

Zdenko Medveš

Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir

Povzetek: Spremljevalne študije ter sintezna evalvacija, ki je bila leta 2012 opravljena na Centru RS za poklicno izobraževanje, predstavljajo jasen, odkrit, kritičen in refleksiven pogled na prenovljene izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja v obdobju treh generacij dijakinj in dijakov, ki so bili v te programe vključeni med letoma 2004 in 2010. Na podlagi teh študij je mogoče ugotoviti, da so se pričakovanja, zapisana v *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* iz leta 2001 (v nadaljevanju: *Izhodišča 2001*), uresničevala zelo različno. V šolah je mogoče opaziti pomembne ugodne pričakovane spremembe: manj frontalnega pouka, več sodelovanja učiteljev pri razvijanju ključnih kvalifikacij in kompetenc, bolj aplikativni pristopi k poučevanju, večji poudarek na uporabnosti znanja, večja usmerjenost k učnim dosežkom (učno-ciljna naravnost). Na drugi strani pa evalvacija pokaže tudi bistvene pomanjkljivosti samega sistema, ki so jih povzročila *Izhodišča 2001*, in to zlasti s tem, da so dajala prednost »hibridnemu« modelu izobraževanja, ki ga sestavlja kombinacija šolskega in vajeniškega tipa poklicnega izobraževanja. V primerjavi z *Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* iz leta 1997 se s tem odgovornost za izobraževanje ponovno prenaša na šolo, in to tudi v tistem (obsežnem) delu, ki se izvaja pri delodajalcih. To je samo po sebi zmanjšalo odgovornost socialnih partnerjev, tako da niti med zbornicami, sploh pa ne med sindikati, ni zavesti o tem, da je kadrovski razvoj ena od njihovih primarnih nalog, kar je usodno za razvoj poklicnega izobraževanja. Če upoštevamo tudi druge raziskave v zadnjih letih, opazimo, da nižje in srednje poklicno izobraževanje nazadujeta – zmanjšujeta se vpis in programska ponudba. Tako postajata najšibkejša člena v verigi izobraževalnega sistema. Vizije in razmisleki o poklicnem izobraževanju so preveč pošolani in pozabljajo na širše robne pogoje v družbi, ki povzročajo demotiviranost mladih za poklicno izobraževanje ter ovirajo načrten razvoj izobraževalne ponudbe za celotno populacijo, zlasti za tisti del mladih, ki živi v tveganih okoliščinah. Tudi perspektive niso ugodne, zlasti zato, ker država Center za poklicno izobraževanje tako rekoč »utaplja« v konglomeratu splošnih strokovnih služb za razvoj šolstva, namesto da bi ga kot samostojno strokovno službo navezala na socialne partnerje in ne nase.

Ključne besede: poklicno izobraževanje, socialno partnerstvo, pošolanost, dualni sistem, vajeništvo, »hibridni« model

UDK: 377

Znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, zaslužni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

Uvod: kakovost evalvacijskih ugotovitev omogoča ovrednotenje konceptualnih sprememb v razvoju poklicnega izobraževanja

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (v nadaljevanju: CPI) je lani končal spremljave uvajanja prenovljenih izobraževalnih programov, ki imajo na nek način značaj longitudinalnih študij, saj so opravljene na treh generacijah izobraževalnih programov, skozi katere so se postopoma uveljavljale zamisli in usmeritve, ki so jih opredelila izhodišča za pripravo izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Kdor natančno prebere sintezno publikacijo teh spremljav z naslovom *Z evalvacijo do sprememb* (Skubic Ermenc idr. 2012) in pregleda tudi 31 poročil o spremljanju novih in prenovljenih izobraževalnih programov¹, ki jih je pripravil CPI med leti 2006 in 2011, lahko dobi zelo natančno predstavo, kako so bila na ravni izobraževalnih programov in potem v sami izvedbi le-teh v šolah ter v usposabljanju na delu v podjetjih izpeljana temeljna pričakovanja, ki smo jih leta 2001 opredelili v *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2001; v nadaljevanju *Izhodišča 2001*). Poročila in sintezna študija so še zlasti pomembni zato, ker nam ob kritični refleksiji ugotovljenega stanja prinašajo tudi predloge, kako naprej in kako usmerjati prizadevanja, da bi se v prihodnje v še večji meri približali začrtanim pričakovanjem v zagotavljanju in večanju kakovosti poklicnega izobraževanja.

Posebna vrednost evalvacijskih študij je, da so identificirale številne kritične točke, ki pokažejo, kje se pričakovanja ob pisanju *Izhodišč 2001* niso uresničila. To dosežejo z ustreznim metodološkim pristopom in znotraj tega jim ni mogoče veliko očitati ne v metodološkem ne v vsebinskem smislu. A vsaj zame kot sooblikovalca prvih besedil o sistemskih rešitvah v poklicnem izobraževanju leta 1992 (Medveš in Muršak 1992), prvih *Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* iz leta

¹ Poročila o spremljanju novih in prenovljenih izobraževalnih programov so dostopna na spletni strani CPI: <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>.

1997 (v nadaljevanju: *Izhodišča 1997*) in *Izhodišč 2001* je pomembno narediti sintezo sinteze, kar pomeni osvetliti evalvacijske ugotovitve v konceptualnih spremembah skozi vseh dvajset let. To pomeni poiskati skupni imenovalec vseh težav, vseh ovir za to, da se zasnova poklicnega in strokovnega izobraževanja iz let 1992, 1996 in končno 2001 ni udejanjila tako, kot smo pričakovali. Prispevek k tej sintezi sinteze bom poskušal podati v nadaljevanju.

Najprej si postavimo vprašanje, *katera točka v spremljavah in sintezni evalvacijski študiji se kaže kot najbolj problematična*, točka, na kateri je bil storjen najmanjši korak naprej, če ne celo korak nazaj. Zame je to nedvomno *povezava teoretičnega in praktičnega izobraževanja, kar pomeni, da nismo uspeli pri glavnem od zastavljenih ciljev*. Če bi hoteli razumeti razloge za ta neuspeh, bi morali zbrane podatke v evalvaciji osvetliti v širšem družbenem kontekstu in zlasti v kontekstu tega, kako so bili urejeni sistemski pogoji za prepletanje teorije in prakse v izobraževanju. S tega vidika so evalvacijske študije prekratke, saj so spremljale le to, kar se je dogajalo v izvajanju izobraževalnih programov med letoma 2004 in 2010. Toda podatki, ki jih evalvacije prinašajo, so kakovostni in omogočajo veliko več kot le vpogled v omenjeno obdobje. Uporabil jih bom zato, da bi ovrednotil, ali so bile konceptualne spremembe v *Izhodiščih 2001* za razvoj poklicnega ter strokovnega izobraževanja koristne ali pa so prej povzročile nazadovanje kot napredek. *Izhodišča 2001* so nastala le štiri leta po *Izhodiščih 1997*, kar že samo po sebi kaže na prenapetost, saj je bila v tem obdobju v prenovljene programe vključena zgolj ena generacija dijakin in dijakov, kar gotovo ni optimalno obdobje za celovito oceno kakršne koli systemske šolske ureditve. To bi lahko kazalo, da so hitro spreminjanje *Izhodišč 1997* narekovali bolj politični kot strokovni razlogi.

Poklicno izobraževanje po letu 2001 ponovno zasnovano »pošolano«

Poklicnega izobraževanja preprosto ni mogoče razumeti kot zgolj izobraževanja, saj v obliki vajeništva in dualnega sistema to ni le pridobivanje izobrazbe, temveč hkrati tudi oblika zaposlovanja. Če hočemo ali ne, poklicnega izobraževanja v nobeni obliki ni mogoče reducirati na izobraževanje, zato ga vselej opredeljujeta dve dimenziji. Ena je, pogojno rečeno, ožje pedagoška in obsega celoten kurikularni sklop v najširšem pomenu besede, od izdelovanja poklicnih profilov in poklicnih standardov do priprave izobraževalnih programov, njihovega izvajanja in evalvacije (Kroflič 1997; Skubic Ermenc 2006). Druga dimenzija pa bolj kot pri katerem koli izobraževanju meri na družbene pogoje in systemske okvire, v katerih se to izobraževanje izvaja, in pomeni nujen preplet različnih nosilcev, zlasti šol, podjetij in medpodjetniških izobraževalnih zavodov (Medveš in Muršak 1992, str. 147–154).

Evalvacijske študije nam nudijo dober pregled predvsem o prvi dimenziji. Ugotavljajo, kaj je bilo v pripravi in izvedbi programov dobro, kje je uveljavljanje usmeritev iz *Izhodišč 2001* uspelo in vodilo do napredka, kje pa ne. Manj je odgovorov na vprašanje Zakaj?, saj se evalvacijske študije na ravni interpretacije podatkov ne poglobljajo v drugo dimenzijo, v systemske okvire in pogoje, zato

tudi ne pojasnijo, ali so težave v doseganju usmeritev iz *Izhodišč 2001* izvirale iz »pedagoške« dimenzije, torej pomanjkljive izvedbe pouka v šolah in izobraževanja v podjetjih, ali pa morebiti iz neustreznih sistemskih okvirov, za kar bi bila kriva *Izhodišča* sama. *Ali je torej napaka v »pedagoški« izvedbi, preprosto rečeno pri učiteljih, mentorjih, ali v sistemu.*

Z vidika nadaljnjega razvoja poklicnega izobraževanja se mi zdi pomembno ugotoviti prav to, ali rezultati evalvacije kažejo, koliko lahko pomanjkljivost ali celo neudejanjenje pričakovanj iz *Izhodišč 2001* pripišemo *Izhodiščem* samim. Postavljam hipotezo, da izvor težav ni v »pedagoški« dimenziji, zato se pri iskanju predlogov, kako naprej, ni mogoče omejiti le nanjo, kot so storile evalvacijske študije (to je njihova šibka točka), temveč je potreben premislek o sistemskih rešitvah iz *Izhodišč 2001*.

Da bi zgodbo razumeli, je treba stopiti povsem na začetek systemske prenove poklicnega izobraževanja v Sloveniji po letu 1992, ko so se na nacionalni ravni usklajevale konceptualne rešitve o razvoju poklicnega izobraževanja po ekonomski tranziciji. Od množice izhodišč in načel, ki so bila tedaj izpostavljena (Medveš in Muršak 1992), bi spomnil na ključna načela, o katerih je bil dosežen popoln konsenz:

- zagotoviti primerljivost z evropskimi standardi;
- razviti alternativne poti za izobraževanje istih poklicev;
- razviti socialno partnerstvo interesnih skupin na trgu dela, tj. delodajalcev in delojemalcev, njihovih splošnih nacionalnih združenj, panožnih in lokalnih združenj;
- vzpostaviti nove oblike sodelovanja med šolo in podjetji v neposredni izvedbi izobraževanja in usposabljanja ter
- zagotoviti poklicno oz. strokovno izobrazbo celotni generaciji ter odpraviti slepe poti v poklicnem izobraževanju z ustvarjanjem ustreznih vertikal.

Na strokovnem posvetu v Poljčah novembra 1992 je bil koncept (prav tam) predstavljen socialnim partnerjem, in sicer z jasnim poudarkom, da bo treba »štafetno palico« za kadrovsko reprodukcijo od države prevzeti v svoje roke. Vsakomur je bilo jasno, da obrat v ekonomskem sistemu, prehod od državnoplanskega k tržnemu gospodarstvu implicira tudi odpravo primarno »državnega« poklicnega šolstva. Država sicer ostaja partner v poklicnem izobraževanju, a predvsem zaradi zaščite splošnega interesa. Če splošni interes opredelim nekoliko konkretnije, ta s kurikularnega vidika zagotovo pomeni vsaj zaščito standardov splošne izobrazbe v poklicnem izobraževanju, z vidika financiranja sistema pa lahko pomeni tudi (zagonsko) investiranje v izobraževanje kadrov na področjih posebnega nacionalnega interesa. Kdo ve, koliko udeležencev posveta leta 1992 se je zavedalo, da to dejansko pomeni prenos težišča odgovornosti za kakovost poklicne, strokovne in delovne usposobljenosti na socialne partnerje. A to je že bilo eno od načel, ki je v Evropi prevladujoče in izhaja iz ekonomskega načela, da je poseganje države v kadrovsko reprodukcijo, financiranje usposabljanja kadrov lahko sporno, saj pomeni obliko intervencije države na trgu dela².

² Več o tem v Medveš in Muršak 1993.

Toda že začetek uvajanja nove ureditve poklicnega izobraževanja v prakso v letih 1996–98 pokaže odstopanja od navedenega načela – nekoliko že v *Beli knjigi* iz leta 1995 (Bela knjiga ... 1995), potem izraziteje v zakonodaji leta 1996, nato v pripravi izobraževalnih programov, ki so nastajali do leta 1998, še najbolj pa v načinu uvajanja dualnega sistema, kjer se je lahko v najčistejši obliki preverila pripravljenost socialnih partnerjev za prevzem odgovornosti, ki jim jih nalaga nova ureditev. Na ta odstopanja je opozarjal že *Memorandum o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja* (2000, v nadaljevanju: *Memorandum 2000*), ki je nastal kot sintezno besedilo programa Phare Mocca. Menim, da dve točki v *Memorandumu 2000*, ki sta bili pozneje nekako zamolčani, jasno pokažeta na odstopanje od ključnih izhodišč systemske ureditve poklicnega in strokovnega izobraževanja iz leta 1992. Ti dve točki sta, da Slovenija še nima razvitega poklicnega izobraževanja za svojo celotno populacijo in da je ohranila tradicionalno zgradbo izobraževalnih programov, ki jo sestavljajo splošna izobrazba, strokovna teorija ter praktično izobraževanje (*Memorandum ... 2000*, str. 10). Točki sta med seboj povezani, saj naj bi bili po eni strani visoki izobrazbeni standardi razlog za to, da v poklicnem izobraževanju ni ponudbe za celotno populacijo, po drugi strani pa naj bi bila struktura izobraževalnih programov (delitev na splošni, strokovno-teoretični in praktični del) razlog za pretirano pošolanost, kar naj bi delodajalcem skrčilo prostor pri izvedbi izobraževanja oziroma naj bi jih postavilo v neugoden, če ne celo nemogoč položaj, ko bi morali za izvajanje praktičnega izobraževanja po pošolanih pedagoških načelih v podjetjih razvijati šolske oz. učne delavnice.

Pojav je bil pozneje raziskovan in študija, ki je bila pripravljena za posvet šolskih ministrov v času predsedovanja Slovenije EU leta 2007 (Medveš idr. 2008), je pokazala nekatere kritične kazalce drsenja poklicnega izobraževanja navzdol, in sicer:

- da indeks letnega zmanjševanja novo vpisanih dijakov ogroža nižje in srednje poklicne šole nasploh;
- da v poklicnem izobraževanju ni zadostne ponudbe za celotno generacijo, pomanjkljiva ponudba pa najbolj prizadene učno manj uspešne, med njimi zlasti dekleta;
- da je nižje poklicno izobraževanje (NPI) glede na možnosti, ki jih nudi populaciji, popolnoma nefunkcionalno z vidika svoje vloge v sistemu, saj se vanj vpisuje le okoli 400 oseb letno, hkrati pa ponuja zelo omejeno programsko ponudbo, pri čemer je posebna težava to, da se spreminja v nekakšno »posebno« poklicno šolo, kar je v nasprotju z integracijo in inkluzijo, ki sta opredeljeni kot dve temeljni načeli systemske ureditve celotnega izobraževanja v Sloveniji³;
- da s strmim upadanjem vpisa v poklicno izobraževanje iz sistema izginja izobraževanje za vrsto poklicev, za katere ni primerno ali pa celo ni izvedljivo izobraževanje v klasični šolski obliki.

³ Ta diskriminacijski položaj nižjega poklicnega izobraževanja so ugotovili tudi avtorji *Bele knjige 2011*, ki so zapisali: »V celotni populaciji dijakov srednjih šol so skoraj vsi dijaki (99 %), ki imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju ali so mejno inteligentni, dijaki NPI.« (Bela knjiga ... 2011, str. 233) Žalostno je, da iz tega ne izpeljejo nobenega sklepa za prihodnje, zlasti če vemo, da ponujamo le 6 takih izobraževalnih programov, še pred štirimi leti jih je bilo 17 (Medveš idr. 2008).

Lahko sklenem: po letu 2000 postaja poklicno izobraževanje z očitnimi znaki upadanja in brez vizije razvoja najšibkejši člen izobraževalnega sistema v Sloveniji.

Slovenski sistem poklicnega izobraževanja v temeljnih točkah ni evropsko primerljiv

Z *Izhodišči 2001* se v konceptualnem pogledu stvari še poslabšujejo, dokončno sicer šele s spremembo *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006), ki izpelje kurikularne ideje *Izhodišč 2001* v pravno ureditev in s tem tudi odpravi dualni sistem. Slovenija po tem letu spet odstopa od večine izobraževalno razvitih evropskih in najbrž tudi svetovnih držav s tem, da se odreče načelu alternativnih poti poklicnega izobraževanja in pozna en sam tip, ki ga je najprilneje poimenoovati hibridni model. Zanimivo je, da to stanje sprejemajo kot perspektivo tudi zadnji razvojni dokumenti. Pri tem mislim na *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS Sloveniji* (2011, v nadaljevanju: *Bela knjiga 2011*), ki se (zdi se, da kar s ponosom) za hibridni model zavzema s komentarjem, da se v Sloveniji pač »ni moglo uveljaviti vajeništvo« in da »se je uvajanje dualne oblike v Sloveniji izkazalo kot neustrezno, zato smo jo opustili« (prav tam, str. 222). S takšno vizijo tudi perspektivno pristajamo na to, da smo edina država, ki je odpravila vsakršno fleksibilnost oz. alternativnost v sistemskih poteh za pridobivanje poklicne izobrazbe in vztraja samo pri eni poti, tj. hibridnem modelu, ki ga pravzaprav nihče v svetu ne pozna. To je tudi izrecno v nasprotju s tistim, kar smo plebiscitarno sprejeli leta 1992 in zapisali tudi še v *Memorandumu 2000* – da bomo namreč razvili različne poti poklicnega izobraževanja.

Toda logiki trga dela nismo mogli uiti, le da se nam pojavlja v sprevrženi obliki. Tu mislim predvsem na to, kako so se razvile nacionalne poklicne kvalifikacije. Konceptualno so bile te na začetku zamišljene kot oblika preverjanja neformalno in priložnostno pridobljenega poklicnega znanja ter usposobljenosti, dosežene s samoizobraževanjem in delom. Danes pa najpogosteje opažamo, da so se nacionalne poklicne kvalifikacije razvile kot vzporeden izobraževalni sistem. Na to kaže nastajanje novih centrov za usposabljanje, ki z razpisi pozivajo k vključitvi v izobraževanje za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije in pri tem od udeležencev zahtevajo izpolnjevanje vrste predpogojev (končano določeno izobraževanje ali šolo, starost, zdravstvene zahteve in drugo), kar kaže na popolno analogijo z razpisi v šolskem sistemu. Pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij se tako razvija v izobraževanje, ki bi ga moral zagotavljati reden izobraževalni sistem. To bi bilo izvedljivo, če bi ponudbo v rednem izobraževalnem sistemu širili z različnimi oblikami izobraževanja ter usposabljanja z delom, povezanim s strokovno-teoretičnim izpopolnjevanjem. Vse to bi prispevalo k večji fleksibilnosti izobraževalnega sistema, ki zdaj ostaja togo omejen in zaprt v svojo šolsko logiko. Sicer pa tudi tega izobraževanja za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije ne organizirajo delodajalci, temveč je to postal komercialni posel mnogih podjetij in tudi zavodov

ter organov v sestavi vlade⁴, ki javno in brezbrizno delujejo v nasprotju z *Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah* (2000) ali z njegovo filozofijo.

Kurikularni konglomerat, hibridni model – strokovna zmeta

Navedene ugotovitve (o nemožnosti uveljavljanja vajeništva ali neustreznosti dualnega sistema) so ključne za razvoj poklicnega izobraževanja po začetku novega tisočletja. V *Memorandumu 2000* je še vedno zapisano, »da bi moral dualni sistem doživeti večjo podporo, saj je najuspešnejši model povezovanja izobraževanja in dela« (Memorandum ... 2000, str. 16). Nikoli ni bilo prave študije, ki bi ugotovila, kaj so razlogi in kaj je v ozadju stališč avtorjev *Bele knjige 2011*, da dualni sistem v Sloveniji ni ustrezen in da ni mogoče uvajati vajeništva. Raziskava dualnega sistema (Kolenc, Hvala in Kelava 2008) je pokazala nekatere njegove šibke točke (zlasti v splošnoizobraževalnem delu), a tudi njegove velike prednosti v doseganju poklicne usposobljenosti, samostojnosti in poklicne socializacije. Pokazala je tudi visoko stopnjo sprejetosti zlasti med vajenci in podjetji. A ker je bilo malo sklenjenih pogodb med njimi, naj bi to dokazovalo, da so bili razlogi za neuspelo uveljavitev dualnega sistema bodisi v tem, da ni bilo interesa med mladino, bodisi v tem, da ni bilo pripravljenosti med delodajalci. Tudi šole naj ne bi podpirale dualnega sistema, saj njegova uvedba pomeni zmanjševanje ur praktičnega pouka v šoli. Tako je ves čas nekako prisotno vprašanje, ali je racionalno in učinkovito nadomeščati praktični pouk v šoli z usposabljanjem na delu (prav tam, str. 325–331), nikoli pa ni bilo proučeno, ali je bil dualni sistem v letu 1996 kurikularno ustrezno zasnovan, in nikoli ni bila preverjena hipoteza, da naj bi ga mladi in delodajalci odklanjali zaradi njegove pošolanosti, tako na ravni šolskega pouka kot na ravni usposabljanja na delu. A ta hipoteza je po mojem mnenju zelo verjetna.

Izbira alternativnih poti in načinov za pridobivanje poklicne izobrazbe ni prav velika. Mednarodne primerjave potrjujejo samo tri možnosti: šolski sistem, čisti vajeniški sistem ali pa vajeniški sistem z obveznim obiskovanjem šole, znan kot dualni sistem. Te primerjave tudi pokažejo, da sta vajeništvo in dualni sistem edini obliki, s katerima delodajalci prevzemajo nase primarno odgovornost za izobraževanje kadrov (Medveš in Muršak 1992, str. 5–7). In v tem Slovenija spet odstopa od tujih ureditev. Pri nas je po hibridnem modelu iz Izhodišč 2001 spet samo šola primarno odgovorna za poklicno izobraževanje kadrov, delodajalci pa pri tem le sodelujejo. Vse šolsko razvite države imajo poleg šolske razvite tudi druge poti izobraževanja, za katere velja obratno – odgovornost je na socialnih partnerjih, zlasti delodajalcih, ki morajo mladim omogočiti tudi obiskovanje šole. V mnogih državah je ta rešitev celo prevladujoča (npr. v Angliji, Nemčiji, Avstriji, Švici) (več o tem Medveš in Muršak 1993, str. 141–147).

⁴ Zelo številni so razpisi izobraževanja za pridobitev poklicne kvalifikacije. Kot primer si lahko bralec ogleda razpis na portalu Policijske akademije: <http://www.policija.si/index.php/component/content/article/35-sporocila-za-javnost/63131-strokovno-usposabljanje-za-obinske-redarje-razpis> (Strokovno usposabljanje ... 2012).

To je dilema, zaradi katere so nastala *Izhodišča 2001*. Ko danes razmišljam o tem, mi ta izhodišča kažejo, da se je stroka predala, distancirala od prizadevanj, da bi v Sloveniji razvili evropsko primerljiv sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja⁵. Trdim, da je bil pravi razlog za pripravljanje novih *Izhodišč 2001* prav restavracija šolskega načina izobraževanja, nestrokovno kombiniranega z modelom »učencev v gospodarstvu«, ki je znan iz 60. let prejšnjega stoletja, ko mu je bilo resno očitano, da pomeni obliko izkoriščanja mladih. A v 60. letih si je bilo še mogoče zamišljati, da bi državna podjetja sprejemala učence oz. dijake v uk in zanje organizirala neke vrste pouk, današnja zasebna gospodarska družba pa tega ne prenese. Po petih letih uvajanja sistema poklicnega izobraževanja po načelih *Izhodišč 1997* je bilo jasno le to, da socialni partnerji, predvsem delodajalci, niso bili pripravljeni prevzeti odgovornosti za izvedbo programov, ki so nastali na podlagi teh *Izhodišč*. Spremembo *Izhodišč 1997* je torej narekovalo prav to, da je »odpovedala« navezava izvedbe poklicnega izobraževanja med šolo in delodajalci. Evalvacija začetnega izvajanja dualnega sistema v obdobju 1996–2000 ni bila opravljena, ocena kurikularnih rešitev pa tudi ne. Edino, kar je bilo po letu 1998 hitro razvidno, je preprosto dejstvo, da je bilo sklenjenih zelo malo vajeniških pogodb in da se je večina mladih poklicno izobraževala po t. i. »šolski« obliki. Dualni sistem je v šolskem letu 2000/01 vključeval komaj 2,65 % populacije dijakov poklicnih šol, po tem pa se je ta odstotek iz leta v leto zmanjševal⁶, namesto da bi naraščal. Samo na tem dejstvu najbrž temelji sklep, da dualni sistem za Slovenijo ni ustrezen, ker ga mladina ne sprejema, delodajalci pa ga odklanjajo. Zakaj? Na to tudi danes ni pravega odgovora. Moja hipoteza je, da je bil eden od pglavitnih vzrokov za to pošolan program praktičnega izobraževanja v podjetjih. Tega ni preverila nobena dosedanja evalvacija, niti najcelovitejši evalvaciji dualnega sistema, ki sta ju opravila Pedagoški inštitut (Kolenc, Hvala in Kelava 2008) in CPI (Skubic Ermenc idr. 2012). Že pred leti sem opozarjal na težo interesne konfliktnosti v pripravi izobraževalnih programov v poklicnem izobraževanju. Na eni strani na nevarnost pošolanosti sistema, ko programi zahtevajo popolno podreditev izvedbe šolski logiki, na drugi strani pa na nevarnost, da postane »praktično izobraževanje v podjetjih, ko niso jasno definirane programske in druge obveznosti ter ni razvita eksterna kontrola, groba oblika zgodnjega zaposlovanja mladine in legalna pot za zagotavljanje poceni delovne sile« (Medveš 1995, str. 439). Program izobraževanja v podjetju, tj. usposabljanja z delom, je torej *interesno najbolj izpostavljena in zato strokovno najzahtevnejša točka dualnega sistema*. Le ob optimalni usklajenosti in kompromisu med kurikularnimi zahtevami, možnostmi delitve dela med šolo in podjetji, stanjem na trgu dela in interesi delodajalcev je mogoče priti do uspešne rešitve tega problema, k čemur bi lahko največ prispevalo neodvisno strokovno delo.

⁵ Pri tem sem sodeloval tudi sam in danes o tem ne morem reči drugega kot to, da je bilo to sodelovanje ena največjih strokovnih zmot v mojem življenju.

⁶ Podatke o številu vajencev za obdobje 1997–2007 prikazuje raziskava (Kolenc, Hvala in Kelava 2008, str. 267). Število vpisanih dijakov in vajencev (2003–2012) v 1. letnik pokaže, da se je že v šolskem letu 2004/05 delež vajencev znižal pod 2 %, v šolskem letu 2009/10 pa se v 1. letnik ni več vpisal nihče s statusom vajenca, kar pomeni, da nihče od srednješolcev ni imel sklenjene individualne pogodbe s podjetjem o usposabljanju na delu (Število vseh vpisanih dijakov in vajencev ... 2013).

Zato pa socialni partnerji potrebujejo vrhunsko strokovno podporo. In v tej točki nam danes, tudi zaradi namere ministrstva, pristojnega za izobraževanje, da ukine samostojni Center RS za poklicno izobraževanje, grozi nadaljnji razkroj sistema poklicnega izobraževanja, saj delodajalci brez ustrezne strokovne podpore, ki sega preko priprave izobraževalnih programov in katalogov znanja, sistema ne morejo niti ohranjati, kaj šele razvijati. V tujini je povsem drugače. Avtorji *Bele knjige 2011* ugotavljajo, da je izobraževanje kadrov drugod osrednja naloga združenj delodajalcev. Zbornice so organizirane kot strokovne službe za razvoj poklicnega izobraževanja in skrb za to predstavlja večino njihovega dela (Bela knjiga ... 2011, str. 229). Pri nas imajo zbornice za to zaposlenih le nekaj posameznikov in še to ne na regionalni ravni, čeprav je bila regionalna organiziranost socialnih partnerjev, ki je pomembna za razvoj poklicnega izobraževanja, ena od strateških prioriteta v *Memorandumu 2000* (2000, str. 13). Stanje pri nas se utegne kritično poslabšati s tem, ko članstvo v zbornicah ne bo več obvezno. Kako (ne)živa je zavest o odgovornosti za lastno kadrovske reprodukcije med delodajalci, pa najbolj ponazori ugotovitev iz raziskave, ki je bila opravljena za pripravo *Bele knjige 2011*, in sicer da »področje poklicnega in strokovnega izobraževanja ni prioriteta delodajalcev« (Bela knjiga ... 2011, str. 230), še dodatno pa to podkrepi podatek, da večina delodajalcev (61,6 %) meni, da »naj bi usposabljanje z delom izvajali delodajalci in mentorji na verificiranih učnih mestih v šoli« (prav tam). Delodajalci se torej zavzemajo za pošolan sistem poklicnega izobraževanja. Očitno so ga pripravljene podpreti tudi z lastnimi kadri v izvajanju praktičnega izobraževanja, da jim le ni treba sprejeti dijakov na usposabljanje. Mar ni to logično? Kakšne formalne in dejanske težave prinaša to, da v podjetje prihaja oseba, ne na podlagi individualne pogodbe, ampak na podlagi pogodbe s šolo, ki podjetje zavezuje, da bo izvedlo del kurikularno jasno predpisanega pedagoškega procesa? Pričakovanje, da bo takšno izobraževanje uspešno, je bistvo iluzije, ki so jo z izobraževalno filozofijo hibridnega modela ustvarila *Izhodišča 2001*.

Dejstvo, da dualni sistem ni zaživel, je ustvarjalo videz, da se ni bilo več mogoče opirati na koncept *Izhodišč 1997*. Prenos odgovornosti izobraževanja na delodajalce naj bi bil v skladu z logiko *Izhodišč 1997* ključ za doseg mnogih »pedagoških« ciljev, predvsem za povezovanje teorije in prakse ter za zagotavljanje usposabljanja v realnem delovnem procesu. V petih letih se je torej izkazalo, da ta cilj *Izhodišč 1997* ni bil uresničljiv. *Izhodišča 1997* so tako na preizkusu odpovedala, saj orodja za doseg ključnih usmeritev (povezovanje teorije s prakso, izobraževanja z delom in usposabljanjem v podjetju) že v začetku niso delovala ali bolje – celo takrat so delovala marginalno, za manj kot 3 % populacije srednješolcev v poklicnem izobraževanju⁷.

⁷ *Izhodišča 2001* so hibridni model na videz vpeljala tudi v srednje strokovno izobraževanje, saj zahtevajo, da je usposabljanje z delom obvezna sestavina izobraževalnega programa. A z racionalno evalvacijo in poznavanjem vzorcev za izdelavo predmetnikov, ki jo za srednje strokovno izobraževanje določajo *Izhodišča 2001*, že lahko pridemo do nekaterih ugotovitev, ki pokažejo, zakaj programov srednjega strokovnega izobraževanja ne moremo označiti za hibridne. Ti programi sicer obsegajo usposabljanje na delu, a večina le 152 ur. V izobraževalnih programih srednjega poklicnega izobraževanja je usposabljanje z delom najmanj 912 ur, sega pa tudi do 1.102 ur, kar znese skoraj en letnik. Prej omenjenih 150 ur je manj kot en delovni mesec, pa še izvajajo se praviloma v dveh letnikih po 14 dni. To je tipična oblika izobraževanja, ki jim v šolskem slovarju rečemo učna ali študijska praksa. Ta po nobeni značilnosti, še

Namesto analize vzrokov za ta neuspeh so se pripravljala *Izhodišča 2001*, ki radikalno sprevrnejo koncept poklicnega izobraževanja. To se pokaže takoj v prvih točkah izhodišč, ko se med štirimi novostmi, ki jih prinašajo, kot ključni izpostavita dve, in sicer: »povezovanje teorije in prakse« z uvajanjem usposabljanja na delu v vse izobraževalne programe ter »izenačevanje izobrazbenih standardov šolske in dualne oblike poklicnega izobraževanja« (*Izhodišča ... 2001*, str. 2). Evalvacijske študije CPI pokažejo temeljno zmoto, namreč, da bo hibridni model šoli omogočal doseči povezanost teorije s prakso, zagotovil naravnost na razvoj poklicnih kompetenc, približal praktični pouk realnemu delovnemu procesu in omogočal doseči višjo kakovost delovne usposobitve dijakov. Od šole smo torej pričakovali, da bo dosegla enako, kot doseže dualni sistem, če bo namesto vajencev na usposabljanje z delom k delodajalcem pošiljala dijake. Tako je nastala ta največja zmeta, ki jo imenujem hibridni model poklicnega izobraževanja. Na papirju je bilo sicer lahko konstruirati kurikularni konglomerat šolskega pouka in usposabljanja z delom, a v izvedbi ta konglomerat ni mogel delovati, ker pozabi na temeljno pravilo, ki se kaže v mednarodnih primerjavah, tj., da je usposabljanje na delu (v podjetju) produktivno, kakovostno in pravično le, če ga *primarno* razvijemo kot delovno-pravni odnos. *Takšni konglomerati so sporni z vidika socialne pravičnosti, saj so oblika izkoriščanja mladih, ne zagotavljajo kakovosti v povezovanju teorije s prakso, ki je ključni cilj poklicnega izobraževanja, predvsem pa otežujejo ali celo napačno usmerjajo poklicno socializacijo*⁸. Sporno je torej tako uvajanje usposabljanja v obliki produktivnega dela v šolo, kot je pošiljanje dijakov na delo v podjetje. Teh zmot ni preživela niti socialistična pedagogika, ki je sicer poveljevala vzgojno vrednost proizvodnega dela. Tudi Makarenko z zasnovo *Pedagoške poeme*

najmanj pa po medsebojnih obveznostih praktikanta in podjetja, ne more predpostavljati odnosov, ki bi upravičevali sklepanje posebnih individualnih pogodb o zaposlitvi, ki so značilne za dualni sistem. Poleg tega menim, da bi morali formalno urediti individualna medsebojna razmerja med praktikantom in podjetjem/zavodom tudi za dijake srednjih strokovnih šol (delovna odgovornost, plačilo dela dijaka, zavarovanja, financiranje mentorjev itd.), zlasti v primerih, ko ta praksa obsega celo 380 ur, kot je le v programu »predšolska vzgoja«. Ne glede na obseg prakse pa ob njenem uvajanju nikoli ni bilo zamisli, da bi jo izvajali v obliki dualnega sistema, torej v obliki specifičnega delovnega razmerja. Odgovori na vprašanje, ali je strokovno res utemeljeno, da so *Izhodišča 2001* predpisala »prakso« kot obvezno sestavino za vse programe srednjega strokovnega izobraževanja, so ambivalentni. A to je že druga tematika, ki zagotovo ne sodi v kritiko hibridnega modela. Kot je povsem druga tema tudi praktično izobraževanje v podjetjih za študente višjih strokovnih šol, ki obsega najmanj 800 od 2.000 ur celotnega študijskega programa. Že primerjava pojmov opozarja na razliko v primerjavi s programi v srednjem strokovnem izobraževanju. Pri višjih šolah namreč govorimo o »praktičnem izobraževanju« v podjetjih, pri srednjih pa o »usposabljanju z delom«. Predvsem pa zaradi dveh vsebinskih značilnosti praktičnega izobraževanja študentov (projektne in celo avtorske narave dela študentov ter velikega deleža izrednih študentov, kar rešuje težavo delovnih razmerij med študentom in podjetjem) ni analogije z usposabljanjem z delom in s hibridnim modelom na ravni poklicnega izobraževanja.

⁸ Pozneje bomo v obeh raziskavah (Kolenc, Hvala in Kelava 2008 in Skubic Ermenc idr. 2012) ugotavljali, kako so se dijaki pritoževali nad tem, da so morali v podjetjih opravljati tudi dela, ki niso povezana z njihovim poklicem in izobraževanjem. Seveda imajo prav – to je nedopustno, toda samo zato, ker v podjetje prihajajo na delo kot dijaki in ne kot osebe v posebnem delovnem razmerju, značilnem za dualni sistem. Šola mora dijake zaščititi tako, da opravljajo le dela, ki imajo izobraževalno vrednost. A učinek, ki ga ima to na razvoj odnosa dijakov do dela, je lahko povsem nasproten ciljem poklicne socializacije, saj gre za načrtno vzgojo odnosa do dela, ki se pri zaposlenih najpogosteje izraža z vprašanjem »Ali to res sodi v opis mojega delovnega mesta?«.

(Makarenko 1959) pokaže, da je na neki stopnji razvoja moral svoj vzgojni zavod spremeniti v tovarno.

V resnici je kurikularni konglomerat iz *Izhodišč 2001* pomenil odločitev za t. i. »šolski« način izobraževanja, a tega niso izpeljali dosledno. Odgovornost za kakovost poklicne usposobljenosti se je spet prenesla na šolo, a slednja tega ne more doseči sama, zato vsak izobraževalni program obsega usposabljanje dijakov v podjetju. Toda ko šola postane nosilec izobraževanja, so socialni partnerji odvezani odgovornosti za kadrovske reprodukcije in postanejo le izvajalci dela programa. To nam jasno sporoča sintezna študija Centra za poklicno izobraževanje *Z evalvacijo do sprememb* (Skubic Ermenc idr. 2012), kot bomo videli v naslednjem poglavju. Pozabili smo, da sta dualni sistem in usposabljanje z delom veliko več kot zgolj oblika poklicnega izobraževanja, več kot programska shema, več kot izobraževanje.

Predvsem je treba poudariti, kot smo že omenili, da je usposabljanje z delom v podjetju edino produktivno in pravično v delovnopravnem odnosu (Medveš in Muršak 1993), zato je tvegano, da se nacionalni sistem poklicnega izobraževanja omejuje le na pošolano obliko, kar se je zgodilo z *Izhodišči 2001*. *Vajeništvu oziroma dualnemu sistemu se v snovanju izobraževalnega sistema preprosto ni mogoče odreči brez velikih tveganj, da določenih sistemskih vprašanj ne bo mogoče rešiti*. V sistemu poklicnega izobraževanja imata vajeniški in dualni sistem izjemen pomen za reševanje treh težav, ki so v pošolanem modelu nerešljive. Prvič sta modela rešitev za poklicno izobraževanje skupin mladih, ki živijo v bolj tveganih okoliščinah in ne uspevajo v klasičnih oblikah šolanja. To pomeni, da vajeništvo in dualni sistem zagotavljata družbeno pravičnejšo rešitev za marginalizirani del populacije mladostnikov, kot pa je sedanja rešitev z nižjo poklicno šolo, ki se razvija kot (»posebna«) poklicna šola za učence s posebnimi potrebami. Drugič sta ti dve obliki učinkoviti le za izobraževanje številnih poklicev, ki jih ne moremo pridobiti s klasičnim šolanjem, in to predvsem zaradi njihove redkosti. A pri vsem tem je bistveno, da je kakovost izobrazbe v takšnem sistemu zagotovljena le, če obstajajo v njem ob trdnem angažiranju socialnih partnerjev, zlasti sindikatov, tudi jamstva, da so za vodenje izobraževanja v podjetju zagotovljeni najboljši mojstri. Tretjič pa vajeništvo in dualni sistem edina lahko učinkovito rešujeta problem tehnološkega zaostajanja šol v izvajanju delovnega usposabljanja. Ni države, ki bi imela na voljo sredstva, da bi poklicne šole opremljala z vsemi tehnološkimi novostmi, takoj ko se le-te pojavijo v delovnih procesih, in bi z opremljanjem šol sledila aktualnemu tehnološkemu razvoju naprednih podjetij. Poklicna šola nujno tehnološko zaostaja.

Javno pooblastilo: nadzirati samega sebe

O tem, kako so pri nas zagotovljeni pogoji za kakovostno izvajanje usposabljanja z delom, lahko v evalvaciji preberemo zaskrbljujoče ugotovitve. Najprej se kaže, da je šla v napačno smer že šolska zakonodaja s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja. 19. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) vsebuje javno pooblastilo zbornicam, da ugotavljajo izpolnjevanje pogojev

za izvajanje praktičnega usposabljanja dijakov, vodijo registre učnih mest za praktično usposabljanje in opravljajo strokovni nadzor nad praktičnim usposabljanjem v podjetjih. Rezultati evalvacije kažejo, da 19. člen navedenega zakona »ni v celoti zaživel« (Skubic Ermenc idr. 2012, str. 142). Zakaj? Je to posledica nesmiselnosti nadziranja samega sebe ali brezbržnosti?

Nanizajmo nekaj ključnih ugotovitev iz sintezne študije *Z evalvacijo do sprememb* (prav tam). Mnenje mentorjev v podjetjih je bilo, da zbornice šolam in delodajalcem pri navezovanju stikov ne pomagajo (prav tam, str. 144). Organizatorji praktičnega izobraževanja so opozorili, da se šole pri zagotavljanju učnih mest (Mar zakon te naloge ne nalaga delodajalcem? Op. Z. M.) ne morejo ozirati na ustreznost dela, ki so ga dijaki opravljali, na pedagoško-andragoško izobrazbo mentorja (v podjetju, op. Z. M.) in na druge pogoje, ki bi jih morali (v skladu z zakonom, op. Z. M.) delodajalci, ki sprejmejo dijaka na praktično usposabljanje z delom, zagotoviti (prav tam). Na šibek interes delodajalcev kaže tudi ugotovitev, da »za sodelovanje med šolo in podjetji sicer skrbijo organizatorji praktičnega izobraževanja, saj jih večina obišče podjetja osebno in jih nagovorijo, naj sprejmejo dijake na praktično usposabljanje z delom. Poleg tega spremljajo dijake na praktičnem usposabljanju z delom.« (Prav tam) Zadnja ugotovitev po mojem mnenju predstavi jedro slabosti hibridnega modela. Iz te ugotovitve lahko sklepamo, da učitelj praktičnega pouka v hibridnem modelu opravlja celo vlogo, ki bi jo morala opravljati inšpekcija dela. Smisel razmerja vajenec – podjetje v dualnem sistemu je, da je zaščita delovnih pravic vajenca primarnega pomena. To nam najrazvidneje razjasni smisel izjave, da je razmerje vajenec – podjetje primarno delovnopravno in ne pedagoško.

A ni vse slabo, problematičen je samo sistemski okvir, ki je nastal s hibridnim modelom. Nasprotno dijaki, učitelji praktičnega pouka in mentorji praktičnega usposabljanja z delom pozitivno vrednotijo usposabljanje v podjetju, saj navajajo, da praktično izobraževanje in usposabljanje z delom omogočata dijakom teoretično znanje strokovnovsebinskih sklopov uporabiti pri izvajanju praktičnih nalog, in obratno, da praktične izkušnje omogočajo dijakom boljše razumevanje strokovne teorije (prav tam, str. 146). Dijaki pritrjujejo, da jim »izkušnje, ki jih pridobijo pri praktičnem pouku v šoli in praktičnem usposabljanju z delom, omogočajo boljše razumevanje strokovne teorije« (prav tam). V kritiki usposabljanja z delom pa dobri dve tretjini dijakov menita, »da na praktičnem usposabljanju z delom opravljajo tudi dela, ki niso povezana z nalogami njihovega bodočega poklica« (prav tam, str. 145). Slednje v svetu znanih oblikah usposabljanja z delom sploh ni težava, ker v podjetja ne prihajajo dijaki. Če pa le-ti že prihajajo, je to najpogosteje mogoče označiti kot obliko izkoriščanja mlade delovne sile. Nekaj je tudi namigov o tem, da se je usposabljanje z delom izvajalo tudi zgolj formalno, ne glede na ustreznost delovnih mest in kakovost (prav tam, 143–144). In tu je še mnenje mentorjev usposabljanja z delom, da za svoje delo ne potrebujejo pedagoške izobrazbe ali usposobljenosti (prav tam, str. 147). S tem smo po mojem mnenju prišli do dna – nižje namreč ne gre. Ne poznam primera v svetu, da bi v dualnem ali vajeniškem sistemu bil odgovorni nosilec izobraževanja/usposabljanja »pedagoški« laik, da torej ne bi bil to mojster v svojem poklicu, ki mora na mojstrskem izpitu dokazati tudi pedagoško usposobljenost.

Kriva je nezainteresiranost sindikatov za izobraževanje kadrov

Da ne bo nesporazumov. Takšno stališče delodajalcev je, če ga sprejemem dobronamerno, povsem razumno. Čeprav ni nobenega zagotovila, pa vendarle lahko pričakujemo, da delodajalci v vajeniškem ali dualnem sistemu za mentorja ne bodo izbrali svojega najslabšega delavca, saj to niti ne bi bil njihov interes, če res želijo mlade hitro pripraviti, da delajo (zanje) nekaj ekonomsko koristnega in učinkovitega. To je povsem legitimno in ta logika bi prepričala. Toda logika spet drži samo pod pogojem, da imajo delodajalci pred seboj svojega zaposlenega, ne pa dijaka, ki jim ga pošlje »šolski sistem« na podlagi nekakšne splošne pogodbe o sodelovanju, pa še program njegovega dela jim predpiše.

To se v dualnem sistemu ne more zgoditi. Vendar ne samo delodajalci, tudi nekdo drug je v celotnem sistemu odgovoren za to, da zagotavlja kakovost usposabljanja z delom in pri tem tudi kakovost izbranih mentorjev, in le-tega smo v prenovi poklicnega izobraževanja pogosto povsem prezrli. Že vrsto let strokovnjaki s področja poklicnega izobraževanja dopovedujemo (Medveš in Muršak 1993), da so vajeniški in predvsem dualni sistem ter usposabljanje z delom kakovostni tam, kjer so močni sindikati in ustrezen zunanji nadzor. Če je tako, potem se ponuja neverjetna hipoteza. Za padec dualnega sistema v Sloveniji je med interesnimi skupinami zagotovo mogoče več krivde pripisati brezbriznosti sindikatov kot nezainteresirani mladini, »ljubosumnim« učiteljem, k zniževanju stroškov usmerjenim delodajalcem ter njihovim šibkim prizadevanjem v zbornicah, da bi zagotovili kakovostno skrb za kadrovske naraščaj. Pogled na portal Zveze svobodnih sindikatov Slovenije sicer pokaže nabor izobraževalnih idej in vizij največjega slovenskega sindikalnega združenja. Splošni deklaraciji, da zveza podpira javno šolstvo, sledi opredelitev, ki je vsaj posredno pomembna za poklicno šolstvo. Ker naj bi javno šolstvo »običajno ne dalo znanj in veščin, ki so potrebne za takojšnjo vključitev v delovni proces, je potrebno razviti ob formalnem izobraževanju tudi sistem neformalnega in informalnega izobraževanja«⁹. Tu ni nobene zavesti o odgovornosti za izobraževanje mladih v podjetjih. Tudi v programih Konfederacije Pergam med ciljnim skupinami aktivnosti ni vajencev – njihov interes pritegnejo šele mladi, ki končujejo izobraževanje. Prava zavest o vlogi sindikatov pri poklicnem izobraževanju tudi na ravni politike ne obstaja, tako da *Bela knjiga 2011* vidi vlogo sindikatov le »na ravni najvišjih organov, kot so strokovni svet in področni odbori, ki usklajujejo poklicne standarde« (Bela knjiga ... 2011, str. 230).

V zgodovini poklicnega šolstva sodi že med splošno znanje, da se vajeništvo nikoli ne bi razvilo v dualni sistem brez močnih sindikatov, ki so uveljavili zahtevo, da vajenec sorazmerno vsaj enemu dnevu v tednu v vsakem letu obiskuje splošnoizobraževalni pouk v šoli. Takšne ideje ne bi mogel razviti nihče od ostalih akterjev vajeniškega sistema, ki je bil dotlej edina oblika reprodukcije poklicev, ne vajenci in še manj delodajalci. Tako velja teza o veliki odgovornosti sindikatov za razvoj dualnega sistema in tudi za njegov propad leta 2006 v Sloveniji.

⁹ Zapis je objavljen na spletni strani Zveze svobodnih sindikatov Slovenije: http://www.zsss.si/index.php?option=com_content&view=article&id=269:vseivljensko-uenje-doma&catid=47:splona-vsebina&Itemid=141 (pridobljeno 18. 2. 2013).

Je bil trud šol zaman?

A ne smemo prezreti, da je sintezna študija *Z evalvacijo do sprememb* (Skubic Ermenc idr. 2012) pokazala tudi uspehe. Rezultati evalvacije potrjujejo uspehe predvsem pri udejanjanju nekaterih ključnih usmeritev *Izhodišč 2001*, vendar samo v »pedagoški« dimenziji, torej znotraj šole (manj frontalnega pouka, bolj dinamični pristopi aktiviranja dijakov, aplikativni pristopi k obravnavi učne snovi in doseganju učnih ciljev, nastajanje razvojnih timov in timsko načrtovanje). Šola ima tukaj očitno svoje meje. Do tod lahko seže ves trud, ki ga predpostavljajo *Izhodišča 2001*, da bi dosegli *višjo kakovost v razvijanju kompetenc, večjo praktično usposobljenost dijakov in njihovo pripravljenost na vključitev v delo*. Vse to pa bi lahko bil predvsem prispevek izobraževanja na delu, ki je v šolski klopi praktično nedosegljiv.

Podatki evalvacije jasno pokažejo popoln idealizem *Izhodišč 2001*, da bodo šole ob povečanju obsega praktičnega pouka v t. i. šolski obliki izobraževanja lahko vzpostavljale tesnejše povezave s podjetji. Ta pričakovanja so bila neutemeljena, saj ugotovitve evalvacije pokažejo visoko neskladnost med stališči učiteljev in mentorjev iz podjetij. Stališča namreč razkrijejo, da »šole redko vodijo skupne projekte s podjetji« (Skubic Ermenc idr. 2012, str. 144), da imajo težave pri organizaciji praktičnega pouka (prav tam) in da »delodajalci ne izražajo potreb po sodelovanju s šolami« (prav tam). Mentorji iz podjetij pa izjavljajo, da se pripravljajo na izvajanje mentorstva v sodelovanju s kolegi iz podjetja, ne pa z učitelji praktičnega pouka ali organizatorji praktičnega izobraževanja (prav tam, str. 145).

Poleg ostalega se mi je zdela najbolj paradoksalna ugotovitev, da delodajalci nič bolje ne ocenjujejo delovne usposobljenosti absolventov prenovljenih programov v primerjavi z usposobljenostjo absolventov programov pred uvajanjem hibridnega modela, ki so se v večini izobraževali po klasični šolski obliki in so glavnino praktičnega pouka opravili v šoli. Tako kaže raziskava, ki je bila opravljena med pripravo *Bele knjige 2011*, saj več kot 60 % anketiranih delodajalcev ne verjame, da bi prenovljeni izobraževalni programi omogočali kakovostno usposobitev dijakov za delo (Bela knjiga ... 2011, str. 227). Evalvacija pokaže, da je ta odgovor logičen, celo pričakovan. Pa ne zato, ker najbrž programov niti ne poznajo, temveč načeloma zato, ker šoli ne zaupajo, da je sposobna doseči tisto, za kar vedo, da bi lahko dosegli sami, če bi le bili za izobraževanje mladih pripravljeni zagotoviti svoje najboljše ljudi. V poročilih o spremljavi programov in v sintezni evalvaciji so podatki o nizkem zaupanju delodajalcev v prenovljene programe interpretirani tako, da gre očitno za različno razumevanje dela, za katerega naj bi bili dijaki usposobljeni. Torej je nespornost že na ravni samih ciljev, ki naj jim sledi poklicno izobraževanje. Raziskati bi bilo treba, kje je težava – že na ravni poklicnih standardov ali na njihovi transformaciji v izobraževalne programe ali pa v izvedbi programov. Podatki raziskav in evalvacije kažejo, da bi bila še najbolj utemeljena hipoteza, da je težava pravzaprav izvedba in to v tisti točki, ki ni odvisna od šole. Tako smo spet pri začetni točki, da *brez kakovostnega sodelovanja socialnih partnerjev ni kakovostnega izobraževanja za poklic*. In v tem je jedro (ne)zaupanja do šole. Če je tako, potem je različnost pogledov na ključni cilj poklicnega izobraževanja – na

poklicno usposobljenost – tista točka, ki preprečuje, da bi bila prenova uspešna, in to kljub trudu in prizadevanjem velikega števila strokovnjakov pri pripravljanju poklicnih standardov, izobraževalnih programov, izvedbenih kurikulov in kljub prizadevanjem programskih učiteljskih zborov in naporom mentorjev za izvedbo praktičnega usposabljanja v podjetjih. Zdi se, kot da je ves ta trud zaman, saj ključna ocena delodajalcev kaže, da mladi po novih programih za poklic ne bodo bolje usposobljeni, kot so bili po prejšnjih. Če so mnenja delodajalcev o delovni usposobljenosti absolventov novih programov vsaj približno verodostojna, potem to kaže, da *Izhodišča 2001* konceptualno res ne merijo v pravo smer. Predpostavka, da bi z njimi *znotraj šole rešili tisto, kar lahko doseže le nadzorovan realen delovno-izobraževalni odnos, je bila naivna in, kot rečeno, zmotna* in to je po mojem mnenju glavno sporočilo evalvacijskih študij.

Šole so odgovorno »odpirale« kurikul, drugi pa so zatajili

To je mogoče razbrati iz različnih področij evalvacije, ne samo iz tega, kaj se je začelo dogajati s praktičnim usposabljanjem z delom znotraj t. i. šolske oblike izobraževanja, ko v podjetje prihajajo mladi s statusom dijakov. Tudi pogled na odpiranje kurikula kaže neverjetne dokaze o tem, da so delodajalci preprosto (zavestno ali ne) prezrli priložnost, da se v izobraževanju kadrov vključujejo dejavneje in odgovorneje. Ob tem je spet simptomatično tudi to, da ob odpiranju kurikula nihče ne omenja vloge sindikatov. Ti so popolnoma izginili iz zavesti o pogojih za kakovostno poklicno izobraževanje. To velja že za nastajanje *Izhodišč 2001* ali *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006), ki pomen sindikatov vidita le v sodelovanju v delu Strokovnega sveta RS za poklicno izobraževanje in v komisijah za pripravo poklicnih standardov. Razumljivo je, da evalvacija sploh ni mogla zaznati aktivnosti sindikatov, a menim, da ni treba nikomur razlagati in ga prepričevati o tem, kako pomembno bi bilo sodelovanje sindikatov pri »polnjenju« odprtega kurikula. Sindikati lahko namreč v izboru vsebin in ciljev odprtega kurikula zagotavljajo širši pogled na trg dela, onemogočajo prevladovanje lokalnih partikularizmov, uveljavljajo vidik varnosti zaposlovanja in graditve poklicne kariere ter mnogo drugih elementov, ki jih kažeta tehnološki in ekonomski razvoj, v prihodnosti pa tudi napoved večje fleksibilnosti slovenskega trga dela.

Na drugi strani pa lahko pri načrtovanju odprtega kurikula čestitamo šolam. Statistika v evalvaciji o področjih, ki so jih šole vključevale v odprte kurikule, pokaže, da je 1/3 časa namenjena splošnoizobraževalnim predmetom, 15 % strokovni teoriji in kar 52 % praktičnemu pouku (Skubic Ermenc idr. 2012, str. 126). Kdo si torej upa reči, da šole nimajo v mislih pravih ciljev in dimenzij, h katerim mora težiti poklicno izobraževanje? Kritika, da so v odprti kurikul vključene vsebine, ki so že del nacionalnih kurikulov (prav tam, 123), se ne bi smela nanašati na šole, saj je v resnici izraz odsotnosti zunanjih soustvarjalcev, zlasti delodajalcev, sindikatov, ki se v visokem odstotku niso ustrezno odzivali na povabila šol za sodelovanje (prav tam, 124). Tudi to bi lahko interpretirali z izjavo, da splošnega nezaupanja med delodajalci v pošolanost prenovljenih izobraževalnih programov ne

more odpraviti odprti kurikulum. Ob tem je vendarle pomemben podatek iz evalvacije, da delodajalci »z odprtim kurikulumom sploh niso seznanjeni« (prav tam, str. 34). Polovica delodajalcev ni pripravljena materialno podpirati izvedbe odprtega kurikula, polovica pa z opremo, delovnimi sredstvi in raznimi storitvami (prav tam, str. 124). Evalvacija ni zaznala pripravljenosti, da bi delodajalci pripravili kak predlog za odprti kurikulum, ki bi ga tudi sami izvedli. Sklep je po mojem mnenju jasen: pošolani programi ne zanimajo nikogar izven šole, zato imajo delodajalci težave s sodelovanjem pri izvedbi rednega in odprtega kurikula.

Izhodišča 2001 vodijo poklicno izobraževanje v propad, reši ga lahko samo vrnitev k mednarodno primerljivemu sistemu

Škoda je, ker so predlogi rešitev v sintezni študiji *Z evalvacijo do sprememb* (Skubic Ermenc idr. 2012) naravnani predvsem na »pedagoško« dimenzijo. Sam od šolskih partnerjev ne pričakujem, da bi lahko razrešili to »sfingo« poklicnega izobraževanja, ki so jo zastavila *Izhodišča 2001*. Da ne bo nespornost: mnoge usmeritve *Izhodišč 2001*, kot so odpiranje kurikula, povezovanje teorije in prakse, povezovanje splošnega, strokovno-teoretičnega in praktičnega znanja, učno-ciljno načrtovanje, širina poklicne usposobljenosti, prepletanje izobraževanja in dela, usmerjenost k razvoju kompetenc, so nedvomno progresivne. Le pričakovanje, ki je v ozadju teh *Izhodišč*, da bi lahko šola kot odgovorni nosilec izobraževanja sama zagotovila optimalni domet v izpeljavi teh usmeritev, je zmotno. Težo odgovornosti morajo prevzeti socialni partnerji, zato se pojavlja poziv, da se *Izhodišča 2001* čim prej konceptualno spremenijo v tej smeri, kajti v nekem smislu se zdijo po opravljenih spremljavah CPI in sintezni evalvaciji sumljiva, če ne celo škodljiva. Nemara je tudi v takšni konceptualni konstrukciji, kakršno so sprejela *Izhodišča 2001*, vzrok za to, da poklicno izobraževanje zadnja leta hitreje drsi navzdol in da je to drsenje očitno nezaustavljivo.

Velja se torej vrniti k izvornemu konceptu iz Poljč (Medveš in Muršak 1992), ki je bil soglasno potrjen. Zagotoviti pa je treba pogoje, da bi ga lahko udeležili. To pomeni zlasti odpraviti hibridni model, ustvariti zakonske okvire za pluralnost poti do poklica, zamenjati pošolane programe, rešiti statusna vprašanja oseb na usposabljanju z delom in razviti stimulacijo države za nastajanje učno-delovnih mest¹⁰. Brez teh pogojev ni bilo mogoče pričakovati sodelovanja socialnih partnerjev v reformiranju poklicnega izobraževanja. Temu dejstvu (nepripravljenosti

¹⁰ Stimulacije države (nagrada vajencem in plačilo prispevkov) za uvajanje dualnega sistema v letih 1996–2006 niso bile domišljene. V njihovem ozadju je bila težnja, da bi podjetja izvajala usposabljanje vajencev za splošne in ne za lastne potrebe. To se ne obnese, saj podjetje tako postaja del javnega šolskega sistema. Tuje izkušnje (več o tem Medveš in Muršak 1993) kažejo, da so bolj smiselne stimulacije države za odpiranje novih učno-delovnih mest, ki se perspektivno spremenijo v trajna delovna mesta, kar predpostavlja, da podjetje izvaja usposabljanje vajencev za lastne potrebe. Zato je razmerje države in gospodarskih družb v tržnem gospodarstvu povsem obratno kot v državnoplanskem, kjer podjetja izobražujejo kadre za državne potrebe in zaposlovalne načrte, v tržnem gospodarstvu pa država prek dualnega, vajeniškega sistema lahko spodbuja kadrovske in s tem splošni razvoj gospodarskih družb ter zaposlovanje mladih.

socialnih partnerjev za izvedbo koncepta) se je pozneje prilagajal celoten sistem poklicnega izobraževanja, najvidneje prav s hibridnim modelom v *Izhodiščih 2001*, ki je bil uzakonjen z *Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006), s katerim je bil dualni sistem v Sloveniji dokončno ukinjen. To se je takoj odrazilo v zmanjševanju števila individualnih pogodb dijakov s podjetji, ki jih od leta 2009 ni več. Mogoče bi najlažje našli odgovor na vprašanje, kako naprej, če se povrnemo k temeljnemu načelu koncepta 1992, to je primerljivosti z državami, ki so razvile učinkovit sistem poklicnega izobraževanja. Odgovorom bi se najlažje približali tako, da ugotovimo, v čem Slovenija odstopa od držav, po katerih bi se želela in morala zgledovati¹¹:

- Namesto da bi pogoste politične deklaracije o velikem pomenu izobraževanja za nacionalni razvoj izpeljevali na vseh ravneh, nas v snovanju nadaljnega razvoja poklicnega izobraževanja skrbi le eno: zakaj se mladina po končani poklicni šoli množično vključuje v nadaljnje izobraževanje. Iz te skrbi se razvije strategija, da bi se te možnosti v prihodnje odpravile, posledica tega pa je, da je eden od glavnih sistemskih predlogov *Bele knjige 2011*¹² odprava poklicno-tehniškega izobraževanja, ki je nastalo prav zaradi odpiranja sistemske možnosti za nadaljevanje izobraževanja po končanem poklicnem šolanju in je to vlogo tudi uspešno opravljalo, saj je izobraževanje nadaljevalo 70–80 % (Bela knjiga ... 2011, str. 235) absolventov poklicnih šol, kar je po mnenju avtorjev *Bele knjige* slabo, saj s tem poklicna šola, ki naj bi pripravljala za zaposlitev, »izgublja tudi svoj prvotni pomen« (prav tam).
- Vizija v *Beli knjigi 2011* se na nizko motivacijo med mladimi in s tem povezano strmo padanje vpisa v poklicno šolo odzove s podaljšanjem poklicnega izobraževanja na štiri leta, kar je tudi eden od sistemskih predlogov *Bele knjige*. Hkrati ohranja tudi model izobraževanja, ki ga v tem prispevku poimenujemo *hibridni model*, zato lahko pričakujemo, da bodo ugotovitve sedanje evalvacije veljale še naprej. Poleg tega *Bela knjiga* v zgradbi teh programov predvidi tudi model, ki je nedavno že pokazal nerešljive težave.¹³

¹¹ Več o tem v Medveš 2012.

¹² Ocena iz *Bele knjige 2011*, da poklicno-tehniško izobraževanje »svoje prvotne vloge ne uresničuje več« (Bela knjiga ... 2011, str. 240), je enostranska, ker ne analizira pravih vzrokov za težave, ki se kažejo v zaposlovanju diplomantov poklicnih šol in v njihovem delovnem statusu (Medveš idr. 2008). Sicer pa je ob misli na evropsko strategijo prav odprtost izobraževalnega sistema do višjih stopenj, tudi z vgraditvijo pozitivnega hendikepa, zagotovo pomembna sistemska rešitev. Resno je samo vprašanje, *zakaj Slovenija ne zna izkoristiti visokega izobrazbenega potenciala svojega prebivalstva*.

¹³ Programsko zgradbo dveh smeri različnih zahtevnosti od drugega letnika izobraževanja naprej smo poznali v poklicnem in strokovnem izobraževanju v letih 1980–1990 in pokazala je na neobvladljive težave pri razporejanju dijakov v oddelke različne zahtevnosti sredi izobraževanja. Dijaki so večinoma izbirali smer, ki vodi v nadaljnje izobraževanje, a ker izbor ni temeljil na javnem razpisu, ni bilo mogoče omejevati vpisa. Te izkušnje ne velja ponavljati, tudi če bi se odločili, da razporejanje dijakov temelji na učni uspešnosti prvega in drugega letnika, saj bi to povečalo učinke negativne selekcije v sistemu izobraževanja za poklic. Pa tudi sicer sistem poklicnega izobraževanja ne more temeljiti na rešitvah, ki zapostavljajo načelo vseživljenjskega izobraževanja, in to celo s formalnim zapiranjem možnosti za dograjevanje poklicne kariere (več o tem v Medveš 2012).

- Namesto da bi razvijali več sistemsko različnih poti izobraževanja za poklic, je prisotno neargumentirano nezaupanje v vajeništvo in dualni sistem ter pristajanje na eno samo pot izobraževanja, tj. na hibridni model.
- Prehajanje iz osnovnošolskega v poklicno izobraževanje je prepuščeno učencem in staršem, pomoč pri poklicnem odločanju se omejuje zgolj na svetovanje, ne razvijamo pa aktivnosti, ki bi učencem odpirale konkretna polja dela in konkreten prostor (učno-delovno mesto) v organizacijah delodajalcev. Razvijati je treba poklicno usmerjanje, v drugih državah znano v obliki različnih proaktivnih programov, ki že proti koncu obveznega šolanja omogočajo učencem pridobiti konkretne poklicne izkušnje in stike z delodajalci, najpomembnejše pa je, da nimamo razvitih oblik praktičnega sodelovanja med šolami in podjetji, ki bi ob pomoči staršev aktivirale poklicno odločanje otrok, ki živijo v bolj tveganih okoliščinah.
- Na ravni družbenega okolja obstajajo močne motivacije, ki so za poklicno izobraževanje negativne.¹⁴
- Želja po popolni srednji šoli, če je le mogoče gimnaziji, je postala osrednja pri poklicnem odločanju otrok in njihovih staršev.
- Srednje, predvsem poklicne, šole nimajo razvite kulture mentorske in tutorske pomoči.
- Sodelovanje okolja s šolo ni samoumevna kultura naših lokalnih skupnosti in organizacij delodajalcev.

Ključna razlika glede na države z učinkovitim poklicnim izobraževanjem pa je, da v Sloveniji področje poklicnega izobraževanja ni prioriteta socialnih partnerjev. Hkrati so posebne tudi razmere na trgu dela, zato je tako pomembno, da se razvijajo različne poti poklicnega izobraževanja: šolska, dualna in tudi vajeniška.

Namesto sklepa: ohraniti samostojnost Centra RS za poklicno izobraževanje

Najproduktivnejši korak, ki ga je naredila država za prenovu poklicnega izobraževanja v začetku 90. let, je bila ustanovitev Centra RS za poklicno izobraževanje. S tem korakom je vzpostavila nekakšen nadomestek za strokovne službe, ki jih delodajalci v drugih državah organizirajo znotraj svojih združenj, da zanje opravljajo, če se izrazim po naše, programske in organizacijske podlage za delovanje celotnega sistema. V snovanju sistemske ureditve leta 1992 nam je bilo jasno, da brez organiziranosti strokovnega dela za podporo poklicnemu izobraževanju nova sistemska ureditev ne more zaživeti. Jasno je bilo tudi, da

¹⁴ Študije kažejo vsaj dve okoliščini, ki mlade demotivirata pri odločanju za poklicno šolo in jih motivirata za nadaljnje šolanje: prva je popolna uravnilovka plač na ravni nekvalificiranega, polkvalificiranega in kvalificiranega dela (od Isced 1 do Isced 3 B), potem pa strm dvig za poklice na ravni popolne srednje šole (Medveš idr. 2008); druga pa kaže, da imajo absolventi poklicnih šol več težav glede na vse druge absolvente na višjih stopnjah šolanja pri iskanju prve zaposlitve in redkeje najdejo delo, ki ustreza njihovi izobrazbi (Ivančič 2010).

združenja delodajalcev te organizacije ne morejo vzpostaviti znotraj same sebe takoj in brez večjih tveganj, zato se je razvil predlog (Medveš in Muršak 1992), da postane Center RS za poklicno izobraževanje samostojni zavod, za katerega sta odgovorni (tudi v finančnem pogledu) pristojni ministrstvi za izobraževanje in delo skupaj z zbornicami (tudi tu so sindikati pozabljeni). V ozadju predloga je bila predpostavka, da bi se moral takšen zavod slej ali prej v celoti navezati na socialne partnerje (prav tam). To bi se zgodilo postopoma, kar se je kazalo tudi s tem, da so zbornice sofinancirale njegovo delo – vendar samo na začetku. Pozneje se je to opustilo, kar lahko razumemo v sklopu vsega, kar smo povedali o razvoju socialnega partnerstva v zadnjem desetletju. Vrhunec te napačne filozofije v odnosu do poklicnega izobraževanja pa je leta 2012 dosegla država s predlogom, da združi Center RS za poklicno izobraževanje s strokovnimi zavodi na področju šolstva. Sprašujem se, kako naj se poklicno izobraževanje ob tej filozofiji sploh razvija in deluje. Sistem poklicnega izobraževanja ni od danes – je zgodovinsko preverjen in tudi na Slovenskem je bilo od njegovih začetkov v cehih jasno, da se z njim ni ukvarjala ne posvetna ne cerkvena oblast. Mogoče sedanje oblasti ta zgodovina ne prepriča. Naj ministrstvo pokaže *en sam zgled iz sodobnega časa in predstavi vsaj eno* šolsko razvito državo, kjer je zadeva urejena tako, kot predlaga ministrstvo: da so strokovne službe za razvoj poklicnega izobraževanja torej ločene od zbornic in integrirane v strokovne službe za razvoj splošnega izobraževanja. En sam zgled, da bi si stroka znala predstavljati, kako to kje že deluje. V evropskem prostoru takega primera namreč ni. Res pa je, da je v državnoplanskem gospodarstvu strokovna služba za razvoj poklicnega izobraževanja integrirana v državne službe za razvoj šolstva nasploh. Tako je bilo tudi pri nas, zato se lahko vprašamo: Kam nas vrača predlog ministrstva, ki pomeni ukinjanje integritete strokovne službe za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja? Zares menim, da bi država v za gospodarstvo kriznem času morala socialnim partnerjem (zbornicam in sindikatom) prej ponuditi dogovor o usodi centra za poklicno izobraževanje oziroma o drugačni lastni organiziranosti za pripravljavanje strokovnih podlag, ki so skupna stvar zbornic in sindikatov, od poklicnih standardov naprej, kot pa da odpravlja posebno strokovno integriteto edine institucije, ki še načrtno skrbi za poklicno in strokovno izobraževanje v celoti.

Kaj pomeni skrb za poklicno izobraževanje »v celoti«? Zavedati se je treba, da ne gre samo za pripravljavanje izobraževalnih programov in vseh potrebnih dokumentov od poklicnega standarda do evalvacije. To bi ne nazadnje lahko opravljal tudi državni zavod, kjer koli bi že bil, še bolje pa zasebne organizacije ali najbolje kar šole same. Gre za to, da se na ravni strokovnih služb odpravi dualizem v razmerju med šolo in podjetjem. Pri tem mogoče izobraževalni programi sploh niso najpomembnejši za kakovostno izobraževanje, kar sem že večkrat poudaril; morda jih bomo kdaj v prihodnosti celo povsem odpravili ali nadomestili po anglosaških oziroma severnoevropskih zgledih. Navsezadnje so le papir, a dokler jih imamo, ni vseeno, kakšni so. Bistvena pa je vendarle performativna raven, torej, kaj se v realnosti, v izvedbi, dogaja. Pri tem mislim na široko polje delovanja, ki sem ga navedel ob koncu prejšnje točke. To pa bolj kot na sodelovanje s šolami kaže na razvoj sodelovanja podjetij. Če temu priključimo še ugotovitev evalvacije, da 19. člen

Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) ni v celoti zaživel, ter pomislimo na razloge, ki jih o tem odkrivajo evalvacije, nam je jasno, da socialni partnerji, predvsem delodajalci, nimajo niti strokovne opore, da bi izvajali javna pooblastila, ki jim jih nalaga zakon, niti strokovne opore za neposredno izvedbo usposabljanja (kar jim isti zakon nalaga v 18. členu). Naivno je misliti, da bodo socialni partnerji lahko kakovostno opravili te naloge brez profesionalno organizirane strokovne službe, kot je Center RS za poklicno izobraževanje. V tej smeri bi veljalo razmišljati o njegovem nadaljnjem razvoju, ne pa da se ga tako rekoč »utaplja« v brezoblični konglomerat.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011.* (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivančič, A. (2010). Izobraževanje in prve zaposlitve mladih. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 38–79.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja.* (1997). Ljubljana: Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, Področna kurikularna komisija za poklicno in strokovno izobraževanje.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja.* (2001). Ljubljana: CPI. Dostopno na: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/izhodišca.pdf> (pridobljeno 20. 2. 2013).
- Kolenc, J., Hvala, P. K. in Kelava, P. (2008). *Dualni sistem poklicnega izobraževanja.* Radovljica: Didakta.
- Kroflič, R. (1997). Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: A. Barle Lakota in K. Bergant (ur.). *Kurikularna prenova.* Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 197–217.
- Makarenko, A. S. (1959). *Pedagoška poema.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Medveš, Z. (1995). Perspektive in kriza dualnega sistema poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 9–10, str. 436–452.
- Medveš, Z. (2012). Ocenjevanje onkraj znanja, vrednotenje onkraj dosežkov. V: B. Šteh (ur.). *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju* (elektronska izdaja). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 8–19. Dostopno na: <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/file/PAD12/zbornik-pad12%281%29.pdf> (pridobljeno 20. 2. 2013).
- Medveš, Z. in Muršak, J. (ur.). (1992). *Sistemska urejanje poklicnega izobraževanja.* Ljubljana, Poljče: Slovensko društvo pedagogov, Andragoško društvo Slovenije in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje – problemi in perspektive.* Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Znanstveni inštitut FF.

- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Skubic Ermenc, K., Peček, M., Lesar, I. in Pevec Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Memorandum o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja.* (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 1, str. 21–26.
- Skubic Ermenc, K., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B. in Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Strokovno usposabljanje za občinske redarje – razpis*. Dostopno na: <http://www.policija.si/index.php/component/content/article/35-sporocila-za-javnost/63131-strokovno-usposabljanje-za-obcinske-redarje-razpis> (pridobljeno 7. 11. 2012).
- Število vseh vpisanih dijakov in vajencev (2003–2012) v oddelkih in skupinah po vrstah programov srednješolskega izobraževanja in letnikih v šolskih letih 2003/04–2012/13*. Dostopno na: <https://kokra1.mss.edus.si/COMZ/centralneobdelave.aspx> (pridobljeno 7. 11. 2012).
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah.* (2000). Ljubljana: Uradni list RS, št. 81/2000.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju.* (2006). Ljubljana: Uradni list RS, št. 79/2006.

Zdenko MEDVEŠ, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING ENTERED A *CUL-DE-SAC* A DECADE AGO

Abstract: The evaluation research studies and synthetic evaluation carried out by the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training in 2012 provide a clear, frank, critical, and reflective overview of the reformed vocational education and training programs employed for the education of three generations of students, who attended the programs between 2004 and 2010. These studies suggest that the expectations formed in the *Starting Points for the Preparation of Educational Programs in Lower and Secondary Vocational and Secondary Technical Education* published in 2001 (hereafter referred to as *Starting Points 2001*) have been put into practice in different ways. Schools demonstrate significant and positive expected changes: less frontal instruction, more teacher collaboration on developing key qualifications and competences, more applied approaches to teaching, a stronger emphasis on knowledge usefulness, and a greater orientation toward goal-oriented learning. However, the evaluation has revealed fundamental shortcomings of the system itself caused by the *Starting Points 2001*, especially in favoring the “hybrid” model of education, which is a combination of the school and apprenticeship types of vocational education and training. In comparison with the *Starting Points for the Preparation of Educational Programs in Lower and Secondary Vocational and Secondary Technical Education* published in 1997, in *Starting Points 2001*, the responsibility for education is transferred back to schools, including the (considerable) part provided by employers. This in itself has reduced the responsibility of the social partners; therefore, neither chambers nor trade unions have any awareness of personnel development as one of their primary tasks, which proves fatal to the development of vocational education and training. Bearing in mind other recent research studies as well, we can observe that both lower and upper secondary vocational education and training have been deteriorating, and the number of students and range of available educational programs have decreased. They have thus become the weakest links in the educational system. The visions and considerations of vocational education and training are far too schoolified. They tend to forget the wider marginal conditions in the society, and this demotivates the young from entering vocational education and training and hinders any planned development of educational possibilities for the whole generation, particularly those who live in hazardous circumstances. Future prospects are not bright either, especially because the state keeps drowning the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training in a conglomeration of general expert services for the development of education, rather than associating it with social partners as an independent expert service, rather than with the state itself.

Keywords: vocational education and training, social partnership, schoolification, dual system, apprenticeship, “hybrid” model

E-mail for correspondence: zdenko.medves@guest.arnes.si