

DOBRA NI...

Miary, skala i konsekwencje
(nie)dopasowań na polskim rynku pracy

Agnieszka Jeran

DOBRA NI...

Miary, skala i konsekwencje
(nie)dopasowań na polskim rynku pracy



KOMITET NAUKOWY

Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENT

dr hab. Sławomir Banaszak, prof. UAM

Wydanie I

PROJEKT OKŁADKI

Robert Domurat

Zdjęcie na okładce: Photo by Brandi Redd on Unsplash

REDAKCJA I KOREKTA

Paweł Jaroniak

SKŁAD I ŁAMANIE

Iwona Banasiak

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe

Wydziału Nauk Społecznych UAM 2019

© Copyright by Agnieszka Jeran 2019

Publikacja dofinansowana przez Fundację Copernicus
na rzecz Rozwoju Badań Naukowych

ISBN 978-83-64902-68-0

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

Druk: Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak

Spis treści

WSTĘP	9
1. RELACJE EDUKACJI I GOSPODARKI	15
1.1. Funkcjonalne związki systemów edukacji i gospodarki	15
1.2. Zarys koncepcji kapitału ludzkiego i hipotezy o selekcji	25
1.3. Korzyści z kształcenia	36
Perspektywa społeczeństwa	37
Perspektywa indywidualna	39
2. PARADYGMATY DOPASOWANIA	47
2.1. Makro-, mezo- i mikroperspektywy dopasowania	47
Perspektywa społeczeństwa	47
Perspektywa organizacji	51
Perspektywa indywidualna	55
2.2. Wskaźniki niedopasowania	66
2.3. Konsekwencje (nie)dopasowania	69
Perspektywa społeczeństwa	69
Perspektywa indywidualna	76
3. DIAGNOZY DOPASOWANIA – PRZEGLĄD POLSKICH ANALIZ I RAPORTÓW	79
3.1. „Diagnoza Społeczna”	80
3.2. „Bilans Kapitału Ludzkiego”	83
3.3. Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków	85
3.4. Młodzi na rynku pracy	88
3.5. Badania losów absolwentów – badania własne szkół (głównie uczelni) i ELA	91
3.6. Monitoring rynku pracy – zawody nadwyżkowe i deficytowe	96
4. DOPASOWANI I NIEDOPASOWANI – SKALA I KONSEKWENCJE	99
4.1. Klasyfikacja dopasowania	99
4.2. Typ dopasowania	103
Badani	103
Dopasowanie kwalifikacyjne i kompetencyjne	104
Zróżnicowanie cech społeczno-demograficznych	106
Zróżnicowanie poziomu umiejętności	111

4.3. Konsekwencje dopasowania	116
Zarobki i staż	116
Zadowolenie	123
4.4. Przypadki szczególne: absolwenci studiów wyższych i zasadniczych szkół zawodowych	128
Absolwenci studiów wyższych (do pięciu lat po ich ukończeniu) ...	128
Absolwenci kształcenia zawodowego na poziomie zasadniczym (błą pięciu lat po ich ukończeniu)	136
4.5. Podsumowanie analizy	145
5. ARTYŚCI I TWÓRCY: OBSZARY (NIE)DOPASOWANIA	149
5.1. Definiowanie artysty	151
Klasyfikacja zawodów – artysta i twórca zdefiniowany oficjalnie	151
(Auto)definicja artysty	153
5.2. Kształcenie artysty	155
Szkoly i absolwenci	155
Dojście do zawodu – opowieści artystów	158
5.3. Aktywność zawodowa artysty	161
Liczba artystów zatrudnionych	161
Czas pracy i wynagrodzenie	164
Opinie o artystach jako pracownikach	171
Wielozadaniowość i wieloetatowość	174
Artysta przedsiębiorczy	183
5.4. Bezrobocie artysty	186
5.5. Podsumowanie – pozostać twórcą/artystą... ..	191
Znikający (z danych) artysta	191
Otwarta ścieżka	194
Jakość życia artysty, jeśli pozostaje artystą	196
UWAGI KOŃCOWE	201
BIBLIOGRAFIA	209
SUMMARY	223
ZAŁĄCZNIKI	233
Załącznik I. Źródła przywoływanych danych (opisy procedur)	233
I.1. GUS	233
I.2. MPiPS (MRPiPS)	233
I.3. Badanie rynku pracy artystów i twórców w Polsce (2013)	234
I.4. „Wizualne Niewidzialne”	235
I.5. „Diagnoza Społeczna”	235

I.6. „Ekonomiczne Losy Absolwentów” (ELA)	237
I.7. „Bilans Kapitału Ludzkiego”	237
Załącznik II. Opis próby wyłonionej z danych BKL	239
Załącznik III. Zestawienie klasyfikacji zawodów w odniesieniu do zawodów artystycznych	241
Załącznik IV. Artyści jako absolwenci – dane GUS	249
Załącznik V. Bezrobocie artystów i twórców – dane PUP	253
Załącznik VI. Zatrudnienie i wynagrodzenie – dane GUS z 2010 roku	258
Załącznik VII. Zatrudnienie i wynagrodzenie – grupa „Twórcy i artyści” z lat 2010, 2012, 2014 i 2016	261
Załącznik VIII. Podmioty działalności twórczej	264

Wstęp

Człowiek jest zniewolony do pracy, ale praca powoduje procesy dążące w przeciwnym kierunku – wyzwolenie się od tych konieczności i wzmacnianie się bytowe człowieka. Jeśli konieczność oznacza uległość człowieka wobec świata i podporządkowanie człowieka światu, to praca jest jego wyzwoleniem, emancypacją i podporządkowaniem świata człowiekowi

(Gałkowski, 1980, s. 243)

Praca zawodowa stanowi ważną, kluczową współcześnie część życia, pełniąc liczne funkcje – od tożsamościowych przez relacyjne po bytowe, zajmuje znaczącą część każdego dnia, tygodnia i roku życia dorosłych, stanowi punkt odniesienia w życiu zbyt młodych, by pracować, i tych, którym stan zdrowia, wiek lub inne uwarunkowania pracować (już) nie pozwalają. Definiuje istotę człowieczeństwa, gdy kreśli się wizję *Homo faber* (na szczęście obok jest także *Homo ludens* czy *Homo creator*). Biblioteki (realne i wirtualne) zawierają wiele tekstów o pracy – projektów i prognoz, np. końca pracy (Rifkin, 2003), zmian pracy i ich konsekwencji – prekaryzacji (Standing, 2014), korozji charakteru (Sennett, 2006), niemożności utrzymania się i prowadzenia godziwego życia mimo wytężonej pracy (Ehrenreich, 2006), wirtualizacji i globalizacji (Castells, 2007) itd. Ta książka nie jest jednak o pracy. Nie zawiera przeglądu historycznych ujęć pracy, przeglądu podejść filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych (i psychopedagogicznych) czy ekonomicznych, chociaż częściowo się do nich odwołuje. Takie obszerne, wyczerpujące i niejednokrotnie drobiazgowo opracowania już powstały (np. Furmanek, 2008; Jarosiewicz, 2012; Michalski, 2005; Wiatrowski, 2005). Powstały też reportażowe dokumentacje obecnej sytuacji pracowników, takie jak „Zawód” (Fejfer, 2017) czy „Urobieni” (Szymaniak, 2018), z iście

socjologicznym zmysłem obserwacji opisujące współczesne doświadczenia Polaka na rynku pracy. Nie do końca jest też nawet o rynku pracy, choć pojęcie to w całej swojej metaforyczności z jednej strony i brutalnej namacalności z drugiej jest w niej wielokrotnie przywoływane.

Jaka jest wartość edukacji, rozwoju i wykształcenia dla współczesnego człowieka? [...] Edukacja i rozwój nie jest celem samym w sobie, lecz nazbyt często środkiem do lepszego materialnego komfortu życia i do zdobycia wysokiej hierarchii społecznej. Wiedza i umiejętności są cenione o tyle, o ile dadzą się przełożyć na konkretny zysk finansowy, czyli dobrze płatną pracę i dobra świadczące o statusie społecznym jednostki [...] Nie opłaca się zdobywać wiedzy dla niej samej, podejmować trud hartowania charakteru, jeśli nie przekłada się to na materialną korzyść i/lub prestiż społeczny (Michałowska, 2013, s. 130).

Kształcenie (się), edukacja, system szkolnictwa to drugi ważny, nie tylko w doświadczeniu młodości, ale całożyciowo, aspekt współczesnych doświadczeń. Mimo postulatów odszkolnienia edukacja obowiązkowa i ponadobowiązkowa są doświadczeniem kolejnych pokoleń. To ogromny obszar – historii myślenia o celach, metodach i formach, eksperymentów edukacyjnych, systemów pomiaru efektywności, rozważań nad nierównościami i prób ich niwelowania. Tę tematykę obejmuje cała pula dyscyplin społecznych i humanistycznych – pedagogika i psychologia, socjologia i filozofia, nauki o komunikacji i religii, nauki prawne. I ponownie – nie o nich jest ta książka, choć stanowią jej ważną część.

Jest wreszcie między nimi punkt styczności, na który można spojrzeć z perspektywy tranzycji.

Moment stawania się dorosłym można utożsamiać z tranzycją ze świata edukacji do świata pracy [...] Istotnym elementem tranzycji jest trwałość przejścia w nowy świat polegająca na utrzymaniu zatrudnienia przez dłuższy czas, tak by móc wywiązać się z obligacji wynikających z podjętych ról społecznych związanych z dorosłością (Rożnowski, 2011, s. 246).

Tranzycja bywa rozpatrywana jako jednorazowe przejście (wejście na rynek pracy) dokonujące się po zamknięciu drzwi szkoły, jednak coraz częściej się rozmywa, zwielokrotnia, przestaje być sekwencyjna (Cybal-Michalska, 2013). Sferę buforową stanowi okres, w którym łączą się obie role, obie sfery życia – czy to w doświadczeniu pracownika młodocianego, dorabiającego w wakacje ucznia, pracującego studenta, czy też ze względu na postulowane (i realizowane) powroty do systemu edukacji odbywające się bez porzucania rzeczywistości pracy (jako szkolenia, kursy, studia podyplomowe i nie tylko). Myślenie o tranzycji prowadzi do analizowania karier – jakościowego, gdy dotyczy ono indywidualnych, unikalnych doświadczeń, ilościowego, gdy poszukuje się prawidłowości, wyniki opisuje i modeluje (np. Słomczyński, 2007). Niemniej ta praca nie jest nawet o tranzycji, chociaż zawiera elementy opisu przejść pomiędzy systemami edukacji i rynku. Tranzycja jest tu tropem, który prowadzi do zasadniczego przedmiotu tej pracy.

Przykłady wielu wspaniałych poznańskich i wielkopolskich karier ludzi pracujących poza swoim zawodem lub zdobywających laury w luźnym związku z posiadanym wykształceniem umacniają tylko to [o braku związku między wykształceniem a sferą aktywności zawodowej] przekonanie i działają na wyobraźnię (Łazuga, 2007, s. 237).

Opisana relacja czy – w tym przypadku – przekonanie o jej nieistotności dotyczy dopasowania. Dopasowanie ma wiele odmian – od psychologicznych ujęć dopasowania człowiek–zawód, człowiek–praca i człowiek–organizacja po ekonomiczne analizy stopy zwrotu z wykształcenia. Istotne jest przy tym tyleż dopasowanie, co niedopasowanie, przyjmujące wiele różnych form, diagnozowane różnymi metodami i stanowiące przyczynę lub przynajmniej przesłankę wielu zjawisk (od dobrostanu i samorealizacji przez efektywność decyzji gospodarczych po konsekwencje dla wzrostu gospodarczego). W analizach dopasowania nieodmiennie obecne są oba światy – edukacji i pracy zawodowej, systemu szkolnictwa i systemu gospodarczego. Relacje między nimi mogą być ujmowane z różnych perspektyw, jednak na potrzeby tej pracy wybrana została teoria kapitału ludzkiego, i to nie tyle w ściśle ekonomicznej wersji, ile jako

jedna z narracji – obecna w komentarzach wyników badań, projektach reformatorskich czy uzasadnieniach indywidualnych decyzji. Obecna jest też przede wszystkim w polskiej literaturze, krajowych rozważaniach, do których celowo ograniczono tropienie źródeł, by uchwycić specyfikę lokalnego relacjonowania. Perspektywa kapitału ludzkiego opisuje obecną relację między systemami edukacyjnym i gospodarczym nie ze względu na trafność samą w sobie, ale ze względu na społeczną zgodę co do użycia tej ekonomicznej metafory do opisu złożonych zjawisk społecznych, mających niebagatelne konsekwencje dla życia jednostek, grup, społeczności lokalnych i społeczeństw jako całości. Dopasowanie, uwikłane w relację edukacja–rynek, jest tyleż narzędziem opisu, co pewnym docelowym stanem, celem dla jednostek i instytucji. Celem, do którego należy podchodzić z pewną ostrożnością.

Powinniśmy uczulać studentów na to, że próby ulżenia niepokojowi o własną przyszłość przez nadmierne uzawodowienie studiów są podobne próbom zaspokojenia pragnienia morską wodą (Szafraniec, 2011, s. 36).

Te słowa Krystyny Szafraniec odnoszą się do sytuacji studentów i absolwentów socjologii, mają jednak nieporównanie szerszy zasięg, adekwatnie zarysowując sytuację w odniesieniu do wielu kierunków kształcenia, nie tylko wyższego. W innej perspektywie apel o umiar w dopasowywaniu wyraża się następująco:

Rynek jest szybszy niż szkoła i szkoła – choćby nie wiem jak organizacyjnie sprawna – nie ma szans w tym wyścigu. [...] rynek wygląda inaczej, gdy student zaczyna studia, a inaczej gdy je kończy i można założyć, że na finiszu jest względnie dobrze przygotowany do potrzeb rynku sprzed lat pięciu (co w przypadku niektórych dyscyplin sprawia, że staje się raczej archiwistą czy historykiem swego zawodu niż jego użytkownikiem) (Łazuga, 2007, s. 240).

Dopasowanie jest wąskim, ale przez to możliwym i interesującym do eksplorowania konstruktem opisującym statycznie (jako pewien

diagnozowany stan) i dynamicznie (jako procesy dopasowywania) styk edukacji i gospodarki, ale też osobowości i pracy czy jednostki i organizacji. Jest też osadzone w pewnym sposobie myślenia, który określić można jako funkcjonalny – z jego perspektywy dopasowanie jest czymś dobrym, stan dopasowania jest pożądany, zaś niedopasowania – w jakiś sposób szkodliwy. To spojrzenie osadzone jest w ujmowaniu relacji edukacji i gospodarki przez pryzmat ich funkcjonalnych związków.

Pierwszy rozdział książki poświęcony jest zatem krótkiej rekapitulacji sposobów ujmowania relacji między edukacją a gospodarką, z uwzględnieniem przede wszystkim teorii kapitału ludzkiego (ale też alternatywnych). Prowadzi to do wskazania (w rozdziale drugim) kilku mocno zróżnicowanych podejść do dopasowania, które orientacyjnie można przyporządkować do ujęć mikro-, mezo- i makrostrukturalnych, co stanowi próbę uznania odmienności perspektywy, np. doradztwa zawodowego i makroekonomii, w typowej dla socjologii praktyce łączenia tego, co indywidualne, z tym, co społeczne. Rozdział trzeci prezentuje krótki przegląd wyników badań dostępnych w Polsce i jej dotyczących, poruszających wprost lub pośrednio problematykę dopasowania. Natomiast z potrzeby pełniejszego (choć nigdy kompletnego), empirycznego zilustrowania kwestii dopasowania odwołano się do dwóch odmiennych podejść. Pierwszym jest ilościowe spojrzenie na typy, skalę i konsekwencje niedopasowania w perspektywie danych zgromadzonych na potrzeby projektu diagnozującego stan kapitału ludzkiego w Polsce. Dane z trzech edycji badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” wykorzystano do opracowania klasyfikacji dopasowania i opartych na niej dalszych analiz, typowo ilościowych i w związku z tym skupionych na statystycznej istotności i ogólnych prawidłowościach. Ponieważ w dyskusjach o efektywności kształcenia ważne są szczególnie dwa typy szkół: zawodowe i wyższe, szczególną uwagę poświęcono objętym badaniem grupom ich absolwentów. Dla zrównoważenia tej ilościowej perspektywy w kolejnej analizie skupiono się na jednej, wąsko zdefiniowanej kategorii zawodowej, którą stanowią artyści i twórcy. Przy połączeniu źródeł ilościowych i jakościowych dopasowanie zostało ujęte przez pryzmat relacjonowanych doświadczeń i wskaźników niedopasowania. W tym fragmencie zaprezentowano też dwa ważne narzędzia analizy rynku pracy – klasyfikację

zawodów i monitoring zawodów. Obie analizy poświęcono opisaniu skali i konsekwencji (nie)dopasowań, każda z nich opiera się na innych źródłach i inaczej ujmowanym dopasowaniu, jednak łącznie ilustrują one to samo zjawisko. Cel, któremu służą te analizy, można więc uznać za poznawczy (choć nieuchronnie dążenie do jego realizacji odsłania nowe pola niewiedzy). Jednocześnie podkreślić trzeba towarzyszący mu cel dydaktyczny – zachętę do wykorzystywania danych zastanych do re-analizy, odkrywania nowych pytań i odpowiedzi w odniesieniu do danych, które już zgromadzono i udostępniono.

W tym miejscu chcę podziękować wszystkim nieznanym mi z imienia i nazwiska wykonawcom badań – ankieterom, twórcom baz danych, koordynatorom, których praca umożliwia prowadzenie analizy wtórnej, oraz wszystkim znanym (z imienia i nazwiska lub przynajmniej z przynależności instytucjonalnej) pomysłodawcom, koordynatorom i realizatorom badań. Nieuchronnie na myśl przychodzi tu hasło (zawłaszczone, ale i dzięki temu spopularyzowane) o stawaniu na ramionach olbrzymów, co w równej, jeśli nie większej, mierze kieruję także do autorów wszystkich tych opracowań o pracy i edukacji, dzięki którym historia ich zmian i aktualny stan są znane i rozpoznane. Dzięki nim możliwe jest przejście do kwestii dopasowania bez sięgania po Arystotelesa (choć niewątpliwie zawsze warto po niego sięgać), Adama Smitha, Theodora Schultza czy Richarda S. Lazarusa.

1. Relacje edukacji i gospodarki

Komentowanie tak złożonych obszarów społecznych doświadczeń jak system edukacji i system gospodarczy stanowi bez wątpienia wyzwanie. Socjologia gospodarki stanowi ogromną część myśli socjologicznej, socjologia edukacji jest nie mniej istotna, a obok nich są przecież cała ekonomia i cała pedagogika. Opisanie tytułowych relacji można zatem potraktować głęboko lub wybiórczo – ze względu na cele, jakie stają przed niniejszą pracą, będzie to bardziej szkic wątków niż dogłębna analiza. Punkt wyjścia stanowią zmiany historyczne i formułowane na temat wskazywanych związków poglądy.

1.1. Funkcjonalne związki systemów edukacji i gospodarki

Niewątpliwie na przestrzeni wieków można postrzegać edukację jako zyskujący na powszechności i w efekcie umasowiony system socjalizowania jednostek do życia społecznego i przygotowywania ich do realizacji społecznie pożytecznych zadań. Alternatywne spojrzenia mówią o wyzwaniu potencjałów lub rozwoju jednostki dzięki zdobywaniu wiedzy, opanowywaniu nowych, bardziej złożonych sposobów rozumowania. Do funkcji edukacji (rozpatrywanych z perspektywy społeczeństw, kultury i – częściowo – jednostki) należą chociażby: funkcja socjalizacyjna, selekcyjno-szkoleniowa, certyfikacyjna, transmisyjna (w sensie transmisji kultury, zapewniającej jej ciągłość), innowacyjna czy rozwojowa (rozwój jednostki) (Boczkowski, 2010). Wskazuje się na „wspomaganie rozwoju człowieka, rozwijanie uzdolnień i emocji, budowanie świata humanitarnych wartości, uczenie szacunku dla drugiego człowieka, który jest partnerem, a nie rywalem” (Dobrołowicz, 2013, s. 44), a wszystko to w imię równości społecznej, a także na kształtowanie umiejętności

krytycznego i refleksyjnego myślenia czy funkcję osobotwórczą (Michałowska, 2013, s. 137). Zadania te różnią się jednak, jeśli rozważać osobno cele czy funkcje edukacji ogólnej i zawodowej albo – wedle innego podziału – wyższej i niższych poziomów. Piszząc o społecznych funkcjach europejskiego szkolnictwa wyższego, Anna Buchner-Jeziorska i Andrzej Boczkowski wymieniają:

- przekaz kulturowy (cywilizacyjny),
- przekazywanie wiedzy,
- rozwijanie możliwości innowacyjnych,
- wprowadzanie w życie zawodowe określonego rodzaju,
- przygotowanie do wejścia i utrzymania się na rynku pracy,
- wykonywanie badań naukowych o charakterze poznawczym i aplikacyjnym, w tym użytecznych dla: gospodarki, pracowników naukowo-dydaktycznych, kształcenia studentów (2010, s. 235).

Jak zaraz potem zauważają,

[...] w Unii Europejskiej w dyskursie dotyczącym reformowania i przyszłości szkolnictwa wyższego jeden z wymiarów powyższego zestawienia wyraźnie wysuwa się na pierwszy plan. Składają się nań: funkcja przygotowania do wejścia i utrzymania się na amorficznym w swej istocie rynku pracy oraz funkcja prowadzenia badań użytecznych dla gospodarki (inaczej mówiąc – badań stosowanych). Inne wymienione funkcje traktowane są jako służebne, podporządkowane temu jednemu aspektowi działalności instytucji szkolnictwa wyższego. Zjawisku temu towarzyszy szybki zanik autotelicznej motywacji do studiowania (Buchner-Jeziorska, Boczkowski, 2010, s. 235).

Wskazane funkcje odwołują się zarówno do aspektu celów kształcenia ogólnego, jak i zawodowego z wyraźną diagnozą ukierunkowania współcześnie uwagi na sferę przydatności zawodowej.

Kontekst związków pracy i gospodarki narzuca myślenie i analizy w kategoriach funkcjonalnych, a więc określenia istoty systemu (edukacji) przez realizowane przezeń zadania stanowiące odpowiedź na

zapotrzebowanie systemu nadrzędnego (w tym przypadku gospodarki). W takim ujęciu, obecnym w pracach poświęconych historii gospodarki, historii edukacji czy wreszcie socjologicznych, przekształcanie (się) sposobów i celów kształcenia oraz jego upowszechnianie jest rozpatrywane przez pryzmat przydatności samego systemu kształcenia dla gospodarki, a w węższym ujęciu – uzyskiwania przydatności (zdolności) do zatrudnienia przez absolwenta i wiąże się z narzucanym edukacji (a przynajmniej w takiej perspektywie komentowanym) ekonomicznym punktem widzenia, chociażby jako ekonomizacja edukacji (Dobrołowicz, 2013) czy urynkowanie edukacji (Michałowska, 2013). Edukacja z tej perspektywy okazuje się przede wszystkim społecznie akceptowanym systemem przygotowania do życia w społeczeństwie, które ogranicza się jednak w efekcie do zawodowego (praca) i konsumpcyjnego (dobra) aspektu (Szapiro, 2008). Nie sposób negować tezy, że „w każdym społeczeństwie i gospodarce istnieje określona liczba stanowisk pracy o różnym charakterze i złożoności, których sprawne wykonywanie wymaga zróżnicowanego poziomu przygotowania, wykształcenia i kwalifikacji. Po wtóre, pracownicy wykonują swoją pracę sprawnie i wydajnie, kiedy są do niej w pełni przygotowani przez szkołę i szkolenie praktyczne na stanowiskach pracy” (Kabaj, 2012, s. 13–14), i jednocześnie, że „jedną z najbardziej dokuczliwych kwestii edukacyjnych jest fakt, iż wykształcenie coraz szybciej się dezaktualizuje” (Szczurkowska, 1996, s. 22). Jednak zmiany, jakie wprowadzają np. szkoły wyższe w zakresie form kształcenia, kierunków, programów i specjalności czy współpracy z otoczeniem, są oceniane i komentowane w języku ograniczającym ocenę do wywiązania się z tej jednej funkcji, a więc do oceny zakresu, w jakim „szkolnictwo wyższe stara się sprostać wyzwaniom runku pracy” (Moskalewicz-Ziółkowska, Polańska, 2010, s. 225). Tymczasem zmiany systemu edukacyjnego nie wynikają czy nie powinny wynikać z dążenia do spełnienia tego jednego celu. Mieczysław Kabaj (2002) zauważał, że optymalizacja struktur kształcenia może uwzględniać: aspiracje edukacyjne młodzieży, koszty kształcenia oraz bieżące i perspektywiczne potrzeby gospodarki (popyt na pracę), przy czym w jego ocenie: „Rozwój szkolnictwa zawodowego (inaczej jest w przypadku kształcenia ogólnego) musi być podporządkowany realizacji celu nadrzędnego, jakim są potrzeby gospodarki” (Kabaj, 2002, s. 25).

Krótką próbkę takiej funkcjonalnej, instrumentalnej perspektywy dają chociażby Rondo Cameron i Larry Neal, którzy opisując początki przemysłu w XIX-wiecznej Europie, podkreślają „ostateczny triumf industrializacji jako podstawy stylu życia” (2004, s. 199). W ocenie autorów proces ten odmienił warunki życia na terenach, które objął, zaś „cechą charakterystyczną rozwoju gospodarczego, mniej zauważalną, ale nie mniej godną uwagi niż rozwój miast, zwiększenie liczby robotników przemysłowych i wzrost dochodów, był rozwój oświaty i wzrost piśmienności” (Cameron, Neal, 2004, s. 227–228). Niemniej trzeba zauważyć, że kształcenie ściśle zawodowe było jednak w XIX wieku realizowane poza systemem szkolnym (Bogaj, 2006) – na potrzeby przemysłu kształciły szkoły realne (nie zaś zawodowe). Z kolei Henryk Domański, relacjonując rozwój klasy średniej (co można uznać za spojrzenie na ten sam okres przez pryzmat struktury społecznej, nieoderwanej wszak od gospodarki), opisuje procesy instytucjonalizacji dotyczące wolnych zawodów. Działania ich przedstawicieli ukierunkowane były na objęcie ich „aktywności zawodowej w ramy profesjonalne na drodze kontroli poziomu umiejętności i eliminowania osób niekompetentnych” (Domański, 1994, s. 45), przy czym ocena kompetencji zawiera w sobie efektywność i w jednoznaczny sposób odnosi się do konsekwencji działalności profesjonalnej, będącej odpowiedzią na zapotrzebowanie odbiorców (konsumentów). Jednocześnie – jak wskazuje Domański – sam wzrost znaczenia przemysłu (w sferze gospodarczej) i klasy średniej (w sferze społecznej), powodowały upowszechnianie się stylu życia i reguł zachowania łączonych z klasą średnią jako wzorcotwórczą. Wzory te stanowiły jednocześnie odpowiedź na oczekiwania rosnących w znaczenie przedsiębiorstw przemysłowych i obejmowały zarówno alfabetyzację, jak i chociażby wzrost powszechności obowiązywania reguł „dobrego wychowania” i „dobrego działania” – opanowania emocji, samokontroli, staranności i sumienności. Jak ujmie to Talcott Parsons, oznaczało to wzrost znaczenia wzorów typowych dla uniwersalistycznego (w przeciwieństwie do partykularystycznego) sposobu zachowania – pasujących także do relacji społecznych (Tillmann, 1996). Upowszechniająca się szkoła była głównym instrumentem tych procesów, tj. socjalizacji wtórnej, przygotowującej nie tylko do nowych zadań zawodowych (rozwój wiedzy i umiejętności), ale i do nowego typu

relacji społecznych. Zbigniew Sawiński, przywołując Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa, ujmuje to następująco:

Wraz z rozwojem systemu fabrycznego w XIX wieku pojawiły się nowe wymogi, które powinna spełniać siła robocza. Z jednej strony chodziło o nowe kwalifikacje i umiejętności, a z drugiej o wdrożenie do reżimu pracy fabrycznej, co obejmowało kształtowanie dyscypliny, punktualności, posłuszeństwa i nawyku wykonywania rutynowych, powtarzalnych czynności. Celów tych nie realizował system socjalizacji rodzinnej, nastawiony na przekazywanie wiedzy i umiejętności pozwalających na prowadzenie gospodarstwa rolnego lub warsztatu rzemieślniczego (Sawiński, 2009, s. 101).

W miarę upływu czasu coraz wyraźniejsze stawało się podporządkowywanie celów funkcjonowania szkolnictwa na każdym poziomie wymogom rynku (poziom kształcenia zawodowego, szczególnie w systemie dualnym, był u swojego zarania ściśle związany z gospodarką). Można je określić chociażby jako dyktat rynku pracy (Szczurkowska, 1996, s. 12), instrumentalną orientację wykształcenia (Kluszczyński, Opolski, Włodarski, 1985, s. 11), doktryny adaptacyjne (ich „główna idea to przystosowanie młodego pokolenia do istniejącej rzeczywistości społecznej, kulturowej, gospodarczej” [Bogaj, 2006, s. 31]) czy jako hegemonię ekonomicznego myślenia o edukacji (Dobrołowicz, 2013, s. 40). Podejścia te znajdują wyraz w postulatach używania jako miernika jakości kształcenia późniejszego dopasowania absolwentów do wymogów rynku pracy (Ziejewski, 2008, s. 100), traktowania kształcenia jako inwestycji (m.in. Bondyra, Kołodziejczak, 2009, s. 163; ogólnie ujęcia w nurcie teorii kapitału ludzkiego), wskazywania na „problem dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy” (Król, 2008, s. 247), a ogólniej – w dyskursie i projektach gospodarki opartej na wiedzy oraz swoistym dyktacie teorii kapitału ludzkiego (choć można zastanawiać się, czy to bardziej teoria, czy ideologia, o czym dalej) jako kluczowego zasobu przedsiębiorstwa, decydującego o jego przetrwaniu i rozwoju.

Warto jednocześnie zauważyć, że takie postulaty i sprowadzanie zadań edukacji do odpowiadania na zapotrzebowanie gospodarki nie są

nowe – wśród powyższych znajduje się mające ponad 30 lat określenie Jana Kluczyńskiego, Krzysztofa Opolskiego i Włodzimierza Włodarskiego dotyczące instrumentalnej orientacji wykształcenia. Rozszerzając je, zwracali oni uwagę, że

[...] cele i zadania oświaty na tle potrzeb gospodarki jawią się nam w dwu wymiarach komplementarnych względem siebie i traktowanych rozłącznie wyłącznie w kontekście uproszczeń metodologicznych. Pierwszy, węższy, stawia przed systemem oświaty zadanie przygotowania pracownika do konkretnego zawodu, sprostanania wymaganiom wynikającym z rodzaju pracy, określonych obowiązków zawodowych. Drugi oznacza przygotowanie młodego pokolenia do zaspokajania potrzeb systemu gospodarowania i środowiska pracy, przystosowania do istniejących metod kierowania i zarządzania gospodarką (Kluczyński, Opolski, Włodarski, 1985, s. 26–27).

W podobnym duchu Stanisław Kowalski autorytatywnie stwierdza:

[...] socjologowie wychowania stwierdzają zgodnie, że wiedza, dawniej nie mająca znaczenia praktycznego, obecnie jest prawdziwym kapitałem w dziedzinie praktyki. Co więcej, jej upowszechnienie na coraz wyższym poziomie i we właściwych kierunkach jest dla współczesnego społeczeństwa niezbędne. Wyznacza ono jego potencjał ekonomiczny i polityczny, a nawet militarny. Ma rozstrzygające znaczenie dla jego powodzenia na arenie międzynarodowej – stanowi warunek jego rozwoju, a nawet utrzymania jego egzystencji (1986, s. 393).

Można też przywołać jeszcze wcześniejsze uwagi Zbigniewa Sufina, że „praca w środowisku przemysłowym wymaga odpowiednich kwalifikacji, podporządkowania się innym, przestrzegania przepisów, regulaminów, zarządzeń. Pożądane stają się m.in. takie cechy, jak obowiązkowość, dokładność, systematyczność” (1968, s. 25) oraz że „właściwością cywilizacji industrialnej jest nieustanny rozwój techniki. Bardziej rozwinięta technika wymaga od ludzi większej sprawności, lepszych kwalifikacji, wyższego poziomu wiedzy ogólnej i zawodowej” (Sufin, 1968, s. 10), co stawia

określone wymogi wobec edukowania kolejnych generacji pracowników, ale i wobec kształcenia ustawicznego.

Wąsko-instrumentalne traktowanie wykształcenia dostrzegalne było w Polsce długo przed transformacją ustrojową, zaś po niej podporządkowane mu były kolejne reformy (Bondyra, Jagodziński, 2009; Gwiżdż, 2009; Kabaj, 2002; 2012). Można się nawet pokusić o stwierdzenie, że w obu rzeczywistościach motywy kształtowania określonej polityki edukacyjnej i skierowanego do uczących się przekazu miały ideologiczny charakter (aczkolwiek były/są to radykalnie odmienne ideologie). I choć w latach 70. XX wieku efektem było nadanie impulsu rozwojowi szkolnictwa zasadniczego zawodowego, a po 1989 roku raczej średniego ogólnego, a potem – jako że sama matura zawodu nie daje – wyższego, różnica ta dotyczy poziomu kształcenia, a nie istoty procesu. Częściowo jest przy tym wyrazem realizowania się rozbudzonych aspiracji edukacyjnych w kolejnym pokoleniu (od lat 90. XX wieku Polacy nieodmiennie, a nawet coraz intensywniej w większości pragną dla swoich dzieci wyższego wykształcenia – od wskazań na poziomie 65% w roku 1993 do 85% w 2017 [Głowacki, 2017; por. też Kozłowski, Matczak, 2012]), częściowo zaś dążenia do zachowania w systemie szkolnictwa, a więc opóźnienia wejścia na rynek pracy, kilku kohort młodych ludzi (Kabaj, 2012). Końcowy efekt, tj. oddziaływanie na wybory edukacyjne wymogów zawodowych, pozostaje jednak analogiczny. Taki sposób patrzenia na kwestie wykształcenia i kompetencji pracowników jako jednego z zasobów przedsiębiorstwa także ma długie korzenie, sięgające lat 60. XX wieku, a obecne przede wszystkim w teorii kapitału ludzkiego (o którym dalej).

Wracając do ujęć historycznych, niewątpliwie szczególne znaczenie miała industrializacja, której oddziaływanie ujmowane jest niejednokrotnie w deterministyczny sposób – to rozwój technologii dyktuje (wymusza lub tylko sprzyja) przemiany innych sfer życia społecznego, w szczególności gospodarki (w tym treści i sposób pracy) i systemów kształcenia. W takim ujęciu technologia zmienia gospodarkę, a oczekiwania co do kompetencji przyszłych i obecnych pracowników przekształcają się w postulaty co do uzyskiwanych w systemie kształcenia (w tym także całonocowego) kompetencji. Mocno i jednoznacznie wyrażane opisy tego związku nie są już wcale zamierzchłej proveniencji, przenosząc ducha

industrializacji z lat PRL-u w gospodarkę wiedzy XXI wieku. Przykłady mniej mówią o przemyśle, technologie uległy zmianie, ale zadania systemów edukacyjnych i jednoznaczność formułowanych opinii na ich temat pozostały. Poniżej ułożona chronologicznie próbka tych sformułowań oddaje ich ogólną (dyrektywną i zideologizowaną) wymowę:

- [...] wyróżnić trzeba co najmniej kilka czynników, które, warunkując przyszłe rynki pracy, nie mogą pozostać bez wpływu na oświatę, a w tym na kształcenie zawodowe i przygotowanie do pracy w zawodach specjalistycznych. Należą do nich m.in.: nowoczesna technika i zaawansowane technologie (Szczurkowska, 1996, s. 12);
- [...] Jest faktem bezspornym, że zapotrzebowanie na edukację w celach gospodarczych determinowane jest postępem technicznym i modernizacją (Solarczyk-Ambrozik, 2002, s. 15);
- Drugą połowę XX wieku charakteryzuje wizja społeczeństwa wiedzy, co oznacza stały wzrost poziomu kwalifikacji i szybkie dostosowywanie ich (poprzez stałą aktualizację i poszerzanie wiedzy) do zmieniających się potrzeb rynku i gospodarki (Dąbrowska, 2002, s. 72);
- [...] nie jest możliwe dalsze osiągnięcie wzrostu dochodów opierając się na wytwarzaniu dóbr. Tym źródłem stają się usługi polegające na umiejętnym dotarciu i wykorzystaniu informacji. Wszystkie pozostałe aktywa są jedynie biernymi zasobami bez własnej dynamiki rozwoju. Warunkiem utrzymania wzrostu gospodarczego jest produktywność kapitału ludzkiego. Najnowsza technologia produkcji czy komunikacji, a wśród niej zastosowanie komputerów z oprogramowaniem jest jedynie niepotrzebnym wydatkiem tak długo, jak nie zostaną one zaprzężone do pracy przez wykwalifikowanych pracowników (Grodzicki, 2003, s. 38);
- [...] wykwalifikowani pracownicy wpływają na rozwój, produktywność i konkurencyjność gospodarki. Kapitał ludzki i potencjał

rozwojowy tkwiący w ludziach są czynnikami wzrostu gospodarczego i konkurencyjności gospodarki na wszystkich jej poziomach (Jeruszka, 2006, s. 9).

Podręcznikowe podejście obejmuje zestawienie wielu zmian – wyzwań stojących przed szkołą i edukacją – implikując konieczność zmierzenia się z nimi przez system edukacyjny. Są to m.in.: globalizacja, uniwersalizacja, zmiany wartości, zmiany etosu pracy (jego zbyt wolne odradzanie się sprawia, że „podstawowym wyzwaniem, przed którym stoi współczesna szkoła zawodowa, szerzej edukacja, jest przeciwdziałanie dehumanizacji człowieka i samej pracy” [Bogaj, 2006, s. 27–28]).

Jak pozwalają wskazać powyższe rozważania, relacje edukacji i gospodarki można rozpatrywać z punktu widzenia całego społeczeństwa, co stanowi oczywiście tylko jedną z perspektyw. Wówczas spójność między systemem kształcenia a rynkiem pracy czy też sprawna odpowiedź systemów edukacyjnych na przemiany technologiczne generujące zmiany w gospodarce (zarówno w sposobach produkcji, jak i zarządzania czy sprzedaży) odpowiada za rozwój gospodarczy, a więc i za sprawność całej sfery gospodarki. Natomiast z punktu widzenia jednostki i jej racjonalnych (to ponownie postulaty teorii kapitału ludzkiego) decyzji trafny wybór kierunku i poziomu kształcenia to wybór, który prowadzi do sukcesu mierzonego zatrudnieniem (jego pewnością i stabilnością czy też wysokością wynagrodzeń), zaś patrząc z drugiej strony, zabezpiecza przed porażką ujmowaną w kategorię bezrobocia, być może bezrobocia długotrwałego lub nawet bierności zawodowej.

Należy przy tym pamiętać, że te same czynniki, które są odpowiedzialne za zmiany całej gospodarki, a więc chociażby globalizacja i rozwój technologiczny (por. Pocztownski [red.], 2005), przyczyniają się nie tylko do generowania oczekiwań wobec uaktualniania kompetencji pracownika, co znajduje wyraz w realizacji edukacji całościowej (wraz ze sformułowaniami w rodzaju „edukacja podstawą rozwoju społeczeństwa informacyjnego” [Bohdziewicz, 2007, s. 21]), ale i do zmian charakteru relacji pracownik–pracodawca (np. ogólnie opisuje je i porządkuje Furmanek, 2014), przekształcając je w kierunku zwiększonej elastyczności, pracy grupowej w zespołach wirtualnych (np. Rudnicka, 2007) i rozszerzania

się zasięgu tzw. atypowych form zatrudnienia (obejmujących atypowość miejsca i czasu pracy, ale też formy kontaktu z pracodawcą). Można spojrzeć na te procesy z perspektywy wymagań przedsiębiorstwa, które oczekuje od pracownika wykonania konkretnych zadań wymagających określonych kompetencji. Często są to kompetencje uaktualnione, odpowiednie do wykorzystywanych w realizacji zadań najnowszych rozwiązań technologicznych (tak jak badaczowi społecznemu nie wystarczy obecnie umiejętność wyznaczenia średniej wyników z wykorzystaniem kalkulatora, jaką wyniósł ze studiów ukończonych przed 20 laty, tak i mechanik samochodowy zamiast diagnozowania problemu w pracy silnika z wykorzystaniem własnych zmysłów jest zmuszony uczyć się korzystania ze skomputeryzowanych systemów diagnostycznych). Pracownik zatem, chcąc być nadal przydatnym dla pracodawcy, musi swoje kompetencje uzupełniać i uaktualniać, a jednocześnie liczyć się z tym, że pracodawca, oczekując od niego wykonania pewnych czynności, nie ma jednocześnie zamiaru płacić za samą gotowość do ich wykonania, za pozostawanie „do dyspozycji” i z tego względu zmienia zatrudnienie etatowe na umowę atypową – z elastycznym czasem pracy, realizowaną zdalnie, czasem na podstawie umowy o dzieło itp. To zaś, obok nowych kompetencji wąskich, operacyjnych, wymaga rozwoju zbioru kompetencji o ogólnym charakterze, takich jak organizowanie się, samokontrola, niezbędnych chociażby przy realizacji pracy zdalnej czy w formie samozatrudnienia.

Przytoczone tezy oddają jednoznacznie pewien (nie wyłączny – postuluje się chociażby przejście do doktryny krytyczno-emancypacyjnej [por. Bugaj, 2006], przypomina o znaczeniu kształcenia ogólnego, stanowiącego swoistą „podstawę” dla zdobywania kompetencji szczegółowych, związanych z konkretnym zawodem [por. Szczurkowska, 1996; Buchner-Jezior-ska, Boczkowski, 2010], a także wskazuje na zawłaszczający i umniejszający edukację charakter tego dyskursu [Dobrołowicz, 2013; Michałowska, 2013]) „klimat” dyskursu naukowego i politycznego o związkach gospodarki i edukacji. Pozostając na służbie gospodarki, system edukacji jednocześnie okazuje się odpowiedzialny za jej sukces i porażkę, tak w skali makrospołecznej, jak i poszczególnych przedsiębiorstw, a w konsekwencji także w zakresie doświadczeń jednostek. Jednocześnie, co także jest niewątpliwie spadkiem teorii kapitału ludzkiego (choć – ponownie – nie

wyłącznie), wyraźny jest nacisk na indywidualizm, który czyniąc z jednostki samotnego (racjonalnego i odpowiedzialnego za konsekwencje własnych decyzji) pracownika, każe jej we własnym zakresie troszczyć się o swoją konkurencyjność – o kompetencje, które mogą być jej kartą przetargową w walce o miejsce pracy.

Oczywiście nie jest to jedyne spojrzenie. Dla kontrastu można byłoby przywołać podejścia, które w edukacji widzą szanse na rozwój osobowości, odkrywanie zainteresowań, nabywanie kompetencji społecznych czy budowanie sieci relacji. Ujęcie instrumentalne wydaje się jednak górować, co potwierdzają chociażby analizy przekazów medialnych prowadzone z wykorzystaniem krytycznej analizy dyskursu (Dobrołowicz, 2013), a można sądzić, że podejście to ma tendencję do rozlewania się, czego przejawem mogą być sformułowania w rodzaju: „Praca, tak w okresie adolescencji, jak i wschodzącej dorosłości, służy zdobywaniu doświadczenia niezbędnego dla przyszłej kariery zawodowej, jest traktowana jako element pozwalający skryształizować zainteresowania zawodowe, a nie sposób ekspresji własnej osobowości poprzez zawód” (Piekarska, 2017, s. 50). Nawet pytanie o to, czy uczenie się całowyciowe to raczej prawo, czy konieczność, prowadzi do odpowiedzi, że rozwój osobowości ma służyć elastycznej adaptacji (Boroń, 2012).

1.2. Zarys koncepcji kapitału ludzkiego i hipotezy o selekcji

Odwołanie do teorii (a być może ideologii czy doktryny [por. Frieske, 2014]) kapitału ludzkiego podyktowane jest faktem, że właśnie hasło „kapitał ludzki” zostało spopularyzowane, zyskało status uzasadnienia decyzji politycznych, reformatorskich, ale i indywidualnych. Żadnemu z pozostałych nurtów teoretycznych zajmujących się relacjami między edukacją a strukturą społeczną (gospodarka czy zarobkowanie stanowią tylko jeden z mechanizmów łącznikowych między nimi) nie przypadły taka popularność i w związku z tym porównywalne zwulgaryzowanie (nie skolonizowały też świata, jak na to patrzy Jacek Tittenbrun, pytając, „dlaczegoż to mielibyśmy nazywać umiejętności czy kwalifikacje kapitałem?” [2014, s. 13]). Sawiński (2009) wskazuje cztery główne ujęcia

opisu relacji edukacja–praca: funkcjonalne (w ich ramach mieści się teoria kapitału ludzkiego), kulturowe, konfliktowe i kredencjalne. Z kolei Anna Barwińska-Małajowicz (2013) wskazuje na sześć podejść, które odnoszą się do samej tylko tranzycji, tj. przejścia między systemem edukacji a rynkiem pracy. Są to teorie: segmentacji rynku pracy, kapitału ludzkiego, poszukiwań na rynku pracy, „swoich i obcych”, filtra i wykorzystania sieci społecznych (Barwińska-Małajowicz, 2013, s. 25).

Spojrzenie na czynniki decydujące o funkcjonowaniu i rozwoju przedsiębiorstwa w klasycznych, jeszcze XIX-wiecznych ujęciach kładło nacisk na kapitały o charakterze materialnym – maszyny i kryjące się za nimi technologie, surowce, ziemię czy pieniądze (Fitz-Enz, 2001, s. 9), chociaż zarys historii myśli ekonomicznej o kapitale ludzkim sięga znacznie głębiej w dzieje. Początków dostrzegania znaczenia człowieka w realizacji zadań czy procesów ekonomicznych można upatrywać już w XVII wieku (Miś, 2007, s. 8), ale częściej do prekursorów tego nurtu jest zaliczany dopiero Adam Smith, co przesuwają go na wiek XVIII (por. Cichy, Małaga, 2007; Czajka, 2011). I chociaż można uznać, że już w XVIII czy XIX wieku pojawiły się ujęcia odrzucające takie rozumienie zasobów przedsiębiorstwa, zgodnie z którym pracownicy stanowią łatwo zastępowalny czynnik o charakterze raczej „napędowym” niż tworzącym wartość, dopiero (a może już?) z lat 60. XX wieku pochodzą próby ujęcia pracowników i całokształtu ich przydatności dla przedsiębiorstwa (a nie tylko sił poświęconych na realizację zleconych zadań) jako jednego z zasobów. W polskiej literaturze funkcjonuje bardzo wiele omówień koncepcji czy też teorii kapitału ludzkiego, często opisywanych z perspektywy nauk o zarządzaniu, choć nie wyłącznie (np. Andrzejczak, 2011; Grodzicki, 2003; Pochtowski [red.], 2005; Strużyna, 2014). Krótkie zrekapitulowanie tego podejścia jest istotne ze względu na odwoływanie się do niego w postulatach inwestycyjnego ukierunkowania zmian systemów edukacji, w strategicznych decyzjach z poziomu UE, kraju czy samorządu lokalnego i – co ważne – sam „paradygmat dopasowania” wywodzi się wprost z tego podejścia. W poniższym opisie głos rekapitulujący teorię kapitału ludzkiego zostanie jednak oddany w pierwszej kolejności ekonomii, później zaś krytykom reprezentującym nieekonomiczne nauki społeczne.

Historyczne szkice nurtu *human capital* rozpoczynają się zwykle wskazaniem na analizy Theodora Schultza z początku lat 60. XX wieku, po którym podjęło ten temat wielu badaczy, co znalazło swoją kulminację w pracach tzw. szkoły chicagowskiej z Garym Beckerem na czele. Jak to ujmuje – nie bez pewnej zgryźliwości – Mark Blaug, aktualizując w 1992 roku swoją ocenę z roku 1980:

Proces degeneracji programu badawczego poświęconego kapitałowi ludzkiemu trwał w latach 80tych. Uprawiający go teoretycy w nieskończoność przeżuwali stary materiał, co w żaden sposób nie przyczyniało się do rzucenia nowego światła na kwestie kształcenia i szkolenia zawodowego. Mówiąc krótko, nie wydarzyło się nic nowego, a sam temat pozostał nudny (Blaug, 1995, s. 320).

W świetle rewolucji w zarządzaniu, rozkwitu koncepcji społeczeństwa wiedzy, a także osiągnięcia granic rozwoju gospodarczego realizowanego dzięki minimalizacji kosztów oraz efektowi skali i globalizacji konkluzja ta wymaga pewnego odświeżenia. Czy temat nie stał się nudny, trudno orzekać, ale z pewnością przeżywa renesans, chociaż wątpliwości budzi fakt, czy nadal jest postrzegany jako teoria naukowa, czy też bardziej jako doktryna lub ideologia. Sposób myślenia narzucają już same tytuły opracowań, np. swój podręcznik pt. *Zarządzanie kapitałem ludzkim* Angela Baron i Michael Armstrong (2008) opatrzyli podtytułem *Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*.

Ważne wydaje się to, że chociaż jako teoria i sposób analizy zagadnienie kapitału ludzkiego funkcjonuje w światowej ekonomii od lat 70. XX wieku, to idea, która znalazła urzeczywistnienie w praktykach (a przynajmniej we wskazówkach przeznaczonych dla praktyków) zarządzania, stało się z pewnym opóźnieniem. Inwestycja w pracowników została uznana za „ostatnią nadzieję podtrzymania malejącej dynamiki wzrostu gospodarczego” (Grodzicki, 2003, s. 35), a co za tym idzie:

W ostatnich latach XX wieku kadra kierownicza zaakceptowała wreszcie fakt, że to ludzie, a nie pieniądze, budynki czy

wyposażenie – są najważniejszym czynnikiem decydującym o jakości przedsiębiorstwa. Wkraczając w nowe tysiąclecie i w gospodarkę wiedzy nie możemy zaprzeczyć, że to właśnie ludzie są dzwignią zysku. Wszystkie pozostałe aktywa organizacji nie mają swojej własnej dynamiki rozwoju. Są biernymi zasobami, mogącymi wytworzyć wartość tylko pod warunkiem, że zostaną zastosowane przez człowieka. Kluczem do utrzymania dobrej rentowności firmy i dobrego stanu gospodarki jest produktywność siły roboczej, czyli kapitału ludzkiego (Fitz-Enz, 2001, s. 15).

Dla organizacji gospodarczych kapitał ludzki stał się stopniowo jednym z ważniejszych kapitałów – wpływ na to miały nie tylko zwiększenie nacisku na innowacyjność czy wzrost świadomości pracowników w kontekście ich praw (Grzebyk, Pierścieniak, Filip, 2014, s. 22), ale niewątpliwie także zmiany technologiczne i polityczno-ideologiczne, np. w Europie Strategia Lizbońska i konsekwencje jej wdrażania. Po narodzinach, świetności i zastoju teoria kapitału ludzkiego wydaje się przeżywać kolejny okres popularności, który niewątpliwie wzmacniany był faktem przywołania pojęcia kapitału ludzkiego w programowych dokumentach Unii Europejskiej – w Polsce najlepiej widocznych w postaci programu operacyjnego „Kapitał Ludzki” (2007–2013).

Odnosząc się do samego sedna nurtu, Blaug stwierdza wprost, że teoria kapitału ludzkiego „stanowi po prostu rezultat użycia standardowych neoklasycznych pojęć do opisu zjawisk wcześniej przez ekonomistów neoklasycznych pomijanych, jest ona podprogramem szerszego neoklasycznego programu badawczego” (Blaug, 1995, s. 304). Jej „twardy rdzeń” to konstatacja, że ludzie wydają pieniądze na siebie, „mając na uwadze nie tylko swe bieżące przyjemności, lecz również przyszłe zyski” (Blaug, 1995, s. 304). W efekcie okazało się, że to nie wielkość zatrudnienia wprost, ale jakość pracowników, a więc ich kompetencje (wiedza i kwalifikacje wspierane przez postawy), ma największe (przynajmniej w licznych interpretacjach) znaczenie dla różnicy między rynkowym sukcesem a porażką, a może brutalniej – między utrzymaniem się na rynku a wypadnięciem z niego, są bowiem „ważnym czynnikiem konkurencyjności” (Sajkiewicz, 2001, s. 11).

Powszechność i akceptacja diagnoz podkreślających kluczowe dla rozwoju gospodarczego znaczenie kapitału ludzkiego mają uzasadnienie w badaniach, chociaż można zastanawiać się, czy sama teoria jest wystarczająco kompletna, by stanowić podstawę działań praktycznych, a ponadto wiele wyników badań nie daje jednoznacznych odpowiedzi. Pozostając na poziomie pojęć, można jednak zauważyć pewną ciągłość myśli – jeśli bowiem współczesną wersję gospodarki określa się mianem gospodarki opartej na wiedzy (czy krócej – gospodarki wiedzy), to tylko człowiek, wyposażony w odpowiednie kompetencje i wystarczająco zmotywowany, może wiedzę przetwarzać, zdobywając informacje, wiążąc je z sobą nawzajem, wytwarzając z nich informacje nowe i dokonując generalizacji. Wprowadzisz skonstruowane przez człowieka programy potrafią dokonywać pewnych operacji na informacjach, jednak ich przekształcanie w wiedzę wymaga umiejętności, których sztuczne konstrukty nigdzie poza światem fantastyki naukowej jeszcze nie posiadły. Tylko człowiek może dokonywać intuicyjnych przeskoków, wiążąc informacje czy ujawniać inteligencję emocjonalną w kontaktach z klientami. Zatem jeśli „wiedza uznawana za najbardziej strategiczny zasób, jakim dysponuje przedsiębiorstwo, staje się produktem” (Przybyszewski, 2007, s. 29), to wskazane zadania może realizować tylko człowiek, on więc okazuje się kluczowym zasobem. Pracownicy są aktywami przedsiębiorstwa, i to aktywami cennymi (a może czasem najcenniejszymi), ponieważ to ludzie wnoszą do organizacji „wartość dodaną” (Baron, Armstrong, 2008, s. 22), a co więcej – jeśli w nich zainwestować, to okażą się jedną z bardziej kluczowych inwestycji. Wydaje się zresztą, że bezpośrednio ta myśl przyczyniła się w Polsce do sformułowania hasła przewodniego programu operacyjnego „Kapitał Ludzki” – „Człowiek – najlepsza inwestycja”. Ile warta jest taka inwestycja, pozwalają oszacować różne metody wyceny kapitału ludzkiego i wskaźniki jego wpływu na realizację celów organizacji (np. Baron, Armstrong, 2007; Grzebyk, Pierścieniak, Filip, 2014; Jamka, 2011 – w tym przypadku zestawienie obejmuje 28 różnych metodyk postępowania), chociaż jednocześnie napotyka ona bariery (Miś, 2013) wpływające z samych właściwości kapitału, np. trudność pomiaru produktywności, szczególnie zaś oszacowania jej wzrostu w wyniku szkoleń czy zdobywania doświadczenia.

Inwestycyjne spojrzenie na kapitał ludzki i decyzje przyszłych oraz obecnych pracowników w zakresie podnoszenia kwalifikacji czy wybierania ich poziomu i kierunku sprowadzają analizy w nurcie teorii kapitału ludzkiego w zasadzie do kwestii korzyści (bezpośrednich i ekonomicznych) z kształcenia. Chociaż pierwotnie analizy w dużym stopniu dotyczyły kwestii doksztalcania (szkoleń ogólnych i specjalistycznych oraz różnej gotowości przedsiębiorstw do finansowania ich pracowników), „bardzo często kapitał ludzki wiązany jest z wykształceniem, a jego definicja koncentruje się na edukacji” (Makuch, 2012, s. 32). Tito Boeri i Jan van Ours wskazują, że w ramach teorii kapitału ludzkiego założenia modelu kształcenia obejmują tezy o tym, że „(1) dodatkowa nauka zwiększa produktywność jednostki, (2) wyższa produktywność prowadzi do wzrostu płacy, (3) jednostki wybierają swój poziom wykształcenia, uwzględniając czynniki finansowe” (2011, s. 211). Po stronie korzyści są spodziewane wynagrodzenia (tym bardziej istotne, im dłuższy jest oczekiwany czas ich uzyskiwania), po stronie kosztów zaś wydatki związane z edukacją i utracone w czasie kształcenia się zarobki. Dla porządku należy jednak dodać, że przy decyzjach edukacyjnych nie tylko wynagrodzenie (lub pewność zatrudnienia) można traktować jako rozważaną korzyść – cele decydentów mogą być odmienne od rynkowego dopasowania, a decyzja nadal będzie miała racjonalny charakter (por. Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi, 2015).

Inaczej mówiąc, wprawdzie „kwalifikacje są dziś na rynku czynnikiem wybitnie premiującym” (Drozdowski, 2002, s. 112), to jednak „w przeszłości, nawet bardzo odległej, zawodowa sprawność i fachowość nie były mniej ważne niż dzisiaj” (Drozdowski, 2002, s. 112). Ich znaczenie zwiększyły trzy rewolucje: przemysłowa, produktywności i w zarządzaniu. To ich efektem (jak podaje Rafał Drozdowski za Peterem Druckerem) jest wzrost liczby pracowników, którzy nie tyle wykorzystują własną wiedzę ucieleśnioną w ich fachowości, ile konceptualizują problemy i wskazują ich rozwiązania. Wiedza miała zawsze wymiar instrumentalny, ale obecna była jej znaczna waga autoteliczna (np. Drozdowski, 2002). Jak już wskazywano, współcześnie wydaje się ona zanikać na rzecz w pełni instrumentalnego oceniania wiedzy i analizowania jej niemal wyłącznie

w wymiarze przydatności (analizując temat z perspektywy uzasadnień – atrybucji – procesów edukacji, określa się je mianem racjonalności prakseologicznej [Milerski, Karwowski, 2016]). To podejście także sięga przynajmniej do Smitha, chociaż współcześnie sprowadzane jest do wagi dyplomu – dowodu na osiągnięcie określonego poziomu kształcenia formalnego (Hinc, 2010, s. 53), a jeszcze silniej obecne jest w ramach teorii uwiarygodnienia.

Teoria uwiarygodnienia (kredencjalizm, teoria selekcji) odwołuje się do czynników istotnych dla pracodawcy zatrudniającego nowego pracownika. W istocie ma dla niego znacznie nie samo wykształcenie kandydata, ale te jego cechy, które uczynią z niego „dobrego” (z perspektywy organizacji) pracownika, np. samodzielność, nastawienie na sukces czy gotowość do podporządkowywania się regułom i zasadom organizacyjnym, a ponadto znajomość zadań na stanowisku pracy, uleganie czynnikom motywacyjnym, kontrolowalność. Nie są to cechy, które łatwo rozpoznać na podstawie dokumentów rekrutacyjnych lub nawet w czasie rozmowy kwalifikacyjnej (częściowym rozwiązaniem są np. testy psychologiczne albo testy jakości wykonania zadań związanych ze stanowiskiem). W przypadku osób z dłuższym doświadczeniem zawodowym przesłanką podjęcia decyzji może być zawodowa przeszłość kandydata, jednak w przypadku osób o krótkim doświadczeniu, szczególnie zaś absolwentów, takie informacje nie są dostępne. Z braku innych źródeł informacji pracodawca decyduje się na wykorzystanie

[...] wykształcenia jako kryterium umożliwiającego selekcję nowych pracowników wedle ich uzdolnień, nastawienia na sukces, być może cech rodziny, z której pochodzą, to znaczy raczej wedle cech osobowościowych niż kwalifikacji; te są zwykle nabywane dzięki szkoleniu w trakcie pracy, a zatem pracodawcy są przede wszystkim zainteresowani selekcją kandydatów w kategoriach ich podatności na szkolenie. Skoro tak, to wykształcenie przyczyniałoby się do wzrostu ekonomicznego po prostu dlatego, że dostarczałoby instrumentu umożliwiającego pracodawcom przeprowadzenie selekcji (Blaug, 1995, s. 313–314).

W efekcie większa jest rola samego świadectwa czy dyplomu niż kompetencji lub kwalifikacji, których byłyby poświadczeniem. W konsekwencji zaobserwować można swoistą „kredencjalną spiralę” (Sawiński, 2009, s. 106–107) rosnących oczekiwań formalnych, prowadzących do profesjonalizacji kolejnych zawodów, tworzenia zawodów regulowanych i tendencji do gromadzenia rosnącej liczby dyplomów, świadectw i certyfikatów. Dla efektywności podejmowania decyzji przez pracodawców kluczowe jest tworzenie kolejnych, możliwie dla nich wygodnych do zastosowania kryteriów selekcji mających ilościowy (ile dyplomów, ile certyfikatów, ile świadectw zgromadził kandydat) i jakościowy (jakie ukończył kursy, kierunki, szkolenia i w obrębie jakiej instytucji) charakter. Nie jest przy tym istotne, że niekoniecznie świadczą o produktywności czy efektywności – mają bowiem świadczyć o gotowości do inwestycji, zaangażowaniu, motywacji, ale też pracowitości lub przynajmniej podporządkowywaniu się regułom. W tym ujęciu funkcją edukacji staje się „sortowanie ludzi” (Grabińska, 2013, s. 48). Ulrich Beck ze swoją wizją wykształcenia jako stacji widmo zauważa, że w efekcie „dyplomy i kwalifikacje *wystarczają coraz mniej*, jednocześnie są *coraz bardziej konieczne*, aby osiągnąć upragnione pozycje zawodowe, które w coraz większym stopniu stają się dobrem rzadkim” (Beck, 2004, s. 227) – trzeba ich gromadzić coraz więcej, żeby być brany pod uwagę jako kandydat do zatrudnienia.

Jak zauważa podsumowująco Blaug, to, czy mechanizm rosnących oczekiwań kwalifikacyjnych z jednej strony, zaś wyższe zarobki i większe szanse na zatrudnienie związane z poziomem i intensywnością inwestycji w kształcenie z drugiej oparty jest na produktywności pracowników, czy na ułatwianiu pracodawcom decyzji selekcyjnych, nie ma w zasadzie znaczenia. Efekty są faktem, chociaż Blaug stwierdza, że hipoteza kredencjalna jest „mniej ambitna niż program badawczy poświęcony kapitałowi ludzkiemu” (1995, s. 316). Z kolei Zbyszko Melosik (2014) dostrzega ważną różnicę – teoria kapitału ludzkiego jest optymistyczna, zakłada bowiem realny i pozytywny wpływ kształcenia na produktywność i rozwój gospodarczy, natomiast kredencjalna jest pesymistyczna – nie daje nadziei na wzrost, kształcących się i szkoły stawia w obliczu nieustannego wyścigu, a ponadto (przez mechanizm dziedziczenia) utrwała nierówności.

Dyskusja o kapitale ludzkim w interesujący i ważny dla późniejszej kwestii dopasowania sposób odnosi się także do relacji między kształceniem ogólnym a specjalistycznym, co prowadzi do rozróżnienia ogólnego i specyficznego kapitału ludzkiego. Ten pierwszy jest ogólny w tym sensie, że jest przydatny na wielu stanowiskach i – przede wszystkim – u wielu pracodawców, ten drugi jest związany z konkretną organizacją. Wskazuje się, że pracodawcy różnią się gotowością do inwestowania w kapitał ludzki swoich pracowników w zależności od ogólności lub specyficzności kształcenia (choć nie aż tak bardzo, jak wynikałoby to z teorii, na co wskazują Boeri i van Ours [2011, s. 213]). Jednocześnie związki te nie są tak jednoznaczne, chociażby dlatego że efektywność szkoleń specyficznych jest tym większa, im wyższe jest wykształcenie ogólne, zaś pracownicy o jego wyższym poziomie „łatwiej adaptują się do nowych technologii i zmian w organizacji produkcji” (Liwiński, Socha, Sztanderska, 2000, s. 33).

Program badawczy czy też teoria kapitału ludzkiego mają za sobą długą tradycję, ale też za ich obecnym renesansem stoi ogromne wsparcie ideologiczne. Można się wręcz zastanawiać, na ile była to reanimacja na „zamówienie”. Jak bardzo całość teorii kapitału ludzkiego przesyciona jest ideologią, pokazuje bowiem historyczny rozwój tego nurtu – jego rozkwit, zastój i obecne odnowienie. Lata 70. XX wieku Jacek Grodzicki podsumowuje, wprost prezentując klimat towarzyszący analizom: „zapanował wszechwładnie optymistyczny stosunek do wykształcenia jako dobra ekonomicznego” (2003, s. 36). Podchwyciły i podsyciły go inicjatywy UNESCO, Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświatowego czy Banku Światowego (Kabaj, 2002; Żyra, 2013). Wszystko to po zastoju odrodziło się w Unii Europejskiej, mimo że – w zależności od wyników – można znaleźć i te, które wcale nie potwierdzają pozytywnej zależności między edukacją a wzrostem gospodarczym. Joanna Żyra (2013) omawia zbiór podejść do modelowania tego związku, także tych, które uwzględniają niepewność inwestycji w edukację, i przytacza wyniki licznych analiz, z których 18 (obejmujących zarówno dane panelowe, jak i przekrojowe, w niektórych analizach łącznie z ponad 90 krajów, zaś zasięgiem czasowym sięgających nawet do roku 1888, chociaż zwykle dotyczących 20–30 lat) potwierdzało pozytywne oddziaływanie edukacji na wzrost gospodarczy, zaś 21 (o analogicznym zróżnicowaniu, chociaż

najstarszy objęty analizami okres sięgał roku 1920) negowało je (Żyra, 2013, s. 108–121).

Krytyka i wątpliwości pochodzą zresztą z wielu kierunków (Jamka, 2011), nie tylko w zakresie braku jednoznacznego potwierdzenia wyników obliczeń. Kazimierz Frieske zauważa:

[...] pojawia się też myśl mówiąca, że – może nie każdy kapitał ludzki jest dobry, że – podobnie jak w przypadku kapitału społecznego – warto brać pod uwagę i to, że zdarzają się też i złe formy obu kapitałów, że talenty, wiedza i umiejętności ludzi mogą koncentrować się na zabiegach zmierzających do eksploatacji systemu, nie zaś na wzroście produktywności (2014, s. 167).

Z kolei Buchner-Jeziorska i Boczkowski podkreślają, że „teza o potrzebach gospodarki przedstawiającej się na wiedzę jest ograniczona do paru wąskich dziedzin inżynieryjno-przyrodniczych” (2010, s. 241). Komentarze i wątpliwości dotyczą też samego statusu teorii kapitału ludzkiego. Frieske wyraża je, stwierdzając, że

[...] są też i takie teorie, które – niezależnie od stopnia ich konfirmacji – służąc legitymizacji politycznej praktyki, przekształcają się w doktryny atrakcyjne w tej mierze, w jakiej mistyfikują rzeczywistość – redukując jej złożoność do kilku prostych prawidłowości, w miarę łatwo przekładalnych na zestawy haseł, wokół których są organizowane programy takich czy innych polityk społecznych, gospodarczych etc. Nie jest wykluczone, że taki właśnie los spotkał teorię kapitału ludzkiego i – co może ważniejsze – to, co z niej wynika, tj. takie zmiany instytucjonalne, które każą traktować edukacyjną infrastrukturę współczesnych społeczeństw jako element rynku pracy (2014, s. 166),

i dostrzega w idei kapitału ludzkiego „wehikuł ekonomicznej kolonizacji [...] obszarów nauk społecznych” (2014, s. 166), co do tego nie ma zresztą wątpliwości Tittenbrun (2014). Inny dosadny komentarz to wskazanie, że „społeczeństwu aplikuje się »meta-edukację« w postaci

ponadnarodowych i krajowych programów zawierających hasła-zakłęcia mówiące o tym, że poziom osiągniętego wykształcenia pozwoli ludziom lepiej funkcjonować w coraz bardziej złożonej, zaawansowanej technologicznie rzeczywistości” (Boczkowski, 2010, s. 44).

Można również na samo ujęcie kredencjalne spojrzeć jako na wyjaśnienie, które podważa sedno założeń teorii kapitału ludzkiego – wyższą produktywność pracowników charakteryzujących się wyższym poziomem kapitału ludzkiego, czyli w zasadzie wyższym poziomem wykształcenia, w tym kształceniem uzupełniającym, specjalistycznym.

Jednak rzeczywista historyczna zmiana uwidacznia się chyba najwyraźniej w podejściu państwa do edukowania obywateli. Polityka edukacyjna stanowi istotny czynnik oddziałujący na kapitał ludzki przez wpływ na ilość (długość, dostępność miejsc w szkołach różnych profili i różnych poziomów) i jakość (narzucając standardy oceny, wymagania wobec instytucji edukacyjnych) kształcenia. Ponownie sformułowania bywają bardzo dyrektywne: „Państwo powinno dbać o poziom wykształcenia społeczeństwa, określając programy edukacyjne adekwatne do tendencji światowych, finansując funkcjonowanie i rozwój szkolnictwa oraz określać obowiązkowy okres edukacji” (Czajka, 2011, s. 34). Zadaniem państwa w tym świetle jest – przez systemy kształcenia – kreowanie kapitału ludzkiego (Leszczyński, 2007, s. 34), ponieważ „z punktu widzenia perspektyw rozwoju społeczno-ekonomicznego inwestowanie w kapitał ludzki jest korzystne dla nas wszystkich” (Arendt, 2009, s. 5). Innymi słowy: „racjonalne inwestowanie w rozwój edukacji [to] klucz do poprawy konkurencyjności w warunkach globalizacji i integracji” (Kabaj, 2012, s. 21), przy czym kwestią o największym znaczeniu okazuje się owa racjonalność inwestowania, np. podjęta w 2002 roku w Polsce „rozbudowa kształcenia na wyższych uczelniach [...] była także zgodna z motywacją władz centralnych, które nie miały dobrego pomysłu na zahamowanie wzrostu bezrobocia przez tworzenie nowych miejsc pracy” (Kabaj, 2012, s. 47–48). Było to zatem działanie racjonalne raczej z perspektywy oddziaływania na bieżącą sytuację na rynku pracy, ale już nie w dłuższym okresie – do tego potrzebne byłoby kierowanie się przesłankami wypływającymi z prognozowanego popytu na absolwentów tych uczelni za kolejne trzy czy pięć lat. Podobnie zresztą w bardziej ogólnym opisie funkcje

przechowywania kolejnych kohort młodych ludzi opisywał Beck (2006). Z drugiej strony ekonomizacja i urynkowanie edukacji sprawiają, że coraz bardziej jest ona postrzegana jako inwestycja prywatna, w efekcie czego państwo i środki publiczne są z niej częściowo wycofywane. Obrazować to może chociażby znaczny zakres finansowania kształcenia wyższego ze środków prywatnych (studia na uczelniach prywatnych, studia zaoczne na uczelniach publicznych) (Michałowska, 2013). Jak już wskazano, instrumentalność i dyrektywność w łączeniu edukacji i gospodarki nie są typowe dla XXI wieku, chociaż w okresie np. PRL ich podłoże ideologiczne było odmienne.

1.3. Korzyści z kształcenia

Analiza korzyści z kształcenia (się) wymaga spojrzenia na całe kształcenie jak na inwestycję, której dokonują racjonalnie funkcjonujące i pozyskujące informacje z zewnątrz jednostki, co samo w sobie jest trudnym do utrzymania założeniem. Jak ujmuje to Blaug,

[...] ochrona zdrowia, kształcenie, poszukiwanie pracy, wyszukiwanie informacji, migracje i podnoszenie kwalifikacji zawodowych poprzez pracę – mogą być traktowane raczej jako inwestycje niż konsumpcja, i to niezależnie od tego, czy dotyczą kierujących się własnym interesem jednostek, czy też działającego w ich imieniu społeczeństwa. Upodabnia je do siebie nie tożsamość podejmującego działanie podmiotu, lecz raczej fakt, że podejmujący decyzję, niezależnie od tego, kto nim jest, patrzy w przyszłość, tam właśnie szukając uzasadnienia dla swych obecnych działań (1995, s. 304–305).

Jeśli zatem założyć, że człowiek posiada zdolność odraczania gratyfikacji i – przy antycypowaniu przyszłości – przedkładania przyszłych większych korzyści nad korzyści osiągalne natychmiast, teoria kapitału ludzkiego jest tylko inną nazwą procesów odpowiadania przez ludzi w kolejnych pokoleniach na coraz wyższe oczekiwania pracodawców co do ich kompetencji jako przyszłych pracowników. W istocie, jeśli w XIX wieku

przedsiębiorstwa mogły być przekonane, że ich zysk pochodzi z inwestycji w maszyny, urządzenia czy ziemię albo ze spekulacji, to jednostki jako pracownicy nigdy chyba takiego złudzenia nie miały. Zarówno procesy profesjonalizacji wolnych zawodów, jak i upowszechnianie alfabetyzacji i powszechne dostosowywanie się do wzorca uniwersalistycznego można uznać za przejaw świadomości dotyczącej konieczności inwestowania w siebie, a zanim jednostka stanie się zdolna do takich decyzji, wyrażania się tej świadomości w decyzjach jej rodziców. I nie jest to wcale domena współczesności. Wydaje się, że towarzyszący opisom znaczenia kwalifikacji, dyplomów i wiedzy dla współczesnego pracownika okrzyk „eureka” (szczególnie wyraźny w podkreślaniu, jak nowy jest fakt, że gospodarka staje się gospodarką wiedzy) jest dowodem, że o prostych i banalnych prawdach nieco zapomniano, podlegając jednocześnie modzie pojęciowej. Człowiek może stać się przedsiębiorcą i inwestować w maszyny, ziemię czy gotówkę i nie jest istotne, czy jest wówczas rolnikiem, rzemieślnikiem, kupcem lub myśliwym. Ale i wówczas, gdy się nim staje, i wtedy, gdy pozostaje czyimś pracownikiem, uzyskując kolejne poziomy kompetencji (także nieoficjalne) i dążąc do mistrzostwa w swoim fachu, jako jeden z celów dostrzega niewątpliwie kwestię swoich przyszłych zarobków czy bezpieczeństwo, ale przecież obok nich (wszak działania człowieka mogą być i często są polimotywacyjne) także autoteliczną samorealizację. Te cele się nie wykluczają.

Perspektywa społeczeństwa

Wskazane powyżej generalne korzyści, jakie z rozwoju systemu edukacyjnego (zarówno poszerzania jego zakresu, tj. wzrostu powszechności, jak i jego złożoności – wielości oferowanych programów kształcenia na różnych poziomach) odnosi społeczeństwo, jego gospodarka i poszczególne przedsiębiorstwa, wzmacniane są wieloma analizami makroekonomicznymi oraz samym traktowaniem systemu edukacyjnego jak rynku, a kształcenia jak inwestycji (w duchu teorii kapitału ludzkiego, z wskazanymi powyżej wątpliwościami). W długim okresie ważna jest także międzypokoleniowa akumulacja kapitału ludzkiego (Kołaczek, 2011).

Odwołując się do analiz ekonometrycznych, można przywołać Romana Przybyszewskiego, który zauważa: „Ekonomiści różnych nurtów stoją na stanowisku, iż wydatki na edukację stanowią kluczowy element narodowych inwestycji, który wyraźnie przekłada się na wzrost produktu. Akumulowany dzięki takim wydatkom kapitał ludzki zajmuje istotne miejsce w literaturze poświęconej modelom wzrostu endogenicznego” (2007, s. 51–52). Jednak komentując wyniki tych badań, Przybyszewski zauważa też, że choć pierwsze analizy potwierdzały ów związek, kolejne mu przeczyły i wywoływały pytanie, czy istnieje jakakolwiek zależność między nakładami na edukację a wzrostem gospodarczym. Potrzebny był kolejny cykl weryfikacji, który wyjaśnienie znalazł w problemie niedostatecznych danych źródłowych. Po ich korekcie związek jednak wykazano – jak wskazują nowsze nieco analizy Żyry (2013), pewność wcale nie jest tak jednoznaczna.

Wskazywane korzyści zbiorowe odnoszą się przede wszystkim do dopasowania strukturalnego zawodów i uzyskiwanej dzięki temu większej efektywności. Sprowadza się to do następującego rozumowania: pracownicy wykształceni odpowiednio do wykonywanych zadań wypełniają je lepiej lub pracownicy lepiej wykształceni są bardziej efektywni i bardziej innowacyjni... Tego rodzaju konkluzje oddają bezpośrednie korzyści z (odpowiednio sprofilowanego) kształcenia i inwestycji w edukację dla gospodarki. Drugą stroną tych rozważań – odwołującą się tyleż do miar, co do konsekwencji braku dopasowania – jest wskazywanie jako jednej z przyczyn bezrobocia rozbieżności między podażą a popytem pracy w przekroju kompetencyjnym, co ma generować bezrobocie strukturalne. Bezrobocie zaś jest przeciwieństwem efektywności edukacji – można je uznać za marnotrawstwo zasobów pracy, potencjału ludzi, którzy gotowi są do pracy, ale których pracy w zakresie, w jakim są do niej przygotowani, rynek nie potrzebuje. W obrazie tym istotne jest nie tylko to, że bezrobocie wiąże się z generowaniem kosztów (zasiłków i ubezpieczeń, obsługi, oferowania procedur aktywizacji), ale też z niewykorzystaniem inwestycji w wykształcenie owych – bezrobotnych w danym momencie – potencjalnych pracowników. W tym kontekście warto wskazać, że chociaż analizy skupiają się na bezrobociu, to jeszcze bardziej skrajnym marnotrawstwem inwestycji w wykształcenie jest z tej perspektywy bierność zawodowa,

bezrobotny przynajmniej zachowuje gotowość do pracy i możliwe, że pracę podejmie, natomiast osoba wycofująca się z rynku pracy znacznie trudniej wraca do aktywności zawodowej, w niektórych przypadkach dezaktywacja jest trwała (co jest oczywiste w przypadku przejścia na emeryturę, ale już nie w przypadku względnie sprawnego 40-lata czy 40-latki). Jedną z korzyści dobrze zorganizowanego kształcenia jest więc niwelowanie tych kosztów dzięki trafniejszym inwestycjom (kształceniu w zawodach, w których można znaleźć zatrudnienie). Drugą okazuje się przywoływane pro wzrostowe oddziaływanie nakładów na edukację na całość gospodarki. Jako trzecią korzyść przywołać należy ogólny wpływ na życie społeczne, a więc także na jakość życia jednostek, grup i całego społeczeństwa, na co wskazują powiązania np. między stanem wykształcenia a demokratyzacją, stabilnością polityczną, stanem zdrowia czy spadkiem przestępczości (Żyra, 2013, s. 71; Frieske, 2014, s. 174).

Takim oddziaływaniem jest chociażby wskazane już socjalizowanie do określonego wzoru opartego na samokontroli albo – innymi słowy – przygotowanie do realizacji wzorca uniwersalistycznego (Tillmann, 1996), zdecydowanie wykraczającego poza familiaryzm i partykularyzm, a umożliwiające chociażby rozwój państw narodowych oraz demokracji jako takiej, w tym jej wersji obywatelskiej. Nie ulega wątpliwości, że niezbędny jest dla sprawnego funkcjonowania gospodarki rynkowej przynajmniej ten pierwszy składnik – bez uznania dla hierarchii, bez podporządkowania wymogom organizacji dnia pracy, a wreszcie bez akceptacji samej ideologii pracy jako sposobu na zdobywanie środków do życia, a idąc dalej, jako sposobu na samorealizację i kryterium oceny jakości człowieka kapitalizm w swoich różnorodnych formach nie mógłby funkcjonować w obecny sposób.

Perspektywa indywidualna

Przekonanie o tym, że kształcenie się przynosi jednostce niepodważalne korzyści, jeśli tylko jest „odpowiednie” co do poziomu i kierunku, także wyrażane jest często w postaci bardzo mocnych, niedopuszczających jakichkolwiek wątpliwości tez. Ich przykładem mogą być stwierdzenia

Urszuli Jeruszki: „Wysokie kwalifikacje zawodowe, odpowiadające potrzebom pracodawców, chronią przed bezrobociem i ubóstwem. Przy czym nie chodzi tylko o kwalifikacje wyrażone poziomem wykształcenia, ale przede wszystkim o ich jakość w odniesieniu do potrzeb gospodarki, o ich elastyczność oraz o umiejętności praktyczne” (2006, s. 81) czy wyrażona wprost ocena, że: „Dyplom poparty uzyskanymi kompetencjami staje się wartością pożądaną” (Solarczyk-Ambrozik, 2002, s. 14). Przyczyną jest oczywiście to, że

[...] współczesna gospodarka wymaga ludzi starannie i nowocześnie wykształconych, koncepcyjnych, zdolnych do łatwego adaptowania się do zmiennego otoczenia. Coraz częściej człowiek musi być przygotowany do podejmowania pracy w warunkach szybkich zmian specjalizacji i zawodów wynikających m.in. z gwałtownego rozwoju wiedzy technicznej i technologii, dokonujących się procesów umiędzynarodowienia i globalizacji gospodarki, które prowadzą do wzmożenia konkurencji (Dąbrowska, 2002, s. 4),

co nawiązuje do zbiorowych korzyści z wykształcenia. Wykształcenie traktowane jest w takim ujęciu – z jednostkowego punktu widzenia – wybitnie utylitarnie.

Wspieranie instrumentalnego interpretowania celowości kształcenia prowadzi do oczekiwania (i szacowania) opłacalności inwestycji w zdobycie określonego wykształcenia. Inwestycja obejmuje chociażby czas, środki materialne, intelekt, utracone korzyści, zdrowie czy kontakty społeczne, a jej opłacalność szacowana jest zarówno przez wysokość wynagrodzenia, jak i przez bezpieczeństwo zatrudnienia. Szczególnie bezpieczeństwo albo zwiększone szanse na zatrudnienie (mierzone odwrotnością, czyli ryzykiem bezrobocia czy czasem poszukiwania zatrudnienia) okazywały się istotne w polskich warunkach (por. Kabaj, 2012; Ratajczyk, 2007). Jak ujmowali to Krzysztof Bondyra i Marcin Kołodziejczyk,

[...] dzisiejszy kształt systemu edukacyjnego w Polsce jest zeterminowany wysokim poziomem bezrobocia, który utrzymywał się w Polsce w okresie „potransformacyjnym”. Za szczególnie

istotną determinantę kształtu systemu edukacji w naszym kraju należy traktować sytuację rynku pracy w pierwszej połowie lat 90. Był to czas charakteryzujący się wysokim poziomem bezrobocia strukturalnego, które w szczególności dotknęło osoby z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym. [...] miał miejsce dynamiczny rozwój sektorów gospodarki nowoczesnej, w szczególności usług, uosabiany przez otwieranie kolejnych filii zagranicznych korporacji w Polsce, co stwarzało zapotrzebowanie na osoby z wykształceniem wyższym, znające języki obce. W takich okolicznościach można doszukiwać się przyczyn „przestawiania” polskiego systemu edukacyjnego na kształcenie ogólne (Bondyra, Kołodziejczyk, 2009, s. 165–166).

Oczywiście nie są to wszystkie czynniki, jednak nadal jednym z istotniejszych składowych analiz efektywności inwestycji w konkretny kierunek wykształcenia pozostaje uwzględnianie ryzyka bezrobocia, obecnie m.in. w analizach losów absolwentów, w tym w projekcie monitorującym losy absolwentów studiów wyższych (np. ELA), ale też w analizach zawodów nadwyżkowych i deficytowych regularnie opracowywanych przez Publiczne Służby Zatrudnienia.

Analizy ekonometryczne wskazują, że przewaga płacowa z tytułu wyższego wykształcenia była w Polsce najwyższa w końcu lat 90. XX wieku – stanowiła wówczas dwukrotność premii z wykształcenia średniego zawodowego i trzykrotność w porównaniu z wykształceniem zasadniczym zawodowym (Matysiak, 2003, s. 29). Analizując dane z lat 1982–2005, Domański (2008) zauważał, że w tym okresie nastąpił stały wzrost dochodów z wyższego wykształcenia (co obok innych wyników potwierdzało hipotezę o kształtowaniu się merytokratycznych zasad dystrybucji dochodów), choć jednocześnie dane z tego okresu wskazywały na „obniżenie się rynkowej wartości wyższego wykształcenia” (Domański, Tomescu-Dobrow, 2008). Wyniki okazują się mocno zróżnicowane w zależności od zastosowanej metody szacowania, np. rozrzut obejmuje wynik 4–7% przy jednej metodzie i 10–15% przy innej (Żyra, 2013, s. 123), w szczegółowych analizach uwzględnia się chociażby studiowany kierunek (wyższe stopy zwrotu charakteryzują kierunki informatyczne

czy medyczne, niższe zaś humanistyczne czy społeczne, ale zróżnicowanie między krajami jest bardzo znaczące, np. gdy w Wielkiej Brytanii dla kierunków artystycznych było to 4,1%, to w Słowenii – 11,1% [Żyra, 2013, s. 134–135]), a także zróżnicowanie regionalne – międzykrajowe, ale też np. na poziomie województw (Herbst, 2015).

Obok oszacowania wzrostu wynagrodzenia związanego z ukończeniem danego kierunku studiów istotnym wskaźnikiem jest również ryzyko bezrobocia. Np. wykazano, że zwiększeniu się liczby studentów towarzyszy wzrost zróżnicowania w zatrudnieniu absolwentów różnych kierunków, zatem im więcej osób o wysokim poziomie wykształcenia, tym większe znaczenie ma ukończony kierunek (co wyjaśniałoby sukcesy absolwentów dowolnych kierunków z pierwszych lat potransformacyjnych w Polsce, zanim skala kształcenia na poziomie wyższym osiągnęła obecny poziom). Obok samego poziomu wykształcenia istotne są także inne czynniki, takie jak: typ szkoły, sektor zatrudnienia, wielkość przedsiębiorstwa. Jak zauważa Domański (2010), nawet jeśli odnieść się do samego poziomu wykształcenia, to czynnikiem różnicującym w Polsce jakość kształcenia (a można się spodziewać, że także odmiennie traktowanym na rynku pracy) stały się typy szkół wyższych i tryby studiowania – z wyższością szkół publicznych i trybu stacjonarnego. W kolejnym kroku pojawia się zatem stratyfikacja uniwersytetów, co jest odpowiedzią na „przeedukowanie” i procesy określane jako „inflacja dyplomów” (por. Banaszak, 2007; Gajderowicz, Grotkowska, Giergiczny, 2018; Lis, Skuza, 2015; Melosik, 2014; Szwabowski, 2013).

Ogólniejsze prawidłowości nie ograniczają się do kwestii wynagrodzeń i bezpieczeństwa (zmniejszenia ryzyka bezrobocia) pracy w związku z wykształceniem jednostki, ale badania wskazują, że istotnym czynnikiem jest ogólny poziom wykształcenia pracowników w przedsiębiorstwie, ponieważ „im wyższy przeciętny poziom kwalifikacji zatrudnionych w danym przedsiębiorstwie, tym wyższa stopa zwrotu z kwalifikacji indywidualnych” (Liwński, Socha, Sztanderska, 2000, s. 34).

Jeśli zatem publikowane i komentowane zestawienia struktury bezrobotnych ze względu na poziom wykształcenia nieodmiennie zawierały i zawierają informację, że najmniej osób bezrobotnych znajduje się w grupie osób z wyższym wykształceniem, to jest to wymiar ryzyka zatrudnienia

w odczycie decydenta minimalizowanego uzyskaniem dyplomu szkoły wyższej. Obok nich jednak, w obliczu stopniowego nasycania się rynku pracy absolwentami szkół wyższych i malejącej ich przewagi (w zakresie wysokości wynagrodzeń czy pewności zatrudnienia), pojawia się silny nacisk na wskazywanie atrakcyjności odradzających się szkół zawodowych. Nakłada się na to kwestia ukończonego kierunku, choć jak wskazuje Tomasz Szapiro (2008), kwestie indywidualnych „gustów”, tj. przekonań o łatwości studiowania, ogólnej przydatności czy elastyczności, jaką daje konkretny kierunek, być może opinii rodziny i kolegów, znacząco wpływają na ostateczne decyzje. Kabaj (2002) zauważa zresztą, że nawet w odniesieniu do kształcenia zawodowego jego struktura wyznaczana jest przez motywacje, które nie mają wiele wspólnego z popytem na pracę zgłaszanym przez gospodarkę. Są to: „(1) aspiracje młodzieży i rodziców, (2) motywacje rektorów wyższych szkół publicznych i prywatnych, (3) motywacje władz lokalnych decydujących o sieci szkół ponadpodstawowych i (4) motywacje władz centralnych” (Kabaj, 2002, s. 33). Oddziaływania na nie są bardzo wyraźnie dostrzegalne w odniesieniu do obecnego w Polsce od kilku lat zachęcania do powszechniejszego wyboru kierunków technicznych i ścisłych, np. przez kierunki zamawiane lub akcję „Dziewczyny na politechniki”. Justyna Dobrołowicz poddała analizie przekaz medialny (prasowy) toczący się wokół edukacji i wyborów, jakie podpowiada się w kontekście wyboru kierunku studiowania, wskazując na jednoznaczną dominację przekazu kierującego uwagę decydentów na rynek pracy i szanse na zdobycie pracy po zakończeniu studiów na danym kierunku wspierane uznawaniem za wartościowe tych uczelni, które prowadzą do sukcesu, jakim jest „kariera zawodowa absolwenta i związane z nią wysokie zarobki” (2013, s. 244). Nacisk położony na wąskie kształcenie zawodowe wiąże się z wykazywaniem, że „szerokie wykształcenie humanistyczne, ogólne jest niepotrzebne, obciążające obowiązkami szkolnymi uczniów i nieefektywne, to znaczy nie można go przełożyć na wymierne korzyści materialne” (Michałowska, 2013, s. 208). W niejawny sposób zakłada się przy tym, że istnieje w młodych ludziach potencjał uzdolnień do takich profili (inżynierskich, informatycznych na poziomie szkolnictwa wyższego czy – bardziej przyziemnie – budownictwa czy gastronomii na poziomie niższym), ale bez wsparcia i przekonywania jest „marnowany” przez

wybijanie przez nich kierunków ekonomicznych czy społecznych. Innymi słowy – zakłada się, że każdy może zostać inżynierem, a nie zostaje nim każdy tylko dlatego, że tak wybiera (idąc na „łatwiznę”, z nieświadomości, pod presją rodziców), więc należy dostarczyć argumentów wspierających jednak wybór politechniki, np. dodając do czynników kluczowych bezpośrednią motywację zewnętrzną o charakterze materialnym – stypendium, zwolnienie z czesnego itp. Ten wątek dopasowania wybieranego zawodu i możliwości jego zdobycia, związany z uzdolnieniami i predyspozycjami, jest istotny w obrębie analiz doradztwa zawodowego, o którego ustaleniach wydają się zapominać piewcy kształcenia technicznego, ścisłego czy programistycznego. Natomiast samo „zamawianie” kierunków może prowadzić do cykli określanych jako gra edukacyjna oparta na błędnym kole, gdy następują po sobie etapy zainteresowania kierunkiem, sukcesu absolwentów, nadwyżki, odpływu zainteresowania, deficytu i kolejnego cyklu wzrostu zainteresowania (Nawój-Połoczańska, 2013).

Podobne jest oddziaływanie zestawień zarobków wg struktury wykształcenia czy – ściślej – konkretnych zawodów w konkretnych miastach. Wymienić można tu chociażby portal www.wynagrodzenia.pl zbierający dane oraz publikujący analizy i zestawienia przeglądowe w odniesieniu do zawodów, regionów, poziomów wykształcenia itp. Choć w Polsce zasadniczo nadal nie rozmawia się o zarobkach (co we własnych interesach wspierają przedsiębiorstwa, wprowadzając do umów klauzulę tajności wysokości wynagrodzenia), jest to jednak temat bez wątpienia istotny, zaś w odniesieniu do decyzji o wyborze zawodu czy jego zmianie czasem kluczowy, jeśli tylko dla podejmującego decyzję wykształcenie ma rzeczywiście instrumentalny, a nie autoteliczny charakter. Wątek zarobków uzyskiwanych w danym zawodzie czy przez absolwentów określonego kierunku studiów jest jednak podnoszony – o ile nie bardzo wskazuje się, ile można zarobić w danym przedsiębiorstwie (chyba że czyni ono z wysokości zarobków część oferty rekrutacyjnej), o tyle coraz częściej wskazuje się, jakie zarobki związane są z konkretnym wykształceniem lub wykonywanym zawodem (na rozpoznanie pierwszego pozwalają chociażby różnego rodzaju badania losów absolwentów, na rozpoznanie drugiego analizy GUS nt. zarobków w sektorze przedsiębiorstw, ujmujące dane m.in. z perspektywy grup zawodów).

Obok bezpośrednich korzyści z kształcenia się, które można sprowadzić do sytuacji na rynku pracy, wskazuje się także pośrednie. Zalicza się do nich:

[...] podniesienie wartości czasu wolnego, podniesienie świadomości zdrowego stylu życia czy większą dbałość o dzieci. Wyższy poziom wiedzy umożliwia ludziom dokonywanie lepszego wyboru spośród dóbr konsumpcyjnych, podnosi poziom rozumienia przepisów administracyjnych i prawnych, ułatwia podejmowanie decyzji dotyczących zmiany pracy czy zamieszkania. [...] Jest w końcu źródłem satysfakcji i poczucia większej wartości (Grodzicki, 2003, s. 96).

Dodać można także większy wybór zawodu oraz pracodawcy, a także większą możliwość wykonywania pracy bezpieczniejszej. Te korzyści wiążą się z dostępnością do większej puli zawodów i miejsc pracy (uzależnionej od poziomu wykształcenia), a przekładają na zadowolenie, status społeczny i jakość życia (Natalii, 2015).

Na tej optymistycznej liście brakuje jednak zastrzeżenia, że dzieje się tak tylko w niektórych wypadkach. Nie wspomina się o trudności w podejmowaniu decyzji, gdy uwzględnia się zbyt wiele czynników, o frustracji związanej z zatrudnieniem poniżej kwalifikacji, a wreszcie, choć może to zastrzeżenie powinno zostać wymienione jako pierwsze, automatycznie zrównuje efekty kształcenia z efektami zwiększania wiedzy albo nawet mądrości. To wiedza, a nie wykształcenie pomaga w decydowaniu, zmienia styl spędzania wolnego czasu na zdrowszy czy modyfikuje metody wychowawcze. Trzeba mądrości, by celnie wybierać, przestrzegać prawa i czuć satysfakcję, gdy nie wspiera jej prosta rynkowa nagroda. A to już jest związane z wychowaniem i nieinstrumentalnymi wobec gospodarki funkcjami edukacji.

* * *

Związki gospodarki i edukacji ujmowane w perspektywie teorii kapitału ludzkiego podporządkowują edukację rynkowi, kształcenie zaś ograniczają do przygotowania „zasobów ludzkich”. Chociaż sama teoria kapitału

ludzkiego stanowi zasadniczo tylko jedno z ekonomicznych podejść do analizy procesów decyzyjnych (pracodawców i pracowników, także wówczas, gdy są tylko potencjalnymi pracownikami), to w uproszczonej i przekształconej w hasła wersji funkcjonuje jako ideologia uzasadniająca decyzje reformatorów systemu edukacji, oceny efektywności projektów, a także jako przesłanka indywidualnych decyzji edukacyjnych, podstawa samooceny i aspiracji. Wybór kierunku i poziomu kształcenia ma swoje konsekwencje zarówno dla społeczeństwa, jak i dla jednostek, ale perspektywa kapitału ludzkiego ogranicza je do jednej tylko sfery, zubażając zakres wolności wyboru jednostki oraz naukowy opis uwarunkowań, przebiegu i konsekwencji tego wyboru. Bezpośrednio z myślenia o rynkowych konsekwencjach wyborów edukacyjnych wywodzi się podejście, które można określić jako „paradygmat dopasowania” czy – ściślej – paradygmaty, jeśli uznać dopasowanie za pojęcie przewodnie zbioru analiz prowadzonych w różnych perspektywach dyscyplinowych i teoretycznych, bowiem jest ich więcej niż jedna (aczkolwiek tylko w najbardziej ogólnym rozumieniu można je uznać za paradygmaty).

2. Paradygmaty dopasowania

2.1. Makro-, mezo- i mikroperspektywy dopasowania

Pojęcie „paradygmat dopasowania” jest tytułem rozdziału pracy Wisławy Kozek (2014) poświęconej opisowi rynku pracy z perspektywy instytucjonalnej. Samo określenie zwraca uwagę na pojawiające się – szczególnie w analizach rynku pracy z perspektywy społecznej i ekonomicznej – oczekiwania czy postulaty dopasowywania, trafności, efektywności alokacji itp., obecne chociażby w teorii kapitału ludzkiego, ale jeszcze silniej w dyskursach o roli edukacji i diagnozach sytuacji na rynku pracy.

Perspektywa społeczeństwa

Wspomniany rozdział Kozek poświęca relacjom między rynkiem pracy a systemem edukacyjnym, deklarując: „Zależności między rynkiem pracy a systemem edukacyjnym mogą być analizowane na wiele sposobów. Najbardziej oczywisty wymiar tych analiz to „dopasowanie”. [...] formułowane są zalecenia dotyczące tego, jak poprawić odpowiedź systemów edukacyjnych na zapotrzebowanie pracodawców w zakresie kwalifikacji pracowników” (Kozek, 2014, s. 201). W jej ocenie paradygmat dopasowania „przepełniający dyskurs ekspercki o rynku pracy, ujmujący wykształcenie użytkowo, jest stosunkowo nowy” (Kozek, 2014, s. 202), jednak jak już wskazywano, nie do końca jest to prawda. Kozek zauważa też, że chociaż dominujący jest paradygmat dopasowania, to jednak używa się szerszej kategorii, tj. kapitału ludzkiego, ponieważ w kontekście problemów związanych z dopasowaniem „pojęcie to zdejmuje odium całkowitej odpowiedzialności z systemu edukacyjnego i rozszerza nieco problem na

działania innych podmiotów” (Kozek, 2014, s. 202), takie jak: szkolenia prowadzone przez pracodawców, doświadczenia migracyjne, polityki tworzące zachęty (lub blokujące) do aktywności zawodowej. Co istotne, Kozek nie definiuje samego dopasowania czy treści wskazywanego przez siebie paradygmatu dopasowania, a jedynie zauważa, że stał się on istotny, również dla socjologii w kontekście zwiększania szans zawodowych wybranych kategorii społecznych (i ich strategii nastawionych na owo zwiększanie), czynników warunkujących sukces, konsekwencji przemian (reform) systemów edukacyjnych dla ich uczestników i absolwentów czy wreszcie ideałów czy ideologii związanych z edukacją, pracą czy zawodami. Jeśli uznać, że zawartość rozdziału ilustruje obszar tematyczny objęty tytułem, to paradygmat dopasowania jest konceptem obejmującym dane empiryczne opisujące następujące zjawiska (s. 201–221):

- motywy zdobywania wykształcenia w Polsce (instrumentalność vs autoteliczność);
- oczekiwania w odniesieniu do systemu edukacyjnego, że zapewni dopływ „odpowiednio przygotowanych zawodowo absolwentów” (s. 206);
- schematy procesów dostosowywania systemu edukacji do potrzeb rynku pracy (państwowo-centralistyczne, demokratyczne i liberalno-rynkowe);
- dynamikę wydatków na edukację w Polsce;
- reformy kształcenia zawodowego w Polsce;
- zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce, w tym zmiany w strukturze pochodzenia społecznego studentów i funkcjonowanie rankingów szkół wyższych;
- zakres kształcenia ustawicznego w Polsce.

Procesy te komentowane są z perspektywy dopasowania, w szczególności dopasowanie referowane jest jako przesłanki omawianych reform, jako wymagania formułowane wobec systemu edukacyjnego i jako podsumowanie wskazujące na dostrzegane przez pracodawców braki kompetencji zawodowych i ogólnych (niespecyficznych) u kandydatów do pracy. Trudno uznać, że z tego przeglądu tematów wyłania się jakaś spójna definicja „paradygmatu dopasowania”. Wydaje się, że dopasowanie służy po prostu jako główny wątek komentarzy odnoszących się do

przemian polskiego systemu edukacji i ich konsekwencji dla sytuacji na rynku pracy, co uwzględnia perspektywę instrumentalnego podejścia do edukacji.

Powracając do kwestii definicji i rodzajów (nie)dopasowania, są one jednak w pewnym zakresie zdefiniowane (aczkolwiek nie u Kozek). Niezależnie od poziomu kształcenia można mówić o wykształceniu zbyt niskim lub zbyt wysokim w stosunku do kwalifikacji wymaganych na danym stanowisku – jest to wówczas niedopasowanie pionowe, występujące jako nadwyżka lub niedobór kwalifikacyjny (Buttler, 2014, s. 128). Także niezależnie od poziomu wykształcenia można mówić o niedopasowaniu horyzontalnym, tj. wykonywaniu pracy, która jest niezgodna z kierunkiem zdobytego wykształcenia. W kontekście zadań systemu edukacji i paradygmatu dopasowania należałoby jednak wskazać także na inny zakres niedopasowania – treści kształcenia i wymogów stanowiska pracy, co jest konsekwencją niewłaściwego rozpoznania wymogów rynku pracy przez uczelnię, szkołę czy nawet organizatorów kursów i szkoleń. Można też wskazać na niedopasowanie mentalne, behawioralne i instytucjonalne, przy czym dwa pierwsze dotyczą relacji pracownik (absolwent)–pracodawca, zaś ostatnie odmiennych wymogów działania, z jakimi styka się absolwent na uczelni i w miejscu podjętej po jej ukończeniu pracy (Leszkowicz-Baczyński, 2007). Dominik Buttler (2014), analizując sytuację absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, rozróżnia niedopasowania pionowe i poziome, kwalifikacyjne i kompetencyjne, a Joanna Żyra (2013) uszczegóławia podejście do kwestii dopasowania z makroperspektywy (z dominacją spojrzenia ekonomicznego), przywołując kategorie niedopasowania edukacyjnego określane jako strukturalne i kompetencyjne. Niedopasowania strukturalne wiążą się z odmiennosćiami w strukturze poziomów i kierunków, których ukończenie oferuje system edukacyjny (z uwzględnieniem liczebności absolwentów), a których potrzebuje gospodarka (także z uwzględnieniem liczebności, w tym przypadku miejsc pracy). Aspekt kierunków kształcenia analizowany jest w kontekście kierunków technicznych czy ścisłych przeciwstawianych humanistycznym i ekonomicznym, zaś poziom wiąże się przede wszystkim z kwestiami edukacji wyższej przeciwstawianej niższym poziomom – zwykle diagnozuje się nadwyżkę edukacji (Żyra, 2013,

s. 44). W nomenklaturze przywoływanej przez Buttlera byłyby to kwestie niedopasowań kwalifikacyjnych. Z kolei niedopasowania kompetencyjne odnoszą się do umiejętności i „są identyfikowane jako:

1. nadwyżka kompetencji,
2. »błędne« kompetencje,
3. »mocne« niedopasowanie” (Żyra, 2013, s. 46).

Przesłankami do podjęcia analiz niedopasowań edukacyjnych na gruncie makroekonomicznym były, jak relacjonuje Żyra, empiryczne diagnozy braku (oczekiwanej w świetle teorii) „pozytywnej relacji między wskaźnikami edukacji i wzrostem gospodarczym” (2013, s. 42). Problemem dla uzyskiwania dopasowania okazała się niewielka świadomość obu stron (i szkół, i pracodawców), jakie dokładnie kompetencje są kształtowane i jakie są potrzebne, co częściowo wynika z ich proceduralnego i nieuświadomianego (wiedza ukryta) charakteru, a częściowo z braku systematycznej refleksji i np. rzetelnego opisu stanowisk. O częściowym rozwiązywaniu tego problemu może świadczyć wdrażanie (w kolejnych wersjach) opisów programów kształcenia w języku efektów, tj. wskazywania obok treści (wiedzy, co zasadniczo nie budziło wątpliwości) także umiejętności – zarówno proceduralnych, jak i samoorganizacyjnych, komunikacyjnych lub przedsiębiorczych – czy nawet postaw (kompetencji społecznych opisywanych częściowo w kontekście postaw i wartości [por. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2018]). Fragmentaryczność tego rozwiązania wynika z faktu, że zwiększa ono świadomość nauczanych kompetencji po stronie systemu edukacyjnego, ale nie zwiększa jej po stronie pracodawców.

Na przeciwnym biegunie są spojrzenia związane z jednostką, a więc mikroperspektywa charakterystyczna dla analiz w ujęciu dopasowanie człowiek–praca (czasem wręcz człowiek–zawód) i człowiek–organizacja. W tym kontekście systematycznego przeglądu podejść dokonała Joanna Czarnota-Bojarska (2010), lokując je w obrębie psychologii organizacji. Z tej perspektywy

[...] sytuację braku dopasowania określić można jako taką, w której w zakresie możliwości osoby do zachowania adekwatnego do aktualnych wymagań lub wymagania skłaniają do zachowań, których

osoba nie chce podjąć. Skutkami braku dopasowania będą, w takim ujęciu, zachowania niewłaściwe z punktu widzenia sytuacji lub stres spowodowany wysiłkiem podjęcia odpowiedniego zachowania (2010, s. 9).

Początki takiego rozumienia dopasowania sięgają do teorii źródeł stresu i mechanizmów odpowiadających za jego powstawanie, w których wskazuje się na znaczenie zrównoważenia wymagań sytuacyjnych i możliwości osoby – zrównoważenie to minimalizuje odczuwanie stresu. Dopasowanie w tym kontekście osadzone jest w rozważaniach na temat relacji jednostka–środowisko (w tym szczególnym przypadku jest to środowisko miejsca pracy, obejmujące zarówno wymagania zawodowe, jak i organizacyjne, wpływające z relacji ze współpracownikami i z wykonywanych zadań). Osadzenie analiz w kontekście organizacyjnym nie zamyka ich jednak na uwzględnianie innych uwarunkowań, do których należy chociażby zawód pracownika, a w związku z tym także jego dopasowanie do owego zawodu wraz z aspektem kompetencji i kwalifikacji, jak również cech indywidualnych (temperament, zdolności, intelekt, osobowość). Ten zakres dopasowania określany jest jako dopasowanie człowiek–praca i chociaż istotny jest w nim aspekt wymogów przedsiębiorstwa, to jednak osobno rozpatruje się dopasowanie człowiek–organizacja. W chronologii doświadczeń jednostkowych wcześniejsze jest zazwyczaj dopasowanie do zawodu, istotne (i odmiennie ujmowane) w obrębie dwóch podejść: z perspektywy organizacji w procesach zarządczych (głównie w zakresie selekcji i rekrutacji, ale też szkoleń, zmiany stanowisk, awansów) oraz z perspektywy jednostki (to głównie pole zainteresowania doradztwa zawodowego czy planowania rozwoju).

Perspektywa organizacji

Opisując rodzaje dopasowania człowiek–organizacja, Czarnota-Bojarska (2010) przywołuje dwa główne podejścia (których autorami są Paul Muchinsky i Carlyn Monahan): komplementarne i suplementarne. Dopasowanie komplementarne dotyczy zgodności, zbieżności związanej

z przynależnością do tej samej kategorii i w badaniach odnoszone jest do sfery wartości i celów. Dopasowanie suplementarne odwołuje się natomiast do wzajemnego uzupełniania – z perspektywy pracownika oznacza to szacowanie, w jakim stopniu organizacja odpowiada na (zaspokaja) jego potrzeby i oczekiwania, zaś z perspektywy organizacji – w jakim stopniu pracownik wypełnia jej oczekiwania. Chociaż są to podejścia typowe dla dopasowania człowiek–organizacja, ujęcie komplementarne wydaje się przyświecać także badaniom i działalności doradztwa zawodowego, a można się zastanawiać, na ile podejście suplementarne również znajduje w nim zastosowanie jako podłoże wyboru miejsca pracy, któremu (potencjalny) pracownik oferuje siebie do zatrudnienia.

Dopasowanie człowiek–organizacja analizowano m.in. w kontekście procedur selekcyjnych, w których wykazywano, że rekruterzy „odróżniają ocenę dopasowania do pracy i dopasowania do organizacji i biorą oba te czynniki pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu” (Czarnota-Bojarska, 2010, s. 37), różnice te określano jako ocenę dopasowania ogólnego (do wykonywania danego rodzaju pracy, a więc do zawodu) i specyficznego (do „stylu” działania organizacji, jej kultury). Dopasowanie do organizacji nie jest też jednorazowe, wiąże się z „docieraniem się”. Można sądzić, że w kontekście „docierania”, czyli pewnej dynamiki dopasowania, istotne byłoby zwrócenie uwagi na procesy określane mianem adaptacji pracownika (zarówno do zawodu, jak i organizacji), tj. „proces aktywnego przystosowywania się człowieka do określonych ról i zadań zawodowych” (Furmanek, 2000, s. 283). Obejmuje on: przystosowanie do nowego środowiska społecznego (współpracownicy, w tym – przełożony [por. Springer, 2018]), przystosowanie do pracy zawodowej i jej obiektywnych wymagań oraz przystosowanie do zadań pozazawodowych pośrednio powiązanych z zawodem i miejscem pracy (np. do form organizacji czasu, udziału w organizacjach społecznych). Można też mówić o adaptacji fizjologicznej (dostosowanie do fizycznych warunków pracy), umysłowej (przystosowanie do treści zadań zawodowych i metod ich rozwiązywania) i społecznej (kształtowanie stosunków ze współpracownikami, włączanie do zespołów pracowniczych, towarzyskich czy związkowych). Z kolei w odniesieniu do roli pracownika w zespole sformułowano pojęcie dopasowania roli, które odnosi się do

zbieżnych (lub rozbieżnych w przypadku konfliktu roli z osobowością) oczekiwań zewnętrznych (ze strony organizacji, np. przełożonego) oraz wewnętrznych przekonań (potrzeb, wartości) na temat roli i sposobu jej realizowania w organizacji (Czubak-Koch, 2014).

Dla dopasowania do organizacji, za którym w dużej mierze stoją procesy selekcji kandydatów na pracowników, istotna jest wiedza rekruterów zarówno na temat charakteru organizacji (różnych aspektów jej kultury, co jest ważne dla dopasowania komplementarnego), jak i na temat wymogów stanowiska (np. opisy stanowisk pracy, ważne dla dopasowania suplementarnego). W tym kontekście niedopasowanie przynajmniej w jakiejś mierze ujawnia słabość procedur selekcji.

Dopasowanie organizacyjne można także analizować z perspektywy spójności organizacji, tj. stopnia, „w jakim potrzeby, wymagania, cele i struktura jednego komponentu są spójne z potrzebami, wymaganiami, celami i strukturą innego komponentu” (Gadomska-Lila, 2013, s. 20). Ta ogólna definicja odnoszona jest przede wszystkim do strategii cząstkowych, opisujących różne obszary działania organizacji, i w jednym z nich obejmując kompetencje i zasoby organizacji, dotyka bezpośrednio kwestii dopasowania pracowników do organizacji, a w kontekście strategii – strategii zarządzania zasobami ludzkimi, co stanowi jeden z aspektów dopasowania wewnętrznego. Jak zauważa Katarzyna Gadomska-Lila, obrazując składowe i cele dopasowania, „w strukturze organizacyjnej zdefiniowane są zadania prowadzące do realizacji strategii, system motywacyjny wspiera wysiłki pracowników ukierunkowane na realizację tych zadań, a kadra zarządzająca potwierdza swoją postawą i zachowaniem, jakie działania są pożądane w perspektywie realizacji strategii” (2013, s. 29–30). Jest to zatem obraz spójności sfery strategicznej i operacyjnej organizacji. Rodzaje tak rozumianego dopasowania wewnętrznego obejmują obok dopasowania elementów organizacji także dopasowanie wertykalne i horyzontalne (to ostatnie jako dopasowanie międzyfunkcyjne i wewnątrzfunkcyjne) (Gadomska-Lila, 2013, s. 34). W odniesieniu do pracowników są to kwestie relacji struktury, kultury organizacyjnej i zarządzania zasobami ludzkimi. Podejście to jest więc dyrektywne i istotne są w nim konsekwencje praktyk zarządczych rozumianych jako sposoby oddziaływania na zachowania i postawy pracowników, zaś finalnie – na

efektywność działalności. Wydaje się, że w konsekwencji znika z tej perspektywy kwestia indywidualnego dopasowania, które staje się samo w sobie celem działań organizacji. Gadomska-Lila zauważa, że tak rozumiane dopasowanie charakteryzuje duże organizacje, dysponujące „szerokim wachlarzem narzędzi zarządzania umożliwiających poprawę poziomu spójności” (2013, s. 221).

Interesującego łącznika między makroperspektywą ekonomiczną a wątkami organizacyjnymi i jednostkowymi dostarczają analizy efektywności szkoleń w organizacjach. Jak wskazuje Aldona Andrzejczak, teoria kapitału ludzkiego przekłada się w procesach zarządczych organizacji na uwzględnienie inwestowania w tenże kapitał m.in. przez szkolenia, ale także w procesy zarządzania wiedzą, marketing personalny, programy praca–życie czy zarządzanie partycypacyjne (2011, s. 42–43). Wielość form i szczegółowych celów (składowych kapitału ludzkiego), które obejmują tak rozumiane procesy inwestycyjne, ujawnia, jak różne mogą być procedury, których końcowym efektem ma być poprawa (lub utrzymanie) sprawności funkcjonowania organizacji. W kontekście dopasowania istotne są w szczególności szkolenia pracowników, które pełnią równolegle wiele funkcji: adaptacyjne (dopasowanie do stanowiska), modernizacyjne (aktualizacja kompetencji), innowacyjne (przygotowanie nowych rozwiązań) i społeczne (tworzenie więzi w organizacji) (Andrzejczak, 2011, s. 67–68). Samo podejście do szkoleń (ujęte przez Andrzejczak historycznie od lat 90. XX wieku) obejmuje uwzględnianie w szkoleniach równolegle potrzeb pracownika i organizacji, co wzbo-gaca aspekty dopasowywania o spojrzenie ze strony pracownika i jego oczekiwań, nie zaś tylko organizacji (2011, s. 69). Jednak podstawowym celem organizacji, gdy decyduje się ona na szkolenia, pozostaje poprawa efektywności, której ocena nie ogranicza się do prostego rachunku ekonomicznego. Miarami efektywności obok wyników mogą być chociażby: wejście na nowe rynki, poprawa wizerunku, zwiększenie spójności albo kompetencji kierowników (Andrzejczak, 2011, s. 89).

Perspektywa indywidualna

Perspektywę tę można opisać najpełniej przez aspekty doradztwa zawodowego, którego zasadniczą przesłanką jest wsparcie (najczęściej młodych osób poszukujących dla siebie ścieżki zawodowej) dopasowania między cechami (możliwościami) jednostki a cechami (wymaganiami) zawodu. Dla tych analiz istotne są preferencje zarówno w zakresie treści (jakie obszary, pola aktywności są dla jednostki interesujące), jak i formy (jaki sposób działania jest dla jednostki naturalny). Klasyczne opracowania z zakresu doradztwa zawodowego wprowadzają odniesienia przede wszystkim do treści aktywności. Perspektywy te ulegają znaczącym zmianom, np. współcześnie wskazuje się raczej na doradztwo czy poradnictwo kariery (Bańka, 2016; Minta, 2012; 2014) jako wspieranie w konstruowaniu kariery oparte na refleksyjności, prowadzące do uczenia się przez całe życie, ale też aktywnych wyborów i podejmowania roli autora kariery (to koncepcja Marka Savickasa), niż doradztwo pracy czy doradztwo zawodowe. Dopasowanie w perspektywie doradztwa zawodowego odwołuje się do pojęcia doboru zawodowego (doboru do pracy). Jak wskazuje Janina Karney (2007), dobór zawodowy realizuje zarówno cele organizacji (selekcyjne), jak i indywidualne (wybór pracy, „która pozwoli na samorealizację, satysfakcję i rozwój” [s. 199]). W takim szerokim rozumieniu dobór zawodowy obejmuje zbiór form, z których część dotyczy sytuacji potencjalnego pracownika (orientacja zawodowa, poradnictwo i doradztwo pracy), znaczna zaś część zachodzi w organizacji (selekcja, rekrutacja, klasyfikacja, adaptacja zawodowa, rotacja stanowisk, zwalnianie, kreowanie karier i awansów), a niektóre, jak np. kształcenie i doskonalenie zawodowe, mogą być ulokowane w obu obszarach, w zależności od względnego różnicowania aktywności którejs ze stron. Karney omawia je łącznie, chociaż późniejsze prace na temat doradztwa zawodowego raczej nie wkraczają już w warstwę zarządczą organizacji, pozostawiając tę tematykę opracowaniom na temat rekrutacji i selekcji kadr, zarządzania zasobami ludzkimi itp. Dla dopasowania zawodowego istotne są oczywiście wszystkie te formy, jednak w perspektywie doradztwa i – szerzej – w spojrzeniu na dopasowanie z perspektywy jednostki najistotniejsze są obszary aktywności związane bezpośrednio z wyborem zawodu i jego późniejszymi ewentualnymi

zmianami. W perspektywie rozwoju jednostki obejmują one: najpierw preorientację, a później orientację zawodową, doradztwo zawodowe i wreszcie doradztwo pracy, a przy zmianie cech pracy i zatrudnienia w kierunku mobilności, elastyczności i zmienności (Minta, 2014) – doradztwo kariery przy jednoczesnej zmianie pojęcia samej kariery, która przestaje być rozumiana linearnie, a staje się karierą proteuszową, bez granic itp. Za twórcę doradztwa zawodowego, poradnictwa pracy i doradztwa karier uważany jest Frank Parsons (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, Nosal, 2006; Bańka, 2016; Paszkowska-Rogacz, 2003). Jego podejście nadal wyznacza sposób działania doradców, m.in. jako wskazówka, że podejmowanie decyzji zawodowej powinno opierać się na rozpoznaniu własnych cech, rozpoznaniu wymagań związanych z wykonywaniem różnych rodzajów pracy i wreszcie rozważeniu zależności między nimi (por. Bajcar i in., 2006; Paszkowska-Rogacz, 2003), a jednocześnie wprowadza kluczowe dla dopasowania podejście określane jako teorie cechy i czynnika (tym samym można F. Parsonsa uznać „za twórcę idei dopasowania człowiek–praca” [Czerw, Czarnota-Bojarska, 2016, s. 10]). Wytyczne F. Parsonsa wprowadzają dwa rodzaje zadań poznawczych i dwa obszary wiedzy, do której odwołuje się doradztwo zawodowe – z jednej strony są to kwestie indywidualnych cech jednostek – potencjalnych wykonawców danej pracy, z drugiej – cech samej pracy. Stąd też kluczowe dla doradztwa zawodowego są sięgnięcie po ustalenia psychologii wraz z narzędziami pozwalającymi na diagnozę cech indywidualnych i jednocześnie gromadzenie danych na temat zawodów i wymagań stanowisk pracy, a więc obszar zwany zawodoznawstwem. Zawodoznawstwo obejmuje badania zawodu pozwalające uzyskać opis zawodu „w zakresie: cech i warunków pracy, wymagań zawodowych, sposób zdobywania zawodu i możliwości rozwoju zawodowego, specyficznych uwarunkowań społecznych pracy” (Karney, 2007, s. 89), sam zawód jest zaś definiowany jako „zespół czynności, wymagających określonych kwalifikacji, wykonywanych poza gospodarstwem domowym, będących podstawą utrzymania [...] oraz pozycji w społeczeństwie” (Furmanek, 2000, s. 422). Wskazuje to na warunki i funkcje pracy zawodowej, na potrzeby opisu zawodu niezbędne jest jednak uszczegółowienie składowych pozwalających na zdefiniowanie zawodu. Można wyróżnić trzy zakresy analizy czynności składających się na

pracę: analizę formalną, funkcjonalną i modalną (Karney, 2007). Analiza formalna to pomiar czynności pracy w ujęciu przestrzenno-czasowym oraz logicznego następstwa (kolejności czynności), co niewątpliwie kojarzy się ze szkołą naukowego zarządzania Fredericka W. Taylora, ale ma znaczenie dla wszelkich analiz ergonometrycznych. Analiza funkcjonalna pozwala na wyodrębnienie czynności ze względu na ich rolę w całokształcie zadań zawodowych. Wyróżnia się wówczas czynności właściwe i pomocnicze, w tym przygotowawcze, towarzyszące i zakończeniowe. I wreszcie analiza modalna prowadzona jest ze względu na dominujące w poszczególnych czynnościach procesy psychiczne w podziale na czynności orientacji, decyzji i wykonania.

Analiza elementów pracy nie tylko pozwala na opisy poszczególnych zawodów, ale także na ich grupowanie np. wg stopnia trudności (wg różnych kryteriów, np. warunków wykonywania pracy, odpowiedzialności czy obciążenia umysłowego lub fizycznego) (Karney, 2007) czy formułowanie wytycznych odnośnie do wymogów i warunków pracy (Furmanek, 2000). Doprowadziła także do powstania różnego rodzaju klasyfikacji zawodów (Czerw, Czarnota-Bojarska, 2016) – przykład zastosowania i niebagatelne znaczenia takiej klasyfikacji znajduje się w omówionej analizie sytuacji polskich artystów i twórców (rozdział 5).

Mimo przełomowego znaczenia podejścia F. Parsonsa, obecnego do dziś w doradztwie zawodowym (Czerw, Czarnota-Bojarska, 2016, s. 10), i jego „Biura Zawodowego” (otwartego w Bostonie w styczniu 1908 roku) wymienić można wiele koncepcji znacznie starszych, poczynając od starożytnej Grecji (Hezjod, Platon, Arystoteles) przez cywilizacje pozaeuropejskie po współczesność, które zawierały zachęty do poszukiwania dopasowanej pracy, a także miały zawodoznawczy charakter (szczególnie w XVIII i XIX wieku). Przywołuje je krótko Anna Paszkowska-Rogacz (2003), wskazując na przeglądowe prace Johna Brewera (z 1942 roku) i Donalda Zytowskiego (z 1972 roku). Samych klasyfikacji współczesnych podejść do rozwoju zawodowego Paszkowska-Rogacz (2003) wymienia pięć, co wskazuje, jak wiele ich już powstało – wyróżnienie koncepcji cechy i czynnika, obok psychodynamicznych, rozwoju i kognitywno-społecznych (kognitywnych i społeczno-behawioralnych) to ujęcie Samuela Gladdinga (Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 26).

U podłoża teorii cech i czynnika leży założenie, że

[...] cechy każdego człowieka (zainteresowania, umiejętności i zdolności) można w obiektywny sposób mierzyć i kwantyfikować, podobnie jak poszczególne zawody można opisać w kategoriach wymagań dotyczących liczby i właściwej konfiguracji tych cech, a satysfakcja zawodowa zależy od odpowiedniego dopasowania cech osoby do wymagań na danym stanowisku pracy i odwrotnie (Bajcar i in., 2006, s. 12).

Podejście takie określa się jako zorientowane na zawód i jest stopniowo zastępowane podejściami mniej związanymi z gospodarką przemysłową, takimi jak wspomniane doradztwo kariery (przy bardzo różnych definicjach samej kariery), w których obecnie podkreśla się raczej sekwencyjny niż wzrostowy (awanse) charakter (por. Bańka, 2016; Duda, Kukla, 2010; Piorunek, 2009; Suchar, 2010), a które nie tyle ma coś wskazywać czy podpowiadać, ile sprowadza się do asysty w procesie samopoznania i bilansowania doświadczeń, wymagań, możliwości itp. (Bańka, 2016).

Jeśli jednak pozostać przy diagnozowaniu cech potencjalnego pracownika (zanim wybierze zawód, gdy planuje jego zmianę lub jest do niej zmuszony), to obejmują one zarówno ogólne cechy związane z osobowością czy temperamentem (opracowywane w ramach różnych podejść i koncepcji psychologicznych), jak i bardziej specyficzne dla późniejszej pracy zawodowej właściwości, takie jak zainteresowania czy „osobowość zawodowa”. Szczególnie istotne dla kwestii dopasowania były różne, mniej i bardziej popularne, a w części (po modyfikacjach i uaktualnieniu) nadal wykorzystywane klasyfikacje zainteresowań i preferencji zawodowych. Punktem wyjścia – czasem jako koncepcja rozbudowywana, czasem zaś jako poddana krytyce – dla wielu z nich jest ujęcie Hollanda, którego podstawą są cztery założenia „charakteryzujące ogólniejsze prawidłowości rozwoju zawodowego. Dotyczą one struktury preferencji zawodowych i interakcji między człowiekiem a środowiskiem stwarzającym mu różne możliwości wyboru dróg kariery” (Bajcar i in., 2006, s. 33). Brzmiały one następująco:

1. Strukturę preferencji zawodowych można sklasyfikować, odnosząc się do ich sześciu typów. Każdy z nich różni się sposobem przyswajania, gromadzenia i rozumienia informacji o zawodach.
2. Analogicznie można wyróżnić sześć typów środowisk zawodowych, w obrębie których „dominują określone osobowości, style zachowania i rozwiązywania problemów” (Bajcar i in., 2006, s. 34).
3. Rozwijając się zawodowo, ludzie poszukują takich środowisk, które pozwalają im najpełniej wykorzystać swoje możliwości i preferencje, a także realizować wartości.
4. Wiedzę o zgodności między preferencjami osoby a cechami środowiska można wykorzystać do przewidywania zachowania jednostki w zakresie wyborów edukacyjnych i zawodowych.

Dla opisu rozwoju zawodowego węzłowym – jak je nazywa Waldemar Furmanek (2000) – pojęciem jest właśnie osobowość zawodowa, a więc zestaw cech obejmujących wiedzę, sprawności, zainteresowania, zdolności i motywy odnoszące się do danego zawodu (Furmanek, 2000, s. 272), a zatem do typowych dla niego treści, sposobów działania, uzasadnień czy etosu. W przypadku kandydatów do zawodu diagnozuje się raczej potencjał tak rozumianej osobowości zawodowej, natomiast w przypadku doradztwa skierowanego do osób już aktywnych zawodowo można mówić o diagnozie faktycznej osobowości zawodowej. Ten ostatni obszar jest o tyle istotny, że pozwala określić, do wytworzenia jakiej osobowości zawodowej prowadzi oddziaływanie danego środowiska zawodowego (zakłada się więc, że środowisko zawodowe oddziałujące do pewnego stopnia na osobę modyfikuje jej osobowość zawodową – znaczenie ma zarówno to oddziaływanie, jak i (auto)selekcja, czyli poszukiwanie przez jednostki dopasowanych do ich cech środowisk), a więc opisać różne typy środowisk zawodowych, a dokładniej – np. wymogi danego stanowiska w konkretnej organizacji. Jest to opis bardziej psychologiczny niż typowy opis zawodu przygotowywany na podstawie wymagań kompetencyjnych i kwalifikacyjnych.

W kontekście rozważań na temat dopasowania, ale też zwracając uwagę na powstające w ramach nurtu teorii cech i czynnika podejścia diagnostyczne, kluczowe jest więc zwrócenie uwagi na kwestię identyfikowania cech środowisk zawodowych (co często ograniczane jest

do kwestii zawodu, ale – na co wskazuje już John Holland – powinno uwzględniać także charakter organizacji: realizacja zadań zawodowych w obrębie danego zawodu jest przecież odmienna w różnych organizacjach, chociaż wymagania zawodowe i wypływające z nich podstawowe obowiązki pozostają takie same – czym innym jest bycie instrumentalistą w orkiestrze a czym innym akompaniatorem, czym innym pracą księgową w dziale księgowości uniwersytetu, a czym innym w centrum usług księgowych) i równolegle – cech jednostek. Niektóre dodatkowe założenia teorii Hollanda odnoszą się bezpośrednio do dopasowania. Jak wskazują Bajcar i in. (2006), jest to m.in. kwestia spójności wewnętrznej (spójności między zestawem preferencji, które zgodnie z modelem heksagonalnym Hollanda, sąsiadując ze sobą, wiążą się dosyć ściśle, natomiast ułożone dalej lub opozycyjnie mogą mieć niższą spójność lub być wręcz przeciwstawne, co obniża spójność wewnętrzną), a przede wszystkim zewnętrznej (dotyczy stopnia dopasowania osoba–środowisko, zwanego też zgodnością, zbieżnością lub kongruencją). Preferencje zawodowe są – dla Hollanda – związane ze stylem adaptacji do wymagań środowiska (w szczególności środowiska pracy), występują hierarchicznie (każdy człowiek posiada cechy każdego typu, ale w różnym, możliwym do malejącego uporządkowania nasyceniu [Paszowska-Rogacz, 2003, s. 38]), a sam wybór zawodu jest „aktem zgeneralizowanej ekspresji, manifestującej osobowość danej osoby, jej zainteresowania, zdolności, motywacje, system wartości i wiedzę” (Bajcar i in., 2006, s. 37). W tym kontekście istotne są zarówno preferencje, jak i niechęć do pewnych stylów działania. Jednostka, dokonując wyboru zawodowego, próbuje jednocześnie znaleźć warunki odpowiadające jej preferencjom i unikać środowisk o cechach przez nią nieakceptowanych czy trudnych do zaakceptowania. Mimo konstrukcji wielu różnych narzędzi i metodyk diagnozowania preferencji zawodowych, które łącząc diagnozę osoby i znajomość wymagań zawodów, a częściowo także organizacji, pomagają jednostce podjąć decyzję o wyborze zawodu i prowadzącej do niego ścieżki edukacyjnej (lub o zmianie zawodu), odniesienia do koncepcji Hollanda są w nich liczne. Np. Dale Prediger uzupełnił (lub uprościł) model heksagonalny wymiarami zadań zawodowych opisującymi orientację na dane vs idee i ludzi vs rzeczy, a potem opracował „Mapę Świata Pracy”, w której połączył

oba ujęcia i opisał na wspomnianej mapie sześć obszarów zawodów, zaś w obrębie każdego grupy zawodów i poszczególne zawody. Podobnie Edward Strong, chociaż jego przekształcenia raczej wychodziły od modelu Hollanda, niż go modyfikowały. Na modelu Hollanda opierał się też Terence Tracey.

Poniżej przedstawiono kilka podstawowych, klasycznych dla doradztwa procedur diagnostycznych wraz z wskazaniem wymiarów i skal, które obejmują. Przegląd tego rodzaju ujawnia, jak złożone są to procedury, obejmujące w kontakcie doradczym np. wypełnienie przez badanego kwestionariuszy składających się z kilkuset pytań, a obok nich m.in. wywiad, przedstawienie wyników szkolnych itp. Nie kończą się one jednak na wyznaczeniu na tej podstawie profilu zawodowego osoby, lecz muszą uzupełnić je adekwatnie zorganizowanym uporządkowaniem zawodów, co dopiero pozwala wskazać badanemu zakres wyboru ścieżki zawodowej. Np. przy wykorzystaniu „Mapy Świata Pracy” Predigera diagnozowanemu uczniowi przedstawia się „wynik w postaci grupy zawodów, które odpowiadają jego zainteresowaniom ujawnionym w tekście. Otrzymuje też listę przykładowych kierunków kształcenia się w wybranym kierunku, łącznie z liczbą wymaganych lat oraz konieczny dla poszczególnych zawodów poziom konkretnych umiejętności” (Bajcar i in., 2006, s. 48).

Tabela 2.1. Zestawienie obszarów diagnozy preferencji zawodowych w ramach teorii cechy i czynnika

Nazwa koncepcji i/lub kwestionariusza	Składowe – wyróżniane obszary/typy preferencji (aktywności, zainteresowań)
Kwestionariusz Preferencji Zawodowych, później Przegląd Zainteresowań Zawodowych Kundera (opracowywany i zmieniany od lat 30. XX wieku) (F. Kunder)	10 skal preferencji: aktywność na świeżym powietrzu, mechaniczne, rachunkowe, naukowe, perswazyjne, artystyczne, literackie, muzyczne, biurowe, społeczne
Inwentarz Zainteresowań Stronga (od lat 60. XX wieku, poważne modyfikacje w latach 90.) (E.K. Strong Jr.)	Ogólne kierunki zawodowe (kierunki zainteresowań) – podobnie jak w koncepcji Hollanda Skale Zainteresowań Podstawowych: mechanika i konstruowanie, sprzęt komputerowy i elektroniczny, wojsko, usługi ochrony, natura i rolnictwo, sporty, ma-

Tabela 2.1. cd.

Nazwa koncepcji i/lub kwestionariusza	Składowe – wyróżniane obszary/typy preferencji (aktywności, zainteresowań)
	tematyka, nauka, nauki medyczne, badania, sztuka sceniczna, sztuki wizualne i wzornictwo, pisanie i komunikacja masowa, sztuka kulinarna, nauczanie i edukacja, doradztwo i pomoc, zasoby ludzkie i szkolenia, nauki społeczne, opieka zdrowotna, religia i duchowość, polityka i przemawianie publiczne, przedsiębiorczość, marketing i reklama, prawo, zarządzanie, finanse i inwestowanie, programowanie i systemy informatyczne, kierowanie biurem, podatki i rachunkowość Skale Zawodowe: ułożone zgodnie z ogólnymi kierunkami zainteresowań, po 20–30 dla każdego kierunku Skale Stylów Personalnych: styl pracy, styl uczenia się, styl przewodzenia, styl podejmowania ryzyka, styl zorientowania na zespół
Inwentarz Zainteresowań Stronga-Campbella (od lat 70. XX wieku, od 1992 roku jako Zestaw Zainteresowań i Zdolności Campbella) (D. Campbell)	Skale Orientacji Zawodowych: wpływanie na innych, organizowanie, pomaganie, twórczość, analizowanie, produkowanie, poszukiwanie przygód Skale Zainteresowań Podstawowych, Skale Zdolności i Skale Specjalne, łącznie 25 odnoszących się do poszczególnych orientacji zawodowych
Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Hollanda (J. Holland)	Skale preferencji: realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze Skale kontrolne: samokontroli, męskości–kobiecości, statusu, nietypowości i ugodowości
Sferyczny Model Zainteresowań i Przekonań o Kompetencjach (T. Tracey)	Obszary zainteresowań podstawowych: wsparciem społecznym, zarządzaniem, zachowaniami ekonomicznymi, przetwarzaniem danych, mechaniczne, naturą, artystyczne, opiekuncze Obszary zainteresowań o wysokim prestiżu: naukami społecznymi, wpływem, sys-

Tabela 2.1. cd.

Nazwa koncepcji i/lub kwestionariusza	Składowe – wyróżniane obszary/typy preferencji (aktywności, zainteresowań)
	temami ekonomicznymi, analizą finansową, nauką Obszary zainteresowań o niskim prestiżu: kontrolą jakości, pracą fizyczną, obsługą innych, konstruowaniem/reperowaniem, podstawowymi usługami

Źródło: opracowanie na podstawie: Bajcar i in., 2006, s. 14–58.

Koncepcje cechy i czynnika nie są jedynym podejściem do problematyki rozwoju zawodowego (obok nich wymienia się podejścia/teorie psychodynamiczne, rozwojowe i społeczno-poznawcze). Warto zauważyć, że kładzie się obecnie nacisk na wspomagającą funkcję wykorzystywanych narzędzi – istotą diagnozy w doradztwie jest bowiem wsparcie w osiąganiu samowiedzy (co prowadzi ich rozwój w stronę koncepcji poznawczych), ale też wiedzy na temat świata zawodów (Bajcar i in., 2006, s. 50). Dla osiągnięcia dopasowania (zewnętrznego) bardzo istotne jest jedno i drugie, zaś jego osiągnięcie ma znaczenie dla satysfakcji z pracy, rozwijania się w niej czy ogólnie dobrostanu psychicznego. Na procesualność decyzji zawodowych wskazują teorie rozwojowe, a także ujęcia, które mówią bardziej o decyzjach w zakresie kariery niż zawodu (np. podejście Savickasa czy Donalda Supera).

Ponieważ jednak teorie czynnika i cechy, silnie zwracając uwagę na cechy jednostki, jednocześnie mniejszy nacisk kładły na cechy pracy, a przede wszystkim na aktywną rolę pracownika obejmującą modyfikowanie środowiska pracy, uzupełniono je teorią przystosowania zawodowego (rozwijaną od lat 60. XX wieku), co prowadzi do przywołanych już rozważań na temat przystosowania człowiek–organizacja. Jak opisuje założenia tej teorii Paszkowska-Rogacz (2003, s. 43–52), jednostka w swoim miejscu pracy dąży do osiągnięcia i utrzymania optymalnego poziomu „odpowiedniości” (dopasowania), a działania będące przejawem tych dążeń można opisać za pomocą czterech parametrów: aktywności (dokonywania zmian w otoczeniu), reaktywności (dokonywania zmian w sobie), szybkości (opisuje tempo inicjowania zmian) i elastyczności

(poziomu tolerancji dla odpowiedniości). Dla autorów są to style osobowości. Można zauważyć, że dwa z tych wymiarów opisują kierunek czy przedmiot zmian (dążąc do dopasowania człowiek–organizacja, można zmieniać jedną lub drugą stronę relacji, chociaż zapewne w większości przypadków są to zmiany obustronne), zaś dwa ich dynamikę (większe lub mniejsze opóźnienie związane z elastycznością i tempo zmian). Co jest nieco rozczarowujące, autorzy zdecydowali się opisywać nie tyle jednak relację (proces osiągania dopasowania), ile cechy – właśnie owe style osobowości i analogiczne style środowisk pracy jako charakterystyki wymagań stawianych pracownikowi. W krytyce i rozszerzeniu tego ujęcia wymagania organizacji uzupełniono o wymagania społecznego otoczenia jednostki, czyli grupy, w której ona pracuje, ponieważ pierwotnie były to tylko wymagania przełożonych.

Opisy funkcjonowania jednostki w miejscu pracy objęte są też badaniami odwołującymi się do jej cech ujmowanych w bardziej ogólny sposób niż „osobowość zawodowa” i składające się na nią zainteresowania zawodowe czy zdolności ukierunkowane na konkretne grupy czynności zawodowych. Z jednej strony są to odniesienia do cech psychologicznych tak obszernych, jak: cechy osobowości, temperament czy inteligencja, z których każde, wielorako wpływając na funkcjonowanie jednostki, ma także wpływ na jej funkcjonowanie w sferze pracy, co na wiele sposobów analizuje się na gruncie psychologii różnic indywidualnych, np. meta-analizy takich badań przedstawia Jan Strelau (2015), ale też podręczniki z zakresu psychologii pracy (Jachnis, 2008; Jarosiewicz, 2012; Terelak, 2005); z drugiej – do cech wąsko ujmowanych i mających wycinkowy charakter, np. poczucia kontroli i jej ulokowania (przykładem może być kwestionariusz „Człowiek w pracy” – Matczak, Jaworowska, Fecenec, Stańczak, Bitner, 2009), prokrastynacji (np. Modzelewski, Ostrowiecka, 2016; Nguyen, Steel, Ferrari, 2015; Steel, 2011) czy samooceny (np. Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008). Analiza dopasowania jest z ich perspektywy możliwa wówczas, gdy dysponuje się opisami analogicznych właściwości po stronie zawodu czy stanowiska. Ponieważ nie zawsze jest to możliwe, miarą dopasowania staje się satysfakcja pracownika i pokrewne wskaźniki opisujące dobrostan psychologiczny (rozpatrywany w kontekście pracy) lub doświadczanie jego braku.

W odniesieniu do formy wykonywania czynności zawodowych warto przywołać koncepcję IPK Marka Suchara. Suchar (2005) zauważa, że opis stanowiska pracy obok takich składowych, jak: treść pracy, kontekst organizacyjny i warunki pracy, powinien zawierać także opis psychologicznej charakterystyki pracy (s. 34–35). W jego ujęciu charakterystyki te (psychologiczne aspekty pracy) mają uniwersalny charakter i odnoszą się do pięciu wymiarów: dynamiki (praca statyczna vs dynamiczna), standaryzacji (praca ujęta w procedury vs niestandardowa), autonomii (praca niewymagająca samodzielności vs samodzielna), kontaktu z ludźmi (praca niewymagająca kontaktów vs polegająca na kontakcie) i udziału w kierowaniu (polegająca na kierowaniu vs wykonawcza). Każdy z nich opisywany jest zatem biegunowo i każdy ma charakter pozytywny (tzn. nie jest negatywnym określeniem pracy jako statycznej czy niewymagającej samodzielności), a jednocześnie zróżnicowany, np. autonomia może oznaczać samodzielne wykonywanie pracy albo jednoosobowe podejmowanie decyzji. Opisy poszczególnych stanowisk ułożone w obrębie środka kontinuum oznaczają, że „stanowisko to nie wymaga szczególnego natężenia danej predyspozycji, co więcej, znaczy to także, że nie stawia wymagań z nią związanych” (Suchar, 2005, s. 41), natomiast wartości bliskie biegunom wskazują na skrajne lub nietypowe nasycenie daną cechą. Jak wspomniano, opisy odnoszą się przede wszystkim do stanowisk pracy, co sprawia, że uwzględniają jednocześnie charakterystykę zawodu i charakterystykę organizacji, a nawet konkretnego ułożenia w jej obrębie, ponieważ nawet wykonywanie pracy należącej do tego samego zawodu i w tej samej organizacji może się różnić w zależności od stanowiska i zespołu, np. wymagania wobec kierowcy są inne, gdy jest osobistym kierowcą dyrektora, a inne, gdy dowozi pracowników, sposób działania asystentki dyrektora różni się nie tylko w zależności od tego, jakiego szczebla jest to dyrektor, ale też jakim jest człowiekiem. W kontekście dopasowania opisy te wykorzystywane są przede wszystkim w procesie rekrutacji, jednak wydaje się, że ich uniwersalny charakter sprawia, że równie dobrze mogą być częścią diagnozy własnych cech potencjalnego pracownika i mieć szersze zastosowanie w doradztwie zawodowym (częściowo są w nim obecne przez sięganie po takie psychologiczne konstrukty, jak temperament czy wskazywane w omawianych

koncepcjach z zakresu teorii cechy i czynnika składowe osobowości zawodowej odnoszące się do stylu działania).

Powyższy przegląd prowadzi do konstatacji o dopasowaniu rozumianym w nieco odmienny sposób, w zależności od perspektywy i dyscypliny, przechodząc od spojrzenia makro (społeczeństwo, gospodarka systemy czy rynki edukacyjny i pracy), przez mezo (organizacje, przedsiębiorstwa i zespoły) po mikro (jednostka, jej doświadczenia, wybór zawodu). Spośród tych trzech uwaga w dalszych analizach będzie się skupiała na dwóch skrajnych, z pominięciem perspektywy organizacyjnej.

2.2. Wskaźniki niedopasowania

Wykorzystywane wskaźniki niedopasowania różnią się w zależności od przyjętego rozumienia i podmiotów, których dotyczą. W odniesieniu do jednostek jako przede wszystkim pracowników zastosowanie mają następujące podejścia diagnostyczne:

1. Wskaźniki obiektywne opierają się na wykorzystaniu i porównaniu charakterystyk pracownika i organizacji. Dane z obu obszarów zbiera się niezależnie i zestawia. Uwzględnienie komplementarności i suplementarności oznacza jednocześnie, że dane dotyczą różnych obszarów – zadań, wymogów i sposobów działania niezbędnych na danym stanowisku zestawionych z możliwościami (kompetencjami, stylem działania) pracownika w podejściu komplementarnym oraz sfery wartości (kultury) w przypadku podejścia suplementarnego. Czarnota-Bojarska (2010) omawia szereg takich podejść m.in. z wykorzystaniem techniki Q-sort, opisami stanowisk i możliwości itp. W pewnym stopniu zgodne z tym podejściem są (stosowane jednak raczej w perspektywie diagnozy dopasowania doświadczanego przez szersze grupy pracowników zestawiane z oczekiwaniami równie szerokich grup pracodawców) schematy badawcze, w których diagnozuje się poziomy szczegółowo definiowanych kompetencji w zakresie poziomów reprezentowanych przez pracowników (a także potencjalnych pracowników, np. absolwentów) i oczekiwanych przez przedstawicieli przedsiębiorstw. Takie miary

wykorzystywane są np. w projekcie „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Z klasycznych narzędzi zawodoznawczych można w tym kontekście wskazać profesjogramy (psychogramy), które przygotowuje się na podstawie analizy umiejętności zawodowych i które mają charakter albo wzorcowy (jako pożądaný układ wymagań), albo rzeczywisty (faktyczny stan dyspozycji psychofizycznych pracownika) (por. Furmanek, 2000, s. 443–446), zaś zestawienie ich ze sobą umożliwia wskazanie stopnia dopasowania. Warto zauważyć, że objęte nimi cechy mają różną złożoność i wymierność – może to być ostrość wzroku czy szybkość reakcji, ale też zdolność planowania, szybkość decyzji, inicjatywa czy zdolność do kierowania ludźmi, co już znacznie trudniej zoperacjonalizować i zmierzyć.

2. Wskaźniki subiektywne – jak zauważa Czarnota-Bojarska, „wiele badań pokazuje, że bardziej wartościowe informacje uzyskuje się, pytając pracowników wprost, jak oceniają swoje dopasowanie” (2010, s. 44). Przywoływane przez nią wyniki metaanaliz (zrealizowanych przez Amy Kristof-Brown i Cynthię Stevens) wskazują, że dla znaczenia, jakie dla funkcjonowania jednostki w miejscu pracy ma dopasowanie, istotne jest jego uświadamianie, stąd wyższa przydatność ocen subiektywnych (przekonanie o dopasowaniu jest ważne, nawet jeśli pracownik ma błędny obraz organizacji). Do pomiaru tak rozumianego dopasowania Czarnota-Bojarska proponuje „Kwestionariusz poczucia dopasowania człowiek–organizacja” zawierający zarówno pytania dotyczące dopasowania komplementarnego, jak i suplementarnego (2010, s. 46–47). Wymienić można też proponowaną przez Augustyna Bańkę „Skalę Przywiązania do Zawodu” (Bańka, 2016, s. 179), jednak wiele badań ogranicza pomiar do nieskomplikowanych, zadawanych wprost pytań, np. o zgodność zawodu wyuczonego z wykonywanym, o wykorzystanie wyuczonych kompetencji w pracy, o ocenę przydatności wiedzy „ze szkół”.

Bardziej globalna, makrospołeczna perspektywa ujmowania dopasowania przekłada się na radykalnie odmienne podejścia diagnostyczne, wśród których można wymienić:

1. Badania strukturalnego dopasowania systemów kształcenia–ryнку pracy, głównie przez analizy zawodów (lub przynajmniej profili

kompetencji i kwalifikacji) kształtowanych w systemie edukacji i analizy zapotrzebowania na owe zawody (pracowników o określonych profilach kompetencji i kwalifikacji) po stronie rynku pracy. W części to podejście obejmuje też prognozowanie zapotrzebowania na zawody (w różnej perspektywie czasowej, czasem jako dosyć odległe prognozowanie przez ekspertów „zawodów przyszłości”).

2. Badania konsekwencji niedopasowania, jakim jest bezrobocie strukturalne, prowadzone dla różnych poziomów szczegółowości – od grup wielkich zawodów do pojedynczych zawodów i specjalności na podstawie danych urzędów pracy, a więc gromadzone na podstawie zgłoszeń rejestracji bezrobotnych i ofert pracy w analogicznym układzie.
3. Badania wskaźników opisujących procesy wchodzenia absolwentów na rynek pracy (co można realizować jako badania dedykowane absolwentom konkretnej szkoły albo jako ogólniejsze opisy np. sytuacji absolwentów danego rocznika, grupy kierunków kształcenia itp.). Istotne są wówczas następujące miary (Kabaj, 2012, s. 52):
 - stopa bezrobocia młodzieży czy młodych dorosłych (zakres wieku różni się w zależności od rozważania sytuacji absolwentów szkół różnego poziomu) w porównaniu z ogólną stopą bezrobocia,
 - czas potrzebny na znalezienie zatrudnienia (zwykle względnie stabilnego, a więc np. trwającego dłużej niż trzy miesiące),
 - odsetek absolwentów, którzy zaraz po zakończeniu kształcenia potrzebują kursów zawodowych (co dopiero umożliwia im znalezienie pracy),
 - zgodność pierwszej pracy z wykształceniem.
4. Oparte na próbach reprezentatywnych badania subiektywnego poczucia dopasowania, uzupełniane badaniami oceny kompetencji.
5. Uwzględnianie znaczenia niedopasowań w modelowaniu relacji między rozwojem edukacji a wzrostem gospodarczym, co jest domeną przede wszystkim podejścia ekonomicznego.

Na uwagę jako odmienne, ponieważ oddziałujące już na przygotowanie dopasowanych absolwentów, podejście zasługiwałyby także diagnoza i modyfikowanie relacji treści programów kształcenia i treści zadań stanowisk pracy, a więc dopasowanie na poziomie programów nauczania, postulowane w obrębie różnych rozwiązań zbliżających rynek pracy i system edukacji. Rozwiązania i efektywność w tym zakresie są bardzo różne w zależności od poziomu i profilu kształcenia, np. szkoły wyższe mogą decydować się na profil praktyczny prowadzonych kierunków studiów i wówczas taką synchronizację prowadzą.

2.3. Konsekwencje (nie)dopasowania

Perspektywa społeczeństwa

Nacisk na użyteczność kształcenia, nie tylko indywidualną i przekładającą się na sukces jednostki, ale i na konsekwencje ogólnospołeczne, rośnie, częściowo za sprawą przywoływanych już procesów ekonomizacji edukacji i jej instrumentalizacji w relacji do rynku pracy. Zgodnie z tym podejściem osiągnąć w procesie kształcenia kompetencje powinny być dopasowane do oczekiwania i zapotrzebowania rynku pracy czy – szerzej – całej gospodarki, a najwyższe nagrody (najwyższe wynagrodzenie i/lub największe bezpieczeństwo zatrudnienia) zdobywają ci, którzy osiągają nie tylko najwyższe kwalifikacje, ale też takie kwalifikacje, które są poszukiwane przez pracodawców (Kozek, 2014, s. 201). Wykształcenie ma przy tym znaczenie nie tylko przy wchodzeniu na rynek pracy, a więc jako wykształcenie absolwentów (niezależnie od poziomu kształcenia), ale i przez cały okres aktywności zawodowej (Jakimiuk, 2012, s. 75), przy czym jest to zarówno kwestia zdobywanego w procesie pracy doświadczenia, jak i kształcenia ustawicznego oraz pogłębiania kwalifikacji formalnych, np. każdy lekarz, który nie aktualizowałby swojej wiedzy, stawałby się po pewnym czasie zagrożeniem dla pacjentów (Borowicz, 2012, s. 54), ale dotyczy to przecież niemal każdego zawodu, ponieważ zmieniają się wykorzystywane w nim narzędzia czy surowce. Pojawia się

zatem istotna kwestia kontynuowania kształcenia po wejściu na rynek pracy w celu jego pogłębiania lub zmiany, dostosowania do zmieniających się wymagań, nowych narzędzi pracy itp. Ale też jako problem wskazuje się samo wstępne dopasowanie – istotne jest trafnie wybrane wykształcenie. Trafnie przez dopasowanie do możliwości i zainteresowań osoby, o czym mniej się wspomina w kontekście paradygmatu dopasowania, a przede wszystkim – zgodnie z paradygmatem dopasowania – trafnie przez dopasowanie do oczekiwań pracodawców i do wymogów związanych z wykonywaniem danej pracy. Stąd też wskazania, że edukacja „powinna zapewniać absolwentom atrakcyjną pozycję na rynku pracy, możliwość swobodnego przemieszczania się między przedsiębiorstwami, wysokie wynagrodzenia” (Piróg, 2013, s. 147). Osiągnięcie ich przez absolwentów byłoby konsekwencją dopasowania, klęska w którymś z wymiarów – dowodem na niedopasowanie.

Najwyraźniejszy obraz dopasowania i jego braku rysowany jest w makrospołecznej perspektywie dla przypadku kształcenia na poziomie wyższym. Z jednej strony minione ćwierćwiecze to w Polsce ogromny rozkwit szkół wyższych i popularyzacja kształcenia wyższego. Stale rośnie udział Polaków z wyższym wykształceniem, a odsetki studiujących są bardzo wysokie, towarzyszy temu niesłabnące przekonanie, że posiadanie wyższego wykształcenia stanowi silny atut na rynku pracy, choć jest coraz intensywniej podkopywane przez kwestię jakości i trafności owego wykształcenia (Łęska, Kuźmicki, Domański, 2010, s. 7–33). Zmiany oddają chociażby dane dwóch kolejnych spisów powszechnych ukazujące wzrost udziału osób z wyższym wykształceniem w każdej grupie wiekowej dorosłych.

Tabela 2.2. Udziały osób z wyższym wykształceniem w wybranych grupach wiekowych – dane Narodowego Spisu Powszechnego 2002 i 2011 (w %)

Rok	Grupa wiekowa									
	20–24	25–29	30–34	35–39	40–44	45–49	50–54	55–59	60–64	65 i więcej
2002	4,01	15,77	12,50	10,50	9,06	8,77	8,80	9,32	8,17	5,33
2011	13,76	36,11	32,90	25,35	19,29	15,89	13,52	12,12	12,49	9,46

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania BAEL (dane z BDL, www.stat.gov.pl [dostęp: 10.03.2019]).

Znaczenie wyższego wykształcenia na rynku pracy oddają też dane na temat aktywności zawodowej wśród Polaków z różnym poziomem wykształcenia – udział zatrudnionych i jednocześnie dane o bezrobociu wskazują na odmienną sytuację pracownika w zależności od poziomu jego wykształcenia.

Tabela 2.3. Wskaźnik zatrudnienia i stopa bezrobocia w zależności od poziomu wykształcenia (w %)

Rok	Wykształcenie				
	wyższe	policealne oraz średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne, podstawowe i niższe
Wskaźnik zatrudnienia					
2007	76,0	61,0	38,7	57,1	17,7
2010	76,4	60,9	41,4	56,8	16,1
2017	78,2	60,6	47,5	54,7	14,8
Stopa bezrobocia					
2007	4,6	8,5	12,5	11,4	15,5
2010	5,0	9,0	13,4	11,1	17,3
2017	2,4	4,5	6,8	6,4	12,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania BAEL (dane z BDL, www.stat.gov.pl [dostęp: 10.03.2019]).

Z kolei niesłabnące, a jednocześnie złożone przekonanie o przydatności studiowania oddają chociażby opinie Polaków na ten temat. W roku 2017 w badaniu CBOS (Głowacki, 2017) 81% respondentów uznało, że studiowanie w Polsce ma charakter masowy, ale i tak 86% uważało, że warto w Polsce zdobywać wykształcenie (podobny jest udział badanych, którzy dla swoich dzieci pragną dyplomu ukończenia studiów). Jednak z opinią, że dyplom wyższej uczelni ma dużą wartość na rynku pracy, zgodziła się już tylko połowa z nich (43% przypisało mu małą wartość). Wyjaśnienia pewnej rozbieżności szuka się we wskazaniu na konsekwencje upowszechnienia, które z dyplomu czynią raczej warunek konieczny zdobycia pracy niż oznakę wyjątkowości – byłyby to

zatem interpretacje w pełni zgodne z teorią kredencjalną czy uwagami Marka Blauga.

Z drugiej strony pojawia się sceptycyzm, coraz ostrożniejsze sprawdzanie, jakie konsekwencje (jaką pozycję na rynku pracy) da ukończenie danego kierunku (w konkretnym trybie i na konkretnej uczelni – te szczegóły stają się coraz istotniejsze). Trzecim elementem tego obrazu są wymogi stawiane szkołom wyższym – zarówno zadanie monitorowania losów absolwentów i ocenianie szkół za sukces w ich wchodzeniu na rynek pracy, co jest wprost odzwierciedleniem wymogów paradygmatu dopasowania i narzucania uczelniom instrumentalnego podejścia do edukacji (por. Nawój-Połoczańska, 2013), jak i zwykła rynkowa konkurencja między szkołami, w której elementem oferty jest już nie (tylko) cena czy treści kształcenia, ale wizerunek szkoły i jej dyplomów (istotny zwłaszcza na lokalnym rynku pracy), sukcesy zatrudnianych absolwentów itp., co dobrze widać w kryteriach przygotowywanych corocznie rankingów szkół wyższych. Wyraźnie można więc dostrzec oddziaływanie paradygmatu dopasowania, który wyraża się w tym, że „z obecnych deklaracji studentów, pracodawców i polityków jednoznacznie wyłania się obraz uczelni jako placówki kształcącej przede wszystkim kadry dla potrzeb gospodarki” (Buttler, 2014, s. 127–128).

Oczywiście niedopasowanie z jednej strony, a paradygmat dopasowania z drugiej to nie tylko kwestia podnoszona w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych i efektywności procesów tranzykcji szkoła wyższa–praca. Istotne rozważania toczą się wokół kształcenia zawodowego (branżowego), które traktowane jest jako jednoznacznie służące przygotowaniu do wykonywania pracy (por. Kabaj, 2012).

Można sądzić, że z faktu konkurowania między sobą szkół, a więc z konieczności odpowiadania przez nie (przynajmniej w pewnym zakresie, którego drugim biegunem jest autonomia uczelni) na oczekiwania rynku, w tym pracodawców, wypływać będzie coraz pełniejsze dopasowanie tak w zakresie nazw kierunków i specjalności, jak i w zakresie faktycznych, kształtowanych w ramach procesów edukacyjnych kompetencji. Współpraca gospodarki i systemu edukacji wyraźnie zmierza w tym kierunku, otoczenie wymusza na szkołach zmiany strategii i dostosowania (Łęska, Kuźmicki, 2013, s. 140), ale też wszystkie tego rodzaju zmiany wymagają

czasu. Przede wszystkim system edukacyjny jest tylko w umiarkowanym stopniu zdolny do szybkiego dostosowania, modyfikacja szkoleń czy pojedynczych przedmiotów jest stosunkowo prosta, ale już programów studiów czy profili klas wymaga czasu, a zanim objęci nimi absolwenci znajdą się na rynku pracy, upływają lata.

Niezależnie więc od obecnie coraz silniejszych wymogów dopasowania i presji wywieranej przez rynek i politykę na osiąganie zgodności polscy pracownicy to w większości osoby, które kształcenie ukończyły przed okresem dominacji paradygmatu dopasowania, chociaż trudno sądzić, by obok mody, wpływu kolegów, ambicji rodziców, własnych zainteresowań i oceny kierunków jako łatwiejsze lub trudniejsze, bardziej lub mniej dostępne nie pojawiał się w ich decyzjach w jakimś zakresie namysł nad konsekwencjami związanymi z aktywnością zawodową po ukończeniu kształcenia. Nie należy też sądzić, że paradygmat dopasowania likwiduje pozostałe kryteria decyzyjne. Jak ujawniają dane, kryteria te wcale nie są tak nieefektywne, jak można sądzić.

Próbując zidentyfikować czynniki odpowiedzialne za wskazany umiarkowany poziom dopasowania (mierzony odsetkami pracowników, którzy deklarują wykonywanie pracy w zawodzie zgodnym z zawodem wyuczonym), można przywołać kilka ich kategorii. Przede wszystkim istotne są niedobory informacyjne – skoro brak dobrej, wiarygodnej prognozy co do zapotrzebowania na rynku pracy w chwili planowanego ukończenia kształcenia, rozpoczynający je decydent zmuszony jest kierować się innymi przesłankami, chociażby modą, wyborem rówieśników, rodzinną tradycją, dostępnością oferty i jej ceną (w tym czesnym, kosztami dojazdów itd.). Istotna i związana z kwestiami prognoz jest także sama zmienność rynku pracy. Prognozy mają zresztą wiele metodyk (Burdziak, Gałęka-Burdziak, Kubiak, Włodarczyk 2013; Gerlach, 2017), aczkolwiek w Polsce są raczej zastępowane jednorazowymi publikacjami o raczej publicystycznym niż naukowym charakterze (Nawój-Połoczańska, 2013). Z drugiej strony absolwenci sami wykazują się dużą elastycznością, m.in. łącząc pracę z nauką (co najbardziej dotyczy studentów), poznają pracę wymagającą różnych kwalifikacji, czasem takie zatrudnienie staje się istotniejszym ukierunkowaniem kariery niż kierunek kształcenia. Możliwe i nierzadkie są też sytuacje, w których istotny jest dla absolwenta

poziom wykształcenia, a nie jego kierunek (np. ze względu na wymagania formalne pracodawcy) – racjonalna decyzja wiąże się z wyborem kierunku możliwie łatwego i łatwo dostępnego (np. w miejscu zamieszkania, przy niskich opłatach itp.), skoro sam w sobie nie ma on dużego znaczenia. Nie należy także zapominać o motywach nieinwestycyjnych, takich jak: zainteresowanie daną dyscypliną, tradycje rodzinne w danym zawodzie czy dążenie do towarzyszenia w trakcie nauki bliskim znajomym lub partnerowi. Wszelkie takie motywacje byłyby albo autoteliczne, albo utilitytarne wobec innego celu niż wykonywanie pracy i sytuacja zawodowa. Można więc, patrząc na wskaźniki z innej perspektywy, uznać, że jeśli moda, wybór rówieśników i podobne czynniki dają łącznie 50% trafności (takie wyniki uzyskał GUS w 2009 roku [GUS, 2009]), to wcale nie są to tak złe przesłanki, jak można byłoby sądzić.

Niemniej skoro jednak absolwenci zatrudnienie znajdują, to można sądzić, że jakieś dopasowanie osiągają i analiza jego poziomu, zróżnicowania oraz konsekwencji stanowi ważny przyczynek analizy potencjalnych konsekwencji zwiększania presji na dopasowanie. Wykształcenie traktowane jest coraz częściej jak indywidualna inwestycja i wielu pracodawców nie przejawia gotowości ponoszenia kosztów dokształcania własnych pracowników, a jeśli się na nie decyduje, to przede wszystkim w zakresie wystarczająco wąskim, by ze zdobytą wiedzą nie odchodzili do innego pracodawcy (są to obserwacje zgodne z teorią kapitału ludzkiego, chociaż należy zauważyć, że nie zawsze tak jednoznaczne). Zatem dla przedsiębiorstw kształcenie własnych pracowników jest inwestycją, którą należy chronić, podobnie jak jest nią dla samych pracowników. W wielu przypadkach jest to w efekcie całkowicie decyzja i inwestycja ponoszona przez nich, bez partycypacji pracodawcy.

Společne konsekwencje (nie)dopasowania można zatem rozpatrywać w kilku obszarach zjawisk:

- rozbieżności oczekiwań pracodawców i ofert szkół na poziomie programów i kierunków kształcenia (przeciwieństwem są zbieżne i rozpoznawalne przez obie strony nazwy czy opisy kompetencji – efektów kształcenia);
- bezrobocia przy jednoczesnym pozostawianiu nieobsadzonych miejsc pracy (elementem oceny dopasowania jest tu także kwestia

przestrzenna, ale i cena równowagi), szczególnie istotna jest sytuacja absolwentów, co prowadzi do opracowywania różnego rodzaju badań monitorujących losy absolwentów w kontekście ich sytuacji na rynku pracy, a także analizy w przekroju zawodów (rejestracje i oferty pracy, określane mianem monitoringu zawodów nadwyżkowych i deficytowych);

- oceny sytuacji i doświadczeń pracowników w zakresie stopnia, w jakim dotyka ich (lub nie) dopasowanie własnych kompetencji i kwalifikacji, oczekiwań pracodawcy oraz faktycznych wymagań na stanowisku pracy;
- funkcjonowania ekonomicznych konsekwencji w rodzaju kary za nadwyżkę lub niewystarczający poziom edukacji (uzyskiwanie przez pracowników niższych przychodów, niż wynikałoby to z uzyskanego poziomu edukacji), a także kary płacowej za niedopasowanie poziome (kierunku).

W ogólniejszym sensie prowadzi to do analiz nieefektywności, np. wydatków na system edukacyjny, które prowadzą do uzyskiwania niższych przychodów (przez absolwentów, którzy nie wykorzystują zdobytych kompetencji i kwalifikacji), dodatkowych kosztów (szkoleń uzupełniających lub całkowicie modyfikujących profil zawodowy, migracji) czy obniżania przychodów pracodawców, którzy nie znajdują pracowników o odpowiednich kompetencjach i w efekcie albo pozostają z nieobsadzonymi stanowiskami pracy, albo zatrudniają osoby niedopasowane, które wymagają przeszkolenia (co jest kosztowne i oznacza niższą przez pewien czas wydajność pracownika). Konkretnie ustalenia w tym zakresie związane są np. z szacowaniem oddziaływania określonych parametrów systemu edukacyjnego na wzrost gospodarczy.

Nie należy przy tym zapominać o efektach przekraczających kwestię zatrudnienia, związanych chociażby ze społecznymi konsekwencjami dobrostanu psychicznego i fizycznego (co ma swoje konsekwencje dla stanu zdrowia psychicznego i fizycznego społeczeństwa, a w dalszym planie – dla poziomu wydatków na świadczenia zdrowotne), co stanowi łącznik między społeczną i indywidualną perspektywą konsekwencji (nie)dopasowania.

Perspektywa indywidualna

Jak wskazują wyniki przywoływane przez Czarnotę-Bojarską, dopasowanie człowiek–praca ma istotne konsekwencje dla „wyboru drogi zawodowej, kierunku i rodzaju kształcenia oraz wstępnego zakreszenia kręgu organizacji, które stwarzają otoczenie o parametrach zgodnych z oczekiwaniami” (2012, s. 23). W tym kontekście istotne są decyzje jednostki i organizacji, które prowadzą do wzajemnego dopasowania. W perspektywie doświadczeń jednostki, jej satysfakcji życiowej czy dobrostanu dopasowanie jest istotne bezpośrednio i pośrednio.

Bezpośrednie znaczenie dopasowania można rozpatrywać uwzględniając jego znaczenie m.in. dla efektywności, satysfakcji, wynagrodzenia czy poziomu stresu (Czerw, 2017; Czerw, Czarnota-Bojarska, 2016; Springer, 2018). Wykonywanie zadań, które można zrealizować poprawnie i z dużą pewnością dobrego wyniku, ponieważ są one adekwatne do umiejętności i doświadczeń, podobnie jak sposób działania, który nie tylko oparty jest na doświadczeniach, ale też jest zbieżny ze stylem poznawczym, osobowością i temperamentem, co jest podstawą dopasowania w perspektywie człowiek–zawód, człowiek–praca i człowiek–organizacja (choć dopasowanie człowiek–praca i człowiek–organizacja wymaga uwzględnienia właściwości organizacji, w jakiej realizowane są zadania zawodowe, a więc wykracza poza sam zawód), pozwala osiągać wyższą produktywność, prowadzi do poczucia satysfakcji i zmniejsza stres (szczególnie ten odbierany jako zagrożenie). W konsekwencji można rozpatrywać dopasowanie w aspekcie dobrostanu, ale też zaspokajania potrzeb samorealizacji (analiza zaspokojenia potrzeb jest istotnym tematem teorii i badań odnoszących się do motywacji). W bardziej przyziemnym wymiarze konsekwencje te wiążą się z poziomem zarobków (niższym w przypadku niedopasowania, jak wskazują badania), stabilnością zatrudnienia (np. Buttler, 2014, s. 139) czy możliwościami awansu. Z drugiej strony przejawem niedopasowania może być doświadczenie wypalenia zawodowego, które wynika – wg koncepcji Christiny Maslach i Michaela Leitera (2011; por. Chirkowska-Smolak, 2016) – z nadmiernego obciążenia pracą, niewystarczającej autonomii, niewystarczającego nagradzania i wynagradzania (finansowego), nieodpowiedniej jakości

relacji ze współpracownikami, niezaspokojonych potrzeb sprawiedliwości (równego i uczciwego traktowania) i wreszcie niedopasowania wartości (osobistych i związanych z celami pracy). Można do tej listy dodać także poczucie bezsensowności wykonywanej pracy (Czerw, Czarnota-Bojarska, 2016).

Perspektywa analiz psychologicznych prowadzi więc m.in. do konstatacji odwołujących się do stresu (niedopasowanie prowadzi do odczuwania stresu i dążenia do opuszczenia sytuacji, które jest źródłem nadmiernych wymagań), ale także do analiz satysfakcji (w badaniu Springer korelacja wyniosła 0,29 [2018], zaś przywoływana przez Czarnotę-Bojarską metaanaliza wykazała współczynniki korelacji na poziomie 0,43 dla dopasowania suplementarnego i 0,46 dla komplementarnego; potwierdzają to także wyniki badań własnych tej autorki, w których uzyskała ona zbliżone, w niektórych aspektach wyższe wyniki, np. korelację osiągającą 0,59 między dopasowaniem komplementarnym a satysfakcją z możliwości uczenia się i rozwoju [2012, s. 52–55]), zaangażowania (najwyższe wyniki osiągnęte są dla związków zaangażowania i dopasowania suplementarnego – współczynniki korelacji wynoszą 0,53, 0,59 czy nawet 0,68 w zależności od badania [Czarnota-Bojarska, 2010, s. 58–60]) czy produktywności (korelacje nieco słabsze, ale nadal wynoszące np. 0,35 w przypadku dopasowania suplementarnego [Czarnota-Bojarska, 2010, s. 66]). Jak wskazują Agnieszka Czerw i Czarnota-Bojarska: „Powszechnie przyjmuje się, że dopasowanie jest czymś dobrym” (2016, s. 37).

Pośrednie konsekwencje (nie)dopasowania wiążą się z niebagatelnym wpływem rzeczywistości pracy zawodowej na pozostałe sfery funkcjonowania jednostki – zarówno jako osoby, jak i jej relacji z innymi (w rodzinie, kręgach towarzyskich, relacjach sąsiedzkich itd.). Jak istotna jest (może być) praca, wskazuje proste rozważenie bilansu budżetu czasu, w którym praca osobom pracującym zawodowo zajmuje średnio w ciągu „dnia pracy” 7 godzin i 38 minut (GUS, 2015, s. 69). Doświadczenie stresu i pogorszenie samopoczucia psychicznego czy fizycznego, działania niezgodne z własnym stylem, osobowością czy temperamentem przez tak dużą część każdego dnia i tygodnia nie pozostają obojętne dla całokształtu funkcjonowania jednostki. Widać to szczególnie w sytuacjach

patologicznych, np. konsekwencje mobbingu czy wypalenia zawodowego nie ograniczają się do sfery pracy. Analogiczne, choć rzadziej, rozpatrywane jest „rozlewanie” się wszelkich konsekwencji doświadczeń zawodowych na funkcjonowanie jednostki w pozostałych sferach życia. Takie uogólnione konsekwencje wymienia Furmanek, pisząc:

[...] z punktu widzenia jednostki prawidłowy wybór zawodu jest: warunkiem właściwego stosunku człowieka do pracy i zadowolenia z niej; warunkiem zajęcia przez jednostkę odpowiedzialnego miejsca w społeczeństwie ludzi pracy i jej udziału w dorobku społecznym; niezbędną podstawą do wykorzystania wychowawczych walorów pracy, czyli stworzenia możliwości wielostronnego rozwoju jednostki (Furmanek, 2000, s. 281).

* * *

Koncept dopasowania okazuje się złożony i chociaż – niezależnie od perspektywy – zawiera w sobie rdzeń zgodności, zbieżności, to jednak jest to zbieżność bardzo różnych konstruktów. (Makro)paradygmat dopasowania to głównie spojrzenie strukturalne na podaż i popyt pracy i związane z nim zjawiska dotyczące systemu kształcenia, poziomu wynagrodzeń czy bezrobocia. Perspektywa indywidualna odnosi się do cech jednostki i pracy, a więc zgodności między predyspozycjami (osobowością zawodową) a wymaganiami zadań zawodowych. I wreszcie perspektywa organizacyjna uwzględnia relację cech jednostki i organizacji, w tym jej struktury i kultury. Nie jest z pewnością zaskakujące, że teoria kapitału ludzkiego i analizy prowadzone w nurcie instrumentalnego traktowania kształcenia skupiają się na wspomnianym (makro)paradygmacie, wykreślając ścieżki biogramów, modelując zależności czy przynajmniej opisując zróżnicowanie szans ze względu na wybrane cechy jednostki, jej gospodarstwa domowego, miejsca zamieszkania itp. Uwzględnienie perspektywy jednostkowej (i organizacyjnej) wymaga odmiennych narzędzi, jakościowego, być może biograficznego podejścia, przynajmniej w zakresie diagnozy naukowej; diagnoza na potrzeby procesu doradztwa czerpie czy może czerpać z licznych, znormalizowanych narzędzi.

3. Diagnozy dopasowania – przegląd polskich analiz i raportów

Wiele prowadzonych w Polsce analiz rynku pracy odnosi się do kwestii dopasowania, efektywności edukacji czy przejścia z systemu edukacji do zatrudnienia. Ich przegląd ujawnia, jak różne są podejścia do problemu, a także – częściowo – jak zmieniały się akcenty. Spośród badań o różnym zakresie przedmiotowym i podmiotowym (np. uczelnie i szkoły realizują szereg badań ukierunkowanych na własnych absolwentów), wybrano przede wszystkim te o dużym zasięgu, poruszające wątki:

- bilansu kompetencji i kwalifikacji, częściowo także ich konsekwencji dla sytuacji zawodowej badanych (projekt „Bilans Kapitału Ludzkiego”, fragmenty „Diagnozy Społecznej”),
- konsekwencji wyborów edukacyjnych – ujmowanych jako analizy ścieżek kształcenia czy też biogramów edukacyjnych,
- sytuacji osób młodych – wchodzących na rynek pracy,
- niedopasowania strukturalnego (monitoring rynku pracy w odniesieniu do bilansu zawodów nadwyżkowych i deficytowych).

Wynikom każdego z tych badań poświęcono krótki opis. Zarysowują one obszar wiedzy (i niewiedzy) o dopasowaniu polskich pracowników. Co znamienne, brak w Polsce przekrojowych badań, które odnosiłyby się do dopasowania rozumianego jako dopasowanie człowiek–praca. Ten zakres ogranicza się zasadniczo do pytań o satysfakcję czy zadowolenie z pracy, z rzadka obejmuje pytania o przydatność wykształcenia czy kwalifikacji – tym wątkiem bardziej szczegółowo zajmują się przede wszystkim badania odnoszące się do losów absolwentów, a także część analiz poświęconych bezrobociu i sytuacji pracujących. Zawarte są w nich pytania o przyczyny nieznaalezienia pracy, wśród których występuje niezgodność kwalifikacji, pytania o oceny zgodności zawodu wykonywanego

z wyuczonym itp. Zbliżony przegląd, obejmujący jednak także projekty realizowane poza Polską, zawiera publikacja Instytutu Badań Edukacyjnych (Kotowska, Magda, Ruzik-Sierdzińska, 2014) poświęcona opisowi metodologii badawczej dedykowanej tworzeniu kapitału ludzkiego w gospodarstwach domowych. Opracowywana metodologia wiąże się z uwzględnianiem dynamiki tego procesu, ale przytoczono omówienia najważniejszych badań monitorujących – ich lista jest bardziej obszerna niż omówiona w tym rozdziale. Z kolei Gabriela Grotkowska, Tomasz Gajderowicz i Leszek Wincenciak (2018) dokonują przeglądu badań nad czynnikami wyboru kierunku studiowania, uwzględniając przy tym aspekt inwestycyjny.

3.1. „Diagnoza Społeczna”

Wyniki „Diagnozy Społecznej” odnoszą się do sytuacji zawodowej badanych i aspektów dopasowania przede wszystkim w częściach raportów dotyczących rynku pracy i kształcenia ustawicznego; zostały także omówione w opracowaniach dedykowanych tematyce rynku pracy i wykluczenia. Poniżej krótko omówiono wyniki pochodzące z części raportu głównego z badań z 2015 roku (ostatnich zrealizowanych i zaprezentowanych) oraz z raportu tematycznego opartego na danych z roku 2013.

Zgodnie z danymi z 2013 roku (i wcześniejszymi, ponieważ powtarzająca się formuła badań umożliwia analizy dynamiczne) przywiązanie pracujących Polaków do ich zawodu było umiarkowane (Kotowska, Sączuk, Strzelecki, 2014, s. 22). Dla około 50% badanych zmiana pracy wiązała się ze zmianą zawodu (z maksimum w okresie 2009–2011, gdy odsetek ten wynosił 52,8%, i minimum w okresie kolejnym – 41,6%), przy czym wskazania te były wyższe wśród najmłodszych grup pracowników (do 34 lat, w 2013 roku około 50% tych grup, z wyrównanym wynikiem w podziale na płeć), zaś wśród starszych stopniowo malały, z jednym wyjątkiem – kobiet w wieku 45–59 lat, wśród których wyraźny był pewien wzrost względem młodszej grupy wiekowej (w grupie 35–44 lata – 36%, w starszej – 42%). Z jednej strony jest to świadectwo dużej elastyczności pracowników, z drugiej pośredni wskaźnik niedopasowania, świadczący

o tym, że wykonywany przez pracujących zawód nie był tym, w którym znajdowali nową pracę. Można tylko zgadywać, czy istotniejszy był czynnik rynkowy (ofert pracy dostępnych tylko w odmiennym zawodzie), czy też osobowy (wykorzystanie okazji do zmiany niedopasowanego do możliwości jednostki zawodu). Dane te pozwalają w nieco inny sposób spojrzeć na wskazania mówiące o wysokich odsetkach pracowników zatrudnionych poza swoim zawodem.

Analizując sytuację młodych pracowników, autorzy analiz wskazują na okresy „wstępnego” – jak to nazywają – bezrobocia, które jednak stosunkowo szybko spada, ale różni się też w kolejnych kohortach:

Stopa bezrobocia wśród tych osób [wchodzących na rynek pracy w wieku 24–25 lat] była najwyższa w momencie, w którym pojawiali się na rynku pracy, ale potem bardzo szybko spadała poniżej 15%. Zależnie od koniunktury trwało to około 4 lat dla generacji, która aktywność na rynku pracy zaczynała w 2003 roku. Okres „wstępnego” wysokiego bezrobocia nie pojawiał się w przypadku generacji, które weszły na rynek pracy w 2007 roku. Natomiast generacja, która kończyła studia i wchodziła na rynek pracy od 2009 roku, doświadcza coraz silniejszego efektu „początkowego” wysokiego bezrobocia (Kotowska, Saczuk, Strzelecki, 2014, s. 30).

Dane zgromadzone w ramach „Diagnozy Społecznej” zostały wykorzystane do opracowania wskaźnika kapitału ludzkiego (Kotowska, Magda, Ruzik-Sierdzińska, 2014; Węziak-Białowska, Kotowska, 2014), który skonstruowano w oparciu o sześć zmiennych: wykształcenie mierzone liczbą lat nauki, korzystanie z internetu, znajomość języka angielskiego, podnoszenie umiejętności (zawodowych lub innych) w minionych dwóch latach, zdobycie nowych umiejętności lub kwalifikacji z myślą o możliwości wyższych zarobków w minionym roku, zadowolenie ze stanu zdrowia. Powstały wskaźnik pozwolił autorkom (Węziak-Białowska, Kotowska, 2014) na zdiagnozowanie stopniowego (niewielkiego, ale istotnego statystycznie) wzrostu wartości kapitału ludzkiego Polaków (z poziomu 40,1 do 43,4 między rokiem 2007 a 2013) i jednocześnie opis

jego zróżnicowania: wyższego poziomu charakteryzującego mężczyzn (jednak uwzględnienie dodatkowo statusu na rynku pracy wskazuje, że wśród aktywnych zawodowo wyższy kapitał ludzki charakteryzuje kobiety, natomiast wśród biernych – mężczyzn), obniżania się wartości w kolejnych grupach wiekowych – od poziomu 57,8 wśród najmłodszych (15–24 lata) do 23,76 wśród najstarszych (75 lat i więcej; dane dla roku 2013), obniżania się jego wartości wraz ze zmniejszaniem się wielkości miejscowości zamieszkania badanych (od poziomu 52,5 w dużych miastach do 38,9 na wsi; dane dla roku 2013), wyższych wyników dla osób aktywnych zawodowo niż dla biernych (odpowiednio 49,04 i 36,1 dla danych z roku 2013) oraz wyższych wyników dla studentów, pracowników i przedsiębiorców niż dla rolników, emerytów i bezrobotnych. Wyniki te nie są raczej zaskakujące – autorzy komentują je, wskazując m.in. na znaczenie zmian technologicznych, które wspierają wyższe wyniki najmłodszych (ale nie należy zapominać o odmiennościach w programach kształcenia, np. zasięgu nauki języka angielskiego czy o dosyć oczywistych różnicach w stanie zdrowia), a także deprecjację umiejętności, jakiej doświadczają osoby bezrobotne i bierne zawodowo.

Omówione wyniki nie stanowią jakiegś rewolucyjnie odkrywczej charakterystyki, oddają jednak ogólne prawidłowości i wskazują też na problematyczność stosowania tak ogólnych wskaźników kapitału ludzkiego – wykorzystywane zmienne są jednocześnie trafne (nie tylko w sensie statystycznym, ale i zewnętrznie, ponieważ oddają zależności, których kierunek jest w zasadzie oczekiwany) i mało przydatne (z tych samych powodów), ponieważ zapewne ciekawe konstatacje dałyby analizy z jednej strony dużo bardziej wyspecyfikowanych podgrup badanych, zaś z drugiej wykorzystujące wskaźniki bardziej ukierunkowane na konkretne umiejętności.

Bezpośrednio do kwestii dopasowania odnoszą się wyniki omówione i skomentowane w raporcie głównym „Diagnozy Społecznej” (Strzelecki, Saczuk, Grabowska, Kotowska, 2015). Podrozdział poświęcony analizie kwalifikacji zawodowych autorzy rozpoczynają od następującej deklaracji: „analiza osób, które nie pracowały z powodu braku kwalifikacji odpowiadających pracodawcom oraz osób pracujących pozwoli na przynajmniej częściową ocenę skali niedopasowań strukturalnych na rynku

pracy w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych posiadanych przez osoby w wieku produkcyjnym” (s. 155).

W kolejnych okresach objętych badaniem taki powód braku pracy, zarówno wśród bezrobotnych, jak i biernych zawodowo, wskazywało jednak jedynie po kilka procent badanych (najmniej – 3% w okresie 2013–2015, wcześniej 4–5%). Do tej grupy nieco częściej należały kobiety (54% wg danych z 2015 roku), najrzadziej osoby z wyższym wykształceniem (11,6%, chociaż od okresu 2000–2007 można dostrzec wzrost odsetka, który wówczas stanowił 6%). Udział przedstawicieli poszczególnych grup wiekowych nie pozwala na ustalenie jednoznacznego kierunku zmian – w ostatnim analizowanym okresie wśród osób niepracujących ze względu na (deklarowany) brak odpowiednich kwalifikacji najmłodsi i najstarsi stanowili dwie najliczniejsze grupy (odpowiednio 22,4% i 26,9%), jednak udział grup pośrednich był znaczący, np. osób w wieku 25–29 lat wynosił 12,8%, zaś 35–39 lat – 10,8%. Niemniej brak kwalifikacji miał ogólnie niewielkie znaczenie dla pozostawania bez pracy. Autorzy ustalili, że znaczenie miały raczej nauka (wśród młodszych grup wiekowych) i emerytura (wśród najstarszych), a także zdrowie i trudności w znalezieniu pracy (nie precyzowane co do szczegółowego powodu).

3.2. „Bilans Kapitału Ludzkiego”

W najnowszym dostępnym raporcie badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” (2017) wśród pytań dotyczących wykształcenia i zatrudnienia znajdują się pytania dotyczące m.in. zgodności pracy z wykształceniem, a więc dopasowania kwalifikacyjnego. Wskaźniki zgodności były niższe wśród osób młodszych – ogółem wynosiły 50% przy najniższym udziale wśród osób z wykształceniem średnim (38,8%) i najwyższym wśród osób z wykształceniem wyższym. Biorąc pod uwagę ogólną dominację kształcenia ogólnego na poziomie średnim, wynik ten niespecjalnie dziwi, a jednocześnie sytuacja absolwentów studiów wyższych nie wydaje się dramatyczna, szczególnie że wśród starszych grup wiekowych odsetki dopasowania są wyższe i ogólnie w tej grupie $\frac{3}{4}$ badanych wykonywało pracę zgodną z wykształceniem. Uwzględnienie kierunku kształcenia i płci

najwyższe dopasowanie ujawnia wśród absolwentów kierunków opiekuńczo-zdrowotnych (zdrowie i opieka społeczna) – wynik na poziomie 94,6%, dla kobiet nawet wyższy (96,6%) – i informatycznych (technologie teleinformacyjne), chociaż w tym ostatnim przypadku bardzo wysokie dopasowanie mężczyzn (96,2%) kontrastuje z niskim kobiet (50%; należy jednak zwrócić uwagę na niewielką liczebność próby – tylko 31 badanych, w tym 9 kobiet). Odwrotna sytuacja charakteryzuje absolwentów kierunków społecznych (nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja – przy ogólnym dopasowaniu 66,8% dla mężczyzn wynosiło ono tylko 44,2%, zaś dla kobiet 76,7%), kształcenia (83,3% wśród kobiet i 57,8% wśród mężczyzn) czy kierunków przyrodniczych i matematycznych (85,5% wśród kobiet i 57,8% wśród mężczyzn). Wskazania te dotyczą tylko osób, które w czasie badania lub wcześniej wykonywały pracę na podstawie umowy, zatem nie obejmuje np. osób, które nie znalazły zatrudnienia ze względu na kwalifikacje niedopasowane do oczekiwań pracodawców. Drugim pytaniem dotyczącym dopasowania, tym razem kompetencyjnego, jest w „Bilansie Kapitału Ludzkiego” pytanie o ocenę przydatności wiedzy i umiejętności wyniesionych z nauki szkolnej w pracy. W tym zakresie ogólne wskaźniki dopasowania są nawet wyższe niż w przypadku kwalifikacji, wynoszą bowiem 66,2%. Wśród najmłodszych badanych były nieco niższe (61,4%), rosły natomiast w starszych grupach wiekowych. Także w obrębie dopasowania kompetencyjnego wyniki osób z wyższym wykształceniem były najwyższe (73,3% wśród osób w wieku 18–35 lat i nawet 92,3% w najstarszej grupie wiekowej), a zdecydowanie niższe wśród osób z niższym wykształceniem (wśród najmłodszych z wykształceniem średnim – 53,6%, zaś poniżej średniego – 52,3%). Wyniki te są o przynajmniej 10 p.p. wyższe niż w przypadku kwalifikacji, co wskazuje, że nawet jeśli wykształcenie nie jest zgodne, to przynajmniej wiedza i umiejętności są przydatne. Uwzględnienie kierunków kształcenia pozwala stwierdzić, że oceny przydatności zawodowej wiedzy i umiejętności rozkładają się bardziej równomiernie wśród kobiet i mężczyzn i pomiędzy kierunkami wykształcenia. Z wyjątkiem kierunku określonego jako usługi przy wszystkich pozostałych odsetek absolwentów deklarujących przydatność przekraczał 70% (i był zasadniczo wyższy niż w analogicznych grupach w przypadku oceny dopasowania kwalifikacyjnego), z najwyższymi

wartościami w przypadku zdrowia i opieki społecznej (89,3%; co interesujące, było to mniej wskazań niż w przypadku dopasowania kwalifikacyjnego, podobna sytuacja dotyczyła mężczyzn – absolwentów kierunków teleinformatycznych), natomiast w przypadku usług było to 57,6%, nieco mniej dla mężczyzn – 50,4%.

Częścią analiz dopasowania są deklaracje na temat dokonanych w przeszłości wyborów zawodowych i związana z nimi konkluzja woli ich zmiany, co można interpretować jako niezadowolenie z wykonywanej pracy. Ogółem mniejszość badanych deklarowała chęć zmiany swojej historii zawodowej (39,7%), chociaż w zależności od rodzaju pracy udziały te były odmienne: wśród pracujących umysłowo taką gotowość wskazało tylko 30,8% badanych, wśród pracujących fizycznie – 47,4%, a w handlu i usługach – 50%. Uwzględnienie płci największy „żał” ujawnia wśród kobiet, które pracują fizycznie – niezależnie od grupy wiekowej ponad 60% badanych chciałoby wybrać inną ścieżkę zawodową, zaś uwzględnienie wykształcenia najmniejszy (31,5%) wśród osób z wykształceniem wyższym (choć jeśli pracują fizycznie, to w 51,6% negatywnie oceniają swoje wybory zawodowe).

Zasadniczo dane „Bilansu Kapitału Ludzkiego” wskazują na zadowalający poziom dopasowania kompetencyjnego i kwalifikacyjnego, a także umiarkowany poziom negatywnej z perspektywy czasu oceny własnych wyborów zawodowych. Trudno na ich podstawie podtrzymywać diagnozy o nieprzydatności kształcenia wyższego i kształcenia w ogóle, chociaż ponownie należy przypomnieć, że odpowiedzi te pochodziły od osób, które doświadczyły „sukcesu” na rynku pracy, tj. zatrudnienia (etatowego).

3.3. Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków

Badanie GUS będące badaniem modułowym w cyklicznym badaniu budżetów domowych miało – zgodnie z deklaracjami autorów – pozwolić na „określenie ścieżek prowadzących do uzyskania określonego typu wykształcenia, opis czynników warunkujących wybór tych ścieżek, a także zbadanie wpływu zdobytego wykształcenia na status zawodowy

Polaków” (GUS, 2013, s. 9). Na podstawie uzyskanych danych można m.in. wskazać na dominujące uzasadnienia wyboru ukończonej szkoły czy wyboru zawodu (na poziomie kształcenia średniego i wyższego). Mimo wskazywanej instrumentalnej orientacji w odniesieniu do kształcenia obecnej w ramach dyskusji o relacjach systemów edukacji i gospodarki w deklaracjach badanych cele nieinstrumentalne i instrumentalne niemal się równoważyły. Znalezienie pracy zgodnej z zainteresowaniami jako powód wyboru zawodu/profilu kształcenia wskazało 34,7% badanych (jeśli uwzględnić deklarację poszerzania własnych zainteresowań, to łącznie zainteresowania będą motywem wyboru niemal 40% badanych), zaś motywy związane ze znalezieniem pracy łącznie wskazało 36,5% badanych (18,5% jako łatwiejsze znalezienie jakiegokolwiek pracy, zaś 18% jako łatwiejsze znalezienie dobrze płatnej pracy). Uwzględnienie grup kierunków studiów ujawnia, że wśród absolwentów części z nich jednoznacznie przeważały motywy zainteresowań, np. dla pedagogiki było to 57,5% (i dodatkowo 7,9% jako poszerzanie zainteresowań), dla nauk humanistycznych i sztuki – 45,9% (i odpowiednio 14,4%), dla zdrowia i opieki społecznej – 54,9%. Ponadto okazało się, że Polacy są przekonani o wielokierunkowym i pozytywnym wpływie wykształcenia na ich życie. W odniesieniu do każdego obszaru wpływu wskazania jego braku były w mniejszości, chociaż w przypadku wysokości zarobków i osobistej satysfakcji wpływ pozytywny został wskazany przez mniejszą grupę niż brak wpływu (jednak nigdzie przekonanie o wpływie negatywnym nie było silniejsze niż przekonanie o wpływie pozytywnym lub braku wpływu – chociaż kwestie zarobków, rozwoju i prestiżu najsilniej zaowocowały ocenami sceptycznymi lub unikowymi). W przypadku badanych charakteryzujących się wyższym wykształceniem dostrzeganie pozytywnego wpływu wykształcenia jest jeszcze powszechniejsze i nie zostawia wiele miejsca dla wątpliwości czy ocen negatywnych. Niestety dane te nie pozwalają określić, czy chodzi raczej o ocenę poziomu, czy kierunku wykształcenia. Można też zastanawiać się, na ile wysoki udział pozytywnych ocen wśród osób z wyższym wykształceniem, zarówno w odniesieniu do kwestii bezpośrednio związanych z cechami zatrudnienia (zdobycie pracy, wysokość zarobków, możliwości awansu czy rozwoju zawodowego) jak i ogólniejszych (satysfakcja z pracy, prestiż), jest wyrazem doświadczeń

będących udziałem badanych, a na ile oddaje racjonalizację własnego wysiłku włożonego w kształcenie (warto zauważyć, że i w tej grupie udziały wskazujących brak wpływu są najwyższe w odniesieniu do wysokości zarobków, rozwoju i prestiżu, podobnie jak wśród ogółu badanych).

Tabela 3.1. Opinie na temat wpływu wykształcenia na wybrane obszary sytuacji osobistej

Wpływ wykształcenia na:	Ogół badanych		Badani z wyższym wykształceniem	
	brak wpływu (w %)	wpływ pozytywny (raczej i zdecydowanie) (w %)	brak wpływu (w %)	wpływ pozytywny (raczej i zdecydowanie) (w %)
możliwość zdobycia pracy	26,8	47,3	13,0	76,1
wysokość zarobków	36,6	35,8	23,6	65,7
prestiż społeczny	43,3	36,9	21,9	72,5
umiejętność radzenia sobie w życiu	36,3	53,9	18,2	77,9
satysfakcję osobistą	25,2	40,2	7,6	88,5
możliwość awansu / rozwoju zawodowego	37,8	35,9	18,9	70,8

Źródło: opracowanie na podstawie: GUS, 2013, s. 105–106.

Wśród aspektów związków wykształcenia i pracy zawodowej znajdowało się diagnozowanie zgodności zawodów wykonywanego i wyuczonego – deklarowało ją 46,3% badanych, przy czym wśród osób z wykształceniem wyższym było to 62,5%, zawodowym zasadniczym – 37,3%, a średnim lub policealnym – 38,7%. W grupie deklarujących dopasowanie zawodów wykonywanego i wyuczonego deklaracje zadowolenia z różnych aspektów sytuacji zawodowej zasadniczo przeważały nad niezadowoleniem, chociaż tylko nieco ponad połowa badanych (51,4%) była zadowolona z adekwatności wykonywanych obowiązków do wyuczonego zawodu (co oznaczałoby, że dosyć powszechna jest sytuacja wykonywania zawodu zgodnego z wyuczonym, a jednocześnie niewykonywania adekwatnych do tego zawodu obowiązków, co ujawnia różnice między dopasowaniem

kwalifikacyjnym i kompetencyjnym w sferze definicji zadań zawodowych – co z kolei być może wynika z odmienności definiowania tych zadań przez szkołę i pracodawcę), mniej niż połowa z prestiżu zawodu/pracy (47,2%) i jeszcze mniej (41,1%) z zarobków (więcej wynosił odsetek niezadowolonych – 44,3%). Wśród osób z wyższym wykształceniem w odniesieniu do każdego aspektu sytuacji zawodowej zdecydowanie przeważały udziały zadowolonych (nawet w przypadku zarobków było to 57%, a prestiżu – 66,6%). Osoby, których zawody wyuczony i wykonywany były niezgodne, jako przesłanki tego niedopasowania (przyczyny niepodjęcia pracy zgodnej z wykształceniem) wskazywały najczęściej fakt niezalezienia takiej pracy (44%; dla osób z wykształceniem wyższym – 47%); istotnym powodem był też motyw finansowy, tj. znalezienie innej pracy, lepszej pod względem finansowym (33,4%; dla osób z wykształceniem wyższym – 33,9%).

Zestawienie motywów wyboru zawodu z przesłankami podjęcia pracy innej niż w wyuczonym zawodzie wskazuje na pewną rozbieżność. O ile wśród motywów wskazywano dosyć powszechnie zainteresowania, o tyle wśród przyczyn niezgodności obok odpowiedzi, którą można zinterpretować jako przejaw niedopasowania strukturalnego (nieznalezienie zgodnej z wykształceniem pracy), istotne jest wskazanie na kierowanie się przy „wyborze” niezgodności motywami finansowymi. Niestety brak dostępu do danych ujawniających faktyczny udział badanych, którzy deklarując dany powód wyboru wykształcenia, znaleźli się w grupie dopasowanych lub nie (a jeśli nie, to z jakiego powodu).

3.4. Młodzi na rynku pracy

Dwa oddalone od siebie o siedem lat (z 2009 i 2016 roku) moduły badań zrealizowanych przez GUS wraz z Badaniem Aktywności Ekonomicznej Ludności były dedykowane rozpoznaniu sytuacji osób młodych (w wieku 15–34 lata) w kontekście ich sytuacji na rynku pracy. Bezpośrednio do dopasowania odnosiły się w 2009 roku pytania dotyczące zgodności pierwszej podjętej po zakończeniu kształcenia formalnego pracy z zawodem wyuczonym (przy czym pierwsza praca powinna trwać dłużej

niż trzy miesiące). Wśród Polaków w wieku 18–34 lata 43% deklarowało taką zgodność, 39,2% stwierdziło brak zgodności, 6,9% wskazywało na niezgodność co do zawodu wykonywanego i wyuczonego, ale deklarowało wykorzystanie posiadanych kwalifikacji, zaś 10,8% nie osiągnęło dopasowania ze względu na brak zawodu wyuczonego. Wśród dopasowanych (zgodność) pierwsza praca należała najczęściej do zawodów robotniczych (robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy) – 29,1%, w dalszej kolejności wskazywano grupę zawodową specjalistów – 27,2% oraz pracowników usług osobistych i sprzedawców – 15,5%. Z kolei grupy zawodowe, które reprezentowali niedopasowani, obejmowały przede wszystkim pracowników usług osobistych i sprzedawców – 24,9%, pracowników przy pracach prostych – 12,4% oraz operatorów i monterów maszyn i urządzeń – 11,5% (niemal tyle samo było pracowników biurowych – 11,3%). Struktura grup zawodów, w których podejmowali pracę dopasowani i niedopasowani, była zdecydowanie odmienna. W pierwszej grupie dominowały zawody wymagające (choć na różnym poziomie) specjalistycznych kwalifikacji, w drugiej – raczej elastyczne co do kwalifikacji i bardziej otwarte na wykorzystanie kompetencji ogólnych (usługi osobiste, prace proste, prace biurowe) lub zdobycie kwalifikacji po doszkoleniu (operatorzy).

Z kolei osoby, które w swojej pierwszej pracy nie uzyskały zgodności między zawodem wyuczonym a wykonywanym, jako powód tej sytuacji najczęściej wskazywały fakt nieznalezienia pracy zgodnie z wykształceniem (67%), w drugiej kolejności – wybór pracy lepiej płatnej (20,9%), zaś niechęć do pracy w swoim zawodzie zadeklarowało 7,9%. Uwzględniając poziom wykształcenia, osoby z wyższym wykształceniem nieco częściej niż przeciętnie w całej populacji wskazywały na wybór pracy lepiej płatnej (24,9%), najczęściej jednak taki motyw wybierały osoby z wykształceniem średnim ogólnym (34,6%) chociaż w tym przypadku można zastanawiać się, o jakim w istocie zawodzie wyuczonym mowa. Niemożność znalezienia pracy zgodnej z zawodem najczęściej (71,9%) wskazywały osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Omówione wyniki badania z 2009 roku wskazują na umiarkowane dopasowanie uzyskiwane przez młodych ludzi, a jego powodem – przynajmniej w subiektywnej ocenie badanych – był najczęściej brak miejsc pracy, w której wymagany byłby ich wyuczony zawód. Warto zwrócić

w tym miejscu uwagę na dwie kwestie. Przede wszystkim charakterystykę pracy i oszacowanie jej zgodności ograniczono w tym badaniu do pierwszej podejmowanej po zakończeniu kształcenia pracy, nie wiadomo zatem, czy przy kolejnych zmianach stanowisk lub pracodawców dopasowanie się zwiększa, czy też nie (np. czy podjęcie pierwszej pracy poza zawodem „wyprowadza” ze ścieżki dopasowania na stałe). Ponadto zróżnicowanie grup zawodowych, w których lokują się wykonywane prace zgodne i niezgodne z wyuczonym zawodem, należy uznać za bardzo znamienne, ponieważ oddaje ono w pewnym sensie zakres elastyczności (ze strony pracowników) i zapotrzebowania na kompetencje szczególne vs ogólne (po stronie pracodawców i charakterystyk stanowisk pracy), do których prawdopodobnie odwołują się pracownicy z obu grup.

Badanie z 2016 roku, skierowane do analogicznej grupy Polaków, pozwala na opis pewnego zakresu zmian. Porównanie to jest jednak mocno ograniczone przez odmiennosć zadawanych pytań. Przede wszystkim zamiast kwestii zgodności zawodu wyuczonego z wykonywanym wykorzystywane jest pytanie o ocenę przydatności posiadanego wykształcenia w wykonywaniu zadań w miejscu pracy, ponadto ocena ta odnosi się do obecnego miejsca pracy respondenta, a nie do pierwszej pracy. W tym kontekście nie jest zaskoczeniem znacznie wyższy udział badanych, którzy deklarują tak rozumiane dopasowanie, wynosił on bowiem 77,4% i był najwyższy wśród osób z wyższym wykształceniem (87,9%), nieco niższy wśród osób z wykształceniem policealnym i zasadniczym zawodowym (odpowiednio 77,9% i 78,7%), najniższy zaś wśród osób z wykształceniem średnim zawodowym (73,9%) i ogólnym (średnie ogólnokształcące – 69,6%). Uwzględniając dziedziny kształcenia za owocujące najpełniejszym dopasowaniem kompetencyjnym należy uznać dziedziny: zdrowia i opieki społecznej (89%), nauk humanistycznych i sztuki (85,8%), a także biznesu, administracji i prawa, kształcenia nauczycieli i pedagogiki oraz nauk przyrodniczych, matematyki i statystyki (bardzo zbliżone wyniki wynoszące od 84,6 do 84,4%). Wskazania przydatności wykształcenia w wykonywaniu zadań zawodowych niższe od przeciętnego odsetka charakteryzowały absolwentów kształcenia w dziedzinie usług (65,2%) oraz programów ogólnych (63,7%). Odwołanie się do grup zawodów pozwala wskazać, że najwyższe udziały dopasowanych kompetencyjne

charakteryzują pracowników w grupie specjalistów (95,5%), w dalszej kolejności – przedstawicieli władz, wyższych urzędników i kierowników (91,8%) oraz techników i inny średni personel (87,4%). Najniższe udziały dopasowanych charakteryzują pracowników prac prostych (43,7%), operatorów i monterów maszyn i urządzeń (62,5%) oraz rolników, ogrodników, leśników i rybaków (67,2%).

Nawet zatem w grupach o najniższym dopasowaniu wskazania są znacznie wyższe niż w badaniu z 2009 roku, trudno jednak orzec, na ile jest to wyraz lepszego dopasowania programów kształcenia, a na ile odmienności metodologicznych – przede wszystkim pytania, które skłania do odmiennego niż przez pryzmat zawodu spojrzenia na kompetencje uzyskane w procesie kształcenia.

3.5. Badania losów absolwentów – badania własne szkół (głównie uczelni) i ELA

Badania losów absolwentów zasadniczo realizowane są wg dwóch schematów – w pierwszym są to absolwenci konkretnej szkoły (często wyższej ze względu na ustawowy wymóg prowadzenia badań losów absolwentów), a badania są ukierunkowane na dotarcie bezpośrednio do tej grupy (z różną efektywnością) ze specjalnie skonstruowanym kwestionariuszem. Można sądzić, że ich wyniki nie zawsze są publikowane, chociaż wiele raportów lub opartych na uzyskanych w takich badaniach artykułów jest opublikowanych i dostępnych, np. w odniesieniu do socjologów można wymienić wiele analiz sięgających jeszcze minionego wieku, w których rozważano kwestię celów i sposobów kształcenia (Kwaśniewicz, 1998), później podsumowywano owo kształcenie, rozważając jego celowość i efekty (por. Mateja [red.], 2009; Nowak, 2010; Szafraniec, 2011), by przejść już ściśle do analiz losów (Foltyniewicz, 2007; Jasiewicz, Stasik [red.], brw; Sowiński, Solecki, 2014; Zielińska, Papiór, 2007). W drugim schemacie badania mają bardziej systemowy charakter – związane są z realizacją (w zamierzeniu reprezentatywnych) badań kategorii społecznej, jaką tworzą absolwenci konkretnego rocznika czy kohorty. Takie analizy są m.in. częścią Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności

(wg stosowanej definicji absolwentem jest osoba w wieku 15–30 lat, która w okresie poprzednich 12 miesięcy ukończyła szkołę i nie kontynuuje nauki), można dzięki temu określić współczynnik aktywności zawodowej, wskaźnik zatrudnienia lub stopę bezrobocia wśród absolwentów. Także w monitoringu rynku pracy wykorzystywana jest kategoria absolwenta, zatem analizy raportów na temat bezrobocia rejestrowanego pozwalają na poznanie sytuacji tej grupy z perspektywy jej obecności w rejestrach powiatowych urzędów pracy, w tym przyływów i odpływów np. w przekrojach geograficznych. Najbardziej globalnym podejściem jest jednak wprowadzony relatywnie niedawno schemat monitoringu opierający się na integracji danych urzędowych, czyli badanie ELA, tj. „Ekonomicznych Losów Absolwentów”, które łączy dane na temat studentów i absolwentów z systemu POL-on i dane Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, co pozwala monitorować sytuację absolwentów poszczególnych kierunków (programów), trybów, poziomów i szkół wyższych. Kompletność publikowanych danych ograniczają jedynie tajemnica statystyczna i fakt niepojawiania się absolwentów w rejestrach ZUS (gdy migrują albo nie podejmują żadnej aktywności zawodowej, o której informacje trafiają do rejestrów ZUS). Najbardziej ogólne dane dostępne są obecnie w postaci raportów spędzania czasu, przy czym nie jest to kwestia sposobów, ale kategorii opisanych z perspektywy rynku pracy, m.in. jako czas aktywności definiowanej jako praca, bezrobocie, dalsze studia. Poniżej zostało zaprezentowane podsumowanie sytuacji absolwentów studiów I i II stopnia z trzech kolejnych roczników (ogółem dla wszystkich trybów, kierunków i uczelni, ale bez studiów jednolitych magisterskich). Dane te wskazują m.in. na różnice w wysokości zarobków między absolwentami studiów I a II stopnia, a także absolwentami przez różny czas obecnymi na rynku pracy. Oddają też skalę bezrobocia i różnych form zatrudnienia (w tym wyższej aktywności zawodowej po ukończeniu studiów II stopnia) oraz zakres dalszego kształcenia, częstego nie tylko wśród absolwentów studiów I stopnia, ale także wśród uzyskujących tytuł magistra.

Komentując schematy prowadzenia monitoringu losów absolwentów, Żyra (2013) zauważa, że „ciągły monitoring tak złożonego obszaru badawczego wymaga wykorzystania odpowiednio przygotowanych zbiorów danych. Najlepszym narzędziem do osiągnięcia tego celu wydają się

Tabela 3.2. Zestawienie wybranych wyników monitoringu losów absolwentów dla roczników 2014, 2015 i 2016

Rok uzyskania dyplomu	2014		2015		2016	
Poziom studiów	I stopnia	II stopnia	I stopnia	II stopnia	I stopnia	II stopnia
Liczba absolwentów	210 439	155 697	208 634	150 970	190 629	142 575
Średnie zarobki brutto (zł)	2 667	3 066	2 598	3 045	2 511	2 990
Wysokość zarobków w relacji do średnich zarobków w powiatach zamieszkania (w %)	68	79	66	77	63	74
Czas, jaki przeciętny absolwent spędza na:						
pracy etatowej (w %)	46,2	64,7	42,0	64,2	35,8	61,8
pracy nieetatowej (w %)	9,3	12,6	8,1	13,5	7,1	14,0
bezrobociu (w %)	5,7	7,0	4,8	6,8	4,3	7,3
dalszych studiach (w %)	36,0	11,9	46,2	11,9	56,5	10,4

Źródło: opracowanie na podstawie raportów ELA (<http://ela.nauka.gov.pl/> [dostęp: 20.02.2019]).

kompleksowe ogólnokrajowe badania losów zawodowych absolwentów, które sprawdziły się w kilku europejskich krajach” (s. 274). Takie projekty realizowane są m.in. w Wielkiej Brytanii, Irlandii czy we Włoszech, a także jako projekty międzynarodowe (np. REFLEX), które w zależności od konstrukcji pozwalają tylko na śledzenie sytuacji absolwentów na rynku pracy lub uzupełniają te dane pozyskanymi od absolwentów danymi na temat ich kwalifikacji, doksztalcenia itp. Wprowadzenie w Polsce (od października 2011 roku) obowiązku realizowania przez szkoły wyższe badania losów ich absolwentów niewątpliwie pobudziło uczelnie do ich realizacji, jeśli wcześniej nie podjęły takich oddolnych prób, ale jednym z napotykaných problemów jest kwestia poziomu zwrotu, tj. uzyskiwania w odpowiedzi na zaproszenie do udziału w badaniu. Jest to jeden z powodów, dla których realizacja badań o ogólnopolskim charakterze wydaje się

bardziej efektywna, potencjalnie dostarczając informacji przydatnych do: prognozowania popytu na pracę, tworzenia realistycznych ocen jakości kształcenia i dopasowania oferty uczelni do wymagań pracodawców czy wskazywania obszarów zasługujących na objęcie dodatkowym wsparciem, np. jako kierunki zamawiane (Żyra, 2013, s. 281).

Badania losów absolwentów, prowadzone przez uczelnie charakteryzuje duże zróżnicowanie, szczególnie w zakresie stosowanych procedur, ale i prowadzonych na ich podstawie analiz. Zanim stały się one powszechną praktyką, Minkiewicz i Szapiro (2001) zauważyli, że „przeprowadzone wcześniej badania nad absolwentami uczelni umożliwiają formułowanie wniosków mających charakter opisowy i niewielką moc objaśniającą dynamikę tych procesów” (s. 103) i proponowali analizy o charakterze mikroekonomicznym, ponieważ wcześniejsze badania nie obejmowały jednoznacznie tego aspektu (np. kwestii wynagrodzeń absolwentów czy wpływu sytuacji na rynku pracy na podaż absolwentów), a ponadto miały rozproszony, nieskoordynowany w skali kraju charakter. Proponowane przez tych autorów podejście biogramowe ma na celu „wykorzystanie danych ankietowych (opisujących przebieg karier edukacyjnej i zawodowej podmiotów z badanej populacji) do wykrywania prawidłowości dotyczących kształtowania preferencji pracobiorców i pracodawców” (Minkiewicz, Szapiro, 2001, s. 116). Autorzy ci dokonali także przeglądu i ogólnej charakterystyki badań losów absolwentów (w zakresie ich metodologii) (Minkiewicz, Szapiro, 2001, s. 121–122). Badania w schemacie biogramowym zostały zresztą przez tych autorów zrealizowane, a ich wyniki opublikowane w pracy *Biogramy edukacyjne* (Minkiewicz, Szapiro [red.], 2001). Wykazano w ich wyniku zakres zróżnicowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych ze względu na: formę studiów, formę własności uczelni, kierunek studiów, ośrodek akademicki (wyróżniono Warszawę przeciwstawioną wszystkim pozostałym ośrodkom).

Schematem pośrednim (w sensie ogólności danych) mogą być badania dedykowane absolwentom konkretnej uczelni (nie zaś wybranego kierunku). Przykładem takich działań są badania zrealizowane przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego (Bożykowski i in., 2014), którymi objęto wybraną grupę absolwentów (z roczników naboru 2007–2010), łącząc podejście ilościowe i jakościowe,

analizy danych urzędowych i dedykowane badania. W tego typu badaniach mniej istotnym czynnikiem jest analiza losów absolwentów wyróżnionych ze względu na kierunek studiów, a bardziej – ze względu na ukończoną uczelnię. Innym typem analiz są badania uwzględniające kierunek, ale tylko drugorzędnie (jako czynnik różnicujący, a także umożliwiający zdefiniowanie populacji i przygotowanie próby) uwzględniające uczelnię. Przykładem takich badań (częściowo tylko poświęconych badaniu losów absolwentów, niemniej wątek ten jest w nich wyraźnie obecny) może być projekt „Wizualne Niewidzialne” (Krajewski, Schmidt, 2016).

Dane na temat ekonomicznych losów absolwentów oparte na obiektywnych, urzędowych i pełnych źródłach w świetle problemów z realizacją badań skierowanych do absolwentów poszczególnych uczelni wydają się szczególnie cenne, chociaż jednocześnie mają dość ograniczony charakter, nie pozwalają na dotarcie do indywidualnych opinii, ocen kompetencji i napotkanych oczekiwań pracodawców (i stopnia, w jakim absolwent je spełnił), całej sfery subiektywnych przekonań na temat efektywności kształcenia, przydatności kompetencji itp. Na podstawie danych gromadzonych w ramach ELA możliwe jest prowadzenie pogłębionych analiz – obok predefiniowanych raportów (np. ogólnopolskich wg obszarów studiów, dedykowanych konkretnej uczelni albo kierunkowi w jej obrębie) można korzystać z udostępnionych baz danych (np. Jasiński, Bożykowski, Chłoń-Domińczak, Zajac, Żółtak, 2017; Rocki, 2017; 2018).

Należy zauważyć, że chociaż powyższe przykłady skupiają się na losach absolwentów szkół wyższych, nie są jedynym obszarem analiz. Realizowane są badania, których celem jest analogiczne śledzenie zawodowych doświadczeń absolwentów szkół zawodowych. Ich przykładem są chociażby realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych badania „Monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych” i ich kontynuacja pt. „Monitorowanie losów edukacyjno-zawodowych absolwentów i młodych dorosłych”. W badaniach tych obok prób przekrojowych realizowane są także badania panelowe (<http://losyabsolwentow.pl/>; <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-krajowe/badanie-losow-absolwentow>). Szkoły zawodowe wydają się bliższe lokalnym rynków pracy m.in. ze względu na aspekty kształcenia praktycznego u pracodawcy, jednak

zarówno ogólne analizy sytuacji osób z wykształceniem zawodowym (średnim i poniżej średniego), jak i dedykowane analizy w obrębie poszczególnych zawodów wskazują na duże zróżnicowanie sytuacji. Jednocześnie, jak zauważają autorzy opracowania na temat ścieżek edukacyjnych (Domański i in., 2016), także tych szkół dotyka segmentacja i zróżnicowanie efektów kształcenia – jedne nastawione są na przygotowanie do zawodów potrzebnych, kształcenie w innych skutkuje zarówno nietrafnością przygotowania do zawodu, jak i do dalszego kształcenia.

3.6. Monitoring rynku pracy – zawody nadwyżkowe i deficytowe

Raporty na temat zawodów deficytowych i nadwyżkowych są opracowywane przede wszystkim na podstawie danych pochodzących z powiatowych urzędów pracy, a więc opierają się na rejestracjach (i wyrejestrowaniu) bezrobotnych i jednocześnie zestawiają dane o podaży pracy z informacjami o popycie (pochodzącymi głównie z ofert składanych w tych urzędach, ale także np. z OHP oraz monitoringu ofert internetowych). Celem monitoringu jest przede wszystkim identyfikacja zawodów (analiza prowadzona jest do poziomu grup elementarnych, natomiast zawody przyporządkowywane są wg wytycznych umożliwiających jednoznaczne przyporządkowanie [Gruza, Hordyjewicz, 2014]), które przy porównaniu podaży i popytu można określić jako: deficytowe (o zapotrzebowaniu wyższym niż liczba bezrobotnych w danym zawodzie), nadwyżkowe (o większej liczbie bezrobotnych w danym zawodzie, niż wynosi zidentyfikowane zapotrzebowanie na pracowników) i zrównoważone. Analiza ta pozwala na identyfikację niedopasowania strukturalnego na poziomie zawodów, a przy uwzględnieniu rozkładu przestrzennego – także jego regionalnego aspektu. Dane podsumowujące sytuację na rynku pracy w roku 2017 pozwoliły autorom raportu (MRPiPS, 2018) na identyfikację zawodów o największej liczbie bezrobotnych (z liczbą 109 tys. bezrobotnych ten ranking otwierają sprzedawcy sklepowi, w dalszej kolejności są kucharze – 28 tys. i gospodarze budynków – 23 tys.). Jak zauważono, 15 najliczniejszych grup elementarnych zawodów obejmuje

41% ogólnej liczby bezrobotnych, co ujawnia, jak znaczący jest ich udział w ogólnej podaży pracowników. Komplementarnie jest tworzony (na podstawie analizy ofert pracy) ranking zawodów, w których pracodawcy bezskutecznie poszukują pracowników, czyli ranking zawodów deficytowych. W 2017 roku najwięcej ofert (dane jako miesięczna średnia liczba ofert) skierowanych było do dwóch dosyć rozbieżnych co do wymogów kompetencyjnych i kwalifikacyjnych grup elementarnych zawodów: programistów aplikacji (2,8 tys.) i pracowników wykonujących dorywcze prace proste (2 tys.) – wśród 15 najbardziej deficytowych grup elementarnych 6 stanowiły zawody informatyczne. Dane dotyczące bezrobotnych uwzględniają także sytuację absolwentów – poświęcony jest im m.in. wskaźnik frakcji bezrobotnych absolwentów (wśród ogółu absolwentów), który pozwala określić, jaka część absolwentów danego typu szkoły uzyskuje status osoby bezrobotnej. Wg stanu na koniec maja 2017 roku frakcja ta wynosiła wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych 11%, zaś szkół wyższych 3,2%. Tworzone są także rankingi zawodów o najwyższych frakcjach, ograniczone jednak do absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, np. w końcu maja 2017 roku najwyższy udział bezrobotnych wśród absolwentów rocznika 2015/2016 o danym zawodzie charakteryzował ogrodników (27%), piekarzy, cukierników i pokrewnych (24%) oraz blacharzy (22%). W przypadku absolwentów szkół wyższych raport Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej odsyła do wyników badania ELA.

Niewątpliwie zaletą badań opartych na danych powiatowych urzędów pracy jest ich wyczerpujący charakter. Z drugiej strony, podobnie jak ELA, badania te nie umożliwiają dotarcia do opinii, indywidualnych doświadczeń itp. Jednocześnie obciążone są luką informacyjną związaną z faktem, że tylko część poszukujących pracy korzysta z pośrednictwa powiatowego urzędu pracy. Porównanie w obrębie wielkich grup zawodów danych urzędów pracy i BAEL ujawnia skalę rozbieżności – tylko dla czterech grup zawodów porównanie to prowadzi do wniosku, że ich przedstawiciele poszukują pracy głównie za pośrednictwem urzędów pracy; są to: pracownicy biurowi, pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, pracownicy przy pracach prostych oraz rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy. Mimo doświadczania bezrobocia poszukujący pracy nie są

zatem odnotowywani w statystykach, nie modyfikują swoją obecnością rankingów i wskaźników wykorzystywanych w monitoringu zawodów nadwyżkowych i deficytowych.

* * *

Przedstawione przykładowe projekty, których wyniki ilustrują poziom dopasowania, ograniczają się w zasadzie do makroperspektywy, tj. nie uwzględniają dopasowania człowiek–praca, indywidualnych preferencji itp. Pozostają one poza obszarem pomiaru, stanowiąc niejako milcząco przyjmowany obszar wpływający na wcześniejsze (o wyborze kierunku kształcenia czy zawodu) decyzje, których wynik (zawód wyuczony) staje się dopiero przedmiotem analiz. Dane wskazują na duże zróżnicowanie dopasowania w zależności od poziomu kształcenia, ale też na znaczną elastyczność czy mobilność zawodową (jeśli rozumieć ją jako zmianę zawodu). Nie pozwalają jednak stwierdzić, z czego ona wypływa. Niemniej rozpoznanie motywów wyboru kierunku kształcenia pozwala wskazać, że mimo opisywanego instrumentalnego traktowania kształcenia w decyzjach tych silny jest motyw zainteresowań, szczególnie wśród osób, które wybierają tak nierynkowe kierunki, jak kształcenie humanistyczne czy pedagogiczne.

4. Dopasowani i niedopasowani – skala i konsekwencje

Wśród wskazywanych rodzajów dopasowania szczególne znaczenie – m.in. ze względu na fakt przywoływania w analizach dedykowanych ogólnej sytuacji na rynku pracy – mają dopasowanie kwalifikacyjne i kompetencyjne, a zatem związane z relacją (mówiąc najogólniej) zawodu wyuczonego i wykonywanego oraz z oceną przydatności zdobytych w procesie kształcenia kompetencji. Oba rodzaje są od siebie częściowo niezależne, co stało się przesłanką do wprowadzenia omówionej poniżej klasyfikacji i do jej zastosowania w odniesieniu do danych zgromadzonych w badaniu „Bilans Kapitału Ludzkiego”.

4.1. Klasyfikacja dopasowania

Wykorzystując dane zgromadzone w badaniu BKL, zaplanowano analizę jakości dopasowania polskich pracowników do wymogów ich pracy. Analizy takie w kontekście kompetencji posiadanych (deklarowanych przez badanych) i oczekiwanych przez pracodawców realizowano w ramach samego projektu, toteż przeprowadzona analiza danych wykorzystywała inne podejście. W kwestionariuszu badania, w części skierowanej do pracowników zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, występują dwa istotne w kontekście paradygmatu dopasowania pytania:

- „Czy ta praca jest zgodna z Pana(-ni) wykształceniem?” (z odpowiedziami: „zdecydowanie nie”, „raczej nie”, „raczej tak” i „zdecydowanie tak” oraz „trudno powiedzieć”);

- „A na ile przydatne są w tej pracy wiedza i umiejętności, jakie wyniósł(-niosła) Pan(i) ze szkół?” (z odpowiedziami: „zupełnie nieprzydatne”, „mało przydatne”, „w miarę przydatne” i „bardzo przydatne”).

Pytania te potraktowane łącznie dotyczą ważnej kwestii, jaką stanowi problem zbieżności lub rozbieżności między wykształceniem w sensie nazwy i opisu ukończonego kierunku czy zdobytego zawodu (w zależności od poziomu) a wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w czasie nauki, zaś w kolejnym kroku – dopasowaniem jednego i drugiego do codzienności w miejscu pracy. Na podstawie wzajemnej relacji pytań można skonstruować (po ograniczeniu odpowiedzi do ujęcia dychotomicznego) następującą dwuwymiarową klasyfikację:

Tabela 4.1. Klasyfikacja stopnia dopasowania wykształcenia i pracy

		Przydatność wiedzy i umiejętności	
		NIE	TAK
Zgodność wykształcenia i pracy	NIE	A	B
	TAK	C	D

Źródło: opracowanie własne.

W oparciu o rozkład powyższych zmiennych można wyróżnione kategorie pracowników scharakteryzować następująco:

- Grupa A: obejmuje pracowników, w przypadku których ani treści kształcenia (wiedza i umiejętności), ani jego formalny profil nie są zgodne z zadaniami w miejscu pracy, mowa więc o pracownikach, którzy zdobywszy jakieś kompetencje zawodowe i uzyskawszy wykształcenie, jednocześnie nie pracują w zawodach i nie realizują zadań, które miałyby cokolwiek z nimi wspólnego. Można tu wyobrazić sobie absolwenta technikum chemicznego, który prowadzi sklep warzywniczy. Grupę tę określono mianem „niedopasowani samoucy”, ponieważ ich wykształcenie nie jest ani formalnie, ani co do treści zbieżne z pracą, ale pracę tę wykonują, zatem niezbędne do jej wykonywania umiejętności zdobywali innymi drogami niż wykształcenie formalne. O tej grupie można zatem powiedzieć, że

charakteryzuje ją jednocześnie niedopasowanie kwalifikacyjne i kompetencyjne;

- Grupa B: obejmuje pracowników, którzy swoją przydatność do stanowiska pracy osiągnęli niejako mimochodem, wprowadzając w ramach kształcenia formalnego (wiedza i umiejętności pochodzą ze „szkół”), jednak wykonują zadania niezwiązane z kierunkiem tego kształcenia. Przykładem mogą być kariery muzyków czy filozofów w bankowości. Grupę tę zdecydowano się nazwać „niezgodnymi wykształconymi”, ponieważ wprowadzając kształcenie zaowocowało kompetencjami, które oceniają oni jako przydatne, jednak nie osiągnęli zgodności profilu wykształcenia i stanowiska pracy. Tej grupy dotyczy tylko niedopasowanie kwalifikacyjne;
- Grupa C: obejmuje pracowników, którzy wprowadzając się zatrudnieni na stanowiskach o profilu zbieżnym z ich wykształceniem formalnym, jednak uzyskana w procesie kształcenia wiedza i opanowane umiejętności nie są zbieżne z zadaniami w miejscu pracy, np. pracownik jest co prawda absolwentem kierunku marketing w turystyce i pracuje w dziale marketingu sieci hoteli, ale brakuje mu wiedzy, by realizować powierzone mu zadania, np. zaplanować samodzielnie badanie oczekiwań klientów biznesowych. Rozbieżność na poziomie kompetencji może wynikać z faktu, że jako uczeń czy student ten pracownik nie nauczył się czegoś, co należało do programu kształcenia, jednak można sądzić, że istotniejsza i ważniejsza dla sytuacji pracowników jest rozbieżność między opracowanym i realizowanym programem kształcenia a faktycznymi zadaniami w miejscu pracy. Wokół tej rozbieżności toczą się zresztą liczne dyskusje i są podejmowane działania mające zwiększyć spójność programów edukacji i niezbędnych na rynku pracy kompetencji zawodowych. Ta grupa w gruncie rzeczy obrazuje swoistą porażkę systemu kształcenia, którego przedstawiciele (szkoły) wprowadzając dopasowali oferowane kształcenie do wymogów rynku pracy, ale tylko w warstwie nazw i opisu, nie dając pracownikom tych kompetencji, które są im faktycznie potrzebne w miejscu pracy. Dlatego też uznano, że grupę tę można określić jako „ofiary systemu”, które osiągnęły tylko dopasowanie

kwalifikacyjne (wyłącznie formalną zgodność zawodu wykonywanego i wyuczonego);

- Grupa D: obejmuje pracowników, którzy zatrudnieni są na stanowiskach o profilu zbieżnym z ich wykształceniem formalnym i jednocześnie uzyskane w procesie kształcenia kompetencje uważają za przydatne w wykonywaniu obowiązków zawodowych. Jest to w pewnym sensie sytuacja idealna w kontekście dopasowania, obejmuje bowiem podwójne dopasowanie: na poziomie programów kształcenia i uzyskiwanych kompetencji oraz na poziomie kompetencji i oczekiwań pracodawcy. Przykładem mogą być wszystkie te sytuacje, w których pracownik zatrudniony jest na stanowisku wymagającym wykształcenia zgodnego z jego kierunkiem, a jednocześnie uzyskaną w procesie kształcenia wiedzę i umiejętności faktycznie wykorzystuje – może to być murarz, absolwent zasadniczej szkoły zawodowej, który buduje domy, albo lekarz pediatra, który leczy dzieci. Ich obecność świadczy o dobrze zaplanowanym i dopasowanym do rynku procesie kształcenia, dlatego przedstawiciele tej grupy to „owoce systemu”. Jest to grupa o pełnym dopasowaniu.

Drugi krok zaplanowanej analizy stanowią opisy grup wyróżnionych w powyższy sposób i identyfikacja różnic między nimi. Analiza ta również miała charakter eksploracyjny. Za potencjalnie istotne zmienne uznano cechy społeczno-demograficzne, tj.: płeć, wiek, wykształcenie (poziom), miejsce zamieszkania, a także cechy związane z wykonywaną pracą: staż pracy, długość zatrudnienia u obecnego pracodawcy i udział w doksztalcaniu. Pierwszą grupę zmiennych opisujących zróżnicowanie podgrup można uznać za przegląd czynników, które prawdopodobnie mają znaczenie dla przynależności (wejścia) do poszczególnych grup, drugą z kolei można uznać raczej za konsekwencje dopasowania. Ze względu na dostępność danych, przede wszystkim brak możliwości zaplanowania badań zawierających kwestie weryfikujące wskazany podział czynników i faktyczne kierunki oddziaływania, przeprowadzona analiza ogranicza się do wskazania tylko ewentualnych zróżnicowań, a nie zależności przyczynowo-skutkowych.

4.2. Typ dopasowania

Wykorzystując rozróżnienie dopasowania kompetencyjnego i kwalifikacyjnego oraz dane z trzech edycji (z 2012, 2013 i 2014 roku) badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” skierowanych do ludności, w których zadawano dwa kluczowe dla przeprowadzonych analiz pytania, podjęto analizę zróżnicowania poziomu dopasowania polskich pracowników. Zgodnie z raportem metodologicznym badania (Antosz, 2013) populację stanowiły osoby w wieku produkcyjnym (kobiety w wieku 18–59 lat, mężczyźni w wieku 18–64 lata), próba miała charakter losowy w oparciu o PESEL, z uwzględnieniem wielkości miejscowości i kohort w ramach płci. W oryginalnych badaniach dokonywano ważenia poststratyfikacyjnego, uwzględniając m.in. wielkość województw (pierwotnie zakładane próby z każdego województwa były równoliczne i wynosiły 2000 osób). W przeprowadzonej analizie wykorzystano dane udostępnione w postaci bazy danych SPSS na stronie projektu, a analiz dokonywano z wykorzystaniem oprogramowania IMAGO (Predictive Solutions, IBM SPSS 24).

Badani

Analizowane dane obejmują wyniki badania 23 358 pracowników (osób zatrudnionych w ramach umowy o pracę – zarówno na czas określony, jak i nieokreślony), którzy udzielili odpowiedzi na oba pytania dotyczące dopasowania, tj. ocenili zgodność wykonywanej pracy z wykształceniem oraz przydatność w niej wiedzy i umiejętności ze szkół. Próba wyłoniona w ten sposób z trzech edycji badania stanowiła 44,24% wszystkich badanych w edycjach 2012, 2013 i 2014 (oraz 72,46% pracujących wg kryteriów BAEL; nieobjęci badaniem to w większości osoby, które nie były zatrudnione na podstawie umowy o pracę; 1,41% badanych pracujących na podstawie umowy nie udzieliło odpowiedzi na przynajmniej jedno z pytań diagnozujących dopasowanie), a można ją scharakteryzować następująco:

- 47,4% grupy stanowiły kobiety;
- średni wiek wynosił 39,8 lat, a połowa badanych miała nie więcej niż 39 lat (odchylenie standardowe wynosiło 10,9 roku);

- 28,5% badanych miało wyższe wykształcenie, zaś niemal tyłu samo (28,2%) zasadnicze zawodowe;
- średnia długość stażu pracy wynosiła 16,7 roku (mediana 15,0 lat, a odchylenie standardowe 11,2 roku);
- połowa badanych wskazywała na przeciętne miesięczne zarobki netto o wartości do 2022 zł (średnia wynosiła 2262,1 zł przy odchyleniu standardowym wynoszącym 1387,4, zaś średnia obciążenia to 2134,6 zł)¹;
- co trzeci badany zamieszkiwał na wsi (33,1%), zaś co czwarty w dużym mieście (powyżej 200 tys. mieszkańców, łącznie z Warszawą – 24,9%).

Dopasowanie kwalifikacyjne i kompetencyjne

Pierwszym krokiem przeprowadzonej analizy było sprawdzenie, czy wyniki badania BKL pozwalają zdiagnozować występowanie wszystkich czterech podgrup. Dla większej klarowności wyników zdecydowano także o dychotomizacji obu zmiennych. Na podstawie odpowiedzi 23 358 badanych pracowników uzyskano rozkład przedstawiony w tabeli 4.2.

Między zmiennymi występuje silna zbieżność – współczynnik Phi wynosi 0,689 ($p < 0,001$), jednak żadne z pól nie jest puste, wśród badanych występują zatem wszystkie ustalone w klasyfikacji podgrupy. Większość badanych stanowią osoby z grupy „owoce systemu”, co (mimo potocznych i medialnych negatywnych ocen) dosyć dobrze świadczy o polskim systemie edukacji, jednak grupa „niedopasowanych samouków” także ma znaczący udział. Pozostałe podgrupy są mniej liczne, szczególnie dotyczy to „ofiara systemu”, chociaż w tym przypadku można zastanawiać się, czy jest to przejaw rzadkości tego rodzaju dopasowania, czy raczej efekt bardzo słabej pozycji takich kandydatów na rynku – prawdopodobnie ich udział w ogólnej liczbie aktywnych zawodowo jest większy, jednak

¹ Średnia wyliczona ze zmiennej, w której autorzy badania dokonywali przeliczenia wcześniejszych wyników na stan w 2014 roku wg wag (1,12 dla danych z 2010, 1,06 z 2011, 1,04 z 2012 i 1,01 z 2013 roku; N dla średniej wynosiło 15496).

Tabela 4.2. Klasyfikacja dopasowania wykształcenia i pracy (pracownicy zatrudnieni na podstawie umowy o pracę) – rozkład danych z badania BKL

			Na ile przydatne są wiedza i umiejętności		Ogółem
			nieprzydatne (zupełnie i mało)	przydatne (w miarę i bardzo)	
Praca zgodna z wykształceniem	nie (raczej i zdecydowanie)	Liczebność	6 669	2 716	9 385
		%	28,6	11,6	40,2
	tak (raczej i zdecydowanie)	Liczebność	780	13 193	13 973
		%	3,3	56,5	59,8
Ogółem		Liczebność	7 449	15 909	23 358
		%	31,9	68,1	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

procesy rekrutacji tylko części z nich umożliwiają zdobycie zatrudnienia (zestawienie dopasowania dla badanych deklarujących prowadzenie działalności gospodarczej ujawnia zbliżony rozkład dopasowania, chociaż w przypadku przedsiębiorców nieco częstsze są wskazania niezgodności pracy z wykształceniem). Na uwagę zasługują także rozkłady każdej z wykorzystanych cech, okazuje się bowiem, że 40% polskich pracowników

Tabela 4.3. Klasyfikacja dopasowania wykształcenia i pracy dla prowadzących działalność gospodarczą – rozkład danych z badania BKL

			Na ile przydatne są wiedza i umiejętności		Ogółem
			nieprzydatne (zupełnie i mało)	przydatne (w miarę i bardzo)	
Praca zgodna z wykształceniem	nie (raczej i zdecydowanie)	Liczebność	1 807	1 013	2 820
		%	31,1	17,4	48,5
	tak (raczej i zdecydowanie)	Liczebność	218	2 777	2 995
		%	3,7	47,8	51,5
Ogółem		Liczebność	2 025	3 790	5 815
		%	34,8	65,2	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

wykonuje pracę niezgodną z posiadanym wykształceniem. Z drugiej strony niemal co trzeci uważa wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego za nieprzydatne.

Zróżnicowanie cech społeczno-demograficznych

Pierwszy etap analizy zróżnicowania cech w wyróżnionych podgrupach pracujących obejmował odniesienie do cech społeczno-demograficznych. Zróżnicowanie ze względu na płeć jest istotne statystycznie, chociaż współczynnik korelacji jest słaby (współczynnik V Kramera 0,096; $p < 0,001$). Wśród kobiet wyższy jest udział grupy „owoców systemu” (różnica niemal 10 p.p. między kobietami a mężczyznami), z kolei wśród mężczyzn – „niedopasowanych samouków” (różnica 7 p.p.). Można zatem sądzić, że kobiety charakteryzuje nieco wyższa trafność w zakresie dopasowania wykształcenia i pracy albo być może kobiety łatwiej dostrzegają zbieżność zdobytego wykształcenia i pracy, inaczej oceniając ich przydatność.

Odnosząc się do wieku, należy wskazać, że rozkłady okazały się zróżnicowane (potwierdził to test Kruskala-Wallisa, przy $p < 0,05$),

Tabela 4.4. Rozkład wg kategorii dopasowania i płci

Kategoria	Miara	Mężczyzna	Kobieta
niedopasowani samoucy	Liczebność	3 922	2 747
	%	31,9	24,8
ofiary systemu	Liczebność	412	367
	%	3,4	3,3
niezgodni wykształceni	Liczebność	1 549	1 166
	%	12,6	10,5
owoce systemu	Liczebność	6 394	6 799
	%	52,1	61,4
Ogółem	Liczebność	12 277	11 079
	%	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

choć średnie wieku są umiarkowanie zróżnicowane między grupami. Najmłodszą grupę stanowili „niedopasowani samoucy”, chociaż nawet wśród nich połowa ma przynajmniej 38 lat, zaś średnia osiąga niemal 39 lat. Z kolei dwie najstarsze grupy, z medianami na poziomie 39 lat, to przedstawiciele grupy „ofiar systemu” i „owoców systemu”, tj. dwóch grup, które deklarują zgodność pracy i wykształcenia, ale skrajnie odmiennie oceniają przydatność wiedzy wyniesionej z procesu kształcenia formalnego. Jednak w żadnej z grup średnie czy mediany nie są na tyle niskie, by móc dostrzegać w nich przewagę absolwentów czy to szkół ponadgimnazjalnych, czy wyższych².

Tabela 4.5. Statystyki opisowe wieku wg kategorii dopasowania

Kategoria	M	Me	SD
niedopasowani samoucy	38,81	38,00	11,022
ofiary systemu	39,94	39,00	11,717
niezgodni wykształceni	39,08	38,00	10,992
owoce systemu	40,46	39,00	10,644
Ogółem	39,81	39,00	10,857

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Analizy zróżnicowania ze względu na poziom wykształcenia przeprowadzono z wykorzystaniem zgrupowania poziomu wykształcenia w cztery kategorie i dodatkowo z samym tylko zróżnicowaniem wg wykształcenia wyższego. Zróżnicowanie uwzględniające cztery kategorie poziomu wykształcenia jest istotne – współczynnik korelacji V Kramera wynosi 0,162 ($p < 0,001$). Najwyższy udział „niedopasowanych samouków” charakteryzuje osoby z najniższym wykształceniem. Biorąc pod uwagę fakt, że kształcenie na tym poziomie ma przede wszystkim charakter ogólny, nie jest to wynik zaskakujący, chociaż jednocześnie co trzeci pracownik z grupy osób o najniższym wykształceniu deklaruje jednoczesną zgodność

² Jednak ze względu na istotność kwestii dopasowania wykształcenia i pracy szczególnie w przypadku absolwentów osobnej analizie poddane zostanie dopasowanie w tych grupach pracowników.

pracy z wykształceniem oraz przydatność szkolnej wiedzy i umiejętności. Można sądzić, że są to pracownicy realizujący stosunkowo proste zadania zawodowe. Analizując sytuację wśród osób z wykształceniem bardziej bezpośrednio ukierunkowanym na pracę zawodową, tj. zasadniczym zawodowym, można dostrzec wyższą zbieżność – podgrupa „niedopasowanych samouków” stanowi 34,9%, zaś „owoców systemu” przekracza 50%. Wykształcenie na poziomie średnim owocuje nieco odmiennymi rozkładami – przede wszystkim przy podobnym udziale „niedopasowanych samouków” (można sądzić, że są to osoby z wykształceniem średnim ogólnym). Liczną podgrupę stanowią „niezgodni wykształceni” – należy do niej 15% badanych z wykształceniem średnim, ale najliczniejszą podgrupę, obejmującą niemal połowę osób z wykształceniem średnim, stanowią najlepiej dopasowani („owoce systemu”). Najpełniejsze dopasowanie charakteryzuje osoby z wyższym wykształceniem, wśród których $\frac{3}{4}$ deklaruje jednoczesną zbieżność wykształcenia oraz kompetencji z wymaganiami miejsca pracy. Oznaczałoby to, że swoistym mitem jest przekonanie, że osoby z wyższym wykształceniem zmuszone są pracować „gdziekolwiek” – niezgodnie ze zdobytym wykształceniem.

Tabela 4.6. Rozkład wg wykształcenia i kategorii dopasowania

Kategoria	Miara	Wykształcenie				Ogółem
		gimnazjalne i poniżej	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	
niedopasowani samoucy	Liczebność	637	2 299	2 900	834	6 670
	%	48,3	34,9	33,0	12,5	28,6
ofiary systemu	Liczebność	103	197	257	224	781
	%	7,8	3,0	2,9	3,4	3,3
niezgodni wykształceni	Liczebność	131	697	1 326	562	2 716
	%	9,9	10,6	15,1	8,4	11,6
owoce systemu	Liczebność	449	3 392	4 312	5 040	13 193
	%	34,0	51,5	49,0	75,7	56,5
Ogółem	Liczebność	1 320	6 585	8 795	6 660	23 360
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Uwzględniając zróżnicowanie ze względu na posiadanie lub nie wykształcenia wyższego, należy wskazać na istotność tej cechy jako czynnika różnicującego, i to o największej z dotychczas analizowanych sił (współczynnik V Kramera 0,255; $p < 0,001$). Wyższe wykształcenie sprzyja pełnemu dopasowaniu – jak już wskazywano, ponad $\frac{3}{4}$ badanych z wyższym wykształceniem to grupa najpełniej dopasowanych, tj. „owoce systemu”, natomiast tylko co drugi wśród niedysponujących wyższym wykształceniem należy do tej grupy. Z kolei ponad $\frac{1}{3}$ osób bez wyższego wykształcenia to niedopasowani samoucy, zaś do tej grupy należy tylko co ósma osoba z wyższym wykształceniem.

Tabela 4.7. Rozkład wg kategorii dopasowania oraz wykształcenia wyższego

Kategoria	Miara	Ukończone wykształcenie wyższe	
		nie	tak
niedopasowani samoucy	Liczebność	5 835	834
	%	34,9	12,5
ofiary systemu	Liczebność	556	224
	%	3,3	3,4
niezgodni wykształceni	Liczebność	2 154	562
	%	12,9	8,4
owoce systemu	Liczebność	8 158	5 035
	%	48,8	75,7
Ogółem	Liczebność	16 703	6 655
	%	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Obok wykształcenia dla sytuacji na rynku pracy znaczenie ma także doświadczenie zawodowe, które można opisać przez staż zawodowy. Wśród badanych wynosił on średnio 16,7 roku, dla połowy nie przekraczał 15 lat. W poszczególnych podgrupach był jednak zróżnicowany – najdłuższy staż charakteryzował przedstawicieli grupy „owoców systemu”, natomiast najkrótszy – „niedopasowanych samouków”. Częściowo cecha ta pozostaje w powiązaniu z długością okresu edukacji – co do zasady im wyższe wykształcenie, tym dłuższa edukacja i jednocześnie krótszy staż

pracy w tych samych grupach wiekowych: korelacja mierzona współczynnikiem korelacji liniowej Pearsona (przy $p < 0,01$) między wyszacowaną liczbą lat edukacji a stażem pracy wynosi $-0,148$. Zróżnicowanie jest przy tym istotne dla obu cech (przy $p < 0,05$, wykorzystywano test Kruskala-Wallisa – dane wraz ze współczynnikami korelacji przedstawiono poniżej). „Niedopasowani samoucy” nie tylko uczyli się krócej, ale mają też wyraźnie krótszy staż pracy, chociaż tak jak we wszystkich podgrupach wzajemna relacja tych cech ma negatywny kierunek.

Różnice w długości okresu edukacji są jednak stosunkowo niewielkie – średnia dla „ofiary systemu” i „niezgodnych wykształconych” jest tylko o rok niższa niż dla „owoców systemu”. Wydaje się zatem, że sama długość okresu aktywności zawodowej i kształcenia są mniej znaczące niż ukierunkowanie kształcenia, tj. jego ogólny lub zawodowy charakter.

Tabela 4.8. Statystyki opisowe długości okresu edukacji i stażu pracy wg kategorii dopasowania (w latach)

Kategoria	Miara	Długość okresu edukacji (liczba lat ukończonej nauki)	Staż pracy w latach	Korelacja (współczynnik R_{xy} Pearsona, $p < 0,01$)
niedopasowani samoucy	M	15,52	12,07	$-0,218$
	Me	13,00	12,00	
	SD	11,006	2,219	
ofiary systemu	M	16,42	12,71	$-0,196$
	Me	15,00	12,00	
	SD	11,934	3,042	
niezgodni wykształceni	M	16,29	12,75	$-0,213$
	Me	14,24	12,00	
	SD	11,281	2,311	
owoce systemu	M	17,42	13,70	$-0,152$
	Me	16,00	13,00	
	SD	11,220	2,819	

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Zróźnicowanie poziomu umiejętności

Ważny i związany zarówno z dopasowaniem, jak i poziomem oraz kierunkiem wykształcenia aspekt stanowią umiejętności pracowników. W odniesieniu do umiejętności w ramach „Bilansu Kapitału Ludzkiego” pomiar oparto na deklaratywnej samoocenie. Umiejętności i dopasowanie są ze sobą powiązane, i to w sposób prowadzący do zwrotnego sprzężenia. Z jednej strony istotne są niewątpliwie wstępne oceny poziomu poszczególnych umiejętności związane z ich ukształtowaniem w ramach procesów edukacyjnych, ale też wychowawczych – byłyby to przede wszystkim przekonania o własnych kompetencjach, z jakimi potencjalni pracownicy wchodzi na rynek pracy. Kształtują się one jednak przede wszystkim poza rynkiem pracy. Oceny te są weryfikowane i modyfikowane wraz z kolejnymi doświadczeniami zawodowymi, zarówno w procesach rekrutacji i selekcji, jak i w czasie wykonywania pracy, przy czym w zależności od charakteru pracy, wymagań stanowiska pracy czy typu organizacji poszczególne grupy kompetencji w różnym stopniu podlegają zmianom. Wzrost i zmniejszanie się kompetencji to efekt zarówno celowych działań podejmowanych przez pracownika (np. w ramach kształcenia się), jak i bilansu szans, które stwarza środowisko pracy, i korzystania z nich (np. to, czy zakres kontroli i planowania własnych działań umożliwia wypracowywanie kompetencji samoorganizacyjnych, czy pracownik, utrzymując kontakty z innymi, może rozwijać komunikatywność itp.). Istotne jest także to, że brak możliwości wykorzystywania niektórych kompetencji ma nie tylko znaczenie dla ich faktycznego poziomu (rozwoju lub zaniku), ale także dla uświadomienia ich sobie przez pracownika, takiej zaś świadomości wymaga pomiar oparty na samoocenie. Zakłada się przy tym, że w stosunku do osób pracujących samoocena ta ma szansę być względnie trafna, ponieważ w procesie wykonywania obowiązków zawodowych mają oni realną możliwość przekonywania się o własnych umiejętnościach, porównywania ich z wymogami zadań zawodowych, poziomem wykazywanym przez współpracowników i własnym poziomem w okresach wcześniejszych.

Odnosząc się do uzyskanych wyników, należy podkreślić, że w odniesieniu do wszystkich objętych analizą umiejętności zróźnicowanie między podgrupami dopasowania było istotne (test Kruskala-Wallisa, $p < 0,01$).

Najniższy średni poziom umiejętności badani pracownicy wskazywali w zakresie zdolności artystycznych i twórczych, natomiast najwyższy – kontaktów z innymi ludźmi. Ułożenie poszczególnych kompetencji zgodnie z porządkiem rosnącej oceny umiejętności ujawnia, że w grupie umiejętności ze średnią poniżej 3,5 znajdują się głównie umiejętności, które można określić jako specyficzne, zależne i przydatne na niektórych stanowiskach, jak wspomniane zdolności artystyczne i twórcze, ale też prace biurowe czy przeciwnie – naprawa i obsługa urządzeń. Wyższe średnie charakteryzują natomiast umiejętności bardziej uniwersalne, związane z postawami wobec pracy (dyspozycyjność, samoorganizacja) czy czynnościami, które są istotne na niemal każdym stanowisku, jak np. posługiwanie się językiem ojczystym, kontakty z innymi czy wyciąganie wniosków. To zróżnicowanie ocen jest istotne nie tylko jako wskaźnik zróżnicowania umiejętności pracowników, ale także jako potwierdzenie jakości samego pomiaru – świadczy bowiem o tym, że badani różnicowali swoje oceny (nie zakreślali wszędzie „czwórki”). Można mieć nadzieję, że czynili to refleksyjnie, odnosząc opis każdej umiejętności do swojej codzienności w miejscu pracy.

Tabela 4.9. Ranking średnich ocen umiejętności wśród wszystkich badanych

Umiejętność	Średnia
zdolności artystyczne i twórcze	2,70
obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	3,15
organizowanie i prowadzenie prac biurowych	3,16
zdolności kierownicze i organizacja pracy	3,26
obsługa komputera i wykorzystanie internetu	3,44
wykonywanie obliczeń	3,46
wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	3,54
sprawność fizyczna	3,68
samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość	3,73
biegłe posługiwanie się językiem polskim	3,76
dyspozycyjność	3,86
kontakty z innymi ludźmi	4,01

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Analiza uwzględniająca kategorie dopasowania pozwala wskazać, że najczęściej najwyższą średnią oceną wykazują się pracownicy należący do grupy najlepiej dopasowanych. „Owoce systemu” w dziewięciu przypadkach mają najwyższą średnią ocenę umiejętności, oddając pierwszeństwo „niezgodnym wykształconym” w przypadku obsługi, montowania i naprawy urządzeń oraz sprawności fizycznej, zaś jeśli chodzi o umiejętności komunikacyjne (kontakty z innymi ludźmi), wyniki przedstawicieli wszystkich podgrup są zbliżone („ofiary systemu”, „niezgodni wykształceni” i „owoce systemu” uzyskali identyczne średnie). Z kolei „niedopasowanych samouków” charakteryzują najniższe średnie oceny 11 umiejętności (wyjątkiem jest sprawność fizyczna – najniższą średnią w tym przypadku mają „ofiary systemu”). Taki rozkład ocen umiejętności oddaje w istocie bardzo spójny obraz wzajemnych powiązań między dopasowaniem a oceną przydatności procesów kształcenia z perspektywy wykonywanej pracy oraz kompetencjami. Najslabiej dopasowani, a więc pracownicy, których w miejscu pracy, na zajmowanym stanowisku, w istocie nie wspiera zdobyte wcześniej wykształcenie, swoje kompetencje oceniają najniżej, z kolei najpełniej dopasowani – najwyżej. Ci pierwsi pracują niejako „wbrew” efektom swojego kształcenia, ci drudzy czerpią z niego, pozytywnie je oceniając, co wyraźnie odzwierciedla się w ocenie umiejętności wykorzystywanych w miejscu pracy (tabela 4.10).

Uwzględnienie poziomu wykształcenia (wyższe lub jego brak) wraz z podziałem wg dopasowania pozwala bez większego zaskoczenia stwierdzić, że w odniesieniu do niemal wszystkich umiejętności ich deklarowany poziom jest wyższy wśród przedstawicieli danej grupy charakteryzujących się wyższym wykształceniem. Jedynym wyjątkiem dla większości kategorii dopasowania okazuje się umiejętność obsługi, montowania i naprawy urządzeń – tylko w przypadku „owoców systemu” różnica poziomu umiejętności jest istotna, i to w kierunku odmiennym, tj. wyższą średnią samooceną tej umiejętności charakteryzują się pracownicy bez wyższego wykształcenia. Najwyższe różnice między średnimi ocenami umiejętności pracowników z wyższym wykształceniem i bez wyższego wykształcenia pojawiają się w grupach „niedopasowanych samouków” i „ofiary systemu”. Wśród tych pierwszych w przypadku sześciu umiejętności (zdolności artystyczne i twórcze, sprawność fizyczna,

Tabela 4.10. Statystyki opisowe poziomu umiejętności* (samoocena badanych) wg podgrup dopasowania

Kategoria	Miała	Umiejętność											dyspozycyjność	biegłe posługiwa- nie się językiem polskim
		wyszukiwanie i analiza informa- cji oraz wyciąga- nie wniosków	obsługa, monta- wanie i naprawa urządzeń	wykonywanie obliczeń	obsługa kompute- ra i wykorzystanie internetu	zdolności arty- styczne i twórcze	sprawność fizyczna	samoorganizacja pracy i przejmowa- nie inicjatyw, terminowość	kontakty z innymi ludźmi	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	zdolności kierow- nicze i organizacja pracy			
niedopa- sowani samoucy	M	3,27	3,08	3,24	3,18	2,44	3,68	3,56	3,92	2,82	2,96	3,79	3,55	
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	
	SD	0,923	1,168	0,967	1,244	1,126	0,939	0,914	0,857	1,217	1,130	0,907	0,984	
ofiary sys- temu	M	3,49	2,97	3,40	3,54	2,46	3,55	3,73	4,05	3,17	3,22	3,93	3,77	
	Me	3,00	3,00	3,00	4,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	
	SD	0,979	1,297	1,074	1,300	1,202	0,982	0,921	0,828	1,319	1,119	0,891	0,989	
niezgodni wykształ- ceni	M	3,47	3,22	3,47	3,46	2,60	3,72	3,72	4,05	3,19	3,27	3,86	3,75	
	Me	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	
	SD	0,906	1,170	0,951	1,178	1,113	0,889	0,864	0,806	1,195	1,059	0,890	0,957	
owoce systemu	M	3,70	3,19	3,58	3,57	2,86	3,68	3,81	4,05	3,32	3,42	3,89	3,86	
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	
	SD	0,898	1,208	0,963	1,140	1,174	0,893	0,868	0,795	1,189	1,064	0,876	0,923	
Ogółem	M	3,54	3,15	3,46	3,44	2,70	3,68	3,73	4,01	3,16	3,26	3,86	3,76	
	Me	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	
	SD	0,928	1,197	0,978	1,193	1,171	0,910	0,890	0,817	1,222	1,102	0,888	0,956	

* Wszystkie różnice w poziomie danej umiejętności w porównaniach kategoriami dopasowania są istotne (test Kruskala-Wallisa, $p < 0,01$).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, kontakty z innymi ludźmi, zdolności kierownicze i organizacja pracy oraz dyspozycyjność) jest to najwyższa różnica średnich przy porównaniu wszystkich grup dopasowania, wśród „ofiary systemu” dotyczy to pozostałych pięciu umiejętności (wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków, wykonywanie obliczeń, obsługa komputera i wykorzystanie internetu, organizowanie i prowadzenie prac biurowych oraz biegle posługiwanie się językiem polskim).

Z kolei rozpatrując każdą umiejętność oddzielnie, należy wskazać, że w odniesieniu do poszczególnych ich grup dostrzec można różny zakres zróżnicowania między podgrupami pracowników o różnym dopasowaniu. Wśród pracowników z wyższym wykształceniem w odniesieniu do czterech kompetencji poziom umiejętności w poszczególnych podgrupach pracowników nie był istotnie zróżnicowany – były to umiejętności związane z obsługą komputera, samoorganizacją, kontaktami z innymi ludźmi i dyspozycyjnością. Wśród pozostałych trzykrotnie najwyższy poziom charakteryzował „ofiary systemu” (wykonywanie obliczeń, organizowanie i prowadzenie prac biurowych, biegle posługiwanie się językiem polskim) i również trzykrotnie „owoce systemu” (wyszukiwanie i analiza informacji, zdolności artystyczne i twórcze, zdolności kierownicze), zaś w jednym przypadku najwyższy średni wynik charakteryzował „niezgodnych wykształconych” (obsługa i montowanie urządzeń). Można na tej podstawie sądzić, że w przypadku osób z wyższym wykształceniem oddziaływanie zbieżności kierunku zdobytego wykształcenia i wymagań stanowiska pracy, niezależnie od oceny przydatności wiedzy i umiejętności zdobytych w procesie kształcenia, prowadzi do wyższych samoocen kompetencji. Z kolei wśród pracowników bez wyższego wykształcenia istotne zróżnicowanie poziomu umiejętności dotyczyło aż jedenastu z nich, a w przypadku sześciu najwyższy poziom charakteryzował „niezgodnych wykształconych” – w przypadku trzech umiejętności najwyższe średnie samooceny wskazywali przedstawiciele grupy „owoców systemu”, zaś w jednym przypadku (umiejętność wykonywania obliczeń) wynik dla „niezgodnych wykształconych” i „owoców systemu” był analogiczny (taka sama wartość średnia, mediana i odchylenie standardowe). W przypadku pracowników bez wyższego wykształcenia istotniejsza niż

zgówność kierunku i wymagań stanowiska pracy okazała się zatem ocena przydatności wiedzy i umiejętności wyniesionych z procesu kształcenia formalnego. To zróżnicowanie wskazuje na istotność poziomu wykształcenia dla rozważań dotyczących dopasowania, szczególnie w odniesieniu do progu, jakim jest wykształcenie na poziomie wyższym (tabela 4.11).

4.3. Konsekwencje dopasowania

Biorąc pod uwagę ten zakres zmiennych różnicujących analizowane grupy, który zalicza się raczej do konsekwencji niż do warunków tego zróżnicowania, przeanalizowano wysokość uzyskiwanych zarobków oraz długość zatrudnienia u obecnego pracodawcy (staż), co można uznać za miarę ustabilizowania sytuacji zawodowej (pierwszym poziomem stabilności jest sam fakt zatrudnienia w ramach umowy o pracę), a także subiektywne oceny zadowolenia z wykonywanej pracy.

Zarobki i staż

Przedstawiciele grupy charakteryzującej się najwyższym dopasowaniem zarabiają najwięcej, z kolei najbardziej niedopasowani „samoucy” – najmniej. Analogiczna sytuacja dotyczy długości zatrudnienia u obecnego pracodawcy – wśród „owoców systemu” osiąga niemal 12 lat (dla połowy pracowników z tej grupy jest to 9 lat). Jednocześnie okazuje się, że jest to przede wszystkim staż u tego samego pracodawcy – dla „owoców systemu” średni udział okresu zatrudnienia w bieżącym miejscu pracy w całości stażu pracy stanowił 75%, zaś mediana tego wskaźnika wyniosła 85%, co oznacza, że tę grupę charakteryzuje bardzo stabilne zatrudnienie u jednego pracodawcy (tego, dla którego pracowali w chwili badania). Z kolei najkrócej u obecnego pracodawcy zatrudnieni byli „niedopasowani samoucy” – wśród nich średni okres zatrudnienia u bieżącego pracodawcy wynosił osiem lat przy średniej proporcji zatrudnienia w obecnym miejscu pracy do całego stażu pracy na poziomie 60%. Grupy pośrednie pod względem dopasowania charakteryzują również pośrednie

Tabela 4.11. Zróżnicowanie poziomu umiejętności (samoocena badanych) wg podgrup dopasowania i poziomu wykształcenia

Kategoria	Umiejętność												
	wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	wykonywanie obliczeń	obsługa komputera i wykorzystanie internetu	zdolności artystyczne i twórcze	sprawność fizyczna	samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość	kontakty z innymi ludźmi	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	zdolności kierownicze i organizacja pracy	dyspozycyjność	biegłe posługiwanie się językiem polskim	kompetencje łącznie
Wyniki testowania	*	*	*	n.i.	*	*	n.i.	n.i.	*	*	*	*	*
	**	**	**	**	**	n.i.	**	**	**	**	n.i.	**	**
niedopasowani samouczni bez wykształcenia	M 3,16	3,08	3,16	3,03	2,37	3,65	3,49	3,87	2,68	2,86	3,75	3,46	3,21
	Me 3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,25
	SD 0,90	1,16	0,96	1,22	1,10	0,95	0,91	0,87	1,20	1,12	0,91	0,98	0,62
niedopasowani samouczni z wyższym	M 4,00	3,09	3,78	4,23	2,89	3,88	4,09	4,30	3,78	3,67	4,07	4,19	3,83
	Me 4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,83
	SD 0,76	1,20	0,87	0,78	1,18	0,84	0,74	0,68	0,88	0,91	0,80	0,74	0,46
Wyniki testowania	***	n.i.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
ofiary systemu bez wykształcenia	M 3,24	3,03	3,17	3,18	2,35	3,55	3,59	3,96	2,79	2,98	3,86	3,55	3,27
	Me 3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,33
	SD 0,94	1,31	1,05	1,30	1,17	0,98	0,94	0,84	1,27	1,11	0,91	1,00	0,62

Tabela 4.11. cd.

Kategoria		Umiejętność												
		wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	wykonywanie obliczeń	obsługa komputera i wykorzystanie internetu	zdolności artystyczne i twórcze	sprawność fizyczna	samoorganizacja pracy i przejmowanie inicjatywy, terminowość	kontakty z innymi ludźmi	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	zdolności kierownicze i organizacja pracy	dyspozycyjność	biegłe posługiwanie się językiem polskim	kompetencje łączne średnia
ofiary systemu z wyższym	M	4,11	2,82	3,97	4,45	2,72	3,54	4,08	4,27	4,13	3,82	4,10	4,31	3,86
	Me	4,00	3,00	4,00	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,83
	SD	0,79	1,25	0,91	0,73	1,24	0,99	0,78	0,77	0,89	0,90	0,82	0,71	0,45
Wyniki testowania		***	n.i.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
niezgodni wykształceni bez wyższego	M	3,32	3,23	3,36	3,26	2,52	3,67	3,60	3,97	3,00	3,12	3,81	3,62	3,37
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,42
	SD	0,89	1,16	0,94	1,17	1,10	0,88	0,87	0,81	1,18	1,06	0,89	0,96	0,58
niezgodni wykształceni z wyższym	M	4,06	3,16	3,87	4,26	2,91	3,90	4,17	4,36	3,96	3,82	4,08	4,26	3,90
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,92
	SD	0,70	1,21	0,89	0,80	1,12	0,90	0,68	0,69	0,93	0,86	0,86	0,75	0,47
Wyniki testowania		***	n.i.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
owoce systemu bez wyższego	M	3,40	3,27	3,36	3,19	2,67	3,65	3,59	3,89	2,97	3,14	3,78	3,60	3,38
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,33
	SD	0,87	1,19	0,94	1,15	1,15	0,89	0,88	0,82	1,19	1,08	0,89	0,93	0,59

Tabela 4.11. cd.

Kategoria		Umiejętność												kompetencje łączne średnia
		wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	wykonywanie obliczeń	obsługa komputera i wykorzystanie internetu	zdolności artystyczne i twórcze	sprawność fizyczna	samoorganizacja pracy i przejmowanie inicjatywy, terminowość	kontakty z innymi ludźmi	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	zdolności kierownicze i organizacja pracy	dyspozycyjność	biegłe posługiwanie się językiem polskim	
owoce systemu z wyższym	M	4,19	3,07	3,93	4,19	3,18	3,73	4,17	4,30	3,91	3,86	4,06	4,28	3,91
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,92
	SD	0,71	1,23	0,90	0,79	1,15	0,90	0,73	0,68	0,92	0,87	0,83	0,73	0,47
Ogółem bez wyższego	M	3,30	3,19	3,28	3,14	2,54	3,65	3,56	3,90	2,86	3,04	3,77	3,55	3,31
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,33
	SD	0,89	1,18	0,95	1,19	1,13	0,91	0,89	0,84	1,20	1,10	0,90	0,96	0,60
Ogółem z wyższym	M	4,15	3,07	3,91	4,21	3,10	3,76	4,15	4,31	3,90	3,83	4,06	4,27	3,89
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,92
	SD	0,72	1,23	0,89	0,79	1,16	0,90	0,73	0,69	0,92	0,88	0,83	0,73	0,47
Wyniki testowania		***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***

* Istotne różnice poziomu samooceny umiejętności przy porównaniu wg kategorii dopasowania wśród osób z wyższym wykształceniem (test Kruskala-Wallisa, $p < 0,01$).

** Istotne różnice poziomu samooceny umiejętności przy porównaniu wg kategorii dopasowania wśród osób bez wyższego wykształcenia (test Kruskala-Wallisa, $p < 0,01$).

*** Istotne różnice poziomu samooceny umiejętności przy porównaniu wyników badanych z danej kategorii dopasowania z wyższym i bez wyższego wykształcenia (test U Manna-Whitneya, $p < 0,01$).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL

wartości – staż pracy u obecnego pracodawcy wynosił około dziewięciu lat, stanowiąc średnio 60% ogólnego stażu pracy badanych.

Najwyraźniejsze i niewątpliwie z jednej strony najbardziej interesujące, z drugiej zaś objęte największym błędem (ponieważ odpowiedzi w jakiegokolwiek formie udzieliła tylko część badanych) zróżnicowanie dotyczy poziomu zarobków. Średnia i mediana w grupie „owoców systemu” są zdecydowanie wyższe niż w pozostałych – połowa pracowników z tej grupy deklaruje zarobki, które są wyższe od wartości średnich w obu grupach pracowników o wykształceniu niezgodnym z wymaganiami stanowiska. Niewątpliwie występuje tu wspólne oddziaływanie dłuższego ogólnego stażu, dłuższego pozostawania zatrudnionym u tego samego pracodawcy i wyższego wykształcenia.

Tabela 4.12. Statystyki stażu pracy, długości okresu zatrudnienia u obecnego pracodawcy, stabilności zatrudnienia oraz przeciętnych zarobków (netto) wg kategorii dopasowania i wykształcenia

Kategoria (dopasowanie i wykształcenie)	Miara/ wyniki testowania	Zarobki ²¹	Staż pracy (w latach)	Długość zatrudnienia u obecnego pracodawcy (w latach)	Zatrudnienie u obecnego pracodawcy jako część stażu pracy (w %)
		* **	* **	* **	* **
niedopasowani samoucy ogółem	M	1 984,16	15,55	8,11	59,83
	5-procentowa średnia obciąża	1 881,79	15,03	7,25	57,97
	Me	1 718,70	13,00	5,00	56,19
	SD	1 077,97	10,89	8,10	42,48
niedopasowani samoucy bez wyższego	M	1 930,29	16,42	8,45	58,93
	5-procentowa średnia obciąża	1 838,19	15,98	7,60	57,01
	Me	1 678,41	15,00	6,00	54,55
	SD	1 031,24	10,98	8,31	42,37
niedopasowani samoucy z wyższym	M	2 382,28	9,10	5,58	66,50
	5-procentowa średnia obciąża	2 242,08	8,25	4,87	65,19
	Me	2 022,00	8,00	4,00	68,17
	SD	1 309,11	7,52	5,71	42,76
Wyniki testowania		***	***	***	***

Tabela 4.12. cd.

Katego- ria (dopaso- wanie i wy- kształcenie)	Miara/ wyniki testowania	Zarobki ¹²	Staż pracy (w latach)	Długość zatrudnienia u obecnego pracodawcy (w latach)	Zatrudnienie u obecnego pracodawcy jako część stażu pracy (w %)
		* **	* **	* **	* **
ofiary syste- mu ogółem	M	2 209,02	16,42	9,41	64,67
	5-procentowa średnia obcięta	2 081,81	15,97	8,46	62,43
	Me	1 974,10	15,00	5,00	60,00
	SD	1 186,94	11,92	9,83	44,77
ofiary syste- mu bez wyż- szego	M	1 963,36	17,75	9,96	62,70
	5-procentowa średnia obcięta	1 881,80	17,39	9,04	60,42
	Me	1 800,00	16,00	6,00	59,71
	SD	865,91	12,25	10,31	45,04
ofiary systemu z wyższym	M	2 949,03	12,43	7,75	70,63
	5-procentowa średnia obcięta	2 788,45	11,85	6,94	68,45
	Me	2 500,00	10,00	4,53	70,00
	SD	1 637,44	9,88	8,04	43,58
Wyniki testowania		***	***	***	*** (p = 0,022)
niezgodni wy- kształceni ogółem	M	2 166,18	16,42	9,01	61,31
	5-procentowa średnia obcięta	2 031,14	15,98	8,20	59,60
	Me	1 870,20	15,00	6,00	59,99
	SD	1 698,48	11,29	8,73	42,40
niezgodni wy- kształceni bez wyższego	M	2 061,11	17,73	9,69	60,57
	5-procentowa średnia obcięta	1 942,11	17,41	8,90	59,20
	Me	1 819,80	17,00	6,00	57,14
	SD	1 747,94	11,48	9,15	41,01
niezgodni wy- kształceni z wyższym	M	2 590,85	11,14	6,27	64,32
	5-procentowa średnia obcięta	2 458,99	10,32	5,62	61,57
	Me	2 118,05	9,00	5,00	63,88
	SD	1 405,97	8,68	6,08	47,56
Wyniki testowania		***	***	***	n.i.

Tabela 4.12. cd.

Katego- ria (dopaso- wanie i wy- kształcenie)	Miara/ wyniki testowania	Zarobki [¤]	Staż pracy (w latach)	Długość zatrudnienia u obecnego pracodawcy (w latach)	Zatrudnienie u obecnego pracodawcy jako część stażu pracy (w %)
		* **	* **	* **	* **
owoce systemu ogółem	M	2 460,02	17,51	12,01	74,57
	5-procentowa średnia obciąża	2 333,69	17,16	11,27	73,75
	Me	2 110,00	16,00	9,00	85,71
	SD	1 461,05	11,14	9,97	41,44
owoce systemu bez wyższego	M	2 176,64	19,00	12,51	71,47
	5-procentowa średnia obciąża	2 075,68	18,77	11,76	70,51
	Me	2 000,00	18,00	10,00	80,00
	SD	1 222,37	11,56	10,52	41,72
owoce systemu z wyższym	M	2 981,58	14,77	11,09	80,29
	5-procentowa średnia obciąża	2 841,14	14,31	10,47	79,67
	Me	2 597,50	13,00	9,00	93,75
	SD	1 701,29	9,74	8,81	40,30
Wyniki testowania		***	***	***	***

[¤] Przeciętne miesięczne zarobki netto przeliczane z wagami do wartości z 2014 roku (2012: 1,04; 2013: 1,01); N = 14928.

* Istotne różnice poziomu wartości zmiennej przy porównaniu wg kategorii dopasowania wśród osób z wyższym wykształceniem (test Kruskala-Wallisa, $p < 0,01$).

** Istotne różnice poziomu wartości zmiennej przy porównaniu wg kategorii dopasowania wśród osób bez wyższego wykształcenia (test Kruskala-Wallisa, $p < 0,01$).

*** Istotne różnice przy porównaniu wartości zmiennej z danej kategorii dopasowania z wyższym i bez wyższego wykształcenia (test U Manna-Whitneya, $p < 0,05$).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Ponieważ dla zarobków czy stażu pracy nieobojętny jest poziom wykształcenia, sprawdzono zróżnicowanie tych cech między przedstawicielami podgrup o różnym poziomie dopasowania przy ujednoliconym poziomie wykształcenia. Okazuje się, że niezależnie od dopasowania pracownicy z wyższym wykształceniem mają wyższe zarobki, a także są bardziej ustabilizowani (lub związani) z pracodawcą, tzn. praca u aktualnego pracodawcy stanowi większą część czasu ich doświadczeń zawodowych (nie dotyczy to tylko „niezgodnych wykształconych”, w grupie tej bowiem zróżnicowanie udziału czasu pracy u obecnego pracodawcy w odniesieniu do całkowitego stażu pracy okazało się nieistotne). Jednocześnie pracownicy bez wyższego wykształcenia są w każdej z wyróżnionych grup nieco starsi i mają dłuższy ogólny (o 6–7 lat) staż pracy – chociaż różnica ta jest większa, niż wynikałaby z samego okresu kształcenia na studiach wyższych, wiąże się z obecnością w tej grupie pracowników osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym, które umożliwia znacznie wcześniejsze niż w przypadku wykształcenia średniego (także średniego zawodowego) podjęcie pracy (często już jako uczeń, tj. pracownik młodociany). Jednak w przypadku zarobków nieodmiennie wyższy poziom charakteryzuje osoby z wyższym wykształceniem, przy czym różnica ta jest największa wśród „ofiary systemu” – średnie zarobki przedstawicieli tej grupy w zależności od posiadania lub nie wyższego wykształcenia różnią się o niemal 1000 zł, druga co do wielkości różnica średnich występuje w grupie „owoców systemu” i wynosi około 800 zł.

Zadowolenie

Drugą analizowaną zmienną jest subiektywna ocena zadowolenia z pracy. W ramach BKL pytano o zadowolenie z wyróżnionych właściwości pracy, jednak pojawiło się także pytanie o ogólną ocenę pracy, tzn. na ile respondentowi odpowiadają praca, warunki jej wykonywania oraz zarobki. Zróżnicowanie okazało się istotne, choć zależność była słaba (V Kramera 0,103; istotność $< 0,001$). Najwyższy udział odpowiedzi negatywnych charakteryzował obie podgrupy oceniające wiedzę ze szkół jako nieprzydatną („niedopasowani samoucy” i „ofiary systemu”). Najwyższy

z kolei odsetek ocen pozytywnych charakteryzował przedstawicieli grupy „owoców systemu”, chociaż we wszystkich podgrupach (po usunięciu odpowiedzi „trudno powiedzieć”) zdecydowanie liczniejsze były wskazania pozytywne, tj. deklaracje, że praca jako taka badanym odpowiada.

Tabela 4.13. Rozkład oceny zadowolenia z pracy wg kategorii dopasowania

Kategoria	Miara	Ocena pracy (na ile odpowiada praca, w tym warunki jej wykonywania i zarobki)				Ogółem (bez odpowiadających „trudno powiedzieć”)
		bardzo nie odpowiada	raczej nie odpowiada	raczej odpowiada	bardzo odpowiada	
niedopasowani samoucy	Liczebność	149	688	3 665	1 050	5 552
	%	2,68	12,39	66,01	18,91	100
ofiary systemu	Liczebność	17	88	394	144	643
	%	2,64	13,69	61,28	22,4	100
niezgodni wykształceni	Liczebność	48	246	1 484	525	2 303
	%	2,08	10,68	64,44	22,8	100
owoce systemu	Liczebność	257	732	6 979	3 902	11 870
	%	2,17	6,17	58,8	32,87	100
Ogółem	Liczebność	471	1 754	12 522	5 621	20 368
	%	2,31	8,61	61,48	27,6	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Bardziej szczegółowe oceny zadowolenia z pracy dotyczyły kilku jej aspektów. Ponownie, uwzględniając poziom wykształcenia badanych pracowników, należy wskazać, że pracownicy z wyższym wykształceniem w każdej podgrupie wyróżnionej ze względu na dopasowanie byli bardziej zadowoleni z większości aspektów swojej pracy. Tylko w grupie „ofiary systemu” średnia ocena zadowolenia z pracy nie różniła się wśród osób posiadających i nieposiadających wyższego wykształcenia; wśród pozostałych grup różnica ta była istotna (test U Manna-Whitneya, $p < 0,05$).

Wśród „niedopasowanych samouków” pracownicy z wyższym wykształceniem są bardziej zadowoleni z możliwości awansu i rozwoju, jakie stwarza im ich miejsce pracy, natomiast w przypadku całościowej oceny (na ile odpowiada praca) wskazania są nieco niższe. W tej podgrupie w przypadku czterech wymiarów oceny pracy różnice między pracownikami z wyższym wykształceniem i bez wyższego wykształcenia są jednak nieistotne, co oznacza, że w tej grupie wykształcenie różnicuje oceny zadowolenia z pracy tylko w wymiarze rozwojowym. Nieco podobny obraz zarysowuje się wśród „ofiar systemu” – wyższy poziom zadowolenia deklarowany przez pracowników z wyższym wykształceniem dotyczy trzech wymiarów pracy: możliwości awansu, możliwości rozwoju oraz warunków wykonywania pracy. Jednak ogólna ocena tego, na ile praca badanym odpowiada, są niższe wśród pracowników z wyższym wykształceniem niż wśród tych bez wyższego. Można sądzić zatem, że w tych dwóch grupach pracowników, którzy deklarują niedopasowanie pod względem kierunku wykształcenia, pracownicy z wyższym wykształceniem lepiej oceniają (i być może również bardziej dostrzegają) szanse na rozwój i awans, natomiast samą pracę oceniają podobnie (niezależnie od poziomu wykształcenia) – jako umiarkowanie im odpowiadającą. Natomiast grupy bardziej dopasowane, czyli np. pracowników z grupy „niezgodnych wykształconych” i mających jednocześnie wyższe wykształcenie, charakteryzuje istotnie wyższa ocena zadowolenia z czterech aspektów pracy: możliwości awansów, rozwoju, warunków wykonywania pracy i pewności zatrudnienia. Ponownie ani warunki pracy, ani ogólne zadowolenie nie są zróżnicowane, a w odniesieniu do ogólnej oceny tego, na ile wykonywana praca pracownikom odpowiada, wyższe wskazania charakteryzują pracowników bez wyższego wykształcenia. Natomiast wśród najpełniej dopasowanych nie tylko zadowolenie pracowników z każdego aspektu pracy jest najwyższe, ale dodatkowo jest istotnie wyższe, jeśli pracownicy mają wyższe wykształcenie.

Tabela 4.14. Zadowolenie z poszczególnych aspektów pracy wg kategorii dopasowania i wykształcenia

Kategoria		Zadowolenie (aspekt pracy)						ocena ogólna pracy	średnie zadowolenie (wyznaczone z aspektów)
		zarobki	możliwość awansu	warunki wykonywania pracy	pewność zatrudnienia	możliwość rozwoju osobistego i szkoleń	sama praca jako taka (to, co się robi)		
niedopasowani samoucy bez wyższego	M	3,17	2,85	3,78	3,63	3,08	3,85	3,73	3,39
	Me	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,50
	SD	1,15	1,072	0,914	0,99	1,093	0,857	0,912	0,71
niedopasowani samoucy z wyższym	M	3,21	3,01	3,81	3,66	3,21	3,77	3,62	3,44
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67
	SD	1,189	1,20	0,952	1,025	1,205	0,993	1,019	0,78
Wynik testowania		n.i.	*	n.i.	n.i.	*	n.i.	*	*
ofiary systemu bez wyższego	M	3,08	2,81	3,72	3,58	3,11	3,84	3,7	3,36
	Me	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,50
	SD	1,204	1,146	1,042	1,072	1,123	0,984	0,975	0,73
ofiary systemu z wyższym	M	3,09	3,01	3,86	3,58	3,36	3,84	3,76	3,45
	Me	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67
	SD	1,123	1,126	1,066	1,217	1,196	0,915	0,944	0,77
Wynik testowania		n.i.	*	*	n.i.	*	n.i.	n.i.	*
niezgodni wykształceni bez wyższego	M	3,24	3,05	3,83	3,71	3,30	3,94	3,82	3,51
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,50
	SD	1,10	1,034	0,906	0,971	1,024	0,798	0,902	0,67
niezgodni wykształceni z wyższym	M	3,26	3,10	4,02	3,84	3,45	3,97	3,74	3,61
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67
	SD	1,117	1,135	0,809	0,932	1,132	0,803	0,937	0,67
Wynik testowania		n.i.	*	*	*	*	n.i.	*	*

Tabela 4.14. cd.

Kategoria		Zadowolenie (aspekt pracy)								średnie zadowo- lenie (wyznaczo- ne z aspektów)
		zarobki	możliwość awansu	warunki wy- konywania pracy	pewność za- trudnienia	możliwość roz- woju osobiste- go i szkoleń	sama praca jako taka (to, co się robi)	ocena ogól- na pracy		
owoce syste- mu bez wyż- szego	M	3,44	3,29	3,97	3,88	3,60	4,08	3,96	3,71	
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,83	
	SD	1,08	1,051	0,834	0,891	0,979	0,765	0,894	0,66	
owoce syste- mu z wyższym	M	3,59	3,57	4,13	3,96	3,94	4,25	4,13	3,91	
	Me	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
	SD	1,051	1,054	0,834	0,935	0,954	0,752	0,875	0,65	
Wynik testowania		*	*	*	*	*	*	*	*	
Ogółem bez wyższego	M	3,31	3,09	3,87	3,76	3,36	3,97	3,85	3,56	
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	
	SD	1,119	1,079	0,884	0,95	1,058	0,817	0,91	0,69	
Ogółem z wyż- szym	M	3,50	3,44	4,07	3,90	3,79	4,15	4,02	3,81	
	Me	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
	SD	1,090	1,107	0,863	0,964	1,05	0,816	0,923	0,70	
Wynik testowania		*	*	*	*	*	*	*	*	

* Różnica w ocenie stopnia zadowolenia z danego aspektu pracy między pracownikami o różnym poziomie wykształcenia w ramach kategorii dopasowania istotna statystycznie (test U Manna-Whitneya, $p < 0,05$).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

4.4. Przypadki szczególne: absolwenci studiów wyższych i zasadniczych szkół zawodowych

Absolwenci studiów wyższych (do pięciu lat po ich ukończeniu)

Jako szczególny przypadek do analizy wybrano absolwentów studiów wyższych z granicą pięciu lat od ukończenia pierwszego kierunku studiów. Wybór krótszego okresu wiązał się z niewielką liczebnością badanych, np. wśród pracowników w trzech objętych analizami edycjach BKL było zaledwie 363 badanych, którzy podali rok ukończenia studiów wyprzedzający o jeden edycję badania. Z kolei zakres pięciu lat obejmował 1802 osoby. Umożliwia on także weryfikację własnych kompetencji, zmiany pracy i ewentualne doksztalcanie, pełniej zatem oddaje sytuację młodego pracownika, który stosunkowo niedawno ukończył kształcenie formalne. Zatem jako absolwenci szkół wyższych (wg daty ukończenia pierwszego kierunku studiów) zaklasyfikowani zostali badani, którzy ukończyli studia do pięciu lat przed badaniem. Do porównań została wykorzystana grupa pozostałych pracowników z wyższym wykształceniem.

Odnosząc się do kategorii dopasowania, należy wskazać, że także w tej grupie, tak jak ogólnie wśród pracowników z wyższym wykształceniem, dominuje pełne dopasowanie – deklaruje je niemal co trzeci badany, chociaż jednocześnie wśród pozostałych pracowników z wyższym wykształceniem osiąga ono niemal 80%. Absolwenci zdecydowanie częściej są też w pełni niedopasowani jako „niedopasowani samoucy”, co oznacza, że kształcenie formalne postrzegają jako całkowicie nieprzydatne zarówno w wymiarze kwalifikacji, jak i kompetencji. Mimo to wyniki dopasowania wśród absolwentów pozostają korzystniejsze niż np. pracowników z wykształceniem średnim czy zawodowym. Zróżnicowanie rozkładów jest istotnie różne między absolwentami a pozostałymi pracownikami z wyższym wykształceniem (V Kramera = 0,154 przy $p < 0,001$).

Opisując cechy demograficzne absolwentów, należy wskazać, że nieco częściej niż pozostali pracownicy z wyższym wykształceniem deklarują oni zamieszkiwanie na wsi (31,6% wobec 23,4%, V Kramera = 0,085 przy $p < 0,001$), co częściowo może odpowiadać za pozostałe wyniki, tj. niższe dopasowanie czy niższe zarobki. Niewątpliwie jest to też czynnik oddający

Tabela 4.15. Dopasowanie wśród absolwentów i pozostałych pracowników z wyższym wykształceniem

Kategoria	Miara	Absolwenci	Nieabsolwenci	Ogółem
niedopasowani samoucy	Liczebność	354	455	809
	%	19,60	9,80	12,50
ofiary systemu	Liczebność	83	139	222
	%	4,60	3,00	3,40
niezgodni wykształceni	Liczebność	183	359	542
	%	10,20	7,70	8,40
owoce systemu	Liczebność	1 182	3 702	4 884
	%	65,60	79,50	75,60
Ogółem	Liczebność	1 802	4 655	6 457
	%	100,00	100,00	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

ogólny wzrost liczby studiujących i uzyskujących dyplom mieszkańców wsi. Pozostałe charakterystyki są następujące:

- 62,9% absolwentów to kobiety (kobiety stanowią 60,9% pracowników z wyższym wykształceniem niezależnie od czasu ukończenia studiów), zróżnicowanie ze względu na płeć między absolwentami a pozostałymi pracownikami z wyższym wykształceniem jest nieistotne statystycznie (test chi-kwadrat);
- średni wiek absolwentów to 29,8 roku przy medianie 28 lat (dla ogółu pracowników z wyższym wykształceniem jest to 38 i 36 lat), pozostali pracownicy z wyższym wykształceniem są istotnie starsi od absolwentów (test U Manna-Whitneya, $p < 0,01$);
- absolwenci deklarują zatrudnienie u obecnego pracodawcy jako stanowiące 77,7% ich całkowitego stażu pracy, pozostali pracownicy z wyższym wykształceniem – 76,3% (zróżnicowanie to jest nieistotne statystycznie, test U Manna-Whitneya);
- średnia ocena 12 umiejętności objętych badaniem nie różniła się istotnie między absolwentami a pozostałymi pracownikami z wyższym wykształceniem – wyniosła 3,88 wśród absolwentów i 3,89 wśród pozostałych (test U Manna-Whitneya). Oceny

poszczególnych umiejętności są jednak w siedmiu przypadkach istotnie zróżnicowane. Dla umiejętności: obsługa, montowanie i naprawa urządzeń; samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość; kontakty z innymi ludźmi, organizowanie i prowadzenie prac biurowych oraz biegle posługiwanie się językiem polskim nie wystąpiły istotne statystycznie różnice poziomu (przy $p < 0,001$; dla obsługi i montowania urządzeń oraz bieglego posługiwania się językiem polskim różnice były istotne na poziomie $p < 0,05$ z wyższymi wynikami dla pracowników z dłuższym okresem po ukończeniu studiów). W przypadku czterech umiejętności średnie wyniki były istotnie wyższe wśród absolwentów. Były to: wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków, obsługa komputera i wykorzystanie internetu, sprawność fizyczna i dyspozycyjność. W dwóch przypadkach są to kompetencje bezpośrednio związane z procesami kształcenia i „świeższym” treningiem, w pozostałych dwóch – dosyć wyraźnie związane z wiekiem i etapem życia (mniej zobowiązań rodzinnych, co przekłada się na większą elastyczność czasu).

Jeśli chodzi o zadowolenie z własnej pracy, w wypadku absolwentów jest ono mniejsze niż pozostałych pracowników z wyższym wykształceniem. W odniesieniu do sześciu z siedmiu ocenianych aspektów wykonywanej pracy średnie oceny są istotnie niższe; jedynie w odniesieniu do samych warunków wykonywania pracy nie występuje istotna statystycznie różnica. Należy jednak zauważyć, że w obu podgrupach oceny te są stosunkowo wysokie, szczególnie w odniesieniu do samej pracy, czyli wykonywanych obowiązków i warunków ich wykonywania (średnia powyżej 4 w obu podgrupach), i ogólnie tego, na ile sama praca, jeśli uwzględnić zarówno warunki jej wykonywania, jak i uzyskiwane zarobki, pracownikowi odpowiada. Najniższe średnie pojawiają się w zakresie oceny zadowolenia z możliwości awansu i zarobków (wartości bliskie średniej 3,5). Absolwenci są także podgrupą, która uzyskuje istotnie niższe wynagrodzenia – średni poziom zarobków w obu podgrupach jest niższy wśród absolwentów o 712 zł (mediana 530 zł). Premia za wcześniejsze uzyskanie wyższego wykształcenia jest więc znaczna. Zestawienie porównań cech absolwentów i pozostałych pracowników z wyższym

Tabela 4.16. Samoocena umiejętności wśród absolwentów i pozostałych pracowników z wyższym wykształceniem

Kategoria	Miarą	Umiejętność											
		wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	wykonywanie obliczeń	obsługa komputera i wykorzystanie internetu	zdolności artystyczne i twórcze	sprawność fizyczna	samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość	kontakty z innymi ludźmi	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	zdolności kierownicze i organizacja pracy	dyspozycyjność	biegłe posługiwanie się językiem polskim
absolwenci	M	4,09	3,00	3,86	4,30	3,03	3,90	4,13	4,30	3,90	3,73	4,16	4,24
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	SD	0,724	1,237	0,902	0,764	1,161	0,841	0,730	0,660	0,907	0,879	0,754	0,703
nieabsolwenci	M	4,17	3,10	3,94	4,18	3,13	3,70	4,16	4,31	3,91	3,87	4,03	4,28
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	SD	0,713	1,221	0,887	0,794	1,162	0,917	0,725	0,692	0,917	0,872	0,844	0,741
Ogółem	M	4,15	3,07	3,91	4,21	3,10	3,76	4,15	4,31	3,91	3,83	4,07	4,27
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	SD	0,717	1,226	0,892	0,788	1,162	0,901	0,727	0,683	0,914	0,876	0,823	0,731
Wynik testowania		**	*	**	**	**	**	n.i.	n.i.	n.i.	**	**	**

* Istotny test U Manna-Whitneya, $p < 0,05$.

** Istotny test U Manna-Whitneya, $p < 0,01$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

wykształceniem oraz cech ich pracy daje dość spójny obraz – dłuższemu doświadczeniu w roli pracownika z wyższym wykształceniem towarzyszy większe zadowolenie z pracy i zarobków. Absolwenci są młodszy i mają krótszy staż pracy, choć oczywiście część z nich to osoby, które ukończyły studia w późniejszym okresie niż bezpośrednio po zakończeniu edukacji w szkole średniej.

Wyższy poziom wynagrodzeń i zarobków przy nieco krótszym udziale okresu zatrudnienia u obecnego pracodawcy w ogólnym stażu pracy pozwala wskazać na kilka mechanizmów wyjaśniających uzyskany wynik wśród pracowników z wyższym wykształceniem:

1. Być może wcześniej uzyskując wyższe wykształcenie, zdołali oni wpasować się w okres większego zapotrzebowania na pracowników z wyższym wykształceniem, a tym samym zajęli „lepsze” miejsca na rynku pracy.
2. Pracując dłużej, zdążyli bądź to lepiej dopasować się do stanowiska i pracodawcy, bądź znaleźć to, do którego pasują.
3. Mając dłuższy staż pracy, uzyskują wyższe zarobki jako pracownicy wspierani dodatkami stażowymi, zajmują lepiej płatne (kierownicze lub samodzielne) stanowiska.
4. Jednocześnie mają niższe oczekiwania w zakresie warunków pracy, dlatego zbliżone warunki oceniają wyżej niż absolwenci (to wyjaśnienie nawiązywałoby do opisów pokolenia Y jako pracowników o nadmiernych oczekiwaniach).

Należy przy tym zauważyć, że obie grupy nieco różnią się profilem kompetencji, jednak żadna nie wykazuje zdecydowanie wyższego poziomu, nie ma zatem podstaw do wskazywania albo przewagi zarobków wiążącej się z kompetencjami (istotnie wyższymi, a więc i istotnie lepiej wynagradzanymi wśród starszych), albo dyskryminacji (w przypadku, gdyby to gorzej opłacani absolwenci mieli jednocześnie wyższe kompetencje).

Analizy dopasowania przeprowadzono także, uwzględniając tylko jedno z pytań, tj. kwestię wykonywania pracy zgodnej z wykształceniem. Wśród pracowników z wyższym wykształceniem wskazujących, że ich praca jest zgodna z uzyskanym wykształceniem, absolwenci okazują się pracownikami uzyskującymi istotnie niższe zarobki (różnica średnich to

Tabela 4.17. Ocena zadowolenia z pracy i zarobki wśród absolwentów i pozostałych pracowników z wyższym wykształceniem

Kategoria	Miara	Zadowolenie (aspekt pracy)								Zarobki
		zarobki	możliwość awansu	warunki wykonywania pracy	pewność zatrudnienia	możliwość osobistego rozwoju i szkoleń	sama praca (tj. co się robi)	ocena ogólna zadowolenia		
absolwenci	M	3,40	3,34	4,02	3,77	3,66	4,06	3,94	2 347,58	
	Me	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2 078,00	
	SD	1,119	1,161	0,911	1,026	1,120	0,890	0,955	1 285,57	
nieabsolwenci	M	3,53	3,49	4,09	3,95	3,84	4,19	4,06	3 059,36	
	Me	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2 608,38	
	SD	1,079	1,082	0,844	0,933	1,019	0,779	0,905	1 725,36	
Ogółem	M	3,50	3,45	4,07	3,90	3,79	4,16	4,02	2 857,61	
	Me	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2 500,00	
	SD	1,092	1,106	0,864	0,963	1,052	0,813	0,921	1 644,36	
Wyniki testowania		*	*	n.i.	*	*	*	*	*	

* Istotny test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych BKL.

niemal 700 zł), nieco mniej zadowolonymi ze swojej pracy i jednocześnie nieróżniącymi się pod względem kompetencji z pracownikami, którzy wyższym wykształceniem legitymują się dłużej. W przypadku pracowników niezgodnych co do kwalifikacji różnice i ich brak mają analogiczny charakter, jednak rozbieżność w średnich zarobkach jest nieco mniejsza (558 zł), zaś różnica w średniej ocenie zadowolenia z pracy większa. Porównując sytuację absolwentów pracujących zgodnie i niezgodnie z kwalifikacjami, można wskazać, że zgodność wiąże się z wyższymi zarobkami (średnio o 308 zł) i wyższym zadowoleniem z pracy (różnica wynosi aż 0,4 punktu), chociaż nadal nie występuje różnica średnich ocen kompetencji. Wśród pracowników z dłuższą historią wyższego wykształcenia zgodni także uzyskują średnio wyższe zarobki (o 445 zł) i są bardziej zadowoleni (o $\frac{1}{3}$ punktu), jednak nadal nie różnią się istotnie kompetencjami. Analizując łącznie cztery wyróżnione grupy, można więc wskazać, że najniższe zarobki i najniższe zadowolenie charakteryzują absolwentów pracujących niezgodnie z wykształceniem, najwyższe zaś pracujących zgodnie z wykształceniem, którzy wcześniej uzyskali wyższe wykształcenie – różnica średnich zarobków między tymi grupami wynosi ponad 1000 zł. Jednocześnie sytuacja absolwentów pracujących zgodnie z wykształceniem i tak okazuje się gorsza (tj. z niższymi zarobkami) niż pracowników, którzy wyższe wykształcenie uzyskali wcześniej, ale są zatrudnieni niezgodnie z wykształceniem, chociaż są oni ze swojej pracy bardziej zadowoleni. Pracodawcy wyraźnie cenią większe doświadczenie, ale dopasowanie wykształcenia i pracy również przynosi korzyści. Wynika z tego ważne zalecenie dla absolwentów – warto zmieniać pracę i szukać tej, o której będzie można powiedzieć, że jest zgodna z wykształceniem, lub zmieniać wykształcenie, dopasowując je do oczekiwań pracodawców i dostępnych miejsc pracy. Ponadto warto być cierpliwym, bo okazuje się, że sam upływ czasu działa na korzyść – dłuższy staż pracy i dłuższy okres, który upłynął od uzyskania (pierwszego) dyplomu, sprzyjają wyższym zarobkom.

Tabela 4.18. Zarobki – porównanie wg kategorii dopasowania kwalifikacji (praca zgodna z wykształceniem) i czasu od ukończenia studiów (absolwenci i nieabsolwenci)

		Absolwenci	Różnica wartości średnich i wynik testowania	Nieabsolwenci	Ogółem
Dopasowanie kwalifikacyjne (zgodność pracy z wykształceniem)	Zarobki	2 447,830	695,592*	3 143,422	2 971,243
	Różnica wartości średnich i wynik testowania	308,212*		445,581*	499,738*
Niedopasowanie kwalifikacyjne (brak zgodności pracy z wykształceniem)	Zarobki	2 139,618	558,223*	2 697,841	2 471,505
Ogółem	Zarobki	2 347,578	711,778*	3 059,358	

* Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników BKL.

Tabela 4.19. Średnie zadowolenie z pracy – porównanie wg kategorii dopasowania kwalifikacji (praca zgodna z wykształceniem) i czasu od ukończenia studiów (absolwenci i nieabsolwenci)

		Absolwenci	Różnica wartości średnich i wynik testowania	Nieabsolwenci	Ogółem
Dopasowanie kwalifikacyjne (zgodność pracy z wykształceniem)	Zadowolenie (średnia ocena)	3,831	0,077*	3,908	3,889
	Różnica wartości średnich i wynik testowania	0,416*		0,329*	0,375*
Niedopasowanie kwalifikacyjne (brak zgodności pracy z wykształceniem)	Zadowolenie (średnia ocena)	3,416	0,1634*	3,579	3,514
Ogółem	Zadowolenie (średnia ocena)	3,707	0,143*	3,851	

* Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników BKL.

Tabela 4.20. Samoocena kompetencji – porównanie wg kategorii dopasowania kwalifikacji (praca zgodna z wykształceniem) i czasu od ukończenia studiów (absolwenci i nieabsolwenci)

		Absolwenci	Różnica wartości średnich i wynik testowania	Nieabsolwenci	Ogółem
Dopasowanie kwalifikacyjne (zgodność pracy z wykształceniem)	Kompetencje (średnia z 12 kompetencji)	3,890	0,0178	3,908	3,904
	Różnica wartości średnich i wynik testowania	0,008		0,057*	0,040**
Niedopasowanie kwalifikacyjne (brak zgodności pracy z wykształceniem)	Kompetencje (średnia z 12 kompetencji)	3,882	-0,031	3,851	3,864
Ogółem	Kompetencje (średnia z 12 kompetencji)	3,888	0,010	3,898	

* Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,01$.

** Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników BKL.

Absolwenci kształcenia zawodowego na poziomie zasadniczym (do pięciu lat po jego ukończeniu)

Analizę analogiczną do tej dotyczącej absolwentów studiów wyższych przeprowadzono także w odniesieniu do absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Jest to najniższy poziom wykształcenia, dający jednocześnie bezpośrednie przygotowanie do pracy w konkretnym zawodzie. W objętych analizami trzech edycjach badania zatrudnionych na podstawie umowy o pracę było 6550 absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, spośród nich 277 to absolwenci, tj. osoby, które kształcenie ukończyły do pięciu lat przed badaniem. W obu podgrupach większość stanowili pracownicy najpełniej dopasowani, tj. „owoce systemu”, jednak o ile wśród

starszych stanowili połowę, o tyle wśród absolwentów było ich niemal 63%. Jednocześnie wskazania prowadzące do diagnozy niedopasowania, tj. przynależność do grupy „niedopasowanych samouków”, charakteryzowała absolwentów nieco rzadziej niż pracowników w dłuższym okresie po ukończeniu kształcenia (zróznicowanie rozkładów między kategoriami dopasowania jest istotne statystycznie – test chi-kwadrat, $p < 0,001$; V Kramera = 0,062). Może to świadczyć o lepszych wyborach zawodów i lepszym dopasowaniu wśród najmłodszych pracowników z wykształceniem zasadniczym, ale może również odzwierciedlać trudności tej grupy w wejściu na rynek pracy – znajdują ją tylko ci, którzy faktycznie reprezentują poszukiwane zawody. Jeśli nie odpowiadają zapotrzebowaniu pracodawców, nie pracują, ponieważ miejsca dla niedopasowanych nie ma, zaś wykształcenie zasadnicze zawodowe jest stosunkowo wąskie i nie daje dużej elastyczności.

Tabela 4.21. Dopasowanie wśród absolwentów i pozostałych pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym

Kategoria	Miara	Absolwenci	Nieabsolwenci	Ogółem
niedopasowani samoucy	Liczebność	76	2 207	2 283
	%	27,4	35,2	34,9
ofiary systemu	Liczebność	14	180	194
	%	5,1	2,9	3,0
niezgodni wykształceni	Liczebność	13	682	695
	%	4,7	10,9	10,6
owoce systemu	Liczebność	174	3 204	3 378
	%	62,8	51,1	51,6
Ogółem	Liczebność	277	6 273	6 550
	%	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Porównując pracujących absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i starszych pracowników z analogicznym wykształceniem, należy zaznaczyć, że wśród młodszych znacznie częściej deklarowane jest zamieszkiwanie na wsi – wskazywało je 54,2% absolwentów i tylko 40,6%

pracowników starszych (zróznicowanie jest istotne statystycznie przy $p < 0,001$; V Kramera = 0,056). Zróznicowanie ze względu na płeć nie występuje – w obu podgrupach kobiety stanowią mniejszość: wśród absolwentów jest ich nieco więcej (37,5%) niż w porównywanej grupie (33,2%), ale różnica ta nie jest istotna statystycznie (test chi-kwadrat).

Ze względu na miejsce zasadniczych szkół zawodowych w ścieżce edukacyjnej jako szkół bezpośrednio ponadgimnazjalnych wszyscy ci pracownicy to jednocześnie osoby bardzo młode, ich średni wiek to 21,67 roku (połowa nie przekracza 22 lat, wszyscy należą do kategorii wiekowej 18–24 lata). Pracownicy, którzy dawniej uzyskali wykształcenie zasadnicze, są istotnie starsi (test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$) – przy średniej 43,32 roku wieku połowa z nich nie przekracza 43 lat. Można jednak dostrzec lukę w zastępowaniu starszych pracowników – dwie najmłodsze kategorie wiekowe łącznie liczą mniej pracowników niż poszczególne grupy pracowników starszych. 12,8% to pracownicy w wieku 18–29 lat, zaś pracownicy ze starszej i węższej grupy (35–39 lat) to 15,9% pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Tabela 4.22. Kategorie wiekowe pracujących z wykształceniem zasadniczym zawodowym w podgrupie absolwentów i nieabsolwentów

Wiek	Absolwenci	Nieabsolwenci	Ogółem	Absolwenci	Nieabsolwenci	Ogółem
	Liczebność	Liczebność	Liczebność	%	%	%
18–24	277	77	354	100,0	1,2	5,4
25–29	0	485	485	0,0	7,7	7,4
30–34	0	775	775	0,0	12,4	11,8
35–39	0	1 041	1 041	0,0	16,6	15,9
40–44	0	1 065	1 065	0,0	17,0	16,3
45–49	0	908	908	0,0	14,5	13,9
50–54	0	904	904	0,0	14,4	13,8
55–59	0	820	820	0,0	13,1	12,5
60–64	0	199	199	0,0	3,2	3,0
Ogółem	277	6 274	6 551	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Istotną różnicę między podgrupami w zakresie mobilności zawodowej ujawnia analiza proporcji ogólnego stażu pracy i zatrudnienia u obecnego (w chwili badania) pracodawcy. Wśród absolwentów średni udział zatrudnienia u obecnego pracodawcy wyniósł 88,1%, a jednocześnie aż dla $\frac{2}{3}$ pracowników w tej grupie był to jedyny pracodawca (całość stażu pracy obejmowało zatrudnienie u obecnego pracodawcy). Z kolei wśród pracowników starszych średni udział wyniósł 60,4% i tylko dla 27% był to jedyny w ich karierze zawodowej pracodawca (różnica średnich istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$).

W zakresie oceny umiejętności zawodowych wyższy średni wynik charakteryzuje absolwentów (test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$). W odniesieniu do poszczególnych kompetencji istotne zróżnicowanie dotyczyło siedmiu kompetencji, w przypadku aż sześciu samooceny absolwentów okazały się wyższe niż starszych pracowników. Dotyczy to umiejętności, które charakteryzuje zróżnicowanie generacyjne, takich jak: obsługa komputera, sprawność fizyczna czy dyspozycyjność. Młodszy z racji lepszego oswojenia z nowoczesnymi technologiami, lepszego zdrowia czy mniejszego zaangażowania w obowiązki rodzinne oceniają te kompetencje wyżej niż starsi. Różnice w poziomie samooceny pozostałych umiejętności, związanych z wyszukiwaniem i analizą informacji czy posługiwaniem się językiem polskim, prawdopodobnie wiążą się z większą bliskością okresu nauki szkolnej, są to bowiem ogólne kompetencje kształtowane przede wszystkim w procesach kształcenia ogólnego, chociaż wyraźnie nie dotyczy to umiejętności wykonywania obliczeń (obie grupy oceniają się w tym zakresie na analogicznym poziomie). Jedyną umiejętność, w odniesieniu do której samoocena pracowników starszych jest wyższa niż absolwentów, to obsługa, montowanie i naprawa urządzeń (tabela 4.23).

Zestawienie uzyskiwanych zarobków i zadowolenia z pracy daje interesujący obraz zróżnicowania między absolwentami a pracownikami starszymi. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych zarabiają istotnie mniej (test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$) niż pozostali pracownicy z tym samym poziomem wykształcenia, ale jednocześnie są bardziej zadowoleni ze swojej pracy (tu także różnica jest istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$). Szczegółowa analiza oceny zadowolenia

Tabela 4.23. Samoocena umiejętności wśród absolwentów i pozostałych pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym

Kategoria	Miara	Umiejętność												
		wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	wykonywanie obliczeń	obsługa komputera i wykorzystanie internetu	zdolności artystyczne i twórcze	sprawność fizyczna	samoorganizacja pracy i przejmowanie inicjatyw, terminowość	kontakty z innymi ludźmi	organizowanie i prowadzenie prac biurowych	zdolności kierownicze i organizacja pracy	dyspozycyjność	biegłe posługiwanie się językiem polskim [BKL 3-5]	średnia 12 kompetencji
absolwenci	M	3,20	3,04	3,04	3,34	2,53	3,98	3,38	3,77	2,43	2,62	3,88	3,45	3,22
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,16
	SD	0,874	1,220	0,914	1,123	1,132	0,928	0,834	0,900	1,175	1,085	0,955	1,022	0,585
nieabsolwenci	M	3,06	3,22	3,04	2,64	2,34	3,57	3,37	3,77	2,41	2,75	3,67	3,32	3,09
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,08
	SD	0,862	1,160	0,918	1,133	1,104	0,917	0,899	0,852	1,127	1,105	0,919	0,961	0,565
ogółem	M	3,07	3,22	3,04	2,67	2,35	3,58	3,37	3,77	2,41	2,74	3,68	3,33	3,10
	Me	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00	4,00	2,00	3,00	4,00	3,00	3,08
	SD	0,863	1,163	0,918	1,142	1,106	0,921	0,896	0,854	1,129	1,104	0,921	0,964	0,567
Wyniki testowania		*	*	n.i.	**	*	**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	**	*	**

* Istotność testu U Manna-Whitneya, $p < 0,05$.

** Istotność testu U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

z poszczególnych aspektów pracy wskazuje na istotnie wyższe oceny absolwentów w odniesieniu do pięciu aspektów pracy. Najwyższe oceny w obu grupach dotyczą zadowolenia z samej pracy, z tego, co pracownik w niej robi – w obu podgrupach ocena ta jest bliska 4, jednak wyższa wśród absolwentów. Absolwenci są też bardziej zadowoleni z zarobków (w przypadku tej oceny różnica średniej oceny między absolwentami a pracownikami starszymi jest największa), chociaż jak wskazano, są one przeciętnie niższe. Taki obraz może wskazywać na niższe oczekiwania płacowe absolwentów. Jednocześnie takie aspekty pracy, jak: możliwość awansu, możliwości rozwoju czy warunki wykonywania obowiązków, także wyżej oceniają absolwenci. Być może ponownie jest to przejaw niższych oczekiwań albo tego, że pracodawcy rekompensują niższe wynagrodzenia większą troską o pozostałe aspekty zatrudnienia, tym bardziej że (jak ujawnia to także zdiagnozowana luka międzypokoleniowa) brakuje pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym (tabela 4.24).

Ponieważ kluczowym wątkiem prowadzonych analiz jest kwestia dopasowania, podobnie jak w przypadku absolwentów studiów wyższych przeprowadzono analizę uwzględniającą zgodność kwalifikacji i wykonywanej pracy, tj. odpowiedzi na pytanie o zgodność wykonywanej pracy z wykształceniem. W przypadku absolwentów wskazania zgodności są istotnie częstsze niż w przypadku pracowników starszych (wskazuje ją ponad $\frac{2}{3}$ absolwentów i nieco ponad $\frac{1}{2}$ pracowników starszych – zróżnicowanie jest istotne statystycznie, V Kramera = 0,056 przy $p < 0,001$). Jednak analiza zarobków, zadowolenia z pracy i poziomu umiejętności w kontekście zróżnicowanego poziomu dopasowania kwalifikacji i okresu, który upłynął od ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej, oddaje skalę trudności, jakie napotykają absolwenci. Przede wszystkim nieintuicyjny i niezgodny z paradygmatem dopasowania obraz daje analiza wyników uzyskanych dla absolwentów wykonujących pracę zgodną i niezgodną z wykształceniem. Okazuje się, że absolwenci pracujący w zawodzie uzyskują nieco niższe wynagrodzenia niż ci, którzy swoją pracę opisują jako niezgodną z wykształceniem, ponieważ jednak istotności różnicy nie potwierdza test, należy stwierdzić, że wynagrodzenia te nie są zróżnicowane, zatem w przypadku absolwentów szkół zasadniczych zawodowych praca zgodna z wykształceniem nie wiąże się z wyższym wynagrodzeniem.

Tabela 4.24. Ocena zadowolenia z pracy i zarobki wśród absolwentów i pozostałych pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym

Kategoria	Miara	Zadowolenie (aspekty pracy)							Zarobki
		zarobki	możliwość awansu	warunki wykonywania pracy	zatrudnienie	możliwość rozwoju osobistego i szkoleń	sama praca jako taka (to, co się robi)	ocena ogólna na zadowolenia	
absolwenci	M	3,61	3,26	3,96	3,81	3,51	4,04	3,85	1 657,38
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	1 516,50
	SD	1,027	1,079	0,890	0,902	1,066	0,887	0,984	754,437
nieabsolwenci	M	3,26	3,00	3,84	3,75	3,27	3,96	3,86	2 008,09
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	1 800,00
	SD	1,120	1,047	0,861	0,937	1,020	0,790	0,875	1 021,665
Ogółem	M	3,28	3,01	3,84	3,75	3,28	3,96	3,86	1 992,68
	Me	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	1 766,30
	SD	1,118	1,050	0,863	0,935	1,023	0,794	0,879	1 013,895
wynik testowania		**	*	*	n.i.	**	*	n.i.	**

* Istotność testu U Manna-Whitneya, $p < 0,05$.

** Istotność testu U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Okazuje się także, że nie wiąże się z wyższym poziomem umiejętności – jedyną zidentyfikowaną różnicą jest ta w poziomie zadowolenia z pracy – absolwenci dopasowani pod względem kwalifikacji deklarują wyższy poziom zadowolenia ze swojej pracy. Można zatem stwierdzić, że nie ujawniła się żadna „premia za zgodność”. Wśród pracowników starszych zróżnicowanie dopasowania prowadzi do uzyskania wyników zbieżnych ze wskazaniami paradygmatu dopasowania – pracownicy oceniający swoją pracę jako zgodną z wykształceniem zarabiają istotnie więcej (choć premia ta jest niewielka i wynosi tylko około 170 zł), są ze swojej pracy bardziej zadowoleni i wyżej oceniają swoje umiejętności.

Z kolei porównanie wyłącznie pracowników dopasowanych kwalifikacyjnie, ale różniących się długością okresu, który upłynął od zakończenia nauki w szkole zasadniczej, prowadzi do wskazania istotnie niższych (różnica średnich to niemal 490 zł) zarobków absolwentów, przy jednocześnie wyższym ich zadowoleniu z pracy i wyższej ogólnej ocenie własnych kompetencji. Wśród pracowników niedopasowanych także to absolwenci uzyskują niższe zarobki (choć różnica jest dużo mniejsza i wynosi niecałe 130 zł), swoje kompetencje oceniają nieco wyżej, natomiast nie różnią się w zakresie oceny zadowolenia ze swojej pracy.

Najwyższe zarobki charakteryzują zatem pracowników wykonujących pracę zgodną z wykształceniem i z dłuższym stażem pracy, którzy wcześniej ukończyli szkołę zasadniczą. Absolwenci szkół zasadniczych pracujący w swoim zawodzie okazują się jednak grupą o najniższych zarobkach (choć jednocześnie najbardziej zadowoloną ze swojej pracy). Można zastanawiać się, czy wyższe wynagrodzenia absolwentów pracujących niezgodnie z wykształceniem nie wynikają z porzucania przez nich wyuczonego zawodu w efekcie niezadowalających zarobków, jednak mogąca być potwierdzeniem takiej interpretacji nieco niższa średnia udziału zatrudnienia u obecnego pracodawcy w ogólnym stażu pracy absolwentów niedopasowanych pod względem kwalifikacji (80% wobec 92% dopasowanych) jest nieistotna statystycznie.

Tabela 4.25. Zarobki – porównanie wg kategorii dopasowania kwalifikacji (praca zgodna z wykształceniem) i czasu od ukończenia studiów (absolwenci i nieabsolwenci)

		Absolwenci	Różnica wartości średnich i wynik testowania	Nieabsolwenci	Ogółem
Dopasowanie kwalifikacyjne (zgodność pracy z wykształceniem)	Zarobki	1 599,715	487,323*	2 087,038	2 059,985
	Różnica wartości średnich i wynik testowania	-186,427		171,701*	148,524*
Niedopasowanie kwalifikacyjne (brak zgodności pracy z wykształceniem)	Zarobki	1 786,142	129,195	1 915,337	1 911,461
Ogółem	Zarobki	1 657,382	350,709*	2 008,091	

* Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników BKL.

Tabela 4.26. Średnie zadowolenie z pracy – porównanie wg kategorii dopasowania kwalifikacji (praca zgodna z wykształceniem) i czasu od ukończenia studiów (absolwenci i nieabsolwenci)

		Absolwenci	Różnica wartości średnich i wynik testowania	Nieabsolwenci	Ogółem
Dopasowanie kwalifikacyjne (zgodność pracy z wykształceniem)	Zadowolenie (średnia ocena)	3,783	-0,167**	3,617	3,625
	Różnica wartości średnich i wynik testowania	0,266*		0,223**	0,228**
Niedopasowanie kwalifikacyjne (brak zgodności pracy z wykształceniem)	Zadowolenie (średnia ocena)	3,518	-0,125	3,393	3,397
Ogółem	Zadowolenie (średnia ocena)	3,698	-0,184**	3,514	

* Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,01$.

** Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników BKL.

Tabela 4.27. Samoocena kompetencji – porównanie wg kategorii dopasowania kwalifikacji (praca zgodna z wykształceniem) i czasu od ukończenia studiów (absolwenci i nieabsolwenci)

		Absol- wenci	Różnica wartości średnich i wynik testowania	Nieab- solwenci	Ogółem
Dopasowanie kwalifikacyjne (zgodność pracy z wykształceniem)	Kompetencje (średnia z 12 kompetencji)	3,239	-0,091	3,148	3,153
	Różnica wartości średnich i wynik testowania	0,054		0,111*	0,112*
Niedopasowanie kwalifikacyjne (brak zgodności pracy z wykształceniem)	Kompetencje (średnia z 12 kompetencji)	3,185	-0,149	3,037	3,041
Ogółem	Kompetencje (średnia z 12 kompetencji)	3,222	-0,125*	3,097	

* Różnica istotna statystycznie, test U Manna-Whitneya, $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników BKL.

4.5. Podsumowanie analizy

Wprawdzie pytania zadane pracownikom w badaniu BKL tylko częściowo pozwalają na scharakteryzowanie skali i zróżnicowania osiąganego przez pracowników dopasowania wykształcenia i zadań zawodowych, niemniej analiza prowadzi do interesujących konstatacji. Przede wszystkim należy podkreślić, że żadna z kategorii powstałych w ramach tworzenia klasyfikacji dwuwymiarowej nie była kategorią pustą, choć ich względna liczebność była bardzo zróżnicowana. Za w pewnym stopniu pozytywny symptom można uznać znaczący udział grupy dopasowanych, tj. „owoców systemu” (57%), jednak należy wziąć pod uwagę, że analiza obejmowała osoby zatrudnione, zaś z samych założeń teorii kapitału ludzkiego i racjonalności decyzji pracodawców wyłania się strategia selekcyjna, która zmniejsza

szanse kandydatów o kwalifikacjach i kompetencjach rozbieżnych z ich oczekiwaniami. Nawet jeśli uwzględnimy fakt wstępnej selekcji pracowników przy ich naborze, odzwierciedlony w dużym udziale dopasowanych, to jednak 43% pracowników nie osiągnęło pełnego dopasowania, a drugą co do liczebności grupę stanowią „niedopasowani samoucy”, a więc pracownicy, którzy jako nieprzydatną oceniają zarówno zdobytą w procesie kształcenia wiedzę, jak i jej formalne odzwierciedlenie w postaci profilu wykształcenia. Z punktu widzenia dyskusji o dopasowaniu ta grupa jest o tyle interesująca, że w pewnym sensie ujawnia nietrafność tego paradygmatu i ukazuje znaczący udział pracowników, którzy proces kształcenia uważają w odniesieniu do swojej sytuacji zawodowej za bezcelowy, pozbawiony wymiernych efektów, co nie jest równoważne z ogólnie negatywną oceną kształcenia, brakiem wpływu na rozwój osobisty itp. Wskazując pozytywy, nadal z zastrzeżeniem, że istotne jest tu oddziaływanie procesów selekcyjnych, należy też podkreślić niewielki udział „ofiar systemu”, których obecność odzwierciedla niedopasowanie treści kształcenia do oczekiwań pracodawców.

W kontekście diagnoz o przededukowaniu polskiego społeczeństwa i braku dopasowania kompetencji obecnych i niedawnych absolwentów, szczególnie zaś absolwentów szkół wyższych, podkreślenia wymaga fakt, że chociaż zróżnicowanie rozkładu wieku w podgrupach jest istotne statystycznie, to jednak w każdej grupie średnie i mediany wieku są stosunkowo wysokie i w żadnej z nich nie pozwalają na wskazanie szczególnie dużego udziału osób młodych – najniższa średnia wieku to 38,6 roku w grupie „niedopasowanych samouków”, tymczasem typowy wiek ukończenia szkoły wyższej to 24–25 lat. W kontekście wykształcenia należy także wskazać, że wśród pracujących z wykształceniem wyższym ponad $\frac{3}{4}$ należy do grupy w pełni dopasowanych, zaś udział „niedopasowanych samouków” jest najwyższy wśród grup bez wykształcenia zawodowego, czyli z wykształceniem gimnazjalnym lub niższym oraz średnim ogólnym. Wiedza ogólna nie jest też zupełnie nieprzydatna, skoro łącznie prawie połowa pracowników ze średnim wykształceniem ogólnym ocenia ją jako przydatną w ich pracy zawodowej. Inaczej mówiąc, charakterystyka zróżnicowania pod względem wieku i poziomów wykształcenia w czterech wyróżnionych grupach potwierdza przede wszystkim przydatność

wykształcenia związanego z zawodem zarówno na poziomie zasadniczym zawodowym, jak i średnim czy wyższym, natomiast nie wskazuje na jakiegokolwiek skrajne niedopasowanie absolwentów szkół wyższych (tu jednak ponownie potrzebne jest zastrzeżenie, że analiza obejmowała tylko osoby zatrudnione na podstawie dowolnej umowy o pracę).

Zastanawiające wyniki daje analiza uwzględniająca dopasowanie kwalifikacyjne. W grupie pracowników z wyższym wykształceniem w odniesieniu do zarobków zarysowała się wyraźna różnica między grupami: z najwyższymi wynikami dla dopasowanych kwalifikacyjnie pracowników nieabsolwentów, w dalszej kolejności dla niedopasowanych nieabsolwentów, zaś wśród absolwentów z wyższym wynikiem dla dopasowanych niż niedopasowanych, przy czym różnice związane z upływem czasu od zakończenia studiów były większe niż związane z dopasowaniem. Jednocześnie w odniesieniu do poziomu zadowolenia z pracy najwyższy wynik osiągnęli pracownicy dopasowani – przede wszystkim nieabsolwenci, w dalszej kolejności absolwenci, natomiast niedopasowanych charakteryzował niższy poziom zadowolenia. Mimo to pracownicy z różnych podgrup wykazywali podobne kompetencje. Obraz różnic w zadowoleniu ukazuje zatem ich związek zarówno z dopasowaniem kwalifikacyjnym, jak i doświadczeniem i można sądzić, że analogiczne związki stoją za zróżnicowaniem zarobków. Czynniki te nie ujawniają się natomiast w analogiczny sposób w poziomie kompetencji – mając podobne kompetencje, uzyskuje się odmienne zarobki (tylko w przypadku nieabsolwentów o odmiennym dopasowaniu występowała spójnie różnica między zarobkami a kwalifikacjami). Co do pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym, to występuje mniej istotnych zróżnicowań. W przypadku zarobków różnica jest wyraźna wśród dopasowanych pod względem kwalifikacji między grupami o różnym okresie, który upłynął od ukończenia szkoły, a także (choć mniejsza) wśród nieabsolwentów dopasowanych i niedopasowanych. W przypadku zadowolenia z różnych aspektów pracy różnic jest więcej, a najbardziej zadowoleni okazują się dopasowani absolwenci (choć zarabiają mniej niż dopasowani nieabsolwenci). I wreszcie między grupami niemal nie ma różnic kompetencyjnych (jedyna istotna różnica występuje w grupie nieabsolwentów zróżnicowanych pod względem dopasowania). Skoro bardziej zadowoleni dopasowani

absolwenci szkół zasadniczych zawodowych nie różnią się kompetencjami od niedopasowanych absolwentów, ale zarabiają mniej, należałoby się zastanowić, dlaczego są bardziej zadowoleni. Być może zadowolenie to wypływa z faktu samego dopasowania kwalifikacyjnego. Ogólniej – dane wskazują na korzyści, jakie przynosi dopasowanie (kwalifikacyjne, ale też łącznie kompetencyjne i kwalifikacyjne) zarówno w kontekście zarobków, jak i zadowolenia czy innych aspektów pracy. Status absolwenta (szeroko zdefiniowany zakresem pięciu lat od ukończenia szkoły, a więc szerzej niż w analizach prowadzonych w ramach monitoringu rynku pracy, ale też bliższy wykazanym w analizach „Diagnozy Społecznej” niezbędnym okresom dostosowawczym, po których sytuacja absolwentów zaczyna się normować, tj. przestaje charakteryzować tę grupę chociażby wyższe bezrobocie) wydaje się jednak swoistym obciążeniem, co może wynikać z faktycznie niższych poziomów kompetencji (które nie ujawniają się w samoocenie, ale są dostrzegane przez pracodawców) albo być efektem swoistej dyskryminacji (zakładania przez pracodawców niższych kompetencji i zgody na niższe wynagrodzenia).

5. Artyści i twórcy: obszary (nie)dopasowania

Analiza sytuacji artystów i twórców wiąże się z sięgnięciem po dane, które opisują sytuację m.in. w roku 2001, bardziej obszernie w 2013, jednak uwzględnione zostaną też lata kolejne aż do 2017 roku. Wykorzystuję dane zgromadzone na potrzeby projektu „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce” (część tych danych jest dostępna w bardzo detalicznych załącznikach do raportu z tego badania) i ich aktualizacje, zestawiając je w nieco inny sposób niż wówczas, ponieważ kierując się nie tyle celem diagnostycznym, ile wykorzystując jako motyw kwestię dopasowania, chcę opowiedzieć o sytuacji artystów i twórców jako absolwentów i pracowników, która wyłania się z danych statystycznych i z ich własnych opowieści wywołanych pytaniami badaczy. Uzupełnienie stanowią przede wszystkim dane Głównego Urzędu Statystycznego oraz ustalenia z projektu dedykowanego artystom wizualnym – absolwentom APS (projekt „Wizualne Niewidzialne. Sztuki wizualne w Polsce. Stan, rola i znaczenie”). Wybrane szczegółowe dane statystyczne zostały zawarte w załącznikach.

Artyści i twórcy stanowią przypadek szczególny, ponieważ jest to sfera zawodów określanych jako „wolne”, prowadzących do silnej autoidentyfikacji i opartych na wykorzystaniu uzdolnień, a jednocześnie szczególnie istotnych w kontekście dyskursu na temat klasy kreatywnej, przemysłów kreatywnych i ogólniej rozumianego rozwoju gospodarczego. Kluczowym wątkiem w kontekście dopasowania jest tu szczególne zderzenie perspektywy jednostkowej i społecznej czy rynkowej. Z jednej strony mowa bowiem o grupie zawodów, do wykonywania których przesłanką jest przede wszystkim talent – odkryty i szlifowany, niejednokrotnie od bardzo wczesnych etapów edukacji, chociaż bywa inaczej (wystarczy tu porównać ścieżki literatów czy niektórych artystów wizualnych, którzy działalność twórczą podejmują często dopiero po zakończeniu edukacji

formalnej lub na jej ostatnich etapach, i muzyków czy tancerzy, kształcących się od szkoły podstawowej często aż do studiów III stopnia), co prowadzi do bardzo zróżnicowanej i wymagającej analizy o biograficznym charakterze (obecnej chociażby w literaturze jako biografie wybitnych oraz współcześnie jako biogramy-autonarracje na stronach www czy w profilach portali społecznościowych). Z drugiej jednak strony niezwykle istotny jest aspekt systemowy – edukacyjny i gospodarczy – a więc szkolnictwa artystycznego i klasyfikacji zawodów. Klasyfikacja Zawodów i Specjalności to opisowe narzędzie, którego zastosowanie odwołuje się do potrzeb rynku pracy w zakresie klasyfikowania pracowników, bezrobotnych i ofert pracy. W swojej treści w odniesieniu do zawodów twórczych i artystycznych znacząco odbiega od autodefinicji artystów, pozostającej mocno związanej z aspektem twórczości i „wolności” zawodu (prowadzącym współcześnie raczej do prekaryjności niż do wolności osobistej).

Artyści i twórcy to pracownicy, ale i aktywiści, absolwenci wieloletnich procesów kształcenia, a także osoby niemające żadnego wykształcenia kierunkowego – ich zróżnicowanie jest bardzo znaczące. Szczególnie istotne wydaje się przywołanie swoistej pułapki, jaką staje się owo wieloletnie szlifowanie talentu i w efekcie bardzo wąskie dopasowanie człowiek–zawód, które może stanowić raczej kajdany frustracji niż źródło satysfakcji. Ta potencjalna pułapka ma zresztą wiele twarzy, frustracja jest tylko jedną z nich. Przy odwoływaniu się do kategorii dopasowania w odniesieniu do sytuacji artystów i twórców jak w soczewce odbijają się wątki dopasowania człowiek–zawód (oparte na talencie, uzdolnieniach lub osobowości zawodowej), ale też dopasowania kompetencyjnego i kwalifikacyjnego, co łącznie skłania do analizy biograficznej, a nie tylko badania losów absolwentów i wizerunku przedstawicieli zawodów artystycznych. O ile zatem analiza dopasowania kwalifikacyjnego i kompetencyjnego oparta na danych BKL miała ilościowy i jednoźródłowy charakter, o tyle analiza poświęcona artystom jest znacznie bardziej jakościowa i wieloźródłowa, wykorzystuje re-analizę danych jakościowych i wtórną analizę statystyczną danych ilościowych.

5.1. Definiowanie artysty

Kim jest artysta? Kim jest twórca? Te pytania mają filozoficzny posmak, jednak odpowiedzi można poszukać w prozaicznym źródle – klasyfikacji zawodów. Nie bez znaczenia są także autodefinicje.

Klasyfikacja zawodów – artysta i twórca zdefiniowany oficjalnie

Pracując w Polsce, można wpisać się w jeden z ponad 2,4 tys. zawodów i specjalności. To zestawienie, zwane Klasyfikacją Zawodów i Specjalności (KZiS), w kolejnych latach ulega modyfikacjom w odpowiedzi na zmiany rynku pracy, co z jednej strony pozwala te zmiany śledzić (pojawiają się nowe zawody, niektóre znikają), z drugiej bardzo utrudnia poszukiwanie informacji w statystykach publicznych dotyczących rynku pracy. Ogólna struktura klasyfikacji obejmuje cztery poziomy grupowania: grupy wielkie (10), duże (łącznie 43), średnie (łącznie 133) i elementarne (łącznie 445), w ich obrębie zaś – na najwyższym poziomie szczegółowości – zawody i specjalności (2443 – liczby grup i zawodów wg danych z klasyfikacji z 2014 roku).

W okresie od 2004 do 2017 roku obowiązywało kilka kolejnych KZiS. Każda z nich powstaje przy uwzględnieniu wielu różnych źródeł: informacji szkół wyższych, stanowisk ekspertów zawodoznawstwa, pracodawców, stowarzyszeń i innych organizacji. Podmioty te zgłaszają propozycje uzupełnień lub zmian, chociaż bazą pozostaje (ze względu na międzynarodowe porównania) standard ISCO (obecnie w wersji 08). Najistotniejsze wskazanie dotyczy faktu, że spis obejmuje zawody, tj. czynności wykonywane w ramach społecznego podziału pracy, wymagające wiedzy lub praktyki, a przede wszystkim stanowiące źródło dochodu. Nie jest to więc w pełni odgórnie zaprojektowana klasyfikacja, a umieszczenie w niej konkretnego zawodu oznacza tylko, że na rynku pracy rozpoznano wykonujących go pracowników. Swego czasu (w 2009 roku) oburzenie wywołała obecność w niej astrologów czy wróżów, wystosowano nawet *List otwarty w obronie rozumu*, w którym jego sygnatariusze stwierdzali: „Uważamy za skandaliczne umieszczenie na tej liście szeregu profesji nie

mających nic wspólnego z cywilizacją XXI w., a już na pewno z oficjalnie głoszoną przez Rząd RP ideą tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy” (Turski, 2009), na który ówczesna minister Jolanta Fedak (2009) odpowiedziała, wyjaśniając, że „klasyfikacja powinna obiektywnie odzwierciedlać fakt zaistnienia zbioru zawodów [...] nie ma przy tym znaczenia, jaki jest status ontologiczny zawodu i istota wykonywanych zadań, przypisanych do niego”. Ta dyskusja pozwala stwierdzić, że mimo w istocie porządkowo-statystycznego charakteru klasyfikacji (jej główne zastosowania dotyczą statystyki rynku pracy), ani wpis zawodu, ani jego opis nie są bez znaczenia.

W analizowanym przypadku artystów i twórców (jakkolwiek niejednoznaczna byłaby to kategoria) obejmowała w 2010 roku grupa 265 „Twórcy i artyści”, z której jednak wyłączono do osobnej kategorii – będących wcześniej w jednej grupie z artystami wizualnymi, muzykami, tancerzami i aktorami – „Literatów i dziennikarzy” (których połączono z filologami). Można sądzić, że istotniejsza od aspektu twórczego okazała się niejako praca z językiem. Wcześniej (w poprzedniej KZiS) „Specjaliści kultury i sztuki” obejmowali: literatów, artystów plastyków, kompozytorów i muzyków, choreografów i tancerzy, producentów, reżyserów i aktorów. Dlaczego te zmiany są istotne? Ponieważ wg KZiS prowadzone są analizy zatrudnienia, wynagrodzeń i bezrobocia, a zmiany wiążą się z utrudnioną (a czasem niemożliwą) analizą dynamiczną. Ogólnie ułożenie artystów w grupie wielkiej specjalistów wskazuje na przypisany im poziom kwalifikacji, jest on bowiem zdefiniowany jako czwarty wg ISCO-08, co oznacza studia wyższe (zawodowe, magisterskie, podyplomowe lub doktoranckie). Jedną z ciekawszych zmian w KZiS między 2010 a 2014 rokiem było pozbawienie dwóch zawodów artystycznych nazwy „artysta” – artysta muzyk instrumentalista i artysta muzyk wokalista stali się odpowiednio instrumentalistą i wokalistą¹.

W przypadku wybranych zawodów warto sprawdzić, co robią ich przedstawiciele – wg oficjalnych opisów grup elementarnych (w każdej grupie istnieje wiele zawodów i specjalności o bardziej szczegółowo zdefiniowanym opisie, dostępnym m.in. na stronie służb zatrudnienia jako

¹ Szczegółowe zestawienie zawierają załączniki.

wyszukiwarka zawodów i specjalności) np. literaci piszą utwory literackie o charakterze innym niż dziennikarski w celu ich opublikowania, ale już artyści plastycy wykonują dzieła sztuki, chociaż nie definiuje się, czemu mają one służyć.

(Auto)definicja artysty

Przesłanek do rozpatrzenia autodefinicji i skontrastowania ich z definicjami klasyfikacji zawodów dostarczają przede wszystkim badania dedykowane artystom wizualnym („Wizualne Niewidzialne. Sztuki wizualne w Polsce. Stan, rola i znaczenie”). Marek Krajewski i Filip Schmidt (2017), wskazując na wątki interpretacyjne uzyskanych wyników, zauważają różnice w kryteriach, jakie są istotne dla samych artystów (absolwentów ASP) i ogółu Polaków. W ogólnej opinii kluczowymi kryteriami okazało się tworzenie wybitnych dzieł sztuki (zgoda 83%) i publiczne wystawianie prac (zgoda 83%), z kolei dla absolwentów ASP te kryteria są ważne, ale z dużo mniejszym naciskiem (odpowiednio 42% i 38%). Autorzy zauważają:

Osoby legitymujące się wyższym wykształceniem artystycznym słowo artysta traktują często nie jako nazwę profesji, ale raczej jako rodzaj nagrody, na którą zasługują tylko najwybitniejsi jej przedstawiciele. [...] Twórcy próbują domykać pojęcie artysty w taki sposób, by zbiór osób nim objętych był dosyć wąski. To domknięcie polega na wyrzuceniu poza niego osób, (a) które nazywamy artystami potocznie (jednostki zachowujące się nietypowo lub ekscentrycznie, perfekcyjne w tym, co robią, pomysłowe i twórcze) oraz (b) które spełniają wyłącznie instytucjonalne kryteria (ukończyły szkołę artystyczną i wystawiają swoje prace publicznie) (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 76).

Co niezwykle interesujące, mimo takiego zawężającego definiowania artysty sami absolwenci w większości uważali się za artystów (84%). Oddajmy ponownie głos autorom raportu:

Może to oznaczać, iż definicję tę bardzo restrykcyjnie stosuje się wobec innych i jako ogólną regułę, a dużo bardziej liberalnie wobec samych siebie. Może to również oznaczać, iż wyjątkowość objawiającą się w tworzeniu wybitnych dzieł sztuki widzi się raczej u siebie niż u innych. Nie musi to wskazywać na megalomanię naszych respondentów i wysoki stopień narcyzmu, raczej na świadomość, iż sensem sztuki jest to, że nie potrafią jej tworzyć wszyscy, ale nieliczna grupa osób, która dodatkowo, by utrzymać ten elitarny charakter swojej działalności, musi stosować bardzo restrykcyjne kryteria oceny efektów pracy tych, którzy aspirują do miana artysty (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 77).

W interpretacjach bycia artystą Krajewski i Schmidt widzą romantyczne korzenie niezwykłości, a jednocześnie wywodzą z nich utrzymujące się przekonanie o konieczności podporządkowania życia sztuce, czego konsekwencją jest odmowa tego statusu, gdy motywem twórczości staje się zarobkowanie: „traktowanie bycia artystą jako unikalnego sposobu życia, sprawia, iż gdy zaczyna się kreować na zlecenie, chałturzyć, gdy motyw zarobkowy staje się główną motywacją – pojawiają się również wątpliwości co do tego, czy nie powoduje to automatycznie utraty statusu artysty” (2017, s. 77–78). W kontekście historycznym, gdy analizuje się biografie twórców i ich mecenasów, powszechność tworzenia „na zamówienie”, oraz w kontekście współczesnym: grantów, konkursów i stypendiów, a przecież także nadal zamówień ta restrykcyjność nieco zastanawia, wydając się raczej racjonalizacją (własnej sytuacji finansowej) niż faktycznie obowiązującą składową definicji. Jednocześnie Krajewski i Schmidt wskazują, że dla 31% respondentów (absolwentów ASP) sztuka to „sposób, treść i/lub sens ich życia” (2017, s. 46).

Łącznie główne spojrzenia na osoby uprawiające sztukę, które wyłaniają się z opinii samych absolwentów ASP i ogółu Polaków, obejmują m.in. talent, kreatywność i umiejętności techniczne (niezbędne do tworzenia na odpowiednim poziomie), ale też trzy perspektywy, które pozwalają sięgnąć po relewantne dane statystyczne:

- perspektywę ekonomiczną, prowadzącą do analizy zarobków i – ogólniej – środków uzyskiwanych z działalności artystycznej i twórczej;

- perspektywę wykształcenia, będącą przesłanką badań losów absolwentów zarówno w perspektywie danych szkół, jak i urzędów pracy;
- formalnie wykonywane zajęcie, co pozwala analizować miejsca pracy i zawody wg KZiS.

Definicje i autodefinicje artysty/twórcy silnie odwołują się do dopasowania człowiek–zawód, a więc do dopasowania na poziomie indywidualnym. Widoczne jest odwołanie do talentów i wyjątkowości, decydujące dla podjęcia aktywności twórczej, a jednocześnie można dostrzec konieczność wyboru (i ukończenia) odpowiedniej ścieżki edukacyjnej pozwalającej na wypracowanie warsztatu, którego konsekwencjami będą wolność twórcza i uczynienie z tej aktywności wykonywanego zawodu. Bardziej szczegółowo podejmiemy najpierw analizę owej ścieżki edukacyjnej.

5.2. Kształcenie artysty

Szkoły i absolwenci

Dane GUS pozwalają policzyć, ile osób ukończyło odpowiednie szkoły, zarówno z poziomu średniego, jak i wyższego. Oczywiście ich znaczenie jest różne – muzycy czy tancerze zwykle zaczynają kształcenie zawodowe bardzo wcześnie (na poziomie szkoły podstawowej), artyści wizualni nieco później (na poziomie szkoły średniej lub wyższej), a literatów w zasadzie nie kształci się w specjalnych szkołach czy na kierunkach studiów. W tej analizie skupimy się jednak na studentach (dane dotyczące uczniów i absolwentów szkół średnich z lat 2004–2010 zawarto w załączniku). Studenci różnych kierunków artystycznych stanowili w okresie 2000–2017 w kolejnych latach około 1% wszystkich studiujących i choć to niewiele, jednak ich względny udział systematycznie rósł, tzn. o ile liczba studentów w analizowanym okresie najpierw wzrosła do niemal 2 mln (w 2005 roku), by potem stopniowo maleć, o tyle liczba studentów kierunków artystycznych w każdym kolejnym roku wzrastała – z 16 tys. w roku 2000 do ponad 33 tys. w roku 2017. Daje to łącznie 83 tys. absolwentów studiów na kierunkach artystycznych (w porównaniu z łącznie 4,5 mln absolwentów wszystkich kierunków z lat 2000–2017 z obu stopni

kształcenia). Podobnie jak liczba studentów, także liczba absolwentów kierunków artystycznych była w każdym kolejnym roku wyższa, z większą dynamiką niż w przypadku ogółu absolwentów².

Podsumowując, w okresie między 2001 a 2010 rokiem szkoły artystyczne na poziomie średnim ukończyło 86 244 absolwentów, zaś studia wyższe w okresie 2000–2017 – 83 278 absolwentów. Część absolwentów szkół z pewnością kontynuowała kształcenie na poziomie wyższym (choć dane z badań nie wskazują, by było to bardzo powszechne, np. w metropolii bydgosko-toruńskiej tylko 11% badanych artystów i twórców ukończyło szkołę średnią o profilu artystycznym [Ilczuk, Dudzik, Gruszka, Jeran, 2015, s. 90], a w badaniach absolwentów APS tylko 35% jako motyw wyboru studiów wskazało kontynuację wcześniejszych etapów edukacji [Krajewski, Schmidt, 2017, s. 47], chociaż nie musi to być równoznaczne z odsetkiem osób, które faktycznie kontynuowały naukę), ale kierunki artystyczne studiowali też częściowo absolwenci szkół o profilu innym niż artystyczny. Ilu zatem potencjalnie pojawiło się na rynku pracy wykształconych artystów i twórców? Dosyć trudno to oszacować, ale gdyby nawet byli to tylko absolwenci studiów wyższych, to powinni pojawić się na rynku pracy w liczbie właśnie 83 tys. W opisach ich sytuacji na rynku pracy dysponujemy jedynie zbiorczymi danymi o zatrudnionych i bezrobotnych, co tylko częściowo określa losy absolwentów i dopasowywanie się do wymogów miejsc pracy, zmiany zawodu, wielozawodowość, a już zupełnie nie pozwala na rozpoznanie skali samozatrudnienia czy wieloetatowości. O tym jednak dalej.

Dodatkowe i bardziej szczegółowe źródło danych o absolwentach i ich losach stanowią wyniki badania monitorującego ekonomiczne losy absolwentów (ELA). Ograniczając obszar kierunków studiowania do sztuki (co obejmuje każdorazowo po kilkaset szczegółowych programów studiów), można uzyskać następujące dane nt. absolwentów studiów I stopnia, kontynuowania przez nich nauki na studiach II stopnia i wreszcie absolwentów studiów II stopnia.

² Szczegółowe dane zawierają załączniki.

Tabela 5.1. Absolwenci kierunków studiów z obszaru sztuki wg danych ELA i ich sytuacja w kontekście studiowania

Rok uzyskania dyplomu	2014		2015		2016	
Poziom studiów	licencjackie	magisterskie	licencjackie	magisterskie	licencjackie	magisterskie
Liczba absolwentów wg ELA (obszar sztuki)	3 584	2 429	4 119	2 652	3 909	2 467
Absolwenci kierunków artystycznych wg danych GUS	7 666	6 013	8 009	6 771	8 087	6 376
Liczba programów	195	238	311	217	286	199
Udział czasu na dalszych studiach (w %)*	39,5	10,1	49,4	10,4	55,8	11,3
Udział czasu na studiach łączonych z pracą (w %)*	10,3	5,7	11,0	6,2	10,7	5,4
Udział osób, które studiowały po uzyskaniu dyplomu (w %)	62,0	18,0	59,0	17,0	67,0	14,0

* Zgodnie z definicjami autorów badania:

- udział czasu na dalszych studiach (w %) – procent miesięcy po uzyskaniu dyplomu, w których przeciętny absolwent studiował na innych programach studiów;
- udział czasu na studiach łączonych z pracą (w %) – średni procent miesięcy, w których absolwenci jednocześnie studiowali na innym programie studiów i pracowali.

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów ELA (<http://ela.nauka.gov.pl/> [dostęp: 10.03.2019]).

Jak widać, wg danych przetwarzanych w ramach badania ELA w latach 2014, 2015 i 2016 studia z obszaru sztuki kończyło na poziomie licencjackim około 4 tys. osób, zaś na poziomie magisterskim – około 2,5 tys. Są to dane nieco niższe niż podawane wg GUS, co wynika z odmiennych

kryteriów (wg GUS kluczowy jest typ ukończonej uczelni, wg ELA – program studiów). Bardzo duże wewnętrzne zróżnicowanie oddają informacje o liczbie programów kształcenia odniesione do liczby absolwentów, pozwalające wskazać, jak niewielkie są to grupy (np. 238 programów przy 2429 absolwentach studiów magisterskich w 2014 roku wskazuje na średnią liczebność rocznika danego programu wynoszącą 10 osób, dla studiów licencjackich było to średnio 18 osób – dla porównania w tym samym roku dla absolwentów w obszarze nauk społecznych, w dziedzinie nauk społecznych, dla studiów licencjackich były to 72 osoby, dla studiów magisterskich – 62), a więc jednocześnie jak duże jest między nimi zróżnicowanie w zakresie ukończonych programów studiów.

Stosunkowo powszechne było kontynuowanie kształcenia nie tylko wśród absolwentów studiów licencjackich (kontynuowała większość), ale i studiów magisterskich (po kilkanaście procent w każdym roczniku), jednak z danych nie wynika, czy były to studia bezpośrednio związane z wcześniejszym etapem kształcenia (w ramach tego samego lub zbliżonego kierunku), czy też raczej modyfikujące kierunek wykształcenia.

Dojście do zawodu – opowieści artystów

Opinie o tym, czy i jak ważne jest wykształcenie dedykowane działalności artystycznej, są zróżnicowane. Muzykom absolutnie niezbędna jest długa ścieżka, umożliwiająca zdobycie kompetencji technicznych – czymś naturalnym wydaje się droga od podstawowej szkoły muzycznej po studia (czasem III stopnia). Podobnie dla (części) artystów wizualnych ścieżka kształcenia to zdobywanie kompetencji technicznych i na ich bazie poszukiwanie własnego języka, sposobu wyrażenia siebie. Ścieżka zaczyna się często w szkole średniej, a kończy studiami (bywa, że III stopnia). Tak to ujmują sami artyści:

Od młodszej pasji, poprzez średnią szkołę zawodową, która dawała mi uprawnienia do pracy w zawodzie plastyka, potem studia wyższe magisterskie, które stanowiły pogłębienie wiedzy, kompetencji, umiejętności, no i następnie praca na uczelni

wyższej i podjęcie studiów trzeciego stopnia. [grafik i dekorator (plastyk)]

Jednak traktowanie tego rozwoju jako przygotowania do pracy nie wydaje się oczywiste. Jak zauważa malarz, chociaż zaczynał kształcenie związane z malarstwem od liceum plastycznego, to jednak nie myślał o wykonywaniu pracy w tym zawodzie.

A jeżeli chodzi o szkoły wyższe, to jest tak i ja może o tym opowiem od siebie. Wybrałem tutaj kierunek malarstwo. Jest ono najbliższe duszy, ale ja nie wiązałem z rynkiem pracy. Zupełnie [...] nie miałem na myśli, że z tego zawodu będę czerpać jakieś korzyści finansowe, bo tak nie było. [malarz]

Znacznie bardziej odległe od prostej ścieżki edukacyjnej dochodzenie do zawodu wskazują rozmówcy reprezentujący pozostałe główne grupy zawodów. Jak zauważa pisarz, można mówić tylko o ogólnych uwarunkowaniach, zaś producent muzyki i tancerz wskazują, że w ich przypadku nie można mówić o żadnej ustalonej, jednoznacznej ścieżce edukacyjnej, ale raczej o pewnej przypadkowości lub konieczności prowadzenia indywidualnych poszukiwań, często w zawodach pokrewnych.

Nie wydaje mi się, żeby ścieżka edukacyjna, poczynszy – powiedzmy – od gimnazjum, liceum i poprzez studia była jakaś szczególnie przyjazna, jeśli chodzi o zawód pisarza, w sensie konstrukcji samego programu, czy wymagań, które są na poszczególnych etapach. [pisarz]

Ale żeby być choreografem, to się jeszcze dużo trzeba uczyć. Zacząłem więc szukać różnych kursów, żeby móc też uczyć. Do tego wszystkiego potrzebny jest stopień instruktora. [tancerz]

Ja jestem samoukiem. Dopiero potem poszedłem na studia, po ośmiu latach się dopiero kształcić zacząłem. [producent muzyczny]

Mimo wskazywania na znaczenie kształcenia w zakresie przygotowania technicznego, „twardych” kompetencji zawodowych, artyści sceptycznie odnoszą się do zakresu, w jakim ich edukacja przygotowuje do wejścia na rynek pracy. Najwymowniejsze jest chyba sformułowanie o przygotowaniu do pracy, ale do rynku pracy już nie. W zależności od obszaru aktywności twórczej są wskazywane różne bolączki czy niekorzystne, tj. nieodpowiadające późniejszym zadaniom zawodowym, ukierunkowania aktywności, np. przygotowywanie do roli solisty zamiast akompaniatora. Warto też zauważyć, że rozumienie rynku pracy jest dosyć specyficzne wśród artystów – to często stypendia i projekty albo przedsiębiorczość, a nie zatrudnienie etatowe. Byłoby w tym dostrzegalne przede wszystkim dopasowanie człowiek–zawód, w mniejszym aspekcie człowiek–praca, a już zupełnie pomijane (jako uświadamiana konieczność) dopasowanie człowiek–organizacja.

Studia przygotowują do podjęcia pewnych działań na rynku pracy, ale do samego rynku pracy chyba nie... Ja na przykład nie dowiedziałem się, gdzie mogę podjąć pracę jako kompozytor, jak szukać tych projektów, jakie są możliwości w kraju i poza nim, jakie są możliwości stypendialne i różne działania, których nie wymieniam, a jakie istnieją. Pod tym względem jest to niewystarczające. [kompozytor]

U nas na Wydziale jest taki przedmiot [...] marketing w sztuce. On dotyczy tego [...], jak nie dać się wyrolować przez różnych interesantów, jak dbać o siebie. [malarz]

W sondażowym badaniu artystów wizualnych (absolwentów ASP) ujawniły się silne motywacje dopasowujące (do zawodu). Wskazywali oni, że swoje (artystyczne) studia wybierali przede wszystkim ze względu na zainteresowania („zainteresowanie sztuką” – 86% wskazań) i predyspozycje (83%) – jak widać, w dużej mierze musiało to być połączenie tych motywów. Trzecim wg powszechności wskazywania była konsekwencja („chęć kontynuowania wcześniejszych etapów edukacji artystycznej” – 35%), niewykluczająca, a być może nawet wzmacniająca

w indywidualnych decyzjach dwa najczęstsze wskazania. Warto podkreślić, że deklarację ponownego wyboru tych studiów złożyło 65% badanych (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 46–47).

Wydaje się zatem, że artystów i twórców charakteryzuje duża różnorodność ścieżek tranzytji. Nieograniczenie się w autodefinicji do kwestii formalnych (wykształcenie) znajduje w efekcie uzasadnienie w faktycznym przebiegu stawania się zawodowym artystą/twórcą. Dopasowanie i znaczenie jego efektywności są jednak wyraźnie potwierdzane w deklaracjach artystów, szczególnie w aspekcie wieloletniego opanowywania warsztatu, ćwiczeń, które stanowią podstawę kompetencji i które jednocześnie w wielu przypadkach nie ograniczają się do trzech czy pięciu lat szkoły lub studiów, ale wymagają znacznie dłuższej edukacji lub uzupełniania jej szkoleniami, studiami podyplomowymi i innymi formami edukacji ustawicznej. Dopasowanie znajduje też swój wyraz w subiektywnym zadowoleniu i gotowości do wyboru analogicznej ścieżki, gdyby taka możliwość istniała. Artyści i twórcy, przechodząc tę ścieżkę, potwierdzają dopasowanie wewnętrzne, akceptują i akcentują wybór zawodu, który do nich osobiście pasuje.

5.3. Aktywność zawodowa artysty

Liczba artystów zatrudnionych

O dane na temat zatrudnienia i wynagrodzenia szczególnie trudno. Reprezentatywne badanie zarobków zatrudnionych GUS przeprowadza co dwa lata (każdorazowo w październiku), jednak obejmuje nim tylko podmioty gospodarcze zatrudniające przynajmniej 10 pracowników (nie obejmuje zatem najmniejszych, ale i najliczniejszych w Polsce podmiotów gospodarczych), a wyniki dotyczą osób zatrudnionych, które przepracowały cały październik danego roku. Jego zaletą jest jednak możliwość uzyskania informacji o sytuacji pracowników scharakteryzowanych ze względu na zawód (zgodnie z KZiS), a nie tylko na zakres działalności zatrudniającego podmiotu. Oczywiście pewne utrudnienie wprowadza przywoływana już wielokrotnie zmiana tej klasyfikacji. W październiku

2010 roku w podmiotach gospodarczych zatrudniających przynajmniej 10 pracowników pracowało 7,99 mln osób, najczęściej mających wyższe wykształcenie (36%). Ogółem pracujących w Polsce (wg BAEL) było wówczas 15,47 mln, zatem pracownicy tych podmiotów stanowili 75% ogółu. Proporcja między sektorami własności wyznaczała mniejszy udział sektora publicznego w porównaniu z prywatnym (40,2% wobec 59,8%). Na tym tle pracownicy zawodów przynależnych do kategorii twórców i artystów stanowili niewielką grupę obejmującą 11,8 tys. pracowników z grupy zawodów „Literaci, dziennikarze i filolodzy” oraz 9,7 tys. „Twórców i artystów”, w większości zatrudnionych w podmiotach sektora publicznego (87,4%). Skupiając się na „Twórcach i artystach”, trzeba zauważyć, że ich najliczniejszą grupę tworzyli „Kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy” (prawie 52,5%), w dalszej kolejności aktorzy (19,3%) i artyści plastycy (10,6%), przy czym tylko w przypadku artystów plastyków znaczący był udział zatrudnienia w sektorze prywatnym (57%)³.

Bardziej aktualne dane opisują ogólniejszy poziom zróżnicowania – zdefiniowana wg KZiS z 2010 roku grupa średnia „Twórcy i artyści” to najniższy poziom agregacji, dla którego dane publikuje w cyklicznych zestawieniach pt. *Struktura wynagrodzeń według zawodów* GUS (2012, 2014, 2016, 2018b). Dane te nadal dotyczą pracowników zatrudnionych w podmiotach gospodarczych zatrudniających przynajmniej 10 pracowników i pozwalają porównać sytuację pracowników grupy wielkiej (specjaliści), dużej (specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury) i średniej („Twórcy i artyści”), w podziale m.in. wg sektorów własności i płci⁴. Zgodnie z nimi liczebność „Twórców i artystów” nieco zmalała w kolejnych latach (do 7,5 tys. w 2016 roku), tak jak zmalał (pozostając cały czas znikomym) ich udział w grupie wielkiej „Specjaliści” (z 0,45% do 0,36%). Jednocześnie dane nie układają się w jednoznaczny trend (odstępstwem jest rok 2014).

³ Szczegółowe dane pochodzą z zamówienia nr DI-6-611/562/13/EG, DRP-01-611-16(128)/2013/EM i zostały pozyskane w ramach badania „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce”. Część z nich przedstawiono w załącznikach.

⁴ Szczegółowe dane znajdują się w załącznikach.

Tabela 5.2. Twórcy i artyści jako grupa pracujących w przedsiębiorstwach (zatrudniających przynajmniej 10 pracowników) w latach 2010–2016

Kategoria	Liczba (w tys.)				Udział w grupie wielkiej (w %)			
	2010	2012	2014	2016	2010	2012	2014	2016
specjaliści razem	2 136,2	2 100,1	1 986,4	2 084,1	100	100	100	100
specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	99,6	106,3	103	101,2	9,74	7,06	8,16	7,41
twórcy i artyści	9,7	7,5	8,4	7,5	0,45	0,36	0,42	0,36

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS 2012, 2014, 2016, 2018b.

Dla porządku należałoby wskazać, w jakich podmiotach gospodarczych (tj. w podmiotach deklarujących określony zakres działalności) zasadniczo pracują „Twórcy i artyści”. Klasyfikacji podmiotów gospodarczych pod kątem typu prowadzonej działalności poświęcona jest Polska Klasyfikacja Działalności (PKD). Także i ona jest regularnie modyfikowana. W analizowanym okresie było to najpierw PKD2004, a później PKD2007.

Niestety ogólne dane udostępniane przez GUS (raporty *Działalność podmiotów niefinansowych* z kolejnych lat) ograniczają się do agregacji do poziomu sekcji, a najbardziej istotna z punktu widzenia zatrudnienia artystów i twórców jest sekcja R. Obejmuje ona działalność opisaną następująco: „Działalność związana z kulturą, rozrywką i rekreacją. Sekcja ta obejmuje szeroki zakres działalności kulturalnych, rozrywkowych i rekreacyjnych związanych z różnymi zainteresowaniami ogółu społeczeństwa, włączając występy na żywo, działalność muzeów, gry hazardowe, działalności związane ze sportem i rekreacją” (GUS, brw, s. 251). W 2017 roku (GUS, 2018a) działalność prowadziły w niej 23 144 podmioty, w większości (98,8%) zatrudniające do dziewięciu pracowników. Łącznie zatrudnienie w nich wynosiło 53 tys. osób z przeciętnym miesięcznym wynagrodzeniem brutto wynoszącym 5229 zł (w najmniejszych przedsiębiorstwach było to 3069 zł). Przeciętnie w jednym podmiocie pracowało nieco ponad dwóch pracowników (2,3), ale w najmniejszych średnia ta nie

osiągała tej wartości (1,6), co oznacza, że małe podmioty były w istocie podmiotami zatrudniającymi jednego lub dwóch pracowników. Oczywiście w podmiotach sekcji R nie pracują wyłącznie artyści i twórcy ani nie jest to jedyna kategoria przeważającego rodzaju działalności podmiotu gospodarczego, w którym mogą pracować i pracują artyści i twórcy. Dane te uzupełniają jednak obraz potencjalnych miejsc pracy artystów i twórców. Dla porównania należy wskazać, że wśród wszystkich podmiotów gospodarczych w Polsce (wg stanu na koniec 2017 roku) najmniejsze stanowiły 96,5%, a przeciętne wynagrodzenie brutto wynosiło: wśród wszystkich pracujących 4454 zł, zaś w najmniejszych podmiotach 2822 zł. W tym świetle sekcja R wydaje się szczególnie interesująca jako charakteryzująca się większym nasyceniem najmniejszych podmiotów gospodarczych, ale jednocześnie nieco wyższymi średnimi zarobkami. Niemniej jednak sekcja ta jest relatywnie niewielka – tworzące ją podmioty gospodarcze stanowią 1,1% wszystkich niefinansowych podmiotów gospodarczych w Polsce, zaś zatrudnienie w niej obejmuje zaledwie 0,54% wszystkich pracowników. Jednocześnie ta charakterystyka pośrednio wskazuje, jak umiarkowaną trafność mają analizy oparte na danych opisujących pracowników średnich i dużych przedsiębiorstw, w których realizowane jest badanie wynagrodzeń, a także wyjaśnia rozbieżność między wynikami GUS w tym zakresie a danymi ELA (opartymi na danych ZUS o pełnym charakterze), nawet jeśli uwzględnić fakt, że dane ELA opisują sytuację tylko ostatnich roczników absolwentów.

Czas pracy i wynagrodzenie

Odwołując się ponownie do danych GUS (pamiętając o ich ograniczonej adekwatności, nie można jednak do nich nie sięgać, skoro alternatywy nie są dostępne), można scharakteryzować wynagrodzenia przedstawicieli grupy „Twórcy i artyści” zatrudnionych w podmiotach gospodarczych o przynajmniej 10 pracownikach. Jeśli charakteryzować całą grupę wielką specjalistów, to ich zarobki były w 2010 roku o niemal 800 zł wyższe niż ogółu zatrudnionych, zaś „Twórców i artystów” wyższe o kolejne 200 zł. Z kolei grupa średnia kryje bardzo duże zróżnicowanie – o ile prezydentery

(średnia 10 tys. zł) oraz producenci filmowi, reżyserzy i pokrewni (średnia 9,5 tys. zł) uzyskiwali przeciętne wynagrodzenie ponad dwukrotnie wyższe od wartości w grupie średniej, o tyle kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy (średnia 3,9 tys. zł), choreografowie i tancerze (3,7 tys. zł) zdecydowanie niższe. Zróżnicowanie związane z płcią na poziomie zawodów elementarnych okazało się szczególnie istotne, dotyczyło zwłaszcza prezenterów oraz producentów filmowych, reżyserów i pokrewnych – wyższe średnie wynagrodzenia uzyskiwali mężczyźni⁵.

Ponownie sięgając po bardziej ogólne, ale i bardziej aktualne dane, należy zauważyć, że chociaż w 2010 roku zarobki brutto „Twórców i artystów” przewyższały średnią grupy wielkiej „Specjaliści”, to od roku 2012 były już niższe, a w całym tym okresie nieodmiennie pozostawały niższe niż w grupie średniej. Uwzględniając płeć i sektory, warto wskazać, że zarobki mężczyzn ogólnie pozostawały wyższe, jednak jeśli uwzględnić sektory, to przy utrzymującej się znaczącej przewadze wynagrodzeń mężczyzn w sektorze publicznym (np. w 2016 roku 5,4 tys. zł wobec

Tabela 5.3. Przeciętne wynagrodzenia twórców i artystów (na tle grup dużej i wielkiej) pracujących w przedsiębiorstwach (zatrudniających przynajmniej 10 pracowników) w latach 2010–2016

Kategoria	Wynagrodzenie brutto (w zł)				Wynagrodzenie w odniesieniu do grupy wielkiej (w %)			
	2010	2012	2014	2016	2010	2012	2014	2016
specjaliści razem	4 327,31	4 771,02	5 067,79	5 342,99	100	100	100	100
specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	5 566,39	5 760,89	5 999,91	6 374,54	128,63	120,75	118,39	119,31
twórcy i artyści	4 592,64	4 579,71	4 779,44	5 131,58	106,13	95,99	94,31	96,04

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS 2012, 2014, 2016, 2018b.

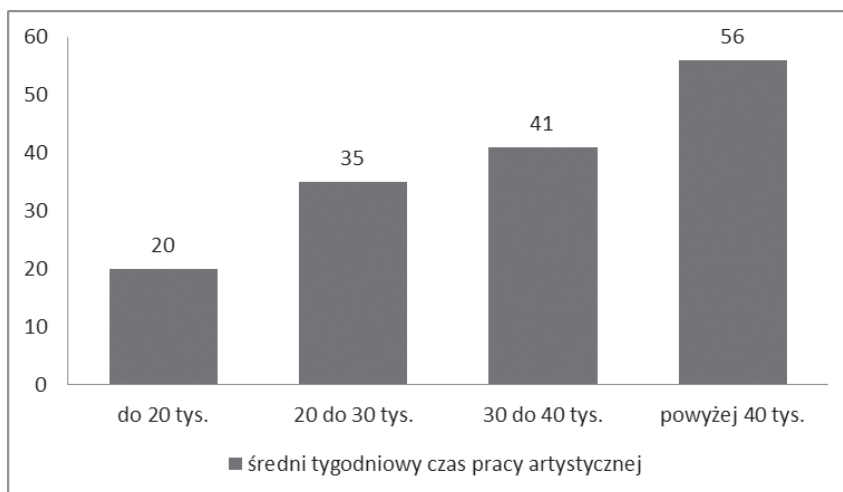
⁵ Szczegółowe dane uwzględniające poziom zawodów elementarnych pochodzą z zamówienia nr DI-6-611/562/13/EG, DRP-01-611-16(128)/2013/EM.

4,5 tys. zł wśród kobiet) w sektorze prywatnym sytuacja w większości okresów pozostawała odwrotna – wyższe wynagrodzenia otrzymywały kobiety (np. w roku 2016 kobiety uzyskały średnią 6,8 tys. zł, a mężczyźni 4,8 tys. zł; wyjątkowy pod tym względem był 2014 rok, gdy średnie wynagrodzenia mężczyzn w sektorze prywatnym były wyższe i wynosiły 6 tys. zł wobec 5 tys. zł wśród kobiet).

Badając artystów, którzy odnieśli względny sukces – ponieważ spełnili warunki wstępne udziału w badaniu, tj. przynajmniej połowę (dla literatów – 30%) dochodu uzyskiwali z pracy artystycznej (w roku poprzedzającym badanie, czyli w 2012) – pytano ich m.in. o to, ile czasu poświęcają na pracę twórczą, artystyczną. Średni uzyskany wynik wynosił wówczas 35 godzin (przy bardzo dużym zróżnicowaniu – odchylenie standardowe wynosiło 21 godzin), a próba znalezienia czynników istotnych dla jego zróżnicowania wykazała, że istotnych (przynajmniej statystycznie) jest kilka czynników (szczegółowe omówienie: Jeran, Gruszka, 2016), m.in.:

- wykształcenie artystyczne – legitymujący się nim pracowali artyści średnio 10 godzin dłużej (38 godzin tygodniowo wobec 27). Może to wynikać z bardziej jednoznacznego powiązania z instytucjami kulturalnymi (jako pracodawcą), co pozwala więcej czasu poświęcać na działalność artystyczną – taką interpretację wspiera kolejna zidentyfikowana zależność;
- praca w instytucji poza sferą kultury, na stanowisku niezwiązanym z zawodem artystycznym, owocowała średnim czasem krótszym o 13 godzin (26 godzin tygodniowo wobec 39);
- promowanie własnej działalności w internecie wiązało się z krótszym czasem pracy artystycznej (32 godziny tygodniowo wobec 37). Ten wynik potwierdza, że czas na promowanie własnej działalności artystycznej najprawdopodobniej jest „wykrawany” z ogólnej puli, a więc dokonuje się tu substytucja aktywności – albo twórczość, albo promocja.

Najwyraźniejszy i najwymowniejszy związek ujawniło jednak zestawienie czasu pracy i przychodów z działalności artystycznej. W grupach o wyższym dochodzie z działalności artystycznej dłuższy był też średniotygodniowy czas poświęcony na pracę artystyczną. Jednocześnie – w świetle



Wykres 5.1. Rozkład czasu pracy w świetle uzyskiwanych dochodów

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych badania „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce”.

średnich czasu pracy w gospodarce – jest to dowód, że niełatwo być artystą – przy przychodzie rocznym powyżej 40 tys. zł średni czas pracy artystycznej został przez badanych oszacowany na 56 godzin, sporo powyżej kodeksowego etatu w Polsce (40 godzin w tygodniu) czy średnich (dla osób pracujących) w skali UE (36,5 godziny) i Polski (39,4 godziny) w 2012 roku (Eurostat 2018). Trudno ten dochód uznać za szokująco wysoki, skoro odpowiadał miesięcznym zarobkom na poziomie 3,3 tys. zł brutto przy średniej krajowej wynoszącej w 2013 roku 3,8 tys. zł (dane Banku Danych Lokalnych GUS).

Jeśli uzupełnić ten obraz o spojrzenie od strony zróżnicowania rocznych dochodów, to jest on równocześnie znacznie prostszy, ale też nieco zaskakujący (szerzej: Jeran, 2017) – jedynymi czynnikami różnicującymi były wspomniany już średniotygodniowy czas pracy oraz subiektywna ocena tego czasu. W grupach o dochodach powyżej 30 tys. zł rocznie trzech na czterech badanych wskazywało, że czas poświęcany na pracę artystyczną był „w sam raz”. Pozostali badani z tych grup w większości uważali, że było go za mało, chociaż wśród badanych zarabiających między

30 a 40 tys. zł rocznie co trzynasty wskazywał, że praca artystyczna zajmuje mu za dużo czasu. Co interesujące, odpowiedzi „za dużo” najczęściej udzielali badani z grupy deklarującej dochody między 20 a 30 tys. zł rocznie (co piąty) – można sądzić, że „za dużo” miało w sobie odniesienie do oceny efektywności (także ekonomicznej) tego czasu. Pozostaje jeszcze zastanowić się, ile oznacza „w sam raz” dla artysty – okazuje się, że średnio 39 godzin w tygodniu, a zatem typowy etat. Wywalczony ośmiogodzinny dzień pracy i pięciodniowy tydzień wydają się idealnie odpowiadać także wolnym duchom – artystom. Oczywiście trudno sądzić, że wszyscy artyści pracują po 40 godzin tydzień w tydzień, wszak wiemy o „maratonach” i nadmiernej samoeksploatacji (por. Jeran, Gruszka, 2016).

W badaniu artystów wizualnych – absolwentów ASP padło kluczowe w kontekście zarobków pytanie: „Z czego żyją artyści?”. Ustalenia badaczy można podsumować, wskazując, że działalność związaną ze sztuką jako podstawowe źródło utrzymania wskazała połowa badanych, co piąty zadeklarował taką pracę jako istotne (uzupełniające) źródło przychodu. Powszechne było jednak uzupełnianie dochodów pracą inną niż uprawianie sztuki, ponieważ tylko co trzeci badany utrzymywał się głównie z aktywności artystycznej. Badacze podsumowali to następująco:

[...] osoby parające się sztuką zawodowo nie są w stanie utrzymać się z jej wykonywania inaczej niż podejmując inne prace wykorzystujące artystyczne umiejętności, ale o charakterze „fuchy”, „chaltury”, pojedynczego i nieregularnego zlecenia. [...] dotyka ich zjawisko „pracującej biedoty” – pomimo że mają oni pracę, to nie są w stanie utrzymywać z niej siebie i swoich rodzin, i zmuszeni są do podejmowania dodatkowych zajęć (Krajewski, Schmidt, 2016, s. 30).

Prace te częściowo związane są z wykorzystywaniem kompetencji artystycznych, ale nie są dla wykonawcy „uprawianiem sztuki” – jej tworzenie to „zaledwie ¼ wszystkich prac związanych ze sztuką, którymi parają się artyści” (Krajewski, Schmidt, 2016, s. 30). W aktywności zawodowej i zatrudnieniowej artystów – wielości i różnorodności form – dostrzec można przejawy prekaryzacji lub wspomnianego syndromu „pracujących biednych”, chociaż jednocześnie trzeba zauważyć, że ta

kategoria obejmuje raczej osoby o niskich kwalifikacjach. Wg danych z 2007 roku ich liczbę oszacowano w Polsce na około 2 mln Polaków z zasadniczą charakterystyką obejmującą m.in. dominację wykształcenia zasadniczego zawodowego lub średniego, zamieszkiwanie poza dużymi miastami i wykonywanie prac fizycznych lub fizyczno-umysłowych (Kuźmicz, Stasiowski, 2008). W przypadku artystów i twórców ewentualne podobieństwo do definicyjnych charakterystyk „pracujących biednych”, tj. osób, które będąc aktywnymi zawodowo, nie osiągają dochodów wystarczających do zaspokojenia potrzeb (przy czym poziom zaspokojenia można definiować nie tylko przez linię ubóstwa [por. Muster, 2012; Wójcik-Żołądek, 2013]), ale także przez uwzględnienie specyfiki potrzeb związanych np. z samorealizacją – przeznaczanie przychodów na dalszą działalność artystyczną czy twórczą, nie zaś z przetrwaniem biologicznym i włączeniem społecznym, chociaż utrudnia to odwoływanie się do reprezentatywnych danych statystycznych), odnosi się raczej do kwestii odmienności potrzeb i prekaryjności. Krajewski i Schmidt (2017, s. 37) zauważają, że szczególność prekaryjnej sytuacji artystów zawiera w sobie nieregularność przychodów i ich wieloźródłowość, w tym związaną z brakiem możliwości utrzymania się z pracy związanej ze sztuką – zaledwie 4% badanych absolwentów ASP utrzymywało się z jednego źródła dochodów, 65% wskazywało do trzech źródeł łącznie (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 38). Z drugiej strony dla prawie połowy absolwentów praca przynosząca im dochód była pracą wymagającą kompetencji artystycznych, ale nie związaną ze sztuką (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 39).

Dane ELA pozwalają potwierdzić prekaryjny charakter zatrudnienia absolwentów kierunków artystycznych. Wynagrodzenia odnotowane wg danych ZUS są niewielkie, stanowiąc w przypadku absolwentów studiów licencjackich poniżej połowy wynagrodzeń w powiatach zamieszkania, ale wskazują też na korzyści ze zdobycia wykształcenia magisterskiego – zarówno w wartościach bezwzględnych, jak i relatywnie zarobki okazują się wyższe, choć daleko im np. do średniego poziomu w powiatach zamieszkania. Aktywność zawodowa jest wyższa wśród absolwentów studiów magisterskich, ale wyższe jest też bezrobocie (można sądzić, że częściowo ze względów formalnych), jednak dla żadnej analizowanej grupy absolwentów bezrobocie nie stanowi doświadczenia powszechnego.

Prekaryjność widoczna jest także w obrębie form zatrudnienia – wyraża się w różnicy między czasem pracy a czasem pracy etatowej, a także w luce między czasem pracy a bezrobocia, która zasadniczo jest interpretowana jako bierność, ale w przypadku artystów może wiązać się aktywnościami twórczymi nieobejmowanymi składkami ZUS (znaczenie okresów nieobjęcia artystów i twórców składkami ubezpieczenia społecznego podkreślały analizy z badań „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce” [Ilczuk, Dudzik, Gruszka, Jeran, 2015] i ich kontynuacja w postaci projektu „liczenia” artystów⁶).

Tabela 5.4. Praca i wynagrodzenia absolwentów kierunków z obszaru sztuki

Rok uzyskania dyplomu	2014		2015		2016	
Poziom studiów	licencjackie	magisterskie	licencjackie	magisterskie	licencjackie	magisterskie
Średnie zarobki (brutto, w zł)	1 998	2 316	1 964	2 265	1 923	2 181
Odniesienie zarobków do średnich zarobków w powiatach zamieszkania (w %)*	48	58	47	56	46	52
Udział czasu spędzonego w pracy (w %)	39,4	63,6	33,8	62,1	29	57,1
Udział czasu spędzonego w pracy etatowej (w %)*	27,5	45,5	23,0	44,3	19,2	39,6
Udział czasu spędzonego na bezrobociu (w %)*	4,7	8,4	3,9	8,4	3,3	8,4

* Definicje analogiczne jak w przypadku tabeli 5.1, s. 157

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów ELA (<http://ela.nauka.gov.pl/> [dostęp: 10.03.2019]).

⁶ Projekt „Szacowanie Liczebności Artystów i Twórców w Polsce”, prowadzony przez Centrum Badań nad Gospodarką Kreatywną Uniwersytetu SWPS na zlecenie Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina (<http://liczydlo.art/o-badaniach/> [dostęp: 20.02.2019]). Niestety raport z tego badania nie został jeszcze opublikowany.

Opinie o artystach jako pracownikach

Pracodawcy artystów (m.in. przedstawiciele: fundacji, stowarzyszenia artystycznego, organizatora wydarzeń kulturalnych, instytucji miejskich organizujących imprezy oraz wystawy, teatru) zapytani w czasie wywiadu grupowego o to, jakim pracownikiem jest artysta, dokonali bardzo zróżnicowanych opisów. Z jednej strony jest to pracownik idealny, z drugiej – roszczeniowy i „nieogarniający” realiów pracy.

[...] jest pracownikiem idealnym. Wynika to z tego, że aktorzy są pracownikami ideowymi. [...] Aktorzy są w stanie poświęcić osobiste różne rzeczy, inne rzeczy, zarabianie pieniędzy, dla spektaklu. I taka jakaś ideowość [...] powoduje, że są po prostu idealnymi pracownikami. [FGI2.3]⁷

[...] są artyści, o których się mówi „artysta”. Indywidualności. Nie wiem, pisarz... malarz... i to są ludzie, którzy generalnie nie mieszczą się w ramach, nie mieszczą się w godzinach. Ale oni w zasadzie zazwyczaj etatowo nie pracują. A jeśli pracują etatowo, to zawsze jest takie „aaa tam...”, coś właśnie... jakoś tam... nie wiem, co drugi dzień czy... czy coś takiego. Więc jakby to jest... mi się wydaje, że to jakby pełna... specyfiką pracy się bardzo różnią jako, jako... pracownicy. [FGI2.3]

Wiele wydaje się zależeć od obszaru aktywności artystycznej i typu pracy, ze szczególnym znaczeniem rozróżnienia między pracą zespołową a indywidualną, chociaż tu bardziej istotne były rozpoznawalność wkładu, możliwość zidentyfikowania (np. przez odbiorcę) indywidualnego wysiłku i jakości pracy niż kwestia współpracy i ewentualnych trudności w jej realizowaniu (wyzwań pracy zespołowej w aspekcie kompetencji współpracy, zbieżności/rozbieżności charakterów itp.).

⁷ Kody odnoszą się do zrealizowanych w ramach badania „Rynek pracy artystów i twórców” zogniskowanych wywiadów grupowych.

Diametralnie różny jest artysta solista, który ma świadomość, pełną świadomość tego, jak funkcjonuje, po co i dlaczego, a inna jest tak zwana społeczność. Społeczność jest przede wszystkim anonimowa. I tutaj w tej anonimowości oni jakby od razu wpadają w tę roszczeniową [...] Inaczej niż w teatrze. W teatrze jednak każdy aktor ma swoją rolę i wykonuje ją z imienia i z nazwiska. W orkiestrze jest anonimowym muzykiem. [FGI2.4]

Aktor znany jest z imienia i nazwiska [...], a muzyk siedzi po prostu w kanale, nie widać go i... może wszystko. [FGI2.3]

Jeszcze bardziej na przykład właśnie tancerze czy muzycy. To jakby są ludzie przyzwyczajeni do dyscypliny. Do pracy grupowej. Do jakichś godzin, do współdziałania i tak dalej. [FGI2.3]

Ale świetnie się na przykład współpracuje z grafikami, z plastykami, tak? Bo indywidualnie się z nimi pracuje. [FGI2.1]

Jako jedną z przyczyn – zwłaszcza roszczeniowości – pracodawcy wskazują prozaiczną niewystarczalność wynagrodzeń, które artyści otrzymują w ramach podstawowego czy głównego zatrudnienia. Wywołuje ona dążenie do „odbicia” go sobie przez oczekiwanie wysokich wynagrodzeń w pracy o charakterze „chałtury”, mniej cenionej czy to osobiście, czy w środowisku.

[...] generalnie aktorzy są w trudnej sytuacji finansowej. Właśnie również przez to, że są bardzo pozajmowani. Stąd na przykład, nie wiem, decydują się na jakiś serial czy na jakieś chałtury – zupełnie dla nich przestępstwo – także z tego powodu, że po prostu ktoś może zarobić duże pieniądze z tego. [W teatrze pracuje] na zasadach niesatysfakcjonujących... znaczy niezapewniających im bytu. Aktorzy generalnie, gremialnie bardzo szanują teatr i są w stanie pracować w teatrze za miesięczną pensję, która jest równa dwóm dniom w telewizji. Dwóm dniom pracy w telewizji! Natomiast w momencie, kiedy idą, nie wiem, właśnie do serialu albo idą gdzieś,

żeby zarobić pieniądze, no to cisną i pompują, żeby... żeby dostać kasę. No bo tam idą dla kasy. [FGI2.3]

Jeszcze wróć do orkiestr. Też są to po prostu wynagrodzenia nie-satysfakcjonujące i pośrednio ten „tumiwizizm” również wynika z tego, że ci ludzie nie utożsamiają się wyłącznie z tym zespołem, w którym grają, tylko siedząc na próbie, on już myśli, że musi iść do szkoły i w szkole od tej do tej odsiedzieć, a jeszcze potem coś tam ma, dlatego że pensja nie wystarcza na godne życie. [FGI2.4]

Wyjątkowość artystów sprawia, że postrzegani są jako „trudni”, szczególnie w dopasowaniu się do wymogów organizacyjnych, norm i standardów miejsca pracy (co znacznie bardziej dotyczy twórców indywidualnych), a więc w aspekcie dopasowania człowiek–organizacja. Braki w tym zakresie są postrzegane jako braki edukacyjne – odpowiedzialność za przygotowanie artysty czy twórcy do współpracy (co stanowi kompetencję o charakterze ogólnym, społeczną) spoczywa – zdaniem rozmówców – na systemie edukacji.

[...] tak jak Pan powiedział – nie można rozliczać poprzez właśnie pryzmat tablek, tylko i wyłącznie przez skuteczność. A to, czy on wykona to, co ma do zrobienia w przeciągu 10 minut, jeżeli jest genialny, czy 20 godzin, jak jest nieudolny, no to już jest zupełnie taka indywidualna sprawa. [FGI2.2]

[...] są różne rodzaje artystów. My jako fundacja często współpracujemy z artystami i często jest tak, że artyści, szczególnie młodzi artyści, żyją w świecie jakby oddalonym i jakby dodzwonić się przed dwunastą i doprosić się maila na czas jest jakby bardzo ciężko, a są dojrzały artyści, np. pan [nazwisko], i mail jest na następny dzień, nie ma problemu, jest odpowiedź, chęć współpracy. Młodzi ludzie powinni być uczeni na studiach odpowiedzialności swego rodzaju, że tylko bujamy w obłokach, musimy sobie zdawać sprawę, że musimy sobie jakoś być zapewnić. Jeżeli mamy kogoś, kto jest się w stanie zająć nami, to super, ale tak często nie jest. [FGI1.1]

Wielozadaniowość i wieloetatowość

Ważną kwestią okazała się niewystarczalność zarobków, ich wysokość lub ich niesystematyczność sprawiły (sprawiają), że artyści jako konieczność postrzegają świadczenie pracy i współpracę z wieloma organizacjami, a także „dwuzawodowość”, często związaną z pracą nauczycielską.

Jeśli chodzi o kwestie finansowe, to jest to raczej dodatek do dochodów, chociaż z punktu widzenia artystycznego to oczywiście kwintesencja. Natomiast jeśli chodzi o stronę finansową, to nie satysfakcjonują mnie. Incydentalnie są to bardzo zadowalające rzeczy, ale w rozłożeniu na roczne dochody to to jest poniżej średniej krajowej. [...] Wyszłoby powyżej 50 procent, ale najgorsza tu jest ta nieregularność i niepewność ich. [kompozytor]

Często oczekuje się od młodych twórców i tych takich – powiedzmy – średnio zaawansowanych wiekowo po prostu, że będziemy pracować za darmo, że za darmo będziemy wystawiać prace, za darmo albo za bezcen pisać, redagować i wydawać katalogi itd. Działa to trochę tak, że mam publikację, jest moje nazwisko sygnowane logo takiej a takiej instytucji i powinno mi to wystarczyć, powinnam być z tego dumna. [grafik i dekorator (plastyk)]

Dodatkowo wykonywany zawód nieartystyczny to często wspomniana praca pedagogiczna, nauczanie. W podejściu do niej wielu artystów przejawiało zrozumienie i zainteresowanie, postrzegali ją jako naturalne uzupełnienie twórczości (sami byli kształceni przez mistrzów, którzy właśnie te dwie aktywności łączyli). W podejściu do własnej aktywności pedagogicznej odzwierciedla się pełne spektrum postaw – od autentycznego zaangażowania i pasji dydaktycznej przez dostrzeganie w tym tradycji i ciągłości po wskazywanie na smutną konieczność.

To jest całe moje życie. Taniec lubię, wręcz kocham. Nie chcę się ograniczać i być tylko tancerzem. Mam bardzo dużą potrzebę

edukowania w tej dziedzinie. Bardzo chcę i lubię być instruktorem.
[tancerz]

Ja się rozwijam w tej pracy dydaktycznej również sama w sferze artystycznej. Jedno z drugim jest strasznie powiązane i ja się w obu tak samo realizuję i nie wyobrażam sobie, że z którejś rezygnuję.
[wokalistka]

[...] problem pracy, jeśli chodzi o artystów plastyków, jest w ogóle bardzo złożony, bo przecież główne zatrudnienie to są uczelnie artystyczne i licea, gdzie może zarobić i jednocześnie pozostaje w sferze działalności artystycznej. [malarka]

[Jako nauczyciel? Czy to jest tylko przymus ekonomiczny?] Nie, to nie jest też taka zła praca. Jest to ciekawa praca, z tym że po prostu granie mnie bardziej interesuje. [pianista]

Często jest tak jednak, że ludzie się decydują na tę ścieżkę pedagogiczną, bo mimo chęci nie mogą się realizować artystycznie, nie ma zleceń, projektów, a przychodzi normalne życie, trzeba zapłacić rachunki i ta przestrzeń pedagogiczna czy dom kultury to jest najłatwiejsze źródło znalezienia pracy i często przychodzi jako taki przymus. To jest niestety tak, że potem nie każdy się w niej odnajduje, bo nie każdy może być pedagogiem. [wokalistka]

Tak, na przykład kurs pedagogiczny i tym podobne. Niestety środki finansowe płynące z wykonywania zawodu artysty były niewystarczające, więc musiałam w inny sposób sobie zapewniać minimum egzystencjalne. [grafik i dekorator (plastyk)]

Wskazywane były jednak także zupełnie inne obszary działalności, w różnym stopniu czerpiące z kompetencji typowych dla aktywności twórczej. Mogła to być praca słowem czy wykorzystanie warsztatu malarzkiego, jak np. redakcja dla literata czy dokumentacja etnograficzna dla plastyka, malowanie kopii przez malarza, często szerzej – animacja

kultury, co wprawdzie odwołuje się do kompetencji warsztatowych, ale też dydaktycznych, organizacyjnych czy po prostu społecznych.

Znaczy, no, jednak jest to jakieś coś też w okolicach pisania gdzieś tam, jakieś redakcje, prawda? Bardzo dużo ludzi jest jednocześnie jakimiś tam dziennikarzami publicystami, bo tak to możemy określić. Do tego jeszcze mamy gdzieś tam na pewno wykładowców akademickich, co najmniej kilku jestem w stanie wymienić prawników. Wydaje mi się, że gdzieś tam sfery ogólnie związane z pracą w słowie, o, tak to nazwijmy. [pisarz]

[...] zostałam zaproszona do projektu etnograficznego, gdzie dokumentuję roboty terenowe i jestem odpowiedzialna za przygotowanie wystawy etnograficznej. Tu są rzeczy niesamowicie ciekawe i na tym zarabiam, to jest kolejny projekt twórczy i jest to niesamowite. [plastyk]

Jeżeli chodzi o swoją twórczość, to przyznam szczerze [śmiech], że nie sprzedałam nigdy żadnego obrazu. [...] robiłem kopie, bo wąska publiczność jest zainteresowana, robię malarstwo dziewiętnastowieczne, takie z początku dwudziestego wieku to są też te obszary, gdzie można właśnie w tym takim podejściu, na takim można zarobić. I to są całkiem niezłe pieniądze. [malarz]

Robię wiele różnych rzeczy. To, co wyniosłam ze szkoły średniej i studiów i jeśli chodzi o przygotowanie zawodowe, to daję zapewnienie minimum egzystencjalnego na jakieś 50 procent, czyli muszę robić inne rzeczy, bo to mi nie pozwala chociażby na opłacenie wszystkich rachunków. Dlatego podejmuję się wielu różnych zadań, no i tu podstawą jest właśnie praca nauczyciela. Oprócz tego praca jako animator kultury, prowadzenie warsztatów, pokazów... [grafik i dekorator (plastyk)]

Odmienność aktywności twórczej i „drugiego zawodu” wiąże się jednak z ryzykiem nadmiernego zaabsorbowania, gdy ów „drugi” (a czasem

trzeci i kolejne) zawód (a przynajmniej aktywność) pochłania zasoby, których już w efekcie – jak wskazują rozmówcy – nie pozostaje wystarczająco dużo, by realizować pracę twórczą, artystyczną.

Niestety z pracy tancerza jest trudno się utrzymać, z pracy choreografa trochę łatwiej, ale u nas w kraju nie da się z tego w całości wyżyć, więc dużo młodych ludzi musi szukać dodatkowej pracy, gdzie ta dodatkowa praca w gruncie rzeczy jest tą najważniejszą, bo pozwala się utrzymać i taniec spada na drugie miejsce.
[tancerz]

Jeżelibym miał pieniądze, to znaczy miał jakoś byt zabezpieczony, bo teraz, żeby się z samej muzyki utrzymać, to robię kilka rzeczy na raz i nie zawsze jest czas na to, co by się naprawdę chciało zrobić.
[producent muzyczny]

W trakcie badań artystów wizualnych okazało się, że etat, szczególnie na uczelni, ma status swoistego „świętego Graala”, jak to określono w raporcie z badania absolwentów ASP (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 89). Jego wartość wiąże się z jednoczesnym zapewnieniem poczucia bezpieczeństwa socjalnego (stałe, stabilne wynagrodzenie) i możliwością, czy wręcz oczekiwaniem aktywnego uprawiania zawodu. Dostrzegalne było też odmienne od romantyczno-ofiarnej postawy starszych pokoleń pragmatyczno-profesjonalne podejście młodszych, znajdujące swój wyraz w dążeniu do opanowywania kompetencji, które są łatwe do monetaryzacji, a więc raczej modne i praktyczne niż nastawione na poświęcenie i autotelicznie rozumianą twórczość (Krajewski, Schmidt, 2017, s. 90).

Ujmując nieco inaczej kwestię wielozawodowości i zwielokrotnienia liczby miejsc pracy, ponownie warto odwołać się do danych ilościowych z badania „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce”. Analizę sytuacji w dwóch metropoliach (bydgosko-toruńskiej i warszawskiej) można przedstawić, opisując dwa wątki – współpracy z wieloma instytucjami ze sfery kultury oraz pracy poza sferą kultury, czyli zatrudnienia na stanowiskach związanych i niezwiązanych z pracą artystyczną.

Współpraca ma różny zakres, w zależności od grupy i metropolii. W Warszawie najczęściej z wieloma (czterema i więcej) instytucjami współpracują muzycy, ale w metropolii bydgosko-toruńskiej byli to literaci, którzy w Warszawie w prawie połowie przypadków deklarują, że nie współpracują z żadną instytucją ze sfery kultury (w metropolii bydgosko-toruńskiej żaden z nich nie wskazał tej odpowiedzi). Wśród tancerzy w Warszawie rozkład odpowiedzi jest dosyć równomierny, z najliczniejszym udziałem wskazywania dwóch–trzech instytucji, ale w metropolii bydgosko-toruńskiej aż dwóch na trzech tancerzy współpracuje tylko z jedną instytucją. Artyści wizualni w Warszawie najczęściej wymieniają brak współpracy oraz współpracę z czterema lub więcej instytucjami, z kolei w metropolii bydgosko-toruńskiej są to głównie odpowiedzi wskazujące na kilka instytucji (zróżnicowanie zakresu współpracy ze względu na główny wykonywany zawód było w przypadku metropolii bydgosko-toruńskiej istotne statystycznie – $V \text{ Kramera} = 0,335$; $p < 0,001$). Ujmując wszystkich badanych łącznie, bez wyróżniania grup zawodowych, można wskazać, że zróżnicowanie sytuacji w obu ośrodkach jest szczególnie duże w zakresie braku współpracy i współpracy z jedną instytucją. O ile w Warszawie niemal co trzeci badany artysta nie współpracował z żadną instytucją ze sfery kultury, o tyle w metropolii bydgosko-toruńskiej deklarowano taki stan tylko w sporadycznych przypadkach, częściej za to niż w Warszawie współpracowano z jedną instytucją. Istotny wymiar różnorodności podejmowanej współpracy obejmuje zakres współpracy poza instytucjami kultury.

Tabela 5.5. Współpraca z instytucjami ze sfery kultury wg miast i grupy artystów (w %)

Grupa	Metropolia	Z żadną	Z jedną	Z 2–3	Z 4 i więcej
muzycy	warszawska	25,0	15,6	9,4	50,0
	bydgosko-toruńska	3,1	37,5	28,1	31,3
tancerze	warszawska	21,2	21,2	39,7	18,2
	bydgosko-toruńska	6,9	65,5	27,6	0
literaci	warszawska	46,1	26,2	23,3	13,3
	bydgosko-toruńska	0	6,7	33,3	60,0

Grupa	Metropolia	Z żadną	Z jedną	Z 2-3	Z 4 i więcej
artyści wizualni	warszawska	37,5	18,7	15,6	28,2
	bydgosko-toruńska	17,6	14,7	38,2	29,4
Ogółem	warszawska	32,3	20,5	37,7	27,6
	bydgosko-toruńska	8,2	33,6	31,8	26,4

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników badania oraz Ilczuk, Dudzik, Gruszka, Jeran, 2015.

Praca poza instytucjami kultury może się wiązać z wykorzystaniem kompetencji artystycznych, mieć artystyczny czy twórczy charakter, ale również nie mieć nic wspólnego z byciem artystą. Przypadki z pierwszej grupy mogły zatem mieć charakter wspomnianych w wywiadach z absolwentami ASP „chaltur”, w drugim zaś mogła to być dowolna, inna praca. Ponownie istotne różnice wiążą się z charakterem pracy artystycznej i ośrodkiem, chociaż ogólnie Warszawa bardziej sprzyja podejmowaniu pracy artystycznej we współpracy z instytucjami spoza sfery kultury (deklaruje ją prawie połowa badanych, w metropolii bydgosko-toruńskiej tylko co trzeci), co zasadniczo nie powinno być wielkim zaskoczeniem. W Warszawie najczęściej dotyczyła artystów wizualnych (dwóch na trzech współpracuje poza sferą kultury), rzadziej literatów (licznie współpracują z podmiotami spoza sfery kultury, ale częściej w ramach pracy nieartystycznej niż artystycznej) czy tancerzy, którzy współpracują rzadziej niż artyści wizualni, ale – podobnie jak oni – głównie w ramach pracy artystycznej. Najrzadziej jakąkolwiek współpracę z instytucjami spoza sfery kultury deklarują muzycy. Z kolei w metropolii bydgosko-toruńskiej najintensywniej współpracę deklarują literaci – niemal wszyscy pracują poza instytucjami kultury i swoją pracę określają zarówno jako artystyczną, jak i nieartystyczną. Powszechnie deklarują ją także artyści wizualni, jednak niemal dwukrotnie częściej określając ją jako artystyczną, podobnie jak połowa muzyków. Grupę, która najrzadziej deklarowała jakąkolwiek współpracę z instytucjami spoza sfery kultury, stanowili tancerze. W doświadczeniu artystów i twórców z metropolii bydgosko-toruńskiej współpraca z instytucjami spoza sfery kultury była powszechniejsza niż w Warszawie, w szczególności jej nieartystyczną wersję deklarowano niemal dwukrotnie częściej.

Tabela 5.6. Praca poza instytucjami ze sfery kultury (w %)

Grupa	Metropolia	Praca artystyczna	Praca nieartystyczna
muzycy	warszawska	4,6	15,8
	bydgosko-toruńska	50,0	31,3
tancerze	warszawska	42,4	0
	bydgosko-toruńska	17,9	3,6
literaci	warszawska	36,7	47,4
	bydgosko-toruńska	86,7	86,7
artyści wizualni	warszawska	68,8	0
	bydgosko-toruńska	70,6	36,4
Ogółem	warszawska	47,0	17,6
	bydgosko-toruńska	53,2	33,3

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników badania oraz Ilczuk, Dudzik, Gruszka, Jeran, 2015.

W badaniu artystów metropolii warszawskiej i bydgosko-toruńskiej wskazania pracy dla instytucji spoza sfery kultury na stanowiskach nieartystycznych były stosunkowo nieliczne – zadeklarowało je 17,6% badanych w Warszawie i 33,3% w metropolii bydgosko-toruńskiej. Główne motywy podejmowania takiej pracy miały specyficzny, chociaż finansowy, charakter, tj. sfinansowanie działalności artystycznej, co zadeklarowała połowa (52%) badanych z Warszawy i 12% badanych z Bydgoszczy i Torunia, oraz zapewnienie sobie bezpieczeństwa socjalnego (odpowiednio 39% i 26,4%) i podstaw egzystencji (odpowiednio 39% i 14,5%). Inne motywy, takie jak nawiązywanie nowych kontaktów czy promocja własnej osoby, pojawiały się jako pojedyncze deklaracje. Kluczowy jest zatem motyw uzyskiwania środków finansowych – artyści i twórcy, jeśli pracowali (pracują) w instytucjach spoza sfery kultury i w zawodach nieartystycznych, to ze względu na możliwość zarobkowania.

Przyglądając się bardziej szczegółowo uwarunkowaniom i konsekwencjom podejmowania pracy w organizacji spoza sfery kultury, na stanowisku niezwiązanym z zawodem artystycznym, deklarowanej przez co trzeciego badanego artystę w metropolii bydgosko-toruńskiej, należy wskazać, że nieco częściej byli to artyści, którzy współpracują z wieloma instytucjami ze sfery kultury. 80,6% tej podgrupy deklarowało współpracę

z więcej niż jedną instytucją, wśród niepracujących poza sferą kultury na stanowiskach nieartystycznych było to 48,6% (V Kramera = 0,399; $p = 0,001$). Pracujący poza sferą kultury i zawodem artystycznym częściej niż pozostali wskazywali, że na pracę artystyczną poświęcają za mało czasu (47,2% wobec 25%), jednocześnie rzadziej określali go jako odpowiedni („w sam raz” – 50% wobec 65,3%; V Kramera = 0,239; $p = 0,046$) i deklarowali też istotnie krótszy czas pracy (26,2 godziny tygodniowo wobec 29,3 godziny, test U Manna-Withneya, $p = 0,003$), ale nie różnią się istotnie rozkładem oszacowania przychodów z pracy artystycznej (V Kramera = 0,266; $p = 0,273$). Poza wspólnotą motywów finansowych artystów pracujących w pozaartystyczny sposób charakteryzował więc ogólnie szerszy zakres współpracy z różnymi instytucjami (i to, że są to w większości literaci). Nie zaskakują krótszy czas pracy artystycznej i subiektywna ocena tego czasu jako niewystarczającego, chociaż można zasadnie zastanawiać się nad jego efektywnym wykorzystaniem, skoro nie występują istotne różnice rozkładu przychodów uzyskiwanych z pracy artystycznej wśród pracujących pozaartystycznie i niepodających takiej pracy. Warto jednak pamiętać, że wieloletowość dla wielu artystów stanowi element naturalnej ścieżki rozwoju – szczególnie w zakresie podejmowania aktywności dydaktycznej, a etat w szkole (wyższej lub średniej) stanowi swoisty cel („Graal”, jak to ujęli Krajewski i Schmidt [2017, s. 41]), dla wielu z nich synonim bezpieczeństwa socjalnego i jednocześnie wykonywania pracy pozwalającej na działalność artystyczną i twórczą, nawet jeśli odbywa się ona poza instytucjami kultury. Wielozawodowość stawia nowe pytania o dopasowanie (zarówno na poziomie dopasowania człowiek–praca, jak i ogólniej – w kontekście dopasowania kwalifikacyjnego i kompetencyjnego) i uświadamia, że oczekiwanie wykonywania jednego zawodu jest formą narzuconej konwencji (nawet wskazania wymogów przekwalifikowywania się i zmian zawodu w okresie aktywności zawodowej odnoszą się do zawodów wykonywanych kolejno, nie zaś równocześnie), która odpowiada „wygodzie” systemów kategorizujących czy to w obrębie systemu szkolnego, czy rynku pracy.

Dopasowanie wśród swoich konsekwencji obejmuje zadowolenie, poczucie samorealizacji, ale powinno także oznaczać adekwatne (zarówno do aspiracji, jak i do potrzeb) wynagrodzenie. Sytuacja artystów i twórców

okazuje się w tym aspekcie bardzo złożona. Zwracając uwagę na czas pracy, dostrzec można oddziaływanie czynników świadczących (a przynajmniej wspierających takie przeświadczenie) o korzyściach z dopasowania – możliwość poświęcania większej ilości czasu na aktywność artystyczną (związaną ze zbieżnością wykształcenia, zatrudnieniem na stanowisku artystycznym, ograniczeniem lub wykluczeniem zadań autopromocyjnych) owocowała wyższym wynagrodzeniem uzyskiwanym z pracy artystycznej. Jednocześnie jednak to wynagrodzenie miało często relatywnie niewielką wartość, dla wielu artystów zbyt niską, by możliwe było utrzymanie się wyłącznie „ze sztuki”, a niepewność uzyskania przychodu (obok jego wysokości) stanowi miarę raczej prekaryjności niż wolności. W efekcie artysta czy twórca, chociaż jako pracownik różnie oceniany, niezależnie od tego, czy jest idealny, czy trudny, przede wszystkim okazuje się wielozawodowy. Wśród poruszonych w tej części wątków wielozawodowość i wieloetatowość, a także towarzyszące im podejmowanie zatrudnienia poza sferą kultury, często w ramach prac nieartystycznych, wskazują na wyraźne niedopasowanie. Niewątpliwie część wielozawodowych doświadczeń ma charakter zbieżny, komplementarny wobec kompetencji artystycznych – w szczególności dotyczy to pracy nauczycielskiej czy animacyjnej. Obok nich znaczący jest także udział prac nieartystycznych, z których przychody służą nie tylko zaspokojeniu potrzeb bytowych, ale i działalności artystycznej (jest to zatem swoisty automecenat). Obawy (lub doświadczenia) utraty w ten sposób zasobów (choćby czasu) niezbędnych do pracy twórczej są miarą niedopasowania i wyraźnie wskazują różnicę między dodatkowym zawodem, jakim jest nauczanie (pozwalające na korzystanie z warsztatu), a pracami, które na to nie pozwalają, chociaż trzeba zauważyć, że jest to raczej pewna przestrzeń stopniująca niedopasowanie (z jego subiektywną oceną) niż ściśle rozdzielone bieguny.

Wskazanie na powszechność doświadczenia pracy pozaartystycznej i osadzenie jej w kontekście (nie)dopasowania prowadzi jednak do serii kolejnych wątpliwości: czy można kompetencje i ogólniejszą „osobowość zawodową” artysty czy twórcy ograniczyć do pola artystycznego? Innymi słowy – czy artysta jest tylko artystą, zawsze, wyłącznie i nieodmiennie, a jego wszelkie dopasowanie (do wykonywanych czynności zawodowych) czy samorealizację (w wykonywanych czynnościach zawodowych)

należy rozpatrywać z tej jednej perspektywy? Niechęć wobec „chałtur” i wyśrubowane kryteria uznawania (głównie innych) za artystów, które reprezentują przedstawiciele tego zawodu (przynajmniej z grupy absolwentów ASP), ale też fakt, że jednym z kryteriów badawczych jest zwykłe zakres „znaczących osiągnięć”, świadczyłyby o takiej właśnie dominacji, „rozlewaniu” się osobowości artystycznej na całokształt osoby i jej funkcjonowania, na obowiązek stosowania tej właśnie perspektywy.

Artysta przedsiębiorczy

„Zawodem”, a przynajmniej zakresem obowiązków, łączonym z działalnością twórczą i artystyczną (czasem wybranym, a czasem realizowanym z konieczności) jest szefowanie własnej działalności. Przedsiębiorczość można postrzegać jako szansę na wolność – wykonywanie zawodu na własnych warunkach. Wymóg ten budzi jednak dwojakie obawy – z jednej strony o kompetencje i o zróżnicowane podłoże twórczości i przedsiębiorczości, z drugiej o wpływ na jakość pracy twórczej. Wydaje się wręcz, że dla wielu kompetencje z obu obszarów niejako się wykluczają, co zresztą częściowo obecne jest chociażby w koncepcji Johna Hollanda (gdzie są odległe, chociaż nie przeciwstawne). Jak opowiadali na podstawie własnych doświadczeń artyści badani w metropolii bydgosko-toruńskiej:

Albo są osoby, które umieją się dobrze sprzedawać i często jednak reprezentują nie najwyższy poziom artystyczny, albo są osoby, które reprezentują jakiś wyższy poziom artystyczny i są zupełnie nieudolne na rynku. [pianista]

Wielu artystów, większość chyba, nie ma tej umiejętności sprzedaży samych siebie. Są nieliczni, którzy potrafią sami o siebie zadbać i rynek zdobywać, ale gros artystów nie posiada tych umiejętności. [malarka]

Niektórzy z nich wręcz negują celowość myślenia przedsiębiorczego, uważając, że wystarczające jest zabezpieczenie płynące z równoległego

zawodu (bazującego na kompetencjach artystycznych), nie zaś sprzedawanie własnej twórczości, czasem zaś niemal mitycznie postrzegają jako jedyną strategię możliwie dobrą pracę.

Nie maluję dla zysku. To nie jest dla mnie istotne. A ta przedsiębiorczość, o której mówisz, to nie jest istotne i ważne dla mnie. Bo mam pracę na uczelni. Bo pracuję poza uczelnią jeszcze. I w takich jednostkach. I te pieniądze są. [malarz]

Istnieje tylko dobry produkt, który wynika z chęci robienia czegoś, jeśli jest to robione z pasją, sercem, to ma to szansę na to, żeby dało również sukces finansowy. Nie ma teraz takich reguł, które mogą zagwarantować sukces finansowy. Trzeba robić dobrze, jak najlepiej się da, być dobrym w tym, co się robi, wyjątkowym może niekoniecznie, bo to teraz niemożliwe, ale żeby to było chociaż prawdziwe, bo to potem ma przełożenie... [plastyk]

W interpretacji wypowiedzi absolwentów ASP Krajewski i Schmidt odwoływali się w tym aspekcie do „efektu Sasnala”, wskazując, że objęte nim zróżnicowanie dochodów oddaje normalizację reguły braku reguł, tj. nieprzewidywalności osiągnięcia sukcesu (finansowego) (2017, s. 42). W tym kontekście strategia prawdziwości i solidności jest równie dobra jak każda inna, a przynajmniej ma walor zaspokojenia potrzeb samorealizacji i pozostawania w zgodzie z własnymi wartościami.

Wracając do przedsiębiorczości – można sądzić, że w kontekście zdolności do bycia przedsiębiorczym istotny problem dotyczy tego, czy to sam artysta powinien być przedsiębiorczy, czy raczej powinien (móc) korzystać ze wsparcia osób, które nie będąc twórcami, mają kompetencje managerskie. Z własną aktywnością przedsiębiorczą jest jednak różnie i często doświadczenia są umiarkowanie pozytywne, chociaż prowadzą do wniosków o niezbędności łączenia ról, co stoi w opozycji wobec wcześniej przytoczonych diagnoz wykluczania się. Zatem sami artyści i twórcy nie do końca mają jasność, jaki model przedsiębiorczości powinien ich dotyczyć.

[Artysta musi być też swoim managerem?] Tak, tego brakuje, powinien być taki zawód. To jest istotne dla wolnych strzelców. [...] Taki zawód jest bardzo potrzebny. Możliwości teraz jest coraz więcej, aukcji i tak dalej, coraz więcej, zwłaszcza poza Polską. Powinno być tak, że są osoby, które się tym zajmują, promocją i tak dalej. Teraz jest tak, że cała energia, która powinna być poświęcona na to, żeby projekt był fajny, merytoryczny i tak dalej, teraz jest dzielona na pół i połowę czasu poświęca się na organizację, promocję, załatwianie, bo co z tego, że będzie fajny projekt, jak zostanie w szufladzie. [plastyk]

Stypendia i dofinansowania są, ale żeby je dostać, to artysta musi sam o to zadbać. Musi być swoim managerem. [grafik i dekorator (plastyk)]

Wracając do kwestii przygotowania do przedsiębiorczości, artyści wskazują, że raczej byli zmuszeni do samodzielnego poszukiwania wiedzy, ponieważ kształcenie w niewystarczającym stopniu przygotowało ich do zarządzania własną karierą, ubiegania się o dofinansowanie przez udział w konkursach, grantach czy wyszukiwanie możliwości stypendialnych (jest to zatem nieco inny profil kształcenia niż w przypadku edukacji managerów – por. Banaszak, 2011; 2015). Trudno zatem mówić o dopasowaniu indywidualnym, jeśli pewnego zakresu kompetencji kształcący się (przyszły) artysta nie mógł w żaden sposób wypracować, zaś samodzielne mierzenie się z tym zadaniem nie jest łatwe, nie ze względu na niedopasowanie zadania do osobowości zawodowej, ale ze względu na zwyczajny brak wiedzy. Można jednocześnie dostrzec niedopasowanie programów studiów do wymogów podejmowania aktywności zawodowej przez absolwentów.

[...] w czasie studiów za mało mieliśmy zajęć takich przydatnych na rynku pracy z zakresu marketingu czy prawa autorskiego. [...] Już w czasie zwykłych studiów artystycznych jej więcej powinno być, żeby taki młody człowiek po studiach umiał się odnaleźć, wiedział, jak się zabrać za różne rzeczy i tak dalej. [wokalistka]

Z drugiej strony były też takie trochę luki w tej wiedzy i umiejętnościach, gdyż szkoła nie do końca przygotowała mnie na wejście na ten rynek pracy. Chodzi przede wszystkim o znajomość nowych technologii, podstawy wiedzy ekonomicznej, podstawy marketingu... [grafik i dekorator (plastyk)]

W podsumowaniu książki *Artyści na rynku pracy*, odnosząc się do recepcji omawianego badania, autorki wskazywały na głosy artystów zaprzeczających opiniom o braku umiejętności przedsiębiorczych wśród tej grupy zawodowej, ale też potwierdzających potrzebę wzbogacenia ich kształcenia o umiejętności managerskie. Podkreślały też, że „artyści świadczą pracę niezależnie od poziomu wynagrodzenia” (Ilczuk, Dudzik, Gruszka, Jeran, 2015, s. 140).

Przedsiębiorczość czy też zarządzanie własną karierą stanowią istotny wątek, ponieważ mogą być traktowane jako swoisty łącznik między działalnością artystyczną, stanowiącą sedno życia zawodowego (czy życia w ogóle) artyści i twórcy, a uzyskiwaniem przychodów, które warunkują zarówno samo przeżycie, jak i twórczość. W tym kontekście nieuniknione jest pytanie, które wybrzmiewa w samych wypowiedziach artystów: czy to oni sami powinni być przygotowani do pełnienia tej roli? Innymi słowy – czy miarą dopasowania do warunków, w jakich zawodowo funkcjonuje artysta, jest jego własna przedsiębiorczość, czy raczej – w imię specjalizacji zawodowej i osiągania mistrzostwa – powinny to być zadania przedstawicieli zawodu uzupełniającego, wspierającego: impresariów, managerów, specjalistów od wizerunku?

5.4. Bezrobocie artysty

Aktywność zawodowa to nie tylko sukces, tj. zatrudnienie lub samozatrudnienie, ale także konieczność zmierzenia się z sytuacją braku pracy. Odwołując się ponownie do ELA, można wskazać niewielki zakres doświadczania przez absolwentów kierunków artystycznych bezrobocia, a przynajmniej bezrobocia rejestrowanego. W kolejnych rocznikach przeciętny udział czasu spędzonego przez absolwentów na bezrobociu

pozostaje niewielki, choć w przypadku studiów II stopnia jest niemal dwukrotnie wyższy. Ta różnica częściowo wynika z faktu kontynuowania studiów (student studiów stacjonarnych nie może być zarejestrowany jako osoba bezrobotna).

Tabela 5.7. Doświadczenie bezrobocia wśród absolwentów kierunków studiów z obszaru sztuki

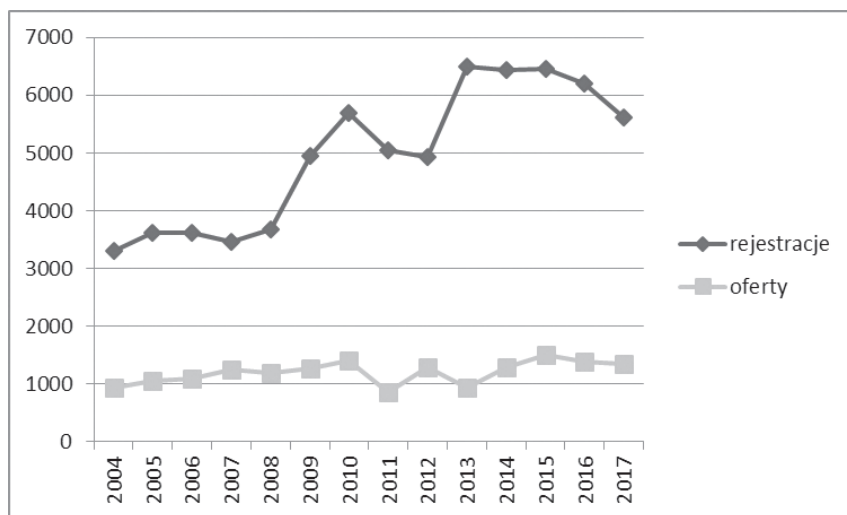
Rok uzyskania dyplomu	2014		2015		2016	
Poziom studiów	licencjackie	magisterskie	licencjackie	magisterskie	licencjackie	magisterskie
Udział czasu spędzonego na bezrobociu (w %)	4,7	8,4	3,9	8,4	3,3	8,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów ELA (<http://ela.nauka.gov.pl/> [dostęp: 10.03.2019]).

Odwołując się bardziej bezpośrednio do danych urzędów pracy, trzeba ponownie uwzględnić fakt, że wspomniane już zmiany klasyfikacji mają swoje konsekwencje dla raportów urzędów pracy i zestawień publikowanych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (obecnie Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej). Od II półrocza 2010 roku uwzględniono w statystykach dwie grupy średnie (264 „Literaci, dziennikarze i filolodzy” oraz 265 „Twórcy i artyści”) zamiast wcześniejszej jednej (245 „Specjaliści kultury i sztuki”). Ponieważ grupa 264 obejmuje grupę elementarną „Filolodzy i tłumacze”, dane dla przedstawicieli tych zawodów trzeba usunąć ze statystyk, by zachować porównywalność (zatem trzeba pracować na danych dla grup elementarnych)⁸. Zmiany z 2014 roku nie były już tak znaczące, przybyło kilka zawodów i specjalności, takich jak blogger/vlogger czy krytyk kulinarny.

⁸ Ze względu na sięganie po dane z okresu, gdy dziennikarze czy pisarze stanowili jeden z zawodów twórczych, uwzględniano także ich, obok zawodów wchodzących po 2010 roku w skład grupy „Twórcy i artyści”.

Rejestracje były znacznie liczniejsze niż oferty i chociaż obie wartości mają tendencję rosnącą, to ich rozbieżność się nasila – o ile w 2004 roku rejestracje stanowiły trzykrotność ofert, o tyle w latach 2011–2015 była to już sześciokrotność. Niemniej jednak grupa „Twórcy i artyści” jest bardzo zróżnicowana, a poszczególne grupy elementarne (a także zawody i specjalności) są dalekie od ewentualnej substytucji – ani malarz nie stanie się w razie zapotrzebowania na rynku pracy instrumentalistą, ani nawet instrumentalista wyspecjalizowany w grze na poszczególnych instrumentach nie dokonają łatwego przekwalifikowania (a przynajmniej ma ono swoje granice). Poziom grupy średniej, oddany w poniższych danych, zawiera ogromne zróżnicowanie (zresztą nie tylko w tej grupie zawodów).



Wykres 5.2. Liczby rejestracji bezrobotnych oraz ofert dla pracowników reprezentujących zawody związane z kulturą i sztuką (artystów i twórców)*

* Od 2010 roku wyznaczone wg zawodów i specjalności ze względu na zmiany w porządkowaniu zawodów do grup.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://www.mrpips.gov.pl> [dostęp: 10–20.02.2019]).

W okresie 2011–2017 najliczniejsze rejestracje konsekwentnie dotyczyły zawodów:

- dziennikarz (średnio 1975 w roku),
- artysta grafik (średnio 483 w roku),
- projektant wzornictwa przemysłowego (średnio 431 w roku),
- artysta malarz (średnio 401 w roku),
- artysta muzyk instrumentalista (średnio 310 w roku),
- aktor (średnio 258 w roku),
- redaktor wydawniczy (średnio 253 w roku),
- konserwator dzieł sztuki (średnio 233 w roku),
- pozostali artyści plastycy (średnio 202 w roku),
- artysta rzeźbiarz (średnio 142 w roku).

Jednocześnie dla 12 zawodów nie złożono w 2010 roku w urzędach pracy żadnej oferty, można zatem mówić o braku szans na znalezienie przez ich przedstawicieli zatrudnienia za pośrednictwem tych placówek. Były to następujące zawody:

- pisarz,
- scenarzysta,
- krytyk artystyczny,
- artysta muzyk wokalista,
- dyrygent,
- kompozytor,
- asystent reżysera filmowego,
- producent teatralny,
- producent telewizyjny,
- reżyser filmowy,
- reżyser telewizyjny,
- aktor lalkarz.

Trudno byłoby znaleźć zatrudnienie także przedstawicielom kolejnych zawodów, dla których co prawda oferty się zdarzyły, ale znacznie mniej, niż było zarejestrowanych poszukujących. Tę sytuację opisuje wskaźnik oddający proporcję rejestracji do liczby ofert, najwyższy w 2010 roku dla artystów rzeźbiarzy (53 zarejestrowanych na ofertę pracy), nieco niższe, ale mało optymistyczne wskaźniki dotyczyły też artystów malarzy (41), muzykologów (39), artystów grafików (33), muzyków instrumentalistów

(23). Oczywiście analizując te dane, warto zastanowić się, czy jakikolwiek pracodawca szukałby kompozytora czy rzeźbiarza przez ogłoszenie w urzędzie pracy.

W roku 2017 nie złożono żadnej oferty dla 12 następujących zawodów:

- krytyk artystyczny,
- krytyk kulinarny,
- lektor dialogów filmowych i radiowych,
- mim,
- muzyk reżyser dźwięku,
- muzykolog,
- piosenkarz,
- poeta,
- producent teatralny,
- producent telewizyjny,
- spiker radiowy,
- a także dla „Pozostałych artystów i twórców gdzie indziej niesklasyfikowanych”.

Ponownie posługując się wskaźnikiem proporcji rejestracji i ofert, można wskazać, że trudno byłoby znaleźć zatrudnienie za pośrednictwem urzędów pracy także przedstawicielom takich zawodów, jak: kierownik produkcji filmowej i telewizyjnej (62 zarejestrowanych na ofertę pracy), artysta muzyk instrumentalista (51), artysta muzyk wokalista (36), reżyser teatralny (21) czy artysta malarz (19).

W ujęciu systemowym dopasowanie, czy raczej niedopasowanie mierzone jest poziomem bezrobocia, w odniesieniu zaś do absolwentów stanowi wprost miarę jakości kształcenia i troski uczelni (szkoły) o dopasowanie kompetencji absolwenta i oczekiwań rynku pracy. Ten wątek w nieunikniony sposób przywołuje wątpliwości co do tego, czy faktycznie popyt na pracę powinien dyktować możliwość zdobywania wykształcenia w danym zawodzie, czy jednak istotniejsze są osobiste zainteresowania i talenty uczniów. Analizy poziomu bezrobocia wśród przedstawicieli zawodów artystycznych i twórczych wskazują na stopniowy wzrost rejestracji i w miarę stały poziom ofert, w wielu zawodach rokrocznie rejestracje dotyczą kilkuset osób, zaś oferty są bardzo nieliczne.

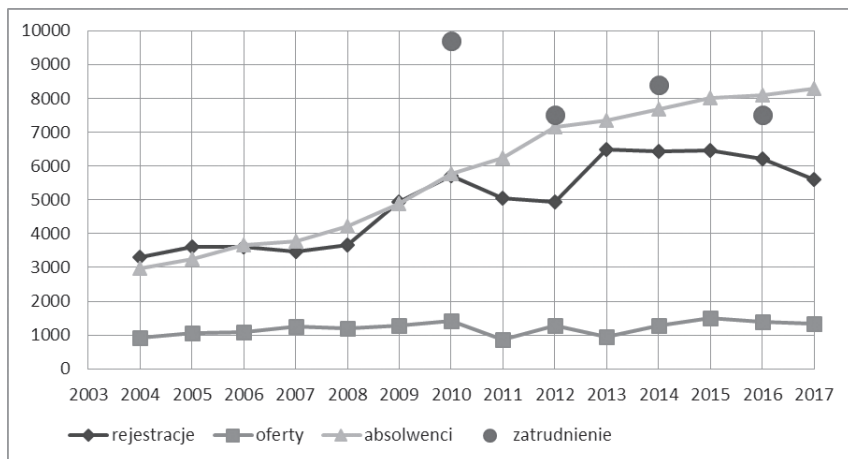
Chociaż z perspektywy rynku pracy artystom niełatwo być optymistami, to w wielu przypadkach trudno byłoby się spodziewać innego wyniku, ponieważ sam fakt poszukiwania przedstawicieli pewnych zawodów za pośrednictwem urzędów pracy wydaje się nieco ekscentryczny (przykładem niech pozostanie poeta). Mierzenie dopasowania strukturą bezrobocia czy – ogólniej – danymi pochodzącymi z oficjalnych rejestrów urzędów pracy wydaje się szczególnie nieodpowiednie w kontekście uwarunkowań wyboru zawodu artystycznego (oparcie na talencie, a nie na analizie szans zarobkowania, a więc przede wszystkim na dopasowaniu człowiek–zawód), ale też skromnego zakresu stanowisk, które przeznaczone są dla artystów i twórców w instytucjach ze sfery kultury.

5.5. Podsumowanie – pozostać twórcą/artystą...

Kończąc analizę sytuacji artystów i twórców oraz różnych aspektów ich dopasowania do funkcjonowania na rynku pracy, warto podsumować dane – przede wszystkim ilościowe, jednak nie wyłącznie – zebrane z wielu różnych źródeł, nie tylko w kontekście tego, jaki los artystów obrazują, ale także zakresu wiedzy i niewiedzy, z jaką wiąże się ich wykorzystanie.

Znikający (z danych) artysta

Łączne rozważenie liczebności poszczególnych grup oddaje z jednej strony nierównowagę (brak dopasowania w kategoriach makrostrukturalnych), ale z drugiej zakres niewiedzy. Absolwenci kierunków artystycznych to corocznie kilka tysięcy osób, a ich obecność w danych charakteryzujących rynek pracy jest znacząca. Oczywiście od 2 do 6 tys. rocznie rejestracji w urzędach pracy to przecież nie tylko absolwenci danego rocznika i szkół artystycznych (np. nie są nimi dziennikarze) – jeśli opierać się na liczbie ofert, większość z nich nie powinna znajdować zatrudnienia i pozostawać w rejestrach, stanowiąc zwiększającą się pulę bezrobotnych artystów i twórców. Jednocześnie z kolejnych, punktowych, lecz w dłuższym okresie dosyć stabilnych danych wiadomo o około 10 tys.



Wykres 5.3. Nierównowaga rynku pracy w odniesieniu do zawodów artystycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS i MRPiPS (<http://stat.gov.pl>; <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/bezrobocie-rejestrowane> [dostęp: 10–20.02.2019]).

pracujących w podmiotach gospodarczych o zatrudnieniu wynoszącym przynajmniej 10 pracowników. W jaki sposób radzi sobie reszta? Można sądzić, że część pracuje w mniejszych podmiotach (stanowiących ogromną większość podmiotów gospodarczych w Polsce, zaś w sekcji R występujących nawet liczniej, niż wynosi ogólnopolski udział), część być może znalazła zatrudnienie w zawodach, które nie są klasyfikowane w grupie średniej „Twórcy i artyści”. Co charakterystyczne, liczba absolwentów kierunków artystycznych systematycznie rosła, jednak nie można tego samego powiedzieć zarówno o ofertach pracy, jak i o rejestracjach. Zestawienie danych na poniższym wykresie oddaje w istocie trzy luki w zakresie wiedzy o sytuacji artystów i twórców na rynku pracy: między liczbą absolwentów i osób ujawniających swoją obecność na rynku pracy w formie bezrobocia, między liczbą rejestracji i ofert oraz między liczbą absolwentów i pracowników⁹.

⁹ Wspominany już projekt szacowania liczebności artystów i twórców pozwolił na

Większe nadzieje co do kompletności danych można wiązać z wynikami monitoringu losów absolwentów. Dane ELA wskazują, że wśród absolwentów kierunków studiów z obszaru sztuki rejestrowane bezrobocie nie jest (nie było) powszechne, chociaż i praca etatowa dotyczy(ła) zaledwie połowy. Nawet zatem dane ZUS nie pozwalają na rozpoznanie losów sporej części absolwentów z ostatnich lat.

Ważny, ale mało zaskakujący wniosek dotyczy też bardzo umiarkowanej wartości diagnostycznej danych z urzędów pracy. Dla wielu zawodów artystycznych i twórczych nie pojawiają się oferty, w innych z kolei brak rejestracji, chociaż oferty są (niemniej są to znacznie rzadsze przypadki). Światy pracowników i pracodawców wyraźnie się rozmiągają, a jeśli nawet się spotykają, to można sądzić, że nie w powiatowym urzędzie pracy.

Jednak artyści i twórcy, mimo trudności doświadczanych na rynku pracy, nie deklarują powszechnie dążenia do zmiany zawodu. W badaniu artystów metropolii bydgosko-toruńskiej tylko co dziesiąty (11%) deklaruwał rozważanie rezygnacji z wykonywania pracy artysty i najczęściej były to osoby, które współpracowały z tylko jedną instytucją artystyczną (na 12 badanych deklarujących rozważanie rezygnacji 10 wskazywało taką sytuację), wśród pozostałych występowało duże zróżnicowanie zakresu współpracy ($V_{\text{Kramera}} = 0,383$; $p = 0,001$). Grupa ta nie odbiega jednak od pozostałych charakterystyką oceny czasu przeznaczanego na aktywność artystyczną (test chi-kwadrat, nieistotny statystycznie), szacowanym tygodniowym czasem tej pracy (test U Manna-Withneya, nieistotny statystycznie), szacowanym dochodem z pracy artystycznej (test chi-kwadrat, nieistotny statystycznie), doświadczeniem bezrobocia (test chi-kwadrat, nieistotny statystycznie) ani głównym zakresem aktywności artystycznej (test chi-kwadrat, nieistotny statystycznie). Można sądzić, że przesłanki rozważania rezygnacji leżą nie tyle w aktywności artystycznej, ile w relacjach z tą jedną instytucją, z którą współpracuje artysta.

określenie ich liczby w Polsce na 44 070 osób przy pierwotnie przyjętej liście zawodów i na 59 870 osób, gdy uwzględniono dodatkowe zawody, zgodnie z postulatami środowisk artystów, twórców i wykonawców (szczegółowym badaniem CAWI objęto 10% z tej liczby). <https://www.swps.pl/nauka-i-badania/sukcesy/19171-szacowanie-liczebno-sci-artystow-tworcow-i-wykonawcow> [dostęp: 30.03.2019].

Otwarta ścieżka

Jedną z odpowiedzi na pytanie o dopasowanie zarówno w skali indywidualnej, jak i makrostrukturalnej może stanowić wątek wielostronności kompetencji leżących u podstaw aktywności artystycznej, innymi słowy – w tym wszystkim, co stanowi warsztat i proces szlifowania talentu. Przygotowanie do zawodu artysty bywa postrzegane jako przygotowanie do wykonywania dowolnego innego zawodu ze względu na wieloletni trening koncentracji, dyscypliny i pamięci. Osiągnięcie mistrzostwa przez muzyka oznacza ukształtowanie umysłu w sposób, który (potencjalnie) umożliwi mistrzostwo w wielu innych dyscyplinach, wymagających nie kilkunastu lat nauki, ale jedynie wykorzystania ogólnych kompetencji i treningu intelektualnego do poznania i opanowania. Chociaż przywołana wypowiedź odnosi się do aktywności muzycznej, to przecież i tancerz, i artysta wizualny wkładają w swoje kształcenie wiele wysiłku, pracując nad warsztatem, a tym samym wypracowują dyscyplinę i koncentrację. Wprawdzie przytoczony opis sfery pracy ma raczej anegdotyczny charakter, trudno jednak zanegować znaczenie wieloletniej dyscypliny rozwijającej nie tylko uzdolnienia szczególne (konkretny talent), ale też ogólne (pamięć, koncentracja).

17 lat – to ani lekarz, ani inżynier tyle lat nie uczy się co artysta muzyk. Właściwie osiągnięcie stopnia maturalnego w dziedzinie muzyki równa się ukończeniu studiów w innej dziedzinie, prawda? I to są ludzie właściwie przygotowani niesamowicie do wykonywania wielu zawodów, dlatego że muzyka to dyscyplina, muzyka to pokora, muzyka to porządek, muzyka to humanizm, to otwarcie się na wiele dziedzin... Często muzyk ma talenty matematyczne nieprawdopodobne. Doskonała pamięć. Także są to ludzie, którzy wspaniale mogą funkcjonować w innych branżach. I ja na przykład mam świetne kontakty z ludźmi, którzy pracują w tak zwanym wielkim biznesie, i to są wykształceni muzycy, pianiści. W wielkim biznesie są dyrektorami korporacji, banków. Bankowcy wybitni. To są ludzie, którzy potem pokończyli studia amerykańskie, również językowo są przygotowani doskonale. [FGI2.4]

Z drugiej strony wydaje się, że dla wielu artystów takie wykorzystanie własnych kompetencji byłoby swoistą zdradą. Jak podsumowują wątek tożsamościowy Krajewski i Schmidt:

Nietrudno zauważyć, iż próba heroizacji profesji artysty to nie tylko opis rzeczywistości, codziennych zmagania z nieprzyjazną rzeczywistością, ale również podtrzymywanie jednego z najbardziej rozpowszechnionych mitów artystycznych – poświęcenia się sztuce, złożenia siebie na ołtarzu sztuki. Jak się wydaje, większość naszych rozmówców zgadza się z tym, iż sztuka wymaga wyłączności, że nie da się jej godzić z innymi, nieartystycznymi zajęciami, a przynajmniej chciałaby wierzyć w taką narrację (mimo że zdecydowana mniejszość absolwentów ASP utrzymujących związek ze sztuką może pozwolić sobie na utrzymywanie się wyłącznie ze sztuki) (2017, s. 48).

Niewielka gotowość do porzucenia aktywności artystycznej, przynajmniej jako „pracy”, tj. aktywności będącej źródłem dochodu, jaką deklarują artyści badani w Warszawie, Bydgoszczy i Toruniu, wydaje się stać w pewnej sprzeczności z wyraźnie zanikającą w analizach rynku pracy podgrupą, której przedstawiciele mogą pozostawać poza optyką danych, nie korzystając z pośrednictwa pracy, nie pracując w większych przedsiębiorstwach, a wg najnowszych danych pozostając całkowicie poza rejestrami ZUS, a więc albo działając nieformalnie, albo opuszczając Polskę, albo nie podejmując żadnej aktywności zawodowej. Trudno sądzić, by tak wielu absolwentów co roku „znikało” w bierności zawodowej lub migracji, jednak można założyć, że znaczna część z nich z pewnością pracuje w zawodach nieartystycznych, część prowadzi własną działalność gospodarczą lub pracuje w najmniejszych podmiotach gospodarczych (choć dane ZUS nadal wskazują na niewiadomy los znacznej części z nich, wykazanie zatrudnienia wg tych danych nie wiąże się z żadnym doprecyzowaniem czy ograniczeniem co do przedmiotu pracy). Deklarujący pozostanie w zawodzie, w obrębie prac twórczych i artystycznych traktowanych jako istotna aktywność zawodowa, to jednocześnie większość i mniejszość – większość zbadanych, ale biorąc pod uwagę warunki zakwalifikowania

do badania, a więc osiągnięcie pewnego sukcesu i stabilizacji w swojej aktywności artystycznej, można uznać, że jest to jednak pewna mniejszość, wąska grupa, która doświadcza dopasowania i satysfakcji w wystarczającym zakresie, by chcieć pozostać w zawodzie.

Jakość życia artysty, jeśli pozostaje artystą

Ostatni wątek, o komentującym w istocie charakterze, to dane poświęcone jakości życia. Wyniki „Diagnozy Społecznej” można wykorzystać do analizy całokształtu oceny własnej sytuacji życiowej artystów i twórców na tle innych grup społeczno-zawodowych.

Na podstawie danych z lat 2011, 2013 i 2015 realizatorzy „Diagnozy Społecznej” wyznaczyli ogólny wynik określający poziom jakości życia, a także wyniki odpowiadające poszczególnym składowym. Ponieważ jeden z rankingów obejmuje wyróżnione (około 50) kategorie zawodowe, wśród których znajdują się artyści i twórcy, możliwe jest określenie ich względnego położenia wśród pozostałych grup zawodowych. W rankingu ogólnym „Twórcy, artyści, literaci i dziennikarze” zajmowali miejsca od 5. do 8. (Czapiński, Panek [red.], 2011; 2013; 2015), zatem jakość życia przedstawicieli tych zawodów okazała się całkiem wysoka i uplasowała grupę wśród zawodów charakteryzujących się najlepszą sytuacją. Najwyższe miejsce osiągają przedstawiciele analizowanej grupy zawodowej w odniesieniu do kapitału społecznego (z dużą zmiennością, 1. w 2015, ale tylko 27. w roku 2011), zaś ogólniej w ramach składowej „cywilizacyjne warunki życia” najniższe miejsca, sporo poza połową rankingu, związane są z dobrostanem fizycznym (miejsca od 32. do 40.). Być może wynik ten można uznać za odzwierciedlenie diagnoz samoeksploatacji, „spalania się” twórcy i nadwyreżania własnych sił (por. Jeran, 2017). Dosyć dalekie jest także miejsce w zakresie doświadczanych patologii (miejsca: 37., 38. i 55.), co w przypadku tej skali odzwierciedla wysokie natężenie zjawisk o charakterze patologicznym, takich jak: uzależnienia, korzystanie z pomocy psychiatrycznej czy bycie ofiarą przestępstwa. W zakresie stresu życiowego pozycja „Twórców, artystów, literatów

i dziennikarzy” także jest mniej korzystna niż w przypadku większości pozostałych wymiarów (miejsca: 9., 18. i 22.). Najwyraźniej, mimo wysokiego miejsca w rankingu, są sfery życia, w których twórcy i artyści doświadczają większego niż w innych pogorszenia jakości życia. Skupiają się one w obrębie stresu życiowego, doświadczania patologii i dobrostanu fizycznego, co wydaje się dobrze pasować do obrazu „niepewnego losu” wyłaniającego się z przytaczanych wywiadów i badań ilościowych. Należy jednak zauważyć, że w zakresie dobrobytu materialnego pozycja tej grupy nie jest relatywnie najgorsza (miejsca od 5. do 14.) – niewystarczalność ekonomiczna wskazywana przez rozmówców nie skutkuje generalnie niskim poziomem dobrobytu materialnego w ogólnopolskim badaniu jakości życia.

Tabela 5.8. Pozycja w rankingu oraz wartość wskaźnika jakości życia i jego składowych – twórcy, artyści, literaci i dziennikarze (grupa zawodowa)

Rok			2011		2013		2015	
Wymiar			miejsce	średnia	miejsce	średnia	miejsce	średnia
Wynik ogółem			8	0,79	6	0,98	5	0,81
Cywilizacyjne warunki życia		poziom cywilizacyjny	13	0,85	10	1,25	2	1,19
		dobrobyt materialny	9	0,90	14	0,66	5	1,05
		kapitał społeczny	27	0,84	3	1,06	1	1,47
	Styl życia	dobrostan fizyczny	36	0,04	32	0,26	40	0,23
		dobrostan psychiczny	20	0,22	10	0,44	17	0,36
		dobrostan społeczny	9	0,12	14	0,11	10	0,20
		stres życiowy	9	-0,21	18	-0,24	22	0,27
		patologie	37	-0,26	38	-0,19	55	0,98

Źródło: opracowanie na podstawie: Czapiński, Panek (red.), 2011, s. 458–461; Czapiński, Panek (red.), 2013, s. 492–499 i Czapiński, Panek (red.), 2015, s. 520–527.

Analiza sytuacji artystów i twórców w kontekście różnych aspektów dopasowania potwierdza i podkreśla duże znaczenie czynników związanych z talentem czy uzdolnieniami, a więc dopasowania indywidualnego, przede wszystkim rozumianego jako dopasowanie człowiek–zawód. Wydaje się to niezbędne w każdym zawodzie, ale w zawodach twórczych i artystycznych jest szczególnie wyraziste – trudno spodziewać się dobrego wykonywania tych zawodów, jeśli u ich podłoża nie leżą uzdolnienia. Nawet usilne i wieloletnie ćwiczenia nie uczynią „z każdego” instrumentalisty, a już tym bardziej kogoś znaczącego w swoim zawodzie, jeśli tego podłoża zabraknie. Można sądzić – i do uznania tego skłaniają teorie cech i czynnika – że dotyczy to każdego zawodu, ale jednocześnie w żadnej innej grupie zawodów nie jest obecne równie naturalnie i swobodnie pojęcie talentu. Talent malarski czy taneczny wydają się czymś naturalnym, stwierdzenie talentu księgowego już mniej, chociaż jest on prawdopodobnie równie potrzebny w zawodzie księgowego.

Jednocześnie przeanalizowane dane pozwalają wskazać raczej niedopasowanie niż dopasowanie artystów jako pracowników do wymogów pracy i – ogólnie – odnajdywania się na rynku pracy. Można zatem mówić o niedopasowaniu treści programów kształcenia do wymogów związanych z wykonywaniem zawodów artystycznych i twórczych. Dane na temat bezrobocia ujawniają również niedopasowanie strukturalne – zawody nie zrównoważone są liczne i zróżnicowane, chociaż jednocześnie należy pamiętać, że także powiatowe urzędy pracy wydają się w niewielkim stopniu dopasowane do pośrednictwa pracy skierowanego do poetów, oboistów czy DJ-ów. Trudno w przypadku artystów i twórców mówić wprost o niedopasowaniu kompetencyjnym czy kwalifikacyjnym (choć o kwalifikacyjnym można powiedzieć więcej). Specyfika tych zawodów sprawia, że można w zasadzie zakładać istnienie dopasowania kompetencyjnego – bez niego trudno sobie wyobrazić wykonywanie pracy twórczej czy artystycznej. Jednocześnie dopasowanie kwalifikacyjne nie ma w ogóle odniesienia do niektórych z zawodów artystycznych i twórczych, skoro w ich przypadku nie można wskazać żadnego dedykowanego tym zawodom kształcenia – tak dzieje się z literatami, ale też producentami muzycznymi czy częściowo tancerzami. Z kolei w przypadku instrumentalistów czy artystów wizualnych wypracowanie kompetencji (warsztatu) wiąże

się bezpośrednio ze zdobyciem kwalifikacji (ukończeniem odpowiedniej szkoły), dopasowanie kwalifikacyjne będzie zatem niemal pewne.

Istotnym wnioskiem jest identyfikacja dużych luk informacyjnych w zakresie wiedzy o liczebności artystów i twórców (lub przynajmniej absolwentów kierunków i uczelni artystycznych), ich sytuacji zawodowej i majątkowej. Z tej niewiedzy wyłonił się m.in. projekt poświęcony ustaleniu liczebności tej grupy zawodowej, ale nawet to jednorazowe przedsięwzięcie, chociaż pozwala w nieco pewniejszy sposób określić liczbę artystów i twórców, nie rozwiązuje problemu systematycznego braku informacji, których wagę podnoszą jeszcze kwestie prekaryjności i wielozawodowości, komplikujące opis sytuacji oraz stanowiące obciążenie dla indywidualnych doświadczeń, rozwoju zawodowego i jakości życia.



Uwagi końcowe

W komentowaniu wyników analiz (nie)dopasowania trudno uniknąć pewnego wartościowania. Funkcjonalny charakter teorii kapitału ludzkiego z jednej strony, zaś doradztwa zawodowego z drugiej definiuje dopasowanie jako zjawisko korzystne dla rozwoju gospodarczego, zarobków czy wreszcie dla dobrostanu jednostki. Przyjmując to spojrzenie, trzeba jednak zachować ostrożność, przede wszystkim – jak wskazują analizy pojęciowe w zakresie typów i wykorzystywanych wskaźników (miar) dopasowania – makro- i mikroperspektywa różnią się znacząco. Dla spojrzenia makrostrukturalnego dopasowanie jest zasadniczo kwestią spójności między systemami kształcenia i gospodarki (ściślej – ograniczoną do kwestii kwalifikacji i kompetencji analizą zbieżności popytu i podaży na rynku pracy), a miernikami są dane na temat bezrobocia (w przekrojach zawodów lub przynajmniej poziomu wykształcenia) albo sytuacji absolwentów, zaś w wersji ekonomicznej – obliczenia związków między inwestycjami w edukację (lub ich efektami) a wzrostem gospodarczym. Natomiast w perspektywie indywidualnej jest to odwołanie do właściwości jednostki z zachowaną indywidualną swobodą osiągania zbieżności między cechami jednostki a wymaganiami pracy, co sprawia, że nieco się tu abstrahuje od kwestii przydatności danego profilu zawodowego na rynku pracy. Niemniej jednak docelowym stanem jest optymalizacja w obu zakresach (zadaniem doradztwa jest wsparcie w znalezieniu zawodu, który będąc dopasowanym do osoby, pozwala jej na zdobycie zatrudnienia), a mierniki mają często charakter pośredni – oszacowania dobrostanu czy subiektywnie ocenianego dopasowania.

W zależności od perspektywy odmienne okazują się więc przesłanki i wyniki diagnozy. Jak pozwalają ocenić przytoczone wyniki badań ekonomicznych, w tym ujęciu brak jednoznaczności w ocenie relacji między nakładami lub stanem kapitału ludzkiego a wzrostem gospodarczym.

Dopasowanie odnoszące się do poziomu makrospołecznego jest diagnozowane w aspekcie zgodności zawodów wykonywanych i wyuczonych (w nowszych podejściach – w aspekcie przydatności wiedzy i umiejętności wyuczonych w procesie kształcenia formalnego do wykonywania zadań zawodowych), efektywności tranzykcji czy zróżnicowania zakresu bezrobocia (rozpatrywanego w grupach o różnym poziomie wykształcenia czy też przy wyróżnianiu kategorii absolwentów). Te analizy, prowadzone dosyć regularnie i z ogólnopolskim zasięgiem (jak np. reprezentatywne badania GUS poświęcone sytuacji osób młodych na rynku pracy czy diagnozom poziomu kapitału ludzkiego albo obejmujące dane urzędowe analizy Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej), pozwalają rozpoznać zakres dopasowania, a także – częściowo – jego konsekwencje. Formułowane w ich wyniku diagnozy wstępnego wysokiego bezrobocia absolwentów, większej przydatności kompetencji niż kwalifikacji (tj. częściej wskazywanej przydatności szkolnej wiedzy i umiejętności niż samych kwalifikacji), ale też gotowości do zmian zawodu czy utrzymującej się wyższej aktywności zawodowej osób o wyższych poziomach wykształcenia, oddają dosyć ogólny obraz umiarkowanego dopasowania. Jednocześnie mimo obecnych w dyskursie na temat kształcenia, szczególnie wyższego, alarmistycznych diagnoz inflacji dyplomów czy segmentacji szkół wyższych (wyników stojących za tymi diagnozami nie można jednak po prostu odrzucić, ponieważ oddają one stan doświadczeń i myślenia na temat kształcenia, jakie prezentują zapytani o opinie lub działania Polacy) identyfikowane prawidłowości wydają się nie wskazywać na dramatyczną sytuację np. absolwentów szkół wyższych. Pewna trudność ulokowania się na rynku pracy pozostaje podzielanym doświadczeniem kolejnych kohort i wydaje się, że studenci znajdują różne sposoby ułatwienia sobie tego wejścia, przede wszystkim przez zacieranie granicy edukacja–praca, która zamiast jakościowego i dychotomicznego nabiera raczej ilościowego, dyskretnego charakteru (taką strategią jest chociażby łączenie, także przez studentów studiów stacjonarnych, studiowania i pracy, w bardziej systemowym rozwiązaniu byłoby nią chociażby kształcenie dualne), i przez łączenie kierunków studiów, co wspiera kredencjalne interpretacje sytuacji, podobnie jak jednoczesne wskazywanie na niską wartość i niezbędność dyplomu. Dane wyłaniające się ze wspomnianych badań rysują jednak

umiarkowanie optymistyczny obraz – wpływ kształcenia na różne aspekty pracy zawodowej oceniany jest przez Polaków umiarkowanie pozytywnie (wśród ogółu, natomiast zdecydowanie pozytywnie wśród osób z wyższym wykształceniem), chociaż najsłabiej w zakresie wysokości zarobków czy prestiżu. Nawet młodszy pracownicy deklarują w większości dopasowanie kompetencyjne (77% badanych w wieku 15–34 lata – [GUS, 2017]), a wśród absolwentów studiów z ostatnich lat (2014–2016) przeciętne doświadczenie bezrobocia pozostaje niewysokie (4,3% do 7,3% czasu wg danych ELA; frakcja bezrobotnych absolwentów wynosiła wg danych z rejestracji bezrobotnych 3,2%). Jednocześnie jednak faktem pozostają znaczne udziały bezrobotnych reprezentujących konkretne zawody (wg danych z 2017 roku przede wszystkim sprzedawców sklepowych, kucharzy i gospodarzy budynków), przy czym mniej istotne w kontekście analizy dopasowania jest to, jakie to są zawody, a bardziej fakt dużego skupienia rejestrowanych bezrobotnych w niewielkiej liczbie zawodów (15 najliczniejszych obejmowało aż 41% bezrobotnych zarejestrowanych). Jest to bowiem faktyczne świadectwo niedopasowania strukturalnego, obrazujące zasadnicze rozbieżności między efektami kształcenia (zawodowego) a zapotrzebowaniem na pracowników (świadczą też o tym oczekiwania pracodawców komunikujących trudności w znalezieniu pracowników reprezentujących określone zawody).

Osobną kwestią pozostaje sama trafność prowadzenia diagnozy dopasowania strukturalnego z perspektywy rejestracji bezrobotnych (i analizy ofert pracy). Jak wskazują przytoczone analizy odnoszące się do zawodów artystycznych i twórczych, łatwo w tym zakresie o trącające poczuciem absurdu konstatacje na temat takich kategorii jak zawód poety czy mima. Problemem jest też to, że nawet opis z poziomu zawodu nie oddaje w pełni różnic, np. instrumentalistka to zarówno skrzypaczka, jak i flecistka, ale różnice ich kompetencji zawodowych są fundamentalne. Ta sytuacja stawia znak zapytania wobec celowości stosowania KZiS do takich analiz (a jednocześnie nie bardzo można dysponować innym narzędziem – bardziej adekwatne, ale i skomplikowane byłoby opisywanie kompetencji i pozostawanie przy nich).

Wyniki uzyskane przy wykorzystaniu danych z badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” także rysują umiarkowanie pozytywny obraz.

Okazało się, że pracownicy należą przede wszystkim do grupy w pełni dopasowanych, zarówno kompetencyjnie, jak i kwalifikacyjnie (nazwanej „owocami systemu” – 56,5%), ale grupy mniej dopasowane także były liczne – najbardziej niedopasowani stanowili drugą co do liczebności kategorię („niedopasowani samoucy” – niemal 29%). Jednocześnie udziały dopasowanych w pełni były tym wyższe, im wyższe lub bardziej ukierunkowane na konkretne kompetencje było wykształcenie badanych (75% w grupie osób z wyższym wykształceniem, 51,5% wśród badanych z wykształceniem zasadniczym zawodowym). Rozpoznane cechy dopasowanych i zróżnicowanie efektów dopasowania pozwalają podtrzymać wynikające z innych badań oceny pozytywnego wpływu dopasowania (aczkolwiek w badaniu wykazano tylko współwystępowanie z większym dopasowaniem: wyższego wynagrodzenia, wyższego zadowolenia z różnych aspektów wykonywanej pracy, większej stabilności zatrudnienia u jednego pracodawcy), a więc i ogólną ocenę, że dopasowanie jest korzystne. Niemniej wyniki te wymagają zwrócenia uwagi na ważny aspekt objęcia analizą tylko pracowników. Podobnie więc jak w analizie sytuacji artystów opisy te dotyczą „wygranych”, natomiast nie pozwalają określić sytuacji „przeigranych”, u których można byłoby jednak oceniać raczej potencjał dopasowania. Pewne wyobrażenie o nim dają wyniki badań odnoszących się do przyczyn nieznaalezienia zatrudnienia przez osoby pozostające bez pracy albo deklaracje niedopasowanych na temat przyczyn ich niedopasowania, wśród których znajdują się i takie jak wyższe wynagrodzenie uzyskiwane w pracy niedopasowanej do kwalifikacji.

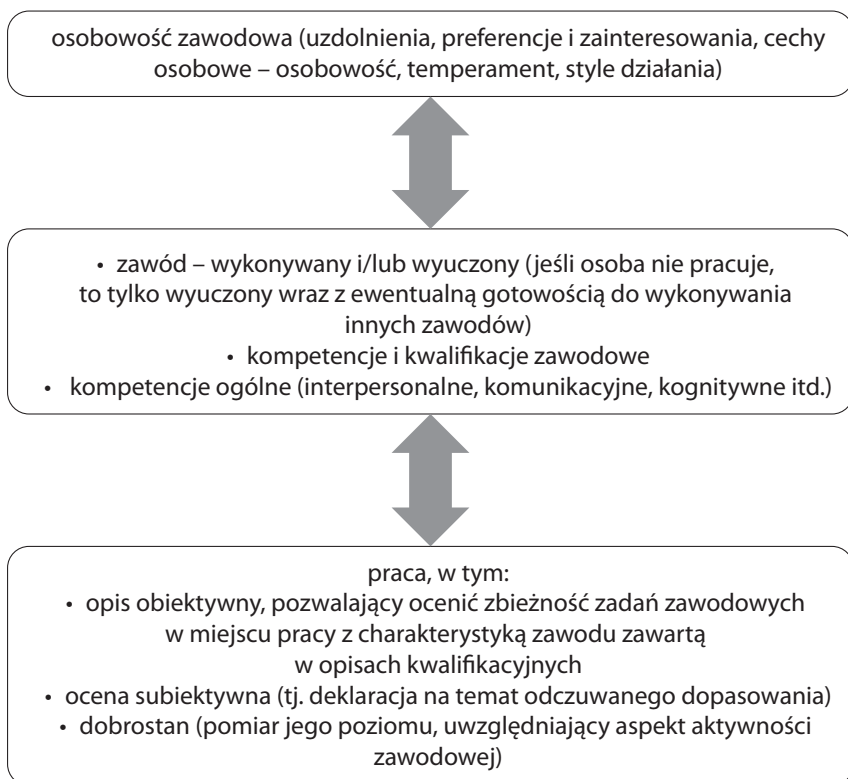
Kolejne ważne zastrzeżenie dotyczy ostrożności wobec normatywnego podejścia do oczekiwania dopasowania edukacji i gospodarki. Jak wskazują komentatorzy silnego obecnie (w ramach pozaekonomicznej kariery teorii kapitału ludzkiego) instrumentalnego traktowania systemu edukacji, podporządkowanego gospodarce, edukacji nie należy ograniczać tylko do tego jednego zadania. Wąsko formułowane efekty kształcenia mogą okazać się kontrproduktywne w dłuższej perspektywie czasu – ogólniejsze kompetencje to jednocześnie większa elastyczność w sytuacji zmian, lepsza podstawa do wypracowania wąskich kompetencji zawodowych i lepsze przygotowanie do pełnienia ról pozazawodowych, chociaż pierwsze zetknięcie z rynkiem pracy może być trudniejsze. Jedną z propozycji „złotego środka”

jest utrzymanie dużej ogólności i podstawowego (w sensie sięgania do dyscyplin) charakteru studiów z jednoczesnym wsparciem i zachęcaniem do uczestnictwa w kształceniu uzupełniającym, np. podyplomowym. Jak zauważał Łazuga: „Od szybkiego reagowania na rynku mogą (i powinny) być »urynkowane« studia podyplomowe” (2007, s. 247).

Wiedza o indywidualnym zakresie dopasowania jest znacznie bardziej wycinkowa. Badania psychologów potwierdzają pozytywne związki między dopasowaniem a dobrostanem, ale nie mają przekrojowego, ogólnopolskiego charakteru. Jeszcze trudniej o ustalenie skali dopasowania indywidualnego na poziomie człowiek–zawód. Zakres (w sensie chociażby powszechności) faktycznego (co wymagałoby pomiaru zainteresowań, uzdolnień, temperamentu czy stylu działania) i subiektywnie ocenianego (przynajmniej jako deklaracja respondenta) dopasowania człowiek–zawód pozostaje nieznany. Zakłada się pewną racjonalność jednostki (a czasem jej rodziców, kiedy mowa o planowaniu kształcenia dziecka) i rozsądną samoświadomość, a jednocześnie efektywność selekcji zarówno na poziomie szkół, jak i pracodawców, jednak zasięg badań i praktyki wspierające ten zakres dopasowania trudno uznać za powszechne. Mają one raczej cząstkowy charakter, np. szereg kolejnych generacji uczniów (obecnych pracowników) nie doświadczył indywidualnej diagnozy ukierunkowanej na osobowość zawodową ani nawet dedykowanej edukacji w odniesieniu do zawodów, zetknął się natomiast z przekazem deprecjonującym kształcenie zawodowe i presją na wykształcenie wyższe. Ponownie obrazem zróżnicowania w zakresie doświadczenia selektywności (samowiedzy i również refleksyjności) mogą być artyści i twórcy: niektórzy z nich uczestniczą w takiej silnej selekcji, przechodząc przez poszczególne etapy kształcenia (co pozwala zweryfikować zarówno stopień uzdolnień, jak i zainteresowanie daną aktywnością), inni zupełnie jej nie doświadcniają, niemal nie znajdując ścieżek, które prowadziłyby przez kształcenie do ich zawodów. Rozpięte między tymi biegunami zróżnicowanie zasadniczo zależy od wagi, jaką w danym zawodzie ma warsztat, oraz to, jak intensywny i sformalizowany trening jest niezbędny do jego opanowania. W efekcie jednak niektórych dotyka wcześniej rozpoczęta i intensywna diagnoza i selekcja, z kolei inni napotyka ją tylko rynkową weryfikację pomysłu na działalność.

* * *

Podsumowując zakres ustaleń zgromadzonych w niniejszej pracy, a także wyłaniających się z niej obszarów niewiedzy, można zarysować pewien schemat badawczy, który pozwoliłby na pełniejsze diagnozy, uwzględniające zarówno mikro-, jak i makroperspektywę dopasowania. Takie modelowe diagnozowanie dopasowania, prowadzone na poziomie badania ludności, a więc sondażowo, powinno zatem obejmować przedstawiony poniżej zakres danych i relacje między nimi.



Rysunek 6.1. Schemat badań dopasowania

Źródło: opracowanie własne.

Tak prowadzone badania pozwoliłyby rozpoznać poziom dopasowania i zakres (nie)dopasowań wśród pracowników i potencjalnych pracowników, a także ich wielorakie konsekwencje.

Dodatkowym polem badań pozostaje schemat gromadzenia wiedzy niezbędnej do diagnozowania pozostałych obszarów dopasowania, w szczególności zbieżności i rozbieżności opisów zadań zawodowych po stronie pracodawców i szkół. Opisy zawodów przygotowywane na potrzeby klasyfikacji uwzględniają perspektywę pracodawców (podobnie jak zawodoznawców), jednak zakres wzajemnej zbieżności i rozbieżności stanowi nadal pewną zagadkę, podobnie jak zbieżność języka, którym o efektach kształcenia mówi szkolnictwo i tym, którego używają pracodawcy. Można sądzić, że im ściślejsza współpraca poszczególnych placówek edukacyjnych z pracodawcami, im liczniejsza obecność praktyków w kształceniu, tym większa jest owa zbieżność. Z tej perspektywy wyłania się wskazanie, że szkoły powinny pozostawać w kontakcie z pracodawcami, w tym szkoły wyższe, które mają w tym zakresie i obowiązek, i jednocześnie autonomię niezbędną, by wdrażać wnioski z tych kontaktów, ale bardzo istotne pozostaje pytanie, do którego poziomu kształcenia i do jakiego zakresu dyscyplin powinno się to w ogóle odnosić. Takie pytania – dotyczące m.in. docelowej liczby miejsc w szkołach artystycznych – są zresztą podnoszone. Otwarte pozostaje też bardzo istotne pytanie, czy przepływ ten powinien być tak jednokierunkowy – obecnie schemat odpowiadania przez szkoły na wymogi/oczekiwania pracodawców odzwierciedla podporządkowany status edukacji.

Ponadto do zdiagnozowania pozostaje dopasowanie człowiek–organizacja. Te dane byłyby istotne dla rozpoznania czynników różnicujących subiektywne oceny dopasowania, satysfakcji i dobrostanu, a także dla decyzji podejmowanych przez organizacje. O ile jednak bywają prowadzone w ramach konkretnych organizacji, o tyle brakuje wiedzy o ogólnym stanie tego zakresu dopasowania.

* * *

Obszar (nie)dopasowań stanowi interesującą perspektywę analizowania sytuacji w objętym refleksją tak wielu dyscyplin zagadnieniu, jakim jest

szeroko rozumiana problematyka pracy i edukacji. Różnorodność definicji, miar i zakresu wiedzy, jaką przywołuje w odniesieniu do aktywności edukacyjnej i zawodowej kwestia dopasowania, jest niekwestionowana, a jednocześnie jej nieco rozproszony charakter sprawia, że poszczególne rozważania lub badania ujmują (nie) dopasowanie wycinkowo. Jednocześnie wydaje się, że narracja czerpiąca z teorii kapitału ludzkiego nie będzie słabła, co podtrzyma nie tylko ważność kwestii dopasowania, ale i (można mieć nadzieję) sprowokuje do dokładniejszego spojrzenia na dopasowanie w indywidualnej perspektywie, na pułapki wąskiego, ściśle zawodowego kształcenia i odrzucania wartości kompetencji ogólnych, wiedzy humanistycznej czy rozumienia kontekstu, a wreszcie – wąsko-instrumentalnego ujmowania roli edukacji, a także na zróżnicowaną rolę poszczególnych instytucji edukacyjnych i zmieniających się form aktywności zawodowej. Zaprezentowane analizy to pewien „rzut oka”, komentarz oparty na socjologicznych narzędziach i wyobraźni. Rzut, z którego wyłaniają się interesujące konkluzje i kolejne pytania i który jednocześnie ma stanowić zachętę zarówno do poszukiwania odpowiedzi, jak i do sięgania po re-analizę danych jakościowych i wtórną analizę danych ilościowych. Zrealizowano bardzo wiele projektów badawczych dotyczących wprost lub pośrednio aktywności zawodowej, doświadczeń edukacyjnych, dobrostanu czy ocen sytuacji osobistej – powinno się sięgać nie tylko po ich wyniki w postaci raportów, ale i po same dane. Być może warto domagać się też większej przystępności owych danych, nie dla samego dostępu pozwalającego np. na sprawdzenie jakości danych, ale przede wszystkim dla umożliwienia nowych ustaleń, płynących z poddanych kolejnym analizom już zgromadzonych danych.

Bibliografia

- Andrzejczak, A. (2011). *Ekonomizacja szkolenia pracowników jako czynnik wartości przedsiębiorstwa*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
- Antosz, P. (2013). *Raport metodologiczny z badań realizowanych w 2013 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*. Warszawa: PARP.
- Arendt, Ł. (2009). Koszty szkolenia – kto ma za to płacić? Wnioski z teorii kapitału ludzkiego. *Polityka Społeczna*, 418(1), 1–6.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A., Nosal, C. S. (2006). *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Banaszak, S. (2007). Czy absolwentom szkół wyższych zagraża bezrobocie? W: R. Suchocka (red.), *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy* (s. 143–158). Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Banaszak, S. (2011). *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym: studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Banaszak, S. (2015). Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach, *Studia Edukacyjne*, 35, 85–99.
- Bańka, A. (2016). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura. DOI: 10.14691/PDK.2016.
- Baron, A., Armstrong, M. (2008). *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer.
- Baron-Puda, M. (2008). Zapotrzebowanie na pracowników w przedsiębiorstwach produkcyjnych. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3(4), 126–135.
- Barwińska-Małajowicz, B. (2015). Tranzycyjny kapitał kariery absolwentów szkół wyższych w Polsce – wybrane aspekty teoretyczne i empiryczne. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 2(42), 378–398.
- Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bilans Kapitału Ludzkiego (2017). *Raport z badania ludności w wieku 18–70 lat*. Pobrane z: <https://www.parp.gov.pl/component/site/site/sektorowe-rady-ds-kompetencji#blk>.

- Blaug, P. (1995). *Metodologia ekonomii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boczkowski, A. (2010). Proces boloński jako ideologia edukacyjna strategii lizbońskiej. W: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna* (s. 33–61). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boczkowski, A., Buchner-Jeziorska, A. (2010). Zamiast zakończenia: dylematy reformowania europejskiego szkolnictwa wyższego. W: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna* (s. 235–242). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boeri, T., van Ours, J. (2011). *Ekonomia niedoskonałych rynków pracy*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Bogaj, A. (2006). Szkoła w społeczeństwie obywatelskim. W: A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki* (s. 11–37). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bohdziewicz, P. (2007). Edukacja podstawą rozwoju społeczeństwa informacyjnego. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica*, 295, 21–53.
- Bondyra, K., Kołodziejczyk, M. (2009). System edukacyjny w Polsce wobec potrzeb rynku pracy. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, LXXI(3), 163–174.
- Bondyra, K., Jagodziński, W. (2012). Gdzie ci fachowcy? Szkolnictwo zawodowe w Polsce wobec potrzeb rynku pracy. W: M. Zahorska (red.), *Zawirowania systemu edukacji* (s. 97–112). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Boroń, A. (2010). Kapitał ludzki i edukacja całościowa – pomiędzy rynkiem pracy a prawem człowieka do rozwoju osobowości. W: R. Michałak (red.), *Edukacja całościowa – wybrane konteksty* (s. 27–36). Poznań: Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy”.
- Borowicz, R. (2012). Wyższa edukacja dorosłych zorientowana na pracę zawodową. W: A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenie dla pracy? – perspektywa regionalna* (s. 53–62). Bydgoszcz: Wydawnictwo WSG.
- Bożykowski, M., Izdebski, A., Jasiński, M., Konieczna-Salamatin, J., Styczeń, M., Zając, T. (2014). Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego. *Edukacja*, 3(128), 5–21.
- Burdziak, A., Gałęcka-Burdziak, E., Kubiak, P., Włodarczyk, P. (2013). *Prognozowanie zatrudnienia według zawodów na świecie – synteza*. Warszawa: IPiSS.
- Buttler, D. (2014). Niedopasowania kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. *Edukacja ekonomistów i menedżerów*, 2(32), 127–141.
- Cameron, R., Neal, L. (2004). *Historia gospodarcza świata od paleolitu do czasów najnowszych*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Castells, M. (2007). *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chirkowska-Smolak, T. (2016). Dopasowanie do pracy a zaangażowanie. Mediacyjna rola przekonania na temat sensowności pracy. *Psychologia Społeczna*, 11 (1), 34–44. DOI: 10.7366/1896180020163603.
- Cichy, K., Malaga, K. (2007). Kapitał ludzki w modelach i teorii wzrostu gospodarczego. W: M. Herbst (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny* (s. 18–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cybał-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czajka, Z. (2011). *Gospodarowanie kapitałem ludzkim*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czapiński, J. (2013). Jakość życia w Polsce – wygrani i przegrani. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 385–408). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2011). *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2013). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarnota-Bojarska, J. (2010). *Dopasowanie człowiek–organizacja i tożsamość organizacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerw, A., Czarnota-Bojarska, J. (2016). Dopasowanie człowiek–środowisko i postawa wobec pracy jako motywatory zachowań organizacyjnych. *Psychologia Społeczna*, 11 (1), 8–19. DOI: 10.7366/1896180020163601.
- Czubak-Koch, M. (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dąbrowska, A. (2002). Edukacja a rynek pracy. W: A. Zbierchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego* (s. 72–84). Warszawa: Instytut Wiedzy.
- Departament Rynku Pracy MRPiPS (2014). *Klasyfikacja zawodów i specjalności*. Pobrane z: <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci>.
- Dobrowolicz, J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domański, H. (1994). *Spółeczeństwa klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

- Domański, H. (2010). Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce. *Studia Socjologiczne*, 1(196), 7–33.
- Domański, H. (2016). Merytokracja w zasadach dystrybucji wynagrodzeń w latach 1982–2005. W: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce* (s. 153–179). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Domański, H., Federowicz, M., Pokropek, A., Przybysz, D., Sitek, M., Smulczyk, M., Żółtak, T. (2016). Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna. *Studia Socjologiczne*, 1(220), 67–97.
- Domański, H., Tomescu-Dubrow, I. (2016). Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia. W: H. Domański (red.), *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce* (s. 133–152). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Drozdowski, R. (2002). *Rynek pracy w Polsce. Recepcja, oczekiwania, strategie dostosowawcze*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dryszel, A. (2011). *Wróżbita w przepisy ujęty*. Pobrane z: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/wrozbita-przepisy-ujety/>.
- Duda, W., Kukła, D. (2010). *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Ehrenreich, B. (2006). *Za grosze. Pracować i nie przeżyć*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Eurostat (2018). *Average number of actual weekly hours of work in main job, by sex, professional status, full-time/part-time and occupation (hours)*. Pobrane z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_ewhais&lang=en.
- Fedak, J. (2009). *Odpowiedź na list otwarty prof. Łukasza Turskiego*. Pobrane z: <https://archiwum.mpips.gov.pl/dla-mediow/stanowiska-i-wyjasnienia/art,5364,odpowiedz-na-list-otwarty-prof-lukasza-a-turskiego.html>.
- Fejfer, K. (2017). *Zawód. Opowieści o pracy w Polsce. O nas*. Warszawa: Wydawnictwo Czerwone i Czarne.
- Fitz-Enz, J. (2001). *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Foltyniewicz, A. (2007). Pierwsze kroki na drodze zawodowej absolwentów socjologii studiów dziennych. W: K. M. Słomczyński (red.), *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne* (s. 327–339). Zielona Góra–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Frieske, K. W. (2014). *Kapitał ludzki: teoria czy doktryna?* W: A. Rajkiewicz, J. Orczyk (red.), *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce* (s. 163–178). Warszawa: IPISS.
- Furmanek, W. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Furmanek, W. (2008). *Zarys humanistycznej teorii pracy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Furmanek, W. (2014). *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gadomska-Lila, K. (2013). *Dopasowanie organizacyjne: aspekt strategii, kultury organizacyjnej i zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Difin.
- Gajderowicz, T., Grotkowska G., Giergiczny, M. (2018). Preferencje młodzieży dotyczące studiowania w świetle literatury teoretycznej i empirycznej. W: U. Sztanderska (red.), *Wybór studiów: rola preferencji, kosztów i korzyści* (s. 57–80). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gałkowski, J. W. (1980). *Człowiek i praca. Próba filozoficznej analizy pracy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gerlach, R. (2017). Edukacja zawodowa zorientowana na rynek pracy. *Problemy Profesjologii*, 1, 23–33.
- Głowacki, A. (2017). *Czy warto się kształcić? Komunikat z badań nr 62/2017*. Warszawa: CBOS.
- Grabińska, B. (2013). Finansowanie szkolnictwa wyższego w świetle wybranych teorii ekonomicznych. *Zeszyty Naukowe. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Finanse*, 90, 43–55.
- Grodzicki, J. (2003). *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Grotkowska, G., Gajderowicz, T., Wincenciak, L. (2018). Źródła informacji i metodologiczne podstawy badań. W: U. Sztanderska (red.), *Wybór studiów: rola preferencji, kosztów i korzyści* (s. 33–56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gruza, M., Hordyjewicz, T. (2014). *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. Tworzenie i stosowanie*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Grzebyk, M., Pierścieniak, A., Filip, P. (2014). *Gospodarowanie kapitałem ludzkim w organizacji... w kierunku poprawy efektywności pracy*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- GUS (2009). *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*. Warszawa: GUS.
- GUS (2012). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2010 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

- GUS (2013). *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa: GUS.
- GUS (2014). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2012 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS (2015). *Budżet czasu ludności 2013. Część I*. Warszawa: GUS.
- GUS (2016). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2014 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS (2017). *Osoby młode na rynku pracy w 2016 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS (2018a). *Działalność przedsiębiorstw niefinansowych w 2017 roku*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS (2018b). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2016 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- GUS (brw). *PKD – wyjaśnienia*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/pkd_07/pdf/3_PKD-2007-wyjasnienia.pdf.
- Gwiżdż, O. (2012). Szkolnictwo zawodowe a wymagania rynku pracy – kontekst regionalny. W: M. Zahorska (red.), *Zawirowania systemu edukacji* (s. 113–136). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Herbst, M. (2015). Regionalne stopy zwrotu z inwestycji w edukację w kontekście migracji międzyregionalnych. *Studia Regionalne i Lokalne*, 1(59), 5–22. DOI: 10.7366/150949951590.
- Hinc, S. (2010). Rola kształcenia ustawicznego w społeczeństwie wiedzy. W: R. Michalak (red.), *Edukacja całościowa – wybrane konteksty* (s. 37–54). Poznań: Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy”.
- Ilczuk, D., Dudzik, T. M., Gruszka, E., Jeran, A. (2015). *Artyści na rynku pracy*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Ilczuk, D. (red.) (2013). *Rynek pracy artystów i twórców w Polsce. Raport z badań*. Bydgoszcz–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Jachnis, A. (2008). *Psychologia organizacji: kluczowe zagadnienia*. Warszawa: Difin.
- Jakimiuk, B. (2012). Przygotowanie do pracy w systemie edukacji – szanse, wyzwania, zagrożenia. W: B. Baraniak (red.), *Człowiek w pedagogice pracy* (s. 74–92). Warszawa: Difin.
- Jamka, B. (2011). *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: Zasób czy kapitał?* Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Jarosiewicz, H. (2012). *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jasiewicz, A., Stasik, A. (brw). *Absolwenci Instytutu Socjologii na rynku pracy*. Pobrane z: <http://www.is.uw.edu.pl/wp-content/uploads/Absolwenci-final.pdf>.

- Jasiński, M., Bożykowski, M., Chłoń-Domińczak, A., Zając, T., Żółtak, M. (2017). Who gets a job after graduation? Factors affecting the early career employment chances of higher education graduates in Poland. *Edukacja*, 4(143), 17–30.
- Jeran, A. (2017). Artyści i twórcy – trudny los artysty czy opowieść o szczęśliwych pracownikach? *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(10), 105–123.
- Jeran, A., Gruszka, E. (2016). Determinanty różnicowania czasu pracy artystów i twórców. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 5, 93–104.
- Jeruszka, U. (2006). *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*. Warszawa: IPiSS.
- Kabaj, M. (2002). Optymalizacja struktur kształcenia zawodowego i popytu na pracę. W: U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy* (s. 21–53). Warszawa: IPiSS.
- Kabaj, M. (2012). *Wpływ systemów kształcenia zawodowego na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży*. Warszawa: IPiSS.
- Karney, J. (2007). *Psychopedagogika pracy: wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Żak.
- Kluczyński, J., Opolski, K., Włodarski, W. (1985). *Edukacja i praca*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kołaczek, B. (2011). Edukacja i inwestycje rodziny w kształcenie młodego pokolenia a rynek pracy. *Polityka Społeczna*, 38(10), 1–8.
- Komendant-Brodowska, A., Baczko-Dombi, A. (2015). *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Koncepcja teoretyczno-metodologiczna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kotowska, I. E., Magda, I., Ruzik-Sierdzińska, A. (2014). *Opis metodologii badawczej. Tworzenie kapitału ludzkiego z perspektywy gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kotowska, I. E., Saczuk K., Strzelecki P. A. (2014). Rynek pracy. W: I. Kotowska (red.), *Rynek pracy a wykluczenie społeczne. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny* (s. 22–53). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Kowalski, S. (1986). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozek, W. (2014). *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kozłowski, W., Matczak, E. (2012). *Aspiracje zawodowe rodziców w stosunku do własnych dzieci*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krajewski, M., Schmidt, F. (2016). *Wizualne niewidzialne. Sztuki wizualne w Polsce. Stan, rola i znaczenie. Raport z III etapu badań. Część 2. Sondaż wśród absolwentów*

- i absolwentek ASP wybranych roczników*. Pobrane z: <http://wizualneniewidzialne.pl/raporty/>.
- Krajewski, M., Schmidt, F. (2017). *Wizualne Niewidzialne. Sztuki wizualne w Polsce. Stan, rola i znaczenie. Raport końcowy*. <http://wizualneniewidzialne.pl/raporty/>.
- Król, M. (2008). Społeczne uwarunkowania gospodarowania zasobami pracy. W: K. Rędziński, M. Zieliński (red.), *Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania* (s. 239–251). Gliwice: Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości.
- Kuźmich, E., Stasiowski, J. (2008). *Pracujący biedni. Komunikat z badań*. Warszawa: CBOS.
- Kwaśniewicz, W. (1998). Współczesne realia uniwersyteckiego kształcenia socjologów. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, LX* (3–4), 432–442.
- Leszczyński, M. (2007). *Inwestowanie w kapitał ludzki. Wybrane problemy*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Leszkowicz-Baczyński, J. (2007). Stan pożądany na rynku pracy. W: R. Suchocka (red.), *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy* (s. 159–182). Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Lis, S., Skuza, K. (2015). Zmiany edukacyjnych aspiracji Polaków w okresie transformacji systemowej. *Optimum. Studia Ekonomiczne*, 3(75), 46–60. DOI: 10.15290/ose.2015.03.75.04.
- Liwiński, J., Socha, M. W., Sztanderska, U. (2000). Wykształcenie a rynek pracy. W: *Ekonomiczne i społeczne efekty edukacji – seminarium* (s. 27–70). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.
- Łazuga, W. (2007). Teraźniejszość i przyszłość rynku pracy dla osób z wyższym wykształceniem. Podsumowanie. W: R. Suchocka (red.), *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy* (s. 233–247). Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Łęska, M. A., Kuźmicki, M. (2013). Oferta edukacyjna a wymagania rynku pracy w opinii absolwentów wyższych szkół zawodowych. *Współczesne zarządzanie*, 1, 140–147.
- Makuch, M. (2012). Kapitał ludzki – fundament gospodarki XXI wieku. Tworzenie, wykorzystanie, perspektywy. W: D. Moroń (red.), *Kapitał ludzki i społeczny. Kreowanie i zarządzanie* (s. 29–44). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maslach, C., Leiter, M. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Fecenec, D., Stańczak, J., Bitner, J. (2009). *Człowiek w pracy. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

- Mateja, B. (red.). (2010). *Studiować socjologię w XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Matysiak, A. (2003). *Kształcenie ustawiczne w Polsce*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową: Polskie Forum Strategii Lizbońskiej.
- Melosik, Z. (2014). Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna. W: A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością* (s. 69–100). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalski, M. (2005). *Człowiek, praca, kultura*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Michałowska, D. A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2018). Charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji typowe dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4. Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2008 r. (2018) Dziennik Ustaw, poz. 2218.
- Minkiewicz, B., Szapiro, T. (red.). (2001). *Biogramy edukacyjne*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Minkiewicz, B., Szapiro, T. (2001). Ekonomiczne aspekty analizy ścieżek zawodowych – cele, metody i stan badań. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(18), 103–122.
- Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Minta, J. (2014). Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradowniczej. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 15, 113–126.
- Miś, W. (2007). *Kapitał ludzki w gospodarce rynkowej*. 2. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Prawa im. Heleny Chodkowskiej w Warszawie.
- Miś, W. (2013). Refleksje nad istotą i źródłami kapitału ludzkiego. *Przedsiębiorstwo Przyszłości*, 14(1), 29–44.
- Modzelewski, P., Osowiecka, M. (2016). Prokrastynacja jako problem dydaktyczny i behawioralny. Wyzwanie w pracy pedagoga i psychologa. *Czasopismo Pedagogiczne*, 2(3), 39–52.
- Moskalewicz-Ziółkowska, E., Polańska, K. (2010). Zadowolenie z pracy jako wskaźnik dopasowania struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy. W: A. Buchner-Jezior-ska, A. Dziedzic-Foltyn (red.), *Proces boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna* (s. 225–234). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- MRPiPS (2014). *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*. Warszawa: MRPiPS.
- MRPiPS (2018). *Zawody deficytowe i nadwyżkowe w 2017 roku*. Warszawa: MRPiPS.
- Muster, R. (2012). Pracujący biedni na rynku pracy. Procesy uelastyczniania zatrudnienia a zjawisko pauperyzacji pracowników. *Studia Socjologiczne*, 3(206), 29–47.
- Natalii, K. (2015). Indywidualne koszty i efekty inwestycji w wyższe wykształcenie. *Spółeczeństwo i Ekonomia*, 2(4), 85–99.
- Nawój-Połoczańska, J. (2013). Od Deklaracji bolońskiej do monitoringu losów absolwentów uczelni wyższych. Wyzwania i zagrożenia dla edukacji oraz rynku pracy. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy uniwersytas? Rzecz o edukacji akademickiej* (s. 150–170). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nguyen, B., Steel, P., Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 388–399.
- Nowak, M. (2010). Wczoraj, dziś i jutro polskiej socjologii. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, LXXII(3), 123–144.
- Opisy grup elementarnych z KZiS. (2015). Pobrane z: [http://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Opisy%20gr.eleme.KZiS%202014r.%20\(9.02.2015\).pdf/9b-0ce94e-fa88-4510-82bd-67f2aa83e575?t=1430916465000](http://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Opisy%20gr.eleme.KZiS%202014r.%20(9.02.2015).pdf/9b-0ce94e-fa88-4510-82bd-67f2aa83e575?t=1430916465000).
- Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Piekarska, A. (2017). Między strategią a przypadkiem – postrzeganie karier przez młodych pracowników. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 61, 43–60. DOI: 10.18778/0208-600X.61.03.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piróg, D. (2013). Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 23, 148–158.
- Pocztowski, A. (red.). (2005). *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Przybyszewski, R. (2007). *Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
- Ratajczyk, W. (2007). Edukacja a współczesny rynek pracy. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, 210, 65–83.
- Religa, J. (2015). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku*. Pobrane z: www.parp.bkl.org.pl.

- Rifkin, J. (2003). *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Rocki, M. (2017). Analiza samozatrudnienia wśród absolwentów polskich uczelni z roku 2014. *E-mentor*, 4(71), 4–10.
- Rocki, M. (2018). Rynkowa wycena absolwentów studiów ekonomicznych w Polsce. *Ekonomista*, 1, 89–102.
- Rożnowski, B. (2011). Przejście z systemu edukacji na rynek pracy i jego uwarunkowania. W: B. Rożnowski, M. Łaguna (red.), *Człowiek w pracy i organizacji. Perspektywa psychologiczna* (s. 243–266). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rudnicka, P. (2007). Praca a rozwój technologii informacyjnych. W: M. Górnik-Durose, B. Kożusznik (red.), *Perspektywy psychologii pracy* (s. 103–119). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sajkiewicz, A. (2001). *Pracownicy jako wartość firmy*. Materiały VII Kongresu Ekonomistów Polskich, Sesja IV. Przedsiębiorczość i konkurencyjność. Zeszyt 14. Warszawa: PTE.
- Sawiński, Z. (2009). Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej. *Studia Socjologiczne*, 1 (192), 89–114.
- Sennett, R. (2006). *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Słomczyński, K. M. (2007). Modelowanie karier zawodowych. W: K. M. Słomczyński (red.), *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne* (s. 21–37). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2002). Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne. W: A. Zbierzchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego* (s. 13–19). Warszawa: Instytut Wiedzy.
- Sowiński, M., Solecki, S. (2014). Socjolog na rynku pracy. Losy edukacyjne i zawodowe absolwentów przemysłowej socjologii. Raport z badań. *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, 4, 225–237.
- Springer, A. (2018). *Kompetencje i satysfakcja: identyfikacja, ocena i znaczenie dopasowania*. Warszawa: Difin.
- Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steel, P. (2012). *The Procrastination Equation*. Edinburgh: Pearson Education Ltd.
- Strelau, J. (2015). *Różnice indywidualne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strużyna, J. (2014). Krytyczne spojrzenie na współczesne zarządzanie zasobami ludzkimi – wyzwanie wieku dojrzałego teorii i praktyki. W: Z. Antczak, S. Borkowska

- (red.), *Przyszłość zarządzania zasobami ludzkimi. Dylematy i wyzwania* (s. 32–51). Warszawa: Difin.
- Strzelecki, P., Saczuk, K., Grabowska, I., Kotowska, I. E. (2015). Rynek pracy. W: J. Czapieński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 129–173). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Suchar, M. (2005). *Rekrutacja kandydatów metodą IPK: zestaw kwestionariuszy i formularzy*. Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.
- Suchar, M. (2010). *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.
- Sufin, Z. (1968). *Kultura pracy. Refleksje socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Związkowe CRZZ.
- Szafraniec, K. (2011). Jak i po co kształcimy socjologów? *Przegląd Socjologiczny*, 4(60), 9–38.
- Szapiro, T. (2008). Korzyści indywidualne i korzyści wspólne z edukacji – pewniki i znaki zapytania. W: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?* (s. 29–53). Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Szczurkowska, S. (1996). *Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szwabowski, O. (2013). Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 79–107). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymaniak, M. (2018). *Urobieni. Reportaże o pracy*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Terelak, J. F. (2005). *Psychologia organizacji i zarządzania*. Warszawa: Difin.
- Tillmann, K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tittenbrun, J. (2014). *Kolonizacja nauki i świata przez kapitał. Teoria światów równoległych w wydaniu socjologii wiedzy*. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Turski, Ł. (2009). *List w obronie rozumu*. Pobrane z: <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/dla-minister-pracy-wrozbita-i-astrolog-to-zawod,87149.html>.
- Węziak-Białowolska, D., Kotowska, I. E. (2014). Pomiar kapitału ludzkiego i jego zróżnicowanie wg cech demograficznych, społecznych i ekonomicznych. W: I. Kotowska (red.), *Rynek pracy a wykluczenie społeczne. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny* (s. 81–106). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Wójcik-Zołądek, M. (2013). Bieda pracujących. Zjawisko working poor w Polsce. *Studia BAS*, 4(36), 159–178.

- Ziejewski, T. (2008). *Aspekty przemian społeczno-gospodarczych (ekonomia – edukacja – rozwój)*. Szczecin: Akademia Rolnicza w Szczecinie.
- Zielińska, M., Papiór, E. (2007). Sukcesy zawodowe absolwentów socjologii studiów zaocznych. W: K. M. Słomczyński (red.), *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne* (s. 341–358). Zielona Góra–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Żyra, J. (2013). *Efekty ekonomiczne niedopasowań strukturalnych i kompetencyjnych w obszarze edukacji*. Kraków: Politechnika Krakowska im. T. Kościuszki.



Matched... Measurements, scale and consequences of (mis)matches in Polish labour market

Summary

The essential concept of the analyses in question is matching, situated in the discussion on the relationship between education market and labour market (if the macrostructural approach is applied) or in the discussion on the characteristics of an individual in the context of requirements imposed on them by work – and earlier by education – as well as their mutual convergence. Such a field of analyses involves referring to discussion on (1) work, its historical and contemporary perspectives, features and consequences, (2) education – particularly its functions and (3) transitions, i.e. moving from education to work; however, this is not an exclusive list as matching applies to a wider range of phenomena than mere transitions. Transition is usually analyzed from the perspective of school graduates; however, nowadays it is becoming blurred and it is possible to observe its transformation from a one-time transition into a process of work tasks gradually replacing educational activities; yet this process is also of a cyclical nature when the activities of lifelong learning modify this balance, re-introducing educational activities into the scope of employee's activity. The context of the discussion is constituted by the instrumental approach to education as one of the dominant views on education, strongly present in the scientific and common discourse, i.e. as simplified understanding of the assumptions of the theory of human capital. It is simplified since it often comes down to the slogan of investing in people, i.e. first of all in their training (in many cases, as an individual's own investment) and to the evaluation of the education system (e.g. schools' quality ranking) with regard to graduates' success in the market (employment).

The discussion on an instrumental understanding of education, together with referring to assumptions and findings of the human capital theory, comes into focus of the first chapter of this work and is supplemented with a reference to historical analyses (industrialization processes and education aimed at preparing workers for their factory tasks,

processes of institutionalization of free professions). The subordination of educational processes to market requirements is reflected in such terms as the dictate of labour market, the instrumental view on education, and the hegemony of understanding education through economy. Relations between education and economy can be examined from the perspective of the whole society, which makes it possible to perceive the cohesion between these systems as a factor of economic development and efficiency of the economy. Adopting the point of view of an individual and its rational educational decisions leads to the discussion about the rightness of the choice of field and level of education – rightness measured by the success in gaining and maintaining employment as well as by employment quality (e.g. with regard to stability or remuneration). The instrumental approach to education puts the discussion into the context of the theory of human capital as an economic theory describing individual decisions of students, employees and employers. Despite its relatively long history and contemporary renaissance (rather in the context of politics and discourse than economic theory itself), studies confirming its validity are still inconclusive – which does not prevent education being still understood in the discourse as an investment; even the presence of alternative theories (especially the theory of selection, also known as cognitive theory) does not disprove this approach. What is presented here are both macro-social and individual benefits of learning. In the macro perspective, these are predominantly issues of economic growth and intergenerational accumulation of human capital, while in the individual perspective – the profitability of time investment, material means, health and profits spent on education. Return on this investment means higher remuneration as well as higher stability and greater certainty of employment – in other words, a better life for an individual in the domain of professional activity, but also in the spheres not related to professional career, i.e. health, value of free time, capability of making decisions and personal satisfaction. What is characteristic, the perspective of instrumental understanding of education in fact disregards individual predispositions, talents or other characteristics of an individual, assuming that the received education will be matched with available jobs.

Meanwhile, the concept of matching should be discussed from several perspectives. In the macrosocial approach, matching is related to analyses of mutual structural relationship, and the relevant topics include, for example, the analysis of educational profiles with regard to employers' expectations, schemes of processes of adapting education system to the needs of the labour market, transformation of education systems and, finally, the issues of structural unemployment. The concept of matching can embrace both qualification and competence (mis)match, the first one being related to convergence (divergence) between qualifications and job, the latter – competences and job. The adopted perspective includes individual situations. When analyzing the question of

matching of the levels and disciplines of education offered by the educational system, it is possible to talk about structural (mis)match. The aforementioned inconclusive results of the analyses of importance of education for economic growth have been explained, i.a., as resulting from the problems of mismatch in this relationship. (Mis)match is described from the macro perspective through (1) analyses of professions (or at least profiles of competence and qualifications) learnt in the education system and analyses of demand for these professions in the labour market, (2) diagnoses of surplus and deficit professions, (3) descriptions of transition processes of graduates to the labour market, including the unemployment rate, the time needed to find employment and the level of correspondence of the first job with their education.

The microstructural perspective analyzes matching of an individual and their work and refers to psychological approaches whose crucial aspect is the scope of convergence between requirements of a profession (and the work performed within this profession) and the features of an individual, often described as a professional personality. Procedures which facilitate this convergence include mainly professional counseling, which develops and uses tools that diagnose features that make up a professional personality (such as talents, interests, temperament, intelligence); it also describes occupations and job requirements. The aim of career counseling is mainly to support in the process of matching, referred to as person-to-profession matching, followed by matches between an individual and their occupation as well as an individual and organization (from meso-level perspective). What is used when diagnosing (mis)match are (1) objective indicators, which compare characteristics of an employee, a position and an organization (then there can be distinguished complementary matches (related to competence) and supplementary matches (related to values, norms and culture)) and (2) subjective indicators, which refer to an employee's beliefs about their match.

(Mis)match is therefore a relatively narrow – but thus interesting to explore – concept that describes statically (as a state) and dynamically (as matching processes) the link between education and economy, but also between personality and work, or between an individual and an organization. Embedding the discussion in functional thinking complicates it into diagnoses that perceive the state of a match as desirable, and mismatch as somehow harmful, for instance, associated with inefficiency, waste, stress and deterioration of well-being.

Three subsequent chapters are of empirical nature and present (1) an overview of surveys which provide data facilitating the diagnosis of matching – predominantly in the macrosocial scale, (2) the quantitative analyses of matching based on the data from the “Balance of Human Capital” survey; and (3) a detailed description of the situation of a selected category of employees, i.e. creative and performative artists, since unlike

many other occupations, their professional activities (as well as preceding selection processes) are to a great extent based on talent – unique skills, interests and training. This does not apply to all artistic and creative professions, but, e.g. among visual artists or instrumentalists it plays an important role.

An overview of analyses and reports on (mis)match refers to research on:

- the balance of competences and qualifications, and partly also their consequences for professional situation of the research subjects (the Human Capital Balance project, fragments of Social Diagnosis);
- the consequences of educational choices understood as analyses of educational paths or educational biograms (these include the Central Statistical Office's research);
- the situation of young people entering the labour market (this is also the research by the Central Statistical Office), particularly graduates (the Economic Careers of Graduates research).

These analyses sketch the area of knowledge (and gaps in knowledge) on how well Polish employees are matched, predominantly in the macro perspective. Fundamentally, in Poland there is a lack of large-scale research on matching understood as a match between an individual and a profession, as well as between an individual and their job. The scope of existing research is limited to questions about job satisfaction, and seldom includes questions about usefulness of education or qualifications – the latter area is addressed in more detail in surveys on careers of graduates, as well as in some of surveys focused on unemployment and the situation of the employed (these surveys include questions as to the reasons of not finding a job, which include qualification mismatch, as well as questions asking to assess the conformity of the current job with respondent's education, etc.). The data show extensive diversity in matching – depending on the level of education – as well as significant professional flexibility or mobility (understood as a change of profession); however, their reasons remain undiscovered. The analyses of motivation for choosing a particular education path make it possible to state that despite the instrumental approach to education, which is visible in the media discourse, these decisions are guided by personal interests, particularly among those people who chose humanistic and pedagogical fields of studies.

The analysis of (mis)matches and their consequences covered the data provided by the “Balance of Human Capital”, and included a total of 23 thousand surveyed employees, identifying among them four categories with a different type of match. They were defined as follows:

- “the mismatched self-taught” were those employees for whom neither the content of education (knowledge and skills) nor its formal profile were compatible with

the tasks at their workplace – their education (with regard to its formal aspect or its content) was not coherent with the requirements of the work they did. This category of employees experienced a simultaneous qualification and competence mismatch and was represented by 28.6% of respondents;

- “the mismatched educated” were in turn those employees whose education resulted in competence assessed by them as useful but who did not achieve compliance of the educational profile with their position at work. This category was characterized by qualification mismatch only and comprised 11.6% of the respondents;
- “victims of the system” were employees holding posts convergent with their formal education; however, knowledge and skills acquired during their education were not appropriate for tasks at their workplace. The main reason for this discrepancy was inadequate structure of the education process – above all its content, different from the requirements of their work. In this category, employees achieved only qualification match (merely formal compliance between the profession performed and learnt) and there were very few of them – 3.3% of the respondents (it can be assumed that many of them, after a short period of working at a post consistent with their qualifications but not with their competence, gave up or lost their jobs because they were unable to fulfil their duties);
- “fruit of the system” were employees holding posts convergent with their formal education who found the competences acquired during their education useful in performing professional duties. This category of employees included a small majority of respondents – 56.5%.

Apart from diagnosing the extent to which employees represented particular types of matching, the data of the “Balance of Human Capital” was used to analyze the employees’ characteristics – both socio-demographic ones and those describing work situation. In this way, it was possible to say that the youngest group were “the mismatched self-taught” (with the mean age of 39), in this group there was also the largest number of people with the lowest education. On the other hand, the best match was achieved by people with higher education, $\frac{3}{4}$ of whom declared simultaneous convergence of education and competences with work requirements – this result contradicts the belief that due to the “inflation of diplomas” people with higher education are forced to work “anywhere” – incompatibly with their education. The next analyzed aspect included differences in the level of competence (self-rated) – most often the highest average rate was given by employees from the best-matched group, whereas “the mismatched self-taught” were characterized by the lowest average rate of eleven (out of twelve surveyed) skills. The analysis also covered diversity in terms of earnings or seniority, which showed

that the representatives of the group with the best match earned the most, while the most mismatched “self-taught” – the least. The analogous situation was visible with regard to the length of employment by the current employer – it was almost 12 years among the “fruit of the system” (for a half of employees in this group it was 9 years); at the same time, it was mainly work for the same employer – in the “fruit of the system” group the average period of employment in the current workplace was 75% of their total period of employment, and the median of this indicator was 85%, which means that this group was characterized by very stable employment with one employer (the one for whom they worked at the time of the survey). The satisfaction with work was also significantly diversified. The largest number of negative responses was characteristic for the subgroups who assessed knowledge from schools as unhelpful (i.e. “the mismatched self-taught” and “the system victims”) while the highest percentage of positive answers was given by “the fruits of the system”; however, in all subgroups (after eliminating the “difficult to say” answer) there was a definite prevalence of positive answers, i.e. declarations that the respondents find the work satisfactory. Analogical analyses were carried for two categories of employees particularly interesting for the research on transition, i.e. the graduates – the data of employees with higher education and basic vocational education were compared. The situation of people who completed education up to 5 years earlier was compared with that of other graduates. In the context of education, it was possible to notice that among employees with higher education, over $\frac{3}{4}$ belonged to the group of fully-matched, while the number of “the mismatched self-taught” was higher among employees without vocational education, i.e. with junior secondary or lower education and general secondary education. The data indicate the benefits of matching (qualification, but also competence-qualification), in the context of earnings as well as satisfaction or other aspects of work. However, the status of a graduate (broadly defined as “up to 5 years after graduation”) seems to be a burden – this may result from actually lower levels of competences (which are not revealed in self-assessment, but are noticed by employers), but may also be a result of specific discrimination (employers assuming lower competence and consent to lower wages).

The second of the conducted analyses focused on a specific category of employees, i.e. creative and performative artists. The introduction of this group also includes presenting the assumptions of one of the basic tools for describing the labour market, also used in the analysis of deficit and surplus professions (i.e. structural unemployment) – the Classification of Occupations and Specialties. The data of the Central Statistical Office and the monitoring of professions were used to describe the situation of creative and performative artists as employees in the context of education, basic features of employment and unemployment. In turn, the data from the surveys “Labour market of

creative and performative artists in Poland” and “Visual invisible” were used to analyze not only the experience in the labour market (including multi-skilling, multi-jobbing and entrepreneurship), particularly in the context of individual–profession match, but also the consequences of staying in an occupation matching the talents and interests. The analyses made it possible to indicate both the macrostructural imbalance (mismatch) and the significant area of ignorance, i.e. the lack of information on professional careers of a significant part of art school graduates. The data from monitoring of the graduates’ careers (ELA) indicated that the graduates in artistic disciplines were seldom registered as unemployed although only a half of them were employed full time. The data from labour offices had a similarly moderate diagnostic value – in many artistic and creative professions no offers were recorded, while in others no unemployed were registered. The realities of employees and employers clearly diverge, which is formally a structural mismatch – in this case, however, it can be assumed that it is more related to the fact that cultural institutions and artists do not use *powiat* (county) labour offices as an intermediary. The data indicate that, despite the difficulties experienced in the labour market, creative and performative artists do not declare a desire to change their profession. In the survey among the artists from the Bydgoszcz-Toruń metropolitan area, only one respondent in ten (11%) declared that they were considering giving up this kind of work; most often they were people who cooperated with a single artistic institution. In turn, popular options were multi-skilling (usually the parallel profession was teaching), multi-jobbing (either related to artistic and creative work or unconnected) and a kind of self-patronage (financing one’s own creative activity from the means obtained while performing non-artistic work). Since among the consequences of (mis)match there are issues related to well-being, the data from the “Social Diagnosis” were used to analyze the well-being of the employees in artistic and creative professions. Based on the data from 2011, 2013 and 2015, the authors of this survey determined the overall result describing the level of life standard as well as individual components of this indicator. In the general ranking, “creative artists, performative artists, writers and journalists” were in places from the 5th to the 8th; therefore the quality of life of people practising these professions turned out to be quite high and placed the group among the best-performing professions. However, in certain spheres of life, creative and performative artists experienced greater than in other professions deterioration of their quality of life – these spheres include life stress, experiencing pathology (e.g. alcohol abuse), and physical well-being. This scope of spheres (where the quality of life is lower) seems to be coherent with the image of “uncertain future” of artists, which emerges from the analyzed interviews and quantitative research regarding creative and performative artists.

The analysis of the situation of creative and performative artists in the context of various aspects of matching confirmed the importance of factors related to skills or talents, hence the match between an individual and their profession. Although important in every profession, it is particularly significant in creative and artistic professions – it is hard to expect good performance if there is no talent behind it. At the same time, the analyzed data make it possible to indicate a mismatch rather than a match of artists as employees to the requirements of work and, in general, to finding themselves in the labour market. Thus it is possible to indicate the mismatch of the curriculum to the requirements related to performing artistic and creative professions. The data on unemployment also reveal structural mismatches – unbalanced jobs are numerous and varied, although at the same time it should be remembered that *powiat* labour offices seem to be less adequate to serve as job agencies for poets, oboists or DJs. In the case of creative and performative artists, it is difficult to talk directly about competence or qualification mismatch (although more can be said about the latter). The specificity of these professions makes it possible to assume the existence of competence match – it is difficult to imagine performing creative or artistic work without it. At the same time, for some artistic and creative professions qualification match does not apply at all since in their case there is no education dedicated to these professions – this is the case of writers, but also music producers or, to some extent, dancers. On the other hand, in the case of instrumentalists or visual artists, development of competence (skills) is directly related to qualifications (completion of a relevant school), so here qualification match is almost certain.

* * *

In the context of analyzing the scale and consequences of (mis)matches, it is worth emphasizing that between the macro- and micro-perspective there is a significant conceptual difference as to types and indexes (measurements) used. As a result, diagnostic findings turn out different, and the same pertains to the quality and appropriateness of data. Economic studies reveal ambiguity in the assessment of relations between investments – or the state of human capital – and economic growth. In turn, matching on macro-social level is diagnosed in the aspect of convergence between the performed and the learned profession (more recent approaches focus on usefulness of knowledge and skills acquired through formal education in performing work tasks), effectiveness of transition and differences in unemployment range (analyzed for groups with different levels of education or with setting apart the category of graduates).

These analyses, conducted quite regularly and with substantial scope, make it possible to assess the extent of matching and – partially – its consequences. These surveys

can lead to the following conclusions: (1) initially, unemployment is higher among graduates (2) competences are more useful than qualifications themselves (knowledge and skills acquired at school were more frequently listed as useful than qualifications themselves); (3) there is noticeable readiness to change profession; (4) people with higher education are continuously more active professionally. All this paints a relatively general picture of moderate matching as characteristic of Polish labour market. At the same time, the identified patterns do not suggest that the situation of e.g. tertiary education graduates may be desperate. Each subsequent cohort shares the experience of certain difficulties in finding a place in the labour market. Students find different ways to ease this entrance, primarily by blurring the border between education and work, and instead of a one-time transition, they experience transitional periods, combining studies and professional work. What remains a fact is that a significant part of the unemployed represent specific professions; in the context of the analysis it is less important which professions these are, but rather that there is a large concentration of the registered unemployed in a small number of professions. However, certain doubts are raised as to the very appropriateness of conducting structural matching analysis from the perspective of the register of the unemployed (and job offer analysis). The analyses referring to artistic and creative professions indicate that here there is a possibility of slightly absurd constataion (e.g. with regard to poets). A little more information on (mainly subjective) assessment of matching is provided by the Human Capital data; however, they show certain problem with matching since only (or as much as) a narrow majority of employees were fully matched. The diversification of features among individual subgroups of matching proves its significance for earnings, job satisfaction or usefulness of competences.

The knowledge about individual scope of matching turns out to be much more fragmentary. Studies conducted by psychologists confirm positive correlation between matching and well-being, but they do not include cross-sectional, nationwide research. It is even more difficult to establish the scale of individual matching at the person-profession level. The scope (in terms of commonness) of actual (which would require determining interests, aptitude, temperament and operating patterns) and subjectively assessed (at least in respondent's declaration) person-profession matching remains unknown. Again the variety can be illustrated by creative and performing artists: some of them experience rigorous selection at particular stages of education, which serves as verification of both aptitude for and interest in a given activity, while others experience almost nothing like that, hardly finding any educational paths that would lead to their professions.

In order to obtain a more complete picture of (mis)match on Polish labour market, it would be necessary to conduct studies including a broader range of data, primarily

supplementary data on objectively and subjectively assessed matching of a person to a profession, and then also that of a person to a job and a person to an organization. Complementing these with measuring competence and qualification matching (including structural matching obtained from official data) would produce a complete representation of the scale of (mis)matching, which at present does not exist. Considering that the category of matching is interdisciplinary and can be used to verify the accuracy of narrow-instrument narration concerning the role of the educational system with regard to the labour market, it seems particularly important to fill the gaps in the knowledge of this topic.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik I Źródła przywoływanych danych (opisy procedur)

I.1. GUS

Dane GUS na temat rynku pracy pochodzą z wielu szczegółowych źródeł. Są to zarówno raporty z badań (np. „Struktura wynagrodzeń według zawodów”, „Szkoly wyższe i ich finanse”), jak i dane udostępniane w formie baz danych (m.in. jako Bank Danych Lokalnych) pozwalające na wygenerowanie zestawień wyników w podziałach chronologicznych, przestrzennych i innych, zdefiniowanych każdorazowo przez zakres danych. Z tego źródła pochodzą chociażby dane charakteryzujące wielkość przedsiębiorstw. GUS w udostępnianych materiałach opisuje szczegółową charakterystykę stosowanych procedur badawczych. W przypadku części badań, np. sytuacji osób młodych na rynku pracy, mają one charakter modułów dołączanych do głównych, prowadzonych cyklicznie badań, w tym przypadku do Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Badanie to jest realizowane zgodnie z metodologią ujednoliconą w skali UE, a ze względu na reprezentatywny charakter jego wyniki przeliczane są do poziomu populacji.

Dane GUS, zarówno raporty, jak i jako dostęp do baz danych, są pozyskiwane ze strony <http://stat.gov.pl>.

I.2. MPiPS (MRPiPS)

Dane Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (wcześniej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej) obejmują m.in. w ramach wortalu publicznych służb zatrudnienia klasyfikacje zawodów i specjalności (wraz z wyszukiwarką i opisami), zagregowane dane gromadzone przez powiatowe urzędy pracy czy statystyki zebrane w cyklicznie publikowane raporty (m.in. *Zawody nadwyżkowe i deficytowe, Zarejestrowani bezrobotni oraz wolne miejsca pracy i miejsca aktywizacji zawodowej*).

Dane i raporty publikowane są na stronie <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy>.

I.3. Badanie rynku pracy artystów i twórców w Polsce (2013)

Badania zrealizowane w ramach projektu „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce” dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (program „Obserwatorium kultury”). W aglomeracji bydgosko-toruńskiej badania realizował zespół Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, zaś w Warszawie – fundacja Pro-Cultura. Dane wykorzystywane do pogłębionych analiz dotyczą artystów i twórców (a także przedstawicieli instytucji kultury i szkół) związanych zawodowo z Bydgoszczą i Toruniem. Z kolei dane dotyczące aglomeracji warszawskiej pozyskiwano z publikacji *Artyści na rynku pracy* (Ilczuk, Dudzik, Gruszka, Jeran, 2015), w związku z czym nie było możliwe przeprowadzenie z ich wykorzystaniem pogłębionych analiz statystycznych.

W badaniu ilościowym populację zdefiniowano przez łączne spełnienie następujących kryteriów:

- udziału przychodów z pracy artystycznej (osiągnięta wartość przynajmniej 50% całości dochodów, a w przypadku grupy literatów 30%);
- wykonywania jednego z zawodów artystycznych (wykorzystano Polską Klasyfikację Zawodów i Specjalności), tj. zawodu muzyka, tancerza, literata, artysty wizualnego;
- wykazania się dowodami jakości działalności artystycznej, np. nagrodami, wygranymi konkursami, udziałem w wystawach, względnie przynależnością do związku artystów lub twórców.

W realizacji próby w Bydgoszczy i Toruniu wykorzystano dobór próby metodą kuli śnieżnej (*snowball sampling*), co ogranicza możliwość uogólniania wyników, ale było konieczne ze względu na brak operatu losowania dostosowanego do kryteriów definiujących populację. Badania realizowano techniką wywiadu kwestionariuszowego w okresie od czerwca do października 2013 roku. Z kolei równoległe badania w Warszawie realizowano metodą kwestionariuszowego wywiadu telefonicznego.

W badaniu jakościowym w każdej lokalizacji realizowano zogniskowane wywiady grupowe oraz prowadzono pogłębione wywiady indywidualne. W Bydgoszczy były to dwa wywiady grupowe obejmujące: reprezentantów podmiotów edukacyjnych (m.in. przedstawicieli artystycznej szkoły ponadgminazjalnej i szkoły wyższej), podmiotów pozarządowych (m.in. przedstawicieli fundacji, stowarzyszenia artystycznego), pracodawców artystów (m.in. przedstawicieli organizatora wydarzeń kulturalnych, instytucji miejskich organizujących imprezy oraz wystawy, teatru) oraz 10 wywiadów indywidualnych, w których rozmówcami byli: pisarz, pianista, wokalistka, kompozytor, tancerz, malarka, producent muzyczny, grafik i dekorator, plastyk oraz malarz (wyniki badania

jakościowego, przeanalizowane z perspektywy pierwotnych celów badania, omówiono w dedykowanej części raportu).

Cel badania był eksploracyjny i opisowy, miał pozwolić na rozpoznanie sytuacji na rynku pracy artystów i twórców z uwzględnieniem perspektywy podażowej i popytowej.

I.4. „Wizualne Niewidzialne”

W badaniu „Wizualne Niewidzialne. Sztuki wizualne w Polsce. Stan, rola i znaczenie” wykorzystywano zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe. Badanie miało przede wszystkim opisowy i eksploracyjny charakter. Główne pytania obejmowały cztery zakresy zagadnień:

- Kim jest artysta w Polsce?
- Czym są sztuki wizualne w społecznej świadomości?
- W jakich formach sztuki wizualne są obecne w codziennych praktykach Polaków?
- Na czym polega specyfika instytucjonalnego kontekstu funkcjonowania sztuki w Polsce?

Badanie obejmowało łącznie pięć etapów, od badań typu *desk research* (zgromadzenie i analiza raportów z badań nad sztuką zrealizowanych w Polsce) i analizy treści przekazów prasowych po badanie sondażowe (próba reprezentatywna Polaków oraz próba obejmująca absolwentów ASP z lat 1975–2012) i indywidualne wywiady pogłębione z absolwentami ASP, artystami i decydentami. Części ilościowe realizowano w roku 2015.

Raporty z badania są udostępnione na stronie <http://wizualneniewidzialne.pl/raporty/>.

I.5. „Diagnoza Społeczna”

„Diagnoza Społeczna” była cyklicznym badaniem, którego celem było uzupełnienie danych instytucjonalnych o kompleksową analizę kondycji gospodarstw domowych i ich członków, uwzględniającą obok stanu posiadania czy sytuacji zawodowej także postawy, zachowania czy stan zdrowia. W badaniu wykorzystywane były dwa kwestionariusze – jeden był ukierunkowany na opis gospodarstwa domowego, drugi miał indywidualny charakter (skierowany do każdego z członków gospodarstwa, którzy ukończyli 16 lat).

Tabela I.1. Konstrukcja ogólnego wskaźnika jakości życia – wymiary i ich składowe

	Wymiar	Składniki wymiaru
Cywilizacyjne warunki życia	poziom cywilizacyjny	poziom wykształcenia, posiadanie nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych i obycie z nimi (telewizja satelitarna lub kablowa, laptop, komputer stacjonarny, telefon komórkowy, podłączenie do internetu, posługiwanie się komputerem, korzystanie z internetu), czynna znajomość języków obcych, posiadanie prawa jazdy
	dobrobyt materialny	dochód gospodarstwa domowego na jednostkę ekwiwalentną, liczba posiadanych przez gospodarstwo dóbr i urządzeń od pralki automatycznej po łódź motorową i dom letniskowy (z wyłączeniem urządzeń wchodzących w skład wskaźnika poziomu cywilizacyjnego)
	kapitał społeczny	aktywność na rzecz środowiska lokalnego, udział w wyborach, udział w nieobowiązkowych zebraniach, pozytywny stosunek do demokracji, przynależność do organizacji i pełnienie w nich funkcji, przekonanie, że większości ludzi można ufać
	dobrostan fizyczny	natężenie symptomów somatycznych, poważna choroba w minionym roku, stopień niepełnosprawności, natężenie stresu związanego ze zdrowiem
	dobrostan psychiczny	poczucie szczęścia, ocena całego dotychczasowego życia, nasilenie objawów depresji psychicznej, ocena minionego roku
Styl życia	dobrostan społeczny	brak poczucia osamotnienia, poczucie, że jest się kochanym i szanowanym, liczba przyjaciół
	stres życiowy	suma sześciu kategorii stresu mierzonego doświadczeniami w zakresie: finansów, pracy, kontaktów z urzędami, wychowania dzieci, relacji w małżeństwie, ekologii (mieszkanie, okolica)
	patologie	nadużywanie alkoholu i używanie narkotyków, palenie papierosów, wizyty u psychiatry lub psychologa, bycie sprawcą lub ofiarą łamania prawa (włamania, napady, kradzieże)

Źródło: opracowanie na podstawie: Czapinski, 2013, s. 388.

Wykorzystany w analizie wielowymiarowy wskaźnik jakości życia powstał z odpowiedzi na szereg konkretnych i szczegółowych pytań (stanowiących składniki poszczególnych wymiarów). Nie jest to zatem pytanie o ogólną ocenę satysfakcji życiowej. Wykorzystując poszczególne obszary i pytania, autorzy „Diagnozy Społecznej” konstruowali (z pomocą analizy czynnikowej) wskaźnik jakości życia, który składa się łącznie

z ośmiu wymiarów zgrupowanych w dwie główne składowe (dwa z nich przynależą do obu – każda ze składowych ma po pięć wymiarów). Pierwsza składowa to „cywilizacyjne warunki życia”, druga zaś to „styl życia”. Przynależne do nich wymiary wraz z opisem składowych przedstawiono w tabeli. W swojej końcowej postaci miary (zarówno wynik ogólny, jak i poszczególne składowe) mają charakter względny oraz ukazują położenie osób i grup w stosunku do średniej z próby (Czapiński, 2013).

Dane źródłowe i raporty „Diagnozy Społecznej” są publikowane na stronie <http://diagnoza.com>.

I.6. „Ekonomiczne Losy Absolwentów” (ELA)

Badanie ELA ma charakter monitoringu, opiera się na danych gromadzonych przez ZUS i POL-on, co pozwala na prześledzenie losów absolwentów poszczególnych uczelni, kierunków czy trybów studiów w kontekście ich pozostawania w systemie edukacyjnym i – po opuszczeniu go – aktywności zawodowej w formach objętych ewidencjami i zobowiązaniami wobec ZUS. Poza analizami pozostają zatem osoby, które pracują bez umowy, nie pracują, ale nie rejestrują się w urzędzie pracy lub wyjeżdżają za granicę, zaś na temat samozatrudnionych informacje są mniej kompletne niż na temat pracowników, m.in. brakuje danych o wynagrodzeniach. ELA opracowuje dane o absolwentach od rocznika 2014, obecnie dostępne są dane z trzech kolejnych lat, czyli obejmujące trzy lata doświadczeń rocznika 2014, a także odpowiednio krótszy okres dla absolwentów z roczników 2015 i 2016.

Strona źródłowa dla danych, raportów i infografik systemu monitoringu zawodowych losów absolwentów to <http://ela.nauka.gov.pl/>.

I.7. „Bilans Kapitału Ludzkiego”

Pierwsza wersja badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” była realizowana w latach 2009–2015. Objęła m.in. pięć cykli reprezentatywnych badań dorosłych Polaków (w wieku 15–59/64 lata), a także badania pracodawców i uczniów. Duży nacisk w badaniu kładziono na badanie kompetencji, które oceniali, wykorzystując tę samą listę, badani reprezentujący podaż i popyt na rynku pracy (pracownicy i potencjalni pracownicy z jednej strony, pracodawcy zaś z drugiej). Od 2016 roku trwa druga edycja badań, w których obok analiz przekrojowych i branżowych (łącznie w podejściu ilościowym

i jakościowym dla sektorów: finanse, turystyka i IT) będzie wykorzystywane podejście panelowe (badania w latach: 2018, 2020, 2022).

Wyniki badań ludności, wykorzystane do analiz dopasowania, pobrano ze strony <http://bkl.parp.gov.pl> w czerwcu 2016 roku, obecnie dane o badaniu (aktualna edycja) dostępne są pod adresem <https://www.parp.gov.pl/component/site/site/sektorowe-rady-ds-kompetencji#bkl>.

Załącznik II

Opis próby wyłonionej z danych BKL

Tabela II.1. Rozkład wg roku badania

Rok	Liczebność	Procent
2012	7 691	32,9
2013	7 737	33,1
2014	7 930	34,0
Ogółem	23 358	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Tabela II.2. Charakterystyka wieku, zarobków, okresu edukacji i stażu pracy badanych

Zmienna	Liczebność	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Wiek	23 358	18	64	39,81	10,857
Zarobki	15 496	1,0	62 340,0	2 262,11	1 387,375
Edukacja: liczba ukończonych lat nauki	23 358	5	21	13,09	2,711
Staż pracy (w latach)	22 708	0	49	16,71	11,222

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Tabela II.3. Rozkład miejscowości zamieszkania badanych wg klas wielkości

Wielkość miejscowości zamieszkania	Liczebność	Procent
wieś	7 737	33,1
miasto do 49 tys.	6 005	25,7
miasto od 50 do 199 tys.	4 031	17,3
miasto od 200 do 499 tys.	2 312	9,9
miasto od 500 tys., w tym Warszawa	3 273	14,0
Ogółem	23 358	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Tabela II.4. Rozkład wykształcenia wśród badanych

Wykształcenie	Liczebność	Procent
gimnazjalne i poniżej	1 320	5,6
zasadnicze zawodowe	6 584	28,2
średnie	8 795	37,7
wyższe	6 659	28,5
Ogółem	23 358	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Tabela II.5. Rozkład wieku wśród badanych

Wiek	Liczebność	Procent
18–24	1 556	6,7
25–34	6 988	29,9
35–44	6 797	29,1
45–54	5 198	22,3
55–59/64	2 819	12,1
Ogółem	23 358	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych BKL.

Załącznik III

Zestawienie klasyfikacji zawodów w odniesieniu do zawodów artystycznych

W latach 2000–2010 w Polsce obowiązywały klasyfikacje zawodów zdefiniowane Rozporządzeniami:

- Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 20 kwietnia 1995 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania,
- Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (zgodność z ISCO-88),
- Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r.,
- Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 czerwca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania,
- Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania,
- Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.

Od 2010 roku klasyfikacja zawodów jest zgodna z ISCO-08.

W 2010 roku poza wskazanym jednoczesnym rozbiem grupy średniej na dwie i włączeniem grupy elementarnej dotychczas niezwiązanej z grupą zawodów objętych kategorią „Specjaliści kultury i sztuki” zmiany dokonały się także na poziomie samych zawodów i specjalności. Ujęto je w poniższym zestawieniu. W klasyfikacji obowiązującej do pierwszej połowy 2010 roku grupa obejmowała 39 zawodów, z których cztery (245109 autor tekstów reklamowych; 245503 kierownik produkcji filmowej i telewizyjnej; 245206 kostiumograf i 245207 projektant wzornictwa przemysłowego) są w nowszej klasyfikacji nieobecne. Z kolei klasyfikacja obowiązująca od drugiej połowy 2010 roku obejmuje 50 zawodów, wśród nich 15 nie ma swoich bezpośrednich odpowiedników na wcześniejszej

Tabela III.1.1. Zmiany w zakresie zawodów artystycznych w kolejnych Klasyfikacjach Zawodów i Specjalności

1995	2002	2004	2007	2010	2014
245 Specjalności kultury i sztuki	245 Specjalności kultury i sztuki, w tym:	245 Specjalności kultury i sztuki, w tym:	<i>w zakresach grupy 245 nie wprowadzono zmian poza dodaniem w grupie 2451 pozycji 245109 „Autor tekstów reklamowych”</i>		
	2451 Literaci, dziennikarze i pokrewni	2451 Literaci, dziennikarze i pokrewni		264 Literaci, dziennikarze i filolodzy	264 Literaci, dziennikarze i filolodzy
				2641 Literaci i inni autorzy tekstów	2641 Literaci i inni autorzy tekstów
				2642 Dziennikarze	2642 Dziennikarze
				2643 Filolodzy i tłumacze	2643 Filolodzy i tłumacze
				265 Twórcy i artyści	265 Twórcy i artyści
	2452 Artyści plastycy	2452 Artyści plastycy		2651 Artyści plastycy	2651 Artyści plastycy
	2453 Kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy	2453 Kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy		2652 Kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy	2652 Kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy
	2454 Choreografowie i tancerze baletowi	2454 Choreografowie i tancerze baletowi		2653 Choreografowie i tancerze	2653 Choreografowie i tancerze
	2455 Aktorzy, reżyserzy i pokrewni	2455 Producenti, organizatorzy produkcji filmowej i telewizyjnej, reżyserzy, aktorzy i pokrewni		2654 Producenti filmowi, reżyserzy i pokrewni	2654 Producenti filmowi, reżyserzy i pokrewni
				2655 Aktorzy	2655 Aktorzy
				2656 Prezentery radiowi, telewizyjni i pokrewni	2656 Prezentery radiowi, telewizyjni i pokrewni
	2456 Twórcy ludowi	2456 Twórcy ludowi		2659 Twórcy i artyści gdzie indziej niesklasyfikowani	2659 Twórcy i artyści gdzie indziej niesklasyfikowani

Źródło: opracowanie własne.

liście zawodów grupy „Specjaliści kultury i sztuki” (pomijając wykluczoną grupę elementarną „Filolodzy i tłumacze”). Są to:

1. 265502 aktor lalkarz.
2. 265601 komentator sportowy.
3. 265602 konferansjer.
4. 265603 lektor dialogów filmowych i radiowych.
5. 265503 mim.
6. 265207 piosenkarz.
7. 264103 poeta.
8. 265390 pozostali choreografowie i tancerze.
9. 265990 pozostali twórcy i artyści gdzie indziej niesklasyfikowani.
10. 265604 prezenter muzyczny (discjockey).
11. 265605 prezenter telewizyjny.
12. 265404 producent teatralny.
13. 265405 producent telewizyjny.
14. 264205 reporter radiowy / telewizyjny / prasowy.
15. 265606 spiker radiowy.

Z kolei w 2014 roku zmiany w analizowanych grupach zawodów były mniejsze – częściowo były to korekty nazwy zawodu (np. artysta muzyk instrumentalista stał się instrumentalistą, artysta muzyk wokalista – wokalistą, reżyser telewizyjny został uzupełniony o adnotację „radiowy”) powrócił obecny w klasyfikacji wcześniejszej kierownik produkcji filmowej, telewizyjnej / radiowej). Inne dodatkowo wyróżnione zawody to:

1. 265902 bloger / vloger.
2. 264206 krytyk kulinarny.
3. 264207 redaktor serwisu internetowego.
4. 264290 pozostali dziennikarze.

Szczegółowe zestawienie obejmujące listy zawodów pozwala prześledzić zakres zmian w wyróżnianych w klasyfikacji zawodach i specjalnościach.

Tabela III.2. Zestawienie listy zawodów i specjalności ze wskazaniem zmian w klasyfikacji w 2010 roku (porządek alfabetyczny)

Do pierwszej połowy 2010 roku		Od drugiej połowy 2010 roku		Od 2014 roku	
Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności
245501	aktor	265501	aktor		
		265502	aktor lalkarz		
245201	artysta fotografik	265101	artysta fotografik		
245202	artysta grafik	265102	artysta grafik		
245203	artysta malarz	265103	artysta malarz		
245301	artysta muzyk instrumentalista	265201	artysta muzyk instrumentalista	265201	instrumentalista
245302	artysta muzyk wokalista	265202	artysta muzyk wokalista	265202	wokalista
245204	artysta rzeźbiarz	265104	artysta rzeźbiarz		
245502	asystent reżysera filmowego	265401	asystent reżysera filmowego		
245109	autor tekstów reklamowych				
				265902	bloger / vloger
245401	choreograf	265301	choreograf		
245303	dyrygent	265203	dyrygent		
245101	dziennikarz	264201	dziennikarz		
245102	edytor materiałów źródłowych	264101	edytor materiałów źródłowych		
245103	fotoedytor	264202	fotoedytor		
245503	kierownik produkcji filmowej i telewizyjnej	(w klasyfikacji z 2010 roku ten zawód nie występował)		265410	kierownik produkcji filmowej i telewizyjnej
		265601	komentator sportowy		
245304	kompozytor	265204	kompozytor		
		265602	konferansjer		
245205	konserwator dzieł sztuki	265105	konserwator dzieł sztuki		
245206	kostiumograf				

Tabela III.2. cd.

Do pierwszej połowy 2010 roku		Od drugiej połowy 2010 roku		Od 2014 roku	
Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności
245104	krytyk artystyczny	264203	krytyk artystyczny		
				264206	krytyk kulinarny
		265603	lektor dialogów filmowych i radiowych		
		265503	mim		
245305	muzyk reżyser dźwięku	265205	muzyk reżyser dźwięku		
245306	muzykolog	265206	muzykolog		
245504	operator obrazu	265402	operator obrazu		
		265207	piosenkarz		
245105	pisarz	264102	pisarz		
		264103	poeta		
				264590	pozostali aktorzy
245290	pozostali artyści plastycy	265190	pozostali artyści plastycy		
				265990	pozostali artyści i twórcy gdzie indziej niesklasyfikowani
		265390	pozostali choreografowie i tancerze		
				264290	pozostali dziennikarze
245390	pozostali kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy	265290	pozostali kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy		
245190	pozostali literaci, dziennikarze i pokrewni	264190	pozostali literaci i inni autorzy tekstów		

Tabela III.2. cd.

Do pierwszej połowy 2010 roku		Od drugiej połowy 2010 roku		Od 2014 roku	
Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności
245590	pozostali producenci, organizatorzy produkcji filmowej i telewizyjnej, reżyserzy, aktorzy i pokrewni	265490	pozostali producenci filmowi, reżyserzy i pokrewni		
		265990	pozostali twórcy i artyści gdzie indziej niesklasyfikowani		
		265604	prezenter muzyczny (discjockey)		
		265605	prezenter telewizyjny		
245509	producent filmowy	265403	producent filmowy		
		265404	producent teatralny		
		265405	producent telewizyjny		
245207	projektant wzornictwa przemysłowego				
245505	realizator programu telewizyjnego	265406	realizator programu telewizyjnego		
245106	redaktor programowy	264204	redaktor programowy		
				264207	redaktor serwisu internetowego
245107	redaktor wydawniczy	264104	redaktor wydawniczy		
		264205	reporter radiowy / telewizyjny / prasowy		
245506	reżyser filmowy	265407	reżyser filmowy		

Tabela III.2. cd.

Do pierwszej połowy 2010 roku		Od drugiej połowy 2010 roku		Od 2014 roku	
Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności	Symbol zawodu	Zawody i specjalności
245507	reżyser teatralny (dramatu)	265408	reżyser teatralny		
245508	reżyser telewizyjny	265409	reżyser telewizyjny		
245108	scenarzysta	264105	scenarzysta		
245208	scenograf	265106	scenograf		
		265606	spiker radiowy		
245402	tancerz baletowy	265302	tancerz baletowy		
245601	twórca ludowy	265901	twórca ludowy		

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy> [dostęp: 1–30.12.2018]) oraz MPiPS 2014.

Opisy wybranych grup elementarnych w brzmieniu zawartym w opisie zawodów i specjalności:

- Literaci i inni autorzy tekstów (2641) zajmują się planowaniem, zbieraniem informacji i pisanem utworów literackich: książek, scenariuszy, scenopisów, sztuk, esejów, przemówień, podręczników i artykułów o charakterze innym niż dziennikarski (z wyłączeniem materiałów dla gazet, magazynów i innych czasopism) w celu ich opublikowania lub prezentacji określonego środowisku.
- Dziennikarze (2642) zbierają, badają, interpretują i przekazują wiadomości, opinie i komentarze oraz prezentują sprawy publiczne za pośrednictwem gazet, telewizji, radia oraz innych mediów; oceniają wartość dzieł sztuki i produkcji artystycznej, filmowej, pisarskiej; selekcjonują, aranżują i redagują teksty, ilustrują je rysunkami i fotografiami.
- Artyści plastycy (2651) tworzą i wykonują dzieła sztuki rzeźbiąc, malując, rysując, tworząc komiksy, rysunki animowane, grafiki, stosując rytownictwo lub różne techniki pokrewne.

- Kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy (2652) piszą, aranżują, komponują i adaptują utwory muzyczne, kierują ich wykonaniem (dyrygują) lub uczestniczą w ich wykonaniu.
- Choreografowie i tancerze (2653) komponują, tworzą lub wykonują tańce artystyczne w teatrach, widowiskach, filmie.
- Producenci filmowi, reżyserzy i pokrewni (2654) nadzorują i kontrolują techniczne i artystyczne aspekty produkcji filmowych, telewizyjnych i radiowych oraz występów scenicznych. Podejmują inicjatywę produkcji filmu, pozyskują środki na jego realizację oraz organizują i nadzorują proces produkcji a także podejmują działania związane z promocją i dystrybucją filmu.
- Aktorzy (2655) uprawiają zawodowo sztukę aktorską grając role w przedstawieniach teatralnych (teatr dramatyczny, teatr lalek, pantomima), estradowych, w filmie, radio i telewizji.
- Prezenterzy radiowi, telewizyjni i pokrewni (2656) odczytują wiadomości oraz różnego rodzaju teksty i komentarze, przeprowadzają wywiady, wygłaszają inne komunikaty i prezentacje w radio, telewizji, teatrach, dyskotekach, klubach oraz innych placówkach lub mediach; zapowiadają i prowadzą koncerty, imprezy i festiwale muzyczne i inne widowiska oraz zajmują się stroną organizacyjno-techniczną realizacji przedstawień teatralnych lub telewizyjnych (*Opisy grup elementarnych* z KZiS, 2015, s. 76, 78–80).

Załącznik IV

Artyści jako absolwenci – dane GUS

W danych gromadzonych przez Główny Urząd Statystyczny znajdują się informacje o łącznej liczbie uczniów i absolwentów szkół artystycznych oraz o łącznej liczbie studentów i absolwentów szkół wyższych na kierunkach artystycznych. Dane dotyczące szkół artystycznych są w odmienny sposób zagregowane w okresie 2001–2003 i późniejszym. Niemniej pozwalają na oszacowanie łącznej liczby uczniów i absolwentów szkół artystycznych różnego typu, chociaż nie wskazują, w których zawodach artystycznych kształcili.

Szczegółowy podział stosowany przez GUS jest następujący:

- dla okresu 2001–2003 w ramach kategorii „Szkolnictwo ponadgimnazjalne zawodowe i artystyczne” ujęte są łącznie wszystkie szkoły artystyczne bez podziału na typy;
- dla okresu 2004–2010 w ramach tej samej kategorii szkoły artystyczne ujęte są w podziale na typy:
 - szkoły artystyczne niedające uprawnień zawodowych,
 - szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe,
 - ogólnokształcące szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe,
 - szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie przedmiotów artystycznych,

przy czym dla okresu 2004–2007 wyróżniono tylko dwie pierwsze kategorie, natomiast dla okresu późniejszego pierwszą i bardziej szczegółowo rozdzielono dwa typy szkół artystycznych dających uprawnienia zawodowe.

W analizowanym okresie szkoły te łącznie ukończyło ponad 86 tys. absolwentów. Informacje zbiorcze dla wszystkich typów szkół artystycznych przedstawiono w ujęciu ogólnopolskim w kolejnych latach.

Tabela IV.1. Uczniowie i absolwenci szkół artystycznych w latach 2001–2010

Rok	Uczniowie	Absolwenci
2001	62 953	7 058
2002	64 074	9 756
2003	64 867	9 784
2004	65 226	9 102
2005	64 770	9 467
2006	64 126	9 929
2007	56 081	8 833
2008	56 245	7 299
2009	57 283	7 524
2010	58 133	7 492
Ogółem		86 244

Źródło: opracowanie własne na potrzeby badania „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce”, wykorzystano dane GUS (<http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 10.04.2016]).

Z kolei odniesienie do danych dotyczących studentów i absolwentów szkół wyższych obejmuje okres od 2000 do 2017 roku.

Tabela IV.2. Liczebności studentów ogółem i kierunków artystycznych w latach 2000–2017

Rok	Uczelnie publiczne		Uczelnie niepubliczne		łącznie	
	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne
2000	1 100 193	14 478	472 340	1 509	1 572 533	15 987
2001	1 197 176	15 995	509 279	1 785	1 706 455	17 780
2002	1 260 235	16 509	528 820	1 982	1 789 055	18 491
2003	1 300 508	17 587	545 956	2 221	1 846 464	19 808
2004	1 330 717	18 710	582 112	2 189	1 912 829	20 899
2005	1 319 098	19 376	620 800	2 812	1 939 898	22 188
2006	1 287 386	19 374	640 313	3 839	1 927 699	23 213
2007	1 262 249	19 927	660 467	5 657	1 922 716	25 584
2008	1 252 124	20 494	659 396	5 700	1 911 520	26 194

Tabela IV.2. cd.

Rok	Uczelnie publiczne		Uczelnie niepubliczne		Łącznie	
	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne
2009	1 247 142	21 552	633 097	6 191	1 880 239	27 743
2010	1 237 457	22 818	580 076	6 565	1 817 533	29 383
2011	1 218 416	23 922	518 196	7 467	1 736 612	31 389
2012	1 217 020	24 854	458 795	8 016	1 675 815	32 870
2013	1 150 859	24 967	397 889	7 929	1 548 748	32 896
2014	1 109 752	24 703	358 654	8 029	1 468 406	32 732
2015	1 074 760	25 470	329 034	8 127	1 403 794	33 597
2016	1 033 801	25 399	313 680	8 378	1 347 481	33 777
2017	969 542	24 278	320 703	9 048	1 290 245	33 326

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (<http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 1–30.12.2018]).

Tabela IV.3. Liczebności absolwentów ogółem i kierunków artystycznych w latach 2000–2017 wg typów uczelni

Rok	Uczelnie publiczne		Uczelnie niepubliczne		Łącznie	
	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne
2000	178 724	1 857	79 794	157	258 518	2 014
2001	197 503	1 944	103 712	265	301 215	2 209
2002	220 437	2 239	119 806	265	340 243	2 504
2003	237 841	2 563	126 039	337	363 880	2 900
2004	247 562	2 638	133 970	320	381 532	2 958
2005	259 315	2 839	129 227	397	388 542	3 236
2006	260 852	3 300	130 844	371	391 696	3 671
2007	263 427	3 349	144 639	428	408 066	3 777
2008	263 661	3 661	154 846	562	418 507	4 223
2009	278 986	4 147	157 563	742	436 549	4 889
2010	305 513	4 773	169 039	1 008	474 552	5 781

Tabela IV.3. cd.

Rok	Uczelnie publiczne		Uczelnie niepubliczne		Łącznie	
	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne	ogółem	kierunki artystyczne
2011	320 824	5 106	171 822	1 124	492 646	6 230
2012	326 599	5 838	158 400	1 303	484 999	7 141
2013	314 165	5 987	140 821	1 364	454 986	7 351
2014	301 826	6 225	122 491	1 441	424 317	7 666
2015	288 971	6 323	106 016	1 686	394 987	8 009
2016	274 681	6 431	89 718	1 656	364 399	8 087
2017	297 202	6 620	90 130	1 678	387 332	8 298
Ogółem	4 536 263	69 615	2 328 877	15 104	6 742 649	83 278

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (<http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 1-30.12.2018]).

Załącznik V

Bezrobocie artystów i twórców – dane PUP

Zmiana Polskiej Klasyfikacji Zawodów i Specjalności, wprowadzona w połowie 2010 roku rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej w statystykach urzędów pracy, a w efekcie w zestawieniach udostępnianych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, została uwzględniona już w danych dla drugiego półrocza 2010 roku. Z tego też względu nie jest możliwa prosta kontynuacja analiz sytuacji w odniesieniu do pracowników z dotychczasowej grupy „Specjalistów kultury i sztuki”. Najważniejszą zmianę stanowi rozbieżność zawodów dotychczas przynależnych do grupy na dwie grupy średnie – 264 „Literaci, dziennikarze i filolodzy” oraz 265 „Twórcy i artyści”, przy czym porównania utrudnia przede wszystkim dołączenie dużej podgrupy zawodów objętych grupą elementarną „Filolodzy i tłumacze”. W efekcie dla zachowania porównywalności konieczne jest zejście do samych zawodów i specjalności i wykluczenie z grupy średniej 264 „Literaci, dziennikarze i filolodzy” grupy elementarnej 2643 „Filolodzy i tłumacze”.

W kolejnych półroczach od początku 2005 do 2010 roku liczba zarejestrowanych bezrobotnych reprezentujących zawody z grupy „Specjaliści kultury i sztuki” wahała się w całej Polsce od nieco ponad 1,5 tys. do 2,8 tys. osób. Można dostrzec, że w każdym kolejnym roku liczba rejestracji była wyższa w drugiej połowie roku – dane nie pozwalają tego jednoznacznie potwierdzić, ale najprawdopodobniej wynika to z rejestracji kolejnych roczników absolwentów (rok akademicki kończy się w czerwcu, w razie przedłużeń – jesienią, ewentualna rejestracja zaraz po ukończeniu studiów ma więc miejsce w drugiej połowie roku).

Przedłużenie przeprowadzonych zestawień poza drugą połowę 2010 roku należy podejmować i traktować z ostrożnością związaną z konsekwencjami zmiany klasyfikacji zawodów i specjalności i wynikającym z tego zanikiem wykorzystywanej dotychczas i spójnej w związku z tym grupy średniej 245 „Specjaliści kultury i sztuki”. Utworzona na potrzeby analiz grupa zawodów związanych z kulturą i sztuką nie jest z nią idealnie zbieżna.

Między rokiem 2004 a 2015 liczba rejestracji bezrobotnych reprezentujących zawody artystyczne niemal się podwoiła, jednocześnie liczby ofert wprowadziły wzrost, ale w mniejszym stopniu. Trendy ulegają pewnemu załamaniu najpierw w latach 2011–2012, a później w latach 2016–2017. Pierwszy może być związany ze zmianami w klasyfikacji (krótkotrwale zmniejszenie bezrobocia na rynku pracy w Polsce miało miejsce nieco wcześniej, w 2008 roku).

Tabela V.1. Liczby rejestracji bezrobotnych oraz ofert dla pracowników reprezentujących zawody związane z kulturą i sztuką w latach 2000–2017

Rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Rejestracje	3 304	3 610	3 616	3 464	3 670	4 942	5 699
Oferty	931	1 051	1 102	1 250	1 191	1 278	1 410
Rok	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Rejestracje	5 043	4 936	6 487	6 433	6 462	6 200	5 614
Oferty	868	1 284	947	1 281	1 498	1 387	1 348

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/bezrobocie-rejestrowane> [dostęp: 5–15.01.2019]).

Zawody, w stosunku do których można było mówić (w 2010 roku) o najtrudniejszej sytuacji, to te, dla których wskaźnik oddający proporcję rejestracji do liczby ofert jest najwyższy. Okazuje się, że dotyczy to nie zawodów o największych bezwzględnych liczbach rejestracji, ale przede wszystkim zawodów ściśle artystycznych.

Tabela V.2. Ranking zawodów i specjalności o największej liczbie bezrobotnych na złożoną ofertę

Nr w rankingu	Zawody i specjalności	Liczba bezrobotnych na miejsce pracy
1.	artysta rzeźbiarz	53
2.	artysta malarz	40,7
3.	muzykolog	39
4.	pozostali artyści plastycy	33,8
5.	artysta grafik	32,5
6.	artysta muzyk instrumentalista	22,7

Tabela V.2. cd.

Nr w rankingu	Zawody i specjalności	Liczba bezrobotnych na miejsce pracy
7.	artysta fotografik	22
8.	pozostali producenci filmowi, reżyserzy i pokrewni	21
9.	konserwator dzieł sztuki	13
10.	fotoedytor	12

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/bezrobocie-rejestrowane> [dostęp: 5–15.01.2019]).

Dla 12 zawodów w drugiej połowie 2010 roku nie została do urzędów pracy złożona ani jedna oferta pracy. Jak jednak ujawnia lista, są to zawody o bardzo wysokiej specjalizacji, popyt na ich przedstawicieli prawdopodobnie nie jest zaspokajany przez pracodawców za pośrednictwem urzędów pracy.

Tabela V.3. Lista zawodów, w odniesieniu do których w drugiej połowie 2010 roku nie odnotowano ofert pracy złożonych w urzędach pracy

Lp.	Zawody i specjalności
1.	pisarz
2.	scenarzysta
3.	krytyk artystyczny
4.	artysta muzyk wokalista
5.	dyrygent
6.	kompozytor
7.	asystent reżysera filmowego
8.	producent teatralny
9.	producent telewizyjny
10.	reżyser filmowy
11.	reżyser telewizyjny
12.	aktor lalkarz

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/bezrobocie-rejestrowane> [dostęp: 5–15.01.2019]).

Zawody, w stosunku do których można mówić (w 2017 roku) o najtrudniejszej sytuacji, to te, dla których wskaźnik oddający proporcję rejestracji do liczby ofert jest najwyższy. Lista ta odbiega od tej z 2010 roku, jednak obejmuje – obok zawodów z najwyższą liczbą bezrobotnych przypadających na jedną złożoną ofertę – także te, których sytuacja w 2010 roku była trudna, ponieważ ofert nie było wcale.

Tabela V.4. Ranking zawodów i specjalności o największej liczbie bezrobotnych na złożoną ofertę

Nr w rankingu	Zawody i specjalności	Liczba bezrobotnych na miejsce pracy
1.	kierownik produkcji filmowej i telewizyjnej	62
2.	artysta muzyk instrumentalista	51,2
3.	artysta muzyk wokalista	35,75
4.	reżyser teatralny	21
5.	artysta malarz	19,15
6.	pozostali kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy	15,2
7.	pozostali artyści plastycy	14,36
8.	reżyser telewizyjny	14
9.	dyrygent	12,5
10.	scenarzysta	12

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/bezrobocie-rejestrowane> [dostęp: 5–15.01.2019]).

Także w roku 2017 dla 12 zawodów do urzędów pracy nie została złożona ani jedna oferta pracy i ponownie są to zawody o wysokiej specjalizacji. Wśród nich są mim i poeta – trudno sądzić, by przedstawicieli takich zawodów pracodawcy poszukiwali za pośrednictwem urzędów pracy.

Tabela V.5. Lista zawodów, dla których w drugiej połowie 2017 roku nie odnotowano ofert pracy w urzędach pracy

Lp.	Zawody i specjalności
1.	krytyk artystyczny
2.	krytyk kulinarny

Tabela V.5. cd.

Lp.	Zawody i specjalności
3.	lektor dialogów filmowych i radiowych
4.	mim
5.	muzyk reżyser dźwięku
6.	muzykolog
7.	piosenkarz
8.	poeta
9.	pozostali artyści i twórcy gdzie indziej niesklasyfikowani
10.	producent teatralny
11.	producent telewizyjny
12.	spiker radiowy

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (<http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/bezrobocie-rejestrowane> [dostęp: 5–15.01.2019]).

Jeśli w całym okresie od 2011 do 2017 roku można wyłonić jakieś prawidłowości, to z pewnością następujące:

- gros rejestracji to bezrobotni dziennikarze (ze średnią roczną liczbą rejestracji wynoszącą 1974 osoby);
- są zawody, w których nie rejestruje się żaden bezrobotny lub rejestracje są sporadyczne: mim, poeta, twórca ludowy, z nowszych zawodów bloger/vlogger, krytyk kulinarny;
- są zawody, w których konsekwentnie nie pojawiają się żadne oferty: krytyk artystyczny, krytyk kulinarny, mim.

Załącznik VI

Zatrudnienie i wynagrodzenie – dane GUS z 2010 roku

Poniższe dane pozyskano z GUS przez ich zamówienie w ramach projektu „Rynek pracy artystów i twórców w Polsce”. Szeroko je przedstawiono i omówiono w załącznikach do raportu z tego badania (Ilczuk [red.], 2013). Ze względu na specyfikę danych gromadzonych przez GUS w badaniu wynagrodzeń informacje o zatrudnieniu dotyczą podmiotów gospodarczych zatrudniających przynajmniej 10 pracowników.

Tabela VI.1. Struktura zatrudnienia ogółu pracowników oraz artystów i twórców w podziale wg sektorów własności

Kategorie	Sektor publiczny	Sektor prywatny	Sektor publiczny	Sektor prywatny
pracownicy ogółem (w tys.)	3 212,9	4 773,2	40,2%	59,8%
twórcy i artyści	8 493	1 224	87,4%	12,6%
artyści plastycy	440	591	5,2%	48,3%
kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy	5 063	35	59,6%	2,9%
choreografowie i tancerze	735	0	8,7%	0,0%
producenci filmowi, reżyserzy i pokrewni	203	441	2,4%	36,0%
aktorzy	1 879	0	22,1%	0,0%
prezenterzy radiowi, telewizyjni i pokrewni	111	157	1,3%	12,8%
twórcy i artyści gdzie indziej niesklasyfikowani	62	0	0,7%	0,0%
Ogółem	8493	1224	100%	100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: GUS, 2012 oraz danych zamówionych z reprezentatywnego badania pracowników i zarobków, GUS (zamówienie nr DI-6-611/562/13/EG, DRP-01-611-16(128)/2013/EM).

Tabela VI.2. Struktura zatrudnionych artystów i twórców wg grup wiekowych i płci

Grupa wiekowa (w latach)	Artyści i twórcy		
	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
do 24	6,0%	6,0%	6,1%
25–34	29,9%	27,5%	33,0%
35–44	30,6%	29,7%	31,8%
45–54	23,4%	23,4%	23,5%
55–59	7,1%	8,4%	5,4%
60–64	2,8%	4,8%	0,2%
65 i więcej	0,1%	0,2%	0,0%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2012 oraz danych zamówionych z reprezentatywnego badania pracowników i zarobków, GUS (zamówienie nr DI-6-611/562/13/EG, DRP-01-611-16(128)/2013/EM).

Tabela VI.3. Struktura zatrudnienia artystów i twórców w podziale wg wielkości zakładu pracy i płci

Kategoria zakładu pracy	Artyści i twórcy		
	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
10–19 osób	3,7%	4,7%	2,4%
20–49 osób	7,8%	7,4%	8,4%
50–99 osób	16,2%	14,7%	18,0%
100–249 osób	34,7%	35,9%	33,2%
powyżej 250 osób	37,6%	37,4%	37,9%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2012 oraz danych zamówionych z reprezentatywnego badania pracowników i zarobków, GUS (zamówienie nr DI-6-611/562/13/EG, DRP-01-611-16(128)/2013/EM).

Zróżnicowanie związane z płcią, istotne na poziomie ogółu zatrudnionych, grupy wielkiej i średniej, przy uwzględnieniu zawodów elementarnych wśród artystów i twórców było nawet większe – szczególnie dotyczy to prezenterów oraz producentów filmowych, reżyserów i pokrewnych. Także uwzględnienie sektorów własności prowadzi do wskazania istotnych różnic. Wśród ogółu zatrudnionych wyższe przeciętne

wynagrodzenia charakteryzują zatrudnienie w sektorze publicznym, ale wśród specjalistów, a jeszcze wyraźniej wśród twórców i artystów wyższe przeciętne wynagrodzenia są związane z zatrudnieniem w sektorze prywatnym. Niemniej jednak prawidłowość ta nie dotyczy wszystkich zawodów elementarnych – wynagrodzenia kompozytorów, artystów muzyków i śpiewaków były w podmiotach sektora publicznego wyższe, podobnie jak producentów filmowych, reżyserów i przedstawicieli zawodów pokrewnych.

Tabela VI.4. Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto ogółu zatrudnionych (w podmiotach, w których pracuje przynajmniej 10 osób), specjalistów (grupa wielka), artystów i twórców (grupa średnia) oraz przedstawicieli zawodów artystycznych (grupy elementarne) w październiku 2010 roku w podziale wg płci i sektora własności

Grupa zawodów	Ogółem	Płeć		Sektor	
		mężczyźni	kobiety	publiczny	prywatny
ogół zatrudnionych	3 543,50	3 831,73	3 256,06	3 804,70	3 367,68
specjaliści	4 327,31	5 046,08	3 980,40	4 100,98	4 872,17
twórcy i artyści	4 592,64	4 785,06	4 348,00	4 151,20	7 655,66
artyści plastycy	4 445,73	5 044,24	3 877,77	3 262,70	5 326,49
kompozytorzy, artyści muzycy i śpiewacy	3 880,57	3 991,21	3 726,64	3 892,91	2 095,45
choreografowie i tancerze	3 663,92	3 859,61	3 510,50	3 663,92	–
producenci filmowi, reżyserzy i pokrewni	9 583,73	11 631,52	6 598,03	11 640,57	8 636,94
aktorzy	4 498,87	4 559,65	4 426,54	4 498,87	–
prezenterzy radiowi, telewizyjni i pokrewni	10 085,69	5 592,74	26 001,41	3 266,93	14 906,60
twórcy i artyści gdzie indziej niesklasyfikowani	3 851,41	3 933,84	3 737,29	3 851,41	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2012.

Załącznik VII

Zatrudnienie i wynagrodzenie – grupa „Twórcy i artyści” z lat 2010, 2012, 2014 i 2016

Dane dla kolejnych lat pochodzą z cyklicznych badań pt. „Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku...” i są zagregowane do poziomu grupy „Twórcy i artyści”, nie pozwalają zatem na analizę sytuacji przedstawicieli poszczególnych zawodów. Dane są ograniczone do charakterystyk zatrudnienia w podmiotach gospodarczych, w których pracuje przynajmniej 10 osób.

Tabela VII.1.1. Pracownicy zatrudnieni wg sektorów własności, płci oraz grup zawodów: wielkich, dużych i średnich (za październik) w tys.

Kategoria (grupa zawodów)	Rok	Ogółem			Sektor publiczny			Sektor prywatny		
		ogółem	męż- czyźni	kobiety	ogółem	męż- czyźni	kobiety	ogółem	męż- czyźni	kobiety
2 Specjaliści razem	2016	2 084,1	739,7	1 344,4	1 166,4	299,9	866,5	917,7	439,8	477,9
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2016	101,2	35,2	66,0	74,8	24,0	50,8	26,4	11,2	15,2
265 Twórcy i artyści	2016	7,5	4,0	3,5	6,0	3,2	2,8	1,5	0,8	0,7
2 Specjaliści razem	2014	1 986,4	698,7	1 287,7	1 170,5	301,7	868,8	815,9	397,0	418,9
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2014	103,0	35,0	68,0	75,2	24,4	50,8	27,8	10,6	17,2
265 Twórcy i artyści	2014	8,4	4,6	3,8	7,3	3,9	3,4	1,1	0,7	0,4
2 Specjaliści razem	2012	2 100,1	697	1 403,1	1 285,5	321,4	964,1	814,6	375,6	439
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2012	106,3	39,1	67,2	73,9	24,4	49,5	32,4	14,7	17,7
265 Twórcy i artyści	2012	7,5	4,2	3,3	6,4	3,4	3,0	1,1	0,8	0,3
2 Specjaliści razem	2010	2 136,2	695,4	1 440,8	1 509,2	395,8	1 113,4	627	299,6	327,4
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2010	99,6	35,0	64,6	74,4	24,3	50,1	25,2	10,7	14,5
265 Twórcy i artyści	2010	9,7	5,4	4,3	8,5	4,7	3,8	1,2	0,7	0,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2014, 2016, 2018b.

Tabela VII.2. Przeciętne wynagrodzenia brutto pracowników zatrudnionych wg sektorów własności, płci oraz grup zawodów: wielkich, dużych i średnich za październik

Kategoria (grupa zawodów)	Rok	Ogółem			Sektor publiczny			Sektor prywatny		
		ogółem	mężczyźni	kobiety	ogółem	mężczyźni	kobiety	ogółem	mężczyźni	kobiety
2 Specjaliści razem	2016	5 342,99	6 343,41	4 792,58	4 957,58	5 761,81	4 679,20	5 832,95	6 740,16	4 998,17
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2016	6 374,54	6 948,75	6 069,16	6 673,21	7 569,00	6 249,65	5 528,53	5 609,82	5 469,35
265 Twórcy i artyści	2016	5 131,58	5 285,54	4 949,04	4 996,33	5 418,18	4 502,43	5 686,68	4 756,91	6 848,16
2 Specjaliści razem	2014	5 067,79	6 054,90	4 532,26	4 740,69	5 568,13	4 453,53	5 537,14	6 424,62	4 695,64
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2014	5 999,91	6 712,19	5 632,80	6 088,18	6 868,64	5 714,11	5 760,89	6 354,48	5 391,23
265 Twórcy i artyści	2014	4 779,44	5 017,19	4 494,80	4 654,40	4 850,39	4 428,73	5 668,30	6 051,15	5 059,96
2 Specjaliści razem	2012	4 771,02	5 677,13	4 320,92	4 498,96	5 315,95	4 226,59	5 200,38	5 986,23	4 528,08
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2012	5 760,89	6 197,35	5 506,85	5 887,340	6 494,79	5 587,06	5 472,86	5 701,97	5 283,59
265 Twórcy i artyści	2012	4 579,71	4 595,25	4 560,31	4 165,17	4 406,61	3 894,14	6 935,96	5 400,18	10 597,86
2 Specjaliści razem	2010	4 327,31	5 046,08	3 980,4	4 100,98	4 604,32	3 922,07	4 872,17	5 629,60	4 178,82
26 Specjaliści z dziedziny prawa, dziedzin społecznych i kultury	2010	5 566,39	6 162,26	5 243,58	5 471,43	6 038,60	5 195,96	5 846,99	6 444,20	5 407,95
265 Twórcy i artyści	2010	4 592,64	4 785,06	4 348,00	4 151,20	4 374,84	3 875,14	7 655,66	7 361,67	8 116,06

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2014, 2016, 2018b.

Załącznik VIII

Podmioty działalności twórczej

Miejsca pracy – przynajmniej potencjalne – najsilniej związane z działalnością twórczą i artystyczną można przypisać do zakresu działalności podmiotów gospodarczych. Z tego względu poniżej przedstawiono szczegółową strukturę sekcji i działów Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD), które odnoszą się do działalności kulturalnej, w tym twórczej i artystycznej. Zmiana PKD nieco zmodyfikowała od roku 2010 układ zakresów działalności, rozdzielając ją na dwie sekcje. Zmodyfikowaną wersję PKD wprowadzono w 2007 roku, jednak zgodnie z Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) klasyfikacja PKD 2004 była stosowana do 31 grudnia 2009 roku.

Tabela VIII.1. Klasyfikacja działalności w działach związanych z działalnością artystyczną wg PKD 2004

92				Działalność związana z kulturą, rekreacją i sportem
	92.1			Działalność związana z filmem i przemysłem wideo
		92.11	92.11.Z	Produkcja filmów i nagrań wideo
		92.12	92.12.Z	Rozpowszechnianie filmów i nagrań wideo
		92.13	92.13.Z	Projekcja filmów
	92.2	92.20		Działalność radiowa i telewizyjna
	92.3			Działalność artystyczna i rozrywkowa pozostała
		92.31		Artystyczna i literacka działalność twórcza
			92.31.A	Działalność zespołów teatralnych dramatycznych i lalkowych
			92.31.B	Działalność zespołów teatralnych muzycznych
			92.31.C	Działalność filharmonii, orkiestr, chórów
			92.31.D	Działalność zespołów pieśni i tańca
			92.31.E	Działalność galerii i salonów wystawienniczych
			92.31.F	Działalność domów i ośrodków kultury

Tabela VIII.1. cd.

			92.31.G	Artystyczna i literacka działalność twórcza gdzie indziej niesklasyfikowana
		92.32	92.32.Z	Działalność obiektów kulturalnych
		92.33	92.33.Z	Działalność wesołych miasteczek i parków rozrywki
		92.34	92.34.Z	Działalność rozrywkowa pozostała, gdzie indziej niesklasyfikowana

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji GUS o klasyfikacjach (<http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 5.01.2019]).

Tabela VIII.2. Klasyfikacja działalności w działach związanych z działalnością artystyczną wg PKD 2010

59				Działalność związana z produkcją filmów, nagrań wideo, programów telewizyjnych, nagrań dźwiękowych i muzycznych
	59.1			Działalność związana z filmami, nagraniami wideo i programami telewizyjnymi
		59.11	59.11.Z	Działalność związana z produkcją filmów, nagrań wideo i programów telewizyjnych
		59.12	59.12.Z	Działalność postprodukcyjna związana z filmami, nagraniami wideo i programami telewizyjnymi
		59.13	59.13.Z	Działalność związana z dystrybucją filmów, nagrań wideo i programów telewizyjnych
		59.14	59.14.Z	Działalność związana z projekcją filmów
	59.2	59.20		Działalność w zakresie nagrań dźwiękowych i muzycznych
90	90.0			Działalność twórcza związana z kulturą i rozrywką
		90.01	90.01.Z	Działalność związana z wystawianiem przedstawień artystycznych
		90.02	90.02.Z	Działalność wspomagająca wystawianie przedstawień artystycznych
		90.03	90.03.Z	Artystyczna i literacka działalność twórcza
		90.04	90.04.Z	Działalność obiektów kulturalnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji GUS o klasyfikacjach (<http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 5.01.2019]).

Tabela VIII.3. Podmioty prowadzące działalność gospodarczą o charakterze twórczym w 2010 roku

Symbol	Opis zakresu	Liczba podmiotów	Struktura w ramach działu	Struktura w odniesieniu do wszystkich podmiotów
Dział 59	Działalność związana z produkcją filmów, nagrań wideo, programów telewizyjnych, nagrań dźwiękowych i muzycznych	9 968	–	0,27%
59.11.Z	Działalność związana z produkcją filmów, nagrań wideo i programów telewizyjnych	7 281	73,0%	0,20%
59.12.Z	Działalność postprodukcyjna związana z filmami, nagraniami wideo i programami telewizyjnymi	734	7,4%	0,02%
59.13.Z	Działalność związana z dystrybucją filmów, nagrań wideo i programów telewizyjnych	322	3,2%	0,01%
59.14.Z	Działalność związana z projekcją filmów	239	2,4%	0,01%
59.20.Z	Działalność w zakresie nagrań dźwiękowych i muzycznych	1 392	14,0%	0,04%
Dział 90	Działalność twórcza związana z kulturą i rozrywką	16 420	–	0,45%
90.01.Z	Działalność związana z wystawianiem przedstawień artystycznych	5 552	33,8%	0,15%
90.02.Z	Działalność wspomagająca wystawianie przedstawień artystycznych	2 059	12,5%	0,06%
90.03.Z	Artystyczna i literacka działalność twórcza	5 945	36,2%	0,16%
90.04.Z	Działalność obiektów kulturalnych	2 864	17,4%	0,08%
Łącznie działy 59 i 90		26 388	–	0,72%
POLSKA – wszystkie działy		3 646 694	–	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (<http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 5.01.2019]).