



KARIERNI TER OSEBNOSTNI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH: POGLEDI, PRISTOPI, IZZIVI

Uredila
URŠKA ŠTREMEL IN MIHA LOVŠIN

Štremfel, Urška, Lovšin, Miha (ur.)

KARIERNI TER OSEBNOSTNI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH: POGLEDI, PRISTOPI, IZZIVI

Znanstvena monografija

Urednika izdaje: Urška Štremfel in Miha Lovšin

Tehnična urednica: Ana Mlekuž

Recenzenta: Andrej Kohont in Melita Puklek Levpušček

Strokovni pregled: Tanja Bezić

Lektoriranje: Megamoment, d. o. o.

Oblikovanje in prelom: Beton & Vrbinc Co.

Izdal in založil: Pedagoški inštitut

Zanj: Mojca Štraus

Ljubljana, 2015

Znanstvena monografija je dostopna na spletni strani
http://career.pei.si/znanstvena_monografija.pdf.

© 2015 Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije

za poklicno izobraževanje, Ljubljana

ISBN 978-961-270-221-2 (pdf)

Publikacija je nastala v okviru projekta »Creative Awareness Raising and Empowerment for Employability and Resiliency«. Izvedbo projekta je sofinancirala Evropska komisija. Vsebina publikacije je izključno odgovornost avtorjev in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.



Program
Vseživljenjsko
učenje

PEDAGOŠKI INŠTITUT



Center
Republike Slovenije
za poklicno
izobraževanje



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.048(082)(0.034.2)

KARIERNI ter osebni in socialni razvoj mladih [Elektronski vir] : pogledi, pristopi, izzivi : [znanstvena monografija] / uredila Urška Štremfel in Miha Lovšin. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2015

Način dostopa (URL): http://career.pei.si/znanstvena_monografija.pdf.

ISBN 978-961-270-221-2 (pdf)

1. Štremfel, Urška
279711744

PREDGOVOR

Priprava mladih na njihovo delovno in zasebno življenje v sodobni družbi pridobiva nove oblike in pomene. Hitre družbene spremembe in negotovost na trgu delovne sile odsevajo tudi v razvoju znanstvenih podlag, ki so v zadnjih desetletjih omogočile pridobiti nove (v)pogledе, oblikovati nove pristope ter identificirati nove izzive pri opolnomočenju mladih za njihov osebnostni, socialni in karierni razvoj. Ne glede na nazorske poglede o ureditvi sodobnih družb ter vloge vzgoje in izobraževanja v njih, ali morda prav zaradi njih, celovitega okvira, ki bi zagotavljal celostno vseživljenjsko karierno orientacijo mladih v Sloveniji, še nismo oblikovali. Spreminjajoče se razmere v družbi pa zahtevajo njegovo stalno posodabljanje. Monografija *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* s poglobljenim vpogledom v zdajšnje pristope k vseživljenjski karierni orientaciji na evropski in nacionalni ravni izpostavlja nekatere pomembne razmisleke o konceptualnem razumevanju povezanosti osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja mladih ter izpostavlja pristope za nadgraditev zdajšnjih in oblikovanje novih pristopov za pripravo mladih na njihovo uspešno zasebno in delovno življenje v sodobni družbi.

Znanstvena monografija je nastala v okviru projekta *Opolnomočimo mlade na karierni poti*, ki smo ga v letih 2014 in 2015 izvajali na Pedagoškem inštitutu in v Centru Republike Slovenije za poklicno izobraževanje v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo ter ob podpori Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Projekt je del programa Vseživljenjsko učenje, s katerim Evropska komisija podpira izvajanje evropskih strateških ciljev v izobraževanju in usposabljanju v državah članicah Evropske unije ter pri tem še posebej poudarja sodelovanje zainteresiranih strani, eksperimentiranje in inovacije.

Izziv, s katerim smo se soočali v okviru projekta, so otroci in mladostniki v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, katerih prihodnost na sodobnem trgu dela je nepredvidljiva. Pri tem smo se osredinili zlasti na prepoznavanje individualnih dejavnikov ter dejavnikov v družinskem, šolskem in širšem družbenem okolju, ki se na podlagi izsledkov mednarodnih raziskav znanja in drugih raziskav izobraževanja povezujejo s kariernimi odločitvami in potmi mladih. Ob teoretskih izhodiščih, ki so rezultat raziskovanja in povezovanja različnih znanstvenih disciplin, smo posebno pozornost namenili snovanju pristopov, katerih končni cilj je usmerjen v zgodnje opolnomočenje posameznika ali posameznice za osebnostno, socialno in karierno rast. Hkrati želimo z monografijo pri strokovni javnosti in pri oblikovalcih izobraževalnih politik spodbuditi zavedanje o pomenu veščin vodenja kariere za uspešnost posameznika in celotne družbe.

Urška Štremfel in Miha Lovšin

Kazalo vsebine

UVOD

KARIERNI TER OSEBNOSTNI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH V SODOBNEM DRUŽBENEM, EVROPSKEM IN NACIONALNEM KONTEKSTU	11
<i>Urška Štremfel in Miha Lovšin</i>	

I. KONCEPTUALNI VIDIKI KARIERNE ORIENTACIJE 23

TEORETSKA OZADJA KARIERNE ORIENTACIJE ZA UČENCE IN DIJAKE.....	24
<i>Miha Lovšin</i>	

OPOLNOMOČENJE KOT ZMOŽNOST SKUPNOSTNEGA DELOVANJA: KARIERNA REZILIENTNOST ENEGA IN TEMU NASPROTNI VIDIKI SINDIKALNEGA SAMOORGANIZIRANJA... 36	
<i>Igor Bijuklič</i>	

OD POKLICNE SOCIALIZACIJE H KARIERNEMU OPOLNOMOČENJU	49
<i>Polona Kelava</i>	

II. PRISTOPI USPEŠNE KARIERNE ORIENTACIJE 61

KAKO MLADI V SLOVENIJI POVEZUJEJO ŠOLSKO UČENJE IN DELO Z ŽIVLJENJEM V ODRASLOSTI TER S POKLICEM IN KARIERO?	62
<i>Mojca Štraus</i>	

AKTIVNI POUK KOT PODPORA OSEBNEMU IN SOCIALNEMU RAZVOJU OTROK IN MLADOSTNIKOV ZA OPOLNOMOČENJE NA KARIERNI POTI.....	78
<i>Alenka Gril</i>	

OPOLNOMOČENJE UČITELJEV ZA KARIERNO ORIENTACIJO OTROK IN MLADOSTNIKOV	91
<i>Tina Vršnik Perše</i>	

STARŠI KOT POMEMBNI ODRASLI NA KARIERNI POTI OTROK.....	104
<i>Tina Rutar Leban</i>	

SKLEP

AKTUALNI POGLEDI NA KARIERNI TER OSEBNOSTNI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH KOT IZZIV RAZVOJA IZOBRAŽEVALNIH POLITIK IN PRAKS.....	115
<i>Urška Štremfel in Miha Lovšin</i>	

Stvarno kazalo.....	123
Imensko kazalo.....	125

Kazalo preglednic

Preglednica 1: Značilnosti teoretskih konceptov	29
Preglednica 2: Osnovne značilnosti vzorca	66
Preglednica 3: Odstotki dijakinj in dijakov 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov glede na strinjanje z izjavami o pomenu matematike in šolskega dela v splošnem za odraslo življenje, poklic in kariero	69
Preglednica 4: Povprečne vrednosti <i>indeksa zunanje motivacije</i> <i>za učenje matematike</i> iz raziskave PISA 2012 za dijakinje in dijake 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov.	70
Preglednica 5: Korelacija <i>indeksa zunanje motivacije za učenje</i> <i>matematike</i> z matematičnimi dosežki v raziskavi PISA 2012 za dijakinje in dijake 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov.	71

Kazalo slik

Slika 1: Število dijakov in vajencev v programih srednješolskega izobraževanja od 1998/99 do 2012/13	53
Slika 2: Delež dijakov in vajencev v vseh srednješolskih programih v izbranih šolskih letih.	54

Avtorji

Igor Bijuklič je doktor antropoloških znanosti. Doktoriral je na temo zgodovine sodobne propagande. Kot raziskovalec je bil zaposlen na Pedagoškem inštitutu. Njegovo raziskovalno delo je usmerjeno v preučevanje današnjih izobraževalnih politik in strategij ter njihove povezanosti z instrumentalizacijo izobraževanja. V dozdejšnji raziskovalni dejavnosti se je ukvarjal s kritično analizo menedžerske paradigme in z zgodovinsko analizo tehnik medijske manipulacije. V središču njegovega raziskovanja so vprašanja današnjega razumevanja javnosti, politike in tehnik upravljanja. Je avtor znanstvenih in strokovnih člankov s teh področij.

Alenka Gril je doktorica psiholoških znanosti in kot višja znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v preučevanje učinkov različnih socialnih kontekstov na socialno vedenje in sociokognitivni razvoj mladostnikov. Doslej je raziskovala razumevanje družbene neenakosti med mladimi v povezavi z organizacijsko kulturo mladinskih centrov; prosti čas, prostovoljno delo in družbeno udejstvovanje mladostnikov; učinke učnih interakcij na sodelovalnost in tekmovalnost ter učni uspeh učencev v zadnjem triletju osnovne šole; odnos do znanja slovenskih mladostnikov v družbi znanja.

Polona Kelava je doktorica pedagoških znanosti in je zaposlena na Pedagoškem inštitutu kot asistentka z doktoratom, kjer deluje v Centru za evalvacijske študije. Njeni glavni področji raziskovanja sta izobraževanje odraslih ter poklicno in strokovno izobraževanje. Ukvarja se s priznavanjem neformalno pridobljenega znanja in s socialnim vključevanjem na podlagi izobrazbe, je avtorica znanstvenih in strokovnih člankov s teh področij ter soavtorica dveh znanstvenih monografij.

Tina Rutar Leban je doktorirala iz razvojne psihologije. Kot raziskovalka je zaposlena na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Njeno raziskovalno delo je osredinjeno predvsem na področje vzgoje in izobraževanja v predšolskem obdobju. Glavna področja njenega znanstvenoraziskovalnega dela so subjektivne teorije odraslih o vzgoji ter pravice otrok. Kot članica Centra za evalvacijske študije na Pedagoškem inštitutu sodeluje v številnih evalvacijskih študijah različnih področij vzgoje in izobraževanja. V zadnjih treh letih je bila nacionalna koordinatorica Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah (ESLC).

Miha Lovšin je višji svetovalec na Centru Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Njegovo strokovno in raziskovalno delo je osredinjeno na področje vseživljenjske karijerne orientacije. Je član Evropske mreže za razvoj politik vseživljenjske karijerne orientacije in predsednik Strokovne skupine za vseživljenjsko karierno orientacijo v Sloveniji. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani zaključuje doktorsko disertacijo z naslovom Karijerne odločitve mladih v družbenem in kulturnem kontekstu.

Mojca Štraus je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno se ukvarja z mednarodnimi in nacionalnimi raziskavami različnih področij v izobraževanju in je nacionalna koordinatorica in predstavnica Slovenije v mednarodnem svetu za OECD-jev Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA). Njeno raziskovalno delo je poleg raziskovanja šolskega polja usmerjeno v teoretično in praktično obravnavo različnih statističnih pristopov pri analizi podatkov mednarodnih raziskav v izobraževanju. Kot direktorica vodi Pedagoški inštitut.

Urška Štremfel je doktorica politoloških znanosti in kot znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Pri svojem raziskovalnem delu sodeluje tudi s Centrom za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njen znanstvenoraziskovalni interes predstavlja skupno evropsko sodelovanje na področju izobraževanja ter njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor. V tem okviru posebno pozornost namenja vlogi mednarodnih raziskav znanja pri oblikovanju slovenske izobraževalne politike in izobraževalnih praks slovenskih šol ter razvoju na področjih temelječega izobraževanja.

Tina Vršnik Perše je doktorica pedagoških znanosti, zaposlena kot docentka za področje pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru in kot znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu. Glavna področja njenega raziskovanja so vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, izobraževanje pedagoških delavcev in svetovalna služba. Kot nosilka in raziskovalka je sodelovala v številnih mednarodnih raziskavah, aplikativnih raziskovalnih projektih in nacionalnih evalvacijskih študijah. Kot koordinatorica in sodelavka sodeluje v različnih programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Seznam krajšav

CAREER	Creative Awareness Raising and Empowerment for Employability and Resiliency [Opolnomočimo mlade na karierni poti]
DOTS	Decision learning, Opportunity awarness, Transition learning, Self awarness [učenje načinov odločanja in spoznavanje dejavnikov, ki jih je treba upoštevati; spoznavanje možnosti za izobraževanje, usposabljanje, zaposlovanje, spoznavanje poklicev in sveta dela nasploh; učenje veščin za prehod med različnimi stopnjami in vrstami izobraževanja, prehod na trg dela; ugotavljanje svojih lastnosti, interesov, znanj, sposobnosti in talentov]
ELGPN	European Lifelong Guidance Policy Network [Evropska mreža za razvoj politik vseživljenjske karijerne orientacije]
EU	Evropska unija
IKT	informacijsko-komunikacijska tehnologija
MFBT	multifaktorska baterija testov
NPI	nižje poklicno izobraževanje
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development [Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj]
OŠ	osnovna šola
PISA	Programme for International Student Assessment [Program mednarodne primerjave dosežkov učencev]
PSI	poklicno in strokovno izobraževanje
SŠ	srednja šola
STSI	srednje tehniško in strokovno izobraževanje
VPP	vprašalnik o poklicni poti
ZDA	Združene države Amerike
ZRSZ	Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje

UVOD

KARIERNI TER OSEBNOSTNI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH V SODOBNEM DRUŽBENEM, EVROPSKEM IN NACIONALNEM KONTEKSTU

URŠKA ŠTREMFEL IN MIHA LOVŠIN

Družbene in gospodarske spremembe ter tehnološki razvoj in inovacije, ki smo jim priče v zadnjih desetletjih, se zrcalijo v nenehno spreminjajočem se trgu dela. Spremembe v organiziranosti in naravi dela vplivajo na načine dela in oblike zaposlitev ter spreminjajo potrebe po kompetencah, znanju in veščinah delovne sile.

V družbi znanja se učenje in delo vedno bolj povezujeta. Medtem ko je v industrijski družbi še veljalo, da so se posamezniki za opravljanje poklica lahko izučili v šoli ali med pripravništvom, potem pa naučeno znanje brez večjih sprememb uporabljali vse življenje, danes ni več tako. Narava in pogoji dela se v večini poklicev spreminjajo tako hitro, da morajo posamezniki stalno pridobivati novo znanje, prilagajati osebne lastnosti, samopodobo in vrednote. Pomembno v sodobni družbi znanja postaja vprašanje o tem, kako brez izgube stika s samim seboj in s svojo socialno identiteto menjavati delo vse življenje.

Posledica intenzivnega tehnološkega razvoja v zadnjih desetletjih je torej korenita sprememba pričakovanj o znanju in veščinah, ki naj bi jih mladi pridobili oziroma razvili za uspešno odraslost. V takih novih okoliščinah je treba razumeti tudi, da pridobivanje znanja in spretnosti ne poteka le v šolah ali med drugim formalnim učenjem, temveč tudi zunaj šolskega okolja, v stikih znotraj družine, s sovrstniki in širšo družbo. Seveda pa vzgojno-izobraževalni sistem ostaja primarni mehanizem, na podlagi katerega z zastavljanjem ciljev, standardov znanja in uporabo ustreznih pristopov k poučevanju in svetovanju poskušamo izboljševati ravni znanja in spretnosti mladih. Razvoj kariere je vsekakor eden od pomembnih vidikov posameznikovega življenja, zato ga je smiselno ustrezno podpreti in omogočiti njegovo optimalnost glede na značilnosti posameznikovega splošnega osebnega razvoja.

Vsebine in pristope, s katerimi mlade v procesu izobraževanja lahko opolnomočimo za uspešen vstop in delovanje na spreminjajočem se trgu delovne

sile, pojmujeemo kot vseživljenjsko karierno orientacijo. Njena paradigma se je v zadnjih desetletjih premaknila od izhodišča, da družba koordinira izobrazbo in zaposlitev posameznikov, k ideji, da je posameznik predvsem sam odgovoren za izobraževalne in zaposlitvene možnosti. Od mladih v sodobni družbi se zato pričakuje, da se zavedajo sprememb na trgu delovne sile ter prevzemajo odgovornost za svoj osebni, socialni in karierni razvoj.

Spremembe v sodobni družbi odsevajo tudi v potrebi po spremenjenih pristopih vseživljenjske karierne orientacije tako na ravni znanstvenih in strokovnih podlag za njeno uresničevanje kot tudi politik na mednarodni (EU, OECD) in nacionalni ravni.

Za države članice EU in OECD sta, kot to velja za druga področja izobraževanja, značilni različni tradicija in zgodovina razvoja vseživljenjske karierne orientacije. A so izzivi globalizacije tudi na tem področju spodbudili skupna prizadevanja držav članic za razvoj skupnega okvira sodelovanja (glejte npr. Watts in Sultana, 2004).

A. Bengtsson (2011) meni, da o pomembnem premiku v okrepitvi sodelovanja držav članic EU na področju vseživljenjske karierne orientacije lahko govorimo od sprejetja Lizbonske strategije v letu 2000, ko je prišlo tudi do paradigmatskega premika v njenem razumevanju. V Lizbonski strategiji je namreč vseživljenjska karierna orientacija poudarjena kot instrument izvajanja strategije vseživljenjskosti učenja. Čeprav so dejavnosti in vsebine vseživljenjske karierne orientacije pozneje opredeljene v številnih dokumentih EU,¹ je ta najpodrobneje naslovljena in opredeljena v resolucijah Sveta EU iz let 2004 in 2008. V Resoluciji Sveta EU (2004) je tako opredeljeno:

Orientacija se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje svojih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in (ali) jih uporabljajo.

Iz akademskih razprav je mogoče sklepati, da sta opredelitev in pomen vseživljenjske karierne orientacije v EU še posebej zanimiva vsebina za razpravo o vlogi izobraževanja v sodobni družbi. Nekateri avtorji (npr. Levin, 2005: 614) izpostavljajo, da je izobraževanje že po naravi vrednostno obremenjena dejavnost, ki vsebuje številne cilje, ti pa niso vedno vzajemno konsistentni. Drugi avtorji (npr. Dale in Robertson, 2009) opozarjajo, da je razkorak ciljev, ki naj jim sledi izobraževanje, najizrazitejši prav v Lizbonski

¹ Za podrobnejši pregled vsebine posameznih dokumentov z vidika vseživljenjske karierne orientacije glejte Divisia (2010).

strategiji. Pri tem izpostavljajo razpetost izobraževanja med dvema neskladnima oziroma celo nasprotujočima si strateškima ciljema EU – gospodarsko konkurenčnostjo (oziroma t. i. trdimi cilji izobraževanja in z njimi povezanim diskurzom na znanju temelječega gospodarstva) na eni strani ter socialno kohezijo (oziroma t. i. mehki cilji izobraževanja in z njimi povezanim diskurzom na znanju temelječe družbe) na drugi strani.² Navedena neskladnost ni le postavila pod vprašaj tradicionalnih prioritet izobraževanja, ki jih povezujemo s socialno dimenzijo (državljanstva, nacionalne identitete in socialne pravičnosti), temveč je celo omogočila prevlado ekonomskih ciljev (konkurenčnosti, zaposljivosti, prilagojenosti trgu delovne sile) nad socialnimi. Nekateri tako prevlado zato metaforično označujejo kot premik od evropskega državljana k evropskemu delavcu (npr. Holford in Mohorčič Špolar, 2012). Pri tem se je treba zavedati, da ne gre le za preprosto prevlado ekonomskih ciljev, temveč za premik v razumevanju znanja kot gospodarskega resursa. Na znanju temelječe gospodarstvo sproža potrebo po stalnem, ustreznem in fleksibilnem prilagajanju izobraževanja spreminjajočemu se gospodarstvu in trgu dela (pri čemer se tudi ekonomski cilji stalno spreminjajo zaradi nenehno spreminjajočega se globalnega gospodarskega okolja) (v Štremfel, 2013).

I. Bergmo-Prvulovic (2012: 157) meni, da v formalnih dokumentih EU lahko zasledimo konceptualno nejasnost glede pomena in vloge vseživljenjske karijerne orientacije v evropskem izobraževalnem prostoru. Navedeno povezuje z raznolikimi pomeni in interpretacijami kariere in kariernega razvoja v različnih teorijah in znanstvenih disciplinah (podrobneje v poglavju M. Lovšina). Sklicujoč se na A. Collin (2007),³ I. Bergmo-Prvulovic (2012) tako ne izključuje, da EU ne skuša promovirati določenega partikularnega pogleda na vseživljenjsko karierno orientacijo, oziroma da EU ob uporabi več pristopov hkrati ne ustvarja kontradiktornih sporočil o pomenu in vlogi vseživljenjske karijerne orientacije v sodobni družbi. Navedeno prikaže s primerom osebnostnega razvoja posameznikov, ki je v uradnih dokumentih EU močno prisoten, a ni razumljen kot cilj sam po sebi, temveč je degradiran v status odgovarjanja posameznikov na zahteve gospodarskih sil. Težavnost odločanja v obdobju nenehnih sprememb tako zaznamuje sprememba retorike od posameznika, ki išče samouresničitev, k posamezniku, ki se nenehno prilagaja zahtevam na spreminjajočem se trgu dela. Meni, da je vseživljenjska karierna orientacija zato ujeta med dve skrajnosti – med prilagajanje posameznika različnim (gospodarskim) strukturam ter med osebnostni razvoj posameznika in njegovo pravo opolnomočenje. Če želimo, da so posamezniki avtonomni pri odločitvah in izbiri karierne poti ter odgovorni za svoj osebni karierni razvoj, in ne le za svoje odzive na zahteve trga dela, je treba

² Holford (2008) dodaja, da so ekonomski cilji izobraževanja v EU sicer pridobili prioriteto nad političnimi cilji izobraževanja, a z njimi niso nujno vedno izključljivi.

³ A. Collin (2007) meni, da konceptualna nejasnost ustvarja prostor, da je koncept uporabljen z različnimi družbenimi, ekonomskimi, političnimi in upravljavskimi nameni.

ustrezno podpreti njihovo emancipacijo ter kritično ozaveščenost o sodobnih družbenih problemih in javnopolitičnih procesih. Vloga in cilj izobraževanja v sodobni družbi se morata po mnenju I. Bergmo-Prvulovic (2012) zato premakniti od prilagajanja trgu k opolnomočenju posameznikov za avtonomno in odgovorno delovanje v sodobni družbi.

Čeprav je namen evropskih izobraževalnih politik slediti skupnim ciljem, države članice niso pasivni prejemniki politik EU. Vključene so v kompleksen proces selektivnega sprejemanja evropskih javnopolitičnih sredstev in posledično v skladu z načelom subsidiarnosti lahko razvijejo zelo raznolike in svojstvene, specifičnemu nacionalnemu, zgodovinskemu, kulturnemu in družbenemu kontekstu prilagojene politike in načine doseganja skupnih evropskih ciljev.⁴ Lahko pa tudi zavrnejo tiste elemente evropske politike, ki se ne skladajo z njihovimi nacionalnimi konteksti in prioriteta (Alexiadou, 2007).

Da EU posebno skrb za evropeizacijo nacionalnih izobraževalnih politik namenja tudi na področju vseživljenjske karijerne orientacije, je razvidno iz dejavnosti Evropske mreže za razvoj politik vseživljenjske karijerne orientacije (ELGPN), katere naloga je osredinjena tudi na evropsko dimenzijo orientacije v sistemih izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja.⁵ Namen mreže ELGPN je tako oblikovati smernice za prihodnji razvoj karijerne orientacije na ravni EU, predvsem pa z nacionalnimi forumi pospešiti uvajanje skupne politike v državah članicah. Hkrati Svet EU (2008) izpostavlja, da je ELGPN prostor za izmenjavo izkušenj med državami. Raznolikost načinov, na katere si države članice prizadevajo urejati področje vseživljenjske karijerne orientacije, je tako tudi priložnost za medsebojno učenje in zgledovanje med državami.

Kadar države članice EU v skladu z nacionalnimi prioriteta in v primerjavi z drugimi državami uspešno ne zasledujejo skupnih evropskih ciljev na področju izobraževanja, ki so opredeljeni v delovnem programu Izobraževanje in usposabljanje 2020, Evropska komisija zanje pripravi t. i. posebna priporočila (angl. *country specific recommendations*). Podobna priporočila pripravi tudi na področju uresničevanja Strategije EU 2020, v katerih oceni uresničevanje ciljev v posamezni državi članici na področju proračunskih,

⁴ Specifičnost nacionalnega konteksta srednje- in vzhodnoevropskih držav za razvoj vseživljenjske karijerne orientacije – zaradi prehoda od usmerjenega k tržnemu gospodarstvu – izpostavljata Watts in Sultana (2004: 108, 109). Menita, da v preteklosti v centralno načrtovanih gospodarstvih ni bilo potrebe po kariernem svetovanju, brezposelnosti uradno tako rekoč ni bilo, ljudje so bili usmerjeni k svojim vlogam na podlagi selektivnega procesa, kariera je bila povezana z individualizmom in razumljena kot družbena slabost. V nasprotju s tem je v tržno usmerjenih demokratičnih družbah razumljena kot pravica posameznikov do proste izbire svojega delovnega življenja, povezovanja osebnih ciljev s socialno-ekonomskimi potrebami družbe, v kateri živijo.

⁵ Druge naloge mreže ELGPN se osredinjajo na a) skupno razumevanje osnovnih konceptov in načel karijerne orientacije; b) kakovost storitev karijerne orientacije; c) vprašanja socialne vključenosti, povečanja dostopnosti do vseživljenjskega učenja in povezovanja izobraževanja, usposabljanja in delovnega življenja.

makroekonomskih in strukturnih reform. V priporočilih Sloveniji v letu 2012 je Evropska komisija (2012: 5) tako izpostavila: »Odzivnost sistema izobraževanja in usposabljanja na potrebe trga dela ostaja nezadostna, čeprav se v celotnem izobraževalnem ciklu trenutno uvajajo službe za poklicno usmerjanje, hkrati pa se prizadevajo zagotoviti informacije o prihodnjih karierah. /.../ Ti ukrepi so ustrezni, vendar skupaj predstavljajo nezadosten odziv na omenjeni izziv.«

Ker avtorji na ravni akademskih razprav izpostavljajo, da opredelitev vseživljenjske karijerne orientacije na ravni EU vsebuje nekatera kontradiktorna sporočila (Bergmo-Prvulovic, 2012) oziroma promovira določen partikularen pogled na vlogo vseživljenjske karijerne orientacije in izobraževanja v sodobni družbi (Bengtsson, 2011; Collin, 2007), je treba ob navedenih priporočilih Evropske komisije in tudi sicer posebno pozornost nameniti ustreznemu konceptualnemu razumevanju v slovenskem izobraževalnem prostoru. T. Ažman in B. Rupar (2015: 10) navajata, da Slovenija na področju razvoja politik vseživljenjske karijerne orientacije sicer delno sledi evropskim usmeritvam in ciljem. V nadaljevanju zato podajamo kratek pregled strateških in operativnih dokumentov, ki usmerjajo področje vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru. Pri tem posebno pozornost namenjamo povezanosti kariernega ter osebnostnega in socialnega razvoja mladih.

Iz ključnih strateških dokumentov, ki usmerjajo razvoj izobraževanja v Sloveniji, je razvidno, da opredelitve vseživljenjske karijerne orientacije sledijo sodobnim evropskim usmeritvam. V Beli knjigi (2011: 46) je navedeno, da »ustrezna karierna orientacija prispeva k usposobljenosti delovne sile za delodajalce in socialni varnosti za posameznika«. Med cilji osnovne šole je navedeno, da »zagotavlja mednarodno primerljivo raven znanja ter v sodelovanju in s podporo staršev in širšega družbenega okolja visoko zastavljene cilje v znanju, socialnem in osebnem razvoju«. V sklopu Razvoj kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika je navedeno, da učenec »razvija sposobnost za razumevanje svojih osebnostnih lastnosti, interesov ter močnih področij znotraj kariernih izbir, razvija odgovornost za vseživljenjsko učenje in stalen osebni razvoj«. V Strategiji vseživljenjskosti učenja (2007) je izpostavljena potreba po razvoju karierne vzgoje kot strateško prednostne dejavnosti. Posebna pozornost je namenjena razvijanju osebne in poklicne poti (kariere). Poudarjeno je, da sta področji neločljivo povezani, saj se razvijanje osebne in poklicne poti začne že v zgodnjem otroštvu, poteka ves čas začetnega izobraževanja in se nadaljuje v življenju odraslega, vse do kakovostne in dejavne starosti. V nadaljevanju je podana opredelitev vseživljenjske karijerne orientacije, kot jo opredeljuje Resolucija Sveta EU (2004), posebna pozornost pa je namenjena tudi njeni terminološki razlagi.

T. Ažman in B. Rupar (2015: 10) navajata, da je v zakonih s področja vzgoje in izobraževanja vseživljenjska karierna orientacija obravnavana precej splošno in posredno, terminologija pa je zastarela. T. Bezić (2014) ugotavlja,

da vseživljenjska karierna orientacija ni vključena v razvojne dokumente šole kot medpredmetna vsebina. Izsledki analize učnih načrtov za osnovno in srednjo šolo (Sentočnik, 2011) kažejo, da ni sistematične umeščenosti vseživljenjske karierne orientacije v učne načrte osnovnih in srednjih šol. Pri tem je mogoče zaslediti umanjkanje procesnih in metakognitivnih ciljev ter nizke taksonomske stopnje, ki ne usmerjajo v izkustveno učenje (Rupar, 2014). Dejavnost poklicne (karierne) orientacije v osnovnih in srednjih šolah opredeljujejo Programske smernice iz let 1999 in 2008 (Nacionalni kurikularni svet, 1999; 2008). Smernice kot eno od osnovnih področij svetovalnega dela z učenci in dijaki navajajo področje poklicne orientacije, ki pa je zasnovano na zastarelem pojmovanju konceptov vseživljenjske karierne orientacije in neustreznih časovnih standardih ter se izvaja v okviru nesistematiziranih svetovalnih ur (Ažman in Rupar, 2015: 10). V Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih sta med sedmimi področji (v ločenih sklopih) navedena tudi 1) ustvarjanje optimalnih pogojev in spodbujanje osebno-stnega razvoja posameznika (oblikovanje pozitivne samopodobe, univerzalnih etičnih načel, vrednot, razvijanje sposobnosti samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja in presojanja ...) in 2) poklicna vzgoja (str. 9). Med cilji poklicne vzgoje je navedeno naslednje: a) učenec spozna sebe, svoje sposobnosti, potrebe, interese, vrednote in želje; b) razvije veščine za raziskovanje možnosti usposabljanja, izobraževanja in zaposlitve; c) se nauči sprejemati ustrezne odločitve, ki temeljijo na dobrem poznavanju sebe in okolja; d) usvoji nekatere veščine, ki so potrebne pri prehodih z ene na drugo izobraževalno stopnjo ali v zaposlitev (str. 11).

Če nekoliko več pozornosti namenimo terminološkemu (in posledično konceptualnemu) razumevanju vseživljenjske karierne orientacije v Sloveniji, ugotovimo, da je termin karierna orientacija prevod angleškega termina *career guidance*. Glede prevoda termina *career guidance* in njemu komplementarnih terminov *guidance*, *educational and vocational guidance* v Sloveniji ni enotnega konsenza. Dejavnost, ki jo ti angleški termini označujejo, je tako poimenovana kot a) vseživljenjska karierna orientacija (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju); b) poklicna orientacija (Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli); poklicno svetovanje (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja).

Prvi koncept vključevanja kompetence načrtovanje in vodenje kariere je bil v Sloveniji oblikovan leta 2003 (Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo), priročnik za izvajanje aktivnosti na področju osnovnih in srednjih šol pa je nastal leta 2005 (Ažman idr., 2005). Andragoški center Slovenije je v letih 2011 in 2014 opredelil kompetenco načrtovanja kariere (Ažman idr., 2012) ter oblikoval orodje za svetovalce, namenjeno merjenju te kompetence. Terminološki slovarček karierne orientacije je izšel leta 2011 (Kohont idr., 2011). V njem je kompetenca načrtovanja in vodenja kariere opredeljena kot »niz kompetenc,

ki posameznikom in skupinam omogočajo, da na strukturirane načine pridobivajo, analizirajo, sintetizirajo in organizirajo informacije o sebi, izobraževanju in poklicih ter niz veščin za sprejemanje odločitev (prav tam: 27).

S. Škarja in drugi (2012: 74) navajajo, da se termin veščine za načrtovanje in vodenje kariere v Sloveniji rabi le izjemoma. Menijo tudi, da v Sloveniji ne moremo govoriti o skupni nacionalni definiciji veščin načrtovanja in vodenja kariere (v rabi pa so izrazi veščine načrtovanja kariere, poklicna vzgoja, osebne veščine, t. i. veščine DOTS).

V posameznih strateških, zakonskih in operativnih dokumentih, ki usmerjajo in urejajo področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je mogoče zaslediti raznolike usmeritve, dejavnosti, cilje in terminološke opredelitve vseživljenjske karijerne orientacije. Navedeno kaže na pomanjkanje skladnega razumevanja pomena vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru ter izpostavlja potrebo po nadgraditvi in skladni sistemski ureditvi navedenega področja.

Gaber (2008) v razmisleku o reformah slovenskega izobraževalnega prostora od osamosvojitve dalje izpostavlja, da v Sloveniji v preteklosti nismo ustrezno razumeli nasprotujoče in hkrati vzajemne narave instrumentalnega (na delo osredinjenega) izobraževanja ter neinstrumentalnega (na znanje in osebno izpopolnitev osredinjenega) izobraževanja. V prihodnosti bi zato morali oblikovati izobraževanje, ki bo ustrezno in vzajemno uresničevalo obe dimenziji in se bo lahko prilagajalo zahtevam globalnega trga dela, hkrati pa v celoti upoštevalo izkušnje in znanje, ki so ključni za osebnostni in socialni razvoj posameznikov. Uspešno izobraževanje lahko izhaja le iz ustreznega vzajemnega dopolnjevanja obeh konceptov in iz skupnega iskanja dobrega v sodobni družbi.

Predstavljeno razmišljanje je za področje vseživljenjske karijerne orientacije, ki se v Sloveniji še sistemsko vzpostavlja in dograjuje, še posebej pomembno in ga postavlja pred pomemben izziv. Izziv, s katerim smo se v tem okviru soočali v okviru projekta *Opolnomočimo mlade na karierni poti*, v okviru katerega je nastala pričujoča monografija, so otroci in mladostniki v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, katerih prihodnost na sodobnem trgu dela je nepredvidljiva. Pri tem smo se osredinili zlasti na prepoznavanje individualnih dejavnikov ter dejavnikov v družinskem, šolskem in širšem družbenem okolju, ki se na podlagi izsledkov mednarodnih raziskav znanja in drugih raziskav izobraževanja povezujejo s kariernimi odločitvami in potmi mladih. Ob teoretskih izhodiščih, ki so rezultat raziskovanja in povezovanja različnih znanstvenih disciplin, smo posebno pozornost namenili snovanju pristopov, katerih končni cilj je usmerjen v zgodnje opolnomočenje posameznika ali posameznice z veščinami načrtovanja in vodenja kariere. Pristopi na različnih izobraževalnih ravneh ter z različnimi vsebinskimi in interakcijskimi oblikami učinkovito nagovarjajo vse posredne in neposredne udeležence izobraževalnega procesa (tj. svetovalne delavce, učitelje, otroke, mladostnike in njihove starše).

V okviru projekta smo analizirali uresničevanje vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru, s poudarkom na ustrezni konceptualni povezanosti kariernega, osebnostnega in socialnega razvoja mladih. Analizo smo izvedli na podlagi sinteze širokega nabora teoretskih podlag, analize formalnih dokumentov (zakonodajnih, strateških in operativnih dokumentov, ki urejajo uresničevanje vseživljenjske karijerne orientacije na ravni EU in v Sloveniji na ravni izobraževalnih politik in praks), ter analize izsledkov potekajočih in že zaključenih projektov v slovenskem (Ažman in Rupar, 2015: 22–41) ter evropskem in širšem mednarodnem prostoru (Pedagoški inštitut, 2015a). V nadaljevanju projekta smo posebno pozornost namenili vlogi šolske svetovalne službe pri izvajanju vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru ter pripravili izhodišča za njeno konceptualno razumevanje in nadgraditev delovanja na tem področju. Smiselnost tega ne kažejo le izsledki preliminarne analize projekta, temveč tudi dejstvo, da »Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli (1999) in Programske smernice za delo svetovalne službe v srednji šoli (1999, 2008) kot eno osnovnih področij svetovalnega dela z učenci in dijaki navajajo področje poklicne orientacije, ki pa je zasnovano na zastarelem pojmovanju konceptov vseživljenjske karijerne orientacije in neustreznih časovnih standardih ter se izvaja v okviru nesistematiziranih svetovalnih ur« (Ažman in Rupar, 2015: 10). Znanstveno-strokovno relevantnost izhodišč smo preverili na strokovnem posvetu (Pedagoški inštitut, 2015b). Relevantnost in uresničljivost izhodišč v praksah slovenskih šol pa smo preverili na šestnajstih študijskih skupinah svetovalnih delavcev osnovnih šol in dveh delovnih srečanjih svetovalnih delavcev srednjih šol in domov. V okviru študijskih skupin smo opravili vodeno razpravo z naslovom Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole. V okviru razprave smo s svetovalnimi delavci preverili, s katerimi ovirami se srečujejo pri uresničevanju sodobnih konceptov karijerne orientacije v praksi, in identificirali predloge, kako bi te ovire lahko presegli (Pedagoški inštitut, 2015c).

Ključne izsledke projekta predstavljamo v znanstveni monografiji, katere namen je iz različnih teoretskih, raziskovalnih in praktičnih perspektiv osvetliti pomen vseživljenjske karijerne orientacije ter izpostaviti različne pristope za izboljšanje njene implementacije v slovenskem izobraževalnem prostoru. Pri tem smo posebno pozornost namenili javnopolitični relevantnosti ključnih sporočil za posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni šoli v sklopih Poklicna orientacija ter Telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj, Programskih smernic za delo svetovalne službe v srednji šoli v sklopih Poklicna orientacija ter Svetovanje za osebni in socialni razvoj ter oblikovanje drugih operativnih dokumentov, vsebin in dejavnosti, ki bi lahko podprli uspešno izvajanje vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskih osnovnih in srednjih šolah.

V prvem sklopu monografije pozornost namenimo konceptualnemu razumevanju vseživljenjske karijerne orientacije v sodobnem času. V prvem poglavju Miha Lovšin oriše razvoj posameznih skupin teorij karijerne orientacije ter prikaže, kako se te zrcalijo v aktualnih svetovalnih praksah na področju karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru. Igor Bijuklič v drugem poglavju obravnava razliko med kariero in poklici v družbi znanja ter vprašanje, kako razumeti nastop nove paradigme karijerne orientacije v kontekstu vzgoje in izobraževanja ter priprave mladih za področje dela. Polona Kelava v tretjem poglavju posebno pozornost nameni terminu karierno opolnomočenje kot procesu opremljanja mladih za njihovo delovno, ne več poklicno pot.

V drugem sklopu monografije se osredinimo na pristope uspešne karijerne orientacije v praksi. Alenka Gril v četrtem poglavju predstavi možnosti oblikovanja spodbudnega učnega okolja in uporabe primernih metod učenja za spodbujanje osebnostnega in socialnega razvoja vseh otrok in mladostnikov v šoli. Mojca Štraus v petem poglavju analizira podatke raziskave PISA 2012, ki nakazujejo mnenja petnajstletnikov v Sloveniji o pomenu učenja in dela v šoli ter posebej o pomenu učenja matematike za njihove karijerne in poklicne možnosti. Tina Rutar Leban v šestem poglavju obravnava različne teorije in empirične raziskave, ki izpostavljajo pomen odnosa med otrokom in starši za razvoj otrokove kariere. Tina Vršnik Perše v sedmem poglavju predstavi vlogo učiteljev kot pomembnih odraslih, ki učencem in mladostnikom lahko pomagajo pridobivati kompetence in veščine za postavljanje informacij o poklicih in izobraževanju v ustrezen kontekst. V sklepnem delu so povzeti ključni poudarki posameznih poglavij ter izpostavljeni kot možne implikacije za nadaljnji razvoj izobraževalnih politik in praks na področju vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Literatura in viri

- Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of education policy – changing governance and »new modes of coordination«. *Research in Comparative and International Education*, 2, 2, 102–116.
- Ažman, T., in Rutar, B. (ur.) (2015). *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Bengtsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: the interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9, 5, 616–627.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2012). Subordinating careers to market forces? A critical analysis of European career guidance policy. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, 2, 155–170.
- Bezić, T. (2014). *Od načrtovanja do evalvacije izvajanja karijerne orientacije na nivoju šole*. Prispevek, predstavljen na strokovnem posvetu Opolnomočimo

- mlade na karierni poti, 23. oktober 2014. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Caruso, D. R., in Wolfe, Ch. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. V J. Ciarrochi, J. Forgas in J. D. Mayer (ur.), *Emotional intelligence in everyday life*. London: Psychology Press.
- Collin, A. (2007). The meanings of Career. V H. Gunz in M. Peiperl (ur.), *Handbook of Career Studies* (str. 558–565). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dale, R., in Robertson, S. (ur.) (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium Books.
- Divisia, F. (2010). EU Education & Training and Employment Policy monitoring from Lifelong Guidance perspective ELGPN Policy Briefing 2. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Evropska komisija (2009). *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs*. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropska komisija (2012). *Priporočilo za Priporočilo Sveta v zvezi z nacionalnim reformnim programom Slovenije za leto 2012 in mnenje Sveta o slovenskem programu stabilnosti za obdobje 2012–2015*. Bruselj: Evropska komisija.
- Gaber, S. (2008). Snapshots of policymaking in a changing environment. V *ETF Yearbook 2008: Policy learning in action*. Torino: European Training Foundation.
- Holford, J. (2008). Hard Measures for Soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy. *European Educational Research Journal*, 7, 3, 331–343.
- Holford, J., in Mohorčič Špolar, V. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning strategy. V S. Riddell, J. Markowitsch in E. Weedon (ur.), *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance* (str. 39–62). Bristol: The Policy Press.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., Jelenc Krašovec, S. Pečjak, S., Jurišević, M., Niklanovič, S., Dedič, S. in Bučar Markič, S., (2011). *Terminološki slovarček – Karierne orientacije 2011*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Levin, B. (2005). Improving research-policy relationships: the case of literacy. V *International Handbook of Educational Policy*. A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood in D. Livingstone (ur.), 613–628. Dordrecht: Springer.
- Nacionalni kurikularni svet. (1999). Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nacionalni kurikularni svet. (2008). Programske smernice: Svetovalna služba v srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pedagoški inštitut (2015a). Projekt Career. Zaključeni projekti. Pridobljeno 20. 3. 2015 s <http://career.pei.si/viri/zakljuceni-projekti/>.
- Pedagoški inštitut (2015b). Projekt Career. Strokovni posvet. Pridobljeno 20. 3. 2015 s <http://career.pei.si/dogodki/strokovni-posvet/>.
- Pedagoški inštitut (2015c). Projekt Career. Regijski posveti. Pridobljeno 20. 3. 2015 s <http://career.pei.si/dogodki/regijski-posveti/>.
- Svet Evropske unije (2004). *Draft resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Bruselj: Svet Evropske unije.

- Svet Evropske unije (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruselj: Svet Evropske unije.
- Škarja S., Šlibar, Z., Vončina, B., Sevšek, S., Jurček, A., Rupar, B., in Simonič, A. (2012). Slovenia. V S. Škarja (ur.), *National surveys Career management skills*, 74–78. Ljubljana: Euroguidance.
- Štremfel, U. (2013). *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*, doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Watts, A. G., in Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122.
- Watts, A. G., Sultana, R. G., in McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 10, 89–107.

I.

KONCEPTUALNI VIDIKI KARIERNE ORIENTACIJE

TEORETSKA OZADJA KARIERNE ORIENTACIJE ZA UČENCE IN DIJAKE

MIHA LOVŠIN

Povzetek. Razumevanje teoretskih ozadij, ki vplivajo na aktivnosti karierne orientacije, je ključnega pomena za razumevanje svetovalnih praks in dokumentov, ki to področje urejajo. Vsaka teorija je odraz časa, v katerem je nastajala, stopnja uveljavljenosti na ravni prakse pa je odvisna od tega, kako učinkovito je naslavljala pomembna družbena vprašanja. Teorije in prakse pa s časom ne izginjajo, ampak se akumulirajo, enako kot se deloma ohranjajo prejšnje oblike družbe in pripadajoči tip karier. Smernice za šolsko svetovalno delo kot ključni dokument, ki ureja aktivnosti karierne orientacije za učence in dijake, izhajajo iz teorij, ki so družbena vprašanja najučinkoviteje naslavljala v 20. stoletju. Analiza dela šolskih svetovalnih služb potrjuje trend v smernicah za šolsko svetovalno delo, vendar pa pregled projektnih aktivnosti po šolah kaže na sledenje izzivom 21. stoletja. Prav to zavedanje pa lahko prispeva k posodabljanju ključnih dokumentov in s tem k sistemskemu prilagajanju spremenjeni družbeni situaciji.

Ključne besede: teorije kariernega razvoja, vseživljenjska karierna orientacija, svetovalno delo, teorija in praksa

Opredelitev teorij na področju karierne orientacije za učence in dijake

Teoretsko polje, ki vpliva na aktivnosti karierne orientacije, se vzpostavlja istočasno z nastajanjem svetovalnih praks. Z zgodovinskega vidika svetovalno delo sega v konec 19. stoletja, ko so se s pojavom industrializacije začeli pojavljati novi poklici, hkrati pa so izginjali številni tradicionalni. Odločitev o poklicu tako ni bila več vnaprej določena in znana, ampak je postajala predmet posameznikove individualne izbire. Po drugi strani je nov tovarniški način dela s tendenco po optimizaciji proizvodnje zahteval zaposlovanje »pravih ljudi na prava delovna mesta«. Industrializacija pa je povzročila tudi večje migracije prebivalstva in težnjo družbe k temu, da nove naseljence čim prej ustrezno vključi v produkcijska razmerja. Posameznik in njegova karierna

odločitev sta tako postala pomembna tako za posameznika kot tudi za podjetja in družbo.

Izhajajoč iz nakazane diade posameznik – družba, je pogosta delitev teorij na psihološke in sociološke. Prve izhajajo iz predpostavke, da je posameznik pri izbiri poklica svoboden in da v največji meri sam vpliva na svojo poklicno prihodnost, druge pa iz tega, da posameznika pri izbiri poklica usmerjajo in omejujejo socialne strukture, kulturne norme in ustanove. Svetovalno delo, katerega osnovna dejavnost je ukvarjanje s posameznikom in z njegovo kariero, v tem smislu s kronološkega vidika postavlja prve teorije med psihološke. Znotraj tega gre za dva vidika obravnavanja kariere. Teorije, ki kariero obravnavajo s stališča individualnih razlik, se osredinjajo na iskanje ujemanja posameznikovih lastnosti z določenimi tipi karier oziroma s poklicnimi tipi. Teorije, ki kariero obravnavajo s stališča posameznikovega kariernega razvoja, pa so osredinjene na razlago, kako se posameznik v svojem življenju spreminja oziroma razvija (Greenhaus in Callanan, 2006). Podobno se nekatere sociološke teorije osredinjajo na iskanje povezav med posameznikovim družbenim položajem in določenim tipom kariere oziroma izbire poklica. Spet druge sociološke teorije pa se osredinjajo na razlago, kako se kariera posameznika kot družbenega bitja spreminja oz. razvija v interakciji z družbenimi okolji, v katerih se giba. V tem smislu Law (1996) loči strukturne in interaktivne psihološke in sociološke teorije. Značilnost strukturnih teorij je, da posameznika razumejo kot strukturirano, nespremenljivo entiteto, značilnost drugih pa, da posameznika razumejo kot delujočega in spreminjajočega se ter dovzetnega za najrazličnejše vplive (prav tam).

Klasifikacija teorij na psihološke in sociološke pa ni edina. John Killeen, ki na splošno za vse teorije na področju karierne orientacije rabi izraz teorije kariernega razvoja (angl. *career development theories*), je izdelal klasifikacijo na osnovi odgovorov na tri vprašanja, in sicer (1) kdo je predmet preučevanja; (2) v kakšnih okoljih se posameznikova kariera odvija in (3) kakšna je narava kariernih aktivnosti. Po njegovem mnenju je predmet preučevanja oseba s kariero, ki lahko deluje kot nekdo, ki ima ali pa nima dovolj moči za izvajanje učinkovitih odločitev in torej kontrolira ali ne kontrolira svoje kariere. Ob predpostavki, da na svojo kariero do določene mere lahko vpliva vsakdo, pa je mogoče ugotavljati, ali gre za racionalni vpliv ali pa za vplive zunaj polja racionalnega. Kot okolje, v katerem se kariera razvija, se pogosto raziskujejo trg delovne sile, poklicne strukture in socialne strukture. Alternativno psihologi – podobno kot biologi – govorijo o splošnem okolju.⁶ Killeen (1996)

⁶ Koncept splošnega okolja je izjemno širok in hkrati šibek. Psihološke teorije so se osredinjale na elemente, ki neposredno vplivajo na posameznikovo karierno vedenje. V zadnjih tridesetih letih se v psiholoških teorijah poskuša organizirati identificirane vplive okolja na način, ki spominja na sociološki pristop. Ena od oblik organizacije okolja to pojmuje kot mikrosistem (neposredni stik v šoli, doma ipd.), mezosistem (povezave mikrosistemov, npr. šolskega in domačega okolja), eksosistem (določene socialne strukture, v katerih posameznik ne sodeluje, npr. socialna mreža staršev, izobraževalna politika ipd.) in makrosistem (sistem verovanja, vrednot in ustanov) (Killeen, 1996).

glede narave kariernih aktivnosti ugotavlja, da je bilo osrednje vprašanje, kako doseči nekakšno ujemanje med posameznikom in delom, ki ga opravlja. Pri tem sugerira troje, prvič, da gre pri raziskovanju posameznikove karijerne odločitve za prepletanje dejavnikov iz okolja in tistih, ki so posamezniku lastni, pri čemer pušča odprte možnosti glede odnosov med temi dejavniki. Drugič, da obstaja razlika v pojmovanju okolja med sociološkim in psihološkim pristopom posameznikove kariere, pri čemer je mogoče sklepati tudi na razlike v pojmovanju posameznika. Tretjič pa Killeen že s samim vprašanjem sugerira bistveno značilnost raziskovanja kariere, namreč aplikacijo v prakso. V nadaljevanju bomo pregledali, kako posamezni teoretski koncepti obravnavajo te odnose, zatem pa še njihovo aplikacijo v prakso.

Pregled posameznih teoretskih diskurzov

Teorije lastnosti in zahtev veljajo za prvo teoretsko smer na področju karijerne orientacije, uvrščamo pa jih med psihološke in strukturne teorije. V to skupino spadajo teorije, katerih cilj je pokazati posamezniku njegove sposobnosti, dosežke in osebne lastnosti s ciljem povezovanja z zahtevami poklicev (tipov karier). Pomanjkljivosti teoretskega diskurza lastnosti in zahtev so predvsem v tem, da vsako lastnost obravnavajo kot statično kategorijo in da ne pojasnijo procesa odločanja.

Problem statičnega obravnavanja posameznikovih lastnosti in izziva, kako pojasniti proces odločanja obravnava razvojna teorija, ki jo uvrščamo med psihološke in interaktivne teorije, osredinjene na raziskovanje dožemanja lastnih sposobnosti in motivacije ter na to, kako se dožemanje sebe spreminja. Donald Super z vidika razvoja posameznika poklicno zrelost obravnava kot ločeno kategorijo. Podobno kot intelektualni, emocionalni in telesni razvoj predpostavlja intelektualno, emocionalno in telesno zrelost (tako po Superju poklicni razvoj predpostavlja razlike med posamezniki v poklicni zrelosti). Pri tem gre za dvoje: (1) za položaj posameznika na razvojni lestvici vedenja, ki sega od stopnje raziskovanja, stopnje rasti, raziskovanja, osnovanja, vzdrževanja do stopnje upada poklicne aktivnosti, in (2) za dejansko vedenje posameznika glede na njegovo kronološko starost (Lapajne, 1997). Law (1999) razvojne teorije uvršča v širšo skupino samopodobe⁷ (angl. *self-concept theories*). V skupini teorij samopodobe omenjamo še teoriji A. Roe in L. Gottfredson, ki prispevata k razumevanju procesa odločanja. Obe dokazujeta, da so dogodki v zgodnjem otroštvu ključni za nadaljnje odločitve, jih na nek način vodijo (Brančič, 1986; Gottfredson, 1996).

⁷ Gre za koncept, ki ga razvijejo humanistični psihologi in se nanaša na pojmovanje sebe (Greenhaus in Callanan, 2006).

Logiki razvoja kot ključnega elementa pri oblikovanju posameznikovega poklicnega interesa sledi tudi teorija socialnega učenja. Njen utemeljitelj Krumboltz izhaja iz socialnokognitivne teorije Bandure, ki temelji na predpostavki, »[...] da je med osebo (kognicija), okoljem (fizični kontekst, vključno z organizacijsko strukturo, ter socialni kontekst, tj. drugi ljudje) in vedenjem neprekinjena recipročna interakcija« (op. prev.) (Greenhaus in Callanan, 2006: 685). Krumboltz na tej osnovi razvije razlago, kako se kombinirajo genske danosti (rasa, spol, talent), danosti in dogodki iz okolja, učne izkušnje in veščine pristopanja k nalogam (standardi, delovne navade, mentalni nabori) in kako se to potem odraža v razvoju posameznikove karijerne poti. Teorija, ki jo uvrščamo med interaktivne, še bolj kot teorije samopodobe z modelom socialnega učenja pojasni, kako se posameznik spreminja. Mnenja glede uvrščanja teorije med psihološke oz. sociološke so različna. Brown (v Brown idr., 2002) jo uvršča med psihološke teorije. Law (1996) jo označi kot teorije interakcije s skupnostjo in jo tako uvršča med sociološke in interaktivne. Strinjamo se z ugotovitvijo Hodkinsona in Sparksa, ki v zvezi s Krumboltzevo teorijo trdita, da teorija še vedno ohranja ločnico med zunanjimi vplivi okolja in notranje vodenimi odločitvami, zato temelji na izpopolnjeni različici behaviorizma (Hodkinson in Sparkes, 1997).

Logiki vplivanja na lastno kariero pa sledi tudi novejša, konstruktivistična karierna teorija. Ta izhaja iz dveh predpostavk: (1) posameznikovo znanje in identiteta sta produkt družbenih in kognitivnih procesov in se odvijata v kontekstu interakcij med posamezniki in skupinami ter tudi v procesu pogajanj med njimi; (2) pomen, ki ga posameznik pripiše realnosti, je soustvarjen v družbenem, kulturnem in zgodovinskem kontekstu v okviru diskurza, s katerim oblikujemo medsebojne odnose (Savickas, 2011). Konstruktivistična karierna teorija opisuje kariero kot gibajočo se perspektivo, ki preteklim spominom, sedanjim izkušnjam in aspiracijam za prihodnje pripisuje osebni pomen. Ta pomen nastaja z vzorčenjem v življenjsko zgodbo. Savickas to ponazori s potjo, ki jo posameznik med soustvarjanjem kariere prehodi od igralca, obveščevalca do avtorja kariere. Kot igralec naj bi v zgodnjem otroštvu hitro prevzemal in igral vloge, ki mu jih dodeli okolje. Pozneje si v šolskem obdobju kot obveščevalec zastavlja in išče cilje ter jih skuša tudi uresničiti. Ob koncu adolescence pa družba pričakuje, da posameznik začne integracijo vlog, ki jih je igral, in aktivnosti, ki jih je izvajal med izobraževanjem, ter postane avtor svoje življenjske zgodbe (prav tam).

Tako teorije samopodobe kot Krumboltzeva teorija socialnega učenja in konstruktivistična karierna teorija presežejo teorijo lastnosti in zahtev glede razumevanja statičnosti posameznikovih lastnosti. Vse tri teorije posameznikovim lastnostim dodajo dinamično komponento, prav tako pa ponudijo tudi razlago procesa odločanja, ki je bodisi rezultat posameznikovega (osebnostnega) razvoja, bodisi rezultat socialnega učenja, bodisi rezultat posameznikove lastne aktivnosti. Stališče Hodkinsona in Sparksa (1997: 32) je, da vse tri teorije opredeljujejo naslednje značilnosti: »(1) vse tri teorije

sprejemanje karierne odločitve obravnavajo predvsem kot individualni proces; (2) sprejemanje karierne odločitve opredeljujejo kot racionalni proces, torej kot proces, ki se dogaja na zavedni ravni; (3) posamezniku pripisujejo zmožnost vplivanja oz. celo kontrole dejavnikov, ki vplivajo na karierno odločitev [bodisi z iskanjem ujemanja med posameznikovimi lastnostmi in zahtevami posameznega dela, bodisi z razvojem posameznikovih sposobnosti in osebnostno zrelostjo, bodisi na podlagi spoznanj socialnega učenja]«.

Teorije priložnostnih struktur, ki jih uvrščamo med sociološke in strukturne, raziskujejo, kakšno delo je dosegljivo ljudem glede na njihov družbeni položaj. Gre torej za logiko, da ni posameznik tisti, ki izbere delo, ampak družbeno okolje določa to, kar bo posamezniku sploh omogočeno izbrati. Sem spada teorija o doseganju statusa, ki sta jo razvila Blau in Duncan (1967) in ki dokazuje ter tudi empirično pokaže, da je posameznikov poklicni status močno odvisen od dosežkov njegovih staršev. Roberts (1968) v nasprotju s Superjevim konceptom dokazuje, da je zasedba določenega delovnega mesta bistveno bolj odvisna od t.i. priložnostne strukture kot pa predhodnega poklicnega interesa. Priložnostna struktura pa je pogojena predvsem s pridobljeno izobrazbo in socialnim okoljem, iz katerega posameznik izhaja. Podobno Willis (1977) v študiji, ki proučuje vedenje skupine fantov iz delavskega okolja, pokaže pomemben vpliv njihovega primarnega delavskega družbenega okolja na njihovo poklicno kariero. Hkrati pa pokaže tudi na nezavedno delovanje družbenega okolja in z njim povezanih priložnostnih struktur.

Hodkinson in Sparkes še naprej sledita logiki teorije priložnostnih struktur. Njuna teorija kariernega odločanja, ki jo Law uvršča med sociološke in interaktivne teorije, imenovane teorije interakcije posameznika s skupnostjo, temelji na Bourdieujevem konceptu habitusa⁸ ter vključuje tri ključne in med seboj prepletene komponente: (1) pragmatično racionalno odločanje; (2) interakcijo z drugimi, ki imajo znotraj izobraževalnega sistema neenake resurse; (3) lokacijo odločitve znotraj deloma nepredvidljivega vzorca prelomnic in rutin, ki se pojavljajo v življenju posameznika. S kombinacijo vseh treh komponent Hodkinson in Sparkes (1997: 41) ponudita razlago za razumevanje ozadja karierne odločitve: »Vse [proces kariernega odločanja] se dogaja znotraj makrokonteksta z družbenimi, s političnimi, z ekonomskimi, s kulturnimi, z geografskimi in zgodovinskimi razsežnostmi. Znotraj tega konteksta je področje [usposabljanja], kjer potekajo interakcija, merjenje moči, sklepanje zavezništev in pogajanje. Pri tem so pravila igre določena s temi interakcijami in formalnimi pravili. Znotraj področja [usposabljanja] ljudje na različnih prelomnicah sprejemajo pragmatične racionalne odločitve, ki so umeščene v njihov horizont za delovanje, izhajajoč iz njihovega kulturnega

⁸ »Habitus je sistem pridobljenih shem /iz okolja/, ki v praktičnem stanju delujejo kot kategorije zaznave in presoje ali kot načela razvrščanja in hkrati kot organizacijska načela akcije« (Bourdieu, 2003: 19).

okolja. Obdobja rutin se odvijajo pred prelomnicami in po njih, pri čemer so rutine umeščene v samo igro in v makrokontekst. Obdobja rutin in prelomnic so medsebojno povezana, zato jih ni mogoče razumeti zunaj celote. Prehod od ene prelomnice do druge je lahko predvidljiv in gladek ali pa nepredvidljiv in zapleten« (op. prev.).

Preglednica 1: Značilnosti teoretskih konceptov

Teoretična ozadja	Teorije lastnosti in zahtev	Teorije priložnostnih struktur	Razvojne teorije, teorije socialnega učenja, konstruktivistične teorije	Teorije interakcije med posameznikom in skupnostjo	Teorije učenja za kariero
Pojav v ospredju	usposobljenost	socialni razred	osebni konstrukt	srečanje	učenje
Odnos med posameznikom, kariero in družbo	vplivanje posameznika na lastno kariero	vplivanje družbenega položaja na kariero posameznika	vplivanje posameznika na lastno kariero ob upoštevanju individualnih in družbenih dejavnikov	vplivanje posameznika na lastno kariero, pri čemer je družbeno vrojeno v posameznika	vplivanje posameznika kot družbenega bitja na lastno kariero z učenjem
Cilj	Ugotoviti ujemanje posameznikovih sposobnosti, dosežkov in osebnostnih lastnosti z zahtevami dela.	Ugotoviti, kakšno delo je posamezniku dosegljivo glede na njegov družbeni položaj.	Pojasniti razvoj kariere.	Pojasniti dejavnike, ki vplivajo na odločanje.	Pojasniti razvoj kariere kot učni proces.

Hodkinson in Sparkes v primerjavi s teorijami priložnostnih struktur karierno odločanje razlagata kot proces in s tem upoštevata logiko interaktivnosti. Pri tem pa ta proces ne vežeta na model, ki bi vnaprej determiniral odločitev, kot je v primeru teorij samopodobe. Čeprav je videti, da so s tem razrešene vse temeljne dileme, pa Law (1996) kljub temu še vedno identificira tri ključna vprašanja, na katera po njegovem mnenju znotraj teoretskega polja kariernega odločanja še ni odgovorov: (1) zakaj sploh pride do sprememb v posameznikovi karieri po tem, ko je bil posameznik podvržen številnim zavestnim in nezavednim vplivom; (2) zakaj so različni ljudje dovzetni za različne vplive; (3) kako ljudje začnejo vključevanje spoznanj in odzivanje na vplive na svoji karierni poti, kako se ta pot nadaljuje v odraslost in kaj to pot omogoča oz. kaj jo otežuje. Odgovore na ta vprašanja Law gradi na predpostavki, da informacija ni znanje, dokler ni obdelana, s čimer se opredeli do zavestnega učenja kot ključnega pri posameznikovi karieri in kot ključnega pri iskanju odgovorov na omenjena tri vprašanja. V teoriji kariernega učenja tako predpostavi, da je mogoče karierni razvoj poučevati tako kot katerokoli drugo učenje. Program, ki tvori cikel ali več ciklov učenja, naj bi posameznika opremil z repertoarjem zmožnosti za podporo aktivnostim kariernega

razvoja. Ob tem pa na osnovi spoznaj teorije priložnostnih struktur ter teorije socialnega učenja in sociološke teorije karierne odločitve upošteva, da se karierno učenje odvija v času in prostoru, da je lahko zavestno ali nezavedno, načrtovano ali spontano in namensko ali slučajno (Law, 1999).

Aplikacija teorij v prakso

Opisani teoretski koncepti se razlikujejo po vplivu na svetovalno prakso. Privzemamo ugotovitev, da so najvplivnejše teorije, ki najučinkoviteje naslavlajo pomembna vprašanja. Vodilne teorije, ki prevladujejo znotraj strokovne javnosti, so teorija lastnosti in zahtev, razvojna teorija in teorija socialnega učenja (Osipow, 1990; Greenhaus in Callanan, 2006). Vse tri so psihološke teorije, kar je glede na zgodovinski razvoj tudi pričakovano.

Teorija ujemanja lastnosti in zahtev je ena najbolj uveljavljenih teorij, ker ponudi preproste in učinkovite odgovore na največji izziv industrijske družbe prve polovice 20. stoletja. Ta je bila naravnana predvsem na proizvodnjo dobrin v velikih organiziranih tovarniških sistemih, ki so za učinkovito delovanje potrebovali prave ljudi na pravih delovnih mestih. Sistemi so bili razmeroma stabilni in ljudem je uspelo preživeti s poklicem, ki so ga opravljali vse življenje. Ključno je bilo, da so sprejeli poklicno odločitev, ki je bila skladna z njihovimi lastnostmi in sposobnostmi. Teoretski diskurz lastnosti in zahtev implicira definicijo svetovalnega dela kot tistega, v katerem »dobi kandidat poklicni nasvet glede vključitve v tista področja dela oziroma poklice, ki so s stališča subjektivnih možnosti in objektivnih okoliščin zanj najprimernejši« (Oman, 1976: 28). V slovenskem prostoru je bila ta dejavnost definirana kot poklicno usmerjanje. Kot svetovalne tehnike, ki izhajajo iz te teorije, se najpogosteje uporabljajo samoocenjevalni instrumenti, psihometrični testi sposobnosti in vprašalniki poklicnih interesov, jasne indeksirane informacije o trgu dela, pozneje pa tudi računalniško podprto svetovanje ter ustrezne zbirke podatkov in ekspertni intervjuji (Law, 1999).

Sčasoma, s konstantnim napredkom tehnologije in spreminjanjem delovnih nalog, pa postane eno od ključnih vprašanj, kako znotraj organizacije zagotavljati karierni razvoj posameznika. Kot sledi že iz poimenovanja, razvojna teorija in teorija socialnega učenja razvijata modele, ki posameznika pojmujeata kot razvijajoče se bitje. S tem konceptom se namreč uvažata nepretrgano spremljanje razvoja relevantnih posameznikovih lastnosti in sistematično delo s poklicno nezrelimi svetovanci. Pri tem gre tudi za pomembno redefinicijo koncepta poklicnega usmerjanja v poklicno orientacijo (Brančič, 1986): »Poklicna orientacija je proces pomoči posamezniku, da razvije in sprejme integrirano sliko o sebi in svojo vlogo v svetu dela ter da jo realizira v svoje zadovoljstvo ter v zadovoljstvo družbe, v kateri živi.« Kot tehnike dela zasledimo karierno svetovanje, tutorstvo ali pastoralno

oskrbo, delo v malih skupinah, evidentiranje izkušenj oz. oblikovanje portfeljev, igranje vlog ipd.

Zlasti pod vplivom razvojne teorije, teorije socialnega učenja in teorije lastnosti in zahtev, deloma pa tudi pod vplivom teorije priložnostnih struktur, je Law (1999) v sedemdesetih letih razvil model svetovanja, ki temelji na analizi DOTS (angl. *Decision learning* – učenje načinov odločanja in spoznavanje dejavnikov, ki jih je treba upoštevati; angl. *Opportunity awariness* – spoznavanje možnosti za izobraževanje, usposabljanje, zaposlovanje, spoznavanje poklicev in sveta dela na splošno; angl. *Transition learning* – učenje veščin za prehod med različnimi stopnjami in vrstami izobraževanja, prehod na trg dela ipd.; angl. *Self awariness* – ugotavljanje svojih lastnosti, interesov, znanja, sposobnosti in talentov itn.) Model se poleg upoštevanja posameznikovih lastnosti in sposobnosti osredinja na upoštevanje posameznikovih osebnih izkušenj pri spreminjanju njegovih lastnosti (razvojna teorija) in na upoštevanje povezav med posameznikovimi odločitvami in priložnostmi njegovega družbenega okolja (teorija priložnostnih struktur). Z upoštevanjem razvojne teorije izhaja tudi iz tega, da za posameznikovo kariero ni več ključno enkratno dejanje pravilne odločitve, ampak da je ključen razvojni vidik, ki traja vse življenje. Spretnosti, ki jih posamezniki pridobijo z učenjem na vseh omenjenih štirih področjih, se označujejo kot veščine vodenja kariere (angl. *career management skills*). S tem ko gre za ta ključni paradigmatški premik od enkratne odločitve k vseživljenjskosti kariere, pa se redefinira tudi vloga svetovalca. V tem smislu je glavna naloga svetovalcev, da spodbujajo učne svetovancev (Lapajne, 1997: 50): »na sebe naj ne gledajo kot na tiste, ki uskladijo delavca z delom, temveč kot na trenerje, vzgojitelje in mentorje«. Ta paradigmatški zasuk pa pomeni tudi spremenjeno definicijo svetovalnega dela, ki ga zasledimo tudi pod imenom vseživljenjska karierna orientacija (Kohont idr., 2011: 28): »Storitve ali službe karierne orientacije [...], ki so organizirane tako, da posameznikom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja pomagajo sprejemati odločitve o izobraževanju, usposabljanju in poklicu ter jim omogočajo vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih.«

V družbi 21. stoletja, imenovani tudi družbi znanja, globalna ekonomija in še hitrejši tehnološki napredek generirata bistveno višjo frekvenco prehajanja delovne sile. Ključno postane vprašanje o tem, kako brez izgube stika s samim seboj in s svojo socialno identiteto menjavati delo vse življenje. Svetovalne prakse kombinirajo več pristopov, podobno kot tiste, ki so izšle iz analize DOTS. Še vedno pa lahko ugotovimo, da gre za prevladujoč vpliv teorije lastnosti in zahtev, razvojne teorije, teorije socialnega učenja in njihovih novejših različic. V tem smislu izpostavljamo zlasti teorijo kariernega učenja in konstruktivistično karierno teorijo. Prva generira svetovalne prakse po modelu, ki ga Law (1999) imenuje kar novi DOTS, navaja pa naslednje svetovalne prakse: zbiranje in osredinjanje na pomembne informacije o delu, vlogah in sebi, raziskovanje pomembnih oblik dela, vloge in sebe, časovno in

vsebinsko umeščanje pridobljenih izkušenj v procesu medsebojne izmenjave teh informacij, zapisovanje naučenega (v obliki dnevnika ali drugih načinov zapisovanja) in učenje učenja.

Podobno svetovalne prakse, ki izhajajo iz konstruktivistične karierne teorije in se odražajo v modelu oblikovanja življenja, vključujejo organiziranje posameznikovih preteklih vtisov (informacije o delu, sebi in svetu ter časovno in vsebinsko umeščanje pridobljenih izkušenj). Ko posameznik informacije organizira, modela oblikovanja življenja ne nadaljuje z učnimi aktivnostmi (kot novi DOTS), ampak na podlagi ugotovitev šele sledi izbira aktivnosti. Med temi gre za nabor že znanih aktivnosti in tehnik svetovanja, ki smo jih omenjali prej (testiranje, učenje za kariero ...) (Savickas, 2011).

Sociološke teorije kariernega odločanja ne zasledimo kot vplivne na svetovalne prakse. Vendar pa Law (1999) s tem, ko jo uvršča v skupino teorij interakcije posameznika s skupnostjo, kamor sicer uvršča tudi Krumboltzevo teorijo socialnega učenja, razkriva potencial vplivanja te teorije na svetovalno prakso. Cilji svetovalnih praks, ki izhajajo iz te teorije, se nanašajo na proučevanje družbenih in moralnih problemov na področju dela, spoznavanje, kako delo povezuje posameznika z življenjem drugih ljudi, na iskanje in raziskovanje stališč drugih ljudi v zvezi z delom, vlogo in s sabo, na iskanje in rabo svetovalne in druge pomoči. Ti cilji naj bi bili doseženi predvsem z aktivnostmi na področju medsebojnega sodelovanja, kot so npr. izvajanje prostovoljnega dela, povezanega z nalogami skupnosti, izvajanje poskusnih projektov, nabiranje delovnih in številnih drugih izkušenj v skupnosti in medsebojno obiskovanje znotraj in zunaj skupnosti.

Kot smo pokazali, se s spreminjanjem družbe spreminjajo tudi teoretski pogledi in s tem tudi aktivnosti karierne orientacije. Pri tem pa opažamo, da gre za akumulacijo teorij ali, kot ugotavljata Savickas in Lent (1994), da so vse teorije pomenile osnovo za trajnostni prispevek k repertoarju karierne teorije (in prakse). To je hkrati razumljivo, saj se ob družbenih spremembah prejšnje oblike družbene organizacije vsaj deloma ohranjajo še naprej.

Slovenski kontekst

Ključna dokumenta, ki urejata področje karierne orientacije za učence in dijake, sta Smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli in Smernice za delo svetovalne službe v srednji šoli. V obeh dokumentih so aktivnosti opredeljene kot poklicna orientacija, torej so po definiciji opredeljene kot koncept dvajsetega stoletja. Prevladujoče aktivnosti, ki so podrobneje opredeljene v smernicah za delo svetovalne službe v osnovni šoli, se nanašajo na zagotavljanje informacij o nadaljnjem izobraževanju, poklicih in možnostih zaposlovanja, ugotavljanje posameznikovih lastnosti in povezav z zahtevami poklicev in poklicne vzgoje, ki pretežno vključujejo elemente

učenja veščin vodenja kariere. Smernice za delo svetovalne službe v srednji šoli so precej splošnejše, med priporočenimi aktivnostmi pa prepoznamo tiste, ki sledijo modelu DOTS iz sedemdesetih let (Nacionalni kurikulumni svet, 1999: 24).

Analiza anketiranja s šolskimi svetovalnimi delavci o stanju poklicne orientacije v osnovnih šolah, ki ga je leta 2008 izvedel Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ), kaže, da je v tistem času več kot devetdeset odstotkov anketiranih svetovalnih delavcev, pogosto tudi v sodelovanju z ZRSZ, izvajalo naslednje aktivnosti: individualni pogovor staršev s šolskim svetovalnim delavcem, individualni pogovor učenca s šolskim svetovalnim delavcem, timski pogovor (s kolegi učitelji), eksterno preverjanje znanja v devetem razredu, testiranje z multifaktorsko baterijo testov (MFBT), poklicni kažipot, vprašalnik o poklicni poti (VPP), predavanja o izbiri poklica in posebne šolske ure poklicne vzgoje (Gabor idr., 2008). Gre torej za aktivnosti, ki so skladne s priporočili, pri čemer je treba omeniti, da sta testiranje sposobnosti MFBT in VPP zelo pomembna osnova za individualni pogovor šolskega svetovalnega delavca z učenci in s starši. Sedem od devetih raziskanih kategorij je torej povezanih z aktivnostmi, katerih podlaga je pretežno v teoriji lastnosti in zahtev. Posebne ure poklicne vzgoje kot elementa, katerega podlaga je v modelu DOTS, pa so skladno s priporočili smernic omejene na nekaj ur letno. Timske konference izkazujejo močan potencial povezovanja med strokovnimi delavci in v tem smislu predstavljajo predvsem zagotavljanje svetovalne infrastrukture.

Analiza svetovalnega dela v osnovnih in srednjih šolah, opravljena v obliki skupinskega pogovora na študijskih skupinah svetovalnih delavcev osnovnih in srednjih šol konec leta 2014 in na začetku leta 2015 (Štremfel idr., 2015) potrjuje ugotovitve raziskave iz leta 2008. Prinaša pa tudi pomembno novo ugotovitev. V pogovorih s svetovalnimi delavci se je izkazalo, da je poklicna vzgoja v praksi razumljena kot vzgoja za poklic, ki jo najpogosteje izvajajo učitelji v okviru svojih predmetov, ali kot karierna orientacija na splošno. Slednje potrjuje, da v praksi poklicna vzgoja predstavlja, kar s tem terminom opiše Muršak (2012: 76): »Poklicna vzgoja je proces namernega in sistematičnega razvijanja tistih lastnosti, ki so značilne za določen poklic, in hkrati zavestno in namerno vplivanje na oblikovanje poklicne identitete oz. na potek procesov socializacije, bodisi v šoli ali na delu, pri praktičnem izobraževanju v delovnem procesu ali na delovni praksi. Uporabi se lahko tudi pojem načrtna ali vodena poklicna socializacija. Pojem poklicna vzgoja se pogosto napačno uporablja kot sopomenka za poklicno svetovanje ali poklicno orientacijo.« V tem smislu je torej tudi poklicna vzgoja v praksi kategorija, katere najmočnejše ozadje je v teoriji lastnosti in zahtev.

Analizi učnih načrtov obveznih predmetov v osnovni šoli in obveznih predmetov v gimnaziji z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili pa sta pokazali tudi, da je učnih vsebin s tega področja izjemno malo, zato njihov vpliv ne more biti resen (Sentočnik, 2012).

Ne glede na povedano v okviru različnih projektov potekajo aktivnosti s področja učenja učenja, samoiniciativnosti in podjetnosti, spodbujanja ustvarjalnosti in povezovanja ustvarjalnega potenciala ipd. (Ažman in Rupar, 2015). Gre za aktivnosti karijerne orientacije, ki nagovarjajo pomembna vprašanja današnje družbe, veliko teh aktivnosti pa izvajajo prav učitelji v šolah. Vendar pa projektni način izvajanja aktivnosti ne odraža niti ne zagotavlja sistemске urejenosti področja. V tem smislu je lahko povezovalni potencial smernic za svetovalno delo v šoli, ki bi vključevale taka priporočila za implementacijo aktivnosti, ki bi prispevala k reševanju aktualnih družbenih izzivov, velik.

Literatura in viri

- Ažman, T., in Rupar, B. (ur.). (2015). *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: CPI.
- Blau, P., in Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: The Free Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: Založba I*cf.
- Brančič, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja, Nove tendencije u profesionalnoj orietnaciji*. Beograd: Naučna knjiga.
- Brown, D., idr. (2002). *Career choice and development* (4. izd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gabor, P., idr. (2008). *Analiza ankete s šolskimi svetovalnimi delavci: poklicna orientacija na osnovnih šolah (poročilo)*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription. V D. Brown, L. Brooks idr., *Career choice and development* (3. izd., str. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenhaus, J., in Callanan, G. (ur.). (2006). *Encyclopedia of Career Development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hodkinson, P., in Sparkes, A. (1997). Careerism: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, 29–44.
- Killeen, J. (1996). Career theory. V A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, in R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance* (str. 23–45). London: Routledge.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., Jelenc Krašovec, S., Pečjak, S., Jurišević, M., Niklanovič, S., Dedič, S. in Bučar Markič, S. (2011). *Terminološki slovarček – Karijerne orientacije 2011*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Lapajne, Z. (1997). Psihološke izbire poklica. Kako naj svetujem? V S. Niklanovič (ur.), *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: IZIDA.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. V A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd in R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.

- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27, 1, 35–54.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nacionalni kurikularni svet. (1999). Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Osipow, S. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122–131.
- Roberts, K. (1968). The entry into employment: an approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16, 165–184.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing Careers: Actor, Agent and Author. *Journal of Employment Counseling*, 48, 179–181.
- Savickas, M. L., in Lent, R. (ur.). (1994). *Convergence in Career Development Theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sentočnik, S. (2012). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili*. Pridobljeno 15. 2. 2015 s http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_osnovna_sola.pdf.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rutar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Farnham: Saxon House.

OPOLNOMOČENJE KOT ZMOŽNOST SKUPNOSTNEGA DELOVANJA: KARIERNA REZILIENTNOST ENEGA IN TEMU NASPROTNI VIDIKI SINDIKALNEGA SAMOORGANIZIRANJA

IGOR BIJUKLIČ

Povzetek. Poglavje obravnava razliko med kariero in poklici v družbi znanja ter kako razumeti pojav nove paradigme karierne orientacije v kontekstu vzgoje in izobraževanja ter priprave mladih za področje dela. Izhajajoč iz tradicije, da smoter šolskega izobraževanja ne more biti skrčen na pripravo za delo, skuša poglavje ponuditi možne odgovore na vprašanja, kaj je postal smoter izobraževanja v družbi znanja, od kod izvirajo in kje so bili izpopolnjeni koncepti o karierni orientaciji, kako razumeti koncept karierne rezilientnosti in ali ta koncept sploh lahko prispeva k opolnomočenju mladih. Na podlagi teh vprašanj skuša avtor problematizirati, kar se ponuja kot ustrezen pristop k pripravi mladih za področje dela. Natančna analiza konceptov, teoremov in paradigem, od koder se napajajo današnja govorjenja o karieri, odstira ključne probleme in dileme, ki jih je potrebno prevprašati, preden se odločimo za kakršno koli ukrepanje.

Ključne besede: (karierna) rezilientnost, instrumentalizacija, družba znanja, management, znanjski delavec, sindikalno samoorganiziranje

Uvod

V tem poglavju bom skušal premisliti nekatere ključne aspekte tega, kar se kaže kot preusmerjanje poudarka od poklica h karieri. To zagotovo ni zgolj obrat v terminologiji ali preprosta besedna posodobitev, češ prej se je govorilo o poklicih, zdaj pa o karieri, ker ja tako modnejše. Govorjenje o karieri, s katerim imamo v enem delu opraviti danes, presega do sedaj običajno in splošno razumevanje tega izraza, saj je konceptualno zasnovano in sistemsko. Še pomembneje pa je, da ima to govorjenje svojo specifično paradigmatsko

podlago, od koder se izreka na specifične načine, ki jih bo potrebno v nadaljevanju pojasnit. Kot tako prihaja k nam, sprejeto in vključeno v domača institucionalna prizadevanja, kako vsakokratne t. i. evropske strateške cilje narediti za nacionalne. Iz namer po instrumentalizaciji izobraževanja,⁹ ki govorijo o zblíževanju izobraževanja in področja dela na način, da prvo služi ciljem (smotrom) drugega, torej da šolstvo postane sredstvo za pospeševanje gospodarske rasti, inovacij, zaposlovanja itd., izhajajo tudi namere po prenovi smernic za šolsko svetovalno delo.¹⁰ Natančneje, dozdajšnja dejavnost poklicnega orientiranja naj bi prenovili z vpeljavo novega koncepta o vseživljenjski karierni orientaciji. Ta naj bi, seveda po nareku omenjenega zblíževanja, ustrezneje naslovljal in razreševal vprašanje, kako mlade generacije pripraviti za družbo znanjskega dela (angl. *knowledge work*),¹¹ v kateri klasične oblike dela, delovna področja in delovna mesta izginjajo. Da je to nekaj novega glede na prejšnje (poklic) in da je ta rešitev pravzaprav poglobilni problem, bom skušal pokazati v nadaljevanju. Če upoštevamo, da te strategije merijo neposredno na občutljivo mesto izobraževanja in šolstva po celotni vertikali, je treba toliko preudarnejše začeti premislek. Tako se ta nikakor ne namenja k vprašanju, kako te cilje uresničiti, temveč prvotno k vpraševanju in problematizaciji natanko teh »ciljev« samih. Osrednje vprašanje torej je, kako razumeti vseživljenjsko karierno orientacijo v kontekstu vzgoje in izobraževanja ter kakšne perspektive ta prinaša.

Razlike med kariero in poklici v družbi znanja

Vseživljenjska karierna orientacija ni le novo poimenovanje za dejavnost, ki smo jo do zdaj poznali kot poklicno svetovanje, usmerjanje in nazadnje kot poklicno orientacijo, temveč prinaša povsem druge konceptualne in paradigmatične vsebine. Najočitnejši kvalitativni zasuk je v tem, da ne gre več za *poklice*, temveč za *kariero*. Opravljati (imeti) poklic ali živeti karierno življenje ni in ne more biti eno in isto. Medtem ko poklici še spadajo v industrijsko dobo, je kariera nekaj, kar poklice presega, zato bolj ustreza postindustrijski dobi družbe znanja (angl. *knowledge society*) in njeni poglobilni

⁹ Te namere institucionalno diseminirajo ključne evropske strategije, ki se predstavljajo kot izobraževalne. Na podlagi besedila *Education and Training in Europe 2020* (2013) in iz njega izhajajoče strategije *Ponovni premislek o izobraževanju* (2012b) lahko ugotovimo, da namen obeh strategij ni izobraževalni, temveč ekonomski. Na uvodnih mestih, kjer je njun namen predstavljen, prva govori o »izpolnjevanju vloge [izobraževanja, op. p.] k ustvarjanju močnejšega evropskega gospodarstva« (2013: 11), druga pa o »viziji za izobraževanje, s katero želi oživiti gospodarsko rast in konkurenčnost« (2012b: 2). Iz tovrstnih postavitev je razvidno, da je izobraževanje razumljeno in tudi dejavno obravnavano tako, da instrumentalno služi ciljem in namenom pospeševanja gospodarske rasti in konkurenčnosti.

¹⁰ Glejte *Education and Training in Europe 2020* (2013: 7).

¹¹ Glejte Drucker, 1969, 1993.

figuri – znanjskem delavcu (angl. *knowledge worker*). Transformacija znanja v uporabljivi resurs ekonomije in pglavitni faktor produkcije, izrazita specializacija in nenehno inoviranje te vrste znanj, izguba ločnice med časom, namenjenim učenju, in časom dela ter povezovanje obojega v vseživljenjsko učenje¹² so tiste odločilne sestavine te družbe, vpricho katerih poklici postanejo nekaj odvečnega in zastarelega. Medtem ko je pglavitno načelo poganjanja te družbe sistemska inovacija, torej potreba po vedno novem znanju, ki mora zadostiti in se dokazovati v dejavnosti dela in produkcije vedno novega in na nov način, postane vsakršno učenje za današnje poklice, ki je vedno odvisno od časovnega trajanja in korpusa veljavnega znanja, nesmiselno, saj so ti v novi dinamiki že jutri lahko zastareli. Družba znanja, katere nastajanje pospešujejo »pobolonjske« izobraževalne strategije EU (omenjene v opombi št. 9), vzpostavlja tisti specifični položaj, v katerem izobraževanje za poklic in s tem poklici sami postajajo nekaj, kar ne zadostuje več.

Medtem ko so poklici določeni in zamejeni s svojim predmetnim področjem, torej ta ali oni specifični poklic, je kariera brez področja te vrste. Zato vprašanja, kaj si po karieri, niti ne moremo postaviti, saj je nesmiselno natanko zato, ker je področje kariere tako rekoč delovno življenje posameznika v celoti. Vendar kariera v družbi znanja vse manj pomeni kariero v enem poklicu in tudi ni zgolj kariera, sestavljena iz menjave različnih poklicev. Kariera znanjskega delavca pri njegovem znanjskem delu ni vseživljenjska le v pomenu časovnega trajanja (doživljenjska), temveč tudi v tem smislu, da vključuje in zase zahteva vedno številčnejše druge aspekte njegovega življenja kot takega. Povedano drugače, je kariera za znanjskega delavca edini preostali način njegove eksistence. Prvi in najočitnejši primer je izobraževanje¹³ samo. Ker je deklarirani cilj izobraževanja v družbi znanja »produkcija visoko usposobljenih in vsestranskih ljudi, ki lahko prispevajo k inovaciji in podjetništvu¹⁴« (Evropska komisija, 2012a), so znanjski delavci tiste vrste produkt, ki je že produciran z namenom uspevanja na enem samem področju in v eni sami dejavnosti – v delu. Znanje, ki ga premore in mora pridobivati vse življenje, premore in pridobiva zato, da ga aplicira v svoje delovne naloge. Drugi izraz zanje, umski delavci, izkazuje ravno to – dela ne opravljajo več z rokami, temveč tako, da vanj »aplicirajo svoj lasten um [angl. *mind*]« (Drucker, 1969: 266). Strogo gledano, znanjski

¹² Tako učenje/izobraževanje kot delo se zdaj povezuje v neko novo dejavnost, ki traja vse življenje kot nenehno ponovno učenje (angl. *relearning*) novega, torej pridobivanje novih znanj, veščin, kompetenc, ki se morajo neposredno dokazovati v delu in produkciji. Ko je znanje veljavno le še tako, da je uporabno, potem je lahko vsako včeraj veljavno znanje jutri že neveljavno in odvečno. Tako se v družbi znanja vsi nenehno učijo, da bi delali, in se ponovno učijo, da bi še naprej delali. To je ključno in vse prevečkrat spregledano bistvo koncepta vseživljenjskega učenja (glejte Drucker, 1985).

¹³ Izraz izobraževanje bom v nadaljevanju poglavja uporabljal predvsem nanašajoč se na kontekst izobraževanja znotraj šolskega sistema.

¹⁴ Strogo gledano, ne inovacija ne podjetništvo ne spadata med poklice, saj kot dejavnosti nista zamejena s specifičnim področjem.

delavci ne mislijo več kar tako, zaradi mišljenja samega, ker bi to bila ena od poglobitvinih človeških zmožnosti ali ker bi jim šlo za razumevanje in kontemplacijo, temveč je njihovo mišljenje vselej že »njihovo početje [angl. *doing*]« (Drucker, 2002: 4), saj so po imenu in definiciji delavci.¹⁵ Če po drugi strani prisluhnemo psihologiji managementa, slišimo nekaj podobnega. Da »trdo delo« ni več muka, ampak nasprotno, pot k dovrstitvi človeka kot človeka, pot k človeški sreči sami, ni le protestantski obrat, temveč tudi »znanstveno« izhodišče zajetnega dela sodobne psihologije in njenega prizadevnega prispevanja k razvoju managerskih tehnik upravljanja ljudi. Referenčni primer tega je delo *Eupsychian Management* Maslowa (1965), v katerem je management delovnega življenja ljudi izpeljan na način »revolucionarne tehnike«. Revolucionarnost te psihološke tehnike, torej načina poganjanja ljudi v učinkovito delovno življenje, ni v ničemer drugem kot v tem, da tistemu, kar je sredstvo, torej delu, podeli smisel samemu po sebi; samorealizacija (angl. *self-actualization*) človeka je pri Maslowu postavljena izključno kot »predanost pomembni službi in koristnemu delu« (prav tam: 6) in natanko ta predanost »trdemu delu« je v sklepnem koraku povzdignjena in posplošena v »pot k človeški sreči« (prav tam). S tega vidika je delo, ki zagotavlja zgolj sredstva za življenje, dojeto kot nekaj, kar ne zadostuje več, saj ne ponuja te vrste presežka: »Služba, ki daje za življenje, več ni dovolj. Ponuditi mora kariero« (Drucker, 1969: 266). Izhodiščni nastavki danes že skoraj neslišne redukcije do absurda »jaz sem moja kariera« so v znanstveni govorici psihologije in njenih »najstvih«, po katerih naj bi bili visoko razviti individuumi tisti, ki so »asimilirali svoje delo v lastno identiteto, v lasten Jaz« (Maslow, 1965: 1). Na teh in od tod izhajajočih »znanstvenih« osnovah je zraslo današnje samoumevno govorjenje, da je kariera tisto področje, na katerem naj bi se odvijali osebnotna rast in razvoj, samoizpolnitev, samorealizacija, samozavedanje, samoizboljšanje itn., skratka, kjer naj bi se današnji znanjski delavci spotoma dovršili še kot ljudje.¹⁶ Vendar je treba to perspektivo brati v nasprotni smeri, gre za »prepariranje« ljudi, vključno s šolsko populacijo, v znanjske delavce, od široke palete različnih človeških zmožnosti in potencialov, od različnih področjih človeškega udejstvovanja v zgolj še tehnične veščine, kompetence in specializacije, ki so pridobljene zato, da bi se dokazovale v edini še preostali dejavnosti, ki je na voljo v družbi t. i. delovnih živali – v delu in produkciji.

¹⁵ Vendar znanjski delavci niso delavci kar tako, temveč so po definiciji tisti, ki morajo biti produktivni in učinkoviti. Naloga managementa pa je odgovoriti na vprašanje, katere metode in poti upravljanja z njimi in samoupravljanja samih sebe (angl. *self-management*) jih bo naredila take (glejte Drucker, 1993; 2002).

¹⁶ Vendar je ta »dovršitev« daleč od humanistične perspektive o »*bildung*«, pri čemer je za razvoj človekove biti, torej njegovih intelektualnih kapacitet, zmožnosti etičnega in moralnega presojanja ter delovanja nujna interakcija z zunanjim svetom. Nasprotno, dovršijo se kot znanjski delavci, ki niso več v interakciji s svetom, temveč ga, misleč, da svet poustvarjajo na novo, v delovnih procesih le še presnavljajo v nesvetne tvorbe in izdelke.

Če razlike med poklici in kariero premišljujemo z vidika družbe znanja, je poudarek na tem, da je kariera v primerjavi s poklici, ki so vedno področno definirani in zamejeni, druge vrste kategorija, ki meri mnogo širše – na specifičen način življenja – torej na delovno življenje kot življenje samo. Kaj to pomeni, ko vprašanja o poklicih in karieri začnemo postavljati v kontekstu vzgoje in izobraževanja šolajočim generacijam? Vsebine dozdašnje t. i. poklicne orientacije še vedno merijo na predstavljanje in izbiranje področnih poklicev, na izbiranje izobraževalnih smeri, ki omogočijo ta ali oni poklic. Povedano drugače, vprašanje, ki vodi to izbiranje (*kaj* bi bil po poklicu), se ob izbiri tudi dokončno zaključi, in čeprav je lahko vnovič odprto, ga izbira ravno tako zaključi. Povsem drugačna perspektiva in domet pa sta odstrta ob vsebinah, ki jih obeta vseživljenjska karierna orientacija. Pri tem ne gre za preprosto izbiro (npr. veterinar ali inženir), temveč je zraven še nekaj drugega in daljnosežnejšega. Ker kariera govori o specifičnem načinu življenja, v ospredju niso več poklici in tudi ne njihovo izbiranje, temveč pridobivanje veščin in drže, ki narekujejo, *kako* ravnati, se odzivati in upravljati samega sebe, skratka, *kako* živeti karierni način življenja, da bi to bilo produktivno, učinkovito, kompetitivno itd.

Izvor konceptov karierne orientacije

Perspektiva, ki jo odstira vseživljenjska karierna orientacija v kontekstu vzgoje in izobraževanja, je tisto, kar kaže odpreti in misliti kot problem, saj so specifične vsebine, ki jih vnaša na področje šolskega izobraževanja, drugačne od izobraževalnih. Drugi nameni pa niso posledica kakih skrivnostnih razlogov, temveč preprosto dejstva, da so te vsebine nastale na drugem področju, na katerem vladajo drugačni nameni in cilji od izobraževalnih. Pred podrobnejšo pojasnitvijo velja še opozoriti, da prenova smernic oziroma vpeljava karierne orientacije, kakor za zdaj kaže, cilja na celotno vertikalno izobraževalnega sistema. Če k temu prištejemo še v uvodu omenjeno »zbliževanje« šolskega izobraževanja in gospodarstva, je treba poudariti, da smoter izobraževanja ne more biti skrčen ne na pripravo za poklic in ne na pripravo za kariero, niti na tistih mestih v šolstvu, ki so izrecno poklicno orientirana, kaj šele v osnovnih šolah ali celo otroških vrtcih.¹⁷ Smoter šolskega izobraževanja ne more biti le pripravljalni trening za delo, saj bi to pomenilo, da prihodnje generacije ne vpeljuje in pripravlja za vstop v svet kot tak, temveč le v en sam del, v katerem pa svetnost še ni zagotovljena, saj je ta »del« podvržen nujnosti življenjskega procesa samega in priskrbovanju sredstev zanj. Zato je

¹⁷ Spremljamo lahko vse pogostejše eksperimente z vpeljevanjem podjetništva v vrtce, kjer igra ne poteka več zaradi igre same, ker bi to bil način vsestranskega razvoja, temveč je zdaj naravnana tako, da služi razvoju podjetniških veščin. Tako tudi otroški vrtci postanejo vadišča za zaposljivost in skupaj z najmlajšimi prevzamejo nalogo pospeševanja gospodarske rasti.

do zdaj tudi bilo običajno govorjenje, da naloga šolstva ni le izobraževati (za posamezna področja), temveč izobraževati avtonomne, dejavne, razumevanja zmožne in kritično misleče posameznike, odrasle državljane in državljanke, ki se lahko orientirajo v skupnem svetu in bivajo v njem skupaj z drugimi kot dejavni člani politične skupnosti.

Vendar ko vsebine in cilji karierne orientacije vstopijo na področje šolstva, ne prevzamejo te širše, zgoraj opisane – recimo temu humanistične – perspektive izobraževanja, temveč ohranjajo in pripeljejo svoj izvorni jezik na mesta, kjer stojijo ključni pojmi, definicije in cilji pedagoške dejavnosti. Oprijemljiv primer je v Terminološkem slovarčku – Karierne orientacije 2011 (Kohont idr., 2011: 6), v katerem je vedno večje zanimanje za to dejavnost tudi na področju izobraževanja pojasnjeno z dejstvom, da je karierna orientacija v EU prepoznana kot »pomemben mehanizem za učinkovitejši razvoj človeških virov«. Glede na to, da je v našem primeru govor o področju šolskega izobraževanja, bi morali zaznati fundamentalno razliko med »izobraževanjem učencev ali vzgojo državljanov«, kar bi bilo običajno za to področje, in na drugi strani »razvojem človeških virov«. Če ta razlika ni slišna, bom razmislek odprl na bolj faktičen način. Simptomatična govorica o »človeških virih«, kakor tudi ključni koncepti današnjih edukacijskih politik na ravni EU kot so »učenje učenja«, »vseživljenjsko učenje«, »družba znanja«, »inovacija«, iz katerih je sestavljeno in na katere se navezuje tudi govorjenje o »karierni orientaciji«, niso koncepti, ki bi izvirno nastali na področju edukacijskih ved za namene edukacije, temveč so bili tako poimensko kot vsebinsko prevzeti s popolnoma drugega področja. Preverljivo dejstvo je, da so ti koncepti nastali in bili sistematizirani na področju managementa.¹⁸ Poglavitni namen te tehnične discipline pa ni izobraževalni, temveč je povezan z vprašanjem, *kako* iz ljudi napraviti človeške vire in kako to vrsto virov razviti do njihove največje učinkovitosti in pripraviti do (samo)upravljanja ali (samo)krmiljenja (*»self-management«*).¹⁹ Navedeno prepoznavanje karierne orientacije in s tem povezanih veščin upravljanja kariere kot pomembnega mehanizma za razvoj človeških virov, in ne učencev, državljanov ali koga drugega, je preprosta posledica dejstva, da so bili koncepti o karieri in veščine upravljanja z njo razviti na področju managementa in prakticirani v njegovih poddisciplinah (na primer *»human resources management«*) ali, kot je navedeno v Terminološkem slovarčku – Karierne orientacije 2011 (Kohont idr., 2011), v zasebnih agencijah, ki se ukvarjajo z zaposlovanjem in razvojem človeških virov, katerih dejavnosti so izvirno namenjene tistim, ki so že vstopili na trg dela, in

¹⁸ Za potrditev tega dejstva zadostuje branje temeljnih avtorjev in del s področja managementa, še posebej na mestih, kjer je govor o znanju kot o novem resursu in dejavniku produkcije – torej o »družbi znanja«. (na primer Drucker, 1969; 1985; 1993; 2002). Šele z bolonjsko reformo so ti managerski teoremi dobili prosto pot v edukacijske politike ter po poti financiranja raziskav in projektov tudi v edukacijske vede na univerzah in raziskovalnih inštitutih, kjer so bili vse prevečkrat sprejeti kot samoumevni ter temu primerno izpopolnjevani in diseminirani dalje.

¹⁹ Glejte Drucker, 2002.

ne populaciji, ki se izobražuje. Kot taki ti koncepti in veščine ne zasledujejo smotrov, ki veljajo ali so tradicionalno veljali na področju šolskega izobraževanja, temveč služijo namenom in izpolnjujejo cilje, ki veljajo na področju managementa človeških virov, ki sem jih zgoraj na kratko že opisal. Na podlagi tega lahko sklenemo, da je prenos tovrstnih konceptov na področje šolstva in izobraževanja, ki bodo narekovali praktično izvajanje karijerne orientacije, vendar zdaj za populacijo, ki se izobražuje, v očitnem nasprotju s smotri izobraževanja, ki si prizadevajo k izobraževanju avtonomnih, dejavnih, razumevanja zmožnih in kritično mislečih posameznikov.

Konceptualizacija rezilientnosti

V nadaljevanju bom na izbranem primeru izpostavil nekatere vidike, ki govorijo v prid zgoraj postavljeni tezi o nasprotju med dejavnostjo, katere cilj je razvoj človeških virov, in smotri šolskega izobraževanja. Kot je že bilo rečeno, razlike, s katerimi imamo opraviti in ki vodijo v ta nasprotja, niso zgolj besedne, češ, saj ni take razlike, ali rečemo človeški viri ali državljani, ampak so vsaj paradigmatške. Drugače rečeno, gre za popolnoma raznorodne perspektive glede človeškega ravnanja in drže. Ker sodobni koncepti o vseživljenjski karierni orientaciji zdaj vključujejo in zahtevajo tudi nekaj takega, kot je osebni in socialni razvoj posameznika, se je treba vprašati, *kakšen* osebni in socialni razvoj ti koncepti predpostavljajo. Prvi odgovor bi lahko bil, da verjetno takega, ki služi uspešnemu načrtovanju in vodenju kariere, vendar pa to še ni zadosten odgovor na postavljeno vprašanje. Odgovoru se bomo skušali približati tako, da ugotovimo, kakšno ravnanje, odzivanje in držo zahteva karierno orientiran osebni in socialni razvoj. Eden od osrednjih terminov, ki to opisuje, je *rezilientnost*. Če za zdaj rečemo, da rezilientnost pomeni nekaj takega kot odpornost, potem vidimo, da cilja na načine, kako ravnamo, se odzivamo, predvsem pa, kako prenašamo raznorazne obremenitve v svojem delovnem življenju. Zato tudi ima ta termin v besedni zvezi karierna rezilientnost omogočen vstop v koncepte in formulacije o karierni orientaciji, kajti v primeru poklicne orientacije je bil brez pomena. Kakšno odpornost neki potrebujemo pri izbiranju poklica? Da bi termin natančneje razumeli, se je smiselno na kratko ozreti k zgodovini njegove rabe. Kot ugotavlja Hollnagel (2015), je termin rezilientnost prvič rabljen za opisovanje in preučevanje lastnosti hlodovine in njene vzdržljivosti pod različnimi obremenitvami. Kot strokovni termin (Breen in Anderies, 2011) je bil prvič sistematiziran v klasičnem inženirstvu in znanosti o materialih, kjer se z aplikacijo naravoslovnih znanosti (kemije, fizike) preučujejo in izboljšujejo lastnosti materialov, torej predvsem njihovo elastičnost ob različnih silah obremenitve oziroma sposobnost povrniti se po končani obremenitvi v izvirno stanje in pri tem ohraniti funkcionalnost nespremenjeno. Slednje ne bi bilo posebnega pomena

za tukajšnjo obravnavo, če ne bi bilo ravno področje inženirstva tisto, ki je »ponudilo uporaben in dosleden način za formalizacijo običajne, pogovorne rabe rezilientnosti« (prav tam: 43). Vendar ta formalizacija ne zadeva le splošnega razumevanja termina, temveč tudi vsesplošno aplikativno konceptualno zasnovo za neposredno uporabo: »Lastnosti inženiringa rezilientnosti [materialov, op. p.] jasno pozivajo, da ga, metaforično ali dosledneje, uporabimo tudi na drugih področjih, saj omogoča preprosto razumevanje in rabo ter generira preproste upravljalvske strategije« (prav tam: 44). Vsestransko aplikativnost je med drugimi²⁰ prepoznal tudi del psihologije,²¹ saj je »inženiring rezilientnosti bila tradicionalno dominantna paradigma rezilientnosti v razvojni psihologiji« (prav tam), kar pomeni, da je bil inženirski koncept rezilientnosti vpeljan tudi na področje človeških zadev za namene izboljševanja t. i. človeškega psihičnega blagostanja.

Ali karierna rezilientnost sploh lahko prispeva k opolnomočenju?

Področje inženiringa materialov, temelječe na naravoslovju, predstavlja tisto osnovo, po kateri se ravna jo konceptualne formalizacije teoremov in tehnik rezilientnosti tudi na drugih področjih, vključno s tistimi znanstvenimi disciplinami, v katerih je predmet preučevanja človek. Tako tudi obravnavo rezilientnosti človeka ohranja elemente inženirske drže in inženirskega načina obravnave nežive snovi, kljub temu da se je predmet, s katerim imajo opravka, bistveno zamenjal. Povedano drugače, tako kot se je na inženirski način pristopalo k obravnavi nežive snovi kot materiala, se na ta isti način pristopa k obravnavi človeka kot materiala.²² Kot primer tega lahko navedem govorjenje o rezilientnosti za delo in izobraževanje v enem od projektov evropskega programa vseživljenjskega učenja (Program Vseživljenjsko učenje, 2015), ki v zasnovi povzema to izhodiščno inženirsko paradigmo in zasnovo. Temu primerno govori o rezilientnosti kot ključni kompetenci *prilagajanja* družbenim spremembam in zahtevam trga dela ali kot trening za razvoj sposobnosti *odskočiti nazaj* [angl. *bounce back*], kot večini *fleksibilnosti* ali celo personalni strategiji izkazovanja *pozitivnih občutkov* kot sredstev za prenašanje bremen življenja. Podobno definicijo rezilientnosti na področju dela

²⁰ Pojav nekakšne (psevdo)kibernetske govorice o rezilientnosti sistemov, pri čemer sistem lahko pomeni dobesedno vse, od »ekosistema, mesta, vlade, mostu, družbe ali osebe« (Breen in Anderies, 2011: 42), potrjuje to, da je v različnih disciplinah znanosti in tehnike postalo mogoče nekaj takega kot preučevanje in razvijanje rezilientnost vseh in vsega na inženirski način.

²¹ Medtem ko je bila vpeljava koncepta rezilientnosti na področje psihologije začetno izvedena pri razvojni psihologiji, je koncept karierne rezilientnosti danes najbolj prisoten in obravnavan v pozitivni psihologiji.

²² Natanko ta inženirska paradigma tudi prinese govorico o človeškem materialu ali pozneje o človeških virih, ki jo danes srečujemo tako rekoč povsod.

ponudi Bridges (1995), in sicer kot »splosnosti ukriviti se oziroma upogniti se [angl. *bend*], ne da bi se pri tem zlomil« (1995: 57). Če nadaljujem s primeri, tudi Van Vuuren in C. Fourie (2000) navajata take vedenjske komponente karierne rezilientnosti, ki odražajo sposobnost t. i. prenašanja bremen in težkih okoliščin, kot so prilagajanje spreminjajočim se okoliščinam, pozitivna naravnost glede službenih in organizacijskih sprememb, majhna potreba po varnosti, visoka toleranca do negotovosti itd. Pri tem je pomenljivo, da avtorja, tako kot tudi mnogi drugi, slabšanje pogojev dela (negotovost, stres, odpuščanje ...) jasno prepoznavata, vendar tako, da to sprejmeta kot nespremenljivo in nevprašljivo dejstvo. Posledično je lahko odziv le dvojen, in tukaj je izhodiščna kratkovidnost in nevarnost koncepta karierne rezilientnosti, ali smo »karierno ranljivi« (ne zmoremo prenašati težavnih pogojev dela) ali »karierno odporni« (zmoremo prenašati negotovost, stres itd.). Kratkovidnost in nevarnost sta v tem, da ta koncept zastira tisto odločilno; to je samo perspektivo in možnost, da bi prevprašali in problematizirali vzroke in dejavnike okoliščin, v katerih živimo in delamo. Iz do zdaj navedenih primerov lahko sklenem, da koncept karierne rezilientnosti v bistvenih potezah posnema inženirsko konceptualizacijo rezilientnosti oziroma vzdržljivosti materialov. Slednje je za našo razpravo izjemnega pomena, saj koncept karierne rezilientnosti še zdaleč ni obrobjen, ampak »prejema široko podporo kot poglobljena zadeva v olajševanju tranzicije od tradicionalne paradigme kariere k novi paradigmi kariere« (Birchall in Lyons, 1995; Bridges, 1995; Mirvis in Hall, 1994; Waterman idr., 1994, v Van Vuuren in Fourie, 2000: 15). Če je tako, je v središču nove paradigme kariere, kako ljudi pripraviti in usposobiti za upogibanje, ne da bi se zlomili, v vedno težavnejših in negotovih delovnih pogojih.

Pri prej navedenih lastnostih lahko iščemo odgovor na že zastavljeno vprašanje o tem, kakšno ravnanje, odzivanje in držo predpostavlja karierno orientiran posameznik. Ker je karierna rezilientnost ključna sestavina vseživljenjske karierne orientacije, je na mestu vprašanje, ali lahko karierna rezilientnost sploh prispeva k opolnomočenju mladih v današnjih razmerah na trgu dela. Glede na to, da izpostavljamo opolnomočenje, in ne zgolj *odpornosti*, je odgovor *ne*. Z vidika opolnomočenja se izkazuje celo nasprotno, kajti karierna rezilientnost odpira nastavke za (samo)onemogočanje ključnih človeških kapacitet. Bistvene vidike tega onemogočanja²³ lahko povzamemo na naslednji način:

1. Človeka obravnava v negaciji njegove kapacitete razsojanja in delovanja, kot tisto, kar je le še »utrpevajoče« in odzivajoče. Četudi govori o dejavnosti, je to le v pomenu odskakovati nazaj, torej povrniti se v prejšnje stanje in pri tem ohraniti funkcionalnost nespremenjeno.

²³ To onemogočanje prinaša koncept rezilientnosti sam, saj se, preprosto rečeno, človeka in njegovega izboljševanja loteva tako, kot se je tega tehnično loteval na naravoslovju temelječ inženiring nežive snovi.

2. Znotraj horizonta rezilientnosti je človek postavljen kot le še odzivajoč in prilagajajoč se na okoliščine, kot da bi te bile izven in onkraj dosega njegovega premisleka in delovanja, kot da bi šlo za naravne (fizikalne) sile in pojave, ki ne morejo biti drugačni, kot so, in na katere ljudje ne moremo vplivati.
3. Človek je obravnavan singularno, ki naj bi se kot tak podajal, poganjal in uspeval na trgu dela.

Karierna rezilientnost človeka obravnava (tudi vzgojno) le v eni dimenziji – kot prilagajajočega se – ter mu tako že na začetku izmakne in zakrije vse drugo, med tem tudi najpomembnejše: zmožnost mišljenja in presojanja obstoječega ter delovanja po lastni presoji. Karierna rezilientnost sicer lahko služi razvoju učinkovitosti človeških virov, vendar je njena smiselnost za opolnomočenje mladih na trgu dela več kot vprašljiva. Čeprav sem na to že podal jasen odgovor, se lahko sedaj ponovno vprašamo tudi drugače. Kako lahko pričakujemo ali računamo na opolnomočenje mladih na trgu dela, če jih za to področje orientiramo s prepričanjem in z navodili, da se tam nahajajo kot posamezniki, kot zgolj prilagajajoči se, kot nikoli dovolj učinkoviti, nikoli dovolj usposobljeni ...? Samo tako, da preprosto v celoti odmislimo današnje razmere na trgu dela, izbrisemo tradicijo in sedanje možnosti prizadevanja za delavske pravice in – ne nazadnje – tako, da opolnomočenje napačno razumemo kot razvoj rezilientnih človeških virov.

Kako in zakaj zapustiti karierno rezilientnost in preiti k opolnomočenju kot zmožnosti skupnostnega delovanja?

Prizadevanja za opolnomočenje mladih na trgu dela nikakor ne smemo zvesti na delavnost ali karierno uspešnost, nasprotno, treba jih je odpreti izven strogo določene dejavnosti dela. Če rečem nekoliko opisno, opolnomočenje pomeni tudi to, da sploh odpremo vidike in možnosti, na podlagi katerih si lahko mladi kot posamezniki ali skupnostno prizadevajo za nekaj takega, kot so dostojni in pravični delovni pogoji, za več prostega časa itd. To nameoma poudarjam zato, ker so omenjeni vidiki popolnoma izključeni in po definiciji nimajo mesta znotraj konceptov karierne orientacije. Ker pa imajo ti koncepti zdaj prosto pot v šolsko izobraževanje, je toliko bolj upravičeno in legitimno, da o opolnomočenju spregovorimo drugače, kot predpostavljajo koncepti karierne orientacije. Temu primerno je tudi zastavljeno vprašanje v zgornjem podnaslovu, na katero v nadaljevanju odgovarjam. V prvem koraku to pomeni zavreči obravnavo ljudi kot zgolj prilagajajočih se in jih opolnomočiti za delovanje pa lastni iniciativi in presoji, kar vključuje tudi sposobnost prekinjanja dominantnih procesov obstoječega ali začenjati nekaj novega glede na obstoječe. Kot drugo kaže zavreči singularno obravnavo ljudi, ki naj

bi se kot taki podajali v medsebojno tekmovanje in zgolj osebni uspeh. Strnjeno rečeno to pomeni preiti od le *odzivajočega se k zmožnosti delovanja* in od *singularnega k skupnostnemu*. Govorjenje o človeški sposobnosti *prenesti* nepredvidljivost življenja, udarce usode in naravnih dejstev, kot so, recimo, smrt, naravne nesreče itd., v pomenu biti sposoben pobrati se, je smiselno in tudi upravičeno, saj gre za zadeve onkraj vpliva, odločitev in delovanja ljudi. Po drugi strani sistematično razvijati tehnike in strategije nečesa takega, kot je rezilientna elastičnost kot splošen ali celo kot edini veljaven princip človeškega odzivanja in ravnanja na področju človeških zadev, torej tudi tam, kjer ne kraljujejo nobeni zakoni narave ali naravne sile in so stvari lahko tudi drugačne kot so, pa je neupravičeno in v celoti deplasirano. Tako velja tudi za področje dela, saj ga v znatni meri sestavljajo dejavniki, ki so v dosegu človeškega premisleka in vpliva. To preprosto pomeni, da delovne zahteve, pogoji, okoliščine in položaji niso nikakršna naravna danost, temveč so to spremenljive zadeve, kjer si je mogoče zamišljati in si prizadevati za *drugače*, kot je. Pri tem mnogo bolj kot delovna marljivost in specialistično znanje štejejo od teh drugačne človeške kapacitete, denimo, dogovarjanje, samoorganiziranje in skupnostno delovanje. Ker na trg dela ne vstopamo sami in tam tudi nismo kot zgolj izolirani posamezniki, temveč smo mnogokrat v delovnih kolektivih in si z mnogimi tudi izven teh kolektivov delimo podobne okoliščine in pogoje, je precej nesmiselno pristati na predpostavke karierne govornice, ki izpostavlja le uspešno delovno življenje posameznika, h kateremu lahko prispeva le njegova lastna delovna prizadevnost. Dejavnost dela je neločljivo povezana z različnimi oblikami združevanja in sodelovanja za ta namen. To pa ne pomeni le združevanja zavoljo opravljanja dela, temveč tudi združevanje za soodločanje o *pogojih* dela,²⁴ kar v zdajšnjem procesu deindustrializacije in desindikalizacije pomeni predvsem biti zmožen skupaj z drugimi vzpostavljati nove oblike sindikalne samoorganizacije in delovanja.

Zakaj sindikalno samoorganiziranje?

Ta prehod v perspektivi, in sicer od le odzivajočega se k zmožnosti delovanja in od singularnega k skupnostnemu, ne predstavlja ničesar novega, temveč je že nekaj v tradiciji prisotnega in poznanega v različnih oblikah (samo)organiziranja, ki jih tukaj poznamo kot različna sindikalna združenja. Težava je v tem, da so obstoječi sindikati povečini vezani na tradicionalne panoge ter pokrivajo oblike dela in zaposlitve, ki niso v porastu, prej nasprotno. V porastu pa so prekarne oblike dela, torej tiste, pri katerih delovnih mest več ni,

²⁴ Na regijskih posvetih projekta Career (Štremfel idr., 2015) se je pokazalo, da vidik združevanja zavoljo soodločanja o pogojih dela v dozdajšnjem delu šolske svetovalne službe ni bil obravnavan ali posredovan učencem. Mestoma njegov pomen tudi ni bil razumljen, temveč pomešan z opravljanjem dela v kolektivih.

ravno tako pa ne zagotovljenih zaposlitev in veljavnih pravic. Te so izven vsakršne sindikalne zastopanosti, kar lahko le nadaljuje in slabša položaj vedno večjega števila mladih, ki jim postaja ta oblika dela edina na voljo. Obstoječa sindikalna združenja tega področja dela ne pokrivajo in so s tega vidika zatajila oziroma postala nezadostna. Upoštevajoč te nove okoliščine, je postalo ključnega pomena, da generacije, ki se izobražujejo, vsaj seznanimo, če ne že poučimo, o različnih možnostih vzpostavljanja lastnih (novih) oblik sindikalnega samoorganiziranja in delovanja, toliko bolj, kolikor ta vstopa na trg dela, kjer sindikalne zastopanosti ni. Če šolsko izobraževanje pripravlja nove generacije tudi na vstop v delovno življenje, potem lahko tovrstne vsebine ravno tako štejemo kot sestavni in v današnjih razmerah tudi nujni del teh priprav.

Literatura in viri

- Breen, P. M., in Anderies J. M. (2011). *Resilience: A Literature Review*. New York: Department of Philosophy, CUNY Graduate Center, Tempe: Arizona State University, School of Sustainability and School of Human Evolution and Social Change. Pridobljeno 14. 10. 2014 s <http://www.rockefellerfoundation.org/blog/resilience-literature-review>.
- Bridges, W. (1995). *Jobshift. How to prosper in a workplace without jobs*. London: Brealey.
- Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity*. London: Heinemann.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Drucker, P. F. (1993). *The Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Drucker, P. F. (2002). *The Effective Executive*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Evropska komisija (2012a). Commission presents new Rethinking Education strategy. Press Release (Androulla Vassiliou). Pridobljeno 4. 1. 2015 s http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_en.htm.
- Evropska komisija (2012b). *Ponovni premislek o izobraževanju in Slovenija*. Pridobljeno 16. 1. 2015 s http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/slovenia-rethinking-060913_en.pdf.
- Evropska komisija/EACEA/Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Bruselj: Eurydice. Pridobljeno 23. 9. 2014 s <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Hollnagel, E. (2015). *Resilience Engineering – Origins*. Pridobljeno 9. 2. 2015 s <http://erikhollnagel.com/ideas/resilience-engineering.html>.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., Jelenc Krašovec, S., Pečjak, S., Jurišević, M., Niklanovič, S., Dedič, S. in Bučar Markič, S. (2011). *Terminološki slovarček – Karierne orientacije 2011*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.

- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian Management*. Illinois: Richard D. Irwin Inc. and The Dorsey Press.
- Program Vseživljenjsko učenje (2015). *Resilience – a key skill in education and job*. Pridobljeno 10. 1. 2015 s <http://www.resilience-project.eu/index.php?id=2&L=10>.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Van Vuuren, L. J., in Fourie, C. (2000). Career Anchors and Career Resilience: Supplementary Constructs? *Journal of Industrial Psychology*, 26, 3, 15–20.

OD POKLICNE SOCIALIZACIJE H KARIERNEMU OPOLNOMOČENJU

POLONA KELAVA

Povzetek. Ena izmed nalog šolske svetovalne službe je tudi karierna orientacija, znotraj katere se že začenja skrb za ustrezen potek poklicne socializacije. Zaradi velikih sprememb na trgu dela, v naravi poklicev ipd. se intenzivno spreminjajo tudi procesi priprave na delo (prim. Muršak, 2009). Redko kdo izmed danes šolajočih se posameznikov bo vse življenje opravljal poklic, za katerega se izobražuje. Tudi če govorimo o karieri, in ne več o poklicu, če v šolah namesto poklicnega svetovanja in usmerjanja izvajamo karierno orientacijo, poklicne socializacije ne moremo preprosto preimenovati v karierno socializacijo. Karierna socializacija je namreč protisloven pojem, saj predvideva, da bi nudili podporo pri procesu socializacije, torej vživljanja v kariero, ki pa jo je za katerega koli posameznika vnaprej težko napovedati, je nepredvidljiva, zaradi tega je tudi težko postaviti koncept karierne socializacije. Ta proces opremljanja mladih za njihovo pot, ki ni več le poklicna, lahko poimenujemo karierno opolnomočenje.

Ključne besede: poklicna socializacija, karierno opolnomočenje, poklicna identiteta, šolska svetovalna služba, srednješolsko izobraževanje

Uvod

V poglavju problematiziramo rabo terminov poklicna socializacija ter (vseživljenjska) karierna orientacija z vsebinskega vidika.

Ena izmed nalog šolske svetovalne službe je tudi karierna orientacija, znotraj katere se že začenja skrb za ustrezen potek *poklicne socializacije*. Zaželen rezultat pravilno vodenega procesa poklicne socializacije, ki se začne že med izobraževanjem (Muršak, 2012; 75, 76), nadaljuje pa na delovnem mestu, je ustrezno oblikovana poklicna identiteta. Danes je poklicno izobraževanje v krizi (prim. Medveš, 2013). Dijaki v poklicnem in strokovnem izobraževanju (PSI) pogosto nadaljujejo izobraževanje, zaradi česar je priprava na delo

postala postranska naloga poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja (prim. Muršak, 2009). Redko kdo izmed danes šolajočih se posameznikov bo vse življenje opravljal poklic, za katerega se izobražuje. Zaradi negotovosti, povezanih s poklici, je lažje načrtovati in govoriti o karierah posameznikov, vendar je pri tem potrebna previdnost (prim. Irving in Malik, 2005; Anderson, 1999). Zaradi opisanih procesov bi potrebovali novo definicijo poklicne socializacije (Muršak, 2012; 75, 76). Tudi če govorimo o karieri, in ne več o poklicu, če v šolah namesto poklicnega svetovanja in usmerjanja izvajamo karierno orientacijo, *poklicne socializacije* ne moremo preprosto preimenovati v *karierno socializacijo*. *Karierna socializacija* je namreč protisloven pojem, saj predvideva, da bi nudili podporo pri procesu vživljanja, socializacije v nekaj, kar je za vsakega posameznika vnaprej nepredvidljivo. Kadar načrtujemo neko socializacijo, je namreč smiselno pričakovati, da imamo predstavo o tem, kakšen naj bi bil izid, rezultat te socializacije. Če želimo začrtati načine oz. poti socializacije v kariero, pri čemer vemo, da je kariera za vsakega posameznika vnaprej popolnoma nepredvidljiva, nenapovedljiva, pridemo do spoznanja, da je koncept karierne socializacije praktično nemogoče ustrezno zasnovati.

Zaradi vsega povedanega se ob spremembah narave dela, poklicev spreminja tudi vloga šolske svetovalne službe (prim. Anderson, 1999). V projektu Career smo zaradi tega začeli pripravo podlag za ustrezno spremembo smernic, ker je od leta 1999 do danes prišlo do takih sprememb, da so smernice postale zastarele.

Bolj kot v preteklosti se kaže potreba po tesnem sodelovanju učiteljev vseh predmetov s šolsko svetovalno službo, s ciljem opremljanja mladih s čim širšim spektrom znanja, spretnosti ter razvijanja njihovega ustreznega odnosa do dela, da bodo kos čim več izzivom, ki jih bo njihova karierna pot, pogosto sestavljena iz različnih del, ne nujno povezanih s posameznikovim primarnim poklicem, postavila prednje. Ta proces opremljanja mladih za njihovo pot, ki ni več le poklicna, lahko poimenujemo *karierno opolnomočenje*.

Programske smernice za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli (Nacionalni kurikularni svet, 1999) predvidevajo šolanje in poklicno orientacijo kot eno izmed orodij za podporo osnovnim vrstam dejavnosti šolske svetovalne službe (prav tam: 14).

Novost, ki so jo smernice leta 1999 prinesle v osnovno šolo, je izraz poklicna orientacija. V programskih smernicah je zapisano, da gre pri poklicni orientaciji za »delo z učenci, učitelji, starši in vodstvom šole z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti«, pri čemer je pojasnjeno, da »izraz *poklicna orientacija* nadomešča staro poimenovanje tega področja, poklicno usmerjanje, ker bolj ustreza sedanjim razmeram in novjšim strokovnim spoznanjem. Poklicna orientacija zajema naslednje aktivnosti: *poklicno informiranje, diagnosticiranje, poklicno svetovanje, poklicno vzgojo, namestitve, zastopanje, povratno informiranje in spremljanje svetovancev*« (prav tam: 24). Nato so podrobneje predstavljene naloge

šolske svetovalne službe pri poklicni vzgoji otrok, za katere del odgovornosti nosijo tudi učitelji posameznih predmetov. V nadaljevanju so postavljeni standardi za naslednja področja: svetovalno delo z učenci, svetovalno in posvetovalno delo z učitelji in drugimi sodelavci v šoli, svetovalno delo s starši, sodelovanje z vodstvom ter sodelovanje in koordinacija dela z zunanjimi ustanovami, ki so tudi podrobno razdelani. Programske smernice za osnovno šolo vloge poklicne orientacije pri razvoju oz. začetku poklicne socializacije posebej ne omenjajo.

Programske smernice za delo šolske svetovalne službe v srednji šoli (Nacionalni kurikulumni svet, 2008/1999) enako kot v osnovni šoli predvidevajo šolanje in poklicno orientacijo kot eno izmed orodij za podporo osnovnim vrstam svoje dejavnosti (prav tam: 14, 15). Smernice za srednjo šolo poklicne orientacije nato ne opredeljujejo posebej, temveč v manjšem obsegu kot v osnovni šoli določijo standarde s področja poklicne orientacije. Programske smernice za srednjo šolo pa poklicno socializacijo kot enega izmed zaželenih učinkov uspešne poklicne orientacije omenjajo »spremljanje razvoja poklicne zrelosti in uspešnosti poklicne socializacije« (prav tam: 20), in sicer kot enega izmed možnih primerov razvojno-analitičnih nalog, med katerimi lahko izbira šolska svetovalna služba.

Danes se razmišlja, da je termin poklicna orientacija treba nadomestiti s času ustrežnejšim. Avtorji Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011) predlagajo pojem karierna orientacija oz. vseživljenjska karierna orientacija. Tako o tem razmišljajo v uvodu (prav tam: 45, 46):

Pojem kariera se danes definira kot vseživljenjski napredek posameznika v učenju in delu. Skladno s spremembo paradigme se na kariero gleda kot na pojav, ki se dograjuje s pomočjo ustreznih izbir, ki jih posameznik opravi skozi svoje življenje. Razvoj kariere ni več omejen na maloštevilne posameznike s kariero, ampak mora ta možnost biti dostopna vsem posameznikom. To pomeni, da morajo biti omogočeni pogoji za vseživljenjsko vodenje kariere v vseh za to primernih obdobjih človekovega življenja. Potrebno je z ustreznimi ukrepi zagotoviti pogoje za dostopnost vseživljenjske karierne orientacije za vsakega državljan. Ustrezna karierna orientacija precej prispeva k usposobljenosti delovne sile za delodajalce in socialni varnosti za posameznika.

Razprave s šolskimi svetovalnimi delavci na regijskih posvetih po Sloveniji v okviru projekta Career so pokazale, da je razumevanje pojma karierna orientacija neenotno, kar je precej razumljivo, saj so trenutno še vedno veljavne programske smernice iz leta 1999. Terminološka in vsebinska nejasnost pri razumevanju pojmov vseživljenjske karierne orientacije pa se zrcali tudi v raznolikih ciljnih, ki jim svetovalni delavci pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije v osnovnih šolah sledijo (Štremfel idr., 2015), kar bi moralo

predstavljati veliko skrb za stroko, saj to pomeni, da so učenci in dijaki trenutno v Sloveniji deležni raznolike obravnave, raznolikih pristopov in vsebin v povezavi z njihovo izbiro poklica.

Zaradi tega je pomembno doreči, kolikšen je domet šolske svetovalne službe na področju poklicne orientacije in poklicne socializacije, na mestu pa je tudi vprašanje, ali je zahteva po vseživljenjski karierni orientaciji v osnovni ali srednji šoli morda preambiciozna. Je namen, da bomo že v šolah govorili o *vseživljenjski* karierni orientaciji, ali sploh o *kariieri*, preveč ambiciozen? Razčlenili bomo razloge za to, zakaj je zahteva po uvedbi vseživljenjske karierni orientacije v delo šolske svetovalne službe tako v osnovni kot srednji šoli lahko poseben izziv.

Pokazali bomo, da je lahko vseživljenjska karierna orientacija tudi protisloven pojem ter da bi bilo treba oblike dela z otroki in mladostniki v zvezi z izbiro poklica oz. izobraževanja, ki vodi v določen poklic, podpreti z drugačnimi vrednotami. Predlagali bomo rabo pojma karierno opolnomočenje.

Poklicna socializacija, poklicna identiteta

Da bi lahko razmišljali o poklicni (ali karierni) orientaciji, ki spada med bistvene naloge šolske svetovalne službe tako v osnovnih šolah kot tudi na področju srednješolskega izobraževanja, moramo najprej pojasniti osnovne pojme s tega področja. »Poklicna socializacija je proces oblikovanja poklicne identitete, ki se začne že med šolanjem in traja vso posameznikovo poklicno pot. V procesu se oblikuje in razvija odnos do dela in razumevanje sebe v odnosu do dela. Za oblikovanje poklicne identitete je poleg dejanskega položaja v procesih dela odločilnega pomena tudi referenčna skupina, v kateri posameznik dela in kjer se ustvarjajo dinamični skupinski odnosi med pripadniki iste poklicne skupine, ki daje posamezniku povratno informacijo o njegovem delu in omogoča procese medsebojne identifikacije« (Muršak, 2012: 75, 76). Poklicna socializacija je torej nekaj, kar se začne že v šoli, torej na njeno uspešnost pri posamezniku vsaj delno vpliva tudi poklicna orientacija. Bistven produkt poklicne socializacije je poklicna identiteta, ki se prav tako začne oblikovati že med šolanjem. Z usmeritvijo, orientacijo učenca v nek poklic se torej začne proces poklicne socializacije in gradnje poklicne identitete.

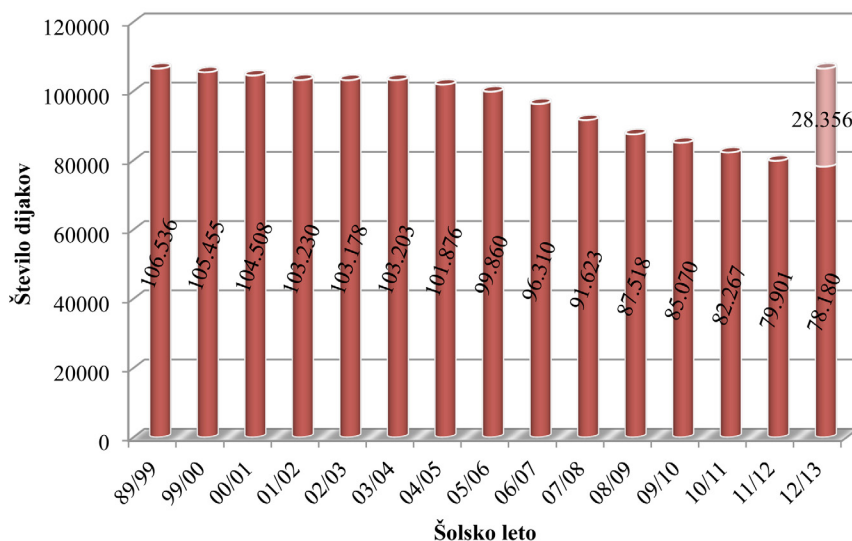
»Poklicna identiteta je izid poklicne socializacije in predstavlja posameznikovo doživljanje sebe v povezavi s poklicem oz. poklicnim delom, ki ga opravlja. Je socialno priznan način, na katerega se posamezniki poistovetijo drug z drugim na področju dela, poklicnem področju ali področju zaposlitve« (prav tam: 74). Poklicna identiteta je torej nerazdružljivo povezana s poklicem, ki ga posameznik opravlja, oz. s poklicem, za katerega se posameznik izobražuje in usposablja, zato je izjemnega pomena, kako v šolah poteka poklicna orientacija.

Manjše generacije dijakov ter spremembe na trgu dela, ki vplivajo na poklicne odločitve učencev in dijakov

K razumevanju poteka in uspešnosti poklicne orientacije nas približa analiza področja, na katero se poklicna orientacija nanaša.

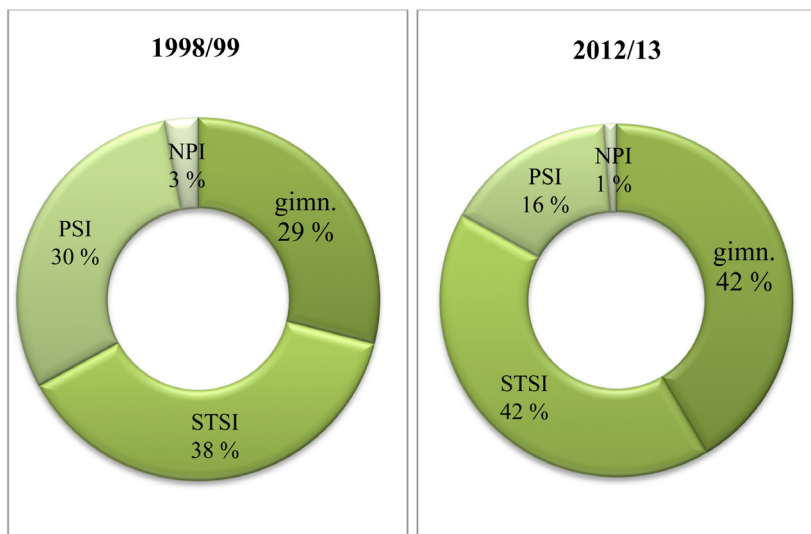
Današnje generacije dijakov so manjše od preteklih. »Število dijakov in vajencev se je od šolskega leta 1998/1999 do šolskega leta 2012/2013 zmanjšalo za 28.356 (26,6 %), kar je za 43 povprečno velikih srednjih šol s po 667 dijakov« (Šola za ravnatelje, 2014: 20). Ob tem se je spremenil tudi delež dijakov in vajencev, ki se vpisuje v gimnazije, in tistih, ki se odločijo za srednje tehniško in strokovno izobraževanje (STSI) ter za PSI. V šolskem letu 1998/1999 je bilo v gimnazije vpisanih 29 odstotkov dijakov, 38 odstotkov dijakov v STSI, 30 odstotkov dijakov v PSI ter trije odstotki dijakov v programe nižjega poklicnega izobraževanja (NPI). Štirinajst let pozneje, v šolskem letu 2012/2013, pa je bilo v gimnazije vpisanih že 41,5 odstotka vseh dijakov, v STSI prav tako 41,5 odstotka, 15,9 odstotka v PSI in 1,1 odstotka v NPI (Šola za ravnatelje, 2014: 21).

Slika 1: Število dijakov in vajencev v programih srednješolskega izobraževanja od šolskega leta 1998/1999 do 2012/2013



Vir: Šola za ravnatelje (2014: 20)

Slika 2: Delež dijakov in vajencev v vseh srednješolskih programih v izbranih šolskih letih



Okrajšave: gimn. – gimnazija, STSI – srednje tehniško izobraževanje, PSI – poklicno in strokovno izobraževanje, NPI – nižje poklicno izobraževanje

Vir: Šola za ravnatelje (2014: 20)

Iz podatkov lahko razberemo, da razmeroma velik delež mladih v osnovni šoli še ne sprejme poklicne odločitve, saj jo zaradi vpisa v splošnoizobraževalni program preloži na konec srednješolskega izobraževanja. To je tudi razlog, da poklicna socializacija pri mnogih steče pozneje.

Vendar pa število dijakov in njihovo razmerje v posameznih programih ni vse, kar se korenito spreminja na višji sekundarni stopnji izobraževanja pri nas.

Trg dela je manj stabilen, kot je bil v preteklih nekaj desetletjih. Veliko je brezposelnih, tudi z višjimi stopnjami izobrazbe, poklici izginjajo, nastajajo, delovna mesta se ukinjajo in odpirajo nova. Taka dinamika je bila prisotna skozi vso zgodovino, le da se v današnjem času dogaja z nekoliko zgoščenim tempom.

Z raziskavami je bilo ugotovljeno (de Lange, Gesthuizen in Wolbers, 2014), da so stopnje brezposelnosti in začasne zaposlenosti med mladimi visoke, zaradi česar se priporoča sistematična integracija mladih na trg dela.

Muršak (2009) ugotavlja, da smo zaradi negotovosti v zaposlovanju in sprememb v vsebinah dela in odnosih pri delu priče spremembam v poklicni socializaciji. Zaradi tega se izgublja klasična struktura referenčne skupine. Ker je značilna predvsem vertikalna mobilnost v sistemu izobraževanja in visok delež mladih nadaljuje izobraževanje, se pod vprašaj postavljata funkcija priprave na poklicno delo in z njo povezana načrtna poklicna socializacija

mladih v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Poklicna identiteta je tako v krizi. V krizi naj bi bilo tudi poklicno izobraževanje (prim. Medveš, 2013), zaradi nastajanja družbe, temelječe na znanju, naj bi bili priče poklicni deprofesionalizaciji in demarkaciji, saj se vse bolj razvija zaposlovanje, ki temelji na fleksibilnih delovnih nalogah, manj pa poteka v okvirih posameznih poklicev, vlogo poklicev oz. profesij kot nosilcev znanja pa prevzemajo delovne organizacije in neformalne mreže (Pavlin, 2007).

Ko smo v situaciji, da poklicna identiteta, eden od pričakovanih in bistvenih produktov poklicne socializacije, ni več sama po sebi umevna, neizogibno trčimo na vprašanje pomena poklicne orientacije.

Ali lahko morda rečemo, da je dobro razvita in trdna poklicna identiteta dobra osnova za opolnomočenega posameznika na vsej njegovi poklicni poti? Sprašujemo se, ali se je morda zaradi vseh teh sprememb začelo govoriti o karieri namesto o poklicu, sprva seveda na mednarodni ravni, nato pa tudi v Sloveniji.

Kariera, poklic

Če se v novejših dokumentih (Svet Evropske unije, 2004; Svet Evropske unije, 2008) pojavlja težnja, da bi govorili o karierni orientaciji, v programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe pa govorimo še o poklicni orientaciji, nas zanima razlika med obema pojmomoma.

Muršak (2012: 73) poklic opredeli kot »tip dela, ki ga opravlja posameznik, pogosto opisan v obliki širokega kroga spretnosti in kompetenc, ki so zanj potrebne«. Glede na to, da v slovenščino prevajamo kar tri različne termine v pojem poklic (angl. *occupation*, *vocation*, *profession*), tujih definicij ne bomo navajali. Kariero je težje definirati, saj obstaja več različnih pogledov nanjo. Vzemimo za primer naslednji dve opredelitvi: »Kariera so vsa dela, ki jih posameznik opravlja v svojem poklicnem življenju« (Wether in Davis, 2005). »Kariera je niz posameznih, vendarle povezanih delovnih aktivnosti, ki zagotavlja kontinuiteto, urejenost in smisel v človekovem življenju« (Filippo, cit. po Cvetko, 2002).

Za poklic so značilni struktura, pravila in norme, zato posameznik, ki se odloči, da se bo izobraževal in usposabljal za posamezni poklic, ve, kaj lahko pričakuje. Prav tako pa lahko glede na značilnosti in zahteve posameznega poklica prilagodimo poklicno orientacijo posameznemu učencu ali dijaku. V primerjavi s poklicem je kariera nekaj, česar vnaprej ne moremo določiti, opredeliti, načrtovati. Kariera se zgodi, zgradi zaradi najrazličnejših vplivov. Ali lahko torej resnično vpeljemo karierno orientacijo? Če vpeljemo karierno orientacijo v šole na ravni dejavnosti, ki jih izvajamo z otroki, dijaki, bo karierna orientacija prešla v šolski sistem tudi na ravni diskurza. Na kaj se pri karierni orientaciji orientiramo? Po čem se ravnamo? Ali dejansko

lahko kariero mladostnika opredelimo že v osnovni šoli in ga na podlagi tega usmerjamo?

Poleg tega je treba opozoriti, da je karierna orientacija v stroki v zadnjem desetletju zelo aktualna tema, s katero se poskuša rešiti vrsto družbenih problemov, tudi socialno izključenost, gospodarsko rast ... Kritiki opozarjajo, da je v ozadju tovrstne naravnosti skrit ekonomski interes (Irving in Malik, 2005).

Obstaja resna skrb, da se s karierno orientacijo poskuša v šole vpeljati mehanizme, ki bodo zagotavljali večji vpliv gospodarstva, vprašanje pa je, kako bo to vplivalo na generacije mladih, ki bodo temu podvrženi.

Kljub temu pa nekateri avtorji izraza kar enotijo (prim. Pavlin, 2007) ali pa ju (ustrezneje) pojasnjujejo s poklicnim informiranjem in svetovanjem (prim. Muršak, 2006), pri čemer naj karierna orientacija ne bi bila omejena le na obdobje šolanja, kot to velja za poklicno orientacijo, temveč naj bi jo razumeli kot vseživljenjski proces (prav tam).

Menimo, da je pri tem potrebna posebna previdnost zaradi dvojega: 1) velja podobno, kot smo pojasnjevali že ob primeru zamenjave kariere s poklicem v pojmu *karierne socializacije* namesto *poklicne socializacije*, torej je lahko po analogiji *karierna orientacija* sama po sebi protisloven pojem; 2) že samo ukvarjanje s kariero (točneje orientiranje na kariero) že v obdobju šolanja je lahko sporno zaradi predpostavke, da se v poklicnem smislu v šolskem okolju ukvarjamo s širšimi vidiki posameznikovega življenja ter da je širše od poklica težko začrtovati posameznikovo delovno pot že tako zgodaj na njenem začetku.

Ker pa se pojmu *kariera* (sploh, ko se *poklic*, priprava nanj, njegova stalnost in širina v družbi spreminjata) ne moremo izogniti, v nadaljevanju zaradi teh terminoloških zadreg predlagamo kompromis.

Karierno opolnomočenje

Poklicna orientacija je proces, pri katerem se začnejo učenci in dijaki orientirati na svoj poklic. Z njo se že v šoli začne odvijati proces poklicne socializacije, ki pa nastopi najpozneje z začetkom vstopa na delovno (ali vajeniško) mesto. Poklicna socializacija se danes pri mladih sicer lahko začne odvijati (z vstopom v izobraževanje), vendar se njena vsebina z nadaljevanjem izobraževanja in morebitno spremembo začete smeri izobraževanja lahko bistveno spremeni, odstopa od tega, kar smo lahko predvideli.

Kako torej združiti potrebo po podpori mladim z bistveno spremenjeno naravo dela? Za ustrezno konceptualno razumevanje vseživljenjske karierne orientacije v sodobnem času predlagamo rabo termina karierno opolnomočenje. To pomeni opremljanje mladih ne več za njihovo začetno poklicno pot, temveč za njihovo morebitno delovanje v več poklicih ter zaobjema v

zadostni meri znanje, spretnosti, samopodobo, samostojnost, odgovornost in odnos oz. naravnost. Zelo pomembno pri tem je posameznikovo poznavanje samega sebe, da se bo znal odločati glede na situacije in da bo glede na možnosti izbiral zase ustrezne poti. Mladi, ki so opolnomočeni, razumejo in lahko spreminjajo, sooblikujejo okoliščine svojega življenja in dela, so osebno in socialno razviti.

Odgovornost za karierno opolnomočenje mladih morajo prevzeti vsi, tj. šolska svetovalna služba, učitelji *vseh* predmetov, starši oz. družina in družba. Napačno pa je, da se odgovornost za lastno poklicno ali karierno pot prelaga na mlade same.

V zadnjih desetletjih se trg dela spreminja hitreje, kot se je v preteklosti, s tem pa se spreminjajo tudi izobraževanje, svetovanje in orientacija (prim. Anderson, 1999). Posameznik lahko ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo ali pa ob prehodu iz gimnazije na fakulteto izbere en poklic, a bo morda deloval na področju daleč od svojega primarnega. Tudi do uspešne kariere, s katero bo posameznik izpolnjen, ne obstaja ena, linearna pot, ki bi bila vnaprej določljiva. Službe, ki jih bodo v prihodnosti opravljali posamezniki, ki so danes mladi, morda niti še ne obstajajo. V prihodnosti naj celo ne bi več razmišljali o službah, ampak le še o delovnih spretnostih (Davies, Fidler in Gorbis, 2011). Zaradi tega jih ne moremo usmeriti, voditi, ne moremo jim dati navodil, kako naj se vedejo. Lahko jih le opolnomočimo za pot, ki je pred njimi. Zaradi negotovosti, povezane s poklici, je lažje načrtovati in govoriti o karierah posameznikov, vendar je pri tem potrebna previdnost (prim. Irving in Malik, 2005; Anderson, 1999). Zaradi opisanih procesov bi potrebovali novo definicijo »oblikovanja poklicne identitete«; »oblikovanja in razvijanja odnosa do dela in razumevanja sebe v odnosu do dela« ter »vlogo referenčne skupine pri tem« (Muršak, 2012: 75, 76), saj je potreba po poklicni socializaciji postavljena pod vprašaj.

Ob spremembah narave dela, poklicev, se danes korenito spreminja tudi vloga šolske svetovalne službe (prim. Anderson, 1999). Šolska svetovalna služba ob vseh drugih obveznostih sama ne more prevzeti skrbi za to, da bodo poklicne odločitve mladih pravilne, niti ni prav, da v šoli le šolski svetovalni delavci prevzamejo odgovornost za to. Učitelji otroke bolj poznajo, z njimi preživijo veliko časa, prav tako pa pri pouku občasno obravnavajo snov, povezano s poklici, in tudi v učnih načrtih je predvideno, koliko teh vsebin se obravnava pri pouku. Šolska svetovalna služba mora zaradi tega v sodelovanju z učitelji vseh predmetov stremeti k opremljanju mladih s čim širšim spektrom znanja in spretnosti ter pri njih razvija ustrezen odnos do dela, da bodo kos čim več izzivom, ki jih bo njihova karierna pot, pogosto sestavljena iz različnih del, ne nujno povezanih s posameznikovim primarnim poklicem, postavila prednje. Ta proces opremljanja mladih za njihovo delovno – ne več poklicno – pot lahko poimenujemo *karierno opolnomočenje*.

Šolska svetovalna služba in poklicne odločitve otrok

Šolski svetovalni delavci so v težkem položaju, ko usmerjajo, svetujejo, vodijo mlade proti trgu dela, ki je negotov. Vsak učenec ali dijak seveda poklicno odločitev sprejme sam, morda skupaj s starši ter pod vplivom vrstnikov, medijev, vendar pa je izjemnega pomena, kakšno podporo in informacije pri tem dobi v šoli kot celoti. Šolski svetovalni delavci so na regijskih posvetih (Štremfel idr., 2015) ugotavljali, da je razpon njihovega dela na področju poklicne orientacije izjemno velik: od samega informiranja do podpore učenecem in dijakom pri samospoznavanju, da bi na podlagi tega lažje razumeli svoje potrebe, želje in cilje ter na koncu sprejeli poklicno odločitev.

Kadar šolskim svetovalnim delavcem uspe in se z učenci, dijaki zmorejo dotakniti vsebin, ki so »osredinjene na samospoznavanje, razvijanje osebnostnih spretnosti učencev« (prav tam), že lahko govorimo o kariernem opolnomočenju, kadar torej poklicna orientacija presega samo informiranje o poklicih ipd. Glede na situacijo v družbi, veliko brezposelnih, številnih zaposlenih s prenizkimi dohodki, ki ne omogočajo preživetja, je tako učiteljem kot učencem in dijakom težko črpati motivacijo za poklicno orientacijo, začetek poklicne socializacije, za katero ne vemo, kam se bo stekla pri vsakem posamezniku. Šolski svetovalni delavci so marsikdaj tudi težko prepričljivi in odločni pri spodbujanju mladih, naj se vendarle potrudijo in vztrajajo pri učenju ter se osebno razvijajo, čeprav morda ne vidijo smisla v tem oz. je njihovo delovno prihodnost težko predvideti. Znanje, odnos, naravnost, ki bodo mladim v pomoč, da bodo odločno sprejeli prvo poklicno odločitev, predvsem pa, da bodo na svoji poti vztrajali – ne *kljub* temu da jih bo pot zapeljala kam drugam, temveč *zaradi* tega, ker se bodo sami zavedali možnosti izbire, izbrano pretehtali in temu tudi sledili, so prava opolnomočenost.

Karierno opolnomočenje je zaradi tega morda odgovor na nestalnost poklicev in trga dela, spremenljivost, v kateri se morajo znajti mladi. Šolski svetovalni delavci, ki prevzemajo svoj delček odgovornosti priprave mladih na njihovo življenjsko pot, bodo lažje in z večjim uspehom delali z mladimi, če jim bo dovoljeno graditi na samopodobi, samostojnosti, odgovornosti, odnosu oz. naravnosti, s čimer bodo tudi odločitve glede izbire izobraževanja za prvi poklic, četudi ta ne bo zadnji, stekle lažje.

Literatura in viri

- Anderson, D. (1999). Navigating the rapids: the role of educational and careers information and guidance in transitions between education and work. *Journal of Vocational Education & Training*, 51, 3, str. 371–399.
- Cvetko, R. (2002). *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Znanstvenoraziskovalno središče Republike Slovenije.

- Davies, A., Fidler, D., in Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills*. Palo Alto, Kalifornija: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. Pridobljeno 2. 2. 2015 s <http://www.voced.edu.au/content/ngv49812>.
- de Lange, M., Gesthuizen, M., in Wolbers, M. H. J. (2014). Youth Labour Market Integration Across Europe, *European Societies*, 16, 2, 194–212.
- Flere, S. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju. Poročilo o rezultatih raziskave*. Pridobljeno 2. 2. 2015 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/evalvacija_vzgoje_in_izobrazevanja/evalvacija_vzgojno_izobrazevalnih_programov/.
- Frydenberg, E. (2002/1997). *Adolescent Coping. Theoretical and research perspectives*. London, New York: Routledge.
- Irving, B. A., in Malik, B. (2005). *Critical Reflections on Career Education and Guidance. Promoting social justice within a global economy*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., in Cutuli, J. J. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 12, 2, str. 76–84. Pridobljeno 2. 2. 2015 s <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ880354&site=ehost-live>
- Medveš, Z. (2013). Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir. *Sodobna pedagogika*, 64, 1, 10–31.
- Medveš, Z., in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje: problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60, 1, 154–171.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nacionalni kurikularni svet. (1999). Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nacionalni kurikularni svet. (2008). Programske smernice: Svetovalna služba v srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pavlin, S. (2007). Ustreznost poklicnih predstav v perspektivi karijerne orientacije. *Teorija in praksa*, 44, 5, 668–672.
- Svet Evropske unije (2004). *Draft resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Bruselj: Svet Evropske unije.
- Svet Evropske unije (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruselj: Svet Evropske unije.
- Šola za ravnatelje (2014). Podatki z analizo za srednje šole in dijaške domove: XX. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev za srednje šolstvo. Pridobljeno 2. 2. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Publikacija/Podatki_z_analizo_za_SS_in_DD_2013.pdf.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). Poročilo o

ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Werther, B. W., in Davis, K. (2005.) *Human resources and Personnel Management. Fourth edition*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.

II.

PRISTOPI USPEŠNE KARIERNE ORIENTACIJE

KAKO MLADI V SLOVENIJI POVEZUJEJO ŠOLSKO UČENJE IN DELO Z ŽIVLJENJEM V ODRASLOSTI TER S POKLICEM IN KARIERO?

MOJCA ŠTRAUS

Povzetek. Za ugotavljanje pripravljenosti mladih na življenje v odraslosti se je v zadnjem desetletju uveljavila mednarodna raziskava PISA, ki poleg preverjanja kompetenc učenk in učencev zbira tudi t. i. spremljajoče podatke o okoliščinah, v katerih se učenke in učenci učijo, o njihovih navadah, mnenjih in stališčih. Navedene podatke lahko razumemo tudi kot nekognitivne rezultate vzgojno-izobraževalnega procesa in se z njimi orientiramo pri svetovanju učenkam in učencem glede njihove poklicne oziroma karijerne orientacije. V poglavju analiziramo podatke raziskave PISA 2012, ki nakazujejo mnenja mladih v Sloveniji ob koncu obveznega dela izobraževanja oziroma ob vstopu v srednješolsko izobraževanje o pomenu učenja in dela v šoli ter posebej o pomenu učenja matematike za njihove karijerne in poklicne možnosti. S tem odkrivamo potencialne primanjkljaje v doseganju nekognitivnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, na podlagi česar lahko izboljšujemo smernice šolskega svetovalnega dela na sistemski ravni za celotno populacijo dijakinj in dijakov kot tudi po posameznih izobraževalnih programih.

Ključne besede: raziskava PISA, vzgoja in izobraževanje, mnenja o matematiki, poklicna in karierna orientacija

Uvod

Učenci in učenke si karierno orientacijo težko izoblikujejo sami brez ustrezne pomoči staršev in, morda še težje, brez pomoči v šolskem okolju. Pri tem so pomembni odzivi domačega in šolskega okolja, s katerimi si učenke in učenci oblikujejo zaznave o lastni uspešnosti na različnih področjih ter na podlagi tega motivacijo in odločitve o nadaljnjem delu (Ajzen 1991, povzeto po OECD, 2012: 185). S prenovo vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji,

ki se je začela sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja, so bili uvedeni (in pozneje spremenjeni) različni mehanizmi t. i. zunanjih preverjanj, s katerimi učenke in učenci, šole in sistem kot celota dobijo podatke o svoji uspešnosti, seveda glede na njene opredelitve, kot je zasnovana v omenjenih mehanizmih (Ministrstvo za šolstvo in šport, 1996). V devetdesetih letih je bila uvedena (splošna) matura ob koncu gimnazije, ob uvedbi devetletnega programa osnovne šole na začetku tega stoletja so bili uvedeni nacionalni preizkusi znanja, v enakem obdobju pa so se uveljavile tudi mednarodne raziskave za primerjavo uspešnosti med izobraževalnimi sistemi. Vse to naj bi prispevalo k t. i. na podatkih temelječemu odločanju, ki ni pomembno le za javnopolitične odločevalce pri oblikovanju strategije razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema, ampak tudi za šole in posameznike pri oblikovanju načrtov za življenje in delo v prihodnje.

Mednarodna raziskava PISA, ki se je v zadnjem desetletju uveljavila za primerjave med državami glede pripravljenosti njihovih mladih na življenje v odraslosti, preverja kompetence petnajstletnikov zato, ker je to v večini držav OECD starost približno ob koncu obveznega dela izobraževanja (OECD, 2012). Od učenk in učencev, ki so pravkar zaključili obvezno izobraževanje, seveda ne moremo pričakovati, da so se naučili že vse, kar bodo kot odrasli potrebovali, saj je pridobivanje znanja in veščin vseživljenjski proces (OECD, 2000). Smiselno pa je od njih pričakovati temeljno znanje in spretnosti, da bodo lahko nadaljevali učenje in naučeno uporabili tudi v situacijah zunaj konteksta šolskega kurikulumu (glejte npr. OECD, 2012). Posledica intenzivnega tehnološkega razvoja v zadnjih desetletjih je korenita sprememba pričakanj o znanju in veščinah, ki naj bi jih mladi pridobili oziroma razvili za uspešno odraslost. V teh novih okoliščinah je treba razumeti tudi, da pridobivanje znanja in spretnosti ne poteka le v šolah ali v okviru drugega formalnega učenja, temveč tudi zunaj šolskega okolja, v stikih znotraj družine, s sovrstniki in širšo družbo. Seveda pa vzgojno-izobraževalni sistem ostaja primarni mehanizem, na podlagi katerega z zastavljanjem ciljev, standardov znanja in uporabo ustreznih pristopov k poučevanju in svetovanju poskušamo izboljševati ravni znanja in spretnosti mladih.

Konceptualni prehod v tem razumevanju je opazen tudi v mednarodnih raziskavah dosežkov v izobraževanju, ki so se uveljavile v zadnjih desetletjih kot mehanizmi zbiranja različnih podatkov za ugotavljanje posameznih dimenzij kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov. Od preverjanja poznavanja in razumevanja vsebin, zajetih v učnih načrtih, so se usmerile k merjenju razumevanja osnovnih principov in procesov ter uporabe znanja in spretnosti v različnih vsakdanjih situacijah (glejte npr. Cotič idr., 2010; Markelj, 2010; OECD, 2005). Pri tem je še pomembno, da se v primerjavi z nacionalnim preverjanjem, s katerim se v Sloveniji na zakonodajni osnovi zbirajo podatki o dosežkih učenk in učencev, z mednarodnimi raziskavami ob podatkih o dosežkih zbirajo tudi t. i. spremljajoči podatki o okoliščinah, v katerih se učenci učijo, o njihovih navadah, mnenju in stališčih. Ti podatki

so v pomoč pri oblikovanju (dodatnih) zaznav o različnih dejavnikih, ki vplivajo na doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa ter s tem na opolnomočenje mladih na njihovi karierni poti.

O konceptu vzgojno-izobraževalnih ciljev oziroma rezultatov obstaja več različnih pojmovanj. Kot rezultate najpogosteje navajamo različne spretnosti in znanje, pri čemer obstaja tudi več paradigmsko različnih pojmovanj znanja (Uljens, 1997). Poleg znanja in spretnosti pa so se vzgojno-izobraževalni sistemi vedno trudili pri učencih oblikovati tudi druge značilnosti: od učnih navad, motivacije, odnosa, moralnih in etičnih principov do razvoja celostne osebnosti (npr. Gogala, 1966; Strmčnik, 2001; Šilih, 1961). V zadnjem desetletju se pojavlja razumevanje vzgojno-izobraževalnih rezultatov kot koncepta, ki naj bi poleg znanja vključeval tudi druge prej omenjene dimenzije kot sestavne dele, zato te rezultate poimenujemo s pojmom kompetence (npr. Lafontaine 2004; Medveš, 2004; Markelj, 2010; Peschar, 2004; Rychen, 2004; Rychen in Salganik, 2003b; Salganik, 2001).

Za razmišljanje o opolnomočenju mladih na njihovi karierni poti so neko-kognitivne dimenzije vzgojno-izobraževalnih rezultatov gotovo pomembne. V pričujočem poglavju se bomo zato posvetili mnenju mladih o pomenu učenja in drugega šolskega dela za njihovo poznejše življenje v odraslosti, kariero in poklic. Naslonili se bomo na zadnjo mednarodno raziskavo PISA iz leta 2012, ki je ob preverjanju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti petnajstletnikov v skoraj sedemdesetih državah sveta zbirala tudi ozadenjske podatke razvoja teh vrst pismenosti, s poudarkom na matematični pismenosti, ki je bila leta 2012 glavni del preverjanja. V poglavju bomo analizirali mnenja slovenskih dijakin in dijakov na začetku srednjega šolanja (ki so praviloma stari petnajst let) o pomenu šolskega dela, še posebej pri matematiki, za njihovo življenje v odraslosti. Ni pa nepomembno, da študija primera mnenj dijakov in dijakin o pomenu učenja matematike za njihovo življenje in poklicno kariero lahko nakaže iztočnice za razmišljanje o svetovalnem delu tudi na drugih področjih oziroma v splošnem pri celostni obravnavi učenk in učencev v slovenskem izobraževanju.

Ker je slovensko srednješolsko izobraževanje organizirano v različne izobraževalne programe, bomo analize izvedli ločeno po teh programih: za programe splošne in klasične gimnazije (oznaka Gim – splošna), za programe strokovnih gimnazij (ekonomska, elektro in baletna; oznaka Gim – strokovna), za program strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja (oznaka STSI) in za program srednjega poklicnega izobraževanja (oznaka SPI).²⁵ Že v drugih raziskavah so bile ugotovljene pomembne razlike v dosežkih in ozadenjskih dejavnikih med spoloma po srednješolskih izobraževalnih programih (Štraus, 2009), zato bomo analize izvedli tudi po spolu. Raziskovalno

²⁵ Dijakinje in dijaki v programih nižjega poklicnega izobraževanja sicer sodelujejo v raziskavi PISA, vendar zaradi skrajšanega časa preverjanja na izbrana vprašanja ne odgovarjajo, zato v analize v pričujočem poglavju niso vključeni.

vprašanje v poglavju je torej naslednje: Koliko slovenski mladi na začetku srednješolskega izobraževanja vrednotijo pomen svojega šolskega dela, še posebej učenja matematike, za življenje v odraslosti, poklicne in karijerne možnosti ter kakšne so primerjave tega vrednotenja med srednješolskimi izobraževalnimi programi in med spoloma?

Opis podatkov in metod dela

Izbira postavk iz vprašalnika za dijake in dijakinje v raziskavi PISA 2012

Ozadenjski podatki so v raziskavi PISA zbrani v skladu z vnaprej pripravljenimi izhodišči (OECD, 2012). Podatki so se leta 2012 zbirali z vprašalniki za dijake in dijakinje, pri čemer so se vprašanja, ki jih potrebujemo za analizo zastavljenega raziskovalnega vprašanja, nanašala na strinjanje oziroma nestrinjanje z naslednjimi izjavami:²⁶

Pri matematiki se je vredno potruditi, saj mi bo znanje pomagalo pri poklicu, ki ga želim opravljati.

Učenje matematike je koristno zame, ker se mi bodo izboljšale karijerne možnosti.

Matematika je zame pomemben predmet, ker jo bom potreboval/-a pri poznejšem študiju.

Pri matematiki se bom naučil/-a mnogo stvari, ki mi bodo pomagale pri poklicu.

Moji starši so prepričani, da je matematika pomembna za mojo kariero.

Šola me je naučila stvari, ki bi bile lahko koristne pri opravljanju poklica.

Prizadevanje v šoli mi bo omogočilo dobro službo.

Šola me ni dobro pripravila na odraslo življenje po končanem šolanju.

Šola je bila izguba časa.

Na podlagi prvih štirih izjav je v mednarodni zbirki podatkov PISA 2012

²⁶ Pri vseh izjavah so dijaki in dijakinje za svoj odgovor izbirali med štirimi možnostmi: *Popolnoma se strinjam*, *Strinjam se*, *Ne strinjam se* in *Sploh se ne strinjam*. Za analizo v pričujočem poglavju smo prvi dve postavki združili v *Strinjam se* in zadnji dve postavki v *Ne strinjam se*, kar pomeni, da odstotki dijakov in dijakinj, ki jih v predstavitvah rezultatov navajamo, da se strinjajo s posamezno izjavo, združujejo odstotke tistih, ki so v izvirnem vprašalniku izbrali prvi odgovor, z odstotki tistih, ki so izbrali drugega.

izpeljan *indeks zunanje motivacije za učenje matematike*, ki ga bomo uporabili v nadaljevanju analiz.²⁷

Značilnosti vzorca

V preglednici 2 so predstavljene osnovne značilnosti vzorca dijakinj in dijakov, ki smo ga uporabili v raziskavi.²⁸ Navedeni so tudi podatki o dosežkih teh dijakinj in dijakov na preizkusu matematične pismenosti PISA 2012. V povprečju so sodelujoči v tem vzorcu dosegli nižje število točk (492 točk, preglednica 2) kot skupaj slovenski petnajstletni udeleženci (501 točka, OECD, 2013b), kar je pričakovano, saj so dodatno vključeni dijaki in dijakinje, ki niso stari petnajst let, praviloma starejši in počasneje napredujejo po izobraževalnih stopnjah, kar je povezano tudi s povprečno nižjimi dosežki.

Preglednica 2: Osnovne značilnosti vzorca

		Skupaj	Gim – splošna	Gim – strokovna	STSI	SPI	NPI
Število dijakov v vzorcu PISA 2012 za Slovenijo	vsi	6657	1533	698	2524	1685	217
	dijakinje	2989	934	369	1143	480	63
	dijaki	3668	599	329	1381	1205	154
Ocenjeno število dijakinj in dijakov v populaciji za Slovenijo, za katero je vzorec PISA 2012 reprezentativen	vsi	19.808	6270	1478	7992	3933	335
	dijakinje	9432	3764	776	3652	1143	97
	dijaki	10.376	2506	702	4140	2790	238

²⁷ Indeksi v zbirki podatkov PISA so oblikovani na intervalnih lestvicah, za katere velja, da je povprečje OECD enako 0 in standardni odklon 1, pri čemer je v standardizaciji vsem državam dodeljena enaka utež (OECD, v objavi). Pomembno je razumevanje, da negativna vrednost indeksa ne nakazuje neposredno negativnega odgovora na postavke, iz katerih je indeks izpeljan, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v državah OECD. Podobno pozitivna vrednost nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v državah OECD.

²⁸ Po mednarodnih standardih v raziskavi PISA sodelujejo petnajstletni udeleženci in udeleženke v izobraževanju (OECD, 2013b). V Sloveniji večina petnajstletnikov obiskuje srednješolske programe (SURS, 2014a; SURS, 2014b), ki se med seboj razlikujejo po temeljnih značilnostih in ciljih izobraževanja, zato je bil slovenski vzorec za raziskavo zasnovan tako, da so reprezentativno zastopani dijaki in dijakinje po teh izobraževalnih programih. Če iščemo iztočnice za načrtovanje pedagoškega dela, je bolj kot starost učenk in učencev pomembna njihova razredna stopnja. Zato bomo za raziskovanje v tem poglavju uporabili podatke za Slovenijo iz raziskave PISA 2012, ki so reprezentativni za vse dijakinje in dijake prvega letnika srednjih šol, kar je bilo doseženo tako, da je bil vzorcu petnajstletnikov, na podlagi katerega so izpeljane mednarodne primerjave, priključen dodatni vzorec dijakinj in dijakov prvega letnika, ki med izvajanjem raziskave niso bili stari petnajst let.

		Skupaj	Gim – splošna	Gim – strokovna	STSI	SPI	NPI
Matematični dosežki PISA 2012 za izbrano populacijo	vsi	492 (1,0)	574 (2,0)	525 (3,2)	427 (1,6)	402 (1,7)	348 (5,1)
	dijakinje	491 (1,6)	562 (2,4)	505 (3,3)	454 (2,2)	383 (3,6)	327 (8,7)
	dijaki	493 (1,5)	591 (3,1)	548 (5,0)	487 (2,1)	410 (2,1)	356 (4,8)

Opomba: Gim – splošna so programi splošne in klasične gimnazije, Gim – strokovna so programi strokovnih gimnazij, STSI so programi strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja in SPI programi srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki in dijakinje v programih nižjega poklicnega izobraževanja na ta vprašanja niso odgovarjali.

V oklepajih so navedene standardne napake.

Vir: PISA 2012.

Statistične analize

Za analizo²⁹ odgovorov na izbrana vprašanja iz vprašalnika PISA 2012 za dijakinje in dijake smo izračunali odstotke odgovarjajočih, ki so se s postavkami strinjali, in povprečne vrednosti *indeksa zunanje motivacije za učenje matematike* po izobraževalnih programih in po spolu. Dodatno smo analizirali korelacijsko povezanost *indeksa zunanje motivacije za učenje matematike* z matematičnimi dosežki za vso populacijo, po spolu in po posameznih programih. Korelacija nakazuje smer in moč povezave dejavnika z dosežkom, s čemer lahko ugotavljamo, ali je dejavnik pri razvoju branja pomemben. Vendar je pri interpretaciji potrebna previdnost, saj ne gre nujno za neposredno vzročno-posledično povezavo, ampak lahko povezava posredno izhaja iz tretjega dejavnika ali pa gre za obratno kavzalnost, ko sami dosežki učinkujejo na dejavnik.

Analiza stanja v Sloveniji

Rezultati analiz

V preglednici 3 predstavljamo odstotke dijakinj in dijakov prvega letnika slovenskih srednjih šol, ki so v raziskavi PISA 2012 odgovorili, da se strinjajo z izbranimi izjavami o pomenu učenja matematike in drugega šolskega dela za njihovo nadaljnje življenje ter poklicne in karierne možnosti.

²⁹ Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 22.0 z dodatno uporabo aplikacije IDB Analyzer (IEA, 2014), kar je omogočalo izračun statističnih parametrov in njihovih populacijskih ocen s standardnimi napakami z uporabo ustreznih vzorčnih uteži in vseh petih ocen dosežka v zbirki podatkov PISA 2012. V interesu berljivosti statističnih značilnosti v poglavju ne predstavljamo, jih je pa mogoče pri izbrani stopnji tveganja ugotavljati z uporabo navedenih standardnih napak.

Iz preglednice je razvidno, da se z vsemi pozitivno predstavljenimi izjavami strinja večina dijakin in dijakov, prav tako pa se jih z dvema negativno predstavljenima izjavama večina ne strinja. To lahko razumemo kot pokazatelj razmeroma visokega zavedanja mladih o pomembnosti šolskega dela in tudi učenja matematike za njihovo nadaljnje poklicno življenje in kariero. Najvišji odstotki strinjanja so pri dveh izjavah o koristnosti šole za službo in poklic v splošnem; z izjavo *Prizadevanje v šoli mi bo omogočilo dobro službo* se v vseh programih strinja najmanj 88 odstotkov tako dijakin kot dijakov in z izjavo *Šola me je naučila stvari, ki bi bile lahko koristne pri opravljanju poklica* se strinja najmanj 78 odstotkov tako dijakin kot dijakov v vseh programih. Lahko bi rekli, da je to potrjeno tudi z nestrinjanjem z izjavo *Šola je bila izguba časa*. Ob tej izjavi so do šole bolj kritični dijaki kot dijakinje, obenem pa so bolj kritični tako dijaki kot dijakinje v programih srednjega poklicnega izobraževanja kot v drugih programih.

Pri izjavah o koristnosti šole v splošnem so bolj pozitivno odgovarjale dijakinje kot dijaki. Ko se vprašanja nanašajo konkretno na učenje matematike, se ta primerjava obrne; s koristnostjo učenja matematike v šoli za nadaljnje življenje in poklic se praviloma bolj strinjajo dijaki, te razlike pa so še posebej poudarjene v gimnazijskih programih. Ravni strinjanja z izjavami o pomenu učenja matematike so pri dijakih in dijakinjah nekoliko nižje v primerjavi z izjavami o koristnosti šolanja na splošno; v grobem so odstotki med polovico in tremi četrtinami dijakin oziroma dijakov. Med izjavami o pomenu učenja matematike se je največji odstotek dijakov in dijakin strinjal s tem, da so njihovi starši prepričani o pomembnosti znanja matematike za njihovo kariero (približno 80 odstotkov), lastnega prepričanja o tem pa izražajo nekoliko manj.

Kot smo že omenili, je v mednarodni zbirki podatkov PISA 2012 iz postavk *Pri matematiki se je vredno potruditi, saj mi bo znanje pomagalo pri poklicu, ki ga želim opravljati*, *Učenje matematike je koristno zame, ker se mi bodo izboljšale karierni možnosti*, *Matematika je zame pomemben predmet, ker jo bom potreboval-a pri poznejšem študiju* in *Pri matematiki se bom naučil-a mnogo stvari, ki mi bodo pomagale pri poklicu*, izpeljan indeks zunanje motivacije za učenje matematike tako, da je povprečje tega indeksa v vseh državah OECD enako 0 in razpršenost (standardni odklon) 1. S tem lahko vrednosti indeksa za posamezno državo neposredno primerjamo s povprečjem OECD glede na to, ali so vrednosti pozitivne ali negativne. V preglednici 4 navajamo povprečne vrednosti tega indeksa po slovenskih srednješolskih izobraževalnih programih in po spolu.

Preglednica 3: Odstotki dijakinj in dijakov prvega letnika srednješolskih izobraževalnih programov glede na strinjanje z izjavami o pomenu matematike in šolskega dela v splošnem za življenje v odraslosti, poklic in kariero

		Skupaj	Gim – splošna	Gim – strokovna	STSI	SPI
Pri matematiki se je vredno potruditi, saj mi bo znanje pomagalo pri poklicu, ki ga želim opravljati.	vsi	67 (0,9)	64 (1,8)	60 (2,6)	68 (1,6)	70 (1,7)
	dijakinje	63 (1,4)	63 (2,3)	55 (3,8)	63 (2,3)	71 (3,3)
	dijaki	69 (1,3)	65 (2,8)	68 (3,4)	72 (2,2)	70 (1,9)
Učenje matematike je koristno zame, ker se mi bodo izboljšale karierne možnosti.	vsi	73 (0,7)	75 (1,4)	70 (2,3)	73 (1,5)	70 (1,7)
	dijakinje	71 (1,3)	74 (1,8)	66 (3,2)	70 (2,4)	70 (3,2)
	dijaki	74 (1,0)	76 (2,5)	74 (3,3)	76 (1,8)	70 (2,0)
Matematika je zame pomemben predmet, ker jo bom potreboval/-a pri poznejšem študiju.	vsi	62 (0,9)	62 (1,8)	61 (2,7)	65 (1,6)	57 (1,7)
	dijakinje	57 (1,3)	57 (2,2)	53 (4,0)	57 (2,3)	56 (2,8)
	dijaki	67 (1,2)	69 (2,9)	70 (3,7)	72 (2,2)	57 (2,2)
Pri matematiki se bom naučil/-a mnogo stvari, ki mi bodo pomagale pri poklicu.	vsi	62 (0,9)	60 (1,9)	55 (2,9)	64 (1,5)	66 (1,8)
	dijakinje	59 (1,4)	58 (2,3)	51 (3,9)	58 (2,2)	68 (3,6)
	dijaki	66 (1,3)	63 (3,3)	61 (3,9)	69 (2,1)	65 (2,1)
Moji starši so prepričani, da je matematika pomembna za mojo kariero.	vsi	75 (0,8)	72 (1,8)	75 (2,3)	78 (1,3)	75 (1,7)
	dijakinje	71 (1,4)	68 (2,5)	68 (3,6)	74 (2,1)	76 (3,2)
	dijaki	79 (1,1)	77 (2,7)	82 (2,5)	82 (1,6)	75 (1,9)
Šola me je naučila stvari, ki bi bile lahko koristne pri opravljanju poklica.	vsi	87 (0,6)	86 (1,1)	86 (2,1)	92 (0,7)	82 (1,3)
	dijakinje	92 (0,9)	88 (1,7)	93 (1,9)	96 (0,8)	91 (1,7)
	dijaki	83 (0,8)	84 (1,7)	78 (3,6)	88 (1,2)	78 (1,6)
Prizadevanje v šoli mi bo omogočilo dobro službo.	vsi	92 (0,5)	93 (0,9)	90 (1,6)	93 (0,8)	90 (1,1)
	dijakinje	94 (0,7)	93 (1,2)	91 (2,1)	94 (1,0)	93 (1,6)
	dijaki	91 (0,8)	92 (1,6)	90 (2,5)	92 (1,3)	88 (1,5)
Šola me ni dobro pripravila na odraslo življenje po končanem šolanju.	vsi	29 (0,9)	23 (1,7)	29 (2,2)	31 (1,4)	37 (1,8)
	dijakinje	24 (1,2)	23 (2,1)	28 (3,7)	25 (1,8)	25 (2,9)
	dijaki	34 (1,1)	24 (2,4)	30 (2,7)	36 (2,1)	42 (1,9)
Šola je bila izguba časa.	vsi	13 (0,6)	6 (0,8)	10 (1,8)	13 (1,0)	25 (1,5)
	dijakinje	6 (0,7)	4 (1,0)	5 (2,0)	7 (1,2)	13 (2,6)
	dijaki	20 (0,8)	10 (1,6)	15 (3,2)	20 (1,5)	30 (1,8)

Opomba: Gim – splošna so programi splošne in klasične gimnazije, Gim – strokovna so programi strokovnih gimnazij, STSI so programi strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja in SPI programi srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki in dijakinje v programih nižjega poklicnega izobraževanja na ta vprašanja niso odgovarjali.

V oklepajih so navedene standardne napake.

Vir: PISA 2012.

Preglednica 4: Povprečne vrednosti *indeksa zunanje motivacije za učenje matematike* iz raziskave PISA 2012 za dijakinje in dijake prvega letnika srednješolskih izobraževalnih programov.

		Skupaj	Gim – splošna	Gim – strokovna	STSI	SPI
Indeks zunanje motivacije za učenje mate- matike	vsi	–0,32 (0,02)	–0,32 (0,03)	–0,42 (0,05)	–0,30 (0,02)	–0,34 (0,03)
	dijakinje	–0,41 (0,03)	–0,37 (0,04)	–0,57 (0,07)	–0,45 (0,02)	–0,29 (0,06)
	dijaki	–0,24 (0,02)	–0,23 (0,06)	–0,23 (0,08)	–0,17 (0,02)	–0,36 (0,04)

Opomba: Gim – splošna so programi splošne in klasične gimnazije, Gim – strokovna so programi strokovnih gimnazij, STSI so programi strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja in SPI programi srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki in dijakinje v programih nižjega poklicnega izobraževanja na ta vprašanja niso odgovarjali.

V oklepajih so navedene standardne napake.

Vir: PISA 2012.

Zapišimo nekaj prvih opažanj. Vse vrednosti v preglednici so negativne. To nakazuje, da slovenski dijakinje in dijaki prvega letnika srednješolskih programov izražajo nižje ravni motiviranosti za učenje matematike z namenom doseganja boljših kariernih možnosti, izbire študija in (ali) poklica, kot so v povprečju ravni tovrstne motiviranosti petnajstletnikov v državah OECD. Iz mednarodnega poročila PISA 2012 lahko razberemo, da je med državami z višjimi ravnmi tovrstne motiviranosti na primer Nemčija, med državami z nižjimi ravnmi pa na primer Avstrija (OECD, 2013a). Še posebej je nizka zunanja motivacija za učenje matematike opazna pri dijakinjah. V vseh programih, razen v programih srednjega poklicnega izobraževanja, so vrednosti indeksa za dijakinje nižje od indeksa za dijake. Primerjava med spoloma je podobna v večini drugih držav OECD (prav tam) in je podobna tudi, kadar govorimo o notranji motivaciji dijakinj in dijakov za učenje matematike (o kateri se podatki zbirajo z odgovori dijakinj in dijakov o strinjanju z izjavami, kot so *Rad berem o matematiki*, *Veselim se pouka matematike* ipd. (prav tam)). Zanimivost v rezultatih v preglednici 4 je tudi v tem, da so izražene ravni motivacije približno podobne med vsemi skupinami dijakinj in dijakov po izobraževalnih programih oziroma da v gimnazijskih programih niso izrazito višje kot v strokovno-tehniških in srednjih poklicnih programih.

Analizirali smo tudi korelacijo med *indeksom zunanje motivacije za učenje matematike* in matematičnimi dosežki v raziskavi PISA 2012. Iz preglednice 5 je razvidno, da so korelacije za obravnavane skupine dijakinj in dijakov praviloma pozitivne, vendar razmeroma nizke. Največja povezanost med zunanjo motivacijo za učenje matematike in matematičnimi dosežki se je pokazala s korelacijskim koeficientom 0,25 v programih splošne in klasične gimnazije. V programih srednjega poklicnega izobraževanja ta povezanost ni razvidna, medtem ko je v programih strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja korelacija opazna pri dijakih, pri dijakinjah pa ne.

Preglednica 5: Korelacija *indeksa zunanje motivacije za učenje matematike* z matematičnimi dosežki v raziskavi PISA 2012 za dijakinje in dijake prvega letnika srednješolskih izobraževalnih programov.

		Skupaj	Gim – splošna	Gim – strokovna	STSI	SPI
Korelacija med indeks zunanje motivacije za učenje matematike in matematičnim dosežkom	vsi	0,12 (0,02)	0,24 (0,03)	0,23 (0,05)	0,15 (0,03)	0,01 (0,04)
	dijakinje	0,07 (0,03)	0,23 (0,04)	0,20 (0,07)	0,00 (0,05)	–0,05 (0,08)
	dijaki	0,15 (0,03)	0,23 (0,07)	0,17 (0,09)	0,21 (0,04)	0,04 (0,05)

Opomba: Gim – splošna so programi splošne in klasične gimnazije, Gim – strokovna so programi strokovnih gimnazij, STSI so programi strokovno-tehniškega srednjega izobraževanja in SPI programi srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki in dijakinje v programih nižjega poklicnega izobraževanja na ta vprašanja niso odgovarjali.

V oklepajih so navedene standardne napake.

Vir: PISA 2012.

Ugotovitve in razprava

Kako dijaki in dijakinje razmišljajo o sebi in čutijo, je pomemben napovednik njihovega odločanja in delovanja pri soočanju z različnimi situacijami (Bandura, 1977, povzeto po OECD, 2012). Krovna ugotovitev iz pričujoče analize je, da večina dijakinj in dijakov v Sloveniji o šolskem delu, kot je na primer učenje matematike, razmišlja kot o pomembnem za njihovo nadaljnje življenje, kariero in poklic. Približno devet desetih dijakinj in dijakov izraža strinjanje s koristnostjo šole v splošnem, nekoliko manj, čeprav še vedno večina, pa o koristnosti učenja matematike. Na uvodno raziskovalno vprašanje lahko torej odgovorimo pozitivno v tem smislu, da velika večina mladih v Sloveniji šolsko učenje in delo povezuje kot koristno in uporabno za življenje v odraslosti. Ugotovljena razlika v mnenjih o šoli na splošno in o matematiki se zdi smiselna. Nekateri dijaki in dijakinje vrednotijo šolo kot pomembno za svojo prihodnost, pri čemer pa ne vrednotijo visoko matematike, pač pa druge predmete ali druge dimenzije šolskega življenja in dela.

A. Gril (2014) v raziskavi odnosa do znanja in razvrščanja sodelujočih dijakov v štiri tipe tega odnosa ugotavlja, da je v skupini z izraženo naklonjenostjo uporabnim oziroma praktičnim vidikom izobraževanja približno tretjina dijakinj in dijakov, enakomerno po vseh izobraževalnih programih. Iz rezultatov razvrščanja v skupine sicer ni mogoče sklepati, da v drugih treh skupinah ni dijakov, ki bi izražali (vsaj delno) naklonjenost pragmatičnim vidikom znanja in izobraževanja. Iz primerjave z rezultati pričujoče analize bi lahko sklepali, da verjetno so, saj so deleži dijakinj in dijakov, ki so se neposredno strinjali z izjavo o koristnosti šole v pričujoči raziskavi, precej višji.

Mednarodne primerjave, ki jih lahko izvedemo s podatki iz raziskave PISA, so v pomoč pri oblikovanju dodatne presoje o dobljenih rezultatih.

Kljub temu da večina dijakinj in dijakov izraža pozitivno mnenje o pomenu matematike za nadaljnje življenje, so ravni motivacije slovenskih dijakinj in dijakov za učenje matematike z namenom doseganja boljših študijskih in kariernih možnosti nižje, kot so povprečne ravni te motivacije v državah OECD. To lahko vzamemo za izhodišče, da bi se vrednotenje pomena matematike v sodobnem svetu in v obdobju odraslosti posameznika pri mladih v Sloveniji lahko in moralo izboljšati. Ugotovitve o primanjkljajih na področju svetovalnega dela v slovenskih vzgoji in izobraževanju, ki bi lahko prispevale k pojasnilu za ugotovljene nižje ravni zunanje motivacije, izhajajo iz rezultatov raziskave o organizaciji poklicnega in strokovnega izobraževanja na področju informiranja in svetovanja dijakom za načrtovanje in vodenje kariere (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011: 231, 232). Raziskava je kot probleme nakazala nezadostno in nesistematizirano število ur, namenjenih za svetovalne aktivnosti, umanjkanje svetovalne aktivnosti v kurikulumu osnovnošolskih in srednješolskih programov z vidika ciljev, vsebin in metod ter neustrezno usposobljenost učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev za to področje. Med predlaganimi rešitvami za vseživljenjsko karierno orientacijo pa je predlog uvedbe vsebin za pridobivanje kompetenc načrtovanja in vodenja kariere v obvezne predmete (prav tam: 260).

Med dijaki in dijakinjami v različnih srednješolskih izobraževalnih programih v mnenjih o koristnosti šole in, specifično, učenja matematike nismo ugotovili izrazitih razlik. To je morda treba pripisati dejstvu, da so bili dijaki in dijakinje, vključeni v raziskavo, šele na začetku srednješolskega izobraževanja. A. Gril (2014: 98) v primerjavah med izobraževalnimi programi ugotavlja, da so v vseh srednješolskih izobraževalnih programih (kot so bili opredeljeni v raziskavi) izraženi vsi štirje tipi odnosa do znanja, vendar različno pogosto, pri čemer je v vseh programih najpogostejše izražen pragmatični odnos do znanja. Četudi strinjanje z izjavami o koristnosti šole in učenja matematike v pričujoči analizi poimenujemo pragmatična dimenzija odnosa do znanja (ki pa v tem primeru ni izključujoča z drugimi morebitnimi dimenzijami odnosa do znanja, ki jih v tej analizi nismo raziskovali), bi lahko v grobem ugotovili, da rezultati obeh raziskav kažejo razmeroma visoko izraženost pragmatične dimenzije odnosa do znanja v slovenskem srednješolskem izobraževanju.

O razlikah med spoloma A. Gril (prav tam) ugotavlja, da je pragmatični odnos do znanja enakomerno izražen tako pri dekletih kot fantih. V pričujoči analizi smo med spoloma zaznali nekaj razlik. Najprej, indeks zunanje motivacije za učenje matematike, kot povzetek odgovorov na prve štiri postavke, je pomembno nižji tako za dijakinje kot tudi dijake v vseh izobraževalnih programih, razen v programih srednjega poklicnega izobraževanja. Z vidika posameznih postavk so razlike v mnenjih med dijakinjami in dijaki izrazite pri pomembnosti učenja matematike za želeni poklic in kariero ter pri zaznavanju prepričanja njihovih staršev o tem. Tako na primer v gimnazijskih in strokovno-tehniških programih praviloma nižji odstotek dijakinj v primerjavi z dijaki meni, da se je pri matematiki vredno potruditi, ker jim bo to v

pomoč pri želenem poklicnem delu in boljših kariernih možnostih. Podobno nižji odstotek dijakinj v primerjavi z dijaki meni, da so njihovi starši prepričani o pomembnosti matematike za njihovo kariero. Iz tega dejstva lahko izpeljemo sklep, da se pri tem kaže potencialno pomemben primanjkljaj v nekognitivnih rezultatih vzgojno-izobraževalnega procesa, in sicer kljub temu da v matematičnih dosežkih med dijakinjami in dijaki ni pomembnih razlik (preglednica 2). Nižja zunanja motivacija dijakinj v primerjavi z dijaki za učenje matematike je sicer, kot je že bilo omenjeno, zaznana tudi v drugih državah, vključenih v raziskavo PISA, vendar to ne zmanjšuje nujnosti reševanja problema. Rezultati analiz v tem poglavju nakazujejo dodaten primanjkljaj v spodbudi staršev za odločanje njihovih hčera za kariere, pri katerih je pomembna matematika.

Možnosti izboljševanja doseganja nekognitivnih vzgojno-izobraževalnih ciljev lahko zaznamo tudi v ugotovitvah o kritičnosti mladih do šole. V vseh izobraževalnih programih so dijaki v primerjavi z dijakinjami bolj kritični do šole, saj se bolj strinjajo z izjavo, da je bila šola izguba časa. Tudi tu najdemo vzporednice z ugotovitvijo A. Gril (2014: 98), da so nemotivirani odnos do znanja pogostejše izrazili fantje. Pri izjavi o kritičnosti do šole smo ugotovili še razlike med izobraževalnimi programi. Najmanj so kritični dijakinje in dijaki v programih splošne in klasične gimnazije, kritičnost pa se povečuje v drugih programih in je največja v programih srednjega poklicnega izobraževanja; kar četrтина teh dijakinj in dijakov meni, da je bila šola izguba časa. Rezultati sicer niso nujno presenetljivi, je pa za uspešnost nadaljevanja izobraževanja mladih v vseh programih pomembno, da (vsaj do določene ravni) premostijo oziroma zmanjšajo morebitni odpor do šole.

Korelacijska analiza povezanosti med *indeksom zunanje motivacije za učenje matematike* in dosežki pri matematični pismenosti PISA 2012 je pokazala, da se povezanost kaže zgolj v gimnazijskih programih in še tu je razmeroma nizka. Glede na to, da so, gledano mednarodno primerjalno, ravni te motivacije slovenskih dijakinj in dijakov nizke (preglednica 4), je mogoče reči, da v povprečju le uspešnejši dijaki in dijakinje v gimnazijskih programih izražajo višje ravni take motivacije. Mogoče je tudi sklepati, da pri tem ne gre za neposredno vzročno-posledično povezavo, ampak (tudi) za obrnjeni učinek, ko uspešnost v kognitivnih situacijah učinkuje na motivacijo za učenje, seveda pa so pri doseganju matematičnih rezultatov pomembni še drugi dejavniki (npr. Lamb in Fullarton, 2001; Ma in Bradley, 2004; Pang in Rogers, 2013; Suan, 2014). Pomembnost drugih dejavnikov pri slovenskih dijakih in dijakinjah se zdi podkrepljena z rezultati regresijske analize v mednarodnem poročilu PISA 2012, iz katerega lahko razberemo, da je velikost učinka zunanje motivacije za učenje matematike na dosežke pri slovenskih petnajstletnikih v spodnji tretjini držav OECD (OECD, 2013a: 289). Pa vendar to ne izključuje pomembnosti zunanje motivacije, ki jo moramo upoštevati v prepleteni sliki različnih dejavnikov opolnomočenja učenk in učencev za življenje v odraslosti in vseživljenjsko karierno orientacijo.

Analiza v tem poglavju je omejena zaradi obravnave le nekaj dejavnikov, zato lahko predstavimo le delno sliko o stanju in nujnem povečanju prizadevanja za opolnomočenje učenk in učencev na njihovi karierni poti. Za nadaljnje raziskovanje bi bilo pomembno raziskati povezanost dejavnika zunanje motivacije z drugimi dejavniki, kot so notranja motivacija, zaznana samoučinkovitost in drugi, ter ugotavljati povezanost teh dejavnikov v skupnem modelu pojasnjevanja dosežkov. Za podrobnejšo sliko bi bile koristne tudi dodatne mednarodne primerjave, še posebej z državami, po katerih se želimo zgledovati pri oblikovanju smernic šolskega svetovalnega dela. Pomembno je tudi razumevanje, da smo prikazali primerjave podatkov za dijake in dijakinje, ki so šele začeli srednješolsko izobraževanje. Rezultati tako opisujejo predvsem kumulativne dosežke pri nekognitivnih dimenzijah osnovnošolskih vzgoje in izobraževanja.

Sklep

Pri snovanju svetovanja učenkam in učencem moramo biti pozorni na njihova izhodišča. V poglavju smo z uporabo podatkov zadnje raziskave PISA iz leta 2012 ugotavljali, koliko mladi v Sloveniji vrednotijo šolsko učenje in delo, še posebej učenje matematike, za poklicne in karierne možnosti v obdobju odraslosti. Predstavljene analize ponujajo okvir za razmišljanje o vstopni populaciji srednješolskega izobraževanja ter s tem možnosti izboljševanja strokovnih podlag in pristopov k poučevanju in svetovanju v njihovem nadaljnjem izobraževanju. Ta okvir lahko razširimo z ugotovitvami analiz učnih načrtov osnovnošolskega (Sentočnik, 2012a) in gimnazijskega izobraževanja (Sentočnik, 2012b) z vidika vseživljenjske karijerne orientacije, ki kažejo, da je v učnih načrtih za matematiko in tudi druge predmete premalo pozornosti namenjene vsebinam za razvoj vseživljenjske karijerne orientacije. Avtorica ugotavlja, da se v učnem načrtu za matematiko v osnovni šoli nakučujejo možnosti ozaveščanja učencev o njihovih matematičnih sposobnostih, interesih in talentih, ni pa nastavkov za vključevanje raziskovanja poklicev ter načrtovanje in vodenje kariere (Sentočnik, 2012a: 38).

Pojasnila za razmeroma nizko stopnjo zunanje motivacije za učenje matematike med slovenskimi petnajstletniki se kažejo tudi v ugotovitvah regijskih posvetov projekta Career (Štremfel idr., 2015). Po mnenju sodelujočih svetovalnih delavcev slovenskih osnovnih in srednjih šol nekognitivnim vsebinam v slovenski šoli ni namenjene dovolj pozornosti, predvsem zaradi pomanjkanja časa ter storilnostne naravnosti slovenske šole, ki pogosto zanemara čustveni in socialni razvoj otrok. Udeleženci posvetov so menili tudi, da je dodatna ovira sistemska neurejenost vključevanja sicer pomembnih vsebin osebnostnega in socialnega razvoja učenk in učencev, ki bi morale biti razporejene po celotni vertikali osnovnošolskih vzgoje in izobraževanja

ter navezane na vseživljenjsko karierno orientacijo. Udeleženci so poudarili, da sta vseživljenjska orientacija in njihova vloga pri njenem razvijanju med učitelji pogosto razumljeni preozko. Vloga (vseh) učiteljev je ključna, saj bi ti morali vsebine vseživljenjske karierne orientacije vključevati v poučevanje predmeta ter pri učencih, ki pokažejo interes in nadarjenost za določen predmet, spodbuditi motivacijo za nadaljnje razvijanje znanja. Vloga svetovalnih delavcev pri tem pa bi bila postaviti okvir skupnega delovanja vseh učiteljev (prav tam).

Literatura in viri

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cotič, M., Felda, D., in Žakelj, A. (2010). Razvijanje matematične pismenosti na razredni stopnji. *Sodobna pedagogika*, 61, 1, 264–282.
- Gogala, S. (1996). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gril, A. (2014). Odnos do znanja in učna uspešnost mladostnikov. V U. Šremfel (ur.). *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- IEA (2014). IDB Analyzer. Pridobljeno 27. 10. 2014 s <http://www.iea.nl/data.html>.
- Lafontaine, D. (2004). From comprehension to literacy: Thirty years of reading assessment. V J. H. Moskowitz in M. Stephens (ur.). *Comparing learning outcomes: international assessment and education policy*. London: Routledge Falmer, str. 24–45. Pridobljeno 18. 6. 2009 s http://books.google.com/books?id=2W_UUzm3iggC&source=gbs_navlinks_s.
- Lamb, S., in Fullarton, S. (2001). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of the US and Australia using TIMSS. Avstralija: Australian Council for Educational Research. Pridobljeno 27. 10. 2014 s http://research.acer.edu.au/timss_monographs/10.
- Ma, L., in Bradley, K. D. (2004). The development of mathematics achievement in secondary school individual differences and school effects. *Paper presented at the Mid - Western Educational Research Association annual meeting*, Columbus, OH. Pridobljeno 27. 10. 2014 s <http://www.uky.edu/~kdbrad2/The%20Development%20of%20Math%20Achievement.pdf>.
- Markelj, N. (2010). *Zasnovanost mednarodnih raziskav znanja z vidika teorij učenja*, doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Medveš, Z. (2004). Competence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi* (str. 9–14). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (1996). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 1996*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy* (2000). Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2005). Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary (2005). Pridobljeno 25. 7. 2009 s <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>.
- OECD (2012). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, reading, science, problems solving and financial literacy*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: Ready to learn: Student's engagement, drive and self-beliefs. Volume III*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science. Volume I*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (v objavi). *PISA 2012 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing.
- Pang, X., in Rogers, W. T. (2013). *Comparative Examination of the Influence of Selected Factors on Achievement in Grade 9 Academic and Applied Mathematics. Canada: Queen's Printer for Ontario*. Pridobljeno 27. 10. 2014 s http://www.eqao.com/Research/pdf/E/Comparative_Examination_Influence_Factors_Achievement_G9Math_en.pdf.
- Peschar, J. L. (2004). Cross-curricular competencies: developments in a new area of education outcome indicators. V J. H. Moskowitz in M. Stephens (ur.). *Comparing learning outcomes: international assessment and education policy* (str. 59–80). London: Routledge Falmer.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. V D. S. Rychen in A. Tiana (ur.). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience* (str. 5–34). Pariz: UNESCO.
- Rychen, D. S., in Salganik, L. H. (ur.). (2003b). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salganik, L. S. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. V D. S. Rychen in L. S. Salganik (ur.). *Defining and selecting key competencies* (str. 5–34). Bern: Hogrefe & Huber.
- Sentočnik, S. (2012a). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili*. Pridobljeno 13. marca 2015 s http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_osnovna_sola.pdf.
- Sentočnik, S. (2012b). *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov v gimnaziji z vidika vseživljenjske karijerne orientacije s priporočili*. Pridobljeno 13. marca 2015 s http://www.ess.gov.si/_files/3931/analiza_gimnazije.pdf.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete.
- Suan, J. S. (2014). *Factors affecting underachievement in mathematics. Proceeding of the Global Summit on Education GSE 2014*, 5. marca 2014, Kuala Lumpur, Malezija. Pridobljeno 27. 10. 2014 s <http://www.kuis.edu.my/icom/1st/e-proceedings/IC002%20FACTORS%20AFFECTING%20UNDERACHIEVEMENT%20IN%20MATHEMATICS.pdf>.

- SURS (2014b). *SI-STAT database*. Pridobljeno 27. 10. 2014 s http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952706S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/01_09527_zac_sol_leta/&lang=2.
- SURS (2014a). *SI-STAT database*. Pridobljeno 27. 10. 2014 s http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0953201S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/07_srednjesol_izobraz/01_09532_zac_sol_leta/&lang=2.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Štraus, M. (2009). So dijakinje uspešnejše od dijakov? Razlike med spoloma v bralni, matematični in naravoslovni pismenosti iz raziskave PISA 2006 na začetku srednjestopenjskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60, 5. 60–85.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rutar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše, T. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning. A school didactic model framing analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press, Ltd.

AKTIVNI POUK KOT PODPORA OSEBNEMU IN SOCIALNEMU RAZVOJU OTROK IN MLADOSTNIKOV ZA OPOLNOMOČENJE NA KARIERNI POTI

ALENKA GRIL

Povzetek. V poglavju predstavljamo možnosti oblikovanja spodbudnega učnega okolja in uporabe primernih metod učenja za spodbujanje osebne in socialne razvoja vseh otrok in mladostnikov v šoli. Gre za aktivni pouk oz. participatorne pedagoške prakse, ki vsem učencem oz. dijakom omogočajo aktivno vključevanje in sodelovanje z vrstniki in učitelji pri pouku ter drugih dejavnostih v šoli. V procesu aktivnega učenja otroci in mladostniki razvijajo ustrezne osebne in socialne kompetence, ki so potrebne za uspešno spoprijemanje s težavami, z negotovostjo in s stresnimi okoliščinami na lastni izobraževalni in karieri poti ter v vsakdanjem življenju. S tem želimo odpreti šolski prostor za prepoznavanje možnosti za krepitev moči posameznika in spodbuditi prizadevanje pedagoških delavcev za opolnomočenje otrok in mladostnikov za avtonomno kreiranje pogojev dela in poklicnega delovanja v prihodnosti.

Ključne besede: aktivni pouk, osebni in socialni razvoj, opolnomočenje

Uvod

Hitre in dinamične spremembe na današnjem trgu dela vzpostavljajo zahteve po nenehnem prilagajanju karier posameznikov, za kar potrebujejo ustrezne sposobnosti, spretnosti, stališča in znanje (Tristram, Watts, Sultana in Neary, 2013). Svet Evropske unije je pričakovane zmožnosti posameznika, s katerimi naj bi se prilagajal spreminjajočim se zahtevam gospodarstva in trga dela – ob naraščajoči globalizaciji –, opredelil v Resoluciji o integraciji vseživljenjske karijerne orientacije v usmeritve vseživljenjskega učenja (2008). Vseživljenjsko karierno orientacijo opredeli kot »kontinuiran proces, ki omogoča

državljanom v katerikoli starosti in v kateremkoli obdobju njihovega življenja prepoznati lastne sposobnosti, kompetence in interese za odločanje o izobraževanju, usposabljanju in poklicu ter obvladovanje individualnih življenjskih poti pri učenju, delu in drugih okoljih, kjer se te sposobnosti in veščine razvijajo ali uporabljajo. Vseživljenjska karierna orientacija zajema nabor individualnih in kolektivnih dejavnosti, ki se nanašajo na informiranje, svetovanje, ocenjevanje kompetenc, podporo in učenje odločanja ter spretnosti upravljanja kariere» (Svet EU, 2008: 2). Z vidika politično-ekonomskih pričakovanj je torej pred posameznike v državah članicah EU postavljena zahteva, da se o svojem poklicu odločajo večkrat v življenju, pri čemer morajo lastne sposobnosti, znanje in interese sproti prilagajati spreminjajočim se okoliščinam in potrebam trga dela. Prihodnost glede trga dela in zaposlovanja je negotova, prav tako tudi zastavljanje lastnih ciljev za delovno življenje oz. poklicne odločitve posameznika (in z njimi povezane odločitve za izobraževanje) postajajo že po definiciji nedokončne in negotove. Ekonomsko utemeljene politične strategije EU (Sveta EU, Evropskega parlamenta in Evropske komisije, v Svet EU, 2008) vzpostavljajo tudi pričakovanja oz. norme na področju izobraževanja v državah članicah, ki naj posameznike opremi z »novimi spretnostmi za nova dela v družbi znanja« in omogoči implementacijo vseživljenjske karierne orientacije na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Tako tudi v priporočilih posameznim državam članicam, npr. Sloveniji, namenjenih uresničevanju ciljev strategije Evropa 2020, Evropska komisija predlaga, »naj se izobraževanje in usposabljanje usklajujeta s povpraševanjem na trgu dela« (npr. v okviru nadaljnjega spodbujanja medpodjetniških izobraževalnih centrov), ter se osredinja na »razvoj ustreznih interesov in sposobnosti za prilagajanje zahtevam na trgu dela« (npr. z uvedbo novih predmetov v osnovni šoli in s spremembo šolske zakonodaje) (Nacionalni program reform 2014–2015: 28, 29). Potemtakem naj bi bil cilj izvajanja vseživljenjske karierne orientacije v osnovno- in srednješolskem izobraževanju razvoj tistih kompetenc otrok in mladostnikov, s katerimi bodo učinkovito načrtovali in sprejemali odločitve o lastni karieri ter jim bodo omogočile fleksibilno prilagajanje znanja in spretnosti spremenljivim okoliščinam na trgu dela.

Kar je z vidika evropske ekonomske politike morda videti kot upravičen cilj, z vidika razvojne psihologije vzbuja nelagodje. Psihološki razvoj posameznika namreč lahko razumemo kot proces obvladovanja specifičnih razvojnih nalog v vsakem razvojnem obdobju, s katerim posameznik razvija spretnosti, znanja in načine vedenja, da bi se bolj ali manj uspešno prilagodil svojemu življenjskemu okolju (Havighurst, 1972). Razvojne naloge so starostno odvisne in zajemajo preplet specifičnih zahtev okolja in pričakovanj do funkcionalnih zmožnosti posameznika v določenem obdobju življenja (prav tam). V mladostništvu naj bi posameznik obvladal osem razvojnih nalog: prilagajanje na telesne spremembe, čustveno osamosvajanje od družine in drugih odraslih, oblikovanje socialne spolne vloge, oblikovanje novih in stabilnih socialnih odnosov z vrstniki, razvoj socialno odgovornega vedenja,

oblikovanje vrednotne usmeritve, pripravo na partnerstvo in družino ter pripravo na poklicno delo (prav tam). V okviru slednje razvojne naloge naj bi mladostniki opredelili svoje poklicne cilje, se odločali o izobraževanju za izbrani poklic. Otroci in mladostniki še niso aktivni ekonomski subjekti, niso vključeni na trg dela in njihove razvojne naloge niso in ne morejo biti opredeljene z ekonomskimi zahtevami trga dela. Na aktivno delovno življenje se šele pripravljajo, kar pomeni, da morajo šele razviti sposobnosti in veščine, prepoznati interese, pridobiti znanje, razviti moralnost, vrednote in osebnost, na podlagi katerih se bodo šele v zgodnji odraslosti avtonomno odločali o svojem poklicu in načrtovali lastno kariero. Izbira poklica je proces, ki se sicer začne že v otroštvu, intenzivneje pa poteka v mladostništvu in zgodnji odraslosti, med postopnim oblikovanjem lastnega pojmovanja poklicnega sebe (Super, 1984, v Zupančič, 2004): od ozaveščanja lastnih interesov in sposobnosti ter spoznavanja realnih zaposlitvenih možnosti (kristalizacija poklicnega pojmovanja sebe v srednjem mladostništvu), zoženja poklicnih izbir in odločanja o ustreznem izobraževanju (specifikacija poklicnega pojmovanja sebe v poznem mladostništvu), preizkušanja poklicnih odločitev po zaključenem izobraževanju v okviru prvih zaposlitev (implementacija poklicnega pojmovanja sebe na prehodu v odraslost), do odločanja o ustrezni poklicni karieri in pridobivanja realnih delovnih izkušenj v izbranem poklicu (stabilizacija poklicnega pojmovanja sebe v zgodnji odraslosti) in, končno, do konsolidacije poklicne identitete v procesu napredovanja v specifični delovni karieri in doseganja višjega poklicnega položaja (v drugi polovici zgodnje odraslosti). Poklicne odločitve so v mladostništvu še dokaj neopredeljene in so povezane predvsem s spoznavanjem lastnih sposobnosti in interesov ter z odločitvami glede izobraževanja, ki bo posameznika pripeljalo do želenega poklica. Zato menimo, da je umeščanje vseživljenjske karijerne orientacije v osnovno- in srednješolsko izobraževanje, s ciljem sprejemanja odločitev o lastni karieri, upoštevanje potrebe sicer spremenljivega trga dela (kot jo definirajo ekonomsko politične strategije, navedene prej), prenačeno glede na razvojne naloge in zakonitosti psihološkega razvoja otrok in mladostnikov (primerjajte tudi razpravo o pojmovnih zagatah v poglavju P. Kelava v tej monografiji).

Razvojno primerni izobraževalni cilji, povezani z vseživljenjsko karierno orientacijo, bi lahko bili usmerjeni k usvajanju širokega spektra znanja ter razvijanju različnih sposobnosti in spretnosti pri mladostnikih, k spodbujanju njihovih interesov na različnih področjih znanja, v navezavi na svet dela in vsakdanje življenje. Prizadevanja bi bilo treba usmeriti tudi na področji oblikovanja osebne identitete in vrednotnih orientacij mladostnikov. Ob tem pa je pomembno krepiti tiste osebne zmožnosti posameznikov, ki jim bodo omogočile načrtovanje lastnih ciljev, sprejemanje odločitev in usmerjanje lastne dejavnosti k izbranim ciljem, kajti s tem jim bo omogočeno uresničevati vseživljenjsko karierno orientacijo v odraslosti in sprejemati karierne odločitve skladno s povpraševanjem na trgu dela. Pri tem gre za krepitev zmožnosti posameznika za proaktivno spoprijemanje z negotovostjo in

učinkovito delovanje v rizičnih življenjskih okoliščinah, kakršne se z današnjega vidika obetajo na trgu dela tudi v prihodnosti.

Take zmožnosti posameznika tudi v razvojnopsihološki literaturi označujejo s pojmom rezilientnost. »/O/sebe, ki se ustrezno razvijajo in prilagajajo življenjskim okoliščinam kljub velikim težavam, za katere bi pričakovali, da bi lahko resno omejile njihov razvoj ali preusmerile duševno zdravje v razvoj patologije, imenujemo rezilientne« (Meadows, 2010: 275). Rezilientnost ni le značilnost posameznika, temveč se konceptualno nanaša na kombinacijo težkih rizičnih izkušenj in razmeroma pozitivnih razvojnih izidov kljub tem izkušnjam. Je večrazsežna ter lahko vključuje več različnih značilnosti posameznika in številne različne psihološke procese. S psihološkim razvojem posameznika se spreminja tudi rezilientnost, saj se v vsakem razvojnem obdobju posameznik razvija v procesu obvladovanja različnih razvojnih nalog. Uspešna izpolnitev razvojnih nalog na nekem področju napoveduje uspeh tudi v prihodnjih razvojnih nalogah na istem in tudi na drugih področjih razvoja. Neuspeh na multiplih področjih razvojnih nalog v določenem razvojnem obdobju lahko povzroči nadaljnje posledice, ki vodijo v težave na različnih področjih prilagajanja v prihodnosti. Rezilientnost se razvija pod sočasnim vplivom številnih, različnih rizičnih in varovalnih dejavnikov znotraj posameznika in zunaj njega, v okolju, njihovi učinki pa se medsebojno ojačujejo. Zato lahko z intervencijami, usmerjenimi v uspešno obvladovanje starostno primernih razvojnih nalog, spodbudimo preventivne učinke za vedenjske in čustvene težave (prav tam: 276–279).

Raziskave rezilientnosti pri otrocih kažejo (pregled v Meadows, 2011), da so ključni individualni varovalni dejavniki, ki otrokom in mladostnikom omogočajo učinkovito obvladovanje težav in stresa ter ustrezno izpolnjevanje razvojnih nalog, sposobnost *samoregulacije*, tako na področju čustev in kognicije kot tudi vedenja; t. i. izvršni kognitivni nadzor, ki se izraža v *sposobnosti načrtovanja* in *nadzora* nad vedenjem, usmerjenim k izbranim ciljem, nadzoru impulzov, regulaciji čustev, nadzorovanju procesa reševanja problemov; *temperamentne poteze*, med katerimi se zlasti pozitivna emocionalnost, približevanje in sociabilnost povezujejo z rezilientnostjo; *inteligentnost*; *izkušnje obvladovanja*, ki spodbujajo razvoj prepričanj o lastni učinkovitosti pri spoprijemanju s težavami in stresom; *strategije spoprijemanja s stresom*. Pri razvoju teh sposobnosti in osebnostnih lastnosti so ključnega pomena tudi varovalni dejavniki v socialnem kontekstu. Na medosebni ravni so med ključnimi varovalnimi dejavniki medosebni odnosi s *starši* (npr. toplina, podpora in sprejemanje) (v Meadows, 2011) in *učitelji*, pri čemer je zlasti pomembno, da zagotovijo povratne informacije otroku, da je zmožen vztrajati in napredovati ter da se vloženi napor povrne (v Roeser, Peck in Nasir, 2006); prav tako so za razvoj rezilientnosti otrok pomembne izkušnje z *vrstniki*, predvsem prijateljstvo in pridobivanje občutka sprejetosti, vključenosti in pripadnosti skupini, ki so ključne pri oblikovanju otrokove samopodobe in identitete ter krepitvi samospoštovanja (v Daniel in Wassell, 2002).

Raziskave rezilientnosti otrok torej kažejo, da so varovalni dejavniki uspešnega prilagajanja na življenjske razmere številni in raznoliki ter da sočasno delujejo na več ravneh, tako na ravni posameznika kot tudi zunaj njega, v medosebnih odnosih v različnih socialnih skupinah in ustanovah ter v širšem družbenem okolju. Zato je smiselno zastaviti interventne programe, namenjene razvoju in krepitvi osebnih kompetenc posameznika tako, da vanje vključimo čim več raznolikih dejavnikov in spodbudimo njihove medsebojne interakcijske učinke. V okolju, kakršno je šola, lahko na primer spodbujamo razvoj otrok in mladostnikov s krepitvijo podpornih socialnih mrež okrog njih – povezovanje z vrstniki, odraslimi osebami, družbenimi organizacijami in ustanovami – ter s krepitvijo potencialnih sposobnosti in spretnosti ter osebnostnih lastnosti mladih oseb (Daniel in Wassell, 2002). Šolski kontekst je ustrezno okolje za spodbujanje osebnostnega in socialnega razvoja vseh otrok in mladostnikov, saj je eden pomembnejših varovalnih dejavnikov v razvoju rezilientnosti, še posebej pri ogroženih otrocih, ki so rizični za neuspeh in opustitev izobraževanja (Skinner in Pitzer, 2012).

Ker pojem rezilientnosti implicira trpni, nedejavni odnos posameznika v soočanju s težavami v okolju (glejte razlago v poglavju Igorja Bijukliča v tej monografiji), predlagamo, da za izobraževalne spodbude, usmerjene v krepitve posameznikovih kompetenc za spoprijemanje z negotovostjo, uvedemo pojem opolnomočenje, ki posamezniku omogoča proaktivni odnos z okoljem. Iz tega zornega kota predlagamo, da se v osnovno- in srednješolskem izobraževanju vzpostavijo pogoji za opolnomočenje posameznika za aktivno, samostojno življenje in se načrtujejo ustrezne strategije pedagoškega dela, usmerjene h krepitvi osebnih zmožnosti otrok in mladostnikov na kognitivnem, čustvenem in socialnem področju. To jim bo pozneje v življenju omogočilo avtonomno načrtovanje, odločanje in udejanjanje na karierni poti ter soočanje z rizičnimi situacijami in negotovostjo v vsakdanjem življenju.

Teoretska izhodišča opolnomočenja otrok in mladostnikov v šoli

Če želimo v šoli otroke in mladostnike opolnomočiti za proaktivno življenje ter soočanje z negotovostjo, moramo zagotoviti spodbudno učno okolje. V njem naj bi otroci in mladostniki imeli možnost pridobiti ustrezne izkušnje obvladovanja, na podlagi katerega bi krepili prepričanje o lastni učinkovitosti in notranjo motivacijo za učenje, razvijali interese in gradili širok spekter znanja. Obenem pa bi imeli možnost razvijanja spretnosti reševanja problemov, strategije samoregulacije čustev, mišljenja in vedenja ter strategije obvladovanja stresa. Vzpostaviti je treba okolje, ki bo pozitivno oblikovalo osebno identiteto otrok in mladostnikov, njihovo samopodobo (akademsko in socialno) ter samospoštovanje, krepilo socialne mreže in spodbudilo razvoj socialnih spretnosti.

Pri načrtovanju razvojnih spodbud je treba upoštevati interakcijske učinke različnih socialnih kontekstov na otrokov razvoj – po teoriji ekoloških sistemov (Bronfenbrenner, 1979), tako na ravni medosebnih odnosov v mikrosistemi (kot so družina, prijatelji, vrstniki, šola, soseska, društva), na ravni mezosistema (v odnosih in povezavah med mikrosistemi – med šolo, družino, družbenimi organizacijami in ustanovami v lokalnem okolju) ter na ravni makrosistema (družbenopolitična ureditev narekuje sistem ekonomskih, kulturnih in izobraževalnih ustanov, ki posamezniku posredujejo uveljavljene družbene norme in vrednote, prepričanja in ideologije ter določajo, kaj je zaželeno, pričakovano in sprejemljivo ravnanje ljudi v določeni skupnosti). Učinki socialnih okolij so hierarhično urejeni (Small in Supple, 2001): najprej potrebujemo zadostno število različnih okolij (mikrosistemski učinki), da se lahko v zadostnem številu medsebojno povezujejo (mezosistemski učinki), šele nato se v skupnosti pojavijo makrosistemski učinki. Intervencije naj bi bile usmerjene v učinke prvega reda (zadostno število okolij) in učinke drugega reda (povezovanje med okolji, komunikacija, skladnost in ustreznost). Na podlagi tega se bodo v skupnosti lahko razvili učinki tretjega reda (socialno zaupanje, identiteta skupnosti, socialna kohezivnost in kolektivna učinkovitost).

Po tem modelu lahko šolo kot razvojni kontekst razumemo predvsem kot mikrosistem, v katerem posamezni otrok ali mladostnik vstopa v medosebne odnose z vrstniki in odraslimi – učitelji, ki z modelnim vedenjem, s pričakovanji, spodbudami, z vodenjem in usmerjanjem učenja ter s povratnimi informacijami sooblikujejo njegovo osebnost in socialno vedenje. Obenem je šola tudi prostor povezovanja z družinami in drugimi ustanovami v lokalnem okolju, ki v medsebojni komunikaciji povzročajo mezosistemске učinke na posameznikov razvoj. Lahko pa šolo razumemo tudi kot izobraževalno ustanovo, ki z značilno organizacijsko strukturo opredeljuje možne vloge in socialne položaje, s katerimi usmerja socialne odnose ter tudi s kurikulumom in z izobraževalnimi cilji posreduje otrokom in mladostnikom prevladujoče družbene norme in ideologijo, pri čemer makrosistemsko vpliva na razvoj otrok.

Vključenost otrok v šolsko okolje se odvija na več ravneh in se povezuje s pozitivnimi razvojnimi izidi na učnem in socialnem področju (Skinner in Pitzer, 2012): 1) *vključenost v šolo* kot prosocialno ustanovo (kot tudi v druge družbene organizacije, kulturno-izobraževalne ustanove in mladinske organizacije) promovira pozitivni razvoj otrok in varuje pred rizičnim vedenjem in delinkvenco ter zlorabo drog; 2) *vključevanje v šoli* (v šolske in obšolske dejavnosti, interesne dejavnosti) promovira uspešno napredovanje v šoli in zaključevanje izobraževanja ter varuje pred absentizmom in osipom; 3) *vključevanje v razredu* (aktivno sodelovanje pri pouku in učenju), ki je nujni predpogoj učenja (saj se spretnosti in znanje razvijajo le pri lastni aktivnosti), oblikuje vsakdanje izkušnje v šoli (psihične in socialne), prispeva k razvoju kompetentnosti in povezanosti z vrstniki in učitelji, obenem pa pomembno

prispeva k akademskemu razvoju učencev (prilagojeno obvladovanje težav, izzivov in negativnih izkušenj; razvoj notranje motivacije, samoreguliranega učenja, pozitivne akademske samopodobe); 4) *vklučenost v učne dejavnosti* (aktivno učenje) predstavlja motivacijski kontekst odnosov med učitelji in učenci ter promovira učenje, obvladovanje težav in uspešno prilagajanje.

Pozitivne razvojne izide vključevanja učencev pri pouku in v šoli lahko pojasnimo z modelom razvoja osebnega sistema motivacije (Skinner in Pitzer, 2012), ki temelji na teoriji samodeterminacije (Deci in Ryan, 1985). Po tem teoretskem modelu so posamezniki intrinzično motivirani, so po svoji naravi radovedni, se radi učijo in internalizirajo znanje, navade in vrednote okolja. Ko socialni kontekst ali dejavnosti nagovarjajo osnovne človeške potrebe, se posamezniki aktivno in konstruktivno vključujejo. Osnovne človeške potrebe so potrebe po povezanosti z drugimi, kompetentnosti in avtonomnosti. Šolsko okolje vpliva na aktivno vključevanje otrok s podporo ali z oviranjem izkušenj, ki jih učenci pridobijo o sebi kot povezanih s šolo, kot zmožnih uspeha in kot avtonomnih oz. samodeterminiranih oseb. Iz teh izkušenj otroci kumulativno konstruirajo lastno samopodobo. To ni le trenutna samozaznava, temveč trajno prepričanje, ki oblikuje trenutno realnost in usmerja dejanja. *Povezanost* se nanaša na potrebo po izkušnji sebe kot povezanega z drugimi osebami in naj bi bila v osnovi psihičnih procesov navezanosti. *Povezanost* se v šoli izraža z občutkom pripadnosti šoli in se povezuje z več indikatorji motivacije, aktivnega vključevanja in prilagajanja (v Skinner in Pitzer, 2012). *Kompetentnost* se nanaša na potrebo po izkušnji sebe kot učinkovitega v interakcijah s socialnim in fizičnim okoljem ter naj bi bila v osnovi psihičnih procesov nadzora. Zaznavanje lastne učinkovitosti, sposobnosti, učnih kompetenc in nadzora so robustni prediktorji učenčevega aktivnega vključevanja in učenja ter akademskih dosežkov (prav tam). *Avtonomija* se nanaša na potrebo po izražanju izvirnega sebe in izkušnji sebe kot izvora dejavnosti ter naj bi bila v osnovi psihičnih procesov samodeterminacije. Učenci z večjim občutkom avtonomije v šoli (pri določanju ciljev, za katere so notranje motivirani pri učenju) kažejo višje stopnje aktivnega vključevanja pri pouku, zadovoljstva, vztrajnosti, učenja in dosežkov (prav tam).

Model razvoja osebnega sistema motivacije (Skinner in Pitzer, 2012) poudarja pomen podpornih interakcij z učitelji, vrstniki in s starši ter intrinzično zanimivega šolskega dela. Kakovost interakcij med učitelji in učenci je odvisna od pedagoške skrbnosti in topline (ki podpira izkušnje povezanosti), optimalne strukture (ki spodbuja kompetentnost) in podpore avtonomiji (ki promovira motivacijo samodeterminiranosti). Poleg tega je za pozitivni razvoj otrok ključno prijateljstvo z vrstniki v šoli in zunaj nje, ki vplivajo na motivacijo, vedenje in učne dosežke v šoli (v Skinner in Pitzer, 2012). Starševske prakse kot mediator vplivajo na otrokovo učno vedenje v šoli s tem, da sooblikujejo učenčevo aktivno vključevanje pri pouku, intrinzično motivacijo, naklonjenost izzivom, vrednotenje in predanost šoli ter entuziazem, zadovoljstvo in interes za šolsko delo (prav tam).

Posebej pomembna determinanta motivacije in vključevanja učencev je narava učnih nalog pri pouku (Skinner in Pitzer, 2012). Aktivno sodelovanje, vključenost in napor spodbujajo naloge, ki so praktične, zahtevajo mišljenje, so projektno zasnovane, relevantne, progresivne in medpredmetno integrirane, s čimer vzbujajo intrinzično motivacijo ter zanimanje in veselje do učenja. Naloge, ki nagovarjajo avtonomno učenje, naj bi bile smiselne, pomembne in vredne posameznikovega truda. S tem da se navezujejo na realno življenje zunaj šole, v učencih vzbujajo občutek smisla in nadzora nad učenjem.

Model razvoja osebnega sistema motivacije predpostavlja (Skinner in Pitzer, 2012), da šolski kontekst učencem različno omogoča zadovoljevanje osnovnih psiholoških potreb (z nudenjem toplote/vključevanja, strukture in podpore avtonomiji). Na podlagi teh izkušenj si učenci konstruirajo osebne sisteme procesov, ki se organizirajo okrog motivacije povezanosti, kompetentnosti in avtonomije. Osební sistemi procesov so motivacijska osnova za vključevanje ali nevpletenost v učne dejavnosti. Konstruktivno vključevanje naj bi bilo ključni mehanizem, na podlagi katerega motivacijski procesi prispevajo k učenju in dosežkom.

Obenem je vključevanje recipročno povezano z odzivi učiteljev, staršev in vrstnikov. Učenceva motivacija, ki se izraža z vključevanjem, namreč spodbuja socialne partnerje, da se nanj odzovejo. Tako na primer nekatere raziskave učinkov vključevanja učencev na odzivnost učiteljev kažejo, da večje vključevanje predšolskih otrok spodbudi razvoj tesnejših odnosov z vzgojitelji ali večjo podporo učiteljev pri učenju učencev ali večje dopuščanje avtonomije učencem na strani učiteljev v osnovni šoli (v Skinner in Pitzer, 2012). Učinki otrokovega vključevalnega vedenja se povezujejo tudi z odzivnostjo staršev (prav tam), na primer na uporne, neodzivne, nezainteresirane in nekooperativne otroke se starši odzivajo z umikom lastne udeležbe ali večjo kontrolo (uveljavljajo svojo moč ali kaznujejo). Podobno je stopnja vključevanja otrok v šoli povezana tudi s stopnjo vključevanja, značilno za njihovo vrstniško skupino (prav tam); vstop otroka v vrstniške skupine namreč vsaj deloma temelji na njihovem vključevanju v šoli.

Podporne interakcije z učitelji, s starši in z vrstniki prispevajo k otrokovi pozitivni samoznavi, ki spodbuja njegovo vključevanje v zanimive in smiselne šolske dejavnosti ter spodbudi učenje in razvoj kompetenc. Zelo kakovostno vključevanje in dosežki posledično nadgradijo učenčevo pozitivno samoznavo, izzovejo nadaljnjo podporo učiteljev in staršev ter omogočijo učencem, da se pridružijo mrežam vključenih vrstnikov in prijateljev. Nasprotno pa medosebne interakcije brez podpore ali zaznave sebe kot neželenega, nekompetentnega ali pod pritiski v šoli vodijo v ne vključenost, ki zmanjšuje uspešnost učenja in dosežkov. Nepovezanost in neuspeh posledično zmanjšujeta učenčevo samopodobo in lahko vodita v umik podpore ali povečano kaznovanost učiteljev in staršev, obenem pa usmerjata otroka, da se pridruži manj aktivnim prijateljem in vrstniškim skupinam.

Vključujoča pedagoška praksa ali aktivni pouk

Vključujoča pedagoška praksa ali aktivni pouk je razvoj sistema procesov, ki kontinuirano promovirajo in vzdržujejo čustveno, intelektualno in vedenjsko aktivnost učencev (Jabari, 2013). Aktivni pouk se nanaša na aktivnosti in vključevanje učencev v izobraževalnem procesu tako na čustveni in kognitivni kot tudi vedenjski ravni (Appleton, Chrisenton in Furlong, 2008).³⁰

Čustvena vpletenost (psihološka vključenost) se nanaša na povezanost, ki jo učenci občutijo v razredu in je v veliki meri odvisna od odnosov učiteljev do učencev (Jabari, 2013). Izraža se kot stopnja zaznane topline, skrbi in nežnosti v učnem okolju, stopnja občutene bližine z osebami v šoli, občutje sebe kot vrednega člana šolske skupnosti, radost bivanja v šoli in tudi kot identifikacija ali pripadnost šoli. Neposredno se pri učencih kaže kot navdušenje, uživanje in zadovoljstvo v šoli (Skinner in Pitzer, 2012).

Kognitivna aktivnost je stopnja, s katero učenci želijo psihološko investirati potrebno »miselno energijo« v učenje (Jabari, 2013). Izraža se v učenčevem razumevanju pomembnosti določene naloge in vztrajnosti pri težavnih ali težje razumljivih nalogah, ki zahtevajo višjo stopnjo kognitivne aktivnosti, ali vztrajnosti pri učenju po izkušnji neuspeha. Neposredno se kaže v pozornosti, zbranosti, osredinjenosti pri učenju, motiviranosti, interesu, razmišljanju, razumevanju, obvladovanju, iskanju strategij reševanja nalog, doseganju ciljev in voljni soudeležbi (Skinner in Pitzer, 2012).

Vedenjska aktivnost se nanaša na vedenjske vzorce učencev v šoli in vključuje učenčevo željo obiskovati pouk predmeta, iniciativnost pri nalogah, pozornost na naloge, čas pri nalogah, investiran napor, vztrajnost in odzivnost na učitelja, izpolnjevanje domačih nalog, obiskovanje šole in pozorno sledenje pouku (Jabari, 2013). Neposredno se pri pouku kaže v prizadevnosti, vztrajnosti, iniciativnosti, zastavljanju vprašanj, vključevanju, odzivnosti in izpolnjevanju nalog (Skinner in Pitzer, 2012).

Temelj aktivnega pouka je oblikovanje *inkluzivne klime* v razredu in šoli, izražene z naklonjenostjo, s toplino, povezanostjo, z medsebojno pomočjo in s skrbjo, ki bo zagotavljala vključenost, povezanost in aktivno sodelovanje vseh učencev pri pouku in drugih šolskih dejavnostih (Jabari, 2013). Na ta način se s promocijo vrednot skrbnosti, prosocialnosti in na učenje usmerjenega pristopa v medosebnih odnosih v šoli (in razredih) gradi *učeeča se skupnost* (Watkins, 2005). V taki skupnosti se pozornost namenja tako socialnim odnosom kot tudi učnim procesom oz. učenje temelji na konstrukciji znanja z drugimi. Znanje (individualno in deljeno) je produkt socialnih procesov.

Aktivno vključevanje učencev v šolsko delo izhaja iz učenčevega občutka *pripadnosti*, kar kažejo tudi raziskave (pregled v Watkins, 2005). Občutek

³⁰ Trem komponentam aktivnega vključevanja pri pouku – čustveni, vedenjski, kognitivni – nekateri avtorji pridružujejo še četrto, tj. odzivnost na izzive, ki se nanaša na uporabo strategij za obvladovanje težav, še posebej zahtevnih situacij ali zaznanega neuspeha (Klem in Connell, 2004).

pripadnosti pomembno učinkuje na številne mere motivacije in prizadevnost ter vztrajnost pri težkih šolskih nalogah. Učenci z večjim občutkom pripadnosti šoli prejemajo višje ocene, zanje sta značilna močnejši notranji lokus kontrole in močnejši občutek, da je uspeh bolj v njihovih rokah kot v rokah drugih. Učinek pripadnosti šolske skupnosti je lahko največji v šolah z velikim deležem ekonomsko deprivilegiranih učencev. Ta učinek je pogosto trajen, se iz osnovne prenese v srednjo šolo in se kaže v testih znanja, učni prizadevnosti, socialnih spretnostih in manj težavnem vedenju.

Pripadnost šoli in posledično večja vključenost učencev sta bolj pod vplivom vrstnikov in učiteljev kot pod vplivom vodenja in organizacije šole (pregled raziskav v Watkins, 2005). Zato so učinki vključevanja učencev v šolah večji tam, kjer se gradi učeča se skupnost v razredih, kot tam, kjer se spodbuja le vključevanje v obšolske dejavnosti. V razredih, v katerih je razvit občutek skupnosti oz. učenci čutijo pripadnost, so učenci aktivneje vključeni v izbiranje in učenje, so bolj intrinzično motivirani in z višjim občutkom avtonomije ter izražajo tudi manj rizičnega vedenja.

Aktivni pouk je *sodelovalno strukturiran*, kar preprečuje občutke izolacije pri učencih in spodbuja razvoj socialnih spretnosti, obenem pa omogoča vzajemno izmenjavo idej, informacij in podpore pri učenju (Jabari, 2013). Podporne strukture, kot so strategije vrstniškega sodelovanja ali učiteljevo prilagajanje učnih načrtov za različne razrede in posamezne učence, spodbujajo učence k prevzemanju aktivno vloge pri pouku in vodenju učenja. Tako je v razredih, ki so zgrajeni kot učeča se skupnost, *vodenje deljeno*, kar spodbudi razvoj odgovornosti za učenje in prosocialnosti pri vseh učencih (pregled raziskav v Watkins, 2005). V teh razredih se spodbuja inkluzija, kar pomeni, da razlik med učenci ne razumejo kot problem, ampak nasprotno, spodbuja se *izražanje različnosti* oseb, prav tako tudi njihovih prispevkov skupnosti. Spodbujanje sodelovanja med učenci, zlasti pri *delu v majhnih skupinah*, vodi v večjo povezanost, participacijo in motivacijo. Vključevanje in pripadnost skupnosti se spodbuja s ključno dejavnostjo *izvabljanja vprašanj* pri učencih in *diskusij* v razredu ali malih skupinah; tedaj je intelektualna aktivnost visoka, tako v tipu vprašanj kot tudi v procesu učenja, ki sledi, pa tudi v kakovosti znanja. Ko se učenci začnejo učiti drug od drugega, si tudi *pomagajo pri učenju*. Med sodelovalnim učenjem se razvija tudi deljena *metakognicija o procesu učenja*: razvijata se metakognitivno zavedanje in kolektivna metakognicija, ki vključuje načrtovanje, reguliranje, monitoring in evalviranje. Na ta način se gradi ključna poteza učeče se skupnosti, to je skupnost, ki se uči o svojem učenju.

Aktivni pouk je *diferenciran* in *individualiziran*, ocenjevanje pa je učno orodje, kar povečuje možnost uspeha učencev (Jabari, 2013). Učenčevo osebno življenje je ključni element te pedagoške prakse: struktura pouka mora učencem omogočati začrtanje lastne poti učenja. Učitelji naj bi prilagajali splošne izobraževalne izkušnje glede na specifične interese, vprašanja, preference in potenciale vsakega učenca. Proces načrtovanja, priprave in

predstavljanja vsebine sta osredinjena na ustvarjanje pogojev za vključevanje vseh učencev. Vzpostavljane vključujoče pedagoške prakse minimizira raven dolgčasa in apatije z oblikovanjem kontinuirano razvijajoče se, *na učenca osredinjene pedagogike*. To notranje motivira učence in *učenje povezuje z vsakdanjimi izkušnjami*. Učitelj torej strukturira učenje okrog kritično smiselnih idej, vprašanj in informacij, individualno osmišlja in prilagaja snov in učne metode posameznikom, njihovim življenjskim izkušnjam, interesom in znanju ter omogoča načrtovanje individualnih učnih poti in ciljev. Gre za soustvarjanje kompleksnega učnega okolja, ki vključuje *medpredmetno integriran* in projektno zasnovan kurikulum.

Aktivni pouk zahteva *refleksivno učno prakso* in jasno izražena *učiteljeva pričakovanja* uspeha ter *povratne informacije* učencem (Jabari, 2013). Refleksivna praksa spodbuja učitelje, da izpopolnjujejo in izboljšujejo svoje poučevanje, učence pa k temu, da reflektirajo svoje strategije in tehnike učenja, s čimer spodbuja samoregulacijo učenja in lastni nadzor nad učenjem. Podporne strukture, ki pri aktivnem pouku spodbujajo vključevanje učencev ter razvoj njihovih učnih in socialnih kompetenc, so tudi *nagrajevalne vedenjske podpore* namesto kaznovalnih ter zagotavljanje *slišnosti* in *izbire* vsem učencem. Ko je učencem omogočeno participiranje v šoli na smiselne načine, občutijo opolnomočenje namesto odtujenosti (prav tam). Vzbudi se zmožnost samoregulacije in prevzemanja osebne odgovornosti za dejanja. Primerno organiziran pouk lahko učencem omogoči večji občutek smiselnosti in osebne zavezanosti ter razvoj osebnih kompetenc.

Predlogi za vključevanje aktivnega pouka v smernice za delo šolske svetovalne službe

Zdajšnje programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni in srednji šoli (1999) opredeljujejo dve področji delovanja svetovalne službe ločeno – osebni in socialni razvoj ter poklicno orientacijo. Menimo, da je mogoče obe področji delovanja medsebojno povezati, in sicer na podlagi spodbujanja osebnega in socialnega razvoja učencev posredno krepiti oblikovanje poklicne orientacije mladostnikov ter jih opolnomočiti za ozaveščeno načrtovanje in odločanje na lastni karierni poti.

Glede na to, da lahko oblikujemo spodbudno učno okolje za opolnomočenje vseh učencev le v povezanem delovanju vseh pedagoških delavcev v šoli, predlagamo spremembe za delo svetovalne službe v smeri sočasnega interventnega delovanja na več ravneh – s posameznimi učenci, specifičnimi »rizičnimi skupinami« učencev (pripadnikov etničnih manjšin, učno neuspešnih, učencev iz socialno nesposobnega okolja, iz enostarševskih družin ipd.), s posameznimi razredi in na ravni šole ter z učitelji. Prizadevati si je treba za razvoj osebne integritete, pozitivne samopodobe ter samospoštovanja

učencev in dijakov, čemur svetovalna služba v osnovnih šolah že sicer namenja precej svojih dejavnosti (Štremfel idr., 2015). Prav tako je treba krepiti prepričanje učencev o lastni učinkovitosti, razvijati strategije samoregulacije čustev, mišljenja in vedenja ter načrtno širiti socialne podporne mreže v šoli (in zunaj nje). Ponekod v osnovnih šolah svetovalni delavci že zdaj v individualnih ali skupinskih programih razvijajo spretnosti načrtovanja in odločanja pri učencih (prav tam). Treba pa je ozaveščati učitelje o pomenu spodbujanja vseh učencev oz. dijakov k pridobivanju širokega spektra znanja, ki naj bo osmišljeno v vsakdanjem življenju (tudi na področju družbenoekonomskih pojmov).

Te cilje na področju osebnega in socialnega razvoja mladostnikov, ki so obenem varovalni mehanizmi soočanja s stresom, je mogoče dosegati z načrtnim in usmerjenim spodbujanjem ter zagotavljanjem participacije vseh učencev v učnem procesu in dejavnostih v šoli. Razvijati je treba inkluzivno klimo v posameznih razredih in v šoli oz. graditi učne skupnosti, uvajati aktivne metode učenja, spodbujati sodelovalno učenje in razvijati strategije samoregulativnega učenja. Na podlagi teh mehanizmov bosta pouk in življenje v šoli odraščajočim učencem in dijakom zagotavljala pozitivne izkušnje za razvoj kompetenc, avtonomije in pripadnosti ter spodbudila krepitev njihovih notranjih moči za dejavno soočanje z izzivi prihodnosti. Pri oblikovanju vključujoče pedagoške prakse bi šolska svetovalna služba lahko prevzela vlogo podporne strukture učiteljem v šoli.

Literatura in viri

- Appleton, J. J., Chrisenton, S. L., in Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45, 369–386.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daniel, B., in Wassell, S. (2002). *Adolescence, Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 3*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Deci, E. L., in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.
- Jabari, J. (2013). *Expecting excellence in urban schools, 7 steps to an engaging classroom practice*. Thousand Oaks: Corwin, London: Sage Publications Ltd.
- Klem, A. M., in Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262–273.
- Meadows, S. (2010). Resilience. V S. Meadows, *The child as social person* (str. 274–287). Hove, new York: Routledge.

- Roeser, R. W., Peck, S. C., in Nasir, N. S. (2006). Self and Identity Processes in School Motivation, Learning and Achievement. V P. A. Alexander in P. H. Winne (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 391–426). Mahwah, New Jersey, London: LEA Publishers.
- Skinner, E. A., in Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. V S. L. Christenson, A. L. Reschly in C. Wylie (ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 21–44). Springer Science+Business Media, LLC.
- Small, S., in Supple, A. (2001). Communities as systems: is a community more than the sum of its parts? V A. Booth in A. C. Crouter: *Does it take a village? Community effects on children, adolescents and families* (str. 161–174). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Svet Evropske unije (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruselj: Svet Evropske unije.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rutar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tristram, H., Watts, A. G., Sultana, R. G., in Neary, S. (2013). The “Blueprint” framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counseling*, 41, 2, 117–131.
- Vlada Republike Slovenije (2014). Nacionalni reformni program 2014–2015. Pridobljeno 3. 3. 2015 s http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/nrp_2014_slovenia_sl.pdf.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3, 1, 47–64.
- Zupančič, M. (2004). Razvoj identitete in poklicno odločanje v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 571–588). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

OPOLNOMOČENJE UČITELJEV ZA KARIERNO ORIENTACIJO OTROK IN MLADOSTNIKOV

TINA VRŠNIK PERŠE

Povzetek. Razvijanje veščin za karierno orientacijo otrok in mladostnikov je v trenutnih družbenih razmerah vezano predvsem na razvijanje sposobnosti za osmišljanje številnih informacij, ki so povsod na voljo. Učitelji kot pomembni odrasli bi v tem kontekstu morali namesto le dodatnih ali boljših informacij o poklicih in izobraževanju učencem in mladostnikom pomagati pridobivati kompetence in veščine, ki te informacije postavijo v ustrezen kontekst. Informacije lahko osmišljamo le na podlagi razvitih socialnih in emocionalnih kompetenc, ki jih učenci lahko razvijajo ob podpori pomembnih odraslih (staršev, učiteljev, vzgojiteljev), in sicer na podlagi poučevanja in učenja teh kompetenc ter na podlagi transferja kot procesa prenosa čustev, doživljanj, stališč in načel. Ker učitelji na področju razvijanja socialnih in emocionalnih kompetenc izražajo negotovost, bi bilo za namen razvijanja socialnih in emocionalnih kompetenc kot osnovo za razvijanje veščin vseživljenjske karierne orientacije otrok in mladostnikov smiselno poskrbeti za podporo svetovalne službe.

Ključne besede: učitelji, svetovalna služba, karierna orientacija, čustveno in socialno učenje

Uvod

V sodobnem pojmovanju vzpostavljanja kompetenc za vseživljenjsko karierno orientacijo je pomembno, da učenci te kompetence pridobivajo neprestano med formalnim izobraževanjem. Družbene razmere in delodajalci namreč od posameznikov poleg tradicionalnega znanja zaradi potrebe po razvijanju hitrih odzivov na nepredvidljive razmere in izzive zahtevajo tudi rezilientnost, torej zmožnost hitrega prilagajanja ter aktivnega iskanja novih rešitev in novega znanja.

Tudi izobraževalne in zaposlitvene politike tako na nacionalni ravni kot na ravni EU že vrsto let kot temelj razvijanja odzivov na sodobne razmere izpostavljajo, da so pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah, vezanih na področje vzgoje in izobraževanja, kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganja, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev. Že v okviru Evropskega sveta v letu 2003 je projektna skupina, ki je bila zadolžena za zaposlovanje, poudarila tudi potrebo po sposobnosti prilagajanja spremembam, pomen vključevanja ljudi na trg delovne sile in ključno vlogo vseživljenjskega učenja (Evropski parlament in Svet Evropske unije, 2006), kar pa je bilo v Sloveniji na izvedbeni ravni vključeno le v manjši meri. Omenjene kompetence so neposredno povezane z veščinami načrtovanja in vodenja kariere, saj si lahko posameznik na podlagi teh kompetenc ustvari jasno sliko o svojih ciljih na področju kariere in z njimi izraža in dokazuje svoje sposobnosti ter sodeluje z najrazličnejšimi posamezniki. Po definiciji Zavoda RS za zaposlovanje namreč »vseživljenjska karierna orientacija omogoča vodenje življenjskih poti na tak način, da se teh sposobnosti in kompetenc zavedamo in jih znamo uporabljati« (ZRSZ, 2012: 9). Kompetenčni pristop je torej v celoti tesno povezan s konceptom celostnega učenja in poučevanja, pri katerem je težišče na obravnavi interdisciplinarnih problemov.

Celostni koncept učenja in poučevanja tako v svojem bistvu obsega najrazličnejše dejavnike in poudarke, ki v različnih obdobjih igrajo različno pomembne vloge za posameznike ter za razvijanje občnih družbenih značilnosti. Kot mnogo verjetnejša se je izkazala možnost, da bo celostni pristop povzročil dolgotrajnejše učinke na stališča in vedenje učencev glede različnih vprašanj kot programi, ki posamezna vprašanja obravnavajo ožje (npr. samo s podajanjem učne snovi). Durlak (1995) je v pregledu različnih programov socialnega in emocionalnega učenja v šolah pokazal, da so programi, ki zajemajo celotno šolsko okolje, izrazito učinkovitejši kot programi, ki so vključeni le v učni načrt.

Celostni pristop tako predvideva vključitev razvijanja različnih kompetenc, kar je posredno v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema razvidno tako iz konceptov ciljev in pričakovanih dosežkov kot tudi iz didaktičnih priporočil. V vzgojno-izobraževalnem sistemu v Sloveniji je na načelni ravni mogoče zaznati tendence vključevanja celostnega pristopa in teženj po razvijanju ključnih kompetenc, kot so sprejemanje odločitev, sposobnost prilagajanja spremembam in drugih, vendar podrobnejše analize (Ivanuš Grmek idr., 2009) kažejo na tem področju tudi izrazite primanjkljaje. Ne glede na izhodišča kurikularne preнове (Nacionalni kurikularni svet, 1996), pri čemer je med cilji preнове navedeno spodbujanje skladnega telesnega in duševnega (spoznavnega, čustvenega, socialnega in drugega) razvoja posameznika, tega v izvedbenih dokumentih na nacionalni ravni (v učnih načrtih, zakonodaji), na ravni šol (v letnih delovnih načrtih) in na ravni učiteljev (v letni učni pripravi, urni učni pripravi) večinoma ne zasledimo.

Za učne načrte so tako M. Ivanuš Grmek in drugi (2009) ugotovili, da prevladujejo kognitivni cilji, nekognitivni so v manjšini in so pogostejši pri umetniških predmetih ter pri kroskurikularnem predmetu (knjižničnoinformacijsko znanje), a le pri splošnih ciljih. V učnih načrtih ni ciljev s področja vzgoje, lahko bi bilo več ciljev s področja ustvarjalnosti in učenja učenja ter razvoja čustev (prav tam). Prav tako lahko v Beli knjigi (2011) ob navajanju smernic za nadaljnji razvoj zasledimo spodbujanje čustvenega in socialnega razvoja le na ravni načel oz. usmerjeno le na ravni reševanja težav, ki se pojavljajo na tem področju. Tako tudi ne moremo govoriti o sistematičnem pristopu k razvijanju tega področja in glede na navedeno se postavlja dilema, kakšne so lahko implikacije navedenega na razvijanje veščin načrtovanja in vodenja kariere slovenskih otrok in mladostnikov. Z navedenimi veščinami in kompetencami se torej sistematično ne seznanijo med formalnim vzgojno-izobraževalnim procesom, kar kaže na izrazito umanjkanje kohezivnosti s potencialnimi delodajalci, ki take (in številne druge) veščine, znanje in kompetence pričakuje od posameznikov, ki vstopajo na trg dela.

V literaturi, večinoma iz ZDA (npr. Zins idr., 2007; Vorhaus, 2010), so navedeni jasni dokazi, da ima celostni pristop ter razvijanje socialnih in emocionalnih kompetenc in vzpostavljanje dobrega počutja širok spekter izobraževalnih in socialnih učinkov, npr. boljšo učno in delovno uspešnost, izboljšane vedenjske vzorce, povečano inkluzivno naravnost, socialni kapital ter zavedanje o sebi, kar je vezano tudi na uspešno načrtovanje in vodenje lastne kariere poti. Dejstvo pa je, da sistematično empirično raziskovanje tega področja na območju Slovenije ni razvito (npr. Kozina, 2013), sploh pa ne povezave med socialnimi in emocionalnimi kompetencami, njihovo razvijanje znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa ter vseživljenjska karierna orientacija.

Ob tem, da povezovanje teh področij ni raziskano, učitelji za njihovo obvladovanje večinoma tudi ne pridobivajo ustreznega znanja. Večina izobraževanja za učitelje je namreč osredinjena na poučevanje posameznih predmetov in na razvijanje znanja na posameznem predmetnem področju (prim. Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2014/15, MIZŠ, 2014), pri čemer pa učitelji izražajo velike potrebe po izobraževanju na drugih področjih, npr. pri obravnavanju disciplinskih in vedenjskih težav (Ivanuš Grmek idr., 2007; Vršnik Perše idr., 2012).

Celostni pristop, ki vključuje različne akterje in različna področja, je mogoče upoštevati ne le pri načrtovanju dela, ampak tudi pri evalvaciji opravljenega in ugotavljanju kakovosti celotnega sistema. Dinamični model učinkovitosti izobraževanja (Creemers in Kyriakides, 2013) tako upošteva štiri ravni (raven učenca, raven razreda oziroma učitelja, raven šole ter raven sistema) in vsaka od teh ravni zajema različne dejavnike ter povezave med njimi. Vsaka od ravni naj bi bila posredno in neposredno povezana tudi z dosežki učencev, pri čemer omenjajo možnost ugotavljanja kognitivnih, afektivnih,

psihomotoričnih in metakognitivnih dosežkov učencev. Pri tem naj bi bile razlike v veliki meri pojasnjene s primarnimi procesi na ravni razreda oz. učitelja, sam model pa izpušča vplive učiteljevega konteksta. S tem namenom je bil model nadgrajen (glejte Vršnik Perše, 2014) in tako utemeljuje dejavnike na ravni učenca ter na ravni razreda oz. učitelja tudi skozi nekognitivne procese, vezane na vzgojno-izobraževalni proces (pričakovanja, ravnanje ...).

Glede dejavnikov, vezanih na nekognitivne procese, torej učitelji med svojim profesionalnim razvojem le v manjši meri pridobivajo potrebno znanje in kompetence, zato lahko glede dela na področju nekognitivnih procesov razvijejo številne pomisleke. Ob pomanjkanju podpore celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema ter vsake posamezne institucije je vsekakor lažji umik v nedejavnost na tem področju kot izpostavljanje na njem, če niti posameznik sam ni prepričan o ustreznosti svojih kompetenc in ravnanja.

Razvijanje otrokovih emocionalnih in socialnih kompetenc kot del razvijanja veščin načrtovanja in vodenja kariere

Vedenje in stališča otroku pomembnih odraslih (torej v okolju primarne socializacije staršev oz. skrbnikov in v okolju sekundarne socializacije vzgojiteljev oz. učiteljev) so pomemben dejavnik, ki določa, kako učinkovito se bodo otroci naučili številnih kompetenc, med njimi tudi socialno-emocionalnih in kompetenc vseživljenjske karijerne orientacije.

Učitelji so kot pomembni odrasli v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu zelo vtakani v oblikovanje otrokove in mladostnikove osebnosti, zato lahko pomembno prispevajo k osebnostnemu razvoju otrok in mladostnikov ter k razvoju strategij za preprečevanje oziroma reševanje težav v šoli ali pozneje v življenju (Masten idr., 2009), tako pa tudi pomembno prispevajo k sprejemanju odločitev otrok glede njihove lastne karijerne poti.

Skozi vedenja in stališča odraslih se prenašajo kompetence skozi neposredno učenje in poučevanje, skozi kvalitetno vzpostavljene odnose in tudi skozi način vodenja šole in odnosov znotraj nje.

J. Gordon in K. Turner (2001) sta v raziskavi pokazali, da si mladi glede zdravega sloga življenja pogosto odraslih ne postavljajo za zgled, vendar jasno izražajo, da morajo strokovni delavci v šoli predstavljati model dobrih medosebnih odnosov ter izražati spoštovanje, umirjenost in prijaznost.

Otroci in mladostniki se od pomembnih odraslih (staršev, učiteljev ...) vse pogostejše učijo kompetenc, ki jih zaradi načina življenja (svetovni splet, virtualni svetovi, socialna omrežja...) vse manj pridobivajo med druženjem oziroma igro in ki jih v življenjskih situacijah potrebujejo za uspešno razreševanje vsakodnevnih situacij.

Pri tem ne gre za to, da otroci potrebujejo boljše ali več informacij o posamezni temi, kot je karierna orientacija, ampak potrebujejo predvsem pomoč

pri tem, kako pridobivati informacije in kako jih ustrezno osmisлити glede na poznavanje samega sebe in tudi okoliščin, vezanih na družbene značilnosti, poklic in drugih (Kuijpers, 2011).

Poleg vseživljenjske rezilientnosti se socialne in emocionalne kompetence glede na v nadaljevanju predstavljene raziskave lahko kažejo tudi z dosežki učencev, z zmanjšanjem prezgodnjega izstopa iz izobraževalnega sistema in z zmožnostjo zaposlovanja po končanem šolanju, ki so neposredno vezane na karierno orientacijo posameznikov.

V metaanalizi so Durlak in drugi (2011) analizirali 213 programov socialno-emocionalnega učenja, zasnovanih za šole, in ugotovili, da so otroci, ki so bili vključeni v te programe, v primerjavi s kontrolno skupino izkazovali izrazito boljše socialne in emocionalne spretnosti, stališča, vedenje in učne lastnosti, kar se je odražalo v dvigu učnih dosežkov za enajst percentilnih točk. A. A. Lipnevich in Roberts (2012) pa v raziskavi izpostavljata številne nekognitivne dejavnike, pomembno povezane z vzgojno-izobraževalnim procesom in dosežki, kot so natančnost, vestnost, socialne spretnosti, nadzor čustev, učne navade in stališča. Prav tako pa poudarjata še pomembnejšo povezavo med nekognitivnimi kompetencami, zaznanimi v obdobju otroštva in adolescence, ter med obdobjem, ko se življenjski prostor razširi tudi zunaj šole in učnega uspeha. Pri tem izpostavljata predvsem povezave nekognitivnih kompetenc in dolgotrajne brezposelnosti ter nizkih dohodkov.

Socialno-emocionalne kompetence se torej lahko izrazijo takoj, posredno na primer z boljšimi učnimi dosežki, ali kadarkoli v prihodnosti, posredno na primer s krajšim obdobjem iskanja zaposlitve oz. z drugimi veščinami, potrebnimi za načrtovanje in vodenje kariere.

Vloga učiteljev pri razvijanju otrokovih kompetenc za vseživljenjsko karierno orientacijo

Iz sodobne literature izhajajo številne razprave in opredelitve lastnosti in kompetenc na ravni učitelja, ki naj bi bile del značilnosti sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa in naj bi opredeljevale delo učitelja. Opredelitev, ki se zdi najbolj celostna, opredeljuje pet ključnih področij učiteljskih kompetenc (Pekljaj, 2006):

- a) učinkovito poučevanje;
- b) vseživljenjsko učenje;
- c) vodenje in komunikacija;
- d) preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev in
- e) širše profesionalne kompetence.

Tako opredeljene ključne kompetence torej širijo pričakovanja zunaj tradicionalnih značilnosti pouka in poučevanja učitelja, še vedno pa je zunaj

tega konteksta opredeljena le ena precej nespecifična skupina kompetenc, t. i. širše profesionalne kompetence, katere vloga je v primerjavi s tradicionalnimi, na kakovost poučevanja vezanimi kompetencami (kot so učinkovito poučevanje, vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje znanja) še vedno manjša. Posredno so te kompetence v manjši meri posredovane tudi učencem, ki tako ne dobivajo ključnih sestavin, potrebnih za učinkovito vseživljenjsko karierno orientacijo.

Na drugi strani je Evropska komisija učiteljeve kompetence (glejte Razdelek Pučko, 2004) opredelila kot:

- a) usposobljenost za nove načine dela v razredu;
- b) usposobljenost za nove naloge in delo zunaj razreda – v šoli in s socialnimi partnerji;
- c) usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih;
- d) razvijanje lastne profesionalnosti;
- e) uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT).

Na širši družbeni ravni se torej izpostavlja ne le pridobivanje neke kompetence učiteljev za opravljanje pedagoškega poklica, ampak tudi pridobivanje kompetenc za poučevanje usvajanja kompetenc. Zagotovo pa poučevanje za usvajanje kompetenc zahteva ne le pridobivanje znanja na tem področju, temveč je značilen širši kontekst, vezan tudi na posredovanje tega znanja učencem.

Zdi se tudi smiselno trditi, da je pomemben dejavnik, ki določa, kako učinkovito se bodo otroci dejansko naučili širših kompetenc, vezanih na vseživljenjsko karierno orientacijo, kot so čustvene in socialne kompetence, vedenje in odnos njihovih učiteljev in skrbnikov. Skozi to vedenje in odnos se odraža prenašanje čustvenih in socialnih kompetenc (tudi) med neposrednim poučevanjem, skozi kakovost odnosov in skozi načine, kako deluje šola. Učitelji in skrbniki so izrazito njihovi vzorniki na tem področju (Weare in Gray, 2003).

Da se lahko skozi transfer prenesejo ustrezne kompetence in tudi pomen teh kompetenc, morajo biti učitelji prepričani o pomembnosti tega področja, o pomembnosti čustvenega in socialnega učenja, pogosto pa tudi sami potrebujejo izobraževanje na tem področju. Pri tem je treba upoštevati njihove lastne potrebe, sicer je zgrešen namen, kar situacijo lahko še poslabša. Če učitelji ne čutijo, da so zadovoljene njihove lastne čustvene potrebe, to mnenje pogosto vsaj posredno prenašajo na učence in ne zmorejo ustrezno podpreti procesa čustvenega in socialnega učenja pri učencih.

Učenje čustvenih in socialnih kompetenc je vedno zaznamovano s procesnim učenjem. Procesno učenje je definirano znotraj procesno-razvojnne strategije, ki predpostavlja obstoj demokratične družbe (Kelly, 1989). V okviru te strategije so cilji sicer zastavljeni, vendar ne tako natančno kot pri učnoljni strategiji, temveč kot načela in vrednote, ki so merilo za izbiro učnih vsebin

in metod. V tem primeru je pomemben proces pridobivanja znanja, razvoj učenca kot celovite osebnosti, ne le na kognitivnem, temveč tudi na socialno-moralnem in spretnostnem področju (Ivanuš Grmek idr., 2009).

Ta strategija je izražena tudi v poudarjanju razvijanja učenja učenca kot ključne kompetence, nujne za uspešno življenje in delovanje v družbi znanja (Evropska komisija, 2004). Poleg notranje motivacije je ob učenju in reševanju problemov treba graditi pozitivno samopodobo učenca oz. dijaka, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja ter občutek uspešnosti ob vloženem naporu (Jelenc, 2007).

Pozitivno samopodobo in s tem tudi rezilientnost in fleksibilnost je torej mogoče vzpostaviti le ob ustrezni podpori pomembnih odraslih. Številni avtorji (Bernard, 1998; Brooks in Goldstein, 2003; Henderson, 2007) ugotavljajo, da je za otroke najbolj ključen vidik za spodbujanje njihove rezilientnosti trden odnos z odraslo osebo, v šoli pa to osebo za otroke predstavljajo učitelji. Tezo lahko ilustriramo tudi z interpretacijo zaključkov na podlagi regijskih posvetov znotraj projekta Career (Štremfel idr., 2015), kjer so sodelujoči svetovalni delavci ocenjevali, da je pri izvajanju aktivnosti, povezanih z vseživljenjsko karierno orientacijo, vloga učiteljev ključna (zaradi vsakodnevnega stika z učenci, medsebojnega zaupanja, navezave na predmetna področja), za uspešno izvajanje teh aktivnosti pa je pomembno, da so vključene v vsakdanje dejavnosti znotraj vseh predmetov, ključno pa je tudi usklajeno delovanje vseh akterjev.

Te kompetence so za učitelje ključnega pomena ne le zaradi možnosti izboljšanja pristopov učencev k učenju, ampak tudi zaradi njihovega lastnega dobrega počutja. P. A. Jennings in Greenberg (2009) menita, da je pri učiteljih z boljšimi čustvenimi in socialnimi kompetencami manj možnosti, da bodo doživeli izgorelost, saj zmorejo učinkoviteje delati z zahtevnimi učenci, kar je sicer pogost razlog za izgorelost na delovnem mestu učitelja.

V nacionalni evalvacijski študiji Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Vršnik Perše idr., 2012) je bilo ugotovljeno, da učitelji kompetence, povezane s komunikacijo in z medsebojnimi odnosi, po njihovi lastni oceni najbolj razvijajo na podlagi lastne prakse in izkušenj (52,5 %), skozi samoizobraževanje (18,4 %) in šele na tretjem mestu (12,7 %) skozi neformalna sodelovanja (sodelovanje v projektih, hospitiranje...). Lastna praksa je seveda dobrodošel vir izkušenj, ki omogočajo učenje, zagotovo pa bi refleksije drugih pomenile še dodatno možnost za učinkovitejše učenje na čustvenem in socialnem področju.

Povezovalna in svetovalna vloga svetovalne službe

Vloga vzornikov in modelov ustreznega čustvenega in socialnega vedenja je torej za razvoj tega področja pri otrocih ključnega pomena in vlogo vzornika

lahko strokovno prevzame le posameznik, ki se na nekem področju počuti suverenega. Učitelji tudi stežka prevzemajo odgovornost za razvijanje nekognitivnih (socialnih in emocionalnih kompetenc), saj so obremenjeni že z doseganjem standardov znanja, ki so zanje zavezujoči.

Raziskave v Sloveniji (Kiswarday, 2011) tudi kažejo, da se učitelji sicer čutijo precej usposobljeni za razvijanje socialnih kompetenc učencev ($M = 4,03$ na lestvici 1–5) ter prav tako za reševanje konfliktov ($M = 3,98$ na lestvici 1–5). Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa pa je tudi pokazal, da se pedagoški delavci glede na svoj strokovni profil v ocenjevanju teh dveh dejavnikov, povezanih s samooceno kompetentnosti, med seboj statistično značilno razlikujejo. Ti rezultati kažejo tudi bistveno večjo in bolj celostno vpetost učiteljev razrednega pouka v življenje (učno, vzgojno, socialno) njihovih oddelkov v primerjavi z učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji (prav tam). Učitelji torej potrebujejo podporo pri dopolnjevanju in razvoju teh kompetenc, še posebej pa bi bilo to treba izpostaviti na ravni predmetnih in srednješolskih učiteljev, ki v formalnem dodiplomskem študiju pridobijo manj pedagoško-psihološkega znanja in vzporedno manj izrazito razvijejo kompetence na tem področju.

Razvijanje socialno-emocionalnih kompetenc v vzgojno-izobraževalnem sistemu tako nikakor ne sme biti osredinjeno samo na eno populacijo (recimo, učence, učitelje ali svetovalne delavce), temveč bi se bilo treba osredinjati na prenosljivost teh kompetenc med posameznimi dejavniki sistema.

Na nacionalni ravni lahko sistematični pristop k povezovanju analiziramo predvsem na ravni dokumentov, ki zaposlenim v vzgoji in izobraževanju nudijo osnovno orientacijo pri delu: Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005), Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli (2008), Programske smernice za delo svetovalne službe v srednješolskem izobraževanju (2008), Programske smernice za delo svetovalne službe v vrtcu (2008). V posameznih dokumentih so zapisi na ravni razvijanja socialnih in emocionalnih kompetenc, ki lahko prispevajo k primernejšim izbiram znotraj karierne orientacije posameznikov, precej raznoliki.

Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005) razvijanja socialnih in emocionalnih kompetenc v povezavi z razvijanjem karierne orientacije ne omenjajo. Ob dodatnem pojasnjevanju bistvenih značilnosti pa znotraj opredeljevanja načinov dela z oddelčno skupnostjo lahko prepoznamo tudi te elemente, saj je navedeno, da »omogočamo izkustveno učenje, ki temelji na spodbujanju notranje motivacije, zagotavljanju sodelovanja učencev v načrtovanju in organiziranju dejavnosti, v konkretizaciji načrta, na prizadevanju za učenje cele osebe (učenje, ki vključuje mišljenje, čustva in vedenje), omogočanju svobodnega oblikovanja učenčevih odgovorov na neko situacijo, na spoštovanju različnosti in spodbujanju osebnostnega razvoja

in spreminjanja» (prav tam: 13). Prav tako pa je med kompetencami razrednikov navedeno »zavedanje odgovornosti za vzgojno-izobraževalno delo, ki vključuje aktivno skrb za osebnostni in socialni razvoj učencev« (prav tam: 15). Zanimivo pa je tudi, da dokument med aktivnostmi celotnega oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti navaja tudi »poklicno vzgojo kot načrtovan program aktivnosti, ki vzpodbuja poklicni in izobraževalni razvoj učencev« (prav tam: 11), pri čemer opredeljuje tudi cilje in načine izvajanja poklicne vzgoje na ravni oddelka, kar pa se v praksi izvaja večinoma le v okviru specifičnih ciljnih dejavnosti, usmerjenih v seznanjanje s poklici in z možnostmi izobraževanja na naslednji stopnji vzgojno-izobraževalnega sistema, ob prehajanju z ene na drugo stopnjo.

V okviru programskih smernic za delo svetovalne službe na različnih nivojih vzgojno-izobraževalnega sistema je delo svetovalne službe opredeljeno kot sodelovanje z vsemi udeleženci (torej z otroki, s starši, z učitelji in drugimi), med drugim tudi na področju telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja ter šolanja in poklicne orientacije (oziroma sprejema otrok v vrtec oz. šolo in njihovega prehoda v šolo). Na področju poklicne orientacije je znotraj Programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni šoli (2008) celo naveden tako imenovani minimalni standard storitev, ki naj jih svetovalna služba na tem področju opravi. Pri vsakem navedenem področju dela šolske svetovalne službe pa je tudi navedeno, naj bi ta obsegala delo z učenci, učitelji, s starši, z vodstvom in zunanjimi ustanovami. Opredeljeno je, da je poklicna orientacija »delo z učenci, učitelji, s starši in z vodstvom šole z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti« (prav tam: 23). Prav tako je povezovanje izpostavljeno v opredelitvi, da poklicno vzgojo v okviru rednega pouka (v okviru drugih predmetov) izvajajo vsi učitelji ter v okviru oddelčne skupnosti razredniki in svetovalni delavci (prav tam). Smernice opredeljujejo tudi »svetovalno in posvetovalno delo z učenci, učitelji in s starši o splošnih značilnostih telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) ter socialnega razvoja« (prav tam: 21), vendar je svetovalno in posvetovalno delo z učitelji predvideno predvsem na ravni konkretnih dejavnosti, povezanih z učenci (kot so npr. organizacija, koordinacija ali izvedba predavanj in delavnic za učitelje o značilnostih normalnega telesnega, osebnega in socialnega razvoja ter o značilnostih učencev s tovrstnimi težavami), ne vključuje pa tudi razvijanja osebnih in socialnih kompetenc učiteljev ter razvijanja kompetenc za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja pri učencih.

Ugotovimo lahko, da je terminologija neusklajena s sodobnimi smernicami, zato bi jo veljalo posodobiti, saj bi se s spremembo termina poklicna vzgoja v karierna orientacija postopoma spremenilo tudi razumevanje tega procesa: iz pridobivanja dodatnih informacij in znanja o poklicih v procesno naravnani, znotraj konstruktivistične paradigme opredeljen proces osmišljanja informacij, ki so v tem družbenem kontekstu dostopne vedno in vsem. Sodobnejši dokumenti (npr. Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011) so že

zasnovani na posodabljanju terminologije, vendar je tudi na tem mestu še vedno značilen tradicionalni pristop k razvijanju karijerne poti.

Pogoj za uspešno delo na področju opolnomočenja učiteljev za razvijanje otrokovih socialnih in emocionalnih kompetenc (in med njihovim razvojem spodbujanje karijerne orientacije otrok) so gotovo koherentnost vseh akterjev in dokumentov, timsko delo in meddisciplinarni pristop na nacionalni ravni in na ravni šol, hkrati pa je tako delovanje tudi največji izziv današnje družbe. To je mogoče predvsem z izvajanjem eksplicitnih programov socialnega in emocionalnega učenja na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema in na ravni šole je svetovalna služba tista, ki je znotraj šolskega prostora strokovno najbolj podkovana za širjenje znanja na tem področju na učitelje, ki to v vsakodnevni praksi prenesejo na učence, te vsebine pa morajo neposredno in posredno povezovati s pojmi, vezanimi na uspešno življenjsko pot otrok in mladostnikov, ki je gotovo odvisna tudi od uspešne vseživljenjske karijerne orientacije.

Sklep

Na splošno bi bilo pričakovati razvijanje celotnega sistema vzgoje in izobraževanja ter s tem povezano tudi smernic v smeri večje kohezije in medsebojne povezanosti na splošno in znotraj tega tudi na področju razvijanja vseživljenjske karijerne orientacije ter razvijanja veščin, ki prispevajo k načrtovanju in vodenju kariere.

Veščine, potrebne za kariero, so M. Kuijpers in drugi (2011) opredelili kot sposobnost refleksije o lastnih sposobnostih, refleksije o motivaciji, raziskovanje informacij o možnostih opravljanja dela, sposobnost usklajenega sprejemanja odločitev glede na sposobnosti, motivacijo in druge okoliščine, ne nazadnje pa kot veščino izpostavljajo tudi mreženje. Razvijanje teh kompetenc je torej učenje višjega reda ter se neposredno povezuje s posameznikovimi socialnimi in čustvenimi kompetencami, ki pomenijo zmožnost, da se osebni potenciali na področju mišljenja in čustev lahko učinkovito izrazijo v vedenju v čustveno in socialno zahtevnih situacijah (Goleman idr., 2002).

Pridobivanje teh kompetenc in veščin pa je mogoče le s kohezivnim pristopom. Povezovanje med posameznimi vsebinami, ki bi ga želeli vključiti v smernice, se navezuje na povezovanje pojmov svetovanje učiteljem, spodbujanje osebnega (spoznavnega in čustvenega) ter socialnega razvoja z vključitvijo pojma osebne in socialne kompetence učiteljev ter prepletanja teh s pojmi, vezanimi na vseživljenjsko karierno orientacijo in veščine za načrtovanje in vodenje kariere.

V opisanih dokumentih torej zasledimo tako zapise o poklicni vzgoji oz. karierni orientaciji kakor tudi o razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc učencev, umanjkata pa povezava med temi vsebinami in poudarek na

svetovalnem in posvetovalnem delu svetovalne službe z učitelji, ki nato v vsakodnevnem stiku z učenci lahko najučinkoviteje uporabljajo in spodbujajo prenos kompetenc na učence.

Literatura in viri

- Bernard, B. (1998). How to be a turnaround Teacher/Mentor. V N. Henderson, B. Bernard in N. Sharp-Light. *Mentoring for Resiliency: Setting Up Programs for Moving Youth from »Stressed to Success«*. Resiliency in Action, Inc.
- Creemers, B. P. M., in Kyriakides, L. (2013). *Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike, teorije in prakse v sodobnih šolah*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Durlak, J. A. (1995). *School Based Prevention Programmes for Children and Adolescents*. London: Sage.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., in Schellinger, K. B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. *Child Development*, 82, 1, 405–432.
- Evropska komisija (2004). *Key Competencies for Life-long Learning – A European Reference Framework*. Bruselj: Evropska komisija.
- Goleman, D., Boyatzis, R., in Mc Keen, A. (2002). *Prvinsko vodenje: Spoznajmo moč čustvene inteligence*. Ljubljana: GV Založba, Zbirka Manager.
- Gordon, J., in Turner, K. (2001). School staff as exemplars: where's the potential? *Health Education*, 101, 6, 283–291.
- Henderson, N. (ur.) (2007). *Resiliency in action*. Resiliency in action, Inc.
- Ivanuš Grmek, M., Bakračević Vukman, K., Cencič, M., Čagan, B., Javornik Krečič, M., Schmidt, M., in Žakelj, A. (2009). *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa – koncepti načrtovanja kurikula. Zaključno poročilo raziskovalnega projekta (V5-0437)*. Maribor, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kobal Grum, D., in Novak, B. (2007). *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z. (ur.) (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Jennings, P. A., in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kiswarday, V. R. (2012). *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih*, doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kozina, A. (2013). Spodbujanje čustvenega in socialnega učenja kot ena izmed možnosti doseganja kakovostnejšega znanja. V A. Gril, A. Mlekuž, U. Štremfel in J. Žmavc (ur.). *Spodbudimo učno uspešnost slovenskih mladostnikov – Zbornik povzetkov znanstvenega posveta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Kuijpers, M., Meijers, F., in Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 1, 21–30.
- Lipnevich, A. A., in Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: Emerging research and applications in a variety of international contexts. *Learning and Individual Differences*, 22, 2, 173–177.
- Masten, A. S., in Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. V T. Gutkin in C. Reynolds (ur.), *Handbook of school psychology*, 4. izd., (str. 721–738). New York: Wiley.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). (2014). Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2014/15 (KATIS). Pridobljeno 12. 12. 2014 s <http://lim1.mss.edus.si/katis/default.aspx>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nacionalni kurikularni svet – NKS. (1996). *Izhodišča kurikularne prenove*.
- Nacionalni kurikularni svet. (1999). Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nacionalni kurikularni svet. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nacionalni kurikularni svet. (2008). Programske smernice: Svetovalna služba v srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pekljaj, C. (ur.) (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (2006). Uradni list EU, št. 394/10.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55 (pos. št.), 52–74.
- Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih (2005). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše, T. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vorhaus, J. (2010). Social and Emotional Outcomes of Learning. V P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.). *International Encyclopedia of Education* (3. izd.) (str. 673–684). London: Elsevier Ltd.
- Vršnik Perše, T. (2014). Kontekstualiziranje (ne)uspešnosti poučevanja in učne (ne)uspešnosti. V U. Štremfel (ur.). *Učna neuspešnost*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vršnik Perše, T., Kelava, P., Kozina, A., Rutar Leban, T., in Javornik Krečič, M. (2012). *Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju: evalvacijska študija – poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Weare, K., in Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills (raziskovalno poročilo št. 456), London.
- Zavod RS za zaposlovanje – ZRSZ (2012). *Kariera se ustvari, ne zgodi*. Pridobljeno 12. 1. 2015 s http://spletisvojokariero.si/prenosi/prirocnik/1a_01%20kariera_se_ustvari_ne_zgodi.pdf.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., in Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 2/3, 191–210.

STARŠI KOT POMEMBNI ODRASLI NA KARIERNI POTI OTROK

TINA RUTAR LEBAN

Povzetek. Različne teorije in empirične raziskave izpostavljajo pomen odnosa med otrokom in starši za razvoj otrokove kariere. Družinski dejavniki, ki se najpomembneje povezujejo z uspešnim kariernim razvojem, so oblika navezanosti na starše, nizka konfliktnost odnosov s starši, ustrezna separacija od staršev (predvsem mame) v obdobju mladostništva, spodbujanje izražanja čustev in izpostavljanja problemov v družini idr. Mladostniki si v procesu sprejemanja karierne odločitve od staršev najbolj želijo čustvene podpore, svetovanja in njihovega sprejemanja mladostnikovih odločitev. Svetovalni delavci v slovenskih osnovnih šolah delo s starši na področju karierne orientacije otrok osredinjajo predvsem na informiranje o možnostih in postopkih vpisa. Za sistematičnejše in bolj načrtno ozaveščanje staršev o pomembnosti njihove vloge pri razvoju kariere otrok, bi bilo treba svetovalne delavce tako organizacijsko kot tudi vsebinsko podpreti pri razvijanju in izvajanju sistematičnega programa za ozaveščanje in izobraževanje staršev, ki se je v različnih raziskavah izkazal za najučinkovitejšega pri spodbujanju družinske podpore otrokovemu razvoju kariere.

Ključne besede: vseživljenjska karierna orientacija, vpliv družine na karierno orientacijo, sodelovanje s starši

Uvod

Razvoj in raziskovanje kariernih aspiracij in ciljev je ena od pomembnih razvojnih nalog, ki jo mora usvojiti otrok v obdobju mladostništva (Erikson, 1968; Ryan in Deci, 2002; Super, 1957). Teorije, ki opisujejo razvoj posameznikove kariere kot enega izmed pomembnih dejavnikov vpliva na kariero in posameznikovo vseživljenjsko karierno orientacijo, obravnavajo različne vidike posameznikove primarne družine. Starši kot primarni otrokovi modeli zelo vplivajo na njihovo življenje, ta vpliv pa je viden tudi pri mladostnikovi izbiri karierne poti (Bratcher, 1982). Starši s svojim modelom odnosa do

dela in s svojim prepričanjem o posameznih poklicih dajejo otroku okvir, v katerem razmišlja o svoji poklicni poti. Predsodki, preference, želje, ambicije, mnjenja, strahovi, slabe izkušnje staršev nehotе vplivajo na otrokovo razmišljanje in izbiro karijerne poti. Primarna družina posamezniku nudi finančno in čustveno podporo pri razvoju kariere in tudi privzgaja vrednote, povezane s karierno potjo. Do otroka goji pričakovanja v zvezi z njegovo karierno potjo ter mu zastavlja cilje, ki naj bi jih dosegel. Starši s svojim zgledom in z odnosom do otroka sooblikujejo njegovo samopodobo, ki tudi pomembno vpliva na razvoj posameznikove karijerne poti (Crites, 1962; Super, 1957).

Teorije o razvoju kariere in vplivu družine na vseživljenjsko karierno orientacijo posameznika

Vpliv primarne družine na razvoj posameznikove kariere obravnavajo različne teorije. Teorije kariernega razvoja (angl. *career development theories*) predpostavljajo, da primarna družina oblikuje posameznikove vrednote, interese in potrebe posameznika ter na podlagi tega vpliva na njegovo izbiro kariere. Superova teorija (Super, 1957) izpostavlja pomen posameznikove samopodobe pri oblikovanju njegovih kariernih interesov, vrednot in odločitev. Podobno Crites (1962) izpostavlja, da se karierna usmerjenost staršev zrcali v otrokovih interesih in posledično sooblikuje otrokovo karierno odločitev. Teorija A. Roe (Roe in Seligman, 1964) se osredinja na odnos med genskimi dejavniki in okoljskimi dejavniki vzgoje v primarni družini. Interakcija med genskimi in okoljskimi dejavniki sooblikuje posameznikovo osebnost in pomembno sooblikuje tudi karierno vedenje posameznika. L. Gottfredson (1996) izpostavlja pomen spolnega tipiziranja poklica, subjektivnih predstav o ugledu poklica ter zaznavanja interesne nagnjenosti posameznika (in njegovega primarnega okolja) v zgodnjem otroštvu kot ključne elemente vzgoje, ki vplivajo na poznejšo izbiro poklicev. Razvila je kognitivni zemljevid poklicev, ki temelji na splošno uveljavljenih stereotipih poklicev, v smislu njihovega spolnega tipa (ali jih ljudje zaznavamo kot tipično moške ali kot tipično ženske), uveljavljenosti v družbi (kakšen družbenoekonomski status se posameznemu poklicu pripisuje v družbi) in področja dela (skladno s Hollandovo (1985) opredelitvijo poklicnih tipov).

Nekateri raziskovalci tega področja so iskali pomembne povezave v odnosu navezanosti oz. v procesu osamosvajanja mladostnika od svoje primarne družine (npr. Blustein, Prezioso in Schultheiss, 1995; Lee in Hughey, 2001). Predpostavljali so, da način navezanosti mladostnika na starše lahko podpira ali pa zavira njegov proces raziskovanja kariernih možnosti, ki je izpostavljen kot pomemben korak pri kariernem odločanju in pomembna razvojna naloga v obdobju mladostništva (Ketterson in Blustein, 1997; Lee

in Hughey, 2001). Mladostniki, ki so razvili varno navezanost na starše, intenzivneje raziskujejo različne karijerne poti, občutek povezanosti in varnosti v primarni družini pa jih pri tem podpira (Blustein idr., 1995).

Sistemske družinske teorije poudarjajo pomen vseh družinskih odnosov za posameznikovo karierno orientacijo. Predpostavljajo, da je karierna odločitev tesno povezana z drugimi razvojnimi nalogami mladostnika, kot so oblikovanje identitete in psihološka separacija od primarne družine (Lopez in Andrews, 1987). Pretirana vpletenost ali disfunkcionalni odnosi med starši in mladostnikom lahko zavirajo proces mladostnikovega osamosvajanja in se odražajo v karierni neodločnosti (Grotevant in Cooper, 1988).

Navedene teorije vpliv primarne družine na posameznikovo vseživljenjsko karierno orientacijo obravnavajo iz različnih zornih kotov, vendar v večini izpostavljajo podobne družinske dejavnike kot tiste, ki v največji meri vplivajo na posameznikovo kariero: ustrezno samopodobo, pozitivne medosebne odnose, občutek varnosti, ustrezno avtonomijo in neodvisnost v mladostništvu.

Rezultati empiričnih raziskav povezanosti dejavnikov primarne družine in karierne orientacije posameznika

Veliko raziskav o povezanosti družinskih dejavnikov in karierne orientacije posameznika temelji na teoriji navezanosti, idejah o individualizaciji ter psihološki separaciji mladostnika od primarne družine, sistemske družinske teorije ali kombinacije vseh navedenih teorij. Različni avtorji so vsaj delno potrdili hipotezo, da varna navezanost na starše mladostniku olajša proces raziskovanja možnih kariernih poti in napoveduje mladostnikovo večjo vključenost in aktivnost v razvoju lastne kariere (npr. Felsman in Blustein, 1999; Ketterson in Blustein, 1997; Lee in Hughey, 2001).

Različni raziskovalci področja so se v svojih raziskavah povezanosti družinskih dejavnikov s karierno orientacijo posameznika osredinjali na različne vidike karierne orientacije in razvoja kariere, s katerimi so merili navedene povezave. Ena od pogosto uporabljenih mer je karierna neodločenost (angl. *career indecision*). V različnih raziskavah so preverjali hipotezo, da se za karierno pot lažje odločijo posamezniki, ki so na starše varno navezani in so hkrati dovolj avtonomni (npr. Blustein, Walbridge, Friedlander in Palladino, 1991; Kinnier, Brigman in Noble, 1990; Tokar, Withrow, Hall in Moradi, 2003). Rezultati teh raziskav nakazujejo, da se varna navezanost mladostnikov na starše, nižja stopnja konfliktnosti v odnosu med mladostnikom in starši, odsotnost občutkov krivde mladostnika do staršev, ustrezna psihološka separacija z mamo in višja stopnja psihološke povezanosti z očetom povezujejo z večjo karierno odločnostjo mladostnika. Rezultati hkrati kažejo na visoko kompleksnost vpliva primarne družine na karierno orientacijo posameznika.

Drugi konstrukt oz. mera karierne orientacije posameznika, ki je bila vključena v številne raziskave vpliva družine na karierno orientacijo, je zaznana samoučinkovitost na področju kariernega odločanja (angl. *career decision-making self-efficacy*) in kariernega raziskovanja/iskanja (angl. *career search self-efficacy*). Samoučinkovitost Bandura (1977) opredeli kot posameznikova subjektivna prepričanja o lastni sposobnosti za izvedbo neke naloge ali nekega vedenja. Hargrove, M. G. Creagh in Burgess (2002) poročajo, da je bila za posameznike, katerih primarne družine so poudarjale pomen izražanja čustev in problemov, pomen dosežkov in so bile usmerjene na intelektualne ter kulturne aktivnosti, značilna večja karierna samoučinkovitost. Usmerjenost na intelektualne in kulturne aktivnosti je bila v raziskavi opredeljena kot stopnja interesa družinskih članov do političnih, intelektualnih ter kulturnih aktivnosti v ožjem in širšem okolju (Whiston, 1996).

Pomemben vpogled v povezave med dejavniki primarne družine in karierno orientacijo posameznika nudijo tudi nekatere kvalitativne študije področja. Te omogočajo vpogled v subjektivno doživljanje posameznikov, mladostnikov, ki so v procesu lastnega kariernega raziskovanja oz. širše karierne orientacije. Udeležencem omogočajo, da s svojimi besedami opišejo poglede o vplivu družine na njihovo karierno orientacijo, in s tem razkrijejo vsebine, ki jih kvantitativni podatki v obliki izbiranja podanih odgovorov v vprašalnikih ne zajamejo. Nekatere od teh študij so v vzorec zajele le mladostnike, nekatere tudi njihove starše. Potekale so večinoma v obliki polstrukturiranih intervjujev z mladostniki ali z mladostniki in s starši v obliki pogovora med njimi. D. E. P. Schultheiss, H. Kress, A. J. Manzi in J. M. Glasscock (2001) so mlade odrasle spraševale o njihovem prepričanju glede vloge odnosov v družini pri razvoju kariere mladostnika. Najpomembnejši družinski dejavnik, ki po mnenju udeležencev vpliva na razvoj mladostnikove kariere, je čustvena podpora družine oz. staršev. Rezultati podobnih študij kažejo, da so po mnenju mladostnikov in mladih odraslih med najpomembnejšimi družinskimi dejavniki, ki podpirajo mladostnikov razvoj kariere, spodbuda, vodenje, svetovanje in sprejemanje mladostnikove karierne odločitve na strani staršev. H. K. Paa in E. H. McWhirter (2000) sta mladostnike, stare v povprečju 14,7 leta, prosili, naj rangirajo dejavnike (okoljske dejavnike), ki najpomembneje vplivajo na razvoj njihove kariere. Kot najpomembnejše so z rangom ena ocenili starše. Navedene kvalitativne študije prinašajo neposredne informacije o pogledih udeležencev in podpirajo teze raziskovalcev o tem, da je vloga primarne družine pri razvoju posameznikove kariere zelo pomembna.

Nekaj raziskovalcev se je osredinilo tudi na preučevanje učinkovitosti različnih intervencijskih metod in modelov s področja razvoja kariere, v katere so bili vključeni starši oz. starši in mladostniki. S. Palmer in Cochran (1988) sta preverjala učinkovitost enega takih programov, v katerega so bili vključeni tako starši kot mladostniki. Oboji so bili v okviru programa deležni različnih delavnic, izobraževanja, predavanj... Rezultati študije so pokazali, da so

starši pri spodbujanju razvoja kariere svojih otrok najučinkovitejši takrat, ko so vključeni v program, ki jih zelo strukturirano vodi v tem procesu.

V širšem kariernem kontekstu v povezavi z dejavniki primarne družine je nekaj študij preučevalo tudi vpliv družine na mladostnikovo izobrazbo in poklicne aspiracije. Kot pomemben dejavnik primarne družine je bila v teh študijah v ospredju vključenost staršev v proces otrokovega izobraževanja. Rezultati študij so pokazali, da se večja vključenost staršev v otrokovo akademsko pot povezuje z višjimi izobrazbenimi aspiracijami otrok ter z njihovim večjim zaupanjem v lastne sposobnosti (Garg, Kauppi, Lewko in Urajnik, 2002; Juang, 2002). R. Garg in drugi (2002) so ugotovili, da je bila vključenost staršev pomembnejši prediktor izobrazbenih aspiracij otrok kot pa socialno-ekonomski status družine.

Pregled raziskav in stanja v Sloveniji

Raziskav, ki bi v Sloveniji poglobljeno preučevale vplive psiholoških dejavnikov primarne družine na karierno orientacijo mladostnikov, ni zaslediti. Izvedene pa so bile različne raziskave, ki so preučevale nekatere dejavnike družinske dinamike, ki so se v prej navedenih raziskavah v tujini izkazali kot pomembni pri napovedovanju razvoja kariere in karierne orientacije mladostnikov, ki izhajajo iz teh družin.

Raziskava PISA 2006 je poleg dosežkov mladostnikov v bralni in naravoslovni pismenosti preučevala tudi odnos slovenskih mladostnikov s starši. Rezultati raziskave, ki so bili zbrani na vzorcu 6595 petnajstletnikov, so pokazali, da slovenski petnajstletniki v povprečju ocenjujejo odnos staršev do njih kot naklonjen. Osemdeset odstotkov petnajstletnikov navaja, da so starši pogosto ali zelo pogosto ljubeči do njih. Približno toliko jih navaja tudi, da jim starši z dejanji pogosto kažejo, da jih imajo radi ter da se v težavah lahko obrnejo na starše po pomoč. Nekoliko manj kot sedemdeset odstotkov petnajstletnikov odgovarja, da jih starši pogosto ali zelo pogosto pohvalijo, približno šestdeset odstotkov udeležencev pa navaja, da jih starši pogosto pohvalijo tudi pred drugimi ljudmi. Slovenija glede kakovosti odnosov med otroki in starši spada v sam vrh evropskih držav (Currie idr., 2004). Na dober odnos mladostnikov s starši kažejo tudi slovenske nacionalne raziskave mladih. Po podatkih iz leta 2010 med vsemi anketiranimi 84,5 odstotka svoje odnose z materjo ocenjuje kot dobre ali zelo dobre. Ko gre za očeta, je ta delež 76,4 odstotka, kar 88,8 odstotka pa se pretežno ali popolnoma strinja, da jih imajo starši zelo radi.

Tudi na področju komunikacije in sodelovanja otrok (avtonomije) pri pomembnih odločitvah so rezultati spodbudni. Nekaj več kot sedemdeset odstotkov vprašanih navaja, da jih starši pogosto vključujejo v odločanje o nečem, kar jih zadeva, približno toliko jih navaja, da jim starši pogosto ali

zelo pogosto pojasnjujejo pričakovanja v odnosu do njih, okoli šestdeset odstotkov petnajstletnikov pa odgovarja, da jih starši poslušajo, četudi se ne strinjajo z njimi. Rezultati so skladni z izsledki predhodnih raziskav v slovenskem prostoru, ki so pokazali, da otroci tudi v obdobju mladostništva ohranjajo pozitivno povezanost s starši (Puklek, 2001), da v večini primerov odnosi s starši tudi v mladostništvu niso konfliktni (Puklek Levpušček, 2001) ter da starši tudi pri mladostnikih ostajajo pomembna figura navezanosti. Rezultati slovenske raziskave (Puklek Levpušček, 2003) so pokazali, da lahko nekaj več kot šestdeset odstotkov petnajstletnikov uvrstimo v skupino z zmerno povezanostjo s starši ali z visoko harmoničnim odnosom s starši. V smer manj harmoničnega odnosa s starši v raziskavi PISA 2006 pa predvsem izstopata podatka, da se približno dvajset odstotkov petnajstletnikov po njihovi oceni ne more zanesti na pomoč staršev, ko se znajdejo v težavah, in da se približno toliko vprašanih skoraj nikoli ali le včasih počuti ljubljene pri lastnih starših. Rezultati predhodne slovenske raziskave (prav tam) kažejo, da približno trinajst odstotkov petnajstletnikov izkazuje hladen odnos s starši, približno šestindvajset odstotkov petnajstletnikov pa je avtorica raziskave razvrstila v skupino z ambivalentnimi odnosi s starši, kar je skladno z dobljenimi rezultati v raziskavi PISA 2006. Mladostniki, ki so v hladnem odnosu s starši, poročajo o manjši čustveni podpori staršev ter večjem starševskem psihološkem nadzoru kot mladostniki z drugimi profili individualizacije (zmerne povezanosti s starši, visokoharmoničnega odnosa s starši, ambivalentnega odnosa s starši), v odnosu s starši zaznavajo ogroženost lastne avtonomije ter lastno učno učinkovitost zaznavajo pomembno nižje kot mladostniki v drugih treh profilih (prav tam).

Glede na prej opisana teoretična in empirična izhodišča o povezanosti dejavnikov primarne družine in karierne orientacije oziroma razvoja kariere posameznika bi lahko na osnovi rezultatov raziskave PISA in drugih navedenih izsledkov zaključili, da je družinsko okolje slovenskih mladostnikov z vidika odnosov v družini podporno pri njihovi karierni orientaciji. Morda bi starši na tem področju potrebovali zgolj načrten program usmerjanja, ki bi jih še dodatno podprl pri spodbujanju razvoja kariere pri svojih mladostnikih.

V Programskih smernicah za delo svetovalne službe v osnovni šoli (1999) zasledimo priporočilo o organiziranju vsaj dveh izobraževalnih oziroma predstavitvenih srečanj (v zadnjem triletnem otrokovega izobraževanja) za starše na temo karierne (poklicne) orientacije. Na posvetih za svetovalne delavce v osnovnih šolah, ki smo jih v okviru projekta Career izvajali v več krajih po Sloveniji, so svetovalni delavci izpostavili, da se na navedenih srečanjih s starši osredinjajo predvsem na informiranje o možnostih učencev za nadaljnje izobraževanje ter na informiranje staršev o postopkih vpisa v srednjo šolo. V okviru vseh svojih delovnih nalog svetovalni delavci tudi ne najdejo še dodatnega prostora za obsežnejše delo s starši na področju spodbujanja karierne orientacije otrok. Med individualnim posvetom s starši in z otroki običajno

zmanjka časa za poglobljeno analizo in svetovanje staršem s področja podpiranja karierne orientacije otroka. Poleg tega svetovalni delavci poročajo o manjši zainteresiranosti staršev za dodatno pridobivanje znanja na področju spodbujanja razvoja kariere pri svojih otrocih. Večinoma so po mnenju in opažanjih svetovalnih delavcev zainteresirani za pridobitev informacij o postopkih in možnostih vpisa, če jim v obliki predavanj ponudijo širšo vsebino v povezavi s karierno orientacijo otrok, pa se dogodka večinoma udeleži malo staršev (Štremfel idr., 2015).

Predlogi za izboljšanje podpore vseživljenjski karierni orientaciji mladostnikov glede na družinske dejavnike

Razvoj kariere je vsekakor eden od pomembnih vidikov posameznikovega življenja, zato ga je smiselno ustrezno podpreti in omogočiti njegovo optimalnost glede na značilnosti posameznikovega splošnega osebnega razvoja. Šola je ustanova, ki je vsakodnevno v stiku z vsemi mladostniki v obdobju zgodnjega mladostništva, ko se razvoj kariere začne. Pri delu z mladostniki je šola vsakodnevno v stiku tudi z njihovimi starši, zato je najverjetneje najvplivnejša ustanova, v kateri lahko staršem predstavimo načine, s katerimi bodo lahko otrokom omogočili kar se da optimalen razvoj karierne poti. Najprepričljivejše sporočilo o pomembnosti razvoja kariere bi za starše vsekakor bila vidnejša uvrstitev razvoja kariere oz. širšega koncepta osebnega razvoja v šolski kurikulum. Predmet z osrednjim namenom osebnega razvoja, ki bi od prvega razreda dalje poseben prostor znotraj šole namenjal spoznavanju sebe, svojih posebnosti, znanja, veščin, interesov, želja in bi se v zadnjem triletju razširil ter bolj osredinil tudi na spoznavanje in raziskovanje mladostnikovih kariernih aspiracij ter ciljev, bi jasno sporočal o pomembnosti tega področja razvoja za posameznikovo življenje staršem in širšemu družbenemu okolju. Otroci bi med poukom pridobili čas za spoznavanje in razvijanje sebe, česar jim tudi po mnenju svetovalnih delavcev v osnovnih šolah primanjkuje. Svetovalni delavci v osnovnih šolah so med posveti v okviru projekta Career na vprašanje o aktivnostih, ki bi si jih pri razvoju kariere želeli pogostejše in v večji meri izvajati z učenci, večinoma navajali prav sistematične aktivnosti za podporo osebnega razvoja otrok, samospoznavanja itd. Tako otroci kot starši bi v okviru tega posebnega šolskega predmeta zaznali pomembnost osebnega in kariernega razvoja za posameznikovo življenje oz. ga po pomembnosti uvrstili ob bok znanju matematike, slovenščine in drugih šolskih predmetov. Posredno bi se starši od otrok seznanili tudi z vsebino predmeta. Večina staršev namreč vsaj v nižjih razredih osnovnošolskega izobraževanja sledi učni snovi, ki jo otrok spoznava v šoli, otroku pomaga pri učenju, domačih nalogah, pripravljanju različnih šolskih projektov. Tudi tovrstno sodelovanje staršev bi bilo lahko priložnost za učitelje takega posebnega šolskega predmeta,

saj bi starše vključili v sledenje otrokovemu osebni in kariernemu razvoju. Glede na opisane izsledke raziskav vpliva družinskih dejavnikov na razvoj karierne poti posameznika bi bilo smiselno razmisliti tudi o načinu sodelovanja med šolsko svetovalno službo in starši. Kot se je izkazalo v nekaterih raziskavah (npr. Palmer in Cochran, 1988), so bili modeli izobraževanja o razvoju otrokove kariere za starše najučinkovitejši, ko so bili sistematični in strukturirani. Pri oblikovanju in izvajanju takih modelov izobraževanja za starše bi svetovalnim delavcem v šolah v Sloveniji lahko pomagali tudi strokovnjaki iz drugih ustanov, ki se ukvarjajo s karierno orientacijo, npr. zavodi za zaposlovanje, Center za poklicno izobraževanje idr. Kakovostno pripravljen in izveden program ozaveščanja staršev o pomenu razvoja kariere, vplivu družinskih odnosov na otrokov razvoj kariere ter o možnih oblikah podpore otrokovemu razvoju kariere znotraj družine bi na ravni celotne družbe prispeval k bolj ozaveščenemu kariernemu razvoju mladostnikov in mladih odraslih.

Zaključek

V mladostništvu je ena od razvojnih nalog odraščanja načrtovanje in razvoj karierne poti. Teorije mladostništva tej nalogi posvečajo posebno pozornost (Erikson, 1966). Med procesom karierne orientacije mora mladostnik ozavestiti, identificirati svoje interese, sposobnosti, jih uskladiti s priložnostmi, ki jih ponuja trg dela, ter jih postopno razviti v karierno preferenco (Super, Savickas in Super, 1996). Naloga odraslih, ki usmerjajo otrokov razvoj, tako staršev kot tudi učiteljev, svetovalnih delavcev v šolah in tudi političnih odločevalcev, ki krojijo izobraževalno politiko države in drugih strokovnjakov s področja karierne orientacije, je, da jim omogočimo pogoje, v katerih bodo to razvojno nalogo kar se da dobro opravili. Glavna naloga staršev pri tem je, da mladostnike emocionalno podprejo, jim svetujejo, če to potrebujejo, in na koncu podprejo njihovo karierno odločitev. Naloga šole in države v tem okviru pa je, da znotraj izobraževalnega sistema tej razvojni nalogi, ki je pomemben del osebnega razvoja, nameni dovolj časa in možnosti razvoja. Naloga šole in države je tudi ta, da v tem procesu podpre in svetuje staršem, ki pri tem potrebujejo pomoč ali zgolj usmeritev. Za bolj sistematično in bolj načrtno ozaveščanje staršev o pomembnosti njihove vloge pri razvoju kariere otrok pa bi bilo treba svetovalne delavce tako organizacijsko kot tudi vsebinsko podpreti pri razvijanju in izvajanju sistematičnega programa za ozaveščanje in izobraževanje staršev. Samo sistematični izobraževalni programi za starše so se namreč v različnih raziskavah izkazali za učinkovite pri spodbujanju družinske podpore otrokovemu razvoju kariere. Za pripravo strukturiranega in sistematičnega izobraževalnega programa za starše pa sta nujni jasna vizija in izdelana strategija tako na ravni države kot tudi na ravni posamezne šole.

Literatura in viri

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., in Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416–432.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., in Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39–50.
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family system perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 87–91.
- Crites, J. O. (1962). Parental identification in relation to vocational interest development. *Journal of Educational Psychology*, 53, 262–272.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. in Barnekow Rasmussen, V. (2004): *Young people's health in context. Health behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Felsman, D. E., in Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279–295.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., in Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development*, 29, 87–107.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription. V D. Brown, L. Brooks idr., *Career choice and development*, 3. izd. (str. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grotevant, H. D., in Cooper, C. R. (1988). The role of family experience in career exploration. V P. B. Baltes, D. L. Featherman in R. M. Lerner (ur.), *Life span development and behavior*, 8 (str. 231–258). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., in Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185–201.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Juang, L. P., in Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3–18.
- Ketterson, T. U., in Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167–178.
- Kinnier, R. T., Brigman, S. L., in Noble, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling and Development*, 68, 309–312.
- Lee, H., in Hughey, K. F. (2001). The relationship of psychological separation and parental attachment to the career maturity of college freshmen from intact families. *Journal of Career Development*, 27, 279–293.
- Lopez, F. G., in Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65, 304–307.
- Nacionalni kurikularni svet. (1999). Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- OECD (2009). *PISA 2006: Technical Report*.
- Paa, H. K., in McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career choices. *Career Development Quarterly*, 49, 29–44.
- Palmer, S., in Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71–76.
- Puklek Levpušček, M. (2001). Razvoj vedenjske avtonomije mladostnikov v odnosu do staršev in vrstnikov. *Anthropos*, 49, 1–3, 63–74.
- Puklek Levpušček, M. (2003). Psihosocialne značilnosti mladostnikov z različnim profilom osamosvajanja v odnosu do staršev. *Psihološka obzorja*, 12, 4, 71–89.
- Puklek, M. (2001). *Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih*, neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Roe, A., in Seligman, M. (1964). *The origin of interests*. The APGA inquiry series, No. 1. Washington, D. C.: American Personnel and Guidance Association.
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic perspective. V R. M. Ryan in E. L. Deci (ur.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 112.
- Schultheiss, D. E. P., Kress, H., Manzi, A. J., in Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *Counseling Psychologist*, 29, 214–239.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E., in Jordaan, J. P. (1982). *Careers in the making: Floundering trial and stabilization*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Super, D. E., Savickas, M. L., in Super, C. M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers. V D. Brown in L. Brooks (ur.): *Career Choice and Development*, 121–178 (3. izd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Štremfel, U., Bezić, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in Letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J., in Moradi, B. (2003). *Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis*.
- Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23, 137–149.

SKLEP

AKTUALNI POGLEDI NA KARIERNI TER OSEBNOSTNI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH KOT IZZIV RAZVOJA IZOBRAŽEVALNIH POLITIK IN PRAKS

URŠKA ŠTREMEL IN MIHA LOVŠIN

V znanstveni monografiji smo predstavili raznolike poglede, pristope in izzive izvajanja vseživljenjske karierne orientacije v sodobnem družbenem, evropskem in nacionalnem prostoru. Podali smo svojstvene poglede na konceptualno razumevanje vseživljenjske karierne orientacije v sodobni družbi ter predstavili raznolike pristope, ki lahko na podlagi znanstvenih analiz, podatkov mednarodnih raziskav znanja ter drugih raziskav izobraževanja prispevajo k uspešnemu izvajanju vseživljenjske karierne orientacije, pa so v slovenskem izobraževalnem prostoru nezadostno razviti ali zapostavljeni. Pri tem smo se osredinili predvsem na povezanost kariernega ter osebno-socialnega razvoja otrok in mladostnikov. Predvsem smo stremeli k oblikovanju z vidika različnih znanstvenih disciplin relevantnih pogledov in pristopov, hkrati pa si prizadevali, da bi bilo iz njih mogoče izpeljati praktične implikacije za razvoj izobraževalnih politik in praks, predstavljenih v nadaljevanju.³¹ Pri tem smo posebno pozornost namenili praktičnim implikacijam ključnih izsledkov poglavij za posodobitev Programskih smernic za delo svetovalne službe v osnovni šoli v sklopih Poklicna orientacija ter Telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj, Programskih smernic za delo svetovalne službe v srednji šoli v sklopih Poklicna orientacija ter Svetovanje za osebni in socialni razvoj ter oblikovanje drugih operativnih dokumentov, vsebin in dejavnosti, ki bi lahko podprli uspešno izvajanje vseživljenjske karierne orientacije v slovenskih osnovnih in srednjih šolah.

V literaturi kot enega izmed ključnih dejavnikov uspešne implementacije javnih politik zasledimo jasnost in skladnost ciljev, ki naj jim deležniki

³¹ D. Gravina in Lovšin (2012) izpostavljata, da je uspešnost izvajanja vseživljenjske karierne orientacije odvisna od številnih medsebojno povezanih dejavnikov. Čeprav je način njenega izvajanja seveda v veliki meri odvisen od kulturnega in družbenega konteksta in tradicij posameznih držav, izpostavljata štiri vidike, na podlagi katerih je mogoče osvetliti njeno uspešno izvajanje. V nadaljevanju ključne izsledke posameznih poglavij znanstvene monografije povezujemo z navedenimi vidiki.

na področju določene javne politike sledijo (Hogwood in Gunn, 1984). Pri medsektorskih politikah, kot je tudi vseživljenjska karierna orientacija, pa je ključno, da so ti cilji usklajeni tudi med posameznimi sektorji (splošno izobraževanje, poklicno izobraževanje, univerzitetno izobraževanje, izobraževanje odraslih, zaposlovanje, socialna vključenost), ki sodelujejo pri njenem oblikovanju in izvajanju.³²

Kratek pregled strateških, zakonodajnih in operativnih dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja v uvodu nakazuje neskladno opredelitev vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru tako na ravni rabe terminologije kot njenih vsebin in ciljev. Neskladnost na ravni javnopolitičnih in drugih operativnih dokumentov, ki urejajo navedeno področje v Sloveniji, se odseva tudi v neskladnem razumevanju vseživljenjske karierne orientacije na ravni izobraževalnih praks. Iz opisa vsebin, ki jih svetovalni delavci izvajajo in povezujejo z vseživljenjsko karierno orientacijo (Štremfel idr., 2015), je razvidno povezovanje vsebin osebnostnega in socialnega razvoja ter kariernega razvoja učencev. Pri tem gre predvsem za vsebine, ki so osredinjene na samospoznavanje, razvijanje osebnostnih lastnosti učencev ter identifikacijo močnih področij, potrebnih za opravljanje določenega poklica, v manjši meri pa na usvajanje veščin odločanja in veščin prehoda ter prožnost na karierni poti in sodobnem trgu delovne sile. V raznolikem razumevanju vsebin vseživljenjske karierne orientacije v izobraževalnih praksah tako niso v celoti in skladno zaobjeti njeni sodobni koncepti – veščine načrtovanja in vodenja kariere. Terminološka in vsebinska nejasnost pri razumevanju pojmov, ki se povezujejo z vseživljenjsko karierno orientacijo, pa se zrcali tudi v raznolikih ciljih, ki jim svetovalni delavci pri njenem izvajanju v osnovnih šolah sledijo. Pri tem svetovalni delavci kot oviro za uspešno izvajanje vseživljenjske karierne orientacije izpostavljajo pomanjkanje (poenotenih) ciljev med akterji na ravni šol (vodstvom, učitelji, svetovalnimi delavci, učenci, starši) ter na širši sistemski ravni.

Miha Lovšin v prvem poglavju tako ugotavlja, da čeprav v slovenskem izobraževalnem prostoru lahko zasledimo več projektov, ki s svojimi aktivnostmi karierne orientacije nagovarjajo pomembna vprašanja današnje družbe, področje ni v celoti sistemsko urejeno. V programskih smernicah za delo svetovalne službe, ki bi vključevale sodobne koncepte karierne orientacije, je pomemben povezovalni potencial pri reševanju aktualnih družbenih izzivov, zato jim je smiselno nameniti posebno pozornost.³³ Kot je že bilo

³² Hooley (2014: 22) izpostavlja, da je sodelovanje različnih sektorjev pri izvajanju vseživljenjske karierne orientacije lahko zagotovljeno na različne načine: z vzpostavitvijo nacionalnega koordinacijskega telesa; z oblikovanjem nacionalne strategije vseživljenjske karierne orientacije; z vzpostavitvijo službe, ki zagotavlja razvoj in izvajanje vseživljenjske karierne orientacije na nacionalni ravni.

³³ T. Bezić (2014) meni, da če vseživljenjska karierna orientacija ne bo integrirana v različne vzgojno-izobraževalne dejavnosti šole, bistvenih izboljšav in posodobitev na tem področju ne moremo doseči. Z zakoni ali s podzakonskimi akti predpisani šolski razvojni dokumenti, v katere bi bilo mogoče po njenem mnenju integrirati cilje in dejavnosti s področja

izpostavljeno, sta jasnost in skladnost strateških ter zakonodajnih in operativnih dokumentov med predpogoji za uspešno izvajanje javnih politik, zato je pri posodabljanju programskih smernic za delo svetovalne službe smiselno zagotoviti njihovo skladnost s strateškimi dokumenti (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007; 2011) v delih, ki se nanašajo tako na ustrezno konceptualno razumevanje in vsebino vseživljenjske karijerne orientacije kot tudi na opredelitev vloge svetovalne službe pri tem. Ker so v navedenih strateških dokumentih povzete opredelitve vseživljenjske karijerne orientacije Sveta EU (2004), za katere so avtorji (npr. Bengtsson, 2011; Bergmo-Prvulovic, 2012) že izpostavili, da omogočajo partikularno razumevanje pomena vseživljenjske karijerne orientacije v sodobni družbi, se še kot posebej relevantna izkazuje potreba po ustreznem konceptualnem razumevanju navedenih opredelitev v slovenskem izobraževalnem prostoru. Poenostavljeno prevzemanje opredelitev vseživljenjske karijerne orientacije, oblikovanih na ravni EU, vzbuja zaskrbljenost in v ospredje postavlja potrebo po poglobljenem kritičnem konceptualnem premisleku navedenih opredelitev na ravni EU ter premisleku o oblikovanju lastnih opredelitev in razumevanj vseživljenjske karijerne orientacije na nacionalni ravni. Pri tem se je smiselno nasloniti na širok nabor razumevanja vseživljenjske karijerne orientacije, izhajajočega iz teoretskih podlag in rezultatov dozdajšnjih raziskav.

Pomembna izhodišča za tak premislek v drugem poglavju izpostavlja Igor Bijuklič, ki izpostavlja potrebo, da o opolnomočenju mladih spregovorimo drugače, kot predpostavljajo koncepti karijerne orientacije. V prvem koraku po njegovem mnenju to pomeni zavreči obravnavo ljudi kot zgolj prilagajajočih se in jih opolnomočiti za delovanje po lastni iniciativi in presoji, kar vključuje tudi sposobnost prekinjati dominantne procese obstoječega ali začenjati nekaj novega glede na obstoječe. Kot drugo se v njegovem razmišljanju kaže zavračanje singularne obravnave ljudi, ki naj bi se podajali v medsebojno tekmovalnost in zgolj lasten personalni uspeh. Strnjeno rečeno to pomeni preiti od »le odzivajočega se« k »zmožnosti delovanja« in od »singularnega« k »skupnostnemu«. Polona Kelava v tretjem poglavju izpostavlja, da je karierno opolnomočenje morebiti odgovor na nestalnost poklicev in trga dela, spremenljivost, v kateri se morajo znajti mladi. Šolski svetovalni delavci, ki prevzemajo svoj delček odgovornosti priprave mladih na njihovo življenjsko pot, bodo v skladu z njenim razmislekom lažje in z večjim uspehom delali z mladimi, če jim bo dovoljeno graditi na samopodobi, samostojnosti, odgovornosti, odnosu oz. naravnosti, s čimer bodo tudi

vseživljenjske karijerne orientacije, so a) razvojni in akcijski načrt dela šole; b) letni delovni načrt šole in vzgojni načrt; c) letne in sprotne priprave učiteljev za obvezne in izbirne predmete; d) načrti za delo oddelčnih skupnosti – razrednik, učenci in učitelji; e) letni delovni načrt svetovalne službe; f) načrti izvajanja dni dejavnosti; g) načrt izvajanja vseh interesnih dejavnosti; h) načrt sodelovanja šole s starši in z lokalnim ali s širšim okoljem. Na podlagi ugotovitev analize izvajanja vseživljenjske karijerne orientacije v osnovni šoli (ZRSS, 2012) predlaga uvedbo i) načrta/programa izvajanja karijerne orientacije na ravni šol.

odločitve glede izbire izobraževanja za prvi poklic, četudi ta ne bo zadnji, stekle lažje.

Drugi vidik uspešnega izvajanja javnih politik, ki smo ga v monografiji obravnavali v okviru pristopov uspešne karijerne orientacije, predstavlja skladnost delovanja akterjev, ki uresničujejo javno politiko.³⁴ V slovenskih zakonskih in operativnih dokumentih je predvideno, da se svetovalna služba pri izvajanju vseživljenjske karijerne orientacije povezuje z različnimi akterji na ravni šol (z vodstvom, učitelji, s starši) ter iz drugih sektorjev (z zavodom za zaposlovanje). Pomen sodelovanja ter usklajenega delovanja različnih akterjev za uspešno podpiranje kariernega, osebnostnega in socialnega razvoja otrok in mladostnikov so poudarili tudi svetovalni delavci v vodenih razpravah (Štremfel idr., 2015). V monografiji navedeni pomen še posebej podrobno osvetlujeta dve poglavji. Tina Rutar Leban v sedmem poglavju ugotavlja, da svetovalni delavci v slovenskih osnovnih šolah delo s starši na področju karijerne orientacije otrok osredinjajo predvsem na informiranje o možnostih in postopkih vpisa. Glede na opisane izsledke raziskav vpliva družinskih dejavnikov na razvoj karijerne poti posameznika pa je po njenem mnenju smiselno razmisliti tudi o načinu sodelovanja med šolsko svetovalno službo in starši. Kot se je izkazalo v nekaterih raziskavah, so bili modeli izobraževanja o razvoju otrokove kariere za starše najučinkovitejši, ko so bili sistematični in strukturirani. Za bolj sistematično in načrtno ozaveščanje staršev o pomembnosti njihove vloge pri razvoju kariere otrok bi bilo treba zato svetovalne delavce tako organizacijsko kot tudi vsebinsko podpreti pri razvijanju in izvajanju takega sistematičnega programa za ozaveščanje in izobraževanje staršev. Kakovostno pripravljen in izveden program ozaveščanja staršev o pomenu razvoja kariere, vplivu družinskih odnosov na otrokov razvoj kariere ter o možnih oblikah podpore otrokovemu razvoju kariere znotraj družine bi na ravni celotne družbe prispeval k bolj ozaveščenemu kariernemu razvoju mladostnikov in mladih odraslih. Tina Vršnik Perše v šestem poglavju izpostavlja, da različne informacije (tudi o izbiri šole in poklica) lahko osmišljamo le na podlagi razvitih socialnih in emocionalnih kompetenc, ki jih učenci lahko razvijajo ob podpori pomembnih odraslih (staršev, učiteljev, vzgojiteljev), in sicer na podlagi poučevanja in učenja teh kompetenc ter na podlagi transferja kot procesa prenosa čustev, doživljanja, stališč in načel. Ker učitelji na področju razvijanja socialnih in emocionalnih kompetenc v slovenskem izobraževalnem prostoru izražajo negotovost, bi bilo za namen razvijanja socialnih in emocionalnih kompetenc kot osnovo za razvijanje veščin vseživljenjske karijerne orientacije otrok in mladostnikov smiselno poskrbeti s podporo svetovalne službe.

³⁴ Evropska komisija (2001) pomen spoštovanja načel odprtosti, sodelovanja, odgovornosti, učinkovitosti in skladnosti pri dobrem (uspešnem in demokratičnem) izvajanju javnih politik poudarja v Beli knjigi o evropskem vladanju.

V okviru sodelovanja akterjev pri uspešnem izvajanju vseživljenjske karijerne orientacije na širši sistemski ravni je treba izpostaviti tudi vlogo znanstvene skupnosti in raziskav. Watts in Sultana (2004: 111) izpostavljata, da je tako na področju osmišljanja vloge vseživljenjske karijerne orientacije pri osebnem razvoju posameznikov kot tudi na ravni njenega prispevka k socialni koheziji in ekonomski učinkovitosti sodobnih družb velika raziskovalna praznina. Čeprav nekatere redke raziskave izpostavljajo pozitivne učinke vseživljenjske karijerne orientacije na razvoj posameznika in celotne družbe, se še kot posebej ključna izkazuje potreba po opravljanju večjih longitudinalnih raziskav na navedenem področju. Hooley (2014: 10, 11) pri tem izpostavlja dodano vrednost pluralnih in interdisciplinarnih raziskav. Vseživljenjska karierna orientacija namreč nima svojega osrednjega mesta v znanstvenem preučevanju in je kot tematika (partikularno) obravnavana v okviru različnih znanstvenih disciplin (edukacijskih ved, psihologije, sociologije, organizacijskih in ekonomskih ved). Upoštevajoč navedeno ter prizadevanja Evropske komisije (2007) po razvoju na podatkih temeljčih izobraževalnih politik, je tudi razvoj vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru smiselno podpreti s temeljnimi in z aplikativnimi (interdisciplinarnimi) raziskavami ter okrepljenemu sodelovanju znanstvene skupnosti z oblikovalci politik in s praktiki tudi na tem področju nameniti več sistematične pozornosti. Navedena prizadevanja na ravni EU sicer delno že uresničuje mreža ELGPN.

Pomen znanstvenega raziskovanja kariernih odločitev mladih v monografiji izpostavlja četrto poglavje. Mojca Štraus na primeru učenja matematike ugotavlja, da velika večina mladih v Sloveniji šolsko učenje in delo dojema kot koristno in uporabno za življenje v odraslosti, ravni motivacije slovenskih dijakinj in dijakov za učenje matematike z namenom doseganja boljših študijskih in kariernih možnosti pa so nižje, kot so povprečne ravni te motivacije v državah OECD. Avtorica izpostavlja potrebo po nadaljnjem raziskovanju povezanosti dejavnika zunanje motivacije z drugimi dejavniki, kot so notranja motivacija, zaznana samoučinkovitost in drugi, ter ugotavlja povezanost teh dejavnikov v skupnem modelu pojasnjevanja dosežkov. Izpostavi koristnost dodatnih mednarodnih primerjav, še posebej z državami, po katerih se želimo zgledovati pri oblikovanju smernic šolskega svetovalnega dela. Pomembno je, da s takimi raziskavami odkrivamo potencialne primanjkljaje v doseganju nekognitivnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, na podlagi česar lahko izboljšujemo smernice šolskega svetovalnega dela na sistemski ravni za celotno populacijo dijakinj in dijakov kot tudi po posameznih izobraževalnih programih.

Posebno pozornost smo v monografiji namenili tudi ustreznemu (organizacijskemu in vsebinskemu) kontekstu izvajanja vseživljenjske karijerne orientacije in s tem kariernega ter osebnostnega in socialnega razvoja otrok in mladostnikov v šoli. Po mnenju svetovalnih delavcev (v Štremfel idr., 2015) navedenim vsebinam ni namenjene dovolj pozornosti zaradi omejenega časa

ter storilnostne naravnosti slovenske šole, ki pogosto zanemarja čustveni in socialni razvoj otrok. Vsebine osebnostnega in socialnega razvoja kot integralnega dela vseživljenjske karijerne orientacije v praksah vseživljenjske karijerne orientacije niso popolnoma zapostavljene, ne vključujejo pa vseh sodobnih konceptov načrtovanja in vodenja kariere. Ovira je siceršnja sistemska neurejenost vključevanja vsebin osebnostnega in socialnega razvoja po celotni vertikalni osnovne šole in njihova navezava na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Pri tem je pomemben izziv kontinuirana in med posameznimi triletnimi smiselno povezana obravnava teh vsebin. Ker učenci niso sistematično vpeti v vsebine osebnostnega, socialnega in kariernega razvoja v prvih dveh triletnih osnovne šole, je v tretjem pogosto težko pridobiti njihovo pozornost in motivacijo za vsebine vseživljenjske karijerne orientacije. Sodelujoči svetovalni delavci zaznavajo, da učencem v zadnjem triletnju primanjkuje veščin in izrazja na tem področju. Vsebine osebnostnega in socialnega razvoja je zato smiselno umestiti in povezati s področjem vseživljenjske karijerne orientacije tudi v prenovljenih programskih smernicah za delo svetovalne službe.³⁵

Tina Rutar Leban v sedmem poglavju kot ustrezen pristop na ravni šol opredeljuje uvedbo predmeta z osrednjim namenom osebnega razvoja, ki bi od prvega razreda dalje poseben prostor znotraj šole namenjal spoznavanju sebe, svojih posebnosti, znanja, veščin, interesov in želja ter bi se v zadnjem triletnju razširil ter bolj osredinil tudi na spoznavanje in raziskovanje mladostnikovih kariernih aspiracij ter ciljev in jasno sporočal o pomembnosti tega področja razvoja za posameznikovo življenje staršem ter širšemu družbenemu okolju.

Alenka Gril v petem poglavju izpostavlja, da je cilje na področju osebnega in socialnega razvoja mladostnikov mogoče dosegati z načrtnim in usmerjenim spodbujanjem in zagotavljanjem vključenosti vseh učencev v učni proces in dejavnosti v šoli: razvijati je treba inkluzivno klimo v posameznih razredih in v šoli oz. graditi učeče se skupnosti, uvajati aktivne metode učenja, spodbujati sodelovalno učenje in razvijati strategije samoregulativnega učenja. Na podlagi teh mehanizmov bosta pouk in življenje v šoli odraščajočim učencem in dijakom zagotavljala pozitivne izkušnje za razvoj kompetenc, avtonomije in pripadnosti ter spodbudila krepitev njihovih notranjih moči za dejavno soočanje z izzivi prihodnosti. Pri oblikovanju vključujoče pedagoške prakse bi šolska svetovalna služba lahko prevzela vlogo podporne strukture učiteljem v šoli.

Izsledki monografije potrjujejo navedbe Nacionalnega reformnega programa (2013–2014), da je treba kariernemu svetovanju v Sloveniji dodati

³⁵ B. Rupar (2014) navaja več možnih pristopov za intenzivnejšo umeščenost vseživljenjske karijerne orientacije v šolski prostor, med katerimi so a) karierna orientacija kot medpredmetna vsebina, vključena v obvezne predmete; povezovanje ciljev in vsebin različnih predmetov; celostno, poglobljeno znanje; b) uresničevanje ciljev vseživljenjske karijerne orientacije na podlagi dejavnosti pri drugih predmetih, npr. pri državljanski vzgoji (v osnovni šoli), pri sociologiji in psihologiji (v srednji šoli), pri razrednih urah; c) obvezni izbirni predmet v osnovni šoli in obvezna izbirna vsebina v srednji šoli; d) bolj okrepljen del programa svetovalnih delavcev.

kakovostne vsebine in ga ustrezno umestiti v sistem vzgoje in izobraževanja. V monografiji predstavljeni pogledi in pristopi predstavljajo znanstveno utemeljene implikacije za nadgraditev in izpopolnitev izobraževalnih politik in praks v posameznih segmentih izvajanja vseživljenjske karijerne orientacije ter pomemben uvid v posamezne vidike njenega systemskega urejanja. Z osredinjanjem na vsebine osebnostnega in socialnega ter kariernega razvoja otrok in mladostnikov niso edina podlaga za celotno systemsko urejanje navedenega področja. Izpostavljajo pa raznolike, a pomembne odprte izzive njenega urejanja v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Sodobni koncepti vseživljenjske karijerne orientacije, ki jih v svojih opredelitvah navajajo institucije EU, izpostavljajo pomen povezanosti osebnostnega in socialnega ter kariernega razvoja posameznikov.³⁶ Zaradi raznolikih pomenov kariernega razvoja v različnih teorijah nekateri avtorji (Bengtsson, 2011; Bergmo-Prvulovic, 2012) izpostavljajo, da v takih opredelitvah lahko prihaja do partikularnega razumevanja vloge vseživljenjske karijerne orientacije kot mehanizma prilagajanja mladih trgu dela, ki ob strani pušča vzgojo avtonomnih in odgovornih državljanov. Kot navaja Gaber (2008), tudi v Sloveniji v preteklosti nismo ustrezno razumeli nasprotujoče in hkrati vzajemne narave instrumentalnega (na delo osredinjenega) izobraževanja ter neinstrumentalnega (na znanje in osebno izpopolnitev osredinjenega) izobraževanja. V prihodnosti bi zato morali oblikovati izobraževanje, ki bo ustrezno in vzajemno uresničevalo obe dimenziji in se bo lahko prilagajalo zahtevam globalnega trga dela, hkrati pa v celoti upoštevalo izkušnje in znanje, ki so ključni za osebni in socialni razvoj posameznikov. Zdi se, da zgolj povzemanje evropskih definicij brez njihovega konceptualnega premišljanja ali njihovo pasivno zavračanje, ker ne ustrezajo nacionalnemu kontekstu, pri tem ni prava pot.

Bistveni izziv pri konceptualnem umeščanju vseživljenjske karijerne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru ostaja, kako ustrezno povezati osebni, socialni in karierni razvoj otrok in mladostnikov ter s tem prispevati k iskanju dobrega v sodobni družbi.

³⁶ Watts in Sultana (2004: 109, 110) ugotavljata, da se javnopolitični cilji vseživljenjske karijerne orientacije umeščajo v tri sklope ciljev: a) cilje učenja, vključno z učinkovitostjo sistemov izobraževanja in usposabljanja ter njihovo povezanostjo s trgom dela; b) cilje trga dela, vključno z izboljšanjem razmerja med ponudbo in povpraševanjem na trgu delovne sile ter s prilagajanjem spremembam na trgu delovne sile in c) cilje socialne pravičnosti, vključno z enakimi možnostmi in s spodbujanjem socialne vključenosti. Izpostavljata, da je izziv vseh držav pri izvajanju vseživljenjske karijerne orientacije vzpostaviti in ohranjati ravnotežje med temi cilji.

Literatura in viri

- Ažman, T., in Rupar, B. (ur.) (2015). *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Bengtsson, A. (2011). European Policy of Career Guidance: the interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 9, 5, 616–627.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2012). Subordinating careers to market forces? A critical analysis of European career guidance policy. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, 2, 155–170.
- Bežič, T. (2014). *Od načrtovanja do evalvacije izvajanja karierne orientacije na nivoju šole*. Prispevek, predstavljen na strokovnem posvetu Opolnomočimo mlade na karierni poti, 23. oktober 2014. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Gaber, S. (2008). Snapshots of policymaking in a changing environment. V *ETF Yearbook 2008: Policy learning in action* (str. 101–106). Torino: European Training Foundation.
- Gravina, D., in Lovšin, M. (2012). *Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully*. ELGPN Concept Note No. 3. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hogwood, W. B., in Gunn, A. L. (1984). *Policy Analysis for the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A guide to key findings for effective policy and practice*. ELGPN Tools No. 3.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Rupar, B. (2014). *Umestitev karierne orientacije v izvedbeni kurikulum osnovne in srednje šole*. Prispevek, predstavljen na strokovnem posvetu Opolnomočimo mlade na karierni poti, 23. oktober 2014. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Štremfel, U., Bežič, T., Bijuklič, I., Gril, A., Kelava, P., Klemenčič, P., Lovšin, M., Mlekuž, A., Rupar, B., Rutar Leban, T., in Vršnik Perše T. (2015). *Poročilo o ključnih ugotovitvah razprav »Karierna orientacija kot integralni del osebnostnega in socialnega razvoja učencev in letnega delovnega načrta šole« na študijskih skupinah za svetovalne delavce osnovnih šol*. Interno gradivo projekta CAREER. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Watts, A. G., in Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122.

Stvarno kazalo

A

aktivni pouk 78, 86, 88
avtonomija 84, 85, 87, 89, 106, 108,
109, 113, 120

C

celostni pristop 92, 93

Č

človeški viri 41, 42
čustvene in socialne kompetence 96

D

delo 11, 16, 17, 18, 24, 25, 28, 30, 31,
32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 43, 49,
51, 52, 55, 62, 63, 71, 74, 80, 84,
86, 88, 95, 98, 99, 100, 102, 104,
109, 115, 116, 118, 119, 120, 121
družba znanja 8, 11, 19, 31, 36, 37, 38,
41, 79, 97
družinski dejavniki 104, 106, 110, 111,
118

I

individualizacija 106, 109
instrumentalizacija 8, 36, 37
inženirstvo 42

K

karierna orientacija 3, 9, 10, 12–19,
24, 25, 26, 31–37, 40–42, 44, 45,
48–52, 55, 56, 59, 60, 62, 72–78,
90, 91, 94–98, 100, 102, 104–111,
113, 115–122
karierna rezilientnost 36, 42, 43, 44, 45
karierni razvoj 3, 12, 13, 24, 25, 29,
30, 105, 110, 116, 120, 121
karierno odločanje 28, 29, 32, 107
karierno opolnomočenje 19, 49, 50,
52, 56, 57, 117
kompetence 12, 16, 19, 38, 39, 55,
62–64, 72, 78, 79, 82, 84, 85, 88,
89, 91–101, 118, 120

M

management 19, 20, 21, 31, 36, 39,
41, 42, 90, 122

mednarodne raziskave 3, 9, 17, 63,
75, 115

N

načrtovanje in vodenje kariere 16, 17,
72, 74, 92, 93, 94, 95, 100, 116,
120
navezanost 106
nekognitivni rezultati vzgojno-
izobraževalnega procesa 73
notranja motivacija 74, 82, 83, 97,
98, 119

O

odločanje 10, 13, 26, 27, 28, 29, 31,
32, 63, 71, 73, 79, 80, 82, 88, 89,
90, 105, 107, 108, 116
opolnomočenje 3, 13, 14, 17, 19, 36,
43, 44, 45, 49, 50, 52, 56, 57, 58,
64, 73, 74, 78, 82, 88, 100, 117

P

poklic 11, 12, 25, 33, 34, 36, 37, 38,
40, 42, 49, 50, 52, 55–58, 64, 65,
68–72, 80, 95, 96, 105, 116, 118
poklicna identiteta 33, 49, 52, 55, 57,
59, 80
poklicna socializacija 49, 50, 51, 52,
55, 56, 58
poklicna vzgoja 16, 17, 32, 33, 50,
99
posameznik 3, 13, 15, 16, 17, 25,
26, 28, 29, 30, 32, 38, 42, 46,
49, 50, 51, 52, 55, 58, 72, 78–83,
92, 99, 105, 106, 107, 109, 111,
118, 119
povezovanje 3, 14, 17, 26, 33, 34,
38, 82, 83, 93, 98, 99, 100, 116,
120
programske smernice 16, 18, 20, 35,
50, 51, 59, 98, 99, 102, 112, 117
psihološke teorije 25, 34

R

refleksivna učna praksa 88
rezilientnost 36, 42, 43, 44, 45, 81, 82,
91, 95, 97, 101

S

sindikavno samoorganiziranje 36, 46
 sistematični pristop 98
 skupnost 16, 86, 87
 služba 9, 15, 16, 18, 20, 31, 32, 33, 35,
 46, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59,
 65, 68, 69, 88, 89, 91, 97–102, 109,
 111, 112, 115–118, 120
 sociološke teorije 25, 30
 srednješolsko izobraževanje 49, 52, 53,
 54, 62, 64, 65, 72, 74, 80
 svetovalna praksa 30, 31, 32
 svetovalno delo 16, 18, 24, 30, 31, 33,
 34, 37, 51, 62, 72, 74, 102, 119

Š

šolska svetovalna služba 18, 46, 49, 50,
 51, 52, 55, 57, 88, 89, 99, 120
 šolsko izobraževanje 36, 40, 41, 42,
 45, 47

T

teorija kariernega razvoja 105

U

učeca se skupnost 87, 89, 120
 učitelj 16, 17, 19, 33, 34, 50, 51, 57,
 58, 72, 75, 78, 81, 83–89, 91–101,
 110, 111, 116, 118, 120

V

vključevanje 16, 29, 74, 78, 83, 84,
 85, 86, 87, 88, 92, 120
 vloga učiteljev 19, 95
 vseživljenjska karierna orientacija
 3, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 24,
 31, 37, 40, 51, 52, 72, 73, 75,
 91–93, 95–97, 100, 104, 105,
 106, 116

Z

znanjski delavec 36, 38
 zunanja motivacija 66, 67, 68, 70,
 71, 72, 73, 74, 119

Imensko kazalo

A

Ajzen, I. 62, 75
 Anderson, D. 50, 57, 58
 Appleton, J. J. 86, 89
 Ažman, T. 15, 16, 18, 19, 34, 122

B

Bengtsson, A. 12, 15, 19, 117, 121, 122
 Bergmo-Prvulovic, I. 13, 14, 15, 19, 117, 121, 122
 Bridges, W. 44, 47
 Bronfenbrenner, U. 83, 89
 Brown, D. 27, 34, 112, 113

D

Deci, E. L. 84, 89, 113
 Drucker, P. F. 37, 38, 39, 41, 47
 Durlak, J. A. 92, 95, 101

F

Furlong, M. J. 86, 89

G

Gesthuizen, M. 54, 59
 Gottfredson, L. S. 26, 34, 105, 112
 Greenhaus, J. 25, 26, 27, 30, 34

H

Havighurst, R. J. 79, 89
 Hodgkinson, P. 27, 28, 29, 34
 Holland 105, 112

I

Irving, B. A. 50, 56, 57, 59
 Ivanuš Grmek, M. 92, 93, 97, 101

J

Jabari, J. 86, 87, 88, 89
 Jennings, P. A. 97, 101

K

Killeen, J. 25, 26, 34
 Kiswarday, V. R. 98, 101
 Kohont, A. 16, 20, 31, 34, 41, 47
 Kuijpers, M. 102

L

Lafontaine, D. 64, 75
 Lange, M. de, 54, 59
 Law, B. 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35
 Lent, R. 32, 35

M

Malik, B. 50, 56, 57, 59
 Maslow, A. H. 39, 48
 Masten, A. S. 59, 94, 102
 Meadows, S. 81, 89
 Medveš, Z. 49, 55, 59, 64, 75
 Muršak, J. 33, 35, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59

O

Osipow, S. 35

P

Peklaj, C. 95, 102
 Pitzer, J. R. 82, 83, 84, 85, 90

R

Roe, A. 26, 105, 113
 Ryan, R. M. 84, 89, 104, 113

S

Savickas, M. L. 27, 32, 35, 111, 113
 Skinner, E. A. 82, 83, 84, 85, 90
 Suan, J. S. 73, 76

Š

Štraus, M. 9, 19, 62, 64, 77, 119

V

Vršnik Perše, T. 9, 19, 35, 48, 60, 77, 90, 91, 93, 94, 97, 101, 102, 113, 118, 122

W

Watkins, C. 86, 87, 90
 Watts, A. G. 12, 14, 21, 34, 78, 90, 119, 121, 122
 Wolbers, M. H. J. 54, 59

