlagi povprečne stopnje človeškega kapitala, ki je potreben za opravljanje različnih poklicev. Ugotovila sta, da so tako preizobraženi kot tudi podizobraženi bolj nagnjeni k napredovanju oziroma zaposlitvam, ki zahtevajo višjo stopnjo človeškega kapitala, kot delavci, ki so ravno prav izobraženi za svoja delovna mesta.

Pri drugem pristopu sta avtorja spremenila Sichermanovo definicijo karierne mobilnosti tako, da sta uporabila drugačno merjenje zaposlitev, ki se opira na formalno hierarhijo in je bilo pogosto uporabljeno v Nemčiji za opis družbenega položaja delavcev na trgu delovne sile. Temelji na nemškem šifrantu za statusni položaj delavca.

Karierno mobilnost sta definirala kot premik na višji statusni položaj. V ta namen sta statusne pozicije razdelila v 8 skupin: 4 skupine belih ovratnikov in 4 skupine modrih ovratnikov<sup>27</sup>. Izsledki so pokazali, da preizobraženi delavci med vsemi delavci izkazujejo najvišjo pripravljenost za mobilnost na visoko statusna delovna mesta, za podizobražene delavce pa velja, da kažejo najmanj zanimanja za vzpon po karierni lestvici. V primerjavi z delavci, ki so ravno prav izobraženi za svoja delovna mesta, za preizobražene delavce velja, da obstaja

<sup>26</sup> GSOEP – German SocioEconomic Panel, ki ga izvaja Nemški inštitut za ekonomske raziskave (DIW) v Berlinu. Raziskava se je začela leta 1984 in je zajela več kot 12000 posameznikov, starejših od 16 let. Raziskavo letno osvežujejo in dopolnjujejo z novimi podatki. Rezultati, iz katerih so bile črpane zgoraj navedene ugotovitve, se nanašajo na obdelavo podatkov med letoma 1984 in 1997. Iz vzorca so izvzeti samozaposleni, vajenci in uslužbenci državnih, civilnih ustanov. Preizobraženost in podizobraženost sta merjeni s subjektivnimi metodami (direktna in indirektna samoocena) in vsebujeta letne informacije o dejanski formalni izobrazbi posameznikov kot tudi podatke o formalnih kvalifikacijah, ki so potrebne za opravljanje dejanskega dela. Büchel in Mertens sta naredila korak naprej in tem podatkom dodala še podatke o statusnem položaju posameznikov. Uporaba teh treh spremenljivk namesto dveh ima svoje prednosti in slabosti. Glavna prednost je, da kategorizacija postane natančnejša, tako da se izboljša/zmanjša razlikovanje med skupinami, slabost, ki se pokaže pri uporabi treh spremenljivk, pa je rahlo povečano tveganje v manjkajočih vrednostih pri neujemajoči se spremenljivki.

<sup>27</sup> Skupino modrih ovratnikov sestavljajo naslednje kategorije: I. nekvalificirani in polkvalificirani delavci, II. kvalificirani delavci, III. preddelavci, delovodje, IV. obrtniški mojstri; skupino belih ovratnikov pa I. nekvalificirani delavci, II. kvalificirani delavci, III. profesionalni delavci, IV. menedžerji.



velika verjetnost, da se pomaknejo po karierni lestvici navzgor, medtem ko za podizobražene delavce to ne velja.

Pri tej ugotovitvi je treba dodati, da je napredovanje na višji družbeni položaj močno odvisno od socialnega in/ali ekonomskega položaja, ki ga delavec trenutno zaseda. Nekvalificiran delavec (ne glede na to, ali je iz skupine belih ali modrih ovratnikov) ima večjo verjetnost, da se pomakne na višji statusni položaj, saj se za visoko kvalificirane delavce ne glede na barvo ovratnika predpostavlja, da že tako in tako zasedajo visoke položaje in imajo zatorej manjše možnosti napredovanja (t. i. »učinek stropa«).

V tretjem pristopu sta predstavila alternativno merjenje karierne mobilnosti, ki jo prav tako razvijeta iz Sichermanove in Galorjeve teorije. Ta model temelji na predlogu, da je karierna mobilnost povezana z zvišanjem mesečnega dohodka.

V raziskavi GOESP je zajet tudi mesečni bruto dohodek za trenutno zaposlitev. Ugotovila sta, da so bili delavci<sup>28</sup> deležni napredovanja, če je bila povprečna rast dohodka v njihovi statusni skupini v določenem letu povečana za en standardni odklon.

Četudi bi bili prepričani, da je za preizobražene delavce verjetneje, da napredujejo med statusnimi položaji ali zaposlitvami, je najpomembneje, ali njihova plača narašča skladno z napredovanjem. Veljaven kazalnik, ki meri karierno mobilnost navzgor, naj bi pokazal visoko pozitivno povezanost z relativnim povečanjem mesečnega dohodka. Če lahko za preizobražene delavce pričakujemo, da imajo boljše karierne priložnosti kot delavci, ki so ravno prav izobraženi, naj bi njihove plače hkrati naraščale hitreje kot pri slednjih (Büchel, Mertens, 2000: 2–4).

## 14.2 PROSTORSKA MOBILNOST

V tradicionalnih raziskavah trga delovne sile je predpostavljeno, da delavci iščejo zaposlitev na globalnem trgu delovne sile, vendar pa velja, da so zaposlitvene priložnosti (oziroma vsaj prvotni poizkusi iskanja zaposlitve) večinoma določene na regionalni ravni.

Iskalec zaposlitve, ki je soočen z regionalnim trgom delovne sile, na katerem ni primernih zaposlitev za njegovo izobrazbo, je tako soočen s tremi možnostmi: 1. da ne sodeluje na trgu delovne sile in je brezposeln, 2. da sprejme zaposlitev, ki ne ustreza njegovi izobrazbi (je preizobražen), 3. da sprejme zaposlitev, ki ni v sklopu njegove regije (oziroma išče svoje zaposlitvene priložnosti na globalnem trgu delovne sile) (Büchel, van Ham, 2002: 3-5).

<sup>28</sup> Iz vzorca so izključili vse delavce, ki so mesečno zaslužili več kot 10000 nemških mark.

Frank (1978) je bil eden prvih, ki je menil, da je preizobraženost rezultat prostorske mobilnosti. Trdi, da je v gospodinjstvu, v katerem živijo mož in žena ter njuni otroci, mož tisti, ki zaposlitev išče na globalnem trgu delovne sile, žena pa se osredotoča na iskanje zaposlitve na regionalnem trgu delovne sile. Ker je regionalni trg delovne sile manjši kot globalni in ponuja manj zaposlitvenih priložnosti, velja, da obstaja za ženo večja verjetnost, da bo za svoje delovno mesto preizobražena.

Avtorji, ki so to teorijo testirali, so prišli do različnih ugotovitev. McGoldrick in Robst (1996) ter Battu, Seaman in Sloane (2000) so teorijo zavrnil, Büchel (2000) pa je v raziskavi, ki je zajemala nemške poročene ženske, ugotovil, da dejansko obstaja večja verjetnost, da bodo na svojih delovnih mestih preizobražene, še posebej če živijo v zelo majhnih regijah (v Büchel, van Ham, 2002: 3).

Simpson (1992) si gospodarstvo predstavlja kot skupino 'otokov lokalnih trgov delovne sile'. Vedenje iskalcev zaposlitve je prostorsko sistematično in poteka na dva načina:

1. iskalci zaposlitve iščejo zaposlitev čim bližje kraju prebivališča, saj s tem optimizirajo stroške iskanja in mobilnosti (npr. lahko uporabljajo lokalni mestni promet);
2. če iskalci zaposlitve na svojem 'otoku' ne bodo našli ustrezne zaposlitve, stroški za odhod na drug otok pa bodo preveliki, bodo sprejeli zaposlitev, za katero so preizobraženi.

Pri tem je treba omeniti, da je razpoložljivost primernih delovnih priložnosti odvisna od posameznega iskalca zaposlitve in se nanaša:

- na kraj bivališča v povezavi s prostorsko konfiguracijo zaposlitvenih priložnosti. Zaposlitve niso enakomerno razporejene, prav tako ne njihova kakovost in količina;
- na velikost trga delovne sile, na katerem iskalci iščejo zaposlitve. Velikost se nanaša na prostorsko fleksibilnost iskalca zaposlitve in tolaranco za vožnjo. Večina delavcev v zahodnih družbah je pripravljena na vožnjo do delovnega mesta, dokler ta traja do 45 minut. Zaposlene matere so manj tolerantne glede vožnje do delovnega mesta in praviloma iščejo zaposlitev bližje kraju prebivališča kot samske ženske ali moški.

Individualna prostorska fleksibilnost v povezavi s prostorsko distribucijo ustreznih zaposlitvenih priložnosti glede na kraj prebivališča v veliki meri določa tveganje preizobraženosti. Glede na zgoraj navedeno lahko zaključimo, da večja prostorska mobilnost vpliva na znižanje stopnje preizobraženosti.

## 15 PREIZOBRAŽENOST V SLOVENSKEM PROSTORU

V okviru diplomske naloge sem želela predstaviti tudi problem preizobraženosti v Sloveniji, vendar literature in/ali raziskav na to temo ni. Zaradi pomanjkanja kazalcev in informacij je namen tega poglavja zgolj nakazati na morebitne trende preizobraženosti, ki se pojavljajo v Sloveniji.

Morebitno preveliko investiranje v visokošolsko izobraževanje v Sloveniji lahko razberemo iz slike 15.1, kjer so prikazani podatki (število in odstotki) povprečnih registriranih brezposelnih oseb z visokošolsko izobrazbo od leta 2000 do leta 2006<sup>29</sup>.

Slika 15.1: Povprečna registrirana brezposelnost od leta 2000 do leta 2006 po stopnjah izobrazbe

		stopnja izobrazbe	
		VI.	VII.+VIII.
2000	št.	2.592	2.199
	%	2,4	2,1
2001	št.	2.238	2.471
	%	2,2	2,4
2002	št.	2.118	2.858
	%	2,1	2,8
2003	št.	2.086	3.839
	%	2,1	3,9
2004	št.	2.134	4.582
	%	2,3	4,9
2005	št.	2.178	4.849
	%	2,4	5,3
2006 januar - maj	št.	2.314	5.165
	%	2,5	5,6

Vir: ZRSZ, dostopno preko:

<http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/Kazalci/StrukturneZnacilnostiRegBP.htm>, 22. 6. 2006

Iz slike 15.1 je razvidno, da število oziroma odstotek registriranih brezposelnih z visokošolsko izobrazbo narašča. Leta 2000 je ta odstotek znašal 2,1 %, leta 2003 3,9 %, leta 2005 pa že 5,6 %, kar pomeni 3,5-odstotno povečanje v dobrih petih letih. Ta podatek bi lahko nakazoval, da v Sloveniji zaloga visoko izobraženega kadra kljub temu, da ne dosegamo povprečja odstotnih točk za terciarno izobražene v prostoru Evropske unije, narašča hitreje, kot narašča povpraševanje po njej.

<sup>29</sup> Za leto 2006 so podatki od januarja do maja.

Glede povečevanja števila registriranih brezposelnih z visokošolsko izobrazbo bi izpostavila, da so visoko izobraženi pogosto zaposleni na delovnih mestih, ki sicer zahtevajo terciarno izobrazbo, vendar pa ne delajo na področju, za katerega so bili usposobljeni. Verjetnost za zaposlitev na neustreznem delovnem mestu je odvisna predvsem od področja izobraževanja ter od specifičnosti znanja in usposobljenosti, ki jih posameznik med šolanjem pridobi. Bolj ko je študij specifičen in pripravlja študente za opravljanje le nekaj natanko določenih del, večja je povezanost med izobraževanjem in trgom delovne sile, s tem pa tudi manjša verjetnost, da bi se zaposlili na delovnih mestih, ki ne ustrezajo njihovi izobrazbi.

Menim, da bi bilo treba predvsem izpopolniti informacije o prostih delovnih mestih in iskalce prve zaposlitve ustrezno poučiti o zakonitostih delovanja trga delovne sile.

## 16 SKLEPNE UGOTOVITVE

Znanje in izobraževanje sta ključna elementa na poti do družbe znanja, h kateri stremijo Evropska unija in druge razvite države sveta, in predstavljata eno izmed glavnih komponent človeškega kapitala. Konkurenčnost, razvoj gospodarstev in trajnostni razvoj so smernice, ki jih lahko dosežemo z izboljšanjem kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov ter povečanjem zaloge visoko izobražene delovne sile, ki na izzive dinamične družbe odgovarja hitro in učinkovito.

Z ekspanzijo izobraževalnih sistemov, vedno večjim poudarkom na znanju, izobraževanju in usposabljanju ter z zasledovanjem ključnega cilja razvitih držav, tj. postati družba, temelječa na znanju, se je oblikovalo neravnovesje med izobraževalnim sistemom in trgom delovne sile. Kot posledica tega neravnovesja se je oblikovala zaloga visoko izobražene in usposobljene delovne sile, ki se zaradi prevelike izobraženosti ne more vključiti na trg delovne sile ali pa je zaposlena na delovnih mestih, kjer njen potencial oziroma izobrazba ni v celoti izkoriščena. V družbi znanja se krog znanja vrti vse hitreje, in če se posamezniki, izobraževalni sistemi, gospodarstvo, država in širša družba nanj ne bodo ustrezno odzvali, bo delež preizobraženih posameznikov strmo naraščal.

Problem preizobraženosti ni zanemarljiv, saj je prisoten v vsakdanjem življenju. Z njim se srečujemo tako na strani delodajalcev kot na strani delojemalcev. Ni zgolj formalno znanje tisto, ki vpliva na oblikovanje veščin in sposobnosti posameznika, temveč nanje vplivajo tudi bogat socialni kapital ter neformalna izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu. Preizobraženost lahko obravnavamo kot pozitivni fenomen, kadar je kratkoročnejše, prehodne narave in preizobraženim posameznikom sporoča začasno pomanjkanje človeškega kapitala, delovnih izkušenj, jim omogoča razvoj kariernih priložnosti in predstavlja potencial horizontalne ali vertikalne mobilnosti. Kadar je pomanjkanje ključnih lastnosti za zasedbo ustreznih delovnih mest dolgotrajnejše, preizobraženost postane vir nezadovoljstva in neučinkovitosti na delovnem mestu, to pa vpliva tudi na višino osebnega dohodka.

Problem, ki se pojavlja pri preizobraženosti, je predvsem neusklajenost znanja, veščin in spretnosti posameznika z zahtevami in potrebami delovnega mesta. Državni aparat in izobraževalni sistem oziroma formalno izobraževanje ne odražajo realnih potreb trga delovne sile, delodajalcev. V Sloveniji na primer velja, da je velika zasičenost trga delovne sile z

izobraženimi posamezniki, ki imajo znanja z družboslovnega področja, hkrati pa se na trgu delovne sile pojavlja primanjkljaj izobraženih posameznikov z naravoslovnimi znanji. Tako izobraževalni sistem vedno znova ustvarja presežke istega kadra, ki pa v tako velikem obsegu za slovensko gospodarstvo ni potreben in se lahko odraža kot preizobraženost. Doseganje deleža prebivalstva s terciarno izobrazbo, ki ga določa povprečje Evropske unije, je torej nesmiselno in neučinkovito, če znanja visoko izobražene delovne sile ne bodo tako izkoriščena, kot bi lahko bila.

Tezo, da je *preizobraženost možna oziroma verjetna posledica približevanja in stremenja k družbi znanja*, lahko na podlagi izsledkov in ugotovitev v diplomski nalogi potrdimo oziroma zaključimo, da gredo naše ugotovitve in izsledki v prid zastavljene teze. Preizobraženost je posledica sklopa različnih dejavnikov, ravnanj posameznikov, izobraževalnih institucij in državnih politik, ki jim je skupno, da želijo oblikovati družbo, ki temelji na znanju, saj le takšna družba predstavlja vir razvoja in konkurenčnosti gospodarstva.

**LITERATURA IN VIRI**

1. Alba-Ramirez, A. (1993): Mismatch in the Spanish Labour Market. Overeducation?. *Journal of Human Resources*, Vol. 28, str. 259–278.
2. Bassanini, A.; Scarpetta, S. (2001): Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries?. *Economics Department Working Papers No. 282*. Paris: OECD.
3. Battu, H.; Seaman, P.T.; Sloane, P.J. (2000): The impact of regional migration on the earnings, employment and overeducation of married women in the UK; v Gustafsson, S.; Meulders, D.: *Gender and the Labour Market*. London: Macmillan Press, str. 111–132.
4. Battu in drugi (1999): Overeducation among graduates: a cohort view. *Education Economics*, Vol. 7, str. 21–38.
5. Bevc, M. (1991): *Ekonomski pomen izobraževanja*. Didakta, Radovljica. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
6. Blaug, M. (1970): *An Introduction to the Economics of Education*. London: Allen Lane The Penguin Press.
7. Bontis, N.; Jac, F. (2002): Intellectual capital ROI: A causal map of human capital antecedents and consequents. *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 3, No. 3. str. 223–247.
8. Büchel, F. (2000): Tied movers, tied stayers: The higher risk of overeducation among married women in West Germany; v *Gender and the Labour Market*. Gustafsson, S.; Meulders, D. London, Macmillan Press, str. 133–146.
9. Büchel, F.; van Ham, M. (2002): Overeducation, Regional Labour Markets and Spatial Flexibility. IZA Discussion Paper No.424. Dostopno preko:  
[http://www.iza.org/index\\_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/papers%3Fyear%3D2002%26scroll%3Dall&topSelect=publications&subSelect=papers](http://www.iza.org/index_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/papers%3Fyear%3D2002%26scroll%3Dall&topSelect=publications&subSelect=papers), 20. 2. 2006.
10. Büchel, F.; Mertens, A. (2000): Overeducation, Undereducation, and the Theory of Career Mobility, Discussion Paper No. 195, IZA (Institute for the Study of Labor). Dostopno preko:  
[http://www.iza.org/index\\_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/papers%3Fyear%3D2002%26scroll%3Dall&topSelect=publications&subSelect=papers](http://www.iza.org/index_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/papers%3Fyear%3D2002%26scroll%3Dall&topSelect=publications&subSelect=papers), 20. 2. 2006.

11. Council of the European Union (2001): Report from the Education Council to the European Council »The concrete future objectives of education and training systems. Brussels.  
Dostopno preko: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf), 18. 6. 2006.
12. Chevalier, A. (1999): Graduate over-education in the UK. University of Keele, University of Birmingham.
13. Chevalier, A. (2003): Measuring Over-education, *Economica*, Vol. 70, No. 3, str. 509–531.
14. Clark, A. (1997): Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?. *Labour Economics*, Vol. 4, str. 341–372.
15. Davenport H. T. (1998): Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School.
16. Dolton, P.; Vignoles, A. (2000): The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market. *Economics and Educational Review*, Vol. 19, No. 2, str. 179–198.
17. Dore, R. (1976): Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London: Institute of Education.
18. Drogenik, O. in drugi (1998): Nacionalni program izobraževanja odraslih. Strokovne podlage, zvezek 2. Ljubljana: Litera picta d.o.o.
19. Drucker, P. F. (1993): Post – capitalist society. Oxford: Butterworth– Heinemann Ltd.
20. Duncan, G.J.; Hoffman, S.D. (1981): The Incidence and Wage Effects of Overeducation. *Economics of Education Review*, Vol.1, str. 75–86.
21. Ferjan, M. (1999): Organizacija izobraževanja. Kranj: Založba moderna organizacija.
22. Frank, R.H. (1978): Why women earn less: the theory and estimation of differential overqualification. *The American Economic Review*, Vol. 68, str. 360–373.
23. Freeman, R. B.(1976): The Overeducated American. New York, NY Academic Press.
24. Gorišek, K. (2001): Spremljanje zadovoljstva zaposlenih. Gradivo za seminar. Ljubljana: SIQ.
25. Green, F.; McIntosh, S.; Vignoles, A. (1999): 'Overeducation' and Skills: Clarifying the Concepts. Centre for Economic Performance.
26. Groot W.; Maassen van den Brink, H. (2000): Overeducation in the labour market: a meta- analysis. *Economics of Education Review*, Vol. 19, str.149–158.



27. Hartog, J. (2000): Overeducation and earnings: Where are we, where should we go?. *The Economics of Education Review*, Vol. 19, No. 2, str. 131–147.
28. Hejike, H. (1996): Incorporating mobility models in multinomial logistic regression models. Paper at the ISA RC-28 Conference in Stockholm, May 30- June 1, 1996 (draft).
29. Huč, B.; Jereb, J. (2001): Vpliv izobraževanja na produktivnost in poslovne rezultate podjetja. *Organizacija*, let. 34, št. 1, str. 5–15.
30. Ilič, B. (1999): Kakovost delovnega življenja in značilnosti medorganizacijske mobilnosti zaposlenih v Sloveniji. V Mandič, S. (ur.) (1999): *Kakovost življenja: stanja in spremembe*, str. 75–91. Ljubljana: FDV.
31. Ivančič, A. (1999): *Izobraževanje in priložnosti na trg delovne sile*. Znanstvena knjižica. Ljubljana: FDV.
32. Jelenc, Z. (1991): *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut Univerze v Ljubljani.
33. Johnes, G. (1993): *The Economics of Education*. Houndmills: The MacMillan Press.
34. *Kazalniki razvoja Slovenije (analitična priloga) (2006)*. Urad za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno preko: <http://www.sigov.si/zmar/projekti/pr/2006/kazalniki2006.pdf>, 29. 5. 2006.
35. Kiker, B. F. in drugi (2000): The Role of Human Capital and Technological Change in Overeducation. *Economics of Education Review*, Vol. 19, str. 199–206.
36. Kos, M. (2000): V iskanju nove ekonomije – dvosmerna cesta: poslovni rezultati in vlaganje v razvoj. *Manager – revija za podjetje*, št.11, str. 63–66.
37. Kos, M. (2001): *Industrije z možganskim pogonom*. Ljubljana: FDV.
38. Koeslag, M.; Van der Velden, R. (1996): *Human capital, the Quality of the Job Match and Comparative Advantages: the Effects on Earnings*. Research Centre for Education and the Labour Market, University of Limburg, Maastricht.
39. Komisija Evropskih skupnosti (2005): *Sporočilo Komisije svetu in Evropskemu Parlamentu: Skupni ukrepi za rast in zaposlovanje: Lizbonski program skupnosti*.
40. Krajnc, A. (2001): *Vseživljenjsko izobraževanje za pravičnost in socialno kohezivnost- Nov izziv visokega šolstva*. Ljubljana: Andragoška spoznanja, let. 7, št. 1, str. 99–101.
41. Kramberger, A. (1999): *Poklici, trg delovne sile in politika*. Ljubljana: FDV.
42. Lipičnik, B. (2001): *Učenje hitreje od izobraževanja*. Ljubljana: Organizacija.

43. Malačič, J. (1984): Teorija »človeškega kapitala«. *Ekonomski revija*, Ljubljana, let. 4, št. 35, str. 273.
44. McGoldrick, K.; Robst, J. (1996): Gender differences in overeducation: a test of the theory of differential overqualification. *American Economic Review*, Vol. 86, str. 280–285.
45. McMillen, D.P.; Seaman, P.T.; Singell Jnr., L.D. (2000): A Hedonic Analysis of Overeducation And Undereducation. Department of Economics Studies, University of Dundee. Working Paper No.114.  
Dostopno preko: [http://www.dundee.ac.uk/econman/discussion/DDPE\\_114.pdf](http://www.dundee.ac.uk/econman/discussion/DDPE_114.pdf), 10. 5. 2006.
46. Miglič, G. (2005): Načrtovanje usposabljanja v državni upravi: analiza potreb po usposabljanju in evalvacija učinkov usposabljanja. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
47. Možina, S.(2002): Učenje, izobraževanje, usposabljanje v organizaciji. V Možina, S.(ur.): *Management kadrovskega virov*, str. 205–248. Ljubljana: FDV.
48. OECD, Poročila o izobraževalnih politikah- Slovenija.  
Dostopno preko: <http://www.mss.gov.si/index.php?id=10026>, 15. 5. 2006.
49. OECD Work on education (2006).  
Dostopno preko: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf>, 11. 5. 2006.
50. OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2005. Dostopno preko: [www.oecd.org/sti/scoreboard](http://www.oecd.org/sti/scoreboard), 5. 6. 2006.
51. Orešnik, J. (2002): Pomen izobraževanja za mlade, ki opustijo šolanje; PUM – motivacijski program neformalnega izobraževanja za nadaljevanje opuščene šolanja.
52. Poročilo o razvoju 2006. Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. dostopno preko: <http://www.sigov.si/zmar/projekti/pr/2006/pr2006.pdf>, 30. 5. 2006.
53. Pirc, A. S. (2000): Učenje združbe in ravnanje z znanjem. Ljubljana: Finance.
54. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2006–2010.  
Dostopno preko: [http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/visoko\\_solstvo/RNPVS.pdf](http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/visoko_solstvo/RNPVS.pdf), 21. 5. 2006.
55. Robst, J. (1995): Career mobility, job match and overeducation. *Eastern Economic Journal*, Vol. 21., No. 4, str. 539–550.

56. Roos, J. in drugi (2000): *Intelektualni kapital: krmarjenje po novem poslovnem svetu*. Ljubljana: Inštitut za intelektualni kapital.
57. Rosen, S. (1972): Learning and Experience in the Labour Market. *The Journal of Human Resources*, Vol. 7, str. 326–342.
58. Rubb, S. (2003): Overeducation: a short or long run phenomenon for individuals?. *Economics of Education Review*, Vol. 22, str. 389–394.
59. Rumberger, R. W. (1987): The Impact of Surplus schooling on Productivity and Earnings. *Journal of Human Resources*, Vol. 22, No. 1, str. 24–50.
60. Sattinger, M. (1993): Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature*, Vol. 31, No.2, str. 125–154.
61. Schultz, T. W. (1968): Resources for Higher Education: An Economist's View. *The Journal of Political Economy*, Vol. 76, No. 3, str.: 327–347.
62. Schultz, T.W. (1972): Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities v *Economic Research: Retrospect and Prospect*, Human Resources, Fiftieth Anniversary Colloquium VI. New York, National Bureau of Economic Research.
63. Sicherman, N. (1991): Overeducation in The Labour Market. *Journal of Labour Economics*, Vol. 9, str. 101–122.
64. Sicherman, N.; Galor, O. (1990): A Theory of Career Mobility. Dostopno preko: [http://www.iza.org/index\\_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/papers%3Fyear%3D2002%26scroll%3Dall&topSelect=publications&subSelect=papers](http://www.iza.org/index_html?lang=en&mainframe=http%3A//www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/papers%3Fyear%3D2002%26scroll%3Dall&topSelect=publications&subSelect=papers), 10. 3. 2006.
65. Simpson, W. (1992): *Urban structure and the labour market: worker mobility, commuting and underemployment in cities*. Oxford, Clarendon Press.
66. Sočan, L. (2001): Znanje in razvoj v Sloveniji v razmerah nove ekonomije. *Andragoška spoznanja*, let. 7, št. 1, str. 86–98.
67. Spence, M. (1973): Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, str. 355–374.
68. Statistični urad Slovenije. Število diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji med letoma 1980-2005.  
Dostopno preko: <http://www.stat.si/pxweb/Temp/0955401S2006531155186.xls>, 9. 6. 2006.
69. Strategija razvoja Slovenije (2005). Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. Sprejeto na 30. redni seji Vlade RS, 23. 6. 2005.  
Dostopno preko: <http://www.sigov.si/zmar/projekti/srs/srs.php>, 20. 5. 2006.

70. Stare, M.; Bučar, M. (2001): Izzivi prehoda v informacijsko družbo. Naše gospodarstvo, let. 48, št. 1–2; str. 1–9.
71. SURS, Statistični letopis 2005, Statistične informacije 149/2005.
72. Thurow, L. (1975): *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
73. Tomer, J. F. (2003): Personal Capital and Emotional Intelligence: An Increasingly Important Intangible Source of Economic Growth. *Eastern Economic Journal*. Vol. 29 (Summer 2003), No.3, str. 453–468.
74. Verdugo, R.; Verdugo, N. (1989): The Impact of Surplus schooling on Earnings: Some Additional Findings. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No.4., str. 690–695.
75. Verhaest, D.; Omeij, E. (2003): The application of alternative educational mismatch measures: implications for job satisfaction, mobility, training and wages. Belgium: Ghent University.
76. Voon, D.; Miller, P.W. (2004): Undereducation and overeducation in the Australian labour market. Dostopno preko:  
<http://www.ires.ucl.ac.be/IRESnets/Research/Axe4/papers23mai03/Alternative.pdf%20.pdf>, 23. 2. 2006.
77. Vroom, V. (1964): *Work and Motivation*. New York.
78. ZRSZ; Povprečna registrirana brezposelnost od leta 2000 do leta 2006 po stopnjah izobrazbe. Dostopno preko:  
<http://www.ess.gov.si/slo/Dejavnost/StatisticniPodatki/Kazalci/StrukturneZnacilnostiRegBP.htm>, 22. 6. 2006.
79. Zhang, S. (2001): Human capacity building for the new economy. V *Development Outreach, Putting knowledge for development*. World bank institute.