

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

STROKOVNO USPOSABLJANJE ZA
POKLICNO ORIENTACIJO

LJUBLJANA, 2011

MARUŠA GORŠAK

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

STROKOVNO USPOSABLJANJE ZA POKLICNO ORIENTACIJO

Študijski program:
Pedagogika – andragoška smer

Mentor: red. prof. dr. Janko Muršak

MARUŠA GORŠAK

LJUBLJANA, 2011

ZAHVALA

Zahvaljujem se svojim bližnjim in najbližjemu za vso podporo, potrpežljivost in razumevanje, ki so mi jih izkazovali v času nastajanja tega diplomskega dela.

Za strokovno pomoč pri raziskovalnem delu in posvečen čas, se zahvaljujem mentorju dr. Janku Muršaku.

Posebna zahvala gre tudi vsem strokovnjakom (Staši Bučar Markič, Saši Nikalnoviču, mag. Tanji Vilič Klenovšek, mag. Mihi Lovšinu in mag. Andreju Kohontu), ki so mi z nasveti in informacijami pomagali pri nastajanju diplomskega dela.

KAZALO

1. OPREDELITEV POKLICNE ORIENTACIJE PRI NAS IN V TUJINI.....	3
1.1 ZGODOVINSKI IN TERMINOLOŠKI RAZVOJ DEJAVNOSTI POKLICNE ORIENTACIJE.....	4
1.2 PROBLEM TERMINOLOGIJE DANES	9
1.3 OPREDELITEV IZRAZOV POKLIC IN POKLICNA ORIENTACIJA	23
1.4 OPREDELITEV POJMOV KARIERA, KARIERNA ORIENTACIJA,	28
1.5 DEJAVNOSTI POKLICNE ORIENTACIJE	34
 2. ORGANIZIRANOST POKLICNE ORIENTACIJE V SLOVENIJI – IZVAJALCI POKLICNE ORIENTACIJE	 39
2.1 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI	39
2.2 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V SREDNJI ŠOLI	43
2.3 ZAVOD RS ZA ZAPOSLOVANJE	44
2.3.1 Aktivnosti in metode dela v programih poklicne orientacije za brezposelne in mlade v rednem izobraževanju	45
2.3.2 Center za informiranje in poklicno svetovanje.....	48
2.5 SVETOVALNA SREDIŠČA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH ISIO	49
2.6 ZASEBNI IZVAJALCI POKLICNE ORIENTACIJE.....	50
2.6.1 Zavod IZIDA.....	50
2.6.2 Kadrovska agencija Kadis d.o.o.	52
 3. VLOGA POKLICNE ORIENTACIJE EU PRI URESNIČEVANJU CILJEV POLITIKE	 53
3.1. CILJI JAVNIH POLITIK NA PODROČJU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	56
3.2 CILJI JAVNIH POLITIK NA PODROČJU TRGA DELA IN EKONOMSKEGA RAZVOJA.....	58
3.3 CILJI JAVNIH POLITIK NA PODROČJU SOCIALNE ENAKOSTI IN INKLUZIJE.....	59
 4. ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI.....	 61
4.1 OMEJITVE ŽE OBSTOJEČIH SISTEMOV KAKOVOSTI	62
4.2 SMERNICE ALI STANDARDI	63
4.3 PRISTOPI PRESOJANJA KAKOVOSTI	65
4.4 KRITERIJI KAKOVOSTI.....	67

4.5	REZULTATI IN UČINKI SVETOVALNE DEJAVNOSTI KOT INDIKATOR KAKOVOSTI	68
4.5.1	Tipi rezultatov in učinkov	70
4.6	USPOSOBLJENOST IZVJALCEV KOT INDIKATOR KAKOVOSTI	73
4.7	STANJE V SLOVENIJI	75
5.	KOMPETENCE IZVAJALCEV POKLICNE ORIENTACIJE.....	77
5.1	RAZVOJ KONCEPTA KOMPETENC	78
5.2	DELITVE KOMPETENC	79
5.3	POSKUS OPREDELITVE POJMA KOMPETENCE	81
5.4	KOMPETENCE IN KOMPETENČNI MODELI V POKLICNI ORIENTACIJI	84
5.4.1	Obstoječi kompetenčni modeli	85
5.4.2	Možnost uporabe kompetenčnih modelov.....	89
5.5	KOMPETENCE IN KOMPETENČNI MODELI V IZOBRAŽEVANJU.....	91
5.5.1	Razvoj kompetenc v odnosu do teoretičnega znanja.....	93
5.5.2	Merjenje kompetenc	96
6.	STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE IZVAJALCEV POKLICNE ORIENTACIJE – TRENDI IN PRIPOROČILA.....	98
6.1	TREND K VEČJI PROFESIONALIZACIJI	100
6.2	IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE IZVAJALCEV POKLICNE ORIENTACIJE	103
7.	MOŽNOSTI IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZA POKLICNO ORIENTACIJO V SLOVENIJI ..	119
7.1	MOŽNOSTI USPOSABLJANJA ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCEV	121
7.2	IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE ZA POKLICNO ORIENTACIJO NA ZAVODU ZA ZAPOSLOVANJE.....	123
7.3	IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE SVETOVALCEV ISIO	128
7.4	PREDLOG VZPOSTAVITVE PROGRAMOV ZA PRIDOBITEV KVALIFIKACIJ NA PODROČJU POKLICNE ORIENTACIJE	131
7.4.1	Vzpostavitev kvalifikacij(e) v karierni orientaciji, za katere ni potrebna univerzitetna izobrazba	133
7.4.2	Študijski program za kariernega svetovalca	134
8.	EMPIRIČNI DEL	137

8.1	RAZISKOVALNI PROBLEM	138
8.2	SPREMENLJIVKE.....	139
8.3	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	140
8.4	HIPOTEZE	140
8.5	METODOLOGIJA	142
8.5.1.	Vzorec in osnovna množica	142
8.5.2	Zbiranje podatkov.....	143
8.5.4	Obdelava podatkov	145
8.6	REZULTATI	146
8.6.1	Čas posvečen poklicni orientaciji glede na institucijo zaposlitve	146
8.6.2	Katere posebne kompetence potrebujejo izvajalci poklicne orientacije v različnih institucijah za opravljanje delovnih nalog?	148
8.6.3	Ali izvajalci poklicne orientacije uspejo razviti kompetence v sklopu sorodnih študijskih programov?	152
8.6.4	Vpliv delovnega mesta na pogostost udeležbe v izobraževanju s področja poklicne orientacije.....	158
8.6.5	Razlike v načinih seznanjanja z novostmi na področju poklicne orientacije	161
8.6.6	Vpliv delovnega mesta na čas posvečen posameznim dejavnostim poklicne orientacije	164
8.6.7	Možnost razvoja kompetenc v sklopu dodanega strokovnega izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije	170
8.6.8	Vpliv delovne dobe na potrebe po različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja .	174
8.6.9	Možnost razvoja kompetenc na delu	177
8.6.10	Vpliv institucije zaposlitve na potrebe po različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja.....	181
8.7	SKLEP	184
ZAKLJUČEK		189
LITERATURA IN VIRI		192
PRILOGA		206

KAZALO TABEL

Tabela 1: Čas posvečen poklicni orientaciji glede na delovno mesto svetovalcev.....	143
Tabela 2: χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti.....	143
Tabela 3: Vpliv delovnega mesta na oceno potrebnosti posebnih kompetenc za opravljanje delovnih nalog.....	148
Tabela 4: Število razvitih kompetenc v sklopu študija.....	151
Tabela 5: ANOVA Preizkus.....	152
Tabela 6: Vpliv študijskega programa na možnost razvoja kompetenc.....	153
Tabela 7: Udeležba v izobraževanju ali usposabljanju s področja poklicne orientacije v zadnjih petih letih glede na delovno mesto.....	157
Tabela 8: χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti.....	157
Tabela 9: Seznanjanje z novostmi in usposabljanje glede na delovno mesto.....	160
Tabela 10: Rezultati hi kvadrat preizkusov neodvisnosti.....	160
Tabela 11: Čas posvečen posamezni dejavnosti poklicne orientacije ne glede na institucijo zaposlitve.....	163
Tabela 12: Čas posvečen posameznim dejavnostim poklicne orientacije glede na delovno mesto.....	165
Tabela 13: Izračuni hi kvadrat hipoteze neodvisnosti.....	166
Tabela 14: Možnost razvoja kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja glede na delavno mesto.....	169
Tabela 15: Vpliv delovne dobe na obliko izobraževanja.....	174
Tabela 16: Vpliv delovnega mesta na možnost razvoja kompetenc na delu.....	176
Tabela 17: Vpliv delovnega mesta na preferenčno obliko izobraževanja.....	180

KAZALO SLIK

Slika 1: Model DOTS	25
Slika 2: Kanadski Blueprint model	72

POVZETEK

V teoretičnem delu diplomskega dela skušam utemeljiti potrebo po dodatnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju izvajalcev poklicne orientacije. Že na začetku se srečam s problemom terminologije, ki mu zato posvetim več pozornosti skozi celotno delo. V nadaljevanju se posvetim transnacionalnim temam, ki so skupne vsem izvajalcem te dejavnosti v različnih državah in posredno ali neposredno vplivajo na izobraževanje in usposabljanje izvajalcev. Tako predstavim pričakovanja različnih deležnikov (nosilcev javnih politik – financerjev, izvajalcev in uporabnikov) ter cilje EU politik, h uresničevanju katerih prispeva dejavnost poklicne orientacije. Dotaknem se tudi sistemov zagotavljanja kakovosti, ki pogosto slonijo na usposobljenosti izvajalcev. Ponovna popularizacija koncepta kompetenc je botrovala temu, da so se tudi na področju dejavnosti poklicne orientacije oblikovali različni kompetenčni modeli, ki služijo tudi kot osnova programov izobraževanja in usposabljanja izvajalcev poklicne orientacije. V Sloveniji nimamo posebnega študija, ki bi usposabljal prav za izvajanje te dejavnosti, slabša je tudi ponudba neformalnega izobraževanja, zato v zaključku teoretičnega dela predstavim izkušnje evropskih držav, priporočila mednarodnih združenj ter trenutno stanje v Sloveniji.

V empiričnem delu se posvečam predvsem možnostim in potrebam po izobraževanju in usposabljanja glavnih dveh skupin izvajalcev poklicne orientacije (poklicnih svetovalcev Zavoda RS za zaposlovanje in šolskih svetovalnih delavcev). V nekaj primerih mi kot temelj za primerjavo služi model kompetenc, ki ga je oblikovalo krovno mednarodno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo (IAVEG).

Ključne besede

Poklicna orientacija, karierna orientacija, problem terminologije, sistemi zagotavljanja kakovosti, kompetence izvajalcev in kompetenčni modeli, izobraževanje in usposabljanje izvajalcev.

SUMMARY

Professional training for vocational guidance practitioners

In the theoretical part of the thesis I attempt to justify the need for specialist education and training of vocational guidance practitioners. Right from the start I meet with the problem of terminology, that's why I pay more attention to it throughout the work. In continuation I turn to transnational topics that are common to all enforcers of this activity in different countries and affect the education and training of practitioners directly or indirectly. That is why I present the expectations of different stakeholders (public policy makers - financiers, suppliers and users) and the objectives of EU policies. Career guidance activity contributes to the actualization of those objectives. I also represent the quality assurance systems, which often rely on the competence of guidance practitioners. Repopularizing the concept of competencies has resulted in the fact that various competency models were shaped in the field of career guidance activity and they also serve as the basis for education and training programmes of career guidance providers. We do not have a specific study in Slovenia, which would qualify people to only perform this activity and there are not enough programmes of non-formal education available, so in the completion of the theoretical work I focus on the experiences of European countries, the recommendations of international organizations and the current situation in Slovenia.

The empirical work is focused mainly on opportunities and needs for education and training of the two main groups of vocational guidance providers (Public Employment Services vocational counsellors and school guidance counsellors). In a couple of cases, the model of competencies formulated by the umbrella International Association for Educational and Vocational Guidance (IAVEG), serves as a basis for the comparison between the mentioned groups of providers.

Key words

Vocational guidance, career guidance, problem of terminology, quality assurance systems, competencies and competencies frameworks, education and training.

UVOD

Čas, ki ga posameznik preživi na delovnem mestu, se v današnjih časih kljub nasprotnim napovedim povečuje. Možnost, da se posameznik udejanja na poklicnem področju, ki ustreza njegovim danostim, interesom, osebnostnim lastnostim in vrednotam, je zato ključnega pomena. Pri spoznavanju sebe ter pri iskanju optimalnih možnosti v izobraževanju in zaposlovanju, posamezniku lahko pomaga dejavnost poklicne orientacije oz. njeni izvajalci. Kot pravi Svetlik je »poklicna orientacija skupni izraz za različne dejavnosti, s katerimi svetovalci pomagajo posameznikom pri spoznavanju svojih lastnosti, sposobnosti in želja, pri spoznavanju možnosti, ki so na voljo v okolju (možnost izobraževanja, usposabljanja, zaposlitve) ter pri njihovih kariernih odločitvah« (Svetlik idr. 2002, str. 233).

V praksi se za poimenovanje te vrste dejavnosti uporabljajo različni termini, v našem prostoru imamo poleg tega težave s prevajanjem in razumevanjem angleških terminov guidance in career guidance ter uvajanjem novih izrazov, s katerimi se nekateri strokovnjaki ne strinjajo. Problemu terminologije zato že na začetku namenim precej pozornosti ter nanj opozarjam skozi celotno delo.

Eden od ciljev Lizbonske strategije (2000) je do leta 2010 narediti Evropo najkonkurenčnejšo in na znanju temelječo ekonomijo in družbo na svetu, ki jo zaznamuje tudi socialna kohezija. Za doseg tega cilja Evropa potrebuje posameznike, ki bodo sposobni sami načrtovati in upravljati svojo življenjsko, izobraževalno in poklicno kariero skozi celo življenje. Evropska politika je v zadnjih desetih letih tako prepoznala pomen prispevka svetovalne dejavnosti pri uresničevanju njenih dolgoročnih ciljev na področju vseživljenjskega učenja, ekonomskega razvoja in trga dela ter pri zagotavljanju enakosti in socialne vključenosti. Da bi razumeli, kakšna so pričakovanja snovalcev politik do izvajalcev svetovalne pomoči na področju učenja in dela, ki posledično vplivajo tudi na njihove potrebe po dodatnem strokovnem znanju, tej tematiki posvečam posebno poglavje.

Potreba po mehanizmih, ki bi zagotavljali minimalne standarde kakovosti, je prav zaradi vse večjega kroga izvajalcev storitev poklicne orientacije vse večja. Evropski okvir za zagotavljanje kakovosti poudarja, »da je usposobljenost osebja eden najvažnejših elementov kakovosti in ga je potrebno upoštevati tudi v tistih okoljih, kjer kakovost zagotavljajo s pomočjo organizacijskih standardov« (Sultana 2004, str. 98). Izvajalske organizacije običajno postavijo izobrazbene pogoje za vstop na delovno mesto ali pa preverjajo kompetence

zaposlenih. V ta namen so oblikovana ogrodja kompetenc, ki pa se glede na izbor ključnih kompetenc med državami razlikujejo. V državah, kjer izobraževalnih poti za pridobitev javno veljavnih kvalifikacij s področja poklicne ali širše karierne orientacije ni, se omenjeni modeli kompetenc še toliko bolj uveljavljajo. V nadaljevanju se tako posvetim konceptu kompetenc in kompetenčnih modelov ter njihovi uporabi v izobraževanju. Podrobneje bom predstavila najbolj poznan mednarodni kompetenčni model, ki ga je leta 2003 oblikovalo Mednarodno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo (International competencies for educational and vocational guidance) in ki mi bo kot izhodišče služil tudi v empiričnem delu te diplomske naloge.

Težnja po večji profesionalizaciji te dejavnosti je sprožila prizadevanja za oblikovanje formalnih programov izobraževanja kot tudi neformalnih, ki so največkrat organizirani za posamezen sektor ali celo v sklopu posamezne institucije. Obstoječe javno veljavne izobraževalne programe je nujen tudi za namen oblikovanja značilne poklicne identitete. Sedaj se zaposleni na področju svetovalne dejavnosti v različnih sektorjih bolj identificirajo s pridobljenim izobrazbenim nazivom kot s poklicem, ki ga opravljajo. V zaključku teoretičnega dela naloge tako na podlagi izkušenj in težav v izobraževanju in usposabljanju s področja poklicne orientacije v tujini ugotavljam, kakšna je izobrazbena in kvalifikacijska struktura izvajalcev, katere so ključne vsebine in kompetence, ki naj bi jih programi izobraževanja in usposabljanja zajemali ter kakšna je po mnenju evropskih strokovnjakov primerna stopnja in raven specializiranosti teh programov. Prikažem tudi možnosti za izobraževanje in usposabljanje v Sloveniji.

V našem prostoru se poklicna orientacija v večini izvaja v sklopu šolske svetovalne službe in Zavoda RS za zaposlovanje. V empiričnem delu zato primerjam možnosti in potrebe po izobraževanju s področja poklicne orientacije skupine šolskih svetovalnih delavcev in poklicnih svetovalcev Zavoda RS za zaposlovanje. Pri tem se naslanjam na zgoraj omenjeni mednarodni kompetenčni model (IAVEG) ter na podlagi ocen anketirancev preverjam, kakšne so možnosti razvoja teh kompetenc v sklopu študija, neformalnega izobraževanja in usposabljanja ter na delu.

1. OPREDELITEV POKLICNE ORIENTACIJE PRI NAS IN V TUJINI

Poklicna orientacija se vse bolj uveljavlja kot samostojna dejavnost, zato mora imeti tudi lastno definicijo in opredelitev vseh svojih metod in tehnik (Žvokelj 1998, str. 33). Slovenija se kot dokaj mlada članica Evropske unije sooča s problemom terminologije na različnih področjih in področje poklicne orientacije ni nikakršna izjema. Nova evropska politika je namreč prevzela strokovne koncepte in terminologijo, ki se že dolgo uporabljajo v večini skandinavskih držav, Veliki Britaniji, Irski, na Škotskem itn., pri nas pa določeni izrazi do nedavnega niso obstajali ali pa njihova raba ni poenotena. V Sloveniji se tako srečujemo s problemom strokovnega izrazja. Pomoč posameznikom vseh starosti pri odločanju o njihovih ciljih v izobraževanju in pri delu ter pri uresničevanju teh ciljev je sestavni del Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (Strategija... 2007). V praksi se za poimenovanje te pomoči srečujemo z različnimi izrazi. Poleg izraza poklicna orientacija, ki se večinoma uporablja v šolskem prostoru in tudi v sklopu izvajanja aktivnosti Zavoda RS za zaposlovanje, naletimo še na izraze kot so poklicno svetovanje in informiranje, karierna orientacija, svetovanje in informiranje v izobraževanju odraslih, vodenje razvoja kariere ipd. V šolskem prostoru še vedno naletimo tudi na zastarel izraz poklicno usmerjanje, ki smo ga že pred več kot desetletjem zamenjali z izrazom poklicna orientacija. Za poimenovanje dejavnosti poklicne orientacije ga je na mednarodni konferenci »Razvijanje veščin vodenja kariere« (september 2010) uporabila celo državna sekretarka Ministrstva za šolstvo in šport v svojem uvodnem nagovoru. To povzroča nejasnosti in ovira razvoj dejavnosti.

Poglavje tako začenjam s kratkim pregledom razvoja in uporabe terminologije na področju dejavnosti, ki jo danes še imenujemo poklicna orientacija. Le s poenoteno uporabo strokovnega izrazoslovja namreč lahko dosežemo pravilno razumevanje dejavnosti in posredno tudi večjo učinkovitost. Ob tem bom omenila tudi nekatere ključne mejnike v zgodovinskem razvoju¹ dejavnosti poklicne orientacije v našem prostoru.

Uporabo terminologije sem analizirala na podlagi primerjave virov, udeležbe na dveh mednarodnih konferencah in v pogovoru s strokovnjaki iz različnih institucij, ki deloma ali v celoti izvajajo dejavnosti poklicne orientacije ali pa nastopajo kot koordinatorji (Zavod RS za

¹ Zgodovinski razvoj dejavnosti poklicne orientacije v našem prostoru je podrobneje opisala Zdenka Repanšek v svojem magistrskem delu iz leta 2008.

zaposlovanje, Informativno-svetovalni centri za izobraževanje odraslih, Zavod za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje). Identificirala sem štiri temeljne terminološke težave na področju dejavnosti poklicne orientacije:

1. različni prevodi in uvajanje tujih izrazov (guidance kot svetovanje, vodenje ali orientacija; career education kot poklicna vzgoja ali izobraževanje za kariero; guidance kot karierna orientacija ali svetovalno delo),
2. neenotnost pri uporabi terminologije na ravni EU (lifelong guidance, lifelong career guidance, vocational guidance, educational guidance, school guidance),
3. storitve poklicne orientacije se (v celoti ali delno) izvajajo v ločenih institucijah, ki za poimenovanje dejavnosti uporabljajo različne izraze (šolstvo, Zavod RS za zaposlovanje, Informativno-svetovalni centri za izobraževanje odraslih),
4. praktiki, predvsem s področja šolstva, ne sledijo spremembam v terminologiji (v praksi se za poimenovanje dejavnosti poklicne orientacije še vedno uporabljata tudi izraza poklicno usmerjanje ali poklicno svetovanje).

V nadaljevanju poglavja bom podrobneje opredelila termina poklicna orientacija in karierna orientacija, kot ju razumejo slovenski in tuji avtorji.

1.1 ZGODOVINSKI IN TERMINOLOŠKI RAZVOJ DEJAVNOSTI POKLICNE ORIENTACIJE

POKLICNO SVETOVANJE

Razvoj dejavnosti in s tem tudi terminologije na področju poklicne orientacije se pri nas začne leta 1938 z ustanovitvijo **Banovske poklicne svetovalnice in posredovalnice**, kjer so se ukvarjali s poklicnim usmerjanjem, svetovanjem in posredovanjem poklicev. Kot nakazuje že poimenovanje, je imela ta ustanova dve glavni skupini nalog:

- kot poklicna svetovalnica je ugotavljala ali imajo osebe, ki so prišle po nasvet, potrebne sposobnosti, značaj, nagnjenost in gospodarsko zmožnost za obiskovanje želene strokovne šole ali za vstop v poklic,
- kot posredovalnica pa je skrbela za racionalnejšo porazdelitev mladine v posamezne stroke ob upoštevanju njihovih lastnih interesov in sposobnosti ter s posredovanjem med starši in delodajalci (Žvokelj 1998, str. 33).

Delo poklicne svetovalnice je bilo namenjeno predvsem mladini, v začetku so bili ciljna skupina le vajenci pri obrtnikih, kasneje pa tudi dijaki srednjih in višjih šol. Z odraslimi so se ukvarjali le v primeru, ko so le-ti morali iz različnih razlogov menjati svoj poklic. V tem času so imele pomembno vlogo za razvoj področja poklicne orientacije tudi osnovne šole in njihovi učitelji, ki so bili poklicani, da svojim učencem svetujejo in jih poklicno usmerjajo. Osnovnošolske učitelje tako lahko razumemo kot predhodnike služb za usmerjanje in svetovanje.

Za to razpravo je pomembno dejstvo, da se je poklicna svetovalnica ukvarjala le s **svetovanjem za izbiro poklica**. Drugih dejavnosti, ki jih danes vključuje poklicna orientacija (informiranje, poklicna vzgoja ipd.), ni izvajala. Koncept dela je temeljil na svetovanju na podlagi ugotovitev zdravniških in psiholoških pregledov (Niklanovič 2008, str. 128–129).

Po II. svetovni vojni je delo tedanje poklicne svetovalnice zamrlo. Poklicne svetovalnice so bile obnovljene šele leta 1951. V tem času nam je tujina ponudila termin **profesionalna orientacija**, s katero se je označevala celotna dejavnost, ki jo je prej opravljala Banovska poklicna svetovalnica in posredovalnica, ter termin **poklicna predorientacija**, ki opredeljuje čas, v katerem se zainteresirani posamezniki seznani s potrebnimi informacijami (Žvokelj 1998a, str. 34).

POKLICNO USMERJANJE

Leta 1951 je tedanje ministrstvo zopet obudilo delovanje poklicnih svetovalnic, katerih naloga je bila »strokovno svetovati osebam, ki iščejo zaposlitev, in tistim, ki se želijo izučiti poklica« (Žvokelj 1998b, str. 6). Posebej je bilo poudarjeno sodelovanje svetovalnic z drugimi institucijami: s posredovalnicami za delo, šolami, centri za rehabilitacijo ipd., od katerih pridobivajo ustrezna mnenja in podatke (prav tam, str. 6). Prva svetovalnica je z delovanjem pričela v Ljubljani, v sklopu Centralnega higienskega zavoda LR Slovenije. Po letu 1955 so se s poklicnim usmerjanjem začeli ukvarjati v takratnih okrajnih posredovalnicah za delo, kjer so za izvajanje te dejavnosti usposabljali tudi t.i. referente za poklicno usmerjanje (Niklanovič 2008, str. 129).

V 60. letih prejšnjega stoletja je bil termin **profesija oziroma profesionalno preveden v poklic, poklicno**. Namesto pojma orientacija pa je bila uporabljena definicija Verbinčevega Slovarja tujk, v katerem je beseda orientacija pojasnjena takole: 1. ugotavljanje svojega položaja glede na določene točke..., 3. usmerjanje, usmerjenost. Tako smo še pred pojavom

usmerjenega izobraževanja dobili pojem **poklicno usmerjanje**, kjer naj besede usmerjanje ne bi razumeli kot prisilo. Pojem predorientacija pa sta zamenjala termin **poklicno informiranje** (posredovanje informacij strankam) in **poklicno prosvetljevanje** (razlaga informacij) (Žvokelj 1998a, str. 35).

Za naš prostor je bilo tudi s terminološkega vidika prelomno leto 1956, ko se je skupina slovenskih poklicnih svetovalcev udeležila **seminarja o šolski psihologiji in poklicnem usmerjanju**, ki ga je vodil francoski psiholog in izvedenec UNESCO, B. Andree. Francoski model poklicnega usmerjenja je imel takrat že dolgo tradicijo in se je izkazal kot zelo uspešen, zato ga je že nekaj let po udeležbi na seminarju skupina omenjenih psihologov prenesla v Slovenijo in ga prilagodila našim razmeram (Žvokelj 1998a, str. 35). To je bil tudi čas uveljavljanja šolskih svetovalnih delavcev, ki so poglavitni del svojega poslanstva videli prav v poklicnem usmerjanju (Žvokelj 1998b, str. 8).

Istega leta se je v eni od mariborskih šol zaposlil **prvi šolski psiholog**, sprejet pa je bil tudi **Zakon o osnovni šoli**. Ta je v 16. členu opredelil naloge poklicnega usmerjanja v šoli, in sicer: »Osnovna šola pomaga v sodelovanju z zavodi za izbiro poklica staršem in učencem pri izbiri šole in poklica, ki ustreza nagnjenjem in sposobnostim učencem in v ta namen spremlja razvoj ter jih seznaja z značajem in delovnimi pogoji posameznih vrst šol in poklicev« (prav tam, str. 8).

V Celju leta 1957 sta bili na posvetu o poklicnem usmerjanju predlagani dve pomembni novosti: uvedba učenčevega dosjeja, ki bi vključeval vse ključne podatke in bi služil kot temelj za ustrezen poklicni nasvet, ter predlog o uvedbi službe informiranja o poklicih v šole, kjer naj bi jo izvajal poseben učitelj. Slednja zamisel ni bila uresničljiva, poklicno usmerjanje je vse bolj postajalo domena šolskih svetovalnih delavcev (prav tam, str. 8).

Psiholog **Jan Makarovič** je v tem obdobju proces poklicnega usmerjanja v osnovni šoli definiral kot »organizirano družbeno pomoč mladini pri pripravi na pravilno poklicno izbiro, pri poklicni izbiri sami ter pri vraščanju v poklic« (Makarovič v Žvokelj 1998a, str. 36). Makarovič je opredelili tudi **faze poklicnega usmerjanja**:

- poklicna vzgoja,
- poklicno svetovanje in
- spremljanje.

Pomembna ugotovitev Makaroviča je tudi, da celotno poklicno usmerjanje, ter tako tudi vsaka od omenjenih faz, vključuje **diagnostični aspekt** (ugotavljanje sposobnosti, razvojnih

zmožnosti, psihičnih, fizičnih značilnosti kandidata ter značilnosti okolja) **ter aktivno pomoč kandidatu**, da bi lahko čim bolj svobodno in samostojno sprejel svojo poklicno odločitev in oblikoval svojo prihodnost (Podjavoršek v Žvokelj 1998a, str. 36–37). Tako smo že dobili jasno opredelitev posameznih dejavnosti, ki jih je takrat t.i. poklicno usmerjanje obsegalo.

Po letu 1960 se je poklicna orientacija začela intenzivno razvijati v tedanji Službi za zaposlovanje, kjer so psihologi pomagali učencem in dijakom osnovnih in srednjih šol pri izbiri poklica in šole. Poklicno usmerjanje, kot se je dejavnost imenovala takrat, je bilo v domeni Zavoda za zaposlovanje, saj je bilo še leta 1968 na šolah zaposlenih le 51 svetovalnih delavcev (Šlibar v Repanšek 2008, str. 20).

V 70. letih so strokovnjaki Zavoda za zaposlovanje zaradi potrebe po večjem številu usposobljenih strokovnjakov ter novih metodah in tehnikah dela pripravili in sprejeli **enoten program poklicnega usmerjanja**, ki je že vključeval evropsko miselnost tistega časa, da je »mladim treba omogočiti, da spoznajo in sami razvijajo svoje sposobnosti (v najširšem smislu), da jih ocenjujejo in sami prevzemajo odgovornost za svoj razvojni proces« (Žvokelj 1998a, str. 37). Program je zajel celotno generacijo učencev, zato so to značilnost programa poimenovali generacijski pristop. V sedmem razredu so bili vsi učenci deležni testiranja intelektualnih sposobnosti, program je obsegal tudi predavanja. V osmem razredu so učenci izpolnili anketo o izbiri poklica, deležni so bili tudi individualnega svetovanja, na timskih konferencah pa je tim strokovnjakov ocenil ustreznost poklicno-izobraževalne namere vsakega učenca (Niklanovič 2008, str. 130).

Dva dejavnika sta še posebej vplivala na razvoj dejavnosti poklicnega usmerjanja v 70. in 80. letih. Spremenile so se družbene vrednote in pod vplivom humanistične psihologije tudi sama doktrina svetovanja. Začel se je poudarjati individualizem ter avtonomnost posameznika. Nedirektivni pristop k svetovanju Carla Rogersa pa je odgovornost za odločitev prenesel na posameznika (prav tam, str. 30).

Nova definicija poklicnega usmerjanja tako opredeli poklicno usmerjanje kot **»družbeno in strokovno dejavnost, ki omogoča (ne pomaga) mladim in odraslim izbiro njim ustreznega poklica in razvoja v poklicu«** (prav tam str. 37).

POKLICNA ORIENTACIJA

Do leta 1995 se je pri nas v uradnih dokumentih uporabljal izraz **poklicno usmerjanje**. Razlogi za nadomestitev termina s poklicnim svetovanjem tako na Zavodu RS za zaposlovanje (v nadaljevanju ZRSZ) kot tudi v šolski sferi niso točno znani. Kot meni Svetlik se je izraz prenehal uporabljati zaradi slabšalnega prizvoka, ki ga je izraz usmerjanje dobil v usmerjenem izobraževanju. Usmerjanje je bilo po definiciji Zakona o usmerjenem izobraževanju v praksi (1980 14., 15. člen) namreč razumljeno kot enostransko prilagajanje posameznika zahtevam družbenega in ekonomskega razvoja, ki tako »nakazuje na pasivno vlogo svetovanca, ki zgolj sprejema direktne nasvete poklicnega svetovalca, običajno na podlagi rezultatov psiholoških testov« (Svetlik idr. 2002, str. 232). Prav tako izraz poklicno usmerjanje ni najprimernejši za delo z odraslo populacijo in študenti.

V začetku 90. let se je s preimenovanjem Službe za poklicno usmerjanje Republiškega zavoda za zaposlovanje (sedaj Zavod za zaposlovanje, v nadaljevanju ZRSZ) v Službo za poklicno svetovanje, začel uporabljati pojem **poklicno svetovanje**. Ta izraz je po mnenju Niklanoviča neustrezen za poimenovanje celotne dejavnosti, »saj zožuje dejavnost le na proces svetovanja; to pa je le ena od aktivnosti poklicnega usmerjanja« (Niklanovič 1998, str. 12). V današnjih časih, ko tudi smernice evropske skupnosti poudarjajo pomen izobraževanja in usposabljanja vseh ljudi za razvoj veščin samostojnega vodenja lastne poklicne in izobraževalne poti v vseh življenjskih obdobjih, je potreben izraz, ki bo zajel vso širino dejavnosti poklicne orientacije.

Po sprejetju nove šolske zakonodaje l. 1996, so z delom pričele kurikularne komisije. Ustanovljena je bila tudi predmetna komisija za šolsko svetovalno delo in oddelčno skupnost, katere cilj je bil prenoviti koncept šolskega svetovalnega dela. Pri delu kurikularnih komisij so bili vključeni tudi predstavniki ZRSZ, ki so v duhu projekta Prenova poklicnega svetovanja (1996) sodelovali predvsem pri umestitvi poklicnega usmerjanja in poklicne vzgoje. Leta 1999 so bile tako sprejete Programske smernice za delo šolske svetovalne službe, kjer je bila poleg drugih nalog svetovalne službe prvič v uradnem dokumentu navedena tudi **poklicna orientacija**. Še pred tem pa ga je v svoje dokumente uvedel ZRSZ, kjer so Službo za poklicno svetovanje preimenovali v Službo za poklicno orientacijo. Na področju šolstva in zaposlovanja je tako sprejet **izraz poklicna orientacija**, ki se danes uporablja v uradnih dokumentih in v praksi (Niklanovič 2007, str. 24, opombe).

1.2 PROBLEM TERMINOLOGIJE DANES

Še do pred kratkim je bil na področju **šolstva in zaposlovanja** uporabljen **izraz poklicna orientacija**, ki v najširšem smislu označuje svetovalno pomoč posameznikom pri odločanju o ciljih v izobraževanju in pri delu.

Na področju **izobraževanja odraslih** se v povezavi s konceptom vseživljenjskega učenja za poimenovanje celotne svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih uporablja termin **andragoško svetovalno delo**. Izraz informiranje in svetovanje pa je možno zaslediti predvsem v sklopu projekta Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih (ISIO).

(Informiranje, nasvetovanje in svetovanje so sicer zvrsti andragoškega svetovalnega dela)

Pri svetovalnem delu z zaposlenimi odraslimi v zadnjem času naletimo na dva izraza, ki se uporabljata v sklopu projektov. Termin vseživljenjska karierna orientacija uporabljajo v sklopu projekta Javnega sklada RS za razvoj kadrov in štipendije, ki so ga poimenovali »Vseživljenjska karierna orientacija za delodajalce in zaposlene« (Vseživljenjska karierna orientacija 2010). Namen projekta je omogočiti karierno orientacijo zaposlenim ter jim zagotoviti večjo dostopnost do svetovalnih storitev in kvaliteto razvoja njihovih karier. Na Andragoškem centru Slovenije pa je v letih 2007–2009 potekal projekt Leonardo da Vinci - prenos inovacij, **Svetovanje** na delovnem mestu (**Guidance** in the workplace - GM2) ter razvoj novih pristopov obveščanja in svetovanja za spodbujanje vseživljenjskega učenja in razvoja kariere zaposlenih na delovnem mestu (Svetovanje na delovnem mestu 2010)-

V zadnjih letih nekateri strokovnjaki, predvsem s področja **zaposlovanja in dela** (Niklanovič, Svetlik), v slovenski prostor prinašajo termin **karierna orientacija**, oziroma **vseživljenjska karierna orientacija**, kot prevajajo angleške izraze career guidance, lifelong (career) guidance in guidance. Prvič so pojem karierna orientacija v naš prostor uvedli nosilci projekta European guidance and counselling Research forum v Sloveniji, kot prevod termina guidance and counselling, ki se uporablja v sklopu omenjenega evropskega projekta (Jelenc 2010, str. 10).

Različne institucije na področju šolstva, zaposlovanja in izobraževanja odraslih uporabljajo različno izrazoslovje za opis dejavnosti svetovalne pomoči posameznikom pri odločitvah o poklicu in izobraževanju. Vprašanje, ki se ob tem pojavlja je, ali gre za različno poimenovanje iste dejavnosti, ki ima različne vsebinske poudarke, ali govorimo o različnih dejavnostih. V praksi je namreč težko določiti mejo med poklicno, izobraževalno in osebno orientacijo, saj službe stranke obravnavajo celostno. Različni koncepti in organizacijski modeli vplivajo na neenotnost izrazja ne le med državami, ampak tudi znotraj posameznih držav. In takšna je situacija tudi v Sloveniji.

Težave nam povzroča že razumevanje in prevajanje angleške besede **guidance**, ki jo strokovnjaki prevajajo na štiri načine, kar v nadaljevanju tudi prikažem:

- svetovalno delo (Pediček, Jelenc Krašovec, Jelenc),
- **kot svetovanje** (Vilič Klenovšek, Resman),
- **kot vodenje** (Jelenc) ali
- z izrazom francoskega izvora, **orientacija** (Svetlik, Niklanovič)².

Dodatno težavo nam trenutno povzroča uvajanje izraza **karierna orientacija**, ki se vedno bolj pogosto uporablja tako za prevajanje angleškega izraza *guidance* kot tudi *career guidance* in ju neenotno uporabljajo tudi v tujini.

Niklanovič v prevodu študije z naslovom Pregled politike karierne orientacije v EU (2007) ugotavlja, da je uporaba enega ali drugega izraza, orientacija (*guidance*) ali karierna orientacija (*career guidance*), odvisna predvsem od sistemske organizacije svetovalne dejavnosti. V zadnjih desetletjih sta se v različnih evropskih državah tako razvila dva temeljna pristopa. V Evropi uporabljajo širši izraz **orientacija (guidance)** v tistih državah, kjer želijo s konceptom svetovalnih služb pokriti širok spekter pomoči, torej vse tri oblike orientacije (Niklanovič 2007, str. 22–23):

- **poklicno orientacijo** (*vocational guidance*), kjer je v ospredju predvsem priprava na izbiro poklica in izobraževalne poti, ki bo do tega pripeljala,

² Za namen diplomske naloge bom za prevod termina *guidance* v povezavi s področjem trga dela in zaposlovanja uporabljala izraz orientacija, ki se tako v praksi kot literaturi najpogosteje uporablja.

- **izobraževalno orientacijo** (educational guidance), ki se ukvarja predvsem z vprašanji izbire izobraževalnega programa, načrtovanja izobraževalne poti, pomoči pri reševanju učnih težav in podobno, izbira poklica pa je v ozadju,
- **osebno orientacijo** (personal guidance), pri kateri je poudarek na reševanju osebnih težav stranke, ki niso nujno povezane z načrtovanjem izobraževanja in izbiro poklicne poti (socialni problemi, čustveni ali vedenjski problemi, problemi s starši itd.).

»V državah kot so Velika Britanija, Irska in v skandinavskih državah uporabljajo širši izraz orientacija (guidance) za označevanje raznolikih oblik pomoči, ki so praviloma financirane iz javnih sredstev in s katerimi država pomaga mladim in odraslim pri odločanju in napredovanju na njihovi poti v izobraževanju, usposabljanju, delu in ob brezposelnosti. Izraz se nanaša na dejavnost, ki jo izvajajo različne službe znotraj šol, zavodov za zaposlovanje in posebnih svetovalnih centrov« (Niklanovič 2008, str. 126). Ob tem pa avtor opozarja, da v istih državah skoraj ne ločujejo med izrazoma orientacija (guidance) in karierna orientacija (career guidance) (prav tam, 128).

Zaradi povečanja pomena kariere v družbi in posledičnega povezovanja svetovalnih služb s svetom dela so nekatere države začele ustanavljati službe, kjer so bila v ospredju predvsem vprašanja razvoja kariere. Karierna orientacija (career guidance) v tem kontekstu združuje poklicno (vocational) in izobraževalno (educational) orientacijo (guidance), osebna (personal) pa je v večini primerov v pristojnosti drugih služb (Niklanovič 2007, str. 7).

Tudi K. Schober in B. Jenschke pravita, »da se v mednarodnih diskurzih, kjer je angleščina dominantni jezik, izraz karierna orientacija (career guidance) uporablja, kadar beseda teče o izobraževalni (educational) in poklicni (vocational) orientaciji (guidance) na mednarodni ravni. S tem ne mislita koncepta poklicne orientacije (vocational guidance), kot je nekoč obstajal v Nemčiji in se še pojavlja v nekaterih državah. Tradicionalno je poklicna orientacija namreč označevala svetovalno dejavnost namenjeno mladim pri prehodu iz izobraževanja v usposabljanje, na univerzo ali zaposlitev. Koncept karierne orientacije se v tem kontekstu razume širše in naslavlja vprašanja nadaljnjega izobraževanja, poklicne reorientacije (prekvalifikacije, op. M.G.), menjave delovnih mest kot tudi ponovne poklicne integracije v primeru brezposelnosti ali vrnitve na trg dela po daljši odsotnosti« (Schober in Jenschke, The Future of Educationa). V nadaljevanju avtorja uporabita definicijo karierne orientacije (career guidance), ki sta jo skupno sprejela OECD in EU, in ki vključuje tudi naloge in funkcije

orientacije (guidance). Definicijo sta povzela po publikaciji OECD iz leta 2004, »Career guidance and Public policy Bridging the gap«.

Kot vidimo sta avtorja za opis dejavnosti, ki jo poimenujeta karierna orientacija (career guidance), prevzela definicijo Resolucije (2004), ki pa uporablja izraz guidance in tudi ni tako eksplicitno vezana na področje zaposlovanja kot menita Schober in Jenschke.

To ni edini primer nekonsistentne uporabe terminologije na ravni EU. Avtorji dokumentov, priporočil in drugih uradnih dokumentov pogosto nedosledno uporabljajo pojma **orientacija (guidance) in karierna orientacija (career guidance)**. Včasih v besedilo vpletajo tudi druge sorodne pojme, kar povzroča terminološko zmedo. Naj to ponazorim še z nekaj primeri:

- V Cedefop-ovem poročilu z naslovom »**Guidance Policies in the Learning Society - Trends, Challenges and responses across Europe**«, ki zajema poročila devetindvajsetih držav, uporabljajo najširši izraz **guidance**, ki naj bi pomensko praviloma zajemal vse tri vrste orientacije. V tej publikaciji pa izraz **orientacija** zajema »izobraževalno (educational) in poklicno (occupational) orientacijo (guidance). Kadar je potrebno razlikovati med različnimi dejavnostmi, se uporabljajo ločeni izrazi; izobraževalna (educational) in poklicna (occupational) ali karierna (career) orientacija (guidance)« (Sultana 2004, str. 28, opombe). Razlikovanje med različnimi oblikami orientacije poteka predvsem na ravni osebne (personal) orientacije, ki jo zaradi povezave s terapevtsko funkcijo opisujejo kot svetovanje (counselling) in izobraževalno **ter** karierno orientacijo (prav tam, str. 28)³.

Kot vidimo v publikaciji **enačijo poklicno (vocational, occupational) s karierno (career) orientacijo**. Kot ugotavlja Petra Javrh v svoji doktorski disertaciji, »poklic in kariera nista sopomenki, čeprav je poklic, kot tip dela, ki ga posameznik opravlja, tesno povezan s kariero, vzorcem delovnih izkušenj, ki se razteza skozi posameznikovo življenje, kar je novejše pojmovanje koncepta« (Javrh 2006, str. 10). Zatorej tudi dejavnosti poklicne orientacije ne moremo enačiti s karierno orientacijo. Zgoraj omenjena avtorica je na podlagi pregleda razvoja strokovnih pojmov v teoriji razvoja kariere N. C. Gybersa (1997) prikazala, kako so pojem poklic, ki se je prevladujoče uporabljal v prvih

³ Opombe: V poročilu poudarijo, da je orientacija (guidance) izraz, ki ga v različnih državah razumejo različno, običajno pa se izraz uporablja »za opisovanje med seboj povezanih aktivnosti, katerih cilj je posredovanje informacij in pomoč posameznikom na katerikoli točki v njihovem življenju pri sprejemanju odločitev na njihovih poteh v izobraževanju, usposabljanju in poklicu, hkrati pa jim omogočajo vodenje njihovih individualnih življenjskih poti« (Sultana 2004, str. 24)

desetletjih 20. stoletja, v 60. in 70. letih začeli vsesplošno zamenjavati s pojmom kariera. V 80. letih so se namreč začele razvijati širše definicije kariere. Moore in Gybers sta oblikovala pojem življenjske kariere (life career) kot odgovor na spremembe v pojmovanjih ljudi v 70. letih, ki so začeli iskati smisel in skladnost osebnega in delovnega življenja. Konec 80. in 90. let so v literaturi, ne pa tudi v praksi, izraze poklic, poklicni razvoj (vocational development) ter poklicni razvoj in svetovanje (vocational guidance and counselling), skoraj popolnoma zamenjali izrazi kariera, razvoj kariere, karierno vodenje in svetovanje (career guidance and counselling). Ta sprememba v izrazju je šla celo tako daleč, da so nekatera združenja in strokovne revije, ki so imela v svojem naslovu besedo poklicno (vocational), le-to spremenila v karierno (career) (Gybers v Javrh 2008, str 15).

Temu vzoru v tej diplomski nalogi ne bom sledila, čeprav so tudi pri nas nekateri praktiki mnenja, da je karierna orientacija le ustrežnejši pojem za dejavnost poklicne orientacije, kot se izvaja pri nas zadnjih deset let.

- V skupnem dokumentu OECD in Evropske komisije »**Career guidance: A handbook for policy makers**« (2004) povzemajo definicijo zapisano v Resoluciji (Draft Resolution... 2004), ki uporablja širši izraz guidance. Definicija priročnika se glasi: »Karierna orientacija se nanaša na storitve in dejavnosti, namenjene da pomagajo posameznikom katerekoli starosti in na kateri koli točki v življenju, da sprejemajo odločitve o izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi ter da vodijo (upravljajo) svojo kariero. (Career guidance: A handbook for policy makers 2004, str. 10). V slovenščino je omenjeno publikacijo prevedel Saša Nikalnovič leta 2006, ki za angleški izraz career guidance v tem primeru še uporablja slovenski izraz poklicna orientacija.

Tudi v tem primeru se torej kaže nekonsistentnost pri uporabi ključnih izrazov. Opozoriti moramo še na eno nedoslednost. Definicija v priporočniku uporablja besedno zvezo **vodenje (upravljanje) svoje kariere (to manage their career)**. Resolucija (Draft Resolution... 2004) te sintagme ne uporablja eksplicitno nikjer.

- Po naročilu Evropske komisije je leta 2004 Strokovna skupina za vseživljenjsko orientacijo (European Commission's Lifelong Guidance Expert Group) pripravila t.i. skupna referenčna orodja za orientacijo (Common EU reference tools for Guidance).

Nastala je publikacija »**Improving lifelong guidance policies and systems - Using common European reference tools**« (Cedefop 2005), ki na strani 11 skoraj dobesedno povzema definicijo zapisano v Resoluciji (Draft Resolution... 2004). Pri prevodu v slovenščino smo termin guidance prevedli kot karierna orientacija: »**Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karierne orientacije - Uporaba skupnih evropskih referenčnih ogrodij**« (prevod Rastko Ledinek, uvodni nagovor Saša Niklanovič 2006).

- Po nekoliko bolj podrobnem pregledu ugotovimo, da vsi avtorji uporabljajo isto definicijo, ki je zapisana v dokumentu Komisije evropskih skupnosti »**Draft Resolution ... on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of guidance through life in Europe**« (2004). Dokument pri nas najpogosteje prevajajo kot »**Resolucija o karierni orientaciji**«. V naslovu avtor neuradnega prevoda Saša Niklanovič sicer uporabi izraz **vseživljenjska orientacija**, vendar že v prvem stavku in nato še nekajkrat uporabi izraz karierna orientacija⁴, čeprav original tega termina nikjer ne uporablja eksplicitno. Kot sem že omenila na začetku poglavja, na spletni strani Andragoškega centra Slovenije naslov dokumenta prevajajo kot »**Resolucija o svetovanju**«.

Razlog za prevajanje termina guidance s izrazom karierna orientacija najverjetneje leži v dejstvu, da naš jezik ne premore izraza, ki bi zajel širino angleškega termina guidance. Besede orientacija, kot bi guidance lahko prevedli, v Sloveniji samostojno ne uporabljamo⁵.

⁴ Pod prvo točko prevoda Resolucije tako zapiše: »Karierna orientacija (v nadaljevanju orientacija) se v kontekstu vseživljenjskega učenja...« (Niklanovič 2007, str. 39), medtem je v originalu zapisano: In the context of lifelong learning guidance refers ... (Draft Resolution on 2004, str. 2). Enako na strani 41 v prevodu in str. 6 original.

⁵ S strokovnjakom za področje karierne orientacije Sašem Niklanovičem sem se tudi osebno sestala. S. Niklanovič je avtor več publikacij, pripravlja pa poročila v sklopu mednarodnih raziskav, v katere je bila zajeta Slovenija. Na moje vprašanje, ali angleško besedo guidance, ki je pomensko širša, lahko brez pomislekov prevajamo s karierno orientacijo, odgovarja: »Če termina dosledno uporabljamo, ju ne moremo enačiti. To kar pri nas dela šolska svetovalna služba je to, kar angleži poimenujejo guidance, vendar mi besede orientacija samostojno ne uporabljamo, na šolah pa poimenujejo dejavnost šolsko svetovalno delo. Orientacija (guidance) naj bi vključevala vse tri oblike orientacije: poklicno orientacijo (vocational guidance), izobraževalno orientacijo (educational guidance) ter osebno orientacijo (personal guidance). Karierna orientacija združuje izobraževalno in poklicno orientacijo, vprašanje je, ali vsebuje tudi osebno orientacijo. Glede tega strokovnjaki tudi na mednarodni ravni niso dosegli konsenza. Po eni strani naj bi bila osebna orientacija prav tako vključena v koncept karierne

Kot sem ugotovila s primerjavo uporabe ključnih izrazov v evropskih dokumentih, vsi avtorji uporabljajo definicijo Evropske komisije zapisano v Resoluciji (2004), ne glede na to ali uporabljajo izraz guidance ali career guidance. Kako termina prevajamo pri nas, pa je zopet zgodba zase.

V nadaljevanju bom, zaradi lažjega razumevanja kompleksnosti situacije na področju terminologije v poklicni orientaciji pri nas, predstavila najbolj pogosto izrazje, ki ga strokovnjaki z različnih področij uporabljajo za poimenovanje dejavnosti svetovalne pomoči posameznikom pri izobraževanju in delu, in hkrati tudi prevajanje terminov guidance in career guidance. Kljub temu, da sem problemu terminologije posvetila veliko pozornosti, pa namen te diplomske naloge ni podati končne rešitve na tem področju.

KAKO ANGLEŠKA TERMINA *GUIDANCE* IN *CAREER GUIDANCE* RAZUMEMO V SLOVENIJI

SVETOVALNO DELO

Kot ugotavljata Jelenc Krašovec in Jelenc (2003) se je s poskusi prevajanja angleškega izraza guidance v slovenščino pri nas teoretično podrobneje prvi spopadel Pediček, ki ugotavlja, da se pojem guidance povezuje z različnimi področji svetovalnega dela, pri čemer je možno ločiti že več kot 57 oblik svetovalnega dela. Po temeljiti in obširni analizi različnih virov je ugotovil, da je termin guidance opredeljen kot krovni pojem za celotno svetovalno delo, vendar ga ne moremo popolnoma posloveniti. Kljub ugotovitvi, da se je v preteklosti že uporabljal izraz vodenje, na koncu kot najprimernejši prevod angleškega termina guidance izbere sintagmo svetovalno delo (Pediček v Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 34-40). Ta

orientacije, predvsem zaradi celovitosti obravnave strank. Vendar pa pri pregledu EU dokumentov praktično ne najdemo tem, ki bi se v okviru karijerne orientacije posvečale osebnim težavam strank (razgovor s Sašem Nikalnovičem, 22. 12. 2010).

Staša Bučar Markič z Službe za poklicno orientacijo Zavoda RS za zaposlovanje dodaja: »To, kar delamo na Zavodu sedaj imenujemo karierna orientacija. Gre le za nov termin, ki sledi razvoju, vsebinsko smo dejavnost izvajali že prej. Vsebuje tudi osebno orientacijo, predvsem pri dolgotrajno brezposelnih, ki imajo težave s samozavestjo in samopodobo. Če se svetovalec ne dotakne tudi teh omejitev, je napredek težak. Lahko bi rekli, da v okviru osebne orientacije izvajamo to, kar z angleško besedo imenujemo empowerment, opolnomočenje (razgovor s Stašo Bučar Markič 22. 12. 2010).

termin se je uspešno uveljavil v šolski sferi (šolsko svetovalno delo) in v sklopu svetovalnega dela v izobraževanju odraslih (andragoško svetovalno delo).

Če bi prevzeli ponujeni termin tudi za področje, ki se mu primarno posvečam v tej diplomski nalogi (»poklicna in karierna orientacija«) bi za prevod angleškega izraza *vocational guidance* ustrežal termin »svetovalno delo pri izbiri poklica« ali »poklicno svetovalno delo« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 258). Za prevod angleškega termina *career guidance*, pa bi tako uporabili sintagmo svetovalno delo za kariero.

VODENJE RAZVOJA KARIERE

Na področju izobraževanja odraslih se z uvedbo izraza karierna orientacija ne strinjajo. Izraz **karierna orientacija** so nosilci projekta European guidance and counselling Research forum v Slovenijo uvedli kot prevod termina **guidance and counselling**, ki se uporablja v sklopu omenjenega evropskega projekta.

Strokovnjak s področja izobraževanja odraslih Zoran Jelenc v zvezi s tem pravi, da angleški izraz **guidance** dobesedno **pomeni vodenje** in opisuje več dejavnosti, s katerimi pomagamo posameznikom pri odločitvah o izobraževanju ali pri izbiri poklica. In nadaljuje: »Pri andragoškem svetovalnem delu uporabljamo izraz vodenje, za področje poklicnega ali kariernega svetovanja pa sem predlagal izraz sintagmo **vodenje razvoja kariere**« (Jelenc 2010, str. 10). Vendar pa »iz pregleda literature in poznavajoč prakso lahko vidimo, da se, zanimivo, na področju »poklicnega svetovanja« le izraz »vodenje« ni nikoli prijel in uveljavil!« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 39). Zgoraj omenjena sintagma je po mnenju Jelenca vsekakor boljši prevod kot **poklicna orientacija**, saj je pojem orientacija deluje direktivno in je blizu pojmom kot sta usmerjenost in naravnost (Jelenc 2010, str. 20).

Žvokelj nasprotuje izrazu orientacija, le da iz drugega razloga: izraz orientacija smo, kot pravi, že leta 1995 poslovenili v usmerjanje (Žvokelj 1998, str. 39).

Jelenc Krašovec in Jelenc dodajata: »Tako izraz *usmerjanje* kot tudi *orientacija* označujeta in poudarjata bolj smer kot pa globino svetovalnega dela. Izpostavljata cilj, h kateremu naj bi čimprej prišli, in po katerem se orientirata tako svetovalec kot tudi svetovanec« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 54).

Z mnenjem Z. Jelenca se ne strinja Niklanovič, ki pravi, da izraz orientacija »ne implicira pasivne vloge, ki pripada tistemu, ki je usmerjan« (Nikalnovič 2008, str. 131). Prav tako

zavrača kritike, da z izrazom orientacija vpeljujemo srbizme (v Srbiji namreč uporabljajo izraz profesionalna orientacija), saj se izraz orientacija uporablja v velikem delu Evrope, predvsem v romanskem (prav tam, str. 131):

- *orientation scolaire et professionnelle* (izobraževalna in poklicna orientacija) v Franciji,
- *orientación Educativa y Profesional* (izobraževalna in poklicna orientacija) v Španiji,
- *orientação profissional* (poklicna orientacija) na Portugalskem,
- *orientamento scolastico e professionale* (izobraževalna in poklicna orientacija) v Italiji,
- *orientare scolara si profesionala* (izobraževalna in poklicna orientacija) v Romuniji.

Zgoraj navedeni primeri govorijo v prid izrazu orientacija, pa tudi izrazu karierna orientacija, če ga razumemo kot skupni izraz za poklicno in izobraževalno orientacijo. Skoraj vsi izrazi namreč vsebujejo besede, ki dobesedno pomenijo »izobraževalna« (orientacija) (*scolaire*, *educativa*, *scolastico*, *scolara*). Prav tako poimenovanja vsebujejo besedo, ki pomeni »poklic, poklicno« (*professionnelle*, *profesional*, *profission*, *professionale*, *profesionala*).

Ob tem je potrebno opozoriti, da se termin orientacija uporablja predvsem v romanskih jezikih. Nemci tako uporabljajo izraz *Beratung*, ki v prevodu pomeni svetovanje. V obeh primerih, ugotavljata Jelenc Krašovec in Jelenc, »se široki pojem guidance zožuje na le eno njegovo razsežnost (prvino, nalogo, funkcijo) ali celo zvrst...« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 37).

V redkih primerih se v angleških besedilih uporablja tudi izraz **orientacija (angleško orientation)**, ki ima prav tako več različnih pomenov.

Orientacija (*orientation*) lahko opisuje stanje, fazo v razvoju posameznika. To pomeni, »da se posameznik zaveda in razume okoliščine in možnosti izbire, ki jih ima v trenutni situaciji, in posledice svojih odločitev« (Hartel 2007, str. 40).

Orientacijo (*orientation*) lahko razumemo tudi kot vrsto intervencije, kot vplivanje, pri čemer posameznika usmerjamo, mu svetujemo, a v direktivnem pomenu besede (*giving advice*) (prav tam, str. 41).

Orientacija, kot jo želimo razumeti v kontekstu karierne orientacije, pa je osebni proces. Izraz orientacija tako označuje proces, v katerem s pomočjo strokovnjakov in različnih aktivnosti, kot sta npr. informiranje in svetovanje, spoznavamo področje izobraževanja in trga dela,

lastne vrednote in stališča, z namenom, da bomo lahko samostojno sprejemali odločitve ter z odgovornostjo sledili svojim ciljem v izobraževanju, poklicu in življenju (prav tam).

INFORMIRANJE IN SVETOVANJE

Čeprav Jelenc (2010) trdi, da se na področju andragoškega svetovalnega dela uporablja termin vodenje, ga v praksi skorajda ni mogoče zaslediti.

Jelenc Krašovec uporablja izraz andragoško svetovalno delo (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003). V sklopu projekta Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih – ISIO (pobudnik je Andragoški center Slovenije) pa kot krovni pojem navajajo izraz **svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih**, za opis glavne dejavnosti ISIO središč pa uporabljajo tudi termin **informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih**⁴.

Tudi na spletni strani Andragoškega centra Slovenije, kjer je predstavljena dejavnost ISIO centrov, je možno ugotoviti, da prevladujoče uporabljajo termin svetovanje. Uporabijo ga tudi v prevodu naslova temeljnega dokumenta Komisije evropskih skupnosti »Draft Resolution [...] on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of **guidance** through life in Europe«, kjer guidance prevajajo kot svetovanje – »**Resolucija o svetovanju**« (Mednarodni dokumenti in gradiva 2010).

Izraz **informiranje in svetovanje v procesu vseživljenjskega učenja** so predlagali tudi pripravljalci Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007). Dobra stran izraza je, da ima manj tujk. Kot ključno pomanjkljivost pa poleg dolžine izraza Niklanovič omenja problem ločevanja med nadrejenimi in podrejenimi pojmi. Informiranje in svetovanje sta namreč obenem širši izraz za dejavnost in za konkretni obliki dela (Niklanovič 2007, str. 26). Vsekakor pa je termin informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih bolj ustrezen kot izraz »izobraževalno svetovanje« (educational guidance), saj ne implicira, da gre le za svetovanje o izobraževalnih temah, čeprav se v praksi največ ukvarja prav s tem (Niklanovič 2007, str. 22, opombe).

⁴ Pri tem Jelenc Krašovec in Jelenc (2003) opozarjata, da se s terminom *svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih* vodstvo projekta zelo približa izrazu (*andragoško*) *svetovalno delo*, ki oba označujeta celoto. Izraza *informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju*, ki se znajde v naslovu projekta, pa ne moremo enakovredno uporabljati kot krovni pojem. »Poudarjanje ene zvrsti svetovalnega dela v širšem pojmu, v našem primeru je to informiranje, pomeni, da tej dajemo večjo težo kot drugim [...] ustrenejša različica krovnega pojma, če bi želeli, da je v njem izrecno navedeno informiranje, bi bila *informiranje in svetovanje*« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 41-42).

SVETOVANJE ZA KARIERO

Metod Resman v reviji Sodobna pedagogika v prispevku z naslovom Svetovalno delo v vrtcih in šolah, pojem career guidance prevede kot **svetovanje za kariero ali vodenje za kariero**⁵. Kot pravi, naj bi bili programi svetovanja v šoli oblikovani tako, »da bodo učence usposobili za samostojno sprejemanje odločitev o svoji šolski in poklicni poti, dejavnostih v prostem času, za oblike in načine življenja z drugimi; učenec mora različne dejavnosti in vloge povezati s smislom življenja. Tako oblikovan program pomoči učencu pri razvijanju in postavljanju življenjske perspektive (razvoju kariere življenja) je tisto, kar se danes razume pod pojmom svetovanje za kariero (karierno svetovanje, career counseling ali career guidance). Razvoj kariere ter svetovanje za kariero oziroma vodenje za kariero, kakor se imenuje v mnogih evropskih državah, se pojavlja kot splošna in širša družbena potreba« (Resman 2008, str. 12).

Pri tem poudarja, da svetovanja za kariero »ne moremo zreducirati na poklicno svetovanje, čeprav je poklicno svetovanje sestavni del kariernega svetovanja. Jasno in realistično postavljena kariera (življenjski cilj) pomaga pri izbiri poklicnega področja in tudi stopnjo zahtevnosti dela. Odnos med njima je instrumentalen, ker je življenjski cilj podlaga za vsako poklicno izbiro« (Resman 2008, str. 15). Razvoj (življenjske) kariere ima po njegovem mnenju vseživljenjsko dimenzijo, saj se »začne že zgodaj v otroštvu in se razteza skozi vse življenje« (prav tam).

Resman tako v osnovnošolski prostor uvede pojem kariera, ki jo razume kot proces doseganja življenjskih ciljev. Ob podrobnejšem prebiranju prispevka pa se pojavlja vprašanje ali avtor loči med terminoma **svetovanje za kariero in kariernim svetovanjem**. Prvi naj bi bil, po mojem mnenju, namreč pomensko širši, saj ga razumem kot prevod angleškega izraza career guidance, kjer je beseda guidance prevedena kot svetovanje. Drugi avtorji za to dejavnost uporabljajo različne izraze (karierna orientacija, vodenje razvoja kariere ipd.) kot je ugotovil tudi Resman (v članku omeni tudi izraz vodenje za kariero, ki ga uporabljajo v tujini). Karierno svetovanje pa v tem primeru razumem kot del svetovanja za kariero, kot aktivnost in konkretno metodo dela.

⁵ V naslovu poglavja avtor uporablja izraz svetovanje za kariero.

KARIERNA ORIENTACIJA

Termin karierna orientacija se kot slovenski izraz za angleška guidance in career guidance vse bolj pogosto pojavlja v uradnih dokumentih tudi v našem prostor. Razloge za odločitev za uporabo termina sem že opisala, zato naj jih na tem mestu le na kratko obnovim. V Sloveniji izraza orientacija, ki bi zajel širino angleškega termina guidance, ne uporabljamo. Poleg tega se večina virov, ne glede na to ali uporabljajo širši pojem guidance ali career guidance, vsebinsko dotika tematik s področja izobraževalne in poklicne orientacije, ki ju skupaj zajema izraz karierna orientacija. Ob tem strokovnjaki predvsem s področja izobraževanja odraslih (Jelenc, Vilič Klenovšek) opozarjajo na vztrajno uvajanje termina (vseživljenjska) karierna orientacija, ne da bi o njegovi uporabi in pomenu dosegli strokovni konsenz. Od leta 2007 lahko izraz karierna orientacija ali vseživljenjska karierna orientacija tako zasledimo:

- V dokumentu »**Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji**« (2007), kjer je poleg drugih oblik svetovalne pomoči v sklopu strateškega jedra *Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero* omenjena tudi karierna orientacija⁶. Avtorji Strategije se sicer izogibajo izrazoma orientacija in karierna orientacija in raje uporabljajo izraz informiranje in svetovanje, s čimer poimenujejo zvrsti svetovalnega dela, kot krovni izraz pa uporabljajo izraza **svetovalno delo in svetovalna pomoč**.
- V letu 2007 je bila ustanovljena **Delovna skupina za razvoj projekta vseživljenjska karierna orientacija** (Nikalnovič 2009, str. 17).
- Konec leta 2008 je Ministrstvo za šolstvo in šport podalo pobudo za ustanovitev medresorske **Strokovne skupine za vseživljenjsko karierno orientacijo**. Kar je pomembno poudariti je, da Medresorska strokovna skupina za vseživljenjsko karierno orientacijo **združuje vse akterje** povezane s področjem karierne orientacije: predstavnike Ministrstva za šolstvo in šport, Ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Ministrstva za gospodarstvo, Ministrstva za delo, družino in socialne

⁶ »V strategiji vseživljenjskosti učenja namenjamo posebno pozornost razvijanju osebne in poklicne poti (kariere). Področji sta 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. Karierno orientacijo, kot so jo poimenovali strokovnjaki za to področje...« (Strategija 2007, str. 16).

zadeve, Službe Vlade za lokalno samoupravo, Centra za poklicno izobraževanje, Andragoškega centra Slovenije, Zavoda RS za šolstvo, Zavoda RS za zaposlovanje in druge strokovnjake s področja vseživljenjske karijerne orientacije (prav tam, str. 18).

- Leta 2009 je na pobudo zdajšnjega predsednika društva Saše Niklanoviča **nastalo Društvo za karierno orientacijo Slovenije (DKOS)**. Glavne naloge društva so skrb za strokovni in osebni razvoj izvajalcev karijerne orientacije, reševanje statusnih vprašanj, razvoj stroke, sodelovanje pri razvoju politik ter promocija dejavnosti (Razvoj veččin vodenja kariere, 2010).
- Služba Vlade RS za lokalno samoupravo in regionalno politiko je kot organ upravljanja 27. 7. 2010 izdala odločbo o dodelitvi sredstev za projekt »**Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo**«. Projekt je pripravilo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve skupaj z Zavodom RS za zaposlovanje, ki bo projekt tudi izvajal. Cilj projekta je vzpostavitev in delovanje Nacionalne koordinacijske točke za vseživljenjsko karierno orientacijo (NKT VKO). V okviru projekta bodo oblikovani izobraževalni moduli za izvajalce vseživljenjske karijerne orientacije, izvedena bodo izobraževanja/usposabljanja za izvajalce vseživljenjske karijerne orientacije, vzpostavljen bo standard kakovosti za vseživljenjsko karierno orientacijo in skozi različne dogodke tudi promovirana pomembnost NKT VKO. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. (Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo 2010).
- Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije⁷ je sprožil projekt »**Vseživljenjska karierna orientacija za delodajalce in zaposlene**« (VKO), katerega namen je omogočiti karierno orientacijo zaposlenim s krepitvijo služb za razvoj kadrov v podjetjih in/ali s pomočjo mreže zunanjih izvajalcev v mikro, malih in srednjih

⁷ Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije je bil ustanovljen 29. decembra 2006 s preoblikovanjem javne ustanove »Ad futura, znanstveno-izobraževalna fundacija Republike Slovenije, javni sklad« z vsemi pravnimi posledicami, pravicami in obveznostmi, sredstvi, aktivnostmi, opremo in zaposlenimi na podlagi Zakona o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti in Resolucije o nacionalnih razvojnih projektih za obdobje 2007-2023.

podjetjih ter na ta način zagotoviti zaposlenim večjo dostopnost in kvaliteto razvoja njihovih karier (Vseživljenjska karierna orientacija 2011).

- Termin vseživljenjska karierna orientacija je uporabljen tudi v novem **Zakonu o urejanju Trga dela**, ki je bil v Uradnem listu objavljen 12. 10. 2010 in je stopil v veljavo s 1. januarjem 2011. V tretjem poglavju *Ukrepi države na področju trga dela* je kot ena od storitev za trg dela, ki se izvaja prek Zavoda RS za zaposlovanje in koncesionarjev, v 16. členu omenjena tudi **vseživljenjska karierna orientacija** (druga storitev je posredovanje zaposlitve). Zakon o urejanju Trga dela bo nadomestil *Zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti*, ki ga je Državni zbor sprejel leta 1991. Kljub temu, da je bil slednji večkrat spremenjen in dopolnjen, v 49. in 66. členu še vedno govori o **poklicnem usmerjanju, informiranju in svetovanju**. Termin poklicno usmerjanje smo uradno zamenjali s terminom poklicna orientacija že leta 1995 in je tako neustrezen, medtem ko sta informiranje in svetovanje le najobsežnejši del celotne dejavnosti poklicne orientacije (Zakon o urejanju trga dela 2010).

Očitno je, da nekateri zastareli izrazi še niso izbrisani iz našega besednjaka, a da, pod vplivom priporočil Evropske unije, vpeljujemo novo terminologijo. Kot je možno razbrati iz zgornjega besedila, je neuskklajeno izrazje v veliki meri posledica ločenosti izvajanja te dejavnosti v različnih institucijah ter različnega razumevanja in prevajanja tujih izrazov.

Še posebej burne so razprave o uveljavljanju termina karierna orientacija (career guidance), ki se od leta 2004 uporablja na ravni EU, pri nas pa se uveljavlja predvsem na področju zaposlovanja in dela. S tem problemom sem se soočila tudi sama. V našem prostoru še ne obstaja dovolj raziskav in publikacij s področja zagotavljanja kakovosti, ugotavljanja kompetenc izvajalcev ter organizacije izobraževanja in usposabljanja za izvajanje poklicne orientacije. V poglavjih, kjer obravnavam omenjene tematike, se zato večinoma naslanjam na tuje vire, ki uporabljajo angleška izraza guidance in career guidance. Ob tem sem naletela na težave s prevajanjem in umestitvijo določenih izrazov, s katerimi so se srečevali tudi drugi avtorji, ki so ključne EU publikacije s področja poklicne orientacije poskušali smiselno prevesti v naš jezik.

Porajajo se vprašanja, ki so ključna za nadaljevanje te diplomske naloge. Kako pravilno uporabljati termina poklicna orientacija, ki ga še vedno uporabljamo predvsem na področju šolstva in zaposlovanja, ter karierna orientacija, ki si tako med teoretiki kot praktiki vztrajno utira pot? Ali termin karierna orientacija označuje neko novo dejavnost, ki je pomensko širša od dejavnosti poklicne orientacije, kot jo poznamo pri nas, ali gre morda za uvajanje novejšega poimenovanja za isto dejavnost, ki pa vključuje vseživljenjsko dimenzijo in težnjo po evropski mobilnosti? V nadaljevanju bom posebno pozornost namenila opredelitvam poklicne orientacije in karierne orientacije ter razmerju med njima in tako poskušala odgovoriti na zgornja vprašanja.

1.3 OPREDELITEV IZRAZOV POKLIC IN POKLICNA ORIENTACIJA

Zaradi že omenjenih težav z razmejitvijo izrazov poklic, poklicna orientacija ter kariera, karierna orientacija, je smiselno najprej opredeliti termin poklic.

Besedo poklic Muršak opiše kot »tip dela, ki ga opravlja posameznik, pogosto opisan v obliki širokega kroga spretnosti in kompetenc, ki so zanj potrebne« (Muršak 2002, str. 80). Kot dalje opozarja, ima izraz poklic v Sloveniji tradicionalno širši pomen: »v slovenščini z izrazom poklic praviloma prevajamo tri angleške izraze: occupation, vocation in proffesion« (prav tam, str. 107). Angleški izraz proffesion Muršak prevaja z besedo poklic, čeprav ga nekateri avtorji prevajajo s tujko profesija. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) pa besedo poklic pod prvo točko definira kot: »Delo, dejavnost, za katero je potrebna usposobljenost, navadno za pridobivanje osnovnih materialnih dobrin« (SSKJ 1997, str. 891). Statistični urad Republike Slovenije v Standardni klasifikaciji poklicev poklic opredeli kot »statično analitično kategorijo, v katero se razvršča delo, sorodno po vsebini in zahtevnosti, ki ga je opravljal, ga opravlja ali ga bo lahko opravljal praviloma ena oseba« (SKP 1997, str. 8).

Kot sem predhodno že omenila, je izraz poklicna orientacija nadomestil izraz poklicno usmerjanje, ki smo ga uporabljali do leta 1995. Muršak v Slovarju za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja poklicno orientacijo (vocational guidance) opredeli kot »informiranje in izobraževanje, ki naj **učencem** omogočita, da spoznajo svet dela in sistem poklicnega svetovanja ter možnosti, ki jim jih ponujata« (Muršak 2002, str. 83). V slovenskem jeziku se, odvisno od koncepta in namena dejavnosti, uporabljajo trije pojmi, ki

se pomensko razlikujejo: **svetovanje, usmerjanje in orientacija**. Poklicno svetovanje je pomensko sicer bliže pojmu poklicna orientacija, vendar se nanaša le na njen ožji del, na svetovanje. Muršak dalje pravi, da je poklicno svetovanje pomensko širše od pojma poklicno usmerjanje, čeprav je tudi svetovanje sestavni del usmerjanja (prav tam).

Kot pravi Svetlik je »poklicna orientacija skupni izraz za različne dejavnosti, s katerimi svetovalci pomagajo posameznikom pri spoznavanju svojih lastnosti, sposobnosti in želja, pri spoznavanju možnosti, ki so na voljo v okolju (možnost izobraževanja, usposabljanja, zaposlitve) ter pri njihovih kariernih odločitvah« (Svetlik idr, 2002, str. 233). Izvaja se lahko v različnih institucijah, na primer v izobraževalnih institucijah (šole, izobraževalni centri), službah za zaposlovanje (zavodi za zaposlovanje, zaposlitvene agencije) ali v posebnih službah. Dejavnost poklicne orientacije se v prvi vrsti osredotoča na posameznika, vendar moramo pri informiranju, svetovanju in drugih dejavnostih povezanih z izobraževalnimi, zaposlitvenimi in poklicnimi odločitvami posameznika upoštevati tudi dejanske možnosti, ki v okolju obstajajo (ponudba izobraževalnih programov, potrebe na trgu dela, možnosti za samozaposlitev itd.). Poklicno orientacijo tako lahko opredelimo kot dejavnost, ki na eni strani omogoča posamezniku izbiro in uresničitev poklicnega cilja, ki ustreza njegovim osebnim značilnostim, sposobnostim in željam, ter na drugi strani tudi značilnostim in potrebam družbenega in ekonomskega okolja. Ta dilema je v praksi svetovalnih delavcev zelo prisotna (prav tam).

Moje mnenje o tej dilemi je, da potreb družbenega in ekonomskega sistema sicer ne smemo zanemariti, vendar pa so za končno odločitev bolj pomembne posameznikove želje in uskladitev le-teh z njegovimi sposobnostmi. Z izjemo poklicnih področij, kjer je že dalj časa opazno pomanjkanje usposobljene delavne sile, se trg dela spreminja prehitro in preveč nepredvidljivo, da bi smel ključno vplivati na odločitev posameznika pri izbiri poklicnega cilja. Bolj pomembno je, da posameznik resnično pozna svoje interese in svoja močna področja ter razvije spretnosti za odločanje, razvoj in upravljanje svoje življenjske poti. In prav to naj bi bila ključna naloga poklicne orientacije. Ljudje, ki opravljajo delo, ki jih veseli, so v njem tudi bolj uspešni, večja je tudi njihova motivacija za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Bolj usposobljeni posamezniki pa so tudi bolj zaposljivi.

Poklicno orientacijo lahko opredelimo tudi z njenimi **cilji**. Svetlik (2002) tako cilj poklicne orientacije vidi v podpori in omogočanju izobraževalne in poklicne odločitve posameznika in posledično povečanje njegovih možnosti za zaposlitev. Zato so storitve poklicne orientacije

usmerjene »v podporo posamezniku pri doseganju poznavanja svojih lastnosti (zavedanje sebe), spoznavanju možnosti v okolju (poznavanje različnih možnosti in priložnosti) in ustrežnejšemu odločanju na tej podlagi« (Svetlik idr, 2002, str. 233) .

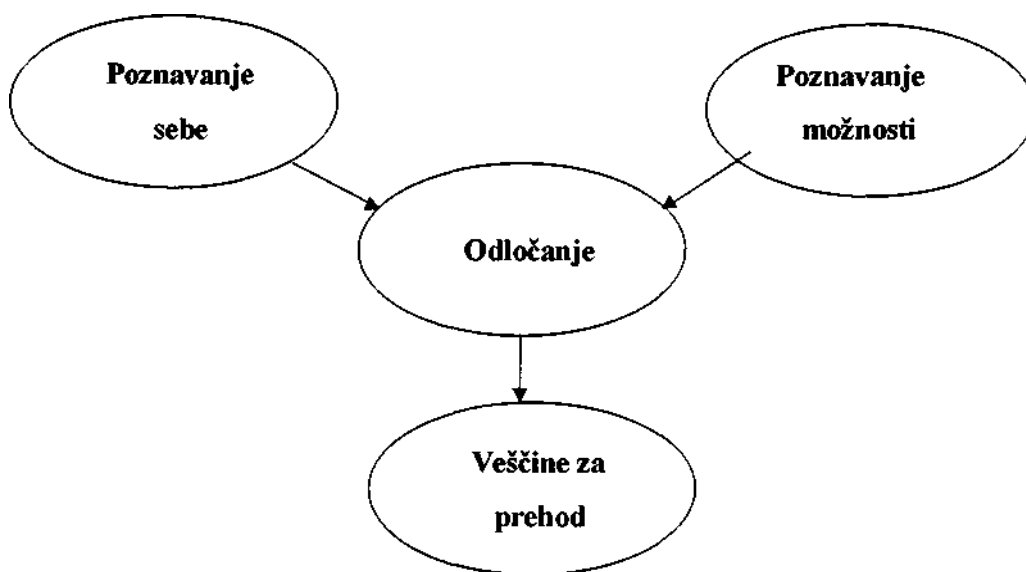
Vendar pa pri poklicni orientaciji ne gre za to, da posamezniku pomagamo pri enkratni odločitvi, temveč je primarni cilj razvoj znanja, veščin in kompetenc, ki bodo posamezniku omogočale, da samostojno išče informacije, prepozna priložnosti ter tako sam načrtuje in vodi svojo poklicno in izobraževalno pot. Poklicna orientacija torej ni enkraten dogodek, temveč proces. Je vseživljenjski proces, ki ga posameznik lahko izvaja samostojno ali ob podpori storitev poklicne orientacije kot institucionalizirane dejavnosti vse svoje življenje.

Rupar (2007) pravi, da je cilj poklicne orientacije **v šoli** omogočanje učencem razvoj predstave, znanja in veščin, ki jim pomagajo pri ustreznem odločanju pri prehodih z ene na **drugo stopnjo izobraževanja in pri prehodu v zaposlitev**. Namen poklicne orientacije je potemtakem usposobiti učence za aktivno, samostojno in kritično izbiranje in odločanje v izobraževanju in poklicu (Rupar 2007, str. 223).

Še širša je opredelitev poklicne orientacije v **Programskih smernicah za delo šolske svetovalne službe** (1999), kjer je navedeno, da je poklicna orientacija »delo z učenci, starši in vodstvom šole z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju **izobraževalne in poklicne poti**.« Več o delu šolske svetovalne službe na področju poklicne orientacije in standardih, ki jih določajo Programske smernice, bom govorila v nadaljevanju.

Dejavnost poklicne orientacije se pogosto prikazuje s t.i. DOTS modelom (slika 1). Model je zelo uporaben in razširjen zato, ker je po eni strani uporaben kot model poklicne orientacije (kot dejavnosti), po drugi strani pa kot model procesov, ki se dogajajo v posamezniku pri načrtovanju kariere.

Slika 1: Model DOTS (Decision, Opportunity Inverness, Transition skills, Self-awareness)



Vir: Law Watts v Niklanovič 2004

Prikazani model ima že dolgo tradicijo, vendar je bil kasneje dopolnjen. Tradicionalni model pozna le tri področja (spoznavanje sebe, spoznavanje možnosti v okolju in odločanje). Tradicionalni pristop je namreč temeljil le na primerjanju lastnosti posameznika (poznavanje sebe) in možnosti oziroma priložnosti v okolju (za šolanje, za zaposlitev ipd.). Tradicionalno svetovanje se je končalo z ugotovijo, katera opcija (kateri poklic, katera izobraževalna smer) je najustreznejša glede na lastnosti posameznika in dane možnosti. To ugotovitev je lahko stranki posredoval v obliki nasveta poklicni svetovalec (če gre za direktivni način svetovanja), ali pa jo je vodil, da je sama prišla do odločitev.

V 70. letih je na področju poklicne orientacije prevladalo spoznanje, da ni dovolj, če posamezniku pomagamo spoznati njegove lastnosti in možnosti, ki jih ima na razpolago, potem pa oboje primerjati in tako ugotoviti najboljšo opcijo (odločitev). Potrebno mu je tudi pomagati, da bo svojo odločitev lahko uresničil. Zato so trem področjem poklicne orientacije v spodnjem modelu dodali še četrto: veščine za prehod. Ta izraz je precej splošen, ker se model uporablja na različnih področjih. Na področju zaposlovanja, tj. v javnih zavodih za zaposlovanje se izraz »veščine za prehod« nanaša na veščine iskanja zaposlitve in načrtovanja kariere, tj. na veščine, ki jih brezposelni potrebuje pri prehodu iz brezposelnosti v zaposlitev (na področju izobraževanja pa se ta izraz nanaša na veščine, ki jih posameznik potrebuje pri

prehodu iz ene izobraževalne stopnje na drugo, tj. sprejemne pogoje in postopke vpisa na fakulteto ipd.) (Niklanovič 2004, str. 7).

Kot vidimo se v Sloveniji v sklopu dejavnosti, ki jo poimenujemo poklicna orientacija, izvaja svetovalna pomoč posameznikom pri izbiri in uresničevanju tako izobraževalne kot poklicne poti.

Svetlik (2002) v zvezi s tem pravi, da je glavna razlika med poklicno in izobraževalno orientacijo v delitvi institucij, ki opravljajo eno ali drugo dejavnost, vendar pa je taka sistemska ureditev po mnenju snovalcev evropske politike na tem področju vedno manj priporočljiva. Usmerjanje in svetovanje naj izobraževanje in zaposlovanje povezujeta namesto, da ju ločujeta (Svetlik 2002, str. 234).

Žvokelj pa v svojem razmisleku anglosaškem poimenovanju dejavnosti poklicnega usmerjanja, ki se pojavlja v knjigi »Izobraževalno in poklicno usmerjanje v Evropski skupnosti«, pravi: »V Sloveniji smo se temu ločevanju (na izobraževalno in poklicno usmerjanje) odpovedali že v samem začetku. Vsakemu svetovanju za poklic je bilo imanentno tudi svetovanje za izobraževanje ali usposabljanje, ki je vodilo do tega poklica. To je bil aksiom, zato nismo uvajali dveh in več poimenovanj za dele enega procesa, ker to ne bi prispevalo k večji jasnosti« (Žvokelj 1998a, str. 38). Tudi sicer avtor opozarja na to, da anglosaških izkušenj ne smemo prenašati v naš prostor brez ustrezne refleksije. Celotna tradicija Srednje Evrope je namreč drugačna od zahodnoevropske (zlasti francoske), obe pa sta drugačni od otoške (angleške) (prav tam, str. 37).

1.4 OPREDELITEV POJMOV KARIERA, KARIERNA ORIENTACIJA,

Še preden se spustimo v opredelitve termina karierna orientacija, ki si vztrajno utira pot v teorijo in prakso tudi v našem prostoru, moramo opredeliti in pojasniti različna pojmovanja termina kariera. Kajti, če pojem kariera razumemo zgolj kot poklicno udejstvovanje posameznika, potem izraza kariera in karierna orientacija ne sodita v šolsko okolje. Vendar pa se pojem kariera vedno bolj razume kot izbira in doseganje življenjskih ciljev, kot življenjska kariera, kjer je poklicna pot posameznika del kompleksne celote življenja posameznika, življenjske kariere.

Brečko najprej govori o delovni karieri in pravi, da »pojem kariere postaja vse bolj nevtralen okvir za odločitev posameznika v zvezi s poklicem« (Brečko 2006, str. 32). V nadaljevanju pa ponuja širšo definicijo kariere, kjer jo razume kot prepletanje življenjske in poklicne poti: »kariera v širšem smislu torej zajema aktivnosti, ki izvirajo iz posameznikovega biosocialnega, družinskega in delovnega cikla, se med seboj tesno prepletajo in vplivajo na smer, intenziteto in hitrost njegovega osebnega razvoja« (prav tam, str. 33).

Resman v svojem razmišljanju o razvojni nalogi šolske svetovalne službe angleško besedo career guidance sicer prevede kot svetovanje za kariero, **kariero pa razume kot proces doseganja življenjskih ciljev**: »tisto, kar danes razumemo pod pojmom svetovanje za kariero (karierno svetovanje, career counseling ali career guidance) je program pomoči učencu pri razvijanju in postavljanju življenjske perspektive (razvoju kariere življenja)« (Resman 2008, str. 12). Svojo trditev potrdi z argumentom Jonesa (1970), ki pravi: »da je svetovanje in izbira poklica za človeka seveda izjemno pomembna, [...] vendar razvoj kariere vključuje celotno življenje, ne samo poklicno delo oziroma zaposlitev« (Wolfe in Kolb v Resman 2008, str. 14). Resman tako uvede nov pojem **vzgoja za kariero**, ki naj bi presegla pomoč posamezniku, da bi izbral primeren poklic, temveč gre za pomoč posamezniku, da si oblikuje produktivno in zadovoljno življenje. Pri tem poudarja, da svetovanja za kariero, kot Resman prevaja tudi termin career guidance in career counselling, »ne moremo zreducirati na poklicno svetovanje, čeprav je poklicno svetovanje sestavni del kariernega svetovanja. Jasno in realistično postavljena kariera (življenjski cilj) pomaga pri izbiri poklicnega področja in tudi stopnji zahtevnosti dela. Odnos med njima je instrumentalen, ker je življenjski cilj podlaga za vsako poklicno izbiro« (Resman 2008, str. 15). Razvoj (življenjske) kariere ima po njegovem

mnenju vseživljenjsko dimenzijo, saj se »začne že zgodaj v otroštvu in se razteza skozi vse življenje« (prav tam).

Resman s tem prispevkom tako uvaja pojem kariere v osnovnošolski prostor. Na srednješolski stopnji izobraževanja pa pojem kariera predvsem pa karierna orientacija že uporabljajo avtorji kot so Rupar, Ažman in Niklanovič. Ob tem se pojavlja dvom ali je izraz karierna orientacija dejansko pojmovno ustrezen za opis dejavnosti v rednem izobraževanju otrok in mladine, ki jo sedaj poznamo pod imenom poklicna orientacija.

V ZDA so že desetletja nazaj uvedli pojme **kariera (career)**, **karierna orientacija (career guidance)** in **karierno svetovanje (career counseling)**. S tem so poudarili dinamiko izobraževalnih in zaposlitvenih statusov v različnih obdobjih človekovega življenja, v nasprotju s statičnim pomenom poklica (Svetlik idr. 2002, str. 234).

Svetlik ugotavlja, da se v tujini namesto izraza poklic in poklicna orientacija vse pogosteje uporabljata izraza kariera in (vseživljenjska) karierna orientacija. »Kariera je namreč širši pojem od poklica, saj označuje zaporedje različnih aktivnostnih statusov in situacij skozi katere gre posameznik v svojem delovnem obdobju (različni poklici, različne zaposlitve, obdobja brezposelnosti, obdobja izobraževanja, obdobja neaktivnosti), medtem ko poklic označuje opravljanje nekega določenega dela ali skupine del ali pa izobraževanje za določeno vrsto dela. Izraz poklic torej predvsem označuje stanje (aktivnostni status, obdobja neaktivnosti), izraz kariera pa tok (zaporedje oziroma vzorec različnih stanj)« (Svetlik idr. 2002, str. 232).

Termin **orientacija (guidance)** se od leta 2004 kot enotni termin uporablja v evropskih dokumentih. Kot sem že dokazala na podlagi primerjave tujih virov, se izraza guidance in career guidance v tuji literaturi še vedno uporabljata nekonsistentno. Kljub temu pa lahko trdimo, da se večina avtorjev v okviru teh dveh izrazov osredotoča na teme, ki spadajo pod okrilje izobraževalne in poklicne orientacije. Termin karierna orientacija se pojavlja kot širši izraz, ki zajema obe, poklicno in izobraževalno orientacijo, medtem ko je osebna v ozadju ali pa je v pristojnosti drugih služb.

Skupna definicija, ki sta jo v dogovoru potrdila tako Evropska unija kot tudi OECD in je zapisana v dokumentu »Draft Resolution [...] on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of guidance through life in Europe« (2004):

»Orientacija (guidance) se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na storitve in aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na kateri koli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sklepanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogočajo vodenje svojih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh sposobnosti in kompetenc naučijo in/ali jih uporabljajo« (Draft Resloution on... 2004, str. 2–3). V opombi Resolucija še navaja, da med raznovrstne aktivnosti in storitve, ki jih vključuje orientacija, spadajo informiranje, dajanje nasvetov, svetovanje, ocenjevanje kompetenc, mentorstvo, zastopanje in učenje veščin odločanja ter vodenja kariere.

Še posebej pomembno za razjasnitev problema terminologije je, da Resolucija vključuje tudi sledečo pojasnitev: **»Da bi se izognili dvoumnosti uporabe pojma orientacija, za katerega se v državah članicah uporabljajo različni termini, ki opisujejo aktivnosti, katere vključujejo izobraževalno, poklicno in karierno orientacijo, službe za orientacijo in svetovanje ipd., se pojem orientacija v tem kontekstu nanaša na posamezne naštete pojme ali na vse naštete pojme.** Države članice naj pojem interpretirajo tako, da se nanaša na ustrezne storitve v njihovi lastni državi« (prav tam).

»Aktivnosti, ki jih Resolucija navaja kot del dejavnosti orientacije (guidance) lahko najdemo na šolah, univerzah ali strokovnih šolah, v ustanovah namenjenih usposabljanju, na delovnem mestu, v prostovoljnem sektorju ali sektorju skupnosti in v zasebnem sektorju. Aktivnosti lahko potekajo individualno ali skupinsko, osebno ali na daljavo (kar vključuje telefonsko pomoč in spletne storitve). Vključujejo tudi informacije o poklicih (v tiskani obliki, obliki na osnovi IKT in drugih oblikah), orodja za ocenjevanje in samoocenjevanje, svetovalne intervjuje, programe izobraževanja za poklicno rast (ki pomagajo posamezniku razvijati zavedanje samega sebe, zavedanje priložnosti in znanja za vodenje kariere), programe preizkušanja poklicev (da preizkusijo možnosti, preden se za njih odločijo), programe iskanja dela in storitve pri prehodu v drugo zaposlitev« (Career guidance: A handbook for policy makers 2004, str. 10).

Karierno orientacijo lahko opredelimo tudi z njenimi **cilji**, ki so:

- državljanom omogočiti vodenje in načrtovanje učnih in delovnih poti v skladu z njihovimi življenjskimi cilji glede na njihove sposobnosti in interese v primerjavi z možnostmi v izobraževanju, usposabljanju, na trgu dela, v samozaposlovanju in tako pripomoči k njihovem osebnemu zadovoljstvu,

- pomagati izobraževalnim ustanovam, da bi imele visoko motivirane učence, študente in pripravnike, ki prevzemajo odgovornost za izobraževanje in si zastavljajo osebne cilje,
- pomagati podjetjem in organizacijam, da bi imeli visoko motivirano, zaposljivo in fleksibilno osebje, ki se je sposobno in željno vključiti v izobraževalne priložnosti znotraj in zunaj delavnega mesta in od tega pridobiti korist,
- zagotoviti nosilec politike sredstvo za doseganje širokega obsega ciljev javne politike,
- z razvojem delovne sile in prilagajanjem na spremenljive ekonomske ter družbene razmere podpirati lokalne, regionalne, državne in evropske ekonomije,
- pomagati pri razvoju družbe, v kateri državljani aktivno prispevajo k družbenemu, demokratičnemu in trajnostnemu napredku (Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karijerne orientacije 2006, str. 5).

Po mnenju Niklanoviča je »dejavnost pravzaprav že uvedla vseživljenjsko dimenzijo, presegla orientiranost na poklic, zato bi bilo bolj ustrezno, da bi se imenovala karierna orientacija« (Niklanovič 2007, str. 25). Takega mnenja je tudi Svetlik (2002), ki pravi, da je izraz karierna orientacija zaradi svoje procesne narave primernejši. Vendar moramo biti pri uporabi terminov previdni: karierna orientacija je namreč širši pojem, zato ga ne smemo uporabljati kot sopomenko poklicni orientaciji. Kot ugotavlja Z. Repanšek (2009) na podlagi Resolucije Sveta Evrope je »karierna orientacija skupni izraz za poklicno, izobraževalno in zaposlitveno orientacijo« (Repanshek 2009, str. 32). Kljub podrobnemu pregledu dokumenta, besede, ki bi lahko označevala zaposlitveno orientacijo (employment guidance) nisem našla, niti je nisem zasledila v drugih virih. To kar bi v našem prostoru lahko razumeli kot zaposlitveno orientacijo ali svetovanje, je osnovno zaposlitveno svetovanje, ki ga izvajajo svetovalci zaposlitve na Zavodu RS za zaposlovanje. Namen je identificirati posameznikove poklicne izkušnje, stopnjo izobrazbe in morebitna posebna znanja, da bi bilo posredovanje dela čim bolj optimalno in usklajeno z zaposlitvenim ciljem svetovanca.

Tudi v novem Zakonu o urejanju trga se pojavlja delitev na poglobljeno in osnovno svetovanje. Slednjega s strankami opravijo zaposlitveni svetovalci na ZRSZ in bi ga lahko poimenovali kot zaposlitveno orientacijo. Gre torej za svetovanje o trenutni zaposlitveni situaciji, kar na ZRSZ poimenujejo zaposlitveni načrt.

V številnih dokumentih se uporablja tudi izraz **vseživljenjska orientacija (lifelong guidance) in vseživljenjska karierna orientacija (lifelong career guidance)**, s čimer pa Evropska komisija ne uvaja neke nove orientacije, temveč je njen namen spodbuditi države članice k razmišljanju in delovanju v kontekstu vseživljenjskega učenja tudi na področju karierne orientacije. To pa pomeni zagotavljanje dostopnosti do storitev karierne orientacije za vse državljane kot tudi razvoj skupnega koncepta ter večjega povezovanja in koordiniranja teh služb (Niklanovič 2007, str. 12). Koncept vseživljenjskega učenja potrebuje tudi učinkovit sistem vseživljenjske svetovalne pomoči.

V našem prostoru izraza orientacija (guidance) samostojno ne uporabljamo, zato v zadnjem času kot prevod vse pogostejše uporabljamo termin karierna orientacija (career guidance), s čimer pa se vsi slovenski strokovnjaki ne strinjajo in uporabljajo druge izraze.

Do nedavnega smo dosledno in skoraj poenoteno uporabljali izraz poklicna orientacija. Danes si termin karierna orientacija vztrajno utira pot tudi v zakonodajne dokumente, zato ga moramo vključiti v širši kontekst dejavnosti svetovalne pomoči na področju izobraževanja, usposabljanja in dela.

V našem prostoru v okviru dejavnosti, ki jo poimenujemo poklicna orientacija, izvajamo tako poklicno kot tudi izobraževalno orientacijo in prav to nam povzroča težave, ko jo želimo razmejiti od termina karierna orientacija. Karierna orientacija naj bi namreč prav tako pokrivala predvsem vprašanja s področja izobraževanja, usposabljanja in dela, torej poklicno in izobraževalno orientacijo⁸.

⁸ Kot pravi Niklanovič moramo pogledati tradicionalna pojmovanja, če želimo razumeti razmerje med poklicno orientacijo in karierno orientacijo. V Nemčiji, od koder smo tudi mi prevzeli določene ideje in modele, se je poklicna orientacija (Berufsberatung) ukvarjala s tistimi posamezniki, ki so šli v poklicne šole. Dejavnost se je izvajala v Berufsinformation centrih, kjer so se z njimi ukvarjali svetovalci zavoda (za zaposlovanje) ter jih usmerjali v poklicne šole in dualno izobraževanje. Za tiste, ki so šli v gimnazije, so poskrbeli kar na šolah in ne na Zavodu oziroma zgoraj omenjenih centrih. Tradicionalno je poklicna orientacija torej res bila dejavnost usmerjanja v poklic (razgovor s Sašem Niklanovičem, 22. 12. 2010).

Vendar pri nas že trideset let termin poklicna orientacija ni tako ozek, kot v nekaterih državah in se je kvečjemu še širil. Sprava je poklicna orientacija veljala za dejavnost namenjeno šolski mladini. Pred dvajsetimi leti, ob osamosvojitvi, pa je začelo število brezposelnih drastično rasti. Zavod za zaposlovanje se je zaradi povečanih potreb brezposelnih odraslih prestrukturiral. Danes so brezposelni njihova glavna ciljna skupina. Tem razmeram se je prilagajal tudi koncept dela. Država je v tem času veliko sredstev namenila za izobraževanje brezposelnih, za prekvalificiranje, in tako so se svetovalci Zavoda v tistem obdobju ukvarjali predvsem z brezposelnimi, ki so se vključevali v izobraževanje. Poklicna orientacija je pri nas že deset let nazaj vključevala tako poklicno kot izobraževalno orientacijo, to pa zajema tudi karierna orientacija, ki je tako širši,

Karierna orientacija se od poklicne razlikuje tudi v tem, da vključuje ciljne skupine, ki so bile včasih zanemarjene, to so zaposleni in študentje. Pri svetovalnem delu s tema ciljnim skupinama je izraz poklicna orientacija neprimeren⁹.

V okviru te diplomske naloge bom zaradi lažje razmejitve med dejavnostmi svetovalne pomoči, ki jo izvajalci različno pojmujejo, termin karierna orientacija razumela kot širši in nadrejen pojem. Uporabljala ga bom predvsem, kadar se bom dotikala skupnih tem (kakovost, izobraževanje in usposabljanje izvajalcev, kompetence izvajalcev), ki so v osnovi enotne vsem izvajalskim institucijam in seveda tam, kjer ga izrecno uporabljajo avtorji besedil. Kadar bodo avtorji besedil uporabljali termin **guidance** in bo možno razbrati, da govorijo o širšem konceptu **svetovalne dejavnosti** oziroma **svetovalnega dela**, bom uporabljala ta dva izraza. Sicer pa bom uporabljala termin poklicna orientacija. Tako bom upoštevala tudi priporočilo Resolucije (2004) naj »države članice pojem orientacija (guidance) interpretirajo tako, da se nanaša na ustrezne storitve v njihovi lastni državi« (Draft Resloution on... 2004, str. 2–3, opombe).

nadrejen pojem. Karierna orientacija je v svojem konceptu širša, saj zajema aktivnosti, ki jih včasih nismo izvajali, na primer delavnice za razvoj veščin vodenja kariere. Danes pa je ravno to tista dejavnost znotraj karierne orientacije, ki je najbolj pomembna. Torej ne le usposobiti posameznika za izbiro in odločitev za spremembo, temveč razviti veščine vodenja kariere. V tradicionalnem konceptu je bila poklicna orientacija namenjena posameznikom v prehodnih obdobjih, ki najbolj vplivajo na njihovo nadaljnjo kariero. To je bilo običajno na prehodih iz ene stopnje izobraževanja na drugo ter pri prehodu na trg dela. Danes je karierna orientacija kontinuiran vseživljenjski proces, saj skozi celotno življenje izbiramo in spreminjamo (razgovor s Sašem Niklanovičem 22. 12. 2010).

⁹ Pojavlja se tudi vprašanje ali je izraz karierna orientacija primeren za uporabo na ravni rednega izobraževanja otrok in mladine. Staša Bučar Markič z Službe za poklicno orientacijo ZRSZ in Saša Niklanovič pravita, da Resolucija (2004) postavlja učenje in delo v enakovreden položaj, oba pojma kariera tudi zajema. Delovne izkušnje najširše rečeno tako niso le tiste, ki si jih posameznik pridobi na delovnem mestu. Šola naj bi s programom poklicne vzgoje (career education) in tudi v sklopu rednega pouka ponujala otrokom možnost preizkušanja se v različnih aktivnostih. Tako si pridobijo izkušnje, ki jih bodo lahko aplicirali tudi v delovno situacijo (razgovor s Sašem Niklanovičem in Stašo Bučar Markič, 22. 12. 2010).

1.5 DEJAVNOSTI POKLICNE ORIENTACIJE

V Evropi že dolgo uporabljajo delitev dejavnosti poklicne orientacije, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju. V zadnjih letih pa so jo v svoje uradne dokumente vključile tudi pomembne mednarodne organizacije, uporablja se tudi za opredelitev nalog šolskih svetovalnih delavcev in poklicnih svetovalcev na Republiškem zavodu za zaposlovanje.

Watts dejavnosti poklicne orientacije razvršča na informiranje, ugotavljanje posameznikovih lastnosti (diagnosticiranje), svetovanje kot dajanje nasvetov (nasvetovanje), svetovanje, poklicno vzgojo, namestitve, zastopanje, povratno informiranje in spremljanje. (Watts idr. 1997, str. 30)¹⁰. Podrobnejša razlaga posameznih dejavnosti sledi v nadaljevanju.

INFORMIRANJE (information)

Posameznik v procesu informiranja pridobi objektivne in resnične informacije o izobraževanju, usposabljanju, možnostih štipendiranja, zaposlitve ipd. Običajno so informacije posredovane prek pisnih gradiv (zgibanke, brošure), danes pa je vse pogostejše možno informacije pridobiti na spletu.

UGOTAVLJANJE POSAMEZNIKOVIH LASTNOSTI (assessment)

Gre za diagnosticiranje oziroma presojanje o primernosti posameznika za določene poklicne možnosti, običajno na podlagi psihometričnih testov. Če je bilo to tradicionalno v domeni psihologov, je danes v porasti samopresojanje oziroma samoocenjevanje na podlagi primernih pisnih in računalniških testov. Slednji lahko presegajo funkcijo ocenjevanja in so tako že pravi pripomoček za samostojno odločanje.

SVETOVANJE KOT DAJANJE NASVETOV (advice)

V primeru nasvetovanja govorimo o direktnem svetovanju oziroma o dajanju konkretnih nasvetov stranki, na podlagi znanja in izkušenj svetovalca. Svetovanec zavzema pasivno vlogo, je le prejemnik nasvetov.

¹⁰ Uporabila bom najnovejše prevode, ki jih uvaja Niklanovič (2009).

SVETOVANJE (counselling)

Svetovanje, kot ga je uvedla humanistična psihologija s Carlom Rogersom na čelu in kot ga razumemo tukaj, je nedirektivno in predpostavlja aktivnega in odgovornega posameznika. Ta s pomočjo svetovalca raziskuje svoje lastnosti, interese, misli in čustva; raziskuje možnosti, ki so mu v danem okolju na voljo, in posledice, ki jih prinaša določena odločitev.

POKLICNA VZGOJA ALI IZOBRAŽEVANJE ZA KARIERO (career education)

Poklicna vzgoja je dolgotrajen proces oziroma »program načrtovanih izkušenj, s katerimi posameznik razvije veščine, koncepte in znanja, ki mu pomagajo pri učinkoviti izbiri poklica, pri zaposlitvi oziroma pri prehodih z ene v drugo zaposlitev« (Svetlik idr, 2002, str. 239). Na področju odraslih se ta izraz redko uporablja, zato nekatere organizacije (npr. UDACE) uporabljajo izraz "enabling" (zagotoviti posamezniku veščine in znanja za načrtovanje kariere), kar je za odrasle vsekakor bolj ustrezen izraz. V programih za (brezposelne) odrasle je tako določen del časa namenjen usposabljanju posameznika za uspešno nastopanje na trgu dela in za načrtovanje poklicne poti (Niklanovič 2004, str. 8). V državah, kjer je karierna orientacija razvita v visokem šolstvu, se za poimenovanje te dejavnosti uporablja tudi izraz »programi kariernega razvoja« (career development programme) (Niklanovič 2009, str. 13).

NAMESTITEV(placement)

Gre za pomoč svetovancem, da dobijo določeno delo ali učno oziroma študijsko mesto (prav tam, str. 239). Gre tudi za pomoč pri umeščanju na trg dela.

ZASTOPANJE (advocacy)

To je dejavnost pomoči, ki jo svetovalni delavci nudijo posamezniku, ki se je znašel pred oviro ali v sporu z institucijo (izobraževalno ali delavno) in ga sam ne zna ali ne zmore rešiti. Gre torej za zastopanje posameznika pred institucijo ali za posredovanje med institucijo in posameznikom (npr. med dijakom in vodstvom šole, zastopanje brezposelnega nasproti zavodu za zaposlovanje).

POVRATNO INFORMIRANJE (feed-back)

To so povratne informacije o potrebah in neizpolnjenih poklicnih, izobraževalnih in podobnih željah posameznikov šolam, delodajalcem, zavodom za zaposlovanje in podobnim institucijam.

SPREMLJANJE (follow-up)

Gre za vzdrževanje stikov z nekdanjimi strankami, da bi ugotovili, kaj se z njimi dogaja, potem ko so vključeni v kakršno koli dejavnost poklicne orientacije, in da bi ugotovili, ali potrebujejo še kakšno nadaljnjo pomoč.

Predstavljeno klasifikacijo je leta 1997 k nam prinesla zbirka treh knjig z naslovom Prispevki o poklicnem svetovanju, ki je izšla pri založbi Zavoda IZIDA, financiral pa jo je Republiški zavod za zaposlovanje. Marko Žvokelj je že leta 1998 kritično opozoril, da so v zbirki opisane večinoma anglosaške izkušnje s področja poklicne orientacije, ki jih ne smemo brez pomisleka prenašati v naš prostor. Še posebej se je posvetil zgoraj predstavljeni klasifikaciji dejavnosti, ki jo je leta 1993 oblikoval A. Watts in je opisana v drugi knjigi z naslovom Izobraževalno in poklicno usmerjanje v Evropski skupnosti. Za posamezne faze dejavnosti poklicne orientacije¹¹ so v knjigi uporabljena prevedena anglosaška poimenovanja. Kot pravi Žvokelj, je potrebno vedeti, da je vsebina omenjene knjige prevod zaključnega poročila primerjalne študije o izobraževalnem in poklicnem usmerjanju v Evropski skupnosti, vendar kljub temu »celotno poročilo temelji na ideologiji, definicijah in terminologiji anglosaškega območja, zato tudi vso evropsko tradicijo prilagaja temu kopitu« (Žvokelj 1998a, str. 37). S problemom prevlade anglosaške terminologije se srečujemo tudi več kot deset let kasneje ob uvajanju angleškega izraza career guidance.

Žvokelj v nadaljevanju kritično oceni poimenovanje posameznih faz poklicne orientacije, pri čemer se naslanja na klasifikacijo dejavnosti Jana Makaroviča iz leta 1963. Kot sem že omenila v prvem poglavju, je Makarovič opredelili **faze poklicnega usmerjanja** (poklicna vzgoja, poklicno svetovanje in spremljanje), pri čemer vsaka od omenjenih faz vključuje **diagnostični aspekt** (ugotavljanje sposobnosti, razvojnih zmožnosti, psihičnih, fizičnih značilnosti kandidata ter značilnosti okolja) **ter aktivno pomoč kandidatu** posamezniku. Najbolj podrobno je kot poglavitna in nujna faza procesa poklicnega usmerjanja opisana poklicna vzgoja, ki se uresničuje na tri načine:

1. Namen vzgojnega načina v ožjem smislu je učence spodbuditi za pravilno vrednotenje kakršnega koli dela, vzgoja za enakopravnost spolov pri opravljanju vseh del in poklicev, navajanje k pravilnemu vrednotenju znanja itd.

¹¹ Avtor uporablja termin poklicno usmerjanje, saj meni, da bomo z uvajanjem termina poklicna orientacija »spet pri letu 1955, ko nam je orientacijo že uspelo posloveniti« (Žvokelj 1998a, str. 39-41).

2. V izobrazbeni način uresničevanja poklicne vzgoje Makarovič vključuje poklicno informiranje in poklicno prosvetljevanje, pri čemer je poklicno informiranje posredovanje informacij o poklicih, načinih dela, ekonomski situaciji in pojasnila za razumevanje teh informacij. Prosvetljevanje pa je razlaga procesov, stanj in perspektiv na področju šolstva in zaposlovanja.
3. Tretji način je strokovna poklicna vzgoja, ki pa ne sodi v splošnoizobraževalno šolo, saj je njen namen neposredna priprava na poklic (v poklicnih in strokovnih šolah, na različnih usposabljanjih) (Makarovič v Žvokelj 1998a, str. 36).

Za drugo fazo **ugotavljanje posameznikovih sposobnosti**¹² (angleško *assessment*) Žvokelj tako pravi, da gre za diagnostični del svetovanja.

Pojem **nasvetovanje**¹³ (*giving advice*) je pojasnjen kot direktivno svetovanje, ki smo ga v Sloveniji zavrnili kot neetično. Lahko pa bi ga po mnenju Žvoklja razumeli kot etičnega, če bi ta nasvet pomenil, »da zna svetovalec izkušnje, želje, znanja in želje, ki mu jih je posredovala stranka, sintetizirati v novo celoto, v rešitev, ki je stranka ni videla, in ji to posredovati kot nasvet, pravzaprav kot drug vidik njenih lastnih ugotovitev« (prav tam, str. 38). Žvokelj dvomi o potrebi po tako podrobnem opredeljevanju svetovalnega procesa. Ob tem ne moremo mimo dejstva, da je prav dajanje nasvetov tista aktivnost, ki je bila po mnenju Staše Bučar Markič z ZRSZ še pred leti najbolj pogosto uporabljena s strani poklicnih svetovalcev pri delu s šolsko mladino.

Poklicna vzgoja, kot po mnenju Žvoklja nerodno prevajamo angleški izraz *careers education*, je v času poklicnega usmerjanja pomenila to, kar je Makarovič opisal kot izobrazbeni način uresničevanja poklicne vzgoje. V Veliki Britaniji in na Irskem učitelji zadnjih razredov osnovne šole in v prehodnih letnikih posvetijo nekaj ur tedensko obiskovanju podjetij, kar poimenujejo s *career education*. Pri nas so bile kot del poklicnega informiranja to ekskurzije v podjetja. Drugi del pojma *career education* v Veliki Britaniji pomeni spoznavanje novega dela in pripravo na novo delo. Pri nas je po Makarovičevi opredelitvi v strokovnem šolstvu to tretji strokovni način uresničevanja poklicne vzgoje, ki vključuje tudi poklicno socializacijo in

¹² V originalu iz leta 1997 prevajalec Saša Niklanovič za prevod angleške besede *assessment* uporabi izraz »ugotavljanje in ocenjevanje«. Leta 2009 pa nam isti avtor ponudi izraz »ugotavljanje posameznikovih lastnosti«.

¹³ Termin *nasvetovanje* je umetno oblikovana beseda, čeprav jo uporabljajo slovenski uradni dokumenti (npr. Programske smernice za delo šolske svetovalne službe). V tej diplomski nalogi zato uporabljam direktni prevod angleškega poimenovanja *giving advice*, ki je dajanje nasvetov.

identifikacijo. Žvokelj predlaga, da bi namesto prevajanja tujega izraza career education, ohranili Makarovičevo bogato opredelitev poklicne vzgoje, pri čemer bi izobrazbeni način še obogatili z znanji za razvoj veščin odločanja (angleško decision making) (prav tam, str. 39).

Žvokelj meni, da je **posredovanje dela ali učnih mest** stvar službe za zaposlovanje in ustreznih agencij, zato je ne kaže uvajati na področje poklicnega usmerjanja kot posebne dejavnosti. Naprej pravi, da se je tovrstna pomoč v času poklicnega usmerjanja sicer izvajala, vendar naj bi to bilo le izjemoma, kadar stranka iz objektivnih razlogov sama ni mogla sprejeti poklicne odločitve (prav tam, str. 39).

2. ORGANIZIRANOST POKLICNE ORIENTACIJE V SLOVENIJI – IZVAJALCI POKLICNE ORIENTACIJE

2.1 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V OSNOVNI ŠOLI

Z namenom lažjega razumevanja položaja poklicne orientacije v slovenskih šolah, moramo najprej spoznati celoten obseg dela šolskih svetovalnih delavcev, ki so zadolženi za izvajanje poklicne orientacije v vzgojno-izobraževalnih institucijah.

Razvojno in svetovalno delo v vzgojno-izobraževalnih zavodih opravlja Zavod za šolstvo, neposredni izvajalci pa so šolski svetovalni delavci, ki preko treh temeljnih dejavnosti (dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti, dejavnosti načrtovanja in evalvacije) pomagajo in sodelujejo z vsemi udeleženci šole (učenci, učitelji, starši, vodstvom, zunanjimi ustanovami) na sledečih področjih dela:

- »učenje in poučevanje,
- šolska kultura, klima, red, vzgoja,
- telesni, osebni (spoznavni in čustveni) in socialni razvoj,
- šolanje in poklicna orientacija,
- socio-ekonomske stiske« (Programske smernice 1999, str. 14).

Po Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (67. člen) delo šolske svetovalne službe opravljajo svetovalni delavci, ki so po izobrazbi psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi in opravljajo sledeče poglavitne naloge:

1. »svetovalno delo z učenci, učitelji, starši itd.,
2. sodeluje z vodstvom šole in učitelji pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela,
3. sodeluje pri pripravi in izvedbi individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami in
4. opravlja poklicno svetovanje, pri čemer se povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje« (Programske smernice 1999, str. 19–25).

Delo šolske svetovalne službe načelno opredeljujejo leta 1999 sprejete *Programske smernice*, ki vsem svetovalnim delavcem ponujajo samo najširši skupni okvir za konkretno strokovno delo. Smernice dopuščajo, oziroma celo nalagajo svetovalnim delavcem, da glede na posebnosti ter vsakokratne potrebe šole in vseh udeleženi v njej s pomočjo *Programskih smernic* v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo sami določijo prioritete naloge in skladno s tem oblikujejo svoj letni delovni načrt. Standardi za izvajanje nalog so določeni le na področju poklicne orientacije, na katerem šolska svetovalna služba sodeluje z Zavodom RS za zaposlovanje. Ta šolskim svetovalnim službam pomaga, da se v vsaki osnovni šoli, ne glede na njene posebnosti, zagotavlja (minimalni) standard, s čimer se zagotavlja bolj enakovredna ponudba poklicnega svetovanja učencem v vseh osnovnih šolah (*Programske smernice* 1999, str. 18–19).

Poklicna orientacija je v *Programskih smernicah* opredeljena kot »delo z učenci, učitelji, starši in vodstvom šole z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti [...] in zajema dejavnost informiranja, diagnosticiranja, poklicnega svetovanja, poklicne vzgoje, namestitve, zastopanja, povratnega informiranja in spremljanja svetovancev« (*Programske smernice* 1999, str. 23). Glede na sodelovanje in svetovanje različnim skupinam udeleženi, ki sem jih že omenila, so standardi določeni samo za določene aktivnosti v sklopu naštetih dejavnosti poklicne orientacije.

Tako mora šolska svetovalna služba v sklopu **svetovalnega dela z učenci na področju poklicne orientacije** »zagotoviti vsem učencem dostop do informacij, ki jih potrebujejo za odločitev o nadaljnjem šolanju in izbiri poklica« (prav tam, str. 24). Standard dalje nalaga, naj se dostopnost zagotovi s pomočjo različnih informacijskih virov, kot so šolske knjižnice, panoji, table, pa tudi osebno od šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev.

Pri izvedbi predavanj oziroma delavnic s področja poklicne orientacije standard določa, naj se letno izvede dve uri predavanj na oddelek v zaključnih dveh razredih.

Individualno in skupinsko svetovanje naj bo dostopno vsakemu učencu vsaj enkrat pred zaključkom osnovnošolskega izobraževanja, pri čemer je udeležba učenca prostovoljna.

S standardom je določeno tudi zbiranje podatkov o učencih za namen poklicne orientacije (anketa o izobraževalnih in poklicnih namerah, ugotavljanje sposobnosti z diagnostičnimi pripomočki ipd.) (prav tam).

Od posameznega svetovalnega delavca na šoli pa je odvisno, koliko obiskov organizacij, podjetij in drugih delodajalcev, tematskih razstav ipd. se bodo učenci lahko udeležili. Prav

tako Programske smernice ne določajo standarda, ki bi podrobneje opredelil organizacijo in koordinacijo predavanj in pogovorov z zunanjimi strokovnjaki, s predstavniki posameznih poklicev, poklicnimi svetovalci Zavoda RS za zaposlovanje (v nadaljevanju ZRSZ) in drugimi.

Svetovalno in posvetovalno delo z učitelji in drugimi sodelavci na šoli vključuje »sodelovanje s šolskim knjižničarjem pri vzpostavljanju in vzdrževanju baz poklicno-informativnih gradiv na šoli« (Programske smernice 1999, str. 24), ki naj bodo urejena tako, da spodbujajo samostojno in aktivno iskanje. Poklicno-informativna gradiva naj vsebujejo informacije o programih in šolah na srednji stopnji izobraževanja, o smereh in vzgojno-izobraževalnih ustanovah visokošolskega in univerzitetnega študija, o razpisih za vpis, štipendijah, poklicih in možnostih zaposlitve.

Pri načrtovanju in izvedbi poklicne vzgoje je ključnega pomena sodelovanje z učitelji. Poklicna vzgoja v osnovni šoli je medpredmetna vsebina, ki se lahko izvaja v okviru rednih predmetov, oddelčne skupnosti, drugih aktivnosti organiziranih po koncu pouka in v okviru sodelovanja šolske svetovalne službe z zunanjimi institucijami (obiski podjetij in organizacij, delovna praksa). V sodelovanju z ZRSZ, učitelji in po potrebi tudi zdravniki se izvajajo tudi timski posveti, na katerih obravnavajo izobraževalno-poklicne namere učencev (prav tam, str. 24–25).

Svetovalno in posvetovalno delo s starši

Starši predstavljajo glavni dejavnik otrokove poklicne in izobraževalne odločitve v osnovni šoli. Zato standard določa, da šolska svetovalna služba v sodelovanju z ZRSZ izvede vsaj eno predavanje za starše o njihovi vlogi pri poklicnem razvoju in odločanju učencev v osmem in devetem razredu. Ob tem naj omogoči tudi individualno svetovanje namenjeno staršem o poklicni izbiri učencev. (Programske smernice 1999, str. 25).

Sodelovanje z vodstvom

Obseg in kakovost dejavnosti poklicne orientacije je odvisen tudi od podpore vodstva. Standard opredeljen v Programskih smernicah zato opredeljuje sodelovanje vodstva šole pri načrtovanju in organizaciji aktivnosti poklicne orientacije. Šolska svetovalna služba sodeluje z vodstvom tudi pri organizaciji prostora, kjer bodo vsi učenci lahko dobili potrebne informacije, in pripravlja načrte strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na področju poklicne vzgoje. Slednja naloga bo v prihodnosti zaradi naraščajočega pomena poklicne vzgoje še

pridobila na pomenu. Rezultati raziskave »Zastopanost poklicne vzgoje v študijskih programih za učitelje in svetovalne delavce« (Juriševič idr. 2008) namreč kažejo, da »je izobraževanje in usposabljanje prihodnjih učiteljev in svetovalnih delavcev za poklicno usmerjanje učencev v različnih študijskih programih skromno zastopano [...] anketirani študentje pa ocenjujejo, da so ob zaključku študija relativno slabo usposobljeni za poklicno vzgojo« (Juriševič idr. 2008, str. 174). Tudi v primeru, da bodo prenovljeni študiji te vsebine vključili, bo že zaposlene učitelje potrebno dodatno usposobiti za to nalogo.

Svetovalna služba šole je zadolžena tudi za **sodelovanje in koordinacijo dela z zunanjimi ustanovami**, ki so ji v pomoč pri izvajanju dejavnosti poklicne orientacije. Gre za sodelovanje z ZRSZ (obiski Centrov za informiranje in poklicno svetovanje) in srednjimi šolami, kjer se koordinacija nanaša predvsem na obiske informativnih dni. Pri aktivnostih, ki so povezane z obiski podjetij in drugih organizacij, se šolski svetovalni delavci največkrat povezujejo z organizacijami (IZIDA v Ljubljani), ki izvajajo take aktivnosti ali pa kar direktno z delodajalci.

Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 67. členu torej določa, da se šolska svetovalna služba »pri opravljanju poklicnega svetovanja povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje« (ZOFVI 1996, str. 24). Programske smernice pa omogočajo, da na določeni šoli izvajajo le obvezne aktivnosti poklicne orientacije, ki so določene s standardi ali pa tej dejavnosti namenjajo več pozornosti (Programske smernice 1999, str. 18–19). To je odvisno od usposobljenosti in zavzetosti šolskih svetovalnih delavcev in podpore vodstva. Kot lahko vidimo, predstavlja poklicna orientacija le eno izmed mnogih področij dela šolske svetovalne službe, zato se pogosto dogaja, da je ta pomaknjena v ozadje. Dejstvo, da Programske smernice dovoljujejo izvajanje delovnih nalog in s tem tudi poklicne orientacije v skladu z usposobljenostjo zaposlenih, situacijo še poslabša. Znano je, da ljudje, in tako torej tudi šolski svetovalni delavci, več časa namenjajo dejavnostim in nalogam, za katere so usposobljeni. Pri tem uporabljajo metode, ki so jih lahko sami preizkusili med študijem (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009) in/ali so se za njihovo pravilno uporabo v sklopu rednega ali dodatnega izobraževanja in usposabljanja imeli možnost usposobiti (Career guidance and public policy 2004, Professionalising career guidance 2009). Temu problemu se bom bolj podrobno posvetila v nadaljevanju (v poglavju Izobraževanje in usposabljanje izvajalcev poklicne orientacije).

2.2 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA V SREDNJI ŠOLI

Poklicne orientacije je na srednjih šolah manj kot na nižji stopnji izobraževanja, saj naj bi veljalo prepričanje, da so dijaki že usmerjeni. Še slabše je poklicna orientacija obravnavana v splošnih srednjih šolah in na gimnazijah, ki naj bi dijake pripravljale na univerzitetni študij. Neugodno je tudi razmerje med številom učencev in svetovalnim delavcem na posamezni šoli, ki tako težko uresniči standarde za izvajanje poklicne orientacije zapisane v Programskih smernicah za srednjo šolo.

Te določajo, da morajo imeti dijaki možnost udeležiti se posebnih oblik skupinskega dela, s pomočjo katerih spoznavajo samega sebe, se informirajo o možnostih nadaljevanja šolanja ali vključitve v delo ter pridobivajo znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo pri različnih prehajanjih. Standard pa v zvezi s tem določa, da mora svetovalna služba za dijake v zadnjem letniku obvezno organizirati vsaj en individualni razgovor (Programske smernice 1999, str. 22).

Po podatkih študije »Proces vpisa v višje in visoke šole« (Vehovar 2007) 80 odstotkov šolskih svetovalnih služb individualne razgovore tudi ponuja, vendar pa jih izkoristi le polovica vseh dijakov (Vehovar 2007, str. 57).

Šolska svetovalna služba je v sodelovanju z drugimi relevantnimi institucijami zadolžena za zagotavljanje stalne ponudbe skupinskih oblik poklicnega svetovanja dijakom, ki naj za prvi in drugi letnik obsega vsaj dvournno dejavnost, za tretji letnik triurno in za četrti letnik vsaj štiriurno. Vsebinsko predavanja vključujejo teme povezane s poklicnimi pričakovanji, samospoznavanjem, možnostmi nadaljevanja izobraževalne poti, možnostmi zaposlovanja, seznanjanjem s procesi odločanja in učenja za prehod. Svetovalna služba mora prevzeti tudi skrb za dostop do informacij povezanih s poklicno orientacijo (te morajo biti omogočene vsem udeležencem), dopolnjevanje ustrezne literature v šolski knjižnici, pri tem pa se povezovati z Zavodom RS za zaposlovanje, Visokošolsko prijavno-informacijsko službo, delodajalci idr. (Programske smernice 1999, str. 22).

Po podatkih že omenjene študije lahko sklepamo, da so dijaki o nadaljnjih možnostih izobraževanja, vpisnih pogojih in postopkih dobro informirani, slabše pa poznajo področje trga dela in poklice, ki obstajajo. Poklicne vzgoje dijaki niso deležni, zato nimajo znanj in spretnosti za načrtovanje kariere.

Velik premik k izboljšanju poklicne orientacije v srednjih šolah ponuja leta 2005 oblikovan predlog koncepta »ključne kvalifikacije *Načrtovanje in vodenje kariere*«, ki je sad

sodelovanja med Zavodom RS za šolstvo in Centrom za poklicno izobraževanje. Razvoj spretnosti vodenje kariere naj bi potekalo v sklopu vseh predmetov, različnih šolskih projektov in dejavnosti šolske svetovalne službe, torej kot medpredmetna vsebina (Ažman idr., 2005).

2.3 ZAVOD RS ZA ZAPOSLOVANJE

Poleg šol predstavlja ZRSZ enega glavnih izvajalcev poklicne orientacije v Sloveniji. Do leta 1995 je bila poklicna orientacija namenjena predvsem mladim v rednem izobraževanju. Po nenadnem porastu brezposelnosti v začetku 90. let je postalo jasno, da je potrebna prenova dejavnosti poklicne orientacije, da bo le-ta kos novim razmeram.

V sklopu prenove, ki je trajala od leta 1996 do 1999 je bil pod okriljem projekta Phare ustanovljen prvi Center za informiranje in poklicno svetovanje, izdelani so bili novi programi usposabljanja svetovalcev, razvili pa so tudi nove metode dela (pisni in računalniški pripomočki za poklicno orientacijo, program Drugače o poklicih ipd.). Na račun povečanja števila individualnih svetovanj brezposelnim se je zmanjšal obseg dela s šolsko mladino. Nekatere aktivnosti, kot je npr. spremljanje, so bile popolnoma ukinjene, druge (testiranje sposobnosti in program Drugače o poklicih) pa so prenesli na zunanje izvajalce (Niklanovič 2003, str. 17–18).

Zadnjih nekaj let širše poslovno okolje, v katerem deluje ZRSZ, ni bilo naklonjeno poklicni orientaciji, zapostavljeno je bilo tudi izobraževanje in usposabljanje svetovalcev. Bolj kot dolgoročni so jih zanimali kratkoročni cilji, npr. zniževanje brezposelnosti, kar je razvidno še v poslovnem načrtu iz leta 2008. Že naslednje leto je bila opazna sprememba, v poslovnem načrtu je zopet poudarek na preventivni nalogi, ki jo ima Zavod: »ZRSZ se zaveda, da se politike trga dela ne more krojiti zgolj z zaposlovanjem brezposelnih, temveč s tesnim sodelovanjem s šolstvom, ki sooblikuje strukturo iskalcev zaposlitve, ki vstopajo na trg dela ter s kakovostnimi povezavami z delodajalci« (Poslovni načrt ZRSZ 2009, str. 29).

Kljub pomembnosti poklicne orientacije v vseh življenjskih obdobjih primarno ciljno skupino predstavljajo brezposelne osebe, ob tem pa ZRSZ še vedno sodeluje pri poklicni orientaciji

namenjeni šolski mladini. Kot ena od ciljnih skupin so omenjeni tudi zaposleni, presežni delavci, starši, šolski svetovalni delavci in pa tudi mladi, ki so izstopili iz rednega šolanja in niso prijavljeni kot brezposelne osebe (osipniki) (prav tam, str. 29), vendar pa je obseg aktivnosti zanje občutno manjši.

V Poslovnem načrtu iz leta 2009 so kot naloge poklicne orientacije na ZRSZ prepoznane predvsem:

- »krepitev zaposljivosti in fleksibilnosti brezposelnih oseb,
- vplivanje na obvladljivost strukture letnih prilivov mladih na trg dela in večanje pripravljenosti za zaposlitev v poklicih, za katere so se mladi izšolali,
- načrtovanje in obvladovanje hitrih sprememb na trgu dela, odkrivanje tržnih niš in spodbujanje razvoja kompetenc pri iskalcih zaposlitve« (Poslovni načrt Zavoda RS za zaposlovanje 2010, str. 18).

.

Glavni vlogi poklicne orientacije pri delu z brezposelnimi pa sta:

- »pomoč pri sprejemanju odločitev o nadaljnji izobraževalni in poklicni poti ter
- razvoj veščin za načrtovanje kariere (spoznavanje sebe, možnosti, sprejemanje ustreznih odločitev, učenje veščin načrtovanja kariere)« (Niklanovič 2003, str. 19).

2.3.1 Aktivnosti in metode dela v programih poklicne orientacije za brezposelne in mlade v rednem izobraževanju

INFORMIRANJE

Objektivne, ažurne in sistematične informacije so prvi pogoj za kakovost storitev poklicne orientacije. Informiranje predstavlja eno najboljšejših aktivnosti poklicne orientacije na Zavodu in se lahko izvaja individualno, skupinsko ali pa v obliki samoinformiranja. Individualno informiranje izvajajo svetovalci, informatorji ali knjižničarji na uradih za delo in CIPS-ih. Gre za posredovanje zelenih informacij o poklicih, možnostih zaposlovanja in izobraževanja v Sloveniji in tujini ter o oblikah pomoči, ki so strankam na voljo. Informacije so lahko posredovane osebno, po telefonu ali preko elektronske pošte (Niklanovič 2004, str. 26).

Skupinsko informiranje se uporablja za seznanjanje brezposelnih o njihovih pravicah in obveznostih, izvaja pa se tudi v sklopu tako imenovanih motivacijsko-informativnih delavnic. Poklicni svetovalci se skupinskega informiranja poslužujejo tudi v sklopu predavanj namenjenih brezposelnim, ki se bodo vključili v izobraževanje, ter v sklopu predavanj za starše in učence zadnjih razredov osnovne šole. Slednji so namenjeni seznanjanju staršev z njihovo vlogo v procesu poklicnega odločanja, spoznavanju trendov na trgu dela in deficitarnih poklicev (prav tam).

Vedno bolj aktualno je samopostrežno informiranje, kjer posameznik sam išče informacije v tiskani ali elektronski obliki. Kljub časovni in finančni ekonomičnosti, pa samostojno informiranje ni primerno za vse ciljne skupine.

SVETOVANJE

Svetovanje sicer pogosteje poteka individualno, vendar pa je za reševanje določenih težav primernejše skupinsko svetovanje. »Svetovanje je proces, v katerem stranka s pomočjo svetovalca krepi svoje zmožnosti/kompetence za uspešno reševanje problemov« (Poslovni načrt Zavoda RS za zaposlovanje 2010, str. 19). Glede na določila novega zakona o urejanju trga dela, je ZRSZ svetovanje ločil na osnovno in poglobljeno karierno svetovanje. Osnovno karierno svetovanje je storitev, ki vključuje »individualno pomoč pri iskanju zaposlitve ter pripravi zaposlitvenega načrta, ki zagotavlja uspešno pot do zaposlitve« (Poslovni načrt Zavoda RS za zaposlovanje 2011, str. 15). »Poglobljeno karierno svetovanje pa je storitev, ki poleg osnovnega svetovanja vsebuje še ocenjevanje kompetenc posameznika in izdelavo kariernega načrta za posameznike, za katere se oceni, da utegnejo imeti težave pri sprejemanju odločitev o svoji karieri ali zaposlovanju« (prav tam).

Na svetovanje so brezposelne osebe napotene s strani svetovalca zaposlitve, kadar ta v pogovoru s stranko prepozna ovire in posebne potrebe, ki se nanašajo na odsotnost poklicnega cilja, pridobivanje veščin iskanja zaposlitve ter poklicnih znanj in veščin, pomanjkanje motivacije in samozvesti, težave z odločanjem, težave z zdravjem ipd. V prvi fazi svetovanja poklicni svetovalec uporabi diagnostični intervju, v sklopu katerega s pomočjo psihodiagnostičnih pripomočkov ugotavlja lastnosti posameznika. Nadaljnja obravnava pa je namenjena sprejetju ustrezne odločitve in pomoči stranki pri uresničevanju te odločitve (Niklanovič 2003, str. 26–34).

Skupinsko svetovanje na zavodu uporabljajo bolj poredko, namenjeno pa je posameznikom, ki ne vedo ali bi nadaljevali z izobraževanjem ali bi se vključili v zaposlitev.

Velik prihranek časa so omogočili pripomočki za samostojno načrtovanje kariere, ki obstajajo v tiskani ali računalniški obliki. Ti pripomočki običajno vključujejo različne vprašalnike, nekateri pa tudi informacije o poklicih. Posameznika vodijo skozi vse faze modela DOTS, lahko bi celo dejali, da pripomočki na nek način poskušajo simulirati proces svetovanja. Med tiskanimi pripomočki se pri delu z brezposelnimi najpogosteje uporablja slovenska priredba ameriškega Learn Direct, tj. »Iskanje poklicne poti«. Pri delu s šolajočimi se pa se zelo pogosto uporablja »Poklicni kažipot«. Med računalniškimi pripomočki je zelo razširjen interesni vprašalnik poimenovan »Kam in kako« (KIK) (Niklanovič 2004, str. 29), ki je od letošnjega leta brezplačno dostopen tudi vsem osnovnim šolam. Najnovejši računalniški pripomoček razvit v sklopu mednarodnega projekta, pri katerem sta med slovenskimi institucijami sodelovala tudi ZRSZ in KADIS, je E-guide. Cilj projekta (2008–2010) je definirati mehke veščine, kompetence brezposelnih oseb in oblikovati orodje za samoocenjevanje. Pripomoček je namenjen kot podpora svetovalcu v procesu svetovanja. Posameznik se bo lahko na portalu najprej seznanil z vsebino posamezne veščine, kompetence (npr. kaj sploh je zmožnost timskega dela, zmožnost reševanja problemov), nato bo s pomočjo pripomočka ocenil, koliko ima določeno kompetenco razvito, rezultati pa bodo služili kot izhodišče za svetovanje (E.guide, e-svetovalne storitve 2010).

TIMSKI POSVETI

Svetovalci Zavoda sodelujejo tudi pri različnih timskih posvetih, katerih namen je »oblikovati skupno strategijo glede nadaljnjih aktivnosti znotraj obravnave posamezne stranke« (Letno poročilo ZRSZ 2009, str. 29). Pri obravnavi brezposelnih oseb se timski posveti izvajajo v sklopu ukrepa APZ (Aktivna politika zaposlovanja) Usposabljanje in izobraževanje ter za namen preprečevanja prehoda v dolgotrajno brezposelnost. Timske obravnave so pomembne zaradi svoje strokovno-izobraževalne funkcije, kjer se v sklopu izmenjave dobrih praks svetovalci učijo drug od drugega (prav tam, str. 31).

Sodelovanje svetovalcev ZRSZ na timskih konferencah osnovnih šol je določeno s Smernicami za delo šolskih svetovalnih služb. Namenjeno je evidentiranju učencev, ki izpolnjujejo pogoj za pridobitev Zoisove štipendije, učencev, ki ne bodo nadaljevali izobraževanja in tistih z zdravstvenimi težavami, ki bi lahko predstavljale oviro pri odločitvi za določen poklic. Mnenje podajo svetovalci Zavoda na osnovi podatkov pridobljenih s pomočjo Vprašalnika o poklicni poti in z rezultati testa MFBT, s katerim ugotavljajo sposobnosti učencev v predzadnjem razredu osnovne šole (Niklanovič 2003, str. 30).

DELAVNICE ZA UČENJE VEŠČIN

»Učenje veščin vodenja kariere je storitev, ki vključuje različne skupinske oblike pridobivanja veščin za spoznavanje lastnih interesov in kompetenc, možnosti v okolju, učenje odločanja in uresničevanja zaposlitvenih in kariernih ciljev« (Poslovni načrt Zavoda RS za zaposlovanje 2011, str. 15). Delavnice so različno dolge in namenjene različnim ciljnim skupinam. Tako poznamo delavnico Poti do dela in zaposlitev, ki traja dva dni. Daljše oblike takšnih delavnic kot so Klubi za iskanje zaposlitve, Svetovalnice za učinkovit nastop na trgu dela, Nov začetek, Druga možnost, Odločitev za zaposlitev ipd., izvajajo zunanji izvajalci izbrani na razpisu Zavoda (Delavnice pri zunanjih izvajalcih 2011).

2.3.2 Center za informiranje in poklicno svetovanje

Centri za informiranje in poklicno svetovanje spadajo pod okrilje Zavoda RS za zaposlovanje. Prvi CIPS je bil v Sloveniji razvit v sklopu programa Phare leta 1998 v Ljubljani. V Centrih za informiranje in poklicno svetovanje poklicni svetovalci zagotavljajo izvajanje vseh nalog poklicne orientacije za mladino in odrasle. Poklicna orientacija posameznikov poteka največkrat v obliki individualnih svetovanj vnaprej naročenim strankam, nekaj pa tudi v obliki skupinskih delavnic.

CIPS-i predstavljajo odprt prostor, ki je dostopen vsem ciljnim skupinam poklicne orientacije. Posamezniki lahko na enem mestu najdejo vse potrebne informacije s področja izobraževanja in usposabljanja, s področja izbire poklica, štipendiranja, zaposlovanja, delovnopravne in šolske zakonodaje ter pripomočke za iskanje zaposlitve. Poleg tega so strankam na razpolago tudi pripomočki za samoocenjevanje in poklicno odločanje, po predhodnem naročilu pa tudi individualno svetovanje. Vse storitve so brezplačne (Niklanovič 2004, str. 35).

V CIPS-ih izvajajo tudi skupinske oblike poklicne orientacije, navadno za vnaprej najavljene skupine brezposelnih, šolsko mladino ali druge zainteresirane stranke. Običajno gre za delavnice in predavanja s področja spoznavanja poklicev, možnosti izobraževanja in zaposlovanja, veščin iskanja zaposlitve ali motivacije za načrtovanje kariere (prav tam).

Iz letnega poročila ZRSZ za leto 2002 lahko razberemo, da med obiskovalci CIPS-ov prevladujejo brezposelni (28,00 odstotkov) in mladi v rednem izobraževanju (27,00

odstotkov). Podatki kažejo, da je med obiskovalci le 11,00 odstotkov zaposlenih odraslih, povečuje pa se število študentov (Letno poročilo ZRSZ 2002). Podatki iz leta 2009 pa kažejo porast obiskov s strani brezposelnih, ki predstavljajo že 77 odstotkov vseh 91.973 obiskov (Letno poročilo ZRSZ 2009, str. 87). To lahko pripišemo posledicam finančne krize, ki se kaže v povečani brezposelnosti prebivalstva.

2.5 SVETOVALNA SREDIŠČA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH ISIO

Že takoj na začetku je potrebno povedati, da svetovalna središča v izobraževanju odraslih (ISIO) po svoji opredelitvi dejavnosti ne opravljajo poklicne ali karijerne orientacije. Glavna dejavnost svetovalnih središč ISIO je svetovalna dejavnost v in za izobraževanje odraslih, oziroma andragoško svetovalno delo (educational guidance for adults)¹⁴. »Temeljni cilj in funkcija andragoškega svetovalnega dela je: pomagati posamezniku, da uspešno izpelje svoje izobraževanje ali učenje« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 24). Poleg tega obstajata še dva temeljnemu sekundarna ali vzporedna cilja. Prvi je vezan na optimalen osebnostni razvoj posameznika ter njegovo osebno življenjsko pot (kariero), pri drugem pa je poudarek na uresničevanju posameznikove poklicne poti in ciljev oziroma njegove delovne kariere. Ti dve sekundarni področji andragoško svetovalno delo obravnava le toliko, kolikor je potrebno, da se razreši posameznikov problem z učenjem ali izobraževanjem (prav tam, str. 25-28).

Projekt Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih - ISIO poteka na Andragoškem centru Slovenije od leta 1999. V letu 2000 je bil opredeljen splošni model razvoja informativno-svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih v lokalnem okolju. V naslednjem letu pa so bila prva informativno svetovalna središča za izobraževanje odraslih razvita v okviru centrov vseživljenjskega učenja. Danes delujejo na več kot 20 lokacijah po

¹⁴ V sklopu andragoškega svetovalnega dela ločimo tri samostojne zvrsti: informiranje, nasvetovanje in svetovanje (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 47). V Veliki Britaniji, kjer ima svetovalno delo v izobraževanju odraslih daljšo tradicijo, je strokovna skupina Nacionalna pobuda za svetovalno delo pri izobraževanju (National Education Guidance Initiative) opredelila sedem ključnih dejavnosti (informiranje, nasvetovanje, svetovanje, ocenjevanje, omogočanje, zastopanje, povratno informiranje), »ki pa ne označujejo le zvrsti svetovalnega dela, temveč tudi ali predvsem dejavnosti in funkcije svetovalne dejavnosti« (prav tam str. 46).

Sloveniji. Svetovalna središča za izobraževanje odraslih v Sloveniji so bila vzpostavljena z dvema namenoma:

1. »vsem odraslim zagotoviti kakovostno, strokovno in celostno informiranje ter svetovanje in
2. povezati čim več ponudnikov izobraževalnih in svetovalnih storitev za odrasle v lokalnem okolju v omrežje ter tako zagotoviti kakovostno, celostno in usklajeno delovanje« (Vilič Klenovšek idr. 2007, str. 6).

Svetovalna središča zagotavljajo odraslim predvsem informiranje in svetovanje pred vključitvijo v izobraževanje (izbrati ustrezen izobraževalni program in organizacijo, ki izpeljuje ta program, spoznati vpisne pogoje, način poteka izobraževanja idr.), med potekom izobraževanja (kako organizirati svoje učenje, kako odpravljati težave pri učenju idr.) in ob koncu izobraževanja (oceniti, kaj sem dosegel, v čem se lahko še izobražujem idr.) (prav tam).

Čeprav se v svetovanih središčih ISIO ukvarjajo predvsem s svetovalno dejavnostjo v izobraževanju odraslih, pa je slednje pogosto povezano s poklicnimi odločitvami posameznikov. »Izobraževanje je pogosto povezano s spreminjanjem poklicne in delovne poti, zato mora biti andragoški svetovalni delavec dobro seznanjen z možnostmi in metodami poklicnega svetovanja, poklicni svetovalec pa z možnostmi in metodami andragoškega svetovalnega dela« (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 239).

Sraka pa o tem pravi: »Danes se odrasli vse življenje tako ali drugače učimo novih stvari – enkrat zaradi zahtev dela, drugič pa zaradi lastne želje in potreb zasebnega življenja [...] Vsi odrasli, ki se na lastno pobudo ali zaradi brezposelnosti, želijo učiti in se usposablјati, se sprašujejo v kateri smeri in za kakšen poklic se splača učiti« (Sraka 2010, str. 10).

2.6 ZASEBNI IZVAJALCI POKLICNE ORIENTACIJE

2.6.1 Zavod IZIDA

V preteklosti so se šole najpogosteje odločale za sodelovanje z Zavodom IZIDA, kjer zainteresirani lahko najdejo veliko koristnih informacij o poklicih, izobraževanju, poleg tega pa organizirajo obiske pri delodajalcih, ustvarjalne delavnice, karijerne klube, poklicno

svetovanje ter predavanja in delavnice za učence, dijake in študente, v zadnjem času pa svoje dejavnosti namenjajo tudi odrasli populaciji, tako brezposelnim kot tudi že zaposlenim. Podatke o aktivnostih na področju poklicne orientacije, ki jih izvaja Zavod IZIDA, sem pridobila pred letom dni (aprila 2010). Do zaključka pisanja diplomske naloge je Zavod močno okrnil svoje delovanje, zato tudi podatkov o dejavnosti na njihovi spletni strani ni več mogoče najti. Ker pa je imel Zavod IZIDA še do nedavnega pomembno vlogo na področju izvajanja dejavnosti poklicne orientacije in usposabljanja izvajalcev (predvsem šolskih svetovalnih delavcev), bom na tem mestu predstavila njihove ključne programe s področja poklicne orientacije.

Delavnice za načrtovanje kariere so nadomeščale individualno poklicno svetovanje, na voljo so bile tri različice delavnice, ki so se razlikovale po obsegu in vsebini. Uvodna delavnica, o načrtovanju kariere, ki je traja 2 ali 3 pedagoške ure, je bila namenjena posredovanju informacij o dejavnikih, ki jih morajo upoštevati pri izbiranju nadaljnje izobraževalne poti in pri sprejemanju poklicne odločitve. Druga delavnica načrtovanja kariere je obsegala štirinajst ur, v sklopu katerih so udeleženci s pomočjo svetovalca opredelili najustreznejša področja za njihovo poklicno udejstvovanje in poiskali načine za uresničitev njihovega izbora. Vsak udeleženec je izdelal svoj načrt za preverjanje prioritet in karierni načrt. Program je vključeval še razne aktivnosti, kot so obiski delodajalcev, pogovori s strokovnjaki, včasih tudi različne interesne dejavnosti, različne poti za uresničevanje poklicnih ciljev ipd. Naslednja stopnja delavnice je trajala najmanj štiriindvajset ur in je obsegala izpeljavo akcijskih načrtov, preverjanje izobraževalnih in poklicnih prioritet ter uresničevanje zastavljenih kariernih načrtov (Svetovanje 2010).

Projekt promocije poklicev je bil leta 2000 uvrščen v program Phare Mocca. V naslednjih štirih letih so projekt poskusno uvajali v sedemindvajset osnovnih šol. Projekt se je izvajal v sodelovanju med šolsko svetovalno službo, delodajalci in učitelji praktičnega pouka na srednjih šolah, zavod IZIDA pa je nastopal kot organizator. Projekt se je izkazal kot primerna oblika poklicne vzgoje v osnovnih šolah, pripomogel je tudi k promociji deficitarnih poklicev in povezovanju različnih interesnih skupin (Promocija in opisi poklicev 2010).

V sodelovanju z Zavodom RS za zaposlovanje so vrsto let izvajali program Drugače o poklicih za osnovne in srednje šole ter za urade za delo z območja ljubljanske regije. Glavni namen je udeležencem omogočiti neposreden vpogled v področje dela ter možnost spoznavanja poklica v delovnem okolju. V prvi vrsti gre za predstavitev deficitarnih poklicev,

za katere primanjkuje usposobljenega kadra. V letu 2009 je izvajanje tega programa za ljubljanske osnovne šole prevzelo zasebno podjetje Kadis.

Zavod IZIDA ne nastopa le kot izvajalec dejavnosti poklicne orientacije, temveč tudi kot ponudnik usposabljanja za druge izvajalce, predvsem strokovne in pedagoške delavce šol. Tej dejavnosti bomo več pozornosti namenili v poglavjih o usposabljanju izvajalcev poklicne orientacije.

2.6.2 Kadrovska agencija Kadis d.o.o.

Podjetje KADIS, čigar primarna dejavnost je kadrovsko svetovanje in inženiring, se zelo aktivno vključuje tudi v mednarodne projekte s področja izobraževanja, karierne orientacije, uporabe IKT tehnologije v svetovalne in izobraževalne namene ter razvoja in preverjanja kompetenc. Karierni programi za šole, kot jih imenujejo sami, se delijo na programe namenjene staršem (ki so pogosto največji faktor pri poklicnih odločitvah otrok in mladostnikov), programe namenjene mladostnikom in programe namenjene šolskim svetovalnim delavcem (Karierni programi za šole 2010). V obdobju 2008–2010 je Kadis za ljubljanske osnovne šole izvajal tudi program »Drugače o poklicih«¹⁵.

Zelo pomembno je njihovo sodelovanje v mednarodnih projektih. Rezultat zadnjega projekta Leonardo da Vinci »Prenos inovacij« (2008–2010), ki poteka tudi v sodelovanju z ZRSZ, je razvoj integrirane metode za e-svetovanje. V prvi fazi projekta so oblikovali podroben nabor prenosljivih kompetenc, ki jih delodajalci vedno bolj cenijo, in kompetenc za prehod, ki jih iskalci zaposlitve potrebujejo za uspešen vstop na trg dela (E.guide - e-svetovalne storitve 2010).

¹⁵ Z letom 2011 je Kadis d.o.o. kot zunanji izvajalec Zavoda RS za zaposlovanje začel z izvajanjem več programov usposabljanja za iskanje zaposlitve (Svetovalnica za učinkovit nastop na trgu dela, Druga možnost, Poti do dela in zaposlitve, Odločitev za zaposlitev).

3. VLOGA POKLICNE ORIENTACIJE EU PRI URESNIČEVANJU CILJEV POLITIKE

Karierna orientacija in znotraj nje poklicna orientacija¹⁶ imata v družbi 21. stoletja pomembno, a v nekaterih državah (kamor spada tudi Slovenija) še ne dovolj prepoznano in priznано vlogo. V zadnjih desetletjih je v večini evropskih držav opazen napredek, saj so vrednost dobro načrtovanega in organiziranega svetovalnega dela na področju učenja in dela prepoznali tudi snovalci javnih politik.

Eden od ciljev **Lizbonske strategije** (2000) je do leta 2010 narediti Evropo najkonkurenčnejšo in na znanju temelječo ekonomijo in družbo na svetu, ki jo zaznamuje tudi socialna kohezija¹⁷. Za dosego tega cilja Evropa potrebuje posameznike, ki bodo sposobni sami načrtovati in upravljati svojo življenjsko, izobraževalno in poklicno kariero skozi celo življenje – potrebuje vseživljenjske učence. Pri razvoju takih posameznikov lahko veliko pripomore tudi sistematično organizirana in kakovostno izvajana poklicna orientacija, ki bo kot del dejavnosti karijerne orientacije dostopna vsem državljanom, v vseh obdobjih njihovega življenja. Da pa bi dejavnost poklicne orientacije, ali širše karijerne orientacije, lahko bila kakovostna, potrebuje usposobljene izvajalce, ki bodo s svojim znanjem in izkušnjami razvijali različnim ciljnim skupinam prilagojene storitve, vključno s programi usposabljanja za pridobitev veščin vodenja kariere, ter tako omogočali uresničevanje ciljev evropske politike, družbe in izvajalskih organizacij.

To poglavje ima za namen tega diplomskega dela še dodaten pomen. Moja pozornost je usmerjena v znanja, veščine in kompetence, ki jih izvajalci potrebujejo za opravljanje dejavnosti poklicne orientacije, ter možnosti za pridobivanje le-teh. Zato je pomembno, da poznamo pričakovanja različnih udeležencev (nosilcev javnih politik – financerjev, izvajalcev

¹⁶ Originalni vir uporablja angleški termin guidance, dejansko pa govori o dejavnosti svetovalne pomoči pri delu, izobraževanju in usposabljanju, torej karierni orientaciji, ki obsega poklicno in izobraževalno orientacijo.

¹⁷ Kmalu po sprejetju Lizbonske strategije so se pojavile kritike, saj zaradi številnih in preveč ohlapno zastavljenih ciljev, slabega usklajevanja med članicami ter konfliktno postavljenih prioritet, Strategija ni dosegala zastavljenih ciljev. Leta 2005 je bila tako na podlagi t. i. Kokovega poročila sprejeta reforma, ki je kot glavna cilja postavila gospodarsko rast in zaposlovanje ob enakovredni obravnavi vseh treh dimenzij: gospodarske, socialne in okoljske (Lizbonska strategija 2000).

in uporabnikov) ter cilje politik, k uresničevanju katerih prispeva dejavnost karierne orientacije in znotraj te tudi dejavnost poklicne orientacije.

Pomen svetovalne dejavnosti ter tako tudi dejavnosti poklicne in karierne orientacije omenja že dokument Komisije Evropske skupnosti »**Memorandum o vseživljenjskem učenju**«¹⁸, ki v petem, ključnem, sporočilu »Premislek o usmerjanju in izobraževanju« poudarja nujnost enostavnega dostopa do kakovostnega informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in skozi celo življenje za vsakega posameznika. Prehod med izobraževanjem, usposabljanjem in trgom dela se je v preteklosti pojavljal večinoma kot enkratni dogodek, običajno v mladosti, »danes pa bomo morda lahko vsi potrebovali informacijo in nasvet o tem, »kaj storiti potem«, večkrat v življenju in morda popolnoma nenapovedano« (Komisija 2000, str. 17). Odgovornost za osebni in poklicni razvoj je v družbi znanja na ramenih posameznika. Naloga praktikov pa je, »da posameznike spremljajo na njihovi edinstveni poti skozi življenje, tako da sproščajo motivacijo, zagotavljajo informacije in pomagajo pri sprejemanju odločitev« (prav tam). Izvajalci svetovalne dejavnosti, t.i. »svetovalni posredniki«, naj bi posameznika v skladu z njegovimi interesi in potrebami informirali, mu svetovali ter ga usmerjali (prav tam, str. 18). Tako bo posameznik lahko ohranil svoje mesto v družbi (zaposlenih) in čim bolj optimalno prispeval h konkurenčnosti Evrope.

Zaradi nestanovitnosti trga dela in socialnih sprememb v današnjih časih ima svetovalna pomoč pri odločitvah o izobraževanju in delu ključno vlogo v vsaki napredni družbi. Watts pravi, da lahko učinke te dejavnosti presojava iz dveh zornih kotov: poklicna orientacija tako lahko predstavlja temeljno državljansko pravico vsakega posameznika in skrbi predvsem za njegovo »privatno dobro« ali pa s proizvajanjem socialnih in ekonomskih koristi zagotavlja splošno »javno dobro«. Ostro ločnico med privatnim dobrim in javnim dobrim je pogosto težko določiti. Pozitivni učinki poklicne orientacije, ki se pri posamezniku npr. kažejo v povečani samozavesti ali uskladitvi aspiracij z delovnim mestom (kar vodi do zadovoljstva na delovnem mestu), vplivajo tudi na povečano produktivnost in večjo motivacijo za nadaljnje

¹⁸ Ključna sporočila Memoranduma predstavljajo vodila za uresničevanje vseživljenjskega učenja: 1.) nove temeljne spretnosti za vse, 2.) večja vlaganja v človeške vire, 3.) inovacije v poučevanju in učenju, 4.) vrednotenje učenja, 5.) premislek o usmerjanju in svetovanju, 6.) možnost učenja bliže domu (Komisija 2000, str. 4).

izobraževanje in usposabljanje, kar pa že spada med cilje javnega dobrega (Watts 1999, str. 5).

Poklicna orientacija posameznikom omogoča prepoznavati in obvladovati izobraževalne in zaposlitvene možnosti, tako da jih lahko kar najbolje izkoristijo. Boljše ujemanje interesov in sposobnosti posameznika z zahtevnostjo izobraževalnega programa prinaša koristi obema stranema. Posamezniki se bodo bolj verjetno vključili v izobraževalni program, ki jim ustreza, izobraževalne ustanove pa bodo imele bolj uspešne in motivirane učence. Finančni vložki v izobraževanje in usposabljanje bodo tako učinkoviteje izrabljeni, kar je v našem prostoru predvsem v korist države, ki izobraževanje v veliki meri financira. Storitve poklicne orientacije koristijo tudi delodajalcem, ki lažje najdejo ustrezne kadre, ki bodo za delo tudi bolj motivirani. Država pa na tak način maksimira ekonomsko korist človeških virov. Poleg povečane alokacije in izrabe človeških virov poklicna orientacija spodbuja večjo socialno vključenost in prispeva k zagotavljanju družbene enakosti (Izobraževalno in poklicno usmerjanje v Evropski skupnosti 1997 str. 19).

V Cedefop-ovem poročilu »Career Guidance: trends, challenges and responses across Europe« iz leta 2004 poudarjajo, da karierna orientacija²⁰ v kontekstu javnega dobrega pospešuje doseganje ciljev na treh temeljnih področjih (Sultana 2004, str. 33):

- 1. vseživljenjsko učenje,**
- 2. trg dela in ekonomski razvoj,**
- 3. socialna enakost in inkluzija.**

²⁰ Originalni vir uporablja termin career guidance, ki ga slovensko prevajamo z izrazom karierna orientacija. Kot je bilo prikazano v prvem poglavju, avtorji enačijo izraza career guidance (karierna orientacija) z izrazom vocational guidance (poklicna orientacija), ki dejansko predstavlja le del dejavnosti karierne orientacije. V tem primeru gre za pomoč posameznikom pri odločanju o poklicni in izobraževalni poti, zato bi lahko uporabili tudi izraz poklicna orientacija, ki v našem prostoru vključuje tako izobraževalno kot tudi poklicno orientacijo. Ker pa v tej diplomski nalogi karierno orientacijo razumemo kot širši pojem, ga bom pri navezovanju na ta vir, uporabljala tudi sama.

3.1. CILJI JAVNIH POLITIK NA PODROČJU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Vse evropske države se strinjajo, da je mogoče ekonomsko globalizacijo in tekmovalnost vzdrževati le, če se znanje in veščine večine prebivalstva kontinuirano krepijo, razširjajo in obnavljajo. Vlade zato sprejemajo ukrepe, ki bi spodbujali in omogočili dostop do kontinuiranega izobraževanja in usposabljanja čim večjemu številu državljanov. Nadgradnjo veščin in kompetenc ter posledično večji potencial človeških virov naj bi dosegli tudi z načrtovanjem posameznikove izobraževalne in poklicne poti. Karierna orientacija si je kot dejavnost izborila pomembno mesto v strategijah vseživljenjskega učenja, saj uresničuje tako osebne cilje posameznikov kot tudi socialne in ekonomske cilje (Sultana 2004, str. 34).

Države, ki so sodelovale v raziskavi Cedefop-a leta 2004, so izpostavile sledeče pozitivne vplive karierne orientacije na njihove **izobraževalne sisteme** (prav tam, str. 35):

- zmanjšanje neuspešnih učencev in števila osipnikov (Flamski del Belgije, Danska, Estonija, Finska, Nemčija, Madžarska, Italija, Norveška, Portugalska, Romunija, Španija, Slovenija),
- hitrejši napredek na različnih stopnjah izobraževanja in krajše trajanje izobraževanja, kot posledice manjšega števila prepisov na druge izobraževalne programe, ki so posledica nejasnih pričakovanj, interesov in sposobnosti ter slabe informiranosti (Belgija, Danska, Italija, Finska, Norveška),
- možnost pomoči učencem in študentom pri odločanju v vedno bolj zapletenem (individualiziranem in diferenciranem) sistemu izobraževanja, kjer je možno izbirati med različnimi predmeti, moduli in izobraževalnimi potmi (vse države vključene v raziskavo),
- spodbujanje bolj poglobljenih pristopov učenja s poudarkom na eksperimentalnem učenju (Ciper, Malta, Romunija, Finska).

Večina držav dalje meni, da ima lahko poklicna orientacija pomembno vlogo pri **spodbujanju sodelovanja med trgom dela in izobraževalnim sistemom** (prav tam, str. 36):

- seznanjanje učencev s svetom dela neposredno v obliki dodatnih aktivnosti kot so seminarji (Ciper, Latvija, Poljska, Portugalska, Slovenija), poklicne vzgoje, ki se izvaja kot samostojen predmet (Avstrija, Češka, Danska, Nemčija, Madžarska, Romunija, Španija) ali posredno, s posredovanjem relevantnih informacij učiteljem, ki v sklopu svojega predmeta le-te predajajo učencem (Grčija, Nizozemska, Velika Britanija),
- usposabljanje posameznikov za uspešen nastop na trgu dela (razvoj veščin za prehod, pisanje prijav za delo, življenjepisov, urjenje zaposlitvenega razgovora) (večina držav),
- zagotavljanje sistematičnih delovnih izkušenj za učne namene kot so npr. podjetniški programi (Nemčija, Malta, Litva, Norveška, Flamski del Belgije) ali prek aktivnosti, kjer učenci ali dijaki spremljajo zaposlene na njihovem delovnem mestu (angleško work shadowing) (Danska, Nemčija, Madžarska, Italija, Litva, Latvija, Španija, Romunija, Velika Britanija, Irska, Finska),
- spodbujanje vpisa v izobraževalne programe, kjer so potrebe po delovni sili še nezadovoljene (deficitarni poklici) (Flamski del Belgije, Malta, Norveška, Slovenija),
- spodbujanje razvoja transverzalnih kompetenc (komunikacijske veščine, timsko delo, kreativnost ipd.), ki so med delodajalci vedno bolj zaželeni (Belgija, Portugalska, Velika Britanija, Finska, Švedska).

Karierna orientacija, in znotraj nje tudi poklicna orientacija, lahko z določenimi ukrepi uresničuje pričakovanja in cilje vlad evropskih držav na področju učenja in izobraževanja. Pred prvim prehodom iz ene stopnje izobraževanja na drugo gre predvsem za ugotavljanje posameznikovih sposobnosti, interesov, izobraževalnih potreb in informiranje potencialnih udeležencev o različnih izobraževalnih programih. Svetovalci posameznikom na podlagi pridobljenih informacij o sebi in izobraževalni ponudbi pomagajo pri izbiri ustreznega programa. To vključuje tudi pomoč pri vpisnih postopkih in vzpostavljanju kontaktov z izvajalci izobraževanja. Poklicna orientacija je še posebej pomembna za neuspešne učence, saj jih seznanja z alternativnimi izobraževalnimi potmi, svetovalni delavci pa jim lahko nudijo pomoč pri premagovanju ovir, ki ovirajo proces učenja ali pa jih napotijo v druge strokovne službe. Široka ponudba formalnih in neformalnih izobraževalnih programov, transparentnost in fleksibilnost izobraževalnega sistema še dodatno povečujejo potrebo po kakovostnih

storitvah poklicne orientacije. Storitve poklicne orientacije bodo koristile tako tistim, ki so v učnem procesu manj uspešni in nimajo razvitih veščin za prepoznavanje priložnosti in odločanje o izbiri ter zato potrebujejo daljše svetovanje, kot tudi tistim, ki si želijo le še dodatno nadgraditi svoje znanje, pa nimajo dovolj informacij.

3.2 CILJI JAVNIH POLITIK NA PODROČJU TRGA DELA IN EKONOMSKEGA RAZVOJA

Vlade držav vključenih v omenjeno raziskavo so izpostavile tudi nekaj ciljev na področju sfere dela in ekonomskega razvoja, k uresničitvi katerih lahko preko kakovostnih storitev pripomore karierna orientacija (Sultana 2004, str. 37–38):

- zmanjševanje primanjkljaja delovne sile in boljše ujemanje med povpraševanjem in ponudbo na trgu dela (Avstrija, Belgija, Bolgarija, Danska, Nemčija, Grčija, Poljska, Velika Britanija, Švedska, Norveška, Luksemburg),
- spodbujanje vključevanja v izobraževanje in usposabljanje čim večjega števila odraslih (Francoski del Belgije, Češka, Portugalska, Velika Britanija, Norveška, Švedska),
- izboljšanje poklicne mobilnosti (Avstrija, Romunija, Španija),
- pomoč pri preprečevanju in/ali zmanjševanju brezposelnosti (Avstrija, Danska, Grčija, Madžarska, Nemčija, Španija, Finska),
- podpiranje ukrepov aktivne politike zaposlovanja (pomoč pri zmanjševanju odvisnosti posameznikov od denarne pomoči) (Nemčija, Nizozemska, Španija),
- podpora pri posledicah starajoče se družbe (Danska, Nemčija, Nizozemska, Finska),
- pomoč posameznikom pri raziskovanju zaposlitvenih možnosti v evropskem ekonomskem prostoru (Malta, Švedska, Finska),
- promoviranje vseživljenjske kariere v nasprotju z vseživljenjsko zaposlitvijo (Poljska, Velika Britanija, Norveška),
- povečevanje možnosti posameznika za uživanje zadovoljstva na delovnem mestu.

Ekonomisti in snovalci zaposlovalnih politik že dolgo prepoznavajo poklicno orientacijo kot enega izmed faktorjev, ki lahko pomaga izboljšati učinkovitost trga dela. Ob vse večji prepustnosti in fleksibilnosti trga dela pomen ažurnih in objektivnih informacij narašča. Poklicna orientacija pomaga vzpostavljati ravnovesje med interesi, sposobnostmi in kvalifikacijami posameznika ter veščinami in kompetencami, ki jih zahtevajo delodajalci.

3.3 CILJI JAVNIH POLITIK NA PODROČJU SOCIALNE ENAKOSTI IN INKLUZIJE

Poklicna orientacija, ob upoštevanju **načel**, pripomore tudi k doseganju večje socialne enakosti in vključevanju marginaliziranih skupin tako v izobraževalno kot tudi v delovno sfero.

Na področju izobraževanja lahko karierna orientacija (career guidance) izboljšuje socialno enakost ter inkluzijo s pravočasnim odkrivanjem neuspešnih učencev, dijakov in študentov, s ponovnim motiviranjem za izobraževanje pa tako pomembno vpliva na zmanjševanje števila osipnikov. Prestreže lahko tudi tiste, ki so že padli skozi sito izobraževalnega sistema in jih spodbuja za ponovno vključitev v izobraževanje (Sultana 2004, str. 40). Take intervencije poznamo tudi v sklopu poklicne orientacije v Sloveniji, ki jo izvajajo tako šole (šolske svetovalne službe) kot tudi programi Zavoda RS za zaposlovanje in program PUM - projektno učenje mladih.

Pogosto so storitve poklicne orientacije **na področju zaposlovanja in dela** namenjene rizičnim ciljnim skupinam (mladim brez kvalifikacij, ki niso vključeni v izobraževanje ali zaposlitev, dolgotrajno brezposelnim, posameznikom, ki so izgubili zaposlitev zaradi prestrukturiranja podjetij, posameznikom z odmaknjenih področij, manjšinam, migrantom ter zapornikom in bivšim zapornikom). Taki posamezniki so slabo seznanjeni z možnostmi na trgu dela in v okviru izobraževalnega sistema. Poleg običajno slabše razvitih kvalifikacij, se soočajo s pomanjkanjem temeljnih kompetenc, ovirajo pa jih tudi osebne značilnosti kot je na primer nizka samopodoba. Prav zato potrebujejo še več pomoči, da razvijejo svoje sposobnosti, premostijo morebitne težave in prepoznajo priložnosti tako v izobraževanju kot tudi na trgu dela. Osredotočenje na rizične (at risk) ciljne skupine pa ima lahko tudi negativne

posledice. Druge ciljne skupine kot so mladi in odrasli, ki niti ne iščejo službe niti niso vključeni v izobraževanje, zaposleni, ki iščejo informacije zaradi želje po spremembi kariere in starejši delavci, pa pogosto niso deležni posebne pozornosti (Sultana 2004, str. 40).

Vlogo različnih pristopov poklicne orientacije v družbi je podrobneje raziskoval Watts (1997), jaz pa jih bom na tem mestu le omenila. Izpeljal je štiri možne socialnopolitične pristope v poklicni orientaciji (radikalni, progresivni, konzervativni in liberalni) glede na to ali so bolj usmerjeni v pomoč posamezniku ali imajo za cilj tudi spremembe v družbi, medtem ko druga razsežnost na eni strani zajema pristope, ki so usmerjeni v spodbujanje sprememb in socialne mobilnosti, na drugi strani pa tiste, ki ohranjajo obstoječe stanje.

4. ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI

Vprašanje kakovosti dobro ponazori citat Pirsingove knjige *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*: »Kakovost...veš, kaj je, pa vendarle kljub temu ne veš kaj je. To je protislovje. Toda nekatere stvari so boljše kot druge, se pravi, da so bolj kakovostne. Toda ko poskusiš povedati, kaj je kakovost, ne glede na njene lastnosti, se naenkrat vse razblini. Nimaš o čem govoriti. Toda če ne moreš povedati, kaj je kakovost, kako veš kaj je, pravzaprav, kako veš, da sploh obstaja? Če nihče ne ve, kaj je, potem zaradi vseh praktičnih namenov sploh ne obstaja. Toda zaradi vseh praktičnih namenov v resnici obstaja. Na kaj se sicer opirajo ocene? Zakaj bi ljudje plačevali celo premoženje (velike vsote denarja) za nekatere stvari in druge vrgli v smeti? Očitno so nekatere stvari boljše od drugih...toda, kaj je »boljše« (Pirsing v Možina 2003, str. 10)?

Kakovost storitev se presoja zaradi več med seboj povezanih razlogov. Za snovalce politike je preverjanje kakovosti nujno z vidika upravičenosti razvoja in finančnih vlaganj v dejavnost. Spremljanje napredka in zadovoljstva uporabnikov je potrebno, da lahko ugotovimo, kako uspešno so bili zastavljeni cilji doseženi. Kakovost se med drugim presoja z namenom spremljanja (da imamo pregled nad dogajanjem) in strateškega planiranja, ki je nujno za organizacijski razvoj. Ne nazadnje je to tudi način identificiranja dobrih praks dela (Plant 2001, str. 20).

Le nekaj evropskih držav ima dobro razvit sistem zagotavljanja kakovosti storitev poklicne orientacije, v zasebnem sektorju pa nadzora običajno sploh ni. Potreba po mehanizmih, ki bi zagotavljali minimalne standarde kakovosti, je prav zaradi vse večjega kroga izvajalcev storitev poklicne orientacije vedno večja. Evropska komisija je zato pooblastila strokovno skupino LGEG (Lielong guidance expert group), da pripravi skupni okvir za sisteme zagotavljanja kakovosti, ki ne bo služil kot formalno predpisani in enotni sistem na ravni EU, temveč bo opredeljeval značilnosti, ki jih taki sistemi morajo imeti. Ta okvir je kot del skupnih referenčnih ogrodij objavljen v knjižici *Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske*

karijerne orientacije²⁰ (2006). V njej so opisane sledeče splošne značilnosti kakovostnega izvajanja storitev:

1. vključenost uporabnikov,
2. kompetentnost izvajalcev storitev,
3. izboljševanje storitev,
4. skladnost med standardi.

Dokument Sveta Evrope »Resolucija o boljši integriranosti vseživljenjske orientacije v sisteme vseživljenjskega učenja« (2008) na podlagi ocenjevalnih poročil o izvajanju Resolucije iz leta 2004 ugotavlja, da »so kljub doseženemu napredku potrebna dodatna prizadevanja za zagotovitev bolj kakovostnih storitev svetovalne dejavnosti (guidance), pravičnejšega dostopa, usmerjenega na želje in potrebe državljanov, ter za usklajevanje in vzpostavljanje partnerstev med obstoječimi ponudbami storitev« (Council... 2008, str. 3). Boljše zagotavljanje kakovosti storitev je tudi eno od štirih prednostnih področij Resolucije²¹.

4.1 OMEJITVE ŽE OBSTOJEČIH SISTEMOV KAKOVOSTI

Pri oblikovanju novih modelov kakovosti je potrebno pomisliti na omejitve oziroma slabosti, ki so se že pokazale pri obstoječih sistemih. V publikaciji »From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe«, v kateri so zbrani podatki različnih študij (Career guidance and public policy 2004, Plant 2001, Sultana 2004) so bile izpostavljene

²⁰ Gre za prevod publikacije: Improving lifelong guidance policies and systems: Using common reference tools. CEDEFOP 2005

²¹ V ta namen naj države članice izboljšajo kakovost in objektivnost informiranja in svetovanja ter drugih storitev, ki so posamezniku v pomoč pri upravljanju poti v izobraževanje in delo ter prehodih med njima, ob čemer naj upoštevajo potrebe uporabnikov in trga dela. Poskrbijo naj, da bodo storitve prilagojene posebnostim različnih ciljnih skupin ter oblikujejo predhodne načrte o zaposlovanju in veščinah. Resolucija (2008) dalje priporoča, naj države članice zagotovijo kakovost storitev s »povečanjem profesionalizacije osebja in zagotovijo minimalne standarde tudi z začetnim in nadaljevalnim usposabljanjem« (Concil... 2008, str. 6). Kakovost naj zagotavljajo tudi z zbiranjem podatkov o zadovoljstvu uporabnikov in srednjeročnih učinkih storitev svetovalne dejavnosti (guidance). Standardi kakovosti naj bodo oblikovani tako, da ne bodo vključevali le učinkovitost ponudbe, rezultatov in doseganja ciljev, temveč se bodo nanašali tudi na metode in procese (prav tam, str. 7).

nekatero slabosti že obstoječih sistemov zagotavljanja kakovosti v različnih evropskih državah.

Pogosto so **standardi kakovosti določeni za posamezen sektor**, kar pomeni, da zajemajo le področje izobraževanja ali trga dela. Trenutni pristopi k zagotavljanju kakovosti **ne vključujejo vseh ciljnih skupin**, katerim je svetovalna dejavnost za učenje in delo namenjena. Prav tako **ne vključujejo vseh storitev**, temveč se osredotočajo na informiranje in ugotavljanje posameznikovih lastnosti (assessing). Pogosto so sistemi zagotavljanja kakovosti osnovani tako, da **dejavnost karijerne orientacije vključujejo le kot del dejavnosti določene organizacije, sektorja** (šol, zavodov za zaposlovanje). V takih primerih je presojanje kakovosti omejeno, saj inšpektorji pogosto niso dovolj seznanjeni s posebnostmi dejavnosti karijerne orientacije (ISO standardi).

Presojanje kakovosti **temelji na kvantitativnih podatkih**, kar je še posebej značilno za zavode za zaposlovanje, kjer je kriterij kakovosti uspešna reintegracija v zaposlitev, ne vključujejo pa srednjeročnih in dolgoročnih učinkov svetovalne dejavnosti. **Kakovost na področju poklicne orientacije v izobraževanju** pa se pogosto zagotavlja **z neobveznimi smernicami**, ki ne prinašajo nikakršnih sankcij v primeru kršenja.

Slabo sodelovanje in koordinacija med različnimi izvajalci in ministrstvi onemogočata učinkovito in koherentno spremljanje (nadzorovanje) mehanizmov zagotavljanja kakovosti na tem področju. V državah, kjer so sistemi zagotavljanja kakovosti že vzpostavljeni, pa pogosto umanjajo **nadzorni mehanizmi**, na podlagi katerih bi lahko preverili učinkovitost sistemov (From policy to practice 2008, str. 46–47).

4.2 SMERNICE ALI STANDARDI

V različnih državah uporabljajo različne sisteme zagotavljanja kakovosti. Ponekod kakovost v poklicni orientaciji uravnavajo na podlagi **smernic in načel**, spet drugje se poslužujejo **standardov**. Ti so lahko namenjeni zagotavljanju kakovosti na različnih področjih, lahko pa so vzpostavljeni na ravni sektorja (npr. izobraževanje) ali celo za posamezno delovno področje (poklicna orientacija).

Smernice so v praksi lažje sprejemljive, saj delujejo na prostovoljni ravni. So tudi manj direktivne, bolj splošne, ne predpostavljajo sankcij, preverjajo pa jih pogosto kar zaposleni sami, v procesu samoevalvacije. So bolj neke vrste priporočila. Smernice so pogosto podane v obliki **etičnih kodeksov**, ki veljajo v okviru posamezne strokovne skupine ali združenja.

Standardi so na drugi strani bolj direktivni, natančno določeni in zato včasih tudi bolj rigidni, imajo predpisan sistem ocenjevanja, v primeru neizpolnjevanja kriterijev standarda pa so predvidene tudi sankcije (Sultana 2004, str. 132).

Nekateri najbolj razširjeni **organizacijski standardi** (ISO, TQM idr.) so bili razviti v industrijskih okoljih in kot taki za področje poklicne orientacije niso najbolj primerni. Ti standardi temeljijo na predpostavki, da je potrebno določiti procese in se jih potem čim bolj držati, kar naj bi zagotovilo kakovost. Poleg neustrezne terminologije je problematičen predvsem način ugotavljanja učinkov. Enostavni indikatorji niso zadostni, potrebne so longitudinalne znanstvene raziskave, da bi ugotovili dolgoročne in kot take najbolj pomembne učinke poklicne orientacije. Kljub temu so nekatere evropske države poskusile vpeljati ISO standarde v druga delavna okolja, med drugim tudi na področje poklicne orientacije. Izkušnje nekaterih evropskih svetovalcev govorijo zase. Le-ti so namreč mnenja, da so ISO standardi birokratski, neprimerni za evalviranje svetovalne dejavnosti in da predstavljajo bolj mehanizem kontrole kot mehanizem razvoja stroke in storitev (Plant 2001, str. 12).

Bolj primerni so **specifični standardi**, razviti prav za področje poklicne orientacije. Standardi se razlikujejo glede na to, kateremu področju storitev (input-proces-output) pripisujejo glavni pomen. V Veliki Britaniji uporabljajo **Matrix** standarde (The matrix standards for information, advice and guidance services). Namenjeni so uporabi organizacijam, ki ponujajo storitve informiranja, nasvetovanja, svetovanja na področju učenja in dela. Standard kakovosti Matrix pokriva osem področij, od katerih se štiri osredotočajo na izvajanje storitev, štiri pa na opravljanje dejavnosti. Organizacije, ki želijo prejeti vladna sredstva, se morajo akreditirati po Matrix standardih. Po opravljenem preverjanju pridobijo certifikat britanskega nacionalnega odbora za akreditacijo (Vilič Klenovšek 2007, str. 35).

4.3 PRISTOPI PRESOJANJA KAKOVOSTI

Številni avtorji, ki so skušali opredeliti kakovost, so enotnega mnenja, da jo je veliko lažje prepoznati, kakor opredeliti ali presojati. Še prav poseben izziv je presojanje kakovosti na področju svetovalne pomoči pri odločanju o izobraževanju, delu in življenju, kjer so pglavitni rezultati dolgoročni in jih je težko izmeriti, ob tem pa je skoraj nemogoče določiti vzročno-posledične učinke. Tako se pojavlja vprašanje, kateri so cilji presojanja in razvijanja kakovosti svetovalne dejavnosti. Če ima vsaka medalja dve plati, pa je potrebno kakovost svetovalne dejavnosti presojati najmanj s treh zornih kotov, in sicer z zornega kota (Možina 2008, From policy to practice 2008):

1. Naročnika/plačnika dejavnosti (administrative-centred)

Kadar razmišljamo o kakovosti s stališča tistih, ki načrtujejo in odločajo o izvajanju različnih vrst svetovalne dejavnosti, je v ospredju ekonomski vidik, torej presojanje učinkov vlaganja v dejavnost. Presoja se tudi zadovoljevanje potreb, zaradi katerih je bila dejavnost razvita: racionalnost služb, pridobivanje povratnih informacij o učinkih delovanja, zagotavljanje nenehnega razvoja v skladu s potrebami načrtovalcev in uporabniki dejavnosti (Možina idr. 2008, str. 9).

Kot na podlagi poročil držav članic ugotavljajo avtorji Cedefop-ovega evalvacijskega poročila »From policy to practice: A systematic change to lifelong guidance in Europe« (2008) ni veliko držav, če sploh kakšna, ki bi razvila celovit sistem zagotavljanja kakovosti, ob čemer bi ta zajemal vidike vseh treh udeležencev, omenjenih zgoraj. Najbolj pogosto je uporabljen prvi pristop, ki kakovost presoja z vidika naročnika/financerja. Taki modeli kakovosti so centralizirani in paradoksalno značilni za države, v katerih je svetovalna dejavnost decentralizirana in kjer je opaziti porast zasebnih izvajalcev. Postavljeni so od zgoraj navzdol (top-down) in predstavljajo možnost za zagotavljanje enotnih standardov ali smernic na ravni države, s katerimi je državljanom omogočen enakopraven dostop do nepristranskih storitev. Običajno so taki pristopi presojanja kakovosti osnovani na zakonodajnih določilih ter vključujejo evalvacijske in inšpekcijske postopke, s katerimi ugotavljajo ali so bili standardi doseženi. Ob tem obstaja nevarnost, da bodo praktiki take sisteme zagotavljanja kakovosti razumeli kot vsiljene s strani države ter jih bodo zato zavračali.

Na področju svetovalne dejavnosti modeli zagotavljanja kakovosti pogosto vključujejo izobrazbene in kvalifikacijske zahteve, ki so pogoj za sprejetje na delovno mesto. Redkeje zapovedujejo tudi nadaljnji profesionalni razvoj zaposlenih. Taki sistemi vedno bolj pogosto vključujejo tudi nabor temeljnih kompetenc potrebnih za opravljanje dela (kompetenčnih ogrodi), ki omogočajo akreditacijo delovnih izkušenj tistih zaposlenih, ki ne izpolnjujejo izobrazbenih zahtev (From policy to practice 2008, str. 44–45).

2. Izvajalcev/praktikov dejavnosti (practitioner-centered)

Za izvajalce dejavnosti je poleg večine vidikov, ki smo jih omenili že pri prvi točki, pomembno predvsem presojanje učinkovitosti organiziranja in opravljanja dejavnosti ter presojanje učinkovitosti prijemov, vsebine in temeljnih načel delovanja posamezne svetovalne dejavnosti (Možina idr. 2008, str. 9).

Zagotavljanje kakovosti, kjer je v ospredju vidik izvajalcev, je osnovano od spodaj navzgor (bottom-up). Standardi ali smernice kakovosti, pogosto gre za etične kodekse, se oblikujejo v strokovnih združenjih in skupinah. Člani takih strokovnih združenj čutijo moralno dolžnost svoje delo opravljati v skladu z določenimi smernicami ali standardi. Ena od ključnih omejitev zagotavljanja kakovosti storitev svetovalne dejavnosti s strani strokovnih združenj so pogoji za članstvo, ki so pogosto opredeljeni z izobrazbenim nazivom (npr. strokovno združenje psihologov). Določen segment izvajalcev tako ostaja brez nadzora, saj vsi izvajalci ne morejo ali nočejo pristopiti v taka združenja (From policy to practice 2008, str. 45).

3. Posameznika/uporabnika/stranke (user-centred)

Za uporabnika svetovalne dejavnosti je pomembno, da presodimo ali posameznik dobi to, kar potrebuje: ali je vsebina dejavnosti, ki jo dobi pregledana ter kako učinkovito je to, kar dobi (Možina idr. 2008, str. 9).

Tretji pristop k zagotavljanju kakovosti se osredotoča na potrebe in pravice uporabnika. Kot uporabnika štejemo tako posameznike kot tudi organizacije (šole, podjetnike, zavode za zaposlovanje), ki svetovalne storitve uporabljajo. Po sedanjih podatkih nobena od držav članic še ni vzpostavila sistema zagotavljanja kakovosti, kjer bi uporabnika vključevali tudi v ključne procese oblikovanja, upravljanja in spremljanja kakovosti. Opazen pa je porast raziskav o ugotavljanju zadovoljstva strank. Ta trend je še posebej opazen v zavodih za zaposlovanje, kjer s t. i. »k uporabnikom usmerjenimi pristopi« skušajo vsem državljanom

zagotoviti pravico do enakopravne, objektivne in individualizirane obravnave. Podatki o zadovoljstvu uporabnikov lahko ob primernem metodološkem ozadju predstavljajo vir dragocenih povratnih informacij, vendar pa so brez veljave, če niso uporabljeni za namen izboljšanja storitev (From policy to practice 2008, str. 45). Kot pravi Henderson s sodelavci se moramo zavedati, da »zadovoljen uporabnik še ne zagotavlja kakovostnih storitev« (Henderson idr. 2004, str. 15). Prav zato člani skupnega sestanka²² na temo kakovosti v svetovalni dejavnosti priporočajo, da se za namen ugotavljanja zadovoljstva strank uporabljajo tako kvantitativni kot tudi kvalitativni pristopi (From policy to practice 2008, str. 45).

4.4 KRITERIJI KAKOVOSTI

Kateri vidik, rezultat ali učinek svetovalne dejavnosti torej kaže presoјati, da bi lahko sklepali o kakovosti storitev, je eno od poglavitnih vprašanj. Enoznačnega odgovora ni, večina strokovnjakov se strinja, da je potrebno uporabiti kombinacijo več pristopov in kriterijev.

Peter Plant, eden vodilnih strokovnjakov na področju karijerne orientacije, v publikaciji *Quality in career guidance* (Plant 2001) ugotavlja, da se kakovost v različnih državah presoja na podlagi treh kriterijev:

- kakovosti informacij (o izobraževalnem sistemu in trgu dela),
- kvalifikacij in kompetenc izvajalcev/praktikov,
- storitev oziroma učinkov/rezultatov karijerne orientacije.

Henderson in sodelavci so na podlagi že obstoječih študij o pristopih k zagotavljanju kakovosti v različnih državah, izpeljanih v letih 2001–2003, oblikovali t.i. **meta-kriterije kakovosti**, ki naj bi bili dovolj splošni za implementacijo v različne evropske države (Henderson idr. 2004, str. 32–34):

²² Skupnega sestanka (mutual meeting for quality in guidance) so se udeležili predstavniki Belgije, Češke, Danske, Estonije, Italije, Avstrije, Finske, Anglije in Walesa.

- vključenost državljanov in uporabnikov (Citizen and user involvement),
- kompetence izvajalcev/praktikov (Practitioner competence),
- izboljšanje storitev (Service improvement),
- skladnost (Coherence),
- vključenost vseh sektorjev (Coverage of sectors).

Kot lahko vidimo je kriterij kompetentnost izvajalskega osebja pogosto omenjen. To tematiko podrobneje opisujem v sledečih poglavjih, na tem mestu pa bom osvetlila le ključne značilnosti. Nekoliko več bom spregovorila tudi o t.i. učnih/izobraževalnih rezultatih svetovalne dejavnosti kot indikatorju kakovosti. Študije učinkovitosti postajajo v zadnjih letih vedno bolj aktualne na področju celotnega javnega sektorja. Ta trend se bo nadaljeval, saj dobiva vprašanje učinkovite in racionalne porabe sredstev v politiki EU vedno večji pomen.

4.5 REZULTATI IN UČINKI SVETOVALNE DEJAVNOSTI KOT INDIKATOR KAKOVOSTI

Eden od načinov zagotavljanja kakovosti storitev poklicne orientacije je **identifikacija pričakovanih izidov, učinkov, rezultatov**. Vrednotenje učinkovitosti poklicne orientacije in ugotavljanje njenih pozitivnih učinkov je zelo zapleteno. Ne le, da govorimo o potrebah in problemih različnih ciljnih skupin, raznolika je tudi sama organiziranost dejavnosti in storitev, ki so na voljo. Ob tem je učinke poklicne orientacije težko izolirati od drugih dejavnikov, ki bi lahko vplivali na končni izid – evidentirane spremembe. Pri identifikaciji izidov poklicne orientacije strokovnjaki naletijo na težave, ki jih lahko strnemo v tri točke:

- nekatere izide je težko meriti (npr. samozavedanje),
- težko je določiti vpliv storitev poklicne orientacije v primerjavi z drugimi dejavniki,
- nekateri rezultati se pokažejo šele čez daljše časovno obdobje (Niklanovič 2004, str. 11).

Najprej je potrebno pojasniti **razliko** med izrazoma **rezultat in učinek**. Možina pravi, da je rezultat z vidika uporabnika neposredna posledica svetovalnega procesa: informacija, nasvet,

usposobljenost za reševanje problema. Z vidika institucije pa gre za vprašanje, koliko svetovanih storitev je bilo opravljenih, koliko uporabnikov je prejelo storite ipd. Težje je določiti učinke svetovalne dejavnosti. »Gre za posledice, ki nastanejo v posamezniku in družbi zaradi svetovalnih storitev« (Možina idr. 2008, str. 13). Ugotavljamo torej, ali se je posameznik, ki je bil vključen v katero od storitev svetovalne dejavnosti, posledično vključil v izobraževanje, našel novo zaposlitev, razrešil problem ipd. (Možina 2008, str. 13).

Možina **razlikuje tudi med pojmom učinkovitost in kakovost**. Najširše bi lahko rekli, da se učinkovitost nanaša na ugotavljanje učinkov, rezultatov neke storitve, ukrepa, programa (zanima jo koliko in kateri), kakovost pa zanima, ali so ti rezultati v skladu z vnaprej določenimi standardi kakovosti (Možina 2003, str. 15).

Na konkretnem primeru bi to lahko ponazorili z angleško izkušnjo. Tamkajšnji zavod za zaposlovanje je kot glavni indikator učinkovitosti postavil število oseb vključenih v zaposlitev, kar pa je v praksi vodilo do zanemarjanja enega ključnih standardov kakovosti – zadovoljstva strank. Z željo doseči čim večjo učinkovitost glede na omenjeni indikator so svetovalci brezposelne usmerjali na delovna mesta, ki niso bila v skladu z njihovimi pričakovanji, zahtevami in celo izobrazbo. Zadovoljstvo strank s storitvami zavoda je bilo zato ocenjeno kot nizko (Evaluation of New Deal for Long Term Unemployed People v Niklanovič 2004, str. 11).

Možina v tem kontekstu pravi, da so **kvalitativni rezultati običajno dolgoročni** in jih je težje meriti, zato se študije velikokrat zanašajo predvsem na kvantitativne kazalnike, s katerimi sicer lahko merimo učinkovitost, ne pa nujno tudi kakovosti. Opozarja tudi na **nevarnost zagotavljanja kakovosti z rezultati (outcomes), predvsem ekonomskimi**. V zadnjem desetletju so t.i. cost-benefit študije, ki prikazujejo upravičenost vlaganja sredstev v posamezno dejavnost, postale nekaj običajnega tudi na področju izobraževanja in svetovanja. Te študije so po eni strani nujne, saj vladam omogočajo, da davkoplačevalcem upravičijo uporabo javnih sredstev, koristne so tudi pri razporejanju sredstev. Problem nastane, ko učinkovitost postane edino in najpomembnejše merilo, po katerem se odloča o nadaljnjem vlaganju. (Možina 2003, str. 15–16).

Kot ugotavlja Niklanovič lahko na **ekonomske učinke** sklepamo posredno. Poklicna orientacija prispeva k uspešnejšemu izobraževanju in izkoristku človeških virov, ki sta v vseh evropskih državah dejavnika, ki po mnenju vlad ključno prispevata k ekonomskemu razvoju neke države in sta zato del vseh nacionalnih strategij. V dokumentih evropske politike je veliko ukrepov na področju zaposlovanja in izobraževanja usmerjenih k zagotavljanju ekonomskih učinkov gospodarstva. Nekateri avtorji opozarjajo, da večinoma nimamo trdnih dokazov o vzročni povezanosti teh ukrepov z večjo ekonomsko učinkovitostjo. Posamezni ukrepi, kot je na primer zvišanje izobrazbene ravni, ki je cilj tako na ravni EU kot na ravni držav članic, ne delujejo izolirano, ampak bodo prispevali k večji ekonomski učinkovitosti le, če bodo izpolnjeni tudi drugi pogoji za večjo gospodarsko učinkovitost (Niklanovič 2004, str. 53).

Med članicami EU pozna sistem zagotavljanja kakovosti na podlagi rezultatov oz. izidov **Romunija**. Njihov **sistem presojanja kakovosti obsega kvantitativne in kvalitativne indikatorje (kriterije)**. Med kvantitativne indikatorje spadajo: število uporabnikov različnih storitev, število oseb, ki so po svetovanju našle zaposlitev, število objavljenih informacij, število opravljenih raziskav, analiz o uporabnikih, izdanih znanstvenih člankov oziroma publikacij, pridobitev dodatnih denarnih sredstev, število izdanega promocijskega materiala, pridobitev višje stopnje izobrazbe s strani svetovalcev. Kvalitativni indikatorji so: zadovoljstvo uporabnikov, učinkovita uporaba virov (oprema, IKT tehnologija, testi, vprašalniki), vključevanje interesnih skupin (skupnost, predstavniki oblasti, delodajalci, sindikati), mreženje, poklicno samoizobraževanje, vključitev v profesionalna združena (Sultana 2004, str. 98).

4.5.1 Tipi rezultatov in učinkov

V literaturi avtorji uporabljajo različne kombinacije delitev. Ob tem se pojavlja določena zmeda, saj različni avtorji uporabljajo različne kombinacije delitev. V poročilu OECD (Career guidance and public policy 2004, str. 33) zasledimo kombinacijo delitve glede na časovno komponento in vrsto učnih učinkov:

- med **kratkoročne** tako spada večina pozitivnih učinkov, ki se pojavijo **kot posledica učenja**, t.j. **učni učinki** (samozavedanje, zmožnost prepoznavanja priložnosti, veščine odločanja idr.),
- med **srednjeročne** uvrščajo **vedenjske učinke** oz. spremembe v delovanju posameznika (izobraževalni dosežki, zmanjšanje odvisnosti od socialne podpore, povečana udeležba v izobraževanju, zaposlitev),
- **dolgoročne učinke** pri posameznikih v družbi in v gospodarstvu je zaradi pomanjkanja longitudinalnih raziskav skoraj nemogoče identificirati. Nekatere evalvacijske raziskave so kljub temu potrdile, da imajo dovolj intenzivne in kakovostne oblike orientacije pri posameznikih dodano vrednost z vidika vključitev v zaposlitev in izobraževanje.

Huges in sodelavci v prispevku *The economic Benefits of Guidance* ločijo koristi svetovalne dejavnosti tudi na **neposredne in posredne**. Neposredni učinki so običajno pozitivni in se pokažejo, če je storitev poklicne orientacije kakovostna, prilagojena potrebam posameznika ali ciljne skupine, odločitev zanjo pa je prostovoljna. Med take učinke lahko uvrstimo spremembo stališč, dvig motivacije, pridobitev določenih veščin (npr. za načrtovanje kariere ali iskanje zaposlitve). Vendar z vidika organizacije to niso končni učinki poklicne orientacije, so le sredstvo na poti do cilja, pa naj bo to ponovna vrnitev v delovno razmerje, vključitev v izobraževanje ali kaj tretjega. Posredni učinek je, ko obravnavana oseba prične pridobljene veščine z večjo motivacijo uporabljati v praksi (pri iskanju zaposlitve). Tudi na ravni posrednih učinkov so rezultati evalvacij poklicne orientacije dokaj ugodni (Huges idr. v Niklanovič 2004, str. 52).

Možina sklicujoč se na Planta (2001) pravi, da se v literaturi govori o sledečih tipih učinkov (Možina 2008, str. 14):

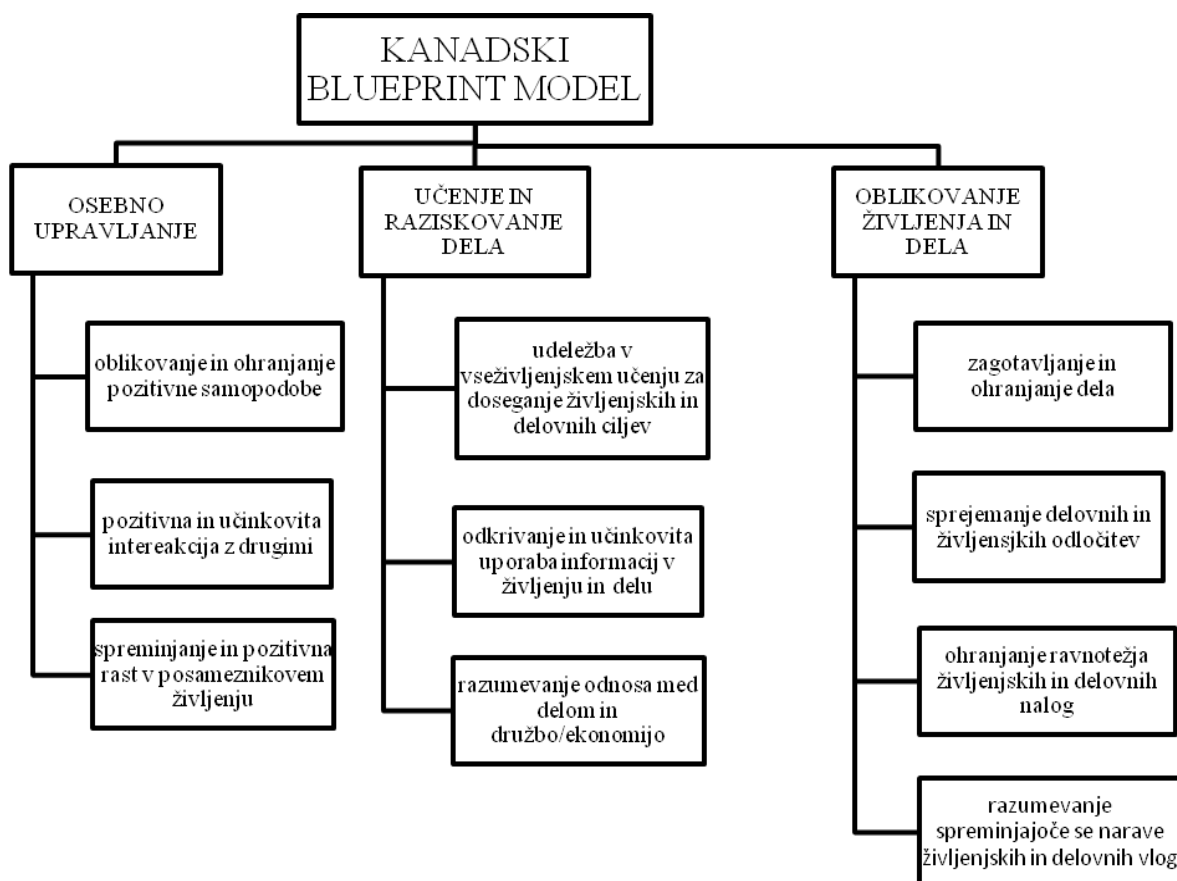
- **izobraževalni/učni učinki:** poznavanje sebe, poznavanje in kritično ocenjevanje možnosti v izobraževanju in zaposlovanju, načrtovanje kariere idr.,
- **zaposlitveni učinki in učinki na razvoj kariere:** večji dostop do novih zaposlitev, boljše možnosti na trgu dela, možnosti razvoja kariere glede na nove spremembe na trgu dela idr.,

- **ekonomski učinki:** rast človeškega kapitala, ki ustvarja dodano ekonomsko vrednost, vpliva na rast finančnih dohodkov posameznika, organizacije, na zvišanje standarda,
- **socialni učinki:** preprečevanje socialne izključenosti, rast socialnega kapitala, zmanjšanje potrebnih socialnih transferjev idr.

Pri presojanju kakovosti z vidika individualnih rezultatov v svetovalni dejavnosti se najpogosteje osredotočamo na prva dva tipa učinkov. Ekonomski in socialni učinki se namreč pokažejo šele v daljšem obdobju, poleg tega jih je težko meriti.

Najbolj podrobno so raziskani prav **učni rezultati**, saj predstavljajo direktne cilje poklicne orientacije. Njen namen namreč ni ljudem zapovedovati, kaj naj storijo, temveč jim pomagati pridobiti potrebno znanje, veščine in kompetence, da bodo odločitve lahko sprejemali sami. Pričakovane učne izide sta Killeen in Kidd (1991) opisala kot spretnosti, znanje in stališča, ki posamezniku omogočajo premišljeno, razumno in utemeljeno **sprejemanje** poklicnih in izobraževalnih odločitev ter tudi njihovo **uresničevanje** (Killen in Kidd v Maguire 2003, str. 5). Najstarejša tipologija pa je t.i. **DOTS model**, ki sem ga omenila že v prvem poglavju.

Kot primer presojanja kakovosti na podlagi izobraževanih/učnih rezultatov svetovalne dejavnosti lahko vzamemo »**Blueprint for life and work**« (Jarvis), ki se uporablja v Kanadi in ZDA. Z modelom se presoja enajst kompetenc, ki so razdeljene na tri področja (slika 2). Model se osredotoča na posameznikove kompetence in ne toliko na druga področja presojanja kakovosti. Uporabljajo ga zaposleni iz različnih področij in institucij (karierni svetovalci, zaposlitveni svetovalci, administratorji, učitelji, strokovnjaki s področja človeških virov). Z modelom lahko ugotavljamo, katere kompetence, potrebne za življenje in delo že imamo, in kje moramo še zapolniti vrzeli. Služi kot pomoč pri razvijanju novih storitev in produktov, saj z pomočjo modela dobimo vpogled v kompetence, ki jih bomo s storitvijo naslavljali, in za preverjanje kompetenc iz posameznikovega izobraževalnega načrta s tistimi zapisanimi v Blueprint modelu. Model je koristen pripomoček pri razvijanju novih izobraževalnih programov za različne ciljne skupine (ugotavljanje potreb, standardi, evalvacija) ter pri razvoju celostnega sistema karierne orientacije. Vsako področje vsebuje koristne povezave, navodila za uporabo, primere in naloge (Vilič Klenovšek 2007, str. 37–38, 71–73).



Slika 2: Kanadski Blueprint model²⁴

4.6 USPOSOBLJENOST IZVJALCEV KOT INDIKATOR KAKOVOSTI

Evropski okvir za zagotavljanje kakovosti poudarja, »da je usposobljenost osebja eden najvažnejših elementov kakovosti in ga je potrebno upoštevati tudi v tistih okoljih, kjer kakovost zagotavljajo s pomočjo organizacijskih standardov« (Sultana 2004, str. 98). Tudi podatki poročil posameznih držav potrjujejo, da se kakovost še vedno najpogosteje presoja na podlagi usposobljenosti izvajalcev, pa naj gre za mednarodne standarde ali pa standarde določene na ravni države, sektorja, strokovnega združenja ali institucije. Izvajalske organizacije običajno postavijo izobrazbene pogoje za vstop na delovno mesto ali pa

²⁴ Sliko sem sestavila na podlagi publikacije »Izhodišča za razvoj kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih« (Vilič Klenovšek idr. 2007) in Blue print for life/work designs (Jarvis).

preverjajo kompetence zaposlenih. V ta namen so pripravljena ogrodja kompetenc, ki pa se glede na izbor ključnih kompetenc med državami razlikujejo.

Koraki naprej, k vzpostavitvi enotnega ogrodja kompetenc za zaposlene v poklicni orientaciji, so že bili narejeni. Mednarodno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo IAEVG²⁵ je leta 2003 izdelalo **model kompetenc**, ki jih morajo imeti izvajalci izobraževalne in poklicne orientacije. Ta nabor temeljnih in posebnih kompetenc mi bo v empiričnem delu diplomske naloge služil kot osnova za preverjanje kompetenc izvajalcev poklicne orientacije pri nas.

Nekatere države poročajo, da kakovost storitev zagotavljajo z **etičnimi kodeksi**, ki so običajno vzpostavljeni v sklopu strokovnih združenj. Po podatkih študije iz leta 2004 (Henderson 2004) večina novih držav članic še nima strokovnih združenj posebej za dejavnost karijerne orientacije.

Na Slovaškem sicer obstajajo etični kodeksi za javne uslužbence in psihologe, ne pa tudi posebej za vse izvajalce karijerne orientacije. Prav to je tudi največja omejitev strokovnih združenj. Članstvo je pogojeno z izobrazbenim nazivom (npr. strokovno združenje psihologov), ob tem pa spoštovanja kodeksov sistematično nihče ne preverja (Henderson idr. 2004, str. 21).

Na Češkem obstajajo tri različna strokovna združenja (Združenje svetovalcev v izobraževanju, Združenje šolskih psihologov in Združenje svetovalnih delavcev – psihologov), ki so povezana z dejavnostjo karijerne orientacije. Njihove člane zavezujejo etični kodeksi oz. standardi, združenja pa skrbijo tudi za njihov profesionalni razvoj (prav tam, str. 46). Na mednarodni ravni so najbolj poznani etični standardi mednarodnega združenja za izobraževalno in poklicno orientacijo (IAVEG Ethical Standards).

V Nemčiji in Veliki Britaniji obstaja **licenčni sistem**. Nemško združenje kariernih svetovalcev (German Association of Career Counsellors) in britanski inštitut za karierno orientacijo (Institute of career guidance) skrbita za seznam registriranih izvajalcev storitev karijerne orientacije in tako na ravni države zagotavljajo kakovost storitev (Plant 2001, str. 9).

²⁵ International Association for Educational and Vocational Guidance

Čeprav se sistemi izobraževanja in usposabljanja za izvajanje karierne orientacije v Evropi med seboj razlikujejo, morajo v večini držav izvajalci karierne orientacije končati **izobraževanje na terciarni stopnji**. Običajno se zahteva diploma ali celo magisterij s področja psihologije ali izobraževalnih ved. Ob tem Henderson opozarja, da diplomanti zgoraj omenjenih študijev v sklopu le-teh ne morejo pridobiti vsega znanja in spretnosti potrebnih za kakovostno izvajanje dejavnosti karierne orientacije (Henderson 2004, str. 51).

Na Poljskem morajo od leta 1993 vsi karierni svetovalci končati magisterij (Master degree), zaželeno iz psihologije. Leta 1995 so poklic kariernega svetovalca vključili tudi v klasifikacijo poklicev. Pod okriljem projekta Svetovne banke pa so leta 1997 uvedli tudi univerzitetni program za karierne svetovalce (prav tam, str. 22).

Kompetenčnim modelom, ki so bili razviti tudi z namenom zagotavljanja kakovosti, ter izobraževanju in usposabljanju izvajalcev karierne orientacije bom v naslednjem poglavju namenila več pozornosti.

4.7 STANJE V SLOVENIJI

V Sloveniji institucije, ki izvajajo poklicno orientacijo (šole, ZRSZ, del dejavnosti ISIO centrov), delno poskrbijo za kakovost na vhodni (input) strani, saj postavljajo visoke izobrazbene zahteve za zaposlitev svetovalcev. Vendar pa je premalo pozornosti posvečene drugim vidikom »inputa« (zadostno število zaposlenih, pogoji dela, dodatno specializirano usposabljanje ipd.) (Nikanovič 2009, str. 41).

Dobro razvit sistem presojanja kakovosti je pri nas razvit le v sklopu informacijsko-svetovalnih središčih za odrasle. Temeljna izhodišča za presojanje in razvijanje kakovosti svetovalne dejavnosti (v ISIO centrih) so združena v treh ciljih (Vilič Klenovšek idr. 2007, str. 56–59):

- **dostopnost svetovalnih storitev** se uresničuje tako, da so svetovalne storitve finančno (brezplačno), časovno (odpiralni čas) in geografsko (v več regijah) na voljo vsem odraslim,

- **kakovost svetovalnih storitev** je v tem primeru razumljena v ožjem smislu – gre za vprašanje načrtovanja in opravljanja svetovalne storitve. Kakovostna svetovalna storitev je opredeljena kot proces, ki ga izvaja strokovno kompetentna oseba, storitve so prilagojene potrebam strank, omogočene so različne vrste (pred izobraževanjem, med in po njem) in načini svetovanja (osebno, po telefonu itd.), svetovalna dejavnost poteka v primerno opremljenih prostorih, kjer so na voljo različni pripomočki; procesi pa se spremljajo s samoevalvacijo,
- **rezultati in učinki svetovalnih storitev**, kjer so rezultati opredeljeni kot neposredna posledica svetovalnega procesa (informacija, nasvet, usposobljenost za reševanje problema, število svetovanj ipd.), učinek pa je posledica, ki nastane pri posamezniku (ali je posameznik rešil svoj problem in si tako pridobil novo znanje, zaposlitev ipd.) in v družbi (prispevek k uveljavljanju vseživljenjskega učenja, povečanje vpisa odraslih v ustrezne programe in posledično povečanje socialne vključenosti ipd.) zaradi svetovalnih storitev.

Določena so tudi področja, standardi kakovosti in merila za spremljanje rezultatov delovanja ISIO središč.

Poklic šolskega svetovalnega delavca je reguliran poklic, ki ima **z zakonom določene izobrazbene zahteve**, kot sem že omenila v drugem poglavju. Poleg tega zaposlene vežejo **etični kodeksi**, določeni na ravni strokovnih društev, npr. Društvo psihologov, ki ima več sekcij, tudi sekcijo šolskih psihologov, Društvo socialnih delavk in delavcev Slovenije, Društvo šolskih svetovalnih delavcev. Vprašanje pa je, koliko pozornosti je v društvih namenjeno dejavnosti poklicne orientacije ter koliko svetovalnih delavcev sploh je vključenih v katero izmed društev. Minimalne standarde na področju storitev poklicne orientacije znotraj delovanja šolske svetovalne službe določajo **Programske smernice za delo šolskih svetovalnih služb**.

Tudi za izvajalce poklicne orientacije na ZRSZ so določene vstopne izobrazbene zahteve. Zaposleni morajo opraviti tudi **Strokovni izpit iz zaposlovanja**. Pomembna novost, ki jo navaja novi zakon (Zakon o urejanju trga dela 12. 10. 2010), je zahtevana **VII. raven izobrazbe za osebe**, ki izvajajo storitve **vseživljenjske karierne orientacije** in **posredovanja zaposlitve**. Pogoji velja tako za uslužbenca Zavoda kot za zaposlene pri koncesionarjih. Zakon

še določa, da so javni uslužbenci dolžni ravnati po doktrini dela z brezposelnimi osebami in delodajalci (81. in 85. člen ZUTD). ZRSZ za zagotavljanje kakovosti sicer uporablja ISIO standarde, ki pa zaradi že naštetih omejitev niso primerni za področje svetovalne dejavnosti in tako tudi ne za dejavnost poklicne orientacije.

V publikaciji *Strokovne podlage za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski orientaciji v okviru Operativnega programa človeških virov* (Niklanovič 2009) poudarjajo, da v Sloveniji potrebujemo sistem zagotavljanja kakovosti. Predlagajo **uvvedbo skupnih standardov**, še posebej, če naj bi veljali za vse izvajalce te dejavnosti v različnih sektorjih, torej tudi v privatnem sektorju. To je še posebej pomembno za ZRSZ, ki izvajalce programov poklicne orientacije izbira med zasebniki, ki niso izpostavljeni nikakršnemu nadzoru. Z izjemo zahtevane stopnje izobrazbe, drugih vidikov usposobljenosti in kriterijev kakovosti v postopku razpisov ni mogoče preverjati. Strokovna skupina za razvoj vseživljenjske karijerne orientacije tako predlaga oblikovanje standarda, ki bo rezultat konsenza med vsemi službami karijerne orientacije. Argumentov za skupne standarde je več. Oblikovanje in vzdrževanje sistema kakovosti določenega s standardi je drag in dolgotrajen postopek, zato je taka odločitev racionalna. Kadar standardi veljajo za izvajalce iz različnih institucij in sektorjev morajo biti tudi bolj široki, kar je po izkušnjah iz tujine bolj primerno. Kot smo že omenili, skupni standardi prispevajo tudi k zagotavljanju enako kakovostnih storitev za vse ciljne skupine, zasebnim izvajalcem pa bi omogočili kandidirati na različne razpise, saj bi se njihova primernost lahko ustrezno preverjala (Niklanovič 2009, str. 41).

Nov korak naprej je projekt **Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo**, ki kot enega svojih ciljev določa tudi **oblikovanje standarda kakovosti** na področju vseživljenjske karijerne orientacije. Ta naj bi zajemal tri področja standardov: **prostorski in informacijski standard, standard kakovosti izvajanja in usposobljenosti izvajalcev** karijerne orientacije ter **poenotenje terminologije** (Strokovna skupina za terminologijo 2011).

5. KOMPETENCE IZVAJALCEV POKLICNE ORIENTACIJE

Za doseganje kakovostnih storitev poklicne orientacije je strokovna usposobljenost oz. kompetentnost izvajalcev eden ključnih dejavnikov. Države z razvitim formalnim programom izobraževanja za to specifično področje, so na ta način v grobem že poskrbele za doseganje minimalnega standarda znanja, potrebnih spretnosti in kompetenc izvajalcev. Večji problem predstavlja zagotavljanje dovolj (široko in hkrati specifično) usposobljenega kadra v državah, kjer izobraževalnih poti za pridobitev javno veljavnih kvalifikacij ni. V teh državah so v zadnjem času dobila velik pomen ogrodja kompetenc, na podlagi katerih naj bi se preverjala in razvijala zadostna raven usposobljenosti zaposlenih. Med take države spada tudi Slovenija, zato sledeče poglavje namenjam konceptu kompetenc, kompetenčnim modelom (okvirjem, modelom) in njihovi uporabi v izobraževanju.

Podrobneje bom predstavila najbolj poznano mednarodno ogrodje kompetenc, ki ga je leta 2003 javnosti predstavilo Mednarodno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo (International competencies for educational and vocational guidance) in ga bom uporabila tudi v empiričnem delu tega dela. Pred tem bom poskušala prikazati različne definicije in koncepte razumevanja kompetenc. Na kratko bom predstavila pristope, ki se uporabljajo pri snovanju kompetenčnih modelov. Dotaknila se bom tudi možnosti uporabe kompetenčnih modelov, s poudarkom na uporabi kompetenc in kompetenčnih ogrodiv v izobraževanju.

5.1 RAZVOJ KONCEPTA KOMPETENC

Začetek razvoja pojma kompetenc se je najprej pojavil v socialni psihologiji, kjer so jih uporabljali v povezavi z preučevanjem veščin posameznikov. Širši javnosti je koncept kompetenc postal poznan v 70. letih 20. stoletja, ko se je termin začel uporabljati na področju razvoja človeških virov. Zasluga gre predvsem Boyatzisevi študiji (1982), v kateri je z opazovanjem najbolj uspešnih menedžerjev želel identificirati znanja, spretnosti in značajske lastnosti, ki so potrebne za učinkovito vodenje (Sultana 2008, str. 17). Identifikacija kompetenc potrebnih za opravljanje določene vrste dela je tako postala osnova za pridobivanje, ocenjevanje, usposabljanje, nagrajevanje in razvoj v organizacijah (Svetlik in Kohont 2005, str. 32). Kmalu so se na kompetencah temelječi pristopi začeli uveljavljati na drugih področjih, tudi v izobraževanju in svetovalni dejavnosti, na primer kompetenčni

pristop v modelih izobraževanja učiteljev v ZDA (Performance based Teacher Education) v 60. in 70. letih.

Vendar pa vsi ne delijo navdušenosti nad konceptom kompetenc. Že v poznih 80. letih so se začeli oglašati prvi kritiki, ki so pomanjkljivosti našli predvsem v behavioristični naravi kompetenc. Pri behaviorističnem konceptu kompetenc je v ospredju končni rezultat – zmožnost učinkovitega delovanja, pot do tja ni tako pomembna. Kot ugotavlja Sultana (2008), ki je raziskoval uporabo kompetenc in kompetenčnih okvirjev v karierni orientaciji (career guidance), tak pristop k učenju ne upošteva kompleksnosti učnega procesa in vloge posameznika v njem, temveč spodbuja učenje za test. Z osredotočenjem na identifikacijo specifičnih znanj, spretnosti in značilnosti, ki so nujne za kakovostno opravljanje karierne orientacije, sicer lahko prispevamo k bolj učinkovitemu sistemu usposabljanja, vendar pa ne smemo pozabiti na nevarnost, da bomo zanemarili prispevek, ki ga ima učenje z razumevanjem (Sultana 2008, str. 17–18). Kljub poudarjenemu pomenu tehničnega aspekta znanja (kako), se je namreč potrebno zavedati, da ni mogoče kakovostno odgovarjati na vprašanje kako, če ne vemo kaj (faktografsko znanje) in zakaj (reflektivno znanje).

5.2 DELITVE KOMPETENC

Kompetence lahko v osnovi delimo glede na njihovo opredelitev. **Eksterna opredelitev** kompetence le-te razume kot zmožnost doseganja različnih od zunaj postavljenih rezultatov. Pri tej opredelitvi gre za zmožnost opraviti neko dejavnost, zato definicija vsebuje opise določenih zahtev, nalog in rezultatov. Kompetentnost je potemtakem opravilna zmožnost. Ta opredelitev je značilna za področje ekonomije in sociologije. **Notranja definicija** pa kompetenco razume kot notranjo strukturo, »katere aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov oziroma omogočala opravljanje dejavnosti. Ta definicija kompetence je seveda bližje pedagoškim vedam (Klemenčič idr. 2009, str. 29).

Večina virov kompetence deli tudi na **splošne ali ključne**, za katere je značilna večja splošnost, abstraktnost in prenosljivost, in **poklicne kompetence**. Tudi te lahko naprej delimo na generične **poklicne kompetence**, ki so skupne za podobne poklice in poklicna področja,

ter poklicno **specifične poklicne kompetence**, ki so značilne za posamezna delovna mesta (prav tam, str. 30).

Opazimo lahko tudi različno razumevanje in pojmovanje kompetenc glede na geografsko-družbeni prostor in posledično delitev v tri skupine (Civelli v Svetlik in Kohont 2005):

1. **Ameriški pristop** se pojavlja v delih McClellanda, Boyatzisa in pojmuje kompetenco kot kompleksno sintezo individualnih značilnosti oz. karakteristik posameznika (znanje, spretnosti, osebne lastnosti), ki so vzorčno povezane z delovno uspešnostjo oz. superiornim delovanjem. Tako pojmovanje kompetenc je značilno behavioristično, saj temelji na opazovanju uspešnih in učinkovitih delavcev.,
2. **Britanski pristop je značilen za britanski sistem poklicnih kvalifikacij (NVQ)**, opredelitev kompetenc pa temelji na konkretnih, operativno formuliranih delovnih nalog. Kompetenca je torej definirana kot zmožnost izvajanja aktivnosti v določenem poklicu skladno s standardi zaposlitve, kompetenten pa je posameznik, ki je naloge zmožen uspešno opraviti. Britanski pristop je funkcionalističen, temelji namreč na funkcionalni analizi najpogostejših tipičnih nalog in ključnih vlog v posameznih poklicih. Ob tem Štefanc (2009) opozarja, da je tudi v britanskem pristopu subjekt kompetence posameznik, opisi delovnih nalog pa so zunanji kriteriji, ki omogočajo presojo njegove kompetentnosti (Štefanc 2009, str. 30).,
3. **Francoski oz. evropsko kontinentalni pristop** je multidimenzionalni oz. holistični pristop, ki kompetenco obravnava celovito. Kompetentnost je tako rezultanta raznih psiholoških elementov posameznika, osnovo pa predstavlja samopodoba, pri čemer kompetenca vključuje vsaj tri elemente znanja: savoir ali connaissance (teoretično, vsebinsko znanje ali teoretične kompetence), savoir-faire (praktično, funkcionalno znanje, funkcionalne kompetence) in tudi savoir-etre (vrednote, motivi, ravnanje, bivanje, socialne kompetence).

Kot pravi L. Evangelista (2006), ko govori o možnih pristopih priznavanja predhodno pridobljenega znanja na področju karijerne orientacije, bi lahko razliko med ameriškim in britanskim pristopom prikazali tudi na podlagi vprašanj v procesu akreditacije. Če bi uporabili

ameriški pristop bi uporabljali vprašanja kot so: Kaj vas motivira pri vašem delu? Opišite, kako se spopadate s stresom. Opišite situacijo, ko ste morali delati z nekom, ki ga niste marali, in podobno. Poskušali bi torej identificirati posameznikove karakteristike, ki smo jih identificirali kot nujne za uspešno opravljanje dela. Nasprotno pa bi nas pri britanskem pristopu zanimalo, kako posameznik opravlja delovne naloge, na primer svetovalni intervju, in mu bomo zato postavljali vprašanja kot so: Kateri so glavni koraki intervjuja kot ga izvajate sami? Kako bi opisali vašo vlogo kariernega svetovalca? Kako bi začeli ali končali intervju?

5.3 POSKUS OPREDELITVE POJMA KOMPETENCE

Pojem kompetenca (in kompetenčnost) se uporablja na različnih področjih od psihologije, prava, ekonomije, izobraževanja idr., zato obstaja tudi veliko različnih definicij in načinov uporabe tega pojma. Kohont govori celo o »konceptualni inflaciji« (Svetlik, Kohont idr. 2005, str 31), kjer pomanjkanje natančne definicije spremlja presežek pomenov.

Najbolj strokovno-univerzalna definicija pojma kompetence je bila narejena v sklopu projektne skupine OECD, ki je izvajala študijo z naslovom Definicija in selekcija kompetenc: teoretične in konceptualne osnove (Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations – DeSeCo). Kompetence so tako definirali kot: **sposobnost uspešno doseči kompleksne zahteve v določenem kontekstu s pomočjo mobilizacije kognitivnih in nekognitivnih vidikov delovanja**. Identificirali so tudi tri **ključne skupine kompetenc**, ki so pomembne za delovanje v 21. stoletju (Rychen in Salganik 2003):

- **delovanje znotraj socialno heterogenih skupin** (uspešno delovanje znotraj skupin in uspešno premagovanje težav, ki pri tem nastajajo, sodelovanje; reševanje konfliktov);
- **avtonomno ravnanje** (delovanje znotraj celote oz. širših kontekstov, oblikovanje in izpeljava življenjskih načrtov ter aktivno zagovarjanje lastnih prepričanj, vrednot, potreb) in
- **interaktivna uporaba orodij** (interaktivna uporaba jezika, simbolov; interaktivna uporaba znanja in informacij ter interaktivna uporaba tehnologije).

Te ključne skupine kompetenc so pomembne tudi za izvajalce poklicne orientacije. Le-ti so v vsakodnevnem stiku z zelo raznolikimi ciljnim skupinami, katerim morajo prilagajati storitve, način komunikacije in obravnave, ob tem pa ohranjati svojo avtonomnost. Zahteva po lažji dostopnosti storitev pa narekuje tudi obvladovanje IKT tehnologije.

Definicij kompetence je toliko, kolikor je možnih načinov uporabe. Ker pa namen tega dela ni podati natančnega pregleda možnih definicij, jih bom na tem mestu predstavila le nekaj.

Peklaj pravi, da kompetence poleg spoznavnih vidikov (deklerativnih in proceduralnih) vsebujejo tudi motivacijske in čustvene vidike našega delovanja. Kompetence torej vključujejo **kognitivno – spoznavno raven** (sposobnost reševanja problemov, analitično – kritično mišljenje, spretnost odločanja ter znanje na določenem področju), **čustveno-motivacijsko raven** (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) ter **vedenjsko raven** (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti ter uporabiti v ustreznem času in kompleksnih situacijah). Imeti razvito neko kompetenco tako pomeni, da jo zmoremo tudi udejanjiti v različnih situacijah (Peklaj 2006, str. 22-23).

Muršak v »Pojmovnem slovarju za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja« pojem kompetenc opredeljuje na tri načine. Prva različica kompetenco opisuje kot zmožnost, sposobnost **nekaj dobro ali učinkovito opraviti**. V drugi je kompetenca zmožnost, sposobnost **zadostiti zahtevam za določeno zaposlitev**, tretja različica pa kompetenco opisuje kot zmožnost, sposobnost zadovoljiti ali **ustrezno opravljati specifične vloge v delovnem procesu** (Muršak 2002, str. 53).

Zadnjima dvema različicama definicije kompetence bi lahko pridružili opredelitev **Svetlika**, ki pravi, da so kompetence skupek izkazanih sposobnosti, znanja, spretnosti, vedenja in stališč posameznikov ... in so vključene v opise delovnih mest oziroma sistematizacijo kot pričakovane lastnosti posameznikov, ki ta mesta zasedajo (Svetlik idr. 2006, str. Uvod).

Tudi **Majcen** (2009) kompetence definira kot »tiste najpomembnejše lastnosti delavca (vključno z znanjem!), ki mu omogočajo, da se **uspešno spopada z nalogami in problemi na delovnem mestu**« (Majcen 2009, st. 34). Nadalje pravi, da moramo ločiti kompetence za delo, ki jih morajo imeti zaposleni, da bi bili zmožni dosežati načrtovane cilje, in dejanske kompetence zaposlenih. Pri slednjih gre za lastnosti, ki jih ima dejanski človek, pri

kompetencah za delo pa za lastnosti, ki naj bi jih imel idealen delavec, da bi lahko uspešno upravljali naloge na določenem delovnem mestu (prav tam, str. 40).

Nekoliko širšo definicijo kompetenc ponudi **Fragnier**, ki pravi, da je kompetenca lastnost posameznika, kako uporabiti neko kvalifikacijo ali napraviti nekaj učinkovito in dobro ter se kot taka nanaša na posameznikovo ravnanje, zato **ni objektivno vezana na določeno specifično delo** (Fragnier v Muršak 1999 str. 32).

Perrenoud (1997) kompetence razume kot zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje, sposobnosti, motive, samopodobo in vrednote, ki mu v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah, **v organizaciji in družbi** nasploh omogočajo uspešno izpolnjevanje vlog, opravljanje nalog in reševanje problemov« (Perrenoud v Svetlik idr. 2005, str. 33).

Kohont še posebej poudari **pomen socialnega in fizičnega okolja**, ko pravi, »da lahko o kompetentnosti govorimo šele, ko to celoto znanja, sposobnosti, motivov, samopodobe in vrednot posameznika postavimo v okvir socialnega in fizičnega okolja, v katerem ima določeno vlogo ali opravlja določeno nalogo. Standardi in zahteve dane situacije bistveno določajo (ne)kompetentnost posameznika« (Svetlik, Kohont idr. 2005, str. 33-34).

V tem diplomskem delu kompetence razumemo kot prepletenost kognitivnih – spoznavnih, čustveno-motivacijskih ter vedenjskih elementov, ki skupno vplivajo na to, kako bo posameznik deloval v dejanski življenjski ali delovni situaciji. Kompetenca vedno predvideva različne stopnje/ravni razvitosti. V našem primeru pa gre poleg tega za kompetence potrebne za učinkovito opravljanje dejavnosti poklicne orientacije (temeljne kompetence), in za posamezna področja dela oziroma delovna mesta znotraj poklicne orientacije (posebne kompetence).

5.4 KOMPETENCE IN KOMPETENČNI MODELI V POKLICNI ORIENTACIJI

Izobrazbena struktura in področja dela izvajalcev karierne orientacije in znotraj tudi poklicne orientacije so zelo raznolika, zato so vse večja prizadevanja posameznih držav kot tudi mednarodnih združenj, da oblikujejo t.i. kompetenčne modele ali okvirje, ki bodo vsebovali nabor temeljnih kompetenc, ki naj bi jih imeli vsi zaposleni, in vrsto posebnih (delovno specifičnih) kompetenc, ki so značilne za določena delovna mesta.

Skupni okvirji oziroma ogrodja kompetenc na področju karierne orientacije (career guidance) so pomembni zaradi več razlogov (Sultana 2008, str. 15):

- predstavljajo osnovo za razvoj standardov kakovosti,
- olajšujejo proces priznavanja predhodno pridobljenega znanja,
- omogočajo večjo fleksibilnost izobraževalnega sistema,
- zagotavljajo bolj jasne poklicne poti in mobilnost znotraj poklicnega področja,
- spodbujajo kontinuirani poklicni razvoj zaposlenih.

Kot ne obstaja enotna definicija kompetenc, tudi Glosarij EU ločuje štiri modele kompetenc, ki jih bom na tem mestu na kratko predstavila (Muršak 2002, str. 62–63):

- **Model kompetenc, ki temelji na osebnostnih lastnostih posameznika** kot so znanje, spretnosti, izobrazbene in druge značilnosti, ki omogočajo posameznikovo učinkovito delovanje. Program lahko vodi tudi k pogledom, po katerih so različni ljudje poklicani za različne poklice, naloga izobraževalnega programa pa je, da loči tiste, ki določenih značilnosti nimajo od tistih, ki jih imajo.
- **Model kompetenc, ki temelji na delovnih nalogah**, pri čemer so kompetence razumljene kot zmožnost uporabe specifičnega znanja in spretnosti za izvajanje predvidljivih delovnih nalog in aktivnosti ter prevzemanje odgovornosti za opravljeno delo. Osnova tega pristopa snovanja programov usposabljanja so analize procesov in nalog, ter ocene težav, ki bi jih ljudje utegnili imeti pri učenju delovnih nalog. Posameznik naj bi v sklopu krajšega programa usposabljanja (skrajšan čas je njegova prednost) uspel razviti specifične, a ozko uporabne spretnosti, kar pa je slabost tega pristopa.

- **Model kompetenc, ki temelji na predvidenem rezultatu ali produkciji** razume kompetence kot zmožnost doseganja ciljev in izdelave določenega izdelka ali opravljanja storitev. Program usposabljanja temelji na motivaciji in strategijah potrebnih za doseganje ciljev, zato je tak pristop snovanja programov pogost v poklicih, kjer se poudarja pomen rezultatov. Vrednoti se, kaj ljudje proizvajajo in kako učinkovito dosegajo rezultate, kaj znajo in kako dolgotrajni so rezultati pa ni prvotnega pomena. Poudarjen je pragmatičen odnos do vsebine programa, kar pomeni da si posamezniki pridobijo široko, a površinsko znanje, ki jim v prihodnosti ne bo omogočalo spopadanja z novimi zahtevami dela ali uspeha na drugih področjih dela.
- **Model kompetenc, ki temelji na upravljanju dela oziroma njegovih rezultatih** opredeljuje kompetence kot zmožnost zadostiti vsem zahtevam določene delovne vloge, ki jih izražajo pričakovanja delodajalcev v smislu dobre ali najboljše prakse. Rezultati dela so v kontekstu tega pristopa funkcija posameznikovega socialnega konteksta, v katerem obstajajo dogovorjena pravila glede zahtev in pričakovanj (zahteve zaposlovalcev, notranje narave dela, interakcije z drugimi, legalnega okvira idr.) do zaposlenih. Posamezniki, ki se usposabljaajo po takem programu, pridobijo zadostno širino in globino, da se lahko zaposlijo v širokem krogu delodajalcev.

5.4.1 Obstoječi kompetenčni modeli

Wattsov model kompetenc poklicnih svetovalcev

Prvi poskusi opredelitve kompetenc poklicnih svetovalcev so bili izdelani **na podlagi razmerja med področji dela, delovnimi nalogami in vlogami**. Watts je tako v Cedefop-ovi publikaciji »Occupational profiles of Vocational Counsellors« (1992) predstavil analizo profilov karijerne orientacije na podlagi 19. delavnih nalog, ki jih je razdelil v sedem skupin (Watts, 1992 v McCarthy 2001, str. 4):

- upravljanje z informacijami (information management) s področja izobraževanja in usposabljanja, kariere in poklicev, trga dela, podpornih storitev,

- delo s posamezniki (work with individuals): presojanje in ocenjevanje, informiranje, svetovanje,
- delo s skupinami (work with groups): karierna/poklicna vzgoja, skupinsko svetovanje, podpora pri oblikovanju in delovanju skupin za samopomoč,
- posredovanje, namestitve (placement): sodelovanje z delodajalci in drugimi institucijami, ki lahko zagotovijo učna mesta, usposabljanje za samopredstavitev, zagotavljanje pripravniških mest (insertion),
- spremljanje (follow-up oz. long term monitoring),
- mreženje (networking): podpora informalnih virov karierne orientacije (starši, učitelji, druge interesne skupine), zastopanje, povratno informiranje delodajalcem (providers),
- vodenje in upravljanje (managing): načrtovanje aktivnosti karierne orientacije in njihova evalvacija, vzpostavljanje in krepitev zunanjih odnosov (external relations).

Na podlagi analize delavnih nalog je nato predstavil nabor **enajstih kompetenc poklicnih svetovalcev** (prav tam):

- zmožnost voditi intervju,
- zmožnost dela s skupinami,
- zmožnost poučevanja,
- zmožnost ocenjevanja na podlagi psihometričnih testov,
- zmožnost analize različnih delavnih mest,
- zmožnost analize trga dela,
- zmožnost zbiranja, urejanja in posredovanja pomembnega gradiva in informacij,
- zmožnost timskega dela,
- zmožnost pogajanja,
- zmožnost učinkovite uporabe marketinških pristopov,
- zmožnost vodenja.

Mednarodne kompetence za zaposlene na področju izobraževalne in poklicne orientacije - IAVEG

Leta **1999** je **združenje IAEVG** (Internacional Association for Educational and Vocational Guidance) sprejelo pobudo za postavitev internacionalnih kvalifikacijskih standardov za poklicne svetovalce (International Counsller Qualification Standards). Ker je svetovanje zgolj ena od dejavnosti karierne orientacije, hkrati pa so bili mnogi mnenja, da IAVEG nima pristojnosti za določanje standardov, lahko pa pripravi nabor kompetenc potrebnih za učinkovito delovanje služb za karierno orientacijo, so ime iniciative spremenili. V štiriletni študiji, ki je trajala od leta 1999 do leta 2003 in je vključevala 700 praktikov iz različnih držav, so tako vzpostavili ogrodje kvalifikacij ter ga poimenovali Internacional Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Cilj projekta je bil (Repetto idr. 2003):

1. identificirati nabor kompetenc, ki jih potrebujejo izvajalci karierne orientacije ter
2. predlagati programske smernice za usposabljanje praktikov, s katerimi bi te kompetence lahko razvili.

Pri snovanju modela so najprej raziskali podobne pobude drugod po svetu in ustvarili okvir internacionalnih kompetenc, pri čemer so uporabili na kompetencah temelječ pristop, ki vsebuje znanja, spretnosti in stališča (attitudes) potrebna za kakovostno izvajanje poklicne in izobraževalne orientacije.

Kompetence se delijo na temeljne kompetence, ki jih potrebujejo vsi izvajalci ne glede na področje dela in institucijo, v kateri so zaposleni, in posebne. Te vključujejo dodatna znanja, spretnosti in stališča, ki jih izvajalci potrebujejo glede na specifične zahteve dela in ciljne skupine, ki jim je karierna orientacija namenjena.

TEMELJNE KOMPETENCE

1. Zmožnost etičnega in profesionalnega ravnanja.
2. Zmožnost zastopanja in vodenja strank pri učenju, kariernem razvoju in procesu premagovanja ovir.
3. Zavedanje in zmožnost upoštevanja interkulturnih razlik z namenom zadovoljevanja potreb različnih ciljnih skupin.
4. Zmožnost implementacije teorije in raziskovalnega dela v prakso.

5. Zmožnost oblikovanja, izvedbe in evalvacije aktivnosti karijerne orientacije.
6. Zmožnost upoštevanja lastnih profesionalnih omejitev.
7. Zmožnost učinkovitega komuniciranja.
8. Zmožnost spremljanja novosti na področju izobraževanja in usposabljanja ter trendov na trgu dela.
9. Zmožnost uporabe informacijske tehnologije.
10. Zmožnost timskega dela.
11. Obvladovanje in zmožnost uporabe znanj o vseživljenjskem razvoju kariere.

POSEBNE KOMPETENCE

1. **Zmožnost diagnosticiranja** (analiza značilnosti in potreb ciljnih skupin, uporaba različnih merskih inštrumentov za ugotavljanje sposobnosti in interesov, vrednost in zmožnost interpretacije rezultatov).
2. **(Zmožnost) izvajanja izobraževalne orientacije** (pomoč pri načrtovanju izobraževalne poti, pri izbiri izobraževalnih programov, pri prehodu iz ene stopnje na drugo ali v zaposlitev, pri premagovanju učnih težav, pomoč učiteljem pri uvajanju poklicne orientacije v kurikulum ipd.).
3. **Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere** pri strankah (spodbujanje razvoja znanja, veščin in vedenja, ki omogoča obvladovanje poklicnorazvojnih nalog in uresničevanje kariernih ciljev).
4. **Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike** (obvladovanje zakonitosti svetovalnega procesa, spodbujanje samorefleksije z namenom razjasnitve pojmov o sebi in iskanja rešitev problemov).
5. **Zmožnost upravljanja z informacijami** (zbiranje, organiziranje in posredovanje informacij s področja izobraževanja, zaposlovanja, trga dela ter usposabljanje strank za učinkovito iskanje in uporabo informacij).
6. **Konzultiranje in koordinacija** (usmerjanje, svetovanje in zagotavljanje informacij staršem, šolam in delodajalcem; koordinacija šolskega osebja in interesnih skupin v skupnosti z namenom zagotavljanja virov informacij za zainteresirane dijake).
7. **Raziskovanje na področju poklicne orientacije in evalviranje** (obvladovanje metodoloških postopkov; proučevanje tem povezanih z učnim procesom, poklicno

vzgojo, poklicno socializacijo, strokovnim razvojem; proučevanje učinkovitosti intervencij, zmožnost aplikacije rezultatov na delo).

- 8. Zmožnost organizacijskega upravljanja** (program and service management) (oblikovanje, implementacija, evalviranje in nadzor programov poklicne orientacije, identifikacija ciljnih skupin).
- 9. Zmožnost povezovanja s skupnostjo** (community capacity building) (spodbujanje in koordinacija sodelovanja s skupnostjo z namenom ugotavljanja potreb po človeških virih in načrtovanje aktivnosti za zadovoljevanje izobraževalnih in zaposlitvenih ciljev lokalne skupnosti).
- 10. Pomoč pri iskanju dela in učnih mest** (podpora posameznikom pri njihovih naporih za ohranitev poklicnih možnosti z razvijanjem veščin iskanja zaposlitve in posredovanjem dela).

Predstavljeni kompetenčni okvir bom uporabila tudi v empiričnem delu diplomskega dela. Glede na to, da gre za mednarodno kompetenčno ogrodje, ki so ga kot ustreznega potrdili v številnih evropskih državah in ki naj bi predstavljal poklicne kompetence vsakega zaposlenega na področju poklicne in izobraževalne orientacije, se mi zdi primeren tudi za uporabo v našem prostoru. Še posebej, če naj sledimo nekaterim evropskim državam, predvsem pa priporočilom mednarodnih organizacij (Cedefop, OECD), da naj v državah, kjer še ni razvitega javnoveljavnega študija za to specifično področje, uporabljajo kompetenčne modele za zagotavljanje kakovosti storitev, preverjanje usposobljenosti izvajalcev, potrjevanje predhodno pridobljenega znanja ter tudi kot začetno točko pri oblikovanju programov izobraževanja in usposabljanja.

5.4.2 Možnost uporabe kompetenčnih modelov

Oblikovanje in razvoj izobraževalnih programov

Modeli kompetenc so lahko zelo uporabni, kadar govorimo o načrtovanju in razvoju sistema izobraževanja in usposabljanja na vseh stopnjah in ravneh. Predstavljajo temelj za dialog med snovalci politike in izobraževalci. Skupni model kompetenc lahko pomaga premostiti nekatere težave, ki so izpostavljene v priročniku za snovalce politik karijerne orientacije (2006). Ena

izmed njih je pomanjkanje izobraževalnih/učnih možnosti za napredovanje zaposlenih v karierni orientaciji (iz neprofesionalnih vlog v profesionalne), po drugi strani pa v nekaterih državah spodbujajo večletne študije, ki usposablajo za poglobljeno psihološko svetovanje, ki ga potrebuje le manjšina vseh uporabnikov. Model kompetenc lahko služi kot temelj za oblikovanje programov izobraževanja in usposabljanja na različnih ravneh in stopnjah (javno veljavni programi, izobraževanje na delu, kontinuirano usposabljanje v obliki delavnic, seminarjev). Ob tem pa moramo upoštevati, da modeli kompetenc določajo le (obseg) vsebino (coverage), ne pa tudi nivoja/stopnje razvitosti, ki je odvisna od zahtevnosti delovnega mesta (Professionalising career guidance 2009, str. 88).

Pomen kompetenčnih modelov za organizacije, ki ponujajo storitve karijerne orientacije

Karierno orientacijo ponujajo različne institucije: javni uradi, vladni organi (public authorities), vzgojno izobraževalni zavodi, zasebne organizacije, neprofitne organizacije itd., znotraj katerih je karierna orientacija namenjena različnim ciljnim skupinam in ima različno vlogo med ostalimi dejavnostmi, ki jih institucija izvaja. Kompetenčni model institucijam služi kot pomoč pri identifikaciji storitev, ki jih želijo ponujati ciljnim skupinam uporabnikov; pri določanju pogojev dela in standardov, ki naj jih storitve in zaposleni dosegajo; določanju vlog in delovnih nalog za različne skupine zaposlenih; določanje standardov, na podlagi katerih se ocenjuje uspešnost zaposlenih, pri določanju potreb po izobraževanju in usposabljanju, planiranju in oblikovanju programov izobraževanja in usposabljanja, kot osnova (spodbuda) za prenos znanja in izkušenj med zaposlenimi; kot temelj za sistem priznavanja predhodno pridobljenega znanja in izkušenj (prav tam, str. 89).

Pomen kompetenčnih modelov za strokovna združenja izvajalcev karijerne orientacije

Kot smo že ugotovili, imajo v nekaterih državah profesionalna združenja že dolgo tradicijo, v drugih, kjer se karierna orientacija šele razvija kot samostojno poklicno področje oziroma profesija, pa so šele na začetku razvoja. Skupni kompetenčni okvirji lahko služijo kot osnova, na podlagi katerih lahko strokovna združenja določijo: kakšne vrste služb karijerne orientacije naj bi se razvile v določenem sektorju ali državi; oblikujejo strokovno mnenje o standardih kakovosti za izvajalce; organizirajo ali zagotavljajo dostop do izobraževanja za člane združenja; vzpostavijo (nadzor) sistem ocenjevanja, ki bo služil kot kriterij za pridobitev članstva; spodbujajo mobilnost zaposlenih med sektorji (prav tam, str. 90).

Pomen kompetenčnih modelov za izvajalce karierne orientacije

Skupni kompetenčni modeli lahko veliko prispevajo pri nadaljnjem poklicnem razvoju izvajalcev karierne orientacije, saj lahko poleg koristi na področju izobraževanja in usposabljanja, ki sem jih omenila pod prvo točko, služijo tudi kot orodje za samoevalvacijo in kot osnova za diskusijo med zaposlenimi (prav tam, str. 90).

Pomen kompetenčnih modelov za politiko

Karierna orientacija prispeva k uresničevanju različnih ciljev politike, ki smo jih podrobneje obravnavali drugje. Kompetenčni modeli pa lahko še dodatno olajšajo zasledovanje teh ciljev, saj služijo kot podlaga za pregled in načrtovanje obsega storitev karierne orientacije; spodbujajo sodelovanja med različnimi izvajalci za doseg ciljev politike; služijo kot okvir za ocenjevanje učinkovitosti storitev; kot osnova za načrtovanje možnih poti izobraževanja in usposabljanja; kot podlaga za doseg konsenza o skupnih ciljih med različnimi akterji (izobraževalnimi institucijami, delodajalci, izvajalci) (prav tam, str. 91).

5.5 KOMPETENCE IN KOMPETENČNI MODELI V IZOBRAŽEVANJU

V kolikor želimo oblikovati ali uporabiti že obstoječ kompetenčni model oz. ogrodje kot osnovo za razvoj standardov kakovosti ali snovanje programov izobraževanja in usposabljanja, moramo poznati prednosti in slabosti posameznih pristopov. Le tako se bomo lahko izognili pastem, ki jih prinaša kompetenčni pristop v kurikularnih zasnovah.

Kot ugotavlja Štefanc, so se kompetence v izobraževanju pojavile kot delni odgovor na zagotavljanje (ekonomske) učinkovitosti izobraževanja v anglosaškem in ameriškem prostoru. Ob tem je kompetenca kot orodje doseganja učinkovitosti postala uveljavljena najprej in predvsem na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, kjer so pričakovanja trga dela in povezanost z njim pri sooblikovanju programov še najmanj sporna (Štefanc 2009 str. 250). V menedžerskem okolju velja, da je kompetentnost posameznika možno neposredno izmeriti na podlagi testiranja in opazovanja njegovega obnašanja pri reševanju konkretnih delovnih nalog. Tak pristop k razumevanju kompetenc in kompetentnosti posameznika ima vsaj dve pomanjkljivosti, še posebej, če želimo kompetenčni pristop uveljaviti tudi na

področju izobraževanja. Kot pravi Štefanc, se problem, ki pri tem nastane kaže »v redukciji kompetence na spretnosti in veščine, pri čemer ima vsebinsko, konceptualno znanje zgolj instrumentalno vrednost, zaželeno je toliko, kolikor je priznано kot neposredno funkcionalno v procesu realizacije konkretnih nalog na delovnem mestu« (prav tam, str. 251). Ob tem opozarja na vlogo neoliberalistične ideologije k uveljavljanju logike, ki naj cilje in vsebine izobraževanja poveže s trgom dela. Neoliberalizem namreč pojmuje znanje izrazito utilitaristično: »Legitimno je torej takšno in tolikšno znanje, kakršno ima trenutno na trgu dela najvišjo vrednost« (prva tam).

Postavlja se vprašanje, kako kompetence oziroma kompetenčni pristop umestiti v strategije kurikularnega načrtovanja. V teoriji kurikularnega načrtovanja poznamo tri tehnike načrtovanja (Kelly v Klemenčič idr. 2009, str. 42):

- učnoslovno načrtovanje, pri katerem je izhodišče in poudarek na vsebini in ki implicira pogled na izobraževanje kot na transmisijo znanja,
- učnociljno načrtovanje, pri katerem je izhodišče in poudarek na ciljih ter
- procesno-razvojno načrtovanje, pri katerem se osredotočamo na tisto, kar v učečem se prispeva k razvoju osebnostnih potencialov.

Vse tri zgoraj naštet pristope je potrebno jemati kot komplementarne, saj vsak kurikulum vključuje tako vsebino kot cilje in tudi strategije, procedure in evalvacijo, tehnike načrtovanja pa se ločijo po tem, iz katerega od elementov izhajamo (Kroflič 2002, str. 170).

V našem sistemu izobraževanja se je v devetdesetih letih uveljavila učnociljna strategija načrtovanja kurikula, kjer so bili cilji pouka postavljeni v obliki nabora splošno predmetnih ciljev, operativnih učnih ciljev in minimalnih standardov znanja. Danes so na vseh stopnjah izobraževanja cilji opredeljeni s kompetencami. Za to razpravo je pomembno predvsem opisovanje ciljev programa s kompetencami na terciarni stopnji izobraževanja, saj naj bi na tej stopnji po priporočilih mednarodnih organizacij ustanovili tudi študij s področja karijerne orientacije. V visokem šolstvu smo maja leta 2004 prešli na t.i. bolonjski sistem visokega šolstva. Zakon o visokem šolstvu v 35. členu prinaša dve ključni spremembi: prva je zahteva naj se študijski programi oblikujejo tako, da bodo mednarodno primerljivi, druga pa kot eno od vsebin programa določa opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih in

predmetno specifičnih kompetenc, ki se s programom pridobijo. To je še posebej problematično, pravi Štefanc, »če univerzo razumemo kot prostor, ki ga vzpostavlja po eni strani raziskovanje, tj. produkcija vednosti, in na drugi strani njeno razširjanje in posredovanje študentom, če torej te institucije ne vidimo kot poklicne šole« (Štefanc 2009, str. 197). In nadaljuje: »logiko »akademskega študija«, usvajanja vednosti in znanj in poglobljanja v znanstvene discipline, je nadomestila logika »usposobljenosti diplomanta«, njegove operativnosti, funkcionalnosti« (prav tam str. 198).

Ob tem Štefanc (2009) opozarja, da učinkovitega pristopa ne smemo enačiti z kompetenčnim pristopom kot tudi ne moremo kompetenc izenačiti z učnimi cilji. Kompetenčni model bi bilo bolje razumeti kot poskus premoščanja omejitev učinkovitega pristopa, ki se mu očita behavioristično ozadje. Dalje Štefanc zapiše, da je uvedba kompetenc problematična takrat, kadar se jih uvaja kot nadomestilo znanja in se ob tem sklicuje na Lavala, ki pravi, »če besedo »znanje« nadomestimo z besedo »kompetenca«, to ni brez pomena, še posebej, če kompetenčni pristop razumemo, kakor da kompetence zasedajo mesto znanja, funkcionirajo kot njegov nadomestek. Znanje preprosto »absorbirajo«, prikažejo kot svoj sestavni del, toda hkrati s tem ga tudi postavijo na stran, ga od-stranijo« (Laval v Štefanc 2009, str. 132).

Zaključimo lahko s trditvijo, »da je ob uporabi kompetenčnega pristopa, kompetenco smiselno razumeti v njenem najširšem vidiku in jo vzpostaviti kot nekakšen širši usmerjevalni koncept, ki v nadaljevanju vodi naše pomisleke o različnih vrstah učnih ciljev, s pomočjo katerih bomo kompetenco lahko razvijali« (Klemenčič idr. 2009, str. 52). Ista avtorica predlaga uporabo t.i. modela jedrne refleksije, kjer kompetence predstavljajo le eno od ravni razvoja, v tem primeru učitelja.

5.5.1 Razvoj kompetenc v odnosu do teoretičnega znanja

Pri operativno-funkcionalnem konceptu kompetenc, ki ima behavioristično, predvsem pa funkcionalistično konceptualno ozadje in tako pomeni zmožnost izvajanja operativnih nalog in prilagajanja zahtevam oz. potrebam ekonomskega trga, Štefanc (2009) opozori na dve težavi. Prva je redukcija kompetence na raven konkretnih, operativnih dejavnosti. Druga

pomanjkljivost tega koncepta pa je marginalizacija teoretičnega znanja, ki se pojavi kot posledica instrumentalnega razmerja med znanjem in kompetentnostjo ali povedano drugače teoretično znanje jo zgolj orodje za realizacijo konkretnih nalog. Ta odnos do vloge teoretičnega znanja je značilen za ameriški pristop, ki ga zastopata Boyatis in McClelland. Po njunem mnenju je, pravi Štefanc, pomembno le tisto teoretično znanje, ki je neposredno pomembno za opravljanje poklica in je tako bistveno omejeno. Tukaj se pojavlja temeljno vprašanje »kaj je iz česa izpeljano, ali znanje iz operativno pojmovane kompetence ali kompetenca iz širokega konceptualnega znanja. Očitno je, ugotavlja dalje Štefanc, da je v tem primeru kompetenca merilo za izbiro znanja. Ta logika ni toliko napačna, če gre za prizadevanja podjetij, ki stremijo k čim boljšim poslovnim rezultatom, problematično pa je, v kolikor ta logika prodre na polje poklicnega, predvsem pa splošnega izobraževanja (Štefanc. 2009, str. 77).

Tudi Medveš ugotavlja, da kompetenca ni ločena od teoretičnega znanja. Sistematika teoretičnega znanja je pogoj za razvitost kompetence. Če temu ne bi bilo tako, bi bila kompetenca zgolj veščina in ne tista zmožnost, ki veščino ali rutino šele omogoča (Medveš v Klemenčič idr. 2009, str. 46). Tako pri razvijanju kognitivnih kompetenc (uporabe teorij, zakonitosti, konceptov) po njegovem ni problematično vprašanje vsebine, s katero te kompetence razvijamo (znanstvena spoznanja, teorije, principi, zakoni), temveč forme (strategije, metode itd.). Naprej opozarja, da potreba po uporabnosti znanja, ki se še posebej pogosto pojavlja pri izobraževanju in usposabljanju odraslih (moja opomba), ne sledi iz vsebine, temveč iz metod, postopkov in procesov pridobivanja znanja (prav tam 2009, str. 49).

Wittorski razlikuje pet različnih načinov oblikovanja kompetenc v razmerju do teoretskega znanja (Wittorski v Muršak 2001, 2004) :

1. Prvi model je vezan na praktično delo in ga lahko enačimo **z izobraževanjem na delu** – posameznik na podlagi preizkušanja opravi določeno novo delo ali operacijo, ne da bi se predhodno nanjo pripravljali ali o njej teoretsko razmišljali. Tako razvite kompetence ostanejo na nivoju »praktičnega«, vezane so na posameznika in konkretno delo, ki ga opravlja. Zaradi

tega kompetence niso prenosljive, posameznika pa močno vežejo na trenutno delovno mesto (Muršak 2004, 2001).

2. Drugi model ustreza **izobraževanju v alternaciji**, saj gre za kombinacijo preizkušanja in ustrezno vodene refleksije. Sočasno s praktičnim preizkušanjem posameznik te izkušnje tudi povezuje s teorijo, končni cilj pa je »intelektualizirana ali kontrolirana (obvladana) kompetenca« (Muršak 2004, str. 42). Razvoj kompetence na ta način je možen tudi v tako imenovani učeči se organizaciji, kjer je sprotna teoretska refleksija sestavni del delovnih procesov. Pomembno je, da ima praktično izobraževanje podkrepljeno z ustrezno metodično-didaktično predpripravo (Muršak 2001, str. 76).

3. Pri tretjem modelu posameznik že pridobljene **praktične izkušnje šele naknadno osmisli**, jih poveže z znanjem in verbalizira, da take postanejo prenosljive in ovrednotene. Ta model je torej dopolnitev prvega, zanj pa je značilna naknadna refleksija izkušenj.

4. Četrty model se osredotoča predvsem na pridobivanje **teoretskih metodoloških in strateških znanj** za namen uspešnega obvladovanja prihodnjih potreb. Temu procesu praviloma sledi operacionalizacija in refleksija po prej opisanem modelu. Omogoča sistematičnost in teoretsko poglobljenost, vendar pa je zanj značilna tudi distanca do praktičnih izkušenj in konkretnih situacij. Tak način oblikovanj in razvoja kompetenc se pojavlja v situacijah, kjer načrtujejo spremembe delovnih procesov zaradi zagotavljanja večje kakovosti (Muršak 2001, 2004).

Kot vidimo je kompetenca običajno kombinacija teoretskega znanja in praktičnega izkustva, ki se veže na posameznika in njegove lastnosti. »Zato ni mogoče postaviti cilja ali snovati izobraževalnega programa zgolj na kompetencah, pač pa je pomembna odločitev o vsebinah, ki so najustreznejše in ki jih izberemo kot temelj za razvoj določenih kompetenc« (Muršak 2004, str. 42). Odličnost v razvoju kompetenc namreč vključuje tudi sposobnost, zmožnost njihove teoretizacije ali intelektualizacije. Le pri tako razviti kompetenci je mogoče pričakovati veliko transferno razsežnost.

5.5.2 Merjenje kompetenc

Kompetence sestavljajo posamezni elementi, ki jih ni mogoče meriti, hkrati pa je jasno, da so kompetence tisti presežek formalnega izobraževanja, ki je povezan z dejansko dejavnostjo v naravnem ali spontanem življenjskem okolju. To pomeni, da se kompetenca lahko razvije šele, ko se znanje pojavi v svoji dejavni obliki in je povezano in kombinirano z drugimi sestavinami, ki kot celota sestavljajo kompetenco: motivacijo, stališči, vrednotami, kognitivnimi spretnostmi in podobno. Ali kot pravijo Klemenčič in sodelavci »ni smiselno poskušati »na silo« umeščati razvojno-procesnih dimenzij kompetence med preverljive standarde znanja, saj jim s tem, ko jih opredeljujemo v obliki »stanj/ciljev/rezultatov« spreminjajmo njihovo razvojno naravo« (Klemenčič idr. 2009, str. 53).

Kompetenca je torej »znanje v akciji – dejavnosti« (Dugue v Muršak 2001, str. 70), kar predstavlja vsoto znanj in način njihovega obstoja, ki se usklajeno kombinirajo tako, da ustrezajo potrebam določene situacije v določenem trenutku. Medtem ko diplome vrednotijo znanje, so kompetence mešanica znanja in ravnanja in po tej definiciji nekvalifikatorske (prav tam).

Če je temu tako in so programi strokovnega in poklicnega izobraževanja zasnovani kompetenčno, to pomeni, da je v teh programih ključno merjenje kompetenc. »Da pa bi lahko kompetence merili, jih je treba toliko standardizirati, da jih prepoznamo in postanejo merljive. To je točka, na kateri se »lomi« uspešnost prenove programov poklicnega izobraževanja, seveda v primerih, ko so programi v resnici kompetenčno zasnovani« Muršak 2008, str. 83). Tudi Marentič Požarnik opozarja na to »past, da se celoten spisek kompetenc spremeni v merljive standarde, pouk pa v trening za reševanje nalog, ki preverjajo dosežene kompetence (Marentič Požarnik 2006, str. 29).

Pri **merjenju kompetence** je nujno, da upoštevamo dve sestavini: znanje in zmožnost uporabe znanja, kar z drugimi besedami pomeni, da moramo upoštevati tako njeno prikazno dimenzijo – rezultat, kot tudi znanje – zmožnost umestiti performativni vidik v konceptualni okvir. Kot pravita Robichon in Josenhaus (v Muršak 2006, str. 21) je pri načrtovanju merjenja in validaciji kompetenc nujna uporaba dveh pristopov, od katerih se eden naslanja na

spoznanja behaviorizma, drugi pa pripada kognitivistični usmeritvi. Behavioristična smer se omejuje na performativno dimenzijo. Kompetence ocenjuje na podlagi rezultata dela, ni pa pomembno ali zna posameznik opisati in razložiti proces. Bolj pogosto se uporablja kognitivno usmerjeno merjenje kompetenc, kjer se pozornost namenja tudi kompleksnosti miselnih procesov, ki spremljajo proces dela. Predmet merjenja so tako tudi strategije, ki jih je posameznik uporabljal na poti do končnega rezultata kot tudi ustrezna umestitev v situacijo z vsemi relacijami, ki ob tem nastajajo. Le tako lahko zagotovimo, da bo priznana kompetenca prenosljiva v druge situacije. Zaradi tega je značilnost poklicne kompetence vedno tudi zmožnost njenega opisa, racionalne analize in poznavanje njene strukture (Muršak 2006, str. 22).

6. STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE IZVAJALCEV POKLICNE ORIENTACIJE – TRENDI IN PRIPOROČILA

Evropski okvir za zagotavljanje kakovosti poudarja, da je usposobljenost/kompetentnost oseba eden od štirih najvažnejših elementov kakovosti svetovalne dejavnosti²⁶ (guidance, career guidance) (Sultana 2004, Council Resolution 2004, Izboljšanje politik 2005, Council Resolution 2008, Professionalising career guidance 2009).

Postavlja se vprašanje, zakaj snovalci politik, raziskovalci in izvajalske institucije pripisujejo usposobljenosti zaposlenih na področju karierne orientacije, znotraj katere lahko umestimo tudi naš koncept poklicne orientacije, tolikšen pomen. In zakaj so potrebna prizadevanja, da bi vsaj znotraj posamezne države razvili enoten sistem izobraževanja in usposabljanja, ki bo vključeval tudi možnost pridobivanja javno veljavne in mednarodno primerljive kvalifikacije v tej dejavnosti. Razlogov za to je več in so med seboj povezani. Večino sem poskušala prikazati v okviru prejšnjih poglavij, zato jih bom na tem mestu le na kratko obnovila, nekatere postavke pa bom razvila v nadaljevanju tega poglavja.

- Politika je v zadnjih nekaj letih prepoznala pomen kakovostne in sistematične organizirane svetovalne dejavnosti za pomoč posamezniku pri odločanju o življenjskih, učnih in kariernih poteh. Dejavnost lahko pomembno prispeva k uresničevanju dolgoročnih ciljev na področju vseživljenjskega učenja, trga dela in

²⁶ Preden se posvetim tematiki tega poglavja, moram najprej obrazložiti termine, ki jih bom pretežno uporabljala. V tuji literaturi se najbolj pogosto uporabljata dva angleška termina, in sicer guidance ter career guidance, včasih celo v sklopu enega gradiva. Vsi pa uporabljajo definicijo, ki je zapisana v Resoluciji (Council Resolution 2004) in ki sem jo že zapisala v poglavju o terminologiji. Pogosto je moč zaslediti, da tudi kadar je uporabljen izraz guidance, ki naj bi vključeval izobraževalno, poklicno in osebno orientacijo, avtorji govorijo pretežno o poklicni in izobraževalni orientaciji, za kateri se uporablja skupen izraz karierna orientacija. Da pa bi lahko razbrali, kdaj originalni vir uporablja en ali drugi termin, angleški termin guidance pogosto prevajam z izrazom svetovalna dejavnost ali pomoč, termin career guidance pa z izrazom karierna orientacija. Poklicna orientacija, kot dejavnost poimenujemo pri nas, je tako vključena v pomensko strukturo obeh terminov. Kot sem že povedala na začetku, se poklicna orientacija uporablja kot skupen izraz za aktivnosti in storitve izobraževalne in ozko pojmovane poklicne orientacije.

ekonomskega razvoja ter socialne vključenosti. Pričakovanja snovalcev politike so visoka, storitve in ciljne skupine pa raznolike. Taka pričakovanja pa lahko uresničuje le široko in specialistično usposobljeno osebje.

- Premik k vseživljenjski dimenziji karierne orientacije je tesno povezan z omenjenimi razlogi iz prve alineje. Zagotavljanje dostopa do te vrste svetovalne pomoči vsem posameznikom skozi celo življenje je v več evropskih državah povzročilo snovanje ambicioznih sistemov karierne orientacije, ob tem pa so premalo vlagali v izobraževanje in usposabljanje samih izvajalcev (From policy... 2008, str. 61). Prav zato Resolucija (2008) poudarja, naj države članice preučijo najboljše prakse izobraževanja in usposabljanja zaposlenih na tem področju in jih prilagodijo razmeram v lastni državi.
- Spremenil se je koncept dela te svetovalne dejavnosti in kot vidimo v našem prostoru tudi poskus vpeljevanja novih poimenovanj (karierna orientacija). Končni cilj ni več toliko pomoč kot je omogočanje posamezniku, da razvije veščine za razvoj kariere, odločanje in prehod ter tako sam izbira svojo življenjsko, izobraževalno in poklicno kariero. Izvajalci karierne orientacije tako potrebujejo nova znanja, spretnosti in kompetence, da bodo lahko optimalno opravljali svoje poslanstvo.
- Usposobljenost izvajalcev je še vedno najbolj pogost način presojanja kakovosti na podlagi kvalifikacij ali kompetenčnih ogrodi.
- Ironično imajo prav zaposleni na področju karierne orientacije zelo malo možnosti za razvoj lastne kariere tako v nacionalnem kot mednarodnem kontekstu. Zato so prizadevanja strokovnih združenj v zadnjem času usmerjena v oblikovanje enotnih izobraževalnih programov na ravni posamezne države, ki bi bili tudi mednarodno primerljivi (Watts 1992 v Sultana 2004, str. 76).
- Težnja po večji profesionalizaciji dejavnosti je sprožila prizadevanja za oblikovanje formalnih programov izobraževanja kot tudi neformalnih, ki so največkrat organizirani za posamezen sektor ali celo v sklopu posamezne institucije.
- Obstoje javno veljavnega izobraževalnega programa je nujen tudi za namen oblikovanja značilne poklicne identitete. Sedaj se zaposleni na področju svetovalne dejavnosti v različnih sektorjih bolj identificirajo s pridobljenim izobrazbenim nazivom kot s poklicem, ki ga opravljajo.

- Z mednarodnim trgom, ki je nastal z ustanovitvijo in širitvijo EU, ter težnjo po vpeljevanju IKT tehnologije na področje karijerne orientacije, se je pri zaposlenih pojavila potreba po dodatnem znanju, spretnostih in kompetencah.

Trend k večji profesionalizaciji, h kateremu se usmerja večina evropskih držav, še dodatno govori v prid razvoja sistema izobraževanja in usposabljanja, ki bo vključeval formalno izobraževanje in poklic ter tako zagotovil poklicno kvalifikacijo, ki bo tudi družbeno priznana in ovrednotena. V začetku poglavja bodo najprej predstavljeni pogoji za razvoj večje profesionalizacije dejavnosti. Sledi pregled trenutnega stanja na tem področju v Sloveniji. Na podlagi izkušenj in težav na področju izobraževanja in usposabljanja s področja karijerne orientacije v tujini, bom v nadaljevanju ugotavljala predvsem, kakšna je izobrazbena in kvalifikacijska struktura izvajalcev karijerne in znotraj te tudi poklicne orientacije, katere so ključne vsebine in kompetence, ki naj bi jih programi izobraževanja in usposabljanja zajemali, ter kakšna je po mnenju evropskih strokovnjakov primerna stopnja in raven specializiranosti teh programov. Poglavje bom zaključila s prikazom možnosti za izobraževanje in usposabljanje v Sloveniji.

6.1 TREND K VEČJI PROFESIONALIZACIJI

Poročilo OECD iz leta 2004 ugotavlja, da je zelo težko pridobiti točne podatke o številu zaposlenih na področju karijerne orientacije. Na podlagi pridobljenih podatkov o nezadostnem in/ali neprimernem usposabljanju kadrov ter redkih primerih strokovnih združenj na področju karijerne orientacije pa sklepajo o slabi profesionalizaciji te dejavnosti v večini držav. Tako organizirana karierna orientacija pa ne more prispevati k implementaciji in uresničevanju politik vseživljenjskega učenja in strategij trga dela. Poročilo navaja štiri glavne ugotovitve (Career guidance and public policy 2004, str. 83):

- Glede na standardne kriterije je karierna orientacija v večini držav članic slabo profesionalizirana. Od zaposlenih se pogosto pričakuje, da bodo poleg karijerne orientacije opravljali še druge delovne naloge. Možnosti za pridobitev univerzitetne kvalifikacije na tem specializiranem področju so omejene.

- Izvajalci karierne orientacije so v večini držav deležni neprimerne ali/in nezadostnega izobraževanja in usposabljanja. Obstoječi programi ne vključujejo specifičnih vsebin potrebnih za optimalno izvajanje dejavnosti. Največji primanjkljaj v znanju in spretnostih se kaže na področju razvoja spretnosti uporabe IKT tehnologije v karierni orientaciji, usposabljanja podpornega (neprofesionalnega) kadra, razumevanja delovanja in sprememb trga dela in vključevanja storitev karierne orientacije v kurikulum izobraževalnih institucij. Izvajalci bi potrebovali tudi več usposabljanja za razvoj veščin za samostojno upravljanje kariere pri strankah ter znanje o organizaciji in upravljanju različnih virov.
- Vlada se mora bolj aktivno vključevati v reorganizacijo kadrovske strukture na področju karierne orientacije ter sistema izobraževanja in usposabljanja. Ena od prioritet mora biti zagotovitev samostojne poklicne in organizacijske strukture. Ob tem naj poskrbi za posodobitev izobraževalnih programov, tako v smislu primerne stopnje kot vsebine.
- Kot temelj omenjenih reform naj služi skupen okvir kompetenc, ki bo uporaben za identifikacijo kompetenc pri vseh skupinah zaposlenih na področju karierne orientacije (v šolah, zavodih za zaposlovanje, v institucijah za izobraževanje odraslih, privatnem sektorju).

Številne študije (Karierna orientacija – Priročnik 2006, Career guidance and public policies 2004, Sultana 2004, From policy to practice 2008, Professionalising career guidance 2009) ugotavljajo, da je razvitost sistemov izobraževanja in usposabljanja zelo povezana z razumevanjem dejavnosti kot samostojnega poklicnega področja oziroma profesije (profession). V nekaterih državah se je poklicna orientacija že dolgo nazaj profesionalizirala, kar pomeni, da se je uveljavila kot multidisciplinarno poklicno področje (Izboljšanje sistemov 2006, str. 19). To pa pomeni, da so pri razvoju dejavnosti in oblikovanju sistema izobraževanja in usposabljanja poleg psiholoških dejavnikov upoštevali tudi ekonomske dejavnike, trg dela in druge. Trend k vse večji profesionalizaciji je razviden tudi iz skupnega poročila OECD (2004), ki navaja: »Trend od dejavnosti, ki je manj profesionalizirana, k dejavnosti, ki ima jasne poti za vključitev v poklic in za napredovanje v poklicu« (Career guidance and public policies 2004, str. 105).

Opredelitve pojma stroka so različne, lahko pa najdemo nekaj skupnih elementov, ki neko dejavnost opredeljujejo kot stroko:

- vključuje veščine, ki temeljijo na teoretičnem znanju,
- zagotovljena sta formalno usposabljanje in poklic,
- obstoj minimalnih standardov, na podlagi katerih je organizirano preverjanje kompetenc članov,
- obstaja strokovni kodeks,
- značilna je altruistična usmeritev (Williams v *Izboljšanje sistemov* 2006, str. 19),
- obstoj strokovnih združenj, raziskovalnih in izobraževalnih institucij (Career guidance and public policies 2004, str. 85).

Na podlagi konzultirane literature sem ugotovila, da v Sloveniji vsi elementi potrebni za profesionalizacijo te dejavnosti, niso prisotni, opazen pa je napredek na več področjih:

- Teoretično znanje in veščine, ki naj bi jih izvajalci karijerne orientacije razvili v sklopu specialističnega študija, v našem prostoru deloma pokrivajo sorodni študiji (psihologija, pedagogika, andragogika, socialno delo). Dodatno izobraževanje in usposabljanje za pridobitev področno specifičnega znanja in veščin je prepuščeno samoiniciativni posameznikov, ki ta znanja in spretnosti razvijejo v okviru internega usposabljanja znotraj posameznih institucij ali v sklopu samoizobraževanja.
- Formalni javno veljavni program za namen pridobitev kvalifikacij s področja karijerne orientacije pri nas ne obstaja. Ta primanjkljaj posamezne inštitucije (predvsem Zavod za zaposlovanje) bolj ali manj kontinuirano in uspešno rešujejo z naborom specializiranih internih usposabljanj, ki pa še zdaleč ne pokrivajo vseh temeljnih področij znanj za karierno orientacijo.
- Zagotavljanje kakovosti na podlagi minimalnih standardov je pri nas razvito le na posameznih segmentih kot so svetovalna središča za učenje odraslih – ISIO. Prav tako ne preverjamo kompetenc zaposlenih. Določena raven in stopnja kompetentnosti je zagotovljena na podlagi izobrazbenih zahtev za sprejem na delavno mesto šolskega ali poklicnega svetovalca. Novost, ki jo prinaša Zakon o urejanju trga dela (2011), je zahtevana VII. stopnja izobrazbe za vse zaposlene na področju karijerne orientacije, tako na Zavodu RS za zaposlovanje kot pri koncesionarjih.

- Posebnega strokovnega kodeksa za to področje nimamo, izvajalce karierne orientacije večinoma zavezujejo etični kodeksi sorodnih strok, ki jim pripadajo. Na tem področju torej ne zaostajamo toliko, še vseeno pa se ne moremo primerjati z državami kot je npr. Kanada, ki je celotno ogrodje kompetenc kariernih svetovalcev utemeljila na etiki (Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners).
- Altruistična usmeritev ni posebej opredeljena, vendar je značilna za izobrazbene profile strok, ki jim izvajalci pripadajo.
- Posebno združenje za karierno orientacijo ne obstaja, bila pa je v letu 2007 ustanovljena Delovna skupina za razvoj projekta vseživljenjska karierna orientacija. Konec leta 2008 je Ministrstvo za šolstvo in šport podalo pobudo za ustanovitev medresorske Strokovno skupine za vseživljenjsko karierno orientacijo. Skupini naj bi se v bližnji prihodnosti združili v enotno koordinacijsko skupino (Niklanovič 2009, str. 17–18), kar bo omogočilo tudi večjo usklajenost med ministrstvom in posledično med sektorjem izobraževanja in dela. Leta 2010 je bilo ustanovljeno tudi Društvo za karierno orientacijo. Nov projekt Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo ima cilj razviti standarde kakovosti in oblikovati module izobraževanja in usposabljanja, ki bi bili na voljo vsem zaposlenim na tem področju ter, poskrbeti za promocijo dejavnosti. To pa so tudi naloge strokovnih združenj. Problem projektno zasnovanih pobud je v njihovem trajanju, saj večkrat zastanejo s končanjem projekta.

6.2 IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE IZVAJALCEV POKLICNE ORIENTACIJE

Strokovnjaki vedno znova opozarjajo, da je kakovost storitev karierne orientacije tesno povezana z razvitostjo sistema izobraževanja in usposabljanja za namen karierne orientacije. Le-ta naj odgovarja na potrebe različnih profilov zaposlenih in naj podpira bolonjsko reformo in Lizbonsko strategijo, v smislu priznavanja različnih kvalifikacijskih poti, ki bodo spodbujale napredek izvajalcev in omogočale lateralno in geografsko mobilnost.

Zaradi raznolikosti storitev, ki so potrebne za zadovoljitev potreb različnih ciljnih skupin, se poleg ustrezne usposobljenosti izvajalcev karierne orientacije, vedno bolj poudarja pomen polprofesionalnega in neprofesionalnega osebja (informatorji, mladinski delavci, starši) in potreba po usposabljanju le-teh (Professionalising career guidance 2009, str. 92). Dejstvo je, da v poročilih držav skoraj ni zaslediti primerov izobraževanja in usposabljanja neprofesionalnega kadra. Zaradi pomanjkanja podatkov se tega problema na tem mestu ne bom podrobneje lotevala, pomembno pa je opozoriti nanj.

Omeniti je potrebno, da v tujini obstaja več različnih profilov zaposlenih. Tako v različnih svetovalnih centrih obstajajo receptorji, referenti, informatorji, ki obiskovalce sprejmejo, jih usmerjajo, jim posredujejo osnovne informacije, ponekod pa v sklop njihovih delovnih nalog spada tudi dajanje krajših nasvetov (Niklanovič 2007, str. 20).

Zaradi povečanja obsega in različnih virov informacij so ponekod zaposleni t.i. specialisti za informacije (information specialist), ki so zadolženi za zbiranje, sistematiziranje, upravljanje in posredovanje informacij na vseh segmentih (o poklicih, kariernih poteh, možnostih izobraževanja in usposabljanja, spremembah na trgu dela ipd.).

V današnjem konceptu dela na področju karierne orientacije se vse več časa namenja tudi različnim seminarjem, delavnicam in drugim aktivnim oblikam dela kot so npr. delavnice za razvoj veščin iskanja zaposlitve, obiski učencev, dijakov in študentov pri delodajalcih, organizacija preizkusov in usposabljanja na delovnem mestu, ki v našem prostoru spada pod Aktivno politiko zaposlovanja ZRSZ, ipd. Tukaj je še organizacija študijskih praks in sejmov. V tujini se je za skupino zaposlenih, ki prevzema zgoraj naštetе delovne zadolžitve, uveljavil izraz »guidance worker« (prav tam str. 38).

V mnogih evropskih državah na šolah poznajo tudi t.i. »career teachers« (prav tam str. 39), ki so zadolženi za izvajanje »poklicne vzgoje²⁷« (career education) v šolah. Pri nas naj bi dejavnost poklicne orientacije izvajali tudi učitelji v sklopu svojih predmetov, vendar se v praksi to ne realizira. Poklicno orientacijo tako v veliki večini izvajajo šolski svetovalni delavci, v sodelovanju z drugimi javnimi in zasebnimi institucijami.

²⁷ Na problem prevajanja termina career education z izrazom poklicna vzgoja in različnega razumevanja le-tega sem že opozorila.

V Sloveniji dejavnost poklicne orientacije v vseh sektorjih večinoma izvaja univerzitetno usposobljeno osebje, zato se bom tudi v tem delu poglavja osredotočila na izobraževanje in usposabljanje namenjeno kadru, ki neposredno dela z uporabniki storitev in za katerega se predvideva visokošolska izobrazba.

OBLIKOVANJE PROGRAMOV IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Sistemi izobraževanja in usposabljanja na področju svetovalne dejavnosti (guidance, avtor dejansko govori o karierni orientaciji), v smislu nabora vsebin in didaktičnih pristopov, se v evropskih državah razlikujejo tudi glede na to, kdo je glavni pobudnik programov ter kateri pristop je uporabljen pri snovanju le-teh. McCarthy (2001) je v svoji študiji, v katero je zajel triindvajset evropskih in neevropskih držav ugotovil, da so pobudniki »začetnih« (pred nastopom na delovnem mestu) programov izobraževanja in usposabljanja lahko (McCarthy 2001, str. 11–12):

- **izobraževalci** (Finska, Nizozemska, Španija, Slovenija),
- **pristojna ministrstva** (Francija),
- **izobraževalci v sodelovanju s strokovnimi združenji** (Irska na področju izobraževanja, Norveška),
- **izobraževalci v sodelovanju s pristojnimi ministrstvi** (Avstrija, Češka, Luksemburg, Portugalska, Romunija in Grčija na področju izobraževanja),
- **izobraževalci v sodelovanju s strokovnimi združenji in pristojnimi ministrstvi** (Flamski del Belgije, Danska, Nemčija, Irska na področju zaposlovanja, Velika Britanija) in
- **izobraževalci v sodelovanju z lokalno skupnostjo** (Italija).

McCarthy (2001) dalje ugotavlja, da obstaja devet pristopov snovanja programov izobraževanja in usposabljanja, ki jih države lahko uporabljajo pri izbiranju primernih vsebin in didaktičnih pristopov. Te se lahko določajo glede na (prav tam, str. 12):

- analizo delovnih mest,
- pregled delovnih mest in vlog zaposlenih na področju svetovalne dejavnosti (guidance),
- pregled sistemov izobraževanja in usposabljanja v različnih državah,

- pregled sistemov izobraževanja in usposabljanja v lastni državi,
- na potrebe javnosti/uporabnikov,
- predloge in priporočila strokovnih združenj,
- predloge in priporočila pristojnih ministrstev,
- odziv izvajalcev/vodij izobraževalnih programov na razvoj dejavnosti,
- odziv izvajalcev/vodij izobraževalnih programov na ekonomske, socialne spremembe.

Najbolj pogosto pri snovanju vsebin in izbiri didaktičnih pristopov sodelujejo izvajalci izobraževalnih programov, pristojna ministrstva in strokovna združenja. V različnih državah se uporabljajo različne kombinacije zgoraj omenjenih pristopov. Tako v Avstriji in na Finskem uporabljajo kombinacijo vseh devetih pristopov, predstavniki Nemčije in Španije pa trdijo, da upoštevajo predloge vseh udeležencev z izjemo strokovnih združenj in javnosti/uporabnikov. Dejstvo je, da izobraževalci igrajo veliko vlogo pri snovanju izobraževalnih programov. Da bi tudi formalno povečali njihovo vlogo, McCarthy predlaga, da bi se združili v nacionalna in mednarodna združenja izobraževalcev s področja karierne orientacije, ki za zdaj še ne obstajajo (prav tam, str. 12).

Kot ugotavljajo številne študije, v zadnjem času veliko držav sledi trendu večje profesionalizacije karierne orientacije, ki ima za posledico tudi razvoj sistema izobraževanja in usposabljanja. Kljub temu pa v mnogih državah karierno in tako tudi poklicno orientacijo izvajajo zaposleni z nazivi sorodnih strok, kar v praksi postavlja karierno orientacijo v manjvrednostni položaj. Tako stanje je značilno tudi za Slovenijo, kjer se kvalifikacije pridobljene na drugih področjih (psihologija, pedagogika, socialno delo, uprava) štejejo kot zadostne, čeprav študijski programi v majhni meri, ali pa sploh ne, ne pokrivajo nekaterih temeljnih vsebin dejavnosti, ki jo pri nas prevladujoče imenujemo poklicna orientacija.

Kot navaja poročilo OECD (Career guidance and public policies 2004) so izvajalci karierne orientacije običajno zaključili študij na terciarni stopnji izobraževanja, vendar to ne pomeni, da so med študijem pridobili vse potrebno znanje. Pregled podatkov o usposabljanju in kvalifikacijski strukturi zaposlenih na področju karierne orientacije v državah članicah razkriva strukturo petih modelov, ki lahko soobstajajo znotraj ene same države (Career guidance and public policies 2004, str 86–87):

- Kvalifikacije na posebnem področju karierne orientacije so značilne za države, ki imajo že razvite dodiplomske ali podiplomske študije na tem področju in se zato pojavljajo tudi kot pogoj za sprejetje na določeno delovno mesto.
- Splošne kvalifikacije s področja svetovalne dejavnosti – ponekod je pogoj za sprejetje na delovno mesto zaključen podiplomski študij na področju svetovalne dejavnosti, v katerem pa vsebine karierne orientacije predstavljajo le majhen del celotnega študija.
- Kader s kvalifikacijami sorodnih družboslovnih univerzitetnih smeri se v mnogih državah v šolah in na zavodih za zaposlovanje zaposluje na področju karierne orientacije. Ti v sklopu študija ne usvojijo vseh vsebin značilnih za karierno orientacijo. Najbolj pogosto gre za diplomante psihologije in pedagogike, ki se s specifičnimi teorijami in metodami karierne orientacije v najboljšem primeru spoznajo na kratkih uvajalnih seminarjih organiziranih v sklopu institucije zaposlitve. Zaradi pomanjkljive usposobljenosti zaposlenih lahko pride do uporabe neprimernih metod dela ali napačne interpretacije učinkov. V takih primerih je vloga karierne orientacije pogosto napačno razumljena, in sicer kot služba namenjena le tistim, ki potrebujejo posebno pomoč namesto kot pravica vsakega državljana.
- V nekaterih primerih izvajajo dejavnosti karierne orientacije zaposleni brez potrebne izobrazbe. Za njih je organizirano razmeroma kratko usposabljanje, ki ga izvajajo visokošolske institucije.
- Zelo pogosta oblika usposabljanja zaposlenih brez potrebnih kvalifikacij je usposabljanje na delovnem mestu ali neformalno izobraževanje v obliki seminarjev in delavnic, ki ne vodi do formalnih kvalifikacij.

Slovenija nima razvitega formalnega izobraževalnega programa, ki bi omogočal pridobitev kvalifikacije na področju karierne in tako tudi poklicne orientacije, vendar pa so svetovalci v vseh sektorjih visoko izobraženi. Poskus opredelitve skupnih kompetenc v okviru projekta »Skupne kompetence svetovalcev v vseživljenjskem učenju« (Kohont 2008) naj bi služile tudi kot osnova za razvoj enotnega študijskega programa. Ta bi po zgornji klasifikaciji spadal pod drugo točko. Če bi se odločili za tako različico programa, bi bilo potrebno poskrbeti, da bi diplomanti specifična znanja lahko pridobili v sklopu neformalnega izobraževanja in sistematičnega usposabljanja na delovnem mestu.

PROGRAMI IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Pri tako raznoliki kadrovski strukturi se zdi ideja enotnega sistema izobraževanja in usposabljanja na področju karierne orientacije, ki bi ga lahko prevzele vse države članice, utopična. Kljub temu ne gre zanemariti dejstva, da lahko izvajalci svetovalne dejavnosti na področju izobraževanja in dela (guidance) zadostno raven usposobljenosti razvijejo le v sklopu sistematičnega in kontinuiranega izobraževanja in usposabljanja. Ob tem Sultana opozarja, da je za razvoj značilne poklicne identitete izvajalcev karierne orientacije bistveno nasloviti vprašanja o obsegu in naravi začetnega profesionalnega izobraževanja (Sultana 2004, str. 75).

In kakšni naj bodo ti programi, da bodo čim bolj ustrezali potrebam izvajalcev poklicne orientacije v različnih sektorjih in izvajalskih organizacijah. Za področje karierne in tako tudi poklicne orientacije je v večini evropskih držav značilno, da se izobraževalni programi razvijajo šele potem, ko dejavnost v praksi že obstaja, zato so v začetni fazi razvoja pogosto osnovani na ogrojdih kompetenc. Kot ugotavljajo v poročilu OECD (2004) »je karierna orientacija (career guidance) dejavnost, kjer je razvoj veščin, spretnosti in kompetenc zelo poudarjen, zato morajo biti tudi izobraževalni programi osnovani tako, da poleg širokega teoretičnega zaledja ponujajo možnosti/osnovo za razvoj temeljnih poklicno specifičnih spretnosti in kompetenc« (Career guidance and public policies 2004, str. 94). In ker so kompetence običajno vedno kombinacija teoretičnega znanja in praktičnega izkustva, ki se veže na posameznika in njegove lastnosti, in so potemtakem »znanje v akciji – dejavnosti« (Dugue v Muršak 2001, str. 70), bi moralo biti tako tudi izobraževanje in usposabljanje izvajalcev poklicne orientacije.

V nadaljevanju bom poskušala odgovoriti na spodnja vprašanja, v pomoč pa mi bodo izkušnje drugih evropskih držav z daljšo tradicijo sistematičnega izobraževanja in usposabljanja za potrebe zaposlenih v različnih institucijah, ki delno ali v celoti izvajajo dejavnost poklicne orientacije, kot jo pojmujeemo v našem prostoru:

- Kakšno naj bo izobraževanje in usposabljanje, da bo zadostilo potrebam uporabnikov, stroke in politike?

- Katera stopnja formalne izobrazbe bo zagotovila zadovoljivo stopnjo kompetentnosti zaposlenih?
- Kako ozko specializirano ali široko naj bo osnovano začetno izobraževanje?
- Ali naj obstajajo ločeni programi izobraževanja za posamezne sektorje ali naj se ustanovi enoten študij?
- Kdaj in na kakšen način naj se v izobraževanje vključi praksa v realnem delovnem okolju?
- Katera znanja, spretnosti in kompetence naj program izobraževanja in usposabljanja zagotavlja oziroma razvija?

Raznolikost, značilna za organiziranost karijerne orientacije v evropskem prostoru, se kaže tudi v trajanju in možnostih za vključitev v izobraževanja in usposabljanja zaposlenih za njihove naloge. Najnovejša raziskava Cedefop-a (2009) programe izobraževanja in usposabljanja za namen karijerne in znotraj tega tudi poklicne orientacije v grobem deli na (Professionalising career guidance 2009, str. 22–23):

1. **začetne**, ki potekajo pred zaposlitvijo in so pogosto **formalne narave**,
2. **programe uvajanja oziroma pripravištva**, ki potekajo takoj ob sprejemu na delovno mesto in so neformalne ali celo informalne narave ter
3. **neformalne programe izobraževanja in usposabljanja na delu**, ki so pogosto interne narave (in-service training).

Ob tem večina virov opozarja na **neenake možnosti za izobraževanje in usposabljanje na področju karijerne orientacije med zaposlenimi v zaposlitvenem in izobraževalnem sektorju**. V izobraževalni sferi so vstopni pogoji za sprejem na delovno mesto običajno strožji in vključujejo univerzitetno izobrazbo iz psihologije, pedagogike, socialnega dela ali učiteljsko izobrazbo ter nekaj let delovnih izkušenj. V zaposlitvenem sektorju pa je pogoj za zaposlitev najpogosteje visokošolska diploma, pri čemer smer študija v vseh državah ni določena. V zavodih za zaposlovanje tako najdemo psihologe, socialne delavce, pa tudi pravnike, diplomante podjetništva in upravnih smeri študija. Raznolikost v izobrazbenih nazivih je tako še večja kot na področju izobraževanja. Po drugi strani pa je zaposlenim v zaposlitvenem sektorju običajno na voljo več neformalnega izobraževanja in usposabljanja.

1. ZAČETNO FORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Nekaj evropskih držav, med drugimi tudi Slovenija, še nima razvitega formalnega sistema izobraževanja in usposabljanja na področju poklicne orientacije, vendar pa je v zadnjih letih opazen napredek na tem področju.

Formalno izobraževanje, specifično za določeno poklicno področje, je eden izmed od pogojev za večjo profesionalizacijo dejavnosti, zato so države povečini že uvedle posebne **dodiplomske in podiplomske študijske programe karijerne orientacije** ali pa so v procesu razvoja. Kjer tak sistem je vzpostavljen, je po navadi organiziran **v sklopu univerzitetnega študija na prvi ali drugi bolonjski stopnji** (first or second cycle level) (Professionalising career guidance 2009, str. 24). Kot bomo videli pa obstajajo tudi enoletni študiji, ki pa se, zaradi velikega zanimanja odraslih za vključitev, izvajajo kot izredni študiji in trajajo dve leti.

V nedavni študij Cedefop-a Professionalising career guidance (2009) ugotavljajo, da ima že **enaindvajset držav članic razvite študijske programe karijerne orientacije**. Na tem področju zaostajamo celo za nekaterimi novo pridruženimi članicami, ki s pomočjo sredstev ESS že razvijajo take programe. Novo upanje za izboljšanje stanja v Sloveniji ponuja predlog Strokovne skupine za razvoj vseživljenjske karijerne orientacije, ki vključuje projekt za vzpostavitev magistrskega študija karijerne orientacije na drugi bolonjski stopnji (Niklanovič 2009, str. 37–38). Tudi projekt Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo kot enega od ciljev projekta navaja vzpostavitev izobraževalnih modulov, z možnostjo javno veljavnega certificiranja v prihodnosti.

V že omenjeni študiji (Professionalising career guidance 2009) so na podlagi identifikacije potrebnih znanj, spretnosti in kompetenc izdali priporočilo, da **naj izobraževalni program s področja karijerne orientacije zagotavlja vsaj pridobitev kvalifikacije na šesti stopnji po Evropskem ogrodju kvalifikacij**. Le-ta temelji na učnih izidih, ki so sestavljeni iz treh komponent – znanja, spretnosti in kompetenc²⁸ (Evropsko ogrodje kvalifikacij, str. 7–10).

²⁸ ZNANJE: Uporablja podrobno teoretično in praktično znanje na danem področju. Del tega znanja so tudi najnovejša spoznanja na danem področju, za kar je potrebno kritično razumevanje teorij in načel.

SPRETNOSTI: Izkazuje obvladovanje metod in orodij na kompleksnem in specializiranem področju ter inovativnost v smislu uporabljenih metod. Razvija in izpeljuje argumente za reševanje problemov.

Kvalifikacije na šesti stopnji so povezane s **prvim ciklom kvalifikacij** v visokošolskem izobraževanju po bolonjskem procesu, ki je uveljavljen tudi v Sloveniji. V našem prostoru se strokovnjaki bolj nagibajo k ideji, da bi »specialističen« študij s področja svetovalne dejavnosti potekal **na drugi bolonjski stopnji** ter bi ob polaganju diferencialnih izpitov omogočal prehod diplomantom prve stopnje sorodnih študijev in tudi tistim, ki so v preteklosti končali katerega od sorodnih študijev po starem sistemu. Nesmiselno bi bilo namreč uvajati nižje stopenjski študij, ko svetovalci v šolah, na zavodih za zaposlovanje, ISIO centrih in privatnih organizacijah že sedaj presegajo to raven.

V državah, kjer so programi izobraževanja in usposabljanja na terciarni stopnji že dobro uveljavljeni, **ozko strokovno usmerjeni programi trajajo najmanj eno leto** (60 kreditnih točk) in so vključeni v visokošolske programe na prvi bolonjski stopnji, redkeje pa nastopajo samostojno.

V Veliki Britaniji je pridobitev kvalifikacij s področja karierne orientacije možna na dva načina, z vključitvijo v formalni program izobraževanja na terciarni stopnji ali prek priznavanja predhodno pridobljenega znanja in izkušenj (sistem APL).

Na Malti obstaja **dvoletni izredni (part time) študij**, ki ponuja temeljne vsebine za že zaposlene in redne študente, vsebuje pa tudi specializirane vsebine, ki ustrezajo potrebam posameznega sektorja.

Nizozemska ima že dobro uveljavljen izobraževalni program, kjer prvi dve leti študija vključujeta vsebine s področja upravljanja človeških virov, zaposlovanja in karierne orientacije. Tretje leto študija, ki poteka v realnem delovnem okolju, in četrto leto študija pa

KOMPETENCE:

Avtonomija in odgovornost: Sprejema odgovornosti administrativnega snovanja ter upravljanja virov in ekipe v delovnih in študijskih kontekstih, ki so nepredvidljivi in zahtevajo reševanje kompleksnih problemov, pri katerih drug na drugega vpliva veliko dejavnikov. Izkazuje ustvarjalnost pri razvoju projektov in iniciativnost v vodstvenih procesih, ki obsegajo tudi usposabljanje drugih za izboljšanje storilnosti ekipe.

Učna kompetenca: Dosledno vrednoti lastno učenje in prepozna učne potrebe.

Sporazumevalna in socialna kompetenca: Sporoča ideje, probleme in rešitve strokovnemu in nestrokovnemu občinstvu z uporabo različnih tehnik ter kvalitativnih in kvantitativnih informacij. Izraža celovit ponotranjen osebni pogled na svet, ki zajema tudi solidarnost z drugimi.

Strokovna in poklicna kompetenca: Zbira in interpretira relevantne informacije na danem področju za rešitev problemov. Izkazuje izkušnost v operativni interakciji v kompleksnem okolju. Sprejema sodbe na osnovi socialnih in etičnih vprašanj, ki se pojavijo pri delu ali med študijem.

omogočata specializacijo iz karierne orientacije. V pripravi je tudi podiplomski študij (Professionalising career guidance 2009, str. 39).

Danski sistem izobraževanja in usposabljanja bom predstavila nekoliko bolj podrobno. Na **Danskem** so ugotovili, da imajo izrazito sektorsko organizirano izobraževanje in usposabljanje, obstajalo je namreč kar dvajset različnih programov izobraževanja in usposabljanja. Leta 2004 so zato uvedli enoten višješolski študijski program v višini 60 ECTS točk. Program privabi približno 200 študentov letno, izvaja pa ga šest univerzitetnih kolidžev. Diploma pridobljena po tem programu je postala obvezna za vse zaposlene v svetovalnih centrih za mlade (Ungdommød Uddannelsesvejledning – UU) in visokošolskih univerzitetnih centrih (Studievalg). Program traja dve leti v skrajšani obliki (part-time), diplomanti pa pridobijo t.i. basic diplomo. Leta 2008 so predstavili tudi študij s področja javne uprave (programm in public administration) na prvi bolonjski stopnji (bachelor's degree), ki prinaša 210 ECTS. Program vključuje tudi predmete s področja karierne orientacije (90 ECTS), vključno s študijsko prakso (20 ECTS). Študij je mogoče nadaljevati na smeri »zaposlitveno vodenje« (employment management), ki je bil uveden leta 2007. Magisterij s področja karierne orientacije ponuja Danska univerza za izobraževalne vede (Danish University of Education), vključuje pa štiri module: karierna orientacija in teorije razvoja kariere; karierna orientacija, družba in vključevanje karierne orientacije v nacionalne strategije; metode v karierni orientaciji in končno magistrsko delo. V letu 2009 se je nekaj študentov odločilo tudi za doktorski študij na Raziskovalnem oddelku Danske Univerze za izobraževalne vede (prav tam, str. 49–51).

Države, ki lastnih javno veljavnih programov za karierno orientacijo še niso razvile, se povezujejo z tujimi izobraževalnimi institucijami (Niklanovič 2009, Professionalising career guidance 2009).

2. PRIPRAVNISTVO ALI UVAJANJE NA DELOVNEM MESTU

Pripravnistvo se v tujini najbolj pogosto pojavlja na zavodih za zaposlovanje, kjer so novo zaposleni deležni internega usposabljanja, saj njihove primarne poklicne kvalifikacije ne zagotavljajo vsega potrebnega znanja, spretnosti, kompetenc. Vsebina internih usposabljanj se

tako dotika predvsem administrativnih posebnosti ter postopkov dela, vključuje pa tudi znanja in spretnosti za delo s strankami (Professionalising career guidance 2009, str. 23). Tudi v Sloveniji morajo sprejeti kandidati brez delovnih izkušenj na Zavodu RS za zaposlovanje opraviti pripravništvo. Določen jim je tudi mentor, ob koncu pa napišejo seminarsko nalogo iz izbranega področja. Vsi novo sprejeti delavci, tudi tisti z več let delovnih izkušenj, pa morajo opraviti Strokovni izpit iz zaposlovanja ter se udeležiti usposabljanj, na katera jih napotijo. V izobraževalnih institucijah, kjer so pogoji za sprejem na delovno mesto svetovalca bolj regulirani in zahtevajo izobrazbo sorodnih smeri, je le-ta ob podpori delovnih izkušenj z različnimi skupinami šolajočih se običajno zadostna (prav tam, str. 23). Taka situacija je značilna tudi za Slovenijo, kjer se v šolskih svetovalnih službah zaposlujejo predvsem socialni pedagogi, psihologi, pedagogi, defektologi in socialni delavci, ki za izvajanje dejavnosti poklicne orientacije ob vstopu na delovno mesto ne prejmejo dodatnega usposabljanja (Bezić 2007, str. 7). Vseeno pa je pripravništvo obvezno za kandidate brez delovnih izkušenj.

3. NADALJNJE NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE

V času hitrih sprememb, poplave informacij, prestrukturiranja izobraževalnih sistemov, mednarodne mobilnosti in vplivu koncepta vseživljenjskega učenja, je kontinuirano nadaljnje izobraževanje in usposabljanje nujno za poklicni in osebni razvoj zaposlenih. Veliko izobraževanja in usposabljanja poteka po sprejetju na delovno mesto in je zato namenjeno ožjim potrebam delovnega mesta, institucije oziroma sektorja. Enako ugotavljajo tudi Henderson in sodelavci (2004) v raziskavi o sistemih presojanja kakovosti, ko pravijo: »različne organizacije sicer spodbujajo poklicni razvoj zaposlenih, vendar pa to sistematično organizirano, prav tako ni obvezno« (Henderson idr. 2004, str. 22).

Nadaljnje izobraževanje ob delu lahko poteka v obliki seminarjev, delavnic, strokovnih posvetov in konferenc. Kjer je ponudba neformalnih oblik usposabljanja s tega specifičnega področja nezadostna, se zaposleni poslužujejo tudi samoizobraževanja s pomočjo domače in tuje literature ter izmenjave izkušenj s sodelavci na delovnem mestu ali na strokovnih spletnih forumih.

Vrstniško učenje oz. učenje drug od drugega (peer learning) se je kot alternativna oblika nadaljnega poklicnega razvoja zaposlenih uveljavila tako v okviru posamezne države kot tudi mednarodno. Na Poljskem in v Litvi v sklopu zavodov za zaposlovanje organizirajo

strukturirane skupne sestanke zaposlenih določene regije, kjer si ti lahko izmenjujejo izkušnje, primere dobrih praks ipd. V Estoniji so želeli »učenje drug od drugega« bolj sistematizirati ter ga vpeljati kot stalno prakso na ravni zavoda za zaposlovanje, zato se zaposleni učijo ob konkretnih analizah primerov, metodo pa izvaja usposobljen mentor/vodja (From policy to practice 2008, str. 63).

Novo priložnost za nadaljnji strokovni razvoj zaposlenih je od leta 2006 prinesel razmah EU projektov, ki spodbujajo strokovne študijske obiske organizacij v tujino in izmenjavo dobrih praks na vseh segmentih svetovalne dejavnosti.

Inovativne metode, vključno z uporabo **novih telekomunikacijskih tehnologij**, omogočajo lažji dostop do izobraževanja in ponujajo nove možnosti tudi za nadaljnji poklicni razvoj svetovalcev v različnih institucijah. Francija je v sklopu Nacionalne agencije za zaposlovanje (Agence nationale pour l'emploi – ANPE) uvedla t.i. forume za izmenjavo dobrih praks (Forum des Initiatives), kjer so najboljše prakse dela nagrajene z denarnimi nagradami, prejmejo pa tudi uradni certifikat ustanove (From policy to practice 2008, str. 63).

Krajše oblike **e-učenja** se pojavljajo tudi kot nadaljnje izobraževanje zaposlenih na Češkem, Irskem, Norveškem (program Atene) in Finskem.

Na Portugalskem uporabljajo spletni forum, na katerem centralna pisarna zavoda za zaposlovanje objavi gradivo na temo povezano s karierno orientacijo, nato pa povabijo zaposlene, da prispevajo mnenja, mogoče rešitve, primere dobrih praks ipd. Finska poroča o t.i. banki virov in dobrih praks. Švedska Nacionalna agencija za izobraževanje pa je kot enega izmed ukrepov za izboljšanje usposobljenosti zaposlenih na področju svetovalne dejavnosti, ustanovila tudi spletno stran za podporo zaposlenim pri njihovih vsakodnevnih izzivih in tako ustvarila virtualno zbirališče informacij, izkušenj in znanja zaposlenih (prav tam, str. 63).

Evropski projekti so omogočili tudi ustanovitev več mednarodnih forumov kot so Academia, EQUAL, The european guidance and counselling research forum, v katerega je vključena tudi Slovenija ipd.

Taki **internetni forumi** so postali popularni po vsej Evropi, saj omogočajo lažjo komunikacijo, izmenjavo dobrih praks in širjenje novih idej. Prav zato se v vseh kompetenčnih modelih ter drugih naborih potrebnih sposobnosti, veščin in znanja, pojavlja tudi zmožnost uporabe informacijske tehnologije (Repetto 2003, Professionalising career guidance 2009, str. 78). Seveda pa je končna učinkovitost takšnih forumov odvisna od količine in načina spremljanja, nadzorovanja in evalvacije objavljenih informacij. V

nasprotnem primeru lahko forumi izgubijo svoj prvotni pomen in postanejo le običajna klepetalnica.

SPECIALIZIRANOST IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV (VSEBINA)

Kot smo že omenili v prejšnjih poglavjih, se na področju karierne orientacije pogosto zaposlujejo diplomanti sorodnih akademskih smeri. Znanje pridobljeno v okviru sorodnih akademskih študijev sicer lahko služi kot dobra osnova, ki pa jo je nujno nadgraditi oziroma razširiti s specifičnimi vsebinami s področja karierne orientacije.

Prednost študija psihologije je, da diplomante usposobi za svetovalno delo in za diagnosticiranje (ugotavljanje posameznikovih sposobnosti, interesov ipd. na podlagi testov in njihove interpretacije), ne razvijejo pa dovolj dobrega poznavanja teorij poklicnega odločanja in razvoja kariere, značilnosti trga dela, izobraževalnega sistema, posebnosti specifičnih ciljnih skupin, ki jim je karierna orientacija namenjena ter zakonodaje. Obratno pedagogi in andragogi dobro poznajo izobraževalni sistem, potrebe specifičnih ciljnih skupin v izobraževanju in osnove svetovalnega dela z njimi, sistem razvoja poklicnih standardov, vendar pa študij ne usposablja za ocenjevanje na podlagi psiholoških testov in poglobljenega svetovanja. Diplomanti obeh študijev prav tako ne obvladajo uporabe IKT tehnologije za namen karierne orientacije, ki dobiva vedno večjo veljavo, saj poleg časovne in finančne ekonomičnosti, omogoča tudi lažji dostop do storitev.

Bodoči izvajalci karierne orientacije potrebujejo **enoten »specialističen« program** izobraževanja in usposabljanja, ki ne bo služil le pridobivanju znanja, spretnosti in kompetenc, temveč bo omogočal tudi razvoj značilne poklicne identitete. Enotno začetno izobraževanje z možnostjo usvajanja posebnih znanj za delo v določenem sektorju olajšuje sodelovanje med različnimi sektorji, povečuje mobilnost diplomantov in spodbuja samostojno raziskovalno delo znotraj stroke (Professionalising career guidance 2009, str. 25).

Zaposleni v organizacijah, ki nudijo storitve karierne orientacije, pogosto razvijejo poklicno identiteto, ki se bolj kot na področje dela veže na njihovo izobrazbo. To je še toliko bolj opazno, kadar je karierna orientacija (career guidance) le eno izmed delovnih področij. Poleg že omenjenih težav (dejavnosti karierne orientacije so postavljene v ozadje, storitev ni

prepoznavna med potencialnimi uporabniki, težji dostop, politika težko prepozna in ocenjuje obseg učinkov intervencij) ima taka situacija tudi negativen vpliv na razvoj značilne poklicne identitete.

V poročilu Cedefop-a »Professionalising career guidance« (2009) izkušnje tujih držav kažejo, da so izvajalci karierne orientacije razvili večjo pripadnost stroki in bolj enotno poklicno identiteto, kjer obstajajo samostojni študijski programi karierne orientacije. To je še bolj razvidno v sistemih (kot npr. na Malti), kjer obstaja enoten izobraževalni program za usposabljanje svetovalcev v izobraževanju in zaposlovanju. Napredek v razvoju poklicne identitete zaposlenih v karierni orientaciji so opazili tudi na Norveškem, kjer je v šolah karierno svetovanje ločeno od osebnega svetovanja. Tudi Danska je v letu 2004 uvedla enoten študij s področja karierne orientacije, ki prinaša 60 ECST, možno pa je tudi nadaljevanje izobraževanja na visokošolskih programih.

Tako kot v drugih strokah velja tudi za področje karierne orientacije, da ne obstaja ena prava teorija ali metoda dela. Vsak strokovnjak pa mora vedeti, katere metode dela so značilne za posamezno teoretsko usmeritev in kakšne izide prinašajo. Bodoči izvajalci karierne orientacije zato potrebujejo **široko teoretično znanje osvetljeno z zgodovinskim in socialnim in ekonomskim kontekstom posamezne države**, ki določa potrebe uporabnikov in razvoj dejavnosti karierne orientacije.

Stopnja, struktura in vsebina izobraževalnih programov in vrsta kvalifikacij, ki jih potrebujejo izvajalci karierne orientacije za delo v določenem sektorju, pomembno vplivajo na vrsto storitev, ki so državljanom na voljo. Značilno je, da izvajalci kot prednostne izvajajo tiste dejavnosti karierne orientacije, za katere so bili tudi primerno usposobljeni. Ali kot ugotavljajo Hiebert in sodelavci, usposabljanje poteka večinoma tako kot pred petdesetimi leti. Vsebina, ki je utemeljena na psihologiji, je običajno posredovana v obliki predavanj. Kot taka ne naslavlja vseh možnih kariernih poti in kompleksnega trga dela, s katerim se državljani srečujejo. Izobraževanje in usposabljanje izvajalcev karierne orientacije mora vsebovati različna vsebinska področja (Hiebert idr. v From Policy to practice 2004, str. 104). »Karierna orientacija je dejavnost, kjer je razvoj veščin in spretnosti zelo poudarjen, zato morajo biti tudi izobraževalni programi osnovani tako, da poleg širokega teoretičnega zaledja ponujajo možnosti/osnovo za razvoj temeljnih poklicno specifičnih spretnosti in kompetenc« (Career guidance and public policy 2004, str. 94).

Določene vsebine kot so uporaba IKT tehnologije in pripomočkov za samopomoč so v že obstoječih izobraževalnih programih slabo zastopane. To v svoji študiji potrjuje tudi McCarthy (2001), ki opaža pomanjkanje programov usposabljanja za:

- uporabo IKT tehnologije v karierni orientaciji,
- razumevanje delovanja in sprememb na trgu dela,
- mednarodno mobilnost,
- vprašanja odgovornosti in različnih metod,
- zaposlene, ki se ukvarjajo s podpornimi nalogami (informatorji, predstavniki skupnosti).

V sklopu novega enotnega visokošolskega študija, ki ga je Danska začela izvajati leta 2004, se kot odgovor na preveč sektorsko izobraževanje in usposabljanje zaposlenih na področju svetovalne dejavnosti izvajajo trije moduli, ki vključujejo temeljne vsebine (From Policy to practice 2008, str. 61–62):

- karierna orientacija in svetovalec (teorije poklicne izbire, razvoja kariere, metodika dela, etika, uporaba IKT v svetovanju ipd.),
- karierna orientacija in uporabnik (različne ciljne skupine, razvoj človeških virov, teorije in strategije učenja ipd.),
- karierna orientacija in družba (politika in dejavniki trga dela, izobraževalni sistem in strateške politike, razvoj družbe in podjetništva ipd.)

Niklanovič pa ugotavlja, da svetovalci, ki so zaposleni v različnih sektorjih in ki delajo z različnimi ciljnimi skupinami, potrebujejo skupno temeljno znanje, med katero uvrščamo (Niklanovič 2009, str. 38):

- teorije kariernega razvoja,
- etična načela,
- karierno orientacijo kot dejavnost (teorije, koncepti),
- metode dela,
- karierno vzgojo,
- tehnike in pripomočke,
- vlogo in uporabo računalniških orodij,

- načrtovanje programov karierne orientacije.

Obstoj formalnih izobraževalnih programov karierne orientacije je pomemben za vsako državo, še posebej, če je organiziran tako, da ponuja skupne vsebine, ob tem pa je možno izbrati tudi predmete/module, ki so vsebinsko vezani na delovanje znotraj posameznega sektorja (izobraževanje, delo in zaposlovanje, privatni sektor). Skupne vsebine programa imajo velik vpliv na razvoj skupne poklicne identitete, ne glede na to, kje so bodo kasneje zaposlili. Pripomorejo tudi k boljšemu sodelovanju in usklajevanju med sektorji. Zaposleni pa bodo na račun povečane mobilnosti med sektorji dobili možnost, da tudi sami bolj prožno načrtujejo lastno kariero (Professionalising career guidance 2009, str. 93). Paradoksalno imajo namreč prav zaposleni na področju karierne orientacije, katerih naloga je spodbujati možnosti za razvoj kariere in mobilnost svojih strank, za razvoj lastne kariere zelo slabe možnosti.

Prvi korak pri uresničevanju omenjenih reform je oblikovanje skupnega okvirja/ogrodja kompetenc za karierno orientacijo. Ti okviri naj vključujejo nabor kompetenc, ki jih potrebujejo izvajalci karierne orientacije v različnih delovnih okoliščinah in ki naslavlja potrebe različnih ciljnih skupin. Služijo lahko kot osnova za opredelitev različnih poklicnih kvalifikacij na področju karierne orientacije in razvoja primernih programov izobraževanja in usposabljanja. Tako osnovani okviri kompetenc so pomembni tudi, ker omogočajo razvoj programov usposabljanja primerne tudi za potrebe podpornih sodelavcev in tistih, ki izvajajo dejavnost karierne orientacije le občasno, saj dopuščajo modularno strukturo programov.

7. MOŽNOSTI IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZA POKLICNO ORIENTACIJO V SLOVENIJI

Poklicna orientacija se večinoma izvaja v okviru dejavnosti dveh vrst institucij, šol in Zavoda za zaposlovanje. Posamezne zasebne družbe in zavodi ponujajo delavnice za iskanje poklicne poti, spoznavanje poklicev itd. Redkeje in v zelo okrnjeni obliki se poklicna orientacija pojavlja tudi kot ena izmed storitev podjetij (zaposlitvenih agencij), ki se ukvarjajo s posredovanjem dela in izborom kadrov. Poklicna orientacija se izvaja v različnih sektorjih za različne ciljne skupine, zato se pojavlja tudi vprašanje o usposobljenosti izvajalcev za to delo. V Sloveniji namreč še ne obstaja študijska smer, ki bi pripravljala diplomante prav za izvajanje poklicne orientacije. To delo opravljajo diplomanti drugih sorodnih strok, medtem ko poklicno svetovanje skoraj vedno izvajajo izključno psihologi. Kozoderec pravi, da je še vedno prisotna »prevelika psihologizacija stroke« (Kozoderec 2006), saj prevladuje mnenje, da so edino psihologi primerni in dovolj usposobljeni za opravljanje vloge poklicnega svetovanja, čeprav je poklicna orientacija med študijskimi vsebinami psihologije slabo zastopana. Razlog za prevladujočo vlogo psihologov je povsem logičen - ena od dejavnosti, ki jo v okviru poklicne orientacije izvajajo poklicni svetovalci, je uporaba psihodiagnostičnih testov in interpretacija rezultatov. Ti se uporabljajo za ugotavljanje in ocenjevanje posameznikovih sposobnosti, interesov, vrednot in že stoletja ostajajo v domeni psihologov. Druge študijske smeri se za to ne usposablajo. Kljub temu pa ne moremo mimo dejstva, da so v tujini že dolgo nazaj prepoznali problem pomanjkljivega znanja psihologov in drugih poklicev, ki ga rešujejo z uvedbo izobraževalnih programov karijerne orientacije na terciarni stopnji in z drugimi oblikami neformalnega izobraževanja in usposabljanja.

Ne glede na pridobljeno formalno izobrazbo potrebujejo izvajalci poklicne orientacije za kakovostno izvajanje dejavnosti stalno izobraževanje in usposabljanje (Primožič 2006, Vavpotič 2006):

1. za pridobivanje strokovno specifičnega znanja,
2. za poznavanje različnih poklicev,
3. za pridobitev znanja s področja zakonodaje in politik izvajanja ukrepov,
4. za razvoj socialnih kompetenc, skupinskega in individualnega dela z različnimi ciljnimi skupinami,

5. za pridobitev ažurnih informacij na področju formalnega in neformalnega izobraževanja na vseh stopnjah (od možnosti in pogojev za vpis do novosti, ki prinašajo drugačen način dela in vpeljavo novih pojmov – ključne kvalifikacije in kompetence),
6. za pridobitev znanja in spretnosti, ki bodo omogočale razvoj veščin iskanja zaposlitve in načrtovanja kariere pri strankah,
7. za razumevanje delovanja trga dela in spremljanje sprememb,
8. za uporabo ITK tehnologije,
9. za pridobitev informacij o možnih načinih štipendiranja in posojil iz domačih in tujih virov.

Potreba po različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja na več stopnjah je vedno bolj opazna tudi v našem prostoru. Kljub potrebi po stalnem strokovnem usposabljanju je ponudba izobraževalnih programov skopa. Večina krajših usposabljanj poteka v organizaciji Zavoda za šolstvo in Zavoda za zaposlovanje, v zadnjem času pa so se kot ponudniki pojavile tudi nekatere nevladne organizacije in zasebna podjetja. Premalo je tudi strokovnih posvetov in srečanj, kjer bi poklicni svetovalci lahko pridobili najnovejše informacije in dobili možnost izmenjave mnenj in izkušenj.

Možnosti, ki jih imajo izvajalci poklicne orientacije se razlikujejo tudi glede na to, v katerem sektorju in v kateri instituciji so zaposleni. Najmanj informacij o stopnji kompetentnosti kadra za izvajanje poklicne orientacije prihaja iz zasebnega in nevladnega sektorja, nad katerim država nima nadzora. Pogosto se pojavljajo namigovanja o neprimerni usposobljenosti zaposlenih v zasebnih institucijah, ki naj bi imeli tudi najmanj možnosti za kontinuirano strokovno izpopolnjevanje (Bervar 2006).

S to predpostavko se ne morem popolnoma strinjati, saj se, kot bomo videli v nadaljevanju, prav organizacije iz zasebnega sektorja v zadnjem času pojavljajo kot ponudniki izobraževanih programov, ki so namenjeni izvajalcem poklicne orientacije v različnih institucijah kot tudi ciljnim skupinam, ki jim je poklicna orientacija namenjena. Porast udeležbe izvajalcev poklicne orientacije v teh programih nakazuje, da so ti očitno dobro zasnovani in da jih izvaja usposobljen kader. Druga možnost pa je, da je zaradi pomanjkanja možnosti izobraževanja in usposabljanja na tem področju med izvajalci poklicne orientacije dobrodošel vsak program, ki je na voljo.

7.1 MOŽNOSTI USPOSABLJANJA ŠOLSKIH SVETOVALNIH DELAVCEV

Na šolah je poklicna orientacija namenjena mladostnikom, za izvajanje dejavnosti/aktivnosti pa je zadolžena šolska svetovalna služba, katere področja dela in naloge so opisane v Programskih smernicah. Le-te kot eno izmed področji delovanja omenjajo tudi poklicno orientacijo. Šolski svetovalni delavci se glede na njihov strokovni naziv razvrščajo med pedagoge, psihologe, specialne pedagoge, socialne delavce in defektologe. Poklic šolskega svetovalnega delavca je reguliran poklic, ki zahteva univerzitetno izobrazbo omenjenih smeri. Kljub temu pa šolskim svetovalnim delavcem primanjkuje znanja specifičnega za področje poklicne orientacije. Kot pravi dr. Tatjana Ažman v dodiplomskih študijih vsebin s tega področja ni ali pa so zelo slabo zastopane, pa naj bo to v programih pedagogov, psihologov ali socialnih pedagogov (Ažman 2006). Ker je razvoj karijerne orientacije in svetovanja v Sloveniji v aktivni fazi preoblikovanja, so svetovalci velikokrat prepuščeni lastni iznajdljivosti. Šolski svetovalni delavci so tako primorani specifična znanja in kompetence, potrebne za izvajanje dejavnosti poklicne orientacije, pridobivati drugje, pa naj si bo to v obliki delavnic, seminarjev in posvetov, s študijem domače in tuje literature ali prek izmenjave izkušenj med sodelavci.

Zanimivo raziskavo o usposobljenosti bodočih diplomantov Pedagoške fakultete v Ljubljani za izvajanje dejavnosti poklicne orientacije je bila izvedena v okviru Centra za poklicno izobraževanje. V raziskavi z naslovom »Zastopanost poklicne vzgoje v študijskih programih za učitelje in svetovalne delavce« (Juriševič idr. 2008) so želeli ugotoviti, katere in koliko so v študijskih programih zajete vsebine, ki usposabljaajo bodoče učitelje in svetovalne delavce za področje poklicne orientacije. V raziskavo je bilo zajetih trinajst študijskih programov Pedagoške fakultete v Ljubljani, od tega trije usposabljaajo bodoče svetovalne delavce – socialne pedagoge ter specialne in rehabilitacijske pedagoge (prav tam, str. 4).

V našem prostoru učitelji ne izvajajo dejavnosti poklicne orientacije, saj naj bi le-to spadalo na področje dela šolske svetovalne službe, prav tako v šolskem kurikulumu ni zagotovljenega mesta za poklicno vzgojo. Čeprav je v raziskavo vključenih največ bodočih učiteljev, so izsledki raziskave za namen tega dela nadvse pomembni. Kot sem že omenila v začetnem delu tega poglavja, menim, da učitelji kot možni izvajalci nekaterih dejavnosti poklicne orientacije predstavljajo neizkoriščen potencial, saj dobro poznajo svoje predmetno področje in bi lahko informirali učence o poklicih, ki znotraj posamezne stroke obstajajo. Ker so za razliko od svetovalnih delavcev z učenci oziroma dijaki v vsakodnevnih stikih, jih verjetno tudi bolje

poznajo in bi tako lahko igrali pomembno vlogo pri odkrivanju in spodbujanju razvoja močnih področij učencev. Seveda bi za to potrebovali dodatno strokovno usposabljanje.

Rezultati omenjene raziskave namreč kažejo, da »je izobraževanje in usposabljanje prihodnjih učiteljev in svetovalnih delavcev za poklicno usmerjanje učencev v različnih študijskih programih skromno zastopano [...] anketirani študentje pa ocenjujejo, da so ob zaključku študija relativno slabo usposobljeni za poklicno vzgojo« (Juriševič idr. 2008, str. 174). Kljub nizki oceni lastne kompetentnosti na preučevanem področju, tudi »študentje visoko vrednotijo pomembnost učiteljeve vloge pri poklicni vzgoji učencev ter se strinjajo, da bi poklicna vzgoja morala biti sestavni del dodiplomskega izobraževanja učiteljev in njihovega vzgojno-izobraževalnega dela v šoli« (Juriševič idr. 2008, str. 74).

Izvajanje poklicne orientacije v šolah ostaja domena šolske svetovalne službe. Kljub visoki izobraženosti veliko šolskih svetovalni delavcev priznava, da bi potrebovali dodatno strokovno izobraževanje in usposabljanje za področje poklicne orientacije. Ponudnikov neformalnega izobraževanja in usposabljanja namenjenih strokovnim in pedagoškim delavcem za to področje na šolah ni veliko. Poleg Zavoda za šolstvo, ki ponuja en naslov s področja poklicne orientacije in Centra za informiranje in poklicno svetovanje, ki ponuja brezplačno usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev za uporabo računalniškega programa za odkrivanje poklicnih interesov Kam in kako (ali Poklicni kažipot), so med redkimi ponudniki večinoma zasebne družbe in zavodi. V preteklosti so se šole najpogosteje odločale za sodelovanje z Zavodom IZIDA, ki ni nastopal le kot izvajalec dejavnosti poklicne orientacije, temveč tudi kot ponudnik usposabljanja za druge izvajalce, predvsem strokovne in pedagoške delavce šol. Z vključitvijo v programe usposabljanja so si lahko udeleženci (običajno šolski svetovalni delavci) pridobili licenco za izvajanje dveh programov, in sicer Delavnice načrtovanja kariere, katerih vsebino sem predstavila na drugem mestu, in Kariernih klubov (Svetovanje 2010).

V osrednjeslovenski regiji se kot ponudnik usposabljanja šolskih svetovalnih delavcev za izvajanje dejavnosti poklicne orientacije pojavlja tudi podjetje Kadis d.o.o. Med Kariernimi programi za šole, kot jih imenujejo sami, so tudi taki namenjeni šolskim svetovalnim delavcem. Interaktivno predavanje za strokovne in pedagoške delavce šol traja šest pedagoških ur in je namenjeno seznanjanju z najnovejšimi dejstvi in tehnikami

karijerne/poklicne orientacije. Svetovalci spoznajo orodja za svetovanje mladostnikom in njihovim staršem pri izbiri nadaljnje izobraževalne in poklicne poti. S primeri tehnik, vprašanj in vprašalnikov ter s spoznavanjem možnosti in zakonitosti trga dela šolskim svetovalnim delavcem pomagajo pri razvoju tistih veščin, ki jim bodo pomagale pri svetovanju (Karierni programi za šole 2010).

7.2 IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE ZA POKLICNO ORIENTACIJO NA ZAVODU ZA ZAPOSLOVANJE

Na Zavodu RS za zaposlovanje je bilo v preteklih letih za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih na področju poklicne orientacije poskrbljeno razmeroma dobro. Razlogov za to je več. Zaradi izredne porasti brezposelnosti v začetku devetdesetih se je spremenila glavna ciljna skupina, ki je potrebovala nove in predvsem drugačne oblike pomoči, za katere so se morali svetovalci zavoda dodatno usposobiti. Posledično je sledila reorganizacija delovanja Zavoda in prenova poklicne orientacije v sklopu projekta PHARE v letih 1997–1998, v sklopu katerega so bili razviti novi programi usposabljanja svetovalcev, usposobljeni so bili interni inštruktorji, razvite nove metode dela, ustanovljen pa je bil tudi prvi Center za informiranje in poklicno svetovanje.

Obravnava brezposelnih oseb je ena glavnih prioritet države, zato je tudi za usposabljanje zaposlenih za delo s to ciljno skupino namenjenih več sredstev. Tako so bili v procesu pristopa k EU zaposlenim v državnih zavodih za zaposlovanje iz držav pristopnic, med njimi tudi Sloveniji, v sklopu programov kot npr. ACADEMIA in mednarodnega omrežja Euroguidance, omogočeni delovni obiski pri kolegh iz tujine (Sultana 2003, str. 30).

Na Zavodu za zaposlovanje poklicno orientacijo izvajajo različni kadri, za katere so predvidene skupne in posebne vsebine. Nazivi profilov, ki izvajajo program se delijo na tiste, ki delajo neposredno s strankami in tiste, ki so zadolženi za administrativna dela, vodenje, koordiniranje, spremljanje programov, razvoj metod in tehnik dela, sodelovanje na nacionalni in mednarodni ravni ipd. Na tem mestu navajam le profile zaposlenih, katerih delovno mesto vključuje tudi delo s strankami in so tudi pogostejše vključeni v usposabljanje za izvajanje poklicne orientacije (Niklanovič 2003, str. 40):

1. poklicni svetovalec - psiholog (priporočljiva izobrazba je zaradi uporabe psihodiagnostičnih pripomočkov univerzitetni diplomirani psiholog),
2. zaposlitveni svetovalec (zahtevana univerzitetna izobrazba družboslovne smeri, oseba mora opraviti usposabljanje za poklicnega svetovalca),
3. poklicni informator (priporočljiva je srednja ali višja stopnja izobrazbe, delo informatorja obstaja v večjih CIPS-ih),
4. knjižničar (priporočljiva izobrazba v dokumentu ni opredeljena, delovno mesto je zagotovljeno le v večjih CIPS-ih).

V letih odkar se Zavod intenzivno ukvarja s poklicno orientacijo in svetovanjem brezposelnim, se je pokazalo, da je kakovost te storitve odvisna od dveh ključnih dejavnikov. Prvi je visoka strokovna usposobljenost poklicnih svetovalcev, drugi pa pozitivno in sodelovalno vzdušje na območnih službah in uradih, še posebej med poklicnimi svetovalci in drugimi svetovalci. Praksa je pokazala, da je timsko delo učinkovit mehanizem za doseganje takšnega vzdušja.

Pred letom 1997, ki je za področje izobraževanja in usposabljanja na Zavodu pomenil prelomnico, je bilo usposabljanje precej bolj splošno in ni vključevalo specifičnih programov usposabljanja. Obstoječi programi so pokrivali sledeče vsebine: seznanjanje z možnostmi izobraževanja in poklici, usposabljanje za psihodiagnostiko, psihološke teorije poklicnega razvoja in intervju kot najpogostejšo metodo dela (Program usposabljanja v poklicni orientaciji na ZRSZ 2006).

V obdobju 1997–1999 je bil Zavod za zaposlovanje vključen v program PHARE – PIVICC. Cilj programa je bila ustanovitev Centra za informiranje in poklicno svetovanje kot odprtega prostora, kjer bo vsak državljan lahko našel potrebne informacije s področja izobraževanja in zaposlovanja, na voljo pa mu bodo tudi druge metode dela (delavnice, individualno svetovanje, uporaba ITK tehnologije za odkrivanje interesov itd.) V sklopu projekta Train the trainers je bilo usposobljenih 12 inštruktorjev ter oblikovanih pet novih delavnic (Svetovalni intervju, Poklicna orientacija za odrasle, Marketing, Odnosi z delodajalci in projektno vodenje, Uporaba računalniškega programa za odkrivanje poklicnih interesov – Kam in kako), ki so trajale od dveh do 5 dni. Delavnice so vključevale vsebine, ki so jih poklicni svetovalci potrebovali zaradi spremenjene narave dela. Izven projekta PHARE so na Zavodu izvajali tudi

programe, ki so vključevali vsebine s področja trga dela, marketinga in druge. V tem obdobju so imenovali skupino internih inštruktorjev, ki je bila deležna intenzivnega usposabljanja, kar devetnajst dni v letu 1998 in sedemnajst dni v letu 1999 (Niklanovič 2003, str. 21).

Kljub temu, da izobraževanje ni bilo certificirano, je pomenilo velik premik k večji kakovosti storitev poklicne orientacije na ZRSZ.

V naslednjih letih je bilo usposabljanje in izobraževanje na Zavodu v razcvetu. Usposobljeni inštruktorji so lahko zagotovili izvedbo kakovostnega usposabljanja za vse novo zaposlene in tudi že zaposlene, ob tem pa so glede na potrebe dela razvijali nove programe. Skupno število vključenih v programe usposabljanja je preseglo število tristo (prav tam). Katalog usposabljanj in izobraževanj iz leta 2003 je tako vključeval delavnice s področja (Katalog izobraževanj 2003):

- komunikacije in intervjuja (Svetovalni intervju, Usmerjevalni intervju I in II, Intervju, Telefonska komunikacija, Ravnanje v težavnih situacijah),
- oblikovanja kariere (Veščine iskanja zaposlitve, Svetovalni proces pri izdelavi zaposlitvenega načrta, Poklicna orientacija odraslih),
- marketinškega znanja in veščin (Veščine izgrajevanja odnosov z delodajalci in drugimi ustanovami – marketing I., Tehnike pogajanja),
- sposobnosti vodenja (Usposabljanje novih inštruktorjev, Delo s skupino, Vodenje letnega razgovora, Priprava sodelavca na letni razgovor),
- računalniških programov na različnih stopnjah (Windows, Internet, Outlook, MS PowerPoint, MS Word, MS Excel).

Leto 2005 je prineslo težave s financiranjem, kar je v naslednjih letih botrovalo k občutnemu zmanjšanju števila izvedenih delavnic in števila vključenih v izobraževanje. Določeni programi so bili certificirani, izvedbo nekaterih pa so prevzeli zunanji izvajalci, ki so se v preteklih letih kot udeleženci udeleževali v izobraževanju in usposabljanju.

Krizne razmere na področju usposabljanja izvajalcev poklicne orientacije na ZRSZ so pripeljale tako daleč, da se je do ustanovitve Izobraževalnega centra izvajala le delavnica Intervju, saj je bila le-ta obvezna. Novo zaposleni svetovalci zaposlitve pa se za nove delovne naloge usposabljaajo z učenjem od svojih bolj izkušenih kolegov. Tako stanje je nastalo kot posledica težav s financiranjem, pomanjkanjem časa za izobraževanje in menjave vodstva.

V zadnjih dveh letih so odgovorni za izobraževanje in usposabljanje na ZRSZ spet intenzivno pričeli z aktivnostmi na tem področju. V Poslovnem načrtu za leto 2009 sta omenjena tudi dva projekta, ki bosta imela velik vpliv na kakovost storitev poklicne orientacije na ZRSZ. V okviru razvojnih nalog programa modernizacije bo izveden projekt Usposabljanje zaposlenih in vzpostavitev izobraževalnega centra. Cilj projekta so (Poslovni načrt ZRSZ 2009, str. 68–69):

- vzpostavitev izobraževalnega centra, ki bo deloval na centralni službi ZRSZ,
- oblikovanje oziroma prenova vsaj treh oblik usposabljanja zaposlenih na ZRSZ, saj je večina že obstoječih delavnic potrebna posodobitve, tako vsebinsko kot metodološko,
- izvedba prve faze oblikovanja kompetenčnega modela,
- izbor in usposabljanje kandidatov za nove inštruktorje – trenerje,
- priprava podlag in vsebin za izvedbo usposabljanja novih trenerjev, ki ga bo izvedel zunanji izvajalec v okviru programa »Train the Trainers«,
- študijski obiski izobraževalnih centrov doma in v tujini z namenom spoznavanja dobrih praks dela.

Eden izmed ciljev izobraževalnega centra je povečan obseg internih usposabljanj, ki naj bi jih že v letu 2009 izvajalo dvajset najbolj kompetentnih svetovalcev. Tako bi lahko uresničili tudi drugi cilj, ki je povečati obseg usposabljanja in izobraževanja na tri dni na zaposlenega. Izobraževalna področja so razdeljena na sedem vsebinskih sklopov, pri čemer bo največ časa in sredstev namenjenih usposabljanju za »Delo s strankami« (25 %), »Druga strokovna znanja« (20 %) in sklopu »Zakonodaja in vodenje« (15 %) (prav tam, str 82–83).

V sredini leta 2010 je Izobraževalni center ZRSZ zaživel. »V času izvajanja projekta do leta 2013 se bo povečale kompetentne svetovalcev za vodenje proces zaposlitvenega in specialističnega svetovanja, s ciljem boljšega prepoznavanja potreb strank, učinkovitejšega izbora ustreznih ukrepov pomoči ter kreiranja novih ukrepov za povečanje zaposljivosti.« (Poslovni načrt Zavoda RS za zaposlovanje 2011, str. 27).

V ta namen bodo s pomočjo strokovnjakov²⁹ in v skladu potrebami Zavoda oblikovali model kompetenc, nadaljevali z že obstoječimi programi usposabljanja³⁰ ter razvijali nove:

- Metode in tehnike dela s skupino,
- Delo z delodajalci,
- Motivacijski intervju,
- Socialne in emocionalne kompetence (prav tam).

Nadaljevali bodo tudi z izobraževanjem zaposlenih na temo komunikacije in obvladovanja stresa. Zavod je v letu 2010 izdal tudi nekaj e-gradiv, ki so namenjena samoizobraževanju. S to dejavnostjo želijo nadaljevati tudi v prihodnosti, načrtujejo oblikovanje novih vsebin, namenjenih e-učenju: učinkovita komunikacija, telefonska komunikacija, delovni stili, gradivo za novo zaposlene (prav tam)³¹.

V letu 2011 si na ZRSZ želijo doseči cilj »štiri dni izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega ter 4.100 vključitev v izobraževanje, od tega 1600 vključitev v sklopu Izobraževalnega centra«³² (prav tam, str. 40).

²⁹ Izobraževanje in usposabljanje izvajajo trije t.i. trenerji, ki so pred tem opravljali delo poklicnih svetovalcev in dobro poznajo interne potrebe po izobraževanju. Dva zaposlena sta zadolžena za oblikovanje vsebin, ob vpeljevanju novih programov izobraževanja in usposabljanja pa delujeta tudi kot trenerja. Občasno predava tudi vodja Izobraževalnega centra, sodeluje pa tudi pri oblikovanju vsebin. Trenerji in oblikovalci vsebin skrbijo za povezovanje teorije in prakse, pred snovanjem delavnice na temo zaposlitvenega intervjuja so tako preživeli dva dni na dejanskem zaposlitvenem svetovanju. Zavod pri izobraževanju preko javnih naročil sodeluje tudi z zunanjimi izvajalci, želijo pa si zaposliti še vsaj dva nova trenerja (pogovor z vodjo Izobraževalnega centra Gordano Kamnik, 10. 02. 2011).

³⁰ Med že obstoječe programe usposabljanja spadajo: Svetovalni proces na zaposlovanju, Delo s skupinami na zaposlovanju, Motivacija, Svetovalni intervju, Aktivacija svetovalnega procesa (Poslovni načrt RS za zaposlovanje 2011, str. 27)

³¹ Tako kot v preteklosti (od leta 2005) redno izvajajo usposabljanja zaposlenih ob uvajanju novih procesov, aplikacij, pravilnikov. V načrtu je tudi ponovna obuditev že obstoječih delavnic kot so ravnanje v težavnih situacijah, ki bi jo izvajal zunanji izvajalec. Poklicni svetovalci so deležni tudi usposabljanja na temo diagnostike, ki pa poteka v okviru Centralne službe zavoda (pogovor z vodjo Izobraževalnega centra Gordano Kamnik, 10. 02. 2011).

³² Od aprila 2011, ko je projekt Izobraževalni center zaživel, se je v različne oblike izobraževanja in usposabljanja vključilo 1498 zaposlenih. Cilj projekta je bil do leta 2013 doseči 10.000 vključitev, česar zaradi zamude pri začetku delovanja izobraževalnega centra ne bodo dosegli. Presegli pa bodo število načrtovanih usposabljanj, od dvesto načrtovanih so jih izvedli že dvainosemdesetv (pogovor z vodjo Izobraževalnega centra Gordano Kamnik, 10. 02. 2011).

S takim tempom verjamem, da bodo uspeli doseči cilje, ki so si jih postavili: vzpostaviti izobraževalni center z usposobljenim osebjem, oblikovati petnajst novih vsebin delavnic ter razvoj e-učenja in tudi e-gradiv. Upam le, da bo Izobraževalni center z delovanjem nadaljeval tudi po zaključku projekta v letu 2013 ter da bodo takrat programi usposabljanja na voljo tudi izvajalcem dejavnosti poklicne orientacije iz drugih organizacij in sektorjev.

7.3 IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE SVETOVALCEV V SREDIŠČIH ISIO

Svetovalec v ISIO središčih je lahko vsakdo, ki ima univerzitetno izobrazbo, specializacijo, magisterij ali doktorat ustrezne smeri s področja pedagogike (zaželena smer andragogika), psihologije, socialne pedagogike, socialnega dela, sociologije (zaželena kadrovska menedžerska smer), organizacije in menedžmenta sistemov (zaželena smer organizacija in menedžment kadrovsko-izobraževalnih sistemov).

Svetovalec mora imeti opravljeno tudi pedagoško-andragoško izobrazbo in strokovni izpit.

Poleg tega se mora svetovalec nadalje izpopolnjevati bodisi na organiziranih delavnicah za svetovalna središča na ACS bodisi v drugih organizacijah. V strukturi dela je načrtovano 5 % ur (od 1.800 ur) za stalno strokovno izpopolnjevanje.

ISIO središča s pomočjo sredstev iz ESS skladov zagotavljajo redno usposabljanje novo zaposlenih in tistih, ki se še bodo vključili v delo v informacijsko-svetovalnih centrih za izobraževanje odraslih ali Centrih VŽU. Ostala usposabljanja izvajajo v sklopu posameznih regionalnih centrov glede na njihove specifične potrebe. Veliko pozornosti in posledično tudi usposabljanja namenjajo zagotavljanju in preverjanju kakovosti ISIO središč. V nadaljevanju bom predstavila le program začetnega usposabljanja.

Prvi izmed treh izobraževalnih modulov v okviru Usposabljanja za nove strokovne sodelavce v svetovalnih središčih je modul z naslovom SVETOVANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH in zajema sledeče vsebine (Moduli za usposabljanje svetovalcev ISIO 2010):

- seznanitev s temeljnimi strokovnimi izhodišči za svetovalno delo v izobraževanju odraslih,
- seznanitev z načinom organiziranosti in delovanja svetovalnega središča,
- seznanitev z načinom spremljanja dela v svetovalnem središču s strani vsakega svetovalca, ki je vključen v delo središča.

Drugi modul SVETOVALNI PRIPOMOČKI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH je zajemal sledeče teme:

- poglobljanje znanja o značilnostih in specifičnostih učenja odraslih,
- spoznavanje in predstavitev uporabe različnih pripomočkov, ki jih uporabljamo v procesu svetovanja kot podpora tradicionalnim načinom svetovanja,
- seznanjanje o ustreznosti uporabe različnih pripomočkov v svetovalnem procesu,
- preizkušanje uporabe različnih pripomočkov kot podpore svetovalnemu procesu.

Tretji modul se imenuje OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT in zajema sledeče vsebine (Moduli za usposabljanje svetovalcev ISIO 2010):

- seznanitev s pomenom osebnega izobraževalnega načrta z vidika temeljnih značilnosti in posebnosti odraslih v izobraževanju, razvoja družbe in izobraževalnih sistemov,
- seznanitev z načini za spodbujanje in pomoč odraslim pri nastajanju in spremljanju osebnih izobraževalnih načrtov; seznanitev z vlogo svetovalca pri tem,
- priprava različnih shem za osebno načrtovanje, spremljanje in vrednotenje izobraževanja.

V letu 2010 so v okviru aktivnosti *Nadaljnje usposabljanje delujočih svetovalcev v središčih ISIO* za svetovalce ISIO središč organizirali in izpeljali še dodatne delavnice (Nadaljnje usposabljanje... 2010):

- **Ranljive skupine v izobraževanju odraslih.**
- Merjenje učinkov in rezultatov dela z ranljivimi skupinami odraslih. Gre za nadaljevanje prve delavnice. Udeleženci so izmenjali izkušnje iz svetovalnega dela z ranljivimi skupinami odraslih in spoznali pristope za spremljanje in merjenje učinkov svetovalnega dela z njimi.

- **Timsko sodelovanje v dejavnosti svetovalnega središča za izobraževanje odraslih,** kjer so se udeleženci seznanili s timskim delom kot obliko sodelovalne kulture, z etapami, načeli in osnovnimi pogoji za timsko delo, s spretnostmi, potrebnimi za kakovostno timsko delo ter z izvori problemov v timu in strategijami za njihovo reševanje.
- **Presojanje in razvijanje kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih v letih 2010 in 2011.** V sklopu te delavnice so ovrednotili celoletno uresničevanje aktivnosti po akcijskih načrtih za izboljšanje kakovosti dela svetovalnih središč v letu 2010, pripravili svetovalna središča na pričetek novega 2-letnega cikla samoevalvacije kakovosti svetovalnih središč, se dogovorili o pripravi poročila o spremljanju dejavnosti svetovalnih središč v letu 2010 ter drugih skupnih aktivnostih za presojanje in razvijanje kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih v letu 2011.

Kot vidimo v ISIO središčih skrbijo za kontinuiran razvoj zaposlenih tudi s pestro ponudbo internega izobraževanja in usposabljanja. Še bolj spodbujajoče pa je, da je vključitev v izobraževanje ob začetku zaposlitve obvezna. Opazimo lahko tudi, da je vsebina programov izobraževanja in usposabljanja osredotočena na problematiko, ki se pojavlja v izobraževanju odraslih. Teme povezane s področjem izbire poklica in oblikovanja delovne kariere v temeljno ali nadaljnjo usposabljanje svetovalcev ISIO eksplicitno niso vključene. Kot pravita Jelenc Krašovec in Jelenc andragoško svetovalno delo ni omejeno le na informiranje in svetovanje odraslim pri izobraževanju in/ali učenju, saj pri zahtevnejših obravnavah naletimo tudi na vprašanja vodenja osebne in/ali poklicne razvojne poti posameznika, zato mora andragoški svetovalni delavec poznati tudi možnosti in metode dela na teh področjih (Jelenc Krašovec in Jelenc 2003, str. 234).

7.4 PREDLOG VZPOSTAVITVE PROGRAMOV ZA PRIDOBITEV KVALIFIKACIJ NA PODROČJU POKLICNE ORIENTACIJE

Tudi med novimi državami članicami je Slovenija ena redkih držav, ki še nima formalnega izobraževalnega programa za področje poklicne orientacije. Kot smo videli, imajo države različno urejen sistem izobraževanja in usposabljanja za to specifično področje, evropska poročila pa priporočajo uvedbo enotnega študijskega programa na prvi ali drugi stopnji z možnostjo specializacije za potrebe posameznega sektorja ali ciljnih skupin. V Sloveniji izvajalci poklicne orientacije v različnih institucijah že dolgo časa opozarjajo na pomanjkanje ustreznih formalnih in neformalnih programov izobraževanja, usposabljanja in izpolnjevanja. Zaradi rastočega pomena poklicne orientacije v družbi je zadnjih nekaj let tudi med snovalci politik več posluha za potrebe poklicne orientacije.

Določeni koraki so že bili storjeni. Pod okriljem CPU-ja je CPI leta 2006 izvedel raziskavo o kompetencah svetovalcev v svetovalnem omrežju v Sloveniji, z naslovom *Skupne kompetence svetovalnih omrežij v procesu vseživljenjskega učenja v Sloveniji* (Kohont 2006, interno gradivo). Seveda gre za kompetence svetovalcev in ne svetovalnih institucij kot je mogoče nerodno izraženo v naslovu projekta. Namen je bil opredeliti nabor skupnih kompetenc, ki bi služile tudi kot izhodišče za razvoj javno veljavnega izobraževalnega programa in svetovalnega dela v vseživljenjskem učenju, kamor spada tudi poklicna orientacija. V raziskavo so bili vključeni svetovalci v procesu vseživljenjskega učenja, ki so jih zastopali svetovalci iz ZRSZ, šolski svetovalni delavci, svetovalci v informacijsko-svetovalnih centrih za izobraževanje odraslih, svetovalci mladinsko-informacijskih centrov, svetovalci s Centra za socialno delo, svetovalci ljudskih univerz idr. V prvi fazi so poznavalci delovnega področja z metodo imenovano nevihta možganov identificirali petinpetdeset po njihovem mnenju najpomembnejših elementov kompetenc oziroma nalog, iz katerih so nato izluščili šest skupnih kompetenc. Sodelujoče so nato prosili, da z opisom podrobneje opredelijo vsako kompetenco. Ker so bili v raziskavo vključeni strokovnjaki z različnih področij, so bili tudi opisi različni. V ključni fazi je bila tako narejena analiza teksta, s katero so prišli do univerzalne opredelitve vsake izmed kompetenc. Nabor skupnih kompetenc svetovalcev vsebuje sledeče kompetence (Kohont 2006, interno gradivo):

1. Zmožnost strokovnega delovanja

Pozna in uporablja svetovalne tehnike, veščine in spretnosti, strategije krepitve moči, usmerjanja uporabnikov s participacijo in aktivnosti zagovorništva v okviru svojih pristojnosti. Pozna, uporablja in povezuje storitve, možnosti, področja, mrežo in pristojnosti organizacij v mreži in je sposoben poiskati ustrezno pomoč. Ustrezno ocenjuje težo situacije in tveganja, potrebo po spremljanju uporabnika in zna upravljati s stresom.

2. Komunikacijska zmožnost

Jasno in razumljivo se pisno in ustno izraža, vodi razgovor in ga objektivno reflektira, pozorno posluša, izraža razumevanje za (problem) sogovornika, ohranja molčečnost in z uporabnikom vzpostavlja zaupanje. V odnosih z uporabnikom uporablja učinkovite tehnike komuniciranja in mu na njemu ustrezen način posreduje relevantne, ažurne in uporabne informacije.

3. Zmožnost usmerjenosti k uporabniku in zagotavljanje njegovega vpliva

Prepoznava uporabnikov vrednostni sistem (interese, ovire, konflikte, omejitve, strahove). Uporabnika ozavešča, spodbuja, usmerja, motivira na vključujoč način (participacija, zagotavljanje vpliva) in mu, če želi, posreduje nasvete. Vživi se v in razume problem uporabnika (empatičnost) ter se pri obravnavi problema prilagaja potrebam uporabnika (individualiziranje). Je dostopen, v odvisnosti od tveganja, in sposoben ohranjati kontinuiteto sodelovanja.

4. Zmožnost doseganja ciljev (Usmerjenost k ciljem)

Sledi zastavljenim ciljem, udejanja dogovorjene naloge in si postavlja prioritete, spremlja, evalvira in meri uspešnost in učinkovitost delovnih procesov (avtoevalvacija, uporabniška evalvacija, SWOT), je motiviran in angažiran ter pri tem upošteva strokovno in uporabniško perspektivo.

5. Zmožnost obvladovanja administrativnih nalog

Ažurno, natančno, sistematično zbira informacije za vodenje evidenc, dosjejev, izdelavo in interpretacijo analiz in poročil. Uporabnikom pomaga pri izpolnjevanju obrazcev.

6. Zmožnost etičnega delovanja

Deluje spoštljivo, korektno, nediskriminatorno, v skladu z načeli etičnega kodeksa kariernega svetovanja in ustrezno reagira v primeru etičnih dilem.

Kot pravi poročilo OECD (Career guidance and public policy 2004), so taki kompetenčni modeli prvi korak pri uresničevanju reform na področju usposabljanja zaposlenih v poklicni orientaciji. Tega se zavedajo tudi na Zavodu za zaposlovanje, kjer bodo v letošnjem letu končali z izvedbo oblikovanja kompetenčnega modela zaposlitvenih svetovalcev, ki jim bo služil kot osnova za razvoj primernih programov izobraževanja in usposabljanja.

V nedavno izdanem gradivu »Povzetek strokovnih podlag za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji v okviru operativnega programa človeških virov 2007–2013« (Niklanovič 2009) predlagajo oblikovanje skupnega koncepta, nato pa zagon dveh projektov, od katerih ima eden cilj razviti skupen študijski program za karierno orientacijo, drugi pa je usmerjen v priznavanje v praksi pridobljenih znanj in spretnosti, ki bi omogočal zaposlenim, da se jim formalno priznajo pridobljeno znanje in izkušnje, ter posledično povečal njihovo zaposljivost tudi izven trenutne institucije zaposlitve. Opredelitev poklicnih kvalifikacij na področju karierne orientacije prinaša koristi tudi za delodajalce, ki bodo tako vedeli, katera znanja, spretnosti in kompetence so zaposleni že razvili, katera specifična pa bodo morali še razviti v sklopu internega usposabljanja. Da kakovost izobraževanja in usposabljanja izvajalcev karierne orientacije vpliva na kakovost storitev smo omenili že večkrat. To pa je nujen pogoj, če naj karierna orientacija prispeva k uresničevanju ciljev zapisanih v strategijah in drugih nacionalnih dokumentih (Niklanovič 2009, Professionalising career guidance 2009).

7.4.1 Vzpostavitev kvalifikacij(e) v karierni orientaciji, za katere ni potrebna univerzitetna izobrazba

V obstoječem sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK) poklicne kvalifikacije za področje karierne orientacije še ne obstajajo. Zato je namen projekta v prvi vrsti evidenciranje možnih nalog in kompetenc in primerjava s podobnimi kvalifikacijami. Temu sledi uradni postopek za oblikovanje poklicne kvalifikacije (ali več njih). Projekt je lahko samostojen ali pa se izvede v okviru dveh projektov ESS, ki sta že v teku – projekt vzpostavitve izobraževalnega centra na ZRSZ ter izobraževanje in usposabljanje na področju svetovalnih središč (ACS). Usposabljanja, ki jih institucije sedaj izvajajo interno, bi kandidati lahko kombinirali v module in si tako pridobili poklicno kvalifikacijo na področju karierne

orientacije (Niklanovič 2009, str. 39). Še vedno pa ostaja vprašanje poklicne kvalifikacije profila, ki je pri nas še nepoznan, v tujini pa jih imenujejo career teachers. V primeru, da se poklicna vzgoja vključi v redni kurikulum šol, bo to vprašanje še kako aktualno. Potreba po vključitvi vsebin s področja karierne orientacije v študijske programe bodočih učiteljev je bila v že omenjeni raziskavi CPI-ja že identificirana.

7.4.2 Študijski program za kariernega svetovalca

Drugi predlog Strokovno skupine za vseživljenjsko karierno orientacijo je, da se vzpostavitev specializiranega izobraževanja in usposabljanja na področju karierne orientacije opredeli kot prioriteto in se ga kot samostojen projekt vključi v program financiranja ESS.

Razloge za uvedbo enotnega študijskega programa sem že opredelila, zato naj na tem mestu le ponovim glavne ugotovitve. Svetovalci, ki v različnih sektorjih delajo z različnimi ciljnimi skupinami potrebujejo skupno temeljno znanje (Niklanovič 2009, str. 38).

Skupen študij pomembno vpliva tudi na razvoj enotne in značilne poklicne identifikacije. Širša temeljna usposobljenost svetovalcev omogoča večjo zaposljivost ter večjo mobilnost med sektorji, kar olajšuje proces kariernega razvoja izvajalcev karierne orientacije (Cedefop 2009, Niklanovič 2009). Nov skupen študij karierne orientacije naj bi kot posledica uvedbe bolonjskega sistema potekal na drugi stopnji, saj zahtevnost dela presega stopnjo znanja, spretnosti in kompetenc na prvi stopnji. Težava, ki jo lahko pričakujemo pri realizaciji projekta je pomanjkanje specifično usposobljenega profsorskega kadra, kar bo potrebno reševati kot so to že storile nekatere druge države, s predavanji tujih profesorjev ali z usposabljanjem domačih profesorjev v tujini (Niklanovič 2009, str. 40).

Nov korak naprej je projekt **Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo**, ki kot enega svojih ciljev določa tudi **oblikovanje izobraževalnih modulov**, ki bodo dostopni vsem zaposlenim s področja svetovalnega dela za učenje, izobraževanje in delo (institucijam na trgu dela, institucijam, ki izvajajo del dejavnosti karierne orientacije, kariernim svetovalcem v kadrovskih agencijah in podjetjih). Za ta namen je bila oblikovana strokovna skupina, v kateri so predstavniki Društva šolskih svetovalnih delavcev, Društva psihologov Slovenije, Slovenskega društva pedagogov, Društva socialnih delavk in delavcev, Društva za karierno orientacijo, Zveze društev za kadrovske dejavnost. Povabljeni so bili tudi

strokovnjaki različnih fakultet, in sicer dr. Sonja Pečjak (šolsko svetovalno delo), dr. Sabina Jelenc Krašovec (andragoško svetovalno delo) in dr. Mojca Juriševič (poklicna vzgoja) (Strokovna skupina za terminologijo 2011). S strani povabljenih strokovnjakov je prišla pomenljiva pripomba, in sicer da koordinator projekta ni povabil predstavnika Andragoškega društva Slovenije in drugih praktikov s področja andragoškega svetovalnega dela.

Glede na ne preveč produktivno sodelovanje različnih institucij v preteklih letih lahko upamo, da bodo strokovnjaki tokrat uspeli najti skupno rešitev in novo pot, ki bo v prihodnosti vodila do javno veljavnega programa za področje svetovalnega dela za učenje in delo. Zbodla bi nas lahko tudi pripomba danskega strokovnjaka Planta, ki je na konferenci v septembru 2010 (Razvoj veščin vodenja kariere 2010) predlagal, naj glede na očitno nezmožnost sodelovanja različnih institucij, fakultet in ministrstev, zaradi česar nam pred petimi leti ni uspelo realizirati že oblikovanega izobraževalnega programa na terciarni stopnji izobraževanja, pobudo prevzame posamezna izobraževalna organizacija.

V času, ko se večkrat poudarja presežek diplomantov družboslovnih študijskih smeri, se zdi ideja o oblikovanju nacionalne poklicne kvalifikacije kariernega svetovalca bolj verjetna, kot pa vpeljevanje nove smeri študija.

Do takrat naj omenim še dodatno možnost, ki omogoča pridobitev certifikatov s tega področja. Nekaterе države (Romunija, Bolgarija) so se odločile, da bodo spodbudile strokovni razvoj zaposlenih na področju svetovalnega dela v učenju in delu z vključitvijo v program usposabljanja **Global Career Development Facilitator** (v nadaljevanju GCDF), ki traja najmanj 120 ur in se izvaja tudi kot e-izobraževanje. Izvaja ga ameriško združenje za razvoj kariere (National Career Development Association, NCDA). Bolgarija je v ta program vključila kar 1000 ljudi, od katerih jih je bilo 80 odstotkov zaposlenih v šolah. Tudi Romunija je v program vključila predvsem učitelje, ki so na šolah izvajali programe poklicne orientacije, za katere pa niso bili primerno usposobljeni. Pogoji za vključitev v program je pridobljena izobrazba na prvi bolonjski stopnji ter delovne izkušnje. (Professionalising career guidance 2009). Z vključitvijo v program lahko posameznik poleg novega znanja certificira tudi predhodno pridobljeno znanje in delovne izkušnje. Vsebinsko program vključuje upravljanje informacij, procese in teorije načrtovanja kariere, pristope k ugotavljanju posameznikovih lastnosti, znanje o potrebah različnih ciljnih skupin, vodenje delavnic/programov, etični vidik, uporabo portfolijev, načine in vire iskanja zaposlitve idr.

(Career Development Facilitator 2010). Glede na to, da program vključuje vsebinska področja, na katerih so po lastnem mnenju slabše podkovani šolski svetovalni delavci, ki imajo tudi najslabše možnosti za strokovni razvoj na tem področju, bi bilo mogoče smiselno razmišljati, da država pokaže interes za financiranje vključitve v ta program, kot sta to storili Bolgarija in Romunija.

8. EMPIRIČNI DEL

UVOD

Poklicna orientacija se v našem prostoru izvaja v sklopu različnih organizacij in za različne ciljne skupine, zato se pojavlja vprašanje o usposobljenosti izvajalcev in možnostih posebnega izobraževanja in usposabljanja le-teh za izvajanje te dejavnosti. Poklicno orientacijo v Sloveniji namreč izvajajo zaposleni z izobrazbenimi nazivi sorodnih študijskih smeri (predvsem psihologija, socialno delo, pedagogika, socialna pedagogika, ipd.), nismo pa še vpeljali javno veljavnega izobraževalnega programa, ki bi ponujal več vsebine povezane s poklicno orientacijo (širše karierno orientacijo) in tudi enotne izhodiščne temelje za izvajalce iz različnih institucij ali sektorjev. Storitve poklicne orientacije so v večji meri namenjene dvema ciljnim skupinama: mladim v rednem izobraževanju in aktivnim iskalcem zaposlitve, ki so prijavljeni na Zavodu RS za zaposlovanje. Poklicno orientacijo v šolah izvaja šolska svetovalna služba, katere najširši skupni okvir za konkretno strokovno delo opredeljujejo leta 1999 sprejete "Programske smernice". Standardi za izvajanje nalog so določeni le za področje poklicne orientacije, na katerem šolska svetovalna služba sodeluje z Zavodom RS za zaposlovanje. Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 67. členu določa, da se šolska svetovalna služba »pri opravljanju »poklicnega svetovanja povezuje z Republiškim zavodom za zaposlovanje« (ZOFVI 1996, str. 24). Programske smernice pa omogočajo, da na določeni šoli izvajajo le obvezne aktivnosti poklicne orientacije, določene s standardi ali pa tej dejavnosti namenjajo več pozornosti (Programske smernice 1999, str. 18-19). To je odvisno od usposobljenosti in zavzetosti šolskih svetovalnih delavcev in podpore vodstva. Poklicna orientacija namreč predstavlja le eno izmed mnogih področij dela šolske svetovalne službe (ŠSS), zato se pogosto dogaja, da je pomaknjena v ozadje.

Poklicna orientacija odraslih je v našem prostoru še vedno v večini **namenjena brezposelnim** osebam ter se tako izvaja v sklopu Zavoda RS za zaposlovanje, CIPS-a in koncesionarjev Zavoda. Posamezne zasebne organizacije ponujajo delavnice za iskanje poklicne poti, spoznavanja poklicev, redkeje pa se poklicna orientacija pojavlja tudi kot ena izmed storitev zaposlitvenih agencij, ki se primarno ukvarjajo s posredovanjem dela in izborom kadrov. Ponujajo predvsem psihološko testiranje, pomoč pri oblikovanju življenjepisa in prijave za delovno mesto, trening zaposlitvenega razgovora.

Problematično je tudi **pomanjkanje ustreznih informacij in možnosti dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja** na tem specifičnem področju, ki ga občutijo predvsem šolski svetovalni delavci, ki niso v neposrednem stiku s svetom dela. Ponudba neformalnega izobraževanja in usposabljanja je skopa ter pogosto namenjena le zaposlenim v posamezni organizaciji (kot npr. interno izobraževanje in usposabljanje na ZRSZ).

Zaradi vseh navedenih težav se večina šol odloča za sodelovanje z drugimi samostojnimi izvajalci poklicne orientacije (Kadis, IZIDA, ZRSZ-CIPS), od katerih nekateri nastopajo tudi kot ponudniki neformalnega izobraževanja in usposabljanja. Tudi Zavod RS za zaposlovanje je v zadnjih nekaj letih zaradi pomanjkanja časa za izvajanje določenih dejavnosti poklicne orientacije za to delo pooblastil z razpisom izbrane zunanje izvajalce.

Skupnih standardov za preverjanje in razvoj kakovostnih storitev poklicne orientacije v Sloveniji ne poznamo, v zasebnih institucijah pa država nadzora o kakovosti storitev niti ne izvaja. Zato lahko nastopijo težave zaradi pomanjkljive strokovne in delovne usposobljenosti in s tem slabše kakovosti storitev. S tem problemom se pri izboru zunanjih izvajalcev poklicne orientacije sooča tudi ZRSZ.

Direktive Evropske skupnosti, ki opredeljujejo področje poklicne orientacije, poudarjajo vedno večji pomen izobraževanja posameznikov za samostojno načrtovanje lastne poklicne poti v vseh življenjskih obdobjih. Zato pa je potreben sodoben koncept izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja izvajalcev poklicne orientacije.

8.1 RAZISKOVALNI PROBLEM

Namen raziskovalne naloge je proučiti, kakšno je stanje na področju strokovnega usposabljanja in izobraževanja za poklicno orientacijo pri nas. Zanimalo me bo predvsem, katere od nabora kompetenc, ki ga je za področje izobraževalne in poklicne orientacije izdelala krovna organizacija IAVEG (International Association for Educational and Vocational Guidance 1993), potrebujejo izvajalci poklicne orientacije, zaposleni v različnih institucijah, za opravljanje delovnih nalog v okviru poklicne orientacije. Domnevam, da je temeljni problem našega prostora na področju poklicne orientacije pomanjkanje strokovnega izobraževanja in usposabljanja izvajalcev, pa naj gre za formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje ali za usposabljanje na delovnem mestu. Z raziskavo bom poskušala ugotoviti,

ali in kje obstajajo statistično pomembne razlike med poklicnimi svetovalci Zavoda RS za zaposlovanje in šolskimi svetovalnimi delavci glede možnosti za vključitev v neformalno izobraževanje in usposabljanje s področja poklicne orientacije, s pomočjo subjektivnih ocen anketirancev pa bom poskušala izvedeti, ali obstajajo razlike med skupinama glede razvitosti, potrebe po uporabi IAVEG kompetenc pri njihovem delu ter možnosti razvoja teh kompetenc v sklopu študija, na delovnem mestu in v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja. Ugotavljala bom tudi, na kakšen način se izpopolnjujejo izvajalci poklicne orientacije iz različnih institucij in ali delovno mesto vpliva na pogostost udeležbe v izobraževanju na področju poklicne orientacije.

8.2 SPREMENLJIVKE

Neodvisne spremenljivke:

- izobrazbeni profil svetovalcev (atributivna, nominalna),
- delovno mesto (atributivna, nominalna),
- delovna doba (numerična, razmernostna),
- dejavnosti poklicne orientacije oz. delovne naloge* (atributivna, nominalna).

*Spremenljivka *dejavnosti poklicne orientacije* se pojavlja kot neodvisna in odvisna spremenljivka.

Odvisne spremenljivke:

- ocena delovnega časa namenjenega poklicni orientaciji,
- ocena stopnje potrebe po kompetenci za opravljanje dela,
- ocena možnosti razvoja kompetenc med študijem,
- ocena možnosti razvoja kompetenc v sklopu dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja,
- ocena stopnje udeležnosti v dodatnem strokovnem izobraževanju in usposabljanju,
- način izobraževanja in usposabljanja,
- primernost oblik izobraževanja in usposabljanja,
- način preverjanja kakovosti.

8.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Ali svetovalci, ki delajo na različnih delovnih mestih (v različnih ustanovah), razvijejo različne kompetence?
 - 1.1 Katere kompetence svetovalci po svoji oceni najbolj potrebujejo pri svojem delu?
 - 1.2 Ali in katere kompetence lahko svetovalci razvijejo med študijem ali ob delu?
2. Kakšno mesto zavzema poklicna orientacija med delovnimi nalogami svetovalcev?
 - 2.1 Katerim dejavnostim poklicne orientacije svetovalci posvetijo največ časa?
3. Kako se svetovalci, ki delajo v različnih ustanovah, izobražujejo in usposablajo za področje poklicne orientacije?
 - 3.1 Kako pogosto se svetovalci iz različnih ustanov udeležujejo izobraževanja in usposabljanja na področju poklicne orientacije?
 - 3.2 Na kakšen način poteka izobraževanje in usposabljanje svetovalcev iz različnih ustanov?
 - 3.3 Katera oblika izobraževanja in/ali usposabljanja je po njihovi oceni najbolj primerna za potrebe poklicnih svetovalcev?
4. Kateri je najpogostejši način, s katerim svetovalci preverjajo kakovost storitev?

8.4 HIPOTEZE

1. Svetovalci na **ZRSZ** in **šolski** svetovalni delavci se razlikujejo glede na njihovo subjektivno oceno o tem, koliko **delovnega časa** v povprečju posvetijo dejavnostim poklicne orientacije.
2. Svetovalci, ki so zaposleni na **različnih delovnih mestih** (šola ali ZRSZ), se razlikujejo glede na njihovo **oceno o tem, katere (posebne) kompetence potrebujejo za opravljanje delovnih nalog**.

3. Svetovalci, ki so končali različne študijske programe, se med seboj **razlikujejo glede** na njihovo subjektivno oceno o **številu in vrsti kompetenc**, ki so jih **med študijem lahko razvili**.
4. Svetovalci iz **ZRSZ** in šolski svetovalni delavci se razlikujejo glede na to, kako pogosto so se udeležili **izobraževanja** na področju poklicne orientacije.
5. Svetovalci **ZRSZ in šolski svetovalni delavci** se razlikujejo glede na to, **kako se najpogosteje seznanjajo z novostmi in usposabljaajo na področju poklicne orientacije**.
6. Poklicni svetovalci iz ZRSZ in šolski svetovalni delavci se razlikujejo v tem, koliko časa posvetijo posameznim dejavnostim poklicne orientacije.
7. Svetovalci iz različnih institucij (svetovalci ZRSZ in šolski svetovalni delavci) se med seboj razlikujejo glede na njihovo subjektivno oceno možnosti, da kompetence razvijejo **v sklopu dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja**.
8. Svetovalci, ki so različno dolgo zaposleni, se razlikujejo glede na njihovo subjektivno oceno o tem, katere **oblike izobraževanja in usposabljanja** so za njihove potrebe najbolj primerne.
9. Svetovalci, ki so zaposleni na različnih **delovnih mestih** (svetovalci ZRSZ in šolski svetovalni delavci), se razlikujejo glede na oceno možnosti razvoja kompetenc **na delu**.
10. Svetovalci, ki so zaposleni v **različnih institucijah (šola, ZRSZ)**, se razlikujejo glede na to, katere **oblike izobraževanja in usposabljanja** so izbrali kot najbolj primerne glede na njihove potrebe.

8.5 METODOLOGIJA

Raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalna – neeksperimentalna. Z deskriptivno metodo opisujemo pojave, s kavzalno – neeksperimentalno metodo pa skušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin 1993, str. 12).

8.5.1. Vzorec in osnovna množica

Osnovno statistično množico predstavljajo izvajalci poklicne orientacije iz različnih organizacij in sektorjev. Poklicna orientacija se večinoma izvaja v sklopu dveh javnih organizacij, in sicer ZRSZ in šol, oziroma šolskih svetovalnih služb. Na ZRSZ poklicno orientacijo v največji meri izvaja približno 40 poklicnih in 200 zaposlitvenih svetovalcev.

Na šolah je v sklopu šolske svetovalne službe običajno za to področje odgovorna ena oseba, pa naj bo to šolski pedagog, psiholog ali socialni delavec. Poklicno orientacijo izvaja tudi nekaj zasebnih organizacij, vendar podatkov o njihovem številu in izobrazbi nisem uspela pridobiti, zato jih tudi nisem vključila v raziskavo. Del dejavnosti poklicne orientacije v sklopu andragoškega svetovalnega dela izvajajo v štirinajstih informativno – svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih.

Prvotni cilj je bil v **vzorec** zajeti čim več izvajalcev poklicne orientacije iz različnih organizacij. Anketiranje je potekalo v mesecih februar in marec 2010. Prvotna ocena je bila, da bom v raziskavo zajela približno 30 poklicnih svetovalcev in 50 svetovalcev zaposlitve z Zavoda za zaposlovanje, 80 šolskih svetovalnih delavcev, 20 svetovalcev iz svetovalnih središč za izobraževanje odraslih (ISIO) in 10 svetovalcev iz privatnih institucij, ki kot eno od svojih dejavnosti izvajajo tudi poklicno orientacijo. Zaradi slabega odziva anketirancev sem ciljno skupino omejila in tako vzorec predstavlja 90 oseb, katerim ena od delovnih nalog predstavlja tudi izvajanje dejavnosti poklicne orientacije.

Med anketiranci je bilo 40 % psihologov, 33,3 % tistih, katerih **strokovni naziv** je pedagog, andragog ali socialni pedagog, 18,9 % socialnih delavcev, 7,8 % anketirancev pa je obkrožilo odgovor drugo.

Večina anketirancev je na delovnem mestu, kjer je ena od delovnih nalog tudi izvajanje poklicne orientacije, zaposlenih več kot 15 let (44 anketirancev), sledijo jim tisti z 1 do 5 let **delovne dobe** (17) ter zaposleni od 6 do 10 let. Najmanj pa je v vzorcu tistih, ki so na tem delovnem mestu zaposleni manj kot eno leto (9) in tistih z 11 do 15 let delovne dobe (7).

Izmed vseh anketirancev jih je 19 (21,1 %) zaposlenih kot **poklicni svetovalci na Zavodu RS za zaposlovanje**, 71 (78,9 %) pa kot **šolski svetovalni delavci na osnovni šoli**.

Največ anketirancev (45) **poklicni orientaciji posveča** 10-30 % svojega časa. Sledijo jim tisti, ki poklicni orientaciji namenjajo manj kot 10 % delovnega časa. Kot se bo pokazalo kasneje, je to posledica večjega števila šolskih svetovalnih delavcev v vzorcu, pri katerih je poklicna orientacija glede na ostale delovne naloge slabše zastopana. Enajst anketirancev za izvajanje dejavnosti poklicne orientacije porabi 30-50 % časa, deset več kot 70 % in sedem med 50 in 70 % svojega delovnega časa.

Zanimalo me je tudi, kako pogosto so se anketiranci **udeležili izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije v zadnjih petih letih**. Odgovor nikoli so izbrali štirje anketiranci, največ (31) pa se jih je izobraževanja udeležilo od 1- do 3-krat. Sledijo jim tisti, ki so se na tem področju organizirano izobraževali od 4- do 6-krat v zadnjih petih letih (28). Skoraj enako pogosto pa so anketiranci izbrali odgovor od 7- do 10-krat (12) in več kot 10-krat (15).

8.5.2 Zbiranje podatkov

Za zbiranje podatkov in ugotavljanje obstoječega stanja sem uporabila anketni vprašalnik, ki obsega 10 vprašanj zaprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa. Pri vprašanjih o kompetencah in dejavnostih poklicne orientacije, ki jih anketiranci pri svojem delu izvajajo, sem uporabila 4-stopenjsko lestvico z namenom, da bi se izognila prepogostemu odločanju za srednjo vrednost. Nabor kompetenc bodo anketiranci ocenjevali glede na tri poglobitne kriterije:

- koliko posamezno kompetenco potrebujejo pri svojem delu,
- do kakšne mere (stopnje) imajo posamezno kompetenco razvito ter
- kakšne so bile možnosti, za razvoj kompetence med študijem, na delu ali v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja.

Nabor kompetenc sem povzela po »Internacional Competencies for Educational and Vocational Practitioners«, ki so bile identificirane v sklopu štiriletna študije krovnega združenja za karierno orientacijo v Evropi, IAVEG. Kompetence se delijo na temeljne kompetence, ki jih potrebujejo vsi izvajalci, ne glede na področje dela in institucijo, v kateri so zaposleni. Določili so tudi nabor posebnih kompetenc, ki vključujejo dodatna znanja in spretnosti, ki jih izvajalci potrebujejo glede na specifične zahteve dela in ciljne skupine, ki jim je karierna orientacija namenjena (Repetto idr. 2003).

Pri šolskih svetovalnih delavcih sem uporabila **slučajnostni sistematični vzorec**. Iz seznama vseh osnovnih šol, ki je objavljen na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport, sem izbrala vsako tretjo osnovno šolo. Anketne vprašalnike sem s povratno kuverto (z mojim naslovom in znamko) tako poslala na 159 osnovnih šol. Zaradi začetnega slabega odziva, sem večino šolskih svetovalnih delavcev tudi osebno poklicala in jih prosila za sodelovanje. Na koncu sem tako dobila 71 izpolnjenih anketnih vprašalnikov. Razlogi tistih, ki niso želeli sodelovati so bili različni, nekateri so priznali, da poklicne orientacije ne izvajajo, zato tudi anketnega vprašalnika ne znajo izpolniti, drugi niso imeli časa, spet tretji so se pritožili, da izpolnjujejo preveč takih vprašalnikov.

Na Zavodu RS za zaposlovanje sem se uspela dogovoriti, da bodo anketni vprašalnik s službenega e-naslova poslali vsem poklicnim in zaposlitvenim svetovalcem. Nadejala sem se dobrega odziva, saj bi bili rezultati raziskave v pomoč pri projektu ustanavljanja izobraževalnega centra in oblikovanju kompetenčnega modela zaposlitvenih svetovalcev. Kljub dvakratnemu pošiljanju, je anketni vprašalnik izpolnilo le 19 poklicnih svetovalcev.

V informacijsko – svetovalna središča za IO (ISIO) sem anketne vprašalnike z dovoljenjem Andragoškega centra Slovenije poslala na e-naslove svetovalcev iz štirinajstih ISIO centrov. Nekatero svetovalce sem uspela k sodelovanju povabiti tudi preko telefonskega pogovora. Izpolnjene sem dobila štiri anketne vprašalnike, ki pa jih zaradi premajhnega števila nisem uvrstila v obdelavo.

Dogovorila sem se tudi za izpolnjevanje anketnih vprašalnikov v enem izmed zasebnih podjetij, kjer izvajajo poklicno orientacijo, vendar izpolnjenih vprašalnikov nisem prejela.

8.5.4 Obdelava podatkov

Za namen deskriptivne analize, bom podatke najprej uredila v tabelah in tako dobila vpogled v značilnosti posameznih spremenljivk. Za nadaljnjo obdelavo podatkov bom statistične metode uporabljala glede na namen in vrsto spremenljivk. Obstajajo namreč različne metode za obdelavo numeričnih in atributivnih spremenljivk, ki jih je v pedagoškem raziskovanju največ. Pri atributivnih spremenljivkah najpogosteje uporabljamo χ^2 -preizkus za preverjanje hipoteze neodvisnosti, s katero želimo dokazati povezanost, vpliv, odvisnost ali razlike dveh atributivnih spremenljivk. Za eno atributivno spremenljivko lahko uporabimo tudi χ^2 -preizkus hipoteze enake verjetnosti. Oba preizkusa sta neparametrična (Cencič 2009, str. 52-54). V primeru, da se bodo, kot posledica majhnega vzorca poklicnih svetovalcev, odgovori preveč razpršili in bodo frekvence premajhne, bom posamezne kategorije grupirala ali pa bom uporabila χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij (v SPSS programu je označen kot Likelihood Ratio), ki je enak ročnemu računanju Kullbackov 2 $\hat{I}$ preizkus. Pogoji za uporabo χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti je namreč, da delež teoretičnih frekvenc, ki so manjše od 5, ne sme presegati 20 % vseh teoretičnih frekvenc in da nobena ne sme biti manjša od 1 (Sagadin 2003, str. 321).

Za obdelavo numeričnih spremenljivk imamo na voljo več statističnih metod, zato lahko tudi nekatere atributivne ordinalne spremenljivke obravnavamo kot numerične intervalne (npr. uspeh na testu znanja in odgovori na ocenjevalnih lestvicah) (Cencič 2009, str. 52). Pri statističnih metodah za numerične spremenljivke imamo na voljo metode za dva ali več vzorcev, za neodvisne in odvisne vzorce, za katere izberemo parametrični ali neparametrični test. Parametrične preizkuse uporabljamo, kadar so izpolnjeni naslednji pogoji:

- vrednosti vsake numerične spremenljivke so normalno porazdeljene ali skoraj normalno porazdeljene,
- približno enake variance, ali da zanje velja preizkus homogenost varianc, to pa je še posebej pomembno, kadar nimamo enako velikih skupin (prav tam, str. 54).

Ko bodo pogoji izpolnjeni, bom za primerjavo povprečnih vrednosti dveh skupin podatkov uporabila t-preizkus, pri primerjavi več spremenljivk pa postopek ANOVA. Pogoji za uporabo t-testa so:

- spremenljivke morajo biti numerične ali vsaj ordinalne,

- normalna porazdelitev spremenljivk,
- enakost varianc, ki jo za neodvisne vzorce preverjamo z F-preizkusom (Levenov preizkus),
- statistična pomembnost korelacije, kar pri odvisnih vzorcih preverjamo s korelacijskim koeficientom (Cencič 2009, str. 116).

Statistična obdelava bo izvedena s programom SPSS, rezultati bodo prikazani tabelarično.

8.6 REZULTATI

8.6.1 Čas posvečen poklicni orientaciji glede na institucijo zaposlitve

V teoretičnem delu diplomske naloge sem poudarila, da se poklicna orientacija v največji meri izvaja v sklopu dveh institucij, in sicer Zavoda RS za zaposlovanje in v okviru šolskih svetovalnih služb. V šolah je poklicna orientacija le eno od delovnih področij šolske svetovalne službe, kljub temu pa obstajajo razlike med posameznimi šolami v času, ki ga šolski svetovalni delavci posvečajo poklicni orientaciji. Na ZRSZ ima poklicna orientacija pomembnejšo vlogo, saj je med brezposelnimi osebami veliko takih, ki potrebujejo več pomoči pri redefiniranju poklicnih in izobraževalnih ciljev kot tudi pri učinkovitem nastopu na trgu dela. Tako sem s pomočjo raziskave želela potrditi domnevo, da obstajajo statistično pomembne razlike v času, ki ga šolski svetovalni delavci in poklicni svetovalci ZRSZ posvečajo poklicni orientaciji.

Hipoteza 1

Svetovalci na ZRSZ in šolski svetovalni delavci se razlikujejo glede na njihovo subjektivno oceno o tem, koliko delovnega časa v povprečju posvetijo dejavnostim poklicne orientacije.

Zaradi premajhnih vrednosti frekvenc sem uporabila χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij (v SPSS programu je označen kot Likelihood Ratio), ki je enak ročnemu računanju v Kullbackovem $2\hat{l}$ preizkusu in ga bomo označevali kot $2\hat{l}$. Pogoji za uporabo χ^2 -preizkusa hipoteze

neodvisnosti je namreč, da delež teoretičnih frekvenc, ki so manjše od 5, ne sme presegati 20 % vseh teoretičnih frekvenc in da nobena ne sme biti manjša od 1 (Sagadin 2003, str. 321).

Ničelno hipotezo zavrnem s tveganjem 0,000 ($\chi^2 = 68,645$; $g=4$; $P=0,000$) in sprejemam alternativno hipotezo, ki pravi, da je delovno mesto (oziroma institucija zaposlitve) povezano s količino časa, ki ga zaposleni svetovalci povprečno posvetijo dejavnostim poklicne orientacije.

Tabela 1: Čas posvečen poklicni orientaciji glede na delovno mesto svetovalcev

	Koliko delovnega časa povprečno posvetite poklicni orientaciji?					
	Manj kot 10%	10-30%	30-50%	50-70%	Več kot 70%	Skupaj
Poklicni svetovalec ZRSZ	1 5,30%	0 0,00%	2 10,50%	6 31,60%	10 52,60%	19 100,00%
Šolski svetovalni delavec	15 21,40%	45 64,30%	9 12,90%	1 1,40%	0 0,00%	70 100,00%

Tabela 2: χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,566 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	68,645	4	,000
Linear-by-Linear Association	55,351	1	,000
N of Valid Cases	89		

Iz opisnih podatkov (tabela 1) lahko razberemo, da največ, več kot polovica (52,60 %, 10 anketirancev), poklicnih svetovalcev ZRSZ poklicni orientaciji posveti več kot 70 % svojega časa. Pri tem je treba opozoriti na dejstvo, da so v raziskavo zajeti tudi svetovalci, ki delajo na centralni službi zavoda (Oddelek za poklicno orientacijo), kar pomeni, da je razvoj dejavnosti poklicne orientacije njihova primarna naloga. Sledijo jim tisti (31,60 %, 6 anketirancev), ki ji

namenjajo 50-70 % svojega časa. Poklicni svetovalci Zavoda poklicni orientaciji posvečajo veliko svojega časa, saj se dejavnosti izvajajo v sklopu različnih programov (program ukrepov Aktivne politike zaposlovanja, program Usposabljanje in izobraževanje itd.).

Šolski svetovalni delavci so najpogosteje odgovarjali (64,30 %, 45 anketirancev), da poklicni orientaciji posvečajo 10-30 % svojega delovnega časa. Bolj zaskrbljujoče pa je, da jih je kar 21,40 % (15 anketirancev) odgovorilo, da dejavnostim poklicne orientacije posvečajo manj kot 10 % delovnega časa. Razloge zato lahko pripišemo dejstvu, da je poklicna orientacija v osnovnih šolah le eno od področij dela šolske svetovalne službe. Poleg tega lahko pri ŠSS glede na določila Programskih smernic (1999) določijo, koliko svojega delovnega časa bodo namenili določenemu področju, dokler zadovoljijo minimalne standarde.

Na podlagi povedanega prvo hipotezo, ki pravi, da je delovno mesto (oziroma institucija zaposlitve) povezano s količino časa, ki ga zaposleni svetovalci povprečno posvetijo dejavnostim poklicne orientacije, sprejemem.

8.6.2 Katere posebne kompetence potrebujejo izvajalci poklicne orientacije v različnih institucijah za opravljanje delovnih nalog?

Krovno združenje za izobraževalno in poklicno orientacijo IAVEG je opredelilo nabor kompetenc, pri čemer naj bi temeljne kompetence imeli vsi, ki delajo na tem področju, nabor posebnih kompetenc, ki jih poseduje posamezen zaposleni, pa naj bi se razlikoval glede na institucijo zaposlitve oziroma področje dela. Šolski svetovalni delavci izvajajo poklicno orientacijo zgolj za šolajoče se in se pri tem povezujejo z različnimi organizacijami, medtem ko so primarna ciljna skupina poklicnih svetovalcev ZRSZ brezposelne osebe, sodelujejo pa tudi s šolami. Zadnje čase vse več pozornosti namenjajo osebam s statusom tujcev, ki jim je odprt evropski trg omogočil delo v naši državi. Zato se mi je postavilo vprašanje, ali se skupini svetovalcev razlikujeta v oceni posebnih kompetenc, ki jih potrebuje za opravljanje svojega dela. To preverjam v sklopu druge hipoteze, v prilogi C pa si lahko ogledamo tabelo, kjer so prikazani odgovori tudi za temeljne kompetence, ki jih pri tej hipotezi nisem podrobneje obravnavala.

Hipoteza 2

Svetovalci, ki so zaposleni na različnih delovnih mestih (šola ali ZRSZ), se razlikujejo glede na njihovo oceno o tem, katere posebne kompetence potrebujejo za opravljanje delovnih nalog.

Anketiranci so morali pri tem vprašanju subjektivno oceniti ali je posamezna kompetenca potrebna za opravljanje delovnih nalog. Anketiranci so oceno podali na podlagi 4-stopenjske lestvice, kjer odgovor 3 in 4 pomenita, da je kompetenca potrebna za opravljanje delovnih nalog. Zanimajo nas le kompetence, ki so prepoznane kot uporabne. S tem namenom oblikujemo novo spremenljivko, ki zavzema vrednosti 3 in 4. Nova spremenljivka bo imela dve vrednosti, 0 (če kompetence niso prepoznane kot uporabne, odgovora 1 in 2 v anketnem vprašalniku) in 1 (v primeru, da so kompetence priznane kot uporabne, odgovora 3 in 4 v anketnem vprašalniku). V naslednjem koraku sem naredila hi kvadrat preizkus neodvisnosti, ker me je zanimalo, ali se prepoznavanje kompetenc potrebnih za opravljanje delovnih nalog glede na delovno mesto zaposlenega razlikuje. V primerih, ko zaradi prenizkih frekvenc v celicah ni bilo mogoče uporabiti hi kvadrat preizkusa, sem se posluževala 2Î.

Vsaka kompetenca predstavlja svojo spremenljivko, v tabeli so predstavljeni le deleži šolskih svetovalnih delavcev in poklicnih svetovalcev ZRSZ, ki so prepoznali kompetence kot potrebne za opravljanje delovnih nalog (so izbrali vrednost 3 ali 4). Zanimalo me je, pri katerih kompetencah se pri tveganju manjšemu $\alpha = 0,05$ pokažejo statistično pomembne razlike glede na delovno mesto anketirancev (šola – šolski svetovalni delavci in ZRSZ – poklicni svetovalci). Statistično pomembne razlike so se pokazale pri naslednjih posebnih kompetencah, ki jih v nadaljevanju tudi interpretiram:

- **pomoč pri iskanju dela in učnih mest** ($\chi^2 = 11,915$; $g = 1$, $P = 0,001$),
- **konzultiranje in koordinacija** ($2\hat{I} = 3,825$; $g = 1$, $P = 0,050$),
- **izvajanje svetovanja za skupine in posameznike** ($2\hat{I} = 3,825$; $g = 1$, $P = 0,050$).

Druge hipoteze, ki govori, da delovno mesto vpliva na to, katere posebne kompetence bodo izvajalci poklicne orientacije prepoznali kot potrebne za opravljanje njihovega dela, ne morem potrditi, saj razlike med poklicnimi svetovalci ZRSZ in šolskimi svetovalnimi delavci pri večini posebnih kompetenc niso statistično pomembne.

O povezanosti med delovnim mestom anketirancev in oceno o posebnih kompetencah, ki jih potrebujejo za opravljanje svojega dela, v osnovni množici ne morem trditi ničesar, lahko pa pojasnim razlike v ocenah, ki so se pokazale v vzorcu (tabela 3).

Tabela 3: Vpliv delovnega mesta na oceno potrebnosti posebnih kompetenc za opravljanje delovnih nalog

	Na katerem delovnem mestu ste zaposleni?						
	Poklicni svetovalec na ZRSZ		Šolski svetovalni delavec				
Kompetence	n	%	n	%	$\chi^2/2\hat{I}$	g	P
POSEBNE KOMPETENCE							
Zmožnost diagnosticiranja	18	94,7 %	62	87,3 %	• 0,969	1	0,325
Zmožnost izvajanja izobraževalne orientacije	17	89,5 %	69	97,2 %	• 1,720	1	0,190
Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere pri strankah	17	89,5 %	50	70,4 %	• 3,289	1	0,070
Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike	16	84,2%	69	97,2%	• 3,825	1	0,050
Zmožnost upravljanja z informacijami	19	100,0%	68	95,8%	• 1,450	1	0,228
Konzultiranje in koordinacija	16	84,2%	69	97,2%	• 3,825	1	0,050
Raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije	14	73,7%	52	73,2%	0,002	1	0,969
Zmožnost organizacije programov poklicne orientacije	9	47,4%	50	70,4%	3,528	1	,060
Zmožnost povezovanja s skupnostjo	11	57,9%	48	67,6%	0,626	1	,429
Pomoč pri iskanju dela in učnih mest	17	89,5%	32	45,1%	11,915	1	0,001

Legenda:

- Uporabljen je bil χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij – $2\hat{I}$ (Likelihood Ratio).

Kot je razvidno iz **tabele 3**, so šolski svetovalni delavci pogostejše (97,2 %) kot poklicni svetovalci ZRSZ (84,2 %) odgovarjali, da je **»zmožnost konzultiranja in koordinacije«** potrebna za opravljanje delovnih nalog. Ker v šolah ni pogojev (predvsem kadrovskih, časovnih) za izvajanje vseh dejavnosti poklicne orientacije, pogosto se opravlja samo delež določen s standardi Programskih smernic (1999), se ŠSS povezuje z drugimi organizacijami. V osrednjeslovenski regiji so to Zavod IZIDA, podjetje Kadis d.o.o. ter CIPS, ki deluje v sklopu Zavoda RS za zaposlovanje. Šolskim svetovalnim delavcem Programske smernice tudi nalagajo, da opravljajo svetovalno delo s starši, učitelji in vodstvom. Vendar pa v teh primerih po moji oceni ne gre toliko za svetovanje v pravem pomenu besede, temveč bolj za **posvetovanje – konzultacije**. To je verjetno tudi razlog, da so v večji meri kot poklicni svetovalci ZRSZ to kompetenco ocenili kot izjemno pomembno za opravljanje svojega dela. Primarna naloga v okviru dejavnosti poklicne orientacije na ZRSZ je delo s strankami, pa naj gre za brezposelne ali delodajalce, kljub temu pa ZRSZ pogosto nastopa kot koordinator med različnimi organizacijami (šolami, delodajalci, ministrstvi in združenji). Kot konzultanti so na voljo zunanjim izvajalcem (koncesionarjem), ki izvajajo programe APZ, ki tudi spadajo pod področje poklicne orientacije (razvijanje veščin iskanja zaposlitve, nastopna na trgu dela ipd.).

Statistično pomembno razliko med skupino šolskih svetovalnih delavcev in poklicnimi svetovalci smo dokazali tudi na pri »posebni« kompetenci **»pomoč pri iskanju dela in učnih mest«**, ki vključuje podporo posameznikom pri njihovih naporih za ohranitev poklicnih možnosti z razvijanjem veščin iskanja zaposlitve in posredovanje dela. Posredovanje dela je tudi ena temeljnih nalog svetovalcev ZRSZ. Šele v Poslovnem načrtu 2009 je bila spet poudarjena preventivna dejavnost Zavoda, kamor spadajo predvsem druge dejavnosti poklicne orientacije. Dolga leta pred tem pa je bil glavni cilj Zavoda zmanjševanje števila brezposelnih, zato je smiselno, da so poklicni svetovalci ZRSZ (89,5 %) to kompetenco prepoznali kot potrebno za opravljanje delovnih nalog pogostejše kot šolski svetovalni delavci (45,1 %). Delovne naloge šolskih svetovalnih delavcev ne vključujejo posredovanje dela, se pa v okviru svojega dela srečujejo s posamezniki, pri katerih je potrebno poiskati alternativne učne poti.

Obe skupini sta kot potrebno za opravljanje delovnih nalog prepoznali kompetenco **»izvajanje svetovanja za skupine in posameznike«**, in sicer jo pri delu potrebuje kar 97,2 %

šolskih svetovalnih delavcev in 84,2 % poklicnih svetovalcev ZRSZ. Skupinsko svetovanje s strani poklicnih svetovalcev na ZRSZ ni tako pogosto, stranke se običajno deležne individualne obravnave. Skupinsko svetovanje je namenjeno posameznikom, ki ne vedo, ali bi nadaljevali z izobraževanjem ali bi se vključili v zaposlitev. V individualno svetovanje pa so vključene brezposelne osebe, napotene s strani svetovalca zaposlitve, kadar ta v pogovoru s stranko prepozna ovire in posebne potrebe, zaradi katerih je potrebna poglobljena obravnava. Skupinsko in individualno svetovanje izvajajo tudi šolski svetovalni delavci, ki jim Programske smernice narekujejo, da vsaj enkrat letno izvedejo individualno in skupinsko svetovanje na temo poklicne orientacije. Da so to kompetenco v večini prepoznali kot potrebno za opravljanje delovnih nalog, verjetno ni toliko povezano z izvajanjem svetovanja za namen poklicne orientacije, temveč bolj s tem, da je v to dejavnost vključeno tudi svetovanje učencem z učnimi, vedenjskimi ali osebnostnimi motnjami in svetovanje drugim vključenim v učni proces.

8.6.3 Ali izvajalci poklicne orientacije uspejo razviti kompetence v sklopu sorodnih študijskih programov?

Težnja po večji profesionalizaciji dejavnosti je sprožila prizadevanja za oblikovanje formalnih programov izobraževanja. Kot ugotavlja Niklanovič (2009) je imela leta 2009 večina članic EU že razvite visokošolske izobraževalne programe, ki so celoti ali deloma pokrivali vsebine s področja poklicne orientacije. V Sloveniji poklicno orientacijo izvajajo diplomanti sorodnih akademskih nazivov, zato me je zanimalo, ali so študijski programi zasnovani tako, da omogočajo razvoj temeljnih in posebnih kompetenc iz IAVEG-ovega nabora kompetenc izvajalcev poklicne orientacije. Kozoderec (2006) celo pravi, da je še vedno prisotna »prevelika psihologizacija stroke«, saj prevladuje mnenje, da so edino psihologi primerni in dovolj usposobljeni za izvajanje te dejavnosti, čeprav je poklicna orientacija med študijskimi vsebinami psihologije slabo zastopana. To domnevo bom poskušala preveriti s tretjo hipotezo.

Hipoteza 3

Svetovalci, ki so končali različne študijske programe, se med seboj razlikujejo glede na njihovo oceno o številu in vrsti kompetenc, ki so jih med študijem lahko razvili.

V prvem vprašanju anketnega vprašalnika sem anketirance prosila, naj označijo strokovni naziv, iz katerega je razviden tudi študijski program. Tako primerjam možnost razvoja kompetenc v sklopu študija psihologije, socialnega dela ter študijev socialne pedagogike, pedagogike in andragogike, ki sem jih združila v eno skupino. Na voljo je bila tudi možnost drugo, ki pa je zaradi prevelike heterogenosti odgovorov in premajhnega števila odgovorov nisem vključila. Ker so se odgovori anketirancev preveč razpršili, sem vpeljala novi spremenljivki. Odgovor 3 ali 4 tako pomenita, da je obstajala možnost razvoja kompetenc, odgovor 1 in 2 pa, da so kompetence slabše razvili ali jih celo niso. V tabeli 4 predstavljam le podatke, kjer so zajeti odgovori anketirancev, ki so na vprašanje o možnostih razvoja posamezne kompetence obkrožili dve najvišji vrednosti (3 ali 4).

Najprej me je zanimalo, koliko kompetenc so izvajalci poklicne orientacije lahko razvili v sklopu študija, ki so ga končali. Ker sem primerjala povprečje več kot dveh skupin, sem uporabila ANOVA preizkus – analizo variance (tabela 5). Nato pa me je zanimalo tudi, ali obstajajo razlike med oceno anketirancev obeh skupin pri posameznih kompetencah.

Kot je razvidno iz tabele 5, so anketiranci ocenili, da so od skupno enaindvajsetih kompetenc v povprečju največ kompetenc v času študija lahko razvili tisti, ki so po strokovnem nazivu socialni delavci (8,59 kompetenc), najmanj pa psihologi, ki so v povprečju razvili 6,69 kompetenc. Socialni pedagogi, pedagogi in andragogi pa so v času študija v povprečju razvili 7,30 kompetenc.

Tabela 4: Število razvitih kompetenc v sklopu študija

	Število	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Min	Max
Psiholog	36	6,6944	4,48374	,00	17,00
Socialni pedagog, pedagog, andragog	30	7,3000	6,45488	,00	21,00
Socialni delavec	17	8,5882	4,24351	2,00	15,00
Skupaj	83	7,3012	5,22829	,00	21,00

Na podlagi ANOVA preizkusa ($F = 0,753$) za preverjanje enakosti povprečij med več spremenljivkami sem ugotovila, da **ni statistično pomembnih razlik** ($P = 0,474$) med različnimi **študijskimi smermi** glede na subjektivno oceno anketirancev o **število razvitih kompetenc** za opravljanje poklicne orientacije. Ničelne hipoteze, ki trdi, da med različnimi študijskimi smermi ni razlik glede števila razvitih kompetenc, nisem uspela zavrniti pri tveganju manjšemu od $\alpha = 0,05$.

Tabela 5: ANOVA Preizkus

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	41,413	2	20,707	,753	,474
Within Groups	2200,057	80	27,501		
Total	2241,470	82			

Hipoteza 3b

Svetovalci, ki so končali različne študijske programe, se med seboj razlikujejo glede na njihovo subjektivno oceno o vrsti kompetenc, ki so jih med študijem lahko razvili.

Oblikovala sem novo spremenljivko, ki zavzema vrednosti 3 in 4. Nova spremenljivka bo imela dve vrednosti, 0 (če so glede na oceno anketirancev obstajale slabe možnosti razvoja kompetenc v času njihovega študija ali pa jih sploh ni bilo, odgovor 1 in 2 v anketnem vprašalniku) in 1 (v primeru, da so glede na oceno anketirancev med njihovim študijem obstajale možnosti razvoja kompetenc, odgovor 3 in 4 v anketnem vprašalniku). V naslednjem koraku sem naredila kvadrat preizkus neodvisnosti, da bi ugotovila ali obstajajo razlike med študijskimi programi glede na to, katere kompetence so izvajalci poklicne orientacije po njihovi oceni lahko med študijem razvili. V primerih, ko zaradi prenizkih frekvenc v celicah ni bilo mogoče uporabiti hi kvadrat preizkusa, sem se posluževala 2 $\hat{I}$.

Statistično pomembne razlike se pri tveganju manjšemu od $\alpha = 0,05$ glede možnosti razvoja kompetenc v sklopu različnih študijskih programov, ki so jih zaključili izvajalci poklicne orientacije na ZRSZ ali v šolah, pokažejo pri treh kompetencah, in sicer:

- **zmožnost učinkovitega komuniciranja** ($\chi^2 = 8,119$; g = 2; P = 0,017),
- **zmožnost timskega dela** ($\chi^2 = 10,548$, g = 2; P = 0,005) in
- **zmožnost diagnosticiranja** ($\chi^2 = 12,463$; g = 2; P = 0,002).

V nadaljevanju interpretiram le rezultate pri kompetencah, kjer so se med skupinami pokazale statistično pomembne razlike (glej tabelo 6).

Tabela 6: Vpliv študijskega programa na možnost razvoja kompetenc

	Strokovni naziv/študij								
Kompetence	1 Psiholog		2 Socialni pedagog, pedagog, andragog		3 Socialni delavec				
	n	%	n	%	n	%	$\chi^2/2\hat{I}$	g	p
TEMELJNE KOMPETENCE									
Zmožnost etičnega in profesionalnega delovanja	16	44,40%	14	46,70%	9	52,90%	0,337	2	0,845
Zastopanje in vodenje strank	6	16,70%	9	30,00%	8	47,10%	5,447	2	0,066
Upoštevanje interkulturnih razlik za zadovoljevanje potreb strank	10	27,80%	13	43,30%	7	41,20%	1,950	2	0,377
Implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso	18	50,00%	14	46,70%	11	64,70%	1,497	2	0,473
Zmožnost oblikovanja, izvedbe in evalvacije programov poklicne orientacije	6	16,70%	7	23,30%	8	47,10%	5,740	2	0,057
Upoštevanje lastnih profesionalnih omejitev	14	38,90%	12	40,00%	8	47,10%	0,337	2	0,845
Zmožnost učinkovitega komuniciranja	15	41,70%	21	70,00%	13	76,50%	8,119	2	0,017

Spremljanje novosti (izobraževanje, trg dela)	9	25,00%	9	30,00%	4	23,50%	0,307	2	0,858
Uporaba IKT	11	30,60%	11	36,70%	9	52,90%	2,482	2	0,289
Zmožnost timskega dela	16	44,40%	21	70,00%	15	88,20%	10,548	2	0,005
Obvladovanje in uporaba znanja o vseživljenjskem razvoju kariere	9	25,00%	9	30,00%	5	29,40%	0,235	2	0,889
POSEBNE KOMPETENCE									
Zmožnost diagnosticiranja	23	63,90%	7	23,30%	5	29,40%	12,463	2	0,002
Zmožnost izvajanja izobraževalne orientacije	6	16,70%	3	10,00%	3	17,60%	• 0,800	2	0,670
Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere pri strankah	5	13,90%	4	13,30%	3	17,60%	• 0,173	2	0,917
Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike	21	58,30%	15	50,00%	11	64,70%	1,031	2	0,597
Zmožnost upravljanja z informacijami	14	38,90%	10	33,30%	7	41,20%	0,350	2	0,840
Konzultiranje in koordinacija	7	19,40%	7	23,30%	6	35,30%	1,601	2	0,449
Raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije	19	52,80%	13	43,30%	5	29,40%	2,581	2	0,275
Zmožnost organizacije programov poklicne orientacije	10	27,80%	7	23,30%	4	23,50%	0,207	2	0,902
Zmožnost povezovanja s skupnostjo	3	8,30%	8	26,70%	3	17,60%	3,932	2	0,140
Pomoč pri iskanju dela in učnih mest	3	8,30%	5	16,70%	2	11,80%	• 1,068	2	0,586

Pri oceni možnosti razvoja kompetenc »**timsko delo**« in »**učinkovito komuniciranje**« prednjačijo diplomanti socialnega dela, pri katerih je kar 76,5 % takih, ki so mnenja, da jim je študij omogočil razvoj kompetence učinkovitega komuniciranja, še več pa je tistih, ki so ocenili, da so v času študija lahko razvili zmožnost timskega dela (88,2 %). Diplomanti študija pedagogike - andragogike in socialne pedagogike so v 70 % odgovorili, da so med študijem imeli možnost razvoja teh dveh kompetenc. Preseneča pa podatek, da je bil najnižji odstotek tistih, ki so ocenili, da so med študijem imeli možnosti za razvoj kompetence učinkovitega komuniciranja (41,7 %) in timskega dela (44,4 %), med diplomanti psihologije. Še bolj zanimiv je ta podatek, če vemo, da je večina poklicnih svetovalcev na ZRSZ psihologov, ki izvajajo poglobljene oblike svetovanja ter izobraževanje in usposabljanje za razvoj veščin načrtovanja kariere. Vsak svetovalec in mentor pa naj bi imel dobro razvito komunikacijsko kompetenco. Velika verjetnost je, da bom v nadaljevanju preverjanja hipotez ugotovila, da primanjkljaj v razvoju kompetenc zapolnijo z usposabljanjem na delu ter neformalnim izobraževanjem in usposabljanjem.

Veliko psihologov je zaposlenih v šolski svetovalni službi. Zgolj sklepam, da so v tistih šolah, kjer je v sklopu šolske svetovalne službe zaposlenih več oseb, anketo izpolnjevali tisti, ki so zadolženi za izvajanje poklicne orientacije. V vsakem primeru tudi za njih velja, da je zmožnost komunikacije in timskega dela ključna za opravljanje njihovega dela, zato je njihova ocena skoraj zastrašujoča.

Pričakovano pa je situacija obratna pri zmožnosti »**diagnosticiranje**«, pri kateri so najvišje ocene o možnosti razvoja med študijem podali psihologi (63,9 %). Le psihologi so namreč pooblaščen za uporabo in interpretacijo psihometričnih testov. Ker pa kompetenca vključuje tudi analizo značilnosti in potreb ciljnih skupin ter zmožnost interpretacije podatkov, so tudi diplomanti drugih študijev odgovarjali, da so imeli možnosti razvoja kompetence diagnosticiranja v sklopu študija (29,4 % socialnih delavcev ter 23,3 % pedagogov – andragogov in socialnih pedagogov).

Pomembna ugotovitev razvidna iz tabel 5 in 6 je tudi, da so imeli psihologi v povprečju najmanj možnosti za razvoj različnih kompetenc, čeprav velja splošno prepričanje, da so najbolj usposobljeni za izvajanje poklicne orientacije. Vsa teža pomena usposobljenosti se po podatkih te raziskave polaga na možnost razvoja ene kompetence – diagnosticiranja. Le pri

treh kompetencah, poleg omenjene, je več kot polovica diplomatov psihologije ocenila, da je med študijem obstajala možnost razvoja (implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso, izvajanje svetovanja za skupine in posameznike, raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije).

Tretjo raziskovalno hipotezo, ki pravi, da se izvajalci z različnimi strokovnimi nazivi med seboj razlikujejo glede na njihovo subjektivno oceno o številu in vrsti kompetenc, ki so jih lahko razvili med študijem, zavrnem.

8.6.4 Vpliv delovnega mesta na pogostost udeležbe v izobraževanju s področja poklicne orientacije

V teoretičnem delu diplomske naloge sem raziskovala, kakšne so možnosti za izobraževanje in usposabljanje s področja poklicne orientacije, ki so na voljo izvajalcem iz različnih institucij. Ugotovila sem, da so imeli izvajalci poklicne orientacije na ZRSZ, vsaj v preteklosti, več možnosti za udeležbo v izobraževanju in usposabljanju na tem specifičnem področju kot pa šolski svetovalni delavci. Zato sem v anketnem vprašalniku (priloga A) postavila vprašanje, kolikokrat v zadnjih petih letih ste se vključili v izobraževanje in usposabljanje s področja poklicne orientacije.

Hipoteza 4

Svetovalci z ZRSZ in šolski svetovalni delavci se razlikujejo glede na to, kako pogosto so se udeležili izobraževanja na področju poklicne orientacije.

Podatki tabele 7 potrjujejo domnevo nakazano v teoretičnem delu, saj je kar 31,60 % poklicnih svetovalcev ZRSZ (6 anketirancev) odgovorilo, da so se v zadnjih petih letih več kot desetkrat udeležili izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije, medtem ko je ta odgovor izbralo le 12,70 % šolskih svetovalnih delavcev (9 anketirancev). Le-ti so najbolj pogosto odgovarjali, da so se vključili v izobraževanje na področju poklicne orientacije od enkrat do trikrat v zadnjih petih letih (42,30 %, 30 anketirancev). Sledijo jim tisti, ki so se izobraževali od štirikrat do šestkrat (29,60 %). Med poklicnimi svetovalci je

največ takih, ki so se na področju poklicne orientacije izobraževali od štirikrat do šestkrat (36,80 %, 7 anketirancev) ter od sedemkrat do desetkrat (26,30 %, 5 anketirancev).

Med šolskimi svetovalnimi delavci so se štirje uvrstili v skupino, ki se ni nikoli izobraževala na tem področju, medtem ko med poklicni svetovalci ZRSZ nihče od anketirancev ni izbral tega odgovora. Vsi zaposleni na ZRSZ morajo namreč opraviti Strokovni izpit iz zaposlovanja, pred tem pa se udeležijo dvodnevne delavnice imenovane Svetovalni intervju in komunikacija.

Tabela 7: Udeležba v izobraževanju ali usposabljanju s področja poklicne orientacije v zadnjih petih letih glede na delovno mesto

		Pogostost udeležbe v izobraževanju ali usposabljanju s področja poklicne orientacije v zadnjih 5ih letih				
Delovno mesto		Nikoli	1-3 krat	4-6 krat	7-10 krat	Več kot 10 krat
Poklicni svetovalec ZRSZ	f	0	1	7	5	6
	f%	0,00%	5,30%	36,80%	26,30%	31,60%
Šolski svetovalni delavec	f	4	30	21	7	9
	f%	5,60%	42,30%	29,60%	9,90%	12,70%

Tabela 8: χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,537 ^a	4	,009
Likelihood Ratio	15,959	4	,003
Linear-by-Linear Association	5,540	1	,019
N of Valid Cases	90		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

Ničelno hipotezo sem zavrnila pri tveganju manjšemu od $\alpha = 0,05$ ($2\hat{T}=15,959$, $g=4$, $P=0,003$) in sprejela alternativno hipotezo, ki pravi, da delovno mesto (oziroma institucija zaposlitve) vpliva na pogostost udeležbe v izobraževanju in usposabljanju za poklicno orientacijo.

Tak rezultat lahko razložim z velikim številom internih trenerjev in delavnic, ki so bile v preteklosti na voljo poklicnim svetovalcem ZRSZ. Večina teh delavnic je bila vsebinsko bolj ali manj povezana s izvajanjem dejavnosti poklicne orientacije. Udeležba na nekaterih delavnicah kot je »Svetovalni intervju in komunikacija« je še danes obvezna za vse novo zaposlene svetovalce Zavoda RS za zaposlovanje, je pa tudi predpriprava na Strokovni izpit iz zaposlovanja, ki je prav tako obvezen. Poklicni svetovalci so tudi bolj motivirani za udeležbo v izobraževanju in usposabljanju s področja poklicne orientacije, saj so nova znanja in spretnosti nujno potrebna za optimalno opravljanje njihovega dela.

Poklicna orientacija v šolah pa je le eno izmed mnogih področij dela šolske svetovalne službe, zato je za izobraževanje s tega področja manj interesa in časa. Kot pravi Staša Bučar Markič s Centralne službe Zavoda RS za zaposlovanje, se je interes za izobraževanje med šolskimi svetovalnimi delavci zmanjšal z uvedbo zakona o integraciji otrok s posebnimi potrebami, ki je šolske svetovalce postavil pred nove naloge, za katere so se morali dodatno usposobiti. Po drugi strani je imel povečan poudarek na delu z nadarjenimi učenci enak učinek. Posledice se odražajo tudi v ponudbi izobraževanj namenjenim pedagoškim in strokovnim delavcem, saj smo v preteklih letih lahko zasledili tudi kakšen naslov s področja poklicne orientacije, v letu 2010 pa niti Zavod za šolstvo, v rokah katerega je skrb za izvajanje poklicne orientacije v šolah, ni izvedel izobraževanja s tako tematiko.

Aprila 2010 je z delovanjem pričel tudi projekt Izobraževalni center, ki tako poklicnim kot zaposlitvenim svetovalcem ZRSZ ponuja možnost udeležbe v različnih delavnicah, zato lahko pričakujemo, da se bodo razlike v možnostih dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja med različnimi izvajalci poklicne orientacije še povečale. Ker gre za projekt, v katerem so natančno opredeljene ciljne skupine udeležencev, ZRSZ novih delavnic trenutno še ne more ponuditi izvajalcem poklicne orientacije iz drugih institucij in sektorjev. Smiselno pa bi bilo, da bi v prihodnosti razmišljali o tej možnosti. Tak ukrep bi pripomogel k racionalizaciji stroškov namenjenih za izobraževanje in usposabljanje, hkrati pa bi se z povečano usposobljenostjo izvajalcev iz drugih institucij, povečala tudi kakovost storitev

poklicne orientacije. Neposredno bi pridobil tudi ZRSZ, ki z razpisi izbira zunanje izvajalce nekaterih programov/projektov v sklopu poklicne orientacije, pri katerih sedaj ne more preverjati kakovosti izvajanja ali usposobljenosti kadra.

Na podlagi povedanega, četrto hipotezo, ki pravi, da delovno mesto (oziroma institucija zaposlitve vpliva na pogostost udeležbe v izobraževanju in usposabljanju za poklicno orientacijo, potrdim.

8.6.5 Razlike v načinih seznanjanja z novostmi na področju poklicne orientacije

V teoretičnem delu sem prišla do ugotovitve, da imajo šolski svetovalni delavci na voljo manj programov neformalnega izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije kot poklicni svetovalci ZRSZ, kjer je interno izobraževanje dokaj dobro razvito. Zato me je zanimalo, kateri so najpogostejši načini, ki se jih poslužujeta obe skupini anketirancev, za seznanjanje z novostmi s področja poklicne orientacije. Tudi izkušnje iz tujine so namreč pokazale, da se predvsem v sklopu zavodov za zaposlovanje poslužujejo izmenjav dobrih praks in izkušenj med sodelavci.

Hipoteza 5

Svetovalci ZRSZ in šolski svetovalni delavci se razlikujejo glede na to, kako se najpogosteje seznanjajo z novostmi in usposabljaajo na področju poklicne orientacije.

Anketiranci so imeli na voljo štiri odgovore. Izbrati so morali dve možnosti (vira informacij), ki ju najbolj pogosto uporabljajo za seznanjanje z novostmi s področja poklicne orientacije. Odgovore sem pri obdelavi kodirala z dvema vrednostma, za vsako od naštetih možnosti sem določila ali anketiranec določen način uporablja ali ne. V tabeli 9 predstavljam le pozitivne odgovore (odgovor DA).

Tabela 9: Seznanjanje z novostmi in usposabljanje glede na delovno mesto

		Seznanjanje z novostmi in usposabljanje				
		Prebiranje domače in tuje literature	Izmenjava izkušenj med sodelavci	Neformalno izobraževanje in usposabljanje	Konference, posveti	Študij v tujini
ŠSS	f	46	40	19	35	0
	f%	65,7%	57,1%	27,1%	50%	0%
ZRSZ	f	6	15	10	7	0
	f%	31,6%	78,9%	52,6%	36,8%	0%

Tabela 10: Rezultati hi kvadrat preizkusov neodvisnosti

		Način seznanjanja z novostmi in usposabljanje			
		Prebiranje domače in tuje literature	Izmenjava izkušenj med sodelavci	Neformalno izobraževanje in usposabljanje	Konference, posveti
Delovno mesto (ŠSS:ZRSZ)	$\chi^2/2\hat{I}$	7,169	3,009	4,420	1,038
	g	1	1	1	1
	P	0,007	0,083	0,036	0,308

Statistično pomembni razlike se pri tveganju manjšemu $\alpha = 0,05$ med šolskimi svetovalnimi delavci in poklicnimi svetovalci ZRSZ glede načina seznanjanja z novostmi kaže pri (tabela 10):

- **prebiranju domače in tuje literature** ($2\hat{I}=7,169$; $g=1$; $P=0,007$) in
- **neformalnem izobraževanju in usposabljanju** ($2\hat{I}=4,420$; $g=1$; $P=0,036$).

Iz tabele 9 lahko razberemo, da sta najpogostejša načina za seznanjanje z novostmi na področju poklicne orientacije pri šolskih svetovalnih delavcih **prebiranje domače in tuje literature** (65,70 %, 46 anketirancev) ter **izmenjava izkušenj med sodelavci** (57,10 %, 40 anketirancev). Ta kombinacija je torej najpogostejša.

Poklicni svetovalci ZRSZ pa se z novostmi najpogosteje seznanjajo z izmenjavo izkušenj med sodelavci (78,90 %, 15 anketirancev) in z udeležbo v neformalnem izobraževanju in usposabljanju (52,60 %, 10 anketirancev).

Da je prebiranje literature najpogostejši način za seznanjanje z novostmi na področju poklicne orientacije med šolskimi svetovalnimi delavci ni presenetljivo, saj mnogi opozarjajo, da je ponudba neformalnih programov izobraževanja in usposabljanja na tem področju slaba, prav tako je premalo konferenc in strokovnih posvetov s to tematiko, poleg tega pa so o njih še slabo obveščeni (Kozoderec 2006). Kot je razvidno iz tabele, se na področju poklicne orientacije neformalno izobražuje 27,10 % šolskih svetovalnih delavcev (19 anketirancev), kar še dodatno potrjuje podatke pridobljene pri hipotezi 4, kjer sem ugotovila slabšo udeležbo v neformalnem izobraževanju s področja poklicne orientacije med šolskimi svetovalnimi delavci v primerjavi s poklicnimi svetovalci ZRSZ. Informalno učenje na podlagi izmenjave izkušenj med sodelavci je tako poleg strokovne literature edini način, ki omogoča zainteresiranim šolskim svetovalnim delavcem pridobivanje novih idej in informacij o spremembah ter novostih na področju izobraževanja in zaposlovanja, ki jih potrebujejo pri izvajanju poklicne orientacije v šolah. Zato se pojavlja vedno glasnejša zahteva po prostoru (lahko tudi virtualnem), kjer bi lahko vse ažurne informacije pridobili na enem mestu. To nalogo naj bi izvajal CIPS, kjer pa je večino informacij mogoče dobiti le v tiskani obliki. Zaradi pomanjkanja časa in geografske oddaljenosti CIPS-ov, pa ta možnost za mnoge šolske svetovalce ostaja neizkoriščena.

Prav tako ni presenetljivo, da poklicni svetovalci ZRSZ pridobijo največ informacij prav s strani sodelavcev. Zadnjih nekaj let se je zavod boril z finančnimi in organizacijskimi težavami na področju izobraževanja novih kadrov in strokovnega izpopolnjevanja že zaposlenih. Od dvanajstih internih trenerjev usposobljenih v projektu Train the trainers, je bil v času anketiranja, ko Izobraževalni center še ni deloval, dejaven le eden, redno pa izvajajo le še delavnico »Svetovalni intervju in komunikacija«. Tudi Staša Bučar Markič s Centralne službe ZRSZ pravi, da se novo zaposleni usposabljaajo z izmenjavo izkušenj med zaposlenimi, boljšo prihodnost pa si obetajo z zagonom Izobraževalnega centra. Kljub temu je veliko poklicnih svetovalcev odgovorilo, da se z novostmi seznanjajo tudi v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja. Tak rezultat lahko pripišemo dejstvu, da je bilo do leta 2005 izobraževanja na ZRSZ še veliko, po tem letu pa je začelo število delavnic in seminarjev upadati. Če bi zahtevali, da anketiranci opredelijo prevladujoč način seznanjanja z novostmi

in usposabljanja v krajšem časovnem obdobju, npr. zadnjih treh let, bi rezultati verjetno pokazali drugačno sliko, ki bi bila verjetno bolj podobna tisti, ki so jo s svojimi odgovori ustvarili šolski svetovalni delavci.

8.6.6 Vpliv delovnega mesta na čas posvečen posameznim dejavnostim poklicne orientacije

Poklicna orientacija po Wattsu (1997) vključuje osem različnih dejavnosti. Domnevam, da svetovalci iz različnih institucij ne izvajajo vseh dejavnosti enako pogosto. Če sem pri prvi hipotezi preverjala, ali se skupini šolskih svetovalnih delavcev in poklicnih svetovalcev ZRSZ razlikujeta glede na količino časa, ki ga porabita za izvajanje dejavnosti poklicne orientacije, me sedaj zanima, ali se bodo statistično pomembne razlike pokazale tudi pri času, ki ga svetovalci iz teh dveh institucij posvečajo posameznim dejavnostim poklicne orientacije.

Najprej bom prikazala podatke o času, ki ga anketirani svetovalci namenijo posameznim dejavnostim poklicne orientacije ne glede na delovno mesto oz. organizacijo zaposlitve (tabela 11).

Tabela 11: Čas posvečen posamezni dejavnosti poklicne orientacije ne glede na institucijo zaposlitve

	Koliko delovnega časa posvetite poklicni orientaciji?				
	Zelo malo ali nič	Malo	Veliko	Zelo veliko	skupaj
Informiranje	0 0,00%	10 11,1%	37 41,1%	43 47,8%	90 100%
Svetovanje kot dajanje nasvetov	5 5,6%	20 22,2%	43 47,8%	22 24,4%	90 100%
Ugotavljanje posameznikovih lastnosti	5 5,6%	28 31,1%	44 48,9%	13 14,4%	90 100%
Svetovanje (skupinsko in individualno)	2 2,2%	9 10,0%	49 54,4%	30 33,3%	90 100%
Usposabljanje za vodenje kariere	21 23,3%	32 35,6%	27 30,0%	10 11,1%	90 100%
Pomoč pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest	39 43,3%	37 41,1%	10 11,1%	4 4,4%	90 100%
Spremljanje strank	41 45,6%	30 33,3%	16 17,8%	3 3,3%	90 100%
Povratno informiranje	24 26,7%	39 43,3%	22 24,4%	5 5,6%	90 100%

Odgovore anketirancev lahko razdelimo v tri skupine. V prvo skupino spadajo dejavnosti, pri katerih so izvajalci najbolj pogosto odgovorili z **zelo veliko in veliko**. Iz tabele 11 lahko razberemo, da izvajalci poklicne orientacije zelo veliko in veliko časa posvetijo informiranju (43 anketirancev je odgovorilo z zelo veliko, 37 pa z veliko), skupinskemu in individualnemu svetovanju (z zelo veliko in veliko je skupaj odgovorilo 79 anketirancev) ter svetovanju kot dajanju nasvetov (22 anketirancev je odgovorilo z zelo veliko in 43 z veliko).

V drugi skupini so dejavnosti, kjer je največ odgovorov v kategoriji **malo in veliko**. Sem spadajo ugotavljanje posameznikovih lastnosti (44 anketirancev je odgovorilo z veliko, 28 pa z malo) ter dejavnost izobraževanja in usposabljanja za načrtovanje in vodenje kariere (27 jih je odgovorilo, da ji posveča veliko delovnega časa, 32 malo). Pomemben podatek je tudi, da tej dejavnosti kar 58,9 % celotnega vzorca namenja zgolj zelo malo ali nič ter malo svojega delovnega časa. Ta podatek je pomemben za namen te diplomske naloge, saj je, kot smo videli v teoretičnem delu, prav izobraževanje in usposabljanje za načrtovanje in vodenje kariere ključno pri razvoju samostojnega posameznika in aktivnega državljana. Ali se bo potrdila tudi domneva o slabši usposobljenosti izvajalcev iz različnih institucij za izvajanje te dejavnosti, pa bo razvidno iz nadaljnje obdelave podatkov.

V tretjo skupino spadajo dejavnosti, ki jim izvajalci poklicne orientacije namenjajo **zelo malo ali nič ter malo** časa. Sem spadajo dejavnost pomoči pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest (39 zelo malo ali nič in 37 malo), dejavnost spremljanja strank (41 anketirancev je odgovorilo z zelo malo ali nič in 30 z malo) ter dejavnost povratnega informiranja (24 anketirancev ji namenja zelo malo ali nič delovnega časa, 39 malo). V nadaljevanju (H6) pa bom preverila ali obstajajo razlike med skupinama anketirancev v času, ki ga posvetijo posameznim dejavnostim poklicne orientacije.

Hipoteza 6

Poklicni svetovalci z ZRSZ in šolski svetovalni delavci se razlikujejo v tem, koliko časa posvetijo posameznim dejavnostim poklicne orientacije.

Pri vsaki trditvi so morali anketiranci na lestvici od 1 do 4 (kjer vrednost 1 pomeni zelo malo ali nič in vrednost 4 zelo veliko) določiti čas namenjen posamezni dejavnosti. V tabeli 12 je prikazana frekvenčna in odstotna porazdelitev odgovorov za vsako trditev in vsako skupino.

Tabela 12: Čas posvečen posameznim dejavnostim poklicne orientacije glede na delovno mesto

Dejavnosti poklicne orientacije		Čas posvečen posameznim dejavnostim poklicne orientacije							
		Zelo malo/nič		Malo		Veliko		Zelo veliko	
		ZRSZ	ŠSS	ZRSZ	ŠSS	ZRSZ	ŠSS	ZRSZ	ŠSS
Informiranje	f	0	0	5	5	7	30	7	36
	f %	0,0%	0,0%	26,3%	7%	36,8%	42,3%	36,8%	50,7%
Svetovanje kot dajanje nasvetov	f	2	3	6	14	6	37	5	17
	f %	10,5%	4,2%	31,6%	19,7%	31,6%	52,1%	26,3%	23,9%
Ugotavljanje posameznikovih lastnosti	f	2	3	2	26	11	33	4	9
	f %	10,5%	4,2%	10,5%	36,6%	57,9%	46,5%	24,1%	12,7%
Svetovanje posameznikom in skupinam	f	0	2	2	7	6	43	11	19
	f %	0,0%	2,8%	10,5%	9,9%	31,6%	60,6%	57,9%	26,8%
Izob. in usp. za načrtovanje in vodenje kariere	f	1	20	2	30	10	17	6	4
	f %	5,3%	28,2%	10,5%	44,3%	52,6%	23,9%	31,6%	5,6%
Pomoč pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest	f	3	36	9	28	4	6	3	1
	f %	15,8%	50,7%	47,4%	39,4%	21,1%	8,5%	15,8%	1,4%
Spremljanje strank	f	3	38	6	24	9	7	1	2
	f %	15,8%	53,5%	31,6%	26,7%	47,4%	9,9%	5,3%	2,8%
Povratno informiranje	f	3	21	6	33	9	13	1	4
	f %	15,8%	29,6%	31,6%	46,5%	47,4%	18,3%	5,3%	5,6%

Tabela 13: Izračuni hi kvadrat hipoteze neodvisnosti

		Dejavnosti poklicne orientacije							
		Informiranje	Svetovanje kot dajanje nasvetov	Ugotavljanje posameznikovih lastnosti	Svetovanje posameznikom in skupinam	Izob. in uspo. za načrtovanje in vodenje kariere	Pomoč pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest	Spremljanje strank	Povratno informiranje
Izračuni hipoteze neodvisnosti	$\chi^2 / 2\hat{I}$	5,721	3,275	6,103	7,378	20,719	12,610	15,539	6,433
	g	3	3	3	3	3	3	3	3
	P	0,057	0,351	0,107	0,061	0,000	0,006	0,001	0,092

Legenda:

- Z izjemo dejavnosti informiranja, sem pri vseh ostalih namesto vrednosti χ^2 uporabila vrednost $2\hat{I}$.

Preizkusi χ^2 hipoteze neodvisnosti so pokazali, da obstaja statistično pomembna razlika med poklicnimi svetovalci ZRSZ in šolskimi svetovalnimi delavci glede na čas, ki ga posvečajo sledečim dejavnostim poklicne orientacije, in sicer na ravni $P = 0,01$ (tabela 13) za navedene primere:

- **izobraževanje in usposabljanje za načrtovanje in vodenje kariere** ($2\hat{I} = 20,719$; $g = 3$; $P = 0,000$),
- **pomoč pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest** ($2\hat{I} = 12,610$; $g = 3$, $P = 0,006$),
- **spremljanje strank** ($2\hat{I} = 15,539$; $g = 3$; $P = 0,001$).

O osnovni množici ne morem trditi ničesar, vseeno pa lahko pojasnim razlike med šolskimi svetovalnimi delavci in poklicnimi svetovalci ZRSZ, ki so se pokazale v tej raziskavi.

Iz tabele 12 lahko razberemo, da je 52,6 % poklicnih svetovalcev odgovorilo, da posvečajo **izobraževanju in usposabljanju za načrtovanje in razvoj kariere pri strankah** veliko svojega časa, 31,6 % pa celo zelo veliko. Med šolskimi svetovalnimi delavci je takih, ki bi tej dejavnosti posvečali toliko časa občutno manj, le 5,6 % ji posveča zelo veliko časa ter 23,9 % veliko časa. Največ šolskih svetovalnih delavcev (44,3 %) pa je odgovorilo, da tej dejavnosti posveča malo časa. Razlogov za tak rezultat je več. Kot sem že omenila, igra poklicna orientacija pri delu poklicnih svetovalcev na ZRSZ bolj pomembno vlogo, saj je vključena v

več programov, predstavlja pa tudi temelj svetovalnega procesa. V obravnavo k poklicnim svetovalcem pridejo osebe (brezposelni in mladina, ki obiščejo CIPS), ki običajno nimajo oblikovanega poklicnega cilja, ne poznajo možnosti, ki so na voljo in nimajo motivacije ali znanja za uresničitev zastavljenih poklicnih ciljev. Še posebej ciljna skupina brezposelnih je zato pogosto vključena v različne programe, kjer individualno ali v skupini razvijajo veščine načrtovanja in vodenja kariere. Ti programi trajajo dalj časa, običajno pa jih vodijo poklicni svetovalci, ki so ravno zato v tako veliki meri odgovarjali, da tej dejavnosti posvečajo veliko in zelo veliko svojega časa. V šolah se izobraževanje in usposabljanje za načrtovanje in vodenje kariere izvaja v sklopu poklicne vzgoje, ki pa se v različnih šolah različno široko in poglobljeno izvaja, zato šolski svetovalni delavci tudi bolj pogosto odgovarjajo, da tej dejavnosti posvečajo malo časa. Raziskava o zastopanju poklicne orientacije v študijskih programih pedagoških smeri (Jurišević 2008) pa potrjuje, da so vsebine poklicne orientacije slabo zastopane tudi pri socialnih pedagogih, ki so v šolah zaposleni kot šolski svetovalni delavci.

Statistično pomembno razliko sem dokazala tudi pri dejavnosti **pomoč pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest**, kjer je kar 50,7 % šolskih svetovalnih delavcev odgovorilo, da ji posveča zelo malo ali nič delovnega časa, medtem ko ji poklicni svetovalci ZRSZ posvečajo malo (47,4 %) ali veliko (21,1 %) svojega delovnega časa. Posredovanje dela in umeščanje na trg dela ni naloga šolske svetovalne službe, zato tak rezultat ni presenetljiv. Pričakovala pa bi, da bo večji odstotek poklicnih svetovalcev odgovoril, da tej dejavnosti posveča veliko svojega časa. Rezultat pa ni presenetljiv, če vemo, da je posredovanje dela v domeni zaposlitvenih svetovalcev zavoda.

Spremljanje strank je dejavnost, kateri več časa namenijo poklicni svetovalci ZRSZ. Kar 47,4 % jih je odgovorilo, da ji posvečajo veliko svojega delovnega časa, za razliko od šolskih svetovalnih delavcev, ki tej dejavnosti v večini namenjajo zelo malo ali nič časa (53,5 %). Uspeh ukrepov za zmanjševanje števila brezposelnih, ki jih izvajajo na ZRSZ je odvisen tudi od rednega spremljanja napredka strank, zato tej dejavnosti posvečajo več časa. Spremljanje učencev ob prehodu na drugo stopnjo šolanja je prav tako v preteklosti izvajal Zavod in ne šolska svetovalna služba.

Na podlagi povedanega šesto raziskovalno hipotezo, ki pravi, da delovno mesto vpliva na čas posvečen posamezni dejavnosti poklicne orientacije, zavrnem.

8.6.7 Možnost razvoja kompetenc v sklopu dodanega strokovnega izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije

Ne glede na pridobljeno formalno izobrazbo potrebujejo izvajalci poklicne orientacije za kakovostno izvajanje dejavnosti stalno izobraževanje in usposabljanje (Primožič 2006, Vavpotič 2006). To je še posebej pomembno, ker so vsebine povezane s poklicno orientacijo slabo zastopane v sorodnih študijskih smereh. Ob tem tuji viri (Professionalising career guidance 2009, Sultana 2004) opozarjajo na neenake možnosti za izobraževanje in usposabljanje na področju karierne orientacije med zaposlenimi v zaposlitvenem in izobraževalnem sektorju. Zato sem želela preveriti, ali razlike v možnostih razvoja IAVEG-ovih kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja obstajajo tudi med svetovalci, ki so zaposleni na šolah in ZRSZ.

Hipoteza 7

Svetovalci iz različnih institucij (svetovalci ZRSZ in šolski svetovalni delavci) se med seboj razlikujejo glede na njihovo oceno možnosti, da kompetence razvijejo v sklopu dodatnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja.

Zanimale so me kompetence, ki so jih anketiranci po njihovi oceni lahko razvili v sklopu dodatnega neformalnega izobraževanja in usposabljanja. S tem namenom sem oblikovala novo spremenljivko, ki zavzema vrednosti 3 in 4. Nova spremenljivka bo imela 2 vrednosti, **0** (v primeru, da **niso imeli možnost** razviti kompetence v sklopu dodatnega neformalnega izobraževanja in usposabljanja v sklopu dodatnega neformalnega izobraževanja in usposabljanja, odgovora 1 in 2 v anketnem vprašalniku) in **1** (v primeru, da **so imeli možnost** razviti kompetence v sklopu dodatnega neformalnega izobraževanja in usposabljanja, odgovora 3 in 4 v anketnem vprašalniku). V naslednjem koraku sem naredila hi kvadrat preizkus neodvisnosti, ker me je zanimalo, ali se možnosti razvoja kompetenc v sklopu dodatnega neformalnega izobraževanja in usposabljanja razlikujejo glede na delovno mesto

zaposlenega. V primerih, ko zaradi prenizkih frekvenc v celicah ni bilo mogoče uporabiti hi kvadrat preizkusa, sem se posluževala $2\hat{I}$.

Statistično pomembna razlika se je pri tveganju manjšemu od $\alpha = 0,05$ med skupino šolskih svetovalnih delavcev in poklicnimi svetovalci ZRSZ glede na oceno možnosti razvoja kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja pokazala le pri treh kompetencah, in sicer (tabela 14):

- **zmožnost diagnosticiranja** ($\chi^2 = 5,642$; g = 1; P = 0,018),
- **zmožnost izvajanja svetovanja za skupine in posameznike** ($\chi^2 = 3,839$; g = 1; P = 0,050),
- **pomoč pri iskanju dela in učnih mest** ($\chi^2 = 5,926$; g = 1; P = 0,015).

O osnovni množici ne morem trditi ničesar, vseeno pa bom na kratko poskušala pojasniti razlike, ki so se pri treh kompetencah pokazale v vzorcu.

Tabela 14: Možnost razvoja kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja glede na delavno mesto

	Delovnem mesto						
	Poklicni svetovalac na ZRSZ		Šolski svetovalni delavec				
	n	%	n	%	$\chi^2/2\hat{I}$	g	p
Zmožnost etičnega in profesionalnega delovanja	17	89,5%	59	83,1%	0,5	1	0,479
Zastopanje in vodenje strank	17	89,5%	52	73,2%	2,52	1	0,112
Upoštevanje interkulturalnih razlik za zadovoljevanje potreb strank	13	68,4%	46	64,8%	,088	1	0,767
Implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso	13	68,4%	44	62,0%	,268	1	0,604
Zmožnost oblikovanja, izvedbe in evalvacije programov poklicne orientacije	15	78,9%	49	69,0%	,720	1	0,396
Upoštevanje lastnih profesionalnih omejitev	12	63,2%	48	67,6%	,133	1	0,715

Zmožnost učinkovitega komuniciranja	15	78,9%	66	93,0%	2,786	1	0,095
Spremljanje novosti (izobraževanje, trg dela)	14	73,7%	60	84,5%	1,115	1	0,291
Uporaba IKT	16	84,2%	63	88,7%	,271	1	0,603
Zmožnost timskega dela	17	89,5%	61	85,9%	,172	1	0,678
Obvladovanje in uporaba znanja o vseživljenjskem razvoju kariere	14	73,7%	49	69,0%	,156	1	0,693
Zmožnost diagnosticiranja	18	94,7%	48	67,6%	5,642	1	0,018
Zmožnost izvajanja izobraževalne orientacije	16	84,2%	49	69,0%	1,725	1	0,189
Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere pri strankah	12	63,2%	43	60,6%	,042	1	0,837
Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike	12	63,2%	60	84,5%	3,839	1	0,050
Zmožnost upravljanja z informacijami	15	78,9%	59	83,1%	,171	1	0,679
Konzultiranje in koordinacija	13	68,4%	51	71,8%	,085	1	0,771
Raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije	9	47,4%	43	60,6%	1,070	1	0,301
Zmožnost organizacije programov poklicne orientacije	9	47,4%	40	56,3%	,486	1	0,486
Zmožnost povezovanja s skupnostjo	7	36,8%	39	54,9%	1,962	1	0,161
Pomoč pri iskanju dela in učnih mest	14	73,7%	30	42,3%	5,926	1	0,015

Statistično pomembna razlika med šolskimi svetovalnimi delavci in poklicnimi svetovalci ZRSZ se je pokazala pri kompetenci »**zmožnost diagnosticiranja**«, ki poleg psihološkega testiranja zajema tudi ugotavljanje in analizo značilnosti in potreb ciljnih skupin. Med poklicnimi svetovalci ZRSZ je bilo 94,7 % takih, ki so ocenili, da so omenjeno kompetenco lahko razvili v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja, medtem ko je tako ocenilo 67,6 % šolskih svetovalnih delavcev. Razloga za to razliko sta vsaj dva. Večina poklicnih svetovalcev ZRSZ je psihologov, ki v sklopu svojih delovnih nalog opravljajo tudi

psihološka testiranja. Za ta namen se tudi dodatno usposablja. Že pred letom 1997 je bilo v ponudbo neformalnega (internega) izobraževanja in usposabljanja vključeno tudi usposabljanje za psihodiagnostiko, psihološke teorije poklicnega razvoja in intervju kot najpogostejša metoda dela (Program usposabljanja v poklicni orientaciji na ZRSZ 2006). Tudi po tem obdobju so bili poklicni svetovalci deležni usposabljanja s področja diagnostike, ki poteka v okviru Centralne službe Zavoda in ne Izobraževalnega centra. Po drugi strani so kot šolski svetovalni delavci zaposleni tudi diplomanti sorodnih študijev (pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi, defektologi), ki že med študijem niso imeli možnosti usposabljanja za uporabo psihometričnih testov. To namreč ostaja v domeni psihologov, zato tudi ni presenetljivo, da so v manjši meri ocenili, da so imeli možnost razvoja kompetence zmožnost diagnosticiranja.

Druga kompetenca, pri kateri se je pri tveganju manjšemu $\alpha = 0,05$ pokazala statistično pomembna razlika v oceni možnosti razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja, je **»zmožnost izvajanja svetovanja za skupine in posameznike«**. V tem primeru je 84,5 % šolskih svetovalnih delavcev in 63,2 % poklicnih svetovalcev ZRSZ ocenilo, da so imeli možnost razvoja te kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja, čeprav je v ponudbi izobraževanja ZRSZ kar nekaj delavnic povezanih s svetovanjem in skupinsko dinamiko (Svetovalni proces in zaposlitveni načrt, Delo s skupinami pri zaposlovanju, Motivacija, Svetovalni intervju, Aktivacija svetovalnega procesa ipd.). Svetovalno delo z različnimi udeleženci v izobraževalnem procesu (učenci, učitelji, vodstvom in starši) je temeljna naloga šolskih svetovalnih delavcev, ki je opredeljena tudi v Programskih smernicah. Zato imajo šolski svetovalni delavci po njihovi oceni na voljo več programov izobraževanja in usposabljanja na temo svetovalnega dela, ki pa po mojem mnenju niso neposredno povezni z izvajanjem poklicne orientacije, kar tudi ni vedno potrebno.

Tretja kompetenca, pri kateri se je pokazala statistično pomembna razlika v oceni možnosti razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja, je **»pomoč pri iskanju dela in učnih mest«**. Vsi poklicni svetovalci, ki so tudi v večji meri (73,7 %) kot šolski svetovalni delavci (42,3 %) ocenili, da so imeli možnost razvoja te kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja, so morali opraviti Strokovni izpit iz zaposlovanja, ki vključuje tudi vsebine (predvsem vsebine pod točko 4. Zaposlovanje, 5.

Aktivna politika ter 6. Pravice iz zavarovanja za primer brezposelnosti) povezane s pomočjo posameznikom predvsem pri iskanju dela, pa tudi učnih mest v primeru, da se brezposelna oseba vključi v izobraževanje (Pravilnik o strokovnem izpitu iz zaposlovanja 1999). To kompetenco pa lahko poklicni svetovalci ZRSZ razvijejo tudi v sklopu drugih delavnic, ki sem jih že omenila zgoraj. Tak rezultat je pričakovan, saj je pomoč posameznikom, da preidejo iz brezposelnosti v zaposlitev ali pa tudi izobraževanje (program Aktivne politike zaposlovanja) temeljna naloga Zavoda RS za zaposlovanje in tako tudi vseh zaposlenih, ki delajo s strankami.

Šolski svetovalni delavci pomoči posameznikom pri iskanju dela in učnih mest ne posvečajo toliko pozornosti, razen kadar je potrebno poiskati alternativne učne poti za neuspešne učence in pri prehodu iz ene stopnje izobraževanja na drugo, kjer šolski svetovalni delavci pomagajo učencem, ki imajo več težav pri izbiri nadaljnjega šolanja. Za vse učence pa izvedejo tudi predavanja, kjer se le-ti seznaniijo z vpisnimi postopki, morebitnimi spremembami in novimi programi. Posledično je na voljo tudi manj programov neformalnega izobraževanja in usposabljanja na to tematiko, ki bi se ga lahko udeležili.

Na podlagi povedanega sedmo hipotezo, ki pravi, da obstajajo razlike med svetovalci zaposlenimi na različnih delovnih mestih glede na oceno možnosti razvoja kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja, zavrnem.

8.6.8 Vpliv delovne dobe na potrebe po različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja

Glede na to, da v Sloveniji nimamo javno veljavnega izobraževalnega programa na področju poklicne orientacije in da tudi neformalno izobraževanje in usposabljanje ni sistematično urejeno, me je zanimalo, ali se bodo pojavljale razlike v preferenčnih oblikah izobraževanja in usposabljanja pri zaposlenih z različno delovno dobo. Delodajalci se pogosto pritožujejo, da novi diplomanti niso usposobljeni za samostojen nastop dela, zato sem v anketnem vprašalniku ponudila možnost usposabljanja na delovnem mestu (sistem mentorstva). Želela sem namreč preveriti, kolikšnemu številu tistih s krajšo delovno dobo bi ta možnost ustrezala.

Po drugi strani pa me je zanimalo, kako privlačna se bi zdela možnost formalnega izobraževanja na dodiplomski in podiplomski stopnji tistim z daljšo delavno dobo.

Hipoteza 8

Svetovalci, ki so različno dolgo zaposleni, se razlikujejo glede na to, katere oblike izobraževanja in usposabljanja so izbrali kot najbolj primerne glede na njihove potrebe.

Anketiranci, ki različno dolgo opravljajo delo na področju poklicne orientacije, so imeli na izbiro štiri možnosti, od katerih sta dve vključevali formalno izobraževanje na področju poklicne orientacije, dve pa neformalno. Izbrati so morali dve možnosti (odgovora), ki najbolj ustrezata njihovim željam in potrebam po organiziranem izobraževanju in usposabljanju s področja poklicne orientacije.

Statistično pomembna razlika se je pri tveganju manjšemu $\alpha = 0,05$ med zaposlenimi na področju poklicne orientacije z različno delovno dobo pokazala pri dveh ponujenih oblikah izobraževanja, in sicer pri (tabela 15):

- **podiplomskem študiju poklicne orientacije** ($2\hat{I} = 10,297$; $g = 1$; $P = 0,001$) in
- **neformalnem izobraževanju** ($2\hat{I} = 16,609$; $g = 1$; $P = 0,000$).

Pri teh dveh (od štirih) predpostavkah se izkaže, da delovna doba vpliva na obliko izobraževanja in usposabljanja, ki posameznikom najbolj ustreza.

Tabela 15: Vpliv delovne dobe na obliko izobraževanja

		Delovna doba												
Oblika izobraževanja		Manj kot eno leto		1-5 let		6-10 let		11-15 let		Več kot 15 let				
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	2Î	g	p
Samostojni univerzitetni študij poklicne orientacije	1 Da	0	,0%	0	,0%	3	23,1%	2	28,6%	7	16,3%	2,981	1	0,084
	2 Ne	9	100,0%	17	100,0%	10	76,9%	5	71,4%	36	83,7%			
Podiplomski študij poklicne orientacije	1 Da	1	11,1%	1	5,9%	6	46,2%	5	71,4%	24	55,8%	10,297	1	0,001
	2 Ne	8	88,9%	16	94,1%	7	53,8%	2	28,6%	19	44,2%			
Neformalno izobraževanje (delavnice, seminarji)	1 Da	9	100,0%	17	100,0%	9	69,2%	4	57,1%	34	79,1%	16,609	1	0,000
	2 Ne	0	,0%	0	,0%	4	30,8%	3	42,9%	9	20,9%			
Usposabljanje na delovnem mestu (sistem mentorstva)	1 Da	8	88,9%	16	94,1%	8	61,5%	3	42,9%	20	46,5%	0,845	1	0,358
	2 Ne	1	11,1%	1	5,9%	5	38,5%	4	57,1%	23	53,5%			

Podiplomski študij poklicne orientacije najbolj ustreza potrebam po izobraževanju tistih z daljšo delovno dobo (71,4 % anketirancev, ki so zaposleni 11-15 let). Formalna oblika izobraževanja na podiplomski stopnji ustreza tudi potrebam zaposlenih nad 15 let (55,8 %) in tistim z delovno dobo 6-10 let. Gre torej za populacijo, ki je pridobila VII. stopnjo izobrazbe in si v letih dela nabrala dovolj delovnih izkušenj, sedaj pa si želi nadgradnje svojega znanja. Najmanj bi potrebam po izobraževanju vseh skupin zaposlenih ustrezal samostojni dodiplomski študij poklicne orientacije, ki ga je kot ustreznega izbralo 28 % tistih z delovno dobo 11-15 let ter 23 % zaposlenih 6-10 let.

Zanimiv je podatek, da nihče izmed tistih, ki so zaposleni manj kot eno leto ter tistih z 1-5 let delovne dobe, ni izbral samostojnega univerzitetnega študija kot tiste oblike izobraževanja, ki

bi ustrezala njihovim potrebam. Prav tako bi le 11,1 % zaposlenih manj kot eno leto in 5,9 % z delovno dobo do 5 let izbralo podiplomski študij poklicne orientacije. V tem primeru gre za posameznike, ki so pred kratkim zaključili študij, v sklopu katerega so pridobili temeljno teoretično znanje, ki ga sedaj želijo nadgraditi s prakso. To potrjujejo tudi podatki tabele 12, iz katere lahko razberemo, da si kar 94,1 % zaposlenih do 5 let in 88,9 % zaposlenih manj kot eno leto želi usposabljanja na delovnem mestu. Med zaposlenimi za daljšo delovno dobo je ta odstotek manjši, še vedno pa se giblje med 42,9 % (delovna doba 11-15 let) in 61,5 % (zaposleni z delovno dobo 6-10 let). Vsi z delovno dobo do 5 let so odgovorili, da bi bilo za njihove potrebe zelo primerno neformalno izobraževanje in usposabljanje s področja poklicne orientacije. Tudi pri drugih anketirancih je ta odstotek visok, pridobivanje znanja v sklopu delavnic in seminarjev se zdi primeren 79,1 % zaposlenim nad 15 let, 69,2 % s 6-10 let delovne dobe in 57,1 % anketirancem z 11-15 let delovnih izkušenj. Visok delež odgovorov v prid neformalnemu izobraževanju in usposabljanju si lahko pri manj časa zaposlenih razlagamo kot posledico primanjkljaja specifičnega znanja s področja poklicne orientacije, ki si ga niso pridobili med študijem. Zaradi spreminjajoče se narave dela (delo s specifično ciljno skupino, konstantne spremembe na področju izobraževanja in zaposlovanja, uvajanje novih računalniških pripomočkov ipd.) pa se tudi zaposleni za daljšo delovno dobo zavedajo pomena kontinuiranega izobraževanja in usposabljanja.

8.6.9 Možnost razvoja kompetenc na delu

Pri hipotezah 3 in 7 sem preverjala, kakšne možnosti so imeli anketiranci za razvoj kompetenc v sklopu formalnega in neformalnega izobraževanja. Ker pa so kompetence običajno, zelo enostavno povedano, kombinacija teoretičnega znanja in praktičnega izkustva (značilnega za realno delovno situacijo), me je zanimalo tudi, ali obstaja možnost razvoja IAVEG-ovih kompetenc na delovnem mestu ter ali obstajajo razlike med delovnim mestom poklicnih svetovalcev ZRSZ in šolskih svetovalnih delavcev.

Hipoteza 9

Svetovalci, ki so zaposleni na različnih delovnih mestih (svetovalci ZRSZ in šolski svetovalni delavci), se razlikujejo glede na oceno možnost razvoja kompetenc na delu.

Zanimajo me le kompetence, ki so jih anketiranci po njihovi oceni lahko razvili **na delovnem mestu**. S tem namenom sem oblikovala novo spremenljivko, ki zavzema vrednosti 3 in 4. Nova spremenljivka bo imela 2 vrednosti, 0 (v primeru, da so imeli možnost razviti kompetence na delu, odgovora 1 in 2 v anketnem vprašalniku) in 1 (v primeru, da so imeli možnost razviti kompetence na delu, odgovora 3 in 4 v anketnem vprašalniku). V naslednjem koraku sem naredila hi kvadrat preizkus neodvisnosti, ker me je zanimalo, ali se možnosti razvoja kompetenc na delu razlikujejo glede na delovno mesto zaposlenega. V primerih, ko zaradi prenizkih frekvenc v celicah kljub združevanju kategorij odgovorov ni bilo mogoče uporabiti hi kvadrat preizkusa, sem se posluževala Kullbackovega 2Î preizkusa.

Tabela 16: Vpliv delovnega mesta na možnost razvoja kompetenc na delu

	Na katerem delovnem mestu ste zaposleni?						
	Poklicni svetovalec na ZRSZ		Šolski svetovalni delavec				
	n	%	n	%	Hi kvadrat/2Î	g	p
TEMELJNE KOMPETENCE							
Zmožnost etičnega in profesionalnega delovanja	18	94,70%	66	93,00%	0,08	1	0,777
Zastopanje in vodenje strank	17	89,50%	53	74,60%	2,164	1	0,141
Upoštevanje interkulturnih razlik za zadovoljevanje potreb strank	14	73,70%	47	66,20%	0,385	1	0,535
Implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso	14	73,70%	49	69,00%	0,156	1	0,693
Zmožnost oblikovanja, izvedbe in evalvacije programov poklicne orientacije	16	84,20%	47	66,20%	2,316	1	0,128
Upoštevanje lastnih profesionalnih omejitev	19	100,00%	57	80,30%	7,302	1	0,007

Zmožnost učinkovitega komuniciranja	19	100,00%	65	91,50%	2,958	1	0,085
Spremljanje novosti (izobraževanje, trg dela)	17	89,50%	61	85,90%	0,172	1	0,678
Uporaba IKT	18	94,70%	65	91,50%	0,231	1	0,631
Zmožnost timskega dela	18	94,70%	64	90,10%	0,437	1	0,509
Obvladovanje in uporaba znanja o vseživljenjskem razvoju kariere	17	89,50%	50	70,40%	3,289	1	0,070
POSEBNE KOMPETENCE							
Zmožnost diagnosticiranja	17	89,50%	51	71,80%	2,895	1	0,089
Zmožnost izvajanja izobraževalne orientacije	15	78,90%	55	77,50%	0,019	1	0,890
Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere pri strankah	16	84,20%	43	60,60%	3,712	1	0,054
Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike	17	89,50%	63	88,70%	0,008	1	0,927
Zmožnost upravljanja z informacijami	19	100,00%	65	91,50%	2,958	1	0,085
Konzultiranje in koordinacija	18	94,70%	62	87,30%	0,969	1	0,325
Raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije	7	36,80%	40	56,30%	2,283	1	0,131
Zmožnost organizacije programov poklicne orientacije	11	57,90%	43	60,60%	0,044	1	0,833
Zmožnost povezovanja s skupnostjo	7	36,80%	40	56,30%	2,283	1	0,131
Pomoč pri iskanju dela in učnih mest	18	94,70%	30	42,30%	16,588	1	0,000

Statistično pomembna razlika se pri tveganju manjšemu $\alpha = 0,05$ med skupino šolskih svetovalnih delavcev in poklicnimi svetovalci ZRSZ glede na oceno možnosti razvoja kompetenc na delu se pokaže le pri dveh kompetencah, in sicer (tabela 16):

- **upoštevanje lastnih profesionalnih omejitev** ($\chi^2 = 7,302$; g = 1; P = 0,007),
- **pomoč pri iskanju dela in učnih mest** ($\chi^2 = 16,588$; g = 1; P = 0,000).

Na podlagi povedanega deveto hipotezo, ki pravi, da obstajajo razlike med svetovalci zaposlenimi na različnih delovnih mestih glede na oceno možnosti razvoja kompetenc na delu in usposabljanja, zavrnem.

O osnovni množici ne morem trditi ničesar, vseeno pa bom na kratko poskušala pojasniti razlike, ki so se pri treh kompetencah pokazale v vzorcu.

Na ZRSZ je temeljna naloga poklicnih svetovalcev svetovanje pri izbiri poklicnih ciljev in spodbujanje nadaljnjih aktivnosti za doseg zastavljenih ciljev. Ob tem poklicni svetovalci pogosto naletijo na ovire, kot so zapleteno zdravstveno, socialno ali osebno ozadje posameznika. Kadar se poklicni svetovalci v sklopu svetovalnega procesa soočijo s hujšimi primeri takih ovir, je nujno, da se zavedajo svojih profesionalnih omejitev in svetovanje napotijo k drugim strokovnjakom, ki delujejo v sklopu ZRSZ (rehabilitacijski svetovalci, zavodski zdravniki) ali v okviru drugih služb (Center za socialno delo). Čeprav so poklicni svetovalci ZRSZ po izobrazbenem nazivu psihologi, pa niso posebej usposobljeni (to tudi ni njihova naloga) za reševanje težav svetovancev z odvisnostjo, družinskim nasiljem, duševnimi motnjami, kriminalnim vedenjem ipd. Ob tem pa je potrebno poudariti, da to ne pomeni, da se poklicni svetovalci ne ukvarjajo z osebnimi težavami svojih strank. Zato so poklicni svetovalci ZRSZ tudi v večji meri (100 %) kot šolski svetovalni delavci (80,30 %) ocenili, da imajo možnost razvoja kompetence »**upoštevanja lastnih profesionalnih omejitev**« na delovnem mestu, kjer so zaposleni. Šolskim svetovalnim delavcem že Programske smernice nalagajo več odgovornosti za reševanje osebnih, družinskih in drugih težav učencev. Te pogosto vplivajo na šolski uspeh učenca, zato jih je potrebno reševati v sodelovanju s pooblaščenimi institucijami. Vseeno pa so šolski svetovalni delavci na šolah v manjšini, zaradi česar nimajo toliko možnosti kot poklicni svetovalci ZRSZ, da bi v pogovoru

in z izmenjavo izkušenj s sodelavci na enakem delovnem mestu, razvijali zmožnost upoštevanja lastnih profesionalnih omejitev, temveč so v večji meri prepuščeni lastni presoji. Kot sem že nekajkrat omenila, pomoč pri iskanju dela in učnih mest ni primarna naloga šolskih svetovalnih delavcev, zato so ti ocenili, da imajo manj možnosti razvoja kompetence »pomoč pri iskanju dela in učnih mest na delovnem mestu« kot poklicni svetovalci ZRSZ. Čeprav se tudi slednji neposredno ne ukvarjajo s posredovanjem dela, pa pomagajo posameznikom, ki se nameravajo vključiti v formalno izobraževanje, da izberejo zanje najustreznejšo izobraževalno možnost. V procesu svetovanja posameznikom z izrazitejšimi težavami pri iskanju ustrezne zaposlitve, jim posredno pomagajo tudi pri iskanju dela.

8.6.10 Vpliv institucije zaposlitve na potrebe po različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja

Preverjala sem že, kakšne so razlike med zaposlenimi z različno dolgo delovno dobo in njihovimi izobraževalnimi potrebami. Sedaj pa bom primerjala še izobraževalne potrebe svetovalcev, ki so zaposleni v šolah in na Zavodu RS za zaposlovanje. Glede na to, da je delo poklicnih svetovalcev bolj vezano na dejavnost poklicne orientacije, bi pričakovala, da se bodo pogosteje odločali za formalne izobraževalne možnosti ter da se bodo šolski svetovalni delavci raje vključevali v neformalne oblike izobraževanja in usposabljanja.

Hipoteza 10

Svetovalci, ki so zaposleni v različnih institucijah (šola, ZRSZ), se razlikujejo glede na to, katere oblike izobraževanja in usposabljanja so izbrali kot najbolj primerne glede na njihove potrebe.

Anketiranci, ki so zaposleni v različnih institucijah so imeli na izbiro štiri možnosti, od katerih sta dve vključevali formalno izobraževanje na področju poklicne orientacije, dve pa neformalno. Izbrati so morali dve možnosti (odgovora), ki najbolj ustrezata njihovim željam in potrebam po organiziranem izobraževanju in usposabljanju s področja poklicne orientacije.

Tabela 17: Vpliv delovnega mesta na preferenčno obliko izobraževanja

		Delovno mesto/institucija zaposlitve						
		Poklicni svetovalci ZRSZ		Šolski svetovalni delavci				
		f	f%	f	f%	$\chi^2/2\hat{I}$	g	P
Samostojni univerzitetni študij poklicne orientacije	da	5	26,3%	7	10%	• 2,155	1	0,142
	ne	14	79,3%	63	90%			
Podiplomski študij poklicne orientacije	da	14	73,7%	23	23,9%	10,255	1	0,001
	ne	5	26,3%	47	67,1%			
Neformalno izobraževanje (delavnice, seminarji)	da	9	47,4%	64	91,4%	• 16,799	1	0,000
	ne	10	52,6%	6	8,6%			
Usposabljanje na delovnem mestu (sistem mentorstva)	da	10	52,6%	45	64,3%	0,860	1	0,354
	ne	9	47,4%	25	35,7%			

Statistično pomembna razlika se je pri tveganju manjšemu $\alpha = 0,05$ med svetovalci zaposlenimi v različnih institucijah (šola, ZRSZ) pokazala pri dveh ponujenih oblikah izobraževanja, in sicer pri (tabela 17):

- **podiplomskem študiju poklicne orientacije** ($\chi^2 = 10,255$; $g = 1$; $P = 0,001$) in
- **neformalnem izobraževanju** ($2\hat{I} = 16,799$; $g = 1$; $P = 0,000$).

Kot sem v sklopu te raziskave potrdila že v prejšnjih hipotezah, je poklicna orientacija le eno od področij dela šolskih svetovalnih delavcev, zato nimajo potrebe po vključitvi v formalno **izobraževanje s področja poklicne orientacije na podiplomski stopnji**. To možnost pogreša le 23,9 % (23 anketirancev) šolskih svetovalnih delavcev, medtem ko je med poklicnimi svetovalci takih kar 73,7 % (14 anketirancev). To lahko pripišem dejstvu, da so storitve poklicne orientacije del vsakdanje delovne rutine poklicnih svetovalcev ZRSZ, zato le-ti tudi bolj občutijo potrebo po nadaljnjem podiplomskem študiju s tega področja. Kot sem omenila v šestem in sedmem poglavju teoretičnega dela, evropski dokumenti priporočajo, da si izvajalci poklicne orientacije pridobijo formalno izobrazbo s tega področja vsaj na šesti stopnji. Vendar pa to ne ustreza potrebam poklicnih svetovalcev v našem prostoru, saj so si

vsi že pridobili univerzitetno izobrazbo (VII. stopnja) sorodnih smeri, predvsem psihologije. V novem bolonjskem sistemu so obstoječi izobraževalni programi na drugi bolonjski stopnji zasnovani tako, da ponujajo tudi več strokovno specifičnih modularnih delov, kar bi ustrezalo tudi potrebam poklicnih svetovalcev ZRSZ, v kolikor bi tak program obstajal oziroma zaživel.

Statistično pomembna razlika glede potreb po izobraževanju se je med poklicnimi svetovalci ZRSZ in šolskimi svetovalnimi delavci pojavila tudi na področju **neformalnega izobraževanja**. Na Zavodu RS za zaposlovanje imajo že dolgo tradicijo internega izobraževanja in usposabljanja tudi s področja poklicne orientacije. Po nekajletnem zatonu in vzpostavitvi Izobraževalnega centra je izobraževanje zopet v vzponu. To je verjetno tudi razlog, da je 47,4 % (9 anketirancev) poklicnih svetovalcev ZRSZ izkazalo potrebo po dodatnem neformalnem izobraževanju, medtem ko je bilo med šolskimi svetovalnimi delavci takih kar 91,4 % (64 anketirancev). V teoretičnem delu te naloge sem večkrat opozorila na problem pomanjkanja programov izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije namenjenim šolskim svetovalnim delavcem, ki ga zdaj še dodatno potrjujem na podlagi mnenja anketiranih šolskih svetovalnih delavcev.

8.7 SKLEP

Z raziskovalno nalogo sem tako želela preučiti, kakšno je stanje na področju strokovnega usposabljanja in izobraževanja za poklicno orientacijo pri nas. Slovenija po sprejetju med članice EU ostaja tudi v letu 2011 ena izmed članic, ki nima posebnega javno veljavnega izobraževalnega programa, ki bi izvajalcem poklicne orientacije v različnih institucijah in sektorjih omogočal usvojiti področno specifično znanje in razviti kompetence za izvajanje te dejavnosti. Poklicno orientacijo tako izvaja osebje, ki se je izobraževalo v sklopu sorodnih smeri študijev, kot so psihologija, pedagogika in andragogika, socialno delo in socialna pedagogika. Zato se pojavlja vprašanje, v kolikšni meri uspejo izvajalci poklicne orientacije razviti temeljne in posebne kompetence, ki jih je za področje izobraževalne in poklicne orientacije izdelala krovna organizacija IAVEG (International Association for Educational and Vocational Guidance 1993). Ker je omenjeni kompetenčni model nastal na evropski ravni, me je zanimalo tudi mnenje anketirancev o tem, ali so vse kompetence potrebne za opravljanje njihovega dela. Z raziskavo sem tako poskušala izvedeti, ali in kje obstajajo statistično pomembne razlike med poklicnimi svetovalci Zavoda RS za zaposlovanje in šolskimi svetovalnimi delavci glede na omenjene postavke.

Svetovalci, ki so zaposleni na različnih delovnih mestih (šola ali ZRSZ), so pri večini posebnih kompetenc iz IAVEG-ovega kompetenčnega modela odgovarjali, da jih potrebujejo za opravljanje delovnih nalog. Pri večini posebnih kompetenc je več kot polovica anketirancev iz obeh skupin izbrala odgovor kompetenco potrebujem ali zelo potrebujem, pri nekaterih kompetencah pa je pritrdilno odgovorilo med 80 in 90 % anketirancev iz obeh skupin. Statistično pomembne razlike med odgovori poklicnih svetovalcev ZRSZ in šolskih svetovalnih delavcev so se pokazale pri treh posebnih kompetencah. Poklicni svetovalci ZRSZ za opravljanje dela bolj kot šolski svetovalni delavci potrebujejo *zmožnost pomoči pri iskanju dela in učnih mest* ter *zmožnost konzultiranja in koordinacije*. Šolski svetovalni delavci pa so pogosteje odgovarjali, da je za optimalno opravljanje dela potrebna *zmožnost izvajanja svetovanja za skupine in posameznike*.

Po pričakovanjih sem na podlagi podatkov pridobljenih z anketnim vprašalnikom (priloga A) ugotovila, da poklicni svetovalci Zavoda RS za zaposlovanje poklicni orientaciji posvečajo

več delovnega časa kot šolski svetovalni delavci (H1). Če so poklicni svetovalci najbolj pogosto odgovarjali, da poklicni orientaciji posvetijo 50-70% in več kot 70 % svojega delovnega časa, se je največ odgovorov šolskih svetovalnih delavcev razporedilo v kategorije »poklicni orientaciji posvečam 10-30 % delovnega časa« ter »manj kot 10 % delovnega časa« (tabela 1).

V nadaljevanju (H6, tabela 12) sem zato preverila, koliko časa posvetijo posameznim sedmim dejavnostim poklicne orientacije. Statistično pomembne razlike med skupino poklicnih svetovalcev ZRSZ in šolskimi svetovalnimi delavci sem uspela dokazati le pri treh dejavnostih poklicne orientacije (izobraževanje in usposabljanje za načrtovanje in vodenje kariere, spremljanje strank, pomoč pri iskanju dela in učnih mest), katerim v povprečju več časa namenjajo poklicni svetovalci ZRSZ. Obe skupni anketirancev pa veliko ali zelo veliko časa namenjata informiranju, svetovanju, dajanju nasvetov in ugotavljanju posameznikovih lastnosti.

Ker v Sloveniji nimamo vzpostavljenega visokošolskega študija s področja poklicne orientacije, me je zanimalo, kakšne možnosti so imeli diplomanti različnih študijskih smeri³³, da razvijejo kompetence, opredeljene v IAVEG-ovem kompetenčnem modelu (H3), v sklopu sorodnih študijev. Med ocenami skupin o možnostih razvoja kompetenc v času študija nisem dokazala statistično pomembnih razlik v številu in vrsti razvitih kompetenc. Od skupno enaindvajsetih kompetenc so med študijem v povprečju največ kompetenc lahko razvili tisti, ki so po strokovnem nazivu socialni delavci, najmanj pa psihologi. Pomembna ugotovitev razvidna iz tabel 5 in 6 je tudi, da so imeli psihologi v povprečju najmanj možnosti za razvoj različnih kompetenc, čeprav velja splošno prepričanje, da so najbolj usposobljeni za izvajanje poklicne orientacije. Le pri štirih kompetencah³⁴ je več kot polovica diplomantov psihologije ocenila, da je za njih obstajala možnost razvoja v času študija. Kljub temu, da sem statistično pomembne razlike dokazala le pri treh kompetencah (zmožnost učinkovitega komuniciranja, zmožnost timskega dela in zmožnost diagnosticiranja), je potrebno omeniti, da so socialni delavci pri skoraj vseh kompetencah v največji meri odgovarjali, da so imeli med študijem

³³ Oblikovala sem tri skupine: skupino psihologov, skupino socialnih delavcev ter skupino pedagogov, andragogov in socialnih pedagogov.

³⁴ Diagnosticiranje, Implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso, Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike, Raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije.

možnost razvoja le-teh. Na podlagi pridobljenih podatkov menim, da bi morali ob morebitnem snovanju univerzitetnega izobraževalnega programa preučiti obstoječi študij socialnega dela. Ob tem se pojavlja vprašanje, ali so višje ocene socialnih delavcev o možnostih razvoja kompetenc v času študija posledica vsebine študijskega programa, metod dela ali same organizacije študija, ki vključuje veliko študijske prakse.

Zanimalo me je tudi, ali in kako pogosto so se poklicni svetovalci ZRSZ v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci vključevali v neformalne oblike izobraževanja in usposabljanja (H4) ter kako ocenjujejo možnosti razvoja IAVEG-ovih kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja (H7). Uspela sem dokazati statistično pomembne razlike med skupinama anketirancev v številu vključitev v neformalno izobraževanje v prid poklicnih svetovalcev ZRSZ, ne pa tudi pri ocenah možnosti razvoja posameznih kompetenc. V tem primeru se je pomembna razlika pokazala le pri treh kompetencah: *zmožnost diagnosticiranja*, *pomoč pri iskanju dela in učnih mest* (pri obeh kompetencah so glede na ocene anketirancev več možnosti za razvoj v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja imeli poklicni svetovalci ZRSZ) ter *zmožnost izvajanja svetovanja za skupine in posameznike*, pri kateri je več šolskih svetovalnih delavcev ocenilo, da so imeli možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja. Čeprav se je potrdila moja domneva, da so se šolski svetovalni delavci v zadnjih petih letih manj kot poklicni svetovalci ZRSZ vključevali v neformalno izobraževanje, pa podatki (tabeli 7 in 8) kažejo, da je več kot 60 % (pri nekaterih kompetencah pa celo 80 % in 90 %) anketirancev iz obeh skupin ocenilo, da so imeli možnosti razvoja večine kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja.

V raziskavi sem anketirance spraševala tudi o možnostih in oblikah izobraževanja in usposabljanja, ki bi bile najbolj primerne glede na njihove potrebe, delovno dobo in delovno mesto (H8 in H10). Pri obeh hipotezah so se statistično pomembne razlike pokazale v dveh primerih, in sicer pri odgovoru »podiplomski študij s področja poklicne orientacije« in pri odgovoru »neformalno izobraževanje in usposabljanje«. Podiplomski študij poklicne orientacije najbolj ustreza potrebam po izobraževanju tistih z daljšo delovno dobo, pri čemer je to možnost izbralo največ anketirancev, ki so zaposleni več kot 11 let. Gre torej za populacijo, ki je pridobila VII. stopnjo izobrazbe in si v letih dela nabrala dovolj delovnih izkušenj, sedaj pa si želi nadgradnje svojega znanja. To možnost je glede na podatke iz tabele 17 (H10) izbralo veliko več poklicnih svetovalcev ZRSZ kot šolskih svetovalnih delavcev, saj

prvi, zaradi narave njihovega dela in dobrih možnosti za vključitev v interno izobraževanje Zavoda, bolj občutijo potrebo po pridobivanju dodatnega strokovnega znanja v sklopu formalnega izobraževanja.

Po pričakovanjih so zaposleni ne glede na delovno dobo izbrali neformalno izobraževanje kot eno izmed možnosti, ki najbolj ustreza njihovim izobraževalnim potrebam. Ob tem je pomembno poudariti, da so to možnost izbrali vsi anketiranci z delovno dobo do 5 let. Raziskava je pokazala tudi, da je potreba po neformalnem izobraževanju in usposabljanju veliko bolj prisotna med šolskimi svetovalnimi delavci. S tem se je potrdila tudi moja večkrat nakazana domneva, da šolski svetovalni delavci potrebujejo več programov izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije. Šolski svetovalni delavci svoje znanje tako najpogosteje dopolnjujejo s samostojnim študijem literature in izmenjavo izkušenj s sodelavci, poklicni svetovalci ZRSZ pa v sklopu neformalnega izobraževanja, ki ga je bilo, z izjemo petih let, na Zavodu RS za zaposlovanje veliko (H5).

Na koncu sem želela preveriti, kako šolski svetovalni delavci in poklicni svetovalci ZRSZ ocenjujejo svoje možnosti za razvoj IAVEG-ovih kompetenc na delovnem mestu (H9). Statistično pomembna razlika se je med skupinama pokazala le pri dveh kompetencah, in sicer pri *zmožnosti upoštevanja lastnih profesionalnih omejitev* in pri *pomoči pri iskanju dela in učnih mest*, kjer so možnost razvoja kompetenc na delu v večji meri potrjevali poklicni svetovalci ZRSZ. Naj ob tem še omenim, da podatki (tabela 16) kažejo, da je pri večini kompetenc več kot 60 % (pri nekaterih kompetencah pa celo 80 % in 90 %) anketirancev iz obeh skupin ocenilo, da so imeli možnosti razvoja kompetence na delovnem mestu.

Na podlagi podatkov pridobljenih v raziskavi lahko povzamem, da poklicni svetovalci ZRSZ v povprečju posvetijo več časa dejavnostim poklicne orientacije kot šolski svetovalni delavci, imajo na voljo več možnosti za vključitev v neformalno izobraževanje in si v večji meri želijo podiplomskega študija s področja poklicne orientacije. Šolski svetovalni delavci si želijo več in širšo ponudbo neformalnega izobraževanja in usposabljanja, medtem pa svoje znanje najpogosteje nadgrajujejo s študijem strokovne literature in z izmenjavo izkušenj s sodelavci. Ko govorimo o možnostih razvoja IAVEG-ovih kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu, več kot 60 % (pri nekaterih kompetencah

pa celo 80-90 %) anketirancev iz obeh skupin ocenjuje, da so imeli možnost razvoja kompetenc. V sklopu študija pa so bili socialni delavci tisti, ki so najpogosteje in z najvišjim odstotkom pri večini kompetenc odgovarjali, da so kompetence lahko razvili.

ZAKLJUČEK

Odgovornost za boljšo prihodnost danes nosi posameznik sam. Pri odločitvah o delu, učenju in življenju, pa mu lahko pomaga kakovostna in sistematično organizirana svetovalna dejavnost. Vse več časa namreč preživimo na delovnem mestu, zato je pomembno, da odkrijemo poklicno področje, ki bo v skladu z našimi talenti, interesi in vrednotami. Ta trditev se mogoče zdi nerealna, še posebej v času recesije, ki smo ji priča tudi v Sloveniji, vendar je naloga in cilj poklicne orientacije ter njenih izvajalcev prav to – omogočiti posamezniku, da najde svojo optimalno pot v delu, učenju in posledično tudi v življenju. To je zahtevna naloga, zato se postavlja vprašanje o možnostih izvajalcev poklicne orientacije za pridobivanje dodatnega strokovnega znanja s področja poklicne orientacije v Sloveniji.

Na podlagi podatkov pridobljenih v raziskavi lahko povzamem, da poklicni svetovalci ZRSZ v povprečju posvetijo več časa dejavnostim poklicne orientacije kot šolski svetovalni delavci, imajo na voljo več možnosti za vključitev v neformalno izobraževanje in si v večji meri želijo podiplomskega študija s področja poklicne orientacije. Šolski svetovalni delavci si želijo več in širšo ponudbo neformalnega izobraževanja in usposabljanja, medtem pa svoje znanje najpogosteje nadgrajujejo s študijem strokovne literature in z izmenjavo izkušenj s sodelavci. Tako lahko potrdim v teoretičnem delu večkrat nakazano domnevo, da pomanjkanje ponudbe neformalnega izobraževanja in usposabljanja s področja poklicne orientacije občutijo predvsem šolski svetovalni delavci, pri katerih je poklicna orientacija le eno od področij dela. Nasprotno pa imajo poklicni svetovalci ZRSZ več možnosti za nadgradnjo svojega znanja, še posebej po ustanovitvi izobraževalnega centra v letu 2010. Možna rešitev, ki bi bila tudi najbolj ekonomična, je ponuditi možnost udeležbe v internih programih izobraževanja in usposabljanja ZRSZ, tudi šolskim svetovalnim delavcem. Pri tem bi bilo potrebno vsebine izobraževanja prilagoditi ciljni skupini (mladi v rednem izobraževanju), s katerimi se srečujejo šolski svetovalni delavci.

Glede na izkušnje drugih evropskih držav, bi lahko razmislili o kontinuiranem in sistematičnem izmenjavanju izkušenj in dobrih praks tudi med poklicnimi svetovalci ZRSZ in šolskimi svetovalnimi delavci v okviru konferenc in tematskih srečanj.

Ko govorimo o možnostih razvoja IAVEG-ovih kompetenc v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja ter na delovnem mestu, več kot 60 % (pri nekaterih kompetencah pa celo 80-90 %) anketirancev iz obeh skupin ocenjuje, da so imeli možnost razvoja kompetenc. To je spodbudna informacija, pri čemer pa je potrebno omeniti, da je tudi od posameznikove naravnosti odvisno ali bo možnosti za poklicni razvoj prepoznal in izkoristil. Kot sem omenila že v teoretičnem delu, Programske smernice omogočajo, da na posamezni šoli izvajajo le obvezne aktivnosti poklicne orientacije, določene s standardi ali pa tej dejavnosti namenjajo več pozornosti (Programske smernice 1999, str. 18–19). Tako domnevam, da je med šolskimi svetovalnimi delavci, ki sem jih zajela v raziskavo, več tistih, ki se zavedajo pomena poklicne orientacije in jih dejavnost tudi osebno zanima. V kolikor se v našem prostoru ne bomo odločili za uvedbo samostojnega študija s področja poklicne orientacije, bi potrditev pridobljenih kompetenc lahko omogočili z oblikovanjem nacionalne poklicne kvalifikacije poklicnega ali kariernega svetovalca. Ta korak bi koristil tudi izvajalskim institucijam, katerim bi nacionalna poklicna kvalifikacija pomenila zagotovilo, da je kandidat za delovno mesto svetovalca pridobil potrebno znanje in izkušnje za opravljanje dejavnosti poklicne orientacije.

Že nekaj let se v našem prostoru govori o študijskem programu s področja svetovalne dejavnosti za učenje in delo, ki pa do sedaj ni zaživel. Potrebo po formalnem izobraževalnem programu sem preverila tudi v sklopu empirične raziskave. Podiplomski študij s področja poklicne orientacije bi ustrezal 41,11 % anketirancem, od tega je to možnost izbralo 73,7 % vseh anketiranih poklicnih svetovalcem ZRSZ in 23,9 % šolskih svetovalnih delavcev. Podatki ne kažejo zelo velike potrebe po posebnem študiju s področja poklicne orientacije, vseeno pa menim, da bi bilo glede na izkazano zanimanje skoraj polovice anketirancev, smiselno razmišljati o možnostih oblikovanja posebnega modula s področja poklicne orientacije na podiplomski stopnji v sklopu katerega od že obstoječih sorodnih študijev. Po ocenah anketirancev, so socialni delavci najpogostejše in z najvišjim odstotkom pri večini kompetenc odgovarjali, da so kompetence lahko razvili med študijem. Ob morebitnem snovanju univerzitetnega izobraževalnega programa bi tako morali preučiti obstoječi študij socialnega dela. Kot andragoginja pa menim, da bi bil z dodatkom določenih vsebin s področja poklicne orientacije, tudi študij andragogike na 2. bolonjski stopnji, ustrezen. V kolikor bi se odločili za to možnost, bi bilo glede na porast diplomantov družboslovnih smeri,

magistrski študij smiselno izvajati le vsake dve leti. Skupen študij bi vplival tudi na oblikovanja značilne poklicne identitete. Sedaj se zaposleni na področju svetovalne dejavnosti v različnih sektorjih bolj identificirajo s pridobljenim izobrazbenim nazivom kot s poklicem, ki ga opravljajo.

Ne glede na to, za katero možnost se bomo v Sloveniji odločili, je ključno predvsem, da zagotovimo sistematično in kontinuirano izobraževanje in usposabljanje izvajalcev poklicne orientacije ter jim ob tem omogočimo formalno potrditev pridobljenega znanja in izkušenj.

LITERATURA IN VIRI

- Anzeljc, B. (2006). *Usposabljanje svetovalcev zaposlitve v Zavodu RS za zaposlovanje: Primer območne službe Ljubljana*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Ažman, T. idr. (2005). *Načrtovanje in vodenje kariere. Priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah*. Ljubljana: ZRSŠ vir se navaja v obeh različicah Rupar B., G Rostohar (Ur.) (2005): *Načrtovanje in vodenje kariere*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Ažman, T. (2006). *Izobraževanja svetovalnih delavcev v srednjih šolah v dodiplomskem študiju skorajda ni*. European Guidance and Counselling Research Forum. Dostopno na: <http://www.guidance-europe.org/country/SLOVENIA teme/izobrazevanje/Azman3> (Pridobljeno 12. 2010).
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bervar, J. (2006). *Povzetek strokovnih prispevkov*. European Guidance and Counselling Research Forum. Dostopno na: <http://www.guidance-europe.org/country/SLOVENIA teme/izobrazevanje/jana3> (Pridobljeno 12. 2. 2010).
- Bezić, T. (2007). *Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb*. Ljubljana: ZRSŠ. (Interno gradivo – delovna verzija).
- Brečko, D. (2006). *Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom*. Ljubljana: Planet GV.
- *Career Development Facilitator* (b.1.) Dostopno na: http://www.associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sp/facilitator_overview (Pridobljeno 15. 02. 2011)

- *Career guidance: A handbook for policy makers*. OECD. (2004)
Dostopno na: www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf (Pridobljeno 17. 1. 2010).
- *Career guidance and public policy – bridging the gap*. OECD. (2004) Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf> (Pridobljeno 4. 5. 2010).
- Cencič, M. (2009). Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Council of the European Union. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*.
Dostopno na: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/.../104236.pdf (Pridobljeno 12. 01. 2011).
- *Delavnice pri zunanjih izvajalcih*. (b. l.).
Dostopno na: http://www.ess.gov.si/iskalci_zaposlitve/programi_za_iskalce_zaposlitve/usposabljanje_za_iskanje_zaposlitve/pomoc_pri_nacrtovanju_poklicne_poti/delavnice_pri_zunanjih_izvajalcih (Pridobljeno 25. 03. 2011).
- *Draft Resolution of the Council of the European Union on Strengthening Policies, Systems and Practticies in the field of guidance trought life in Europe*. (2004).
Dostopno na: ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/.../resolution2004_en.pdf (Pridobljeno 26. 11. 2009).
- *E.guide - e-svetovalne storitve*. (b. l.).
Dostopno na: <http://sl.kadis.si/druga-dejavnost/mednarodni-projekti/tekoci-projekti/eguide/> (Pridobljeno 13. 12. 2010).

- Evangelista, L. (2006). *Competencies in Careers Guidance*. Dostopno na: <http://www.orientamento.it/english/competencies-guidance.htm>, (Pridobljeno 23. 02. 2011).
- *Evropsko ogrodje kvalifikacij*. (b. l.). Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/novice/pdf/Evropsko_ogrodje_kvalifikacij.pdf. (Pridobljeno 10. 3. 2010).
- From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe. Cedefop (2008).
Dostopno na: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_en.pdf (Pridobljeno 22. 09. 2010).
- *Global Career Development Facilitator*. (b. l.).
Dostopno na: http://www.associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sp/facilitator_overview (Pridobljeno 17. 02. 2011).
- Hartel, P. (2007). *Lifelong Guidance for Lifelong Learning*. Graz, Krakow: Styrian Association for Education and Economics, Graz and Jagiellonian University in Krakow.
- Henderson, L. (ur): (2004). *Quality guidelines and criteria in guidance*. CEDEFOP. Final Report. Dostopno na: www.orientamento.it/risorse/cedefop_quality.pdf (Pridobljeno 22. 02. 2011)
- Haslinger Fras, N. (2006). *Svetovalci včasih niso dovolj usposobljeni za opravljanje svojega dela*. European Guidance and Counselling Research Forum.
Dostopno na: <http://www.guidance-europe.org/country/SLOVENIA/teme/izobrazevanje/fras3/view?searchterm=orientacija> (Pridobljeno 12. 02. 2010).

- *Improving lifelong guidance policies and systems - Using common European reference tools.* (2005). CEDEFOP. Dostopno na: www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_en.pdf (Pridobljeno 17. 1. 2010).
- *Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karijerne orientacije. Uporaba skupnih referenčnih orodij.* (2006). CEDEFOP. Ljubljana: ZRSZ.
- Jarvis, P. (b. l.). *Blue print for life/work designs.* Dostopno na: <http://www.guidance-research.org/collaborate/guidance/entries/2464277445/6041765151/attach/Blueprint%20Phil%20Jarvis.pdf> in <http://www.blueprint4life.ca/blueprint/home.cfm/lang/1> (Pridobljeno 13.7. 2010).
- Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje.* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Jelenc Krašovec , S. in Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo.* Ljubljana : Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Jelenc, Z. (2010). *Vztrajno, a neusklajeno uveljavljanje termina »karierna orientacija«.* E-novičke. Dostopno na: <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2010/november.pdf> (Pridobljeno 22. 11. 2010).
- Juriševič, M. (2008). *Zastopanost poklicne vzgoje v študijskih programih za učitelje in svetovalne delavce.* Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje. (Neobjavljeno).
- *Karierni programi za šole.* (b. l.). Dostopno na: <http://sl.kadis.si/karierno-svetovanje/karierni-programi-za-sole/> (pridobljeno 7. 4. 2010).
- *Karierna orientacija: priročnik za oblikovalce politike.* OECD (2006). Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.

- *Katalog izobraževanj in usposabljanj*. (2003). Ljubljana: Zavor RS za zaposlovanje. Dostopno na: www.ess.gov.si/SLO/Dejavnost/Programi/.../ZRSZ-katalog-izobrazevanj.pdf (Pridobljeno 17. 3. 2010).
- Klemenčič, S., Možin, T., Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kohont, A. (2006). *Skupne kompetence svetovalnih omrežij v procesu vseživljenjskega učenja v Sloveniji*. (Interno gradivo). Ljubljana: CPU.
- Komisija Evropske skupnosti (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti SEC.
- Kozoderec, D. (2006). *Usposabljanj in strokovnih srečanj na tem področju ni*. European Guidance and Counselling Research Forum. Dostopno na: <http://www.guidance-europe.org/country/SLOVENIA/teme/izobrazevanje/Kozoderc3> (Pridobljeno 12. 02. 2010).
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Letno poročilo ZRSZ 2002*. (2002). Dostopno na: <http://www.ess.gov.si/slo/predstavitev/LetnaPorocila/lp02/vsebina/slo/Pogl6.html> (Pridobljeno 17. 3. 2010).
- *Letno poročilo ZRSZ 2009*. (2009). Dostopno na: http://www.ess.gov.si/trg_dela/publicistika/letna_porocila (Pridobljeno 20. 03. 2011).
- *Lizbonska strategija*. (2000) Dostopno na: <http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija/> (Pridobljeno 12. 1. 2011).

- Maguire, M., Killeen, J. (2003). *Outcomes from career information and guidance services*. OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/53/2495163.pdf> (Pridobljeno 21. 10. 2009).
- Majcen, M. (2009). *Management kompetenc*. Ljubljana: Planet GV Založba.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1 (2006), str. 27–33.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora – Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- McCarthy, J. (2001). *The Skills, Training and Qualifications of Guidance Workers*. OECD. Dostopno na: <http://www.fofos.at/downloads/41d9ef625e0f6.pdf> (Pridobljeno 09. 09. 2010).
- *Mednarodni dokumenti in gradiva*. (b. l.). Dostopno na: <http://isio.acs.si/dokumenti/index.php?nid=400&id=226> (Pridobljeno dne 13. 12. 2010).
- *Moduli za usposabljanje svetovalcev ISIO*. (2010). Interno gradivo. Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju : od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: <http://poki.acs.si/documents/N-49-1.pdf> (Pridobljeno 16. 11. 2009).
- Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. (2009). *Model presojanja kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Muršak, J. (1999). *Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze*. V: *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 28-45.
- Muršak, J. (2001): *Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja*. V: *Sodobna pedagogika*, 52, št. 4, str. 66-79.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo in Center za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (2004). *Kompetence v funkciji osnov za pripravo izobraževalnih programov*. V: *Sodobna pedagogika*, 35, št. 3, str. 40-44
- Muršak, J. (2006). *Kaj storiti z učinki informalnega učenja*. V: *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 10-26.
- Muršak, J. (2008). *Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih*. *Sodobna pedagogika*, Posebna izdaja, str. 82-95.
- *Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo*. (b. l.). Dostopno na: http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/projekt?aid=123 (Pridobljeno 26. 12. 2010).
- *Nadaljnje usposabljanje delujočih svetovalcev v središčih ISIO*. (2010). Dostopno na: (<http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=229>) (Pridobljeno 24. 12. 2010)
- Niklanovič, S. (ur.). (1998). *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida.
- Niklanovič, S. (2003). *Projekt prenove poklicne orientacije na ZRSZ*. (Interno gradivo). Ljubljana. Zavod RS za zaposlovanje.

- Niklanovič, S. (2004). *Priročnik za karierno orientacijo na ZRSZ*. (Interno gradivo). Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Niklanovič, S. (2007). *Pregled politike karierne orientacije v EU. Resolucija o karierni orientaciji*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Niklanovič, S. (2008). Terminološka vprašanja vseživljenjske karierne orientacije. V: Javrh, P., (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 125 – 139). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Niklanovič, S. (2009). *Povzetek strokovnih podlag za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski orientaciji v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov 2007–2013*. Ljubljana: Kadis d.o.o.
- Peklaj, C. (ur.). (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Plant, P. (2001). *Quality in Careers Guidance*. OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/47/26982228.pdf> (Pridobljeno 7. 11. 2009).
- *Poklicna orientacija: priročnik za oblikovalce politike*. (2005). Neuradni prevod. Dostopno na: <http://www.guidance-europe.org/country/SLOVENIA/dokumenti/EU/politika> (Pridobljeno 17. 1. 2010).
- *Poslovni načrt ZRSZ za leto 2009*. (2009). Dostopno na: <http://www.ess.gov.si/slo/Predstavitev/LetnaPorocila/po09/PN2009.pdf> (Pridobljeno 12. 03. 2010).
- *Poslovni načrt ZRSZ za leto 2010*. (2010). Dostopno na: http://www.ess.gov.si/trg_dela/publicistika/letna_porocila (Pridobljeno 21. 03. 2011).

- *Poslovni načrt ZRSZ za leto 2011.* (2011)
Dostopno na: http://www.ess.gov.si/trg_dela/publicistika/letna_porocila (Pridobljeno 21. 03. 2011).
- *Pravilnik o opravljanju strokovnega izpita.* (b. l.).
Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199922&stevilka=1018> (Pridobljeno 28. 2. 2011).
- Primožič, M. (2006). *Stalno strokovno izpopolnjevanje je nuja.* European Guidance and Counselling Research Forum. Dostopno na: <http://www.guidance-europe.org/country/SLOVENIA teme/izobrazevanje/Primozic3/> (Pridobljeno 12. 2. 2010).
- *Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe.* Cedefop. (2009).
Dostopno na: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf (Pridobljeno 11. 11. 2010).
- *Program usposabljanja v poklicni orientaciji na ZRSZ.* (2006). (Interno gradivo).
- *Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli.* (1999). Nacionalni kurikularni svet.
Dostopno na: http://www.zrss.si/doc/SSD_PROG_OS.DOC (Pridobljeno 1. 3. 2010).
- *Programske smernice svetovalne službe v srednji šoli.* (1999). Nacionalni kurikularni svet.
Dostopno na: http://www.zrss.si/doc/SSD_PROG_SS.DOC (Pridobljeno 1. 3. 2010).
- *Promocija in opisi poklicev.* (b. l.).
Dostopno na: http://www.izida.si/promocija_in_opisi_poklicev.html (Pridobljeno 7. 4. 2010).

- *Razvoj veščin vodenja kariere.* (2010). Mednarodna konferenca. (Interno gradivo).
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (2003). *Contributions to the DeSeCo Symposium.* Neuchatel: SFSO.
- Repanšek, Z. (2009): *Vloga poklicne orientacije na prehodu iz primarne na sekundarno stopnjo.* (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Repetto, E. (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Final Report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance.*
Dostopno na: <http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=5>
(Pridobljeno 27. 3. 2010)
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah. V: *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 7–25.
- Resolucija o karierni orientaciji (2004) v Niklanovič, S. (2007). *Pregled politike karierne orientacije v EU. Resolucija o karierni orientaciji.* Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Sagadin, J. (1992). Osnovne statistične metode za pedagoge. Ljubljana : Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.
- Sagadin, J. (2003). Statistične metode za pedagoge. Maribor : Obzorja.
- Schober, K.in Jenschke, B.: *The Future of Educational, Vocational and Career guidance in Europe.* Dostopno na: www.forum-beratung.de/cms/upload/.../Future_of_Guidancein_Europe.pdf (Pridobljeno 20. 12. 2010).

- *Standardna klasifikacija poklicev.* (1997). Ljubljana: Statistični urad Slovenije in Časopisni zavod Uradni list RS.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika.* (1997). Ljubljana: DZS.
- Sraka, A. (2010). *Razvoj poklicne kariere in novi poklici.* V: ISIO 2010 info. Dostopno na: arhiv.acs.si/publikacije/ISIO_2010-Info.pdf (Pridobljeno 20. 03. 2011).
- Sultana, A. G. (1995). Developing a Vision for Teacher Education Programmes: A Values-based Approach. V: *European Journal of Teacher Education*. Vol. 18, Nos 2/3, 215–229.
- Sultana, R.G. (2003) Career Guidance Policies in 11 Acceding and Candidate Countries. Turin: European Training Foundation. Dostopno na: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/43062485065B0E82C1257020002FEB25/\\$File/ENL-Career%20guidance-0703_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/43062485065B0E82C1257020002FEB25/$File/ENL-Career%20guidance-0703_EN.pdf) (Pridobljeno 12. 02. 2010).
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance Policies in the Learning Society - Trends, Challenges and Responses across Europe.* CEDEFOP Synthesis report. Dostopno na: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5152_en.pdf, (Pridobljeno 03. 06. 2009)
- Sultana, R. G. (2008). *Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts.* The International Journal of Educational and Vocational Guidance. Dostopno na: www.um.edu.mt/data/assets/pdf_file/.../Competence_IJEVG.pdf (Pridobljeno 12. 03. 2010)
- Svetlik, I. (2002). *Politika zaposlovanja.* Ljubljana: Založba FDV.

- Svetlik, I. (2005). *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana: Planet GV Založba.
- *Svetovanje na delovnem mestu (Guidance in the workplace - GM2) ter razvoj novih pristopov obveščanja in svetovanja za spodbujanje vseživljenjskega učenja in razvoja kariere zaposlenih na delovnem mestu*. (b. l.). Dostopno na: <http://isio.acs.si/mednarodno/index.php?nid=130&id=199> (Pridobljeno 15. 12. 2010).
- *Svetovalno središče*. (b. l.). Dostopno na: http://isio.acs.si/svetovalno_sredisce/ (Pridobljeno 11. 03. 2011).
- *Svetovanje*. (b. l.). Dostopno na: <http://www.izida.si/svetovanje.htm> (Pridobljeno 7. 4. 2010).
- *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Dostopno na: www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Strategija_VZU.pdf (Pridobljeno 20. 12. 2010).
- Štefanc, D. (2009). *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju*. (Doktorska dizertacija). Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- *Strokovna skupina za terminologijo*. (2011). Interno gradivo.
- *Usposabljanje za nove strokovne sodelavce v svetovalnih središčih ISIO*. (b. l.). Dostopno na: <http://isio.acs.si/dogodki/?arhiv=1> (Pridobljeno 19. 3. 2010).
- *Usposabljanje za delovanje svetovalnih središč ISIO*. (b. l.). Dostopno na: <http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=229> (Pridobljeno 17. 2. 2011).
- Vavpotič, K. (2006). *Vse premalo je poudarka tudi na strokovnih srečanjih*. European Guidance and Counselling Research Forum. Dostopno na: <http://www.guidance->

europe.org/country/SLOVENIA/teme/izobrazevanje/Vaupotic3/ (Pridobljeno 30. 10. 2010)

- Vilič Klenovšek, T., Klemenčič, S., Možina, T., Dobrovoljc, A. (2007). *Izhodišča za razvoj kakovosti v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vehovar, V. (2007). *Proces vpisa v višje in visoke šole*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede. Center za metodologijo in informatiko.
Dostopno na: <http://www.fdvinfo.net/db/131/4106/Projekti%20%28U%C5%A0U%29/Proces%20vpisa%20v%20vi%C5%A1je%20in%20visoke%20%C5%A1ole/> (Pridobljeno 22. 1. 2011)
- Vilič Klenovšek, T.: *Pisna korespondenca*. (24. 12. 2010).
- *Vseživljenjska karierna orientacija*. (b. l.).
Dostopno na: <http://www.sklad-kadri.si/si/razvoj-kadrov/vsezivljenjska-karierna-orientacija/> (Pridobljeno 25. 12. 2010).
- *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996).
- *Zakon o urejanju Trga dela*. (2010). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201080&stevilka=4304> (Pridobljeno 22. 11. 2010).
- *Zakon o usmerjenem izobraževanju*. (1980).
- Žvokelj, M. (1998a). Za poklicno usmerjanje pri nas samo najboljše in pregledno. V: *Šolsko svetovalno delo*, 3, št. 3–4, str. 33–40.
- Žvokelj, M. (1998b). Zrelost je žlahtna. V: *Šolsko svetovalno delo*, 3, št. 3–4, str. 5–12.

- Watts, A.G. (1996). *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice*. New York: Routledge .
- Watts, A. G. (1997). Izobraževalno in poklicno usmerjanje v Evropski skupnosti. V Niklanovič, S. (ur.). *Kako naj svetujem? Prispevki o poklicnem svetovanju 2*. Ljubljana: Izida.
- Watts, A. G. (1999). *Reshaping Career Development for the 21st Century*. Universty of Derby. Dostopno na: www.derby.ac.uk/.../icegs_reshaping_career_development1999a.pdf (Pridobljeno 18. 05. 2010)

PRILOGA

PRILOGA A

ANKETNI VPRAŠALNIK

Spoštovani!

V okviru diplomske naloge na oddelku pedagogike/andragogike Filozofske fakultete želim s pomočjo pričujočega vprašalnika pridobiti čim več informacij o kompetencah izvajalcev poklicne orientacije. Pri vprašanjih o potrebi po kompetenci za uspešno opravljanje delovnih nalog in možnosti razvoja kompetenc sem uporabila **nabor kompetenc**, ki ga je v štiriletni raziskavi izdelalo krovno združenje za karierno orientacijo v Evropi, **IAVEG (International Association for Vocational and Educational Guidance)** in je primeren za identifikacijo kompetenc izvajalcev poklicne orientacije na različnih delovnih mestih.

Vprašalnik sestavlja 10 vprašanj, ki večinoma vsebujejo v naprej ponujene odgovore. Anketni vprašalnik zaradi opisov kompetenc na prvi pogled deluje obsežno, vendar vam bo vzel le približno 15 minut vašega časa. Prosim vas, da pozorno preberete vprašanja in poskušate nanje čim bolj natančno odgovoriti. Ankete je anonimna, rezultati pa bodo uporabljeni za namen diplomske naloge.

1. Prosim označite, kakšen je vaš strokovni naziv.

- a) Psiholog
- b) Socialni pedagog, pedagog, andragog
- c) Socialni delavec
- d) Drugo (navedite): _____

2. Prosim označite, na katerem delovnem mestu ste zaposleni.

- a) Poklicni svetovalec na ZRSZ
- b) Svetovalec zaposlitve na ZRSZ
- c) Šolski svetovalni delavec
- d) Svetovalec v svetovalnem središču za izobraževanje odraslih (ISIO)
- e) Poklicni svetovalec v zasebni instituciji

3. Prosim označite, koliko časa ste zaposleni na delovnem mestu, kjer je vaša primarna naloga ali ena od nalog tudi izvajanje poklicne orientacije?

- a) manj kot eno leto
- b) 1-5 let
- c) 6-10 let

d) 11-15

e) Več kot 15 let

4. Koliko svojega delovnega časa skupno posvetite dejavnostim poklicne orientacije (obkrožite)?

a) Manj kot 10%

b) 10-30%

c) 30-50%

d) 50-70%

e) Več kot 70%

5. Na lestvici od 1 do 4 (kjer 1 predstavlja zelo malo ali nič, 2 malo, 3 veliko in 4 zelo veliko) ocenite vsako od spodaj naštetih dejavnosti (Watts 1993) glede na to, koliko svojega delovnega časa ji posvetite.

a) Informiranje (posredovanje informacij)	1	2	3	4
b) Svetovanje kot dajanje nasvetov	1	2	3	4
c) Ugotavljanje posameznikovih lastnosti	1	2	3	4
d) Svetovanje (posameznikom in skupinam)	1	2	3	4
e) Izobraževanje in usposabljanje za vodenje in načrtovanje kariere (razvijanje veščin načrtovanja in vodenja kariere, veščine za prehod z ene na drugo stopnjo izobraževanja, veščine iskanja zaposlitve, spoznavanje poklicev)	1	2	3	4
f) Pomoč pri umeščanju na trg dela in iskanju učnih mest	1	2	3	4
g) Spremljanje strank	1	2	3	4
h) Povratno informiranje	1	2	3	4

6. **Na lestvici od 1 do 4** (kjer 1 predstavlja najmanjšo vrednost in 4 največjo) **ocenite vsako od spodaj naštetih kompetenc** (Competencies for Educational and Vocational Practitioners 2003) **glede na to:**

- koliko posamezno kompetenco potrebujete za opravljanje delovnih nalog na svojem delovnem mestu;
- koliko imate po vašem mnenju posamezno kompetenco že razvito;
- do kakšne mere ste jo lahko razvili tekom študija;
- do kakšne mere ste jo lahko razvili neposredno na delu;
- do kakšne mere ste jo lahko razvili v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja.

TEMELJNE KOMPETENCE:

1. Zmožnost etičnega in profesionalnega ravnanja

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

2. Zastopanje in vodenje strank pri učenju, kariernem razvoju in procesu premagovanja ovir

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. Zavedanje in upoštevanje interkulturnih razlik z namenom zadovoljevanja potreb različnih ciljnih skupin

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

4. Implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

5. Zmožnost oblikovanja, izvedbe in evalvacije aktivnosti karijerne orientacije

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

6. Upoštevanje lastnih profesionalnih omejitev

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

7. Zmožnost učinkovitega komuniciranja

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

8. Spremljanje novosti na področju izobraževanja in usposabljanja ter trendov na trgu dela

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Uporaba informacijske tehnologije

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

10. Zmožnost timskega dela

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. Obvladovanje in uporaba znanja o vseživljenjskem razvoju kariere

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|

• stopnja razvitosti	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence med študijem	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence ob delu	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja	1	2	3	4

POSEBNE KOMPETENCE

1. Zmožnost diagnosticiranja

(analiza značilnosti in potreb ciljnih skupin, uporaba različnih merskih instrumentov za ugotavljanje sposobnosti, interesov, vrednost ter zmožnost interpretacije rezultatov)

• kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog	1	2	3	4
• stopnja razvitosti	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence med študijem	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence ob delu	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja	1	2	3	4

2. Zmožnost izvajanja izobraževalne orientacije

(pomoč pri načrtovanju izobraževalne poti, pri izbiri izobraževalnih programov, pri prehodu iz ene stopnje na drugo ali v zaposlitev, pri premagovanju učnih težav, pomoč učiteljem pri uvajanju poklicne orientacije v kurikulum ipd.)

• kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog	1	2	3	4
• stopnja razvitosti	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence med študijem	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence ob delu	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja	1	2	3	4

3. Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere pri strankah

(spodbujanje razvoja znanja, veščin in vedenja, ki omogočajo obvladovanje poklicno razvojnih nalog in uresničevanje kariernih ciljev, pomoč strankam pri prilagajanju različnim delovnim vlogam)

• kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog	1	2	3	4
• stopnja razvitosti	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence med študijem	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence ob delu	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja	1	2	3	4

4. Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike

(obvladovanje zakonitosti svetovalnega procesa; spodbujanje samorefleksije z namenom razjasnitve pojmov o sebi in iskanja rešitve problemov)

• kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog	1	2	3	4
• stopnja razvitosti	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence med študijem	1	2	3	4
• možnost razvoja kompetence ob delu	1	2	3	4

- možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja 1 2 3 4

5. Zmožnost upravljanja z informacijami

(zbiranje, organiziranje in posredovanje informacij s področja izobraževanja, zaposlovanja, trga dela ter usposabljanje strank za učinkovito iskanje in uporabo informacij)

- kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog 1 2 3 4
- stopnja razvitosti 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence med študijem 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence ob delu 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja 1 2 3 4

6. Konzultiranje in koordinacija

(usmerjanje, svetovanje in zagotavljanje informacij staršem, šolam in delodajalcem; koordinacija šolskega osebja in interesnih skupin v skupnosti z namenom zagotavljanja virov informacij za zainteresirane stranke)

- kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog 1 2 3 4
- stopnja razvitosti 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence med študijem 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence ob delu 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja 1 2 3 4

7. Raziskovanje na področju poklicne orientacije in evalviranje

(obvladovanje metodoloških postopkov; proučevanje tem povezanih z učnim procesom, poklicno vzgojo, poklicno socializacijo, strokovnim razvojem; proučevanje učinkovitosti intervencij, zmožnost aplikacije rezultatov v delo)

- kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog 1 2 3 4
- stopnja razvitosti 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence med študijem 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence ob delu 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja 1 2 3 4

8. Zmožnost organizacije programov poklicne orientacije (program and service management)

(oblikovanje, implementacija, evalviranje in nadzor programov poklicne orientacije, identifikacija ciljnih skupin)

- kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog 1 2 3 4
- stopnja razvitosti 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence med študijem 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence ob delu 1 2 3 4
- možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja 1 2 3 4

9. Zmožnost povezovanja s skupnostjo (community capacity building)

(spodbujanje in koordinacija sodelovanja s skupnostjo z namenom ugotavljanja potreb po človeških virih in načrtovanje aktivnosti za zadovoljevanje izobraževalnih in zaposlitvenih ciljev lokalne skupnosti)

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

10. Pomoč pri iskanju dela in učnih mest

(podpora posameznikom pri njihovih naporih za ohranitev poklicnih možnosti z razvijanjem veščin iskanja zaposlitve in posredovanjem dela)

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • kompetenca je potrebna za opravljanje delovnih nalog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • stopnja razvitosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence med študijem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence ob delu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • možnost razvoja kompetence v sklopu neformalnega izobraževanja in usposabljanja | 1 | 2 | 3 | 4 |

7. Prosim označite, kolikokrat ste se udeležili izobraževanja ali usposabljanja s področja poklicne orientacije v zadnjih petih letih? Označite EN odgovor.

- a) 1-3-krat
- b) 4-6-krat
- c) 7-10-krat
- d) Več kot 10-krat
- e) Nikoli

8. Med spodaj naštetimi možnostmi izberite DVA načina, ki ju najpogosteje uporabljate za seznanjanje z novostmi in usposabljanje na področje poklicne orientacije.

- a) Prebiranje strokovnih domačih in tujih virov (publikacije, mednarodna poročila, internetni viri ipd.)
- b) Izmenjava izkušenj, znanja med sodelavci
- c) Neformalno izobraževanje in usposabljanje
- d) Udeležba na strokovnih konferencah in posvetih
- e) Študij v tujini

9. Izberite DVA ODGOVORA, ki po vašem mnenju najbolj odgovorita na vprašanje: kakšno izobraževanje in usposabljanje za potrebe izvajanja poklicne orientacije bi bila po vašem mnenju najbolj primerno?

- a) Samostojni univerzitetni študij poklicne orientacije

- b) Podiplomski študij podiplomski študij poklicne orientacije
- c) Neformalno izobraževanje v obliki seminarjev, delavnic
- d) Usposabljanje na delovnem mestu (npr. sistem mentorstva)

10. Na kakšen način najpogosteje preverjate kakovost storitev? Izberite EN odgovor.

- a) S samoevalvacijo
- b) Na podlagi mnenjskih anket – merjenja zadovoljstva uporabnikov
- c) Glede na rezultate storitev

Prosim navedite, katera znanja, veščine in kompetence za potrebe poklicne orientacije, bi še potrebovali /želeli razviti, usvojiti.

Hvala za sodelovanje!

PRILOGA B

Vpliv delovnega mesta na oceno potrebnosti **temeljnih** in posebnih kompetenc za opravljanje delovnih nalog

	Na katerem delovnem mestu ste zaposleni?						
	Poklicni svetovalec na ZRSZ		Šolski svetovalni delavec				
Kompetence	n	%	n	%	$\chi^2/2\hat{I}$	g	P
TEMELJNE KOMPETENCE							
Zmožnost etičnega in profesionalnega delovanja	18	94,7%	70	98,6%	• 0,835	1	0,361
Zastopanje in vodenje strank	17	89,5%	64	90,1%	• 0,007	1	0,932
Upoštevanje interkulturnih razlik za zadovoljevanje potreb strank	17	89,5%	62	87,3%	• 0,067	1	0,796
Implementacija teorije in raziskovalnega dela v prakso	18	94,7%	59	83,1%	• 1,982	1	0,159
Zmožnost oblikovanja, izvedbe in evalvacije programov poklicne orientacije	19	100,0%	60	84,5%	• 5,614	1	0,018
Upoštevanje lastnih profesionalnih omejitev	19	100,0%	60	84,5%	• 5,614	1	0,018
Zmožnost učinkovitega komuniciranja	19	100,0%	70	98,6%	• 0,477	1	0,490
Spremljanje novosti (izobraževanje, trg dela)	19	100,0%	66	93,0%	• 2,449	1	0,118
Uporaba IKT	15	78,9%	67	94,4%	• 3,655	1	0,056
Zmožnost timskega dela	19	100,0%	64	90,1%	• 3,475	1	0,062
Obvladovanje in uporaba znanja o vseživljenjskem razvoju kariere	19	100,0%	61	85,9%	• 5,068	1	0,024
POSEBNE KOMPETENCE							
Zmožnost diagnosticiranja	18	94,7%	62	87,3%	• 0,969	1	0,325
Zmožnost izvajanja izobraževalne orientacije	17	89,5%	69	97,2%	• 1,720	1	0,190

Zmožnost razvoja veščin načrtovanja in vodenja kariere pri strankah	17	89,5%	50	70,4%	• 3,289	1	0,070
Izvajanje svetovanja za skupine in posameznike	16	84,2%	69	97,2%	• 3,825	1	0,050
Zmožnost upravljanja z informacijami	19	100,0%	68	95,8%	• 1,450	1	0,228
Konzultiranje in koordinacija	16	84,2%	69	97,2%	• 3,825	1	0,050
Raziskovanje in evalviranje na področju poklicne orientacije	14	73,7%	52	73,2%	0,002	1	0,969
Zmožnost organizacije programov poklicne orientacije	9	47,4%	50	70,4%	3,528	1	,060
Zmožnost povezovanja s skupnostjo	11	57,9%	48	67,6%	0,626	1	,429
Pomoč pri iskanju dela in učnih mest	17	89,5%	32	45,1%	11,915	1	0,001

IZJAVA O MENTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Maruša Goršak izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Strokovno usposabljanje za poklicno orientacijo moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 31. marec 2011

Maruša Goršak