



Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede



Izbrana izhodišča profesionalizacije poklicev

UNIVERZITETNI UČBENIK

Samo Pavlin

Samo Pavlin

Izbrana izhodišča profesionalizacije poklicev – UNIVERZITETNI UČBENIK

Izdajatelj in založnik: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

Za založbo: Hermina Kranjc

Copyright© FDV, 2014

Vse pravice pridržane.

Recenzenta: dr. Tomaž Deželan in dr. Miroljub Ignjatović

Lektoriranje: Mateja Melink in Peter Cimprič

Prelom, oblikovanje naslovnice in fotografija na naslovnici: Peter Cimprič

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana

001:005(075.8)(0.034.2)
331.108.4(075.8)(0.034.2)
331.542(075.8)(0.034.2)

PAVLIN, Samo

Izbrana izhodišča profesionalizacije poklicev [Elektronski vir] : univerzitetni učbenik / Samo Pavlin. - El. knjiga. - Ljubljana : Fakulteta za družbene vede, 2014

ISBN 978-961-235-696-5 (pdf)

275349760

Uvodna beseda

Kontekst fluidnosti poklicnih struktur ter prekerizacije dela v luči gospodarske in socialne krize pridobiva v Sloveniji in drugih evropskih državah vedno večje razsežnosti. V tem kontekstu je glavni cilj učbenika spoznavanje konceptov, teorij in razvoja poklicne profesionalizacije in družbenih posledic, ki jih prinaša poklicna deprofesionalizacija. Pri tem učbenik obravnava tako klasične kot sodobne teorije poklicne profesionalizacije ter jih povezuje z nastajajočo disciplino upravljanja znanja.

Teoretične sklope avtor nadgradi s študijo primera raziskave profesionalnih skupin na trgu dela v Sloveniji, kjer raziskuje razmerja med znanji poklicnih akterjev ter profesionalizacijo poklicnih skupin različnih izobraževalnih ravni, od poklicne srednješolske do visokošolske.

Učbenik je namenjen tako študentom, ki jim ponuja izhodišča za študij na področju kadrovskega in socialnega menedžmenta, kot tudi vsem ostalim, ki se ukvarjajo s področjem razvoja trga dela.

Samo Pavlin,
Ljubljana, avgust 2014

Kazalo

UVODNE OPREDELITVE KLJUČNIH POJMOV, TEORIJ IN PREGLED UČBENIKA	5
1.1 Ključni pojmi	6
1.2 Teoretski sklopi kot kontekst poklicne profesionalizacije.....	9
1.3 Struktura učbenika	13
TEORETSKI KONTEKST OPAZOVANJA POKLICNIH SPREMEMB	16
2.1 Problematika razumevanja na znanju temelječe družbe	17
2.2 Nova teorija rasti.....	22
2.3 Teorija na virih temelječega podjetja.....	24
TEORIJE, POVEZANE S PROFESIONALNIM ZNANJEM.....	29
3.1 Uvodne opredelitve znanja v kontekstu dela in učenja	30
3.2 Teorija organizacijskega ustvarjanja znanja in logika procesov spreminjanja znanja	39
POKLICNA PROFESIONALIZACIJA	51
4.1 Teoretične perspektive sociologije profesij	52
4.2 Izbrani elementi poklicne profesionalizacije: identiteta, etika in poklicna regulacije	64
ŠTUDIJA PRIMERA: PROFESIONALNE SKUPINE NA TRGU DELA V SLOVENIJI...	75
5.1 Uvod k študiji primera	76
5.2 Administrativni poklici	80
5.3 Finančno-zavarovalni zastopniki	81
5.4 Inženirji.....	82
5.5. Menedžerji	83
5.6 Poklici, skladni s triletno srednjo šolo	85
5.7 Poslovni organizatorji.....	86
5.8 Pravne profesije	88

5.9 Profesije javne uprave	89
5.10 Programerji	90
5.11 Računovodje in finančni poklici	92
5.12 Različni zdravstveni poklici (brez zdravnikov).....	93
5.13 Tehniki in pomočniki (poklici, ki jih opravljajo visokošolski diplomanti)..	94
5.14 Učitelj v osnovni šoli	95
5.15 Vzgojitelj predšolskih otrok	97
5.16 Zdravnik specialist	98
5.17 Izbrani poudarki	99
POVZETEK IZBRANIH VPRAŠANJ ZA UTRJEVANJE SNOVI	103
Seznam virov	105
Seznam ključnih besed.....	117
Priloga: Izbrani analitični podatki študije primera	120

1. POGLAVJE

UVODNE OPREDELITVE KLJUČNIH POJMOV, TEORIJ IN PREGLED UČBENIKA

1.1 Ključni pojmi

Eden ključnih problemov v sodobni družbi je segmentacija delovne sile in prekerizacija dela. Eden glavnih procesov, ki je sprožil te pojave je proces globalizacije. Ta na ravni posameznika, delodajalskih organizacij in poklicnih skupin sproža vedno intenzivnejše procese ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja, kar nosi za posledico poklicno deprofesionalizacijo. Ta dinamika se odraža v skrajševanju tehnoloških ciklov, preurejanju hierarhičnih nivojev v organizaciji, uporabi digitalnih tehnologij in v prepletanju učenja z delom. Omenjeni procesi pomembno vplivajo na razumevanje vloge znanja pri opravljanju človekovega dela ter odpirajo številna vprašanja, ki izhajajo iz relativno slabo raziskanega odnosa med naslednjimi teoretičnimi koncepti:

POKLIC

Poklic označuje skupino posameznikov, ki opravljajo sorodno vrsto dela in na tej podlagi oblikujejo določene navade, soroden način razmišljanja, identiteto in etične standarde. Pogosto, a ne nujno, jih povezuje tudi sorodna vrsta formalnega in neformalnega izobraževanja. Poklic je v sodobnih družbah opredeljen s poklicnimi standardi, ki predstavljajo osnovo za priznavanje šolske in (praktične) poklicne kvalifikacije (EC, 2005a). V statistični terminologiji poklic na tej podlagi označuje sorodno vrsto del, ki jih lahko opravlja ena oseba (Eurostat, 2006-). Strinjamo se lahko z ugotovitvijo Krambergerja (1999: 42), da je izraz poklic izrazito večrelacijski in se v slovenskem prostoru povezuje tako s sfero izobraževanja, kot tudi zaposlovanja (prav tam: 42-67).

Kako razumemo Nacionalne poklicne kvalifikacije v Sloveniji?

Nacionalna poklicna kvalifikacija je poklicna oziroma strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov zadolžitev v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti. V obdobju od priprave Zakona o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah leta 2000 je bilo do danes v Sloveniji podeljenih skoraj 70 000 certifikatov NPK, kar samo po sebi priča o uspešnosti in hkrati nujnosti sistema NPK (Vir: Center RS za poklicno usposabljanje).

Za več informacij glej spletno stran Centra RS za poklicno izobraževanje: <http://www.npk.si/podjetja/>

TIHO ZNANJE

Tiho znanje označuje tisto obliko znanja, ki je ni moč preprosto opaziti ali izraziti. Tiho znanje je izrazito osebno in ga je kot takega težko formalizirati in prenesti na druge, saj živi v praksi in se nanaša na osebno presojo, telesno izkušnjo, ideje in vrednote, ki so povezane s predhodnim opazovanjem socialnih situacij (Polanyi, 1967: 24-25; Pawlowsky, 2003: 72; Nonaka in Takeuchi, 2004: 3-4);

IZRAŽENO ZNANJE

Izraženo znanje označuje tisto obliko znanja, ki jo lahko izrazimo z besedami, številkami, podatki, znanstvenimi formulami, zvokovnimi in vizualnimi zapisi ali priročniki. Tako znanje je lahko formalno in sistematično prenosljivo in kot tako lahko dostopno drugim (Pawlowsky, 2003: 72; Nonaka in Takeuchi, 2004: 3). Koncept tihega in izraženega znanja so prek različnih (so)pomenskih nians opisali tudi številni drugi avtorji (npr. Popper, 1972; Lundvall in Johnson, 1994; Delors, 1996; Spender, 1996 in mnogi drugi). Med vsemi avtorji sta koncept tihega in izraženega znanja najbolj natančno operacionalizirala japonska avtorja Nonaka in Takeuchi (1995 in 2004): še posebej so ju zanimali načini, na katere ena oblika znanja prehaja v drugo. Avtorja sta opisala štiri procese pretvarjanja znanja, in sicer socializacijo (tiho znanje v tiho), eksternalizacijo (tiho znanje v izraženo), kombinacijo (izraženo znanje v izraženo) ter internalizacijo (izraženo znanje v tiho).

PRAKTIČNO POKLICNO ZNANJE

Opredeletev praktičnega poklicnega znanja izhaja iz predpostavke, da pretvorba med tihim in izraženim znanjem v kontekstu opravljanja dela temelji predvsem na delovni oziroma poklicni praksi in manj na formaliziranem usposabljanju in izobraževanju (Wenger in drugi, 2002; Tsui-Auch in Ali Si, 2003: 718). Zaradi vedno večje fleksibilizacije delovnih nalog v sodobni družbi poklicna praksa oziroma delovno znanje (angl. *working knowledge*; glej Davenport in Prusak, 1998) prevzema dominantno vlogo proti pošolanemu znanju, ki ga ustvarjajo in prenašajo izobraževalne institucije. Praktično poklicno znanje je torej splošna kategorija, ki se nanaša na različne oblike ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja v kontekstu izvajanja poklicnih nalog (Freidson, 2001: 30-34).

PROFESIONALIZACIJA POKLICEV

Profesionalizacija poklicev predstavlja teoretsko relativno razpršen koncept, ki se ga lahko opiše na več načinov: kot mehanizem družbene delitve dela, kot institu-

cionaliziran način priprave posameznikov na opravljanje poklicno usmerjenih organizacijskih nalog ali kot način oblikovanja poklicne strukture, ki je s svojim diferenciranim sistemom nagrajevanja v veliki meri osnova za novodobno družbeno stratifikacijo (Rus, 1979: 1482). Profesionalizacijo lahko opredelimo tudi kot dinamično razmerje med praktičnim poklicnim znanjem na delovnem mestu in drugimi širšimi atributi poklicev: poklicno identiteto, poklicno etiko, oziroma etičnim delovanjem in poklicno reguliranostjo.

Proučevanju odnosa med poklicnim znanjem in ostalimi elementi poklicne profesionalizacije se je približal Abbott (1988). Ta avtor se osredotoča predvsem na kvalitativni opis historičnega niza ključnih regulacijskih dogodkov v nastajanju različno profesionaliziranih poklicev, a meni, da je še prezgodaj za izdelavo splošne poklicne teorije, tudi zato, ker se ti dogodki na lokalni in širši regionalni ravni odvijajo drugače. Manj pa tega avtorja zanima poklicno delo manj reguliranih poklicev, kar je sicer značilnost nekaterih drugih raziskovalcev profesionalizacije. Poskusi izdelave lestvic za merjenje doseženih stopenj profesionalizacije različnih poklicev in njihove medsebojne primerjave so v teoriji zelo redki in nosijo starejše letnice.

Razmerje med različnimi oblikami znanja ter poklicno profesionalizacijo opisujejo tri zelo raznotera teoretska sidrišča:

- a) različne teorije znanju naklonjenega družbenega konteksta, ki pojasnjujejo diferencirano vlogo znanja v današnji družbi in organizaciji;
- b) teorija organizacijskega ustvarjanja znanja, ki postaja temeljna organizacijska teorija in poraja novo socioekonomsko disciplino upravljanje znanja (angl. *knowledge management*); in
- c) teorija sociologije profesij, ki se pretežno umešča predvsem na področje sociologije dela.

1.2 Teoretski sklopi kot kontekst poklicne profesionalizacije

TEORIJE ZNANJU NAKLONJENEGA DRUŽBENEGA KONTEKSTA

Teorije lahko opišemo kot tri izbrane pristope: 'na virih temelječa teorija podjetja' (Penrose, 1995; Legge, 2005), 'nova teorija rasti' (Cowan in drugi, 1999; Harris, 2001) ter teorija 'na znanju temelječe družbe' (Drucker, 1968; Touraine, 1972; Bell, 1973; Lundvall, 2001). Omenjene teorije predstavljajo najbolj splošen okvir diskurza o dinamiki in pomenu znanja v sodobni organizaciji in predvsem družbi. Vse se precej odmikajo od širokega humanističnega pogleda na znanje, ki znanje jemlje kot sistemsko, a kompleksno prvino družbe; prej ga obravnavajo v ekonomskem smislu kot temeljni produkcijski faktor. Pri tem se opirajo na širjenje inovacij v družbi, zaradi česar je smiselno učenje opisovati s koncepti tihega in izraženega znanja, ciklusom znanja, razliko med znanjem in informacijo ter uporabno vrednostjo znanja.

TEORIJE ORGANIZACIJSKEGA USTVARJANJA ZNANJA

Teorije zaznamujeta dve povezani paradigmi: 'teorija organizacijskega ustvarjanja znanja' (Nonaka, 1987; Nonaka in Takeuchi, 1995; Nonaka in drugi, 2003; Nonaka in Toyama, 2004) ter izbrane teorije znotraj discipline 'organizacijskega učenja' (Argyris in Schön, 1978; Fiol in Lyles, 1985; Senge, 1994; Garvin, 2000; Crossan in Hulland, 2002; Argyris, 2004). Nonaka, ki je teorijo organizacijskega ustvarjanja znanja oblikoval na podlagi proučevanj uspešnih japonskih organizacij, kot so Honda, Canon, Matsushita in Sharp, ugotavlja, da način in kontekst 'rokovanja' s tihim znanjem in ustvarjanje znanja na tej podlagi predstavlja temeljni vir ustvarjanja vrednosti in konkurenčne prednosti v organizaciji. Njegova teorija predstavlja jedro nastajajoče discipline 'upravljanja znanja' (angl. *knowledge management*) (npr. Drucker, 1988; Nonaka in Takeuchi, 1995; Spender, 1996; Sveiby, 1997; Davenport in Prusak, 1998/2000; Bhatt, 2001; Sanchez, 2001; Blacker, 2002; Wenger in drugi, 2002; Bontis in Choo, 2002; Boisot, 2002; Saint-Onge in Wallace, 2003; Stankosky, 2005), ki, sodeč po številu objavljenih knjig, člankov in konferenc, postaja ena vodilnih struj v menedžmentu, menedžmentu človeških virov, pa tudi na širšem družboslovnem področju.

Kritično distanco do teorije organizacijskega upravljanja znanja lahko vzpostavimo s pomočjo discipline organizacijskega učenja in Argyrisove teorije predpostavljjanja in utemeljevanja (Argyris in Schön, 1978; Argyris, 2004), s katero slednji Nonaki očita, da v svoji teoriji ne pojasni zadovoljivo logike pret-

vorbe znanja, saj naj bi procesi učenja in dela v organizaciji predvsem poglobljali obstoječe probleme, manj pa iskali nove rešitve. Tako se med obema pristopoma pojavljajo pomembne razlike (Choo in Bontis, 2002: 15): upravljanje znanja opisuje predvsem strategije upravljanja zalog znanja v organizaciji v smislu njihovih tokov in rasti, organizacijsko učenje pa pojasnjuje in analizira vedenja posameznika, skupin in organizacij ter rešuje s tem povezane probleme.

Skupno distanco do obeh disciplin, torej do teorije organizacijskega ustvarjanja znanja in Argyrisovega pristopa dvojne zanke (organizacijsko učenje), lahko vzpostavimo s pomočjo razmišljanj meddisciplinarno usmerjenih avtorjev, kot so McKinlay (2005) ter Batt in Doellgast (2005). Prej omenjenim novejšim disciplinam ti avtorji očitajo preveliko praktično naravnost in odsotnost konkretnih meril za oceno vplivanja znanja na učinkovitost organizacij in kriterijev delovne uspešnosti, zaradi česar naj bi 'upravljanje znanja šele čakalo na prihod svojega Friedericka Taylorja' (McKinlay, 2005: 259). Tako grobe očitke sicer lahko zavr-nemo na podlagi izbranih OECD študij (1996; 2003; 2003a) ter znanstveno utemeljenih pristopov avtorjev, kot so Nonaka (od 1987 naprej), Boisot (2002), Bontis in Choo (2002) ter drugi. Nekatere nakazane dileme pa vendarle ostajajo nerešene.

Kaj je Evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK)?

Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EOK) je skupno evropsko referenčno ogrodje, ki povezuje sisteme kvalifikacij različnih držav in deluje kot orodje za pretvorbo, s katerim naj bi postale kvalifikacije med različnimi sistemi in državami v Evropi lažje berljive in bolj razumljive. Ima dva glavna cilja: spodbujati mobilnost državljanov med državami in omogočati vseživljenjsko učenje (Vir: Center RS za poklicno izobraževanje).

Za več informacij glej spletno stran Centra RS za poklicno izobraževanje: <http://www.nok.si/>

SOCIOLOGIJA PROFESIJ

Profesionalizacija posameznih strok in poklicev predstavlja enega temeljnih konceptov v sociologiji, sociologiji dela, sociologiji organizacij ter še posebno v sociologiji profesij, ki predstavlja tretji teoretski sklop v tem učbeniku. Profesionalizacija poklicev namreč pojasnjuje logiko raznih sprememb na ravni družbe: organizacijske in družbene delitve dela, socialne stratifikacije, usposabljanja, zaposlovanja in delovanja trga delovne sile. V naštetih kontekstih odgovarja na vprašanje, kako družbene skupine organizirajo in kontrolirajo uporabo poklicnega

znanja. Pri tem je še zlasti pomembno opazovati odnos med uporabo poklicnega (profesionalnega) znanja ter različnimi 'usedlinami', ki jih posamezen poklicni akter, pa tudi poklic kot družbena skupina, puščajo za sabo.

Pristopi proučevanja profesionalizacije poklicev se v sociologiji profesij med seboj razlikujejo. Funkcionalistična perspektiva, ki se osredotoča na opazovanje poklicev od znotraj in na strani povpraševanja (poklic nastane zato, ker je v družbi potreba po nekem poklicnem znanju), vidi v poklicih in profesijah pomemben faktor stabilnosti celotne družbe, celo moralne temelje ter vezni člen med posameznikom in državo (Durkheim, 1957[1898-00]). Tudi ostali avtorji te struje poudarjajo zlasti pozitivne družbenofunkcionalne poteze profesij, kot so etika (prav tam), altruizem (Marshall, 1966 v Macdonald, 1995) ali kolektivna orientiranost (Parsons, 1954). Funkcionalisti so posvetili še posebno veliko pozornost vprašanju razlike med profesijami in ostalimi poklici ter opisu elementov profesionalizacije, zato bo njihov prispevek pomemben teoretičen 'konstrukt' za opisovanje poklicne profesionalizacije. Šibkost teh razlag je v enostavni retoriki (pozitivni in neprotislovni), kar je treba jemati z rezervo, ki jo omogoča razlika med dejstvi in resnicami drugih.

Perspektiva poklicne ideologije, ki se osredotoča na opazovanje poklicev od zunaj in na stran ponudbe (poklic nastane zato, ker ima poklicna skupina interesno tendenco po profesionalizaciji), gre korak dlje. Namesto ugotavljanja, kateri poklici so profesije (v zadnjem času so ta vidik osvetlili Beckman, 1990; Kocka, 1990 in Siegrist, 1990), gre tu predvsem za to, kaj profesije počno v vsakodnevnem življenju, da si izborijo in ohranjajo poseben družbeni status (Hughes, 1959). Avtorji te struje odpirajo zlasti vprašanje načinov pridobivanja institucionalne moči poklicnih skupin in upravičenosti tega kolektivnega procesa (Freidson, 1973; Larson, 1977; Burrage, 1988). Larsonova (prav tam: xvii) tako ugotavlja, da je profesionalizacija predvsem pretvorba ene vrste redkih dobrin (posebno znanje in spretnosti) v druge vrste redkih dobrin (trajneje zajamčene družbene in ekonomske nagrade). Opisovanje profesij kot zametkov tistih družbenih slojev, ki si prizadevajo za večjo socialno vključenost in privilegirano socialno stratifikacijo, predstavlja v sociologiji profesij pomembno področje preučevanja (Grusky, 1994; Macdonald, 1995; Abrahamsen, 2005; Allsop, 2005; Dahle, 2005; Gibson, 2005).

To pa ne velja tudi za Abbottovo (1988) perspektivo, s katere raziskuje sistem profesij in ki predstavlja enega najbolj odmevnih pristopov na tem področju. Z neposrednim opazovanjem profesionalnega dela, kot tudi s historično analizo nekaterih poklicnih skupin, združi funkcionalistično in ideološko strujo sociologije profesij. Na podlagi opazovanja poklicev od zunaj in od znotraj opiše komplek-

snejši odnos med aspiracijami profesij in njihovim delovanjem v okolju – jurisdikcijo.

Na podlagi analize različnih pristopov k proučevanju profesij lahko ugotovimo, da funkcionalistično normativni pristop vidi profesije v pozitivni luči, kritično ideološki pristop do prejšnjega uvaja distanco, sodobnejši pristopi pa se v prizadevanju rekonceptualizacije profesij naslanjajo na oba. Če so si v preteklosti prenos znanja prisvajale predvsem bolj profesionalizirane poklicne skupine, je danes odprto vprašanje, kaj se dogaja s profesijami, ko znanje postaja vedno bolj (tržno) organizacijska prvina (Evetts, 2006).

Iskanje atributov poklicne profesionalizacije se v današnjem času tako skorajda ne more izogniti vprašanju, ali nismo nemara priče procesu poklicne demarkacije in deprofesionalizacije. Omenjena procesa v sociologiji profesij že nekaj časa predstavljata temelj teoretskega raziskovanja (npr. Macdonald, 1995; Freidson, 2001; Kreutzer, 2003; Pfadenhauer, 2003; Saks, 2003; Batt in Doellgast, 2005; Barley, 2005; Hinings, 2005). Skladno s temi raziskavami, se uvaja teza, po kateri naj bi uveljavljeni poklici in profesije izgubljali svojo nekdanjo moč. Zaposlovanje naj bi vse bolj temeljilo na fleksibilnih delovnih nalogah, vlogo poklicev in profesij, kot nekdanjih osrednjih nosilcev ter prenašalcev znanja, pa naj bi prevzemale organizacije in neformalne mreže.

Po drugi strani pa nekateri statistični podatki kažejo nasprotno. Ravno delavci znanja, ki jih lahko opišemo tudi z definicijsko sorodnim pojmom – profesionalci, postajajo najbolj perspektivna kategorija zaposlovanja (Drucker, 1993; OECD, 1996; APEC, 2000). Po eni strani smo torej priča teoretičnemu opisovanju poklicne deprofesionalizacije, po drugi strani pa se število predstavnikov profesij ne zmanjšuje. Rešitev paradoksa nekateri avtorji (npr. Freidson, 2001; Tolberts, 2005; Hinings, 2005) pojasnjujejo z nastajanjem nove vrste profesionalizma, ki naj bi temeljil na združevanju profesij s kapitalom in menedžmentom (angl. *managed professional business*). Skladno s temi razmišljanji naj se poklici torej ne bi deprofesionalizirali, temveč naj bi se v stiku s trgom rekonceptualizirala njihova vloga. Lahko bi, denimo, prišlo do izgube nekaterih tradicionalnih značilnosti profesij, na primer primata do znanja ali nekaterih prvih etičnosti, ne bi pa prišlo do izgube nadzora delovnih mest, kar je sicer rezultat moči profesij.

1.3 Struktura učbenika

V tem poglavju smo se seznanili s ključnimi pojmi, koncepti in teorijami. Opredelili smo pojem poklic, tiho in izraženo znanje ter koncepte profesija in profesionalizacija. Za tem smo predstavili teorije znanju naklonjenega družbenega konteksta in teorije sociologije profesij.

V poglavju 2 predstavimo teorije, ki predstavljajo relevantni kontekst opazovanja poklicnih sprememb. Začnemo s pristopi na znanju temelječe družbe in jih problematiziramo s perspektive naraščajoče prekernosti dela. Sledi predstavitev nove teorije rasti in, zdaj že tradicionalne, teorije na virih temelječega podjetja. Ta teorija se razlikuje od prejšnjih, ki so poudarjale bodisi pomen ravnovesja med ponudbo in povpraševanjem, ustrezno kombinacijo produkcijskih faktorjev ali razmerje med proizvodnimi in prodajnimi stroški podjetja, temveč se osredotoča predvsem na človeške vire, kar je kasneje s pregledom novejših teorij človeškega kapitala povzel tudi Boisot (2002).

V poglavju 3 opišemo teorije povezane s profesionalnim znanjem. Najprej podamo nekaj definicij znanja v kontekstu dela in učenja, pri čemer opredelimo razliko med fenotipskimi in genotipskimi vidiki. Nato opredelimo znanje v odnosu do podatka, informacije in kompetence ter na tej podlagi zapišemo različne opredelitve znanja. V osrednjem delu poglavja bistveno pozornost namenimo teoriji organizacijskega ustvarjanja znanja in logiki procesov spreminjanja znanja. Še posebej opišemo novejšo teorijo upravljanje znanja (knowledge management) kot okvir opazovanja znanja v kontekstu poklica in dela. S tem so povezani štirje procesi, in sicer: socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija (SEKI procesi) (Nonaka in Takeuchi, 1995). V zaključku predstavimo še Argyrisovo teorijo "predpostavljjanja in utemeljevanja" ter jo obravnavamo s perspektive teorije organizacijskega upravljanja znanja.

V poglavju 4 govorimo o poklicni profesionalizaciji. Začnemo z opisom teoretičnih perspektiv sociologije profesij in opišemo poklic s perspektive družbene delitve dela. Sledi oris dveh nasprotujočih teorij, in sicer funkcionalistične perspektive profesionalizacije poklicev ter perspektive poklicne ideologije. Temu dodamo še predstavitev sistema profesij (Abbott, 1988). Vse teorije je smiselno primerjati z vidika poklicne deprofesionalizacije oziroma fluidnosti poklicnih struktur, ki je bila v prvotnem obdobju posledica avtomatizacije dela, danes pa jo z naraščajočo prekernostjo dela oblikujejo globalizacijski procesi. Poglavje zaključimo s tremi izbranimi elementi poklicne profesionalizacije, in sicer identitete, etike in poklicne regulacije.

Poglavje 5 je namenjeno študiji primera – profesionalnih skupin na trgu dela v Sloveniji. Podlaga za to sta dve povezani mednarodni raziskavi REFLEX (2014-) in HEGESCO (2014-), ki sta se osredotočali na anketiranje diplomantov pet let po koncu študija v 19 evropskih državah.

V zadnjem delu smo po posameznih poglavjih povzeli ključna vprašanja za utrjevanje učne snovi.

Priporočena literatura za študij

- Argyris, Chris (2004): *Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge*. Oxford University Press.
- Abbott, Andrew Delano (1988): *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago, London, University of Chicago Press.
- Delors, Jacques (1996): *Learning: the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris, UNESCO.
- Pavlin, Samo, Ivan Svetlik in Julia Evetts (2010): *Revisiting the role of formal and practical knowledge from a Sociology of the professions perspective. The case of Slovenia*, *Current Sociology*, 58, 1. 94-118.
- Kramberger, Anton (1999): *Poklici, trg dela in politika*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Nonaka, Ikujiro in Hirotaka Takeuchi (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.

Vprašanja za ponavljanje

1. Kaj je temeljna razlika med konceptoma poklic in profesija?
2. Kako razumete dialektiko med tihim in izraženim poklicnim znanjem v šolskem okolju in v delodajalski organizaciji?
3. Opišite razliko med znanjem v formalnem izobraževalnem sistemu in praktičnim poklicnim znanjem.
4. Kako v sodobni družbi razumete poklicno profesionalizacijo in poklicno deprofesionalizacijo? Ali lahko naštejete nekaj poklicev iz svojega okolja, za katere menite, da so se v zadnjem obdobju profesionalizirali, in nekaj poklicev, za katere menite, da so se deprofesionalizirali?
5. Kaj je temeljna razlika med teorijo organizacijskega ustvarjanja znanja in organizacijskega učenja?
6. Preverite predlagani spletni strani, ki opisujeta Nacionalne poklicne kvalifikacije in Evropsko kvalifikacijsko ogrodje! Kako lahko s tema evropskima mehanizmoma opišete spremembe, ki se dogajajo na področju poklicnega izobraževanja?
7. Kako bi lahko najbolje umestili sodobne teorije sociologije profesij v kontekst sodobnih sprememb na področju izobraževanja in zaposlovanja?

2. POGLAVJE

TEORETSKI KONTEKST OPAZOVANJA POKLICNIH SPREMEMB

2.1 Problematika razumevanja na znanju temelječe družbe

S pojavom ekonomsko socialne krize in vedno večje prekerizacije dela se postavlja politični in znanstveni projekt na znanju temelječe družbe pod vprašaj: vsaj če imamo v mislih uporabo profesionalnega znanja.

Sicer bi lahko vse družbe na nek način poimenovali družbe znanja. Evropska družba je šele s priznanjem izkustvenega nabiranja novega znanja, do česar je prišlo ob vzponu humanistike in renesanse, odprla akademska vrata za večjo vlogo uporabnega znanja in empirične znanosti v moderniziranih družbah. Vendar pa je šele z množično uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in stalnim ustvarjanjem novega znanja njegova vloga v razvitih družbah in gospodarstvih postala tako poudarjena, da so te družbe poimenovali najprej informacijske družbe in nato družbe znanja (tudi inovacijska družba).

Informacijsko-komunikacijska tehnologija vsebuje velikanske možnosti za zajemanje, procesiranje, hranjenje ter prenos informacij in podatkov, kar za večino delovnih mest pomeni manj rutinskega dela, hiter dostop do potrebnih informacij in lažje individualno učenje (Benedik, 2001: 13). Ob tem postaja vedno bolj jasno, da informacija pridobi na pomenu in vrednosti šele takrat, ko jo posameznik ali organizacija uspešno pretvori v znanje: ravno tako, kot je informacija sestavni del znanja, lahko tudi za informacijsko družbo ugotovimo, da je sestavni del družbe znanja. Rekli bi lahko, da ponuja informacijska družba družbi znanja potrebno infrastrukturo. Našo družbo torej lahko označimo kot informacijsko, v kateri so informacije in informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) po nizki ceni splošno dostopne, ali kot družbo znanja, za katero so značilni naslednji procesi prehoda (Grant, 2002: 134):

- od zemlje in kapitala do znanja kot odločujočega proizvodnega tvorca,
- od predmetnosti in oprijemljivosti (angl. *tangibles*) k nepredmetnosti in neoprijemljivosti (angl. *intangibles*),
- od proizvodnje izdelkov k proizvodnji storitev,
- od fizičnih vložkov v proizvodnjo k tehnologiji in blagovnim znamkam,
- od organizacijske hierarhije k organizacijskim omrežjem,
- od analognih k digitalnim tehnologijam,
- od realnih k virtualnim organizacijam in poslovanju,
- od stabilnega k spremenljivemu poslovanju in organizacijam,
- od mednarodnega h globalnemu poslovanju.

Friedman (2006) našete trende opisuje na podoben način, pri čemer v luči globalizacije razvojne premike vidi predvsem v razvoju računalniških orodij in internetu, tujih investicijah ter prenosu dejavnosti na zunanje izvajalce, še posebej v države s cenejšo delovno silo. Še posebej poudarja trend povezovanja med najbolj razvitimi državami ter novimi nastajajočimi trgi, predvsem Kitajsko in Indijo, kamor se ne seli zgolj proizvodnja, temveč tudi posamezne komponente storitev (npr. klicni centri). Kot ugotavlja Friedman (prav tam), ob tem tri milijarde ljudi živi na pragu revščine.

Opisani trendi nas opozarjajo, da ravno tako, kot je kapital, opredmeten v novih pogonskih strojih, izpodrinil težaško fizično delo ob nastanku industrijske družbe, znanje začne izpodrivati rutinsko delo in kapital. Znanost in politika dolgo časa nista našli ustreznega sistemskega okvirja, ki bi lahko zadovoljivo pojasnil našete trende. Med vsemi se je morda najbolj obnesla ideja o "na znanju temelječi družbi/gospodarstvu" oziroma ideja o "družbi/gospodarstvu znanja", do katere je privedel niz izrazov, ki nosijo različne letnice, avtorje in pomenske nianse: postindustrijska, informacijska, profesionalna družba (Bell, 1973; Touraine, 1972), postkapitalistična družba (Dahrendorf, 1970), postmoderna družba (Bauman, 1992), postutopična družba (Habermas, 1979), programirana družba (Touraine, 1995) in učeča se družba (Lundvall, 2001). Izraz 'družba znanja' je nastajal kot skupni imenovalac opisanih konceptov, zato ne preseneča, da so ga privzele ugledne mednarodne institucije, kot sta Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (npr. OECD, 1996; OECD, 2001), Azijsko-pacifiška gospodarska zveza (APEC, 2000) ter Evropska unija (EC, 2000), s slednjo pa tudi večina vlad članic držav te skupnosti. V Sloveniji je o ekonomiji, ki temelji predvsem na uporabi znanja, med prvimi pisal Sočan (1978), poleg njega pa še Likar (1988), Ule (1987), Kirn (1994) ter Mali (1995).

Kot najpomembnejša makro indikatorja prehoda v družbo znanja APEC (2000) in OECD (2001) se omenjata: (a) odstotek bruto družbenega proizvoda, ki ga tvorijo z znanjem intenzivne industrije (knowledge intensive sectors), ter (b) odstotek delavcev znanja (knowledge workers) v delovni sili. Zato ker vsako delo in vsaka panoga na nek način temeljita na znanju, se OECD (2001) in APEC (2000) poslužujeta predvsem praktičnih "delovnih definicij" obeh kazalnikov. Tako OECD (npr. 2001) razvršča med industrije, ki temeljijo na znanju, proizvodnjo visoke (high-tech) in srednje visoke tehnologije (medium-high-tech), družbene in osebne storitve ter finančne in poslovne storitve; podobno, le da na ravni poklicev, APEC (2000: 22) v kategorijo delavcev znanja uvršča menedžerje in višje državne uradnike, profesionalce ter pomočnike profesionalcev. APEC (2000: 21) tudi omenja,

da v najbolj razvitih državah na znanju temelječe industrije predstavljajo že 40 odstotkov BDP, medtem ko seže delež delavcev znanja že prek 30 odstotkov.

Med najbolj znanimi temeljnimi ter medsebojno konsistentnimi poskusi širše kategorizacije indikatorjev prehoda v družbo znanja velja omeniti smernice Azijsko-pacifiške gospodarske zveze APEC, Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj OECD in Avstralskega statističnega urada ABS (Svetlik in Pavlin, 2004). Vse tri institucije kot ključne dimenzije omenjajo: stabilnost in učinkovitost poslovnega okolja, sistem inovacij, investicije v človeški kapital, spodbujanje podjetništva ter informacijsko infrastrukturo. Med navedenimi opredelitvami tako rekoč ni razlik in dovolj jasno nakazujejo področja za smiselno iskanje oprijemaljšč za sidranje indikatorjev. Predstavljeno kategorizacijo je smiselno razporediti na temeljne štiri procese pridobivanja, ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja, ki jih teoretsko opisujemo v nadaljevanju poglavja. Med najbolj tipičnimi primeri tovrstnih indikatorjev lahko omenimo (prav tam): izobrazbeno strukturo zaposlenih; delež vključenih zaposlenih v izobraževanje in usposabljanje izven organizacije; delež organizacij z dostopom do interneta; stroške dela, namenjenega izobraževanju in usposabljanju zunaj organizacije; izmenjavo študentov; število internetnih strežnikov na prebivalstvo; odstotek prebivalcev z mobilnim telefonom; delež podjetij z inovacijami in patenti; delež javnih sredstev od BDP za spodbujanje inovativne dejavnosti; delež javnih in vseh sredstev od BDP za raziskovanje in razvoj ...

Med omenjenimi velja še posebno pozornost nameniti ravno indikatorjem s področja ustvarjanja znanja, saj so različni razvojni cikli razvoja družbe (npr. industrijska, storitvena, informacijska) v veliki meri temeljili na prenosu (izobraževanje) in uporabi (delo) znanja. Ključni pomen ustvarjanja znanja (inovacije in razvoj), prek katerega se skrajšujejo tehnološki cikli in uvajajo tehnološke izboljšave, pa pridobivajo v zadnjem desetletju.

Pri tem je treba poudariti, da je ustvarjanje znanja imanentno vsem dejavnostim in sektorjem v gospodarstvu, od kmetijstva do industrije, od varnostnih storitev do strateškega poslovnega svetovanja, od bančništva do trgovine na drobno. Nacionalne ali regionalne politike se zaradi tega ne smejo omejevati enostransko, na primer samo na področje šolstva ali podpore visoko tehnološkim podjetjem. Take politike morajo podpreti celovite procese preobrazbe iz sedanje (post)industrijske paradigme v paradigmo, temelječo na znanju (Ducatel, 1998; Stanovnik in Kavaš, 2004). Pri tem, kot poudarjata avtorja, je treba posebej poudariti vlogo institucij pri ustvarjanju novega znanja. Vse te organizacije je možno zaradi lažje obravnave združiti v pet skupin (OECD, v Stanovnik in Kavaš, 2004), in sicer:

- podjetja,
- univerze in ostale višje- in visokošolske izobraževalne organizacije,
- raziskovalni inštituti (raziskovalne organizacije),
- organizacije, ki spodbujajo znanstveno-tehnološki napredek (intermediarne organizacije za prenos tehnologije, zbornice, organizacije, ki skrbijo za izvajanje inovacijske politike, interesna združenja, finančni sektor); sem sodijo tudi paradržavne institucije (skladi),
- država (ministrstva).

Če opazujemo nastajanje družbe znanja s tehnološko-inovacijske paradigme, je po mnenju Stanovnika, ob poročilu Mednarodnega denarnega sklada (glej IMF, 2006), eden osnovnih naborov področij indikatorjev družbe znanja zajet v OECD (2006) publikaciji Znanstveni, tehnološki in gospodarski pogled, ki opisuje mednarodne primerjave držav s področja gospodarskega okolja, investicij v raziskave in razvoj, človeških virov, nacionalnih strategij ipd.

Ne glede na raven opazovanja družbe znanja je na vseh nivojih vedno bolj jasen trend povezovanja, ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja. Na osebni ravni vedno večje število strokovnjakov in profesionalcev znanje hkrati ustvarja, širi in uporablja, na organizacijski in sektorski ravni pa organizacije delo razvojnih oddelkov neposredno povezujejo s proizvodnjo in marketingom, izobraževalne institucije s svojimi programi in predmeti pa temu procesu vedno težje sledijo. Omenjeno dinamiko lahko opišemo s prehodom od linearnega k interaktivnemu modelu ciklusa znanja. Ta nas opozarja, da je vloga znanja v družbi sicer že dolgo vidna, nova pa je naraščajoča hitrost sprememb, ki narekuje vedno večji obseg njegove uporabe, predvsem pa sposobnost učenja in pozabljanja (Lundvall, 2001).

Prehod od linearnega k interaktivnemu modelu znanja označuje temeljno karakteristiko družbe znanja. Prav pospešeno vrtenje ciklusa znanja, ki teče na vseh ravneh, od posameznika do organizacij in celotnega družbenega sistema, odkriva in razvija nove načine opazovanja znanja, zlasti tiho in tehnično znanje, kot tudi kompetence, pospešuje procese pretvarjanja znanja, zlasti tihega v izraženo, priznava nove poti do znanja, posebej nešolske (Svetlik in Pavlin, 2004).

Če strnemo omenjene opredelitve novih procesov v družbi v sintezno definicijo, potem bi lahko družbo znanja opredelili kot družbo, ki temelji na vedno hitrejših in kvalitetnejših procesih ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja, kar poteka od ravni posameznika do družbene ravni in obratno. Z razvojem IK tehnologije in

spodbujanjem podjetniškega okolja z vsestransko podprtim inovacijskim sistemom, ki temelji na kompetentnih človeških virih, postaja znanje temelj družbenega razvoja in hkrati podlaga za ustvarjanje novega znanja.

Na eni strani koncept družbe znanja, privzet v strategijah EU, stremlji k optimističnim razvojnim scenarijem: človeška kreativnost in usposobljenost naj bi se bili sposobni prilagajati zahtevam nove tehnologije. Ob tem mnogi z upanjem zrejo v računalniško tehnologijo, biotehnologijo in nanotehnologijo, kot na faktorje, ki bodo ustvarili lepšo prihodnost. Sanjska potovanja v svet domišljije (glej npr. Jensen, 1999) na nek način že danes postajajo stvarnost in preoblikujejo našo realnost na podoben način, kot so to v preteklih obdobjih počeli avtomobili, letala ali elektrika. Vendar pa v tem trenutku ni jasno, ali bo nova tehnologija lahko ustvarila toliko delovnih mest, kolikor jih je ukinila.

Zgodnje svarilo, da v informacijski družbi lahko prevladuje rutinsko, ne pa strokovno delo, je prišlo s strani Bravermana (1974) s tezo o razveščinjanju (angl. *de-skilling hypothesis*) oziroma degradaciji dela. Rifkin (1996) pa je pred desetletjem opozoril, da je produktivnost, in s tem možnost ustvarjanja solidnega dohodka, v storitvenem sektorju nižja, ter da so službe manj varne in ravno tako podvržene pastem modernizacije. Bolj kot v ekonomijo znanja ta avtor verjame v vzpon neprofitnega sektorja in volonterskih organizacij, ki bi bolj kot za ustvarjanje nove vrednosti skrbele za nove principe delovanja družbe, v kateri bodo delo (tudi v večini storitvenega sektorja) nadomestili stroji in peščica visoko usposobljenih posameznikov. Tudi Perucci in Wysong (1999) opozarjata na novo razredno strukturo, ki nastaja na podlagi ločnice znanja: privilegiran sloj menedžerjev in profesionalcev (približno 20 odstotkov) ter "nov delavski" razred, sestavljen iz uradnikov, ponudnikov osebnih storitev, upravljavcev strojev (približno 80 odstotkov). Pri tem je nov delavski razred dohodkovno in socialno v precej slabšem položaju kot tradicionalni industrijski razred. Kljub temu so si Rifkin, Perucci in Wysong enotni, da bodo v prihodnje delali predvsem še tisti, ki bodo imeli znanje.

Tako velja kontekst družbe znanja nujno povezati v globalizacijsko razvojni kontekst. Kot ugotavljajo Sočan in drugi (2003; 2004), se je pri obravnavanju družbe znanja smiselno osredotočiti na opazovanje gospodarske in družbene razvitosti države, človeškega kapitala, razvoja informacijskih tehnologij, globalne odprtosti, povezovanja družb, konsenza socialnih partnerjev, uspešnosti razvojnih politik in podobno. Ob tem je še posebej zanimivo primerjati razmerje med zdravimi podjetji, podjetji z najrazličnejšimi težavami ter klinično mrtvimi podjetji. Vsi omenjeni dejavniki se odražajo v tržni uspešnosti in nacionalni konkurenčnosti.

V zaključku lahko povzamemo, da je koncept družbe znanja treba razumeti tudi kot najširši kontekst, v katerem se lahko v današnjem času opazuje poklic. Na podlagi predstavljenih trendov lahko predpostavimo, da bosta delo in zaposlovanje še naprej podvržena različnim vrstam fleksibilizacij, krepila se bo vloga manj formalnih omrežij prenosa znanja, povečala se bo multidisciplinarnost, tako znotraj podjetij, kot znotraj poklicnih skupin, kar bo vedno bolj 'begalo' posameznikovo identiteto. Poklic se bo vedno bolj oblikoval na delovnem mestu in vedno manj v šoli. Zato lahko predpostavimo ne le večje dinamike v poklicni strukturi, temveč tudi spreminjanje pomena samega pojma poklic.

2.2 Nova teorija rasti

Opisani trendi in karakteristike družbe znanja (glej prejšnja poglavja) so pustili nezaznamovane le redke družboslovne teorije in discipline. Ob bolj tradicionalnih opisih postindustrijske družbe so se pojavili številni novi pristopi, med katerimi velja izpostaviti novo teorijo rasti (New Growth Theory). Glavni okvir raziskovalnega problema te teorije je predstavljen v OECD (1996) študiji. Ta opozarja na nujnost proučevanja vpliva znanja na družbeni in ekonomski razvoj, saj tradicionalne ekonomske kategorije (npr. padajoči donosi, teorija ponudbe in povpraševanja substitutov ...) vedno težje pojasnjujejo sodobne družbene in gospodarske fenomene.

Kljub opisanemu problemu pa OECD (prav tam) priznava težko 'ulovljivost' znanja v klasične ekonomske kategorije: medtem ko lahko vpliv količine človekovega dela na povečanje BDP ali pa vpliv ponudbe jekla na večjo produkcijo avtomobilov, zgradb in orodij še nekako izračunamo, pa učinkov znanja v tovrstne 'kalkulacije' ne moremo vključiti, pa čeprav poskuša kapitalska logika znanje na približno smiseln način kodificirati in kvantificirati ter si ga na tak način prilastiti, na kar so opozorili Cowan, David in Foray (1999).

Nova teorija rasti (Solow, 1957; Pavitt, 1992; Romer, 1994; Quah, 1998; Cowan in drugi, 1999; Keller, 2000; Harris, 2001), ki se ukvarja s študijami ekonomske rasti predvsem na podlagi znanja v obliki tehnologij in inovacij, zavrača neoklasično ekonomsko pravilo padajočih donosov in mejne vrednosti. Znanje je kot vir nastajanja vrednosti lahko uporabljeno neštetokrat, pri čemer se ne porabi na tak način kot fizični material, vendar vrednost vseeno lahko izgubi na ta način, da zastara. Tako lahko rečemo, da je znanje obstojno v času in prostoru ter ga lahko z minimalnimi stroški shranimo na medijih nove tehnologije (računalnikih,

zgoščenkah, medmrežju), kar omogoča konstantno rast ekonomske in družbene vrednosti. Povedano vnaša v ekonomijo nove principe razumevanja ekonomske rasti in ustvarjanja vrednosti na naslednje načine (Harris, 2001):

Znanje kot proizvodni dejavnik. Prvi in najbolj sprejet pristop k pojasnjevanju delovanja učeče se organizacije in družbe znanja obravnava znanje kot še en vložek v delovni proces, podobno kot sta kapital in (homogeno) delo. Pri tem je lahko nosilec znanja tako oseba kot informacija. Ta ideja nosi naslednje sporočilo: ustvarjanje znanja je investicijska aktivnost; ko je (uporabno) znanje enkrat že v sistemu, lahko pomembno vpliva na vrednost ostalih faktorskih vložkov (kapital, delo, surovine).

Znanje kot informacijski objekt. Klasičen informacijski objekt je lahko shranjen na računalniški disk. Pri tem moramo paziti, da znanja ne obravnavamo na enak način kot informacijo. Informacijo namreč širimo skoraj brez stroškov in konfliktov, medtem ko za znanje to ne drži. Pomislimo samo, kako (relativno) enostavno je delovni organizaciji kupiti na primer nov računalniški program in kako daleč je še do tega, da slednji dejansko zaživi v zaželeni meri. Znanje se v resnici ne širi, ampak se ga prevzema z učenjem.

Obogatitev in lokalizacija znanja. Po tem, ko je znanje ustvarjeno in primerno zapakirano, ga lahko potencialni uporabniki v moderni družbi uporabijo brez velikih stroškov in preprek. Novi pogledi na znanje se še posebej ozirajo za nenačrtovanim razširjanjem znanja iz enega sektorja, podjetja ali ekonomije v druge sektorje podjetja ali ekonomije. Zato ker ima prejemnik znanja običajno od njegove širitve korist, je pričakovati, da bodo širitve znanja deležne splošne, tudi finančne podpore. Ustvarjanju novega znanja običajno sledi obogatitev oziroma prenos tega znanja.

Opisani pogledi nove teorije rasti ponujajo okvire in mostove k mnogim sorodnim teorijam v družboslovju, ki raziskujejo nove vire vrednosti v organizacijah, med katerimi takoj v nadaljevanju omenjamo na virih temelječo teorijo podjetja (ta opisuje predvsem mikro raven) ter nekoliko kasneje še teorijo organizacijskega ustvarjanja znanja.

Spletna povezava

Preveri spodnji vir in pojasni, kako so naštetí makro indikatorji povezani z razvojem organizacije!

World Economic Forum (WEF) (2010): Global Competitiveness Report 2010 – 2011, World Economic Forum. Dostopno na:

<http://siteresources.worldbank.org/INTEEI/Home/20666132/WealthofNationsconferenceFINAL.pdf>

2.3 Teorija na virih temelječega podjetja

Teorijo na virih temelječega podjetja je med prvimi oblikoval Selznick, ki je vpeljal pojem 'razlikovalnih kompetenc' organizacij (Selznick, 1957, v Kohont, 2005). Bolj odmevna avtorica in utemeljiteljica pristopa pa je Edith Penrose (1959: 137):

"Profitabilnost, preživetje in rast podjetja na dolgi rok niso tako zelo odvisni od učinkovitosti proizvodnje /.../ temveč predvsem od sposobnosti podjetja, da ustvari eno ali več relativno neprekosljivih osnov (kompetenc op. a.), na podlagi katerih lahko prilagaja in širi svoje aktivnosti v turbulentnem okolju."

Teorija na virih temelječega podjetja, kot jo je opredelila Penrosova, se torej razlikuje od tradicionalnih teorij, ki so poudarjale pomen ravnovesja med ponudbo in povpraševanjem, ustrezno kombinacijo produkcijskih faktorjev ali razmerje med proizvodnimi in prodajnimi stroški podjetja. S svojo teorijo, ki je prilagojena dinamiki sodobnega časa, tako pojasnjuje diverzifikacijo proizvodnje, integracije, združevanja in probleme preživetja malih podjetij. Pri tem se osredotoča predvsem na človeške vire, vendar pa fizičnih tudi ne pušča ob strani.

Wernerfelt (v Kohont, 2005: 29) je vire definiral še splošneje: vir pomeni vse, kar je lahko prednost ali slabost organizacije, oz. bolj formalno, viri podjetja v določenem trenutku so lahko definirani kot tisti oprijemljivi in neoprijemljivi viri, ki so relativno trajno povezani s podjetjem. Primeri virov so: blagovne znamke, interna znanja podjetja (in-house knowledge), kompetentni zaposleni, učinkoviti procesi, kapital, pogodbe, ipd. Boxall in Purcell (2002, v Legge, 2005) sta 'rokovanje' z

našteti elementi opisala kot ključne kompetence. Te sta opredelila kot celoto spretnosti in tehnologij, ki omogočajo podjetju zagotavljanje določenih prednosti za svoje uporabnike in se ne navezujejo na produkte, temveč predstavljajo vsoto naučenih spretnosti posameznika. Barney ob tem opozarja, da ključne kompetence oziroma viri niso imuni na t. i. 'šumpeterjanske šoke' (Barney, v Legge, 2005: 225), ki označujejo izbruhe kreativne destrukcije – velike inovacije proizvodov in procesov – ki lahko uničijo cela podjetja in sektorje.

Podobno kot Penrosova je tudi Barney (1991, v Legge, 2005) predpostavil, da trajne konkurenčne prednosti podjetja ne ustvarjamo na temelju analize pozicije podjetja na zunanjem trgu organizacije, temveč na osnovi skrbne analize kompetenc organizacije, tj. tistih karakteristik, ki jih konkurenti težko posnemajo. Na teh virih temeljijo konkurenčne prednosti organizacije, zato je pomembno, kako organizacije ustvarijo oziroma ohranjajo prepreke, ki novim ali počasnejšim tekmecem preprečujejo njihovo pridobitev (Kohont, 2005: 31).

Bistvo teorije 'na virih temelječega podjetja' je torej identifikacija virov, ki ustvarjajo vrednost, in način na katerega vodstvo podjetja dojema te vire (filozofija vodenja), jih razvija in jih varuje pred imitacijo (Kohont, 2005: 29). Zato ne preseneča, da na virih temelječa teorija podjetja dosega izjemno zanimanje tako med akademiki, kot med praktiki upravljanja s človeškimi viri. Njene predpostavke pomenijo temelj, na katerem gradi teorija organizacijskega ustvarjanja znanja, ki, nekoč pozabljeno, a v novejšem času spet odkrito delo Penrosove, dograjuje in dopolnjuje.

Ekonomističnim, produkcijskim, industrijskim, komercialnim, delovno-tržnim, upravljavsko-menedžerskim ter kadrovsko-organizacijskim reduciranjem znanja na produkcijski tvorec (glej teorije v tem delu) oporekajo številne antropološke in humanistične kritike (pri nas Marentič Požarnik, 1998; Jelenc, 2000). Znanje se težko ohranja, če razpade na sestavine, kajti znanje se namreč navezuje tudi na čustveno doživljanje in odzivanje, razvijanje strategij ravnanja, spreminjanje osebnosti in vedenja. Učenje in uporaba znanja pomenita nenehno 'samostojno, aktivno (re)konstrukcijo idej, (po)ustvarjanje lastnega znanja' (Požarnik, 1998: 23). Zato znanje ni le količina, temveč tudi in predvsem kakovost, ki poleg drugih vsebuje tudi socialne procese (Jelenc, 2005).

Humanistična paradigma tako kritizira ekonomsko, industrijsko ali produkcijsko pojmovanje učenja ter uvaja skepso v koncepte, kot so na znanju temelječa družba/gospodarstvo ter opredmeteno znanje. Kot opozarja Jelenc (2005), se s sprejetjem nekaterih deklaracij, kot so Hamburška, Lizbonska in Bolonjska deklaracija, termin znanje in učenje vse bolj izrablja v korist zgolj gospodarske rasti in

konkurenčnosti na ravni nacionalnih in nadnacionalnih interesov. V tem smislu se zožuje pomen znanja na kompetence, veščine in spretnosti, potrebne za tekmovanje na trgu delovne sile, v tem pa se izgublja temeljni pomen učenja in izobraževanja. Zato se moramo pri obravnavi znanja v 'službi kapitala' zavedati naslednjega (Boisot, 2002, v Svetlik in Pavlin, 2004):

- nosilci znanja so posamezniki, ki se ne vedejo vedno ekonomsko racionalno, zato trg znanja deluje podobno nepopolno kot trg delovne sile;
- ponudba znanja se z uporabo ne zmanjšuje, temveč prav nasprotno: z uporabo se ustvarja novo znanje oziroma se povečuje njegov obseg; to pa je ravno nasprotno kot v primeru drugih vrst blaga oziroma virov;
- redkost in uporabnost (kot določevalca cene blaga) sta pri znanju v obratnem sorazmerju in ne neodvisni kot pri drugih vrstah blaga; znanju se možnosti uporabe povečujejo tem bolj, čim bolj je kodificirano in abstraktno, s tem pa postaja tudi široko dostopno in ni več redka dobrina;
- znanje bi hoteli imeti široko javno dostopno v procesih izobraževanja, po drugi strani pa bi s patenti šteli lastninske pravice njegovih ustvarjalcev; ustvarjanje znanja, ki je ekonomsko optimalno za ustvarjalce (s patentno zaščito), blokira lokacijo znanja, ki je kot javno dobro splošno dostopno;
- vodstva organizacij ali zakonodajalci lahko zaukažejo prost dostop do znanja, ne morejo pa zaukazati njegovega ustvarjanja.

V tem delu učbenika smo z izpostavitvijo treh teoretskih pristopov (teorijo družbe znanja, novo teorijo rasti ter teorijo na virih temelječega podjetja) izpostavili širši kontekst, v katerem bomo opisovali in preučevali odnos med pretvorbo praktičnega poklicnega znanja in ostalimi elementi poklicne profesionalizacije. Opisane teorije namreč opozarjajo, da hitrost in intenziviteta kroženja in pretvorbe znanja med različnimi poklicnimi skupinami, organizacijami in sektorji vedno bolj postajajo ključni element ustvarjanja vrednosti – prek delovanja poklicnih skupin. Praktično znanje tako privzema vodilno vlogo tudi v kontekstu poklicne profesionalizacije, saj v opisanih okoliščinah poklicne skupine legitimirajo svoje delovanje in obstoj predvsem na podlagi oblikovanja rezultatov dela.

Priporočena literatura za študij

- Bell, Daniel (1973): The Coming of Post-Industrial Society. New York, Basic Books.
- Boxall, Peter in John Purcell (2011): Strategy and Human Resource Management. 3rd edition. Palgrave Macmillan.
- Friedman, Thomas L. (2006): The world is flat: A brief history of the twenty-first century. New York, Farrar, Straus and Giroux.
- Grant, Robert M. (2002): The Knowledge-Based View of the Firm. V: Choo, Chu Wei in Nick Bontis: The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge. Oxford, Oxford University Press.
- Harris, Richard (2001): The Knowledge-Based Economy: Intellectual Origins and New Economic Perspectives. International Journal of Management Reviews, 3, 1. 21-40.
- OECD (2001): The new economy: Beyond the hype. Final report on the OECD growth project. Paris.
- Rifkin, Jeremy (1996): The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era. New York, G. P. Putnam's Sons.
- Standing, Guy (2011): The Precariat – The New Dangerous Class. London, Bloomsbury Academic.
- Svetlik, Ivan in Samo Pavlin (2004a): Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. V: Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet, Teorija in praksa, 41, 1/2. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 199-211.

Vprašanja za ponavljanje

1. S katerimi koncepti so avtorji v preteklih desetletjih opisovali družbo znanja in kako se je v času do danes spremenil kontekst opisovanja te družbe?
2. Na spletnih straneh Evropske komisije poišči dokumente, povezane z razvojnimi strategijami "družbe znanja", in jih problematiziraj z vidika naraščajočega pojava prekerne delo!
3. Katera poročila OECD najbolj opisujejo trende, povezane z družbo znanja?
4. Katere so ključne spremembe v državah EU, ki jih je povzročila socialna in ekonomska kriza v zadnjem desetletju?
5. Kateri so ključni indikatorji na znanju temelječe družbe?
6. Razvoj katerih podjetij in poklicnih skupin najbolj opisujeta nova teorija rasti in teorija na virih temelječega podjetja?

3. POGLAVJE

TEORIJE, POVEZANE S PROFESIONALNIM ZNANJEM

3.1 Uvodne opredelitve znanja v kontekstu dela in učenja

Ustrezna opredelitev pojma 'znanje' predstavlja v družboslovju velik izziv že dolgo časa. Raziskovalec ni postavljen samo pred množico avtorjev, teoretskih in disciplinarnih pristopov, ki poskušajo opredeliti znanje in z znanjem povezane procese, temveč se znajde tudi pred številnimi konteksti in procesi, ki se navezujejo na sam predmet preučevanja (torej na znanje samo), na subjekt, ki ga znanje zadeva (oseba, predmet, storitev, organizacija, družba itd.), ter na čas in prostor, v katerem se z znanjem nekaj dogaja.

Med številnimi možnostmi bomo izpostavili dve izhodiščni definiciji znanja. Prva je strnjena v publikaciji OECD (1997: 33) in znanje opredeljuje kot *... "kumulativno zalogo kognitivnih spretnosti in informacij, ki jih ima vsak posameznik, družina in skupnost (vštevši organizacije) in jih lahko uporabi pri delu ter v osebnih in družbenih situacijah"*. Ta definicija po našem mnenju ustrezno zaokroža razliko med informacijo in znanjem ter med individualno in skupinsko ravnanje.

Druga opredelitev znanja izvira iz filozofsko antične tradicije, vendar pa je dovolj splošna, da jo privzemajo tudi najnovejše teorije menedžmenta. Izhaja iz predpostavke, da znanje pogosto ne pomeni objektivne resnice, pač pa utemeljevanje prepričanja, v skladu s katerim delujemo. Znanje je torej predvsem tisto, kar znamo in v kar verjamemo. Znanje opredeljuje kot potrjeno resnično domnevo (angl. *justified true belief*), pri čemer ni tako pomembno končno stanje, kot aktivnosti, s katerimi se domneva potrjuje (Nonaka in Takeuchi, 2004).

Genotipska opredelitev znanja nas postavlja pred osnovno vprašanje, kako znanje nastaja. Ta opredelitev razlikuje med objektivističnim in konstruktivističnim pojmovanjem. Po objektivističnem pojmovanju je znanje od človeka ločen in prepoznaven artefakt, s katerim je mogoče upravljati, ga posredovati itd. "Znanje je nekaj, za kar obstajajo dokazi, in znanje kot tako obstaja samo po sebi – je ločeno od človeka" (Spender, 1998). To pomeni, da ljudje prek svojega delovanja znanje ustvarijo ter ga opredmetijo v izdelek (npr. knjigo) ali storitev (npr. frizuro), ki potem postane nosilec tega znanja. Konstruktivisti pa menijo, da je znanje prepoznavno le v praksi, v delovanju in interakciji med ljudmi; trdijo, da je znanje družbeno konstruiran koncept, ki je zasnovan na individualni izkušnji, zato je znanje nemogoče razumeti univerzalno, temveč ga lahko definiramo samo v medosebnih interakcijah (prav tam: 11). Znanje torej živi samo v procesu lastnega ustvarjanja.

Glede na prvo pojmovanje znanja (objektivistično), bi torej lahko opredelili znanje kot zalogo (angl. *stock*), glede na drugo (konstruktivistično) pa predvsem kot tok (angl. *flow*). V tem primeru se poraja vprašanje, od kod znanje prihaja in v čem se odrazi. V naši razpravi velja upoštevati tako objektivistični, kot konstruktivistični pristop. Ugotovimo namreč lahko, da znanje ni samo objekt, kot pravijo objektivisti, niti ne samo način delovanja (praksa), temveč oboje hkrati.

Ob opisovanju znanja prek genotipskega pristopa lahko ugotovimo, da je znanje močno povezano s konceptom učenja: znanje je neposredni rezultat učenja, ne glede na raven proučevanja. Pri učenju gre namreč za vgrajevanje novih informacij, ki jih posamezniki, organizacije in družbe zbirajo, v neprestanih interakcijah z okoljem, v obstoječo strukturo znanja. Proces učenja se začne na podlagi obstoječega znanja in se nato ponovno poraja v novem znanju, ki ga lahko nadgradi ali nadomesti. Učimo se torej na različne načine in v različnih kontekstih. Prav ta ugotovitev odpira za našo razpravo tista ključna vprašanja, ki nas bodo v nadaljevanju vodila do ustrezne kategorizacije znanja za proučevanje poklicne profesionalizacije.

Drugi pristop k opredeljevanju znanja je skozi njegovo fenomenologijo oziroma oblike, v katerih se pojavlja. Pri tem se sprašujemo, ali je znanje enoplasten fenomen ali pa gre v resnici za več vrst znanja, ki prihajajo iz različnih virov in si med seboj niso kaj dosti sorodne. S tem v zvezi se v splošni rabi najpogosteje omenja razlika med praktičnim, na izkušnjah zasnovanim znanjem, ter faktografskim, iz knjig oziroma 'na pamet' naučenim znanjem. Na različne fenomenološke oblike znanja se bomo osredotočili v nadaljevanju. Pri tem bomo opisali znanje v odnosu do informacije in kompetenc ter predstavili kategorizacijo štirih vrst znanja, med katerima sta najbolj znani 'vedeti-KAJ' (angl. *know-what*) in 'vedeti-KAKO' (angl. *know-how*). Posebno pozornost bomo namenili konceptu tihega in izraženega znanja.

ZNANJE V ODNOSU DO PODATKA, INFORMACIJE IN KOMPETENCE

Znanje je pogosto opredeljeno glede na podatke, informacije in kompetence. Ob tem je treba opozoriti, da določenega dogodka ne moremo enostavno klasificirati kot podatek, informacijo ali znanje. To, kar za nekoga pomeni podatek, za nekoga drugega pomeni informacijo ali znanje. Zdravnik, recimo, po pregledu pacientu pove diagnozo njegove bolezni. To sporočilo je rezultat zdravnikovega znanja, ki temelji na sposobnosti diagnosticiranja in poznavanja bolezni. Za pacienta pomeni to sporočilo informacijo o njegovem telesnem počutju, za

administratorko, ki vpiše diagnozo v formular, pa le podatek. S to logiko bomo v nadaljevanju opredelili podatek, informacijo, znanje, spretnost in kompetenco.

Podatek. Med omenjenimi elementi je najbolj osnoven in podrejen vsem ostalim podatkom. Podatek se najpogosteje opredeljuje kot nabor simbolov ali dejstev. Kot podatke najpogosteje imenujemo: bite (*bits*) in bajte (*bytes*), ki jih lahko shrani in manipulira računalnik, formalno prezentacijo dejstev ali konceptov, ki so primerna za komunikacijo, interpretacijo ali procesiranje prek posameznikov ali na avtomatski način ter digitalno informacijo, ki predstavlja vhod, izhod ali proces ter je shranjena v računalniku. Podatek torej lahko opredelimo kot kvalitativen ali kvantitativen opis dogodka. Kot deskriptor je podatek vedno pomanjkljiv – nekateri aspekti dogodka so zaznani in na nek način kodirani, medtem ko so drugi aspekti izpuščeni (Sanchez, 2001: 5): podatek lahko torej opredelimo kot selektivno prezentacijo nekega dogodka. Nanaša se recimo na ceno za določeno blago. Podatek o ceni nam ne pove nič o kvaliteti blaga ter o tem, ali je cena visoka ali nizka ipd. Ob tem velja poudariti, da moderne organizacije običajno shranjujejo velike količine podatkov v računalnikih oziroma imajo prek interneta dostop do neskončnega števila različnih podatkov. Vprašanja, ki so s tem povezana, se nanašajo na hitrost, ki je potrebna za priklic določenega podatka, ceno, ki jo je za to treba plačati, koliko podatkov lahko shranimo v sistemu, ali imamo lahko dostop do določenih podatkov in podobno (Davenport in Prusak, 1998: 2). Podatek sam po sebi torej nima veljave in kliče po umestitvi v določen kontekst.

Informacija. Podatek s pomenom, ki je umeščen v določen kontekst, predstavlja informacijo. Še posebej pogosto predstavlja informacijo več podatkov v kontekstu. Informacijo lahko opredelimo kot sprejeto in razumljeno sporočilo ali pa nabor dejstev, na podlagi katerih lahko sprejmemo odločitve (Princeton University, 2004-). Tudi Sanchez (2001: 5) je opredelil informacijo kot pomen (*meaning*), ki ga dodelimo nekemu podatku s tem, ko ga primerjamo z drugimi podatki. Davenport in Prusak (1998: 3) opozarjata, da beseda informirati prvotno pomeni dati obliko, pri čemer je informacija mišljena kot oblikovanje osebe, ki informacijo prejme. Informacija, ki je lahko posredovana prek govora ali na elektronski način, torej vpliva na prejemnika in ne na pošiljatelja informacije. Informaciji torej dodajamo pomen s tem, ko podatek (prav tam: 4):

- kontekstualiziramo: vemo za kak namen smo podatek pridobili;
- kategoriziramo: poznamo enote analize in glavne komponente podatka;
- računamo: podatki so lahko pridobljeni na podlagi matematičnih in/ali statističnih metod;
- popravimo: podatek "očistimo" napak;
- zgostimo: podatki so lahko povzeti na bolj strnjen način.

Informacijo torej predstavljajo podatki in dejstva, ki so organizirani in posredovani na koherenten in pomenski način. Informacija je vedno kodirana. Izražena je prek verbalne komunikacije oziroma prek znakov in simbolov. Pri tem pa velja opozorilo, da do informacije ne pridemo vedno z artikulacijo podatkov, temveč jo lahko "izluščimo" iz njenega nadrednega koncepta: znanja.

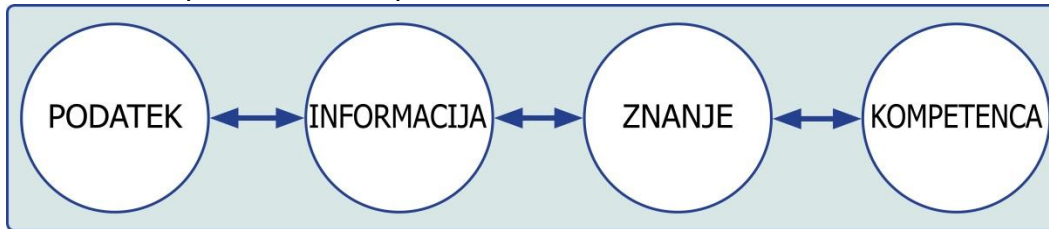
Znanje v odnosu do informacije. Znanje je pogosto opredeljeno glede na informacije. Če je informacija podatek s pomenom, je znanje informacija s pomenom. "Znanje lahko opredelimo kot informacijo, kot zmožnost interpretacije oziroma dajanja pomena podatkom in informacijam in kot izraženo željo, da bi to storili" (Beijerse, 1999). Znanje je "informacija, opremljena z izkušnjami, resnico, presojo, intuicijo in vrednotami: gre za enkratno kombinacijo, ki posameznikom in organizacijam omogoča soočanje z novimi situacijami in spremembami" (Davenport in Prusak, 1998: 6; Husman in Goodman, 1999, v Rek, 2003). Ista avtorja tudi navajata načine pretvarjanja informacij v znanje:

- s primerjanjem pomena informacij v različnih situacijah,
- z ugotavljanjem posledic oziroma pomena informacij za odločitve in delovanje,
- z ugotavljanjem povezav med različnimi informacijami in
- s komunikacijo oziroma pridobivanjem mnenj drugih o pomenu informacij.

Nonaka in Takeuchi (2004: 49) opozarjata, da se znanje za razliko od informacij vedno nanaša na prepričanja, uresničevanje ter smoter. Davenport in Prusak (1998) pa temu dodajata še izkušnje, poznavanje med vzroki in posledicami, kompleksnost, presojo, intuicijo ter vrednote in prepričanja. To pomeni, da se znanje na bolj ali manj posreden način nujno nanaša na človekovo delovanje. Pri tem se postavlja vprašanje, ali lahko tudi znanje uvrstimo v kontekst in ga na tak način postavimo kot podreden pojem.

Znanje v odnosu do kompetence. Meja med pojmi znanje, spretnosti in kompetence ni strogo določena. Smith in Comyn (2003) sta navedla pregled različnih izrazov, ki se v posameznih državah uporabljajo za opisovanje kompetenc, ki jih posameznik dobi v šoli: ključne kompetence (Avstralija), glavne spretnosti (Nova Zelandija), nujne spretnosti in 'vedeti-KAKO', ki je povezan z delom (Združene države Amerike), ključne kvalifikacije (Nemčija) ... Univerzalnega pravila, kdaj uporabiti pojem znanje, spretnost ali kompetence, torej ni. Kljub temu pa lahko zapišemo določena, najpogostejše opažena razlikovanja, in s tem postavimo delne razmejitve med uporabo izrazov ter njihovimi pomeni.

Shema 1: Od podatka do kompetence



Vir: Svetlik, Pavlin (2004)

Koncept **spretnosti (angl. *skills*)** se nanaša na sposobnost, ki jo določena oseba pridobi prek izkušnje, treninga oziroma formalne oblike učenja. Pri tem nekateri viri definirajo spretnost predvsem kot motorično veščino, medtem ko večina drugih ta pojem razume širše: kot sposobnost prenosa praktičnega in uporabnega znanja v določeni situaciji. Uporaba koncepta spretnosti se torej lahko enači s konceptom praktičnega znanja, pa tudi kompetenc, čeprav je celovitejše pojmovanje kompetenc zastavljeno širše. Spretnost bomo definirali kot določeno vrsto znanja ('vedeti-KAKO'), ki predstavlja sestavni del nadrednega pojma – kompetence.

Med tem, ko se koncept spretnosti s konceptom znanja do določene mere prekriva, pa to težje trdimo tudi za kompetence. Kompetence namreč označujejo karakteristike ljudi, načine obnašanja ali razmišljanja, posploševanja med situacijami ter so motivacijsko pogojene. Kompetence se torej nanašajo na (Spencer in Spencer 1993: 9-10) motive v smislu generatorjev posameznikovega delovanja, osebne lastnosti (*traits*) kot fizične značilnosti ter načine odzivanja posameznika na situacijo, samopodobo (*self-concept*) v smislu navad in vrednot ter znanja v smislu informacij, ki jih ima oseba na specifičnih področjih ali v smislu sposobnosti opraviti fizično ali umsko delo. Med tem, ko so znanje in sposobnosti vidne lastnosti posameznika, pa lahko samopodobo, motivacijo ter osebne lastnosti označimo kot skrite in bolj centralne za osebnost.

ŠTIRI KATEGORIJE ZNANJA: 'VEDETI-KAJ', 'VEDETI-KAKO', 'VEDETI-ZAKAJ' IN 'VEDETI-KDO'

Kategorizacija znanja v različne skupine sega še v antične čase. Aristotel je razlikoval med univerzalnim teoretičnim znanjem (*epistēmē*), uporabnim oziroma instrumentalnim znanjem (*technē*) ter normativnim znanjem, ki se nanaša na splošno modrost in temelji na izkušnjah (*phronesis*) (OECD, 2001: 15). Ta členitev je še vedno aktualna: še posebej pogosto se omenja distinkcijo med proceduralnim ('vedeti-KAKO') ter deklarativnim znanjem ('vedeti-KAJ').

Omenjeno razliko so Lundvall in Johnson (1994), Savage (1999), Delors (1996) in Lundvall (2004) razdelali natančneje in opozorili še na druge fenomenološke oblike znanja. Pri vseh avtorjih se kategorija 'vedeti-KAJ' nanaša na znanje o dejstvih, 'vedeti-ZAKAJ' na znanje o naravnih in družbenih zakonitostih, 'vedeti-KAKO' na znanje o tem, kako se nekaj naredi, in 'vedeti-KDO' na znanje komuniciranja in povezovanja ljudi (glej Tabelo 1).

Tabela 1: Vrste znanja po različnih avtorjih

Lundvall in Johnson, 1994	Savage, 1999	Delors, 1996
'Vedeti-KAJ' – znanje o dejstvih, zapisano je v obliki informacij	'Vedeti-KAJ' – strukturno znanje, vzorci	Učiti se, da bi VEDELI – pregledno urejene, v zakonitosti povezane informacije, znanstvene metode, urjenje pozornosti, spomina in mišljenja
'Vedeti-ZAKAJ' – znanje o naravnih in družbenih zakonitostih; podlaga tehnološkemu razvoju	'Vedeti-ZAKAJ' – globoko razumevanje stvari	Učiti se BITI – polni razvoj posameznika kot samostojne osebnosti
'Vedeti-KAKO' – znati nekaj narediti; na vseh področjih, ne le v proizvodnji	'Vedeti-KAKO' – veščine, postopki	Učiti se, da bi ZNALI DELATI – sposobnost uporabe znanja v praksi
'Vedeti-KDO' – znanje komunikacije in povezovanja ljudi, ki imajo različno znanje; vedeti, kdo zna kaj in kako narediti	'Vedeti-KDO' – kdo mi lahko pomaga	Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim
	'Vedeti-KDAJ' – občutek za čas, kdaj kaj storiti	
	'Vedeti-KJE' – občutek za prostor, kje kaj narediti	

Viri: Zbrano in prirejeno po Lundvall in Johnson, 1994; Savage, 1999; Delors, 1996, v Svetlik in Pavlin (2004).

Popolnoma drugačna vrsta znanja je 'vedeti-KAKO', pravi Lundvall. 'Vedeti-KAKO' se nanaša na spretnosti – posameznikovo sposobnost, da nekaj naredi. Lahko se nanaša na najbolj elementarna fizična opravila, pa tudi na najbolj kompleksne intelektualne naloge. Lundvall opozarja, da niso samo praktiki, pri čemer mislimo tudi na fizične delavce, tisti, ki potrebujejo to vrsto znanja, temveč je ta v enaki meri potrebna pri intelektualnem delu. 'Vedeti-KAKO' se osvaja prek učenja pri delu (*learning by doing*) in temelji na poskusih in napakah. Gre za znanje, ki je povezano s kontekstom in ga je težko kodirati. Na ravni organizacije je ta vrsta znanja običajno opredmetena v organizacijskih rutinah in organizacijskem načinu reševanja problemov in planiranju (Kusunoki, 2004). Zato se to vrsto znanja tež-

ko enostavno prenaša med posameznimi podjetji, kar je opazno tudi ob prevzemih in nakupih. Primer te vrste znanja je vožnja avtomobila, pisanje članka, prodaja določenega artikla itd.

Lundvall (2004) poleg omenjenih dveh kategorij opozarja tudi na dve drugi vrsti znanja: 'vedeti-ZAKAJ' in 'vedeti-KDO'. 'Vedeti-ZAKAJ' se nanaša na razumevanje vzrokov in posledic. Gre za znanje o principih in zakonitostih narave, posameznikovega načina delovanja in družbe. Lundvall poudarja, da je ta oblika znanja izredno pomembna za tehnološki razvoj v različnih panogah ter predstavlja na različnih nivojih (posameznika, organizacije ...) izkustveni in intuitivni okvir za delovanje. 'Vedeti-KDO' je četrta kategorija, ki po Lundvallu predstavlja sklop različnih individualnih in družbenih spretnosti. Gre za znanje o tem, kdo ve kaj in kdo zna kaj narediti, pa tudi smisel za dostop do določenih ljudi, ki jih nekdo pozna.

Opisana klasifikacija znanja nas napeljuje na razmišljanje, da pravo znanje predstavljata predvsem kategoriji 'vedeti-KAKO' in 'vedeti-KDO', saj se nanašata na živo znanje. 'Vedeti-KAJ' je v tem smislu vedno abstrakcija 'vedeti-KAKO' in se jo lahko osvoji brez osebnega izkustva ali refleksije. Zato se na prvi pogled morda zdi, da je najbolj vredno znanje tisto, ki je tudi najbolj uporabno (torej 'vedeti-KAKO'). Vendar pa bi lahko tudi ostale vrste znanja, torej 'vedeti-KAJ', 'vedeti-ZAKAJ', 'vedeti-KDO', pa tudi 'vedeti-KJE' in 'vedeti-KDAJ' lahko označili za neko vrsto kontekstualnega znanja, brez katerega tudi učinkovita uporaba "praktičnega" 'vedeti-KAKO' ni mogoča.

Kot zaključek k temu delu lahko, podobno kot pri distinkciji med informacijo in znanjem, zapišemo, da moramo pri kategoriziranju znanja zmeraj upoštevati kontekst. Določeno znanje je v nekem dogodku lahko kategorizirano kot 'vedeti-KAJ', v drugem pa kot 'vedeti-KAKO' ali kot katera izmed drugih vrst znanja.

Navedene oblike znanja je možno dopolniti še z nekoliko bolj sofisticirano kategorizacijo znanja. Gre za opisovanje in razmejevanje med naslednjimi petimi vrstami znanja (Collins, 1993; Blacker, 1995 in 2002; Lam, 1998):

- znanje v glavah (*embrained*), to je abstraktno, konceptualno, kognitivno znanje;
- (opredmeteno op. a.) utelešeno znanje (*embodied*), delno eksplicitno, praktično mišljenje;
- kodirano znanje (*encoded*), ki je zapisano v raznih medijih;

- (postopkovno op. a.) uokvirjeno znanje (*embedded*), vstavljeno v kontekst sistemskih rutin in pravil (npr. priprava McDonaldsovega hamburgerja) in
- inkulturirano znanje (*encultured*) je sorodno uokvirjenemu znanju, vendar se navezuje tudi na kontekste izven organizacije.

V nadaljevanju nas bo še posebej zanimalo, v katerem od omenjenih kontekstov posameznik ali socialna skupina uporablja svoje znanje in izkušnje. V naslednji točki pa se še prej lotevamo opredelitve dveh temeljnih fenomenoloških tipov znanja.

TIHO IN IZRAŽENO ZNANJE

S konceptom tihega in izraženega znanja se v vsakdanjem življenju pogosto srečujemo. Čeprav sta obe vrsti znanja povezani, pa obstaja med njima pomembna razlika. Tiho znanje (angl. *tacit knowledge*) je izkustveno in dekodirano, izraženo znanje (angl. *explicit knowledge*) pa je formalno, kodificirano in strukturirano. Primer izraženega znanja predstavlja na primer znanje, ki ga posamezniku ponuja priročnik za vožnjo avtomobila, primer tihega znanja pa sama vožnja avtomobila. Tiho znanje se torej navezuje na 'tukaj in zdaj', torej na sam akt izvajanja, izraženo znanje pa na 'tam ter prej ali potem'. Kot smo že omenili, ena oblika znanja druge ne izključuje, temveč jo dopolnjuje.

Rečemo lahko, da je nosilec izraženega znanja jezikovno sporočilo, zapis, slika, itd., nosilec tihega znanja pa predvsem posameznik. Tiho znanje je težko akumulirati tudi zato, ker je povezano z intuicijo v smislu hitrega 'dojetja' ter rešitve problema v novi situaciji (Jett in Brown, 2002). Zato posedovanje (simbolov) kodiranega znanja le redko pomeni posedovanje dejanskega tihega znanja. Na teh izhodiščih v Tabeli 2 (po OECD, 2001) opisujemo najbolj pomembne razlike med tihim in izraženim znanjem.

Tabela 2: Primerjava značilnosti tihega in izraženega znanja

Izraženo znanje je:	Tiho znanje je:
pojasnjevalno (o dejstvih)	procedurno (kako ...)
abstraktno	konkretno
logično	intuitivno
'v glavi'	poseobljeno v akcijah
vezano na memoriranje	vezano na razumevanje
hitro pozabljivo	počasi pozabljivo

Vir: Prirejeno po OECD, 2001: 55.

Na konceptualno razliko tihega in izraženega znanja je prvi opozoril Polanyi (1967) z znamenito ugotovitvijo, da vemo več, kot znamo povedati. Ko nekaj vemo, takrat privzamemo nekaj, kar se težko izrazi, pa vendar je to v resnici zelo konkretno. Implicitno bistvo povezuje predmet pozornosti z osebo, ki se tega predmeta zaveda (prav tam). Polányjev priljubljen primer je (bil) dojemanje pomenov, ki jih lahko predstavlja človeški izraz na obrazu, česar ne more enostavno opisati.

Dihotomija med tihim in izraženim znanjem ima več pomensko sorodnih konceptov. Ouchi (1979) je opozoril na razliko med objektivnim birokratskim znanjem in kulturnim znanjem klanov, James (1950) pa na razliko med 'znanjem o' ter 'poznavanju', ki temelji na osebni izkušnji. Tudi Gamble in Blackwell (2002) opozarjata na razliko med naslednjimi sorodnimi koncepti (prav tam: 64): statičnim in dinamičnim znanjem, deklarativnim (dejstva) in proceduralnim (kako narediti stvari) znanjem ter abstraktnim (lahko se ga uporabi v različnih situacijah) in konkretnim (lahko se ga uporabi samo v eni vrsti situacij) znanjem.

Firestone in McElroy (2003) sta na podlagi Popperja (1972) opisana razmišljanja še nadgradila in definirala prvo (kodirane strukture in fizični sistemi, ki omogočajo prilagoditev na okolje), drugo (prepričanja in predpostavke v naših mislih o svetu, lepoti in pravičnosti, ki jih je posameznik izkusil – etični elementi) ter tretje (formulacije, racionalne sodbe o svetu, ki so jih ustvarili posamezniki, skupine in organizacije) pojmovanje sveta. Ta logika povezuje prvo in drugo znanje sveta z individualnim tihim znanjem posameznika, tretje znanje sveta pa je skupinsko znanje. Šele skupinsko znanje je lahko kodirano in izraženo, medtem ko je tiho znanje po teh avtorjih predvsem individualno.

Tiho znanje je gotovo pogojeno tudi organizacijsko in kulturno. Bontis in Choo (2002: 12) sta šla v tem tako daleč, da sta tiho znanje razdelila na tehnično komponento, ki se nanaša na praktični 'vedeti-KAKO' posameznika, ter na kognitivno oziroma kulturno komponento, ki se nanaša na mentalne modele in prepričanja, ki so močno ukoreninjena v posamezniku. Tako znanje lahko obstaja samo v določenem kontekstu (npr. organizaciji, družbi).

3.2 Teorija organizacijskega ustvarjanja znanja in logika procesov spreminjanja znanja

UPRAVLJANJE ZNANJA (KNOWLEDGE MANAGEMENT) KOT OKVIR OPAZOVANJA ZNANJA V KONTEKSTU POKLICA IN DELA

Danes težko najdemo institucijo, menedžerja ali akademika, ki bi nasprotoval trditvi, da postaja znanje vedno bolj temeljni element ustvarjanja vrednosti v organizaciji in družbi. Čeprav so različne inačice te 'ugotovitve' zelo popularne v uvodnih poglavjih menedžerskih priročnikov, predstavitevni strani podjetij ter še posebno v nacionalnih razvojnih strategijah, pa je njihov pomen tako splošen, da izluščene iz konteksta prepogosto izzvenijo prazno. V takih okoliščinah ne prese- nečajo začetki nastajanja nove discipline, ki opisuje najbolj uspešne prakse ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja ter se predstavlja pod enotnim imenom upravljanje znanja (angl. *knowledge management*).

Malo po razcvetu računalniških programov za upravljanje informacij v organizaci- jah in praktično orientiranih menedžerskih priročnikov, ki opisujejo uspešne prakse prenosa znanja v organizacijah (Sveiby, 1997; Grayson, 1998; Davenport in Prusak, 1998), se je pojavila bolj znanstveno utemeljena literatura, ki je uprav- ljanje znanja umestila v kontekst sorodnih disciplin v družboslovju, kot so splošni in strateški menedžment, organizacijsko učenje in intelektualni kapital (Bontis in Choo, 2002; Dierkes in drugi, 2003; Stakosky, 2005), ter utrdila lastne teoretske temelje (npr. Nonaka, 1987; Drucker, 1988; Nonaka in Takeuchi, 1995; Wenger, 1999; Boisot, 2002). Ob tem so se pojavile tudi prve raziskave o upravljanju zna- nja uglednih mednarodnih organizacij (OECD, 2003 in OECD, 2003a) ter vladnih institucij (npr. McAdam in Reid, 2000).

Tako v zadnjem času upravljanje znanja v visokošolskem kurikulumu ne predsta- vlja le sestavine tradicionalnih predmetov, pač pa pogosto nastopa kot samostojen akademski predmet in celo študijska usmeritev (npr. George Washington Univestity, Nanyang University – Singapore, University of Canberra, University of Zurich, Univerza v Ljubljani ...). Glede na trende, ki jih prinaša pre- hod v družbo znanja (glej poglavje 2.1), med katerimi velja še posebej izpostaviti vedno večjo potrebo po mobilnosti, fleksibilnosti in izobraženosti delovne sile ter vedno večjo tehnološko informatizacijo dela, se pričakuje, da se bo vloga uprav- ljanja znanja kot samostojne akademske discipline krepila. To potrjuje tudi prihod področja v najbolj znane svetovalne agencije, kot so Accenture (bivši Andersen Consulting), Ernst and Young, Deloitte and Touche, KPMG Consulting, McKinsey in še nekatere druge.

Čeprav se o upravljanju znanja govori že več kot desetletje, so njegove definicije kot področja proučevanja zelo raznorodne. Navezujejo se na informacijska orodja, vedenje zaposlenih, spreminjanje organizacijske kulture ter identifikacijo tihega znanja. Zato je členitev področij proučevanja odvisna od posameznega avtorja in njegovega pristopa. Na odmevni mednarodni konferenci v Singapurju, na kateri je sodelovalo več kot 300 avtorjev (glej Trezzini in drugi, 2004), so bili prispevki razdeljeni na šest glavnih področij: skupnosti in sodelovanje v organizaciji, prenos znanja, kultura kot kontekst, strategije upravljanja znanja, ustvarjanje znanja ter odkrivanje znanja.

Podobno sta Choo in Bontis (2002) v zbornik o Strateškem upravljanju organizacijskega kapitala in organizacijskega znanja razporedila avtorje znotraj naslednjih vsebinskih sklopov: znanje v organizaciji, strategije znanja, ustvarjanje znanja ter upravljanje intelektualnega kapitala. OECD (2003), mednarodna študija o upravljanju znanja v poslovnem sektorju, se je osredotočala na vodenje praks upravljanja znanja v podjetju, načine pridobivanja znanja iz organizacije in okolja, usposabljanje in mentorstvo, politike in strategije ter komuniciranje.

Gamble in Blackwell (2002) sta se v učbeniški izdaji upravljanja znanja osredotočala na opisovanje strategij, kot so učenje od strank in prenos dobrih praks. Stankosky (George Washington University) (2005) omenja kot temeljna področja upravljanja znanja učenje, tehnologijo, organizacijo in vodenje. Omenjena področja proučuje z vidika uporabe, prenosa, kodifikacije, ustvarjanja in zagotavljanja znanja. Ludvall (2001), eden redkih avtorjev, ki govori o upravljanju znanja na ravni družbe, vidi bistvo discipline v najemanju in odpuščanju delavcev, pridobivanju kompetenc zaposlenih ter vzpostavitvi strateških zavezništov.

Harkins in drugi (2000), Gilbert in drugi (2002) ter Saint-Onge in Wallace (2003) se osredotočajo predvsem na proučevanje projektov upravljanja znanja s pomočjo informacijske tehnologije, Wenger in drugi (2002) na proučevanje skupnosti praks, Sanchez (2001) pa na upravljanje s kompetencami. Ključna vprašanja, ki se jih loteva interdisciplinarno področje upravljanja znanja, so torej naslednja (McAdam in Reid, 2000):

- Kje je znanje v organizaciji sistematično shranjeno? (višji menedžment, srednji menedžment, mnenjski voditelji, zaposleni, dnevne izkušnje, snov, naučena prek projektov, stranke, dobavitelji, tekmeci, primerjalna podjetja).

- Kdo ima prvotno zadolžitev za zajemanje znanja? (IT specialisti, glavne skupine, vsi zaposleni, višji menedžment).
- Kako je poskrbljeno za širjenje znanja? (Od ust do ust, delavnice, multi-medijske predstavitve, različne baze, mentorstvo in trening, snov, pridobljena prek projektnega dela, tehnike kreativnosti, diskusije).
- Katere so prednosti sistematičnega upravljanja znanja? (Večja učinkovitost, večje plače, novi produkti in storitve, zmanjševanje operativnih stroškov, bolj učinkovito učenje, boljša kvaliteta, marketinške izboljšave).
- Kateri so elementi znanja v organizaciji? (trde informacije, mehke informacije, otipljivi, neotipljivi, politični in kulturni elementi, razmišljanje, izvrševanje, odločanje, moč vrednote, izkušnje, izobraževanje in trening, interakcije z drugimi).

Kljub raznovrstnim pristopom k proučevanju in opisovanju praks upravljanja znanja, pa pri definiranju discipline večina definicij kontekstualizira vsaj enega od procesov pridobivanja, ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja. Bennet in Gabriel (1999) sta opozorila na vrsto definicij, ki procese pridobivanja, ustvarjanja, širjenja in uporabe znanja povezujejo z raznovrstnimi procesi, kot so izboljševanje organizacijskega učinka, optimizacija organizacijskih aktivnosti, vzpodbujanje in motiviranje posameznikov za optimizacijo omenjenih procesov. Bolj funkcionalna se zdi OECD (2001a) definicija upravljanja znanja kot načinov odkrivanja in uporabe intelektualnega kapitala, ustvarjanja kulture znanja ter vzpostavitev infrastrukture znanja v organizaciji in izven nje. Še bolj precizno definicijo upravljanja znanja, ki je opredelila disciplino glede na sorodne, pa sta zapisala Choo in Bontis (2002: 15): organizacijsko učenje raziskuje, pojasnjuje in analizira vedenja posameznika zato, da bi bolje razumeli, kako se zaloge znanja spreminjajo, intelektualni kapital predstavlja zalogo (in ocenjeno vrednost op. a.) znanja, ki obstaja v organizaciji v določeni časovni točki – torej opiše, kaj se je organizacija naučila; upravljanje te zaloge znanja v organizaciji v smislu tokov in rasti pa opisuje upravljanje znanja (*knowledge management*).

Med številnimi avtorji in pristopi, ki se ukvarjajo s področjem upravljanja znanja, velja po mnenju večine avtorjev izpostaviti pristop najpogosteje citiranega japonskega avtorja Ikujiro Nonake, avtorja teorije organizacijskega ustvarjanja znanja (1987), ki je skupaj s Hirotako Takeuchijem (Nonaka in Takeuchi, 1995) napisal eno najodmevnejših del 'Organizacija, ki ustvarja znanje' (Knowledge Creation Company). Nonakina teorija predstavlja skupni imenovalec velike večine pristopov upravljanja znanja. Izhaja iz dialektike med telesom in umom, posameznikom in organizacijo, zahodno in vzhodno filozofijo ter, kar lahko izpostavimo kot najbolj pomembno komponento, tihim in izraženim znanjem.

Predpostavlja, da je ustvarjanje ter z njim širjenje in pridobivanje znanja temeljna funkcija posameznikov, skupin in organizacij.

Teorija je dovolj splošna kot izhodišče številnih modelov empiričnega raziskovanja (Lam, 1998a; Nonaka in Toyama, 2004; Ichijo, 2004; Kusunoki, 2004; Osono, 2004) na eni strani ter vodilo principov menedžerskih strategij na drugi. Jedro teorije predstavlja opisovanje in kontekstualizacija načinov pretakanja med tihim in izraženim znanjem med ravni posameznikov, skupin ter organizacij. Načini pretakanja so opisani s procesi socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije ter se zaokrožajo v tako imenovano spiralo znanja, ki je rezultat (*input* in *output*) različnih virov znanja.

Če povzamemo jedro vseh omenjenih pristopov k upravljanju znanja, lahko nekoliko poenostavljeno zapišemo, da se disciplina ukvarja s kontekstualizacijo načinov kodifikacije znanja (predvsem zapisovanja in širjenja informacij na internet), dekodifikacije (pretvarjanje informacij in podatkov v znanje) ter prenašanje izkušenj prek dialoga in opazovanja. Pri tem se osredotoča tako na opazovanje vsakodnevnih praks (rutin), prisotnost organizacijskih strategij kot tudi na vlogo informacijskih tehnologij. Zanima jo upravljanje posebejnega (ljudje), opredmečenega (stroji, naprave, izdelki) ter procesnega (postopki dela) znanja. Temeljna vprašanja, ki se jih loteva, so:

- Kako čim bolj temeljito in čim bolj hitro izkoristiti znanje, ki je v organizaciji?
- Kako v organizacijo pripeljati novo znanje oziroma kako ustvariti novo znanje?
- Kako ustvariti organizacijsko infrastrukturo (struktura, tehnologija, postopki) za
- čim bolj kakovostno kroženje znanja?

Zaradi obsežnosti področij, ki jih upravljanje znanja pokriva, ne preseneča število kritik, ki disciplini očitajo, da je zgolj 'prebarvala staro fasado'. Wilson (2002) upravljanje znanja označuje kot modno muho svetovalnih agencij, ki bo najbolj verjetno v nekaj letih utonila v pozabo. Svojo napoved je avtor podkrepil z obsežnim pregledom uporabe koncepta na področju izobraževanja, citatov znanstvene literature ter konzultantskih podjetij. Na vseh opisanih področjih je ugotovil velike variacije pri zamejitvi področja, zaradi česar naj bi disciplini primanjkovalo znanstvene trdnosti. Na podoben način se je sistematičnega kritiziranja discipline lotil McKinlay (2005: 243):

- Obstaja analitična nevarnost, da s termini znanje in spretnost opisujemo vse, vendar ne pojasnimo ali razrešimo ničesar.
- Disciplina v resnici ne prinaša dosti novega.
- Upravljanje znanja ima navkljub svoji praktični naravnosti za organizacijo zelo omejeno praktično vrednost.
- Disciplina se sploh ne ukvarja z vprašanjem odpora zaposlenih do uvajanja projektov upravljanja znanja.
- Disciplina zagovarja pravico menedžmenta, da si "odtrga" in prilasti tiho znanje zaposlenih ter ga pretvori v javno lastnino.

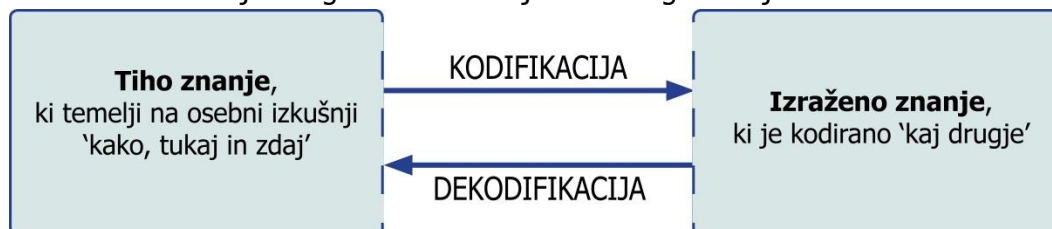
S kritikami McKinlaya se ne moremo strinjati. V tem trenutku namreč ni jasno, kakšna bi sploh lahko bila alternativna usmeritev upravljanja organizacij, če ta ni v upravljanju različnih oblik organizacijskega znanja. Tako lahko upravljanju znanja kot samostojnemu raziskovalnemu področju napovemo obetavno prihodnost, na kar kaže tudi naraščajoče število konferenc, knjig in revij s tega področja. V znanstveni srenji pa nastanek samostojne akademske discipline poleg naštetega zahteva tudi izpolnjevanje drugih kriterijev, kot so lastni teoretski in metodološki pristopi ter empirično potrjene zveze lastnih praktičnih aplikacij. V tej luči seveda ostaja odprto vprašanje, ali bo disciplina upravljanje znanja uspela pretrgati vezi s starejšimi, manj aplikativno naravnanimi disciplinami, iz katerih se je dvignila, ter bo pri tem ohranila svojo lastno identiteto. Pri tem bo morala natančneje pojasniti, ali lahko znanje v resnici upravljamo ali pa lahko upravljamo le pogoje, v katerih se znanje pojavlja.

LOGIKA PREOBLIKOVANJA TIHEGA IN IZRAŽENEGA ZNANJA

Nonaka in Takeuchi (2004) ugotavljata, da je v praksi znanje tiho in izraženo hkrati. Koncept tihega in izraženeega znanja torej vsak zase povesta malo. Zato je pomemben predvsem način, na katerega se tiho znanje preoblikuje v izraženo ali obratno. Znanje namreč nastaja izključno z aktivno vlogo posameznika v različnih socialnih situacijah. Najpogostejši izraz, ki se uporablja za preoblikovanje tihega v izraženo znanje, je kodifikacija (tudi materializacija ali artikulacija). Kodifikaciji znanja smo v sodobni družbi priča na vsakem koraku: pri ubesedenju misli ali izkušenj, pisanju besedil, snemanju televizijske ali radijske oddaje, risanju slik ter v večji ali manjši meri tudi pri izdelavi izdelkov ter opravljanju storitev. Bolj kot je družba razvita, bolj pogostejša je kodifikacija oziroma izražanje tihega znanja. To je razvidno iz števila izdanih revij, časopisov ter knjig, televizijskih ali radijskih postaj, internetnih strani, šolskih programov ter seveda tudi količine izdelkov in storitev, ki se pojavljajo na trgu.

V trenutku, ko si pomene ustnih sporočil, zapisov člankov ter televizijskih ali radijskih oddaj, pa tudi izdelkov ali storitev začnemo umeščati v kognitivne sheme oziroma izkustvena polja, se začne proces dekodifikacije: preoblikovanje izraženega v tiho znanje, kar sicer lahko opišemo kot učenje. Pri tem seveda ne gre le za šolsko učenje, pri katerem se žal prepogosto zgodi, da učenci ne ponotranjijo tistega, kar učitelj izrazi, temveč tudi za učenje pri delu in ostalih vsakodnevnih situacijah.

Shema 2: Kodiranje tihega in dekodiranje izraženega znanja



Na proces kodifikacije in dekodifikacije lahko gledamo na objektivistični ali konstruktivistični način. Objektivistični način obravnava znanje kot objekt: znanje je objektivizirano v izdelku ali storitvi. Konstruktivisti pa, nasprotno, ugotavljajo, da znanje v procesu (de)kodifikacije šele nastaja. Poosebljeno je v dejanjih posameznikov. Ta način razmišljanja opredeljuje znanje kot dinamično kategorijo.

Tako po konstruktivističnemu kot tudi objektivističnemu pojmovanju znanja je implicitni namen večine kodifikacij znanja njegova dekodifikacija: stvari zapišemo, posnamemo ali kako drugače izrazimo zato, da bi potem drugi posamezniki to lahko dekodirali ter prenesli v svoje mentalne sheme. Tako objektivistični kot tudi strukturalistični pogled na znanje sovpadata z razmišljanji fenomenologov, da objekti (tudi znanje, kot pravijo objektivisti) niso pomembni sami po sebi, temveč so pomembni pomeni, ki jih ti objekti tvorijo za (vpletene) ljudi.

Objektivistični in konstruktivistični pogled na znanje se ne izključujeta, temveč dopolnjujeta. Določene dogodke kodifikacije in dekodifikacije, kot so recimo učenje v šoli ali opravljanje poklica v organizaciji, lažje opišemo na konstruktivistični način. Druge oblike kodifikacije in dekodifikacije, kot so recimo prehodi posameznikov iz šole na trg delovne sile ali izdelkov iz proizvodnih podjetij na trgovinske police, pa opišemo prek objektivističnega pogleda.

Dosti bolj kot prenos celostne in natančne informacije je pomemben prenos njegove relevantnosti in celovitosti. V šolah, pa tudi v državnih uradih mnogo

učiteljev oziroma uradnikov skrbi predvsem točnost in natančnost povedanega, dosti manj pa 'vsebinska globina' razumljenega, ki so jo s svojo kvaliteto povedanega omogočili prejemniku. Kvaliteta se prepogosto žrtvuje na račun natančnosti ali pa se za preveliko pikolovskostjo celo skriva nerazumevanje. Pogosto se namreč dogaja, da je vzrok nizke kvalitete prenosa znanja ravno v pomanjkanju praktičnih izkušenj oziroma resničnega tihega znanja na strani predavatelja.

Spletna povezava

Na spodnji spletni povezavi si ogled forum upravljanja znanja in opiši, kako bi bil lahko koristen za organiziranje študija ali praktičnega dela!

<http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/forums>

'SEKI' PROCESI IN SPIRALA ZNANJA

Opažanja filozofa Polanyja (1967) o tistem in izraženem znanju je Nonaka (1987, 1991; glej tudi Nonaka in Takeuchi, 1995) nadgradil v model štirih procesov: socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije (SEKI procesi). Po Nonaki namreč ne prihaja samo do pretvorbe med tihim in izraženim znanjem in obratno (torej kodifikacije in dekodifikacije), temveč se tiho znanje lahko pretvori tudi nazaj v tiho in izraženo nazaj v izraženo. Na podlagi omenjenih procesov lahko opazujemo in analiziramo delovanje posameznikov, skupin in organizacij.

Pri *socializaciji* gre za preoblikovanje tihega v tiho znanje. Tovrstna izmenjava izkušenj poteka med mojstrom in vajencem, med starši in otroci, med odraščajočimi vrstniki (sošolci), vojaki v vojski itd. Ključna elementa pri tem sta opazovanje in posnemanje. Nivo, na katerem se to dogaja, je lahko individualen ali timski, ključne pa so izkušnje, velikokrat pridobljene povsem spontano.

Pri *eksternalizaciji* gre za preoblikovanje tihega znanja v izraženo, kar pomeni tudi kristalizacijo delovnih rezultatov: tiho znanje kodiramo – skozi pogovor, tekst, izdelek ali storitev ga 'opredmetimo' ali 'utelesimo'. Pri človekovem delu je eksternalizacija najbolj pomemben proces, pri katerem lahko delovne naloge razdelimo na bolj kreativne ali na bolj rutinske. Eksternalizacija se pomensko prekriva s procesom kodifikacije, pri čemer se izraz kodifikacija uporablja predvsem za kodiranje pomenov (npr. zapis), eksternalizacija pa tudi na prenašanje konceptov tihega znanja na izdelke in storitve.

Kombinacija označuje preoblikovanje izraženega znanja v izraženo. Do kombinacije prihaja, ko posamezniki izmenjujejo znanje (pogosto v obliki dokumentov) na

sestankih, seminarjih in v telefonskih pogovorih, ali ko se v organizaciji preurejajo informacije z razvrščanjem, dodajanjem, kategoriziranjem in podobno. Kot kombinacijo bi lahko označili tudi tisti učni proces, pri katerem si učenci zapisujejo ali učijo na pamet šolsko snov, ne da bi jo povsem razumeli.

Internalizacija pomeni preoblikovanje izraženega znanja v tiho. Najbolj znan proces, s katerim je, recimo, zelo povezano formalno učenje v podjetju ali šoli: učenje na podlagi pravil in s pomočjo priročnikov ter navodil. Na podlagi programov izobraževanja in usposabljanja si prizadevamo, da bi udeleženci ponotranjili zapisano znanje. Internalizacija se prekriva s procesom dekodifikacije. Pri tem velja opozoriti, da ves učni proces ni tak, saj ga lahko v določenih segmentih opišemo tudi s procesom kombinacije in socializacije.

Nonaka in drugi (2003: 501) so z razmejitvijo med tihim in izraženim znanjem ter SEKI procesi opozorili na štiri kategorije virov oziroma rezultatov znanja: eksperimentalne, rutinske, konceptualne in sistemske. Rezultati znanja so vedno vložki in rezultati (*input – output*) procesov znanja: eksperimentalni viri/rezultati znanja nastanejo na podlagi procesa socializacije, konceptualni viri/rezultati znanja na podlagi procesa eksternalizacije, sistemski viri/rezultati znanja prek kombinacije in rutinski viri/rezultati prek internalizacije. Ena skupina virov/rezultatov znanja vedno poraja nastanek druge. Burton-Jons (1999: 31) pravi, da so viri tihega znanja vedno ljudje, viri izraženega pa tehnologija.

Vire znanja lahko opišemo kot *inpute* ali *outpute* SEKI procesov. SEKI procesi običajno ne potekajo ločeno drug od drugega, temveč se med seboj prepletajo v spiralo znanja. Tiho individualno znanje (veščine in 'vedeti-KAKO' posameznikov, ljubezen, zaupanje in varnost, energija in strast: eksperimentalni viri/rezultati znanja) se eksternalizira v izraženo organizacijsko/skupinsko znanje (koncepti produktov, dizajn, blagovna znamka: konceptualni viri/rezultati znanja). Ta se lahko v procesu kombinacije preoblikujejo v 'zapakirano' izraženo znanje (dokumenti, specifikacije, priročniki, podatkovne baze: sistemski viri/rezultati znanja).

Sistemski viri/rezultati znanja se prek procesa internalizacije lahko pretvorijo v organizacijsko tiho znanje ('vedeti-KAKO' v dnevnih aktivnostih, organizacijske rutine in organizacijska kultura: rutinski viri/rezultati znanja). Rutinski viri/rezultati znanja se prek individualne ravni pretvorijo nazaj v tiho znanje oziroma eksperimentalne vire, kar lahko opišemo s procesom socializacije.

Spirala znanja se v organizaciji običajno pomika po ontoloških ravneh: socializacija od enega posameznika do drugega (npr. od mojstra na vajenca), eksternalizacija od posameznika na skupino (npr. od delavca prek njegovega

izdelka, storitve do sodelavcev), kombinacija od skupine do organizacije (npr. izmenjava in klasificiranje različnih produktnih specializacij) ter internalizacija od organizacije na posameznika (npr. učenje na podlagi različnih specifikacij produktov). V tem zadnjem primeru posameznik ponotranja izraženo znanje, ki sicer "pripada" organizaciji.

Jasno razmejevanje procesov spirale znanja je težko, saj posamezen dogodek zaznamuje več kontekstov hkrati. V primeru predavanja (profesor govori, študentje poslušajo in zapisujejo) lahko opazujemo samo profesorja ali samo študente. S perspektive profesorja, ki predava, govorimo o eksternalizaciji tihega znanja (če profesor zares razume, kar govori). Pri študentih, ki profesorja poslušajo in si povedano zapisujejo, pa prihaja do dekodifikacije izraženega znanja. Ko študentje profesorja ne razumejo in si slepo zapisujejo to, kar profesor pove, pride do pretvarjanja izraženega v izraženo znanje, torej kombinacijo, če znanje uspejo ponotranjiti, pa o internalizaciji.

Povezanost SEKI procesov je še posebej očitna v delovnem okolju oziroma organizaciji. Pri tem je še posebno relevantno vprašanje identifikacije in zmanjševanja razlike med dejanskim in želenim stanjem ustvarjanja, širjenja in prenosa znanja, s čimer se ukvarja že opisana disciplina upravljanje znanja. Po mnenju Spenderja (1996) organizacija brez nekega kritičnega prenosa znanja sploh ne more funkcionirati. Zato se vsako namerno ali nenamerno 'zadrževanje' informacij in znanja hitro odrazi v rezultatih organizacije.

Ugotovimo lahko, da je pomemben spremljevalni element spirale znanje zaupanje. To temelji na skupnih vrednotah, normah, mentalnih predstavah in prepričanjih, torej na organizacijski kulturi. Gre za pričakovanja o recipročnem ravnanju sodelavcev in njihovi dobronamernosti o tem, da pridobljenega znanja ne bodo izkoristili proti drugim. Brez zaupanja se prenaša zgolj tisto znanje, ki je za opravljanje delovnih nalog nujno potrebno. Na ta način pa težko pride do ustvarjanja novega znanja, ki je nujno za prilagajanje organizacije okolju oziroma delovanje spirale znanja.

Argyrisova teorija predpostavljjanja in utemeljevanja nasproti Nonakine teorije organizacijskega ustvarjanja znanja

Teorija predpostavjanja in utemeljevanja temelji na nekoliko starejših konceptih učenja enojne in dvojne zanke (Argyris, Schön, 1978). Izhaja iz teorije akcijskega učenja, ki pravi, da smo se nekaj naučili šele takrat, ko znamo to

uporabljati v praksi. Pri tem ni pomembno le, da nekaj znamo napraviti, temveč moramo to znati napraviti dobro: ta trditev še posebej velja za profitne organizacije, kjer so kriteriji uspešnosti pogosto jasneje določeni kot v neprofitnih organizacijah. Dobro delo pa je tisto, ki izpolni cilj delovanja, pri čemer pa ne sme poslabšati delovanja celotne organizacije.

Problem učenja dvojne zanke, kot ga opisuje Argyris, je v tem, da so posamezniki in skupine socializirani v način stalnega ohranjanja pozitivne samopodobe, oziroma so večji v ustvarjanju nekompetentnosti (angl. *skillful/incompetence*), ta pa temelji na obrambnih predpostavkah in učenju enojne zanke. Preskok na učenje dvojne zanke pa je dolgotrajen, naporen in včasih celo boleč, saj se mora posameznik, skupina ali organizacija soočiti z lastno šibkostjo, zaradi česar ruši svojo samopodobo. Avtor sicer priznava, da je učenje enojne zanke do določene mere nujno potrebno, saj bi prepogosto redefiniranje konteksta lahko privedlo do razpada individualnega ali organizacijskega sistema, vendar pa se danes reorientaciji na učenje in delovanje, skladno s principici dvojne zanke, ni mogoče izogniti.

Argyrisova teorija predpostavljanja in utemeljevanja ugotavlja, da so v večini organizacij zakoreninjene močne (samo)obrambne rutine, ki ohranjajo status-quo. Spreminjanje teh rutin pomeni spreminjanje vrednot, norm, organizacijske kulture in iz tega izhajajočih principov delovanja, kar Argyris poimenuje učenje dvojne zanke. Ob tem avtor opozarja, da principi učenja in delovanja dvojne zanke ne izključujejo delovanja in učenja enojne zanke, temveč jo "dopuščajo" v situacijah, ko te ne ogrozijo delovanja posameznikov, skupin in organizacij: stalna redefinicija konteksta delovanja bi imela za posledico razpad organizacije, zato je dopolnjevanje z učenjem enojne zanke nujno potrebno.

Argyrisova teorija tako pomembno dopolnjuje Nonakino teorijo organizacijskega učenja. Avtor (2004: 86-91) namreč opozarja, da Nonakina teorija ne pojasnjuje, kateri načini delovanja prispevajo k ustvarjanju novega znanja in kateri ta proces zavirajo:

"Zato, da bi lahko utrdili standardne akcije (spirale znanja), bi moral model nujno specificirati, kako se akcijo sproži in upravlja: katera dejanja sprožajo učinkovito in katera neučinkovito socializacijo ali eksternalizacijo? Katera dejanja sprožajo učinkovito avtonomijo, kreativni kaos, ljubezen, skrb in zaupanje? Kaj sproža predanost organizacijskim ciljem in deljenje znanja? Kakšne posledice v organizacijo prinaša ustvarjanje visokokakovostnega znanja?" (Argyris, 2004: 90).

Posamezniki so prej kot k organizacijskim spremembam nagnjeni k ohranjanju statusa-quo. Spremembe namreč pogosto pomenijo večjo količino dela ter pre-razporeditev moči. Zato se lahko strinjamo z Argyrisovo ugotovitvijo, da kljub originalnemu in splošno veljavnemu konceptu kroženja znanja v organizaciji, Nonakina teorija ponuja malo konkretnih prijemov, ki bi pokazali, kako naj organizacija upravlja z znanjem ter kako naj motivira nosilce spirale znanja (prav tam: 88); šele na tej podlagi bi si bilo mogoče predstavljati sosledje in soodvisnost procesov socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije.

Priporočena literatura za študij

- Argyris, Chris (2004): Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge. Oxford: Oxford University Press.
- Bontis, Nick in Chun Wei Choo (2002): Knowledge, Intellectual Capital, and Strategy. V knjigi: Choo, Chun Wei in Nick Bontis (2002). The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge. Oxford: Oxford University Press.
- Davenport, Thomas in Laurence Prusak (1998/2000): Working Knowledge. Harvard Business School Press.
- Lam, Alice (1998): The Social Embeddedness of Knowledge: Problems of Knowledge Sharing and Organisational Learning in International High-Technology Ventures. DRUID Working Paper No. 98-7. <http://www.druid.dk/>
- Lundvall, Bengt-Åke in Bjørn Harold Johnson (1994): The Learning Economy. Journal of Industry Studies 1 (2): 23-42.
- McKinlay, Alan (2005): Knowledge management. V knjigi Ackroyd, Stephen in drugi: Work and Organization. Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro in Hirotaka Takeuchi (1995): The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press.

- Polanyi, Michael (1967): The Tacit Dimension, New York: Anchor Books.
- Spencer, Lyle M. in Signe M. Spencer (1993): Competence at work : models for superior performance. Wiley. New York .
- Spender, John-Christopher (1996): Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. Journal of Organizational Change Management, Vol. 9. No. 1. pp. 63-78

Vprašanja za ponavljanje

1. Kaj je bistvena razlika med genotipsko in fenotipsko obliko znanja? Naštej nekaj primerov!
2. Opiši znanje v odnosu do podatka, informacije in kompetence!
3. Naštej štiri kategorije znanja po Lunvall in Johnosonu ter jih primerjaj s konceptoma tihega in izraženega znanja! Naštej štiri različne poklice in jih opiši s perspektive štirih oblik znanja!
4. Katere tipologije/vrste znanja poznaš?
5. Opiši teorijo organizacijskega ustvarjanja znanja in povej s katerimi vprašanji v organizaciji se ukvarja? Opiši principe procesov socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije! Poveži jih s koncepti tihega in izraženega znanja ter z njimi opiši nekaj poklicev, ki so ti najbolj blizu!
6. Primerjaj Argyrisovo teorijo predpostavljjanja in utemeljevanja s teorijo organizacijskega ustvarjanja znanja!
7. Apliciraj Argyrisovo teorijo predpostavljjanja in utemeljevanja na organizacijo ali poklicno skupino, ki jo poznaš!

4. POGLAVJE

POKLICNA PROFESIONALIZACIJA

4.1 Teoretične perspektive sociologije profesij

Sociologija dela se ukvarja z vlogo dela v človekovi zgodovini ter s proučevanjem formalnega in neformalnega dela. V zadnjem času pa so še posebej v ospredju pojav prekernege dela, proučevanja organizacije in fleksibilizacija dela, industrijskih odnosov, študije delovnih mest (angl. *workplace studies*), spolna delitev dela ter brezposelnost. Celotno polje proučevanja sociologije dela temelji na konceptih družbene ter tehnološke delitve dela, ki predstavljajo teoretsko osnovo poklicni strukturi in družbeni stratifikaciji. Poglobitev raziskovanja teh fenomenov pa izrazito sodi v domeno sociologije profesij, ki tako predstavlja znotraj sociologije dela posebno področje proučevanja. Središčni koncepti sociologije profesij so poklic, profesija, poklicno znanje in profesionalizacija.

Spletni viri

Koncept poklic predstavlja v sodobnih državah pomembno analitično kategorijo. Na podlagi poklicnih klasifikacij državne institucije spremljajo gibanja na trgu delovne sile in oblikujejo izobraževalne programe, ki so izhodišče za delitev dela v delodajalskih organizacijah.

V Sloveniji opise poklicev pripravlja Zavod RS za zaposlovanje:

http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev

Analitične podatke povezane s trgom dela pa pripravlja Statistični urad RS:

http://www.stat.si/tema_demografsko_trg.asp

Zaenkrat še ne moremo govoriti o enotnem teoretskem pogledu na poklice kot celoto in na profesije kot na njihov družbeno najuspešnejši del. Anglo-ameriški teoretski začetki se namreč osredotočajo na poklicno zamejevanje (*occupational closure*) ter ustvarjanje monopolov, pri čemer so profesije opisane kot elite z močnimi političnimi in gospodarskimi vezmi, medtem ko so bili v kontinentalni Evropi poklici in profesije obravnavani širše, vključno s poklicno identiteto, kariernimi potmi, profesionalnim treningom in ekspertizo (Evetts, 2003). Ob tem je treba poudariti značilno razliko med tržnimi profesijami in profesijami socialne države.

Omenjena razlika je v sociologiji profesij porajala dve glavni teoretski paradigmi proučevanja: zgodnejšo funkcionalistično (do 1970) ter poznejšo ideološko-

interakcionistično (po 1970). Jasnega razmerja med obema ni mogoče začrtati, saj se dela številnih avtorjev (Abbott, 1988; Burrage, 1990; Macdonald, 1995; Freidson, 2001) nahajajo nekje vmes. V zadnjem obdobju se zdi, da so se prvine optimistično funkcionalističnega pristopa in poznejšega ideološko-interakcionističnega pristopa spojile v proučevanje vzrokov in posledic poklicne deprofesionalizacije (Freidson, 2001; Kreutzer, 2003; Hinings, 2005). Ob tem se zastavlja vprašanje, kako v modernih organizacijah vloga profesije kot normativnega vrednostnega sistema in ideologije vpliva na spremembe, povezane s spreminjanjem dela (Evetts, 2003).

Poklic in družbena delitev dela

Družbena delitev dela od srednjega veka naprej temelji na konceptu poklica: družbeno-ekonomski skupini, katere člani opravljajo podobno delo. Podobne delovne naloge predstavljajo podlago za podobne biološke cikle, identiteto, družbeni status, ekonomske nagrade, pa tudi program usposabljanja. Izraz poklic je torej veliko širši pojem, kot se morda zdi na prvi pogled. Izvira iz latinskih besed *voco* in *occupo* (Kramberger, 1999). Prvi (*voco*, angl. *vocation*) ima religiozno poreklo in odgovarja na vprašanje 'poklicanosti'. Sodobnejša raba tega izraza se navezuje na družbeni sloj, ki mu posameznik pripada, ter predvsem izobrazbo, ki jo je ta posameznik pridobil v sistemu formalnega izobraževanja. Druga beseda (*occupo*, angl. *occupation*) pa pomeni prostor in čas, ki ga oseba s svojim delom zaseda (glej Oxford English Dictionary), torej delo, ki ga posameznik opravlja oziroma zaposlitev.

Zato ker je v družbi znanja razmejevanje med delom in učenjem vedno bolj dinamično, velja poklic opredeliti predvsem na podlagi uporabe znanja. Pri tem vedno bolj šteje praktično znanje, s katerim posameznik rokuje pri opravljanju svojega dela, funkcija formalno certificiranega šolskega znanja pa je zaradi tega vedno manj jasna: mnenja o tem, ali šolski sistem predstavlja predvsem zelo drag sistem ohranjanja poklicnih monopolov, in v naši državi tudi socialno institucijo, ali pa predvsem sistem prenosa poklicnega znanja, so deljena.

FUNKCIONALISTIČNA PERSPEKTIVA PROFESIONALIZACIJE POKLICEV

Durkheim (1957[1898-00]) je prvi avtor, ki je opisoval poklice in profesije kot pomemben faktor stabilnosti celotne družbe (fran. *corps-intermediaires*), moralne temelje ter vezni člen med posameznikom in državo. Tudi ostali funkcionalisti izrazito poudarjajo funkcionalne poteze profesij, kot so etika in altruizem (Mars-hall, 1966, v Macdonald, 1995). Tako navdušenje nad profesijami kot temeljnimi

elementi družbe, "ki stojijo kot velike skale, v katere se morje zaman zaletava" (Carr-Saunders in Wilson, 1933, v Macdonald, 1995: 2), so izrazili še nekateri drugi avtorji kot na primer Lynn (1963, prav tam):

"Naše profesionalne institucije so /.../ pomemben stabilizator celotne družbe in prek svoje mednarodne organiziranosti zagotavljajo pomembne komunikacijske kanale z intelektualnimi vodji različnih držav in tako vzpostavljajo svetovni red."

Podobno je profesije opisoval Parsons (1954), ki je poudarjal njihov altruizem in kolektivno orientiranost. Njegova smer je vzpodbudila nastanek najbolj plodne usmeritve, ki se je osredotočila na opisovanje značilnosti profesij in razlike med njimi in poklici. Etzioni (1957, v Macdonald, 1995: 3) je tako klasificiral poklice med profesije, semiprofesije in "neprofesije". Drugi avtorji (Greenwood, 1957, in Pavalko, 1974, v Svetlik 1979; Turner in Hodge, 1970; Jackson, 1970) so se lotili opisovanja profesionalnih atributov, ki ločijo profesije od ostalih poklicev: teoretično znanje, ocenjevanje dela s strani profesionalnih skupin, ugled v družbi, etični standardi ... Poleg identifikacije elementov profesionalizacije funkcionaliste zanima tudi, kako so elementi medsebojno povezani, katere poklicne skupine so udeležene pri vodenju ključnih virov in katera sredstva pri tem uporabljajo (Turner in Hodge, 1970).

Trend razpravljanja o distinkciji med poklici in profesijami ter elementih profesionalizacije se je nadaljeval tudi v naslednja desetletja. Siegrist (1990) je opisal profesije glede na historični izvor, pri čemer je opredelil korporativne, državne, svobodnjaške in neokorporativistične profesije. Podobno je Brante (1990) opisal profesije glede na organizacijo, v kateri profesija živi. Naštel je svobodne profesije, akademske profesije, profesije države blaginje, profesije kapitala in politične profesije. Funkcionalistično strujo je opisal s pozitivno konotacijo, saj so profesije opisane kot tisti družbeni element, ki vnaša v družbo racionalne norme, strogo etiko in znanstvena spoznanja (prav tam: 75-77).

Beckman (1990) je klasificiral poklice glede na delo, ki ga človek opravlja: proletarsko z malo avtonomije in malo znanja, veščinsko z malo avtonomije in veliko znanja, vokacijsko z veliko avtonomije in malo znanja ter profesionalno z veliko avtonomije in znanja. Podobno klasifikacijo je zapisala Lam (1998), ki je delovna mesta klasificirala glede na znanje, na podlagi katerega temelji njihovo delo: profesionalno, tehnično in birokratsko. Razprave o generatornih elementih profesij in poklicne profesionalizacije v resnici nikoli niso zamrle. V zadnjem času razprave potekajo v kontekstu vprašanja deprofesionalizacije poklicev (Freidson, 2001;

Kreutzer, 2003; Pfadenhauer, 2003; Barley, 2005; Hinings, 2005), ki smo jo že omenili in jo bomo opisali v nadaljevanju.

Profesije

Profesije lahko opišemo kot posebno skupino poklicev: poklice, katerih delo je družbeno najbolj institucionalizirano in regulirano (npr. izobraževalne institucije, združenja, zbornice) ter nujno dopolnjeno s formalnimi in neformalnimi omrežji posameznikov, ki si delijo iste kompetence in način razmišljanja na podlagi teoretskega ozadja. Ob tem regulacijo in institucionalizacijo profesionalnega dela izvaja v sodelovanju z državo profesija sama. Svojim članom daje legitimnost za opravljanje profesionalnega dela.

Profesije so torej tiste poklicne skupine, ki v družbeni delitvi dela zavzemajo najbolj centralna mesta (Svetlik, 1999): temeljijo na visoki stopnji organiziranosti in reguliranosti, zahtevajo visoko stopnjo formalne izobrazbe, poklicni akterji pa so pri opravljanju svojega dela avtonomni, dokler delujejo v skladu s pravili, ki jih je (so)oblikovala poklicna organizacija. Avtonomija profesij pogosto temelji na ekskluzivnem dostopu do javnih sredstev, ki je vzpostavljen na podlagi monopola nad izvajanjem profesionalne dejavnosti. Slednja je utemeljena in družbeno priznana na podlagi teoretičnega (visoko)šolskega znanja. Doseganje legitimnosti na podlagi abstraktnega znanja vedno poteka skladno s središčnimi kulturnimi normami in vrednotami. Vojaški poklici temeljijo na vrednotah, kot so svoboda in nacionalnost, zdravstveni poklici temeljijo na vrednotah življenja in zdravja itd.

Rečemo lahko, da igra teoretsko znanje, ki ga profesija ustvarja na univerzi, dvojno vlogo. Bodoče člane profesije pripravlja na izvajanje profesionalne aktivnosti. Ta priprava pa je povezana s selekcijskim procesom ter podeljevanjem javnoveljavnih listin, kot so zaključna spričevala in strokovni izpiti. S temi mehanizmi profesija izvaja kontrolo poklicne dejavnosti: skrbi, da v profesijo vstopi ravno pravo število članov; preveč profesionalcev bi vplivalo na nižjo ceno profesionalnih storitev, premalo število pa bi profesionalno dejavnost ogrozilo.

Če strnemo različne funkcionalistične poglede na poklicne skupine, lahko zapišemo, da se vsi poklici nahajajo na istem kontinuumu; na eni strani so navadni, neizraženi poklici, na drugi strani pa zelo izražene in zavarovane profesije. Iskranje ostre definicijske ločnice med poklicem in profesijo se ne zdi smiselno, saj gre

za sorodne družbene skupine, ki jih je možno primerjati po številnih skupnih lastnosti. Od izraženosti posameznih atributov pri posameznem poklicu je namreč odvisno, ali je nek poklic v fazi rasti, pridobivanju statusa in prestiža ali pa v fazi izgubljanja statusa in prestiža.

Ker so funkcionalisti posvetili še posebej veliko pozornost vprašanju distinkcije med poklici in ostalimi profesijami ter opisu elementov profesionalizacije, je njihov prispevek pomemben teoretičen 'vložek' proučevanja poklicne profesionalizacije v tem učbeniku. Pri tem izhajajo iz predpostavke, da delovanje profesij določa povpraševanje (Evetts, 2003): profesije so nastale zato, ker jih družba potrebuje – izhodišče profesionalizacije je torej poklicno znanje.

Med avtorji te struje najdemo tudi nekaj takih, ki so poskušali proces profesionalizacije operacionalizirati v raziskovalni model. Med njimi velja izpostaviti Hicksona in Thomasa (1969), ki sta izdelala Gutmanovo lestvico profesionalizacije, ter Harries-Jenkinsa (1970: 58), ki je razvrstil elemente profesionalizacije v šest skupin: strukturne, kontekstualne, aktivnostne, izobraževalne, ideološke in vedenjske. Med novejšimi deli, ki so poskušali operacionalizirati proces profesionalizacije, velja omeniti še slovenska avtorja Svetlika (1999) in Krambergerja (1999).

Kritike funkcionalističnega pristopa k profesijam so številne. Profesijam in profesionalizaciji se očita, da izrabljajo svoj monopolni položaj predvsem za koristi svojih članov in lažnejše delo, namesto za boljši razvoj in uporabo znanja: sodobne družbe naj bi imele zdravstveni sistem, ki je iz družbe naredil bolnike, sodstvo, ki naredi več krivic kot jih je popravilo, ter učni sistem, ki ustvarja orodja za učenje, namesto da bi skrbelo za prenos znanja (Illich, 1975). Takoj ko profesija dobi moč, se začne ukvarjati sama s seboj, pravijo kritiki. Ta razprava pa že nakazuje perspektivo poklicne ideologije, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

Funkcionalistična smer opazovanja poklicev in profesij še posebej poudarja pomen praktičnega poklicnega znanja kot temeljnega in izhodiščnega elementa poklicne profesionalizacije.

PERSPEKTIVA POKLICNE IDEOLOGIJE

Perspektiva poklicne ideologije (Freidson, 1970; Freidson, 1973; Illich, 1975; Larson, 1977; Burrage, 1988; Grusky, 1994; Macdonald, 1995) proučevanja profesij zavije v primerjavi s funkcionalistično v drugo smer. Usmerjena je na interakcije med poklicnimi skupinami in zunanjim svetom, pa tudi na karierni razvoj članov

poklicnih skupin. Namesto ukvarjanja z vprašanjem, kateri poklici so profesije, se sprašuje, kaj profesije počno v vsakodnevnem življenju, da si izborijo in ohranjajo poseben družbeni status. Profesionalizacija v tem kontekstu odpira vprašanje upravičenosti vzpostavitve tržnega monopola s strani poklicnih skupin. Vprašanja profesionalnega altruizma namreč nosijo ideološki naboj. Tako dobi proučevanje profesij v perspektivi poklicne ideologije nove razsežnosti: profesije predstavljajo zametke družbenih slojev, socialne vključenosti in socialne stratifikacije. V tej luči profesije pomenijo elite z močnimi političnimi zvezami in poznanstvi, njihovo delovanje pa je zakonsko urejen monopol za izvajanje profesionalnega dela. Implicitna podlaga proučevanja je torej zaobsežena v pojmi, kot so profesionalna moč, družbeno delovanje ter "projekt profesionalizacije" (Macdonald, 1995).

Med znanimi predstavniki ideološke struje velja omeniti Freidsona (1970), ki je, izhajajoč iz marksistične tradicije, opisal zdravnike predvsem kot nosilce moči in ne posameznike, ki skrbijo za splošno dobro. Nekaj let kasneje je Illich (1975) z empiričnimi dokazi prikazal, kako zdravstvene institucije s svojim načinom dela ogrožajo zdravje in da je mnogo najhujših bolezni (tuberkuloza, kolera, škrlatin-ka) upadlo samih od sebe in ne zaradi zdravstva in antibiotikov. Medicina se naj ne bi ukvarjala s preprečevanjem pravih razlogov bolezni, temveč se predvsem neuspešno ukvarja z njihovimi posledicami, s čimer zagotavlja delo svojim članom. Podobno velja tudi za sodnike, učitelje in druge poklicne skupine.

Ena najbolj znanih avtoric ideološke struje, in tudi sociologije profesij sicer, je Larsonova (1977), ki je na podlagi historične analize izbranih poklicnih skupin v Angliji in Združenih državah Amerike opredelila "projekt profesionalizacije". Koncept se na podlagi marksistične in weberijanske teorije nanaša na vzpostavitev tržnega monopola, ki praktikom zagotavlja poseben družbeni status z vzpostavitvijo mobilnostnih sistemov lastne rekrutacije. Poseben družbeni status pa profesijam omogoča pogoje za opravljanje dela in pridobivanje profesionalnega znanja. Pri tem je avtorica še posebej vzpostavila omejevanje dotoka novih praktikov v panogo, kar je tistim, ki so uspeli priti skozi stratifikacijsko sito, dvignilo ugled in materialne nagrade.

"Profesionalizacija je poskus prevesti eno urejenost redkih virov, tj. posebno znanje in veščine, v drugo urejenost tj. socialne in ekonomske nagrade. Vzdrževanje redkosti predpostavlja težnjo po monopolu: ekspertnosti znanja na eni strani ter statusa v stratifikacijskem sistemu na drugi. Poudarek na kolektivni socialni mobilnosti nakazuje zveze, ki jih profesije oblikujejo z različnimi stratifikacijskimi sistemi; še posebej vlogo izobraževalnih sistemov v različnih strukturah socialne neenakosti

... V praksi sta seveda obe razsežnosti – tržni nadzor in socialna mobilnost – neločljivi ...” (Larson 1977: xvii).

Prispevek Larsonove opozarja na dejstvo, da družbena mobilnost in tržna kontrola nista dani dejstvi družbenega življenja oziroma nista neposreden odsev spretnosti, ekspertiz in etičnih standardov poklicnih skupin, temveč predvsem rezultat profesionalnega projekta (Macdonald, 1995: 10). Zgodovinsko prikazan "profesionalni projekt" avtorica opisuje kot neke vrste nadgradnjo tradicionalnih stratifikacijskih mehanizmov, ki poskušajo ob utrjevanju modernih demokratičnih držav privzeti ton družbeno pravičnejše redistribucije bogastva. Slednje temelji na kontroli uporabe ekspertskega znanja in pravic, ki sodijo sem. Kot pokaže avtorica, se profesionalni projekt od ene poklicne skupine do druge razlikuje. Zdravniki in pravniki so uspešnejši kot recimo inženirji, računovodje ali učitelji. Čeprav se zdi, da je Larsonova prikazala poklicne in profesionalne skupine kot družbene skupine, ki ne počno nič drugega kot skrbijo za utrjevanje lastnega monopola, pa ravno medsebojna primerjava različnih poklicnih skupin kaže na večplastnost kontekstov uporabe poklicnega znanja, naravo problemov v projektu profesionalizacije ter možno reševanje.

Perspektiva poklicne ideologije, za razliko od funkcionalistične perspektive, gleda na profesije od zunaj. Poudarjena je ponudbena plat: profesije ne nastanejo predvsem zato, ker bi si družba želela profesionalnega reševanja določenih storitev, temveč zato, ker to želi poklicna skupina. Zato Brante (1990) to strujo označuje kot cinično (Kramberger, 1999: 132), kot odpor na naivnost pri obravnavanju profesij pred 70. leti. Profesije so sicer še vedno obravnavane kot poklicne skupine z visoko stopnjo zahtevane izobrazbe, vendar pa njihova potrdila in teoretske kompetence služijo predvsem kot strateško opravičilo za ustvarjanje poklicnih monopolov na trgu delovne sile (prav tam).

SISTEM PROFESIJ

Sistem profesij ameriškega sociologa Andrewa Abbotta (1988) predstavlja v sociologiji profesij eno temeljnih del. Abbott se pri opisovanju profesij osredotoči na povezavo med poklicnim znanjem ter statusom in močjo profesije, pri čemer je njegovo izhodiščno vprašanje 'kaj profesionalci delajo'. Profesije proučuje tako 'od zunaj' kot tudi prek neposrednega sklepanja o poklicnem delu 'od znotraj'. To proučevanje je avtor opravil tudi s pomočjo neposrednega enoletnega opazovanja dela zdravstvenega osebja v psihiatrični kliniki. Argumentacijo je zasnoval na podlagi zgodovinske primerjalne analize razvoja profesij v zadnjih dveh stoletjih v Ameriki, Angliji in Franciji, pri čemer se je še posebej osredotočil na primer informacijskih, pravnih in psihoterapevtskih poklicev.

Abbottov sistem profesij tako prikaže njihovo vlogo v moderni družbi. Zanima ga, zakaj so ravno poklicne skupine tiste, ki obvladujejo ekspertsko znanje in s tem družbeno delitev dela, od kje poklici črpajo svojo moč in kakšna je njihova prihodnost. Temeljni koncept njegove analize predstavlja koncept jurisdikcije (angl. *jurisdiction*). Ta povezuje vsebino (poklicno znanje) in formo (organiziranost, status, moč) poklicnega dela:

"Centralni fenomen profesionalnega življenja predstavlja povezava med profesijo in njenim delom, povezava, ki jo bom poimenoval jurisdikcija. Analiza profesionalnega razvoja je tako izražena v analizi te povezave, ugotavljanju, kako je nastala, kako deluje, kako se krepi prek formalne in neformalne družbene infrastrukture in kakšno je njeno zgodovinsko ozadje" (Abbott, 1988: 20).

V tem smislu se avtor za razliko od funkcionalistične in ideološke struje ne omeji zgolj na notranjo/povpraševalno oziroma zunanjo/ponudbeno plat poklicev, temveč oba pristopa združi. Pri tem se ne ukvarja s konceptualizacijo splošnega procesa profesionalizacije in izrazi skepso v tako možnost. Profesije in profesionalizacija naj bi po avtorju predstavljala ideološka koncepta, torej naj bi bile predvsem tisto, kar si navadni ljudje pod tem predstavljajo. To pa je zelo spremenljivo in težko ulovljivo. Z vpeljavo pojma jurisdikcija in proučevanjem odnosa med poklicnim znanjem in poklicno organiziranostjo se loteva predvsem primerjave medpoklicnih specifik, mnenje o tem, ali gre pri tem za profesionalizacijo, pa prepusti bralcu.

Posebno mesto nameni medpoklicnemu tekmovanju različnih poklicnih skupin za "jurisdikcijo" nad družbeno delitvijo dela, s čimer gradi na konceptu profesionalnega projekta Larsonove. Redistribucijo nalog oziroma "medpoklicne jurisdikcije" sprožijo tehnološke ali družbene spremembe, ki se končno odrazijo v novi poklicni organiziranosti.

V 'profesionalnih projektih' zmagujejo tisti poklici, ki uspejo uporabo praktičnega znanja zaščititi s teoretskim znanjem, ki ga najpogosteje obvladujejo univerze, ki ob naslonitvi na državo podeljujejo licence za opravljanje dela. Avtor se ne zadovalji z ugotovitvijo, da poklicem omogoča opravljanje dela poseben družbeni status, zaradi česar nek poklic sploh pride do izraza, temveč ugotavlja, zakaj so nekateri poklici uspešnejši od drugih. Kot ugotavlja avtor, je pomemben razlog ta, da profesionalnega znanja ni moč standardizirati, saj ni vedno enostranske rešitve. Zato je profesionalno delo skupaj s profesionalno teorijo vedno obarvano ideološko.

Abbottov sistem profesij tako predstavlja eno najpogostejše citiranih del na področju sociologije profesij, kar prinaša tudi mnoge kritike. Sporna se zdi avtorjeva metoda proučevanja, ki ne vsebuje niti jasno strukturiranega analitičnega postopka, ki bi ga bilo mogoče ponoviti, niti jasne povezave med analizo podatkov in teorijo (Freidson, 2001: 6). Macdonald (1995: 16) mu nadalje očita, da je avtor s pojmom jurisdikcija zamenjal temeljni proces profesionalizacije tako v funkcionalističnem kot ideološkem smislu proučevanja, zaradi česar naj bi njegovemu delu, ki si prizadeva predstavljati temeljno poklicno teorijo, primanjkovalo znanstvene trdnosti. Poleg tega naj bi bila uporaba termina "sistem profesij" sporna, saj so profesije druga do druge, kot tudi navznoter, povezane šibko. Avtor sam je namreč večkrat eksplicitno zatrdil, da se teoretska spoznanja, pridobljena s proučevanjem nekaterih najbolj profesionaliziranih poklicnih skupin, ne dajo posplošiti na vse druge poklice, zaradi česar je možnost vzpostavitve splošne poklicne teorije vprašljiva (Kramberger, 1999: 130). Kljub predstavljenim kritikam pa ostajajo Abbottova proučevanja zaradi izostrenega fokusa med poklicno vsebino (znanjem) in formo (organizacijo, statusom) pomemben teoretski konstrukt.

POKLICNA DEPROFESIONALIZACIJA

Razprava o proletarizaciji in deprofesionalizaciji poklicev je v sociologiji profesij prisotna že od Marxovih časov, ponovno pa je postala aktualna v zadnjem času (Macdonald, 1995; Freidson, 2001; Kreutzer, 2003; Pfadenhauer, 2003; Batt in Doellgast, 2005; Barley, 2005; Hinings, 2005).

Proces deprofesionalizacije poklicev se je začel že z nastankom kapitalizma in zatonom cehovstva. Selitev dela iz obrtnih delavnic v nastajajoče manufakture je razvrednotila vlogo in pomen mojstrskega dela in znanja, ki se je zaradi specializacije individualnega proizvodnje razdrobilo na ponavljajoče se rutinske gibe. Za opravljanje teh gibov se je lahko v kratkem času priučil vsak, ki je bil dovolj hiter, da je lahko sledil tekočemu traku. Cilj take 'atomizacije' dela je večja produktivnost oziroma večji dobiček. S tem povezana logika razdrobitve dela (Braverman, 1974: 139-152; Mallet, 1970: 126-127) se je v času naraščanja storitvenih dejavnosti prenašala iz proizvodnih industrijskih obratov tudi med storitvene dejavnosti. Tako je danes vedno večje število profesionalcev (npr. novinarji, pravniki, zobozdravniki, zdravniki oftalmologi ...) zaživel znotraj večpoklicnih profitnih organizacij, v katerih jih ocenjujejo in nagrajujejo po birokratsko-profitnih merilih (Braverman, 1974: 293-356; Freidson, 2001).

Vendar pa se proces deprofesionalizacije s prihajajočo industrializacijo ni dotaknil vseh poklicev v enakem obsegu. Znanje izbranih poklicev je bilo za družbo tako

pomembno, da so se različne oblike poklicne oziroma profesionalne organizacije, ki so nad tem znanjem bdele, ohranile vse do danes. Tem so se priključili tudi številni storitveni poklici, ki so jih stroji in kasneje računalniki težje zamenjali. Tako se je vprašanje poklicne deprofesionalizacije preneslo iz pomena srednjega veka v začetek tretjega tisočletja, ki ga opisujemo z družbo znanja.

Danes lastniki zasebnega kapitala in potrošniki (prek države) stalno znižujejo stroške in povečujejo neodvisnost od profesionalnih storitev. Na globalnih trgih in pri drugih proizvajalcih iščejo alternativne vire zadovoljevanja svojih potreb (npr. zdravstvo, turizem, IKT). S tem izražajo željo po večji učinkovitosti in dostopnosti profesionalnega dela. Tako se danes s strani trga mnogim profesijam očita nizka učinkovitost. Zato mnogi profesionalizirani poklici skupaj s svojimi univerzitetnimi programi izgubljajo dostop do javnih sredstev in so vedno bolj prepuščeni zasebnemu kapitalu. Na univerzah ostajajo predvsem aplikativni programi in raziskave. Mnogo strok se tudi umika v industrijo, kjer pripadnike profesij čakajo bolj plačana in perspektivna delovna mesta (Freidson, 2001: 3, 193).

Pojav fluidnosti poklicnih struktur

Lam (2000) ugotavlja, da se na mnogih področjih znanje spreminja tako hitro, da bi ga bilo nesmiselno kodirati in institucionalizirati v poklice. Sodobne države se nahajajo pred vprašanjem, kako dinamiko na trgu delovne sile ažurirati z izobraževalnimi programi. Dansko ministrstvo za izobraževanje, na primer, dokazuje, da v povprečju znanje računalniškega inženirja zastari eno leto po tem, ko ta kandidat zaključi šolanje (Ministrstvo za izobraževanje, 1997, v Lundvall, 2004).

Razlogi za fluidnost poklicnih profilov so po Hovelsu (2004: 7-8):

- obsolentnost tradicionalnih poklicnih skupin, ki so bile vezane na starejšo tehnologijo, ki jo je nadomestila novejša informacijska tehnologija (npr. telefonski operater),
- nova znanja, ki so v življenje poklicev vdrla z informacijsko tehnologijo, in zahtevana dodatna znanja jezikov, ki so 'oplemenitila' mnoge poklice,
- stalni procesi restrukturiranja organizacij, v katerih poklici živijo,
- zniževanje organizacijske hierarhije ter opolnomočenje zaposlenih,
- drugačna 'horizontalna' in 'vertikalna' dopolnjevanja delovnih obveznosti,
- 'outsourcing' in posojanje delavcev,
- pojavnost novih poklicev, ki jih prinašajo spremembe okolja,
- delo na daljavo in 'telework' (glej Altieri in Ratta, 2004), tehnološke spremembe ali programska orodja (npr. JavaScript programer).

Dejavniki, ki naj bi pospeševali proces deprofesionalizacije poklicev, so tudi vsesplošna dostopnost informacij v medijih in na internetu, dvig splošne izobrazbe in razgledanosti, kar vse prispeva k oblikovanju bolj zahtevne in dobro obveščene stranke. Še do včeraj zaščiteno ekspertno znanje vedno bolj postaja tržno blago, namenjeno različnim trgom. Nad poblagovljenjem tega znanja držijo roko zasebne multipoklicne organizacije. Freidson (2001: 212-213) razmišlja, da omenjene spremembe prinašajo za poklice tri glavne posledice:

- profesionalne storitve se birokratizirajo in standardizirajo. Vedno manj so prilagojene individualnim potrebam, zato vedno pogostejše prihaja do napak. Profesionalci namreč postajajo serijski ponudniki storitev in nimajo časa ter moči za (še do nedavnega) profesionalno delo. Tako kot vsi drugi delavci vedno bolj postajajo žrtev fleksibilnih oblik zaposlovanja, zato skupaj z nezadovoljnimi strankami iščejo rešitve v alternativnih oblikah zadovoljevanja "profesionalnih" potreb. V našem prostoru, na primer, strmo raste število ponudnikov alternativne medicine izven sodnih poravnjav, pa tudi izven "profesionalnega" servisiranja (npr. oftalmolog v zasebni okulistični ordinaciji). To je povezano z vedno večjo usmerjenost na potrošnika ter s tem povezano individualizacijo proizvodnje in izdelkov;
- zaradi umika javnih sredstev so profesije prisiljene zanemariti teoretične podlage in se preusmeriti v razvoj aplikativnih raziskav in znanja, ki ga potrebuje država in zasebni kapital. Na ta način se omejuje znanje na reševanje obstoječih problemov. Težko je napovedovati, kaj bi pomenila odstranitev teoretičnega znanja iz profesij in omejevanje na aplikativna znanja;
- odmik teoretičnega znanja pomeni izgubo "duha" profesionalizma. To pomeni, da bi organizacije in posamezniki, ki so še do nedavnega opravljali profesionalno delo, bili okleščeni zgolj na tehnično avtoriteto. Brez ideološke in kulturne komponente pa je institucionalizacija in kontrola znanja težko mogoča. Profesije se namreč ločijo od ostalih poklicev po sistematičnem teoretskem znanju, ki predstavlja podlago za delo, medtem ko gre pri poklicih predvsem za akumulacijo izkustva in učenje na napa-
kah.

Mnenja o tem, ali opisane spremembe v resnici pomenijo poklicno deprofesionalizacijo, so deljena. Abbott (1988), Lam (1998), Kramberger (1999) in Freidson (2001) namreč polemizirajo o obstoju in prepletanju tržne, birokratske in poklicne logike. Strinjajo se, da naj bi bil samo poklicni prostor tisti, ki ponuja poklicni skupini stabilno socialno okolje in delovne naloge. Na prostem trgu namreč lahko

vsak dela vse in tudi vsak ocenjuje vsakega. Posamezniki so pri upravljanju dela avtonomni, dokler delajo dobro. Narava njihovega dela in poklicna identiteta se hitro spreminja, oziroma njihove naloge težko označimo kot poklicne. Korporacijsko-birokratski prostor pa za razliko od poklicnega in tržnega prostora temelji na organizacijskih pravilih, ki jih določajo vodilni v organizaciji pa tudi država. Značilna je visoka stopnja specializacije dela, natančni opisi delovnih mest in organizacijska pravila. Avtorji pa se tudi strinjajo, da se logike omenjenih prostorov vedno bolj prepletajo.

Število profesionalcev se v zadnjih letih krepi tako znotraj tradicionalnih kot tudi novih področji, poleg njihovega števila pa tudi dohodek in družben vpliv (Drucker, 1993; OECD, 1996; APEC, 2000; EC, 2000; EC 2002). Ob tem mnogi avtorji govorijo o fleksibilnih mrežah zaposlovanja, novih 'portfeljskih' karierah in fleksibilizaciji zaposlovanja (Kanjuro-Mrčela in Ignjatović, 2006). Zato mnogi novejši prispevki s področja sociologije profesij opozarjajo, da v družbi ne prihaja do poklicne profesionalizacije, pač pa se spreminja sam koncept profesionalizacije (Cooper in drugi 1996; Freidson, 2001; Tolberts, 2005; Hinings, 2005): profesionalizem novega tipa se združuje s kapitalom in menedžmentom. Zato se postavlja razmišljanje srednjeveških cehov, da trg uničuje kakovostno znanje (tudi v njihovih izdelkih in storitvah), pod vprašaj. Verjetno ravno zaradi vedno hitrejšega kroženja znanja današnji trg, za razliko od cehovskega, vodi do novega znanja. Pri tem velja opozoriti, da cikel znanja (glej Lundvall, 2001, poglavje 2.1) ne poteka le na makro ravni, temveč tudi znotraj organizacije.

Poklicne skupine so prisiljene legitimirati svojo profesionalno organiziranost, še zlasti če je ta povezana s porabo javnih sredstev, vedno bolj na podlagi uspešne uporabe obstoječega ter razvijanja novega znanja in vedno manj na podlagi priporjenih pravic v preteklosti. Kvaliteta profesionalnih storitev je pod drobnogledom, zato morajo profesionalci svoje profesionalne storitve prilagoditi menedžmentu, marketingu, informacijski tehnologiji ter finančnim vprašanjem (Hinings, 2005: 415). Kot smo nakazali ti dejavniki ne vplivajo na deprofesionalizacijo poklicev, pač pa njihovo delovanje postavljajo v nov kontekst. Ta poleg profesionalne skupine vedno bolj upošteva tudi potrošnika in državo. Tako razmišljanje pa se izogne vprašanju ali potemtakem trg skrbi tudi za akademsko teoretsko znanje.

Povzamemo lahko, da je poklicna profesionalizacija vedno temeljila na ustvarjanju, širjenju in uporabi znanja, še posebej pa to velja v družbi znanja. Na tej podlagi predpostavljamo, da intenzivnost pretvorbe tihega v izraženo praktično poklicno znanje in nazaj pozitivno vpliva na elemente poklicne profesionalizacije, saj jih v tržnih razmerah legitimira in krepi. Predpostavljamo, da večja kot je

intenzivnost praktičnega poklicnega znanja in njegovih komponent (opredelili smo jih s SEKI procesi), večja je stopnja profesionalizacije poklica.

4.2 Izbrani elementi poklicne profesionalizacije: identiteta, etika in poklicna regulacije

POKLICNA IDENTITETA

Osebna identiteta (slov. istovetnost, enakost) je sestavljena iz avtoidentifikacije, identitete, ki jo posameznik sam sebi pripiše (kako dojemam samega sebe), ter identifikacije, ki jo posamezniku pripiše, dodeli ali celo vsili skupina ali družba skozi položaj, pravice in dolžnosti (kako drugi dojemajo mene) (Južnič, 1993: 11-12). V tem smislu se osebna identiteta – bolj ali manj uspešno – staplja s skupinsko in družbeno identiteto.

Poklicna identiteta je pomembna sestavina osebne in skupinske identitete. Povezana je s številnimi elementi, ki spremljajo (predvsem plačano) delo posameznika: delovnimi nalogami, sredstvi, izdelki in storitvami, sodelavci in znanci iz delovnega okolja, delodajalsko organizacijo ter prevzetimi normami in vrednotami. Poleg omenjenih elementov velja še posebej omeniti identifikacijo, povezano z usposabljanjem za delovno mesto, ki se v današnji družbi običajno začne s formalnim izobraževanjem in konča s pripravništvom. V tem obdobju naj bi se posameznik socializiral v poklic, kar pomeni, da je prevzel vrednote, norme in vedenjske obrazce bodočega delovnega okolja. Taka vokacijska identiteta se lahko v različnem obsegu in na različne načine sklada s kasnejšo poklicno identiteto. Zato lahko predpostavljamo, da uspešna socializacija v poklic predstavlja temelj delovne motivacije in dobrih delovnih dosežkov ter predanosti (Marhuarda, 2001).

Vloga poklicne identitete se je v človeški zgodovini močno spreminjala. Obrtniška delavnica je v srednjem veku predstavljala mesto proizvodnje in potrošnje hkrati, pa tudi učenja in dela. V teh pogojih je bila skladnost vokacijske, poklicne in osebne identitete, ter iz tega izhajajočih življenjskih stilov, dosti večja kot danes. Poklicno identiteto so v srednjem veku močno ščitile cehovske skupnosti: pot, ki je vodila do poklica, je potekala zgolj skozi vajeniška leta v mojstrovi delavnici. Poleg te je bilo običajno še eno- do dveletno potovanje po svetu, da se kaj naučiš od drugih. V tem času se je poklicni kandidat naučil poklicnih spretnosti ter ponotranjil poklicno kulturo. Uspeh na tej poti pa je bil prej kot od osebne zavze-

tosti, pridnosti in spretnosti odvisen od socialnega porekla (Laske, 2001: 15). To je veljalo tudi za prve univerze, ki so bile namenjene najbolj elitnim posameznikom družbe in so se v 'pomasovljeni' obliki ohranile do današnjih časov.

Ob ustanavljanju prvih industrijskih obratov se je začel zaton cehovstva in krepitev vloge države. Prej poudarjeno kulturno in socializacijsko funkcijo poklicev je zamenjal princip gospodarske učinkovitosti. Ta je pri nekaterih poklicih povzročil 'atomizacijo' in proletarizacijo poklicnega dela, kar je seveda povzročilo tudi zaton vajeniškega usposabljanja. Slednje za opravljanje velikega števila ponavljajočih gibov za tekočim trakom ni bilo niti smiselno niti potrebno. V redkejših primerih so tradicijo vajeniškega pripravištva ob koncu 19. stoletja v zelo spremenjeni obliki obdržale nekatere korporacije, vendar predvsem kot sredstvo izkoriščanja in nižjih mezd pripravnikov. Rečemo lahko, da je poklicno in vokacijsko identiteto v tem obdobju večinoma nadomestila identifikacija z rutinskim delom in pripadnostjo delavskemu razredu.

Ob koncu 19. stoletja, po dejanski ukinitvi cehov, se je začelo krepiti število šol, ki naj bi bile namenjene vokacijskemu oziroma poklicnemu usposabljanju. Njihov glavni cilj pa je bil predvsem v odpravljanju socializacijskega deficita delavskega razreda, ki naj bi vplival na njihovo kulturno integracijo v obstoječo državno ureitev (Laske, 2001: 22). Od takrat pa do danes je število šolskih programov in oblik njihovega izvajanja doživelo ekspanzijo. Tako so izobraževalne institucije bolj in manj uspešno začele prevzemati pomembno vlogo pri oblikovanju poklicne in osebne identitete.

Omenjeni trend še posebno aktualizirajo različne oblike fleksibilizacije zaposlovanja in dela, zaradi česar smo priča širjenju palete življenjskih stilov (Ignjatović, 2002) ter delovnih identitet. V zvezi s slednjimi je evropski konzorcij FAME identificiral tri večje skupine:

Prvič, še vedno močno prisotno klasično poklicno skupino, pri kateri se posamezniki identificirajo s poklicem, ki ga opravljajo, z delovno organizacijo, v kateri so trajneje zaposleni, produktom, ki ga proizvajajo, ali pa z dnevnimi opravili, ki jih opravljajo.

Drugič, skupino visoko dinamičnih proaktivnih zaposlenih s fleksibilno delovno identiteto, ki so sposobni udeležiti se in prilagoditi stalnim spremembam pri delu: gre za skupino nizko in visoko kvalificiranih posameznikov, ki se je "vživela" v delo po začasnih kratkotrajnih pogodbah. Taka delovna identiteta je visoko individualizirana, temelji na osebnih kompetencah, stalnemu učenju in tinskemu delu.

In tretjič, med prvo in drugo skupino se nahaja kopica vmesnih tipov: zaposleni gledajo na svoje delo bolj kot na kompromis kakor pa na idealno situacijo (prav tam).

Način in pomen identifikacije s poklicem se tako danes med posameznimi poklicnimi skupinami kot tudi med posameznimi poklicnimi akterji močno razlikujeta. Odvisna sta od ciljev in motivacijskih dejavnikov, ki jim posamezniki pri opravljanju svojega dela sledijo. Posameznik lahko svoje delo jemlje kot sredstvo za zagotavljanje osebne svobode, način (med)korporacijske izgradnje kariere ali zgolj kot sredstvo za preživetje (Heinz in drugi, 2004: 204). Za našo razpravo pa je še posebej zanimiva distinkcija med poudarjeno poklicno-vokacijsko identifikacijo, ki poudarja delo kot način osebne rasti, ter zaposlitveno-korporacijsko-podjetniško identifikacijo, pri kateri se posameznik istoveti z organizacijo.

Če povzamemo, lahko poklicno identiteto opredelimo kot način delovanja posameznika, skladno z normativnimi družbenimi pričakovanji o delovanju članov poklicne skupine, pa tudi kot kontinuirano percepcijo lastne istosti, ki je skladna s percepcijo poklicne istosti drugih (Huber in Krainz, 1987; Erikson, 1973, v Laske, 2001: 30). Delovanje in osebno občutenje je pogojeno s procesom opravljanja dela in različnih atributov dela, kot so rezultati dela, organizacijska klima, status in ugled, ki sodita k temu delu itd. Pri tem velja omeniti tudi vokacijsko identiteto, ki smo jo opisali kot identiteto, ki jo posameznik pridobi v času usposabljanja za poklic.

Glede na povedano, velja pred nadaljevanjem, skladno z izhodišči zgodnjih funkcionalistov (Greenwood, 1957, Pavalko, 1974, v Svetlik, 1979; Turner in Hodge, 1970), zapisati naslednje predpostavke, ki izhajajo iz povezave med konceptoma profesionalizacije in poklicne identitete:

- pri višje profesionaliziranih poklicih predstavlja poklicna identiteta pomembnejši del osebne identitete;
- pri višje profesionaliziranih poklicih so družbena pričakovanja o (izven)poklicnem delovanju posameznikov bolj izražena kot pri nižje profesionaliziranih poklicih;
- višje profesionalizirani poklici imajo praviloma višji ugled kot nižje profesionalizirani poklici;
- posamezniki, ki opravljajo intelektualno bolj zahtevne poklice, se bolj identificirajo s poklicem kot z organizacijo, v kateri poklic opravljajo (Podnar, 2005; EC, 2005);

- občutek močnejše poklicne identitete vzpodbuja prisotnost in članstvo v poklicnih in profesionalnih organizacijah;
- posamezniki, ki opravljajo višje profesionalizirane poklice, so manj izpostavljeni fleksibilnim oblikam zaposlovanja in dela (EC, 2003);
- pri višje profesionaliziranih poklicih se vokacijska in poklicna identiteta bolj prekrivata kot pri nižje profesionaliziranih poklicih. To pomeni, da imajo posamezniki izobrazbo, ki je skladna s poklicem, ki ga opravljajo, ter da je ta proces izobraževanja pomembno vplival na njihov način opravljanja dela in razmišljanja.

POKLICNA ETIKA OZIROMA ETIČNO DELOVANJE

Odločanje in delovanje posameznika v različnih življenjskih okoliščinah pogosto temelji na osebnih prepričanjih in vrednotah. Osebni občutek in delovanje, ki iz tega izhajata, imenujemo morala. Čeprav je ta družbeno pogojena, jo vsak posameznik doživlja drugače. Za razliko od morale je etika oziroma etično delovanje bolj javna, splošna in se nanaša na skupno dogovorjena pričakovanja (Ottensmeyer, 1996; Handerson, 1999, v Knehtl, 2005: 9).

Etika, ki predstavlja pomemben predmet filozofskih razprav od antičnih časov naprej, nima enotne definicije. Kantov deontološki pristop poudarja dolžnosti kot razloge in motive za dejanja posameznika, teleološki (utilitaristični) pa uporabnost in posledice moralnih dejanj. Tako lahko v našem kontekstu privzamemo razširjeno definicijo De George (1995: 20), ki etiko opredeljuje kot sistematična prizadevanja, da skladno s pravili in vrednotami pripišemo pomen osebnim in družbenim izkušnjam. Krajše povedano, delovna etika odgovarja na vprašanje, kako je treba delovati v nejasnih okoliščinah pri delu.

Vprašanje etike in etičnega delovanja pride do izraza, ko se posameznik znajde pred etičnim konfliktom oziroma dilemo. Etične dileme nastanejo predvsem zaradi (Knehtl, 2005: 26) osebnih sebičnih interesov (npr. osebno okoriščanje v škodo drugim), konkurenčnih pritiskov in poslovnih ciljev (npr. nuja po boljših poslovnih dosežkih v škodo zaposlenih ali okolja) ter različnih kultur (primer podkupovanja pri vstopu multinacionalk v druga okolja). V takih konfliktnih okoliščinah se posamezniki odločajo rutinsko, analitično ali intuitivno, pri čemer pa na odločitev vplivajo individualni (značaj, osebnost ...), družbeni (vzgoja, izobrazba, vera ...), organizacijski ali širši družbeni dejavniki (prav tam: 15, 20).

Za našo razpravo je še posebej aktualno vprašanje poklicne oziroma profesionalne etike oziroma etičnega delovanja. Teorija sociologije poklicev poudarja, da je poklicna oziroma profesionalna etika pomembna determinanta poklicnega delo-

vanja. Višje profesionalizirani poklici imajo običajno bolj izražene etične standarde, ki se pojavljajo v obliki pravilnikov, etičnih kodeksov in celo zakonov. Delo najmanj profesionaliziranih poklicev ne regulira nič od tega. Prav visoki etični standardi profesionalcev so pogosto razlog zaradi katerega laik zaupa profesionalcu, da bo ta svojo storitev opravil strokovno oziroma profesionalno, če vzamemo za primer zdravnike, odvetnike, novinarje ali učitelje. Profesije s tem opravičujejo svojo avtonomijo, saj naj bi si z njo zagotavljali notranji nadzor (npr. zdravniki). Pri tem je pomembno vprašanje, ali prisotnost etičnih kodeksov v resnici kaže tudi na etično delovanje omenjenih poklicev.

Zagotovo pa se pred etičnimi dilemami pogosto znajdejo tudi profesionalci. Hribar (1996: 35) se sprašuje, ali naj bo zdravnik odkrit in pošten tudi v situaciji, ko bolnik boleha za zelo hudo boleznijo, katero zdravljenje naj mu predpiše, kako naj upošteva mnenja farmacevtske industrije, ki financira raziskave in razvoj stroke, ter podobno. Govorili pa smo tudi že o konkurenčnih pritiskih in pritiskih po doseganju poslovnih ciljev, ki jim je v današnji družbi podvrženo vedno večje število poklicev. Ti poslovni pritiski silijo poklicne akterje v drugačno delovanje, kot ga določa njihova poklicna logika. Še več. Lahko se vprašamo, ali je pri manj profesionaliziranih poklicih njihova poklicna etika tako šibko izražena, da je etično delovanje poklicnih akterjev v celoti podvrženo presoji posameznika ter praksam in poslovnikom delodajalskih organizacij, v katerih ti delujejo.

Pri poklicnih etičnih dilemah naj bi profesionalcem pomagali etični kodeksi. Med najbolj znanimi etičnimi kodeksi v slovenskem prostoru velja omeniti kodeks psihološke etike, kodeks etičnih načel v socialnem varstvu, kodeks novinarjev, kodeks odvetniške poklicne etike in še nekatere druge. Kodekse pripravljajo poklicna združenja, kot so društva (bolj za strokovna ali stanovska vprašanja) in zbornice (bolj za vprašanja dela, opravljanje dejavnosti, doktrino praktičnega znanja). V njih sistematično in pregledno urejajo pravila, ki naj bi jih poklicni akterji uporabljali pri svojem delu. Kršenje zapisanih pravil ima lahko občutne posledice predvsem pri višje profesionaliziranih poklicih od neformalnih sankcij, pa do izključitve kršilca iz stroke (odvzem dovoljenja za delo), kar se, vsaj v našem kulturnem okolju, zgodi zelo redko.

Vedno občutnejše gospodarske, politične, pravne in družbene spremembe v zadnjem obdobju vnašajo v razvito okolje krizo vrednot, kar povečuje etični relativizem in pluralizem. Globalizacija in fleksibilizacija zaposlovanja in potrošnje ta proces le še poglobljata. Če se je še do pred nekaj desetletji zdelo, da bodo poklicne etike nadomestile krizo religiozne kulture kot enotnega moralnega sistema ter postavile temelje osebne identitete, kot v to upa Potočnik (1996), pa novejši prispevki s področja teorije profesij s poudarjanjem poklicne deprofesio-

nalizacije opozarjajo, da bodo v bodoče pravila etičnega delovanja vedno bolj krojila kapitalska logika in velike korporacije.

V kontekstu naše razprave velja v zaključku obravnave etike poudariti tri predpostavke:

- bolj profesionalizirani poklici imajo jasneje izražena etična pravila kot manj profesionalizirani poklici;
- ta profesionalna pravila pri bolj profesionaliziranih poklicih kroji predvsem poklicna logika in manj kapitalska logika delodajalske organizacije;
- zaradi pričakovanega etičnega delovanja uporabniki profesionalnih storitev zaupajo njihovim izvajalcem, pri čemer to zaupanje temelji na upanju v njihovo dobronamernost.

POKLICNA REGULACIJA IN AVTONOMIJA

Poklicna regulacija

O poklicni regulaciji in z njo povezanem monopolu in kontroli smo v sklopu razprave o teoriji sociologije profesij že veliko zapisali. Sam koncept monopola v osnovi prihaja iz ekonomske teorije. Ta pravi, da v pogojih, ko je na trgu samo en ponudnik (monopolist), ta zaradi odsotnosti konkurence izrablja svoj monopolni položaj: monopolni izdelki ali storitve so zaradi svoje redkosti dražji, kot bi bili v pogojih prostega trga. Zaradi tega monopolisti po mnenju (neo)liberalnih ekonomistov (neupravičeno) služijo monopolne rente. Ekonomska teorija opisuje več monopolov: državnega, naravnega in ostale, ki so posledica različnega delovanja organizacij (npr. ilegalno delovanje, zmaga na trgu ...).

Vse tradicije v sociologiji profesij se strinjajo, da sta regulacija in monopol nad izvajanjem profesionalnih storitev še danes temeljna značilnost profesij. Funkcionalisti trdijo, da je pripadnikom profesij priznan poklicni monopol zaradi velikega pomena uporabe njihovega znanja za družbo – vmešavanje 'šušmarjev' naj bi imelo negativne posledice tako za stroko kot uporabnike. Perspektiva poklicne ideologije kritično razmišlja, ali niso v resnici poklicne skupine tiste, ki si prek 'odganjanja šušmarjev' prizadevajo spraviti opravljanje določenih nalog v svojo domeno. Abbott ob osredotočenem proučevanju samega procesa vzpostavljanja poklicne kontrole – jurisdikcije, ugotavlja, da imajo prav oboji. Jurisdikcija se vzpostavi bodisi prek javnega mnenja in političnega sistema bodisi prek pravnega sistema (Abbott, 1988: 59). Avtor ugotavlja, da je proces poklicne monopolizacije ali jurisdikcije poklicni skupini zunanji ali notranji.

Povzamemo lahko, da poklicna regulacija dela temelji na zaščiti oziroma monopolizaciji specifičnega znanja na trgu delovne sile (Freidson, 2001: 84). Regulacija temelji na zagotovljeni podporni poklicni strukturi, ki jo tvorijo različne poklicne organizacije, zakoni ter politične frakcije. Med najbolj tipične poklicne organizacije lahko štejemo izobraževalne institucije, ki s podeljevanjem certifikatov in diplom izvajajo nadzor nad opravljanjem določenega dela. Običajno so ob šolah ustanovljena tudi poklicna združenja. Najbolj znana združenja so sekcije v paradržavnih institucijah, kot so različne zbornice ali društva. Slednja regulirajo izvajanje poklicnih in panožnih dejavnosti ter vplivajo na delovanje izobraževalnih institucij v njihovi domeni. Pogosta oblika poklicne organiziranosti je tudi sindikalna, ki pa se zavzema predvsem za (kolektivno) zvišanje plač in izboljšanje pogojev dela.

Poklicna avtonomija

Poklicno avtonomijo lahko opazujemo na ravni posameznega izvajalca določenega poklica (koliko sem pri svojem delu avtonomen; EC, 2005) ter avtonomijo poklicne skupine (kako avtonomna je poklicna skupina pri opravljanju profesionalnih storitev; največ o tem Larson, 1977, Abbott, 1988). Ob povedanem se postavlja vprašanje, ali poklicna (samo)kontrola ali monopol pomeni tudi večjo avtonomijo poklicnih akterjev pri opravljanju poklicnega dela. Odgovor na to vprašanje je večplasten, ravno tako kot je lahko večplasten tudi koncept avtonomije. Z vidika poklicne skupine proti drugim poklicnim skupinam, potrošnikom in državi koncept poklicne avtonomije sovпада s konceptom poklicnega monopola (glej Svetlik, 1979: 184). Z vidika izvajanja profesionalne dejavnosti na ravni posameznega poklicnega akterja pa lahko rečemo, da ima večina članov profesij sicer lahko zagotovljen monopol nad opravljanjem dela, vendar pa pri tem delu niso nujno tudi avtonomni. Avtonomija pri delu se namreč nanaša na dve temeljni področji (EC, 2005):

- avtonomijo pri izvajanju operativnih delovnih nalog (izbiri postopka dela ali pa o načinu izvajanja) ter
- avtonomijo v smislu zadovoljevanja potreb po osebni svobodi in samoursničevanju (kaj, kdaj in kje delam).

To pomeni, da poklicna skupina vrhunskih zdravnikov v določenem družbenem okolju sicer lahko avtonomno odloči, kako se zdravi določen bolezenski simptom, vendar pa mora posamezen zdravnik to odločitev upoštevati. Zdravnik se seveda tudi ne more svobodno odločati o času in prostoru svojega dela, temveč mora upoštevati pravila zdravstvene organizacije, v kateri je zaposlen. Poklic menedžerja je s tega stališča mnogo manj determiniran. Opisano ilustracijo potrjuje tudi

empirična raziskava EC (2005), ki je ugotovila, da so najbolj avtonomni pri delu samozaposleni, sledijo vodilni menedžerji, za temi pa so samostojni podjetniki, šele nato (korporativni) profesionalci, kmetje, srednji menedžment in pisarniški delavci. Najmanj avtonomni po omenjeni raziskavi so polkvalificirani in nekvalificirani fizični delavci.

Novejša raziskovalna področja sociologije profesij

Poklicno profesionalizacijo lahko opazujemo na dva načina: kot odnos med posameznikom in njegovim poklicem ter na ravni poklicne skupine kot razmerje povprečnih vrednosti. Večina obstoječe literature na tem področju je za enoto opazovanja izbrala poklicno skupino in ne posameznika. Zato tudi mnoge ugotovitve opisujejo proces deprofesionalizacije poklicev. To naj bi povzročala vedno močnejša vloga delodajalskih organizacij proti vedno šibkejši vlogi poklicnih skupin.

Prispevki nekaterih avtorjev (Freidson, 2001; Tolberts, 2005; Hinings, 2005) tak pogled na deprofesionalizacijo presegajo in opisujejo novo obliko profesionalizacije, ki temelji na integraciji profesionalcev v menedžment delodajalskih organizacij. V tej funkciji morajo profesije zasledovati pravila višje kvalitete, učinkovitosti in produktivnosti tako kot vsi ostali (tržni) poklici. Zato intenzivnost 'procesov znanja' poklicem in profesijam ne predstavlja grožnje, temveč možnost preživetja. Ravno cehovsko ščitenje pridobljenih pravic v preteklosti predstavlja nevarnost višje profesionaliziranim poklicem. Rezultati nekaterih raziskav so pokazali, da na višjo stopnjo profesionaliziranosti vpliva večja intenzivnost pretvorbe praktičnega znanja. Povedano prinaša področju raziskovanja sociologije profesij številna nova vprašanja.

Prvo vprašanje je gotovo povezano s samim razumevanjem koncepta poklicne profesionalizacije v nastajajoči družbi znanja. Ena možnost se gotovo kaže v smeri, ki smo jo načrtali v tem učbeniku. V njem smo, skladno s funkcionalistično tradicijo, implicitno privzeli simbiozo delovanja med poklici in delodajalskimi organizacijami: poklici živijo v funkciji ustvarjanja družbene in ekonomske vrednosti, kar temelji na intenziviranju praktičnega znanja. Druga smer bi sicer lahko izhajala iz perspektive poklicne ideologije in bi tak pogled kritizirala, pri čemer pa se ne bi omejevala zgolj na kritiko cehovskih principov profesij in njihovo disfunkcionalnost, temveč bi se osredotočala na iskanje konstruktivnih rešitev za povečanje kvalitete profesionalnega dela.

V obeh primerih bi bilo smiselno izdelati modele poklicne profesionalizacije.

Taki modeli bi se, podobno kot ta, ki smo ga predstavili, morali osredotočati na izdelavo meril za medsebojno primerjavo različnih poklicev. Uporabnost takih modelov bi se izkazala tako na področju upravljanja s človeškimi viri in znanja v organizaciji, kot tudi na ravni oblikovanja politik izobraževanja in zaposlovanja. Abbott (1988) je k oblikovanju sistema profesij sicer naredil začetni korak, vendar s svojim delom v resnici ni oblikoval koherentnega modela, po katerem bi lahko primerjali poklice (Macdonald, 1995), temveč je predstavil splošne teoretične principe delovanja profesij.

Na tej podlagi bi veljalo poudariti proučevanje vpliva različnih pojavnih oblik učenja in dela na različne elemente poklicne profesionalizacije. Poleg poklicne identitete, poklicne etike in poklicne reguliranosti, ki smo jih predstavili v tem učbeniku, bi lahko proučevali tudi ostale: ugled poklica v družbi, različne oblike poklicne organiziranosti, različne vidike samostojnosti pri delu in podobno.

Omenjene elemente bi lahko sociologija proučevala na ravni poklicnih skupin v organizacijah, po drugi strani pa bi lahko ta opazovanja nadgradila z iskanjem splošnih zakonitosti na podlagi Freidsonovega (2001) modela birokratskega, profesionalnega in tržnega prostora. Pri tem bi bilo določanje intenzivnosti pretvorbe praktičnega znanja in ostalih elementov profesionalizacije v vsakem od omenjenih prostorov temeljno vprašanje. Na tej podlagi bi lahko dobili tudi odgovore, povezane s problematiko poklicne (de)profesionalizacije.

Pri vseh predlogih za nadaljnje raziskovanje na področju sociologije profesij velja še enkrat poudariti, da postaja poklic v družbi znanja vedno bolj fleksibilna, individualna in heterogena kategorija (Wenger in drugi, 2002; Ramioul, 2004; Hovels, 2004; Huws, 2004). Zato je pri proučevanju poklicev, profesij in profesionalizacije smiselno izhajati iz ravni posameznikov. Na tej podlagi bi bila za organizacije in za ustvarjalce politik na makro ravni še posebej zanimiva interdisciplinarna raziskovanja, ki bi povezovala raven posameznika, organizacije in makro raven. Številni pogledi na znanje, ki jih prinaša upravljanje znanja, ponujajo sociologiji profesij zelo plodne raziskovalne nastavke.

Samo vprašanje poklicne (de)profesionalizacije bi bilo po našem mnenju najbolj primerno opazovati z longitudinalno analizo izbranih poklicnih skupin skozi izbrano časovno dimenzijo. Pri tem bi ugotavljali, ali se učenje in delo, kot temeljni elementi pretvorbe praktičnega poklicnega znanja, in ostali elementi profesionalizacije v izbranem časovnem obdobju krepijo ali šibijo.

Priporočena literatura

- Abbott, Andrew Delano (1988): The system of professions: an essay on the division of expert labor. Chicago, London, University of Chicago Press.
- Barley, Stephen R. (2005): What we know (and mostly don't know) about technical work. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press, 376-403.
- Freidson, Eliot (2001): Professionalism: the third logic. Cambridge, Polity Press.
- Hinings, Bob (2005): The Changing Nature of Professional Organizations. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press, 485-507.
- Kramberger, Anton (1999): Poklici, trg dela in politika. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Larson, Magali S. (1977): The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. University of California Press.
- Laske, Gabriele (2001): Profession and Occupation as Medium of Socialization and Identity Formation. Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Market (FAME). Bremen, ITB.
- Macdonald, Keith (1995): The sociology of the professions. London, Thousand Oaks, SAGE.
- Pavlin, Samo, Ivan Svetlik in Julia Evetts (2010): Revisiting the role of formal and practical knowledge from a Sociology of the professions perspective. The case of Slovenia, Current Sociology, 58, 1. 94-118.

Vprašanja za ponavljanje

1. Navedi uradno definicijo poklica, ki se jo omenja v statističnih analizah in javnih dokumentih državnih institucij, in definicijo, ki jo uporabljajo raziskovalci in teoretiki!
2. Kako bi opredelil koncept profesije? V čem je razlika med poklicem in profesijo?
3. Katere so temeljne teoretične struje poklicne profesionalizacije?
4. Katere so prednosti in slabost analize sistema profesij ameriškega sociologa Andrewa Abbotta?
5. Kako razumeš poklicno deprofesionalizacijo? Ali jo lahko razložiš na primeru dveh različnih poklicev?
6. Kako lahko opazuješ poklicno deprofesionalizacijo na ravni osebnih izkušenj in kako na ravni poklicne skupine?
7. Opiši fluidnost poklicnih skupin in prekernost zaposlovanja!
8. Na kratko opiši poklicno regulacijo, etiko in identiteto ter te koncepte poveži z dvema izbranimi poklicnima skupinama!

5. POGLAVJE

ŠTUDIJA PRIMERA: PROFESIONALNE SKUPINE NA TRGU DELA V SLOVENIJI

5.1 Uvod k študiji primera

V tem delu obravnavamo študijo primera analize poklicnih skupin. Pri tem izhajamo iz dveh povezanih mednarodnih raziskav REFLEX (2014-) in HEGESCO (2014-). Obe raziskavi sta se osredotočali na anketiranje diplomantov pet let po koncu študija v 19 evropskih državah z raziskovalnim vzorcem preko 100.000 visokošolskih diplomantov in 40.800 odgovori. V tem delu obravnavamo izključno odgovore slovenskih diplomantov. V vzorcu so zastopani diplomanti vseh študijskih smeri. Teh je v obravnavanem vzorcu 2.923 pri čemer je raziskovalni okvir zajemal približno 6000 slovenskim diplomantov pet let po koncu študija. V vzorec so bili zajeti diplomanti vseh javno priznanih slovenskih visokošolskih institucij, in sicer diplomanti visokošolskega univerzitetnega študija ter diplomanti magistrskih programov.

V vzorcu je bilo 33 odstotka moških in 67 odstotka žensk. Glede na zastopanost spolov v posameznih študijskih programih so razlike med moškimi in ženskami precejšnje. Družboslovne študijske programe je obiskovalo 25 odstotkov moških, medtem ko je njihova zastopanost v naravoslovno-tehniških programih precej višja, in sicer 63 odstotkov. Rečemo torej lahko, da je razporeditev diplomantov po posameznih študijskih področjih glede na spol še vedno precej tradicionalna, vendar se Slovenija v tem pogledu ne razlikuje od evropskega povprečja, kjer so odstotki podobni: družboslovne programe je obiskovalo 30 odstotkov moških, naravoslovno-tehniške pa 64 odstotkov. V času, ko so slovenski diplomanti odgovarjali na vprašanja (leta 2008), je bila njihova povprečna starost 34 let. Študijski program, na katerega so bili nazadnje vpisani, so anketiranci zaključili v letu 2003, kar pomeni, da so na anketna vprašanja odgovarjali pet let po zaključku študija.

Temeljni cilj te analize ni prikazati podatke, povezane s študijskimi programi, pač pa na deskriptiven način prikazati temeljne sorodnosti in razlike med poklicnimi skupinami, ki so jih diplomanti zasedali pet let po koncu študija. Gre za tiste informacije, ki so bistvenega pomena za kontekstualizacijo zaposljivosti diplomantov, pri čemer termin zaposljivosti opisujemo v razmerju do zaposlenosti. Oba koncepta naslavljata različne pomene:

- zaposljivost kot posameznikova sposobnost v nasprotju z dejansko izmerjeno zaposlenostjo;
- zaposljivosti mladih, ki so pri iskanju službe deprivilegirani, v nasprotju z ostalo populacijo (Teichler, 2009: 302);

- zaposljivost kot fenomen zagotavljanja znanj in spretnosti v nasprotju s fenomenom povpraševanja po znanjih in spretnostih, kar se meri v primanjkljaju in presežkih znanj in spretnosti (Allen in Velden, 2001);
- zaposljivost kot osebne karakteristike (npr. znanja in spretnosti, kvalifikacij, socio-biografskih značilnosti) v odnosu do osebnih okoliščin (npr. dostopom do virov, kulture dela, domačih okoliščin) (McQuaid in Lindsay, 2005: 209).

Deskriptiven opis programov smo opravili na podlagi prej omenjenih mednarodnih raziskav REFLEX in HEGESCO. Pri tem smo agregirali naslednje skupine in podskupine, ki hkrati predstavljajo tudi približek številčno najbolj zastopanih poklicnih skupin v slovenskem prostoru:

Administratorji

Poslovnoupravni, pravni in finančni strokovni sodelavci, knjigovodje/poslovnoupravne, pravne in finančne strokovne sodelavke, knjigovodkinje ipd., poslovni sekretarji/poslovne sekretarke, tajniki/tajnice.

Menedžerji

Direktorji/direktorice, menedžerji/menedžerke družb; menedžerji/menedžerke proizvodnih in operativnih enot družbe; menedžerji/menedžerke drugih enot družbe; menedžerji/menedžerke finančne enote družbe in enote za splošne zadeve; menedžerji/menedžerke kadrovske enote in enote za odnose z delodajalci v družbi, ... menedžerji/menedžerke manjših družb.

Računalniški programerji

Računalniški programerji in analitiki/analitičarke in snovalci/snovalke informacijskih sistemov.

Računovodje in finančni poklici

Računovodje, finančniki/finančnice in revizorji/revizorke.

Poklici ekvivalentni triletni srednji šoli

Vnašalci/vnašalke podatkov, uradniki/uradnice v računovodstvu, knjigovodstvu, statistiki, financah ipd., uradniki/uradnice v računovodstvu in knjigovodstvu, uradniki/uradnice v statistiki, financah, uradniki/uradnice v skladiščih, prometu, prodaji, nabavi, poklici za storitve.

Poklici s področja zdravljenja in oskrbe (z univerzitetno izobrazbo)

Na primer fizioterapevti/fizioterapevtke, veterinarski asistenti/veterinarske asistentke, farmacevtski asistenti/farmacevtske asistentke, fizioterapevti/fizio-

terapevtke, zobozdravstveni in veterinarski asistenti/zobozdravstvene in veterinarske asistentke, pomočniki/pomočnice medicinskih sester in medicinskih sester babic.

Profesije s področja prava

Pravni strokovnjaki/pravne strokovnjakinje, odvetniki/odvetnice, notarji/notarke ipd., sodniki/sodnice, pravni strokovnjaki/pravne strokovnjakinje.

Tehnični inženirji

Inženirji/inženirke elektrotehnike, inženirji/inženirke elektronike, telekomunikacij, inženirji/inženirke strojništva.

Tehniki in pomočniki

Tehniki/tehnice tehničnih strok, tehniki/tehnice tehnično-tehnoloških strok, tehniki/tehnice za fiziko, kemijo, tehniki/tehnice za gradbeništvo, geodezijo ipd., tehniki/tehnice za elektrotehniko., tehniki/tehnice za elektroniko in telekomunikacije, tehniki/tehnice za strojništvo.

Zavarovalniški in nepremičninski agenti

Zavarovalniški zastopniki/zavarovalniške zastopnice, posredniki/posrednice za nepremičnine in premičnine, zastopniki/zastopnice in organizatorji/organizatorice za potovanja, tehnični in komercialni zastopniki/tehnične in komercialne zastopnice za prodajo, komercialni ter finančni posredniki in zastopniki/komercialne ter finančne posrednice in zastopnice.

V primeru zdravnikov, javnih uslužbencev, poslovodij in poslovnih organizatorjev, učiteljev v osnovni in srednji šoli ter vzgojiteljev predšolskih otrok agregacije nismo opravili in smo analizirali le eno (istoimensko poklicno skupino). Frekvenčno porazdelitev vzorca poklicnih skupin prikazujemo v Tabeli 3.

Tabela 3: Diplomanti po poklicnih skupinah vključeni v analizo.

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

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

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

V nadaljevanju predstavljamo deskriptivno interpretacijo analize za posamezne poklicne skupine glede na percepcijo študijskega programa, delovnih izkušenj in iskanja dela ter značilnosti delovnega mesta in organizacije. Poklicne skupine predstavljamo po abecednem vrstnem redu.

Spletna povezava

Podatkovna baza raziskav je dostopna na spletni povezavi:
http://www.roa-maastricht.nl/?portfolio_category=data

5.2 Administrativni poklici

V administrativnih poklicih je skupno trajanje zaposlitve v petih letih po zaključku študija v povprečju približno 50 mesecev, kar ustreza slovenskemu in evropskemu povprečju. Brezposelnost v tem obdobju izkusi vsak tretji vprašani visokošolski diplomant. Pogodbo za nedoločen čas ima sklenjeno 83 odstotkov zaposlenih v administrativnih poklicih, s čimer za nekaj odstotkov presegajo slovensko in evropsko povprečje. Mesečni zaslužki diplomantov, ki opravljajo ta poklic, so s 1197 evri bruto med najnižjimi; nižji so le v poklicih s triletno srednješolsko izobrazbo. Tudi raven zadovoljstva z delom je v administrativnih poklicih med najnižjimi.

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

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

Med vsemi poklicnimi skupinami (z izjemo poklicev s triletno srednjo šolo) je v administrativnih poklicih največ tistih, ki menijo, da za opravljanje tega dela zadošča izobrazba, nižja od visokošolske (tako meni vsak tretji, v slovenskem

povprečju pa vsak deseti). Administrativni poklici so skupaj s tehniki in pomočniki ter zaposlenimi s triletno srednjo šolo poklicna skupina z najmanjšim deležem posameznikov, ki pri delu uporabljajo svoje znanje in veščine (39 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov).

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

5.3 Finančno-zavarovalni zastopniki

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

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

Trije od štirih finančno-zavarovalnih zastopnikov vodijo sodelavce (v slovenskem povprečju pa dva od treh). Njihova odgovornost za oblikovanje lastnih in organi-

zacijskih ciljev ter odločanje o tem, kako bodo opravljali svoje delo, je manjša kot v slovenskem povprečju. Skladno s povprečjem jih približno polovica meni, da so rezultati njihovega dela in dela drugih soodvisni.

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

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

5.4 Inženirji

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

Skupaj s poslovodnimi organizatorji so inženirji poklicna skupina, ki v vrednotenju konkurence na trgu zaostajajo le za menedžerji in finančno-zavarovalnimi zastopniki, v razvrstitvi poklicnih skupin po stabilnosti povpraševanja na trgu pa so približno na sredini. V mednarodnem okolju deluje več kot tri četrtine njihovih organizacij, kar je daleč največ med vsemi poklicnimi skupinami (drugi so pro-

gramerji s 64 odstotki, slovensko povprečje pa je 36 odstotkov). O spremembah svojih delovnih nalog in odpuščanju velikega števila delavcev poroča približno povprečen delež inženirjev, nekoliko več jih je v organizaciji doživelo reorganizacijo (54 odstotkov, slovensko povprečje je 47 odstotkov). Združitev ali prevzem s strani druge organizacije se zgodi v organizaciji vsakega četrtega inženirja; tako enkrat presegajo slovensko povprečje in so med vsemi poklicnimi skupinami na prvem mestu.

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

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

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

5.5. Menedžerji

Poklic menedžerja je panožno eden najbolj razvejanih, saj ga je možno najti v vseh panogah in vseh tipih organizacij. Še več; skladno s teorijo poklicne profesionalizacije lahko večino poklicev analiziramo glede na menedžersko, birokratsko in profesionalno naravo (Freidson, 2001), pri čemer pa se pri menedžerjih privzema, da menedžerski aspekt nalog hkrati zajema birokratskega in profesionalnega. Zaradi tega je poklicna tipologija menedžerja po Standardni klasifikaciji poklicev izrazito razvejana in tako recimo zajema menedžerje v

finančnih, kadrovskih, tržnih, oglaševalskih, nabavnih in distribucijskih (ipd.) enotah gospodarskih družb, velikih in majhnih ter javnih in zasebnih organizacijah.

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

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

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

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

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

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

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

Menedžerji relativno visoko ocenjujejo svojo raven pridobljenih kompetenc. Še posebno visoko ocenjujejo raven analitičnega razmišljanja, sposobnost učinkovitega pogajanja, sposobnost zagrabit dobro priložnost, koordinacijo aktivnosti, sodelovanje z drugimi ter sposobnost iskanja idej in rešitev. Med vsemi poklicnimi skupinami so po omenjenih karakteristikah med prvimi tremi poklicnimi skupinami. Posebno močno izstopajo tudi pri sposobnosti predstavljanja izdelkov in storitev drugim ter delu pod stresom, kjer z skupaj z zdravniki zasedajo prvo mesto.

5.6 Poklici, skladni s triletno srednjo šolo

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

povprečje je 1557 EUR). Enako velja za delež tistih, ki so pri svojem delu zadovoljni: teh je le 43 odstotkov.

Moč konkurence in stabilnost povpraševanja zaposleni v tej poklicni skupini ocenjujejo nekaj odstotnih točk višje od slovenskega povprečja. O spremembah v svoji organizaciji (sprememba delovnih nalog, reorganizacija, združitev ali prevzem, odpuščanje velikega števila delavcev) zaposleni v poklicih s triletno srednjo šolo poročajo približno enako pogosto, kot v slovenskem povprečju vse poklicne skupine. Vpeljevanje inovacij, novega znanja ali metod v svojih organizacijah ocenjujejo najnižje: le 7 odstotkov jih meni, da je njihova organizacija pri tem v ospredju (slovensko povprečje je 17 odstotkov, evropsko pa 42 odstotkov).

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

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

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

5.7 Poslovni organizatorji

Veliko poslovnih organizatorjev v prvih petih letih po koncu študija vsaj enkrat zamenja delodajalca (59 odstotkov, več le pri zdravnikih in pravniki), delež vsaj enkrat brezposelnih pa je nekoliko višji od povprečnega (41 odstotkov, slovensko povprečje je 31 odstotkov, evropsko 38 odstotkov). Med vsemi poklici se zdi pri iskanju zaposlitve socialna mreža najbolj koristna tej poklicni skupini. 86 odstot-

kov jih ima z delodajalcem sklenjeno pogodbo za nedoločen čas (slovensko povprečje je 79 odstotkov). Tudi njihov zaslužek je s 1609 EUR bruto na mesec malo nad slovenskim povprečjem (1557 EUR), delež tistih, ki so z delom zadovoljni (62 odstotkov), pa je za nekaj odstotkov manjši od povprečnega.

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

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

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

Poslovodni organizatorji svojo raven kompetenc večinoma ocenjujejo povprečno. V primerjavi z drugimi poklicnimi skupinami niso v niti eni od kompetenc med zadnjimi; še najnižje ocenjujejo svojo strokovnost in prakso na svojem področju (visoka se zdi 46 odstotkom, slovensko povprečje pa je 55 odstotkov). Od povprečja najbolj odstopajo po ravni znanja na drugih področjih (visoko jo ocenjuje vsak tretji, kar je enako kot v profesijah javne uprave in več kot v vseh ostalih skupinah), sposobnosti koordinacije aktivnosti, v čemer so pred njimi le menedžerji in predšolski vzgojitelji, ter sposobnosti dela z računalnikom in internetom, kjer so izenačeni z računovodjami in le malo za programerji.

5.8 Pravne profesije

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

Konkurenca je v pravnih profesijah med najšibkejšimi, povpraševanje pa med bolj stabilnimi. Deleži vprašanih visokošolskih diplomantov, ki poročajo o velikih spremembah delovnih nalog, reorganizaciji ter združitvah ali prevzemih, so med vsemi poklicnimi skupinami v pravnih profesijah med najmanjšimi. Enako velja za odpuščanje velikega števila delavcev, ki ga je doživel le eden od stotih diplomantov v tej poklicni skupini (v slovenskem povprečju sedem, v evropskem pa trinajst).

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

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

Visokošolski diplomanti v tej poklicni skupini skoraj vse svoje znanje in sposobnosti ocenjujejo zelo blizu slovenskemu povprečju. Skupaj s predšolskimi vzgojitelji

najvišje ocenjujejo svojo sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov, nekoliko nad povprečjem pa je tudi njihovo znanje tujega jezika. Zelo malo jih meni, da je raven njihove sposobnosti vzpostavljanja avtoritete in motiviranja drugih visoka, svojo sposobnost koordinacije aktivnosti in učinkovite uporabe časa pa nižje od pravnikov ocenjujejo le inženirji in programerji.

5.9 Profesije javne uprave

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

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

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

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

V profesijah javne uprave je delež tistih, ki visoko ocenjujejo svojo raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim, najmanjši. Zelo nizko ocenjujejo še svoje znanje tujega jezika, pri večini ostalih karakteristik pa se gibljejo okoli slovenskega povprečja. Svojo raven znanja na drugih področjih ocenjujejo najvišje od vseh poklicnih skupin, zelo visoka pa se jim zdi tudi njihova raven premlevanja lastnih idej in idej drugih.

5.10 Programerji

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

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

Vsaj dva od treh programerjev poročata o močni konkurenci na trgu (v slovenskem povprečju vsak drugi), povpraševanje pa se jim zdi precej stabilno. Med

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

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

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

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

5.11 Računovodje in finančni poklici

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

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

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

5.12 Različni zdravstveni poklici (brez zdravnikov)

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

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

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

Približno 60 odstotkov zaposlenih ne vodi sodelavcev. Takih je manj le v treh poklicnih skupinah, vendar slovensko povprečje ni dosti višje (65 odstotkov). Ravni njihove odgovornosti za oblikovanje organizacijskih ciljev in odločanje o načinu opravljanja svojega dela sta nekoliko nad slovenskim povprečjem, svoje delovne cilje pa oblikuje nekoliko manj anketirancev, kot v slovenskem povpreč-

ju. Skladno s slovenskim povprečjem jih 57 odstotkov meni, da je njihova individualna delovna uspešnost lahko objektivno ocenjevana.

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

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

5.13 Tehniki in pomočniki (poklici, ki jih opravljajo visokošolski diplomanti)

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

Moč konkurence na trgu in nestabilnost povpraševanja tehniki in pomočniki ocenjujejo približno enako, kot v slovenskem povprečju vse poklicne skupine (skoraj polovica in skoraj petina). Štiri od desetih organizacij v tej poklicni skupini delujejo na mednarodnem območju (slovensko povprečje je 36 odstotkov), v njih pa so spremembe delovnih nalog in odpuščanja velikega števila delavcev enako pogoste, kot v slovenskem povprečju (44 odstotkov). Nekoliko več kot v povprečju je

reorganizacij ter prevzemov ali združitvev. Odgovornost te poklicne skupine za odločanje o organizacijskih ciljih, lastnih delovnih ciljih in načinu opravljanja svojega dela je nekoliko nižja kot v povprečju v Sloveniji in Evropi.

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

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

5.14 Učitelj v osnovni šoli

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

V primerjavi z drugimi poklici v šolstvu (srednješolski učitelji, predšolski vzgojitelji) osnovnošolski učitelji poročajo o precej ostrejših razmerah na trgu: konkurenco ocenjuje kot močno več kot polovica (slovensko povprečje je 48 odstotkov), več kot vsak peti pa meni, da je povpraševanje na trgu nestabilno

(slovensko povprečje je 16 odstotkov). Kot velja tudi za druge poklice v šolstvu, je zelo majhen delež organizacij dejaven v mednarodnem območju (6 odstotkov, slovensko povprečje je šestkrat večje). Velike spremembe delovnih nalog v nobeni drugi poklicni skupini niso tako redke, saj o njih poroča le četrtna osnovnošolskih učiteljev. Reorganizacija je manj pogosta le pri srednješolskih učiteljih in zdravnikih, združitve ali prevzem s strani druge organizacije pa je v svoji organizaciji doživel vsak deseti osnovnošolski učitelj (slovensko povprečje je 13 odstotkov). Nekoliko več je odpuščan večjega števila zaposlenih; delež za odstotek presega slovensko povprečje 7 odstotkov. Organizacij, v katerih delajo, osnovnošolski učitelji (skupaj z zaposlenimi v javni upravi in poklicih s triletno srednjo šolo) ne označujejo za napredne, saj jih pri vpeljevanju inovacij, novega znanja ali metod le 11 odstotkov postavlja v ospredje (slovensko povprečje je 17 odstotkov, evropsko pa 42 odstotkov). Skoraj vsak četrti osnovnošolski učitelj meni, da je pot do vodilnega položaja v organizaciji postopna.

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

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

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

5.15 Vzgojitelj predšolskih otrok

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

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

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

Predšolski vzgojitelji visoko ocenjujejo predvsem svojo učinkovitost pri razporejanju časa, sposobnost sodelovanja z drugimi, motiviranja, jasnega izražanja in vzpostavljanja avtoritete, še posebej izrazito pa zmožnost pisanja poročil in dokumentov, koordinacije aktivnosti ter iskanja in predstavljanja idej in rešitev, v čemer so pred vsemi ostalimi poklicnimi skupinami. Poleg naštetih se še v nekaterih znanjih in kompetencah gibljejo okoli povprečja, kadar pa svojo raven

ocenjujejo nizko, so med vsemi skupinami najnižje: tako menijo o svoji sposobnosti učinkovitega delovanja pod stresom, znanju tujih jezikov in delu z računalnikom.

5.16 Zdravnik specialist

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

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

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

meri občutek, da njihova individualna delovna uspešnost ne more biti objektivno ocenjevana.

Čisto vsi zdravniki menijo, da njihovega poklica ni mogoče opravljati z izobrazbo, nižjo od visokošolske. Poleg predšolskih vzgojiteljev pri svojem delu v največji meri uporabljajo svoje znanje in veščine (94 odstotkov, slovensko povprečje je 70 odstotkov). Največji delež jih tudi poroča, da njihovo delo zahteva več znanj in veščin od teh, ki jih sami lahko ponudijo (40 odstotkov, slovensko povprečje je 23 odstotkov).

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

Spletni kontakt

Več informacij povezanih s kariernimi potmi visokošolskih diplomantov lahko dobite na spletnem naslovu: <http://www.dehems-project.eu/>, kjer je predstavljen projekt "Zaposljivost diplomantov in sistemi menedžmenta visokošolskega izobraževanja" (DEHEMS 2012-).

5.17 Izbrani poudarki

Nekaj izbranih poudarkov, ki jih lahko začrtamo glede na poklicne primerjave v tem poglavju prikazujemo v Tabeli 4.

Tabela 4: Sinteza primerov poklicnih skupin (zaposlitve slovenskih visokošolskih diplomantov pet let po koncu študija) glede na izbrane zaposlitvene karakteristike

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

Nekaj ključnih ugotovitev lahko strnemo v naslednjem:

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

Ugotovimo lahko, da so lahko analitični pregledi, kot smo jih predstavili v tem delu učbenika, pomembno orodje za nadaljnje raziskovanje in izdelavo seminar-skih in diplomskih nalog na področju trga dela.

Vprašanja za nadaljnji študij in raziskovanje

1. Katera so po vašem mnenju najbolj pomembna sporočila izbrane študije primera za (de)profesionalizacijo poklicev?
2. Kateri rezultati so vas najbolj presenetili?
3. Kako mislite, da se za izbrane poklice rezultati spreminjajo 10 in 20 let po koncu študija? Glede na predstavljene spremenljivke izberite nekaj poklicev in načinov razvoja poklicnega dela ter na primerih utemeljite svoja razmišljanja!
4. Kaj menite o tem, da določen del visokošolskih diplomantov ne opravlja dela profesionalcev, temveč poklice, ki gravitirajo proti tri letni poklicni šoli? Kako bi po vašem mnenju visokošolski sistem mogel na to reagirati? Utemeljite svoje razmišljanje!
5. Kaj menite o tem, da določen del visokošolskih diplomantov opravlja delo, ki ni povezano s področjem študija (npr. inženirji na področju družboslovja)?
6. Naštejte nekaj raziskav v Sloveniji in v evropskem prostoru, ki se ukvarjajo z zaposljivostjo profesionalcev!
7. Kaj so po vašem mnenju glavne funkcije izobraževanja profesionalcev za njihovo delo?

POVZETEK IZBRANIH VPRAŠANJ ZA UTRJEVANJE SNOVI

1. Kaj je temeljna razlika med konceptoma poklic in profesija?
2. Opišite razliko med znanjem v formalnem izobraževalnem sistemu in praktičnim poklicnim znanjem!
3. Kako v sodobni družbi razumete poklicno profesionalizacijo in poklicno deprofesionalizacijo? Ali lahko naštejete nekaj poklicev iz svojega okolja, za katere menite, da so se v zanjem obdobju profesionalizirali in nekaj poklicev za katere menite, da so se deprofesionalizirali?
4. Kako bi lahko najbolje umestili sodobne teorije sociologije profesij v kontekst sodobnih sprememb na področju izobraževanja in zaposlovanja?
5. S katerimi koncepti so avtorji v preteklih desetletjih opisovali družbo znanja in kako se je v času do danes spremenil kontekst opisovanja te družbe?
6. Kateri so ključni indikatorji na znanju temelječe družbe?
7. Katere tipologije/vrste znanja poznaš?
8. Primerjaj Argyrisovo teorijo predpostavljjanja in utemeljevanja s teorijo organizacijskega ustvarjanja znanja! Apliciraj Argyrisovo teorijo predpostavljjanja in utemeljevanja na organizacijo ali poklicno skupino, ki jo poznaš!
9. Navedi statistično in teoretično definicijo poklica!
10. Katere so temeljne teoretične struje poklicne profesionalizacije?
11. Katere so prednosti in slabosti analize sistema profesij ameriškega sociologa Andrewa Abbotta?
12. Kako razumeš poklicno deprofesionalizacijo? Ali jo lahko razložiš na primeru dveh različnih poklicev?
13. Opiši fluidnost poklicnih skupin in prekernost zaposlovanja!
14. Kaj menite o tem, da določen del visokošolskih diplomantov ne opravlja dela profesionalcev temveč poklice, ki gravitirajo proti tri letni poklicni šoli? Kako bi po vašem mnenju visokošolski sistem mogel na to reagirati? Utemeljite svoje razmišljanje!

15. Kaj menite o tem, da določen del visokošolskih diplomantov opravlja delo, ki ni povezano s področjem študija (npr. inženirji na področju družboslovja)?
16. Naštete nekaj raziskav v Sloveniji in v evropskem prostoru, ki se ukvarjajo z zaposljivostjo profesionalcev!
17. Katere so po vašem mnenju glavne funkcije izobraževanja profesionalcev na njihovo delo?

Seznam virov

- **Abbott, A. D. (1988):** The system of professions: an essay on the division of expert labor. Chicago, London, University of Chicago Press.
- **Abrahamsen, B. (2005):** Lifestyle Preferences and employment decisions among professionals. ESA Conference »Rethinking Inequalities«. 9. – 12. september, Torun, Poljska.
- **Allen, J., van der Velden, R. (2001):** Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search, Oxford Economic Papers, 53, 3. 434-452.
- **Allsop, J. (2005):** Inclusion and the professional project – a contradiction in terms? ESA Conference »Rethinking Inequalities«. 9. – 12. september, Torun, Poljska.
- **Altieri, G., della Ratta, F. (2004):** How to measure eWork in social surveys. STILE - European conference: Measuring the Information Society. 30. september – 1. oktober. Bruselj, Belgija.
- **APEC (2000):** Towards Knowledge-Based Economies in APEC. www.isr.gov.au/library/content_library/NEBTowardsKBESummary.doc.
- **Argyris, C. (2004):** Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge. Oxford, New York, Oxford University Press.
- **Argyris, C., Schön, D. A. (1978):** Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, MA, Addison-Wesley.
- **Barley, S. R. (2005):** What we know (and mostly don't know) about technical work. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press, 376-403.
- **Batt, R., Doellgast, V. (2005):** Groups, Teams, and the Division of Labor. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press, 138-161.
- **Bauman, Z. (1992):** Intimations of postmodernity. London, New York, Routledge.
- **Beckman, S. (1990):** Professionalization: borderline authority and autonomy at work. V: Burrage, M., Torstendahl, R. (ur.): Professions in

Theory and History. Rethinking the Study of Professions. London, Sage, 115-138.

- **Beijerse, R. P. (1999):** Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon, *Journal of Knowledge Management*, 3, 2. 94-110.
- **Bell, D. (1973):** *The Coming of Post-Industrial Society*. New York, Basic Books.
- **Benedik, I. (2001):** Organizirano samostojno učenje odraslih v Sloveniji (magistrsko delo). Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- **Bhatt, G. D. (2001):** Knowledge Management in Organisations: examining the interaction between technologies, techniques and people, *Journal of Knowledge Management*, 5, 1. 68-75.
- **Blacker, F. (1995):** Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies* 16, 6. 1021-1046.
- **Blacker, F. (2002):** Knowledge, Knowledge Work and Organizations. V: Choo, C. W., Bontis, N. (ur.): *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge*. New York, Oxford University Press, 47-62.
- **Boisot, M. (2002):** The Creation and Sharing of Knowledge. V: Choo, C. W., Bontis, N. (ur.): *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge*. New York, Oxford University Press, 65-78.
- **Bontis, N., Choo, C. W. (2002):** Knowledge, Intellectual Capital, and Strategy. V: Choo, C. W., Bontis, N. (ur.): *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge*. New York, Oxford University Press, 3-19.
- **Brante, T. (1990):** Professional types as a strategy of analysis. V: Burrage, M., Torstendahl, R. (ur.): *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of Professions*. London, Sage, 75-93.
- **Braverman, H. (1974):** *Labor and Monopoly Capital – The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York, Monthly Review Press.
- **Burrage, M. (1988):** Revolution and the collective action of the French, American and English legal professions, *Law and Social Enquiry, The Journal of the American Bar Foundation*, 13, 2. 225-277.
- **Burrage, M., Torstendahl, R. (ur.) (1990):** *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of Professions*. London, Sage.
- **Choo, C. W., Bontis N. (ur.) (2002):** *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge*. New York, Oxford University Press.

- **Collins, H. M. (1993):** The structure of Knowledge, Social Research, 60, 1. 95-116.
- **Cooper, D. J., Greenwood, R., Brown, J. L. (1996):** Sedimentation and Transformation in Organizational Change – The Case of Canadian Law Firms, Organization Studies, 17. 623-647.
- **Cowan, R., David, P. A., Foray, D. (1999):** The Explicit Economics of Knowledge Codification. Working paper.
- **Crossan, M., Hurland, J. (2002):** Leveraging Knowledge through Leadership of Organizational Learning. V: Choo, C. W., Bontis, N. (ur.): The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge. New York, Oxford University Press, 711-723.
- **Dahle, R. (2005):** Gendered implications of the relationships between professionals and the New Public Management reforms. ESA Conference »Rethinking Inequalities«. 9. – 12. september, Torun, Poljska.
- **Dahrendorf, R. (1970):** Class and Class Conflict in Industrial Society. Stanford, Stanford University Press.
- **Davenport, T. H., Prusak, L. (1998/2000):** Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. Boston, Harvard Business School Press.
- **De George, T. R. (1995):** Business Ethics (5th edition). Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.
- **DEHEMS (2012-):** DEHEMS projekt – Network for the Development of Higher Education Management Systems. <http://www.dehems-project.eu>.
- **Delors, J. (1996):** Learning: the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century. Paris, UNESCO.
- **Dierkes, M., Antal, A. B., Child, J., Nonaka, I. (2003):** Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford, Oxford University Press.
- **Drucker, P. F. (1968):** The Age of Discontinuity. New Jersey, Transaction Publishers.
- **Drucker, P. F. (1988):** The Coming of the New Organization, Harvard Business Review, 66, 1. 45-53.
- **Drucker, P. F. (1993):** Post-capitalist society. Oxford, Butterworth-Heinemann.
- **Ducatel, K. (1998):** Learning and skills in the Knowledge Economy, DRUID Working Paper 98-2. <http://www.druid.dk/druidlit.html?part=wp&request=OK&choice=all&order=number>.

- **Durkheim, E. (1957[1898-00]):** Professional Ethic and Civil Morals. New York, The Free Press.
- **EC (2003):** Employment in Europe – Recent Trends and Prospects. Luxemburg, European Commission.
- **EC (2005):** Autonomy at work: Freedom or Control. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxemburg, European Commission.
- **EC (2005a):** Qualifications Frameworks in Europe. Edinburgh, European Commission.
- **Eurostat (2006–):** Labour Force Survey. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.
- **Evetts, J. (2003):** The Sociological Analysis of Professionalism: occupational change in the modern world, *International Sociology*, 18, 2. 395-415.
- **Evetts, J. (2006):** Organizational and Occupational Professionalism: the challenge of new public management. XVI ISA World Congress of Sociology. The Quality of Social Existence in a Globalising World. 23. – 29. julij 2006. Durban, Južna Afrika.
- **Fiol, C. M., Lyles, M. A. (1985):** Organizational Learning, *Academy of Management Review*, 10. 803-813.
- **Firestone, J. M., McElroy, M. W. (2003):** Key issues in the new knowledge management. Amsterdam, Butterworth-Heinemann.
- **Freidson, E. (1970):** Medical Dominance. Chicago, Aldine-Atherton.
- **Freidson, E. (1973):** Professions and their prospects. New York, Sage.
- **Freidson, E. (2001):** Professionalism: the third logic. Cambridge, Polity Press.
- **Friedman, T. L. (2006):** The world is flat: a brief history of the twenty-first century. New York, Farrar, Straus and Giroux.
- **Gamble, P. R., Blackwell, J. (2002):** Knowledge management: a state of the art guide. London, Milford, Kogan Page.
- **Garvin, D. A. (2000):** Learning in action: a guide to putting the learning organization to work. Boston, Harvard Business School Press.
- **Gibson, L. (2005):** Inclusion and equality: the challenge of alternative medicine for health systems. ESA Conference »Rethinking Inequalities«. 9. – 12. september, Torun, Poljska.
- **Gilbert, P., Davenport, T. H., von Pierer, H. (2002):** Knowledge management case book: Siemens best Practises. Erlangen.

- **Grant, R. M. (2002):** The Knowledge-Based View of the Firm. V: Choo, C. W., Bontis, N. (ur.): The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge. New York, Oxford University Press, 133-148.
- **Grusky, D. B. (ur.) (1994):** Social Stratification: class, race, and gender in sociological perspective. Boulder, CO, Westview Press.
- **Habermas, J. (1979):** Communication and the Evolution of Society. Boston, Beacon Press.
- **Harries-Jenkins, G. (1970):** Professionals in Organizations. V: Jackson, J. (ur.): Professions and professionalization. Cambridge, Cambridge University Press, 53-107.
- **Harris, R. (2001):** The Knowledge-Based Economy: Intellectual Origins and New Economic Perspectives, International Journal of Management Reviews, 3, 1. 21-40.
- **HEGESCO (2014-):** HEGESCO, Higher Education as a Generator of Strategic Competences. EACEA. www.hegesco.org.
- **Heinz, R. W., Kühn, T., Witzel, A. (2004):** A life-course perspective on work-related learning. V: Fischer, M., Boreham, N., Nyhan, B. (ur.): European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 196-215.
- **Hickson, D. J., Thomas, M. W. (1969):** Professionalization in Britain: A Preliminary Measurement, Sociology, 3, 1. 37-53.
- **Hinings, B. (2005):** The Changing Nature of Professional Organizations. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press, 485-507.
- **Hribar, T. (1996):** Etika in profesionalnost. V: Toplak, L. (ur): Profesionalna etika pri delu z ljudmi. Maribor, Univerza v Mariboru, 36.
- **Huber, J., Krainz, E. E. (1987):** Identität. V: Grubitzsch, S., Rexilius, G. (ur.): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, Rowohl, 474-478.
- **Hughes, E. (1959):** The Dual Mandate of Social Science: Remarks on the Academic Division of Labour, Canadian Journal of Economics and Political Science, 25, 4. 401-410.
- **Huws, U. (2004):** Coding and classification of sectors and occupations in the eEconomy. STILE - European conference: Measuring the Information Society. 30. september – 1. oktober. Bruselj, Belgija.

- **Ichijo, K. (2004):** From Managing to Enabling Knowledge. Knowledge Creation as a Synthesizing Process. V: Nonaka, I., Takeuchi, H. (ur.): Hitotsubashi on knowledge management. Singapore, John Wiley & Sons (Asia), 125-152.
- **Ignjatović, M. (2002):** Družbene posledice povečanja prožnosti trga delovne sile. Ljubljana, Zbirka Znanstvena knjižnica, Fakulteta za družbene vede.
- **Illich, I. (1975):** Medicinska Nemezis. Beograd, Biblioteka Zodijak.
- **IMF (International Monetary Fund) (2006):** Republic of Slovenia: Selected Issues – IMF Country Report No. 06/250. Washington, D.C., IMF.
- **James, W. (1950):** The Principles of Psychology. New York, Dover Publications.
- **Jelenc, Z. (2000):** Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- **Jelenc, Z. (2005):** Pregled in ocena raziskovalnih poročil: »Strukturiranje polja in indikatorjev za prenos znanja«, »Indikatorji neformalnega in informalnega učenja« ter »Dejavniki in indikatorji razvoja na znanju temelječe (slovenske) družbe«. Delovno gradivo.
- **Jensen, R. (1999):** The Dream Society: How the Coming Shift from Information to Imagination Will Transform Your Business. London, McGraw-Hill.
- **Jett, Q. R., Brown, A. A. (2002):** Collective Intuition: The Formation of Shared Experience for Rapid Problem Solving in Innovation Teams. Working Paper.
- **Južnič, S. (1993):** Identiteta. Knjižna zbirka teorija in praksa. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Kanjuro-Mrčela, A., Ignjatović, M. (2006):** Družbena umeščenost in izzivi družbe znanja v EU, Teorija in praksa, 43, 3-4. Ljubljana, 459-477.
- **Keller, W. (2000):** Geographic Localization of International Technology Diffusion. Working Paper 7509. NBER.
- **Kirn, A. (1994):** Znanost in družba, Teorija in praksa, 31, 5/6. 438-441. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Knehtl, B. (2005):** Poslovna etika in gospodarski kriminal. Diplomsko delo. Maribor, Ekonomsko poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru.
- **Kocka, J. (1990):** 'Bürgertum' and professions in the nineteen century: two alternative approaches. V: Burrage, M., Torstendahl, R. (ur): Professions in Theory and History. Rethinking the Study of Professions. London, Sage, 62-74.

- **Kramberger, A. (1999):** Poklici, trg dela in politika. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Kreutzer, F. (2003):** Professions in the Age of High Tech and High Trust: From Formal Association to Mediating Networks. 6th ESA Conference. 23. – 26. september. Murcia, Španija.
- **Kusunoki, K. (2004):** Value Differentiation: Organizing "Know-what" for Product Concept Innovation. V: Nonaka, I., Takeuchi, H. (ur.): Hitotsubashi on knowledge management. Singapore, John Wiley & Sons (Asia), 153-182.
- **Lam, A. (1998):** The Social Embeddedness of Knowledge: Problems of Knowledge Sharing and Organisational Learning in International High-Technology Ventures. DRUID Working Paper No. 98-7. <http://www.druid.dk/>.
- **Lam, A. (1998a):** Tacit Knowledge, Organisational Learning and Innovation: A Societal Perspective. DRUID Working Paper No. 98-22. <http://www.druid.dk/>.
- **Lam, A. (2000):** Skills formation in the knowledge-based economy: transformation pressures in European high-technology industries. DRUID Summer Conference on the learning economy – firms, regions and nation specific institutions. 15. – 17. junij. Rebild, Danska. <http://www.druid.dk/summer2000/conf-papers/Lam.pdf>.
- **Larson, M. S. (1977):** The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley, University of California Press.
- **Laske, G. (2001):** Profession and Occupation as Medium of Socialization and Identity Formation. Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Market (FAME). Bremen, ITB.
- **Legge, K. (2005):** Human Resource Management. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press, 220-241.
- **Likar, V. (1988):** Podoba znanosti v zavesti družbe, Vestnik, 2. Ljubljana, SAZU, 195-204.
- **Lundvall, B.-Å. (2001):** The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. V: Knowledge Management in the Learning Society. Paris, OECD, 125-142.
- **Lundvall, B.-Å. (2004):** Knowledge Management in the Learning Economy. International conference on Human Resource Management in a Knowledge-based economy. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.

- **Lundvall, B.-Å., Johnson, B. H. (1994):** The Learning Economy, *Journal of Industry Studies*, 1, 2. 23-42.
- **Macdonald, K. (1995):** The sociology of the professions. London, Thousand Oaks, Sage.
- **Mali, F. (1995):** Aplikacija znanosti in prenos znanja v industrijo, *Raziskovalec*, 25, 3.
- **Mallet, S. (1970):** Novi delavski razred. Ljubljana, Komunist.
- **Marentič Požarnik, B. (1998):** Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del), *Sodobna pedagogika*, 49, 3. 244-261.
- **Marhuenda, F. (2001):** The Consideration of Relevant Features for the Processes of Identity Formation in Current VET policies. ECER Conference. 5. – 8. september. Lille, Francija.
- **McAdam, R., Reid, R. (2000):** A comparison of public and private sector perceptions and use of knowledge management, *Journal of European Industrial Training*, 24, 6. 317-329.
- **McKinlay, A. (2005):** Knowledge management. V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): *The Oxford Handbook of Work and Organization*. Oxford, Oxford University Press, 242-261.
- **McQuaid, R. W., Lindsay, C. (2005):** The concept of employability, *Urban Studies*, 42, 2. 197-219.
- **Nonaka, I. (1987):** Managing the Firm as Information Creation Process. V: Meindl, J. (ur.): *Advances in Information Processing in Organisations*. London, JAI Press.
- **Nonaka, I. (1991/2004):** The Knowledge Creating Company, *Harvard Business Review*, Nov-Dec, 1991. Ponatis v Nonaka, I., Takeuchi, H. (2004): *Hitotsubashi on knowledge management*. Singapore, John Wiley & Sons (Asia), 29-46.
- **Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995):** The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York, Oxford, Oxford University Press.
- **Nonaka, I., Takeuchi, H. (2004):** *Hitotsubashi on knowledge management*. Singapore, John Wiley & Sons (Asia).
- **Nonaka, I., Toyama, R. (2004):** Knowledge Creation as a Synthesizing Process. V: Nonaka, I., Takeuchi, H. (ur.): *Hitotsubashi on knowledge management*. Singapore, John Wiley & Sons (Asia), 91-124.

- **Nonaka, I., Toyama, R., Byosière, P. (2003):** A Theory of Organisational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. V: Dierkes, M., Berthoin, A., Child, J., Nonaka, I. (ur.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford, Oxford University Press, 491-517.
- **OECD (1996):** The Knowledge-based Economy. Paris, OECD.
- **OECD (1997):** Sustainable Flexibility. Paris, OECD.
- **OECD (2001):** The new economy: Beyond the hype. Final report on the OECD growth project. Paris, OECD.
- **OECD (2003):** Human Resources Management Working Party; Conclusions from the results of the survey of knowledge management practices for ministries/departments/agencies of central government in OECD member countries. [http://www.oilis.oecd.org/oilis/2003doc.nsf/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/59cd861ba79107e0c1256cbc0041fcb7/\\$FILE/JT00138295.PDF](http://www.oilis.oecd.org/oilis/2003doc.nsf/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/59cd861ba79107e0c1256cbc0041fcb7/$FILE/JT00138295.PDF).
- **OECD (2003a):** Measuring Knowledge Management in the Business Sector – First Steps. Paris, OECD.
- **OECD (2006):** OECD Science, Technology and Industry Outlook 2006. Paris, OECD.
- **Osono, E. (2004):** The Strategy-making Process as Dialogue. Knowledge Creation as a Synthesizing Process. V: Nonaka, I., Takeuchi, H. (ur.): Hitotsubashi on knowledge management. Singapore, John Wiley & Sons (Asia), 247-286.
- **Ottensmeyer, E. J. (1996):** Ethics in the workplace. New York, McGraw-Hill.
- **Ouchi, W. (1979):** A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms, Management Science, 25. 833-847.
- **Parsons, T. (1954):** Professions and the Social Structure. V: Essays in Sociological Theory. New York, Free Press, 34-49.
- **Pavitt, K. (1992):** Internationalisation of technological innovation, Science and Public Policy, 19, 2. 119-123.
- **Pavlin, S., Svetlik, I., Evetts, J. (2010):** Revisiting the Role of Formal and Practical Knowledge from a Sociology of the Professions Perspective, The case of Slovenia, Current Sociology, 58, 1. 94-118.
- **Pawlowsky, P. (2003):** The Treatment of Organizational Learning in Management Science. V: Dierkes, M., Berthoin, A., Child, J., Nonaka, I. (ur.):

Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford, Oxford University Press, 61-88.

- **Penrose, E. (1995[1959]):** The theory of the growth of the firm (3rd edition). Oxford, Oxford University Press.
- **Pfadenhauer, M. (2003):** Crisis or Crash? Problems of legitimation and loss of trust of modern professionalism. 6th ESA Conference. 23. – 26. september. Murcia, Španija.
- **Polanyi, M. (1967):** The Tacit Dimension. New York, Anchor Books.
- **Popper, K. R. (1972):** Logika naučnog otkrića. Beograd, Nolit.
- **Potočnik, V. (1996):** Poklicna etika v luči (ne)religiozne kulture. V: Toplak, L. (ur): Profesionalna etika pri delu z ljudmi. Maribor, Univerza v Mariboru, 93-105.
- **Princeton University (2004-):** Cognitive Science Laboratory – the WordNet lexical database. <http://www.cogsci.princeton.edu/>.
- **Quah, D. (1998):** Growth and Wealth Creation in the Weightless Knowledge-based Economy. <http://econ.lse.ac.uk/>.
- **Ramioul, M. (2004):** Measuring the labour market in the New Economy: challenges and STILE contributions. STILE - European conference: Measuring the Information Society. 30. september – 1. oktober. Bruselj, Belgija.
- **REFLEX (2014-):** REFLEX project - Research on Flexible Professionals in the Knowledge Based Society. <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>.
- **Rek, M. (2003):** Management sistemov znanja 'ljudje kot aktivni proizvajalci znanja'. Magistrska naloga. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Rifkin, J. (1996):** The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era. New York, G. P. Putnam's Sons.
- **Romer, P. M. (1994):** Beyond Classical and Keynesian Macroeconomic Policy, Policy Options, 15. 15-21.
- **Rus, V. (1979):** Protislovni procesi profesionalizacije, Teorija in praksa, 16, 10. 1482-1491.
- **Saint-Onge, H., Wallace, D. (2003):** Leveraging communities of practice for strategic advantage. Amsterdam, Butterworth-Heinemann.
- **Saks, M. (2003):** The Road to Deprofessionalization? The Changing face of Regulation in the Health Professions. 6th ESA Conference. 23. – 26. september. Murcia, Španija.
- **Sanchez, R. (ur.) (2001):** Knowledge management and organizational. Oxford, New York, Oxford University Press.

- **Senge, P. M. (1990/1994):** The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York, Currency Doubleday.
- **Siegrist, H. (1990):** Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity. V: Burrage, M., Torstendahl, R. (ur): Professions in Theory and History. Rethinking the Study of Professions. London, Sage, 177-202.
- **Smith, E., Comyn, P. (2003):** The development of employability skills in novice workers. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Australian National Training Authority.
- **Sočan, L. (1978):** Pot v gospodarsko razvitost. Ljubljana, Delavska enotnost.
- **Sočan, L., Bučar, M., Medica, P., Korenika, K., Tancig, P., Gmeiner, P. (2003):** Simulacije trajnostnega razvoja. Delovno poročilo št. 2, Družbeno okolje za razvojno dohitevanje Slovenije in pristopnih držav. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Sočan, L., Krisper, M., Medica, P., Sočan, B. (2004):** Simulacije trajnostnega razvoja. Delovno poročilo št. 3, Metodološke osnove za preučevanje družbenega razvojnega okolja. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- **Solow, R. S. (1957):** Technical Change and the Aggregate Production Function, Review of Economics and Statistics, 39, 3. 312-20.
- **Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993):** Competence at work: models for superior performance. New York, Wiley.
- **Spender, J. C. (1996):** Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory, Journal of Organizational Change Management, 9, 1. 63-78.
- **Spender, J. C. (1998):** Pluralist Epistemology and the Knowledge Dosed Theory of the Firm, Organization, 5, 2. 233-256.
- **Stankosky, M. (2005):** Creating the discipline of knowledge management: the latest in University research. Amsterdam, Elsevier.
- **Stanovnik, P., Kavaš, D. (2004):** Pogoji za ustvarjanje znanja, s poudarkom na Sloveniji. Raziskovalni projekt Dejavniki in indikatorji razvoja na znanju temelječe (slovenske) družbe. Ljubljana, FDV, IER, 67–85.
- **Sveiby, K. E. (1997):** The new organizational wealth: managing & measuring knowledge-based assets. San Francisco, Berrett-Koehler.
- **Svetlik, I. (1979):** Poklici in profesije. V: Kavčič, B., Svetlik, I.: Poglavja iz sociologije dela. Ljubljana, Delavska enotnost.
- **Svetlik, I. (1988):** Neformalno delo. Ljubljana, Delavska enotnost.

- **Svetlik, I. (1999):** Profesionalnost in kakovost v knjižničarstvu, Knjižnica, Glasilo Zveze bibliotekarskih društev Slovenije, 43, 2/3. 7-18.
- **Svetlik, I., Pavlin, S. (2004):** Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. V: Mlinar, Z. (ur.): Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet (Teorija in praksa, 41, 1/2). Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 199-211.
- **Svetlik, I., Pavlin, S. (2004a):** Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja, Teorija in praksa, 41, 1/2. 199-211.
- **Teichler, U. (2009):** Higher Education and the World of Work – Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam, Taipei, Sense Publishers.
- **Tolbert, P. (2005):** Introduction (to Occupations and Organizations). V: Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. in Tolbert, P. S. (ur.): The Oxford Handbook of Work and Organization. Oxford, Oxford University Press. 329-337.
- **Touraine, A. (1972, 1980):** Postindustrijsko društvo. Zagreb, Globus.
- **Touraine, A. (1995):** Critique of modernity. Oxford, Cambridge, Blackwell.
- **Trezzini, B., Lambe, P., Al-Hawamdeh, S. (ur.) (2004):** People, knowledge and technology. Proceedings of the First iKMS International Conference on Knowledge Management. 13. – 15. december. Singapur.
- **Tsui-Auch, A. S. (2003):** Learning in Global and Local Networks: Experience of Chinese Firms in Hong Kong, Singapore, and Taiwan. V: Dierkes, M., Berthoin, A., Child, J., Nonaka, I. (ur.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford, Oxford University Press, 716-732.
- **Turner, C., Hodge, M. N. (1970):** Occupations and professions. V: Jackson, J.: Professions and professionalization. Cambridge, Cambridge University Press, 17-50.
- **Ule, A. (1987):** Razvoj znanosti z vidika "strukturalne teorije" znanosti. I. del, Teorijski termini in struktura znanstvene teorije: letno poročilo 1987. Ljubljana, RSS.
- **Wenger, E. (1999):** Communities of practice – the key to a knowledge strategy, Knowledge Directions, 1, 2. 48-63.
- **Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W. (2002):** Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston, Harvard Business School Press.
- **Wilson, T. D. (2002):** The nonsense of 'knowledge management', Information Research, 8, 1.

Seznam ključnih besed

- administrativni poklici, 79, 80, 81, 100
- avtonomija, 47, 54, 55, 68, 69, 70
- DEHEMS, 99, 107
- deprofesionalizacija, 2, 6, 12, 13, 15, 53, 54, 60, 62, 63, 71, 74, 103
- društvo, 68, 70
- družba znanja, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 39, 53, 61, 63, 71, 103, 110, 116
- družboslovje, 9, 22, 23, 30, 39, 76, 102, 103
- eksternalizacija, 7, 13, 42, 45, 46, 47, 50
- etično delovanje, 8, 67, 68, 69
- etika, 8, 11, 13, 53, 54, 64, 67, 68, 69, 71, 74, 109, 110, 114
- evropsko ogrodje kvalifikacij, 10
- fakulteta, 1, 14, 27, 73, 106, 110, 111, 114, 115, 116
- finančno-zavarovalni zastopniki, 79, 81, 82, 100
- fizično delo, 18, 34, 35
- fleksibilizacija, 7, 12, 39, 52, 62, 63, 65, 68
- fluidnost, 2, 13, 61, 74, 103
- HEGESCO, 14, 76, 77, 79, 109, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145
- identiteta, 6, 8, 13, 22, 43, 52, 53, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 110
- informacijsko-komunikacijska tehnologija, 17
- institucionaliziranost, 8, 55, 61, 62
- internalizacija, 7, 13, 42, 45, 46, 47, 50
- inženir, 58, 61, 78, 79, 82, 83, 89, 100, 102, 103
- izobraževanje, 6, 7, 10, 15, 19, 26, 27, 41, 42, 46, 53, 61, 64, 67, 71, 84, 94, 99, 102, 103, 110, 116, 122, 123, 124
- izraženo znanje, 7, 9, 13, 15, 20, 31, 33, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 63
- kapital, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 39, 40, 41, 54, 61, 62, 63
- kmetijstvo, 19
- kodifikacija, 22, 26, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47
- kombinacija, 7, 13, 24, 33, 42, 45, 46, 47, 50
- kompetenca, 13, 20, 24, 25, 26, 31, 33, 34, 40, 50, 55, 58, 65, 81, 84, 85, 86, 87, 92, 97, 100
- menedžer, 21, 39, 71, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 100, 101
- moč, 7, 11, 12, 41, 47, 56, 57, 58, 59, 62, 86, 94
- monopol, 55, 57, 58, 69, 70

na virih temelječa teorija podjetja, 9, 13, 23, 24, 25, 26, 28
 nacionalne poklicne kvalifikacije, 6, 15
 nova teorija rasti, 9, 13, 22, 23, 26, 28
 OECD, 113
 organizacijsko učenje, 9, 10, 15, 39, 41, 47
 poklic, 1, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 39, 44, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 111, 115, 120
 poklicno znanje, 7, 8, 11, 15, 26, 52, 53, 56, 58, 59, 63, 71, 103
 poslovni organizatorji, 79, 86, 100
 pravne profesije, 79, 88, 100
 prekerizacija, prekernost, 2, 6, 13, 17, 28, 52, 74, 103
 profesija, 11, 12, 13, 15, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 74, 78, 79, 81, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 115
 profesije javne uprave, 79, 89, 100
 profesionalizacija, 1, 2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 26, 27, 31, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 71, 74, 83, 102, 103, 114, 116
 programer, 61, 77, 79, 81, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 100
 računovodja, 58, 77, 79, 83, 92, 100
 REFLEX, 14, 76, 77, 79, 114
 regulacija, 8, 13, 55, 64, 68, 69, 70, 71, 74
 rutinsko delo, 17, 18, 65
 SEKI, 13, 45, 46, 47, 64
 skupnost praks, 40
 socializacija, 7, 13, 42, 45, 46, 47, 50, 64, 65
 sociologija dela, 8, 10, 52, 115
 sociologija profesij, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 52, 57, 58, 60, 63, 69, 71, 103
 spirala znanja, 45, 46
 storitveni sektor, 21
 šola, 22, 33, 44, 46, 65, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 90, 95, 96, 100, 102, 103
 študija primera, 2, 14, 75, 76
 tehnik in pomočnik, 78, 81, 94, 95, 100
 teorija organizacijskega ustvarjanja znanja, 8, 9, 10, 13, 15, 23, 25, 39, 41, 47, 50, 103
 teorija predpostavljanja in utemeljevanja, 47
 tiho znanje, 7, 9, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47
 triletna srednja šola, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 95, 96, 100, 101
 učenje, 6, 9, 10, 13, 17, 20, 23, 25, 30, 31, 34, 35, 40, 41, 44, 46, 47, 53, 56, 62, 64, 65, 71, 106, 110, 112, 121
 učitelj, 44, 58, 79, 85, 88, 90, 95, 96, 97, 100, 101, 126
 umsko delo, 34

univerza, 1, 20, 39, 55, 59, 61, 65,
109, 110, 114

uokvirjeno znanje, 37

upravljanje znanja, 2, 8, 9, 10, 13,
39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 71

utelešeno znanje, 36

vzgojitelj predšolskih otrok, 78, 79,
87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97,
98, 99, 100, 101

zaposlovanje, 6, 10, 12, 15, 22, 52,
62, 63, 65, 67, 68, 71, 74, 84,
103, 131

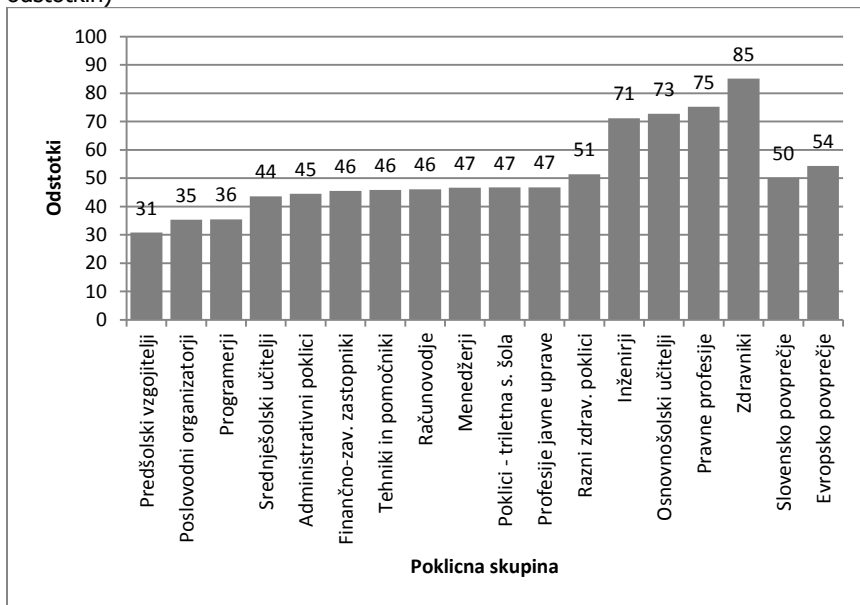
zbornica, 20, 55, 68, 70

zdravnik, 57, 58, 60, 68, 70, 78, 79,
80, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101

zdravstveni poklici, 55, 79, 93, 100,
101

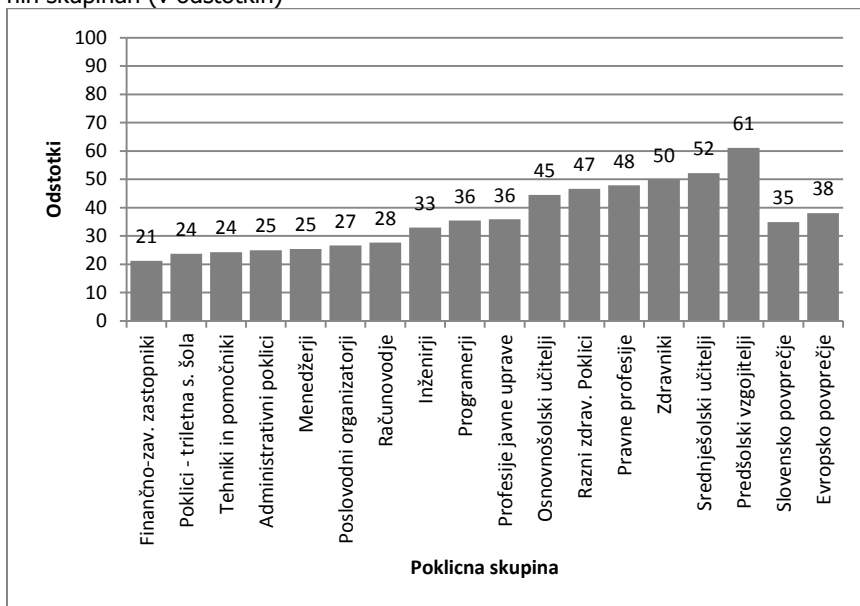
Priloga: Izbrani analitični podatki študije primera

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



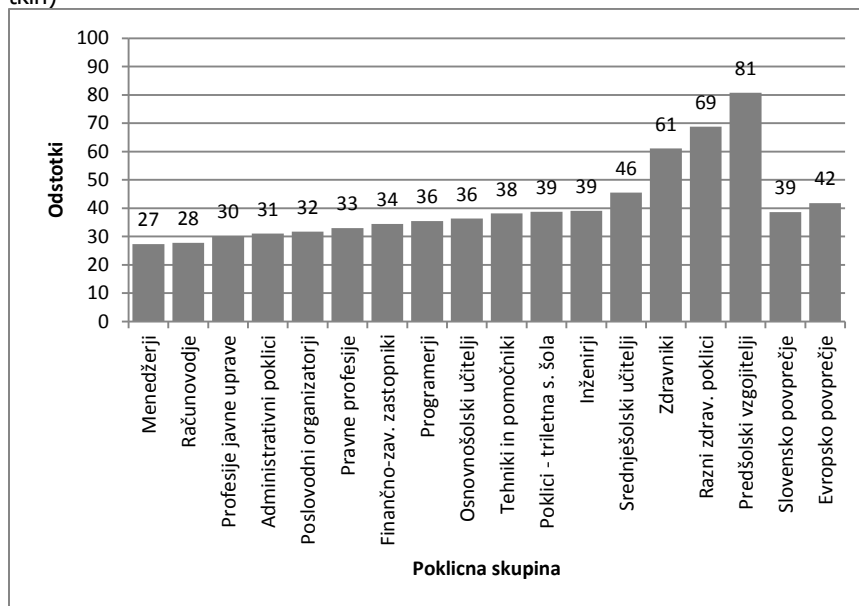
Vprašanje A5a (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program splošno gledano zahteven? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

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



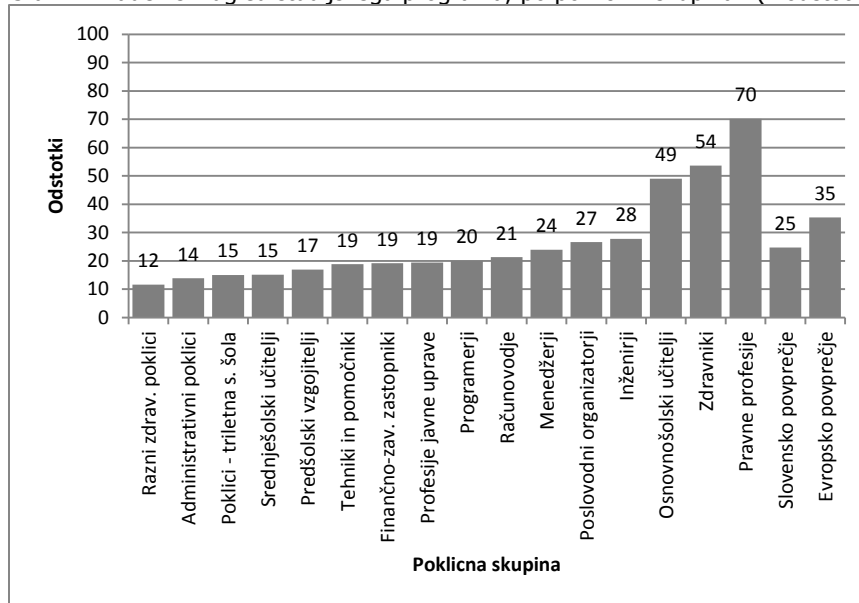
Vprašanje A5b (Hegesco): V kolikšni meri so delodajalci poznali vsebino vašega študijskega programa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 3: Usmerjenost študijskega programa v poklic; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



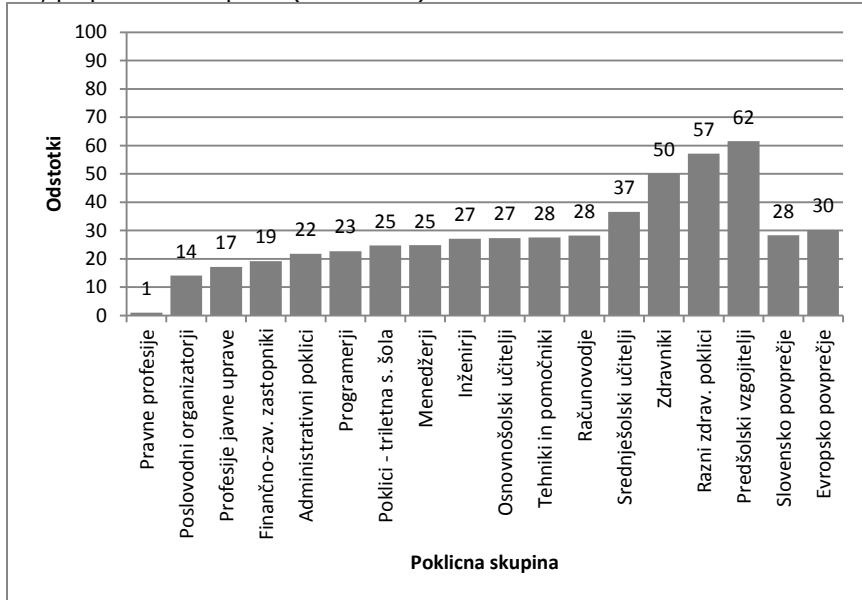
Vprašanje A5e (Hegesco): V kolikšni meri je bil vaš študijski program usmerjen v poklic? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 4: Akademski ugled študijskega programa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



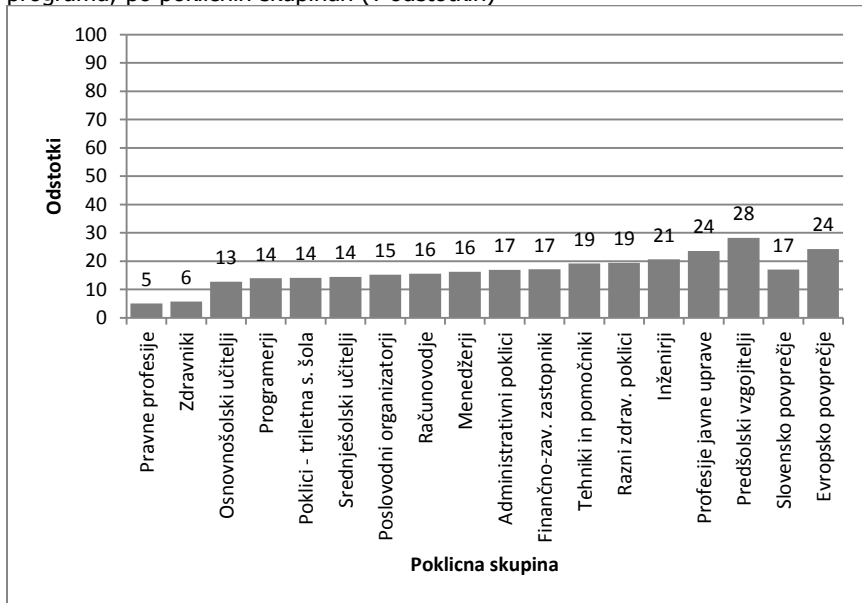
Vprašanje A5f (Hegesco): V kolikšni meri je imel vaš študijski program visok akademski ugled? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 5: Poudarjenost strokovne prakse in dela v organizaciji v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



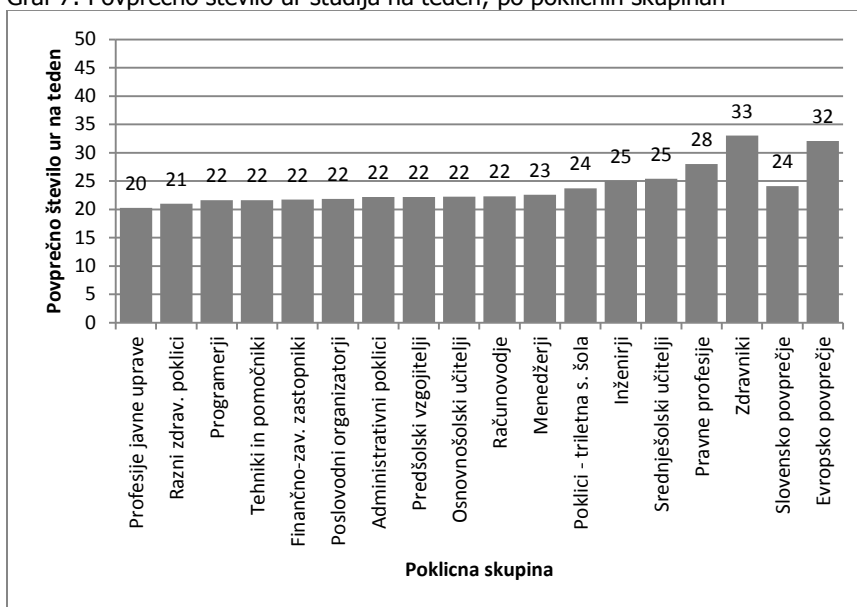
Vprašanje A6d (Hegesco): V kolikšni meri je bila v vašem študijskem programu poudarjena strokovna praksa in delo v organizaciji? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 6: Poudarjenost projektnega in problemsko zasnovanega učenja v študijskem programu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



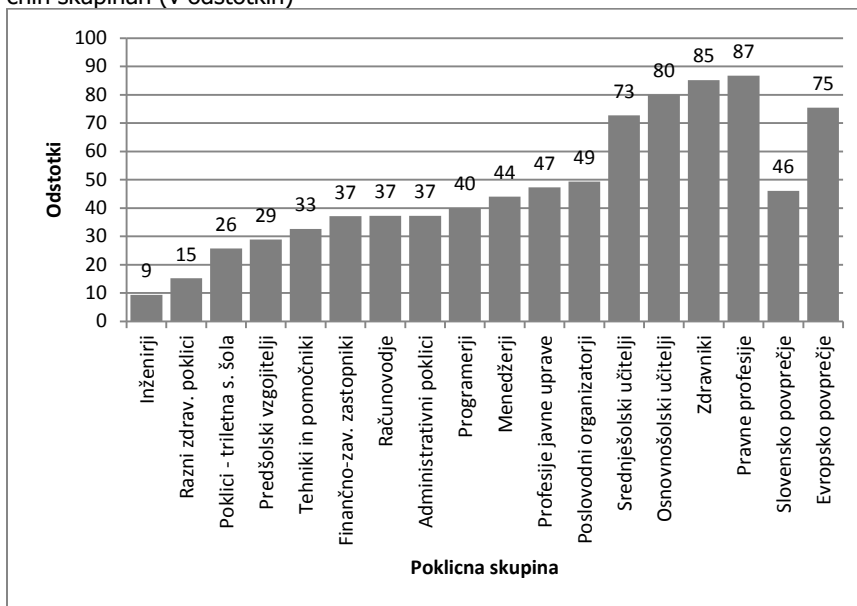
Vprašanje A6h (Hegesco): V kolikšni meri je bilo v vašem študijskem programu poudarjeno projektno in problemsko zasnovano učenje? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 7: Povprečno število ur študija na teden; po poklicnih skupinah



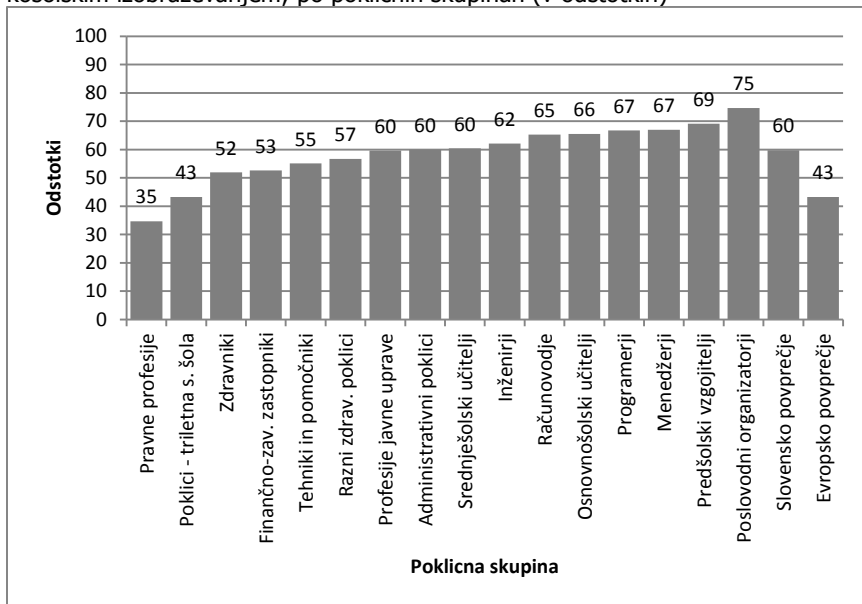
Vprašanje A9 (Hegesco): Približno koliko ur na teden ste študirali?

Graf 8: Gimnazijska izobrazba pred vstopom v visokošolsko izobraževanje; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



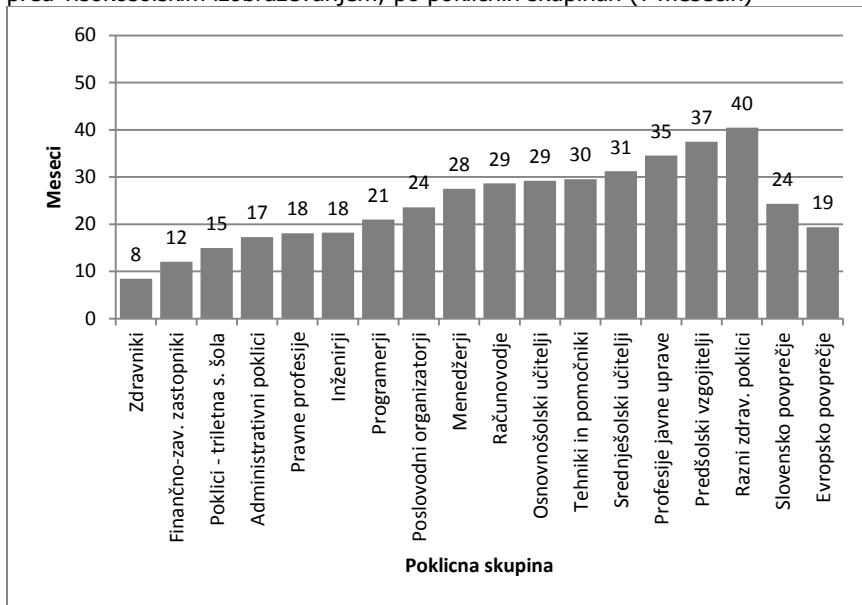
Vprašanje B1 (Hegesco): Kakšna je bila vaša stopnja izobrazbe pred prvim vpisom v visokošolsko izobraževanje? Odgovor "gimnazijska izobrazba".

Graf 9: Delovne izkušnje, povezane s študijskim programom, pridobljene med visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



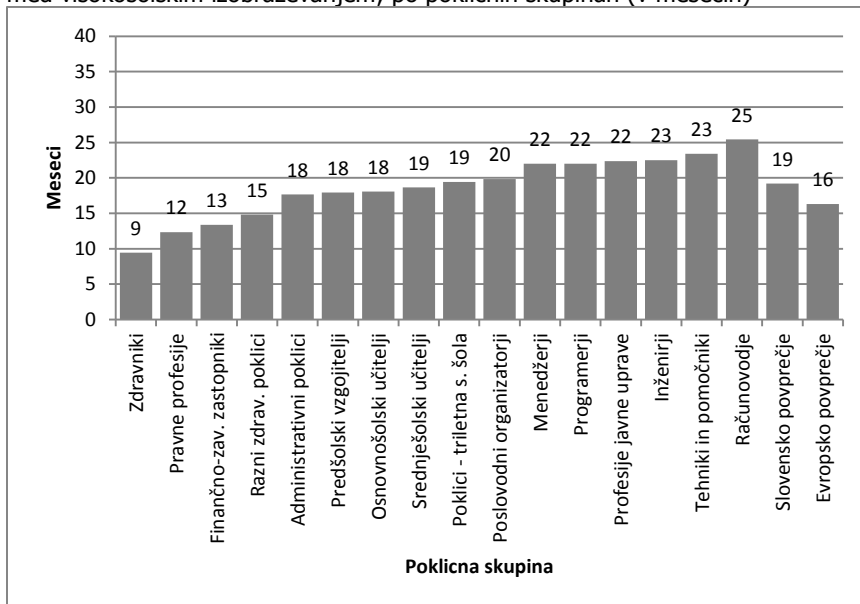
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste med visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 10: Trajanje s študijskim programom povezanih delovnih izkušenj, pridobljenih pred visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v mesecih)



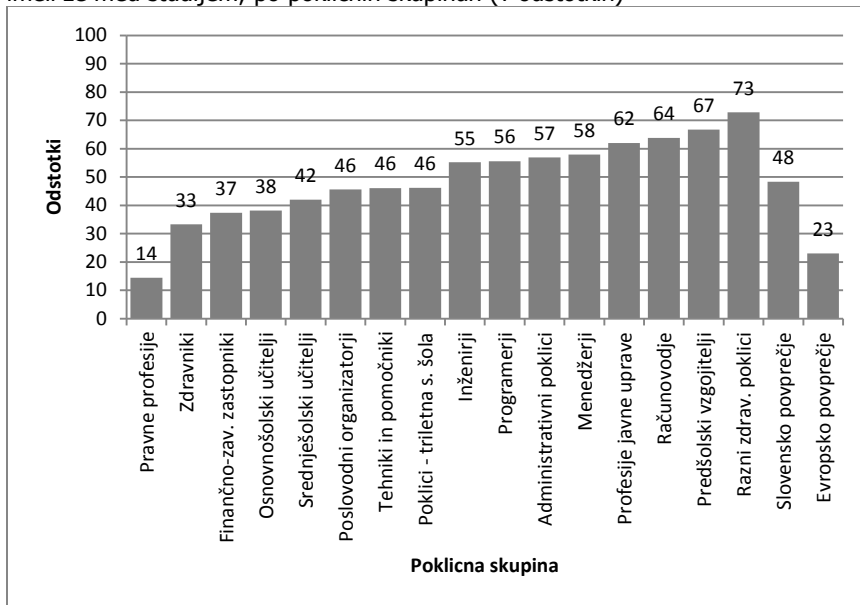
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste pred visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 11: Trajanje s študijskim programom povezanih delovnih izkušenj, pridobljenih med visokošolskim izobraževanjem; po poklicnih skupinah (v mesecih)



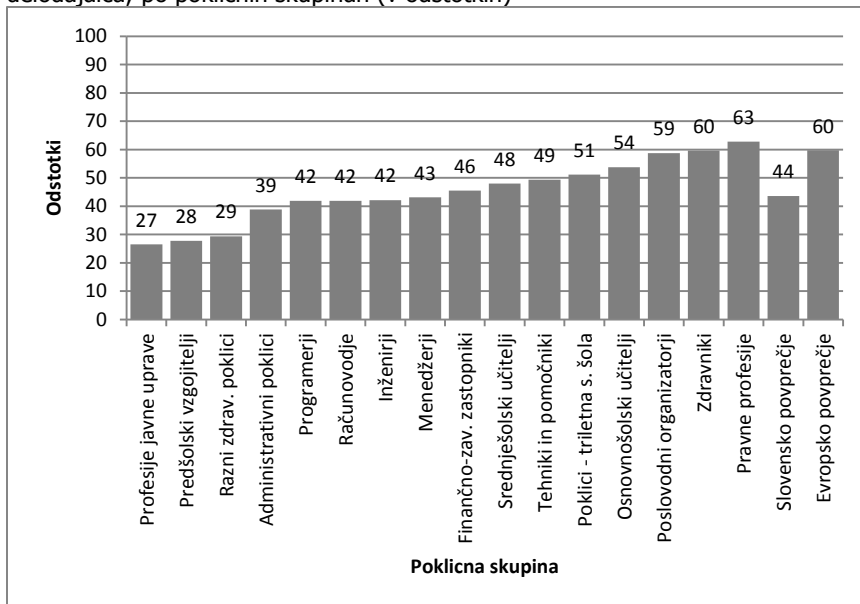
Vprašanje B3 (Hegesco): Ali ste med visokošolskim izobraževanjem pridobili kakšne delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom? Odgovor "Da, približno __ mesecev".

Graf 12: Delež anketirancev, ki so po zaključku študija nadaljevali z delom, ki so ga imeli že med študijem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



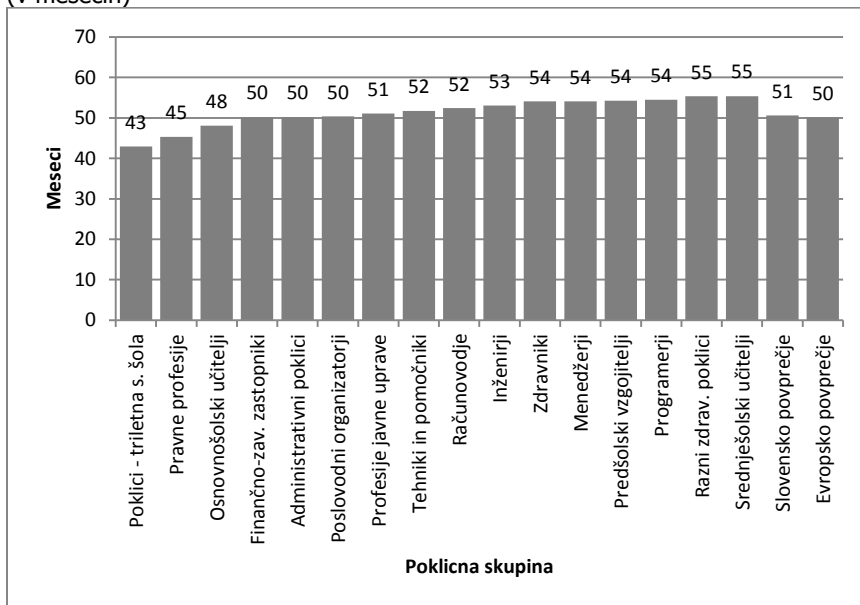
Vprašanje C1 (Hegesco): Ste po zaključku študija, ki ste ga zaključili v letu 2003, opravljali kakšno plačano delo? Odgovor "da, nadaljeval/a sem z delom (več kot 6 mesecev), ki sem ga imel/a že med študijem".

Graf 13: Delež vprašanih, ki so imeli od zaključka študija v letu 2003 več kot enega delodajalca; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



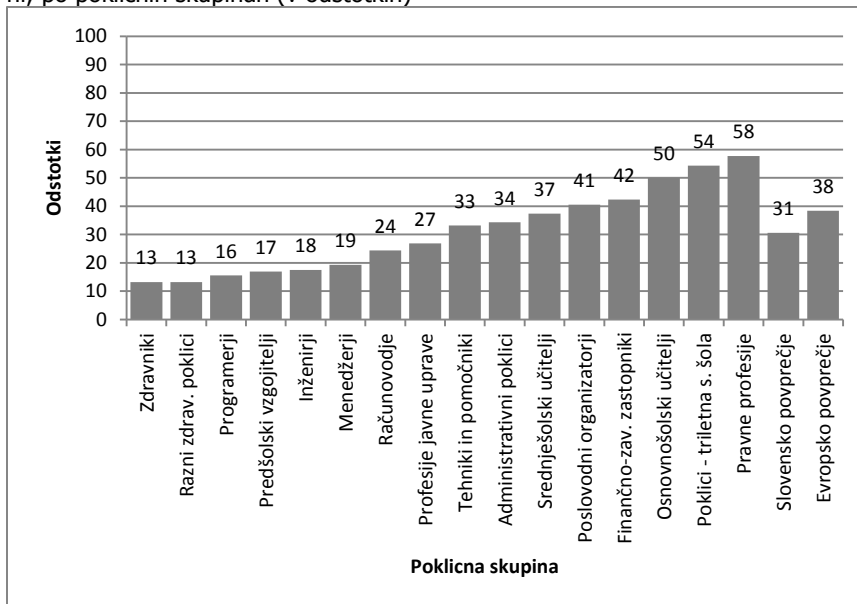
Vprašanje E1 (Hegesco): Koliko delodajalcev ste imeli od zaključka študija v letu 2003?

Graf 14: Trajanje zaposlitve od zaključka študija v letu 2003; po poklicnih skupinah (v mesecih)



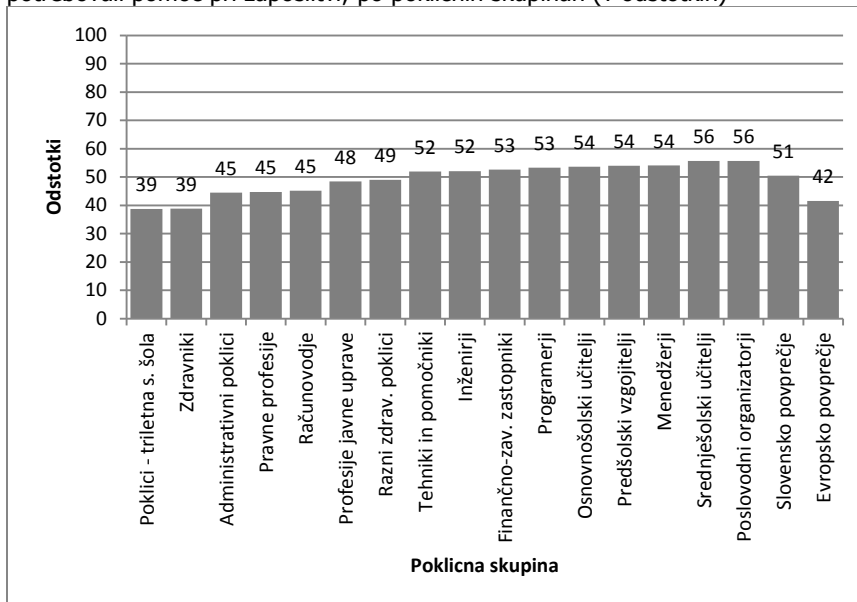
Vprašanje E2 (Hegesco): Kako dolgo ste zaposleni od zaključka študija v letu 2003?

Graf 15: Delež vprašanih, ki so bili od zaključka študija v letu 2003 kdaj brezposelni; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



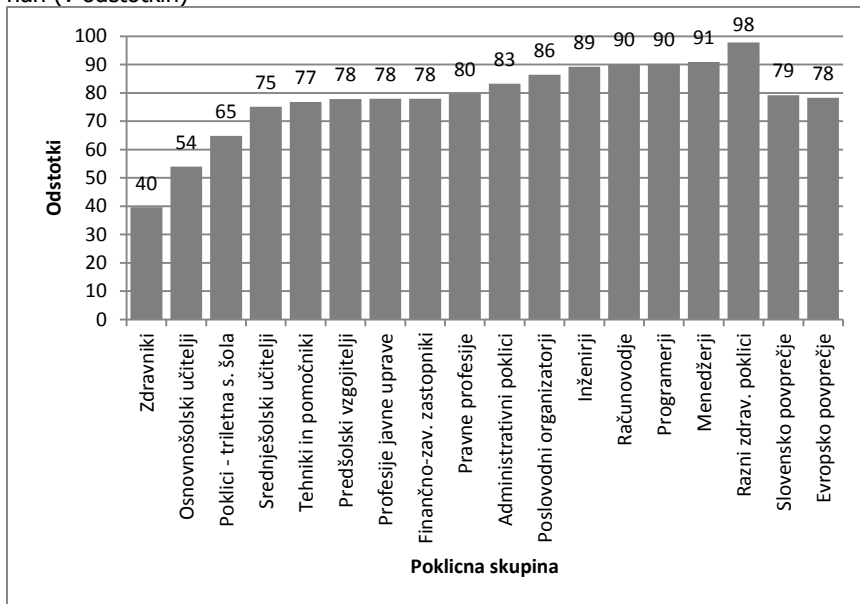
Vprašanje E2 (Hegesco): Ste bili od zaključka študija v letu 2003 kdaj brezposelni? Odgovor "Da, __ krat, skupaj približno __ mesecev".

Graf 16: Delež vprašanih, ki menijo, da bi bila njihova socialna mreža koristna, če bi potrebovali pomoč pri zaposlitvi; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



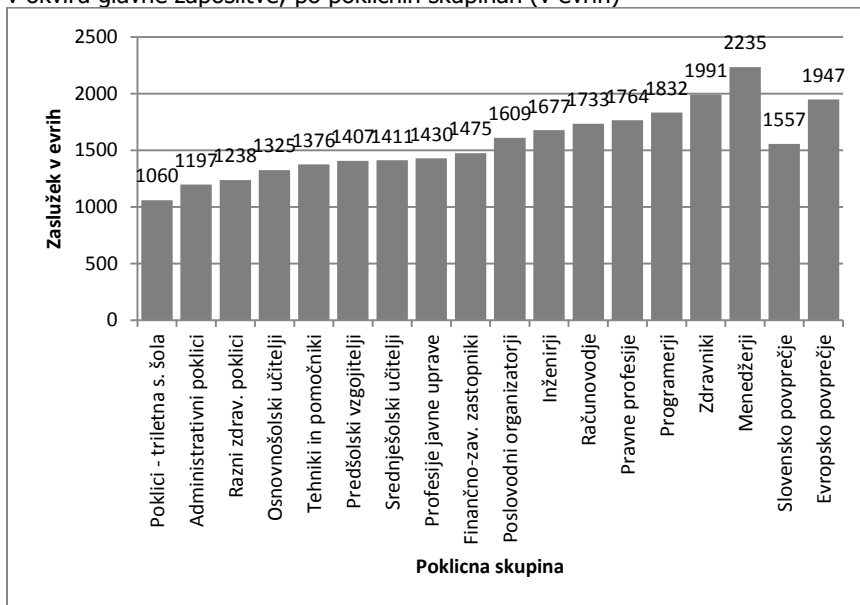
Vprašanje E6 (Hegesco): Kako koristna bi bila po vašem mnenju vaša socialna mreža (prijatelji, sorodniki, sodelavci, nekdanji učitelji ipd.), če bi potrebovali pomoč pri zaposlitvi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 17: Delež vprašanih, ki imajo pogodbo za nedoločen čas; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



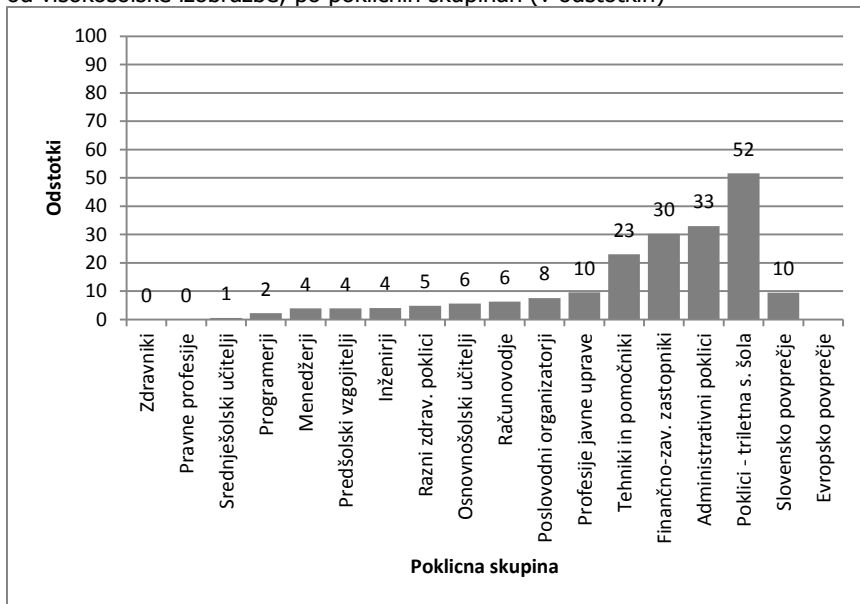
Vprašanje F5 (Hegesco): Kakšno vrsto pogodbe imate sedaj? Odgovor "Za nedoločen čas".

Graf 18: Povprečni bruto mesečni zaslužek za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve; po poklicnih skupinah (v evrih)



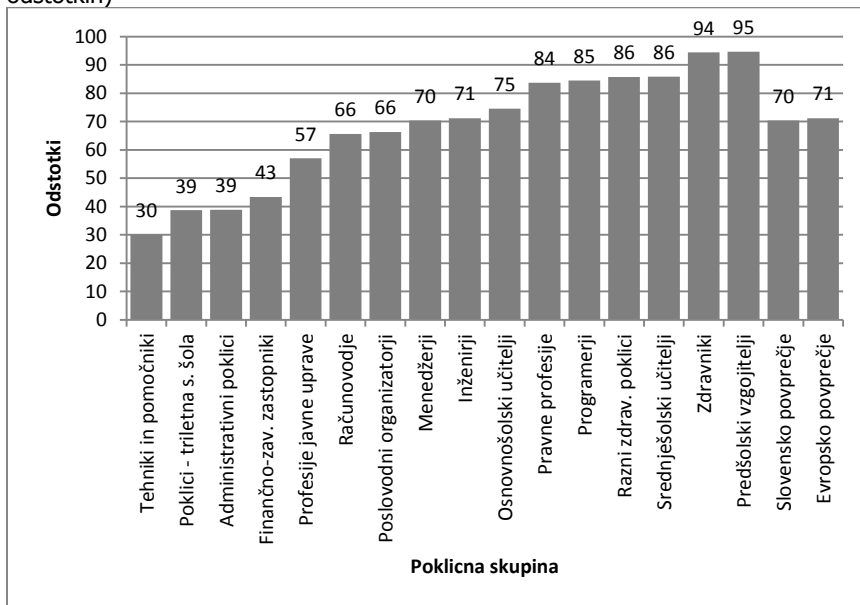
Vprašanje F7 (Hegesco): Kolikšen je vaš bruto mesečni zaslužek za običajne/pogodbeno dogovorjene ure v okviru glavne zaposlitve?

Graf 19: Delež vprašanih, ki menijo, da je za opravljanje tega dela potrebna nižja od visokošolske izobrazbe; po poklicnih skupinah (v odstotkih)*



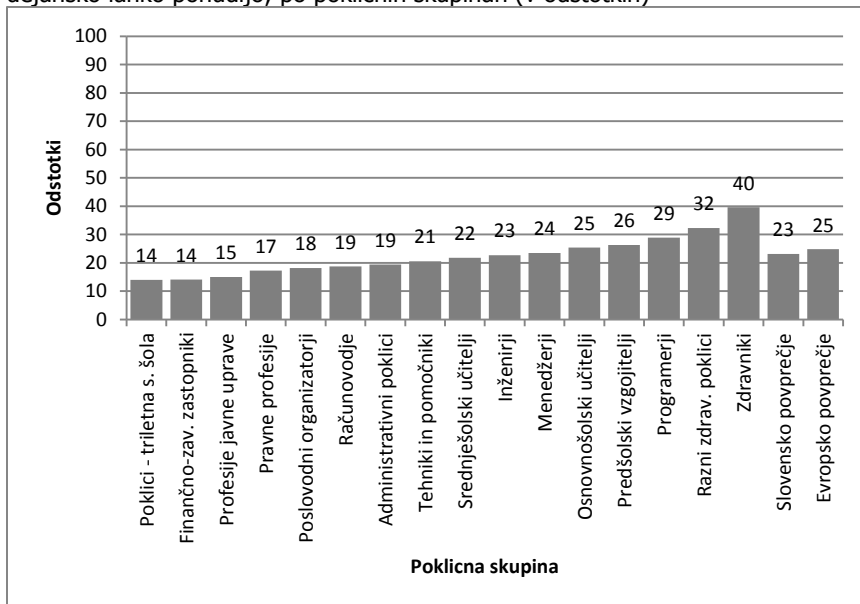
Vprašanje F8 (Hegesco): Kakšna vrsta izobrazbe je po vašem mnenju potrebna za opravljanje tega dela? Odgovor "Manj od visokošolske izobrazbe". *Na voljo le podatki po posameznih državah.

Graf 20: Uporaba znanj in veščin pri sedanjem delu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



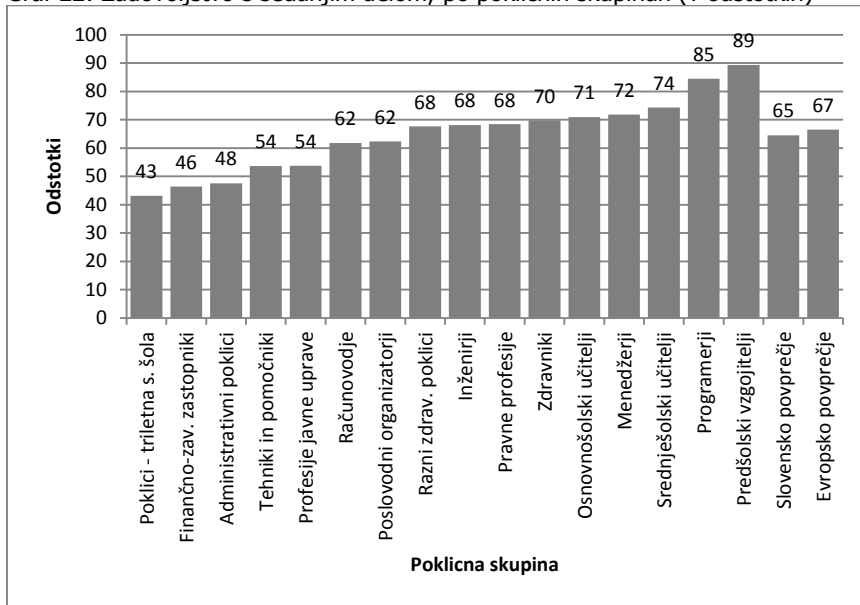
Vprašanje F11 (Hegesco): V kolikšni meri pri sedanjem delu uporabljate vaše znanje in veščine? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 21: Delež vprašanih, katerih delo zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih dejansko lahko ponudijo; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



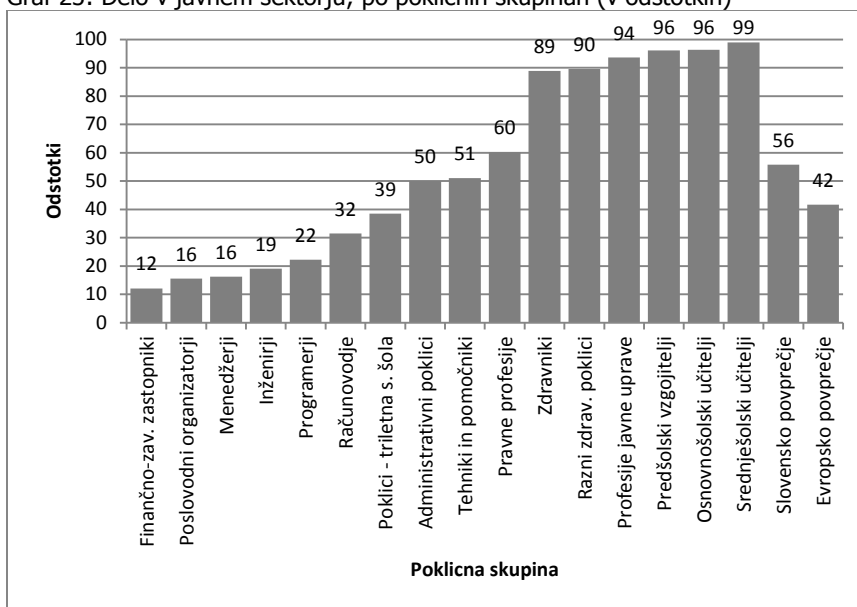
Vprašanje F12 (Hegesco): V kolikšni meri vaše sedanje delo zahteva več znanja in veščin od teh, ki jih vi lahko dejansko ponudite? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Sploh ne" do 5 = "V zelo veliki meri".

Graf 22: Zadovoljstvo s sedanjim delom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



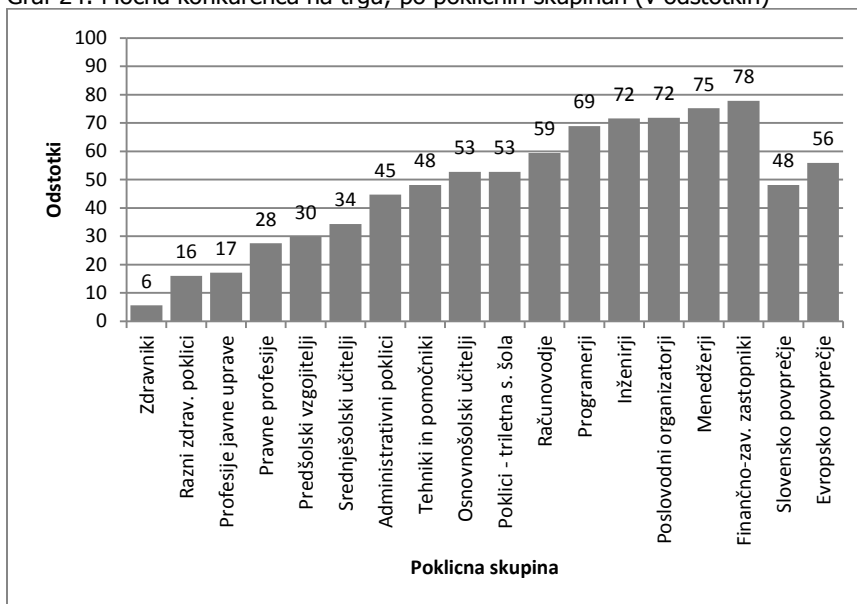
Vprašanje F13 (Hegesco): Kako ste zadovoljni z vašim sedanjim delom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nezadovoljen/a" do 5 = "Zelo zadovoljen/a".

Graf 23: Delo v javnem sektorju; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



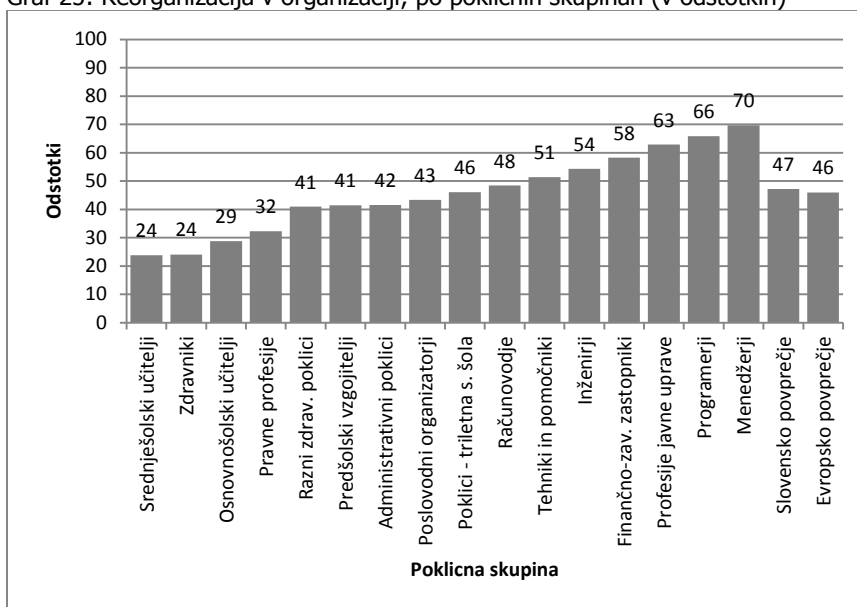
Vprašanje G3 (Hegesco): Delate v javnem ali zasebnem sektorju? Odgovor "Javni sektor".

Graf 24: Močna konkurenca na trgu; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



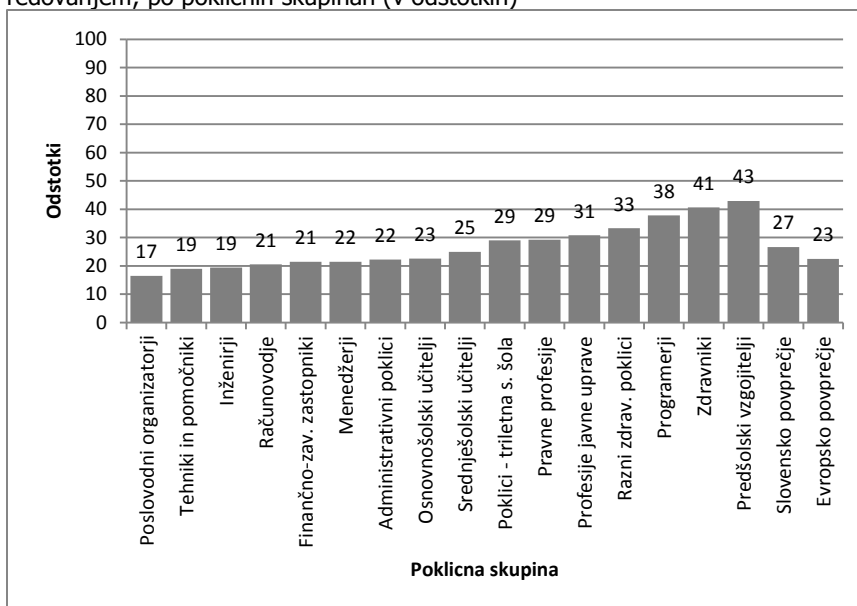
Vprašanje G5 (Hegesco): Kako močna je konkurenca na trgu, na katerem deluje vaša organizacija? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo šibka" do 5 = "Zelo močna".

Graf 25: Reorganizacija v organizaciji; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



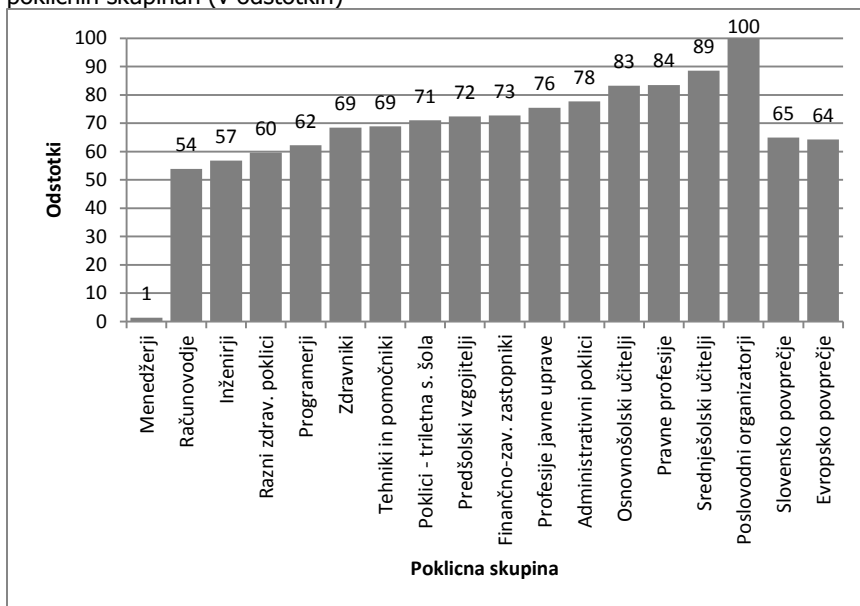
Vprašanje G9b (Hegesco): Ali se je v vaši organizaciji, odkar ste tam začeli delati, zgodila reorganizacija? Ogdovor "da".

Graf 26: Vodilni položaj se običajno pridobi s kadrovanjem iz organizacije oz. z napredovanjem; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



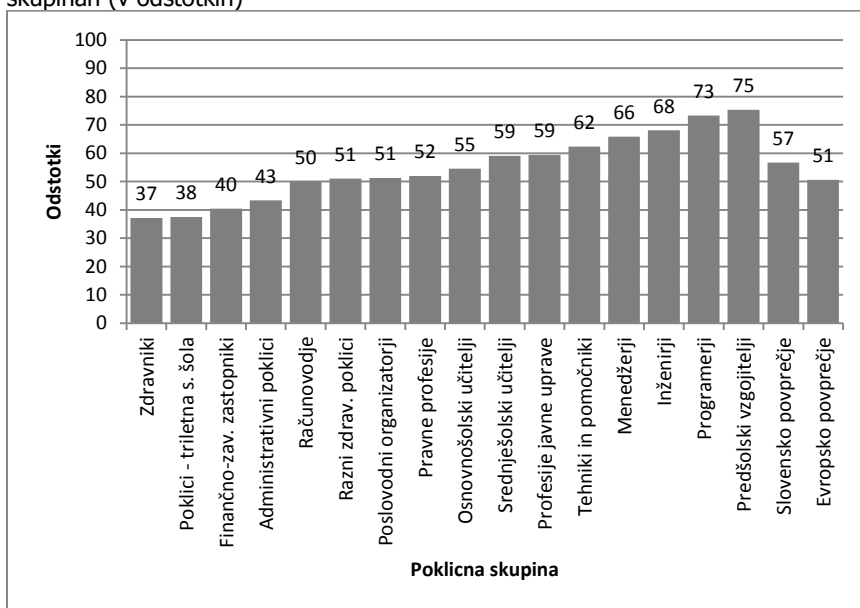
Vprašanje G13 (Hegesco): Kako se v vaši organizaciji običajno pridobi vodilni položaj? Odgovor 1 na lestvici od 1 = "S kadrovanjem iz organizacije oz. Napredovanjem" do 5 = "S kadrovanjem iz okolja oz. Zaposlovanjem".

Graf 27: Delež vprašanih, ki niti neposredno, niti posredno ne vodijo sodelavcev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



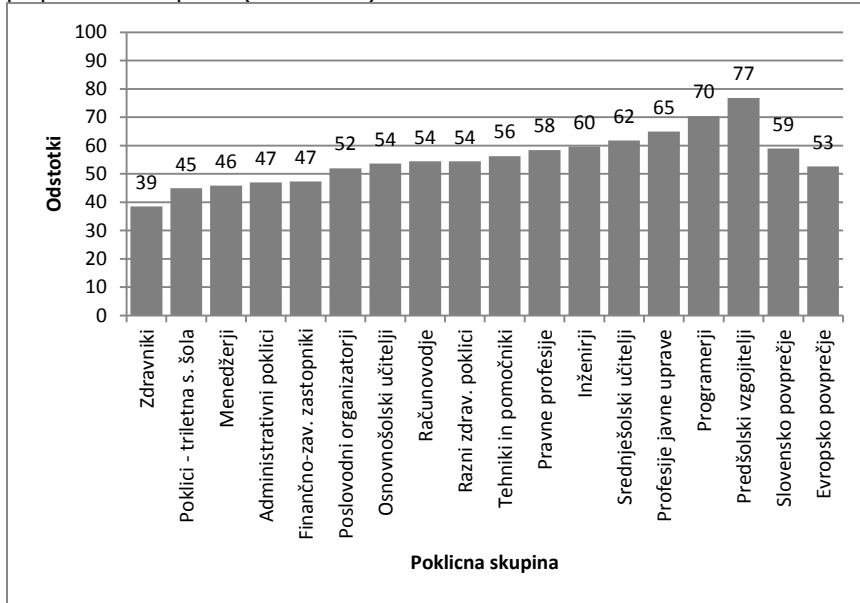
Vprašanje G15 (Hegesco): Ali vi neposredno ali posredno vodite sodelavce? Odgovor "Ne".

Graf 28: Visoka lastna raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



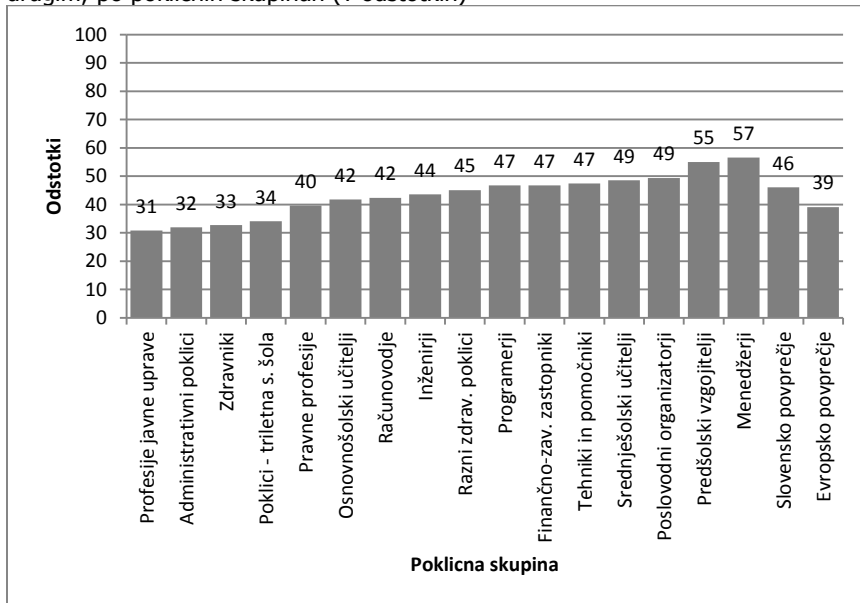
Vprašanje H10A (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 29: Visoka lastna raven sposobnosti "premljevanja" lastnih idej in idej drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



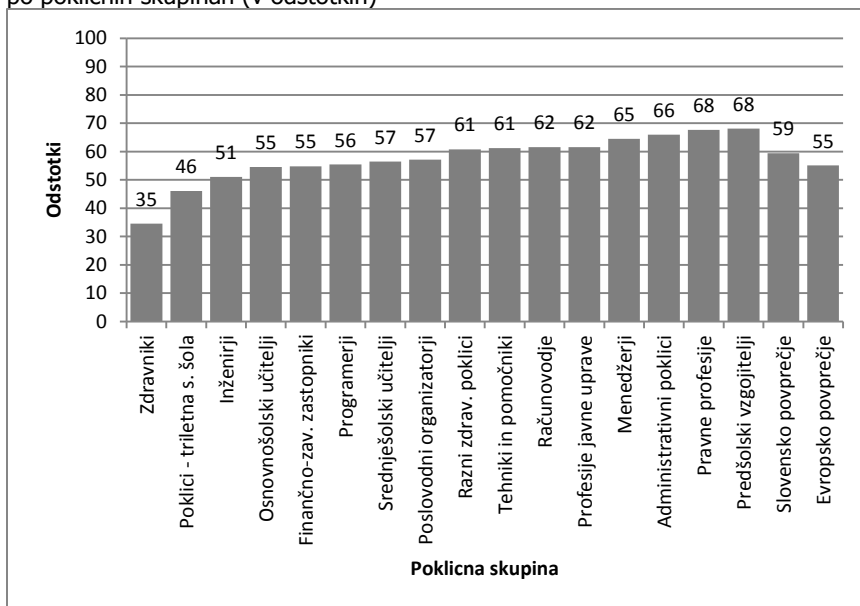
Vprašanje H1pA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti "premljevanja" lastnih idej in idej drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 30: Visoka lastna raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



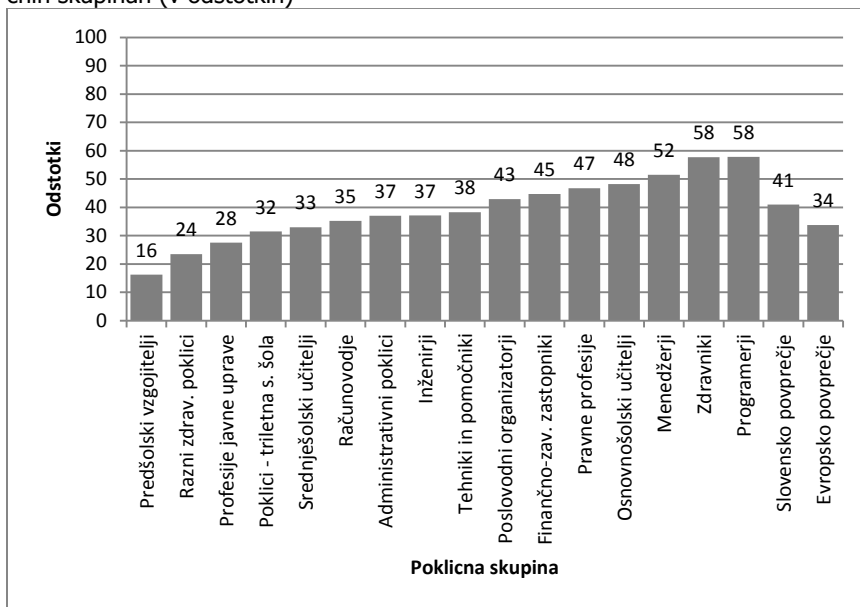
Vprašanje H1qA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 31: Visoka lastna raven sposobnosti pisanja poročil, zabelež in dokumentov; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



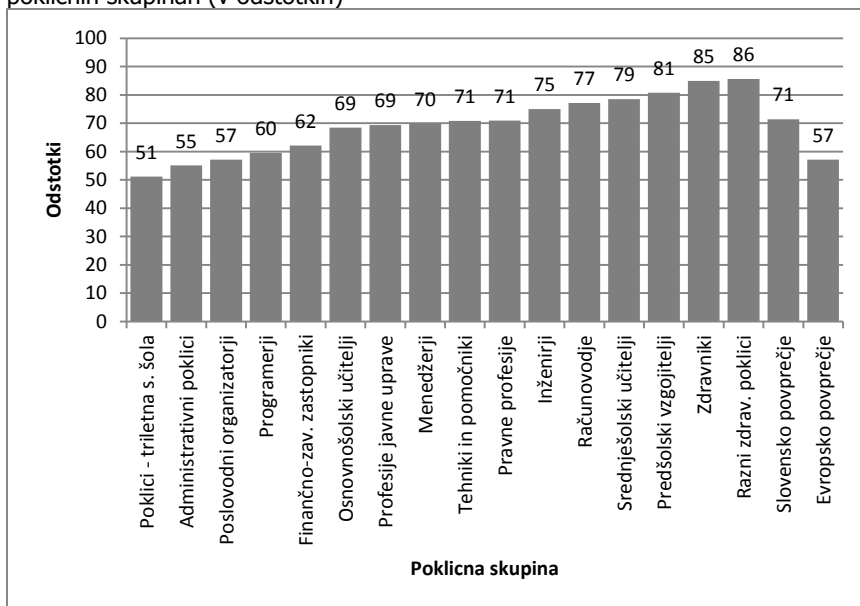
Vprašanje H1rA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti pisanja poročil, zabelež in dokumentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 32: Visoka lastna raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



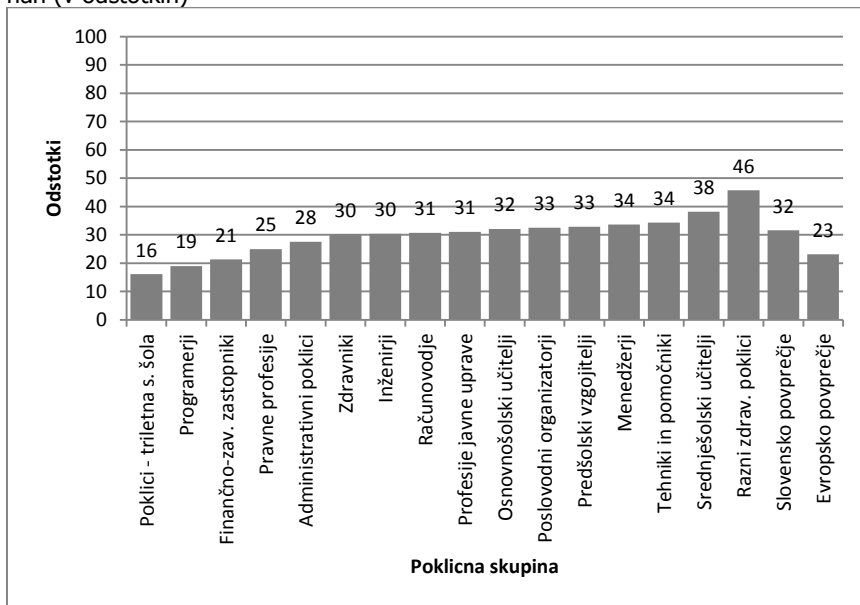
Vprašanje H1sA (Hegesco): Kako ocenjujete vašo dejansko raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 33: Visoka pričakovana raven strokovnosti in prakse na svojem področju; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



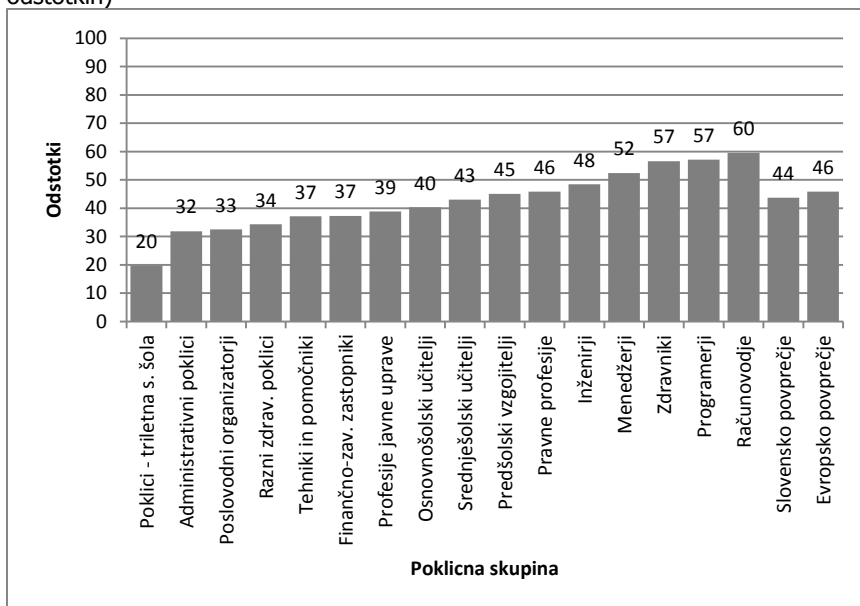
Vprašanje H1aB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven strokovnosti in prakse na svojem področju? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 34: Visoka pričakovana raven znanja na drugih področjih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



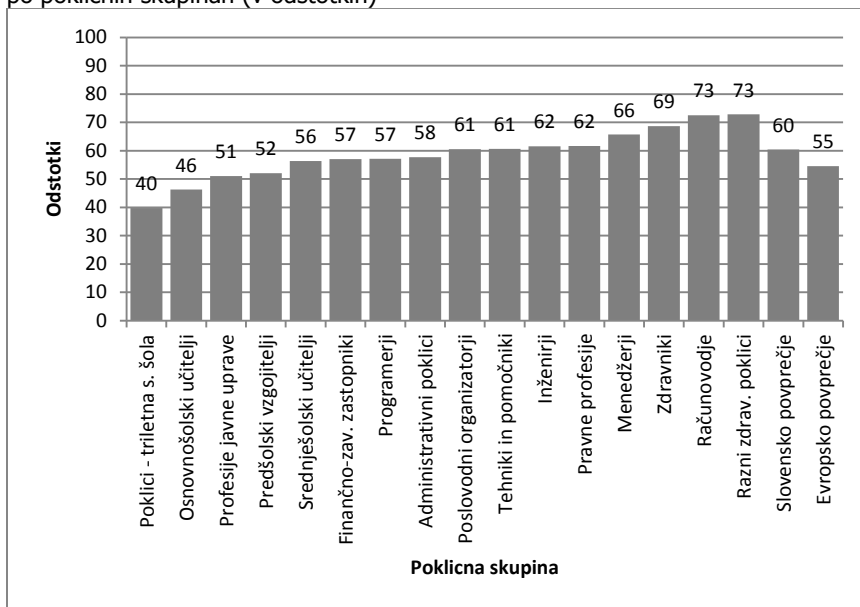
Vprašanje H1bB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven znanja na drugih področjih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 35: Visoka pričakovana raven analitičnega mišljenja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



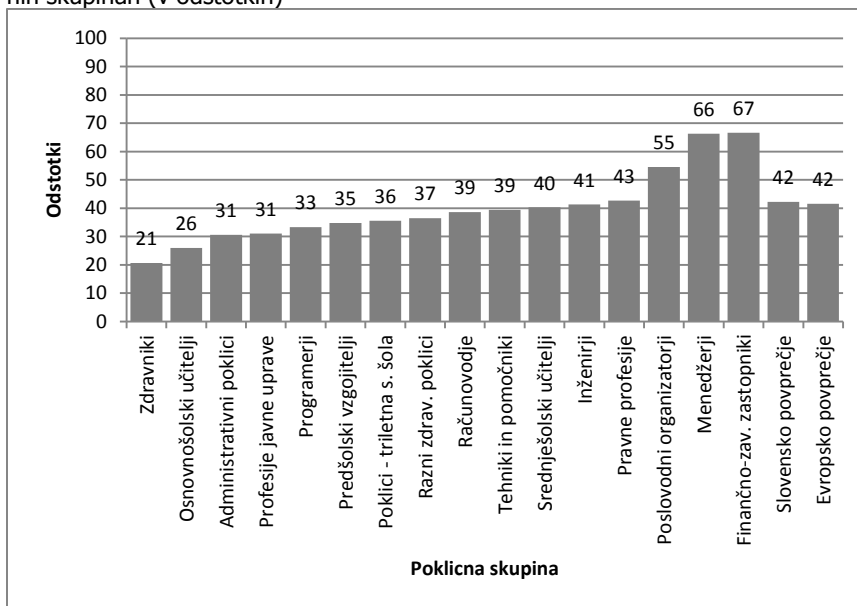
Vprašanje H1cB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven analitičnega mišljenja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 36: Visoka pričakovana raven sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



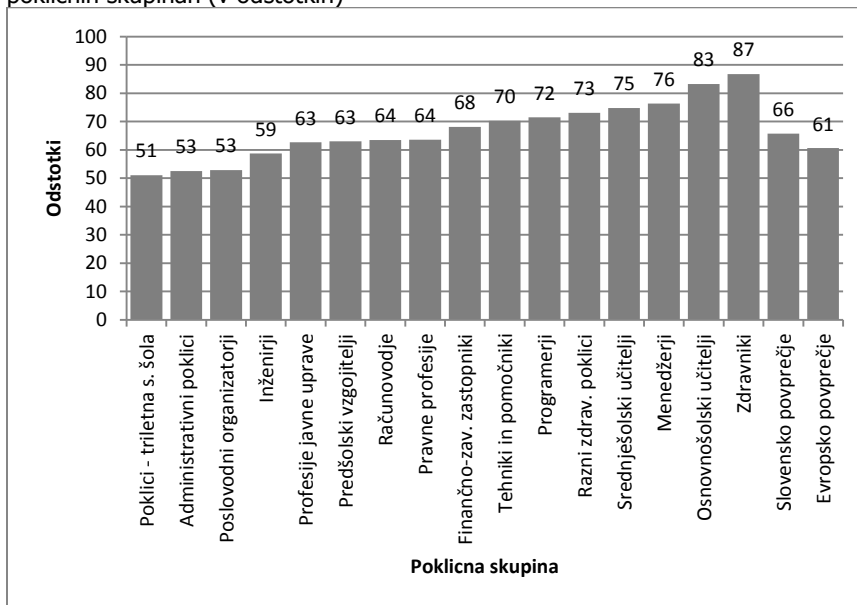
Vprašanje H1dB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti hitrega osvajanja novega znanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 37: Visoka pričakovana raven sposobnosti učinkovitega pogajanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



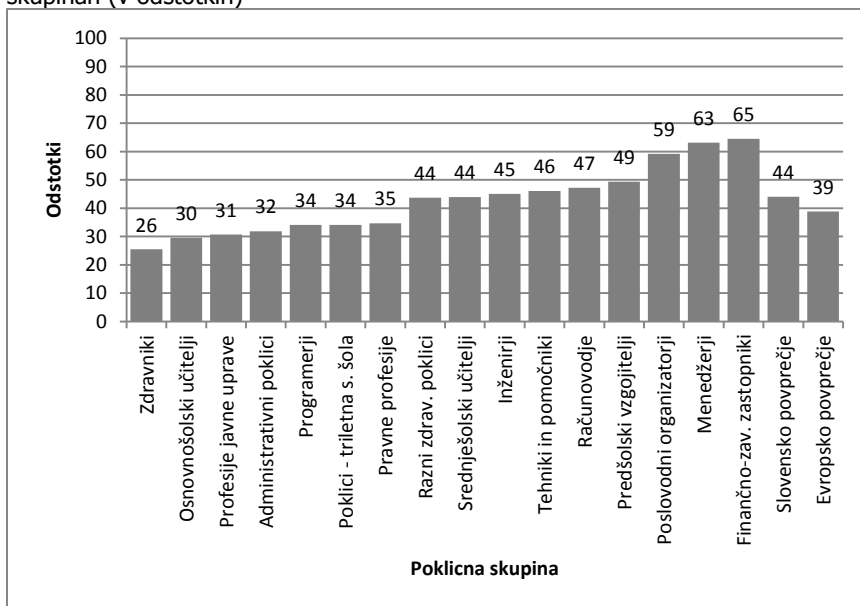
Vprašanje H1eB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti učinkovitega pogajanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 38: Visoka pričakovana raven sposobnosti uspešnega dela pod stresom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



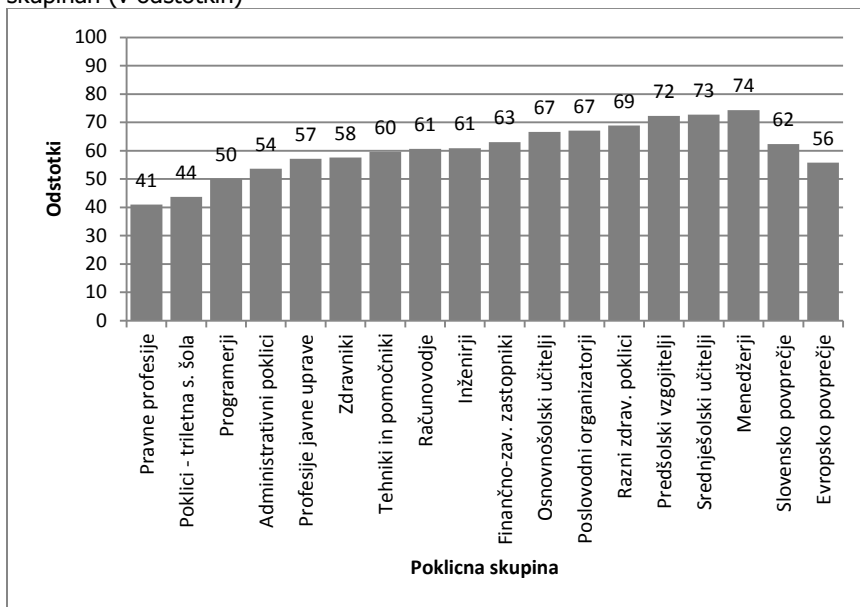
Vprašanje H1fB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti uspešnega dela pod stresom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 39: Visoka pričakovana raven pripravljenosti zgrabiti priložnost; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



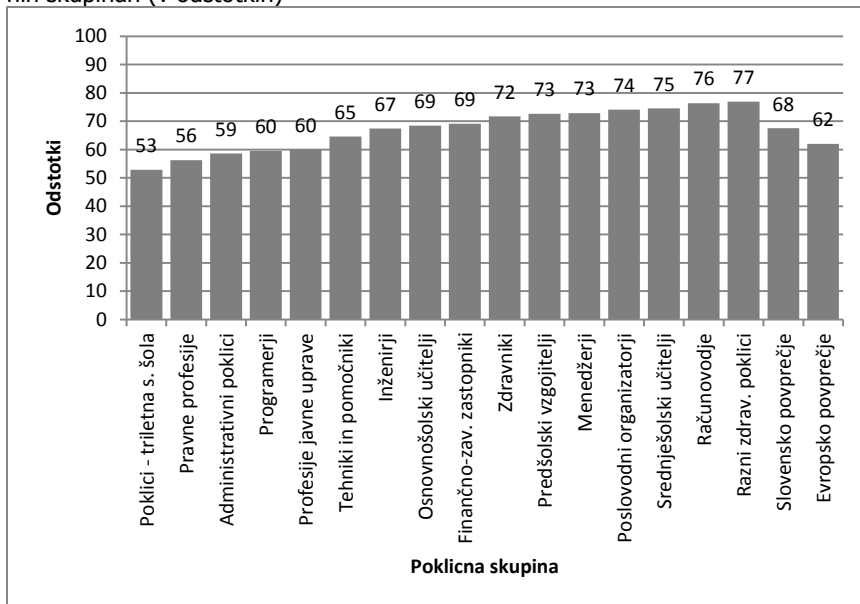
Vprašanje H1gB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven pripravljenosti zgrabiti priložnost? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 40: Visoka pričakovana raven sposobnosti koordinacije aktivnosti; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



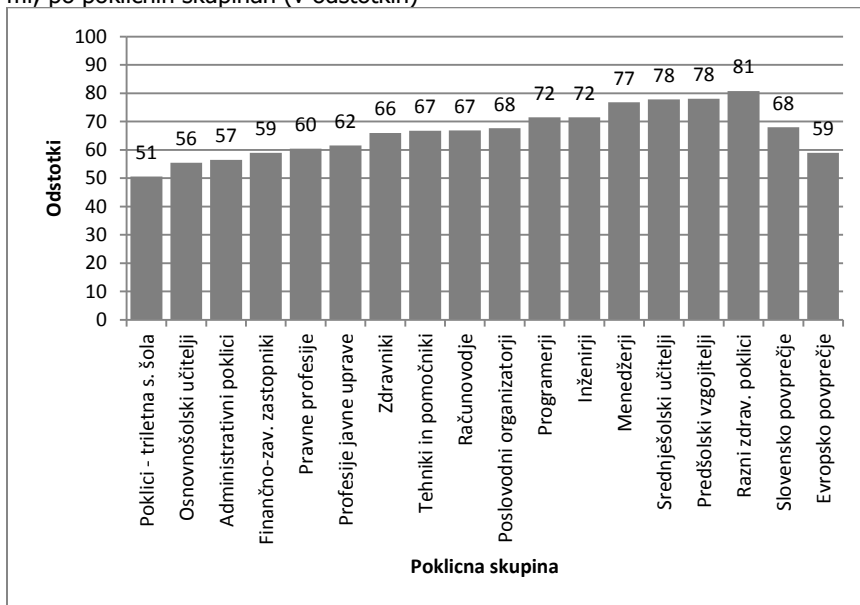
Vprašanje H1hB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti koordinacije aktivnosti? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 41: Visoka pričakovana raven sposobnosti učinkovite uporabe časa; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



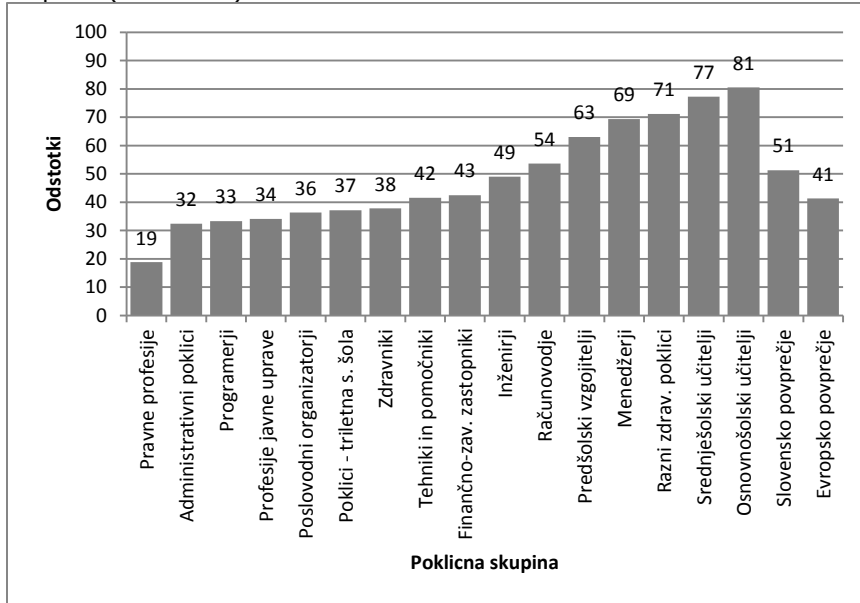
Vprašanje H1iB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti učinkovite uporabe časa? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 42: Visoka pričakovana raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



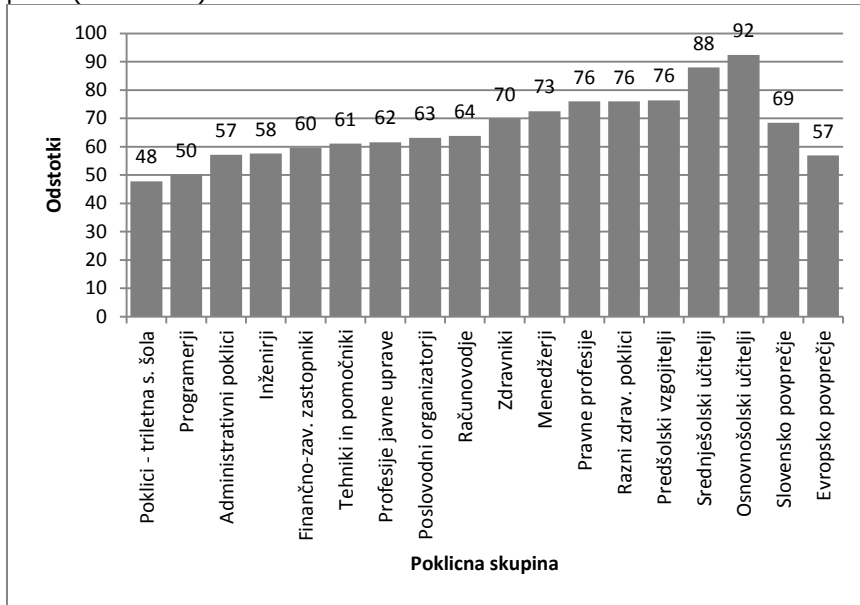
Vprašanje H1jB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti produktivnega sodelovanja z drugimi? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 43: Visoka pričakovana raven sposobnosti motiviranja drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



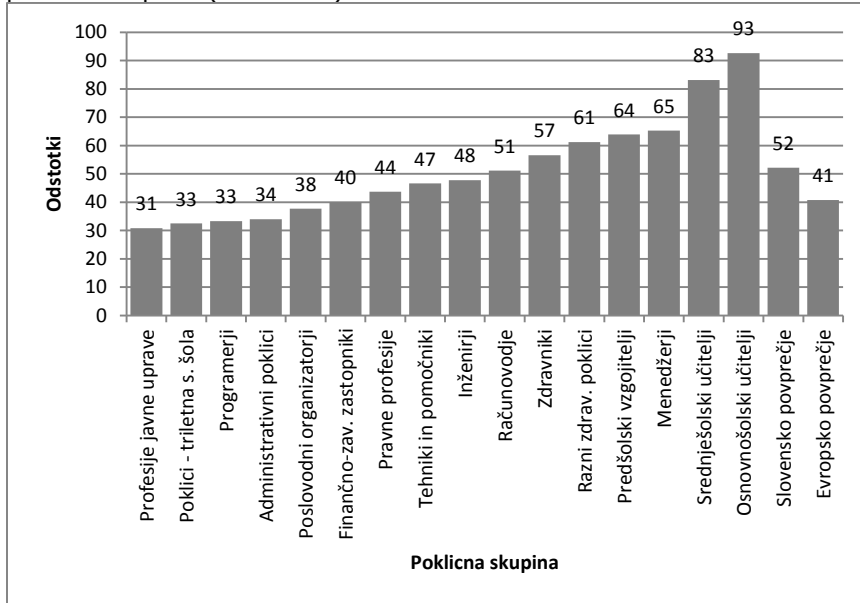
Vprašanje H1kB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti motiviranja drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 44: Visoka pričakovana raven sposobnosti jasnega izražanja; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



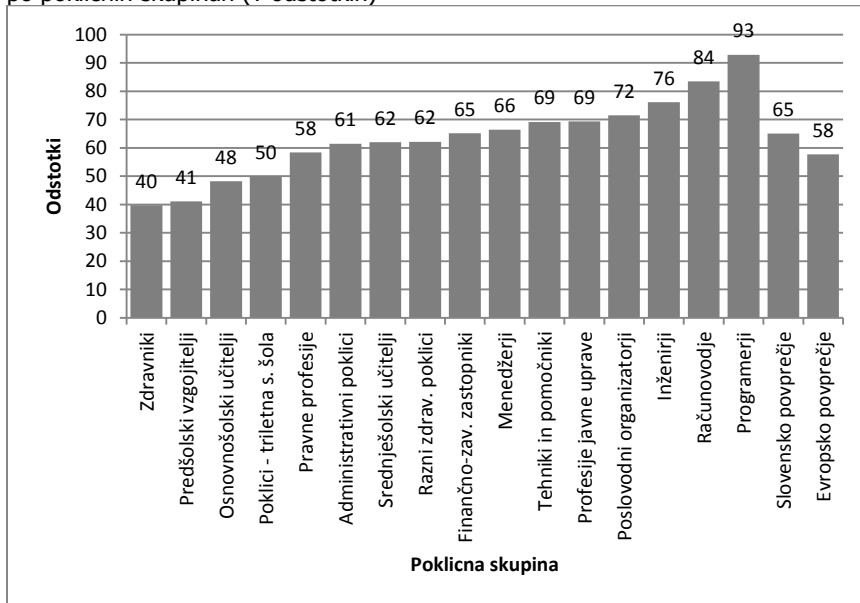
Vprašanje H1IB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti jasnega izražanja? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 45: Visoka pričakovana raven sposobnosti vzpostavljanja lastne avtoritete; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



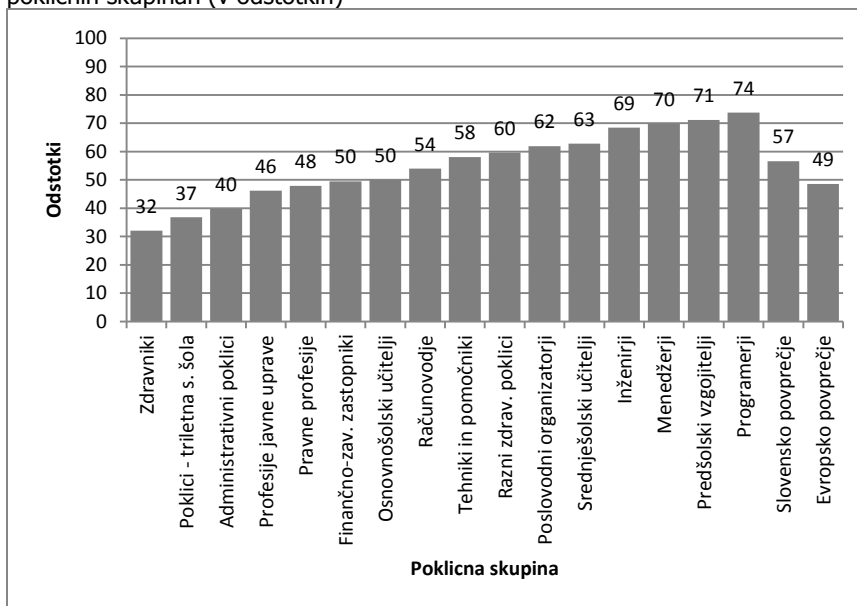
Vprašanje H1mB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti vzpostavljanja lastne avtoritete? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 46: Visoka pričakovana raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



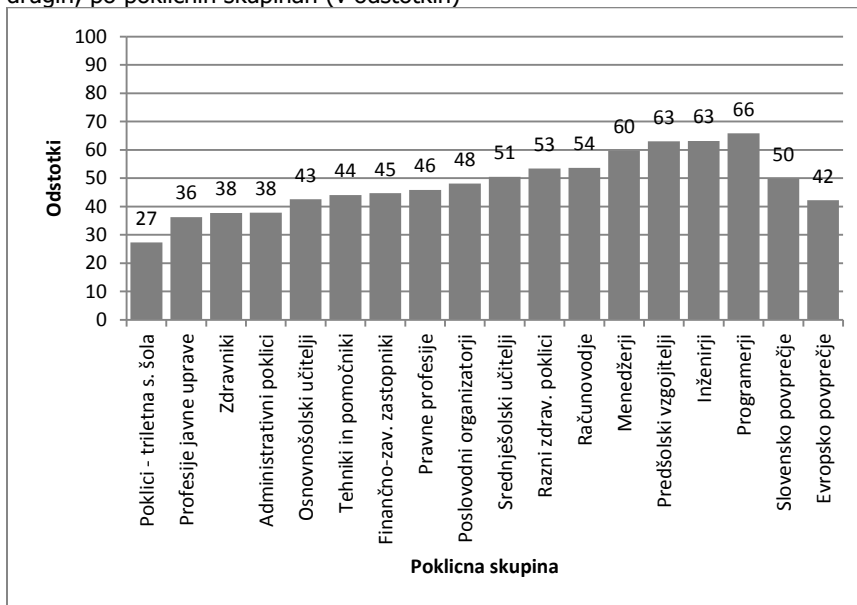
Vprašanje H1nB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti dela z računalnikom in internetom? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 47: Visoka pričakovana raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



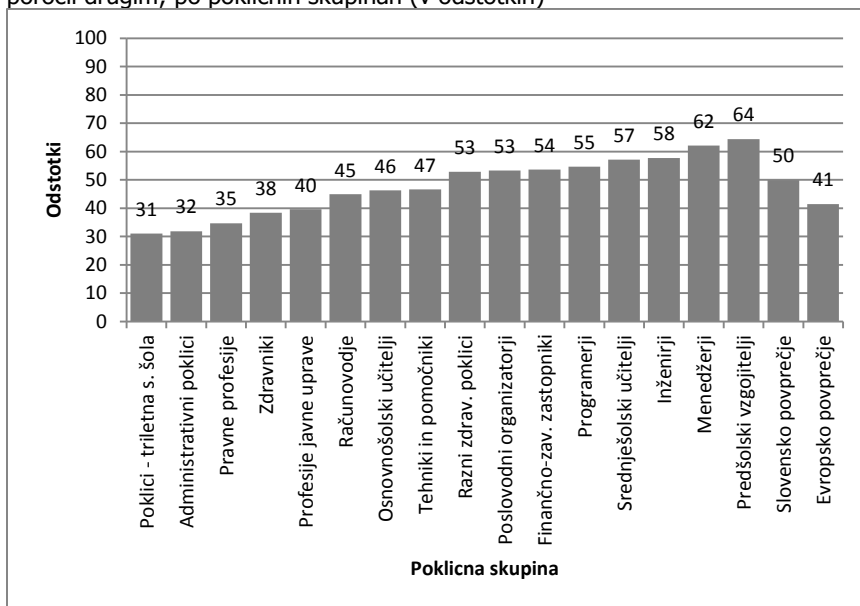
Vprašanje H1oB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti iskanja novih idej in rešitev? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 48: Visoka pričakovana raven sposobnosti "premlevanja" lastnih idej in idej drugih; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



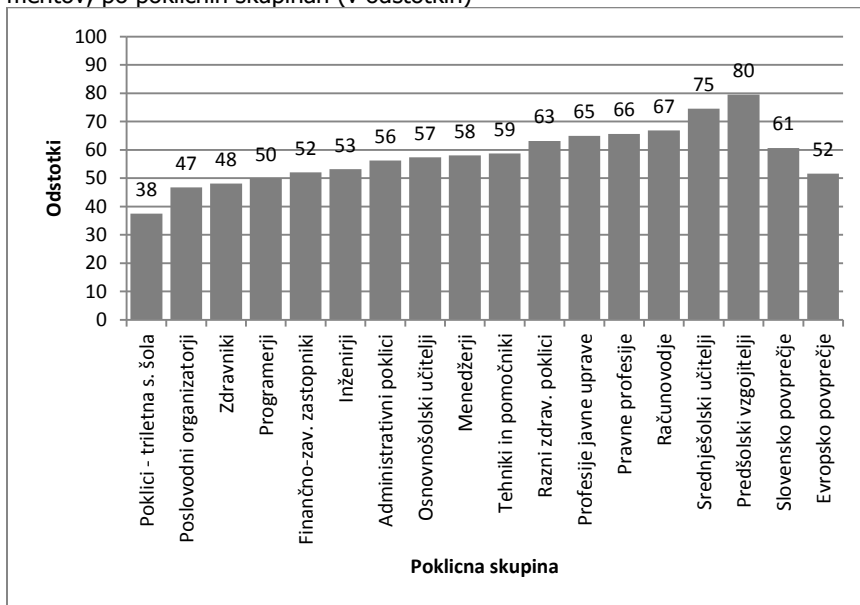
Vprašanje H1pB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti "premlevanja" lastnih idej in idej drugih? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 49: Visoka pričakovana raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



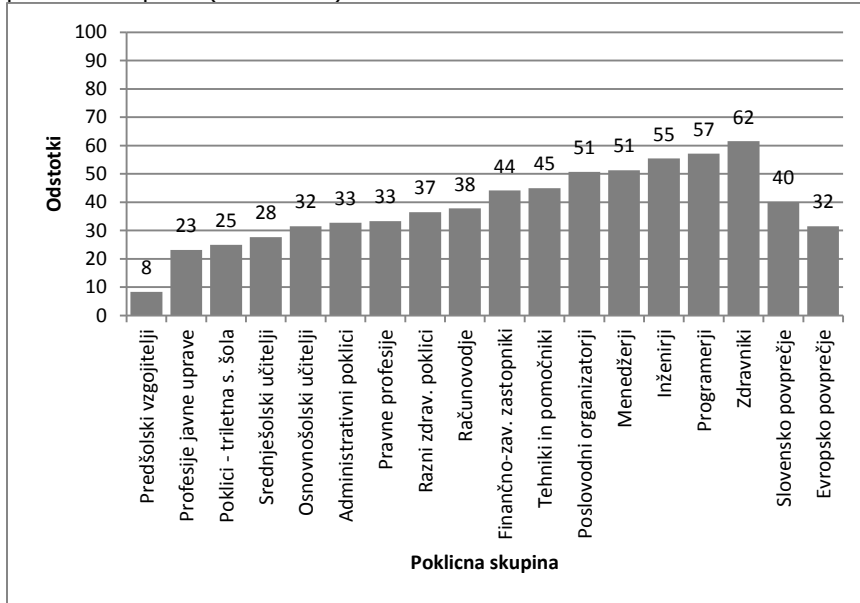
Vprašanje H1qB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti predstavljanja izdelkov, idej ali poročil drugim? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 50: Visoka pričakovana raven sposobnosti pisanja poročil, zabeležk in dokumentov; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



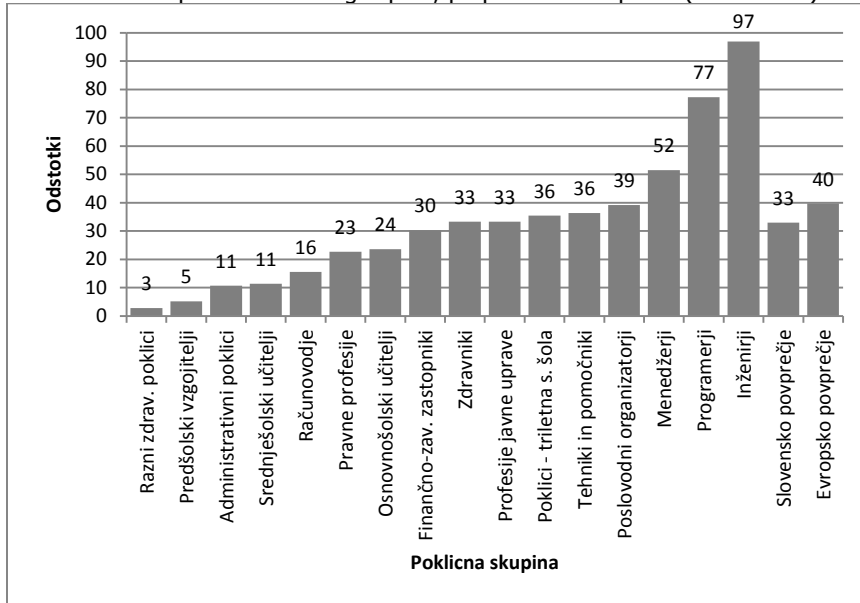
Vprašanje H1rB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti pisanja poročil, zabeležk in dokumentov? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 51: Visoka pričakovana raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



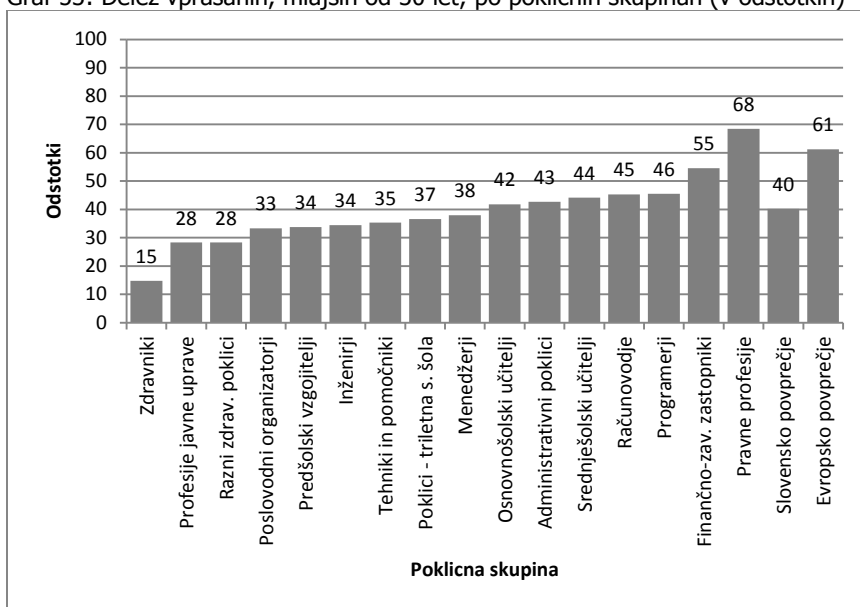
Vprašanje H1sB (Hegesco): Kakšna je pri vašem sedanjem delu pričakovana raven sposobnosti pisanja in branja v tujem jeziku? Odgovori 4 in 5 na lestvici od 1 = "Zelo nizka" do 5 = "Zelo visoka".

Graf 52: Delež vprašanih moškega spola; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



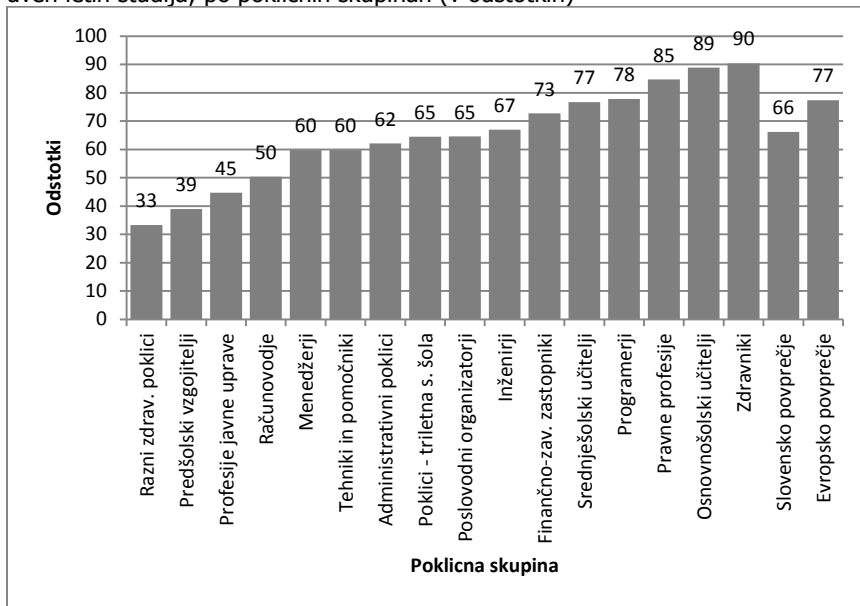
Vprašanje K1 (Hegesco): Spol. Odgovor "Moški".

Graf 53: Delež vprašanih, mlajših od 30 let; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



Vprašanje K2 (Hegesco): Leto rojstva.

Graf 54: Delež anketirancev s statusom rednega študenta v zadnjem ali zadnjih dveh letih študija; po poklicnih skupinah (v odstotkih)



Vprašanje A4 (Hegesco): Kakšen je bil vaš status v zadnjem ali zadnjih dveh letih študija?
Odgovor "Redni študent/ka".