

**Samo Pavlin**

## Kako študij in prve zaposlitvene izkušnje vplivajo na razvoj kompetenc visokošolskih diplomantov?<sup>1</sup>

**Povzetek:** Težave, s katerimi se soočajo visokošolski diplomanti pri iskanju zaposlitve, spreminjajo pričakovanja javnosti do vloge visokošolskih sistemov pri razvoju kompetenc, ki jih pričakuje trg dela. Posebej aktualno je vprašanje, kakšna je pri razvoju kompetenc relativna vloga visokošolskih programov v primerjavi s preostalimi dejavniki. Razprava je v članku podana v kontekstu dinamičnega odnosa informacijsko-procesnega in situacijskega učenja. Ti obliki učenja opazujemo z modelom, ki vključuje tiste kompetence visokošolskih diplomantov, ki jih skladno s priznanimi evropskimi mednarodnimi raziskavami trg dela od diplomantov najbolj pričakuje, in z dejavniki njihovega razvoja: načini učenja in poučevanja, študijskim programom ter značilnostmi delovnega mesta, organizacije in organizacijskega okolja. Analizo izvedemo z uporabo mednarodne podatkovne baze, ki vključuje diplomante iz 17 evropskih držav pet let po koncu študija. Rezultati analize kažejo, da determinante ne vplivajo enako na posamezne preučevane kompetence. Rezultati so osnova za strateška priporočila za razvoj visokošolskih sistemov.

**Ključne besede:** zaposljivost, visokošolski diplomanti, kompetence, visokošolski študij, delovne izkušnje

UDK: 378:331.53

Znanstveni prispevek

*Dr. Samo Pavlin, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: samo.pavlin@fdv.uni-lj.si*

SODOBNA PEDAGOGIKA 4/2015, 62–77

<sup>1</sup> Članek je nastal na podlagi podatkov evropskih projektov REFLEX, HEGESCO in DEHEMS. Izvedbo teh projektov je (so)financirala Evropska komisija. Vsebina članka je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.

## Uvod

Gospodarska kriza in brezposelnost med mladimi v številnih evropskih državah sta v zadnjih letih povečala pričakovanja javnosti do vloge, ki jo imajo visokošolski sistemi pri prehodu mladih na trg dela. Pri tem deležniki visokošolskih sistemov pogosto pozabljajo, da imajo pri zaposlovanju mladih visokošolski programi omejeno vlogo. Verjetnost, da mlad diplomant dobi zaposlitev, je poleg visokošolskega programa odvisna od številnih zunanjih dejavnikov, kot so gospodarski ciklusi, socialno in demografsko ozadje diplomantov, intelektualne sposobnosti, delovne navade, delovne izkušnje, ugled visokošolske institucije, ki ga ima ta v času prehoda na trg dela, delodajalčevo poznavanje izobraževalnih programov in še bi lahko naštevali.

Razprava o vlogi visokošolskih programov pri razvoju profesionalnega znanja mladih se je v zadnjem obdobju začela krepiti – že pred krizo v času *Bolonjske deklaracije* po letu 1999. Od takrat so se visokošolski programi po eni strani standardizirali v smislu uvajanja tristopenjskega študija, vendar so se hkrati tudi diverzificirali v smislu ekspanzije različnih programov, usmeritev in vrst visokošolskih institucij. Ob tem so se razprave dotaknile vprašanja, ali je vloga visokošolskih sistemov v kratkoročni pripravi diplomantov na trg dela ali bolj v smislu vseživljenjske kariere. Zagovorniki prve možnosti so poudarjali potrebo po uveljavljanju problemsko zasnovanega učenja, praktično usmerjenih predmetov, praks študentov pri delodajalcih in tudi sodelovanja med univerzo in gospodarstvom. Zagovorniki druge možnosti pa so želeli ohranjati teoretične predmete in klasične načine učenja in poučevanja. V teh razpravah je veljalo zmotno prepričanje, da prvi scenarij krepí profesionalne kompetence, drugi pa generične (Allen idr. 2011).

Teorije človeškega kapitala se z vprašanjem vloge, ki jo imajo izobraževalni sistemi pri kariernem uspehu mladih, ukvarjajo že desetletja. Zgodnje teorije je zanimal predvsem vpliv visokošolskega izobraževanja na učinkovitost, plače in bruto družbeni proizvod (Becker 1962). Drugi avtorji so temu oporekali in poudarjali, da je uspeh diplomantov bolj odvisen od njihovih socialnih in demografskih značilnosti, socialnih mrež in ugleda visokošolskih institucij (npr. Collins 1979; Spence 1974; Thurow 1975). Ob tem so se spreminjali glavni poudarki pri uporabi koncepta

zaposljivosti: v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je zaposljivost omenjalo predvsem v zvezi s problemom osipnikov in ranljivih skupin, v osemdesetih letih pri izzivih povečevanja učinkovitosti upravljanja človeških virov in v devetdesetih letih v smislu razvoja kariernih poti (Thijssen idr. 2008). V zadnjem desetletju se zaposljivost vedno bolj uporablja v kontekstu razvoja visokošolskih programov, kjer pojem razumemo kot potencialno sposobnost aktivacije sposobnosti in socialnega kapitala mladih diplomantov pri prehodu na trg dela in njihovem nadaljnjem razvoju profesionalne kariere. Ta vidik je bil v zadnjih letih ključni izziv razprav med raziskovalci s področja povezovanja visokošolskega izobraževanja s trgom dela na mednarodnih konferencah (Pavlin in Judge 2009; Pavlin 2011; Pavlin 2012).

Danes je preprosto razumevanje visokošolskih sistemov kot *tovarn za proizvodnjo delovne sile* preživeto. V ekonomsko razvitih državah je vloga visokošolskega izobraževanja široka in vključuje razvoj ter prenos teorij, na katerih temeljijo profesionalno znanje, krepitev razvoja osebnosti in omogočanje svobode pri izbiri raznolikih kariernih poti (Teichler 2011). V tem smislu se vloga visokošolskih sistemov pri tranziciji mladih na trg dela odraža v različnih dejavnikih kariernega uspeha (času iskanja zaposlitve, zadovoljstvu z delom, kakovosti zaposlitve, možnostih usklajevanja zasebnega in delovnega življenja ter razvoju kompetenc), po drugi strani pa postavlja visokošolski sistem v relacijski odnos do vseh preostalih determinant kariernega uspeha, kot so socialne in demografske karakteristike diplomantov, mednarodne izkušnje, delovne izkušnje itd. (Pavlin 2014). Ob tem nekatere študije kot ključno razvojno vprašanje postavljajo v ospredje raziskovanja ujemalni problem med pridobljeno formalno izobrazbo in znanjem ter pričakovanji delodajalcev (Allen in van der Velden 2001).

Vprašanje, v kolikšni meri naj se visokošolske institucije prilagajajo zahtevam delodajalcev, ostaja pomemben predmet razprav tako snovalcev politik na tem področju kot tudi samih izvajalcev visokošolskih programov. Slednji pogosto poudarjajo, da je njihov cilj razvijati novo znanje, ki ga diplomanti prinašajo na delovna mesta, vendar se pri tem pozablja na vprašanje, kaj se z mladimi v resnici dogaja v smislu razvoja profesionalnega znanja v tranziciji na trg dela. To je povezano z glavnim vprašanjem tega članka. Zanima nas, kakšna je relativna vloga visokošolskega študija in prvih zaposlitvenih izkušenj pri razvoju kompetenc visokošolskih diplomantov. V naslednjem poglavju bomo najprej opozorili na pomen pravilnega razumevanja kompetenc ter nato s teorijami situacijskega in informacijsko-procesnega učenja opredelili ključne dejavnike njihovega razvoja. Na podlagi tega bomo postavili raziskovalni model in predstavili ugotovitve. To bomo storili z uporabo podatkov med diplomanti v 17 evropskih državah pet let po koncu študija.

## Razvoj kompetenc v kontekstu tranzicije mladih diplomantov na trg dela

### *Izbrani pogledi na kompetence*

*Kompetence* so se v evropskem prostoru kot pojem, ki povezuje področje izobraževanja s trgom dela, začele uveljavljati ob prelomu tisočletja. Do danes je definicij koncepta skoraj toliko kot avtorjev, ki o njem pišejo. V slovenskem prostoru so bile kompetence deležne posebne pozornosti na področju primarnega in sekundarnega izobraževanja, nekoliko pozneje pa tudi na področju terciarnega izobraževanja in upravljanja človeških virov. Pojem kompetenca je nadgradil pojem kvalifikacije, in to predvsem v smislu dejanskih zmožnosti posameznika glede na formalno certificirano znanje: »Znanje in kvalifikacije so rezultat izobraževalnega procesa ali procesa praktičnega izobraževanja in usposabljanja, medtem ko so kompetence vedno rezultat posameznikovega praktičnega izkustva.« (Muršak 1999, str. 37) Muršak (2001, str. 67) spominja, da so bile kvalifikacije v sistemu planskega gospodarstva edini kriterij, po katerem se je spremljala zaposljivost posameznika in njegovega položaja. Avtor tako opredeli kompetenco kot »sposobnost opravljanja lastnega dela v najrazličnejših situacijah« (prav tam, str. 77). Štefanc (2008, str. 21) pa je do uporabe termina kritičen in opozarja na nevarnost, da se široko splošno znanje začne umikati funkcionalno naravnanim ključnim kompetencam. Svetlik in Pavlin (2004) sta kompetenco definirala kot znanje v kontekstu. Kohont (2005) je po temeljitem pregledu mednarodnih virov kompetence definiral kot ključne in delovno specifične, pričakovane in dejanske, osebne in organizacijske ter opozoril na logiko njihovega stopnjevanja. Medveš (2010, str. 69–70) opozarja, da je vpeljava termina kompetenc v slovenski izobraževalni prostor stremela k povezovanju teorije s prakso, kar pa dejansko in z vidika strokovnih podlag ni bilo doseženo niti na področju sekundarnega niti na področju terciarnega izobraževanja.

V mednarodnem prostoru se je definicija termina kompetence ustalila s konceptualno opredelitvijo kompetenc DeSeCo<sup>2</sup> kot »sposobnosti soočanja z zahtevami ali uspešnega izvajanja nalog, kar vključuje kognitivne in nekognitivne dimenzije« (OECD 2002, str. 8). DeSeCo poudarja, da je kompetence možno prepoznati v socialno pogojeni situaciji: »[Z]unanje zahteve, individualne zmožnosti, predispozicije in kontekst vsi predstavljajo kompleksno naravo kompetenc [...] zavedajoč se, da se kompetence pridobivajo vse življenje in se jih uči v različnih institucijah in na različne načine.« (Prav tam, str. 9) Ta definicija ni nova. Spencer in Spencer (1993, str. 9–10) sta kompetence definirala kot »motive v smislu generatorjev posameznikovega delovanja, osebne lastnosti, fizične značilnosti ter načine odzivanja posameznika na situacijo, samopodobo v smislu navad in vrednot ter znanje v smislu informacij, ki jih ima oseba na specifičnih področjih ali v smislu sposobnosti opraviti fizično ali umsko delo«. Kanfer in Ackerman (2005, str. 336) pa sta kompetence definirala v okolju organizacije kot pričakovane naloge in logiko njihovega opravljanja. V tem smislu kompetence povezujejo štiri različne kategorije znanja: *vedeti*, *KAJ* se nanaša na znanje o dejstvih; *vedeti*, *ZAKAJ* se nanaša na

<sup>2</sup> Kratica za OECD-jev projekt Definicija in izbor kompetenc. Glej OECD (2002).

znanje o naravnih in družbenih zakonitostih; *vedeti*, *KAKO* se nanaša na znanje o tem, kako se kaj naredi, in *vedeti*, *KDO* se nanaša na znanje komuniciranja in povezovanja ljudi (Lundvall in Johnson 1994). Po Bloomu so opredelitev kompetenc povzeli Winterton idr. (2006, str. 7). Ta opredelitev temelji na treh področjih izobraževalnih aktivnosti: kognitivnih, afektivnih in psihomotoričnih.

V istem obdobju sta Evropski parlament in Svet Evropske unije na podlagi različnih študij definirala osem ključnih kompetenc, in to ne glede na stopnjo izobrazbe (OJEU 2006): sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematične kompetence ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje. Pri tem je treba poudariti, da se stopnja in zahtevnosti kompetenc močno razlikujejo glede na stopnjo izobrazbe in zahtevnost poklica (Štefanc 2011). Stopnjevanje zahtevnosti kompetenc od najpreprostejših do najzahtevnejših lahko opazujemo z različnimi modeli, kot so na primer spirala znanja, ki opisuje pretakanje znanja med tihim in eksplicitnim znanjem (Nonaka in Takeuchi 1995), ter modela abstrakcije in strukturiranja znanja (Boisot 2002). Prvi se navezuje na vrsto in oblike učenja pri delu ter na naravo samega dela, drugi pa na možnost generalizacije znanja glede na raznoterost različnih nalog, pa tudi na možnost širjenja znanja v različne akademske discipline. Kompetence torej opazujemo in primerjamo na različnih ravneh izobraževanja in v kontekstu zahtevnosti dela različnih poklicnih kategorij.

Na področju visokega šolstva so bile kompetence deležne posebne pozornosti ob bolonjskem procesu: »Tisto, kar bolonjska prenova dejansko zahteva na strukturni ravni, je notranja prenova, ta pa zahteva predvsem premišljene opredelitve metod, kompetenc, učnih izidov, kvalifikacij ipd.« (Zgaga 2004, str. 10) Temu pa so se oblikovalci politik na evropski ravni približali s konceptom učnih izidov in t. i. akumulacije kreditnih točk (Tremblay idr. 2014). Na raziskovalni ravni so enega največjih prispevkov k raziskovanju kompetenc v visokošolskem prostoru opravili v mednarodnih raziskovalnih mrežah in konzorcijih TUNING (Gonzales in Wagenaar 2003), REFLEX (Allen in van der Velden 2011) ter HEGESCO (Allen idr. 2011). Medtem ko so v mreži TUNING preučevali kompetence, značilne za določene študijske programe, so se v projektih REFLEX in HEGESCO bolj osredotočali na generične kompetence. Skupine kompetenc, ki so jih tam identificirali, so naslednje: »[P]rofesionalna ekspertiza (strokovnost na svojem področju, analitično razmišljanje in sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete), funkcionalna fleksibilnost (znanje na drugih področjih, sposobnost hitrega usvajanja novega znanja in sposobnost učinkovitega pogajanja), inovativnost in upravljanje znanja (sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta, sposobnost generiranja novih idej in rešitev, odprtost za nove priložnosti) ter aktivacija človeških virov (sposobnost dela pod pritiskom, sposobnost učinkovite porabe časa, sposobnost produktivnega dela z drugimi, sposobnost motivacije drugih, sposobnost jasnega izražanja ter sposobnost koordinacije aktivnosti)« (Allen in van der Velden 2011, str. 17).

Delodajalci v evropskem prostoru med izbranimi kompetencami od visokošolskih diplomantov najbolj pričakujejo naslednje (Pavlin in Svetlik 2011, str. 89): strokovnost na svojem področju, sposobnost dela pod pritiskom, sposob-

nost učinkovite porabe časa, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta. Glavno vprašanje te in tudi drugih raziskovalnih mrež je, kako se omenjene kompetence razvijajo oziroma kateri dejavniki vplivajo na njihov razvoj. Če se osredotočimo na posameznika kot glavnega subjekta pridobivanja kompetenc, ugotovimo, da lahko kontekst pridobivanja kompetenc najboljše opazujemo s konceptom učenja.

### *Učenje kot izhodišče procesa razvoja kompetenc*

Pedagogika in andragogika v kontekstu razvoja učenja in visokega šolstva zasedata posebno mesto (Merriam in Bierema 2013; Wells in Edwards 2015). V kontekstu razvoja kompetenc in visokega šolstva se postavlja v ospredje vprašanje razlikovanja med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem, kar v vsakdanji rabi mnogi poimenujejo tudi teoretično in praktično učenje.

Informacijsko-procesni pristop opazuje učenje kot kodiranje, zbiranje in priklic informacij iz spomina (Anderson 1990; Anderson 1995). Nonaka in Takeuchi (1995) sta to obliko učenja poimenovala internalizacija. Ta predstavlja preoblikovanje izraženega znanja v tiho in je prevladujoč način učenja v sistemu formalnega izobraževanja. Tam je učenje strukturirano v smislu oblikovanja učnih ciljev in preverjanja rezultatov naučenega. Nanaša se na pomnjenje informacij, ki so posredovane z govorom, zapisom ali elektronsko ter bolj vplivajo na prejemnika kot pa na pošiljatelja informacije. Informaciji torej dodajamo pomen s tem, ko podatke in informacije kontekstualiziramo (vemo, zakaj smo podatek pridobili), kategoriziramo (poznamo enote analize in glavne komponente podatka), računamo (podatki so lahko pridobljeni na podlagi matematičnih in/ali statističnih metod), popravimo (očistimo) in zgostimo (podatki so lahko povzeti bolj strnjeno) (Davenport in Prusak 1998, str. 4). V tem smislu informacijsko-procesno učenje temelji na abstrakciji znanja, to pa je ravno nasprotno od druge oblike učenja, ki temelji na participaciji in jo najpogosteje imenujemo situacijsko učenje.

Študije situacijskega učenja preučujejo namerno uporabo znanja v različnih situacijah. Pri tem so še posebej zanimive različne oblike vključevanja in delovanja v formalnih in neformalnih aktivnostih ter socializacije posameznika v skupnosti praks (Wenger idr. 2002). V tem smislu je še posebej pomembno poznavanje in zavedanje konteksta učenja, kar razlikuje koncepta enojne in dvojne zanke (Argyris in Schön 1978): prvo učenje je preprosto in poteka po principu uporabe rutinskih rešitev za probleme, druga oblika učenja pa je zelo kompleksna, saj se mora učni subjekt zavedati konteksta, v katerem deluje, in preseči rutine. V resnici lahko govorimo o dveh pogosto nasprotujočih si oblikah učenja in delovanja. Pri učenju enojne zanke se akterji izogibajo situacijam, ki bi jih ogrožale ali spravljale v zadrego, pri učenju dvojne zanke pa se napake tolerirajo zato, da bi se lahko iskale rešitve. V prvem primeru delovanje posameznika poteka na podlagi racionalnega odločanja, v drugem primeru pa obnašanje ni vedno racionalno. Ravno dojemanje

konteksta postavlja situacijsko učenje v okvir učenja v organizacijah (Pawlowsky 2003; Argyris 2004).

Razmišljanje, da je učenje v visokošolskem kurikulumu izključno informacijsko-procesno, v delodajalski organizaciji pa predvsem situacijsko, je napačno. Elemente obeh oblik učenja lahko opazujemo tako v enem kot v drugem kontekstu. Kot sta opozorila Nonaka in Takeuchi (1995), je glavni izziv razvoja znanja ravno v povezavi in usklajevanju različnih načinov učenja. Pri *socializaciji*, za katero je značilno preoblikovanje tihega v tiho znanje, sta osrednja procesa opazovanje in posnemanje. Pri *eksternalizaciji*, kjer se tiho znanje preoblikuje v izraženo, gre za optimizacijo delovnih procesov, ki so lahko rutinski ali kompleksni. Pri *kombinaciji* gre predvsem za manipulacijo s podatki oziroma izraženim znanjem, pri *internalizaciji* pa, kot smo že govorili, za zapisovanje znanja in pomnjenje predavanj. Na teh izhodiščih Pavlin (2007) ugotavlja, da najbolj profesionalizirani poklici temeljijo tako na internalizacijskih kot tudi na socializacijskih procesih v smislu interakcije s sodelavci in strankami, izmenjevanju novic in znanja, zbiranju podatkov ali branju priročnikov. Na drugi strani tudi Allen idr. (2011) ugotavljajo, da visokošolski programi, ki jim uspe informacijsko-procesno učenje nadgraditi s situacijskim, najbolje razvijajo kompetence svojih diplomantov. Pri tem se je, kot poudarja Pawlowsky (2003), treba zavedati razlike med učenjem na ravni posameznika in učenjem na ravni organizacije oziroma učenjem v razredu in na delovnem mestu.

Omenjeni pristopi k učenju, ki smo jih opisali, napeljujejo k holističnemu oblikovanju visokošolskega kurikula, ki naj bi integriralo in dopolnjevalo različne oblike učenja predvsem v smislu povezovanja formalnega izobraževanja in relevantnih delovnih izkušenj. Učenje, ki prispeva k razvoju kompetenc, se še pojavlja zlasti v naslednjih oblikah:

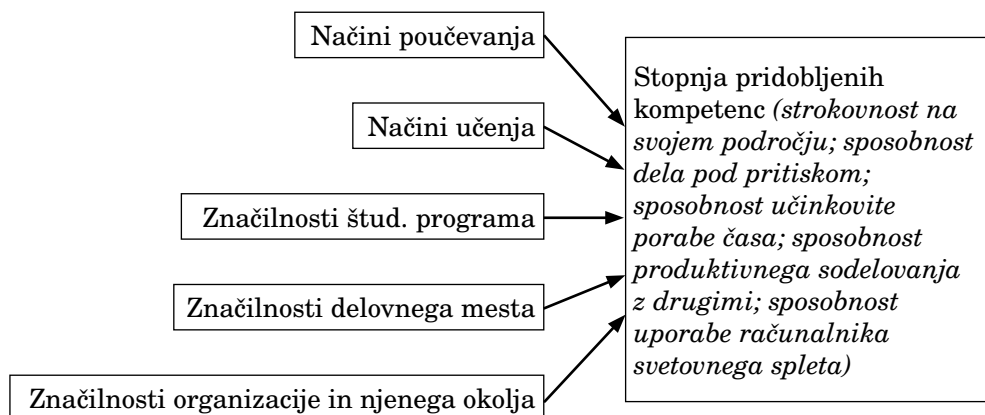
- a) *kontekst visokošolskega kurikula*: predavanja, skupinske naloge, raziskovalni projekti, poučevanje dejstev in praktičnega znanja, projektno in problemsko učenje ter učenje za izpite;
- b) *kontekst delodajalskih organizacij*: delovna praksa in pripravništva, mreženje v delovnem okolju, inoviranje pri delu, prehajanje med različnimi zaposlitvami.

Za konec tega dela lahko zapišemo, da je za uspešno pridobivanje kompetenc mladih diplomantov potrebna ustrezna kombinacija informacijsko-procesnih in situacijskih učnih oblik. Na tej predpostavki bomo v nadaljevanju predstavili raziskovalni model.

## Analiza in rezultati

V tem delu ugotavljamo, kakšna je vloga visokošolskega študija in prvih zaposlitvenih izkušenj pri razvoju kompetenc visokošolskih diplomantov. Pri tem z vidika visokošolskega študija opazujemo tri skupine determinant, in sicer: i) *načine*

*poučevanja, ii) načine učenja ter iii) značilnosti študijskega programa.* Z vidika sveta dela pa nas zanimajo značilnosti delovnega mesta, delodajalske organizacije ter njenega okolja. V modelu (slika 1) nas zanima, kako omenjene skupine vplivajo na pet skupin kompetenc, ki so glede na rezultate projekta HEGESCO (Pavlin in Svetlik 2011, str. 89) najpomembnejše z vidika delodajalcev.



*Slika 1: Model vloge visokošolskega študija in prvih zaposlitvenih izkušenj pri razvoju kompetenc visokošolskih diplomantov*

Pri analizi bomo uporabili podatke projekta REFLEX (kratica za Fleksibilen profesionallec v družbi znanja) iz šestega okvirnega programa Evropske unije (Allen in van der Velden 2011) in podatke projekta HEGESCO (kratica za Visoko šolstvo kot generator strateških kompetenc) iz programa Erasmus (Allen idr. 2011). Podatkovna baza zajema visokošolske diplomante (ISCED 5A) pet let po koncu študija (v primeru projekta REFLEX leta 2005 in projekta HEGESCO leta 2008). V analizo v tem članku smo vključili 17 evropskih držav<sup>3</sup> z raziskovalnim vzorcem približno 100.000 diplomantov. Od tega je v analizo vključenih 38.511 diplomantov. V tabeli 1 prikazujemo rezultate linearne regresije (z utežjo 2000 diplomantov na državo).

Prva ugotovitev, ki jo lahko razberemo iz tabele 1, je, da determinante razvoja kompetenc ne vplivajo enako na vse kompetence. V tabeli najprej prikazujemo načine poučevanja. Skladno s pričakovanji lahko ugotovimo, da skupinske naloge v visokošolskem kurikulumu najbolj krepijo kompetenco sposobnost sodelovanja z drugimi. Nekoliko preseneča rezultat, da skupinske naloge v podobni meri kot sposobnost sodelovanja z drugimi krepijo tudi sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta: očitno sta računalnik in svetovni splet pomemben pripomoček pri tiskem delu. Skupinske naloge krepijo tudi sposobnost dela pod pritiskom in učinkovito porabo časa, vendar v približno trikrat manjši meri kot sposobnost sodelovanja z drugimi in sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta.

<sup>3</sup> Avstrija, Belgija, Češka, Estonija, Finska, Francija, Italija, Litva, Madžarska, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Portugalska, Španija, Slovenija in Velika Britanija.



|                                               | Strokovnost<br>na svojem<br>področju | Sposobnost<br>dela pod<br>pritiskom | Sposobnost<br>učinkovite<br>porabe časa | Sposobnost<br>produktivnega<br>dela z drugimi | Sposobnost<br>uporabe rač.<br>in svetovnega<br>spleta |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Načini poučevanja</b>                      |                                      |                                     |                                         |                                               |                                                       |
| <i>Skupinske naloge</i>                       | ,014                                 | ,025***                             | ,026***                                 | ,062***                                       | ,054***                                               |
| <i>Raziskovalni projekti</i>                  | -,010                                | -,002                               | ,041***                                 | ,011                                          | -,003                                                 |
| <i>Delovna praksa in<br/>pripravištv</i>      | ,005                                 | ,019**                              | -,017*                                  | ,012                                          | -,076***                                              |
| <i>V prakso usmerjeno<br/>poučevanje</i>      | ,024***                              | ,022**                              | ,018*                                   | ,048***                                       | -,015                                                 |
| <i>Projektno in problemsko<br/>učenje</i>     | ,010                                 | ,008                                | -,013                                   | ,001                                          | ,056***                                               |
| <b>Načini učenja</b>                          |                                      |                                     |                                         |                                               |                                                       |
| <i>Učenje, ki presega potrebe<br/>izpita</i>  | ,000                                 | -,013                               | -,010                                   | -,024***                                      | -,019**                                               |
| <i>Učenje za najvišje ocene</i>               | ,067***                              | ,031***                             | ,101***                                 | ,064***                                       | ,049***                                               |
| <b>Značilnosti študijskega<br/>programa</b>   |                                      |                                     |                                         |                                               |                                                       |
| <i>Zahteven program</i>                       | ,072***                              | ,018**                              | ,009                                    | ,029***                                       | ,028***                                               |
| <i>Delodajalci poznajo<br/>program</i>        | -,005                                | ,031***                             | ,012                                    | ,001                                          | -,013                                                 |
| <i>Usmerjenost v poklic</i>                   | ,048***                              | -,031***                            | ,000                                    | -,019**                                       | -,027***                                              |
| <b>Značilnosti organizacije in<br/>okolja</b> |                                      |                                     |                                         |                                               |                                                       |
| <i>Visoka konkurenčnost</i>                   | ,024***                              | ,085***                             | ,053***                                 | ,063***                                       | ,057***                                               |
| <i>Usmerjenost v kakovost</i>                 | ,015*                                | ,008                                | ,005                                    | ,019**                                        | -,014*                                                |
| <i>Stabilnost povpraševanja</i>               | ,044***                              | ,040***                             | ,051***                                 | ,048***                                       | ,031***                                               |
| <i>Usmerjenost v<br/>mednarodno okolje</i>    | -,015*                               | ,054***                             | -,035***                                | ,013                                          | ,133***                                               |
| <i>Usmerjenost org. v<br/>inovacije</i>       | ,037***                              | ,035***                             | ,037***                                 | ,047***                                       | ,039***                                               |
| <b>Narava dela prve<br/>zaposlitve</b>        |                                      |                                     |                                         |                                               |                                                       |
| <i>Sodelovanje pri inoviranju</i>             | ,011                                 | ,027***                             | -,032***                                | ,004                                          | ,028***                                               |
| <i>Obveščanje sodelavcev o<br/>razvoju</i>    | ,191***                              | ,118***                             | ,102***                                 | ,154***                                       | ,114***                                               |
| <i>Sodelovanje s strokovn.<br/>zunaj org.</i> | ,085***                              | ,074***                             | ,027***                                 | ,034***                                       | ,013                                                  |
| <i>Avtonomija pri delu</i>                    | ,104***                              | ,104***                             | ,078***                                 | ,039***                                       | ,082***                                               |
| <i>Še vedno v prvi zaposlitvi</i>             | ,076***                              | ,000                                | -,009                                   | -,006                                         | -,015*                                                |
| <i>R<sup>2</sup></i>                          | ,125                                 | ,078                                | ,050                                    | ,069                                          | ,083                                                  |

Tabela 1: Determinante razvoja kompetenc, linearni regresijski model

\*\*\* =  $p < 0,01$ ; \*\* =  $p < 0,05$ ; \* =  $p < 0,10$ Vir podatkov: baza evropskih projektov REFLEX in HEGESCO. Glej: <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?portfolio=reflex-international-survey-higher-education-graduates>.

Raziskovalni projekti vplivajo predvsem na učinkovito porabo časa – vpliva na preostale kompetence v modelu nismo mogli ugotoviti. Delovna praksa in pripravništva vplivajo na sposobnost dela pod pritiskom in v manjši meri na učinkovito porabo časa. Preseneča, da imajo delovna praksa in pripravništva negativen vpliv na znanje uporabe računalnika in svetovnega spleta, kar bi morda lahko pojasnile nadaljnje analize po posameznih smereh študija. V prakso usmerjeno poučevanje pozitivno vpliva na razvoj štirih od petih preučevanih kompetenc: najbolj na timsko delo, pa tudi na profesionalno znanje (strokovnost) na določenem področju. Zanimivo je, da v naši analizi projektno in problemsko zasnovano učenje ni imelo vpliva na preučevane kompetence – z izjemo sposobnosti uporabe računalnika in svetovnega spleta, ki očitno podpira tudi te oblike učenja. Ta rezultat je nekoliko presenetljiv glede na veliko pozornost, ki jo inovativne oblike poučevanja zasedajo v evropskih politikah.

Presenetljivi rezultati se kažejo tudi pri načinih učenja študentov. V nasprotju s splošnim prepričanjem, da učenje zunaj okvirov, ki so potrebni za to, da se opravi izpit, krepí kompetence in da učenje za najvišje ocene nima posebnega vpliva na krepitev kompetenc, rezultati analize kažejo, da ni tako. Učenje, ki presega potrebe izpita, ne krepí strokovnosti na svojem področju ter nima vpliva na sposobnost dela pod pritiskom in na sposobnost učinkovite porabe časa. Kaže se celo negativen vpliv na sposobnost produktivnega dela z drugimi ter uporabe računalnika in svetovnega spleta. Nasprotno pa učenje za najvišje ocene vpliva na strokovnost na svojem področju, pa tudi na vse preostale kompetence. Še posebej krepí sposobnost učinkovite porabe časa, in sicer v povprečju dvakrat bolj kot preostale kompetence, ki jih opazujemo. Na podlagi teh rezultatov lahko zapišemo vsaj dve ugotovitvi. Prvič, načini preverjanja znanja in ocenjevanje so izredno pomemben dejavnik razvoja kompetenc. Drugič, logika razpršenosti visokošolskega kurikula med različne predmete se ravno tako pomembno odraža v stopnji pridobljenih kompetenc. Špekuliramo lahko, da v primeru, ko študent za posamičen predmet porabi občutno več časa, kot je potrebno za to, da opravi izpit, to počne v škodo drugih predmetov. Zaradi tega vpliv študija na razvoj kompetenc ni tak, kot bi lahko pričakovali.

Pomemben vpliv na razvoj kompetenc imajo tudi karakteristike visokošolskega programa. Največji vpliv ima zahtevnost programa – še posebno na strokovnost. Ta dejavnik krepí to kompetenco bolj kot vsi preostali dejavniki v domeni visokošolskega kurikula skupaj. V manjši meri zahtevnost študija vpliva tudi na sposobnost dela pod pritiskom, produktivnega dela z drugimi ter uporabe računalnika in svetovnega spleta. Delodajalčevo poznavanje programa glede na naše rezultate nima posebnega vpliva na razvoj kompetenc, kar lahko kaže na potrebo po boljšem sodelovanju med svetom dela in izobraževanjem. Vpliv usmerjenosti programa v poklic ima nekoliko nasprotujoč vpliv. Po eni strani krepí strokovnost na svojem področju, torej profesionalno znanje, po drugi strani pa ima šibak negativen vpliv na tri generične kompetence.

Rezultati analize kažejo, da imajo značilnosti organizacije in njenega okolja pomemben vpliv na razvoj kompetenc, ki v določenih pogledih nadgrajuje in celo presega vpliv visokošolskega kurikula. Konkurenčno okolje pomembno vpliva na

vse generične kompetence, še posebej in skladno s pričakovanji na sposobnost dela pod pritiskom. Usmerjenost v kakovost nima posebnega vpliva na razvoj kompetenc: kaže se šibak vpliv na strokovnost in timsko delo. Drugače je v primeru usmerjenosti organizacije v inovacije. Rezultati kažejo, da ta značilnost podjetja vpliva na vse opazovane kompetence, in sicer v približno enaki meri. Na kompetence ravno tako vpliva stabilnost povpraševanja – vpliv je podoben pri strokovnosti kot tudi pri preostalih generičnih kompetencah. Očitno je stabilno okolje katalizator razvoja kompetenc – prevelike turbulence delovnih nalog, ki so lahko rezultat sprememb v logiki dela, preprečujejo razvoj kompetenc. Vpliv usmerjenosti v mednarodno okolje je večplasten. Po eni strani v majhni meri šibi strokovnost in v večji meri sposobnost učinkovite porabe časa – morda zaradi turbulenc, ki jih tako sodelovanje prinaša v delovno okolje –, po drugi strani pa v veliki meri krepi sposobnost dela pod pritiskom ter uporabo računalnika in svetovnega spleta.

Skladno s pričakovanji narava dela prve zaposlitve bolj vpliva na razvoj kompetenc kot pa na značilnosti delodajalske organizacije in sam visokošolski kurikulum. Očitno je najpomembnejši dejavnik pri razvoju kompetenc narava dela, povezana z obveščanjem sodelavcev o razvoju na določenem področju. Ta dejavnik še posebno močno vpliva na razvoj strokovnosti, približno za četrtnino manj na sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter za nekaj manj kot polovico manj na preostale kompetence, ki jih preučujemo. Naslednji dejavnik, ki pomembno vpliva na razvoj kompetenc, je avtonomija pri delu, ki se pomembno odraža tako v strokovnosti kot tudi v sposobnosti dela pod pritiskom. Vpliv na preostale kompetence je manjši, a še vedno zelo očiten. Nekoliko manjši kot v primeru avtonomije je vpliv sodelovanja s strokovnjaki zunaj organizacije. Ta dejavnik najbolj vpliva na strokovnost in sposobnost dela pod pritiskom. Nekoliko presenetljivo v analizi nismo ugotovili vpliva vključenosti v inoviranje na strokovnost, kar je verjetno povezano s samo specifikom dela tistih, ki so vključeni v inoviranje: vpliv se kaže le v primeru preostalih kompetenc. Nazadnje smo preučevali tudi vpliv dejstva, da je diplomant pet let po koncu študija še vedno v prvi zaposlitvi. Ugotavljamo, da to pozitivno vpliva na strokovnost. Ta kompetenca za svoj razvoj potrebuje relativno stabilno okolje.

Ugotovimo lahko, da je uporabljen pristop, ki v enem modelu preučuje in primerja vpliv dejavnikov visokošolskega programa in prvih zaposlitvenih izkušenj na razvoj kompetenc, izredno poučen, vendar pa prikazani rezultati zahtevajo poznavanje metodoloških omejitev. Skladno z drugimi analizami konzorcijev REFLEX in HEGESCO bi lahko v primeru analiz na ravni posameznih držav ali skupin držav (npr. severne evropske države, južne evropske države, nove članice ...) pričakovali precej različne vplive dejavnikov razvoja kompetenc. Drugič, razlike pri vplivu dejavnikov na razvoj kompetenc bi pričakovali tudi v primeru analize na ravni različnih smeri študija ali poklicnih skupin. Vendar pa lahko poudarimo, da ravno analiza na celotnem vzorcu raziskave omogoča generiranje splošnih hipotez za posamezne države, področja študija in poklicne skupine.

V analizi ugotavljamo, da na razvoj *vseh* preučevanih kompetenc najbolj vpliva obveščanje sodelavcev na delovnem mestu o razvojnih vprašanjih<sup>4</sup>, kar je očitno izredno pomemben instrument pridobivanja in utrjevanja znanja ter osebnega razvoja: ta dejavnik še posebno močno vpliva na strokovnost. V analizi smo sicer ugotovili, da je vpliv dejavnikov razvoja kompetenc precej odvisen od posamezne kompetence, ki jo preučujemo. Najpomembnejši dejavniki razvoja kompetenc so poleg prej omenjenega dejavnika glede na posamezno kompetenco naslednji:

- na *strokovnost na svojem področju* vplivata avtonomija na delovnem mestu in sodelovanje s strokovnjaki zunaj organizacije. Visokošolska institucija na strokovnost najbolj vpliva z višanjem zahtevnosti učnega programa;
- na *sposobnost dela pod pritiskom* poleg avtonomije na delovnem mestu najbolj vplivajo visoka konkurenčnost, sodelovanje s strokovnjaki zunaj organizacije in v manjši meri usmerjenost v mednarodno okolje. Visokošolski program lahko krepi to kompetenco le v omejenem obsegu – še najbolj tako, da spodbuja študente, da pridobivajo visoke ocene;
- visokošolske institucije in študentje sami lahko pomembno vplivajo na *sposobnost učinkovite porabe časa* med študijem tako, da si prizadevajo za najvišje ocene, pa tudi z vključevanjem v raziskovalne projekte. Na delovnem mestu in v organizacijah to kompetenco krepi avtonomija pri delu in visoka konkurenčnost;
- visokošolske institucije in študentje sami lahko pomembno vplivajo na *sposobnost produktivnega dela z drugimi*, in sicer z razvojem skupinskega dela, praktičnega učenja in učenja za najvišje ocene. Ta kompetenca se sicer pomembno krepi tudi na delovnem mestu;
- *sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta* se krepi tako v organizaciji kot na delovnem mestu. V prvem primeru te kompetence najbolj generira usmerjenost v mednarodno okolje, v manjši meri pa tudi visoka konkurenčnost. To kompetenco visokošolske institucije krepijo tudi z razvojem skupinskih nalog ter s projektnim in problemskim učenjem.

Opisane karakteristike so pomembna izhodišča za razvoj visokošolskih programov institucij in razvojnih politik.

## Sklep

V članku smo pokazali, da so empirični podatki o tranziciji diplomantov na trg dela za razvoj kompetenc in samega visokošolskega področja izrednega pomena. Prejšnje raziskave so pokazale, da profesorji in menedžerji v številnih evropskih državah uporabljajo tovrstne podatke v zelo majhnem obsegu in se pri oblikovanju predmetov ter programov zanašajo predvsem na lastne izkušnje z omejenim

<sup>4</sup> Izjema je le sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta, ki jo bolj krepi usmerjenost organizacije v mednarodno okolje; v tem primeru je omenjena determinanta na drugem mestu.

številom študentov. Nasprotno pa študentje, diplomanti, delodajalci in sindikati pričakujejo, da bo razvoj visokošolskih sistemov gradil svoj razvoj na empiričnih podatkih o zaposljivosti in da bodo pri tem imeli sami aktivno vlogo (Pavlin 2014). V tem kontekstu lahko zaključna razmišljanja strnemo v štirih glavnih točkah.

*Prvič*, če predpostavljamo, da je razvoj profesionalnih in generičnih kompetenc bodočih profesionalcev eden glavnih ciljev visokošolskega sistema, potem mora razvoj programov in predmetov temeljiti na razvojnih modelih, ki bodo upoštevali dejanske karijerne poti diplomantov. Razvojni modeli bodo morali znati pojasniti, kako se kompetence v času študija razvijajo na podlagi preostalih učnih izkušenj pred in med študijem ter po njegovem koncu (v članku smo se osredotočili le na učne izkušnje v prvih zaposlitvah po koncu študija).

*Drugič*, visokošolski sistemi morajo razvijati pedagoške pristope, ki bodo v čim večjem obsegu razumeli zapleteno logiko povezovanja informacijsko-procesnih in situacijskih oblik učenja, pa tudi presegli »preskriptivni« način določanja profesionalnih in generičnih kompetenc, ki naj bi jih določen program razvijal. Znali naj bi razložiti predvsem, ali je bolje razvijati poklicno specifične kompetence v kontekstu generičnih ali obratno in zakaj. V analizi smo med drugim pokazali pestrost načinov, kako se razvija sposobnost uporabe računalnika in svetovnega spleta. Taki rezultati kažejo, da se z določenimi načini učenja in poučevanja lahko razvijajo čisto druge kompetence, kot bi pričakovali. Izziv povezovanja teorije in prakse je zelo zapleten, saj je povezan s prepletanjem dveh različnih pojavnih oblik učenja, ki pa, kot smo opozorili v predstavljeni teoriji, vodi le do najboljših rezultatov. V zvezi s tem je treba nameniti posebno pozornost krepitvi kakovosti delovne prakse in pripravništev. Te oblike učenja glede na rezultate v analizi pripomorejo k razvoju kompetenc v bistveno manjšem obsegu, kot bi lahko pričakovali.

*Tretjič*, visokošolski sistemi bi morali namenjati posebno pozornost preverjanju znanja, saj ima to pri razvoju kompetenc zelo pomembno vlogo. Pri tem ne gre le za razmislek o načinih standardnih oblik testiranja znanja, temveč tudi za razmislek o priznavanju relevantnih učnih in delovnih izkušenj, vzpostavitvi sistema ocenjevanja skupinskega dela in sistema ocenjevanja več predmetov hkrati, možnostih ocenjevanja izbranih generičnih kompetenc ter celo možnostih akreditacij nekaterih kompetenc nekaj let po zaključku študija. Pri tem, kot so pokazali rezultati analize, je še posebej pomembna koordinacija med predmeti: ne sme se namreč dogajati, da študentje v preveliki meri zmanjšujejo učenje za določen predmet zaradi prevelikega angažmaja pri drugem. Če se to dogaja, je smiselno, da visokošolska institucija te posebne napore študentov ustrezno nagradi in sistemsko spremlja.

*Četrtoč*, s perspektive razvoja kompetenc je smiselno okrepiti zahtevnost programa, vendar tako, da visokošolski sistemi ovrednotijo različne dejavnike, ki vodijo do razvoja kompetenc. Pri tem se morajo zavedati omejenosti svoje vloge, saj jo bodo le tako lahko okrepili. V tem smislu morajo podpirati »inkubacijsko« obdobje razvoja kompetenc po koncu študija in med prehodom na delovno mesto.

Sklenemo lahko, da kljub zasidranju koncepta kompetenc v (visokošolski) izobraževalni prostor in kljub razvoju evropskih orodij, kot so učni izidi, ključne kompetence in kvalifikacijska ogrodja, ključni izzivi »modernizacije« (visoko)šolskih

sistemov še vedno ostajajo aktualni. Ti se nanašajo na povečevanje integralne vloge trga dela pri učenju in profesionalnem razvoju visokošolskih diplomantov – to je izziv, ki ga koncept kompetenc generira v svojem definicijskem izhodišču. Ta izziv pa nas nujno vrača k vprašanju, ali resnično lahko pridemo do enakih učnih rezultatov na različne načine.

## Literatura in viri

- Allen, J., Pavlin, S. in van der Velden, R. (ur.). (2011). *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Allen, J. in van der Velden, R. (2001). Educational Mismatches versus Skill Mismatches: Effects on Wages, Job Satisfaction, and On-the-Job Search. *Oxford Economic Papers*, 53, str. 434–52.
- Allen, J. in van der Velden, R. (2011). The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. V: J. Allen in R. van der Velden (ur.). *The Flexible Professional in the Knowledge Society – New Challenges for Higher Education*. Springer, str. 15–54.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive Psychology and Its Applications* (3. izd.). New York: Freeman.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory: An Integrated Approach*. New York: John Wiley and Sons.
- Argyris, C. (2004). *Reasons and Rationalizations: the Limits to Organizational Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, C. in Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* (suppl.), str. 9–49.
- Boisot, M. (2002). The Creation and Sharing of Knowledge. V: C. W. Choo in N. Bontis (ur.). *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organisational Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, str. 65–78.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Davenport, T. in Prusak, L. (1998). *Working Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gonzales, J. in Wagenaar, R. (ur.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. University of Deusto in University of Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kanfer, R. in Ackerman, P. L. (2005). Work Competence: A Person-oriented Approach. V: A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, str. 336–353.
- Kohont, A. (2005). *Kompetenčni profili slovenskih strokovnjakov za upravljanje človeških virov*. Magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
- Lundvall, B.-Å. in Johnson, B. H. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1, št. 2, str. 23–42.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 52–97.
- Merriam, S. B. in Bierema, L. L. (2013). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Muršak, J. (1999). Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 28–45.
- Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 66–80.
- Nonaka, I. in Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations*. OECD in Statistični urad Švice. Dostopno na: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (pridobljeno 21. 9. 2015).
- OJEU - Official Journal of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). L394/13. European Parliament and Council of the European Union.
- Pavlin, S. (2007). Vloga znanja pri profesionalizaciji poklicev. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede (Znanstvena knjižnica, 59).
- Pavlin, S. (2011). Conference Proceedings - Employability of Graduates and Higher Education Management Systems. Dunaj, Avstrija, 22. & 23. september 2011. Skupina DEHEMS. Dostopno na: [http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/resoult/ZBORNIK\\_Part\\_I\\_-\\_Vienna\\_final.pdf](http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/resoult/ZBORNIK_Part_I_-_Vienna_final.pdf) (pridobljeno 29. 9. 2015).
- Pavlin, S. (2012). Zaposljivost diplomantov in sistemi menedžmenta visokošolskega izobraževanja/Conference Proceedings - Employability of Graduates and Higher Education Management Systems. Slovenija, Ljubljana, 27. & 28. september 2012. Skupina DEHEMS. Dostopno: [http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/resoult/ZBORNIK\\_Part\\_II\\_-\\_Ljubljana\\_final.pdf](http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/resoult/ZBORNIK_Part_II_-_Ljubljana_final.pdf) (pridobljeno 29. 9. 2015).
- Pavlin, S. (2014). The role of higher education in supporting graduates' early labour market careers. *International Journal of Manpower*, 35, št. 4, str. 576–590.
- Pavlin, S. in Judge, A. (ur.). (2009). *DECOWE: Development of Competences in the World of Work and Education*. Mednarodna konferenca. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Dostopno na: [http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWE-april2011\\_2.pdf](http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/decowe/reports/DECOWE-april2011_2.pdf) (pridobljeno 25. 9. 2015).
- Pavlin, S. in Svetlik, I. (2011). The World of Work and the Demand for Competences. V: J. Allen, S. Pavlin in R. van der Velden. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, str. 73–106.
- Pawlowsky, P. (2003). The Treatment of Organizational Learning in Management Science. V: M. Dierkes, A. B. Antal, J. Child in I. Nonaka (ur.). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Spencer, L. M. in Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
- Svetlik, I. in Pavlin, S. (2004). Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. V: Z. Mlinar (ur.). *Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet. Teorija in praksa*, 41, št. 1–2, str. 199–211.
- Spence, M. A. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Štefanc, D. (2008). Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 10–31.
- Štefanc, D. (2011). O nacionalnih in evropskem ogrodju kvalifikacij: ključni problemi in dileme (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62 (128), št. 5, str. 6–9.

- Teichler, U. (2011). Universities between the Expectations to Generate Professionally Relevant Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe. V: Y. Cheng in X. Gu (ur.). *The Harmony of Civilisations and Prosperity for All. Commitments and Responsibilities for a Better World. Select Papers of Beijing Forum 2010*. Peking: Peking University Press, str. 400–414.
- Thijssen, J., Van der Heijden, B. in Rocco, T. S. (2008). Towards the Employability-Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives. *Human Resource Development Review*, 7, št. 2, str. 165–183.
- Thurow, L. V. (1975). *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Tremblay, K., Lalancette, D. in Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report, Volume 1 - Design and Implementation*. OECD.
- Wells, G. in Edwards, A. (ur.). (2015). *Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A. in Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Winterton, J., Delamare - Le Deist, F. in Stringfellow, E. (2006). Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype. V: *CEDEFOP*, Ref. serija 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostopno na: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf) (pridobljeno 21. 9. 2015).
- Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces – Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. CEPS, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: [http://www2.pef.uni-lj.si/publikacije/Zgaga\\_Bolonjski.pdf](http://www2.pef.uni-lj.si/publikacije/Zgaga_Bolonjski.pdf) (pridobljeno 21. 9. 2015).

Samo PAVLIN (University of Ljubljana, Slovenia)

## HOW STUDY AND FIRST WORK EXPERIENCES IMPACT THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF HIGHER EDUCATION GRADUATES?

**Abstract:** The problems higher education graduates face when searching for jobs are changing public expectations about the development of competencies required in the labour market. Particularly important is the question of the relative role of higher education programmes in developing such competencies in comparison to other factors. Discussions in the paper are placed in the context of the dynamic relationship between the information process and situation learning. We study these two forms of learning with a model that on the one side comprises those competencies of higher education graduates that according to the leading international surveys are in greatest demand in the labour market and, on the other, the determinants of their development: forms of learning and teaching, characteristics of the study programme, job characteristics, and characteristics of both the organisation and organisational environment. Analysis is conducted on the basis of an international database that encompasses graduates from 17 European countries five years after graduation. The results indicate that the determinants do not impact specific competencies under observation in the same way. The findings form the basis for strategic recommendations for developing higher education systems.

**Keywords:** employability, higher education graduates, competencies, higher education, work experiences

**E-mail for correspondence:** samo.pavlin@fdv.uni-lj.si