

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Petra Panjan

Vloga situacijskega učenja v zgodnji zaposlitveni karieri slovenskih visokošolskih
diplomantov

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Petra Panjan

Mentor: izr. prof. dr. Samo Pavlin

Vloga situacijskega učenja v zgodnji zaposlitveni karieri slovenskih visokošolskih
diplomantov

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

*Zahvaljujem se mentorju izr. prof. dr. Samu Pavlinu za pomoč in napotke pri pisanju
magistrske naloge.*

Rok, hvala za podporo - vedno in povsod.

*Ati in mami, hvala za vse, kar sta mi dala in omogočila. Eva, tebi pa hvala, ker si vedno našla
prave besede.*

Vloga situacijskega učenja v zgodnji zaposlitveni karieri slovenskih visokošolskih diplomantov

V preteklosti je veljalo, da se je lahko posameznik za opravljanje poklica izučil v času izobraževanja, naučeno znanje pa je nato lahko uporabljal še dolgo časa. Za današnji sodobni svet to ne velja več. Delodajalci potrebujejo posameznike, ki so pripravljeni na izzive in nenehne spremembe sodobnega delovnega okolja. Čedalje bolj jasno je, da visokošolski sistem mladih diplomantov ne more več v celoti pripraviti na vse delovne naloge, s katerimi se bodo srečali v času svoje kariere. Pomembno postaja, da mladim diplomantom posreduje temeljna znanja, istočasno pa jih opremi z veščinami, ki jim bodo zagotovile konkurenčno prednost. S pomočjo teh veščin bodo lažje in uspešneje prešli iz izobraževanja v svet dela, kjer se bodo sposobni ustrezno odzvati na nepredvidljive delovne situacije. Na uspešno opravljanje delovnih nalog poleg ustreznega znanja, pridobljenega v formalnih sistemih visokošolskega izobraževanja, pomembno vplivajo tudi izkušnje, pridobljene v času študija in v svetu dela prek situacijskega učenja. Z medsebojno interakcijo in opazovanjem posamezniki ustvarjajo in širijo novo znanje, ki jim pomaga pri učinkovitem reševanju delovnih nalog. Spremembe sodobnega sveta pa niso vplivale le na poudarke visokošolskega sistema in karakteristike delovnih mest dela, ampak so spremenile tudi organizacije. Če želijo ostati konkurenčne, morajo pravočasno zaznati spremembe v okolju in se na njih pravilno odzvati. Za doseg tega potrebujejo zaposlene, ki so v nepredvidljivih situacijah sposobni ustrezno ukrepati, potrebujejo pa tudi organizacijsko okolje, ki spodbuja procese ustvarjanja in širjenja znanja.

Ključne besede: izobraževalni sistem, svet dela, situacijsko učenje, znanje, medsebojna interakcija.

The role of situational learning in early employment careers of Slovenian university graduate students

In the past, an individual learned how to practice his profession during their time of studies, and could use the acquired knowledge for a long time. Today this is no longer the case. Employers need individuals prepared for challenges and constant changes in modern working environment. It becomes clearer and clearer that the university system cannot prepare young graduate students for all the tasks they will be faced with in the course of their career. It is important the education system passes key knowledge to young graduates and at the same time helps them to hone the skills that will give them a competitive advantage. Having these skills, graduates find it easier to successfully leave the education system and enter the world of work, where they will be able to adequately respond to unpredictable working situations. In addition to relevant knowledge acquired in a formal higher education system, the experience gained during the studies and in the world of work through situational learning significantly influences the ability to successfully complete working tasks. Through interaction and observation, individuals gain and broaden their knowledge, which helps them tackle working tasks effectively. Changes in the modern world have not only affected the highlights of the university system and the characteristics of jobs but also changed organizations. If organizations want to stay competitive, they have to detect changes in the environment fast and respond to them correctly. To achieve this, they need employees who are able to act appropriately in unpredictable situations as well as organizational environment promoting creative processes and spreading knowledge.

Key words: education system, world of work, situational learning, knowledge, interaction.

Kazalo vsebine

1	UVOD	9
1.1	Opis raziskovalnega problema	9
1.2	Namen in cilj naloge	10
1.3	Metodologija in predpostavljene hipoteze	11
1.4	Ključni pojmi, na katerih temelji naloga	12
1.5	Struktura naloge	12
2	TEORETSKI OKVIR, POVEZAN Z RAZVOJEM VISokega ŠOLSTVA	15
2.1	Teorija človeškega kapitala	16
2.2	Teorija karier	18
2.2.1	Opredelitev pojma kariera in spremembe v pojmovanju kariere	20
2.2.2	Sistemi za razvoj in upravljanje kariere	21
2.2.3	Karierni uspeh.....	26
2.2.4	Zadovoljstvo z delom.....	27
2.3	Zaposljivost in ujemalni problem	28
2.4	Interdisciplinarne raziskave, povezane z visokim šolstvom, in izzivi visokega šolstva	34
2.5	Izzivi visokošolskega sistema v Sloveniji.....	36
2.6	Izhodišča za izpeljavo indikatorjev	40
3	TEORIJE UČENJA IN TEORIJE UPRAVLJANJA ZNANJA.....	42
3.1	Teorije učenja	42
3.2	Formalno in neformalno učenje	44
3.3	Teorije in pristopi k učenju.....	44
3.3.1	Informacijsko-procesni pristop (kognitivna perspektiva).....	46
3.3.2	Situacijsko učenje – konstruktivistični pristop	48
3.4	Teorija organizacijskega ustvarjanja znanja	50
3.4.1	Ontologija in epistemologija	51
3.5	Modeli ustvarjanja znanja v organizaciji	53
3.5.1	Model spirale znanja – SEKI model.....	53
3.6	Izhodišča za izpeljavo indikatorjev	56
4	EMPIRIČNA ANALIZA	58
4.1	Izbor spremenljivk	58
4.1.1	Opis statističnih metod.....	64
4.2	Opis vzorca	65
4.3	Situacijsko učenje v povezavi s poklicnimi skupinami in smerjo študija	65
4.3.1	Situacijsko učenje in poklicne skupine	65

4.3.2 Situacijsko učenje in smer študija	69
4.4 Situacijsko učenje pri delu in v času študija v povezavi z možnostjo uporabe znanja in zadovoljstvom z delom.....	74
4.4.1 Situacijsko učenje pri delu in uporaba znanja pri delu.....	74
4.4.2 Situacijsko učenje pri delu in zadovoljstvo z delom	76
4.4.3 Situacijsko učenje v času študija in možnost uporabe znanja pri delu	78
4.4.4 Situacijsko učenje v času študija in zadovoljstvo z delom.....	80
4.5 Predstavitev rezultatov	82
5 SKLEP	85
6 LITERATURA.....	88
PRILOGE.....	95
Priloga A: Deskriptivna statistika.....	95
Priloga B: Rezultati analize podatkov za H1	97
Priloga C: Rezultati analize podatkov za H2	100

Kazalo tabel

Tabela 3.1: Primerjava med tacitnim in eksplicitnim znanjem	52
Tabela 4.1: Spol	65
Tabela 4.2: Starost	65
Tabela 4.3: Poklicne skupine	66
Tabela 4.4: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu	66
Tabela 4.5: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric	67
Tabela 4.6: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci	67
Tabela 4.7: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev	68
Tabela 4.8: Študijski program	69
Tabela 4.9: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu	70
Tabela 4.10: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric	71
Tabela 4.11: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci	72
Tabela 4.12: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev	73
Tabela 4.13: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu	74
Tabela 4.14: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric	75
Tabela 4.15: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci	75
Tabela 4.16: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev	76
Tabela 4.17: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu	77
Tabela 4.18: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric	77
Tabela 4.19: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci	78
Tabela 4.20: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev	78
Tabela 4.21: Aritmetična sredina za spremenljivko sodelovanje v raziskovalnih projektih	79
Tabela 4.22: Aritmetična sredina za spremenljivo strokovna praksa in delo v organizaciji	79
Tabela 4.23: Aritmetična sredina za spremenljivko projektno in problemsko zasnovano učenje	80
Tabela 4.24: Aritmetična sredina za spremenljivko sodelovanje v raziskovalnih projektih	81
Tabela 4.25: Aritmetična sredina za spremenljivko strokovna praksa in delo v organizaciji	81
Tabela 4.26: Aritmetična sredina za spremenljivko projektno in problemsko zasnovano učenje	82

Kazalo slik

Slika 4.1: Raziskovalni model za H1 in H2: Vpliv neodvisnih spremenljivk Poklicne skupine in Študijski program na odvisno spremenljivko Situacijsko učenje pri delu.....	59
Slika 4.2: Raziskovalni model za H3: Vpliv neodvisnih spremenljivk Situacijsko učenje pri delu in Situacijsko učenje v času študija na odvisni spremenljivki Stopnja uporabe znanja in Zadovoljstvo z delom.....	62

1 UVOD

1.1 Opis raziskovalnega problema

Mladi danes po končanem formalnem (visokošolskem) izobraževanju vstopajo na trg delovne sile, kjer se v luči gospodarske krize soočajo z vedno večjimi izzivi. Vzrok tega je poleg globalnih dejavnikov tudi razlika med načini učenja v izobraževalnem sistemu in učenjem pri delu. Zato je še posebno pomembno razumeti posebnosti situacijskega učenja v zgodnji karieri.

Za mnoge mlade prehod iz izobraževalnega sistema na trg dela ni lahka naloga. Razmah visokega šolstva, spremenjena narava trga dela in povečanje neskladij med zahtevami trga dela ter znanjem in spretnostmi, ki jih posedujejo mladi ob koncu študija, so pripomogli k temu, da se trajanje prehodnega obdobja iz izobraževalnih sistemov na trg dela podaljšuje. Zaposlovanje mladih je še vedno problem v večini evropskih držav. Vloga in ukrepi delodajalcev so lahko zelo pomembni za uspešne prehode mladih na trg dela. Delodajalci so tisti, ki lahko sporočijo, kakšno delovno silo potrebujejo, prav tako pa lahko mladim ponudijo kakovostne možnosti za delo, kar jim omogoča nabiranje izkušenj, usposabljanje in napredovanje. Če delodajalci delujejo kot pasivni potrošnik tistega, kar pride iz izobraževalnih sistemov, lahko pride do težav (Braziene in drugi 2014, 63).

Kot pišejo v poročilu REFLEX (Allen in drugi 2011, 127–133), imajo mladi diplomanti, vpisani na študijske programe, ki so bolj povezani s trgom dela, lažji prehod na trg dela. Poleg tega pa so ti diplomanti v svoji zgodnji karieri tudi bolj uspešni in zadovoljni. Ker je uspešen prehod mladih diplomantov na trg dela pomemben tako za posameznike kot tudi za družbo, je treba delati in razmišljati v smeri, kako izboljšati in okrepiti povezanost med izobraževalnim sistemom in trgom dela. Stopnjo povezave med njima je možno mestoma izboljšati na ta način, da se v oblikovanje visokošolskih programov vključi tudi delodajalce, ki lahko opozorijo na svoje potrebe. Problematika šibkega povezovanja na tem področju se lahko nato kaže pri pomanjkanju praktičnih izkušenj mladih diplomantov, to pa jim jemlje izhodiščne možnosti za pridobitev zaposlitve.

Mladi diplomanti se torej soočajo z izzivi, povezanimi z uspešnim preходом na trg dela, vendar pa tudi uspešen prehod, torej zaposlitev, ni dovolj. V tekmovalnem okolju današnjih organizacij je jasno, da so zahteve po kompetencah mladih diplomantov visoke. Predvsem v

zasebnem/profitnem sektorju se od njih pričakuje visoka stopnja inovativnosti in prilagodljivosti, saj se visoko šolstvo včasih že pojmuje kot podporna dejavnost razvoja gospodarstva in nacionalne konkurenčnosti. Pridobivanje znanja znotraj visokošolskega izobraževalnega sistema se ne dojema več kot proces pasivnega pridobivanja znanja, ampak se od bodočih diplomantov pričakuje, da so pri učenju samostojni in da so pripravljeni na vseživljenjsko učenje. Da se ponotranji takšno razmišljanje, je treba ustvariti za to ustrezne pogoje, ki jih morajo podpirati tako visokošolske ustanove kot tudi pristopi k učenju (Valenčič Zuljan in Vogrinc 2010, 22).

Mladi diplomanti se morajo znajti in prilagoditi hitro spreminjajočem okolju ter zahtevam in pričakovanjem, ki se nanašajo na njihovo opravljanje dela znotraj organizacije. Na drugi strani pa se morajo tudi organizacije prilagajati spremembam v okolju, vendar pa se organizacije, ki zaposlujejo visoko izobražene mlade diplomante, ne le prilagajajo na spremembe v okolju, ampak so tudi same vzroki sprememb. Velikokrat prihaja do reorganizacije v delovnem okolju, kar od mladih diplomantov ponovno zahteva visoko stopnjo prilagodljivosti in zmožnosti učinkovitega delovanja v stresnih situacijah. Ker jih visokošolski sistem ne more pripraviti na vse možne scenarije na delovnem mestu, se diplomanti učijo tudi neposredno na delovnem mestu. Najboljše delovne rezultate se dosega na ustrezno uravnoteženi ravni različnih tipov upravljanja znanja, ki se nanašajo na učenje prek socialne interakcije, fizično delo, kodifikacijo, upravljanje s podatki in ponotranjenje nekega znanja. Kateri tip upravljanja znanja pride najbolj do izraza, je odvisno od zahtevane stopnje neke specifične kompetence posameznika (Allen in drugi 2009, 73–105).

1.2 Namen in cilj naloge

V magistrski nalogi želim predstaviti situacijsko učenje v zgodnji zaposlitveni karieri mladih diplomantov. Situacijsko učenje poteka na podlagi socialne interakcije med posamezniki v organizaciji pri reševanju oziroma opravljanju delovnih nalog. Prek situacijskega učenja pri delu posamezniki ustvarjajo neko vrednost oziroma (novo) znanje s tem, da si med seboj delijo informacije, vedenja in poglede na določene probleme ter si med seboj svetujejo. S tem ko drug drugemu pomagajo reševati delovne naloge in razpravljajo o najboljših možnih rešitvah, ustvarjajo in širijo svoje znanje, kar pripomore k čim bolj uspešni rešitvi delovne naloge.

Glavni cilj magistrske naloge je ugotoviti, kako situacijsko učenje vpliva na zaposlitvene karakteristike v zgodnji karieri mladih diplomantov v Sloveniji in v kakšnem odnosu je to učenje do visokošolskega sistema. To vprašanje je zelo pomembno za strateški razvoj visokošolskega sistema kot tudi za strateški razvoj države. Ključne teorije, na katere se bom nanašala, so naslednje: študije visokošolskih sistemov, študije karier, teorije učenja in teorija organizacijskega ustvarjanja znanja.

1.3 Metodologija in predpostavljene hipoteze

Za izvedbo empiričnega dela bom uporabila¹ podatkovno bazo HEGESCO (Higher Education as Generator of Strategic Competences) in REFLEX. V tej anketni raziskavi je sodelovalo 19 evropskih držav in Japonska. Med temi je sodelovalo približno 2.900 slovenskih diplomantov, in sicer pet let po koncu študija. Projekta REFLEX in HEGESCO sta trajala od leta 2005 do 2009 (HEGESCO 2007).

Moj vzorec bodo predstavljali slovenski diplomanti. Analizirala bom tri poklicne skupine, in sicer menedžerje, profesionalce, tretjo skupino pa bodo predstavljali vsi ostali poklici. Prav tako bom analizirala osem različnih skupin študijskih programov. V magistrski nalogi predpostavljam naslednje hipoteze, ki jih bom proučevala na podlagi analize slovenskih diplomantov pet let po koncu študija:

H1: Intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji se razlikuje glede na poklicno skupino.

H2: Intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji se razlikuje glede na smer študija.

H3: Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu in v času študija vpliva na večjo možnost uporabe znanja in večje zadovoljstvo z delom.

Zgoraj navedene hipoteze bom na podlagi podatkov, pridobljenih iz raziskave HEGESCO, poskušala potrditi s programa za obdelavo podatkov SPSS.

¹ Podatkovno bazo HEGESCO sem uporabila z dovoljenjem Huijgen Tima.

1.4 Ključni pojmi, na katerih temelji naloga

Za razumevanje vsebine magistrske naloge bom v nadaljevanju podala kratke opredelitve ključnih terminoloških pojmov. V nadaljevanju naloge bodo pojmi natančneje opredeljeni.

Izobraževanje: je dejavnost, katere namen je, da pride do sprememb v znanju. V izobraževanju je poudarek na pedagogu, ki je agent sprememb in predstavlja spodbude za učenje ter ustvarja modele in aktivnosti, ki povzročijo spremembe v znanju (Knowles in drugi 2005, 10–11).

Učenje: je postopek, pri katerem posameznik pridobi vedenjske spremembe, znanje in spretnosti (Knowles in drugi 2005, 10–11).

Znanje: je mešanica izkušenj, vrednot, kontekstualnih informacij in strokovnih vpogledov, ki zagotavljajo okvir za vključevanje novih izkušenj in informacij (Davenport in Prusak 1998, 5).

Zaposljivost: Široko sprejeta opredelitev zaposljivosti, ki sta jo oblikovala Hillage in Pollard, definira zaposljivost kot sposobnost posameznika, da pridobi prvo zaposlitev, da ohrani zaposlitev, da se premika med vlogami znotraj iste organizacije, da pridobi novo zaposlitev, če je to potrebno, ter da opravlja primerno delo, ki ga zadovoljuje (Qenani in drugi 2014, 200–201).

Eksplisitno in tacitno znanje: Eksplisitno ali kodificirano znanje se nanaša na znanje, ki je prenosljivo v formalnem, sistematičnem jeziku, nanaša se na pretekle dogodke ali objekte ter vsebuje elemente objektivnosti. Tacitno ali tiho znanje je osebno, kontekstualno specifično znanje, ki ga je težko formalizirati in posredovati. Zanj velja, da je pridobljeno iz izkušenj, vsebuje element subjektivnosti in je ustvarjeno tukaj in sedaj (Nonaka in Takeuchi 1995, 59–61).

Zadovoljstvo z delom: je čustveni rezultat, ki sestoji iz prijetnega ali pozitivnega čustvenega stanja, ki je posledica posameznikove ocene delovnega mesta oziroma delovne izkušnje.

Zadovoljstvo z delom se pojavi, ko opravljanje določenega dela izpolnjuje posameznikove želje, potrebe in pričakovanja (Lambert in drugi 2015, 196).

1.5 Struktura naloge

V nadaljevanju bom predstavila strukturo magistrskega dela. Po uvodu, v katerem sem opredelila raziskovalni problem, predstavila namen in cilj magistrske naloge, opredelila metodo dela in predpostavljene hipoteze ter podala in opredelila ključne pojme, na katerih temelji

naloga, sledi poglavje, namenjeno teoretskemu okviru, povezanemu z razvojem visokega šolstva.

Ker se v današnji družbi znanja učenje in delo vse bolj povezujeta in prepletata, se visokošolski sistemi srečujejo z različnimi izzivi na tem področju. Zaradi dejstva, da je čedalje bolj prisotno zavedanje, da so eden izmed pomembnejših virov konkurenčne prednosti ravno zaposleni kot nosilci znanj, sposobnosti in izkušenj, bom predstavila teorijo človeškega kapitala. Nadaljevala bom s teorijo karier, kjer bom opredelila pojem kariere ter predstavila spremembe, ki so se pojavile v pojmovanju karier. Ker je lahko karierna pot v sodobnem okolju precej nepredvidljiva, kar je posledica spreminjajočega okolja, spremenjenih odnosov pri opravljanju dela, tehnoloških sprememb ter drugih dejavnikov, bo sledilo poglavje o sistemih za razvoj in upravljanje kariere. Sledilo bo poglavje o kariernem uspehu, saj je za ustvarjanje učinkovitih sistemov za razvoj in upravljanje karier pomembno, da strokovnjaki na področju upravljanja človeških virov razumejo, kako posamezniki opredeljujejo karierni uspeh ter kako ga nameravajo doseči. Nadaljevala bom še s poglavjem o zadovoljstvu z delom, nato pa s poglavjem, namenjenim zaposljivosti in ujemanemu problemu, saj ta dva pojma velikokrat zaznamujeta zgodnjo zaposlitveno kariero mladih diplomantov. Poudarek magistrskega dela bo na slovenskem visokošolskem sistemu, zato bom predstavila ključne izzive slovenskega visokošolskega sistema, eden izmed njih je vsekakor zaposljivost mladih diplomantov.

Naslednje poglavje bo namenjeno teorijam učenja in teorijam upravljanja znanja. Najprej bom opredelila pojem učenja, nadaljevala bom z opredelitvijo formalnega in neformalnega učenja, saj v zadnjem času poleg formalnega učenja znotraj izobraževalnih institucij postaja vse bolj pomembno tudi neformalno učenje, ki poteka v različnih okoliščinah. Sledila bo opredelitev pristopov k učenju. Skozi čas so se oblikovali različni pristopi, v magistrski nalogi pa bo poudarek na informacijsko-procesnem pristopu (kognitivna perspektiva) in konstruktivističnem pristopu, kjer govorimo o situacijskem učenju. Informacijsko-procesni pristop je pristop k učenju v enostavnih kontekstih. Primer takšnega urejenega sistema učenja je formalni izobraževalni sistem. Situacijsko učenje pa pojasnjuje učenje v organizaciji, na delovnem mestu, prek novih situacij in izkušenj ter temelji na učenju s pomočjo opazovanja. Naslednje poglavje bo namenjeno organizacijskemu ustvarjanju znanja. Spreminjajoče se okolje organizacijo sili k prilagajanju na nove razmere v okolju ter hkrati sproža organizacijsko učenje. Predstavila bom glavne elemente teorije ustvarjanja organizacijskega znanja – ontologijo in

epistemologijo ter pretvorbo znanja. Nadaljevala bom z opredelitvijo najpogosteje uporabljenega modela ustvarjanja znanja v organizaciji. Predstavila bom model spirale znanja – SEKI model.

V empiričnem delu magistrske naloge bom s pomočjo statistične obdelave podatkov v programu SPSS predpostavljene hipoteze potrdila ali zavrgla.

2 TEORETSKI OKVIR, POVEZAN Z RAZVOJEM VISOKEGA ŠOLSTVA

Za visokošolske sisteme ni uveljavljenega področja oziroma disciplin, ki bi bile popolnoma v njihovi domeni, vendar pa so v zadnjih štirih desetletjih raziskave o visokem šolstvu postopoma ustvarile telo znanja, ki si zasluži pozornost. Opažamo širjenje, profesionalizacijo, izboljšave v kakovosti, javno prepoznavnost in praktične učinke raziskav visokošolskega izobraževanja v Evropi. Zanimanje o raziskavah visokega šolstva je zraslo v mednarodne razsežnosti kot posledica večjih interesov raziskovalcev na tem področju. Mnogo vprašanj v zvezi z raziskavami visokega šolstva se da obravnavati precej splošno, ne glede na to, da gre za različne svetovne regije oziroma različne države. Razlog za to so skupni elementi univerz po vsem svetu, ki so posledica sistematičnega znanja ter širjenja evropskih idej univerze kot modela za visokošolsko izobraževanje po vsem svetu. Visokošolsko izobraževanje je pretežno urejeno tudi na nacionalni ravni na področju zakonodaje, dovoljenj institucij, stopnje spodbujanja raziskav, oblikovanja učnih načrtov. Pri oblikovanju institucionalne podlage za raziskovanje visokega šolstva je treba upoštevati nacionalne razlike ter odnos med raziskavami visokega šolstva in visokošolskimi politikami in praksami. Družbene vede zagotavljajo teoretično in metodološko osnovo za raziskave na področju visokega šolstva. Največji prispevek imajo področja sociologije, psihologije, političnih ved, prava, upravnih ved, ekonomije in poslovnih ved. Pogosto se uporabljajo tudi druge discipline oziroma področja, vendar gre v večini teh primerov za teorije in metodologije, ki so skupne več področjem. Pri študijah visokošolskih sistemov je pomembna klasifikacija področnih raziskav. Pozornost je usmerjena na več različnih tem, kot so sprejem študentov v visokošolske ustanove, študijski programi, profesorji in študenti, raziskave in zaposlovanje diplomantov po končanem študiju. Teichler (2005, 449–451) je oblikoval štiri tematska področja oziroma vidike, v katere se da uvrstiti teme, povezane z visokim šolstvom:

- Kvantitativno-strukturni vidik: dostopnost in sprejem v visokošolske institucije, elitno in množično visoko šolstvo, diverzifikacija, vrste visokošolskih institucij, trajanje študijskih programov, diploma, izobraževalne in zaposlitvene možnosti, dohodki in status, povrnitev izobraževalne naložbe in mobilnost. Te vidike najpogosteje obravnavajo ekonomisti in sociologi.

- Znanje in z njim povezani vidiki: spretnosti in kompetence, uporaba kompetenc, odnos med poučevanjem in raziskovanjem, učni načrt in kakovost izobraževalnega sistema. Ta področja pogosto obravnavajo strokovnjaki s področja šolstva ter z drugih področij, ki obravnavajo znanost.
- Poučevanje in vidiki, povezani z učenjem: komunikacija, svetovanje, motivacija, poučevanje in učni stili, ocenjevanje in izpiti. Na tem področju je ključna disciplina psihologija.
- Vidik institucije, organizacije in upravljanja: načrtovanje, upravljanje, vodenje, odločanje, lastništvo, učinkovitost, financiranje in dodeljevanje sredstev. Navedene vidike največkrat obravnavajo politologija, ekonomija, upravne vede.

Raziskovanje nekega področja se pogosto pojavi, ko do neke težave pride oziroma ko se neka težava širi. Zaznavanje pojavljajočih se težav je privedlo do zavedanja, da bo v prihodnosti treba iskati rešitve za izzive, ki se pojavljajo na področju visokošolskega izobraževanja. Pri študijah visokošolskih sistemov je treba poleg posameznih tematskih sklopov pozornost pri proučevanju posvetiti tudi povezavam, ki nastanejo med različnimi področji pri proučevanju visokošolskih sistemov. Vsekakor je ena izmed pomembnejših povezav ravno povezava med izobraževanjem in kasnejšim zaposlovanjem. Pomembno je, da imajo mladi omogočen čim lažji prehod iz sfere izobraževanja v sfero dela. Po uspešnem prehodu pa sledijo novi izzivi, ki jim morajo biti posamezniki v svoji zaposlitveni karieri kos. Govorimo o izzivih, povezanih z delom v organizaciji, o posameznikovih izkušnjah in znanju kot pomembnemu prispevku k uspešnemu delovanju organizacije. Dobro in uspešno delo posameznikov je pomembno za zagotavljanje konkurenčne prednosti organizacije. Pri tem tako ne govorimo več samo o materialnih virih, ampak tudi o pomembnosti človeških virov oziroma o pomembnosti človeškega kapitala.

2.1 Teorija človeškega kapitala

Z vprašanjem, do katere meje morajo visokošolske institucije prispevati k razvoju profesionalnih kompetenc posameznikov, se ukvarja teorija človeškega kapitala. Zgodnji pristopi pravijo, da izobraževalni sistem zagotavlja bolj produktivno delovno silo, višje plače, posledično višje gospodarske donose. Iz tega vidika so pozitivni učinki, ki jih posameznik doseže s pomočjo izobraževalnega sistema, očitni (Pavlin 2012, 21). Eden izmed izzivov visokošolskih institucij na tem področju je zagotoviti visokošolske institucije, ki so ob pravem

času na pravem mestu. Visokošolske institucije morajo preprečiti možnost, da bi na trg dela posredovali delovno silo, ki bi bila z določenimi spretnosti preslabo opremljena. Okrepiti in izboljšati morajo napovedovanje prihodnjih potreb po znanju in spretnostih mladih diplomantov. Brez ustreznega napovedovanja lahko visokošolske institucije tvegajo, da bodo mladi diplomanti posedovali neustrezne spretnosti, kar jim bo na trgu dela jemalo konkurenčno prednost. Zaradi pomembnosti človeškega kapitala kot vira konkurenčne prednosti za posameznike in organizacije ponekod že prihaja do načrtovanja človeškega kapitala v okviru visokošolskih institucij, v sklopu katerih se morajo vzpostaviti ustrezni sistemi za merjenje in spremljanje učinkovitosti zaposlenih. Prek teh procesov se bodo lahko ocenili rezultati iz naslova človeškega kapitala v razmerju s cilji poslovnih strategij organizacij (Khasawneh 2011, 536, 539–540).

V preteklosti je bil človeški kapital opredeljen v smislu individualnega znanja, spretnosti in sposobnosti. Šele v zadnjem času so se razvile teorije in raziskave, ki človeški kapital preučujejo kot kolektivni vir, ki lahko prispeva k uspešnosti in konkurenčni prednosti organizacije (Ployhart 2015, 342). Do opredelitve specifične vloge človeškega kapitala v poslovnem okolju je namreč prišlo šele v začetku devetdesetih let. Pred tem so se v literaturi izogibali vprašanju prave človeške vrednosti v poslovnem okolju. Theodore Schultz je prvi utemeljil vlogo človeškega faktorja kot kvalitativnega vidika ekonomije in uvedel pojem človeški kapital. Splošno lahko človeški kapital opredelimo kot človeške vire podjetja, katerih sposobnosti, lastnosti, znanja, izkušnje, potencial, prilagodljivost in podobne dejavnike analiziramo in vodimo z namenom, da se ti dejavniki v praksi uspešno aplicirajo, kar privede do ustvarjanja in dodajanja nove vrednosti. Ne govorimo več o človeških virih, ampak o človeškem kapitalu, saj prihaja do ustvarjanja vrednosti. Človeški kapital ima izvor v znanju, izkušnjah, izobrazbi, strokovni usposobljenosti, tacitnem znanju in ostalih podobnih dejavnikih (Mihalič 2006, 44). Je vir, ki pripomore k rasti in razvoju organizacije, njegova ključna sestavina pa je posedovati ekspertize. V povezavi s širitvijo znanja v organizaciji je človeški kapital ključna sestavina za razlago delovanja organizacije. Bolj kot je znanje v organizaciji enakomerno razporejeno, bolje se pretakajo informacije, posledično se znanje lahko akumulira in bogati, s tem pa se dvigujeta produktivnost zaposlenih in učinkovitost organizacije (Starc in Ilič 2007, 36).

Teorije človeškega kapitala temeljijo na ustvarjanju in povečevanju vrednosti. Ločimo dva temeljna pristopa. Prvi je Nelson-Phelpsov pristop, po katerem je rast podjetja odvisna le od potenciala človeškega kapitala, ki je že v podjetju. Ta pristop se ne ukvarja z ustvarjanjem človeškega kapitala, ampak se osredotoča na obstoječi človeški kapital podjetja. Drugi pristop pa je Lucasov, ki temelji na neposredni povezavi med kopičenjem človeškega kapitala v organizaciji in njegovim vplivom na ekonomsko rast. Producerska rast je torej odvisna od rasti človeškega kapitala (Mihalič 2006, 45–46).

Če spretnosti, sposobnosti in znanje niso vpeti v poslovno situacijo, sami kot taki nimajo vrednosti za organizacijo. Gre za proces pretvorbe podatkov v znanje, znanje se pretvarja v vrednost, v središču tega procesa pa je človeški kapital. Ustvarjena vrednost je ekonomski učinek, ki izhaja iz investicij v človeški kapital. Da lahko ta proces teče, sta potrebna dva osnovna vira človeškega kapitala – izobrazba in učenje zaposlenih ob delu. Znanje, ki izhaja iz človeških potencialov, pridobiva pomembno vlogo pri določanju konkurenčnosti delovne sile in organizacije. Za ustvarjanje in ohranjanje konkurenčne prednosti organizacije potrebujejo menedžment, ki se zaveda pomembnosti razvoja zaposlenih in pomembnosti razvoja človeškega kapitala kot ključnega dejavnika za doseganje konkurenčne prednosti (Ilič 2006, 508). V zadnjem času pa ni prišlo samo do napredka pri razumevanju pojma človeškega kapitala, ampak je zaradi dejavnikov sodobnega okolja in sprememb v svetu dela prišlo tudi do sprememb pri razumevanju pojma karier. Opredelila jih bom v naslednjem poglavju.

2.2 Teorija karier

Spremenjene gospodarske razmere in nove tehnologije vplivajo na način, kako posamezniki iščejo in ustvarjajo svoje zaposlitvene možnosti. V času socialnih in tehnoloških izzivov in v luči ekonomske krize postaja čedalje bolj pomembno, da mladi diplomanti dobijo prvo zaposlitev, da uspešno nastopijo na trgu dela in da postavijo ustrezne temelje za svojo nadaljnjo kariero. Narašča število mladih, ki šolanja ne zaključijo po končani srednji šoli, ampak izobraževanje nadaljujejo z diplomskim ali celo podiplomskim študijem. Razlogi za te trende so različni, najpogostejša pa sta čedalje bolj zahtevna družba znanja in raznolikost izbire študijskih smeri. Izbira različnih možnih področij na različnih visokošolskih zavodih se je razširila in s tem se je razširilo število vpisnih mest, posledično se je povečal delež mladih, ki ima priložnost, da nadaljuje šolanje. Nadaljevanje izobraževalne poti posameznikom omogoči pridobitev ustrezne izobrazbe za začetek zahtevne kariere. Ne potrebujemo veliko časa, da

uvidimo, da so tudi visokošolske institucije prepoznale potrebo po tem, da na tem področju mladim diplomantom poskušajo dajati ustrezno podporo in pomoč. V družbi znanja formalna izobrazba, ki posameznikom omogoča kariero, pridobitev službe in zmožnost dokončanja določene delovne naloge v skladu s poklicnimi standardi, velikokrat ni več dovolj. Ljudje morajo imeti posebne kompetence, hkrati pa morajo stalno pridobivati novo znanje. Tudi v visokošolskih institucijah mora obstajati prostor in čas, da se ugotovi, kako mlade diplomante s pridobitvijo formalne izobrazbe pripraviti na vstop na trg dela in na gradnjo kariere (Merkač Skok in Dolinšek 2013, 81–82).

Začetke pojmovanj o karieri lahko povežemo z vzponom industrijske revolucije po letu 1850. Beseda kariera ima za seboj dolgo zgodovino, predvsem v angleški in ameriški strokovni literaturi. V slovenski družboslovni literaturi se je beseda kariera do osamosvojitve Slovenije redkeje uporabljala, saj je v sebi nosila negativen prizvok. Veljala je namreč ideologija, ki je na kariero gledala kot na intelektualno povzpetništvo. V socialističnih državah se je besedo kariera razumelo z negativnim prizvokom v smislu hitrega napredovanja, predvsem v poklicnem, delovnem in političnem okolju (Cvetko 2002, 44–45). Možina (2002, 73) pravi, da je negativen prizvok kariere prisoten tudi v našem izrazoslovju, saj s karieristom velikokrat pojmuje komolčarja, brezobzirnega stremuha.

V zadnjih nekaj desetletjih je viden velik napredek na področju raziskovanja karier, ki segajo od razvoja konceptualnih okvirjev do inovativnih empiričnih študij, ki temeljijo na različnih epistemoloških pogledih. Raziskovalci iz številnih področij so prispevali k razumevanju različnih ravni, na katerih se nahaja posameznik, ki potuje skozi stopnje svojega profesionalnega življenja. Monodisciplinarni pristopi pri proučevanju kariere so zaradi dinamičnega sodobnega okolja postali neprimerni. Pojavila se je potreba po teoretičnih konceptih različnih disciplin in širše razumevanje osnovnih kariernih pojavov. Interdisciplinarni pristopi so v nadaljevanju privedli do nekaterih težav. Na kariero se je gledalo iz perspektive, zasidrane v določeni disciplini (upravljanje, ekonomija, sociologija, psihologija, antropologija), kar je privedlo do številnih težav pri uporabi istih konceptov na različne načine, v različnih teoretičnih jezikih ter zbiranju in analiziranju podatkov. Oblikovanje osnovnih okvirov kariernih teorij je pomagalo pri premagovanju teh težav in s tem okrepilo interdisciplinarne pristope. Poleg Colemanove socialne teorije, Giddensove teorije strukturiranja in Luhmanove teorije družbenega sistema je za oblikovanje osnovnega teoretskega okvira študij karier pomembna tudi Bourdiejeva teorija prakse, ki se velikokrat

uporablja pri številnih raziskavah na področju karier (Chudzikowski in Mayrhofer 2011, 21–23).

V nadaljevanju bom podala opredelitve pojma kariere, ki so jih podali različni avtorji. Poudarek bo tudi na spremembah, ki so se pojavile pri pojmovanju kariere in so posledica spremenljivega sodobnega okolja.

2.2.1 Opredelitev pojma kariera in spremembe v pojmovanju kariere

Definiranje pojma kariera je rezultat prek stoletje trajajočega zgodovinskega razvoja pojmovanj o karieri. Kot se pri opredeljevanju različnih pojmov pogostokrat zgodi, enotne definicije kariere ni, saj se nekateri avtorji osredotočajo bolj na sestavine kariere, drugi pa na proces kariere (Cvetko 2002, 46). Razlog za različno interpretacijo pojma kariera so tudi nagle spremembe in razvoj tehnologije. V sedemdesetih letih se je kariero pojmovalo kot določen večletni napredek in kot razvoj posameznika, ki se je kazal v čedalje bolj odgovornem delu. V osemdesetih je prevladovalo pojmovanje kariere v smislu osebnega prizadevanja in razvoja. Danes veliko avtorjev kariero opredeljuje kot sredstvo za zadovoljevanje osebnih delovnih ambicij (Možina 2002, 73).

Ker, kot že omenjeno, obstaja več pojmovanj kariere, bom v nadaljevanju navedla nekaj definicij različnih avtorjev. Ločimo dva primarna načina gledanja na kariero. Prvi vidi kariero kot strukturno lastnost določenega poklica. V tem smislu je kariera sestavljena iz zaporedja različnih pozicij na določenem področju. Drugi način gledanja na kariero pa kariero vidi kot lastnost posameznika. Izhaja iz tega, da je vsak posameznik opravljal več različnih služb, v katerih je imel različne položaje, torej ima vsak od posameznikov edinstveno kariero. Novejši teoretiki velikokrat uporabljajo Greenhausovo definicijo kariere, ki pravi, da je kariera vzorec vseh delovnih izkušenj, ki jih posameznik pridobi v zvezi z delom tekom svojega življenja (Greenhaus in drugi 2000, 9–10).

Arthur, Hall in Lawrencova so podali eno izmed uveljavljenih opredelitev kariere. Pravijo, da je kariera razvijajoče se zaporedje delovnih izkušenj posameznika skozi čas (Arthur in drugi 1989, 8). Super opredeljuje kariero kot zaporedje položajev oziroma vlog, ki jih posameznik zaseda tekom svojega življenja, področje proučevanja v tem smislu pa je usmerjeno na svet dela (Super 1980, 282). Kadar govorimo o pojmu kariere, velja omeniti dve dimenziji – subjektivna in objektivna dimenzija kariere. Subjektivna dimenzija odraža posameznikov lasten občutek

glede njegove kariere in v kaj se bo ta razvila. Kariera v objektivnem smislu pa odraža bolj ali manj javno zaznavanje položaja, situacije ali statusa, ki služi kot sredstvo za pozicioniranje posameznika v socialnem okolju (Arthur in drugi 2005, 179).

Gospodarske, politične, tehnološke in kulturne spremembe povzročajo spremembe v svetu dela. Globalno poslovanje in negotovost svetovnega gospodarstva sta povzročila tekmovalnost v vseh panogah, kar je povzročilo notranjo reorganizacijo in prestrukturiranje delovnih mest. Vzroke za spremembe, ki so vplivale tako na svet dela kot tudi na posameznikovo kariero, lahko najdemo v nižanju organizacijskih stroškov, nižanju stopnje varnosti zaposlitev, spreminjajoči strukturi organizacij, spreminjajoči naravi dela, spreminjajoči psihološki pogodbi in mednarodnem tekmovanju (Greenhaus in drugi 2000, 4). Spremembe v zvezi s pojmovanjem kariere lahko strnemo v naslednje ugotovitve (Možina 2002, 73):

- kariera dobiva vse bolj nevtralen pomen pri opisovanju poklicnega napredka, pri čemer je stopnja vključenosti v delo lahko močna ali ne,
- vzorci karier postajajo vse bolj pestri, pri čemer je pomembno, da smeri ne gredo zgolj navzgor, ampak tudi vodoravno, zlasti za osebni razvoj posameznika so pomembne spremembe v karieri,
- pojem kariere se širi, poleg delovnih izkušenj postajajo vse bolj pomembni tudi dejavniki, kot so čas nezaposlenosti, vloga družine in njen vpliv,
- organizacije, ki nadzirajo kariero, niso več samo zaposlitvene organizacije, temveč njihovo vlogo prevzemajo druge organizacije, večji pomen pa pridobiva skrb posameznika za lastno kariero.

2.2.2 Sistemi za razvoj in upravljanje kariere

Vsak posameznik stremi k rasti in osebnemu razvoju. Za dosego želene stopnje rasti in osebnega razvoja mora pripraviti načrt, s pomočjo katerega bo zastavljen cilj dosežen. Načrtovanje osebnega razvoja obsega kritično presojo lastnih sposobnosti, poznavanje možnih kariernih poti in priložnosti za njih ter določitev ciljev in pripravo načrta za dosego teh ciljev. Vse te dejavnosti so tudi vsebina kariernih svetovalnih služb, ki delujejo v okviru visokošolskih ustanov. Karierni centri in nekatere druge oblike svetovanja obstajajo na številnih visokošolskih institucijah, med seboj se razlikujejo glede štirih elementov. Prvi element je populacija, na katero se karierni centri nanašajo. Namenjeni so lahko bodočim študentom, ki potrebujejo

informacije in smernice o programu, zaposljivosti, vpisani študentje potrebujejo poleg tega še informacije o upravljanju kariere, diplomanti pa potrebujejo informacije o možnostih nadaljnjega izobraževanja in vseživljenjskega učenja. Drugi element, po katerem se visokošolski karierni centri razlikujejo, je spekter storitev, kot so informacije o študiju, zaposljivosti, prenovi šolskega sistema, o trgu dela, poklicnem svetovanju, socialnem mreženju, štipendiranju in predstavitvi delodajalcev. Tretji element se nanaša na metode dela kariernega centra, kot so individualno svetovanje, mentorstvo, skupinsko svetovanje, oglasne table, delavnice. Metode dela za karierno svetovanje, ki jih zagotavljajo karierni centri visokošolskih institucij, so različne, najpogosteje naletimo na omogočanje delovnih izkušenj, predstavitve delodajalcev, pridobivanje študentskih nepovratnih sredstev, pomoč pri pripravi življenjepisa, pomoč pri pripravi na razgovor za službo, karierni nasveti in testi, informacije o reformah in novostih izobraževalnega sistema, informacije o zaposljivosti določenih diplomantov. Zadnji element, po katerem se karierni centri ločijo med sabo, pa se nanaša na vključevanje širšega okolja, kot so delodajalci, partnerji, specializirane agencije za iskanje zaposlitev in specializirane agencije za razvoj kompetenc (Merkač Skok in Dolinšek 2013, 84–85).

Odločitve posameznika glede njegove kariere izhajajo iz preteklih izkušenj v zvezi z delom, kot tudi iz ustvarjene vizije za prihodnost. Ob soočenju s svetom dela posameznik spozna, kaj rad dela in pri katerem delu je uspešen. V večini primerov odločitve v zvezi s kariero temeljijo na prepričanju, da prihodnost v določenem poklicu, delovnem mestu ali organizaciji prinaša izkušnje in priložnosti, ki so pomembne in zadovoljujejo posameznika. Vendar pa so kariere predvsem danes lahko zelo nepredvidljive. Ovire, ki posameznika čakajo na njegovi karierni poti, je težko, včasih celo nemogoče predvideti. Spremembe sodobnega okolja so privedle do spoznanja, da je karierno svetovanje pomembna sestavina visokošolskih institucij, kasneje pa je treba tako za zaposlene kot tudi za organizacije oblikovati sisteme, ki posameznikom pomagajo, da se spremembam lažje prilagodijo. Ti sistemi se imenujejo sistemi za upravljanje kariere. Upravljanje kariere je proces, v katerem posameznik razvija, izvaja in spremlja svoje karierne cilje in strategije. Upravljanje kariere lahko opredelimo tudi kot proces, v katerem posameznik zbira pomembne informacije o sebi in o svetu dela, razvija natančno sliko o svojih veščinah, interesih, vrednotah in želenem življenjskem slogu kot tudi o alternativnih poklicih, službah in organizacijah. V tem procesu posameznik opredeljuje karierne cilje, oblikuje strategijo za doseg teh ciljev ter pridobiva povratne informacije glede učinkovitosti strategije in ustreznosti ciljev (Greenhaus in drugi 2000, 2–12). Na posameznikovo kariero pa lahko

vplivajo tudi drugi akterji, pri razvoju karier pomembno vlogo igra tudi visoko šolstvo. Vpliv visokega šolstva na razvoj posameznikove kariere se kaže pri dejavnostih, kot so praktična usposabljanja, karierno svetovanje, karierni centri, odvijajo se predavanja zunanjih strokovnjakov, spodbuja se mednarodna mobilnost, glede na potrebe delodajalcev se oblikujejo izbirni predmeti, spodbuja se tudi navezovanje stikov z delodajalci (Pavlin 2012, 42).

Sistemi za upravljanje kariere so se skozi čas postopoma razvijali. V poznih sedemdesetih letih so se v organizaciji začeli ukvarjati s področjem razvijanja kariere, ki se je najprej povezovalo z vzgojo študentov, nadaljevalo pa se je z usposabljanjem in razvojem zaposlenih v organizaciji. V zgodnjih osemdesetih so pod pojmom razvoj kariere razumeli individualno kariero v smislu samoocene in programov, ki so bili ciljno usmerjeni na posameznika. V poznih osemdesetih in devetdesetih letih je razvijanje kariere postalo orodje, s katerim se je dalo vplivati na organizacijsko kulturo in s tem spodbuditi proces razvijanja te kulture. Glavni cilj današnjega sistema razvoja zaposlenih je spremeniti obstoječo organizacijsko kulturo v novo, razvojno organizacijsko kulturo, ki se lahko primerja z učečo se organizacijo. Pri proučevanju pojma kariere je prišlo do dileme, kako pojmovati koordinacijo prizadevanj posameznika in organizacije glede kariere. Pojavi se vprašanje, ali je ustrežnejši pojem sistem za razvoj kariere ali sistem za upravljanje kariere. Pojem *upravljanje kariere* je prvi uporabil Thomas G. Gutteridge v sredini sedemdesetih let. Z izrazom je opisal proces, s katerim si organizacija prizadeva uskladiti karierne cilje in sposobnosti zaposlenih s kadrovskimi zahtevami organizacije. Desetletje kasneje so ameriške strokovnjakinje za razvoj kariere Zandy B. Leibowitz, Caela Farren in Beverly L. Kaye uporabile izraz *sistem za razvoj kariere* ter z njim prav tako opisale organizirano prizadevanje za doseganje ravnotežja med posameznikovimi kariernimi potrebami in potrebami organizacije. Ker oba pojma vsebujeta zelo podobno vsebino, ju lahko uporabimo kot sinonima in ju poimenujemo *sistem za razvoj in upravljanje kariere*. Pojem poudari skrb za osebni razvoj posameznika in usmerjanje pri strokovnem razvoju s strani organizacije na eni strani ter hkrati upravljanje kot koordinacijo prizadevanj posameznika in organizacije glede kariere na drugi strani (Cvetko 2002, 89–90).

Na področju razvoja in upravljanja karier nekaj znanih sistemov opiše tudi avtor Jože Florjančič (1994, 200–205). Navaja pet različnih sistemov, ki jih opredeljujem v nadaljevanju:

- Formalistični sistem, kateremu podlaga je hierarhična organizacija. Ključno pri tem sistemu je, da so vnaprej postavljeni pogoji, ki jim mora posameznik zadostiti, če želi napredovati po hierarhični lestvici.
- Štiristopenjski sistem, ki je manj tog od formalističnega sistema in loči štiri stopnje v razvoju kariere menedžerjev: kandidate za vodstvene funkcije, pripravnike na vodstvenih funkcijah ter mlajše in starejše menedžerje. Sistem poudarja usposabljanje kandidatov za vodstvene funkcije in nima povsem natančno izdelanega načrta kariere. Napredovanje je odvisno od sposobnosti posameznika.
- Mentorski sistem, v katerem mora menedžer nenehno skrbeti za svoje nasledstvo ter naslednikom dajati zgled, njegova temeljna naloga pa je skrb in svetovanje mlajšim menedžerjem.
- Starostni sistem, ki temelji na predpostavki, da posameznik napreduje na podlagi starostnega obdobja življenja.
- Sistem dvojnega načrtovanja kariere, ki se osredotoča na problematiko različnih kariernih poti menedžerjev. Tradicionalni sistemi načrtovanja karier strokovnjakov so v primerjavi z načrtovanjem karier menedžerjev močno omejeni. Številne organizacije nudijo slabe možnosti razvoja kariere strokovnjakov, posledica je beg možganov, s tem pa organizacija izgublja pomembne sestavine razvojne funkcije podjetja. V izogib tovrstnim problemom so organizacije razvile dvostopenjsko ali večstopenjsko načrtovanje karier. Zaposlenim ta pristop nudi možnost, da ostanejo v tehničnih sferah kariere ali pa se usmerijo v menedžerske kariere.

V nadaljevanju poglavja bom omenila nove dejavnike oziroma lastnosti, ki jih omenjamo pri opredeljevanju kariere in z njo povezanimi pojmi v sodobnem svetu. Spremembe na področju razvoja in upravljanja karier se kažejo v spremenjeni percepciji razvoja kariere. Tradicionalni razvoj kariere je bil osredotočen na napredek znotraj ene organizacije, danes pa poklicna pot ne poteka zgolj znotraj ene organizacije. Organizacije zaposlenim ne nudijo več doživljenjskih služb, kariere so postale brezmejne, odgovornost za svojo kariero pa prevzemajo posamezniki. V tako imenovanem novem kariernem okolju se morajo zaposleni zavedati, da si morajo ustvariti možnosti in priložnosti za doseg kariernih ciljev. Vse več posameznikov se zaveda, da je samoupravljanje kariere v sodobnem svetu ključnega pomena. Posamezniki v čedalje večji meri sodelujejo pri oblikovanju kariernih strategij, ki povečujejo verjetnost, da bodo poklicni cilji doseženi. Karierne strategije posameznikov, ki samoupravljajo svojo kariero, navadno

vključujejo elemente, kot so mreženje, opozarjanje nase in na svoje dosežke ter vzpostavljanje strokovne identitete (Sturges in drugi 2005, 821–822).

McDonald in Hite (2008, 98) pravita, da sta v današnjem času v procesu razvoja posameznikove kariere pomembna naslednja dejavnika: neformalno učenje znotraj organizacije in mreženje. Neformalno učenje pri razvoju posameznikove kariere se kaže kot sprejemanje delovnih nalog, ki so povezane z novimi projekti in izzivi, ki od zaposlenih zahtevajo iskanje novih rešitev. Novi izzivi vodijo v odgovornost. Celoten proces iskanja inovativnih rešitev je strategija, ki posamezniku pomaga pri doseganju kariernega uspeha. Takšna dejanja koristijo tako posamezniku kot tudi organizaciji. Organizacija dobi pozitiven učinek iz nastalih inovacij, posameznik pa pridobi nove veščine. Naloga organizacije je, da takšne procese podpira in omogoča v čim večji meri.

Pomemben dejavnik pri razvoju kariere pa je tudi mreženje. Posamezniki z močno razvito socialno mrežo niso tako omejeni na določeno organizacijo, poklic, sektor ali geografsko območje kot tisti, ki imajo socialno mrežo slabo razvito. Socialna mreža vključuje tako strokovne in poslovne stike kot tudi vključenost v družbo. Ključna je širina. Priložnosti, ki izhajata iz mreženja, so možnost učenja iz različnih zornih kotov ter izgradnja široke palete stikov, ki omogočajo različne prehode na poklicni poti (McDonald in Hite 2008, 99).

Tudi Kuijpers in Scheerens (2006, 304) navajata, da ekonomski in tehnološki razvoj povzročata, da postaja karierno okolje vse bolj negotovo zaradi spreminjajočih se priložnosti na delovnem mestu. Tradicionalno delo, ki ga označuje zbirka zastavljenih nalog in dolžnosti, ni več dovolj prožno, da bi omogočilo učinkovito delovanje v negotovih in hitro spreminjajočih časih. Danes karierne priložnosti segajo tudi izven mej ene organizacije. Avtorja govorita o moderni karieri brez meja, za katero je značilna:

- povečana mobilnost: razvoj kariere poteka tako na vertikalni kot na horizontalni ravni, poteka tudi izven meja ene organizacije;
- povečana dinamika delovnega okolja: delovne naloge se pogosteje spreminjajo in premik od odgovornosti delodajalca za zagotavljanje kariernih napredovanj k odgovornosti zaposlenih, da sami razvijajo svojo kariero.

Zadnji dve desetletji lahko vsekakor označimo kot nemirno obdobje za karierno okolje. Spreminjajoča se narava karier in organizacij je raziskovalce prisilila k ponovni preučitvi številnih vprašanj in konceptov, ki se nanašajo na kariero. Razumevanje kariernih potreb posameznika je ključnega pomena za učinkovito delovanje organizacije v sodobnem času. Da lahko strokovnjaki na področju upravljanja človeških virov ustvarijo učinkovite sisteme za razvoj in upravljanje karier, morajo razumeti, kako posamezniki opredeljujejo karierni uspeh in kako ga nameravajo doseči (McDonald in Hite 2008, 89).

2.2.3 Karierni uspeh

Karierni uspeh je odvisen od vsakega posameznika, od njegovih želja in sanj, vsakemu izmed nas lahko pomeni nekaj čisto drugega. Nekateri lahko karierni uspeh povezujejo z zaposlitvijo, ki je primerna pridobljeni izobrazbi, spet drugi dobrim ekonomskim statusom, kot karierni uspeh lahko smatramo tudi uspešen prehod iz visokošolskega izobraževanja v svet dela. Da bi razumeli kompleksnost splošne logike visokošolskih institucij v pripravi diplomantov na trg dela, je pomembno upoštevati določene razlike in podobnosti. Kot prvo je treba upoštevati pojem strokovnega znanja in disciplinarnih posebnosti. Kot drugo je treba upoštevati determinante kariernega uspeha diplomantov (pretekla izobraževanja in delovne izkušnje, tip visokošolskega izobraževanja, izobraževalne značilnosti, načini poučevanja in učenja, mednarodne izkušnje, študijski uspeh). Treba pa je upoštevati tudi komponente kariernega uspeha (status, ujemanje znanja in usposobljenosti z zaposlitvijo, samostojnost, inovativnost, zadovoljstvo) med študijskimi oziroma strokovnimi področji (Pavlin 2014, 578). Konstrukt kariernega uspeha je v literaturi pogosto obravnavan. Običajno govorimo o dveh ključnih vidikih kariernega uspeha, objektivnem in subjektivnem. Objektivni karierni uspeh opredeljujejo kazalniki, kot sta plača in napredovanje, subjektivni karierni uspeh pa opredeljujejo osebne sodbe v zvezi s kariero, ki nastanejo na podlagi meril, pomembnih za posameznika. Govorimo o ravnovesju med poklicnim in zasebnim življenjem, kariernim užitkom, zadovoljstvom, povezanim s kariero, in karierno izpolnitvijo (McDonald in Hite 2008, 89). Heslin poleg objektivnega in subjektivnega vidika kariernega uspeha dodaja, da posamezniki pri določanju svojega kariernega uspeha uporabljajo tudi merila na podlagi odnosa do samega sebe in merila v odnosu do drugih. V prvem primeru so pomembni dosežki v zvezi z lastno zastavljenimi kariernimi cilji in standardi, v drugem pa posameznik svoj karierni uspeh meri s primerjavo svoje karierne poti s karierno potjo nekoga drugega (Heslin 2003, 266–267).

2.2.4 Zadovoljstvo z delom

Zadovoljstvo z delom je eden izmed najpogosteje proučevanih konceptov. Danes smo priča nižanju števila zaposlenih tako v javnem kot tudi v zasebnem sektorju. Vlade in menedžerji imajo zadano nalogo nižanja stroškov na račun nižanja števila zaposlenih delavcev, istočasno s temi ukrepi pa stopnja produktivnosti ne sme začeti padati. Organizacije morajo kljub temu tudi v nadaljnje uspešno delovati in ohranjati svojo konkurenčnost. Eden od pomembnih pogojev za dosego tega cilja je, da so zaposleni na delovnih mestih zadovoljni. Literatura iz različnih strokovnih področij kaže, da je zadovoljstvo z delom konstrukt, sestavljen iz številnih vidikov, ki so povezani z izpolnjevanjem različnih potreb posameznika. Zgodnje definicije s področja upravljanja in psihologije zadovoljstvo z delom opisujejo kot občutke, ki jih ima delavec v zvezi s svojim delom, ali pa kot prijetno oziroma pozitivno čustveno stanje, ki izhaja iz posameznikove ocene njegovih delovnih izkušenj. Novejše opredelitve opisujejo zadovoljstvo pri delu kot čustveni odziv na različne vidike lastnega dela ali pa v smislu, kakšni so posameznikovi občutki glede njegovega dela, ter ali gre za negativne ali pozitivne občutke (Cantarelli in drugi 2016, 116–118). Narava dela se je v zadnjih desetletjih močno spremenila. Fizično naporno delo se je spreobrnilo v psihično napornega. V večini zahodnih družb je današnji poklicni vsakdan v znamenju povečanega delovnega pritiska in zahtev ter negotovosti zaposlitev. Svetovna gospodarska kriza je prinesla še dodatne negativne posledice na trg dela v smislu manj delovnih mest in povečanega števila zaposlitev s skrajšanim delovnim časom. Za spopadanje s temi dejavniki so bistvenega pomena značilnosti posameznika, saj je tudi od njih v veliki meri odvisno, kako se bodo soočili z negativnimi posledicami na trgu dela (Maggiori in drugi 2016, 244–245). Za ohranjanje ali izboljšanje zadovoljstva pri delu zaposlenih je pomembno razumeti, kateri dejavniki so tisti, ki vplivajo na zadovoljstvo pri delu. Pri tem se največkrat uporablja tradicionalni model, ki vključuje tri kategorije kazalcev. Prva skupina kazalcev se nanaša na značilnosti dela. Te se odražajo v zadovoljstvu posameznika s plačilom, jasnosti zastavljenih delovnih nalog, možnosti uporabe spretnosti, ki jih poseduje posameznik, in pomembnosti nalog. Druga skupina kazalcev se navezuje na organizacijske značilnosti, ki vplivajo na zadovoljstvo z delom, sem sodijo pripadnost posameznika organizaciji in njegov odnos s sodelavci in nadrejenimi. Tretja skupina kazalcev, ki vplivajo na zadovoljstvo pri delu, pa se nanaša na osebne dejavnike, kot so starost, spol in izobrazba. Vodilni v podjetjih se čedalje bolj zavedajo, da so zadovoljni in motivirani zaposleni ključ do uspeha, saj se bodo takšni

zaposleni s podjetjem in njegovimi cilji poistovetili, to pa vodi v kakovost, učinkovitost in produktivnost podjetja (Zhang in drugi 2011, 671).

2.3 Zaposljivost in ujemalni problem

Veliko visokošolskih institucij si prizadeva, da bi našle načine, kako mladim diplomantom zagotoviti čim višjo stopnjo zaposljivosti. To postaja vse bolj pomembno zaradi pritiskov vlade, kot tudi zaradi pritiskov in zahtev študentov, delodajalcev in drugih deležnikov. Visokošolske institucije imajo za te zahteve na voljo več možnih odgovorov. Zaposljivost lahko postane ključna sestavina visokošolskih institucij in programov na vseh ravneh. Prav tako se lahko znotraj visokošolskih institucij oblikujejo oziroma določijo metode, ki povečujejo zaposljivost mladih diplomantov. V praksi to pomeni, da visokošolske institucije zagotovijo študentske delovne projekte z delodajalci, delovno prakso v podjetjih in ostale aktivnosti, ki so povezane z razvojem kariere, pri čemer je pomembno, da so možnosti za tovrstna usposabljanja na voljo skupaj s stalno podporo, vodstvom, navdihom in spodbujanjem (Sewell in Pool 2010, 93–94).

Mladi prehajajo med različnimi statusi in situacijami, vendar pa konec šolanja in prehod iz izobraževalnega sistema na trg dela predstavlja enega izmed najbolj zahtevnih in pomembnih dogodkov, tako na osebni kot tudi na makrosistemski ravni. Na osebni ravni uspešen prehod na trg dela in uspešno prevzemanje delovnih nalog mlademu človeku omogoča finančno in socialno neodvisnost, ki sta osnova za samostojno načrtovanje kariere, družine in stanovanjskih razmer. Neuspešen prehod na trg dela, torej brezposelnost, je problematična z vidika prihodnjih kariernih možnosti posameznika, pa tudi z vidika negativnih psiholoških posledic. Na tem mestu govorimo predvsem o slabi samopodobi, občutku neobvladovanja življenja, kot tudi o širših družbenih posledicah, kot so podaljševanje finančne in socialne odvisnosti mladih, pozno osamosvajanje in odločanje za lastno družino (Trbanc 2007, 38–59). Postavlja se vprašanje, kaj lahko naredi visokošolski sistem, da se povečajo možnosti za uspešen prehod na trg dela. Poročilo REFLEX navaja, da je izrednega pomena močna in ustrezna povezava visokošolskih institucij s trgom dela. Prav tako ta povezava povečuje možnosti, da bo delo, ki ga bo posameznik opravljal, zadovoljevalo njegove materialne in psihološke potrebe. Poročilo kot še enega od dejavnikov za uspešen prehod iz visokošolskega izobraževanja na trg dela navaja stopnjo akademskega prestiža obiskovanega študijskega programa (Allen in drugi 2011, 53–54).

Pojem zaposljivosti je prišel v rabo okoli leta 1955, vendar pa so se empirične raziskave pojma pojavile šele v poznih devetdesetih. Zaposljivost se preučuje iz različnih zornih kotov (individualni, organizacijski) ter skozi široko paleto znanstvenih disciplin (Thijssen in drugi 2008, 166). Zaposljivosti Trbančeva opredeljuje kot širok pojem, ki ga je v grobem mogoče razumeti kot zmožnost, da se bo oseba zaradi svojih znanj in spretnosti ter drugih individualnih lastnosti lahko sorazmerno hitro in brez večjih težav zaposlila (Trbanc 2007, 40).

Fugate in drugi opredeljujejo pojem zaposljivosti kot obliko delovno specifične prilagodljivosti, ki posamezniku omogoča prepoznavanje in uresničevanje kariernih priložnosti, s čimer si olajša premike med zaposlitvami tako znotraj organizacije kot tudi med organizacijami (Fugate in drugi 2004, 18).

Kot je že bilo omenjeno v začetku magistrske naloge, pa najširše sprejeta opredelitev zaposljivosti, ki sta jo oblikovala Hillage in Pollard, definira zaposljivost kot sposobnost posameznika, da pridobi prvo zaposlitev, da zaposlitev ohrani, da se premika med vlogami znotraj iste organizacije, da pridobi novo zaposlitev, če je to potrebno, ter da opravlja zanj primerno delo, ki ga zadovoljuje (Qenani in drugi 2014, 200–201).

Zaposljivost določa več dejavnikov, prav tako več dejavnikov vpliva na to, kako posameznik dojema svoje zaposlitvene zmožnosti. Zaposljivost na eni strani določajo viri in možnosti posameznika za dosego zaposlitve ali na drugi strani razmere na trgu delovne sile. Dejstvo je, da ima vsak posameznik v zvezi z zaposljivostjo izdelano percepcijo o tem, kako zaposljiv je, oziroma ima izdelano predstavo o svojih možnostih, da najde (novo) zaposlitev. Teorija človeškega kapitala poudarja, da je za visoko zaposljivost posameznika najpomembnejše izobraževanje in usposabljanje znotraj visokošolskih institucij. Posamezniki z doseženo višjo stopnjo izobrazbe svojo zaposljivost ocenjujejo višje od tistih, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Nasprotje teorije človeškega kapitala predstavlja teorija dvojnega trga delovne sile, ki pravi, da je trg dela razdeljen na dva segmenta. Za primarni segment so značilne visoke plače, dobri delovni pogoji, stabilnost zaposlitve in možnost napredovanja. Za sekundarni segment pa so na drugi strani značilne nižje plače, slabši delovni pogoji in nestabilnost zaposlitve. Prehod iz sekundarnega v primarni segment je težak. Pomemben poudarek teorije dvojnega trga delovne sile je ta, da zaposleni v primarnem segmentu svojo zaposljivost ocenjujejo kot visoko, nasprotno pa tisti v sekundarnem segmentu slabše ocenjujejo svojo zaposljivost (Berntson in drugi 2006, 226–228).

Na podlagi podanih opredelitev pojma zaposljivosti v začetku poglavja lahko povzamemo, da se zaposljivost nanaša na sposobnost ljudi, da jim med delovno kariero uspe brez večjih težav pridobiti primerno delo. Mnogo ljudi ima to sposobnost slabše razvito in zaradi tveganega trga dela nastajajo številne ranljive skupine, ki imajo z zaposljivostjo največje težave. Govorimo o problemu zaposljivosti. Med ranljive skupine spadajo tudi mladi, neizkušeni iskalci zaposlitve. Vse pogostejši so napotki izobraževalnim sistemom, da je treba študente opremiti z veščinami, ki bi jim pomagale premostiti vrzeli med visokošolskim znanjem ter sposobnostmi, ki se od njih zahtevajo na delovnem mestu. Poudariti je treba, da je zavedanje o problemu zaposljivosti nujno tudi pri mladih, bodočih iskalcih zaposlitve. Zavedati se morajo, da je zaposljivost v turbulentnem in konkurenčnem okolju tudi njihova skrb. Čedalje več študentov se posveča dodatnim obštudijskim dejavnostim, da bi si prek njih izboljšali svoje zaposlitvene možnosti. Študentje z obštudijskimi dejavnostmi razvijajo kritično razmišljanje, vodstvene in socialne veščine, obštudijske dejavnosti jim pomagajo, da se lažje in hitreje privadijo na okolje univerze ter spletejo socialne vezi z ostalimi. Študentje so poročali o več pozitivnih učinkih, ki so jih izkusili pri udeleževanju pri obštudijskih dejavnostih. Poročali so o tem, da so se pri obštudijskih dejavnostih zabavali, čeprav so delo v študijski skupini vzeli resno. Poročali so tudi o tem, da jim je vpletenost v skupine za obštudijske dejavnosti dajala pomembno podporo v stresnih trenutkih na univerzi, saj jim je njihova skupina predstavljala podporni mehanizem. Ne nazadnje pa so poročali o tem, da jim je vpletenost v obštudijske dejavnosti pomagala pri tem, da so razvili spretnosti in znanja, ki so pomembna za doseg zaposlitvenih ciljev v prihodnosti (Thompson in drugi 2013, 140–124).

Zaposljivost se, kot že rečeno, ne nanaša le na individualne sposobnosti posameznikov. Že res, da se del težav, povezanih z zaposljivostjo, lahko rešuje na osebni ravni, vendar je problem zaposljivosti treba reševati tudi na neosebni ravni, s prilagajanjem podsistemov, ki naj bi posameznikom pomagali, da se v novih razmerah lažje znajdejo. Večino sistemskih prilagajanj opravljajo države z reformami v sistemih izobraževanja, usposabljanja in socialnega zavarovanja (Kramberger 2007, 11–15). Posameznikom država pomaga tudi z ukrepi politike zaposlovanja, kot so usposabljanja in treningi iskanja zaposlitve, pisanje prošenj, predstavljanje delodajalcem, programi izobraževanja in usposabljanja, ter še s številnimi podobnimi ukrepi (Trbanc 2007, 59).

Eden od pomembnih vidikov visokošolske izobrazbe je stopnja povezanosti pridobljene izobrazbe posameznika s kasnejšim, dejanskim delom. Eden od pomembnejših procesov pri prehodu visokošolskih diplomantov na trg dela je proces, v katerem je treba pridobljeno visokošolsko znanje prilagoditi dejanskim delovnim situacijam. Poročilo REFLEX navaja, da znanje, pridobljeno prek visokošolskega izobraževanja, samo po sebi ni več tako pomembno, saj tehnološki razvoj povzroča, da takšno znanje kmalu zastara. Posledično postaja pomembnejše učenje o resničnih problemih in projektih pri delu, s katerimi posamezniki pridobivajo in razvijajo ključne kompetence oziroma spretnosti, ki so pomembne na različnih in številnih področjih dela. Delovne izkušnje, ki so povezane s področjem študija posameznika, imajo pozitiven vpliv na razvoj relevantnega znanja za posamezno področje (Allen in drugi 2011, 127–133). Zgodnjo zaposlitveno kariero visokošolskih diplomantov pogosto spremlja ujemanjski problem, ki se nanaša na združljivost posameznika, pridobljene izobrazbe in delovnega mesta. Do ujemanjskega problema pride pri prehodu visokošolskih diplomantov iz izobraževalnega sistema na trg dela. Težave mladih diplomantov, ki iščejo zaposlitev, so največje na področjih z intenzivno rastjo števila diplomantov. Čedalje večji delež mladih odloži prehod na trg dela s tem, da nadaljuje izobraževanje, tisti, ki pa se soočijo s prehodom na trg dela, pa so velikokrat prisiljeni v manj stabilne zaposlitve. Zaradi povečanega števila diplomantov tako v Sloveniji kot tudi drugod po Evropi in zaradi stagnacije oziroma padca na strani povpraševanja po mladih diplomantih na trgu dela zgodnjo zaposlitveno kariero mladih diplomantov spremlja neuskkljenost pridobljene izobrazbe in možnostjo nadaljnje poklicne poti (Deželan in drugi 2014, 554).

V nadaljevanju bom predstavila različne vidike ujemanjskega problema, saj ga različni avtorji različno opredeljujejo. Najprej ločimo dve različni vrsti neujemanja. Prvo je *horizontalno* neujemanje, ki se nanaša na situacijo, ko se posameznikovo delovno mesto ujema s pridobljeno stopnjo izobrazbe, ne ujema pa se s smerjo študija. Drugo neujemanje pa je *vertikalno* neujemanje, ki označuje delovno mesto, ki ustreza smeri študija, ne ustreza pa pridobljeni stopnji izobrazbe (Pavlin 2012, 29).

Walter Müller ujemanjski problem opredeljuje kot izhodišče pri iskanju optimalnih rešitev. V tem procesu poskušata obe strani, tako delodajalec kot potencialni kandidat, najti najbolj optimalno rešitev in odločitev glede na obstoječe potrebe in ponujene priložnosti (Müller 2005, 462).

Še en vidik ujemalnega problema pa je, da se ujemalni problem trga dela pojavi takrat, ko se posamezniki s podobno pridobljeno izobrazbo začnejo razporejati po različnih poklicnih področjih. Če je poklicna razpršenost ljudi s podobno izobrazbo prevelika, se začne prvotno pridobljeno znanje hitro izgubljati zaradi pogostega preusposabljanja. Kadar pa je poklicna razpršenost premajhna, se lahko pojavijo zastoji pri zaposlovanju. Ta pojav je pogost, kadar na delovnih mestih prevladuje specifično znanje. Preveliko število diplomantov ožjih poklicnih smeri, kot so odvetniki, zdravniki, povzroči zastoj pri zaposlovanju teh diplomantov. Med izobraževalnimi programi in poklici oziroma delovnimi mesti obstajajo vsebinske povezave, ki se spreminjajo, redko se zgodi, da bi en študijski program vodil v le en poklic. Verjetneje je, da je program širši in je povezan z večjim številom poklicev. Kramberger na podlagi tega navaja štiri tipične povezave med izobrazbo in poklicem. Kot prvo navaja šolski program, ki je zelo poklicno usmerjen, na trgu dela pa se skrbno varuje omejeno število poklicno specializiranih delovnih mest. Prevelik vpis v takšne visokošolske programe bo povzročil zastoj pri tovrstnem zaposlovanju, brezposelnost teh diplomantov pa bo naraščala. Drugič navaja zelo poklicno usmerjen šolski program in trg dela, v katerem za ta šolski program ni posebej nadzorovanih in poklicno specializiranih delovnih mest. V takšnem okolju se bodo morali diplomati teh visokošolskih programov razpršiti po drugih poklicnih okoljih, kjer si bodo lahko z dodatnim izobraževanjem in usposabljanjem pridobili zaposlitev. Tretja povezava se nanaša na nespecializiran in vsebinsko širše zastavljen šolski program, katerega posledica bo velika razpršenost diplomantov po poklicnih skupinah. Do kakršne koli poklicne specializacije lahko pride le po prehodu na trg dela. Kot zadnje pa navaja najširše zastavljene izobraževalne programe, po katerih so diplomanti pri prehodu na trg dela odvisni od lastne pobude, utečenih praks prehoda na trg dela in trenutnega splošnega položaja na trgu dela, v katerega želijo vstopiti (Kramberger 2007, 128–130). Pravi tudi, da na neujemanje med izobraževalnim sistemom in trgom dela vplivajo tudi drugi, različni faktorji, ki jih bom naštela v nadaljevanju (Kramberger 2007, 143–146):

- Osebni faktorji: višje izobraženi in poklicno bolj kvalificirani posamezniki so manj pogosto zaposleni na delovnih mestih z neujemanjem od tistih, ki so manj izobraženi in bolj splošno kvalificirani.
- Značilnosti delovnih mest: delovna mesta, ki za opravljanje zahtevajo več delovnih izkušenj, zmanjšujejo možnost za neujemanje. Zaposlitve za določen čas zvišujejo

možnosti za neujemanje, medtem ko na drugi strani trajne zaposlitve možnost neujemanja znižujejo.

- Strukturne značilnosti: recesija dviguje stopnjo brezposelnosti ter možnost neujemanja, konjunktura pa znižuje. V javnem sektorju in velikih organizacijah je možnost neujemanja manjša kot v privatnem sektorju in manjših podjetjih.
- Vpliv neujemanja na poklicni status: tisti z neujemanjem dosegajo nižji poklicni status, zato razvijajo strategije za izboljšanje svojega poklicnega statusa.

Iz navedenega lahko povzamemo, da nikakor ne sme priti do situacije, v kateri imamo široko zastavljen izobraževalni program na eni strani in zaprte, poklicno nadzorovane trge dela na drugi strani. Če bi do te situacijo prišlo, bi ujemalni problem narastel skupaj z brezposelnostjo, saj bi imeli na eni strani diplomante brez specifičnih znanj, na trgu dela pa bi bila delovna mesta, ki bi zahtevala ravno poklicno specializacijo. Široko zastavljeni izobraževalni programi se dobro obnesejo, če je vsaj del trga dela odprt za izbiranje med različnimi, med seboj konkurenčnimi si kandidati za delo. Dokler ujemalni problem narašča, brezposelnost pa ne, pomeni, da kljub slabši povezavi med izobraževalnimi sistemi in sistemi zaposlovanja trg dela deluje, saj se uspejo zaposliti tudi tisti, ki se morajo razporediti po širšem delovnem okolju oziroma po zaposlitvenih priložnostih in ne toliko po pridobljenem visokošolskem znanju (Kramberger 2007, 130).

V medsebojni povezavi zgoraj opredeljenih pojmov zaposljivosti in ujemalnega problema lahko rečemo, da je prehod mladih na trg dela najenostavnejši v okolju, kjer se visokošolski sistem in trg dela najbolj medsebojno ujemata. Za uspešen razvoj visokošolskega izobraževalnega sistema na področju zagotavljanja ključnih kompetenc, ki so pomembne za uspešen vstop na trg dela mladih diplomantov, je treba povezovati raziskovalne, izobraževalne in zaposlitvene sfere na ravni visokošolske institucije, na ravni sistema in tudi na ravni posameznika, saj so najboljši študentje tisti, ki znajo znanje povezati s prakso. Učinkovit visokošolski sistem mora zagotoviti, da so se študentje v dinamičnem okolju sposobni osredotočiti na problem, na reševanje tega problema in na povezovanje že pridobljenega znanja z drugim znanjem (Pavlin in Svetlik 2008, 57–58).

2.4 Interdisciplinarnе raziskave, povezane z visokim šolstvom, in izzivi visokega šolstva

V družbi znanja se učenje in delo vse bolj povezujeta. V industrijski družbi je veljajo, da se lahko posameznik za opravljanje poklica izuri v šoli ali v času pripravništva. Naučeno znanje je lahko brez večjih sprememb uporabljal dolgo časa. To danes ne velja več. Narava in pogoji dela se pri večini poklicev spreminjajo tako hitro, da morajo posamezniki, ki te poklice opravljajo, stalno pridobivati nova znanja in prilagajati osebne lastnosti, včasih je treba prilagoditi tudi samopodobo in vrednote (Pavlin in Svetlik 2008, 7).

V zadnjih desetletjih opazamo znatne spremembe pri opredeljevanju odnosa med visokošolskim sistemom in trgom dela. Pozornost se je usmerila na posledice, ki so jih povzročile spremembe na trgu dela in lastnosti oziroma karakteristike delovnih nalog. Kako se je spreminjalo pojmovanje o vlogi izobraževalnih sistemov skozi čas in kakšni izzivi so se ob tem pojavljali, opisuje Ulrich Teichler (1999), ki pravi, da je v večini industrijskih družb v šestdesetih letih prejšnjega stoletja veljalo prepričanje, da bo razmah visokošolskega izobraževanja prispeval k visoki ekonomski rasti in zmanjševanju neenakih možnosti med posamezniki. Krepitev dostopnosti visokega šolstva bi imelo po takratnem prepričanju pozitivne ekonomske učinke, hkrati pa bi se lahko v izobraževalne sisteme vključilo večje število posameznikov, kar priča o pozitivnem družbenem učinku. Vendar pa so se desetletje kasneje začele pojavljati skrbi, povezane z dejstvom, da je prihajalo do čedalje večje neusklajenosti med zmerno rastjo povpraševanja po visokokvalificiranih delavcih in hitro rastočim številom diplomantov visokošolskih institucij. Razmah in dostopnost visokega šolstva sta prinesla nepričakovan in neželen učinek – neusklajenost ponudbe in povpraševanja po visokokvalificirani delovni sili. Ta neusklajenost je zbudila interes po identifikaciji težav in dejavnikov, ki so neusklajenost povzročili, ter po tem, da se najdejo rešitve in uvedejo izboljšave. V osemdesetih se je pozornost preusmerila še naprej, in sicer na razmerje med visokošolskim izobraževanjem ter nadaljnjo kariero. V znak tega se pojavijo različna študijska področja in smeri. V devetdesetih pa imajo razprave o razmerju med visokošolskim izobraževanjem in trgom dela že več poudarkov. Ker še vedno obstaja neusklajenost ponudbe in povpraševanja po visokokvalificirani delovni sili, se ponovno pojavijo razprave o nesorazmerju, poudarki so tudi na diverzifikaciji visokošolskega izobraževanja, prav tako pa se pojavijo razprave o odgovornosti individualnih institucij visokošolskega izobraževanja do

bodočih diplomantov. Zdi se, da večina raziskav in zastavljenih vprašanj zrcali upe in skrbi, ki jih v zvezi z odnosom med visokim šolstvom in trgom dela izražajo politični in drugi akterji v družbi. Priča smo razpravam o tem, v kolikšnem obsegu bi morale visokošolske institucije posameznike pripraviti na prihajajoče poklicne vloge in naloge. Postavljajo se vprašanja, ali je dovolj, da se postavi samo neki temelj za opravljanje delovnih nalog ali bi moral visokošolski sistem vsebovati neposredno pripravljalno funkcijo. Je bolje, da se posameznike pripravlja na široko paleto poklicev in delovnih nalog, ali je bolje, da se specializirajo v ožjem smislu? Namen takšnih vprašanj, kot navaja Ulrich Teichler, je, da se oblikujejo spektri različnih možnosti. Da se najde najbolj optimalen odgovor na takšna vprašanja, je treba učinkovito identificirati novonastajajoče izzive, spremembe in pričakovanja na trgu dela (Teichler 1999, 171–172).

Za prihodnost obstaja veliko možnih scenarijev, vendar se že kažejo trendi, kot so sprememba od rednih zaposlitev k bolj fleksibilnim in negotovim oblikam zaposlovanja, od izobraževanja pred kariero proti družbi vseživljenjskega učenja ter od izobraževanja in trga dela v nacionalnih okvirjih proti vse bolj globalnim okvirjem. Zaradi porajajočih izzivov na trgu dela se danes v visokošolskih sistemih pojavlja čedalje večje zavedanje o tem, da je treba več pozornosti posvetiti zaposljivosti diplomantov po končanem visokošolskem izobraževanju. Že skozi učni načrt se lahko bodoče diplomante opremi z znanjem o načrtovanju in razvoju kariere ter se jih motivira k samoupravljanju kariere. Opremi se jih lahko s sposobnostmi, ki povečujejo njihove možnosti za zaposlitev, ter se jim pomaga pri osebnotnem razvoju. Visokošolske institucije v družbi znanja ne predstavljajo več edinega okolja za prenos znanja. Poleg formalnega izobraževanja v visokošolskih institucijah postaja vse pomembnejše tudi pridobivanje znanja na drugačne načine – z delom, v prostem času (Qenani in drugi 2014, 203). Za pridobivanje znanja na takšne načine pa mora biti vsekakor prisotno zavedanje, da nas visokošolski sistem ne more pripraviti na vse delovne naloge, ampak da je treba pridobivati izkušnje, povezane z delom, tudi izven formalnih izobraževalnih institucij.

Tudi slovenski visokošolski sistem se srečuje z izzivi povezovanja učenja in dela mladih diplomantov. V nadaljevanju bom opredelila izzive visokošolskega sistema v slovenskem prostoru.

2.5 Izzivi visokošolskega sistema v Sloveniji

Priliv študentov v visokošolske sisteme določa odtok iz teh sistemov, kar je število visokošolskih diplomantov. Število visokošolskih diplomantov v državi ima pomembne posledice za trg dela, kot tudi za gospodarsko rast in življenjski standard v tej državi. V Sloveniji se je stopnja rasti povpraševanja po visokošolskem izobraževanju močno povečala po 2. svetovni vojni, predvsem je bila stopnja rasti visoka v devetdesetih letih, leta 2000 pa je stopnja rasti povpraševanja nekoliko padla. Razlog za to so bili predvsem demografski trendi. Delež mladih, ki se odloči za visokošolski študij, se je v Sloveniji v zadnjih desetletjih močno povečal. Razlogi za to so vse večja razpoložljivost, dostopnost in vsestranskost visokošolskih programov. Vsako leto se poveča število visokošolskih ustanov, medtem ko se populacija mladih zmanjšuje, kar vpliva na čedalje nižje vstopne kriterije. Večje število visokošolskih ustanov prav tako pomeni večje število izobraževalnih programov, ki privabijo več študentov, pomenijo pa tudi lažjo geografsko dostopnost. Fakultete so ustanovljene v različnih krajih po Sloveniji, izboljšana geografska dostopnost pa tako znižuje stroške izobraževanja. Priča smo tudi vedno večjim pričakovanim koristim v smislu višje plače v primeru, da ima posameznik višjo izobrazbo od tistih, ki so končali srednjo šolo. Višja plača po navadi odraža tudi boljše pogoje za delo in višjo pričakovano kakovost življenja. V Sloveniji se širijo vrednote, ki spodbujajo višjo izobrazbo, poudarek je na osebni poklicni karieri in vseživljenjskem učenju. Vendar pa visokošolsko izobraževanje podaljšuje obdobje mladosti, zato se mladi čedalje kasneje osamosvajajo in ustvarjajo družino. Posledično stopnja rodnosti na dolgi rok pada, kar povzroča upadanje števila šoloobveznih otrok (Čepar in Bojnec 2014, 75–78).

Na področju visokega šolstva je tudi v slovenskem prostoru nujno hitrejše prilagajanje spremembam. Dejavniki, kot so sodobno okolje, čas nenehnega učenja in potrebe po visokokvalificirani delovni sili, zahtevajo prilagoditev visokošolskega sistema. Odgovornost visokošolskega sistema kot tudi vladne politike je, da sprejmejo ukrepe in se pripravijo na prihajajoče spremembe.

Visokošolske institucije se srečujejo z različnimi izzivi na poti k družbi znanja. Pomembno je, da se z izzivi uspešno spoprijemajo, ker imajo pomembno vlogo, saj prispevajo k družbenemu in gospodarskemu razvoju.

Ker je v zadnjih desetletjih prišlo do velikih strukturnih sprememb, Lesjak in drugi (2010, 73) navajajo številne izzive, s katerimi se danes sooča slovensko visoko šolstvo:

- mobilnost študentov in profesorjev,
- fleksibilnost študijskih poti,
- odprtost in inovativnost visokega šolstva,
- prenos znanja v gospodarsko sfero,
- množičnost visokega šolstva ter
- zaposljivost diplomantov.

Mobilnost študentov in profesorjev omogočajo različni programi, kot so program Erasmus, programi raziskovanja, regionalni akademski programi med skupinami evropskih držav ter medinstitucionalna sodelovanja. Pokazali so številne pozitivne akademske, socialne, kulturne in zaposlitvene učinke. Da bi dejansko prišlo do ustrezne stopnje izrabe omenjenih programov, pa je treba poenostaviti in poenotiti mnoge sistemske vidike visokega šolstva, tako na področju učnih načrtov kot tudi na pravnem področju (Zgaga 2004, 14).

Množičnost visokega šolstva je povzročila, da je univerzitetni študij izgubil svojo elitno naravo. Nanaša se na povečan vpis mladih v visokošolske izobraževalne institucije, katerih ponudba se je prav tako povečala. Ta trend je močno vplival na sistem financiranja visokega šolstva in na kakovost visokega šolstva, ki je postajala vse nižja. Do problema kakovosti je prišlo, ker se je povečalo število vpisanih v visokošolske programe, istočasno pa so ostali nespremenjeni finančni viri, namenjeni za visokošolsko izobraževanje. Prav tako smo priča porastu samostojnih visokošolskih zavodov, ki povzročajo naraščanje konkurenčnosti ponudbe, s tem pa se poveča tudi potreba po izkazovanju kakovosti visokošolskih institucij. Pomembno se je zavedati, da finančni viri s strani države danes ne omogočajo več stabilnega delovanja visokošolskih institucij. Vse bolj so pomembni različni viri financiranja in smotrna poraba pridobljenih sredstev (Lesjak in drugi 2010, 74).

Ključni izziv visokošolskega sistema pa se kaže predvsem na področju zaposljivosti mladih diplomantov, zaradi česar se daje pomemben poudarek razvoju bolj praktično naravnanih vsebin predmetov, povečevanju praktičnega učenja in poučevanja, pomembno pa je tudi sodelovanje z delodajalci. Tradicionalne visokošolske institucije so proizvajale splošno znanje,

medtem ko morajo današnje študentom omogočiti širšo študijsko izkušnjo, ki jim omogoči spoprijemanje s kompleksnimi problemskimi področji (Zgaga 2004, 13).

Za bolj uspešno in hitreje prilaganje spremembam je junija 1999 tudi Slovenija postala podpisnica Bolonjske deklaracije. Bolonjski proces se je začel, ko so se prepoznale težave in ovire visokega šolstva. Prišlo je do zavedanja o tem, da je treba veliko strukturno pestrost evropskih nacionalnih visokošolskih sistemov uskladiti. Usklajevanje pa je treba izpeljati na način, da različnost oziroma pestrost ne bo predstavljala ovire pri medsebojni komunikaciji in mobilnosti (Zgaga 2004, 9–11).

Z Bolonjsko deklaracijo so se začrtale smernice za razvoj evropskega visokega šolstva do leta 2010. Kot osrednji cilj Bolonjske deklaracije je bilo zastavljeno oblikovanje evropskega visokošolskega prostora, ki vodi k uveljavitvi mobilnosti, zaposlovanju državljanov ter vsesplošnemu razvoju evropske celine. Začrtana sta bila nekakšna skupna pot in vzajemno sodelovanje za nastanek odprtega in konkurenčnega evropskega visokošolskega prostora, pri čemer pa je nujno, da se vseskozi upošteva različnost nacionalnih sistemov izobraževanja. Podpisnice Bolonjske deklaracije so na dve leti spremljale razvoj evropskega visokošolskega prostora ter ocenjevale stopnjo uspešnosti doseganja zastavljenih ciljev, istočasno so si zastavljale tudi bolj konkretno opredeljene cilje (Štrbac 2011, 55).

Ustvarjanje evropskega visokošolskega izobraževanja je povzročilo nastanek evropskega raziskovalnega prostora, ki skupaj predstavljata temeljna stebra na znanju temelječe družbe. Spoznanje, da je znanje gonilo gospodarskega razvoja in da je treba več vlagati v razvoj novih znanj, je vodilo do ideje o Evropskem raziskovalnem prostoru. Njegovo bistvo je boljše povezovanje raziskovalcev na nacionalni, evropski in svetovni ravni ter prizadevanje za spodbujanje sodelovanja med visokošolskimi institucijami in podjetji. Ker so nekateri zastavljeni cilji ostali nedoseženi, so se podpisnice deklaracije odločile, da se bo njihova zavezanost nadaljevala tudi po letu 2010. V znak tega so se določile prednostne naloge za prihajajoče desetletje. Med prednostnimi nalogami je bilo tudi povezovanje visokošolskih programov s trgom dela ter da se mora študentom zagotoviti vrhunsko znanje, kompetence in veščine (Lesjak in drugi 2010, 71–72).

Ena izmed določenih prednostnih nalog deklaracije je torej povezovanje visokošolskih programov s trgom dela, velik del bolonjske reforme pa je usmerjen v praktično naravnost

izobraževalnih programov. Tradicionalni visokošolski sistemi so financirani s strani javnih sredstev, gospodarska sfera pa je tista, ki je deležna rezultatov v smislu diplomantov in znanja, ki ga posedujejo. V preteklosti stikov med visokošolskimi institucijami in gospodarstvom ni bilo, danes pa visokošolskim institucijam uspe le, če se povezujejo s perspektivnimi gospodarskimi akterji. To povezovanje visokošolskim programom omogoči prilagoditev potrebam, ki vladajo na trgu dela. Kadar je visokošolska institucija trgu dela sposobna ponuditi ustrezno izobražene diplomante, se pozitivni učinki kažejo na več področjih. Takšni študijski programi se namreč sproti posodablja in prilagajajo novim potrebam, zato so na eni strani privlačnejši za nove kandidate, na drugi strani pa delodajalci v gospodarski sferi pridejo do ustrezno usposobljenega kadra (Zgaga 2004, 14).

Čez čas se je pozornost usmerila ne samo na načine, kako doseči zastavljene cilje bolonjske reforme, temveč tudi na njene rezultate. Velika večina akterjev in strokovnjakov, ki so razpravljali o izvajanju in rezultatih bolonjske reforme, je prišla do zaključka, da je količina dostopnih informacij pomanjkljiva. Razpoložljivi statistični podatki pogosto niso bili primerni za merjenje pojavov bolonjske reforme. Informacije, pridobljene s strani različnih akterjev, so velikokrat spolitizirane, mnoga poročila so osredotočena predvsem na to, kako potekajo procesi, ne razpravljajo pa o učinkih teh procesov, poročila so velikokrat tudi čustveno obarvana in zato ne dosežejo objektivnih meril. Ker so razprave o prednostih in slabostih bolonjskega procesa deljene na tiste, ki proces ocenjujejo pozitivno, in tiste, ki ga kritizirajo, velikokrat pa je prisoten tudi čustveni naboj, je zelo težko ugotoviti, do kako dobrih oziroma slabih rezultatov je reforma pripeljala. Odgovor na vprašanje, kdaj bo slovensko visoko šolstvo doseglo zastavljene cilje in kdaj bo bolonjska reforma uspela, sem našla v spodnjem zapisu.

Ko bomo svoje ambicije in svojo energijo usmerili prvenstveno v oblikovanje in izvajanje študijskih programov, v katerih bodo študenti na najustreznejši možen način, z radostno radovednostjo, iskali, spoznavali, pridobivali spretnosti, skozi katere se bodo razvili v zrele, razgledane, ustvarjalne in sposobne družbeno odgovorne osebnosti, takrat bomo lahko rekli, da je bolonjska reforma v celoti uspela (Rebolj 2013, 9).

Teichler ugotavlja, da je visokošolsko izobraževanje v različnih evropskih državah, kljub prizadevanjem za večjo usklajenost in sodelovanje med njimi, še vedno precej heterogeno, se pa približujemo zastavljenim ciljem (Teichler 2011, 12–13). Doseganje zastavljenih ciljev je

od države do države različno, v Sloveniji pa je bolonjska reforma prispevala k razvoju in posodobitvi visokošolskega prostora, študijski programi so strukturirani tako, da so evropsko primerljivi, študijske poti so postale fleksibilnejše, lažji so prehodi med programi, institucijami in državami, večja je tudi prilagojenost delodajalcem.

2.6 Izhodišča za izpeljavo indikatorjev

Opredelila sem sodobne izzive, povezane z visokim šolstvom, ki se nanašajo predvsem na vprašanje pripravljenosti mladih diplomantov na kasnejši uspešen vstop in delovanje na trgu dela. Visokošolski sistemi morajo mladim diplomantom nuditi pomoč pri načrtovanju karijerne poti in osebnega razvoja, hkrati jim morajo pomagati pri oblikovanju ustreznih temeljev za kariero. Skozi svoje delovanje morajo posameznike že med študijem pripraviti in opremiti z veščinami, da bodo lahko najprej vstopili na trg dela, kasneje pa na to, da bodo v njem uspešno delovali in razvijali svojo kariero. Tradicionalne visokošolske institucije so posameznike opremile s splošnim znanjem, v sodobni družbi znanja pa je čedalje bolj očitno dejstvo, da samo splošno znanje ni več dovolj in da visokošolski sistem posameznikov ne more več pripraviti na vse delovne naloge in možne situacije, ampak jih mora opremiti z veščinami, s pomočjo katerih so se na pojavljajoče spremembe in izzive v delovnem okolju sposobni ustrezno in pravočasno odzvati. Pomemben vidik visokošolskega izobraževanja se torej nanaša na stopnjo ujemanja posameznikove izobrazbe in kasnejšega, dejanskega dela. Znanje, pridobljeno v formalnih sistemih izobraževanja, je treba v sodobnem delovnem okolju prilagoditi dejanskim delovnim situacijam. Predpostavljam, da večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija, torej bolj praktično naravnani študijski programi, vplivajo na večjo možnost uporabe znanja pri delu in na večje zadovoljstvo z delom. Nekateri študijski programi so bolj usmerjeni k problemsko in praktično zasnovanemu učenju od drugih. Menim, da je lahko takšen študijski program dobra popotnica za uspešno delovanje v nepredvidljivih situacijah pri reševanju delovnih nalog v organizaciji. Ti posamezniki imajo namreč izkušnje z reševanjem problemsko zasnovanih nalog, zato se v nepredvidljivih situacijah na delovnem mestu lažje in bolje znajdejo, kar preprečuje nastanek neprijetnih, negotovih in stresnih trenutkov na delovnem mestu. V projektu HEGESCO so za identifikacijo praktično naravnanih študijskih programov posameznike spraševali o načinih poučevanja, ki so bili poudarjeni v njihovem študijskem programu. Praktično naravnani študijski program vsebuje načine poučevanja, ki se kažejo v aktivnostih, kot so sodelovanje v raziskovalnih projektih, strokovna praksa in delo v organizaciji, projektno

in problemsko zasnovano učenje. Predpostavke bom potrdila ali ovrgla v nadaljevanju magistrskega dela po opravljeni empirični analizi, kjer bom preverjala vpliv intenzivnosti situacijskega učenja v času študija na kasnejšo možnost uporabe znanja in zadovoljstva z delom, preverjala pa bom tudi, v kolikšni meri se intenzivnost situacijskega učenja razlikuje glede na smer študija.

3 TEORIJE UČENJA IN TEORIJE UPRAVLJANJA ZNANJA

Visokošolske institucije igrajo pomembno vlogo pri aktivnostih upravljanja znanja. Preudarno morajo upravljati procese, ki so povezani z oblikovanjem sredstev za ustvarjanje znanja. Zavedati se morajo vrednosti intelektualnega kapitala v sodobni družbi znanja, saj jim to zagotavlja stalno vlogo v družbi. Sodobne visokošolske institucije sodelujejo v širšem procesu ustvarjanja znanja, saj se v sklopu njihovega delovanja oblikujejo baze znanja, ki so pomembne za prihodnje generacije. V zvezi s tem se revije, zborniki in drugi javno razširjeni in dostopni viri lahko obravnavajo kot last družbe in ne kot last posameznih institucij. Glavne dejavnosti visokošolskega sistema so povezane z ustvarjanjem znanja, širjenjem znanja in učenjem (Rowley 2000, 325–326).

Teorije učenja pomagajo pri razumevanju različnih teorij ter pri definiranju tistih sprememb, ki so potrebne, da dosežemo želene rezultate. Pomagajo pri odgovorih na porajajoča vprašanja v zvezi s tem, ali je razvoj človeških virov v organizaciji skladen z usmeritvami menedžmenta, ali je razvoj človeških virov naravnani k dolgoročnim ciljem, ali samo h kratkoročnim, katera teorija učenja je najprimernejša v dani situaciji in ali naj se uporablja le ena ali kombinacija več teorij. Dobra teorija bo pojasnila različne pojave, hkrati pa bo podala tudi smernice za ukrepanje. Raziskovanje teorij učenja prinese informacije, ki pomagajo sprejeti boljše odločitve, vendar pa to ni enostavna naloga. Za raziskovanje teorij učenja je treba razumeti veliko ključnih konceptov, definicij teorij učenja, treba je znati razlikovati med učenjem in izobraževanjem ter se zavedati kompleksnosti pri definiranju učenja (Knowles in drugi 2005, 7–17).

V nadaljevanju tega poglavja bom najprej opredelila pojem učenje, nato pa bom predstavila različne teorije in pristope k učenju.

3.1 Teorije učenja

Učenje je eden od najbolj naravnih procesov. Je ključni del izkušenj posameznika in je nekaj, kar posamezniki delamo skozi življenje. Otroci dajejo najjasnejši primer, saj je večina otroštva namenjena osvajanju novih spretnosti in sposobnosti. Vsekakor pa se učenje ne neha s koncem

dobe otroštva. Nadaljuje se v dobo odraslosti ter se navezuje na vse vloge, ki jih posameznik opravlja v svojem tako poklicnem kot tudi zasebnem življenju (Garvin 2000, 3–4).

Le del učenja se odvija znotraj izobraževalnih institucij, pa še takrat ni nujno, da se naučimo tisto, kar je bilo od nas pričakovano. Učenje je širok koncept z zabrisanimi mejami, je aktiven proces, v katerem je posameznik v interakciji s spreminjajočim se okoljem. Učenje je proces pridobivanja novih veščin in znanj, lahko pa je tudi razlog za nastanek novih veščin in znanj (Field 2005, 3–4).

Pri opredelitvi pojma učenja je pomembno že takoj na začetku narediti ločnico med dvema pojmom; izobraževanjem in učenjem. Izobraževanje je dejavnost, katere namen je, da pride do sprememb v znanju. V izobraževanju je poudarek na pedagogu, ki je agent sprememb in predstavlja spodbude za učenje ter ustvarja modele in aktivnosti, ki povzročijo spremembe v znanju. Izraz učenje pa na drugi strani označuje posameznika, pri katerem pride do sprememb v znanju. Učenje je postopek, pri katerem posameznik pridobi vedenjske spremembe, znanje in spretnosti. Za pojem učenje je težko podati točno definicijo, saj se izraz učenje velikokrat uporablja. Podala bom različne definicije pojma učenje, ki so jih oblikovali nekateri avtorji.

Smith navaja, da se učenje nanaša na pridobivanje vedenja, kar je že znano o nečem, ter na razširitev posameznikove izkušnje glede nečesa (Smith v Knowles in drugi 2005, 10). Crow pravi, da učenje vključuje spremembo. Nanaša se na pridobivanje znanja, navad. Posamezniku omogoča, da pridobiva tako osebne kot tudi družbene prilagoditve. Glede na to, da je koncept spremembe vključen v koncept učenja, vsaka sprememba nakazuje, da poteka učenje (Crow v Knowles in drugi 2005, 11). Burton navaja, da je učenje sprememba v posamezniku, do katere pride zaradi interakcije posameznika in njegovega okolja. Sprememba posamezniku omogoča, da se je s svojim okoljem sposoben ustrezno spoprijemati (Burton v Knowles in drugi 2005, 11). Nekateri avtorji se osredotočajo na razlikovanje med načrtnim učenjem in naravno rastjo. Gagne pravi, da je učenje sprememba v človeških zmožnostih, ki se lahko zadržijo in jih ni moč pripisati procesu rasti (Gagne v Knowles in drugi 2005, 12), prav tako pa je oblikoval eno izmed standardnih definicij učenja, ki pravi, da je učenje trajna sprememba tistega, kar posameznik ve ali je sposoben narediti (Spector in Kim 2014, 11).

Proces učenja je torej proces, ki povzroči spremembo v vedenju. To dosežemo tako s formalnim kot neformalnim in priložnostnim učenjem, lahko pa gre tudi za kombinacijo različnih načinov učenja.

3.2 Formalno in neformalno učenje

Učenje poteka na različne načine. Najpogostejša asociacija v povezavi s pojmom učenje se po navadi nanaša na učenje znotraj izobraževalnih institucij, trendi pa kažejo, da v zadnjem času postajata pomembna še dva pojmovanja v povezavi z učenjem; neformalno in vseživljenjsko učenje. V nadaljevanju ločimo dve obliki učenja, formalno in neformalno učenje.

Formalno učenje je učenje znotraj organiziranega in strukturiranega okolja, posebej oblikovanega za učenje. Uspešno zaključeno formalno izobraževanje privede do formalnega priznanja (spričevalo, diploma). Gre za namerno učenje znotraj institucionaliziranega okolja, v katerem je prisotno tudi kvalificirano osebje, ki poučuje. Učni cilji so določeni, učni proces pa je navadno nadzorovan in ocenjevan. Neformalno učenje je prostovoljno učenje, ki poteka v različnih okoliščinah, za katere ni nujno, da je njihov prvotni namen učenje. Neformalno učenje lahko poteka v različnih časovnih intervalih, presledkih, namenjeno je določeni ciljni skupini (Colardyn in Bjornavold 2004, 71).

Med formalnim in neformalnim učenjem ločimo kar nekaj podobnosti, pa tudi nekaj razlik. V obeh primerih ima razumevanje večjo težo od memoriziranja. Znanje brez razumevanja namreč nima veliko uporabnosti. Dobra izobrazba privede do kopičenja znanja, pripelje pa tudi do razumevanja in povezovanja idej med seboj, vodi do razumevanja dejstev in sposobnosti. Razumevanje znanja nam omogoči, da lahko znanje uporabljamo v različnih situacijah. Zmožnost uporabe znanja, sposobnosti in kompetenc v različnih situacijah je pokazatelj, da je neka oseba dobro izobražena (Pritchard 2008, 7).

3.3 Teorije in pristopi k učenju

Pri starih Grkih je veljalo prepričanje, da se ljudje učijo z opazovanjem. V tistem času je izobraževanje pomenilo izbiro in predstavitev najboljših modelov, lastnosti teh modelov pa so študentje opazovali in posnemali. Učenje preko opazovanja je bilo pojasnjeno kot naravna težnja ljudi, da posnemajo tisto, kar so videli, da delajo drugi (Gibson 2004, 194). Behaviorizem je eden izmed vplivnejših pristopov, ki se je pojavil v začetku 20. stoletja. Dolgo

časa so behavioristi trdili, da je lahko psihologija prava znanost samo v primeru, da se osredotoči izključno na dražljaje, ki jih lahko opazujemo, pri tem pa se ne upošteva miselnih procesov. Behavioristi pravijo, da bi behaviorizem morala biti znanost o vedenju in pogojih iz okolja, ki vplivajo na vedenje, in da je treba vzroke za posameznikovo vedenje iskati v okolju in ne v naših mislih (Zimbardo in drugi 2009, 28). Behavioristi tudi pravijo, da je za znanost pomembno samo tisto, kar se lahko neposredno opazuje od zunaj. Zavračajo pomembnost misli, čustev in motivov v procesu učenja. Kljub kritikam zaradi ozkega pogleda na proces učenja pa se večina avtorjev strinja, da so nekateri poudarki behaviorističnega pristopa vsekakor pomembni. Eden od njih je ta, da na vedenje posameznika vplivajo različne oblike nagrajevanja ali kaznovanja, ki izhajajo iz delovanja posameznika (Cheetham in Chivers 2005, 146–147).

Na drugi strani so behavioristični pogled nadgradili kognitivisti. Albert Bandura je preusmeril pozornost od učenja z opazovanjem k bolj kognitivnim procesom, vključenim v opazovanje. Verjel je, da se lahko posamezniki učijo z opazovanjem brez potrebe po posnemanju. Predstavil je koncept samoregulacije, ki predpostavlja, da lahko posameznik z vizualizacijo lastnih posledic sam uravnava svoje vedenje. Behavioristična teorija učenja predpostavlja, da velik del učenja vključuje opazovanje in posnemanje, kognitivna teorija učenja na drugi strani pa temelji na posameznikovi sposobnosti, da razmišlja, da simbolizira, da prepozna vzročno-posledična razmerja ter predvidi rezultate obnašanja (Gibson 2004, 195). Kognitivisti trdijo, da je behaviorističen pogled preveč omejen in da je treba pri razumevanju učenja proučevati tudi mentalne aktivnosti, ki vključujejo obdelavo informacij. Te mentalne aktivnosti so občutenje, zaznavanje, razmišljanje, poseben poudarek pa je na delovanju spomina. Iz te perspektive se naše misli in dejanja pojavijo, ko naš spomin jemlje informacije iz čutil, razlaga naše izkušnje in jih spreminja v ustvarjanje odzivov. Vse izkušnje in odzivi so lahko shranjeni in ponovno obnovljeni, kadar jih potrebujemo. Kognitivisti so prepričani, da je učenje rezultat posameznikovih poskusov osmišljanja sveta (Zimbardo in drugi 2009, 28).

Kasneje so konstruktivistični teoretiki dodali, da posamezniki izboljšajo svoje kritično mišljenje in spretnosti za reševanje problemov z izgradnjo oziroma z ustvarjanjem novega znanja, ki temelji na preteklih izkušnjah. Posamezniki ustvarjajo znanje kot posamezniki ali kot del družbe, vendar znanje ni ločena entiteta zase, prav tako pa znanje ne more biti neodvisno od tistega, ki ga poseduje. Filozofski, psihološki in epistemološki temelji konstruktivističnih

teorij učenja so različni, v vseh primerih pa je rdeča nit konstruktivizma osredotočenost na tistega, ki pridobiva znanje, se uči (Maypole in Davies 2001, 54).

Holistična teorija učenja poda novo konceptualizacijo učenja in znanja. Znanje definira kot družbeni konstrukt s tremi različnimi, vendar med seboj povezanimi sestavinami – eksplicitno, implicitno in emancipatorno znanje. Znanje je opredeljeno kot posameznikovo dojetje resničnosti prek osebnih izkušenj in čustvenih povezav z zunanjimi predmeti in situacijami. Eksplicitna sestavina je sestavljena iz kognitivne komponente znanja, ki opredeljuje, kako posameznik razume svet okoli sebe. Implicitna sestavina je vedenjska komponenta znanja, ki označuje učenje, ki ni odkrito izraženo ali navedeno, emancipatorna pa opredeljuje čustveno komponento učenja, ki se odraža v čustveni reakciji na zunanji svet. Holistična teorija učenja predpostavlja, da so pri učenju prisotne vse tri sestavine ter da se znanje ustvarja in preoblikuje v interakciji teh treh komponent (Yang 2004, 242–243).

V nadaljevanju bom podala poudarke informacijsko-procesnega pristopa k učenju (kognitivni pristop), ki je najpogosteje prisoten v formalnih izobraževalnih sistemih. Podrobneje pa bom predstavila tudi situacijsko učenje (konstruktivistični pristop), ki temelji na učenju prek opazovanja in medsebojne interakcije.

3.3.1 Informacijsko-procesni pristop (kognitivna perspektiva)

Informacijsko-procesni pristop k razumevanju učenja je v kognitivni teoriji dominanten. Zelo dobro pojasnjuje kodiranje zunanje informacije, shranjevanje informacije in priklic iz spomina. Kodiranje je povezano s procesoma zaznavanja in interpretacije. Ta dva procesa sta nujno potrebna za pretvorbo zunanjih dražljajev v kognitivne zaznave (Pavlin in Svetlik 2008, 34). Informacijsko-procesni pristop posameznikovo razmišljanje in učenje opisuje kot kognitivni proces, ki odraža in pojasnjuje, kako posamezniki procesirajo, shranjujejo in uporabljajo informacije. Kognicijo in učenje opredeljuje v smislu miselnih procesov in predstav, ki so v svojem delovanju podobne delovanju računalnikov, ki tako kot posamezniki procesirajo in shranjujejo informacije. Informacijsko-procesni pristop k učenju se od behaviorističnega razlikuje v tem, da bogati naše razumevanje o tem, kako ljudje pridobijo novo znanje (Jorczak 2011, 208–209).

Kognitivna teorija opredeljuje učni proces posameznika kot pretvarjanje zunanjih dejavnikov v notranje predstave, osmišljanje položaja in oblikovanje sprejemljivih in smiselnih rešitev.

Temelj kognitivne teorije je, da se lahko tisto, kar se bomo naučili, prepozna in predstavi v obliki, ki je prepoznavna, razumljiva in legitimna za mnoge. Informacijsko-procesni pristop k učenju predpostavlja obstoj zunanje prepoznavnih sestavin znanja, ki se jih lahko predstavi posameznikom. Posamezniki zunanje prepoznavne sestavine zaznavajo, shranjujejo in prikličejo v spomin, ko jih potrebujejo pri reševanju problemov in sprejemanju odločitev. Ko se posameznik nauči nekaj novega, bo novopridobljeno znanje povezal in priključil stvarjem, ki jih že zna, jih razume in se mu zdijo pomembne. V kolikor o določeni stvari nima predznanja, bo novonaučene podatke težje priklical v spomin in jih težje uporabil v praksi (Spector in Kim 2014, 11–13). Učenje je po svoji naravi kumulativno. Ničesar se ne nauči v izoliranosti od ostalih dejavnikov. Kognitivni koncepti učenja dajejo velik pomen vlogi predhodnega znanja pri pridobivanju novega znanja. Tisto, kar posameznik že ve, igra pomembno vlogo pri pridobivanju in osmišljanju novega znanja (Shuell 1986, 416). V informacijsko-procesnem pristopu so pomembni tudi mentalni modeli in notranje oblikovane predstave glede nečesa, ustvarjene z namenom pojasnjevanja ali napovedovanja nenavadnih ali redkih pojavov in situacij. Če posameznik že razume vse, kar je pomembnega zaznal v določenem položaju, ni nobene potrebe po tem, da oblikuje oziroma uporabi mentalni model. Mentalne modele posameznik uporabi le takrat, kadar jih potrebuje, so povsem hipotetični, saj jih nihče nikoli povsem neposredno ne upošteva (Spector in Kim 2014, 13).

Kognitivni pristop torej temelji na obdelavi informacij. Izhaja iz tega, da se posameznik obnaša v skladu s tem, kako vidi in kako doživlja stvarnost. Spoznanje je rezultat vhodnih informacij (dražljajev) iz okolja. Človeški spomin je kognitivni sistem, ki je povezan s perceptualnim sistemom. Informacije se v skladu z vnaprej določenimi pravili preoblikovanja oblikujejo v vzorce z določenim pomenom. Pomeni se v tem procesu preklicujejo iz spomina ali se v spomin shranjujejo. Eden od ključnih elementov vidika obdelave dražljajev so že obstoječe kognitivne strukture, ki usmerjajo proces zaznavanja (Marshall 2008, 416). Poudarek ni več na vedenju, ampak na miselnih procesih in mentalnih dejavnostih, ki vplivajo na razmerje med spodbudo in odzivom. V nasprotju z behaviorističnim pristopom, ki od posameznika pričakuje pasivni odziv na dejavnike oziroma dražljaje iz okolja, informacijsko-procesni pristop k učenju poudarja, da je učenje aktiven, konstruktiven in ciljno usmerjen proces, ki je odvisen od mentalnih dejavnosti. Zaradi tega mora posameznik organizirati vire in aktivnosti za doseg cilja. Potrebni so načrtovanje, predvidevanje, s katerimi informacijami se bomo srečevali, ugibanje in spremljanje učnega procesa (Shuell 1986, 415).

Kognitivni psihologi so oblikovali za uporabo enostavne tehnike učenja, ki posameznikom pomagajo doseči učne cilje. Proučevanje informacijsko-procesnega pristopa k učenju je smiselno v enostavnih, urejenih kontekstih, kjer je sprememba naučenega vedenja jasna. Primer urejenega sistema učenja predstavlja formalni izobraževalni sistem. V njem sta shranjevanje informacij v miselne sheme in logika preverjanja uspešnosti takega shranjevanja prevladujoči. Takšna praksa v zadnjih časih prejema številne kritike, ki temeljijo na spoznanju, da se posamezniki po vstopu na trg dela znajdejo v situacijah, ko ni jasnih povezav med vzrokom in posledico (Pavlin in Svetlik 2008, 35–36).

3.3.2 Situacijsko učenje – konstruktivistični pristop

Etienne Wenger podarja, da učenje znotraj izobraževalnega sistema ne moremo smatrati kot situacijsko učenje, saj znanje sestavljajo delci informacij, ki so shranjeni v možganih. Prejemniki informacij so učenci, ki sedijo v urejenem učnem okolju, izolirani od potencialnih motenj iz okolja, informacije pa se jim podaja jasno in jedrnato, kolikor se le da. Pravi, da je učenje v šoli učenje, vzeto ven iz konteksta (Wenger 1998, 9–10). Jean Lave in Etienne Wenger navajata, da teorije situacijskega učenja predpostavljajo, da se učenje ustvarja v kontekstu in pogojih praktičnega sodelovanja (Lervik in drugi 2010, 285). Prav tako ista avtorja pravita, da se posamezniki drug od drugega učijo z opazovanjem, ponavljanjem in prek komunikacije z drugimi posamezniki. Proces učenja drug od drugega pomaga razložiti način, na katerega lahko posamezniki posredujejo tiho znanje in spretnosti (Field 2005, 117–118). Situacijsko učenje predstavlja sklop načel, povezanih z znanjem, mišljenjem in učenjem. Največ razprav je učenje opredeljevalo zgolj kot proces pridobivanja znanj in spretnosti, ki so uporabni v različnih okoliščinah, situacijsko učenje pa nasprotuje predpostavki, da je spoznanje neodvisno od konteksta, v katerem se pojavi, in predpostavlja, da je (družbeni) kontekst, v katerem poteka dejavnost, sestavni del dejavnosti in da je dejavnost sestavni del učenja (Stein 2001, 415–416).

Posameznikove izkušnje o določeni stvari so osebna stvar vsakega posameznika, čeprav v družbi najdemo v skupni rabi določene koncepte ali pojme, ki jih vsi poznamo. Čeprav so nam znani, pa vsak od nas ustvari sebi lasten in edinstven sistem konceptov ter pojmovanj. Vsi se lahko do neke mere naučimo definicij, vendar pa je treba doseči tudi smiselno učenje, ki nam omogoča, da razumemo ideje in da lahko uporabljamo koncepte v vsakdanjem življenju ali pri delu. Interpretirati moramo informacije v smislu obstoječega sistema osebnih konceptov, da

osmislimo tisto, kar vidimo, beremo ali slišimo, pri tem pa poskušamo novo informacijo vključiti v trenutni način razmišljanja (Valenčič Zuljan in Vogrinc 2010, 21–22).

Situacijsko učenje se ne nanaša samo na posameznika, ampak opredeljuje več posameznikov, ki z medsebojno interakcijo in opazovanjem dejanj drugega ustvarjajo novo znanje. Čeprav se nove ideje oblikujejo v glavah posameznikov, se s pomočjo interakcije med njimi razvijajo in širijo nove ideje ter posledično znanje. Tisto, kar posamezniki vedo oziroma znajo v svojem delovnem in zasebnem življenju, koristi tudi njihovim sodelavcem in organizaciji (Spraggon in Bodolica 2008, 881–882). Konstruktivistični pristop predstavlja podlago za učenje s sodelovanjem, ki poudarja pomembnost socialne interakcije pri učenju. Učenje je v tem pogledu družbena aktivnost soustvarjanja znanja. Notranji miselni procesi in strukture izvirajo iz predhodnih socialnih interakcij. Posamezniki se najuspešneje učijo skozi socialne interakcije z uporabo bogatih simbolnih komunikacijskih veščin. Do učenja pride, ko za pojasnjevanje dogodkov in predmetov uporabimo besede, dogodke in kulturna ozadja. Po večkratni socialni interakciji predstave in koncepte enega posameznika ponotranjijo tudi drugi (Jorczak 2011, 211). Ljudje smo naravnani k temu, da se med seboj povezujemo. S povezovanjem učečih se posameznikov pride do nadgrajevanja znanja. Nastaja novo organizacijsko znanje, ki je posledica organizacijskega učenja (Dimovski in Colnar 1999, 719). Različne situacije na delovnem mestu povzročijo, da posameznik pridobiva različne kompetence. Pomembne so delovne vloge, ki jih od nas zahteva delovno mesto, cilji, povezani z delom, in organizacijska kultura (Elliot in Dweck 2005, 106).

Teorija situacijskega učenja torej temelji na učenju prek opazovanja. Ko posameznik spozna, da je za neko vedenje nagrajeno, bo zelo verjetno tudi sam posnemal to vedenje. Nivo, na katerem se to dogaja, je individualen ali timski, pri obeh pa so ključne izkušnje, ki so največkrat pridobljene povsem spontano. Opisani koncepti so pritegnili pozornost za proučevanje situacijskega učenja tudi pri raziskovalcih z drugih področij. Proučevanje situacijskega učenja je postalo multidisciplinarno, omeniti je treba ugotovitev Wengerjeve, ki pravi, da je učenje še posebej uspešno v čim bolj realnih situacijah. Pri tem so pomembne različne oblike vključevanja in delovanja v ciljno orientiranih aktivnostih in načini, kako postanejo posamezniki člani skupnosti praks in kako institucionalizirajo znanje v različnih aktivnostih. Pomembno postane razlikovanje med poznavanjem prakse (učenje v formalnih programih izobraževanja) in znanjem o praksi, ki pomeni celostno vključenost posameznika v izvajanje

prakse. Situacijska oblika učenja, rečemo ji lahko tudi izmenjava izkušenj, poteka v različnih družbenih situacijah in kontekstih. Poteka med mojstrom in vajencem, med starši in otroki, med vrstniki in podobno (Pavlin in Svetlik 2008, 36–37).

Ko govorimo o situacijskem učenju, je treba opredeliti tudi koncept skupnosti praks (Communities of Practice–CoP). Ideja situacijskega učenja znotraj skupnosti praks poudarja učenje znotraj odnosov med posamezniki v določenem kontekstu. Učenje in znanje sta znotraj skupnosti praks dinamična procesa, ki se odvijata v socialnem kontekstu, v katerem posamezniki delujejo in vplivajo drug na drugega (Saint-Onge in Wallace 2003, 32–34).

Koncept skupnosti praks sta opredelila Jean Lave in Etienne Wenger. Poudariti sta želela, da se posamezniki pri delu učijo drug od drugega. Koncept povezuje dva pojma – skupnost in prakso, pri katerih je ključno, da sta izraza med seboj neizogibno povezana. Skupnosti nastanejo iz interakcij med posamezniki, ki se ukvarjajo s podobnimi praksami. Skupina posameznikov deli svoje izkušnje in znanje znotraj prakse prek opravljanja dela, to pa spodbuja kolektivni, situacijski proces učenja. Skupna praksa se torej nanaša na skupen način, kako se nekaj naredi. Skupnost praks je več kot samo skupina posameznikov. Pripadniki se počutijo dobro v družbi drug drugega, pripadnost pa je za njih spodbudna in navdihujoča. Prinaša nove ideje in jih spodbuja pri razvoju različnih pogledov na dane situacije. Razvijajo nove pomene, da bi dosegli večjo učinkovitost in kakovost znotraj njihove skupnosti. Učenje je torej sestavni del vsake skupnosti prakse, ki najprej poteka predvsem s poglobljanjem družbenih odnosov ter ustvarjanjem zaupanja, kar nadalje pomaga pri razvoju novih rešitev. Člani skupnosti ne delijo in prenašajo samo eksplicitnega znanja, ampak ustvarjajo novo znanje s tem, da delijo tacitno, njihovo lastno znanje (Abma 2007, 33–36).

Znanje v glavah posameznikov predstavlja veliko večino organizacijskega znanja. Individualno učenje prehaja v organizacijsko učenje skozi proces prenosa skupnega mentalnega modela. Prihaja do difuzije znanj in spretnosti, kar povzroča pretvorbo eksplicitnega in tacitnega znanja ter gibanja proti kolektivnemu in organizacijskemu učenju.

3.4 Teorija organizacijskega ustvarjanja znanja

Da bi visokošolski sistem lahko mlade ustrezno pripravil na delo v organizaciji, je pomembno tudi razumevanje le-teh. Spremembe v okolju sprožajo organizacijsko učenje ter organizacijo

istočasno silijo k prilagajanju na okolje. Koncept organizacijskega učenja je v literaturi obravnavan s štirih vidikov – informacijski, ki se ukvarja s procesom pridobivanja informacij; interpretacijski, ki se osredotoča na obravnavo razvoja novih razumevanj iz informacij; strateški, ki obravnava vzroke in posledice organizacijskega učenja ter vedenjski vidik. Slednji obravnava štiri različne pristope vedenjskega vidika organizacijskega učenja – spoznavanje/ustrezno vedenje, cikel izbire, akcijsko učenje in učeča se organizacija. Vsi štirje vidiki vključujejo različne procese, ki prispevajo k organizacijskemu učenju (Colnar in Dimovski 1999, 705).

Ustvarjanje organizacijskega znanja je proces, v katerem se znanje, ki so ga ustvarili posamezniki, krepí in postaja dostopno, hkrati pa se povezuje tudi z organizacijskim sistemom znanja. Z drugimi besedami, tisto, kar posamezniki vejo oziroma znajo v svojem delovnem in zasebnem življenju, koristi tudi njihovim sodelavcem in organizaciji. Ta proces jasneje prikaže teorija ustvarjanja organizacijskega znanja (Nonaka in drugi 2006, 1182). V nadaljevanju bom predstavila glavne elemente teorije ustvarjanja organizacijskega znanja – ontologijo in epistemologijo, v poglavju, ki bo sledilo, pa še pretvorbo znanja.

3.4.1 Ontologija in epistemologija

Področje študija organizacije in upravljanja ima dolgo tradicijo epistemologije – študija teorij znanja in načinov vedenja, še zlasti v okviru omejitev ali veljavnosti znanja. Temelj epistemologije je ločitev med tacitnim in eksplicitnim znanjem. Ker pa se osredotočamo na znanje v organizaciji, teorija vsebuje tudi ontologijo, ki se nanaša na raven oziroma stopnjo subjekta ustvarjanja znanja – posameznik, skupina, organizacija, ali pa gre za medorganizacijsko raven (Nonaka in Takeuchi 1995, 56–57).

Pri epistemološki dimenziji se osredotočimo na Polanyijevo delitev med tacitnim in eksplicitnim znanjem. V tabeli 5.1 so povzete glavne razlike med tema dvema tipoma znanja. Tacitno znanje je osebno, kontekstualno specifično in ga je težko formalizirati in posredovati. Vsebuje kognitivne in tehnične elemente. Kognitivni elementi se osredotočajo na mentalne modele, v katerih ljudje ustvarijo lastne modele delovanja v svetu. Mentalni modeli, kot so paradigme, perspektive, stališča in prepričanja, pomagajo posameznikom, da zaznavajo in definirajo svet. Kognitivni elementi tacitnega znanja se nanašajo na posameznikovo predstavo o realnosti oziroma sedanjosti ter vizijo za prihodnost. Tehnični elementi tacitnega znanja pa

vključujejo konkretne spretnosti posameznika. Za tacitno znanje velja, da je pridobljeno iz izkušenj, vsebuje element subjektivnosti, ustvarjeno je tukaj in sedaj. Za eksplicitno znanje pa velja, da se nanaša na pretekle dogodke ali objekte ter da vsebuje elemente objektivnosti. Eksplicitno ali kodificirano znanje se nanaša na znanje, ki je prenosljivo v formalnem, sistematičnem jeziku (Nonaka in Takeuchi 1995, 59–61). Eksplicitno znanje sestavljajo koncepti, informacije in spoznanja, ki jih je mogoče formalizirati v pravila in postopke. Lahko se ga shrani in prenaša z uporabo priročnikov in drugih podatkovnih baz. Tacitno znanje lahko opredelimo kot vedenje, kako narediti (*knowing how*), eksplicitno znanje pa kot vedenje o nečem (*knowing about*) (Connell in drugi 2003, 141).

Tabela 3.1: Primerjava med tacitnim in eksplicitnim znanjem

Eksplicitno znanje	Tacitno znanje
Kodificirano znanje	Kontekstualno specifično znanje
Nanašanje na pretekle dogodke	Tukaj in sedaj
Znanje temelji na teoriji	Znanje temelji na izkušnjah
Lažje prenosljivo	Težje prenosljivo
Vedeti o (<i>knowing about</i>)	Vedeti kako (<i>knowing how</i>)

Vir: Nonaka in Takeuchi (1995, 59–61), Connell in drugi (2003, 141).

Ontološka dimenzija predstavlja raven skupinske interakcije. Prikazuje prehod znanja od posameznika prek skupin na raven celotne organizacije ter tudi na medorganizacijsko raven. V ožjem pomenu samo posamezniki ustvarjajo znanje. Organizacija sama, brez posameznikov, ne more ustvarjati znanja, zato pa lahko podpira kreativne posameznike in jim daje ustrezno okolje in kontekst, da ustvarjajo znanje. Organizacijsko ustvarjanje znanja lahko tako razumemo kot proces, ki organizacijsko širi znanje, ki so ga ustvarili posamezniki, in ga vnese v mrežo vsega znanja organizacije. Ta proces poteka v okviru interakcije, ki prečka znotraj organizacijske ravni in meje ter medorganizacijske ravni in meje. (Nonaka in Takeuchi 1995, 59).

Organizacija, ki želi v konkurenčnem okolju preživeti, mora imeti aktiven odnos do razvijanja in ustvarjanja znanja. Uspešne organizacije so tiste, ki ustvarjajo novo znanje ter ga širijo po celotni organizaciji. V ta namen so se razvili različni modeli ustvarjanja znanja znotraj organizacij.

3.5 Modeli ustvarjanja znanja v organizaciji

Znanje postaja temeljni element ustvarjanja vrednosti in razvoja v organizacijah. Nastajajo nove discipline, ki se ukvarjajo z vprašanji, kje v organizaciji je znanje shranjeno in kateri so najbolj ustrezni načini prenosa znanja, hkrati pa želijo raziskati in pojasniti najuspešnejše prakse ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja. Znanje je po svoji naravi dinamično, saj je ustvarjeno s pomočjo socialnih interakcij med posamezniki in okoljem oziroma organizacijo. Je kontekstualno specifično, saj informacija postane koristna in pomembna le v povezavi s kontekstom in interpretacijo posameznikov. Učinkovito upravljanje znanja je postalo bistvenega pomena za uspeh sodobnih organizacij (Chou 2005, 454).

Vse pogosteje slišimo, da je delovno mesto pravzaprav učno okolje. Visokošolski sistem mladih ne more pripraviti na vse delovne naloge in izzive, zato so se primorani učiti tudi po tem, ko zaključijo formalno izobraževanje v visokošolskih institucijah. Izobraževalne institucije in delodajalci morajo s skupnim delom zagotoviti, da mlade pripravijo na svet dela, saj bodo v prihodnosti v delovnem procesu iskali rešitve problemov, s katerimi se bodo velikokrat prvič srečali. S pomočjo situacijskega učenja, torej z opazovanjem, ponavljanjem in medsebojno interakcijo, posamezniki ustvarjajo novo znanje. Na delo in učenje je treba gledati kot na recipročni proces. Priložnosti in omejitve konkretnih delovnih okolij so nujno potrebne za izboljšanje uspešnosti pri delu. Pri tem se v organizaciji ustvarja novo znanje, ki ga v času formalnega izobraževanja posamezniki niso mogli pridobiti. (Chin in drugi 2004, 403).

Obstaja več modelov ustvarjanja in prenosa znanja v organizaciji. Modeli se do določene meje prekrivajo, vendar pa vsak prinaša nekoliko drugačne vsebinske poudarke. V nadaljevanju magistrskega dela bom predstavila SEKI model, enega izmed najpogosteje omenjenih modelov, ki kaže, da razvoj kompetenc in uspešno ustvarjanje ter upravljanje znanja v organizaciji temeljijo na kombinaciji informacijsko-procesnega in situacijskega učenja.

3.5.1 Model spirale znanja – SEKI model

Modeli, ki poudarjajo ustvarjanje znanja prek socialne interakcije, imajo podobne temelje oziroma skupno osnovo z učečimi se organizacijami in organizacijskim učenjem. Novejša literatura na tem področju, ki uporablja izraza učeča se organizacija ali organizacijsko ustvarjanje znanja, daje še največji poudarek konceptu upravljanju znanja. Ta namreč ne

poudarja le močne povezave med znanjem in učenjem, ampak tudi potrebo organizacije, da prepozna, da obstaja tudi drugo uporabno in pomembno znanje, ki je pridobljeno izven formalnih in sistematičnih sistemov, kot je izobraževanje v visokošolskih institucijah. Ustvarjanje znanja je več kot le obdelava podatkov. Organizacijsko ustvarjanje znanja temelji na spodbujanju procesa, s katerim posameznikovo individualno, osebno znanje postane dostopno in na voljo tudi drugim (Rowley 2000, 327).

Polanyijevo delitev znanja na tacitno in eksplicitno sta nadgradila avtorja Nonaka in Takeuchi. Oblikovala sta enega izmed najbolj pogosto omenjenih modelov ustvarjanja znanja – SEKI model, ki je sestavljen iz štirih faz ustvarjanja znanja. Pomembno je, da kar tri od štirih faz ustvarjanja znanja vsebujejo socialni proces (Chua 2002, 375). Socialna interakcija ustvari priložnosti za ustvarjanje dialogov, prek katerih se ustvarja znanje. Ustvarjajo se komunikacijski kanali, prek katerih tečejo informacije, ki se v nadaljevanju pretvorijo v znanje, ki je skupno posameznikom, vključenih v ta proces (Noorderhaven in Harzing 2009, 719–720).

Tacitno in eksplicitno znanje med seboj nista ločena, ampak se dopolnjujeta. Sta v interakciji in se med sabo prepletata s pomočjo delovanja posameznikov. Znanje posameznika nastaja in se širi s socialno interakcijo med tacitnim in eksplicitnim znanjem. To interakcijo imenujemo pretvorba znanja, ta pretvorba pa je socialni proces med posamezniki. Kratice imena SEKI modela izhajajo iz kratic posameznih procesov v modelu. Avtorja navajata štiri procese pretvorbe znanja: socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija (Nonaka in Takeuchi 1995, 61–62).

Socializacija je proces, pri katerem si posamezniki med seboj delijo izkušnje, posledično pa se skozi deljenje miselnih modelov in tehničnih spretnosti ustvarja tacitno znanje. Gre za deljenje znanja z osebnim stikom. Posameznik lahko osvoji tacitno znanje neposredno od drugih, brez da bi za to rabil jezik. Na primer vajenec se od mojstra ne uči z uporabo jezika, ampak s pomočjo opazovanja, posnemanja in prakse. Na delovnem mestu pa se pravzaprav uporabljajo isti principi. Ključ do osvojitve tacitnega znanja so izkušnje. Brez katerekoli izkušnje o določeni stvari si posameznik težko predstavlja miselni proces drugega. Eksternalizacija je proces artikulacije tacitnega znanja v eksplicitno znanje. V tem procesu tacitno znanje postane eksplicitno, dobi obliko metafor, analogij, konceptov, hipotez ali modelov, ustvarja nove, eksplicitne koncepte iz tacitnega znanja (Nonaka in Takeuchi 1995, 62–67). Učinkovitost procesa eksternalizacije je odvisna od tega, ali posamezniki čutijo potrebo po pretvorbi tihega

znanja v eksplicitno znanja, ter od tega, ali obstajajo spodbude za to, da bi to znanje postalo dostopno tudi sodelavcem (Hong 2011, 205–206). Proces kombinacije označuje sistemizacijo konceptov v sistem znanja. Posamezniki si izmenjujejo in združujejo znanje skozi različne medije, kot so dokumenti, sestanki, telefonski pogovori, s komunikacijo in s pomočjo računalniških sistemov. Preoblikovanje obstoječih informacij skozi razvrščanje, dodajanje, združevanje in kategoriziranje eksplicitnega znanja lahko vodi v novo znanje. Takšno obliko ustvarjanja znanja na primer predstavlja formalno izobraževanje in usposabljanje v šolah. V procesu internalizacije pa se eksplicitno znanje vključi v tacitno znanje. Ko se izkušnje, pridobljene skozi socializacijo, eksternalizacijo in kombinacijo, internalizirajo v posameznikovo tacitno znanje v obliki skupnih mentalnih modelov ali tehničnih znanj, so te izkušnje zelo pomembna sredstva. Gre za učenje z delom – *learning by doing* (Nonaka in Takeuchi 1995, 67–70).

Pomembno je vedeti, da prenos znanja ni zaključen, ko se znanje prenese iz ene oblike v drugo. Ustvarjanje znanja je neprestana interakcija in medsebojno vplivanje med tacitnim ter eksplicitnim znanjem. Kot pravita avtorja, organizacija sama po sebi ne more ustvarjati znanja, ima pa tacitno, tiho znanje posameznikov, kar predstavlja temelj ustvarjanja znanja. Organizacija mora spodbuditi, da tacitno znanje posameznikov prehaja skozi zgoraj opisane štiri modele prehajanja znanja ter se na koncu izrazi v širši ontološki dimenziji. V t. i. spirali znanja postaja interakcija med tacitnim in eksplicitnim znanjem čedalje večja, začne se na ravni posameznikov, nato s pomočjo interakcije med posamezniki poteka prek skupin, organizacije in na koncu tudi na medorganizacijskih ravneh (Nonaka in Takeuchi 1995, 70–73). Situacijskemu učenju je najbližji proces socializacije, kjer se znanje prenaša na posameznike med delovnim in drugimi procesi. Informacijsko-procesnemu učenju pa so bližje ostali procesi pretvorbe znanja (Pavlin in Svetlik 2008, 47).

V sodobnih izobraževalnih sistemih je v ospredju informacijsko-procesni način učenja, ki ne poudarja procesov prenosa in ustvarjanja znanja, zato je za razumevanje delovanja posameznikov v nepredvidljivem delovnem okolju pomembno razumeti proces ustvarjanja in prenosa znanja. Ker ob zasedbi delovnega mesta posamezniki najpogosteje nimajo vseh potrebnih znanj in veščin, je pomembno, da prek situacijskega učenja in z opazovanjem pridobivajo in kasneje širijo nova znanja.

3.6 Izhodišča za izpeljavo indikatorjev

Organizacija mora v želji po konkurenčnosti in uspešnem delovanju pravočasno zaznati spremembe v okolju ter se nanje ustrezno odzvati. Poskrbeti mora, da bo ustvarila organizacijsko okolje, ki bo pozitivno vplivalo na procese ustvarjanja in širjenja znanja, na visoko stopnjo situacijskega učenja, ustvarjalnosti in inovativnosti. Da se ugodno okolje lažje ustvari, je potrebno, da je organizacija odprta do sprememb, da upošteva različne poklicne skupine, da spodbuja komunikacijo ter nove in včasih morda nekoliko nenavadne ideje, ki se pojavljajo. Prav tako morajo biti pripravljene na toleriranje morebitnih napak, hkrati pa morajo skrbeti za motivirane zaposlene. Vodje morajo te značilnosti organizacije predstavljati kot skupne vrednote, zaposlene pa morajo spodbujati k inovativnemu razmišljanju in ustvarjanju novih idej. Vsaka organizacija potrebuje posameznike, ki so v nepredvidljivih situacijah sposobni ustrezno ukrepati. Povezanost visokega šolstva in gospodarske sfere postaja pomembna, saj je dobra priprava mladih diplomantov na svet dela ključnega pomena tako za posameznike, delovne organizacije kot tudi za širšo družbo. Poleg čim bolj ustreznega znanja, pridobljenega v formalnih sistemih izobraževanja, pomembno vlogo odigrajo tudi izkušnje, ki so jih posamezniki pridobili med študijem in v svetu dela prek situacijskega učenja oziroma z učenjem v okolju praktičnega sodelovanja. Z medsebojno interakcijo in opazovanjem dejanj drugega posamezniki ustvarjajo novo znanje, ki jim pomaga pri učinkovitem reševanju delovnih nalog. Ali visoka stopnja situacijskega učenja pri delu vpliva na večjo možnost uporabe znanja ter na večje zadovoljstvo posameznikov pri delu, bom natančneje preverjala v empiričnem delu magistrske naloge. Prav tako bom preverila, ali se intenzivnost situacijskega učenja razlikuje glede na poklicne skupine. Različne poklicne skupine zasedajo različne položaje v organizaciji. Zanima me, ali je intenzivnost situacijskega učenja pri delu višja pri poklicnih skupinah, ki v organizaciji zasedajo višje položaje, saj pripadniki teh poklicnih skupin pri svojem delu nosijo veliko odgovornosti in so hkrati med prvimi, ki morajo zaznati spremembe v organizacijskem okolju in poskrbeti, da se bo organizacija kot celota nanje ustrezno odzvala. To od njih zahteva ustvarjanje in delitev novega znanja, s pomočjo katerega s sodelavci rešujejo izzive sodobnega organizacijskega okolja. V projektu HEGESCO so za ugotavljanje prisotnosti situacijskega učenja pri delu posameznike spraševali po tem, koliko časa v povprečnem delovnem dnevu namenijo aktivnostim, ki so povezane s socialno interakcijo in s prenosom znanja med posamezniki. Za aktivnosti, ki identificirajo situacijsko učenje na delovnem mestu, se štejejo na primer družbena interakcija s sodelavci pri delu,

izmenjava novic, informacij, govoric, izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, ter svetovanje in usmerjanje sodelavcev. V empiričnem delu naloge bom preverjala vpliv intenzivnosti situacijskega učenja pri delu na možnost uporabe znanja in zadovoljstva z delom ter v kolikšni meri se intenzivnost situacijskega učenja dejansko razlikuje glede na poklicne skupine.

4 EMPIRIČNA ANALIZA

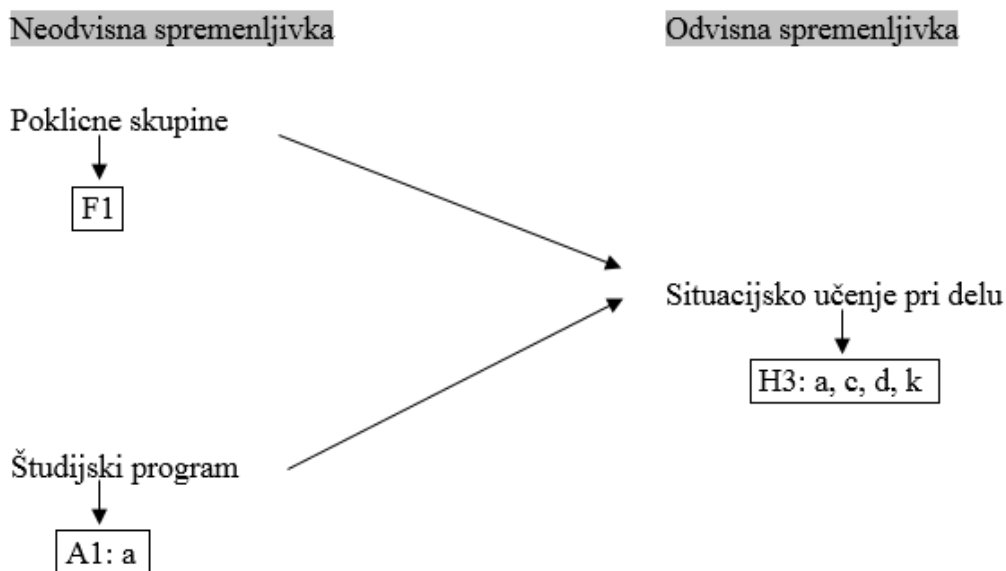
Empirični del magistrskega dela temelji na dveh obširnih mednarodnih raziskavah – HEGESCO in REFLEX, ki se osredotoča in ukvarjata s prehodnostjo visokošolskih diplomantov na trg dela. Projekta obravnavata potrebe glavnih akterjev visokošolskega izobraževanja na področju zaposljivosti diplomantov. Temeljita na dveh temeljnih vprašanjih. Prvo se nanaša na to, katere kompetence so potrebne, da bi bili visokošolski diplomanti boljše pripravljene na svet dela in aktivno državljanstvo, drugo pa na to, kako naj visokošolski sistemi najboljše prispevajo k razvoju teh kompetenc. Obsežen del raziskave in referenčni okvir projekta HEGESCO temelji na metodologiji, razviti za potrebe raziskave REFLEX, ki je potekala v 16 državah: Avstriji, Belgiji, Češki, Estoniji, Finski, Franciji, Nemčiji, Italiji, Japonski, Nizozemski, Norveški, Portugalski, Španiji, Švedski, Švici in Veliki Britaniji. Približno dve leti kasneje je bil izveden projekt HEGESCO kot nadaljevanje projekta REFLEX, v katerem je bilo dodanih še pet držav: Slovenija, Turčija, Litva, Poljska in Madžarska. Vprašalnika se osredotočata na izobraževalne izkušnje pred in med visokošolskim izobraževanjem, na prehod na trg dela, značilnosti prve zaposlitve, značilnosti pri delu in na trgu dela, značilnosti trenutnega delovnega mesta, sedanje organizacije, oceno potrebnih in pridobljenih znanj, oceno delovnih usmeritev in nekatere sociobiografske podatke. Obsežna baza podatkov HEGESCO skupaj z zbirko podatkov REFLEX predstavlja eno največjih raziskav na področju zaposljivosti diplomantov v Evropi in po svetu. Anketni vprašalnik HEGESCO vsebuje več 300 različnih spremenljivk. V raziskavi je sodelovalo več kot 30.000 diplomantov, od tega približno 2.900 slovenskih, pet let po koncu študija, izvedli pa so tudi številne kvalitativne intervjuje med delodajalci in visokošolskimi ustanovami iz petih držav partneric. Projekta REFLEX in HEGESCO sta trajala od leta 2005 do 2009 (Allen in drugi 2011, 7–8).

4.1. Izbor spremenljivk

Raziskovalna vprašanja oziroma predpostavljene hipoteze bom operacionalizirala s podatki iz raziskave HEGESCO. Za izvedbo empirične analize sem v vprašalniku za vsako spremenljivko določila najustreznejši indikator. Obravnavala bom samo veljavne odgovore, manjkajočih vrednosti ne bom navajala. Ker situacijsko učenje (pri delu) v prvi in drugi hipotezi predstavlja odvisno spremenljivko, pri tretji hipotezi pa neodvisno spremenljivko, sem oblikovala dva raziskovalna modela.

Prvi raziskovalni model (Slika 4.1) se nanaša na H1 in H2, drugi raziskovalni model (Slika 4.2) pa na H3.

Slika 4.1: Raziskovalni model za H1 in H2: Vpliv neodvisnih spremenljivk Poklicne skupine in Študijski program na odvisno spremenljivko Situacijsko učenje pri delu.



Za vsako od spremenljivk v H1 in H2 bom v nadaljevanju navedla, katero vprašanje jo predstavlja v anketnem vprašalniku. Če je bilo treba za nadaljnjo analizo katero od spremenljivk rekodirati, bom opisala postopek rekodiranja.

Poklicno skupino v vprašalniku predstavlja spremenljivka F1: Navedite vaš sedanji poklic oz. naziv delovnega mesta. Po mednarodni standardni klasifikaciji poklicev (ISCO) govorimo o naslednjih glavnih skupinah poklicev:

0: vojaški poklici

1: zakonodajalci, visoki uradniki, menedžerji

2: profesionalci

3: tehniki in drugi strokovni sodelavci

4: uradniki

5: poklici za storitve, prodajalci

6: kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci

7: poklici za neindustrijski način dela

8: upravljalci strojev in naprav, industrijski izdelovalci in sestavljalci

9: poklici za preprosta dela

Spremenljivko F1 sem za potrebe nadaljnjega dela rekodirala:

0 – vojaški poklici = 3

1 – zakonodajalci, visoki uradniki, menedžerji = 1

2 – profesionalci = 2

3 – tehniki in drugi strokovni delavci = 3

4 – uradniki = 3

5 – poklici za storitve, prodajalci = 3

6 – kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci = 3

7 – poklici za neindustrijski način dela = 3

8 – upravljalci strojev in naprav, industrijski izdelovalci in sestavljalci = 3

9 – poklici za preprosta dela = 3

Rekodirana spremenljivka F1: prvo poklicno skupino predstavljajo menedžerji, drugo profesionalci, tretjo pa vsi ostali poklici.

1 = menedžerji

2 = profesionalci

3 = ostali

Študijski program v vprašalniku predstavlja spremenljivka A1 a: Kako se je imenoval študijski program, ki ste ga obiskovali?

Anketiranci so odgovorili na zastavljeno vprašanje tako, da so vpisali obiskovani študijski program. Področja izobraževanja so v bazi podatkov kodirana po mednarodni standardni klasifikaciji ISCED, ki omogoča mednarodno primerljivost študijskih programov:

- izobraževanje,
- humanistika in umetnost,
- družbene, poslovne vede, pravo,
- znanost, matematika in računalništvo,
- inženiring, gradbeništvo,
- kmetijstvo in veterinarstvo,
- zdravstvo,
- storitve.

Situacijsko učenje pri delu v vprašalniku predstavlja spremenljivka H3: a, c, d, k.

Spodaj je seznam aktivnosti, ki so povezane z upravljanjem znanja. Prosimo, obkrožite:

- Koliko časa v povprečnem delovnem dnevu namenite za te aktivnosti?

a: Družbena interakcija s sodelavci pri delu

c: Izmenjava novic, informacij, govoric

d: Izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

k: Svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

Diplomanti so imeli v anketnem vprašalniku na voljo sedem različnih možnih odgovorov. Pri vsaki aktivnosti, povezani z upravljanjem znanja, so obkrožili, koliko časa oziroma ur v povprečnem delovnem dnevu namenijo za določeno aktivnost. Izbirali so lahko med sedmimi različnimi odgovori: 0, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, 1, 2, 3, 4+.

Ker me zanima, koliko časa posamezniki v povprečnem delovnem dnevu namenijo za zgoraj našteje aktivnosti, sem spremenljivko H3 za potrebe nadaljnje obravnave rekodirala, pri čemer je 1 = manj kot ena ura, 2 = ena ura ali več. V nadaljevanju je opisan postopek rekodiranja spremenljivke H3:

0 = 1

$\frac{1}{4}$ = 2

$\frac{1}{2}$ = 3

1 = 4

2 = 5

3 = 6

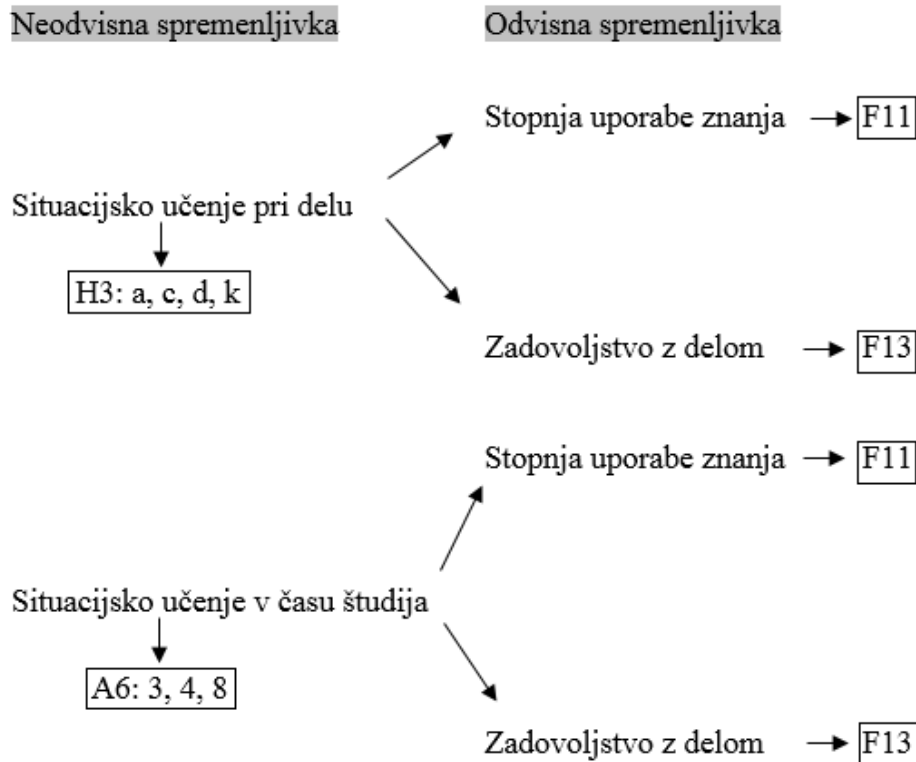
4+ = 7

1, 2, 3 manj kot ena ura = 1

4, 5, 6, 7 ena ura ali več = 2

Other = sysmiss

Slika 4.2: Raziskovalni model za H3: Vpliv neodvisnih spremenljivk Situacijsko učenje pri delu in Situacijsko učenje v času študija na odvisni spremenljivki Stopnja uporabe znanja in Zadovoljstvo z delom.



Ker tretja hipoteza vsebuje štiri različne spremenljivke, sem jo pri proučevanju zaradi preglednosti razdelila na štiri dele oziroma podpoglavja. V nadaljevanju jih bom imenovala:

H3a: Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu.

H3b: Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večje zadovoljstvo z delom.

H3c: Večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu.

H3d: Večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večje zadovoljstvo z delom.

Za vsako od spremenljivk v H3 bom v nadaljevanju navedla, katero vprašanje jo predstavlja v anketnem vprašalniku. Če je bilo treba za nadaljnjo analizo katero od spremenljivk rekodirati, bom opisala postopek rekodiranja.

Možnost uporabe znanja v vprašalniku predstavlja spremenljivka F11: V kolikšni meri pri sedanjem delu uporabljate vaše znanje in veščine?

V anketnem vprašalniku so imeli anketiranci na voljo pet različnih odgovorov. Na petstopenjski lestvici so morali s križcem označiti, v kolikšni meri pri sedanjem delu uporabljajo svoje znanje in veščine, pri čemer je kvadrateg pod številko 1 označeval, da pri svojem delu sploh nimajo možnosti uporabe znanja in veščin, kvadrateg pod številko 5 pa, da jih lahko uporabljajo v zelo veliki meri.

Zadovoljstvo z delom v vprašalniku predstavlja spremenljivka F13: Kako ste zadovoljni z vašim sedanjim delom?

V anketnem vprašalniku so imeli anketiranci na voljo pet različnih odgovorov. Na petstopenjski lestvici so morali s križcem označiti, kako so zadovoljni s svojim delom, pri čemer je kvadrateg pod številko 1 označeval, da so s svojim sedanjim delom zelo nezadovoljni, kvadrateg pod številko 5 pa, da so s svojim sedanjim delom zelo zadovoljni.

Situacijsko učenje v času študija v vprašalniku predstavlja spremenljivka A6: 3, 4, 8. Posameznikom je bilo zastavljeno vprašanje: V kolikšni meri so bili naslednji načini poučevanja poudarjeni v vašem študijskem programu?

3: sodelovanje v raziskovalnih projektih

4: strokovna praksa in delo v organizaciji

8: projektno in problemsko zasnovano učenje

Pri vsakem načinu poučevanja so anketiranci s križcem označili en kvadrateg na petstopenjski lestvici. Vsak kvadrateg je označeval, v kolikšni meri je bil način poučevanja in učenja poudarjen v njihovem študijskem programu. Kvadrateg pod številko 1 je pomenil, da dani način sploh ni bil poudarjen, kvadrateg pod številko 5 pa, da je bil dani način v zelo veliki meri poudarjen v študijskem programu, ki ga je posameznik obiskoval.

Spremenljivko A6 sem za nadaljnjo analizo rekodirala, pri čemer kvadratka pod številko 1 in dve pomenita, da način poučevanja ni bil poudarjen, kvadratki pod številko 3, 4 in 5 pa, da je bil način poučevanja poudarjen:

1 = 1, 2 – niso bili poudarjeni

2 = 3, 4, 5 – so bili poudarjeni

Empirični del bo izveden s statistično analizo podatkov. Analizirala bom samo slovenske podatke, saj se slovenski visokošolski prostor sooča s podobnimi izzivi kot visokošolski prostor v ostalih državah. V nadaljevanju bom s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS izračunala:

- opis vzorca,
- primerjavo aritmetičnih sredin in test ANOVA,
- primerjavo aritmetičnih sredin in Bonferronijev test,
- primerjavo aritmetičnih sredin in T-test za 2 neodvisna vzorca.

4.1.1 Opis statističnih metod

S T-testom preverjamo domneve o razliki aritmetičnih sredin na dveh populacijah. To storimo tako, da določimo neodvisno spremenljivko, ki vzorec razdeli na dve skupini, nato pa za vsako skupino izračunamo aritmetično sredino, ki ju nato med seboj primerjamo. Pri interpretaciji T-testa moramo biti pozorni na rezultat Levenovega testa o enakosti varianc, na podlagi česar v nadaljevanju izberemo pravilno testno statistiko t in njeno stopnjo značilnosti. Domnevo preverjamo s F statistiko. Kadar je stopnja značilnosti statistike F manjša od 0,05, potem ničelno hipotezo zavrnamo (Kropivnik in drugi 2006, 47–50).

Analiza variance ali one-way ANOVA je metoda, ki jo uporabimo takrat, ko želimo ugotoviti, ali obstajajo razlike med tremi oziroma več skupinami. Tako kot pri T-testu moramo biti tudi tu pozorni na predpostavko o enakosti varianc med skupinami (kar preverjamo z Levenovim testom). ANOVA je tabela, v kateri so zapisane vrednosti za variabilnost med vzorci, znotraj vzorcev in skupna variabilnost ter eksperimentalna vrednost testne statistike F in njena statistična značilnost. Eksperimentalna vrednost F statistike je razmerje med varianco med skupinami in znotraj skupin. V primeru pravilne ničelne domneve o nerazlikah bi to razmerje bilo $F = 1$. Signifikanca je zapisana statistična značilnost, verjetnost, da smo dobili eksperimentalno vrednost F statistike. Razlike med skupinami so statistično značilne, če je signifikanca manjša od 0,05.

Domnevo preverjamo z Bonferronijevim postopkom (in njegovo stopnjo značilnosti). Če je stopnja značilnosti večja od 0,05, sprejmemo ničelno hipotezo, če pa je stopnja značilnosti manjša od 0,05, ničelno hipotezo zavrnamo in sprejmemo alternativno (Kropivnik in drugi 2006, 57).

4.2 Opis vzorca

Obravnavala bom odgovore slovenskih diplomantov. V bazi HEGESCO je takšnih odgovorov 2923. Od tega je slovenskih diplomantov v tem celotnem vzorcu 1964 ali 67,2 % žensk in 951 ali 32,5 % moških (glej tabelo 4.1.). Najmlajši anketiranec je star 25 let, najstarejši pa 65 let. Povprečna starost anketirancev znaša 34 let, na vprašanja so anketiranci odgovarjali 5 let po zaključki študija (glej tabelo 4.2).

Tabela 4.1: Spol

		Frekvenca	Veljavni odstotek
Spol	Moški	951	32,6
	Ženske	1964	67,4
	Skupaj	2915	100,0

Tabela 4.2: Starost

	N	Povprečna vrednost
Starost	2900	34,17

4.3 Situacijsko učenje v povezavi s poklicnimi skupinami in smerjo študija

V nadaljevanju bom za proučevanje prve in druge hipoteze uporabila metodo analize variance (test ANOVA), s katero preverjamo domnevo o razlikah populacijskih aritmetičnih sredin znotraj treh ali več skupin. Ocenila bom, ali se populacije, iz katerih izhajajo, razlikujejo v povprečnem času, namenjenem za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma organizaciji. Če obstaja razlika povprečij v vsaj dveh skupinah, bom domnevo o razlikah med skupinami preverila z Bonferronijevim testom.

4.3.1 Situacijsko učenje in poklicne skupine

V tem delu naloge bom preverjala hipotezo **H1: Intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji se razlikuje glede na poklicno skupino.**

Neodvisna spremenljivka, po kateri tvorimo skupine, so poklicne skupine s 3 vrednostmi: menedžerji, profesionalci in ostali. Odvisno spremenljivko predstavlja intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji skozi socialni proces.

Tabela 4.3: Poklicne skupine

		Frekvenca	Veljavni odstotek
Poklicna skupina	Menedžerji	312	11,5
	Profesionalci	1782	65,9
	Ostali	611	22,6
	Skupaj	2705	100,0

Iz tabele 4.3 je razvidno, da proučevani vzorec predstavlja 312 menedžerjev, 1782 profesionalcev in skupino drugih poklicev, v kateri je 611 posameznikov. V to skupino spadajo zaposleni v vojski, tehniki in drugi strokovni sodelavci, državni uradniki, prodajalci, kmetje, gozdarji, ribiči, lovci, obrtniki, operaterji in fizični delavci. Skupaj jih je 2705.

Tabela 4.4: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu

Poklicna skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Menedžerji	306	4,77	1,528	1	7
Profesionalci	1753	4,14	1,538	1	7
Drugi	603	4,33	1,639	1	7
Skupaj	2662	4,25	1,573	1	7

($F = 22,291$, $p < 0,001$)

Iz zgornjih podatkov v tabeli 4.4 je razvidno, da največ časa za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma v organizaciji, v obliki družbene interakcije s sodelavci pri delu, nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina, ki jo sestavljajo profesionalci. Rezultati testa ANOVA kažejo, da so razlike med skupinami statistično značilne. Rečemo torej lahko, da največ časa za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma v organizaciji nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina

profesionalcev. Tudi Bonferronijev test (glej prilogo B) potrjuje, da se vse tri skupine med seboj statistično razlikujejo.

Tabela 4.5: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric

Poklicna skupna	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Menedžerji	304	3,72	1,432	1	7
Profesionalci	1751	3,31	1,357	1	7
Ostali	603	3,71	1,513	1	7
Skupaj	2658	3,45	1,415	1	7

($F = 24,354$, $p < 0,001$)

Iz tabele 4.5 razberemo, da največ časa za izmenjavo novic, informacij, govoric na delovnem mestu oziroma v organizaciji ponovno nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina, ki jo sestavljajo profesionalci. Rezultati testa ANOVA kažejo, da so razlike med skupinami statistično značilne, zato lahko rečemo, da največ časa za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma v organizaciji nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina profesionalcev. Bonferronijev test (glej prilogo B) kaže, da se druga poklicna skupina profesionalcev statistično značilno razlikuje od preostalih dveh poklicnih skupin, ki ju sestavljajo menedžerji in ostali poklici.

Tabela 4.6: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

Poklicna skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Menedžerji	306	3,96	1,368	1	7
Profesionalci	1749	3,72	1,378	1	7
Ostali	603	3,93	1,452	1	7
Skupaj	2658	3,80	1,397	1	7

($F = 7,448$, $p = 0,001$)

Iz tabele 4.6 je razvidno, da največ časa za izmenjavo znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina, ki

jo sestavljajo profesionalci. Rezultati testa ANOVA kažejo, da so razlike med skupinami statistično značilne, rečemo torej lahko, da največ časa za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma v organizaciji nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina profesionalcev. Bonferronijev test (glej prilogo B) tako kot zgoraj kaže, da se druga poklicna skupina profesionalcev statistično značilno razlikuje od preostalih dveh poklicnih skupin, ki jih sestavljajo menedžerji in ostali poklici.

Tabela 4.7: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

Poklicna skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Menedžerji	304	4,24	1,462	1	7
Profesionalci	1747	3,05	1,503	1	7
Ostali	601	3,33	1,523	1	7
Skupaj	2652	3,25	1,548	1	7

($F = 81,740$, $p < 0,001$)

Iz podatkov v tabeli 4.7 lahko razberemo, da največ časa za situacijsko učenje pri delu v obliki svetovanja in/ali usmerjanja sodelavcev nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina, ki jo sestavljajo profesionalci. Rezultati testa ANOVA potrjujejo statistično značilne razlike med skupinami, zato lahko rečemo, da največ časa za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma v organizaciji nameni prva poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa druga poklicna skupina profesionalcev. Bonferronijev test (glej prilogo B) potrjuje, da se vse tri skupine med seboj statistično razlikujejo. Po pregledu dobljenih rezultatov se je izkazalo, da največ časa situacijskemu učenju pri delu nameni poklicna skupina menedžerjev, najmanj pa poklicna skupina profesionalcev. Že pri izboru poklicnih skupin za proučevanje so me najbolj zanimali rezultati v zvezi s poklicno skupino menedžerjev, ker menim, da je delo te poklicne skupine velikega pomena za organizacijo. Menedžerji in njihovo ustrezno vodenje lahko ustvarijo uspešno organizacijo, pri tem pa si, kot kažejo rezultati statistične analize, pomagajo s situacijskim učenjem pri delu.

4.3.2 Situacijsko učenje in smer študija

V nadaljevanju bom preverjala hipotezo **H2: Intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji se razlikuje glede na smer študija.**

Neodvisno spremenljivko predstavljajo skupine študijskih programov z osmimi vrednostmi, odvisno spremenljivko pa intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji skozi socialni proces.

Tabela 4.8: Skupine študijskih programov

		Frekvenca	Veljavni odstotek
Skupine študijskih programov	Izobraževanje	411	14,1
	Humanistika in umetnost	172	5,9
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	1228	42,1
	Znanost, matematika in računalništvo	192	6,6
	Inženiring, gradbeništvo	309	10,6
	Kmetijstvo in veterinarstvo	83	2,8
	Zdravstvo	333	11,4
	Storitve	187	6,4
	Skupaj	2915	100,0

Iz tabele 4.8 je razvidno, da je v proučevanem vzorcu zajetih osem različnih skupin študijskih programov. V smereh, povezanih z izobraževanjem, se je izobraževalo 411 posameznikov, v humanistiki in umetnosti 172, v družbenih, poslovnih vedah in pravu 1228, v znanosti, matematiki in računalništvu 192, v inženiringu in gradbeništvu 309, na področju kmetijstva in veterinarstva 83, v zdravstvu 333 in v študijskih smereh, povezanih s storitvami, se je izobraževalo 187 posameznikov, skupaj jih je 2915.

Tudi za proučevanje druge hipoteze bom uporabila metodo enofaktorske analize variance, s katero preverjamo domnevo o razlikah populacijskih aritmetičnih sredin znotraj treh ali več

skupin. Ocenila bom, ali se populacije, iz katerih izhajajo, razlikujejo v povprečnem času, namenjenem za situacijsko učenje na delovnem mestu oziroma organizaciji.

Tabela 4.9: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Izobraževanje	377	3,92	1,530	1	7
Humanistika in umetnost	151	4,18	1,697	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1136	4,35	1,526	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	182	4,10	1,430	1	7
Inženiring, gradbeništvo	293	4,26	1,611	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,92	1,459	1	7
Zdravstvo	325	4,40	1,659	1	7
Storitve	167	4,35	1,690	1	7
Skupaj	2706	4,25	1,572	1	7

($F = 4,390$, $p < 0,001$)

Iz tabele 4.9 razberemo, da največ časa za družbeno interakcijo s sodelavci na delovnem mestu namenijo zaposleni, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z zdravstvom, družbenimi in poslovnimi vedami ter pravom, in pa tisti, ki so obiskovali programe, povezane s storitvami. Najmanj časa za situacijsko učenje na delovnem mestu namenijo zaposleni, ki so se izobraževali v programih kmetijstva in veterine ter izobraževanja. Rezultati testa ANOVA potrjujejo statistično značilne razlike med skupinami. Bonferronijev test (glej prilogo C) potrjuje statistično značilne razlike v intenzivnosti situacijskega učenja pri delu med skupinami tistih, ki so obiskovali študijske programe, povezane z izobraževanjem, s tistimi, ki so obiskovali študijske programe družbenih, poslovnih ved, prava in zdravstva.

Tabela 4.10: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Izobraževanje	373	3,13	1,340	1	7
Humanistika in umetnost	151	3,48	1,482	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1140	3,55	1,443	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	184	3,14	1,233	1	7
Inženiring, gradbeništvo	292	3,40	1,372	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,36	1,248	1	7
Zdravstvo	321	3,44	1,422	1	7
Storitve	168	3,91	1,508	1	7
Skupaj	2704	3,45	1,419	1	7

($F = 7,485$, $p < 0,001$)

Iz tabele 4.10 je razvidno, da največ časa za situacijsko učenje oziroma za izmenjavo novic, informacij, govoric na delovnem mestu namenijo zaposleni, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z družbenimi in poslovnimi vedami ter pravom, skupine študijskih programov, povezane s storitvami, in pa tisti, ki so se izobraževali na področju humanistike in umetnosti. Najmanj časa za situacijsko učenje na delovnem mestu namenijo tisti, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z izobraževanjem, in pa tisti, ki so se izobraževali na področju znanosti, matematike in računalništva. Test ANOVA potrjuje statistično značilne razlike med skupinami. Bonferronijev test (glej prilogo C) znova potrjuje statistično značilne razlike v intenzivnosti situacijskega učenja pri delu med skupinami tistih, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z izobraževanjem, s tistimi, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z družbenimi, poslovnimi vedami in pravom ter s storitvami. Potrjuje tudi statistično značilne razlike v intenzivnosti situacijskega učenja pri delu med skupinama tistih, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z znanostjo, matematiko in računalništvom, s tistimi, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane s storitvami.

Tabela 4.11: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Izobraževanje	373	3,39	1,340	1	7
Humanistika in umetnost	151	3,64	1,598	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1137	3,89	1,398	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	183	3,71	1,329	1	7
Inženiring, gradbeništvo	292	3,96	1,344	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,49	1,389	1	7
Zdravstvo	322	3,83	1,303	1	7
Storitve	169	4,02	1,464	1	7
Skupaj	2702	3,79	1,397	1	7

($F = 7,653$, $p < 0,001$)

Iz tabele 4.11 razberemo, da največ časa za izmenjavo znanja, ki je povezano z delom s sodelavci na delovnem mestu, namenijo zaposleni, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z inženiringom in gradbeništvom, ter tisti, ki so obiskovali programe, povezane s storitvami. Najmanj časa za situacijsko učenje na delovnem mestu namenijo zaposleni, ki so se izobraževali v programih kmetijstva in veterine ter izobraževanja. Test ANOVA potrjuje statistično značilne razlike med skupinami. Bonferronijev test (glej prilogo C) potrjuje statistično značilne razlike v intenzivnosti situacijskega učenja pri delu med skupinami tistih, ki so obiskovali skupine študijskih programov s področja izobraževanja, s tistimi skupinami posameznikov, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane s storitvami ter inženiringom in gradbeništvom.

Tabela 4.12: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Izobraževanje	369	2,45	1,297	1	7
Humanistika in umetnost	151	2,70	1,532	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1136	3,54	1,524	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	184	2,96	1,408	1	7
Inženiring, gradbeništvo	291	3,42	1,525	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,16	1,452	1	7
Zdravstvo	323	3,26	1,537	1	7
Storitve	169	3,56	1,647	1	7
Skupaj	2698	3,25	1,545	1	7

($F = 26,668$, $p < 0,001$)

Iz tabele 4.12 je razvidno, da največ časa za svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev na delovnem mestu namenijo zaposleni, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane s storitvami, ter tisti, ki so se izobraževali na področju družbenih in poslovnih ved ter prava. Najmanj časa za situacijsko učenje na delovnem mestu pa ponovno namenijo zaposleni, ki so se izobraževali na področju izobraževanja. Test ANOVA potrjuje statistično značilne razlike med skupinami. Bonferronijev test (glej prilogo C) potrjuje, da obstajajo statistično značilne razlike med skupino tistih, ki so obiskovali skupine študijskih programov s področja izobraževanja, in skupinama tistih, ki so obiskovali programe, povezane s storitvami in družbenimi, poslovnimi vedami ter pravom. Rezultati statistične analize so torej potrdili, da se intenzivnost situacijskega učenja pri delu razlikuje glede na smer študija, ki so ga obiskovali posamezniki. Podatki kažejo, da največ časa za situacijsko učenje pri delu v organizaciji namenijo tisti, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z družbenimi, poslovnimi vedami in pravom, ter študijske programe, povezane s storitvami, najmanj časa za situacijsko učenje pa namenijo tisti, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z izobraževanjem.

4.4 Situacijsko učenje pri delu in v času študija v povezavi z možnostjo uporabe znanja in zadovoljstvom z delom

S primerjavo aritmetičnih sredin in T-testa, s pomočjo katerega bomo primerjali povprečji dveh skupin, bom v nadaljevanju podrobneje pogledala značilnosti posamezne skupine glede na izbrane spremenljivke. Proučevanja prvotne hipoteze H3 sem se, kot že omenjeno zgoraj, zaradi lažje preglednosti lotila tako, da sem jo razčlenila na manj kompleksne hipoteze H3a, H3b, H3c in H3d.

4.4.1 Situacijsko učenje pri delu in uporaba znanja pri delu

V tem poglavju bom proučevala hipotezo **H3a: Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu.**

Neodvisna spremenljivka, po kateri tvorimo skupine, je intenzivnost situacijskega učenja pri delu. Neodvisno spremenljivko tvorita dve skupini; tisti, ki situacijskemu učenju pri delu namenijo manj kot eno uro, in tisti, ki namenijo eno uro ali več kot eno uro. Odvisno spremenljivko pa predstavlja stopnja uporabe znanja in veščin pri sedanjem delu.

Za vsako od aktivnosti, ki v vprašalniku predstavlja situacijsko učenje pri delu (a: družbena interakcija s sodelavci pri delu, c: izmenjava novic, informacij, govoric, d: izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, in k: svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev), bom v nadaljevanju izračunala aritmetične sredine in T-test za 2 neodvisna vzorca.

Tabela 4.13: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj kot 1 ura	920	4,02	1,014	,033
	1 ura ali več	1773	3,97	1,054	,025

($t = 1,166$, $p = 0,244$)

Iz tabele 4.13 razberemo, da tisti, ki družbeni interakciji s sodelavci pri delu namenijo manj kot 1 uro, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine. Na podlagi dobljenih

rezultatov T-testa ne moremo potrditi, da tisti, ki družbeni interakciji s sodelavci pri delu namenijo manj kot 1 uro, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine, saj razlike med skupinama niso statistično značilne.

Tabela 4.14: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj kot 1 ura	1545	4,05	1,017	,026
	1 ura ali več	1145	3,91	1,065	,031

($t = 3,356$, $p = 0,001$)

Iz tabele 4.14 je razvidno, da tisti, ki za izmenjavo novic, informacij, govoric pri delu namenijo manj kot 1 uro, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine. Na podlagi rezultatov T-testa lahko potrdimo, da so razlike statistično značilne. Tisti, ki za izmenjavo novic, informacij, govoric pri delu namenijo manj kot 1 uro, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine.

Tabela 4.15: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj kot 1 ura	1213	3,98	1,054	,030
	1 ura ali več	1475	4,00	1,024	,027

($t = -0,576$, $p = 0,565$)

Iz zgornjih podatkov v tabeli 4.15 vidimo, da tisti, ki izmenjavi znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, pri delu namenijo 1 uro ali več, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine. Glede na rezultate T-testa ne moremo potrditi, da tisti, ki izmenjavi znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, pri delu namenijo 1 uro ali več, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine, ker razlike med skupinama niso statistično značilne.

Tabela 4.16: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj kot 1 ura	1580	4,00	1,053	,026
	1 ura ali več	1104	3,97	1,026	,031

($t = 0,612$, $p = 0,541$)

Iz tabele 4.16 je razvidno, da tisti, ki svetovanju in/ali usmerjanju sodelavcev pri delu namenijo manj kot eno uro, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine. Tudi v tem primeru na podlagi rezultatov T-testa ne moremo potrditi, da tisti, ki svetovanju in/ali usmerjanju sodelavcev pri delu namenijo manj kot eno uro, pri svojem delu v večji meri uporabljajo znanje in veščine, ker razlike med skupinama niso statistično značilne. Z rezultati, predstavljenimi zgoraj, mi ni uspelo dokazati, da večja intenzivnost situacijskega učenja vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu.

4.4.2 Situacijsko učenje pri delu in zadovoljstvo z delom

V tem delu bom preverjala podatke za hipotezo **H3b: Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večje zadovoljstvo z delom.**

Neodvisna spremenljivka, po kateri tvorimo skupine, je intenzivnost situacijskega učenja pri delu. Neodvisno spremenljivko tvorita dve skupini, tisti, ki situacijskemu učenju pri delu namenijo manj kot eno uro, in tisti, ki namenijo eno uro ali več kot eno uro. Odvisna spremenljivka je zadovoljstvo z delom.

Za vsako od aktivnosti, ki predstavlja situacijsko učenje pri delu (a: družbena interakcija s sodelavci pri delu, c: izmenjava novic, informacij, govoric, d: izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, in k: svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev), bom v nadaljevanju izračunala aritmetične sredine in T-test za 2 neodvisna vzorca.

Tabela 4.17: Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj kot 1 ura	919	3,68	1,008	,033
	1 ura ali več	1771	3,78	,952	,023

($t = -2,427$, $p = 0,015$)

Iz podatkov v tabeli 4.17 razberemo, da so tisti, ki družbeni interakciji s sodelavci pri delu namenijo več kot eno uro, bolj zadovoljni s svojim delom. Na podlagi rezultatov lahko potrdimo, da so razlike statistično značilne, kar pomeni, da so tisti, ki družbeni interakciji s sodelavci pri delu namenijo več kot eno uro, bolj zadovoljni s svojim delom.

Tabela 4.18: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj kot 1 ura	1544	3,75	,983	,025
	1 ura ali več	1143	3,75	,959	,028

Podatki v tabeli 4.18 kažejo, da so tisti, ki izmenjavi novic informacij, govoric pri delu namenijo manj kot eno uro, in tisti, ki namenijo eno uro ali več, enako zadovoljni s svojim delom. Podani odgovori anketirancev ne kažejo na razlike med proučevanima skupinama.

Tabela 4.19: Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj kot 1 ura	1213	3,73	1,004	,029
	1 ura ali več	1473	3,77	,939	,024

($t = -1,212$, $p = 0,226$)

Iz tabele 4.19 je razvidno, da so tisti, ki pri svojem delu namenijo eno uro ali več za izmenjavo znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, bolj zadovoljni s svojim delom. Na podlagi dobljenih rezultatov T-testa ne moremo potrditi, da so tisti, ki pri svojem delu namenijo eno uro ali več za izmenjavo znanja, ki je povezano z delom s sodelavci, bolj zadovoljni s svojim delom, ker razlike med skupinama niso statistično značilne.

Tabela 4.20: Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj kot 1 ura	1579	3,75	,988	,025
	1 ura ali več	1102	3,75	,954	,029

Podatki v tabeli 4.20 kažejo, da so tisti, ki svetovanju in/ali usmerjanju sodelavcev pri delu namenijo manj kot eno uro, in tisti, ki namenijo eno uro ali več, enako zadovoljni s svojim delom. Podani odgovori anketirancev ne kažejo na razlike med proučevanima skupinama. Rezultati analize v tabelah zgoraj niso potrdili, da večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večje zadovoljstvo z delom.

4.4.3 Situacijsko učenje v času študija in možnost uporabe znanja pri delu

V nadaljevanju naloge bom proučevala podatke za hipotezo **H3c: Večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu.**

Neodvisna spremenljivka, po kateri tvorimo skupine: Intenzivnost situacijskega učenja v času študija. Neodvisno spremenljivko tvorita dve skupini. Prva skupina so tisti, ki so obiskovali manj praktično naravnane študijske programe, drugo skupino pa predstavljajo tisti, ki so obiskovali študijske programe, ki so bili bolj praktično naravnani. Odvisno spremenljivko predstavlja stopnja uporabe znanja in veščin pri sedanjem delu.

Za vsako od aktivnosti, ki predstavlja situacijsko učenje v času študija (3: sodelovanje v raziskovalnih projektih, 4: strokovna praksa in delo v organizaciji in 8: projektno in problemsko zasnovano učenje), bom v nadaljevanju izračunala aritmetične sredine in T-test za 2 neodvisna vzorca.

Tabela 4.21: Aritmetična sredina za spremenljivko sodelovanje v raziskovalnih projektih

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj praktični	1935	3,97	1,044	,024
	Bolj praktični	785	4,05	1,024	,037

($t = -1,901$, $p = 0,057$)

Rezultati v tabeli 4.21 kažejo, da tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe, pri katerih je bil poudarek na sodelovanju v raziskovalnih projektih, pri svojem delu v večji meri uporabljajo svoje znanje in veščine. Na podlagi izračunov T-testa ne moremo potrditi, da tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe, pri katerih je bil poudarek na sodelovanju v raziskovalnih projektih, pri svojem delu v večji meri uporabljajo svoje znanje in veščine, ker razlike med skupinama niso statistično značilne.

Tabela 4.22: Aritmetična sredina za spremenljivo strokovna praksa in delo v organizaciji

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj praktični	1388	3,90	1,072	,029
	Bolj praktični	1332	4,09	,995	,027

($t = -4,759$, $p < 0,001$)

Iz zgornjih podatkov v tabeli 4.22 je razvidno, da tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe s poudarkom na strokovni praksi in delu v organizaciji, pri svojem delu v večji meri uporabljajo svoje znanje in veščine. Na podlagi rezultatov T-testa lahko potrdimo, da so razlike statistično značilne, kar pomeni, da tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe s poudarkom na strokovni praksi in delu v organizaciji, pri svojem delu v večji meri uporabljajo svoje znanje in veščine.

Tabela 4.23: Aritmetična sredina za spremenljivko projektno in problemsko zasnovano učenje

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Možnost uporabe znanja pri delu	Manj praktični	1287	3,94	1,083	,030
	Bolj praktični	1422	4,04	,993	,026

($t = -2,481$, $p = 0,013$)

Podatki v tabeli 4.23 kažejo, da tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe s poudarkom na projektnem in problemsko zasnovanem učenju, pri svojem delu v večji meri uporabljajo svoje znanje in veščine. Glede na rezultate T-testa lahko rečemo, da so razlike statistično značilne, kar pomeni, da tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe s poudarkom na projektnem in problemsko zasnovanem učenju, pri svojem delu v večji meri uporabljajo svoje znanje in veščine. Rezultati kažejo, da študijski programi, pri katerih je bil poudarek na strokovni praksi in delu v organizaciji ter na projektnem in problemsko zasnovanem učenju, posameznikom pri delovni karieri v organizaciji omogočajo, da lahko v večji meri uporabljajo znanje.

4.4.4 Situacijsko učenje v času študija in zadovoljstvo z delom

Kot zadnjo bom proučevala hipotezo **H3d: Večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večje zadovoljstvo z delom.**

Neodvisna spremenljivka, po kateri tvorimo skupine, je intenzivnost situacijskega učenja v času študija. Neodvisno spremenljivko tvorita dve skupini. Prva skupina so tisti, ki so obiskovali praktično naravnane študijske programe, drugo skupino pa predstavljajo tisti, ki so obiskovali

študijske programe, ki niso bili praktično naravnani. Odvisno spremenljivko predstavlja zadovoljstvo z delom.

Za vsako od aktivnosti, ki predstavlja situacijsko učenje v času študija (3: sodelovanje v raziskovalnih projektih, 4: strokovna praksa in delo v organizaciji in 8: projektno in problemsko zasnovano učenje), bom v nadaljevanju izračunala aritmetične sredine in T-test za 2 neodvisna vzorca.

Tabela 4.24: Aritmetična sredina za spremenljivko sodelovanje v raziskovalnih projektih

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj praktični	1934	3,73	,987	,022
	Bolj praktični	784	3,81	,933	,033

($t = -2,070$, $p = 0,039$)

Iz podatkov v tabeli 4.24 razberemo, da so tisti, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe s poudarkom na sodelovanju v raziskovalnih projektih, bolj zadovoljni s svojim delom. Rezultati T-testa kažejo, da so razlike statistično značilne, to pa pomeni, da so tisti, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe s poudarkom na sodelovanju v raziskovalnih projektih, bolj zadovoljni s svojim delom.

Tabela 4.25: Aritmetična sredina za spremenljivko strokovna praksa in delo v organizaciji

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj praktični	1389	3,70	,986	,026
	Bolj praktični	1329	3,80	,956	,026

($t = -2,808$, $p = 0,005$)

Iz podatkov v tabeli 4.25 vidimo, da so tisti, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe s poudarkom na strokovni praksi in delom v organizaciji, bolj zadovoljni s svojim delom. Na podlagi rezultatov T-testa lahko rečemo, da so razlike med skupinama statistično

značilne, to pa pomeni, da so tisti, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe s poudarkom na strokovni praksi in delom v organizaciji, bolj zadovoljni s svojim delom.

Tabela 4.26: Aritmetična sredina za spremenljivko projektno in problemsko zasnovano učenje

		N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine
Zadovoljstvo z delom	Manj praktični	1288	3,73	,980	,027
	Bolj praktični	1419	3,77	,964	,026

($t = -1,261$, $p = 0,207$)

Iz podatkov iz tabele 4.26 lahko razberemo, da so tisti, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe s poudarkom na projektnem in problemsko zasnovanem učenju, bolj zadovoljni s svojim delom. Na podlagi izračunov T-testa ne moremo potrditi, da so tisti, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe s poudarkom na projektnem in problemsko zasnovanem učenju, bolj zadovoljni s svojim delom, ker razlike med skupinama niso statistično značilne. Rezultati, predstavljeni zgoraj, kažejo, da so anketiranci, ki so navajali večjo intenzivnosti situacijskega učenja v času študija v smislu sodelovanja v raziskovalnih projektih in strokovne prakse ter dela v organizaciji, pri svojem delu bolj zadovoljni.

4.5 Predstavitev rezultatov

V empiričnem delu magistrske naloge sem poskušala potrditi tri predpostavljene hipoteze. Prva hipoteza v magistrski nalogi se je glasila: *Intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji se razlikuje glede na poklicno skupino*. Analizirala sem tri poklicne skupine: menedžerje, profesionalce in ostale. Navedene poklicne skupine sem si za proučevanje, kot rečeno, izbrala zato, ker menedžerji in profesionalci zasedajo višje položaje v organizaciji, zato pri svojem delu nosijo večjo odgovornost, izpostavljeni so stresnim situacijam, njihova naloga pa je med drugim tudi ta, da pravočasno zaznajo spremembe v organizacijskem okolju in zunaj njega ter poskrbijo, da se bo organizacija kot celota nanje ustrezno odzvala. To od njih zahteva ustvarjanje novega znanja in njegovo delitev, da bodo lahko s sodelavci uspešno reševali izzive sodobnega časa. Hipotezo lahko na podlagi rezultatov statistične analize potrdim. Izkazalo se je, da med poklicnimi skupinami obstajajo statistično značilne razlike, največ časa situacijskemu učenju v organizaciji nameni poklicna skupina menedžerjev.

Druga hipoteza se je glasila: *Intenzivnost situacijskega učenja v organizaciji se razlikuje glede na smer študija*. Na podlagi rezultatov statistične analize lahko navedeno hipotezo potrdim. Največ časa za situacijsko učenje pri delu v organizaciji namenijo tisti, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z družbenimi, poslovnimi vedami in pravom, ter skupine študijskih programov, povezane s storitvami. Najmanj časa za situacijsko učenje pri delu pa namenijo tisti, ki so obiskovali programe, povezane z izobraževanjem. Za slednje lahko iščemo vzroke v sami naravi delovnih mest, ki jih zasedajo tisti, ki so obiskovali skupine študijskih programov, povezane z izobraževanjem. V tem primeru lahko govorimo o naslednjih poklicih: vzgojitelj, učitelj, profesor in drugih podobnih. Njihove delovne aktivnosti se večinoma odvijajo v obliki učnih ur oziroma predavanj, kar pomeni, da v tem času nimajo stika s svojimi sodelavci. Posledično je med njimi manj socialne interakcije, ki bi omogočala situacijsko učenje.

V pregledani literaturi in v teoretičnem delu magistrske naloge se pojem situacijskega učenja nanaša na posameznike, ki z medsebojno komunikacijo, socialno interakcijo in opazovanjem drug drugega ustvarjajo novo znanje, ki ga nato uporabljajo pri svojih opravilih. Zanimalo me je, kakšen vpliv ima intenzivnost situacijskega učenja tako pri delu kot v času študija na posameznikovo možnost uporabe znanja pri delu in na njegovo zadovoljstvo z delom. V prvem delu tretje hipoteze sem predpostavila, da večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu. Posamezniki, ki se pri svojem delu veliko naučijo prek opazovanja in medsebojne komunikacije, s pomočjo katere si predajajo znanja in veščine, naj bi pri svojem delu v večji meri uporabljali pridobljeno znanje. Glede na dobljene podatke tekom analize hipoteze H3a: *Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu* ne morem potrditi.

V nadaljevanju sem predpostavila, da večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večje zadovoljstvo z delom. Predpostavka temelji na tem, da posameznik na delovnem mestu prek situacijskega učenja pridobiva novo znanje, kar mu predstavlja možnosti za nadaljnji profesionalni razvoj. Stalno učenje na delovnem mestu posameznikom omogoča tudi lažje spopadanje z zastavljenimi delovnimi nalogami. Tudi v tem primeru na podlagi rezultatov analize hipoteze H3b: *Večja intenzivnost situacijskega učenja pri delu vpliva na večje zadovoljstvo z delom* ne morem potrditi. Razlog za to je mogoče najti v različnih percepcijah zadovoljstva z delom. Kot je bilo opredeljeno v teoretičnem delu magistrskega dela, obstaja več

kazalcev, ki vplivajo na zadovoljstvo z delom. Posamezniki se pri tem razlikujejo po osebnostnih lastnostih, vpliv imajo organizacijske značilnosti in značilnosti dela. Visoka intenzivnost situacijskega učenja na delovnem mestu pomeni pridobivanje novega znanja, ki ga je nato treba uporabiti pri nadaljnjih delovnih procesih. Te lastnosti lahko pripišemo bolj dinamičnemu delovnemu okolju, ker pa posamezniki zadovoljstvo z delom dojemajo različno, je možno, da pridobivanje novega znanja ne smatrajo kot enega izmed dejavnikov, ki bi pozitivno vplival na njihovo zadovoljstvo z delom.

Tretja predpostavka v sklopu tretje hipoteze pravi, da večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu. Na podlagi rezultatov statistične analize lahko hipotezo H3c: *Večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu* potrdim. Anketiranci, ki so obiskovali bolj praktično naravnane študijske programe, navajajo, da nato tudi pri delu v organizaciji v večji meri uporabljajo svoje znanje. Razlog za to je moč najti v tem, da so se posamezniki že zgodaj, torej v času študija, srečali s situacijskim učenjem. Praktično naravnani študijski program jih je v večji meri pripravil na nepredvidljive situacije, tako v času študija kot tudi na nadaljnji poklicni poti. Posamezniki, ki so se v času študija srečevali s praktičnimi in problemsko zasnovanimi študijskimi nalogami, imajo dobro izhodišče, da tudi na poklicni poti lažje premagujejo delovne izzive s pomočjo uporabe pridobljenih znanj in veščin.

Zadnja predpostavka v sklopu tretje hipoteze pa pravi, da večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večje zadovoljstvo z delom. Na podlagi dobljenih rezultatov statistične analize lahko hipotezo H3d: *Večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večje zadovoljstvo z delom* potrdim. Anketiranci, ki so navajali večjo intenzivnost situacijskega učenja v času študija, pravijo, da so pri svojem delu bolj zadovoljni. Pri interpretaciji rezultata bom izhajala iz podobnih dejavnikov kot pri interpretaciji rezultatov hipoteze H3c. Če se posamezniki že v času študija srečajo s situacijskim učenjem, s tem pridobivajo praktična znanja. To jim omogoča lažje reševanje problemov, takšni posamezniki so bolj iznajdljivi in lažje ter učinkoviteje odreagirajo v nepredvidljivih situacijah. Vse našteje lastnosti jim omogočajo, da so pri opravljanju svojega dela suvereni in učinkoviti, znižuje se raven stresa zaradi neobvladovanja novih situacij. Občutek, da dobro opravljamo svoje delo, da smo sposobni opraviti zastavljene delovne naloge, in odsotnost strahu pred neuspehom zaradi neobvladovanja nepredvidljivih okoliščin so dejavniki, ki vplivajo na to, da smo zadovoljni z delom.

5 SKLEP

Razmere sodobnega sveta so povzročile, da se mladi ob vstopu na trg dela srečujejo z vedno večjimi izzivi. Čedalje težje uspešno vstopijo na trg dela, ko pa enkrat zasedejo delovno mesto, se srečujejo z visokimi pričakovanji delodajalcev, saj ti od njih pričakujejo ustrezna znanja, veščine, iznajdljivost, prilagodljivost in učinkovitost pri delu. Za razliko od preteklosti nas študij danes ne more več v celoti pripraviti za opravljanje nalog določenega poklica. Poleg izobraževanja v formalnih sistemih visokošolskega izobraževanja zato postaja pomembno tudi nadaljnje učenje ob delu. Posamezniki, ki so zaključili visokošolsko izobraževanje in se podali na trg dela, zaradi sodobnega dinamičnega delovnega okolja niso več pripravljeni na vse možne scenarije, ki se jim lahko zgodijo na delovnem mestu. Tukaj odigra pomembno vlogo situacijsko učenje, preko katerega se posamezniki učijo drug od drugega s pomočjo opazovanja, ponavljanja in medsebojne interakcije. Z znanji, ki jih na ta način pridobijo, lahko nato uspešno opravljajo svoje delovne naloge.

Priča smo razhajanju oziroma poglobljanju razlik med znanjem, pridobljenim v sistemih visokošolskega izobraževanja, in med pričakovanji delodajalcev v zvezi s tem pridobljenim znanjem. Visokošolski sistem je tisti, ki lahko mlade opremi z znanjem, ki je potrebno za uspešen prehod na trg dela in za učinkovito opravljanje delovnih nalog. Delodajalci pri bodočih zaposlenih iščejo in pričakujejo določeno znanje in spretnosti. Če visokošolski sistem zazna, katera znanja in spretnosti so najbolj zaželeni, lahko program oziroma učni načrt vsaj do neke mere prilagodi tem potrebam. Rezultat prilagajanj so mladi diplomanti, ki imajo ustrezna znanja, kar jih v očeh delodajalcev dela bolj privlačne in primerne za zasedbo delovnih mest. Da pa se visokošolski sistem lahko ustrezno prilagodi potrebam trga dela, mora najprej pravilno prepoznati, katere so tiste veščine in znanja, ki so za delodajalce pomembni. Za uspešen razvoj visokošolskega izobraževalnega sistema na področju zagotavljanja ključnih znanj je zato potrebno povezovanje med izobraževalnim sistemom, zaposlitveno sfero oziroma trgom dela in gospodarstvom oziroma delodajalci. Drug drugemu lahko sporočajo, katera znanja in veščine so potrebni in zaželeni ob vstopu posameznika na trg dela in za njegovo uspešno delovanje v dinamičnem delovnem okolju organizacije.

Splošno znanje, pridobljeno v sistemih visokošolskega izobraževanja, je vsekakor dober, predvsem pa nujen temelj za nadaljnjo karierno pot, vendar pa, kot je bilo ugotovljeno v

empiričnem delu naloge, posamezniki potrebujejo tudi praktične izkušnje, s pomočjo katerih bodo pridobljeno znanje povezali z dejansko situacijo, v kateri so se znašli. Na podlagi rezultatov empirične analize se je izkazalo, da večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večjo možnost uporabe znanja pri delu. Tisti, ki so se že v času študija soočali z bolj problemsko zasnovanimi učnimi nalogami, strokovno prakso in raziskovalnimi projekti, so se že prek praktično naravnane študijskega programa pripravili na različne in nepredvidljive situacije. Te izkušnje so po mojem mnenju dobra popotnica za nadaljnjo poklicno pot zaradi več dejavnikov. Kot prvega od pozitivnih učinkov praktičnih izkušenj vidim večjo možnost za uspešen prehod iz izobraževalnega sistema na trg dela, saj so praktične izkušnje s strani delodajalcev zaželeno. Drugi pozitivni učinek je ta, da je tisti, ki že ima izkušnje pri iskanju praktičnih rešitev, bolj pripravljen na nepredvidljivost nalog sodobnih delovnih mest. Negotove situacije tako niso popolna neznanka, zato bo takšen posameznik hitreje in bolje ukrepal. Tretji pozitivni učinek pa vidim v tem, da so tisti, ki so pripravljene na nestabilne okoliščine, pri svojem delu lahko bolj sproščeni oziroma suvereni. Vedo namreč, da bodo nepredvidljive okoliščine s svojimi praktičnimi izkušnjami pri iskanju rešitev obvladali, kar pa ima pozitivne učinke na posameznikovo zadovoljstvo z delom. Rezultati empirične analize so namreč potrdili tudi domnevo, da večja intenzivnost situacijskega učenja v času študija vpliva na večje zadovoljstvo z delom.

Pomembno je torej usklajevanje programov in učnih načrtov visokošolskih institucij s potrebami delodajalcev. Oblikovanje enotnih ali univerzalnih ukrepov na področju usklajevanja pa ni dovolj, saj se je pri empirični analizi izkazalo, da se pri kasnejšem delu v organizaciji intenzivnost situacijskega učenja razlikuje glede na smer študija, ki so jo posamezniki obiskovali, in tudi glede na poklicne skupine. Potrebno je torej prepoznavanje zaželenih znanj in veščin glede na različne študijske smeri in nadaljnje poklicne poti. Intenziteta situacijskega učenja je tako odvisna od naše študijske smeri in delovnega mesta, ki ga bomo zasedli. Študijske smeri, povezane z družbenimi, poslovnimi vedami in pravom, ter študijski programi, povezani s storitvami, že danes v večji meri poudarjajo praktične načine poučevanja, kar mlade že v času študija opremi z veščinami praktičnega raziskovanja in reševanja nalog. Lahko bi rekli, da je kot nekakšna posledica tega tudi razlika v intenzivnosti situacijskega učenja med poklicnimi skupinami. Največ časa za situacijsko učenje pri delu namreč namenijo poklicna skupina menedžerjev, katerih naloga je uspešno vodenje zaposlenih in organizacije kot celote.

Do sedaj je bil poudarek sklepnega dela magistrske naloge na potrebi po povezovanju visokošolskih sistemov in delodajalcev. Za konec bi rada še poudarila, da je za uspešen prehod mladih diplomantov na trg dela in kasnejše delovanje na trgu dela pomembno tudi odgovorno ravnanje njih samih. Odgovornost za boljšo zaposljivost mladih diplomantov ni samo na strani izobraževalnih sistemov in gospodarske sfere oziroma na trgu dela. Zaposljivost je v sodobnem okolju tudi skrb slehernega posameznika. Nepošteno je pričakovati, da bodo spremembe in prilagoditve visokošolskih sistemov opravile vse namesto nas. Del tega, resda včasih zahtevnega procesa, moramo še vedno izpeljati sami. Pomembno je, da se posamezniki že v času študija pripravljajo na trg dela, kar pomeni, da oblikujejo osebne lastnosti, znanja, spretnosti in ostale attribute, ki so pomembni za njihovo prihodnost. Zavedati se morajo, da znanje, pridobljeno v formalnih sistemih izobraževanja, morda ne bo dovolj ter da so pomembne tudi ustrezne delovne izkušnje. Te izkušnje se lahko pridobi že v času študija, prek pripravništva in ostalih del, ki so povezana s smerjo študija. Prav tako morajo biti posamezniki pripravljani na to, da sami upravljajo in razvijajo svojo delovno kariero. Zavedati se morajo, da za razliko od preteklosti karierna pot danes ne poteka zgolj znotraj ene organizacije, da službe niso več doživljenjske in da je tudi odgovornost v zvezi s kariero na posamezniku in ne več na organizaciji. Sami si morajo ustvarjati možnosti in priložnosti za doseg želenih ciljev, za kar je potrebna tudi določena mera samoiniciativnosti. Zavedanje, da v času študija ne morejo osvojiti vsega, kar bodo na svoji poklicni poti potrebovali, je prav tako pomembno. To namreč pomeni, da se bodo učili tudi po tem, ko bodo izstopili iz formalnih izobraževalnih sistemov. Rečemo lahko, da se bodo od takrat naprej učili na delovnem mestu, prek opazovanja drugih, medsebojne socialne interakcije pri delu – s pomočjo situacijskega učenja.

6 LITERATURA

1. Abma, A. Tineke. 2007. Situated Learning in Communities of Practice. Evaluation of Coercion in Psychiatry as a Case. *Evaluation* 13 (1): 32–47.
2. Allen, Jim, Johan Coenen, Martin Humburg, Samo Pavlin, Peter Robert, Ivan Svetlik, in Rolf van der Velden. 2009. *Report on the Large-Scale Graduate Survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Dostopno prek: http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf (5. marec 2016).
3. --- 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
4. Andrejčič Radovan, Jovo Brekić, Jože Florjančič, Janez Jereb, Jože Jesenko, Bogdan Kavčič, Nace Pavlin, Franc Ekar, Jakob Kokalj, Slavica Alojzija Ritonja, Miroslav Štrajhar, Ivan Voršnik, Rado Bohinc in Ludvik Toplak. 1994. *Globalni in kadrovski management*. Kranj: Moderna organizacija.
5. Arthur, Michael, Douglas T. Hall in Barbara S. Lawrence. 1989. *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Arthur, Michael, Svetlana N. Khapova in Celeste P. M. Wilderom. 2005. Career Success in a Boundaryless Career World. *Journal of Organizational Behaviour* 26 (2): 177–202.
7. Berntson, Erik, Magnus Sverke in Staffan Marklund. 2006. Predicting Perceived Employability: Human Capital or Labour Market Opportunities? *Economic and Industrial Democracy* 27 (2): 223–244.
8. Braziene, Ruta, Gediminas Merkys in Inga Mikutaviciene. 2014. Transition from the education system to labour market: challenges for higher education. *Social sciences* 4 (86): 62–69.
9. Cantarelli, Paola, Paolo Belardinelli in Nicola Belle. 2016. A Meta-Analysis of Job Satisfaction Correlates in the Public Administration Literature. *Review of Public Personnel Administration* 36 (2): 115–144.
10. Cheetham, Graham in Geoff Chivers. 2005. *Professions, Competence and Informal Learning*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.

11. Chin, Peter, Karin Steiner Bell, Hugh Munby in Nancy L. Hutchinson. 2004. Epistemological Appropriation in One High School Student's Learning in Cooperative Education. *American Educational Research Journal* 41 (2): 401–417.
12. Chou, Shih–Wei. 2005. Knowledge creation: absorptive capacity, organizational mechanisms, and knowledge storage/retrieval capabilities. *Journal of Information Science* 31 (6): 453–465.
13. Chua, Alton. 2002. The influence of social interaction on knowledge creation. *Journal of Intellectual Capital* 3 (4): 375–392.
14. Chudzikowski, Katharina in Wolfgang Mayrhofer. 2011. In search of the blue flower? Grand social theories and career research: The case of Bourdieu's theory of practice. *Human Relations* 64 (1): 19–36.
15. Colardyn, Danielle in Jens Bjornavold. 2004. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education* 39 (1): 69–89.
16. Connell, N. A. D., J. H. Clein in P.L. Powell. 2003. It's Tacit Knowledge but Not as We Know It: Redirecting the Search for Knowledge. *The Journal of the Operational Research Society* 54 (2) 140–152.
17. Cvetko, Roman. 2002. *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Znanstveno – raziskovalno središče Republike Slovenije. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
18. Čepar, Žiga in Štefan Bojnec. 2014. Macro-Level Determinants of Relative Participation in Undergraduate Higher Education in Slovenia. *Eastern European Economics* 51 (6): 75–92.
19. Davenport, H. Thomas in Laurence Prusak. 1998. *Working Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
20. Deželan, Tomaž, Danica Fink Hafner in Mateja Melink. 2014. "First-job educational and skill match" *International Journal of Manpower* 35 (4): 553–575.
21. Dimovski, Vlado in Tadeja Colnar. 1999. Organizacijsko učenje. *Teorija in praksa* 5 (36): 701–722.
22. Elliot, J. Andrew in Carol S. Dweck. 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
23. Field, John. 2005. *Social Capital and Lifelong Learning*. UK: University of Bristol.

24. Fugate, Mel, Angelo J. Kinicki in Blake E. Ashforth. 2004. Employability: A psychosocial construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior* 65: 14–38.
25. Garvin, A. David. 2000. *Learning in Action*. Boston: Harvard Business School Press.
26. Gibson, K. Sharon. 2004. Social Learning (Cognitive) Theory and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2): 193–210.
27. Greenhaus, Jeffrey H., Gerard A. Callanan, Veronica M. Godshalk. 2000. *Career Management*. USA: The Dryden Press, Harcourt College Publishers.
28. HEGESCO. Dostopno prek: <http://www.hegesco.org/> (3. april 2015).
29. Heslin, Peter. 2003. Self- and Other-Referent Criteria of Career Success. *Journal of Career Assessment* 11 (3): 262–286.
30. Hong F.L. Jacky. 2011. Globalizing Nonaka's knowledge creation model: Issues and challenges. *Management Learning* 43 (2): 199–215.
31. Ignjatović, Miroljub, Anton Kramberger, Samo Pavlin, Marjan Svetličič, Darja Štarkl in Martina Trbanc. 2007. *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
32. Ilič, Branko. 2006. Pomen patentov v družbi znanja: Socioekonomske implikacije za podjetja in družbo. *Teorija in praksa* 43 (3–4): 507–520.
33. Jorczak, L. Robert. 2011. An information processing perspective on divergence and convergence in collaborative learning. *Computer-Supported Collaborative Learning* 6: 207–221.
34. Khasawneh, Samer. 2011. "Human capital planning in higher education institutions". *International Journal of Educational Management* 25 (6): 534–544.
35. Knowles, Malcolm, Elwood F. Holton III in Richard A. Swanson. 2005. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington: Elsevier.
36. Kropivnik, Samo, Tina Kogovšek, Meta Gnidovec. 2006. *Analize podatkov z SPSS-om 12.0. Predavanje in vaje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
37. Kuijper, Marinka in Jaap Scheerens. 2006. Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development* 32 (4): 303–319.
38. Lambert, G. Eric, Hanif Qureshi, Nancy L. Hogan, Charles Klahm, Brad Smith in James Frank. 2015. The Association of Job Variables With Job Involvement, Job Satisfaction,

- and Organizational Commitment Among Indian Police Officers. *International Criminal Justice Review* 25 (2): 194–213.
39. Lervik, Jon Erland, Kathryn M. Fahy in Mark Easterby-Smith. 2010. Temporal dynamics of situated learning in organizations. *Management Learning* 41 (3): 285–301.
 40. Lesjak, Dušan, Viktorija Sulčič, Nada Trunk in Valentina Jošt. 2010. *Razvojni izzivi visokega šolstva: Slovenija 2010–2020*. Dostopno prek: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/071-085.pdf> (12. september 2014).
 41. Maggiori, Christian, Claire S. Johnston in Jerome Rossier. 2016. Contribution of Personality, Job Strain, and Occupational Self-Efficacy to Job Satisfaction in Different Occupational Contexts. *Journal of Career Development* 43 (3): 244–259.
 42. Marshall, Nick. 2008. Cognitive and Practice-based Theories of Organizational Knowledge and Learning: Incompatible or Complementary? *Management Learning* 39 (4): 413–435.
 43. Maypole, Joanne in Timothy Gray Davies. 2001. Students' Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History 11 Survey Course. *Community College Review* 29 (2): 54–79.
 44. McDonald, Kimberly in Linda Hite. 2008. The Next Generation of Career Success: Implications for HRD. *Advances in Developing Human Resources* 10 (1): 86–103.
 45. Merkač Skok, Marjana in Tatjana Dolinšek. 2013. Some findings on career counselling in higher education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 7 (1): 81–94.
 46. Mihalič, Renata. 2006. *Management človeškega kapitala*. Škofja Loka: Mihalič in Partner.
 47. Možina, Stane, Ivan Svetlik, Franc Jamšek, Nada Zupan in Zvone Vodovnik. 2002. *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
 48. Müller, Walter. 2005. Education and Youth Integration into European Labour Markets. *International Journal of Comparative Sociology* 46 (5–6): 461–485.
 49. Nonaka Ikujiro in Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
 50. Nonaka Ikujiro, Gorg von Krogh in Sven Voelpel. 2006. Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances. *Organization Studies* 27 (8): 1179–1208.

51. Noorderhaven, Niels in Anne-Wil Harzing. 2009. Knowledge-Sharing and Social Interaction within MNEs. *Journal of International Business Studies* 5 (40): 719–741.
52. Pavlin, Samo in Ivan Svetlik. 2008. *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru – elementi in izhodišča*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
53. Pavlin, Samo. 2012. *Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti diplomantov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
54. --- 2014. The role of higher education in supporting graduates' early labour market careers. *International Journal of Manpower* 35 (4): 576–590.
55. Ployhart, E. Robert. 2015. Strategic organizational behavior (strobe): the missing voice in the strategic human capital conversation. *Academy of Management Perspectives* 29 (3): 342–356.
56. Pritchard, Alan. 2008. *Studying and learning at University: Vital Skills for Success in Your Degree*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
57. Rowley, Jennifer. 2000. Is higher education ready for knowledge management? *International Journal of Educational Management* 14 (7): 325–333.
58. Qenani, Eivis, Neal MacDougall in Carol Sexton. 2014. An empirical study of selfperceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education* 15 (3): 199–231.
59. Rebolj, Danijel. 2013. Bolonja po slovensko. V *Bolonja po bolonji*, ur. Timotej Vitez, 9–11. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
60. Saint-Onge, Hubert in Debra Wallace. 2003. *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. Amsterdam, Boston, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Butterworth Heinemann.
61. Sewell, Peter in Lorraine Dacre Pool. 2010. "Moving from conceptual ambiguity to operational clarity". *Education + Training* 52 (1): 89–94.
62. Shuell, J.Thomas. 1986. Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research* 56 (4): 411–436.
63. Spector, J. Michael in ChanMin Kim. 2014. Technologies for intentional learning: Beyond a cognitive perspective. *Australian Journal of Education* 58 (1): 9–22.
64. Spraggon, Martin in Virginia Bodolica. 2008. Knowledge Creation Processes in Small Innovative Hi-tech Firms. *Management Research News* 31 (11): 879–894.

65. Starc, Andrej in Branko Ilič. 2007. Pridobivanje in razvoj znanstvenega in strokovnega človeškega kapitala v zdravstveni negi: študija primera. *Obzornik zdravstvene nege* 41: 61–69.
66. Stein, S. David. 2001. Situated Learning and Planned Training on the Job. *Advances in Developing Human Resources* 3 (4): 415–424.
67. Sturges, Jane, Neil Conway, David Guest in Andreas Liefoghe. 2005. Managing the Career Deal: The Psychological Contract as a Framework for Understanding Career Management, Organizational Commitment and Work Behavior. *Journal of Organizational Behavior* 26 (7): 821–838.
68. Super, Donald. 1980. A Life–Span, Life–Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behaviour* 16: 282–298.
69. Štrbac, Jelena. 2011. Internacionalizacija–dvig kakovosti ali vdor tržnih mehanizmov v visokošolski prostor? V *Poti internacionalizacije*, ur. Klemen Miklavčič, 49–66. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
70. Teichler, Ulrich. 1999. Research on the Relationships Between Higher Education and the World of Work: Past Achievements, Problems and New Challenges. *Higher Education* 38 (2): 169–190.
71. --- 2005. Research on Higher Education in Europe. *European Journal of Education* 40 (4): 447–469.
72. --- 2011. Bologna–Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? V *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*, ur. Harald Schomburg in Ulrich Teichler, 3–42. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
73. Thijssen, Johannes, Beatrice I. J. M. Van der Heijden in Tonette S. Rocco. 2008. Toward the Employability–Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives. *Human Resource Development Review* 7 (2): 165–183.
74. Thompson, J. Leanne, Gordon Clark, Marion Walker in J. Duncan Whyatt. 2013. »It's just like an extra string to your bow«: Exploring higher education students' perceptions and experiences of extracurricular activity and employability. *Active Learning in Higher Education* 14 (2): 135–147.
75. Valenčič Zuljan, Milena in Janez Vogrinc. 2010. *Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

76. Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press: Cambridge.
77. Yang, Baiyin. 2004. Holistic Learning Theory and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* 6 (2): 241–262.
78. Zgaga, Pavel. 2004. *Bolonjski proces: oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
79. Zhang, Yahong, Xiang Yao in Jong One Cheong. 2011. City Managers' Job Satisfaction and Frustration: Factors and Implications. *The American Review of Public Administration* 41 (6): 670–685.
80. Zimbardo, G. Philip, Robert L. Johnson in Vivian McCann. 2009. *Psychology: Core Concepts*. Boston: Pearson Education, Inc.

PRILOGE

Priloga A: Deskriptivna statistika

Spol

		Frekvenca	Odstotek	Veljavni odstotek	Skupni odstotek
Veljavni	Moški	951	32,5	32,6	32,6
	Ženske	1964	67,2	67,4	100,0
	Skupaj	2915	99,7	100,0	
Manjkajoči	Ni odgovora	8	,3		
Skupaj		2923	100,0		

Starost

	N	Najnižja	Najvišja	Povprečna vrednost	Standardni odklon
Starost	2900	25	65	34,17	6,493
Veljavni	2900				

Poklicne skupine

		Frekvenca	Odstotek	Veljavni odstotek	Skupni odstotek
Veljavni	Menedžerji	312	10,7	11,5	11,5
	Profesionalci	1782	61,0	65,9	77,4
	Ostali	611	20,9	22,6	100,0
	Skupaj	2705	92,5	100,0	
Manjkajoči		218	7,5		
Skupaj		2923	100,0		

Skupine študijskih programov

		Frekvenca	Odstotek	Veljavni odstotek	Skupni odstotek
Veljavni	Izobraževanje	411	14,1	14,1	14,1
	Humanistika in umetnost	172	5,9	5,9	20,0
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	1228	42,0	42,1	62,1
	Znanost, matematika in računalništvo	192	6,6	6,6	68,7
	Inženiring, gradbeništvo	309	10,6	10,6	79,3
	Kmetijstvo in veterinarstvo	83	2,8	2,8	82,2
	Zdravstvo	333	11,4	11,4	93,6
	Storitve	187	6,4	6,4	100,0
	Skupaj	2915	99,7	100,0	
Manjkajoči	Ni odgovora	8	,3		
Skupaj		2923	100,0		

Priloga B: Rezultati analize podatkov za H1

a: Družbena interakcija s sodelavci pri delu

Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu

Poklicna skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Menedžerji	306	4,77	1,528	,087	4,60	4,94	1	7
Profesionalci	1753	4,14	1,538	,037	4,06	4,21	1	7
Ostali	603	4,33	1,639	,067	4,20	4,46	1	7
Skupaj	2662	4,25	1,573	,030	4,19	4,31	1	7

Bonferronijev test

Poklicne skupine	Poklicne skupine	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Menedžerji	Profesionalci	,632	,097	,000	,40	,86
	Ostali	,438	,110	,000	,18	,70
Profesionalci	Menedžerji	-,632	,097	,000	-,86	-,40
	Ostali	-,194	,074	,026	-,37	-,02
Ostali	Menedžerji	-,438	,110	,000	-,70	-,18
	Profesionalci	,194	,074	,026	,02	,37

c: Izmenjava novic, informacij, govoric

Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric

Poklicna skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Menedžerji	304	3,72	1,432	,082	3,56	3,88	1	7
Profesionalci	1751	3,31	1,357	,032	3,25	3,38	1	7
Ostali	603	3,71	1,513	,062	3,59	3,83	1	7
Skupaj	2658	3,45	1,415	,027	3,39	3,50	1	7

Bonferronijev test

Poklicne skupine	Poklicne skupine	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Menedžerji	Profesionalci	,409	,087	,000	,20	,62
	Ostali	,012	,099	1,000	-,22	,25
Profesionalci	Menedžerji	-,409	,087	,000	-,62	-,20
	Ostali	-,396	,066	,000	-,55	-,24
Ostali	Menedžerji	-,012	,099	1,000	-,25	,22
	Profesionalci	,396	,066	,000	,24	,55

d: Izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

Poklicna skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Menedžerji	306	3,96	1,368	,078	3,81	4,12	1	7
Profesionalci	1749	3,72	1,378	,033	3,66	3,79	1	7
Ostali	603	3,93	1,452	,059	3,81	4,04	1	7
Skupaj	2658	3,80	1,397	,027	3,74	3,85	1	7

Bonferronijev test

Poklicne skupine	Poklicne skupine	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Menedžerji	Profesionalci	,242	,086	,015	,04	,45
	Ostali	,035	,098	1,000	-,20	,27
Profesionalci	Menedžerji	-,242	,086	,015	-,45	-,04
	Ostali	-,207	,066	,005	-,36	-,05
Ostali	Menedžerji	-,035	,098	1,000	-,27	,20
	Profesionalci	,207	,066	,005	,05	,36

k: Svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

Poklicne skupine	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Menedžerji	304	4,24	1,462	,084	4,08	4,41	1	7
Profesionalci	1747	3,05	1,503	,036	2,98	3,12	1	7
Ostali	601	3,33	1,523	,062	3,20	3,45	1	7
Skupaj	2652	3,25	1,548	,030	3,19	3,31	1	7

Bonferronijev test

Poklicne skupine	Poklicne skupine	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Menedžerji	Profesionalci	1,187	,093	,000	,96	1,41
	Ostali	,914	,106	,000	,66	1,17
Profesionalci	Menedžerji	-1,187	,093	,000	-1,41	-,96
	Ostali	-,273	,071	,000	-,44	-,10
Ostali	Menedžerji	-,914	,106	,000	-1,17	-,66
	Profesionalci	,273	,071	,000	,10	,44

Priloga C: Rezultati analize podatkov za H2

a: Družbena interakcija s sodelavci pri delu

Aritmetična sredina za spremenljivko družbena interakcija s sodelavci pri delu

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Izobraževanje	377	3,92	1,530	,079	3,76	4,07	1	7
Humanistika in umetnost	151	4,18	1,697	,138	3,91	4,45	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1136	4,35	1,526	,045	4,26	4,44	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	182	4,10	1,430	,106	3,89	4,31	1	7
Inženiring, gradbeništvo	293	4,26	1,611	,094	4,07	4,44	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,92	1,459	,168	3,58	4,26	1	7
Zdravstvo	325	4,40	1,659	,092	4,22	4,58	1	7
Storitve	167	4,35	1,690	,131	4,09	4,61	1	7
Skupaj	2706	4,25	1,572	,030	4,19	4,31	1	7

Bonferronijev test

Študijski program	Študijski program	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Izobraževanje	Humanistika in umetnost	-,261	,151	1,000	-,73	,21
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,433	,093	,000	-,72	-,14
	Znanost, matematika in računalništvo	-,181	,141	1,000	-,62	,26
	Inženiring, gradbeništvo	-,342	,122	,143	-,72	,04
	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,002	,198	1,000	-,62	,62
	Zdravstvo	-,482	,118	,001	-,85	-,11
	Storitve	-,430	,145	,089	-,88	,03
Humanistika in umetnost	Izobraževanje	,261	,151	1,000	-,21	,73
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,172	,136	1,000	-,60	,25

	Znanost, matematika in računalništvo	,080	,172	1,000	-,46	,62
	Inženiring, gradbeništvo	-,081	,157	1,000	-,57	,41
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,259	,221	1,000	-,43	,95
	Zdravstvo	-,221	,154	1,000	-,70	,26
	Storitve	-,168	,176	1,000	-,72	,38
Družbene vede, poslovne vede, pravo	Izobraževanje	,433	,093	,000	,14	,72
	Humanistika in umetnost	,172	,136	1,000	-,25	,60
	Znanost, matematika in računalništvo	,252	,125	1,000	-,14	,64
	Inženiring, gradbeništvo	,092	,103	1,000	-,23	,41
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,431	,187	,585	-,15	1,01
	Zdravstvo	-,049	,098	1,000	-,36	,26
	Storitve	,004	,130	1,000	-,40	,41
Znanost, matematika in računalništvo	Izobraževanje	,181	,141	1,000	-,26	,62
	Humanistika in umetnost	-,080	,172	1,000	-,62	,46
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,252	,125	1,000	-,64	,14
	Inženiring, gradbeništvo	-,160	,148	1,000	-,62	,30
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,179	,215	1,000	-,49	,85
	Zdravstvo	-,301	,145	1,000	-,75	,15
	Storitve	-,248	,168	1,000	-,77	,28
Inženiring, gradbeništvo	Izobraževanje	,342	,122	,143	-,04	,72
	Humanistika in umetnost	,081	,157	1,000	-,41	,57
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,092	,103	1,000	-,41	,23
	Znanost, matematika in računalništvo	,160	,148	1,000	-,30	,62
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,339	,203	1,000	-,29	,97
	Zdravstvo	-,141	,126	1,000	-,53	,25
	Storitve	-,088	,152	1,000	-,56	,39
Kmetijstvo in veterinarstvo	Izobraževanje	,002	,198	1,000	-,62	,62
	Humanistika in umetnost	-,259	,221	1,000	-,95	,43
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,431	,187	,585	-1,01	,15

	Znanost, matematika in računalništvo	-,179	,215	1,000	-,85	,49
	Inženiring, gradbeništvo	-,339	,203	1,000	-,97	,29
	Zdravstvo	-,480	,200	,468	-1,11	,15
	Storitve	-,427	,218	1,000	-1,11	,25
Zdravstvo	Izobraževanje	,482	,118	,001	,11	,85
	Humanistika in umetnost	,221	,154	1,000	-,26	,70
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	,049	,098	1,000	-,26	,36
	Znanost, matematika in računalništvo	,301	,145	1,000	-,15	,75
	Inženiring, gradbeništvo	,141	,126	1,000	-,25	,53
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,480	,200	,468	-,15	1,11
	Storitve	,053	,149	1,000	-,41	,52
Storitve	Izobraževanje	,430	,145	,089	-,03	,88
	Humanistika in umetnost	,168	,176	1,000	-,38	,72
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,004	,130	1,000	-,41	,40
	Znanost, matematika in računalništvo	,248	,168	1,000	-,28	,77
	Inženiring, gradbeništvo	,088	,152	1,000	-,39	,56
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,427	,218	1,000	-,25	1,11
	Zdravstvo	-,053	,149	1,000	-,52	,41

c: Izmenjava novic, informacij, govoric

Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava novic, informacij, govoric

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Izobraževanje	373	3,13	1,340	,069	2,99	3,27	1	7
Humanistika in umetnost	151	3,48	1,482	,121	3,24	3,72	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1140	3,55	1,443	,043	3,46	3,63	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	184	3,14	1,233	,091	2,96	3,32	1	7
Inženiring, gradbeništvo	292	3,40	1,372	,080	3,24	3,56	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,36	1,248	,144	3,07	3,65	1	7
Zdravstvo	321	3,44	1,422	,079	3,28	3,60	1	7
Storitve	168	3,91	1,508	,116	3,68	4,14	1	7
Skupaj	2704	3,45	1,419	,027	3,39	3,50	1	7

Bonferronijev test

Študijski program	Študijski program	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Izobraževanje	Humanistika in umetnost	-,348	,136	,290	-,77	,08
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,418	,084	,000	-,68	-,16
	Znanost, matematika in računalništvo	-,013	,127	1,000	-,41	,38
	Inženiring, gradbeništvo	-,272	,110	,376	-,62	,07
	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,231	,178	1,000	-,79	,33
	Zdravstvo	-,311	,107	,106	-,65	,02
	Storitve	-,782	,131	,000	-1,19	-,37
Humanistika in umetnost	Izobraževanje	,348	,136	,290	-,08	,77
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,070	,122	1,000	-,45	,31
	Znanost, matematika in računalništvo	,336	,155	,840	-,15	,82

	Inženiring, gradbeništvo	,076	,141	1,000	-,36	,52
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,117	,199	1,000	-,50	,74
	Zdravstvo	,038	,139	1,000	-,40	,47
	Storitve	-,434	,158	,168	-,93	,06
Družbene vede, poslovne vede, pravo	Izobraževanje	,418	,084	,000	,16	,68
	Humanistika in umetnost	,070	,122	1,000	-,31	,45
	Znanost, matematika in računalništvo	,405	,112	,008	,06	,75
	Inženiring, gradbeništvo	,146	,092	1,000	-,14	,43
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,186	,168	1,000	-,34	,71
	Zdravstvo	,107	,089	1,000	-,17	,39
	Storitve	-,364	,116	,049	-,73	,00
Znanost, matematika in računalništvo	Izobraževanje	,013	,127	1,000	-,38	,41
	Humanistika in umetnost	-,336	,155	,840	-,82	,15
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,405	,112	,008	-,75	-,06
	Inženiring, gradbeništvo	-,259	,132	1,000	-,67	,15
	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,219	,193	1,000	-,82	,38
	Zdravstvo	-,298	,130	,619	-,70	,11
	Storitve	-,769	,150	,000	-1,24	-,30
Inženiring, gradbeništvo	Izobraževanje	,272	,110	,376	-,07	,62
	Humanistika in umetnost	-,076	,141	1,000	-,52	,36
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,146	,092	1,000	-,43	,14
	Znanost, matematika in računalništvo	,259	,132	1,000	-,15	,67
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,041	,182	1,000	-,53	,61
	Zdravstvo	-,039	,114	1,000	-,39	,32
	Storitve	-,510	,136	,005	-,94	-,08
Kmetijstvo in veterinarstvo	Izobraževanje	,231	,178	1,000	-,33	,79
	Humanistika in umetnost	-,117	,199	1,000	-,74	,50

	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,186	,168	1,000	-,71	,34
	Znanost, matematika in računalništvo	,219	,193	1,000	-,38	,82
	Inženiring, gradbeništvo	-,041	,182	1,000	-,61	,53
	Zdravstvo	-,079	,180	1,000	-,64	,49
	Storitve	-,551	,195	,136	-1,16	,06
Zdravstvo	Izobraževanje	,311	,107	,106	-,02	,65
	Humanistika in umetnost	-,038	,139	1,000	-,47	,40
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,107	,089	1,000	-,39	,17
	Znanost, matematika in računalništvo	,298	,130	,619	-,11	,70
	Inženiring, gradbeništvo	,039	,114	1,000	-,32	,39
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,079	,180	1,000	-,49	,64
	Storitve	-,471	,134	,012	-,89	-,05
Storitve	Izobraževanje	,782	,131	,000	,37	1,19
	Humanistika in umetnost	,434	,158	,168	-,06	,93
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	,364	,116	,049	,00	,73
	Znanost, matematika in računalništvo	,769	,150	,000	,30	1,24
	Inženiring, gradbeništvo	,510	,136	,005	,08	,94
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,551	,195	,136	-,06	1,16
	Zdravstvo	,471	,134	,012	,05	,89

d: Izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

Aritmetična sredina za spremenljivko izmenjava znanja, ki je povezano z delom s sodelavci

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Izobraževanje	373	3,39	1,340	,069	3,25	3,52	1	7
Humanistika in umetnost	151	3,64	1,598	,130	3,38	3,89	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1137	3,89	1,398	,041	3,81	3,98	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	183	3,71	1,329	,098	3,52	3,90	1	7
Inženiring, gradbeništvo	292	3,96	1,344	,079	3,80	4,11	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,49	1,389	,160	3,17	3,81	1	7
Zdravstvo	322	3,83	1,303	,073	3,69	3,98	1	7
Storitve	169	4,02	1,464	,113	3,80	4,25	1	7
Skupaj	2702	3,79	1,397	,027	3,74	3,85	1	7

Bonferronijev test

Študijski program	Študijski program	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Izobraževanje	Humanistika in umetnost	-,250	,134	1,000	-,67	,17
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,508	,083	,000	-,77	-,25
	Znanost, matematika in računalništvo	-,324	,125	,266	-,72	,07
	Inženiring, gradbeništvo	-,573	,108	,000	-,91	-,23
	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,107	,175	1,000	-,66	,44
	Zdravstvo	-,446	,105	,001	-,78	-,12
	Storitve	-,638	,128	,000	-1,04	-,24
Humanistika in umetnost	Izobraževanje	,250	,134	1,000	-,17	,67
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,259	,120	,871	-,63	,12

	Znanost, matematika in računalništvo	-,075	,152	1,000	-,55	,40
	Inženiring, gradbeništvo	-,323	,139	,559	-,76	,11
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,142	,196	1,000	-,47	,75
	Zdravstvo	-,197	,137	1,000	-,62	,23
	Storitve	-,388	,155	,348	-,87	,10
Družbene vede, poslovne vede, pravo	Izobraževanje	,508	,083	,000	,25	,77
	Humanistika in umetnost	,259	,120	,871	-,12	,63
	Znanost, matematika in računalništvo	,184	,110	1,000	-,16	,53
	Inženiring, gradbeništvo	-,064	,091	1,000	-,35	,22
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,401	,165	,425	-,12	,92
	Zdravstvo	,062	,087	1,000	-,21	,34
	Storitve	-,129	,114	1,000	-,49	,23
Znanost, matematika in računalništvo	Izobraževanje	,324	,125	,266	-,07	,72
	Humanistika in umetnost	,075	,152	1,000	-,40	,55
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,184	,110	1,000	-,53	,16
	Inženiring, gradbeništvo	-,249	,131	1,000	-,66	,16
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,217	,190	1,000	-,38	,81
	Zdravstvo	-,122	,128	1,000	-,52	,28
	Storitve	-,313	,148	,953	-,78	,15
Inženiring, gradbeništvo	Izobraževanje	,573	,108	,000	,23	,91
	Humanistika in umetnost	,323	,139	,559	-,11	,76
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	,064	,091	1,000	-,22	,35
	Znanost, matematika in računalništvo	,249	,131	1,000	-,16	,66
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,466	,179	,265	-,09	1,03
	Zdravstvo	,127	,112	1,000	-,22	,48
	Storitve	-,065	,134	1,000	-,48	,35
Kmetijstvo in veterinarstvo	Izobraževanje	,107	,175	1,000	-,44	,66
	Humanistika in umetnost	-,142	,196	1,000	-,75	,47
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,401	,165	,425	-,92	,12

	Znanost, matematika in računalništvo	-,217	,190	1,000	-,81	,38
	Inženiring, gradbeništvo	-,466	,179	,265	-1,03	,09
	Zdravstvo	-,339	,178	1,000	-,89	,22
	Storitve	-,530	,192	,163	-1,13	,07
Zdravstvo	Izobraževanje	,446	,105	,001	,12	,78
	Humanistika in umetnost	,197	,137	1,000	-,23	,62
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,062	,087	1,000	-,34	,21
	Znanost, matematika in računalništvo	,122	,128	1,000	-,28	,52
	Inženiring, gradbeništvo	-,127	,112	1,000	-,48	,22
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,339	,178	1,000	-,22	,89
	Storitve	-,191	,132	1,000	-,60	,22
Storitve	Izobraževanje	,638	,128	,000	,24	1,04
	Humanistika in umetnost	,388	,155	,348	-,10	,87
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	,129	,114	1,000	-,23	,49
	Znanost, matematika in računalništvo	,313	,148	,953	-,15	,78
	Inženiring, gradbeništvo	,065	,134	1,000	-,35	,48
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,530	,192	,163	-,07	1,13
	Zdravstvo	,191	,132	1,000	-,22	,60

k: Svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

Aritmetična sredina za spremenljivko svetovanje in/ali usmerjanje sodelavcev

	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Standardna napaka	95% interval zaupanja		Minimum	Maksimum
					Spodnja	Zgornja		
Izobraževanje	369	2,45	1,297	,068	2,31	2,58	1	7
Humanistika in umetnost	151	2,70	1,532	,125	2,45	2,94	1	7
Družbene vede, poslovne vede, pravo	1136	3,54	1,524	,045	3,45	3,63	1	7
Znanost, matematika in računalništvo	184	2,96	1,408	,104	2,76	3,17	1	7
Inženiring, gradbeništvo	291	3,42	1,525	,089	3,24	3,59	1	7
Kmetijstvo in veterinarstvo	75	3,16	1,452	,168	2,83	3,49	1	7
Zdravstvo	323	3,26	1,537	,086	3,09	3,43	1	7
Storitve	169	3,56	1,647	,127	3,31	3,81	1	7
Skupaj	2698	3,25	1,545	,030	3,19	3,30	1	7

Bonferronijev test

Študijski program	Študijski program	Razlika aritmetičnih sredin	Standardna napaka	Stopnja značilnosti	95% interval zaupanja	
					Spodnja	Zgornja
Izobraževanje	Humanistika in umetnost	-,248	,144	1,000	-,70	,20
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-1,090	,090	,000	-1,37	-,81
	Znanost, matematika in računalništvo	-,515	,135	,004	-,94	-,09
	Inženiring, gradbeništvo	-,969	,117	,000	-1,34	-,60
	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,713	,189	,005	-1,31	-,12
	Zdravstvo	-,816	,114	,000	-1,17	-,46
	Storitve	-1,109	,139	,000	-1,54	-,67
Humanistika in umetnost	Izobraževanje	,248	,144	1,000	-,20	,70
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,842	,130	,000	-1,25	-,44
	Znanost, matematika in računalništvo	-,267	,164	1,000	-,78	,25
	Inženiring, gradbeništvo	-,720	,150	,000	-1,19	-,25

	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,465	,211	,783	-1,13	,20
	Zdravstvo	-,568	,147	,003	-1,03	-,11
	Storitve	-,861	,167	,000	-1,38	-,34
Družbene vede, poslovne vede, pravo	Izobraževanje	1,090	,090	,000	,81	1,37
	Humanistika in umetnost	,842	,130	,000	,44	1,25
	Znanost, matematika in računalništvo	,575	,119	,000	,20	,95
	Inženiring, gradbeništvo	,121	,098	1,000	-,19	,43
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,377	,178	,969	-,18	,93
	Zdravstvo	,274	,094	,104	-,02	,57
	Storitve	-,019	,123	1,000	-,40	,37
Znanost, matematika in računalništvo	Izobraževanje	,515	,135	,004	,09	,94
	Humanistika in umetnost	,267	,164	1,000	-,25	,78
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,575	,119	,000	-,95	-,20
	Inženiring, gradbeništvo	-,454	,141	,036	-,89	-,01
	Kmetijstvo in veterinarstvo	-,198	,205	1,000	-,84	,44
	Zdravstvo	-,301	,138	,821	-,73	,13
	Storitve	-,594	,159	,005	-1,09	-,10
Inženiring, gradbeništvo	Izobraževanje	,969	,117	,000	,60	1,34
	Humanistika in umetnost	,720	,150	,000	,25	1,19
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,121	,098	1,000	-,43	,19
	Znanost, matematika in računalništvo	,454	,141	,036	,01	,89
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,256	,194	1,000	-,35	,86
	Zdravstvo	,153	,121	1,000	-,23	,53
	Storitve	-,140	,145	1,000	-,59	,31
Kmetijstvo in veterinarstvo	Izobraževanje	,713	,189	,005	,12	1,31
	Humanistika in umetnost	,465	,211	,783	-,20	1,13
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,377	,178	,969	-,93	,18
	Znanost, matematika in računalništvo	,198	,205	1,000	-,44	,84

	Inženiring, gradbeništvo	-,256	,194	1,000	-,86	,35
	Zdravstvo	-,103	,192	1,000	-,70	,50
	Storitve	-,396	,208	1,000	-1,05	,25
Zdravstvo	Izobraževanje	,816	,114	,000	,46	1,17
	Humanistika in umetnost	,568	,147	,003	,11	1,03
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	-,274	,094	,104	-,57	,02
	Znanost, matematika in računalništvo	,301	,138	,821	-,13	,73
	Inženiring, gradbeništvo	-,153	,121	1,000	-,53	,23
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,103	,192	1,000	-,50	,70
	Storitve	-,293	,142	1,000	-,74	,15
Storitve	Izobraževanje	1,109	,139	,000	,67	1,54
	Humanistika in umetnost	,861	,167	,000	,34	1,38
	Družbene vede, poslovne vede, pravo	,019	,123	1,000	-,37	,40
	Znanost, matematika in računalništvo	,594	,159	,005	,10	1,09
	Inženiring, gradbeništvo	,140	,145	1,000	-,31	,59
	Kmetijstvo in veterinarstvo	,396	,208	1,000	-,25	1,05
	Zdravstvo	,293	,142	1,000	-,15	,74