

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

2009

MAGISTRSKA NALOGA

VLOGA ŠOLSKEGA MANAGEMENTA PRI
ZMANJŠEVANJU KRIZE POKLICNEGA
ŠOLSTVA

ANITA GOVC

MAGISTRSKA NALOGA

ANITA GOVC

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

VLOGA ŠOLSKEGA MANAGEMENTA PRI
ZMANJŠEVANJU KRIZE POKLICNEGA
ŠOLSTVA

Anita Govc

Koper, 2009

Mentor: doc. dr. Dejan Hozjan

POVZETEK

V nalogi je obravnavan vpliv šolskega managementa na zmanjševanje krize poklicnega šolstva. Izpostavljen je raziskovalni problem, in sicer, ali gre za krizo poklicnega šolstva na nacionalni ravni ali se kaže kriza posameznega poklicnega področja oziroma poklicne šole. Cilji magistrske naloge so obravnavani v skladu z raziskovalnim problemom. Zato je narejena analiza vpisa in osipa na nižjih in srednjih poklicnih šolah na nacionalni ravni ter opredelitev instrumentov na nacionalni ravni za zmanjševanje krize poklicnega šolstva. Hkrati se analizira vpis in osip na specifičnih poklicnih šolah, zajete so ugotovitve, kako vodstva poklicnih šol pristopajo k reševanju problematike vpisa in osipa in katere dodatne instrumente uporabljajo specifične poklicne šole pri reševanju problematike vpisa in osipa. Ugotovitve nakazujejo, da vpliv managementa v izobraževanju na zmanjševanje krize poklicnega šolstva ni velik.

Ključne besede: izobraževanje, poklicne šole, vodenje, vpis, osip, marketing, krizni management

SUMMARY

The thesis is about the influence of school management on decreasing of vocational school crisis. The research question is whether there is a national crisis of vocational education or crisis of individual vocational areas respectively schools. The goals of the thesis are stated according to the research problem. The analysis of enrolment and dropping out is made on middle vocational schools on national level, and there is also a definition of national instruments used for decreasing crisis of vocational education. There is also the analysis of enrolment and dropping out at individual vocational schools, including the conclusions of how vocational school management deals with the problem of enrolment and dropping out, as well as additional instruments that are used by individual schools to solve the above mentioned issues. The results show that the influence of management in education on decreasing of crisis in vocational education is not of major importance.

Key words: education, vocational schools, management in education, enrolment and dropping out, marketing, crises management

UDK:

VSEBINA

1	Uvod	1
2	Kriza poklicnega šolstva.....	5
2.1	Opredelitev pojmov poklicno izobraževanje in poklicno šolstvo	5
2.2	Kratek pogled v preteklost poklicnega šolstva.....	7
2.2.1	Razvoj mreže šol.....	8
2.2.2	Kako so se razvijale učne vsebine	16
2.3	Poklicno šolstvo danes	19
2.3.1	Razvoj mreže šol.....	19
2.3.2	Učne vsebine danes.....	22
2.4	Razvoj mreže šol in učnih vsebin v povezavi s krizo poklicnega šolstva.....	26
3	Vpis in osip	29
3.1	Vpis v poklicne šole	29
3.1.1	Analiza vpisa v poklicne šole	29
3.1.2	Ukrepi za povečanje vpisa v poklicne šole	31
3.2	Osip v poklicnih šolah.....	32
3.2.1	Dejavniki osipa	32
3.2.2	Osip kot dejavnik krize poklicnega šolstva	33
3.2.3	Stanje osipništva v slovenskem srednješolskem izobraževanju s poudarkom na poklicnih šolah	33
3.2.4	Ukrepi za preprečevanje osipništva v srednjih šolah	37
4	Management	41
4.1	Management in vodenje	41
4.2	Krizni management	42
4.2.1	Naloge kriznega managementa	43
4.2.2	Delovanje kriznega tima	44
4.3	Management v izobraževanju.....	45
4.3.1	Proces managementa v izobraževanju	45
4.3.2	Vloga managementa v izobraževanju	50
4.3.3	Marketinška dejavnost v izobraževalnih ustanovah	52
5	Empirična raziskava.....	59
5.1	Predstavitev raziskave	59
5.2	Analiza in interpretacija podatkov	61
5.2.1	Analiza in interpretacija vprašalnika	62
5.2.2	Analiza in interpretacija intervjujev.....	71
5.3	Preverjanje hipotez	75
5.3.1	Kriza poklicnega šolstva se kaže v vseh šolah v vzorcu.....	75

5.3.2	Vpis ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola / Osip ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola	77
5.3.3	Promocija šole je pomemben mehanizem pri povečanju vpisa na poklicno šolo	78
5.3.4	Reševanje krize poklicnega šolstva je pogojeno s stopnjo zavedanja in razvitostjo šolskega managementa posamezne poklicne šole	79
6	Zaključek	81
6.1	Ključne ugotovitve	81
6.2	Priporočila za prakso	83
6.3	Načrt raziskav v prihodnosti.....	84
	Literatura	87
	Priloge	93

SLIKE

Slika 3.1	Gibanje vpisa učencev v vse letnike srednjega izobraževanja.....	31
Slika 4.1	Struktura procesa managementa v izobraževanju.....	45

TABELE

Tabela 2.1	Vpisna gibanja v srednješolskem izobraževanju po programih za obdobje od leta 1995 do leta 1998 (število, delež v %).....	10
Tabela 3.1	Vpisani v prvi letnik srednjega izobraževanja od 2001/02 do 2005/06 (v oklepaju delež v %)	29
Tabela 3.2	Vpisani dijaki v vse letnike srednjega izobraževanja, 1997/98–2003/04 (v oklepaju delež v %).....	30
Tabela 3.3	Osip v srednješolskem izobraževanju po vrsti programa in spolu, generacija 1993 (za vse dijake rednega šolanja po petih letih spremljanja).....	35
Tabela 3.4	Osip generacije 1993 – delež dijakov, ki niso končali izobraževanja v rednem času in v programu, v katerega so se vpisali	36
Tabela 5.1	Poklicne šole glede na vrsto izobraževanja	62
Tabela 5.2	Vpis v poklicnih šolah	63
Tabela 5.3	Število vpisanih glede na razpis v %	64
Tabela 5.4	Vpis v odvisnosti od dejavnosti izobraževanja.....	64
Tabela 5.5	Osip v odvisnosti od dejavnosti izobraževanja.....	65
Tabela 5.6	Stopnja osipa (v %).....	65
Tabela 5.7	Interni načrt za povečanje vpisa.....	66
Tabela 5.8	Izvajalci pri načrtovanju vpisa (povprečna vrednost ocene).....	67
Tabela 5.9	Mehanizmi za povečanje vpisa v poklicnih šolah (povprečna vrednost ocene)	68
Tabela 5.10	Razlogi za osip (vrednost v %)	70

KRAJŠAVE

CPI	Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje
ISCED	International Standard Classification of Education
LdV	Leonardo da Vinci
MOCCA	Modernisation of Curricula, Certification and Assessment in Vocational Education for Youth and Adults
OECD	Organisation for economic co-operation and development
PUPO	Preventivni ukrepi za preprečevanje osipa
SURS	Statistični urad Republike Slovenije
VET	Vocational education and training
ZUI	Zakon o usmerjenem izobraževanju

1 UVOD

Poklicno šolstvo v Sloveniji se v zadnjih letih sooča s problematiko vpisa in osipa. V letu 2001 je bilo v nižje in srednje poklicno izobraževanje vključenih 32 % (Meglič 2003), v letu 2004 pa komaj 22,5 % vseh vpisanih devetošolcev (SURs 2007). Razlogi, ki so privedli do tega, da tovrstno izobraževanje ni več zanimivo za šolsko populacijo, najverjetneje niso samo na strani države, ki si sicer prizadeva z nacionalnimi mehanizmi in ukrepi preprečiti zmanjšan vpis in povečan osip. Prav tako ne gre kriviti poklicnih šol in njihovega vodstva, ki udejanjajo nacionalne mehanizme in poskušajo tudi z lastnimi, notranjimi dejavniki izboljšati stanje v poklicnem šolstvu. Tudi ostali socialni partnerji, kot so obrtna in podjetniška zbornica, gospodarska zbornica, gospodarstveniki, poskušajo dejavno sodelovati pri pripravi in izvedbi izobraževalnih programov, a niso dovolj uspešni in učinkoviti. Glede na dano situacijo je razvidno, da se kljub vsem ukrepom, vzpodbudam in dejanjem vpisno stanje ne izboljšuje (SURs 2006). Prav zaradi tega je ključno vprašanje, kako rešiti domnevno krizo v poklicnem šolstvu.

Zgoraj navedena dejstva potrjuje tudi literatura (Muršak 1994, Medveš 2000, Medveš idr. 2002, Zgonc 2000, Medveš in Muršak 1993, Pluško 2000, Meglič 2003, Ferjan 2005, Gaber idr. 2000, Zgaga 2004), kjer zasledimo podobno razmišljanje, in sicer dilemo, kako reformirati poklicno šolstvo kot ustrezno obliko povezovanja sfere dela in izobraževanja.

Management v poklicnih šolah je torej v nezavidljivem položaju, saj je v precepu med državnimi zakoni, ki jih mora upoštevati pri vodenju šole, med gospodarstvom in obrtjo, ki se sicer trudita za dejavno sodelovanje v izobraževanju, med starši, učenci in lokalno skupnostjo oziroma regijo.

V nalogi sem želela raziskati vpliv šolskega managementa na zmanjševanje domnevne krize poklicnega šolstva. V raziskavi sem izpostavila problem, in sicer, ali gre za krizo poklicnega šolstva na nacionalni ravni ali se kaže kriza posameznega poklicnega področja oziroma poklicne šole. Cilji magistrskega dela so bili obravnavani v skladu z raziskovalnim problemom. Zato sem analizirala vpis in osip na nižjih in srednjih poklicnih šolah na nacionalni ravni, opredelila instrumente na nacionalni ravni za zmanjševanje krize poklicnega šolstva. Hkrati pa me je zanimala še analiza vpisa in osipa na specifičnih poklicnih šolah, ugotovitve, kako vodstva poklicnih šol pristopajo k reševanju problematike vpisa in osipa in katere dodatne instrumente uporabljajo specifične poklicne šole pri reševanju problematike vpisa in osipa.

Naloga ima dva dela. V teoretičnem delu, ki obsega tri poglavja, je obravnavana tematika krize poklicnega šolstva, analiza vpisa in osipa ter management v izobraževanju. V prvem poglavju je predstavljena zgodovina poklicnega šolstva od leta 1980 dalje, ko šolska reforma globoko poseže v poklicno šolstvo, saj se gospodarstvo

popolnoma umakne s področja izobraževanja. To pomeni, da dijaki, ki so končevali poklicne šole, niso bili primerno poklicno socializirani, ker niso imeli dovolj ali skorajda nič prakse. S spremembo mreže šol, ki jo prinese zakon iz leta 1996, država poskuša popraviti napako iz preteklosti. Zakon o strokovnem in poklicnem izobraževanju iz leta 2006 pa poseže še v spremembo učnih vsebin vse z namenom posodobiti izobraževalne programe, jih narediti primerljive z evropskimi ter z zagotavljanjem in obvladovanjem kakovosti poklicnega izobraževanja slediti kopenhagenski deklaraciji, da naj bi bilo poklicno izobraževanje v Evropi ne samo primerljivo, temveč bi sledilo tudi koncepciji vseživljenjskega učenja. V drugem poglavju je s pomočjo analize dokumentov predstavljena analiza trenda vpisa in osipa v slovenskih poklicnih šolah. Zanimalo me je namreč, ali trend vpisa in osipa v obdobju zadnjih petih let govori v prid tezi, da je poklicno šolstvo v krizi. V tretjem poglavju so predstavljeni vidiki in pojmovanja šolskega managementa, kriznega managementa ter marketinga.

V drugem, empiričnem delu sem se želela s pomočjo metode poizvedovanja ter študije primera osredotočiti na analizo instrumentov, ki jih vodstva poklicnih šol uporabljajo pri reševanju upada vpisa in povečanju osipa. Predvsem me je zanimalo, kako se kriza poklicnega šolstva odraža na posamezni šoli, in sicer, kako šolski management udejanja lastne instrumente zmanjševanja krize na svojo šolo. Povedano drugače, katere dodatne instrumente uporablja šola pri »novačenju« dijakov in pri zmanjševanju osipa. Dobljene podatke sem obdelala in jih interpretirala tako, da sem jih med seboj primerjala. Ker sem se odločila za pozitivističen pristop pri filozofiji raziskovanja, je bila primarna metoda zbiranja podatkov anketa, vendar sem izvedla tudi intervju z namenom osvetlitve in poglobitve določenih podatkov, pridobljenih z anketo (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Anketa je bila izvedena v mesecu juliju 2008 na celotni populaciji ravnateljev poklicnih šol v Sloveniji. Intervju sem izvedla v mesecu novembru 2008. Intervjuvala sem tri udeležence, in sicer ravnateljico, svetovalno delavko ter učiteljico na isti, naključno izbrani poklicni šoli z namenom poglobiti pogled v obravnavano tematiko.

V zadnjem delu naloge so strnjene zaključne ugotovitve, nakazana pa so tudi priporočila za nadaljnje raziskovanje vloge managementa pri zmanjševanju krize poklicnega šolstva. V nalogi je uporabljena literatura o zgodovini poklicnega šolstva, o managementu v izobraževanju, novejša literatura in viri s področja kriznega managementa ter marketinga.

Zavedala sem se tudi omejitev moje raziskave. V anketnem vprašalniku sem v navodilu zapisala, da želim od anketirancev rangiranje po pomembnosti in ne ocenjevanje. Navodilo je bilo glede na obliko lestvice in moje pričakovanje napačno. Vendar je iz odgovorov razvidno, da so vsi vprašani razumeli, da želim od njih

oceno in ne razvrščanje. Glede na to napako pa je rezultate vendarle potrebno brati s to omejitvijo.

V intervjuju so udeleženci izražali družbeno zaželena stališča, ki mogoče ne kažejo popolnoma njihovih stališč in pogledov. Od šolskega leta 1993/94 naprej tudi nimamo natančnejših podatkov o stanju osipništva v Sloveniji. Pričakujem izostanek podatkov o osipu na poklicnih šolah, saj jih vodstva poklicnih šol vodijo le v interne namene. Treba pa je poudariti, da nista samo vpis in osip dejavnika, ki kažeta na krizo poklicnega šolstva, ampak je problem širši, ima svoje družbeno in zgodovinsko ozadje.

2 KRIZA POKLICNEGA ŠOLSTVA

Da bi si ustvarili predstavo o potrebi po poklicnem šolstvu oziroma potrebi po razvoju sistema organiziranja poklicnega izobraževanja, je koristno poznati pozitivna dejanja in tudi zablode, ki so vplivale na sedanjo ureditev poklicnega šolstva. S tem bomo tudi lažje razumeli, zakaj pravzaprav govorimo o krizi poklicnega šolstva. Na začetku se je poklicno šolstvo razvijalo zaradi potreb delojemalcev po usposobljenem kadru. Kaj kmalu pa je postalo tudi orodje v rokah države, ki je s pomočjo izobraževalnega sistema, predvsem z izobraževanjem za poklic, uveljavljalo svoje ideološke zamisli, kar pa ni bilo vezano izrazito na trg dela (Ferjan 2005). Številni avtorji (Schmidt 1988, Serše 1995, Ferjan 1999), ki so se ukvarjali z zgodovino šolstva na Slovenskem, so zapisali, da je skozi večstoletno tradicijo šolstva na Slovenskem moč opaziti, da so bile šolske reforme izvedene vedno v prelomnih trenutkih naše zgodovine (marčna revolucija, gospodarska kriza, vojna, osamosvojitve ...). Zato menim, da je kratek pogled v preteklost šolstva na Slovenskem nujen za razumevanje današnjega poklicnega šolstva in domnevne krize v njem.

Ker je z reformo na področju poklicnega izobraževanja v osemdesetih letih država v celoti prevzela poklicno izobraževanje v svoje roke, sem se odločila, da bom zgodovinski pregled začela na tej točki. Ločnica med sistemom poklicnega izobraževanja in svetom dela se je takrat čedalje bolj poglobljala. Kriza se je v tem obdobju odražala na ravni praktičnega usmerjanja. Menim, da dijaki, ko so končali usmerjeno izobraževanje in so vstopali na trg dela, niso bili »uporabni«, ker niso imeli praktičnih znanj. Današnje razumevanje krize poklicnega šolstva ni enako. Predvidevam, da se kriza kaže predvsem v zelo slabem interesu mladih za poklicno izobraževanje. Hkrati pa menim, da je krizo povzročil tudi generacijski osip oziroma slaba nataliteta Slovencev. Preden pa s pomočjo zgodovinskega pregleda šolstva na Slovenskem od leta 1980 do danes osvetlim problem današnje krize poklicnega šolstva, moram razložiti pomen dveh strokovnih izrazov, in sicer, kaj je poklicno izobraževanje in kaj je poklicno šolstvo. Razlika v pomenu je namreč bistvena za razumevanje problematike šolskega managementa pri zmanjševanju krize poklicnega šolstva.

2.1 Opredelitev pojmov poklicno izobraževanje in poklicno šolstvo

Če sem želela opredeliti pojma poklicno izobraževanje in poklicno šolstvo, sem morala izpostaviti razmerje med poklicnim izobraževanjem in poklicnim šolstvom. Strokovna izraza namreč nista sinonimna. Pri opredelitvi pojmov sem povzemala avtorje Muršaka (Medveš in Muršak 1993), Jelenca (v Jelenc, Jereb in Jug 1991), Moranovo in Rumblejevo (2004), ki poklicno šolstvo opredeljujejo kot del poklicnega izobraževanja.

Muršak (v Medveš in Muršak 1993) opredeli poklicno izobraževanje po vsebini in ga pojmuje širše kot poklicno šolstvo.

»Poklicno izobraževanje kot strokovni izraz je širši in zajema po funkciji tako poklicno šolstvo kot področje prehodnega izobraževalnega obdobja, prekvalifikacij, poklicnega usposabljanja kot nadgradnjo po poklicni šoli (lahko tudi vmes), izpopolnjevanje, dopolnilno izobraževanje, specializacijo ...« (Muršak v Medveš in Muršak 1993, 116)

Osnova za opredelitev je torej vsebinska delitev poklicnega izobraževanja. Sestavljajo jo posamezni elementi, kot so specializacija, prekvalifikacija, poklicno šolstvo ...

Tudi Jelenc (v Jelenc, Jereb in Jug 1991) opredeljuje poklicno šolstvo kot del poklicnega izobraževanja, vendar opozarja predvsem na starost udeležencev izobraževanja. Poklicno šolstvo razume kot:

» ... temeljno in nadaljevalno poklicno izobraževanje. Terminov temeljno in nadaljevalno poklicno izobraževanje ne smemo razumeti v smislu začetno in nadaljevalno izobraževanje kot sinonimni obliki za izobraževanje mladih in izobraževanje odraslih. Tukaj se termina vežeta na vsebino in ne na to, v katerem življenjskem obdobju in pod kakšnimi pogoji izobraževanje poteka.« (Jelenc, Jereb in Jug 1991, 17)

Osnova za opredelitev je namreč, da je poklicno šolstvo namenjeno tako odrasli populaciji kot šolajoči se mladini. Moran in Rumble (2004) pišeta o poklicnem izobraževanju in usposabljanju (Vocational education and training – VET):

»Poklicno izobraževanje in usposabljanje (VET) zajema vse bolj ali manj organizirane in strukturirane aktivnosti, ki vodijo ali pa tudi ne do formalne poklicne izobrazbe in ki udeleženca tovrstnega izobraževanja opremijo z veščinami, znanjem ter kompetencami, potrebnimi za delo. Usposabljanje je mišljeno kot začetno in nadaljevalno, kot prekvalifikacija, specializacija ... Poklicno izobraževanje in usposabljanje je neodvisno od starosti ali drugih karakteristik udeležencev ali od njihove predhodne kvalifikacije.« (Moran in Rumble 2004, 4)

Kot je razvidno iz zadnje definicije, avtorici ne izpostavita poklicnega šolstva. Je pa v definiciji poklicnega izobraževanja in usposabljanja (VET) vsekakor zajeto kot njen sestavni del. Avtorici pišeta tudi o udeležencih izobraževanja. Tako kot Jelenc tudi onidve pojmujeta, da je poklicno izobraževanje in usposabljanje neodvisno od starosti udeležencev izobraževanja.

Povzela sem Muršakovo definicijo, ki poklicno šolstvo opredeli po vsebini in ga uvršča k poklicnemu izobraževanju. Vendar pa poklicno šolstvo ne moremo opredeliti le kot izobraževanje mladih, temveč je vezano tudi na izobraževanje odraslih. Tu se

strinjam z Jelenčevo in Moranovo ter Rumblovo. Poklicno šolstvo je temeljno ter nadaljevalno poklicno izobraževanje ne glede na starost tistega, ki se v izobraževanje vključi. Ker pa je temeljno poklicno izobraževanje v poklicnih šolah še zmeraj močno vezano na populacijo mladih, sem se v nalogi osredotočila predvsem na njeno izobraževanje.

Jedro problema je torej v natančni definiciji poklicnega šolstva, saj lahko management v poklicnih šolah rešuje samo domnevno krizo poklicnega šolstva, ne more pa reševati krize poklicnega izobraževanja. Poklicno šolstvo je tudi ožji pojem od poklicnega izobraževanja in je tesno vezan na formalni sistem poklicnega izobraževanja.

2.2 Kratek pogled v preteklost poklicnega šolstva

Od leta 1980 do osamosvojitve Slovenije leta 1991 smo priča odmika gospodarstva iz izobraževalne sfere in hudega pritiska države na šolski sistem. Zato sem obdobje po letu 1980 izbrala kot prelomno pri dokazovanju krize poklicnega šolstva. Menim, da so razlogi za stanje, ki danes vlada v poklicnem šolstvu, ravno v tem času, ko so se zaradi šolske reforme absolventi poklicnih in strokovnih šol na trgu dela zaposlovali brez ustreznega praktičnega znanja. Različni avtorji (Meglič 2003, Tome 1998, Ferjan 1999 in 2005), ki so kritizirali to šolsko reformo, so zapisali, da je bila reforma, kar se tiče poklicnega izobraževanja, slaba.

Z reformo na področju poklicnega izobraževanja v osemdesetih letih je država prevzela poklicno izobraževanje v svoje roke. Ločnica med sistemom poklicnega izobraževanja in svetom dela se je čedalje bolj poglobljala. Pretežno na šolo in šolske razmere vezano poklicno izobraževanje je kmalu izgubilo stik z resničnimi potrebami gospodarstva (Tome 1998). Sledilo je obdobje, ko je bilo izobraževanje v zastrujočih gospodarskih razmerah le strošek, ki ga je treba v gospodarstvu zmanjšati na minimum in tako je zmanjševanje pristojnosti in vpliva gospodarstva (ukinitev posebnih izobraževalnih skupnosti) privedlo do obdobja pasivnosti gospodarstva na izobraževalnem področju. Gospodarstvo je samo čakalo na kader iz šole. Ta pa je bil glede na gospodarske potrebe premalo in neustrezno praktično usposobljen, brez pravega, živega stika s sfero dela (Tome 1998). Zaradi vse slabših gmotnih zmožnosti in gospodarskih težav so podjetja v drugi polovici osemdesetih let začela učencem »pripirati vrata«. To je v večini programov poklicnega izobraževanja povzročilo, da sta se praktično delo in delovna praksa preoblikovala v šolski praktični pouk, praktično usposabljanje pa se je ohranilo le v nekaterih programih, ker je bilo to zaradi zahtev dela nujno.

Megličeva (2003) pravi, da je bila šibka točka sistema priprave mladih na poklic zaradi omejevanja praktičnega usposabljanja na šolske delavnice v tem, ker je bilo odmaknjeno od poklicne in delovne prakse. Zato je lahko šolanje le deloma oblikovalo

poklicno identiteto in kvalifikacijske lastnosti, ki jih zahteva moderna tehnologija v neposrednem proizvodnem procesu. Tako se je v obdobju po letu 1980 začela kriza poklicnega izobraževanja ravno zaradi nezadovoljstva delodajalcev s kadrom in zmanjšane percepcije družbene vloge poklicnega izobraževanja. V zakonu o usmerjenem izobraževanju piše:

»Cilj celotne vzgojno-izobraževalne dejavnosti mora biti oblikovanje takšnega mišljenja pri udeležencih izobraževanja, zlasti še pri mladi generaciji, da se bo sposobna spoprijemati s protislovji graditve socialistične samoupravne družbe, da ji bo osvojeno teoretično znanje omogočalo razumevanje sveta in jo napotovalo k njegovemu spreminjanju. Za uresničevanje marksistične idejne zasnovanosti vzgoje in izobraževanja so prvenstveno odgovorne vzgojno-izobraževalne organizacije.« (Zakon o usmerjenem izobraževanju 1983, 26 – v nadaljevanju ZUI 1983).

Jasno se kaže, da je država želela ohraniti domicil nad celotnim, ne samo poklicnim izobraževanjem.

V nadaljevanju sem spremljala razvoj mreže šol v povezavi s spreminjanjem učnih vsebin. Takšno razdelitev sem utemeljila s tem, ker se je od leta 1980 pa do danes na področju šolstva dogodil velik premik najprej pri spreminjanju mreže šol, nato pa še pri spreminjanju učnih vsebin.

2.2.1 Razvoj mreže šol

Razvoj mreže šol po letu 1980

Korenit prelom s tradicionalnimi oblikami poklicnega izobraževanja (ukinjene gimnazije, dualni sistem izobraževanja ...) je pomenila reforma usmerjenega izobraževanja z Zakonom o usmerjenem izobraževanju (ZUI 1983). Mreža šol za srednje izobraževanje se deli na programske sklope, in sicer (Lah 1988, 195):

- *Skrajšani programi srednjega izobraževanja.* Izobraževali so za manj zahtevna dela in opravila. Skrajšani programi srednjega izobraževanja so trajali največ 2 leti.
- *Programi srednjega izobraževanja.* Bili so dostopni učencem z uspešno dokončano osnovno šolo in tudi tistim, ki so dokončali skrajšani program srednjega izobraževanja. Programi srednjega izobraževanja so trajali od 2 do 4 leta in niso več poznali gimnazij. Namesto njih so bile uvedene srednje naravoslovne in srednje družboslovne šole ter srednje šole pedagoške smeri namesto bivših pedagoških gimnazij.
- *Nadaljevalni programi srednjega izobraževanja* so vključevali učence z zaključenim programom srednjega izobraževanja in z ustreznimi delovnimi izkušnjami.

Eno od izhodišč usmerjenega izobraževanja je bilo, da se mladi rod bolj zgodaj vključi v delo in se pozneje izobražuje ob delu in iz dela (Tome 1998). Delovni ljudje tako dobijo pravico in možnost ugotavljati in usklajevati posebne, skupne in celotne družbene potrebe po izobraževanju, v delovnih organizacijah pa naj bi potekal del usmerjenega izobraževanja. Snovalci reforme so namreč predvidevali, da se srednje šole ne bodo mogle opremljati s sodobno in drago opremo ter stroji, ki jih zahteva sodobna tehnologija. Izvedba praktičnega dela, delovne prakse in praktičnega pouka v delovni organizaciji naj bi imela tako vzgojni in izobraževalni pomen, saj bi učenec neposredno doživljal delovni proces ter se navezoval na delovno organizacijo. Za delovne organizacije pa je bil to čas njihove preobrazbe in poskus splošne gospodarske stabilizacije, zato načrtovane naloge niso mogle biti v celoti izpeljane, čeprav so se v podjetjih usposabljali inštruktorji praktičnega dela in organizatorji izobraževanja (Tome 1998).

Ferjan (1999) ocenjuje reformo kot najbolj korenito reformo po marcu 1848 in jo imenuje napredek na slabše. To potrjuje s tem, da so bile s t. i. usmerjanjem ukinjene gimnazija, matura, dualni sistem izobraževanja. Hkrati so bile leta 1981 sistematično in temeljito prenovljene vsebine izobraževanja.

Vsekakor je čas pokazal, da usmerjeno izobraževanje ni doprineslo tistega, kar so si snovalci reforme zamislili. Tometova (1998) išče vzroke, da povezava izobraževanja in dela ni uspela, v premajhnem deležu praktičnega pouka, ki ga tudi pripravništvo ni moglo nadomestiti. Zagotovo je bila ena največjih napak reforme, da je bila raven splošne izobrazbe zvišana na račun krčenja strokovno-praktičnega znanja. Uniformirani programi niso ustrezali niti raznolikim potrebam dela v podjetjih in pri obrtnikih niti interesom in potrebam učencev z različnimi aspiracijami in sposobnostmi.

Ferjan (1999) ugotavlja, da so bile posledice reforme za mrežo šol in tudi za učne vsebine zelo neugodne. Zelo dobro je to ponazoril s številkami. Če smo imeli na začetku 20. stoletja 37 obrtno-nadaljevalnih šol s po 30 vajencev na šolo, jih je bilo v kraljevini Jugoslaviji 32 strokovno-nadaljevalnih šol s po 20 vajenci na šolo. Po letu 1945 je bilo v Sloveniji približno 6.000 vajencev, štiri leta kasneje že 15.810. V šolskem letu 1995/96 je bilo skupaj v Sloveniji v prvi letnik srednjih šol vpisanih 30.000 učencev, a niti enega vajenca. To nakazuje, da so snovalci reforme želeli dvigniti izobrazbeno raven prebivalcev, vendar so s prekinitvijo praktičnega izobraževanja in delovne prakse v podjetjih, ki niso želeli nadaljevati izobraževanja na terciarni stopnji, prikrajšali za praktične izkušnje, ki so bistvenega pomena pri socializaciji in delu poklicnih profilov v gospodarstvu.

Če so delovne organizacije še nekoliko sodelovale pri izpeljavi reforme usmerjenega izobraževanja, pa so bili obrtniki povsem prezrti, saj zasebniki praviloma niso izvajali praktičnega dela in delovne prakse. Zato ni čudno, da je bilo toliko nezadovoljstva z »usmerjenci«, ki so sicer imeli širše splošno in strokovno teoretično

znanje, toda prešibko in neustrezno praktično znanje in niso bili ustrezno poklicno socializirani (Tome 1998).

Zaradi nekaterih nespodbudnih podatkov (rastoča gospodarska kriza, nezainteresiranost podjetij za izobraževanje, prezrtost obrtnikov pri izvajanju praktičnega dela in delovne prakse), pa tudi kritike, so snovalci reforme in njeni preučevalci začeli razmišljati o popravkih sistema usmerjenega izobraževanja. V imenu združenega dela se je večkrat pojavila zahteva uporabnikov po večjem obsegu praktičnega usposabljanja. Zaradi vse slabšega gospodarskega položaja pa podjetja niso več želela opravljati praktičnega usposabljanja za dijake poklicnih šol. To je v večini programov poklicnega izobraževanja povzročilo, da sta se praktično delo in delovna praksa preoblikovala v šolski praktični pouk. Namesto da bi se ustvarile možnosti za kakovostno praktično izobraževanje v delovnih organizacijah, se je nadaljeval proces »pošolanja« poklicnega izobraževanja (Tome 1998, 43).

Na posledice »pošolanega« poklicnega izobraževanja, ki razvija neuskklajena pričakovanja mladih z obstoječo relativno zaostalo industrijo, opozarja tudi Muršak (1989, 271). Trdi, da cilj posameznika v poklicni šoli ni pridobiti ustrezno izobrazbo in praktično usposobitev, temveč doseči socialno promocijo in se ogniti težkemu industrijskemu delu. Sistem vrednot, ki se je razvijal v teh okoliščinah, ni bil usmerjen v šolanje proizvodnih poklicev; zaradi tega se je tudi vidno zmanjšalo število učencev v poklicnih šolah, hkrati pa naraščalo število učencev v štiriletnih strokovnih šolah in gimnazijah. Razlogi za množičnost šolanja v zahtevnejših programih so seveda širši in globlji ter imajo tudi svoje socialno ozadje, ki je povezano z vse bolj jasnimi znamenji, da se trg delovne sile zapira in da se bliža konec polne zaposlenosti. To je vidno v tabeli 2.1.

Tabela 2.1 Vpisna gibanja v srednješolskem izobraževanju po programih za obdobje od leta 1995 do leta 1998 (število, delež v %)

Vrste izobraževalnih programov	Nižji in srednji poklicni izobraževalni programi	Tehniški in strokovni izobraževalni programi	Splošno izobraževanje – gimnazije
Šolsko leto 1995/96	32.961	46.061	25.051
Delež	31,6	44,3	24,1
Šolsko leto 1996//97	35.470	44.946	26.190
Delež	33,2	42,2	24,6
Šolsko leto 1997/98	34.896	45.455	26.798
Delež	32,5	42,5	25,0

Vir: SURS 2007.

Tometova (1998, 76) nadalje meni, da se je reforma zalomila v gospodarstvu, ki kljub prizadevanju ni zmoglo kadrovske in materialno prevzeti zahtevnih nalog izvajanja proizvodnega dela in delovne prakse ter praktičnega izobraževanja. Prizadevanje delovnih organizacij so zmanjševala jasna znamenja gospodarske krize, povezana z odpovedovanjem po načelu polne zaposlenosti, kar je posledično doprineslo tudi »zapiranje« vrat učencem. Zaradi tega je poklicno šolstvo nazadovalo. Mladina si v šolah ni pridobila poklicne kvalifikacije, temveč je samo končala program brez zaključnega izpita in se, če je le bilo mogoče, odtegnila težkemu in neprivlačnemu delu. Ne glede na birokratske težnje po omejevanju vpisa 70:30 v prid programom proizvodnih usmeritev, se je mladina želela vpisati v programe terciarnega sektorja, ki je omogočal zaposlitev in socialno promocijo.

Za krizo poklicnega šolstva ni kriv samo slab odziv gospodarstva, ki ni imel posluha za praktično izobraževanje, kakor trdi Tometova. Zame je to tudi posledica neustreznega poseganja države v šolsko zakonodajo:

»Izobraževalne organizacije opravljajo dejavnost posebnega družbenega pomena. Prav zato jim že zakon določa pogoje in način za opravljanje dejavnosti. Pri uresničevanju posebnega družbenega interesa ima pomembno vlogo tudi način upravljanja vzgojno-izobraževalne organizacije, kjer v svetu enakopravno odločajo delegati ustanovitelja, uporabnikov, družbenopolitične skupnosti, udeležencev izobraževanja in družbenopolitičnih organizacij. Družbeni vpliv se zagotavlja tudi z dajanjem soglasij organov družbeno političnim skupnostim k statutom, statusnim spremembam, spremembi dejavnosti, sklepom o omejitvi vpisa ipd.« (ZUI 1983, 18).

Krizo poklicnega izobraževanja sta vzpodbudila tako slab odziv šolskih oblasti na izobrazbeno-poklicno razvezo, kakor tudi slab odziv gospodarstva, ki ni zmoglo prevzeti zahtevnih nalog izvajanja proizvodnega dela, delovne prakse ter praktičnega izobraževanja. Usmerjeno izobraževanje je bilo z vidika razvoja šolskega sistema oziroma za razvoj in potrebe poklicnega šolstva resnično korak nazaj, saj so se vse utečene oblike, recimo, vajeništvo, ukinile. Višja izobrazba je pomenila tudi prehod v višji družbeni status, kar pa je spet druga percepcija pri mladih.

Kritiki usmerjenega izobraževanja so torej spoznali, da šolski sistem brez povezave s sfero dela ne more biti uspešen in učinkovit. Ključni elementi krize poklicnega šolstva, kakor sem jih v zapisu že nakazala, so: nesodelovanje šole z gospodarstvom, prezrtost obrti, slab odziv šolskih oblasti na izobrazbeno-poklicno razvezo, slab vpis in velik osip v poklicne šole in spremenjena družbena percepcija poklicnega šolstva.

Razvoj mreže šol v obdobju samostojne Slovenije

To, da je poklicno šolstvo izgubljalo stik z resničnimi potrebami gospodarstva, ima dolgoročne posledice. Prav zaradi tega je Slovenija začela po osamosvojitvi v sklopu celovitih družbenih sprememb pripravljati tudi prenovu poklicnega in strokovnega izobraževanja. Strokovnjaki na področju šolstva (Medveš 2000, Medveš idr. 2002, Gaber idr. 2000, Medveš in Muršak 1993) so se aktivno vključili v šolsko reformo. Postavljena so bila temeljna izhodišča za novo sistemsko ureditev, ki so segala od preoblikovanja družbenega statusa tega izobraževanja, prek oblikovanja nove ureditve sistema in priprave novih izobraževalnih programov, do uvajanja novih razmerij med teoretičnim in praktičnim izobraževanjem ter razvijanja aktivnejših metod poučevanja in učenja. Odprta je bila torej prenova na celotni fronti (Medveš 2000, 11).

Samostojnost Slovenije je s seboj sicer prinesla tudi ponovne in dodatne razmisleke o podsistemih družbe, med katerimi ima sistem edukacije pomembno vlogo (Gaber idr. 2000). Na podlagi nove šolske zakonodaje, sprejete v letu 1996 (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o osnovnih šolah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju ...), in dela zakonodaje, ki je bil sprejet do konca leta 2000 (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah ...), so se postopoma pričele uvajati spremembe. Tako je bila mreža srednjih šol naslednja:

- nižja poklicna šola,
- srednja poklicna šola,
- srednja strokovna in poklicno-tehniška šola,
- gimnazija,
- višja strokovna šola.

V triletno programe poklicnega izobraževanja so se lahko vpisali učenci, ki so uspešno končali osnovnošolsko izobraževanje, ki ga lahko izvaja poklicna šola samostojno ali skupaj z delodajalcem v dualnem sistemu. Izobraževanje je trajalo tri leta in se končalo z zaključnim izpitom. Dijaki so lahko nadaljevali izobraževanje v dvoletnih poklicnih tehniških programih in si po uspešno opravljeni poklicni maturi pridobili srednjo strokovno izobrazbo. Tisti, ki pa so se zaposlili, so se lahko po treh letih delovnih izkušenj vrnili v izobraževanje in si tudi pridobili srednjo strokovno izobrazbo, in sicer na izpitni način. Z opravljanjem mojstrskih, delovodskih in poslovodskih izpitov so dokazovali, da obvladajo svoje poklicno in strokovno znanje. Če so opravili še diferencialne izpite iz splošnih predmetov poklicne mature, so lahko nadaljevali izobraževanje na višji strokovni šoli. Torej je sistem poklicnega izobraževanja omogočal izbiro med različnimi potmi do poklica. Prehajanje med poklicno in strokovno stopnjo izobraževanja so zagotavljali poklicno-tehniški programi (3+2 programi), iz strokovnega izobraževanja je bil možen prehod na katerikoli izbrani

univerzitetni študij z maturitetnim tečajem ter opravljeno maturo ter nasprotno; iz splošne srednje šole je bila odprta pot v poklicno življenje s poklicnim tečajem.

Razlogi za reformo so bili torej predvsem v tem, da tako zastarel šolski sistem ni odgovaljal spremenjenemu družbenemu sistemu. Ta je gospodarstvo v celoti spremenil, saj je konkurenca na trgu doprinesla tudi spremembe v vse druge sisteme političnega in javnega delovanja Republike Slovenije, denimo v sodstvo, socialo ... Nova koncepcija poklicnega izobraževanja je začela nastajati, logično, v sodelovanju strokovnjakov iz vrst socialnih partnerjev in pobudnikov v Slovenskem društvu pedagogov¹. Za posvet Sistemsko urejanje poklicnega izobraževanja (Poljče, november 1992) je skupina strokovnjakov pripravila gradivo, ki sta ga povzela Medveš in Muršak (1993). V razpravah o kompetencah in odgovornosti za poklicno izobraževanje je prevladovalo stališče, da so spremembe v sistemski ureditvi nujne zato, da bi sledili evropskim smerem razvoja poklicnega izobraževanja. Ta usmeritev se kaže v povezovanju partnerjev, zlasti države, delodajalcev, pri sistemskem urejanju poklicnega izobraževanja. Temeljnega pomena za uvajanje sprememb v sistemu poklicnega izobraževanja je bila prav gotovo zakonodajno pravna ureditev tega področja, ki je zajela izredno prepletenost interesov različnih partnerjev, razvejanost vsebinske tematike, delitev pristojnosti in odgovornosti socialnih partnerjev, pravice in dolžnosti udeležencev ter pogoje za izvajanje sistema. Zajeti pa je morala tudi skupno odgovornost šolske in delovne sfere v strokovni, finančni in delovno pravni funkciji (Medveš in Muršak 1993, 90–91). Z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju je bila torej vzpostavljena pravna podlaga nove systemske ureditve poklicnega in strokovnega izobraževanja. Temeljna načela, na katerih temelji nova systemska ureditev poklicnega in strokovnega izobraževanja, so (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 1996):

- zagotoviti vsakomur kvalificiran vstop v delo in možnost za pridobitev poklicne oz. strokovne izobrazbe;
- kompatibilnost z evropskimi sistemi: razvoj socialnega partnerstva, povezovanje izobraževanja in dela, šole in podjetja;
- poklicno in strokovno izobraževanje temelji na konceptu poklicev in poklicnih standardov;
- začetno oz. temeljno izobraževanje je zasnovano na širokih poklicnih profilih, kar naj bi omogočalo večjo fleksibilnost v zaposlovanju in mobilnosti na delu;
- razvoj permanentnega izobraževanja z možnostjo specializacije za ožje poklicne profile, za prekvalifikacijo in dokvalifikacijo;

¹ Posveta se je udeležilo več kot 200 strokovnjakov in predstavnikov vseh socialnih partnerjev (Medveš, Muršak, Lampič, Meglič ...).

- razvoj alternativnih poti za pridobivanje poklicne in strokovne izobrazbe (izobrazbeni standardi, dualno in šolsko izobraževanje, strokovno šolstvo: poklicno-tehniška šola, možnost pridobivanja poklicne izobrazbe z opravljanjem izpitov);
- razviti izobraževanje v funkciji zaposlovanja. Ukrepi za povečevanje možnosti zaposlovanja brezposelnih. Odpreti možnosti za graditev poklicne kariere, odpraviti slepe ulice in razviti možnosti dostopa do najvišjih stopenj izobrazbe.

Družbeno dogajanje, predvsem osamosvojitve Slovenije, je s svojo perspektivo vplivalo tudi na šolski sistem in na udeležence v njem. To je v bistvu pogojevalo, da se je poklicno šolstvo moralo preoblikovati tako s pomočjo državne deregulacije in z vzpostavitvijo sistema socialnega partnerstva, ki naj bi bil »... pogoj za dualni sistem poklicnega izobraževanja (vajeništvo) ...« (Medveš 1994, 449). Prenova naj bi dala več obveznosti delodajalcem v poklicnem in strokovnem izobraževanju in postopno nadomeščala državno ureditev z dogovori med delodajalci in sindikati. Kritik poklicnega šolstva v tem obdobju, Pediček (1998, 87), piše:

»... da se lotevamo prenove šolstva narobe. V demokratični skupnosti bi morali na novo zasnovati in prenoviti celotno javno šolstvo, katerega bolj državni in izvedeni člen je poklicno izobraževanje in njegova šolsko-sistemska organizacija ter vzgojno-izobraževalna praksa. Prav zaradi tega je za vsako demokratično državo sumljivo, če se prej loteva systemskega urejanja poklicnega izobraževanja, ki je sestavni ne pa samostojni del vsega in vsakega javnega šolstva. Če se to vendarle dogaja, kaže na zastrt namen države podrediti si poklicno izobraževanje svoji idejnosti in ideologiji ter po njiju začrtani programi, saj vendarle gre za delo, za produkcijo, za narodni dohodek, za oblasti prijazno kadrovske politiko, za razvojno pragmatiko, za možnosti marketinga in za razvojni, nacionalni in mednarodni rating«.

Načrti so bili smeli in dobri, kritika Pedička (1998, 88) pa utemeljena:

»Znano je, da je novi predloženi projekt Sistem poklicnega izobraževanja (Medveš, Muršak) prenovitvena ponudba za zamenjavo oziroma reformo našega poklicnega šolanja. To pa nujno zahteva analizo predhodnega projekta o usmerjenem izobraževanju z vidika takšne strateško-prenovitvene namernosti in intencionalnosti². Kakor vse kaže, nov projekt povsem pozablja na takšno nujno »predhodnost« in snuje naše prihodnje poklicno izobraževanje in njegove kvalifikacije na amneziji vsega doslej doseženega in zgrešenega. To pa je gotovo

² Doslej obstajajo o usmerjenem izobraževanju naslednje evalvacije: učni načrti in učbeniški kompleti, aktivnosti in učinki usmerjanja, vzgojno-izobraževalni programi (Pediček 1998, 90).

hud pristopni spodrseljaj sedanjega prenovitvenega konceptuiranja in postavljanja »novega« sistema poklicnega izobraževanja pri nas.«

To, da se pri šolski reformi nismo ozrli v preteklost in analizirali predhodnega stanja v slovenskem poklicnem šolstvu ali primerjali šolskih sistemov v Evropi, ne drži v celoti. Narejenih je bilo kar nekaj študij.³ Hkrati je šolska reforma zajela vse javno šolstvo, vendar po korakih. Na vseh področjih in ravneh formalnega izobraževanja je bila opravljena obsežna in temeljita prenova, ki se je začela prav v času leta vseživljenjskega učenja 1996: od predšolske vzgoje, osnovne šole, strokovnega in poklicnega izobraževanja za učence in dijake do višjega in visokega šolstva, ki pravkar poteka (Černoša idr. 2005). Menim, da so poleg vsega naštetega zakonitosti tržnega gospodarstva najbolj pereč problem. Zakonitosti trga so zahtevale, da so se morala podjetja za svoj obstoj zelo boriti in niso imela interesa po izobraževalni dejavnosti. Država je z ustreznim zakonom o poklicnem izobraževanju sicer določila vlogo in položaj zbornic ter drugih subjektov v sistemu poklicnega izobraževanja. To je omogočilo ustanovitev ustreznih služb in funkcij v zbornicah, ki so zagotavljale soupravljanje in soodgovornost na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vendar kakšnih večjih rezultatov, predvsem v alternaciji⁴ kot odgovoru na krizo poklicnega izobraževanja ni bilo. Tako se je kriza poklicnega šolstva le še poglobljala, kar kaže na moč gospodarstva pri razvoju poklicnega izobraževanja.

Obdobje od leta 1992 do leta 1996 je pravzaprav bil čas pospešenih priprav novega sistema organiziranja poklicnega izobraževanja ter priprav v zbornicah⁵ za prevzem nalog socialnega partnerstva. Če jo primerjamo s prejšnjo šolsko reformo, je ta vzpodbujala analitični pristop, podkrepjen s tujimi primeri (alternacija) in predvsem zavest, da spremembe ne bodo frontalne, temveč postopne. Hkrati je opazna tudi decentralizacija šolstva, kar je v prid iztočnici, da naj se poklicno šolstvo razvija zaradi potreb po kadrih in ne zaradi prevlade enega političnega sistema nad drugim. Država je torej prepustila šolam, da same poskrbijo za svoje delovanje. Dozorela so spoznanja, da kljub nekaterim dobrim rezultatom izobraževanja brez prave povezave s sfero dela ne more dati tako strokovno usposobljenih kadrov, kot jih sfera dela potrebuje. Svoje je gotovo prispevala še Evropska dimenzija izobraževanja, kamor uvrščamo tudi program

³ Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek 1995), Curricular reform: profession and politics – the case of Slovenia (Svetlik in Barle v Gaber b. l.).

⁴ Gre za simulativnost povezave dela in izobraževanja. Muršak (1994) uvaja za tako vrsto izobraževanja, kjer se pri načrtovanju, organizaciji in izvajanju izobraževanja neposredno srečujeta produkcijski sistem in šolski sistem izraz »izobraževanje v alternaciji«. Sem sodi tudi dualni sistem (op. a.).

⁵ Zbornici v Sloveniji sta dve, in sicer gospodarska ter obrtna zbornica, ki sta z novim zakonom dobili tudi normativno podlago za izvedbo mojstrskih izpitov (Obrtna zbornica Slovenije) ter za izvedbo delovodskih in poslovodskih izpitov (Gospodarska zbornica Slovenije) (Justinek idr. 2006, 48).

Leonardo da Vinci.⁶ Bistvene spremembe pa so prispevale spremenjene razmere na trgu dela in spoznanje delodajalcev, da bi moral biti šolski sistem hitrejši od sprememb na trgu dela, kar pa je seveda neuresničljivo. Še nikoli se v zgodovini šolstva se ni zgodilo, da bi šolski sistem sočasno sprejemal spremembe na trgu dela, kaj šele, da bi bil hitrejši. Menim, da je to pglavitni razlog decentralizacije šolskega sistema. Država si je izobraževanje pričela deliti z delodajalci in delojemalci, in sicer tako, da je z decentralizacijo dala več avtonomije šolam, ki naj same vzpostavijo partnerski odnos tako z delodajalci in delojemalci. To pa je z vidika šolskega managementa pomenilo, da mora tudi management začeti razmišljati o povezovanju konkretne šole s socialnimi partnerji ter lokalno skupnostjo po zakonodajni ureditvi, ki jo v Sloveniji za javno šolstvo vendarle določa država. Če želi poklicna šola uspešno konkurirati z drugimi istovrstnimi šolami, mora v konkurenčnem boju poiskati svojo konkurenčno prednost, kar pa v trenutnem primežu med šolskimi zakoni in nezainteresiranimi gospodarskimi subjekti ni zmeraj enostavno.

Zanimalo me je, ali je kriza poklicnega šolstva zaradi družbenih sprememb zajela vse poklicne šole v Sloveniji ali lahko govorimo le o krizi posameznih poklicnih šol. To sem poskušala dokazati z empirično raziskavo.

2.2.2 Kako so se razvijale učne vsebine

Šele Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 1996 je z vsebinsko prenovo programov bistveno spremenil temeljna razmerja glede pristojnosti in odgovornosti za poklicno izobraževanje, ki je bilo vse do sprejetja novega zakona v rokah države. Tako se mi zdi vprašanje o tem, kako so se razvijale učne vsebine, pomembno, saj se je z vsebinsko prenovo programov začelo odpirati tudi vprašanje, ali je lahko pristojna in odgovorna za kvalitetno in učinkovito poklicno izobraževanje le država ali tudi delodajalci, zbornici ter sindikat. Šele z definiranjem pristojnosti in odgovornosti za poklicno izobraževanje lahko rešujemo nastalo krizo poklicnega šolstva. Reforma leta 1980/81 je bila opravljena temeljito. Bila je obsežna, saj so bili povsem na novo sprejeti programi dvoletnih šol ter 90 programov IV. in V. stopnje. Toda čas je pokazal, da je bila ta reforma z vidika učnih vsebin in strukture šolstva neustrezna, saj so bili, recimo, na novo sprejeti programi preobsežni, učni načrti

⁶ Program Leonardo da Vinci (LdV) je namenjen razvoju poklicnega (in strokovnega) izobraževanja in usposabljanja v Evropi. V okviru programa se sofinancirajo projekti mobilnosti, ki podpirajo mednarodno usposabljanje dijakov, vajencev, oseb na trgu dela in strokovnih delavcev v poklicnem izobraževanju. Poleg tega program podpira razvojne projekte, ki prispevajo h kvaliteti in privlačnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja, podpirajo prenos in razvoj inovacij ter razvoj evropske dimenzije v poklicnem izobraževanju ter usposabljanju. Z novo finančno perspektivo se bodo poleg vsebinskih zgodile tudi spremembe v strukturi programa in povečanje obsega financ. Program Leonardo da Vinci je del programa Vseživljenjsko učenje (CMEPIUS b. 1.).

prepodrobni. Postopna prenova programov usmerjenega izobraževanja je bila logična posledica. Čeprav se je pričela 1987, je potekala v več fazah. S prenovljenimi programi so se začele postopno vračati nekatere oblike poklicnega izobraževanja prejšnjih obdobj, recimo, pripravništvo ... Hkrati so bila postavljena nova razmerja med teoretičnim, strokovno praktičnim delom v programih v korist slednjega. Pri tem mislim predvsem na prenavo in prilagoditev programov poklicnega izobraževanja za potrebe obrti in drobnega gospodarstva od šolskega leta 1987/88 in na programsko ločitev tehniškega ter drugega strokovnega izobraževanja. Vloga in pomen delodajalcev se znova okrepi (Tome 1998, 76). Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje je na svoji seji 26. 1. 1990 ugotovil, da vsebine splošnih predmetov niso v nikakršni korelaciji s poklicnimi znanji in da za posamezne predmete obstaja več učnih načrtov. Vendar do sistematične vsebinske prenave ni prišlo. V šolskem letu 1993/94 je prišlo do »relativnih« sprememb obstoječih programov. To je pomenilo nov predmetnik za šole IV. in V. stopnje, katerega temeljna značilnost je bila združevanje posameznih smeri in poklicev. Namen je bil, kakor meni Ferjan (1999), spremeniti mrežo šol, kar se je leta 1996 tudi v resnici zgodilo. Tako se je spremenilo tudi strukturno razmerje med splošno izobraževalnim in strokovno praktičnim znanjem v korist slednjega. S tem je bil po vsebinski plati opravljen prelom s sistemom splošnega usmerjenega izobraževanja. Prav s spremembami učnih vsebin je nakazana težnja po sistemski ureditvi poklicnega izobraževanja, kakršno poznajo v drugih evropskih državah, npr. v Nemčiji. Poklicno in strokovno šolstvo se je v Sloveniji po letu 1992 razvijalo znotraj znanih evropskih paradigem, zato pri vzpostavljanju nove ureditve vsaj na sistemski ravni ni bilo težav ob usklajevanju z evropskimi standardi, čeprav zaradi naše tradicije in fiksacije modelov klasifikacije izobrazbenih stopenj ter zahtev dela proces usklajevanja z ISCED-ovo⁷ razvrstitvijo izobrazbe še ni končan. Prav pri vzpostavljanju novih poti in programov v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja je največji delež prispevalo sodelovanje v programu Phare.⁸ Sodelovanje v tem programu je »porodilo« vse nove izobraževalne poti, vzpostavljene po leti 1996, kot so dualni sistem, poklicni tečaj, višje strokovne šole. Večji problem pa je bil prisoten pri usklajevanju poklicnih standardov, to je neposrednih izobrazbenih zahtev v nomenklaturi poklicev in izobraževalnih programih. S tem v zvezi so bile doslej opravljene potrebne mednarodne študije,⁹ ki so

⁷ Gre za mednarodni klasifikacijski sistem izobraževanja, imenovan s kratico ISCED (International Standard Classification of Education) (Ferjan 2005, 81).

⁸ Program Phare MOCCA – Modernisation of Curricula, Certification and Assessment in Vocational Education for Youth and Adults – gre za posodabljanje izobraževalnih programov, razvoj certifikatnega sistema in preverjanje kakovosti v poklicnem izobraževanju za mladino in odrasle v okviru Evropske unije (Tkalec idr. 2000).

⁹ Naj nekaj mednarodnih študij tudi omenim: Trendi in problemi v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Nemčiji (Schneider 2000), Razvoj in razprave na področju politike

pokazale primerljivost izobrazbenih standardov s standardi drugih evropskih držav. Medveš (2000, 12) je zapisal, da so izobrazbene zahteve slovenskega poklicnega in strokovnega izobraževanja tudi po prenovi prevelike zlasti na splošno-izobraževalnem področju in teoretičnem pouku sploh, posebej še pri nižjih izobrazbenih stopnjah. V tem je tudi eden od razlogov, da programska ponudba ni bila ustrezna za nekatere dele populacije, predvsem tisti del, ki ima učne težave (Medveš 2000). Zato so tudi neusklajeni standardi in zahteve eden od vzrokov za to, da strateški cilj, po katerem naj bi vsakdo dosegel poklicno in strokovno izobrazbo, ni bil uresničen, vsaj pri mladini, ki še vedno zapušča šolanje brez dokončane izobrazbe. Na izvedbeni ravni se je prenova celotnega sistema osredotočila na iskanje ustrežnejšega razmerja med teoretičnim in praktičnim izobraževanjem. Za doseg tega cilja je bilo treba storiti kar nekaj korakov (Medveš 2000, 12):

- preseči dosedanje pošolanost sistema poklicnega izobraževanja;
- razviti sodelovanje med šolo in podjetji, vključno z uvajanjem določenih oblik dualnega sistema;
- zagotoviti pogoje za izvajanje praktičnega izobraževanja v delovnem procesu.

V tem času so mnogi avtorji v Sloveniji, ki so se ukvarjali z vprašanjem, kako s poklicnim šolstvom v bodoče (Medveš in Muršak 1993, Tome 1998, Meglič 2003, Zgonc 2000), videli možno rešitev iz krize poklicnega šolstva v dualnem sistemu, ki bi se tako uveljavil, da bi se šolska oblika poklicnega izobraževanja počasi ukinjala. Vendar pa se to ni zgodilo. Še danes je prevladujoča oblika šolska, kar najverjetneje kaže na to, da dualni sistem ni bil prava rešitev in da bo treba z analizo poiskati primernejši koncept nadaljnjega razvoja poklicnega šolstva. Delodajalci so mnenja, da država premalo vlaga v razvoj sistema dualnega izobraževanja. Prav tako ni poskrbljeno za stimulacijo delodajalcev (finančna pomoč, davčna politika). Opozorili so na neurejenost vajeniškega razmerja, potrebne spremembe učne pogodbe, štipendijsko politiko, ki bi podpirala odločitve za dualni sistem. Obrtna zbornica pa je izpostavila problem deficitarnih poklicev (Pluško 2000). Še enkrat je treba poudariti, da je gospodarstvo tisto, ki bi moralo narekovati razvoj in skupaj z državo sistemsko urediti poklicno šolstvo na Slovenskem. Poklicne šole z decentralizacijo in večjo avtonomnostjo lahko dosežejo pozitivne učinke le, če jim bo prisluhnilo gospodarstvo, ki pa mora v poklicnem šolstvu začitati tudi svojo korist.

poklicnega izobraževanja (Paulsen 2000), Nove organizacijske oblike poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja na Nizozemskem (de Hooge 2000).

2.3 Poklicno šolstvo danes

2.3.1 Razvoj mreže šol

Čeprav z novim Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006 ne gre za povsem drugačne sistemske rešitve in spremenjeno mrežo šol, s katero je prejšnji zakon korenito posegel v tedanji šolski sistem, pa gre za pomembne vsebinske spremembe med omenjenima zakonoma. V nekaterih zakonskih določilih Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 1996 ni ustrezal kriterijem sodobnega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zasnovan je bil na podlagi mednarodnih primerjav izobraževalnih sistemov v Evropski uniji, stališč s strokovnih posvetov v letih 1992 v Poljčah (1992) ob upoštevanju izkušenj sodelovanja strokovnih institucij in šol v programu Phare MOCCA (EVA 2005). Zakon se je sicer začel uresničevati z uvajanjem pilotnih izobraževalnih programov v dualnem sistemu, z uvajanjem poklicnih tečajev in drugih novih ali prenovljenih izobraževalnih programov za pridobitev poklicne oziroma srednje in višje strokovne izobrazbe. V skladu s tedanjo šolsko zakonodajo so bile vzpostavljene tudi nove strokovne institucije in organi. Gospodarska zbornica ter Obrtna in podjetniška zbornica sta se za uresničevanje z zakonom določenih nalog ustrezno organizirali. V okviru pristopne pomoči Evropske unije pa je steklo tudi obsežno usposabljanje strokovnih delavcev, zbornic, zaposlenih na javnih zavodih in v ministrstvih. V letih 1998 do 2000 je potekal projekt Phare MOCCA, v katerem so domači in tuji eksperti ocenili ustreznost programskih rešitev in pripravili podlage za modernizacijo izobraževalnih programov in vzpostavitev certifikatnega sistema ter sistema za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (EVA 2005). Vendar pa nekatere novosti niso pokazale ustrezne uresničitve v praksi. Na neustrezno uveljavljanje statusa vajencev so opozorile evalvacijske študije, ki so bile opravljene s strani tujih ekspertov v okviru programa Phare MOCCA. Prav tako so te študije pokazale, da je treba temeljiteje modernizirati izobraževalne programe za pridobitev srednje poklicne in srednje strokovne izobrazbe¹⁰. Na tej podlagi so nastala nova izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter strokovnega izobraževanja (Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje 2001) (Medveš idr. 2002). Izhodišča so po noveli Zakona o organizaciji in financiranju dokument, h kateremu daje soglasje minister, pristojen za izobraževanje, s čimer dobivajo značaj obveznega dokumenta, ki dolgoročno opredeljuje strukturo izobraževalnih programov na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Prinašajo pomembne premike v prakso priprave izobraževalnih programov na nižji, srednji poklicni in srednji strokovni ravni

¹⁰Eden glavnih ciljev programa Phare MOCCA pri posodabljanju poklicnega izobraževanja in usposabljanja je uporaba izkušenj Danske, Nemčije in Nizozemske (Grootings 2000).

izobraževanja. Uveljavljajo vsebinske pozitivne izkušnje dualnega sistema za vse izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja. Tu Zgonc (2006) poudarja, da je nov zakon ukinil dualni sistem v smislu nekdanje vajeniške pogodbe. Vendar pa bo povezovanje med šolo in delodajalcem potekalo, in sicer na dva načina (Zgonc 2006):

- z individualno pogodbo med znanim delodajalcem in dijakom, kar je sicer podobno nekdanji vajeniški pogodbi (razlika je v nagradi, ki jo bo delodajalec dolžan dati za čas dejanskega dela, država prevzame plačevanje prispevkov za zdravstveno zavarovanje in druge prispevke);
- s kolektivno pogodbo, kjer šola sama poišče učna mesta pri delodajalcih.

Gre za povezovanje izobraževanja in dela z izobraževanjem v delovnem procesu in krepitev socialnega partnerstva kot temeljnega načela poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki se uresničuje v odprtem kurikulumu, modulaciji programov, povezovanju splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja. Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje je 30. 11. 2002 sprejel še spremembe in dopolnitve Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega strokovnega izobraževanja. Temeljni cilj Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006 je namreč omogočiti nadaljnji kakovostni razvoj tega segmenta izobraževanja, zagotoviti odprtost sistema za nove programske in organizacijske rešitve, a tudi poiskati možnost hitrejšega prilagajanja potrebam gospodarstva v skladu s skupnimi evropskimi usmeritvami (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006). Temeljna načela, na katerih temeljijo zakonske rešitve, so (EVA 2005):

- povezovanje izobraževanja in dela, ki pomeni, da je izobraževanje v naravnih delovnih razmerah sestavni del vsakega izobraževalnega programa v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Nosilec sta delodajalec in šola, ki skupaj izpeljujeta izobraževalni program;
- socialno partnerstvo, ki pomeni, da sodelujejo socialni partnerji v načrtovanju izobraževanja, programiranju in tudi pri izvajanju praktičnega usposabljanja in pri evalvaciji dosežkov;
- programska fleksibilnost in izbirnost, ki naj omogoči široko zasnovane izobraževalne programe z notranjo modularno členitvijo, udeležencem poklicnega in strokovnega izobraževanja pa ob večji izbirnosti individualizirani kurikulum in uspešno zaposlovanje;
- horizontalna ter vertikalna prehodnost omogoča udeležencem izobraževanja pridobivanje različnih poklicnih kompetenc na različnih poklicnih področjih in na različnih ravneh ter napredovanje do najvišjih izobrazbenih stopenj.

Treba bo razviti nov tip načrtovanja izobraževalnih programov, pri čemer naj se upošteva načelo odprtega kurikuluma in modularnosti, razviti bo treba organizacijske modele za razvijanje ključnih kvalifikacij in ključnih poklicnih kompetenc, spremeniti sistem upravljanja in financiranja poklicnih in strokovnih šol ob večjem upoštevanju regionalnosti. Povezati je treba sistem pridobivanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij na podlagi poklicnih standardov ter sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Izobrazba ostaja vrednota, ki naj bi bila zagotovljena vsakemu državljanu Slovenije, ki vstopa na trg delovne sile, osipnikom, brezposelnim osebam, zaposlenim delavcem, ki se morajo prilagajati spremembam v organizaciji in tehnološkim spremembam v gospodarstvu, pa moramo omogočiti pridobivanje poklicnih kvalifikacij in zagotavljati odprte možnosti, da vstopajo v nadaljnje izobraževanje (Medveš idr. 2002).

Uspeh prejšnje reforme na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja je bil pod pričakovanji, kajti dogovori socialnih partnerjev niso bili dovolj učinkoviti in uspešni. Kriza poklicnega izobraževanja se odraža v premajhnem številu strokovno usposobljenih absolventov poklicnih šol, ki bi se lahko takoj vključili v sfero dela. Hkrati pa so poklicne šole nezanimive. Tako smo v začaranem krogu. Na eni strani ne dovolj usposobljen kader, na drugi strani pa nezanimanje mladih za poklicne šole. To se kaže v slabem vpisu ter v visokem osipu dijakov poklicnih šol (Svetlik 2000, Zgonc, 2000, SURS 2007). Socialni partnerji še do danes niso nadomestili potrebe po državnih intervencijah. Nihče, ki se ukvarja s poklicnim šolstvom v Sloveniji, tudi ni pričakoval hitrega zasuka iz »pošolanega« sistema poklicnega izobraževanja k optimalnim razmerjem, ki jih terja partnersko razmerje med šolami in podjetji. Povzemam Zgončev (2006) opredelitev pomembnosti poklicnega šolstva danes. Omenjeni avtor ne izpostavlja pomembnosti ene ali druge oblike izobraževanja (dualni ali šolski sistem). Pomembnost poklicnih šol razume kot partnerski odnos, ki ga morajo šole vzpostaviti z delodajalci, delojemalci ... Partnerski odnos je namreč oblika socialnega partnerstva, kjer morajo delodajalci s šolami sodelovati pri načrtovanju poklicnih standardov, kompetenc, znanj ... Tu imajo šole sicer najmanjšo vlogo, ker potekajo vsi postopki prek zbornic, delodajalcev, v odborih za delo, preko centra za poklicno izobraževanje itd. Hkrati poudarja tudi vrsto izobraževalnih programov, med katerimi so tudi programi triletnega poklicnega izobraževanja, ki so v prenovi na podlagi javnih razpisov in se financirajo iz evropskih sredstev, za kar je na voljo za leti 2006 in 2007 približno 500 milijonov tolarjev. V teh skupinah bodo aktivno sodelovali delodajalci, za kar je predvideno tudi plačilo, torej honorarji in drugi stroški, vendar zaenkrat iz vrst delodajalcev ni ustreznega odziva. Bistvenega pomena pri izvajanju programov pa se mu zdi, da sta soodgovorna tako šola in delodajalec. Aktivno partnerstvo mora biti vgrajeno v vseh treh segmentih: načrtovanju, programiranju in izvajanju.

2.3.2 Učne vsebine danes

Poleg vpliva družbenih sprememb reforme strokovnega in poklicnega šolstva predstavljajo iskanje produktivnega ravnovesja med več komponentami znanja: med strokovnimi in splošnimi ter teoretičnimi in praktičnimi znanji ter vrednotami, ki so element splošne kulture in poklicne etike (Ferjan 2005). Velika večina avtorjev (Medveš 2000, Pluško 2000, Tkalec idr. 2000, Ferjan 2005, Zgonc 2006) v poklicnih šolah močno poudarja razmerje med splošnimi in strokovnimi predmeti, in sicer v korist slednjim.

Medveš (2000) celo poudarja, da bi morali imeti predmetniki še manj teoretičnih predmetov (imajo jih več v primerjavi s praktičnimi), saj zaradi prezahtevnosti poklicne šole za del populacije niso mamljive. Navajam bistvene vsebinske novosti na področju poklicnega šolstva.

Odpiranje kurikula pomeni, da strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje na nacionalni ravni določi v povprečju okrog 80 % vsebine oziroma ciljev programov. Razliko skladno s splošnimi okvirji, sprejetimi na nacionalni ravni, določajo šole v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma s socialnimi partnerji na ravni regij. Na nujnost te spremembe opozarjajo zlasti delodajalci, ki želijo programe hitreje prilagajati spreminjajočim se tehnološkim zahtevam in proizvodnim programom (Zgonc 2006). Želijo jih šole, da bi se lažje odzivale na zahteve delodajalcev ter različnih skupin udeležencev izobraževanja in tako krepile svojo razvojno vlogo. Za bolj dejavno vlogo socialnih partnerjev na regionalni ravni je zainteresirana tudi država, saj se s tem na nacionalni ravni razbremeni razreševanja regionalno specifičnih vprašanj, z večjo avtonomijo šol krepí njihovo strokovnost in odgovornost za kakovost izobraževanja. V prihodnje pa je mogoče računati tudi z večjimi materialnimi vložki delodajalcev in udeležencev izobraževanja. S tako rešitvijo bo na nacionalni ravni v zadostni meri zagotovljena enotnost izobrazbenega standarda. Odpira pa se prostor zadovoljevanja specifičnih izobraževalnih potreb gospodarskih panog, regij, posameznih socialnih skupin, kot so odrasli, osebe s posebnimi potrebami, narodnostne manjšine (Medveš idr. 2002).

Modulacija programov je opredeljena kot oblikovanje širših izobraževalnih programov v take dele, ki na eni strani izhajajo iz poklicnih standardov, na drugi strani pa vodijo k poklicnim kvalifikacijam. Zaradi majhnosti in potrebe po širši izobrazbi, ki omogoča boljšo prilagodljivost na naraščajoče število sprememb na področju dela, v Sloveniji ne smemo drobiti izobraževalnih programov. Hkrati ugotavljamo, da dobršnega dela mladih ne uspemo uspešno pripeljati skozi te programe, bodisi ker so prezahtevni zanje ali pa jih ne uspemo motivirati, da bi vztrajali do konca. Tako je osip kljub doseganim spremembam še vedno prevelik. Mladi, ki predčasno zapuščajo izobraževanje, pa ne pridobijo nikakršne formalne kvalifikacije. Nemodulirani

programi¹¹ za odraslo populacijo oziroma delodajalce tudi niso atraktivni, saj se težko odločajo za vključitev v izobraževanje, ki traja neprekinjeno tri leta in več. Z modulno zasnovo programov bomo torej olajšali pot do poklicnih kvalifikacij mladim, ki ne zmorejo opraviti celotnega izobraževanja, in tudi odraslim, ki želijo pridobiti nove kvalifikacije. Olajšali pa bomo tudi pridobivanje višjih stopenj izobrazbe. S tem se programiranje izobraževanja uskladi z rešitvami, ki jih prinaša zakon o poklicnih kvalifikacijah¹² in odpira nove možnosti za vseživljenjsko učenje, kar predstavlja eno osrednjih prizadevanj razvitih evropskih držav in mednarodnih organizacij (Medveš idr. 2002).

Povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja pomeni odstop od predmetne zasnovanosti programov in znanstvene sistematike v predmetih k bolj problemsko zasnovanim programom in njihovem izvajanju.

Zgonc (2006) piše:

»Šola mora dati splošna znanja, skupna teoretična in strokovna znanja, praktični pouk za osnovne veščine, nato pa se začne s praktičnim delom vsak učiti svojega poklica. ... Pomembne so tiste kompetence, ki se pridobijo s praktičnim usposabljanjem, kot so spretnosti, odnos do dela, poklicna socializacija itd. Tega šola sama ne more več dati, zato bodo nujne realne izkušnje pri delodajalcih.«

Vsekakor se je z vzpostavitvijo partnerskega odnosa med socialnimi partnerji razširil tudi pomen prakse v poklicnih šolah. Ta sedaj ne bo več vezana samo na praktični pouk, ampak se bo kot praktično usposabljanje še bolj kot do sedaj prevesilo v delovno okolje, kjer bodo delodajalci s svojim pristopom pomagali mladim dijakom poklicnih šol doseči kompetence. Zato se v Izhodiščih (Medveš idr. 2002) predlaga nekaj konkretnih korakov za vsebinsko skladnost in usmerjenost posameznih področij znanja k specifičnim ciljem poklicnega izobraževanja in osebnega razvoja posameznika: podlaga za vgrajevanje splošnega znanja v izobraževalni program so ključne kvalifikacije, ki se uresničujejo v povezavi s strokovnim in zlasti praktičnim delom

¹¹ V nekaterih panogah, kot je strojništvo, so modulirani programi že nadomestili nedomulirane. Precej novosti bo pri programih obdelovanja kamna, fotografije, mehantronike, servisiranja avtomobilov. Programi naj bi bili z nazivi poklicne izobrazbe relativno široki, znotraj njih pa bodo moduli. Delodajalci namreč zahtevajo širša znanja, kot so odgovornost do dela, skrb za kakovost, komunikacijske spretnosti ... Zaradi vsega tega so modulirani programi zanimivejši kot nedomulirani (Zgonc 2006).

¹² Ta zakon ureja postopek in telesa oziroma organe in organizacije, pristojne za sprejemanje katalogov standardov strokovnih znanj in spretnosti, ter pogoje in postopek pridobivanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Poklicna kvalifikacija po tem zakonu je delovna poklicna oziroma strokovna usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov zadolžitev v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti. Poklicna kvalifikacija, ki je pridobljena v skladu s tem zakonom, je priznana kot nacionalna poklicna kvalifikacija (v nadaljnjem besedilu: poklicna kvalifikacija) (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah 2001).

izobraževanja; v poklicnem izobraževanju naj bi namesto klasične delitve in poimenovanja splošno-izobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetov že s poimenovanji poudarili, da imajo prednost pred predmetno sistematiko specifični cilji in vloga posameznih znanj v razvijanju poklicnih kompetenc ter uporabi znanja v zasebnem in javnem življenju; zgradba predmetnika naj zagotavlja povezovanje ustreznega splošnega znanja s strokovnim in praktičnim delom izobraževanja; v nižjem poklicnem izobraževanju je osrednja sestavina predmetnika praktično izobraževanje, znotraj katerega se načrtuje tudi pridobivanje strokovno-teoretičnega ter ustreznega splošnega znanja, ki je opredeljeno s ključnimi kvalifikacijami; v srednjem poklicnem izobraževanju naj bo zagotovljena integracija splošnega strokovnega znanja z ustreznimi naravoslovnimi, družboslovnimi in umetnostnimi vsebinami ter integracija posebnega strokovno-teoretičnega znanja v praktično izobraževanje (Medveš idr. 2002).

Kurikularna prenova je kljub zahtevi po ciljni zasnovanosti programov in novih pedagoško didaktičnih pristopih v tem pogledu le delno uspela. Zato tudi prenovljeni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja ostajajo prezahtevni za populacijo, ki vstopa vanje, po pristopu k izobraževanju preveč oddaljeni od izkušenj in motivov učencev, kakor tudi od problematike delovnih sredin, v katere naj bi vstopali absolventi poklicnih šol. Od mladih, ki vstopajo v poklicno izobraževanje, ni mogoče pričakovati, da bodo lahko sami konkretne delovne in življenjske probleme osmišljali z znanji, ki jih dobijo pri splošnih in strokovnih predmetih, če tega ne stori šola. Prav tako splošna in strokovna znanja padejo v prazen prostor, če se ne pokaže njihova uporabnost. Prav zato poklicno in strokovno izobraževanje mlade, ki so bolj usmerjeni k praktičnim dejavnostim in manj k abstraktnemu mišljenju, odbija in je zanje pretežno (Medveš idr. 2002). Pri povezovanju praktičnega izobraževanja ne gre za izločanje pomembnih vsebin in ciljev splošnih in strokovnih predmetov, temveč za način, kako te vsebine približati učencem.

Izenačevanje izobrazbenega standarda za šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja. Razlika med obema oblikama izobraževanja se zdi neustrezna, ker dejansko vodi do dveh različnih standardov izobrazbe, kar pa ni v skladu s temeljno premiso, da je treba omogočiti vsem ljudem vsaj temeljno poklicno izobrazbo. Ob uvajanju in prenovi izobraževalnih programov je bil Tkalec (v Tkalec idr. 2000) kritičen:

»Dualni sistem je dilema, s katero se nosilci poklicnega izobraževanja srečujemo neprenehoma. V 12 programih leta 2000 ni bilo vpisa. Ni bila sklenjena nobena pogodba za naslednje poklice: izdelovalec usnjenih in krznenih oblačil, usnjarski galanterist, stavbni steklar, urar, strojni mehanik, šivilja-krojač, zlatar, finomehanik. Ali je smotrno še naprej pripravljati izobraževalne programe za

izobraževanje v dualnem sistemu za poklice, za katere ni zanimanja med mladino? Ali je smotrno celo ohranjati izobraževalne programe za izvajanje v šolski obliki?»

Ni smotrno pripravljati izobraževalnih programov za poklice, ki mladine ne zanimajo. Zato je današnji modularno zastavljeni izobraževalni program pravzaprav rešitev, saj lahko znotraj njega vsak dijak glede na svoj poklicni interes izbere module za doseg poklica oziroma standarda. Danes tudi ni več odprta dilema, ali ena oziroma druga oblika poklicnega izobraževanja, saj se je z novim zakonom iz leta 2006 vajeniški sistem, kakor smo ga poznali z dualno obliko izobraževanja, ukinil. Nadomestila ga je individualna pogodba z delodajalcem, ki omogoča kar 51 tednov praktičnega usposabljanja pri delodajalcu (mislim na srednje poklicno izobraževanje). Delodajalec ima nekaj manj obveznosti do dijaka, kot jo je imel z vajeniško pogodbo. Hkrati pa individualna pogodba prinaša kar nekaj prednosti. Delodajalci bodo lahko sami izbirali dijake in jim predajali znanja in vedenje o svojem podjetju, dejavnosti, stroki itd. Ker statusa vajenca ne bo več, bo država za vse dijake prevzela plačevanje prispevkov za zdravstveno zavarovanje in druge prispevke. Dijakom tudi ne bo več tekla zavarovalna (delovna) doba (1,5 leta za tri leta izobraževanja). Zgonc (2006) navaja še eno prednost, in sicer gre za finančno spodbudo za delodajalce, ki bodo za vsakega dijaka, ki se izobražuje pri njih, dobili okoli 1.000 evrov iz sredstev evropskega socialnega sklada.

Hkrati z individualno bo razpisana tudi šolska pogodba (z enakimi prednostmi in obveznostmi delodajalca), v kateri šola sama poskrbi za praktično usposabljanje svojih dijakov (od 24 tednov do 55 tednov). Povsem jasno je, da bo šola hotela imeti po kolektivni pogodbi manj tednov praktičnega usposabljanja pri delodajalcih, po individualni pogodbi pa bo dano mojstru delodajalcu, da sam določi obseg praktičnega usposabljanja med najmanj 24 in največ 51 tedni triletnega šolanja. Zato Zgonc (2006) pričakuje, da bodo mojstri to izkoristili in si v pogodbah izgovorili toliko usposabljanja, kolikor ga dijak v resnici potrebuje.

Delodajalec in poklicna šola si torej delita obveznosti in odgovornosti. Modularno sestavljeni izobraževalni programi so novost, ki je nadomestila centralno predpisane predmetnike. Ti so dajali premalo prostora, predvsem pa niso vzpodbujali motivacije za prilagoditev dela izobraževalnega programa specifičnim potrebam panoge in regionalnim potrebam oziroma značilnostim.

Povezovanje splošnega, strokovnega oziroma teoretičnega in praktičnega izobraževanja je tudi ena izmed novosti, ki poskuša približati pouk v poklicnih šolah dijakom in njihovim sposobnostim ter zanimanju. Vsekakor je dozorelo spoznanje, da so bili stari učni načrti, vsaj kar se tiče splošnega in strokovno-teoretičnega izobraževanja, preveč obsežni. Zato spodbujam ideje avtorjev (Medveš 2000, Zgonc 2006, Tome 2000), ki tovrstno izobraževanje povezujejo s praktičnim in pravzaprav želijo ciljno zasnovanost programov izobraževanja. To je »priprava« dijaka poklicne

šole na delo v delovni organizaciji in možnost, da se bo lahko pravilno poklicno socializiral oziroma nadaljeval svoje šolanje

Izenačevanje poklicnega standarda za šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja pa je nujno potrebno, če želimo imeti enoten sistem poklicnega izobraževanja. S spremembo v načrtovanju in izvedbi individualnih in šolskih pogodb se bo dijakom poklicnih šol omogočil enoten poklicni standard, ki bo skupaj z odpiranjem kurikula zagotovil poklicnim šolam uspešno in učinkovito delovanje. Ne smemo pa pozabiti tudi na to, da so vse uzakonjene vsebinske spremembe povzročile tudi decentralizacijo in avtonomijo poklicnih šol. Ravno zaradi tega pa sem lahko problem vloge managementa v poklicnih šolah tudi izpostavila. Kajti če bi imeli še zmeraj močno centraliziran šolski sistem, o kakšni vlogi managementa sploh ne bi bilo moč govoriti. Tako pa ima management v šolah več možnosti voditi šolo tako, da bo skupaj z delodajalci in lokalno skupnostjo ter regijo konkurenčen v primerjavi z drugimi istovrstnimi šolami.

Da pa zanimanje za razvoj poklicnega šolstva na podlagi socialnega partnerstva še ni optimalno, gre pripisati neugodnim družbenim pogojem. Premalo je spodbud za hitrejši premik v zeleni smeri. Vzrok gre iskati v makroekonomskih razmerjih, zlasti prepočasni so tranzicijski procesi, posebej še proces denacionalizacije, kar je že leta 2000 izpostavil Medveš (2000, 12). Samo v dosledno vzpostavljenih pogojih tržnega gospodarstva lahko postane interes za razvoj kadrov neposreden interes delodajalca, čeprav tudi v takih pogojih interes delodajalca ni nekaj avtomatičnega.

2.4 Razvoj mreže šol in učnih vsebin v povezavi s krizo poklicnega šolstva

S kratkim pregledom v zgodovino poklicnega šolstva in s pregledom stanja, ki vlada v poklicnem šolstvu danes, sem ugotovila, da je do šolskih reform vedno prihajalo v času velikih družbenih sprememb. Vsekakor je čas, ko je bila Slovenija še del Zvezne republike Jugoslavije in ko je plansko-državno gospodarstvo narekovalo razvoj poklicnega izobraževanja v okviru državne ureditve, nepreklicno minil. Izobraževanje je bilo povsem ločeno od gospodarstva. Tu gre iskati začetke krize poklicnega izobraževanja, ki se kot kriza na področju poklicnega šolstva kaže še danes. S samostojnostjo, s spremembo družbenega reda in z vstopom Slovenije v EU se je spremenil odnos države do sistema izobraževanja. Predvsem poklicno in strokovno izobraževanje je v skladu z zahtevo po profilu diplomanta, ki naj bi imel ključne in poklicne kvalifikacije in bi lahko takoj vstopil na trg dela, naletelo na težave. Tovrstno izobraževanje do danes namreč nima dovršene zakonske rešitve, kjer bi država s pomočjo socialnih partnerjev uresničila zgornjo zahtevo. Sicer so zakonske rešitve dobre in v skladu z evropskimi normativi o primerljivosti nacionalnih izobraževalnih sistemov. Vendar ne modularno zastavljeni izobraževalni programi, ne izenačevanje izobrazbenega standarda za šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja, ne

povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja ni zadovoljilo vseh potreb, niti ni prišlo do popolnega udejanjanja uzakonjenih rešitev. Mreža šol se je vso zgodovino s časovnim zamikom prilagajala potrebam, vendar so bile dejanske možnosti vedno omejene. Tudi danes. Najverjetneje je največja ovira prav v ne dovolj učinkovitem in uspešnem sodelovanju med državo in gospodarstvom. Slovenija je v zadnjih desetih letih zastavila vrsto ukrepov in aktivnosti v podporo izboljšanju kakovosti, fleksibilnosti in atraktivnosti poklicnega izobraževanja. Sprejeta je bila nova zakonodaja. Prav tako so se pripravila izhodišča za pripravo programov nižjega in srednjega ter srednjega strokovnega izobraževanja kot strateški dokument na podlagi evalvacije dosedanjih rešitev in upoštevajoč evropske usmeritve kot ključne prioritete cilje poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Razvojni program je sledil cilju vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ne upošteva več le znanje podatkov oziroma veščin, temveč razvoj kompetenc pri vsakem posamezniku, s čimer mu omogočimo usposobljenost za ustrezno ravnanje in odločanje v osebnem ter poklicnem življenju in usmerjenost v trajnostni razvoj. Kot nujnost se predvideva vseživljenjsko učenje, ki bo na mnogih področjih povezano z zaposljivostjo in bo temeljni pogoj za ohranitev delovnega mesta (Zevnik 2006, 5).

Tudi Center RS za poklicno izobraževanje v letu 2006 nadaljuje z razvojnimi aktivnostmi, katerih cilj je pripravljati strokovne podlage za nadaljnji razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja. Podlaga za delo CPI-ja je že zgoraj omenjeni nacionalni strateški dokument, Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter srednjega strokovnega izobraževanja. Prav tako so pomembni še drugi nacionalni dokumenti, kot so: Strategija razvoja Slovenije, Kopenhagenska deklaracija,¹³ drugi dokumenti, ki nastajajo znotraj kopenhagenskega procesa. CPI za nadaljnji razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja želi:

1. dopolniti in pripraviti strokovne podlage za izboljšanje kakovosti in mednarodne primerljivosti poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji;
2. izboljšati transparentnost kvalifikacij in učnih izidov ter tako omogočiti njihovo lažjo prenosljivost in priznavanje v širšem evropskem prostoru;
3. pripraviti podlage za graditev koherentnega slovenskega ogrodja kvalifikacij kot enotnega okvira za priznavanje učnih izidov;
4. pripraviti podlage za boljše povezovanje formalnega sistema izobraževanja in certifikatnega sistema;

¹³ Kopenhagenska deklaracija. Leta 2002 so ministri, pristojni za poklicno izobraževanje in usposabljanje, Evropska komisija in socialni partnerji na evropski ravni podpisali t. i. Kopenhagensko deklaracijo o okrepljenem sodelovanju na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja pri uresničevanju skupnih strateških ciljev prihodnjega razvoja EU (Pevce Grm 2007).

5. pripraviti model uvajanja in razvijanja ključnih kompetenc (primer: podjetništvo);
6. pripraviti podlage za izboljšanje sodelovanja med šolami in podjetji;
7. pripraviti strokovne podlage za prilagajanje izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami in otroke iz drugih ranljivih skupin.

Država je torej pripravila vrsto ukrepov in aktivnosti, kot so priprava nacionalnih poklicnih standardov, modularno in kompetenčno zasnovani programi srednjega poklicnega izobraževanja, informiranje in svetovanje na vseh ravneh,¹⁴ preventivni ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti v poklicnem izobraževanju,¹⁵ uveljavljanje načel za ugotavljanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in spretnosti v skladu z nacionalnimi poklicnimi kvalifikacijami (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah 2001).

Kriza poklicnega šolstva je torej posledica krize poklicnega izobraževanja. Vidimo, da želi država s sistemskimi ukrepi na nacionalni ravni krizo preprečiti. Tudi zbornici sta se ustrezno organizirali in čakata vzpodbud predvsem s strani poklicnih šol. Tako je sedaj management v poklicnih šolah tisti, ki udejanja na eni strani nacionalne ukrepe za preprečevanje krize v poklicnih šolah, hkrati pa poskuša reševati krizo z dodatnimi instrumenti, ki jih uporablja specifična šola pri reševanju problematike vpisa in osipa. To v nadaljevanju pomeni, da bi morala specifična šola krizne elemente, ki vplivajo na delovanje šole, raziskati in uspešno, učinkovito uporabiti različne instrumente za »novačenje«¹⁴ dijakov, kot so npr. medijska promocija poklicev, dnevi odprtih vrat, celo združitve šol v šolske centre itd. Sočasno naj bi management skrbel tudi za kvalitetno in učinkovito izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa skupaj z učitelji in učenci in se s tem čim bolj približal potrebam sfere dela.

¹⁴ V pripravi je nacionalna strategija o udejanjanju sprejetih načel o krepitvi informiranja in svetovanja na vseh ravneh izobraževanja, usposabljanja in dela. Omeniti velja razvoj mreže za informiranje in svetovanje mladim, ki niso vključeni v izobraževalni sistem (mreža ISM) (Černoša idr. 2005).

¹⁵ Center RS za poklicno izobraževanje je v okviru razvojnega programa za uveljavitev Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja vodil projekt preprečevanja šolske neuspešnosti in blažitev njenih posledic. Oblikovali so model preventivnih ukrepov za preprečevanja osipa znotraj poklicnih in strokovnih šol, ki so v šolski praksi poskusno zaživel v letu 2004/05. Skupaj s šolami so pripravili programe za zmanjševanje šolske neuspešnosti, izdelali koncept usposabljanja učiteljev in drugih strokovnjakov za preventivno delo z dijaki, spremljali model ter pripravili smernice za diseminacijo dobre prakse (Božič 2006).

3 VPIS IN OSIP

3.1 Vpis v poklicne šole

V skladu z raziskovalnim problemom, kjer sem želela dognati, ali govorimo o krizi poklicnega šolstva na nacionalni ravni ali le o krizi posameznega poklicnega področja, sem najprej analizirala vpis v srednje šole s pomočjo dokumentov SURS-a, Pedagoške fakultete, Centra RS za poklicno izobraževanje. Opazovala sem vpis dijakov in vajencev v prvi letnik in nato v vse letnike srednjega izobraževanja za obdobje petih let. Z analizo dokumentov sem analizirala gibanje vpisnega potenciala za poklicne šole.¹⁶ Hkrati pa sem izpostavila tudi nekaj ukrepov države za povečevanje vpisa v poklicne šole.

3.1.1 Analiza vpisa v poklicne šole

Število srednjih šol se v zadnjih petih letih ni bistveno spremenilo, spreminja pa se njihova organizacija in vsebina. Manjše šole se združujejo v centre, s spremembami v gospodarstvu pa se spreminja tudi programska ponudba šol. Vsekakor pa se prislunne potrebam regije in socialnih partnerjev, če so izkazali utemeljeno potrebo po novem programu. Vpis v srednješolske programe je v zadnjih letih zaradi demografskih sprememb oziroma zaradi zmanjševanja generacij začel upadati. V šolskem letu 2001/02 je bilo v te programe skupno vpisanih 27.089 dijakov in vajencev, v letu 2005/06 je bilo 25.255 dijakov in vajencev (SURS 2007).

Tabela 3.1 Vpisani v prvi letnik srednjega izobraževanja od 2001/02 do 2005/06 (v oklepaju delež v %)

Šolsko leto	Gimnazija	Srednje tehn. in strok. izob.	Srednje in nižje pokl. izob	Skupaj
2001/02	9.398 (34,7 %)	8.380 (30,9 %)	9.310 (34,4 %)	27.089 (100 %)
2002/03	10.455 (36,5 %)	9.369 (32,7 %)	8.833 (30,8 %)	28.657(100 %)
2003/04	10.415 (37,3 %)	9.416 (33,7 %)	8.078 (29,0 %)	27.909(100 %)
2004/05	9.993 (38,0 %)	8.974 (34,4 %)	7.230 (27,6 %)	26.197 (100 %)
2005/06	9.871 (39,0 %)	8.702 (34,5 %)	6.682 (26,5 %)	25.255(100 %)

Vir: SURS 2007in lastni izračuni.

Iz tabele 3.1 lahko razberemo, da je vpisno gibanje predvsem v porastu pri gimnazijskih in srednje tehničnih ter strokovnih programih. Vpis upada poklicnim

¹⁶ Pri nekaterih gibanjih v poklicnem izobraževanju nisem imela na razpolago ustreznih podatkov in sistematičnih spremljav; nekoliko bolj so ti parametri dostopni šele za novejšo obdobje, niso pa javno dostopni za zadnji dve leti. Zato preglednice končujem s šolskim letom 2005/06.

šolam, saj je odstotek vpisa iz šolskega leta 2001/02 do 2005/06 padel kar za 7,9 %, gimnazijam pa porasel za 4,3 %. Vzroka sta po mojem mnenju dva, in sicer, da je »popolna« srednja šola postala prevladujoči standard (Zgaga 2004), vključno s kombinacijo poklicnega in strokovno-tehničnega izobraževanja, ter zaradi upadanja generacij. Slednje pomeni, da zaradi upada generacij nismo znižali števila vpisnih mest na gimnazije in srednje strokovne šole. Tako se posledično znižuje število dijakov, ki bi se odločali za vpis v srednje in nižje poklicne šole.

Tabela 3.2 Vpisani dijaki v vse letnike srednjega izobraževanja, 1997/98–2003/04 (v oklepaju delež v %)

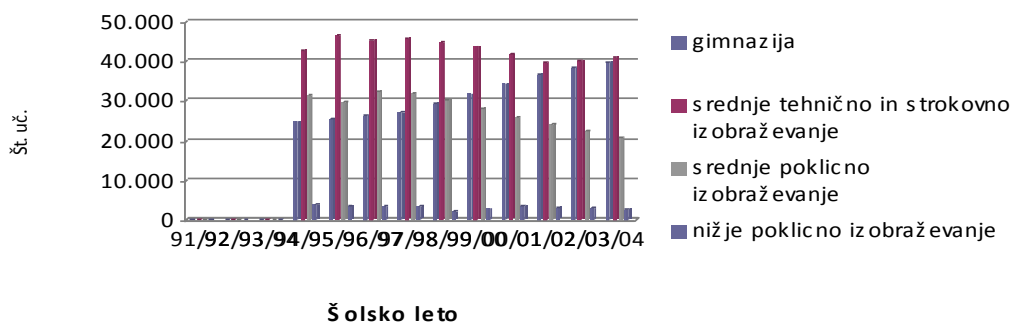
Šolsko leto	Gimnazija	Srednje tehn. in strok. izobr	Srednje pokl. izob*.	Skupaj
1997/98	26.798 (25,0)	45.455 (42,4)	31.612 (29,5)	103.865 (100)
1998/99	29.094 (27,3)	44.433 (41,7)	29.989 (28,1)	103.516 (100)
1999/00	31.447 (29,8)	43.400 (41,2)	27.867 (26,4)	102.714 (100)
2000/01	34.006 (32,5)	41.434 (39,6)	25.629 (24,5)	101.069 (100)
2001/02	36.415 (35,4)	39.491 (38,4)	23.812 (23,3)	99.718 (100)
2002/03	38.252 (37,1)	39.930 (38,7)	22.211 (21,5)	100.393 (100)
2003/04	39.369 (38,1)	40.664 (39,4)	20.614 (20,0)	100.647 (100)

* Številke se ne ujemajo popolnoma, ker nisem posebej izpostavljala nižjega poklicnega izobraževanja.

Vir: Zgaga 2004 in lastni izračuni.

Trende, ki jih prinašata tabeli, lahko združimo v naslednje glavne ugotovitve. Vidimo, da tudi delež srednjega tehničnega in strokovnega izobraževanja glede na delež v gimnazijskih programih upada. Še na sredini devetdesetih let je bilo razmerje med vpisom v gimnazijski program ter programe srednjih tehniških in strokovnih šol približno 1:1,6 (25:42,4 %), do danes se je to razmerje skoraj povsem izenačilo 1:1 (38:39,4 %). Od sredine devetdesetih spremljamo tudi proces zniževanja deleža vpisanih v srednje oziroma nižje poklicne šole ter posledično porast deleža vpisanih v štiriletne srednje šole. K temu lahko dodamo rastoči trend tistih, ki po končani poklicni šoli nadaljujejo s srednjim strokovno-tehničnim izobraževanjem (t. i. 3+2). Tako vidimo, da vpis v poklicne šole drastično upada. Če pogledamo obe tabeli za leto 2003/04 in opazujemo trende, vidimo, da je odstotek vpisanih v prvi letnik gimnazijskih programov 37,3 %, delež dijakov, ki se vpisujejo v prvi letnik poklicnih šol, pa 29 %. Dve leti kasneje je razmerje že 39 % proti 26 %. Delež vseh vpisanih dijakov v gimnazije je v letu 2003/04 38,1 %, v poklicne šole pa 22,5 %. Ti dve primerjavi jasno pokažeta, da je zanimanje za vpis na poklicne šole iz leta v leto manjši.

Slika 3.1 Gibanje vpisa učencev v vse letnike srednjega izobraževanja



Vir: Zgaga 2004.

Na sliki 3.1 vidimo, da gimnazijam vpisni trend narašča. Srednjemu tehniškemu in strokovnemu izobraževanju se je padajoči vpisni trend v šolskem letu 2002/03 ustavil in stagnira. S slike pa je razvidno tudi, da zelo upada trend vpisa srednjim in nižjim poklicnim šolam. Hkrati upada tudi populacijska krivulja srednješolske mladine. Tudi ta upad močno vpliva na zmanjševanje vpisnega potenciala v poklicne šole, kar sem predhodno že omenila.

3.1.2 Ukrepi za povečanje vpisa v poklicne šole

CPI je s sodelovanjem Mariborske razvojne agencije in Regionalne razvojne agencije za Posavje januarja in februarja lani pred razpisom vpisa v šolsko leto 2006/07 izpeljal predstavitev poklicev in izobraževalnih programov poklicnega in predvsem tehniškega izobraževanja na področjih strojništva, elektrotehnike in računalništva, gradbeništva in oblikovanja. Predstavitve so potekale v skupno devetih podjetjih v Mariboru in Posavju, namenjene pa si bile učencem 9. razredov, ki se morajo odločiti za vpis v srednje izobraževanje, in njihovim staršem. Iz sklepnega poročila o projektu je razvidno, da se je v povprečju odzvalo le 34 osnovnih šol, kar je 36 % (Tkalec 2006). Svetovalne službe v osnovnih šolah ugotavljajo, da bi morala akcija za promocijo poklicev potekati bolj usklajeno, ker je preveč ponudnikov različnih dogodkov, kar zelo obremenjuje delo osnovnih šol. Menijo, da bi morale predstavljanje poklicev postati del poklicne vzgoje v sklopu programa osnovnih šol, svetovalne službe pa potrebujejo sistematično zagotavljanje informacij o razvoju poklicev in izobraževalnih programov, ki bi jih lahko posredovali tako učencem kot staršem. Enako menijo svetovalne službe v srednjih šolah, ki so dolžne svojo ponudbo predstaviti v obliki prospektov. Iz poročila je mogoče razbrati, da večina srednjih šol informacije o izobraževalnih programih posreduje kar v srednji šoli na dnevih odprtih vrat, informativnih dnevih in v zelo redkih primerih skupaj z delodajalci. Prav tako so te informacije le v redkih primerih povezali z aktualnimi informacijami o stanju na trgu dela in podatkih o možnosti zaposlitve v poklicu in v regiji (Tkalec 2006).

Ker je generacijski upad, se posledično omenjeni devetošolci raje vpisujejo v druge srednješolske programe, ki jim omogočajo zaposlitev in socialno promocijo (Medveš 2000). Na drugi strani pa bo treba za zmanjševanje krize poklicnega šolstva ne samo povečevati vpis in zmanjševati osip, temveč tudi omogočiti, da bodo absolventi poklicnih šol zaposljivi. Tako bosta vzrok in posledica sklenjena.

3.2 Osip v poklicnih šolah

Prav tako kot vpis je lahko tudi osip eden izmed pokazateljev krize poklicnega šolstva. Hkrati je pokazatelj uspešnosti oziroma neuspešnosti učencev v šoli. Zato sem v nadaljevanju izpostavila dejavnike osipa, definirala osip, analizirala stanje osipništva v srednjih šolah v Sloveniji s poudarkom na poklicnih šolah. Nato sem predstavila še pregled dejavnosti, ki jih na področju socialnega vključevanja mladih izvaja Center RS za poklicno izobraževanje v sodelovanju s šolami, Zavodom RS za zaposlovanje, Zavodom RS za šolstvo, Andragoškim centrom Slovenije in drugimi.

3.2.1 Dejavniki osipa

Teoretiki (Mikuš-Kos 1991, Žnidarič 2002, Ule 2003), ki so raziskovali povezanost dejavnikov osipa, so ugotovili, da je osip odvisen od interakcije številnih, kompleksnih spremenljivk in je težko določiti, katera je v določenem trenutku pomembnejša. Zato je napovedovanje osipa izjemno težavno. Za šolski neuspeh so krivi naslednji dejavniki: odnos staršev do šole, nizka kultura, neugodne življenjske okoliščine, nižje sposobnosti učenca, posebne učne težave, slabo zdravstveno stanje. Vse to pa je povezano z motnjami na čustvenem področju, in sicer z izgubo motivacije, hudo čustveno stisko, z depresivnostjo, tesnobo, z izogibanjem šoli, z umikom v fantazijo, z izgubo interesa, z uporom, jezo, agresijo (Mikuš-Kos 1991, 48). K osipu posameznikov iz šolskega sistema prispevajo predvsem individualni razlogi, razlogi, povezani z družino, ter razlogi, povezani s šolo (Ule 2003). Če govorimo o razlogih, povezanih s šolo, moramo poudariti predvsem prezahtevnost in neprimernost delov programov in njihovo povezanost (cilji in vsebine splošno-izobraževalnih in teoretičnih predmetov).¹⁷ Med konkretnimi šolskimi dejavniki pa moramo omeniti način izvajanja pouka, pedagoški oziroma didaktični pristop, povezovanje učenja in praktičnega usposabljanja, povezovanje vsebin predmetov v celovite sklope, projektni pristop, povezovanje

¹⁷ Gre za neprilagojenost katalogov znanj za dijake, ki so bolj usmerjeni k operativnem mišljenju (negimnazijski programi). Med splošnimi pogoji, ki prispevajo k osipu, lahko izpostavimo: *delovanje šolskega sistema samega* (kako šolski sistem uniformira različne potrebe učencev, kakšnemu znanju daje prednost, kakšni so načini ocenjevanja ...); *strukture programov* (kateri predmeti, s kakšnimi vsebinami, kako so predmeti med seboj povezani); *organizacije izvajanja* (povezanost šolskega izobraževanja in praktičnega usposabljanja) (Žnidarič 2002, 65).

učiteljev različnih predmetov, prilagajanje podajanja snovi učencem z različnimi sposobnostmi, nespodbuden odnos učiteljev do učencev, percepcija, da je disciplinski sistem neučinkovit in nepošten ter zelo razširjeno neopravičeno izostajanje od pouka. K nižjemu osipu pa prispeva: pozitivna socialna klima, občutek pripadnosti šoli ter visoka stopnja sodelovanja med učenci, učitelji in starši (Ule 2003, Žnidarič 2002). Zato večina avtorjev problem osipništva povezuje z družinskimi in individualnimi razlogi posameznega učenca, vendar ima tudi šola oziroma šolski sistem svoj vpliv (Zgonc 2000, Žnidarič 2002, Ule 2003).

3.2.2 Osip kot dejavnik krize poklicnega šolstva

V Sloveniji že nekaj časa opažamo, da je osip v srednjih šolah pogojen tudi z vrsto srednje šole, in sicer beležimo največji osip prav na poklicnih šolah (Zgonc 2000, Čakš 2004). To me je vzpodbudilo, da sem začela razmišljati, kaj lahko spremenimo v šolskem sistemu, konkretnije v poklicnih šolah, da bi bil osip nižji.

Večina devetošolcev (v vpisnem postopku za leto 2001/02 je našlo ustrezno srednjo šolo kar 99,2 %) se odloča za nadaljevanje šolanja. Torej osip v osnovni šoli ni pereč problem. Je pa osip eno od ključnih vprašanj na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Država vzpodbuja ukrepe za preprečevanje osipa zlasti v poklicnem izobraževanju (naštela jih bom v nadaljevanju). Tudi vodstva posameznih poklicnih šol, ki beležijo visok osip, poskušajo najti lastne mehanizme za zmanjševanje osipa. Vendar sistematičnega spremljanja mladih, ki zapustijo šolanje, žal ni.

Največ težav v zvezi z osipništvom je že pri samem opredeljevanju pojma. V študiji »Osip in srednješolsko izobraževanje« je Evropska unija predlagala, da kot osipnike prepoznamo tiste, ki (Bucchi 2000, 2):

- ne nadaljujejo izobraževanja po osnovi šoli in ki se ne vpišejo niti v poklicno usposabljanje;
- prenehajo obiskovati srednjo šolo med ali na koncu prvega leta, ko so se vpisali;
- ne zaključijo srednje šole oziroma poklicnega usposabljanja.

Osipnik je zame tisti dijak, ki ne zaključi srednje šole oziroma poklicnega usposabljanja, ko se je že vpisal v srednjo šolo. Na kratko, to je tisti dijak, ki zapusti šolski sistem brez vsaj temeljne poklicne izobrazbe. Če učenec zamenja program ali ponavlja letnik, to zame še ni osipnik. Bucchi (2000) sicer med osipnike prišteva tudi te.

3.2.3 Stanje osipništva v slovenskem srednješolskem izobraževanju s poudarkom na poklicnih šolah

V Sloveniji je bilo na Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje do leta 1997 organizirano longitudinalno (ponavljanje opazovanja istih enot v zaporednih časovnih

intervalih) spremljanje šolajočih posameznikov od sedmega razreda osnovne šole do zaključka srednje šole. Prvotno so bili rezultati namenjeni spremljanju priliva srednješolcev iz šol, ugotavljanju potreb po delovnih mestih za pripravnike ter prostih delovnih mestih oziroma študijskih namerah za študente. Bili pa so tudi pokazatelj, kaj se dogaja s posamezniki – ali ponavljajo razred, spreminjajo program in smer šolanja ... Ko se je zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti spremenil, je Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje s spremljavo prenehal, nadaljevalo pa naj bi ga Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Šole so ministrstvu posredovale podatke o šolskem uspehu učencev in dijakov ter o osipu dijakov po izobraževalnih programih ob koncu šolskega leta. Zbrane so bile ocene od petega do osmega razreda, poklicna namera, informacija o nadaljnjem šolanju ter socialni status mladostnika. Obseg problema posameznikov, ki zapustijo šolski sistem brez vsaj temeljne poklicne izobrazbe, je bil prikazan kot generacijski osip. Zbrani podatki so bili sicer zanesljivi kazalci stanja, vendar pa niso bili mednarodno primerljivi (Ule 2003). Kljub vedno večjemu poudarjanju negativnih vplivov šolske neuspešnosti za posameznika in družbo tako v slovenskem prostoru kot v EU spremljanje ni prišlo v pripravo in izvedbo v šolskih letih od 2000/01 do 2002/03, ker na Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport sredstva za to niso bila odobrena. Ostali smo brez osnovnih podatkov za analizo stanja, hkrati pa obstaja strah, da s spremljavo zaradi sprememb Zakona o zaposlovanju nihče ne bo nadaljeval (Ule 2003).

Prav tako ni natančne evidence o učencih, ki po osnovni šoli ne nadaljujejo šolanja v srednješolskih programih. Pri zadnjih petih generacijah je bil končni osip iz srednješolskega izobraževanja od 13 % do 18 %, pri čemer se v zadnjih letih ta delež počasi znižuje. Zadnji podatki kažejo, da 13 % odstotkov dijakov, ki so se vpisali v programe srednješolskega izobraževanja za mladino v šolskem letu 1993/94, v petih letih po prvem vpisu ni zaključilo šolanja na nobeni stopnji (tabela 3.3). Velike razlike v deležih osipa obstajajo med različnimi vrstami izobraževalnih programov. Največji delež osipa je v programih nižjega poklicnega izobraževanja (31,9 %) in v zadnjih letih celo narašča. Sledi osip dijakov srednjega poklicnega izobraževanja (16,6 %), ki naj bi v zadnjih letih upadal, temu pa sledi osip v strokovnih in tehniških programih (11,9 %). Celoten osip vseh poklicnih in strokovnih programov je bil 15 %, medtem ko je bil v gimnazijskih programih le 6,5 % (Geržina idr. 2001).

Tabela 3.3 Osip v srednješolskem izobraževanju po vrsti programa in spolu, generacija 1993 (za vse dijake rednega šolanja po petih letih spremljanja)

	Generacija 1993	
	Število	Osip v %
Eno- do dvoletni (skrajšani) programi (II. zahtevnostna stopnja)	344	31,9
Dve- in triletni poklicni programi (III. in IV. zahtevnostna stopnja)	1465	16,6
Strokovni in poklicno-tehniški programi (V. zahtevnostna stopnja)	1243	11,9
Skupaj vsi poklicni in strokovni programi	3052	15
Splošni srednješolski programi – gimnazije	418	6,5
Skupaj: vsi srednješolski programi	3470	13
<i>Osip deklet</i>		
Eno- do dvoletni (skrajšani) programi (II. zahtevnostna stopnja)	93	34,4
Dve- in triletni poklicni programi (III. in IV. zahtevnostna stopnja)	529	14,5
Strokovni in poklicno-tehniški programi (V. zahtevnostna stopnja)	518	10
Skupaj vsi poklicni in strokovni programi	1140	12,5
Splošni srednješolski programi – gimnazije	263	6,7
Skupaj: vsi srednješolski programi	1403	10,8
<i>Osip fantov</i>		
Eno- do dvoletni (skrajšani) programi (II. zahtevnostna stopnja)	251	31
Dve- in triletni poklicni programi (III. in IV. zahtevnostna stopnja)	936	18
Dve- in triletni poklicni programi (III. in IV. zahtevnostna stopnja)	725	13,9
Skupaj vsi poklicni in strokovni programi	1912	17
Splošni srednješolski programi – gimnazije	155	6,2
Skupaj: vsi srednješolski programi	2067	10,5

Vir: Geržina idr. 2001, 37.

Tabela 3.4 Osip generacije 1993 – delež dijakov, ki niso končali izobraževanja v rednem času in v programu, v katerega so se vpisali

	Število učencev	v %
Eno- do dvoletni (skrajšani) programi (II. zahtevnostna stopnja]	548	50,7
Dve- in triletni poklicni programi (III. in IV. zahtevnostna stopnja)	3303	37,4
S Strokovni in poklicno-tehniški programi (V. zahtevnostna stopnja)	3171	30,5
Splošni srednješolski programi – gimnazije	1270	19,8
Skupaj: vsi srednješolski programi	8292	31

Vir: Geržina idr. 2001, 38.

Če računamo osip kot delež dijakov, ki niso končali izobraževanja v rednem času in v programu, v katerega so se vpisali, je stopnja osipa še višja, in sicer doseže 50,7 % v nižjem poklicnem izobraževanju, 37,4 % v srednjem in 30,5 % v strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju (tabela 3.4). V vseh poklicnih in strokovnih programih je stopnja osipa višja od 30 %, medtem ko je na gimnazijah nižja od 20 %. V vseh srednješolskih programih torej tretjina dijakov ne konča izobraževanja v rednem času in programu, v katerega so se vpisali. S spremljanjem osipa naj bi se začel ukvarjati CPI, ki želi pripraviti nacionalni program za preprečevanje šolske neuspešnosti (Božič 2006). Program naj bi bil plod mednarodnih izkušenj in primerov dobrih praks. Po podatkih CPI-ja je v poklicnih šolah tudi do 25 % osipnikov, zlasti v nižjem poklicnem izobraževanju. V poklicnih šolah je vsako leto manj dijakov, toda med njimi je največ osipnikov. Osipnikov v srednjih šolah pa je v Sloveniji 13 %. Evropska unija si prizadeva, da bi do leta 2010 bil osip v vseh državah članicah pod 10 % (Grčija 34 %, Italija, Nemčija 13 %, Anglija, Irska pod 10 %) (OECD 2001). Navedeni podatki kažejo, da je stanje osipništva na slovenskih poklicnih šolah zaskrbljujoče, čeprav je po podatkih OECD-ja osip glede na druge evropske države majhen. Osip je bil za leto 1996 13,7 % v poklicnih in strokovnih šolah in 5,4 % v gimnazijah, čemur je treba prišteti tudi delež ne vključenih. Na ta problem nas opozarja podatek, da je bilo leta 1996 v starostni skupini od 25 do 29 let kar 18,7 % ljudi brez poklicne izobrazbe. Ta populacija kasneje veliko prispeva k odkriti brezposelnosti. V letih 1995–2003 se je delež brezposelnih brez poklicne izobrazbe gibal med 43,6 % in 47,5 % (Svetlik in Batič 2002).

Vprašanji vseživljenjskega učenja in kakovosti delovne sile ostajata dokaj odprti vprašanji, kljub temu da z državami Evropske unije sočasno rešujemo vprašanje kakovosti znanja z vključevanjem tihega znanja (razvoj kompetenc). Leta 2001 je bil z zakonom vzpostavljen sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij in potrjevanja neformalno pridobljenega znanja, ki odpira poti do javne veljavnosti znanja, ki je

pridobljeno izven šolskega sistema. Ta sistem bo spodbujal pridobivanje znanja oziroma kvalifikacij tudi izven šolskega sistema in bo pomagal nekoliko izboljšati sliko o nizki kakovosti delovne sile v Sloveniji (Svetlik in Ilič 2004). Že v osnovni šoli bi morali s poklicnim svetovanjem pomagati učencem s slabšim učnim uspehom in z nizko motivacijo za nadaljnje izobraževanje poiskati srednjo šolo, ki bi jih veselila in bi bil izobraževalni program v skladu z njihovimi intelektualnimi in psihofizičnimi sposobnostmi. Tako bi se v poklicno šolo vpisovali takšni, ki jim je to želja, notranja motivacija in ne samo reševanje trenutnega socialnega statusa. S tem bi se posledično zmanjšal osip. Tudi vodstva poklicnih šol bi morala biti seznanjena s problematiko vpisa in osipa. Poznati bi bilo treba dejavnike, ki pogojujejo osip, ter ukrepe za njegovo preprečevanje.

Osip sem primarno vezala na šolski sistem, vendar to ni edini dejavnik. Že v uvodu sem izpostavila, da je analizirati stanje osipa ali predvideti delež osipništva izredno zahtevna naloga, saj je dejavnikov osipa veliko in so vezani tako na šolski sistem, družino kot na individualne lastnosti posameznega učenca.

3.2.4 Ukrepi za preprečevanje osipništva v srednjih šolah

V nadaljevanju sem izpostavila nekaj ukrepov zmanjševanja osipništva, ki so jih pripravile ustrezne službe na nacionalni ravni. Med številnimi programi, ki so usmerjeni v odpravljanje oziroma zmanjševanje problema osipnikov in/ali brezposelnih mladih brez kvalifikacij, velja omeniti naslednje: Program 5000, Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM, Producerska šola, Projekt poklicna orientacija v lokalni skupnosti, izobraževanje v okviru izobraževanja odraslih, PUPO¹⁸ ... Poleg teh se izvajajo številni drugi ukrepi in aktivnosti, ki potekajo znotraj šolskega sistema in so prav tako pomembni za zmanjševanje in preprečevanje osipa. Med njimi so profesionalno svetovanje na področju poklicne orientacije, pomoč mladostnikom pri osebnotnem in socialnem dozorevanju – izbira poklica, spodbujanje poklicnega izobraževanja, seznanjanje s poklici v delovnih okoljih ... (Dobrovoljc 2002, Može 2003, Božič 2006).

¹⁸ CPI je v letu 2004/05 sistematično obdelal preventivne ukrepe za preprečevanje osipa PUPO na različnih ravneh (aktivnosti pred vpisom v srednjo šolo, aktivnosti ob začetku pouka, aktivnosti ob nastopu težav). V okviru podprojektnih skupin, kjer je bila vsaka sestavljena iz petih šolskih strokovnih timov iz petih različnih šol, so pripravili akcijske načrte za izpeljavo ukrepov, ki naj bi jih v praksi uresničili. To pomeni, da bi na podlagi izdelanih načrtov začeli izvajati preventivne ukrepe v oddelkih. Razredni učiteljski zbori so takoj na začetku pouka poskušali vzpostaviti dobro komunikacijo in možnosti za ugodno klimo v razredih. Veliko energije je bilo vložene v spoznavne dejavnosti, tj. spoznavanje dijakov med seboj in s profesorji, v dejavnosti za osebni ter socialni razvoj dijakov, v dvig kakovosti procesov učenja in poučevanja z upoštevanjem značilnosti in potreb dijakov ... Ko so nastopile težave, so bile dijakom ponujene različne oblike pomoči. Skupaj z njimi in starši so bili izdelani osebni načrti izobraževanja, delavnice o učenju učenja, dodatna učna pomoč ipd. (Božič 2006).

Da bi se mladi ponovno vključili v izobraževanje, ga končali ter tako dobili novo priložnost, je treba vložiti veliko napora, predvsem na področju motiviranja, v iskanju smisla in ciljev izobraževanja, saj je predvsem nizka motivacija značilnost vseh predčasno izpisanih. V poročilu Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje je poudarjeno, da je treba (Delors 1996):

- pritegniti starše, da bi sodelovali pri izbiri izobraževalne oziroma šolske poti otrok ter pomagati najrevnejšim družinam, da na šolsko obveznost otrok ne bi gledale kot na nepremostljivo težavo;
- pouk prilagoditi posameznikom in jih bolj navdušiti;
- popestriti pouk, kot izobraževalne partnerje pritegniti družine, družbeno aktivne ustanove;
- zagotavljati pravico do drugačnosti in zagotoviti spoštovanje univerzalnih vrednot;
- vzgajati za strpnost in spoštovanje drugačnosti;
- odraščajočim pomagati pri svobodnem oblikovanju njihovih miselnih in vrednostnih sistemov, jih voditi do večje zrelosti in odprtosti duha, saj demokratičen dialog gradi temelje za razumevanje in mir;
- izobraževanje bolj prilagoditi manjšinskim skupinam in tistim iz socialno manj spodbudnih okolij, omogočiti dostop do novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij;
- ponuditi večjo izbiro izobraževalnih poti mladim, omogočiti preusmeritve, jih usposobiti za odločanje v prihodnosti.

Šolski sistemi morajo (Delors 1996):

- prispevati k zmanjšanju socialne ranljivosti otrok, ki izhajajo iz ogroženih slojev, zato je treba ugotavljati ogroženost otrok (družinske razmere);
- vpeljati politiko pozitivnega razločevanja za tiste, ki imajo največje težave (dodatna sredstva, posebne metode dela ...);
- omogočiti prehajanje med šolo in delom, boljše vključevanje v delovno okolje;
- razviti bolj prilagodljive poti za otroke, ki se šolskemu sistemu težko prilagajajo (manjši oddelki, prilagojen tempo dela ...);
- mladim brez kvalifikacije omogočiti ponovno vključitev, dopolnilno izobraževanje ...;
- vpeljati »sistem osebne izkaznice usposobljenosti«, ki bi vsakemu posamezniku omogočala priznavanje znanj in spretnosti, ki jih je pridobil.

Država, šole si z različnimi ukrepi prizadevajo preprečevati osip. Pri osipu kot dejavniku neuspeha oziroma uspeha v šoli nikakor ne moremo prezreti socialne komponente, tako tiste, ki je povezana z družino, kot tiste, ki jo mladostniki ustvarijo s

socializacijo v šoli. To izpostavlja Delors (1996). Vsekakor je za zmanjšanje osipa v srednjih šolah, predvsem na poklicnih šolah, kjer je problem najbolj pereč, bistveno najprej problem prepoznati, ga analizirati ter nato poiskati ukrepe za preprečevanje osipa. Ukrepi, ki sta jih zapisala Delors (1996) in komisija za preprečevanje osipništva pri OECD (1998), so dobrodošli in dajejo usmeritve šolam ter državam, kako se lotiti problema. Poleg zgoraj omenjenega se mi zdi za specifične šole zlasti pomembno:

- povečati avtonomijo šoli;
- jasno določiti odgovornosti v šoli glede preprečevanja osipa;
- ustvariti ustrezen podporni sistem za rizične in neuspešne učence;
- doseči dobro sodelovanje vodstvenih delavcev in učiteljev ter ustrezen odnos med učitelji, učenci, starši;
- povečati sposobnosti prilagajanja učiteljev velikim razlikam med učenci.

Cilj vsake poklicne šole, ki se ukvarja s problemom vpisa in osipa, je torej povečati vpis v prvi letnik in zmanjšati osip. Obstaja pa vprašanje, kako doseči navedena cilja. To je še posebej pomembno, če upoštevamo dejstvo, da šibki selekcijski mehanizmi in povečanje vpisa v prvi letnik poklicne šole lahko neposredno vplivajo na zmanjšanje kvalitete znanja, ki ga posledično učenci prinesejo v poklicno šolo. S tem se poveča osip (to je odvisno od dela v šoli, minimalnih standardov ...). Ni torej nujno, da sta osip in vpis v obratno sorazmerni korelaciji. Vloga šole in šolskega sistema pri zmanjševanju osipa in povečanju vpisa pa sta bistvena dejavnika, ki lahko vplivata na zmanjševanje krize poklicnega šolstva. Če bodo vodstva poklicnih šol znala ukrepe za preprečevanje osipništva in povečanje vpisa na nacionalni ravni prenesti v svoje šolsko okolje ter poiskati lastne mehanizme pri odpravljanju težav v zvezi z osipništvom in vpisom, bo to prav gotovo pripomoglo k zmanjšanju krize poklicnega šolstva.

V namenu magistrske naloge sem zapisala, da bom poskušala z analizo trendov vpisa in osipa v slovenskih poklicnih šolah v zadnjih petih letih ugotoviti, ali lahko govorimo o krizi poklicnega šolstva v Sloveniji. Glede na trend vpisa v poklicne šole za obdobje zadnjih petih let sem tezo potrdila. Hkrati kar nekaj ukrepov in aktivnosti na nacionalni ravni govori v prid tezi, da je poklicno šolstvo v krizi. Pripravljajo se nacionalni poklicni standardi, modularno in konkurenčno zasnovani programi srednjega poklicnega izobraževanja, veliko je informiranja in svetovanja na vseh ravneh, vzpostavljeni so preventivni ukrepi za preprečevanje šolske neuspešnosti v poklicnem izobraževanju, pripravljena je tudi implementacija ogrodij za transparentnost, uveljavljanje načel za ugotavljanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in spretnosti v skladu z nacionalnimi poklicnimi kvalifikacijami (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah 2001) ... Tudi zbornici in CPI so se ustrezno organizirali. CPI je s sodelovanjem Mariborske razvojne agencije in Regionalne razvojne agencije za Posavje januarja in februarja lani pred razpisom vpisa

v šolsko leto 2006/07 izpeljal predstavitve poklicev in izobraževalnih programov poklicnega in predvsem tehniškega izobraževanja na področjih strojništva, elektrotehnike in računalništva, gradbeništva in oblikovanja (Tkalec 2006). Med številnimi programi, ki so usmerjeni v odpravljanje oziroma zmanjševanje problema osipnikov in/ali brezposelnih mladih brez kvalifikacij, velja omeniti naslednje: Program 5000, Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM, Produkcijška šola, Projekt poklicna orientacija v lokalni skupnosti, izobraževanje v okviru izobraževanja odraslih, PUPO ... Poleg teh se izvajajo številni drugi ukrepi in aktivnosti, ki potekajo znotraj šolskega sistema in so prav tako pomembni za zmanjševanje in preprečevanje osipa (Dobrovoljc 2002, Može 2003, Božič 2006).

Ker je generacijski upad, se posledično devetošolci raje vpisujejo v druge srednješolske programe, ki jim omogočajo zaposlitev in socialno promocijo (Tome 1998). Na drugi strani pa bo treba za zmanjševanje krize poklicnega šolstva ne samo povečevati vpis in zmanjševati osip, temveč tudi omogočiti, da bodo absolventi poklicnih šol zaposljivi. Tako bosta vzrok in posledica sklenjena.

4 MANAGEMENT

Če sem s pomočjo teoretičnih razmišljanj mnogih avtorjev v prvem delu teorije opredelila krizo poklicnega šolstva, tudi s pomočjo analize trendov vpisa in osipa v poklicne šole, pa sem v drugem delu krizo poklicnega šolstva poskušala povezati z managementom v izobraževanju, saj sem menila, da ima management oziroma ravnatelj pomembno vlogo pri reševanju krize. Na začetku sem izpostavila dve stvari, in sicer, da je danes management ključnega pomena za učinkovito in uspešno vodenje organizacije in da potemtakem igra pomembno vlogo tudi v šolstvu. Da ima management pomemben vpliv v vsaki organizaciji, poudarjajo številni teoretiki (Dubrin 2007, Možina 1990, Ferjan 2005). Prav tako pa že na začetku naletimo na težavo, kaj je management in kaj je vodenje organizacije.

4.1 Management in vodenje

Obstajajo številne opredelitve. Definiranje vsebine je odvisno tudi od tega, kako široko želimo vodenje proučevati. Tuja in domača literatura namreč označujeta proces vplivanja z besedo management kot vodenje v širšem smislu ter leadership kot vodenje v ožjem smislu (Dubrin 2007).

Vodenje v ožjem smislu danes predstavlja (poleg funkcij planiranja, organiziranja, koordiniranja) četrto temeljno funkcijo managementa (Možina 1990).

Ferjan (2005, 122) uporabi drugačno terminologijo:

»Beseda management označuje vse aktivnosti, ki so povezane z upravljanjem. Poenostavljeno management lahko razumemo tudi kot vodenje, vendar je med vodenjem in upravljanjem razlika. Pod pojmom vodenje razumemo vplivanje na ravnanje podrejenega. Upravljanje pa pomeni višjo obliko odgovornosti, navadno dodeljeno od višjega hierarhičnega nivoja znotraj organizacije oziroma od lastnika oziroma od države. V procesu managementa se prepletata tako vodenje kot upravljanje.«

Vsi omenjeni avtorji gledajo na management kot na krovni pojem oziroma je vodenje le pojavna oblika, ko vodja vpliva na svoje podrejene. Ferjan (2005) sicer uporabi drugačno terminologijo, vendar tudi on pod pojmom management razume tako vodenje kot upravljanje. Sama se strinjam z ugotovitvami omenjenih avtorjev in management pojmem kot vodenje, vplivanje v širšem in ožjem smislu z namenom zagotoviti interese, cilje organizacije.

Vendar ne moremo preprosto ločiti vodenja od managementa, npr., finančnega poslovanja od profesionalnega razvoja posameznika v organizaciji. Menim, da bo organizacija finančno uspešnejša, če bo vlagala v človeške vire. Zato povzemam definicije avtorjev (Dubrin 2007, Možina 1990, Ferjan 2005), ki managementa in

vodenja ne izključujejo, ampak ju opredeljujejo kot komplementarni dejavnosti (Kotter 1986).

»Management in vodenje sta v takšni ali drugačni obliki prisotna v vsaki organizaciji. Razlika med njima naj bi bila zmeraj manjša, saj postaja organizacijsko okolje vse bolj kompleksno, povezano, cilji organizacij so prepletajoči, interesi se prekrivajo.« (Lane 2000, 60).

Kotter (1986) in Lane (2000) zagovarjata razliko med vodjem in managerjem. Vendar pa menim, da je razlika vedno manj očitna in da lahko v nadaljevanju z besedo management opredeljujem tako delo vodje kot tudi delo managerja. Drucker (1990) celo piše, da managerji skrbijo, da ljudje delajo bolj učinkovito (delati stvari prav), medtem ko vodje pri zaposlenih dosežejo, da se strinjajo, da je nekaj treba narediti (delati prave stvari).

Vodenje je izvajanje vpliva nad drugimi in se za razliko od managementa lahko pojavi znotraj in zunaj formalnih organizacij. Management pa se res bolj nanaša na strukture in procese, s katerimi organizacije uresničujejo svoje cilje in osrednje poslanstvo. Management in vodenje je ravno zaradi tega težko razlikovati, saj ponavadi managerske in vodstvene dejavnosti opravlja en človek, ki mora pri svojem vodenju razmišljati tako voditeljsko kot managersko. Pri teoretičnih razmišljanjih avtorjev je management širši pojem kot vodenje, vendar vsi teoretiki priznavajo, da sta vodenje in management glede na funkcijo združljivi dejavnosti. Sicer so razlike in podobnosti, vendar jih nisem posebej izpostavljala. Zame management združuje vodenje kot management in kot vodenje ljudi. Šolski management razumem kompleksno, in sicer gre za vodenje vzgojno-izobraževalnih organizacij v širšem in ožjem smislu z namenom zagotoviti cilje, interese organizacije. Da pa sem lahko v nadaljevanju opredelila vlogo šolskega managementa pri odpravi krize v poklicnem šolstvu, je bilo potrebno definirati še krizni management, management v izobraževanju ter marketing.

4.2 Krizni management

Krizni management je primarno vezan na pridobitne organizacije. Vendar imata tako pridobitna kot nepridobitna organizacija nekatere skupne značilnosti. Ne nazadnje so vse organizacije, na katerih temelji človeška civilizacija, na eni strani instrumenti za doseganje ciljev, na drugi pa skupnosti interesov udeležencev. To velja tako za pridobitne kot nepridobitne organizacije. Ene in druge potrebujejo za svojo dejavnost materialna in nematerialna sredstva, morajo umno gospodariti in usmerjati primeren del sredstev in prizadevanj v ustvarjanje novih temeljnih zmožnosti za uspešnost v prihodnje. Razlike med pridobitnimi in nepridobitnimi organizacijami postajajo vse bolj zabrisane, podobnosti pa je zlasti na področju managementa – obvladovanja organizacij – vedno več (Tavčar 2005, 14).

Razmišljanje omenjenega avtorja je pomembno, saj sem ugotovila, da lahko tudi v šolstvu uporabimo prijeme kriznega managementa, če se pojavi kriza na omenjenem področju. To pomeni, da lahko ravnatelj sestavi ekipo, ki bo delovala kot krizni tim, če je kriza možna oziroma že prisotna. Tako sem v tem poglavju najprej opredelila krizni management v pridobitnih organizacijah, izpostavila delovanje kriznega tima. To sem skušala aplicirati še v šolstvo, saj lahko tudi tu nastopi krizno stanje, čeprav nepridobitne organizacije, kamor spada tudi šolstvo, pridobivajo pomemben del sredstev za delovanje in razvoj iz javnih virov ter ekonomski učinek ni ali naj ne bi bil temeljno gibalno. (Tavčar 2005, 13). Krizni management sem razumela kot reševanje krize poklicnega šolstva, ker gre pri omenjeni krizi prav tako za poskus šolskega managementa, da z določenimi instrumenti, dejavnostmi obvlada nenormalno situacijo.

4.2.1 Naloge kriznega managementa

Krizni management je skupek dejavnosti in instrumentov, ki služijo podjetju za obvladovanje nenormalnih, največkrat nepričakovanih situacij. Podjetja oziroma njihovi managerji se morajo zavedati, da ne glede na finančno uspešnost in stabilnost, nobeno podjetje ni imuno na krizo. Pri kriznem managementu gre za isti pomen in vsebino delovanja, ki se kaže v dveh osnovnih usmeritvah: obvladovanje kriznega položaja oziroma preživetje in doseganja preobrata ali preusmeritve (Dubrovski 1998).

S kriznim managementom podjetja skušajo preprečiti in prepoznati krize. V primeru, ko kriza nastane, so glavne naloge kriznega managementa naslednje (Novak 2000, 167):

1. načrtovanje in nadzorovanje okolja podjetja (prepoznavanje prednosti in nevarnosti v okolju ter napovedovanje in oblikovanje prihodnjih silnic);
2. analiziranje okolja (ocenjevanje vplivov na podjetje);
3. oblikovanje akcij podjetja in odzivov, ki bodo v pomoč pri doseganju ugodne pozicije podjetja.

V krizi je torej odločilna vloga managementa in takojšnje reakcije. Prevzeti mora vzpodbude v svoje roke in preprečiti poslabšanje neugodnega položaja, ki je že nastalo. Z vidika managementa podjetja oziroma nosilcev poslovnih odločitev prinaša kriza v podjetje izredne razmere, ki zaradi kritičnosti trenutka zahtevajo zelo hitro sprejemanje poslovnih odločitev. Te pa morajo biti po možnosti čim bolj pravilne, saj ponavadi popravki niso mogoči. Časovni in odločevalski pritisk je v kontrastu z vzroki in potekom nastajanja krize, kar je običajno dolgoročnejši proces (Dubrovski 2004, 18). Če želimo krizo rešiti, moramo v prvi vrsti ugotoviti njene vzroke, jih analizirati in na koncu tudi odpraviti. Analiza vzrokov za nastanek kriznega stanja je zelo pomembna, saj z njo odpravljamo dejavnike, ki so dejansko krivi za takšno stanje ter katerih učinek je treba odpraviti. Če ne identificiramo pravih vzrokov, lahko izgubljammo čas in denar,

to pa krizo le še zaostreje. Med zunanje vzroke štejemo spremembe na tržišču, spremembe v panogi, spremembe na osnovi splošnega napredka, splošno gospodarsko krizo, politične spremembe, makroekonomske ukrepe, naravne nesreče, socialno-patološke pojave. Zunanji vzroki so torej določene spremembe v okolju podjetja, ki jih le-to ni pravočasno in pravilno zaznalo. Med notranje vzroke pa uvrščamo neustrezno usposobljenost managementa, zavirajočo organiziranost, nekonkurenčen tržni položaj, težave na področju managementa sodelavcev, predrago proizvodnjo, neučinkovito finančno funkcijo, neučinkovit informacijski sistem ... Kljub temu da so velikokrat zunanji vzroki tisti, ki povzročijo nastanek krize, pa so vendarle pogostejši notranji vzroki. Podjetje se mora ves čas s svojimi notranjimi procesi, strategijami, marketingom in strukturami prilagajati zunanjemu okolju in zunanjim spremenljivkam. Če mu to ne uspeva, se lahko kmalu pojavijo krizna stanja. Razlog pa so notranji vzroki. Veliko kriznih stanj, ki bi lahko nastala zaradi zunanjih vzrokov, pa je možno preprečiti z notranjimi spremembami v podjetju (Dubrovski 2004). Razmišljanje Dubrovskega je ključno tudi glede vloge šolskega managementa pri odpravi krize poklicnega šolstva, saj so vzroki za nastanek krize tudi po mojem mnenju notranji. Nekatere poklicne šole namreč imajo dovolj vpisa, druge pa ne. To je posledica uspešnega oziroma neuspešnega managementa.

4.2.2 Delovanje kriznega tima

Pri reševanju krize je delovanje kriznega tima glavni dejavnik dolgoročnega uspeha podjetja. Gre za skupino ljudi, ki jo sestavljajo člani višjega managementa. Ima zelo pomembno vlogo v primeru nastopa krizne situacije. Vedno deluje v korist podjetja in poskuša krizo z ukrepi odpraviti. Krizni manager mora dati sodelavcem vzgled (Dubrovski 2004).

V krizi je torej odločilnega pomena vloga managementa in njegove takojšnje reakcije. Management mora prevzeti vzpodbude v svoje roke in preprečiti poslabšanje neugodnega položaja, ki je že nastalo. Hkrati pa se managerji premalo zavedajo tudi, da lahko pomeni uspešno rešena kriza tudi konkurenčno prednost pred drugimi podjetji iste branže, ki so tudi naletela na krizo. Torej ni nujno, da je kriza samo katastrofa. Treba jo je jemati kot normalen položaj v tržnem gospodarstvu. Kriza ima torej na drugi strani tudi določene prednosti, saj pripomore, da se jo začne reševati z inovativnimi, v prihodnost usmerjenimi koncepti ter da se premaga odpor proti spremembam. Kriza je tudi odlična priložnost, da se spremeni način razmišljanja v podjetju, uvede potrebne organizacijske spremembe, okrepi vodenje, oblikuje nove oddelke, pregleda vlogo in odgovornost članov vodstva, izboljša sisteme nadzora in vpelje novo organizacijsko kulturo (Pümpin in Prange 1995, 226).

4.3 Management v izobraževanju

V zgodovini šolstva so se pojavljale teze, da management v izobraževanju ni potreben in ni sprejemljiv (Gray 1991, Maw et al. 1984 v Everard, Morris in Wilson 2004). Ker pa management zaenkrat predstavlja edini način za optimalno porabo resursov (Ferjan 2005), je sestavni del vodenja v širšem oziroma ožjem smislu tudi v neprofitnih organizacijah. Management v izobraževanju je potreben, če ne celo nujen, vendar ima v primerjavi z managementom v gospodarstvu nekatere specifike. V nadaljevanju bom opisala proces managementa v izobraževanju, njegove specifike, vlogo ter marketing v izobraževanju.

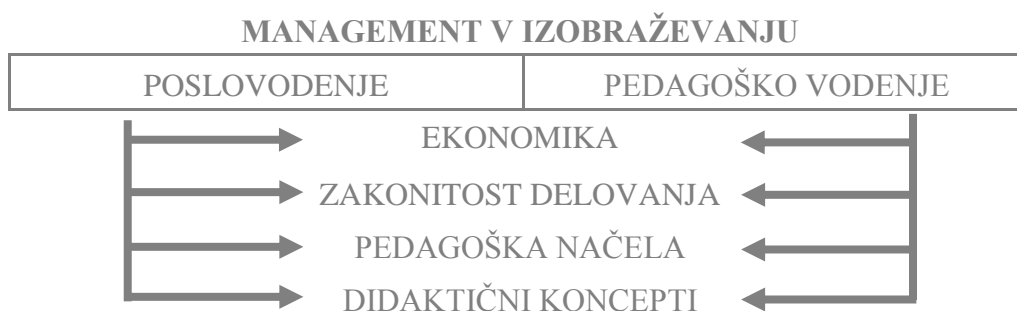
4.3.1 Proces managementa v izobraževanju

Proces managementa v izobraževanju tako kot v klasičnih gospodarskih dejavnostih vsebuje več funkcij. Pri nekaterih funkcijah država prispeva oziroma preko instituta centralizacije določa okvire pristojnosti in delovanja managementa. Managementu v izobraževanju, kljub temu da v veliki meri soodloča država, še vedno ostajajo vse dejavnosti posameznih funkcij procesa. Vse funkcije procesa managementa niso usmerjene neposredno na pedagoški proces, pač pa na zagotavljanje pogojev zanj. Funkcije procesa managementa v izobraževanju so specifične v tem, da se nanašajo na različne strukture v izobraževalni ustanovi; tako na izobraževalno-vzgojni proces (torej na učitelje in učence) kot na administrativno tehnične dejavnosti šole (support) (Ferjan 2005).

Struktura procesa managementa

Strukturo procesa managementa predstavlja spodnja slika 4.1.

Slika 4.1 Struktura procesa managementa v izobraževanju



Vir: Ferjan 2005, 134.

Pedagoško vodenje je sestavina enotnega procesa managementa, saj vključuje vse funkcije procesa managementa od načrtovanja, planiranja, motiviranja, kontroliranja ... Zato je sestavina managementa v izobraževanju. Pedagoško vodenje v javni šoli naj bi bilo: načrtovanje in organiziranje pedagoškega procesa na šoli; priprava programa

razvoja; vodenje učiteljskega zbora; organizacija mentorstva pripravnikom; hospitacije; sodelovanje s starši; odločanje o pogojih napredovanja učencev ...

Izpostavila sem le funkcijo planiranja v izobraževanju, saj gre za dejavnost, ki managementu omogoča sistematično delo na način, ki organizacijo privede k dosegu ciljev, ki jih je treba definirati. Ne gre le za cilje izobraževalno-vzgojnega procesa, temveč za cilje izobraževalne ustanove, ki se nanašajo na vsa stanja in procese, ki so z njimi povezani in potekajo znotraj podsistemov izobraževalne ustanove. Planiranje je torej priprava procesa odločanja za bodočnost. Vsebuje odgovore na vprašanja: kaj, kdaj in kako narediti ter s pomočjo katerih resursov. Zelo pomembno je imeti dolgoročno planiranje izobraževanja. Pri nas je politika javnega šolstva (opredelitev načinov za doseg dolgoročnih ciljev) definirana na nivoju države. Vsaka posamezna javna šola pa mora opredeliti tudi svojo politiko, s katero bo dosegla svoje poslanstvo. Pri opredelitvi poslanstva javnih šol je njen management relativno precej omejen s strani države. Naš javni šolski sistem pa vendarle dopušča vsaj minimalno stopnjo individualnosti posameznih javnih šol. Glede tega je za vsako javno šolo ugodno, če management opredeli (Ferjan 2005, 167):

- v katerih vsebinah bo izobraževalna ustanova iskala svojo individualnost;
- potrebe katerega dela okolja bo s tem zadovoljevala;
- kateri so kriteriji za merjenje uspešnosti zadovoljevanja specifičnih potreb okolja.

Temeljna naloga dolgoročnega planiranja je razvojno usmerjanje, zato ga včasih imenujemo tudi usmeritveni management (Belak 1993). Dolgoročno planiranje v izobraževanju predstavlja iskanje ravnovesja med možnimi in uresničljivimi cilji. Managementu v izobraževalnih ustanovah predstavljajo izhodišče za nadaljnji proces planiranja ugotovitve o namerah udeležencev izobraževanj za vpis v posamezne izobraževalne oblike oziroma ustanove in temeljne konceptualne zasnove. Za uspešno nadaljnje planiranje in doseg ciljev je nujno, da se navedeno planira za daljše časovno obdobje (v javnih šolah vsaj za čas šolanja ene generacije udeležencev) vnaprej. Pri planiranju oziroma ugotavljanju števila bodočih udeležencev izobraževanja je treba poznati: namere udeležencev, potrebe okolja po posameznih poklicih, dejanske možnosti izobraževanja. Poleg naštetega je treba upoštevati še, da vsi udeleženci izobraževanj najbrž ne bodo uspešni in da se bodo nekateri udeleženci izobraževanja preusmerili še za časa šolanja. Ob planiranju števila razpisnih mest za izobraževanje pa nastopa še drugi vidik; to je vpliv števila udeležencev izobraževanj na doseganje ciljev. Pri večjem številu udeležencev izobraževanj namreč ni možno uporabljati vseh metod dela za izvajanje pedagoškega procesa. Posledica tega je slabše znanje diplomantov, kar posredno povzroči nove stroške. Nesporno tudi drži, da je najdražje izobraževanje tisto, pri katerem udeleženec ni uspešen. Iz tega izhaja, da je naloga dolgoročnega planiranja

poiskati kompromis med številom vpisanih udeležencev izobraževanj in kakovostjo procesa (Ferjan 2005, 169). Tudi druge funkcije procesa managementa so pomembne, vendar sem izpostavila planiranje, ker me pri krizi poklicnega šolstva zanima ravno ta segment managementa. Zanimalo me je, kako lahko s planiranjem števila razpisnih mest za udeležence izobraževanj ter njihovim predvidenim osipom predvidim kakovost procesa.

Poslovođenje pa naj bi bila skrb za ekonomiko in skrb ter odgovornost za zakonitost poslovanja. Dostikrat je v praksi težko opredeliti, katera dejavnost spada k pedagoškemu vodenju in katera k poslovođenju. Izvajanje procesa managementa v izobraževanju namreč ne moremo strogo deliti na medsebojno ločena procesa, treba ju je izvajati integralno.

Tudi avtorji (Erčulj 2001, Sergiovanni 2006, Lingard 2003) delitve na dve med seboj ločeni dejavnosti ne priznavajo. Sicer drugače poimenujejo poslovođenje, kar z besedo management. Management in pedagoško vodenje opredeljujejo tako, da naloge in vloge ravnatelja ni moč razdeliti na ene ali druge. Zato je zanje management v izobraževanju tako management kot pedagoško vodenje.

Tudi Koren (2007) je podobnega mnenja. Čeprav je med konceptoma managementa in vodenja razlika, je to v šoli težko ločiti. Idealno je, da ravnatelj združuje oboje, ravna kot vodja in kot manager. Zelo pomembno se mu zdi izpostaviti, da mora ravnatelj pri svojem delu uporabiti vpliv in ne toliko položaj. Njegova ključna naloga je, da vodenje dopušča vsem na šoli in to razpršeno vodenje usmerja k doseganju širših ciljev šole. V okviru managementa pa je odgovoren za vzpostavljanje strategij in procesov, ki zagotavljajo delovanje šole, za njihovo vzdrževanje in spreminjanje (Koren 2007). Delo ravnatelja kot vodje in managerja imenuje kar ravnateljjevanje.

»Spraševati se, ali so naši ravnatelji res vedno bolj managerji in vedno manj pedagoški vodje, je milo rečeno, odveč. Taka delitev vloge preprosto ne drži. Pomembneje je razmišljati o tem, katere razsežnosti vodenja bolj vplivajo na uspešno poučevanje in katere manj, še bolj pa na uspešno učenje vseh udeležencev izobraževanja in te razsežnosti bolj poudariti. Razvijati je treba tudi različne modele usposabljanja, da bi na ta način bolj spodbujali učenje udeležencev. Ti pa bi prenašali izkušnje v svoje okolje. Šole so navsezadnje namenjene učenju.« (Erčulj 2001, 96)

Koliko managementa je prepuščenega šoli oziroma ravnatelju in koliko ga prevzame sistem, je odvisno od države. Toda če bi ravnatelju ostalo le pedagoško vodenje, bi bil brez tistega, kar vodja za vodenje, moč in motivacijo potrebuje, in obratno: če bi skrbel samo za finance in vzdrževanje razmer, ugodnih za delo, ne bi mogel voditi šole k ciljem. Managementu v ravnateljjevanju je težko določiti mero, ki ravnateljev ne bi obremenila tako zelo, da bi jim zmanjkovalo časa in energije za

uresničevanje vodenja, ki je za šolo temeljno – vodenja za učenje.¹⁹ Izkušnje z usposabljanjem ravnateljev pri nas in primerjave s tujino kažejo, da so naši ravnatelji zelo obremenjeni z nalogami, ki jih morajo opraviti za golo delovanje šole (Koren 2007).

V prejšnjem poglavju sem že opredelila management in vodenje. Slednje je za vse omenjene avtorje pravzaprav izvajanje vpliva nad drugimi in se za razliko od managementa lahko pojavi znotraj in zunaj formalnih organizacij. Management pa se res bolj nanaša na strukture in procese, s katerimi organizacije uresničujejo svoje cilje in osrednje poslanstvo. Ravnateljstvo se torej – tako kot management - veže na strukturni položaj, vendar mora imeti ravnatelj poleg avtoritete položaja tudi avtoriteto vodje, ki mu jo podeljuje skupnost šole v organizaciji in zunaj nje (Koren 2007). Čeprav je med konceptoma razlika, je to v šoli težko ločiti. Idealno je, da ravnatelj združuje oboje, ravna kot vodja in kot manager. Zelo pomembno se mi zdi izpostaviti, da mora ravnatelj pri svojem delu uporabiti vpliv in ne toliko položaj. Njegova ključna naloga je, da vodenje dopušča vsem na šoli in to razpršeno vodenje usmerja k doseganju širših ciljev šole. Povzela sem definicije avtorjev, ki zagovarjajo management v izobraževanju (zame je tudi krovni pojem, ki zajema tako management²⁰ kot pedagoško vodenje) in ki ravnateljstvo pojmujejo kot management in pedagoško vodenje. V šolah je potrebno veliko obojega. Slovenski ravnatelji v času, ki jim narekuje poleg vodenja za učenje (Koren 2007) še skrb za finance, pravilnike, zaposlovanje, niso v zavidljivem položaju.

¹⁹ Vodenje za učenje zahteva od ravnateljev posebno pozornost in opravljanje nekaterih določenih nalog in strategij ter zagotavljanje razmer, ki omogočajo učenje vseh na šoli (učencev, učiteljev, zaposlenih, organizacijsko učenje, mreža učenja, učenje ravnateljev) (Sergiovanni 2006, Hargreaves 2006). Strategije ravnateljstva, ki omogočajo učenje vseh, se prekrivajo in so vse pomembne. Kažejo, na kaj so ravnatelji pozorni, in usmerjajo pozornost vseh udeležencev izobraževanja k dosežkom in napredku učencev. Takšno vodenje mora učinkovati recipročno, da se tudi ravnatelj uči, spoznava obstoječo učno prakso šole in inovacije. Ravnatelj lahko vodi za učenje, če je etičen, zna podpirati, razume pomen konstruktivističnega vodenja, razume spremembe in prehodna obdobja spreminjanja družbene ureditve, zna porazdeliti moč in avtoriteto, zagotavlja spodbudo in omogoča tveganje. Vodenje za učenje se opira na konstruktivizem (vodenje se konstruira sodelovalno). Ravnatelj pa tega ne more izvajati sam, temveč le distribuirano. To pomeni, da vodenje za učenje ni le vodenje ravnatelja, temveč je vodenje definirano kot kolektivni trud. Prinaša razvoj številnih vodij za učenje in vsakdo, ki izvaja prakso strokovno, jo ustrezno analizira ter z delom izboljšuje kakovost učenja in poučevanja, ima tudi možnost vodenja (Koren 2007).

²⁰ Teoretiki različno poimenujejo eno in isto dejavnost. Kar je za nekatere poslovodenje (Tavčar 2005, Ferjan 2005), je za druge management (Erčulj 2001, Sergiovanni 2006, Lingard 2003, Koren 2007). Ferjan (2005) jo včasih poimenuje tudi upravljanje.

Posebnosti funkcij procesa managementa v izobraževanju

Izpostavila sem še specifične funkcije procesa managementa v izobraževalno-vzgojni dejavnosti, saj je ravno zaradi njih delovanje managementa v šolah specifično. Narekujejo jih predvsem naslednji razlogi (Ferjan 2005, 131):

- neposredni cilji izobraževalno-vzgojnega procesa niso opredeljeni z ekonomskimi kategorijami, tako kot so cilji poslovnih sistemov;
- s svojim delovanjem šolski sistem neposredno ne dosega ekonomskih učinkov, za delovanje pa potrebuje finančna sredstva;
- doseganje ciljev poslovnih sistemov je moč kontinuirano preverjati z ekonomskimi pokazatelji uspešnosti objektivnega tipa, medtem ko je preverjanje dosege ciljev šole drugačno.

Nedoseganje ciljev izobraževalno-vzgojnega procesa (npr. konkretne šole) je največkrat razvidno šele čez daljši čas in ima velike in dolgoročne posledice za večje število ljudi. Zaradi tega je med managementom v izobraževanju in v gospodarskih dejavnostih razlika v vrsti in stopnji odgovornosti. Management v izobraževanju je namreč podvržen veliko večji družbeni odgovornosti.

Prav tako mora management katerekoli dejavnosti delovati v okviru pravnega reda. Vzroke za interes države, da posega v šolstvo, je moč najti (Ferjan 2005):

- če izobraževalno-vzgojni sistem ne dosega smotrov, nastanejo velike in dolgoročne posledice za veliko število ljudi;
- država delno ali v celoti zadovoljuje materialne potrebe javnega šolskega sistema, s čimer omogoča njegovo delovanje, hkrati pa nastajajo velike finančne obveznosti;
- dostikrat je država zainteresirana, da ima izobraževalno-vzgojni proces povsem določena obeležja z vidika vrednot.

Ravno zadnje pa izpostavljajo pri managementu v izobraževanju tudi Everard, Morris in Wilson (2004). Zanje management ni samo izražanje moči in podpora vodenim. V svojem bistvu zahteva prepletanje družbenih in ekonomskih vrednot (Everard in Morris 1996, 29):

- za šolo je bistveno podpirati učence pri učenju v okviru kurikuluma, ki je sprejemljiv za vse, ki so povezani s šolo;
- šola naj bi kot organizacija dosegla te cilje uspešno in kar najbolj učinkovito, tudi kar zadeva stroške;
- v šolah se bodo pojavila nesoglasja med družbenimi in gospodarskimi vrednotami, med strokovno avtonomijo in managerskim nadzorom, med samostojnostjo in hierarhijo, med avtoriteto in soodločanjem, med ravnateljavo

- dvojno vlogo pedagoškega vodje in direktorja, med splošnim dobrim in interesi posameznika, med visoko načelnostjo in pragmatično preračunljivostjo ...;
- če želimo doseči pravilno ravnovesje v takih dilemah, moramo upoštevati vrednote in preseči interese posameznikov znotraj organizacije;
 - s tako abstrakcijo se postavlja sistem vrednot, ki so gonilna sila vsake organizacije, izobraževalne ali drugačne, in to predstavlja most med njimi.

Pomembna razlika med poslovnimi procesi in izobraževalno-vzgojnimi procesom je torej vidik vrednot. Poslovni procesi namreč tega obeležja nimajo. V svetu se že od začetkov organiziranega javnega šolstva pojavljajo težnje po prevladi enega sistema vrednot nad drugim. Pri svojem delu se management v izobraževanju zaradi tega velikokrat znajde v konfuznih situacijah (Ferjan 2005). Je nekakšen vezni člen med oblastmi, udeleženci izobraževanja ter učitelji. Ni namreč nujno, da so učitelji po svojem prepričanju zagovorniki istega sistema vrednot kot šolske oblasti, da učencev sploh ne omenjamo. Z vidika organizacijske kulture, torej vidika vrednot, je naloga managementa vzpostaviti organizacijsko obnašanje znotraj šole.

4.3.2 Vloga managementa v izobraževanju

Vloga vodilnih v javnem šolstvu je bila po klasičnem pojmovanju predvsem v tem, da so vzdrževali predpisano stanje sistema. Treba je bilo zagotoviti delovanje šole kot sistema ob čim manjši entropiji. Ta naloga je bila v preteklosti relativno preprosta. Opravljali jo je lahko kdo od učiteljev, ki je po vnaprej podanih merilih mogel napredovati na položaj ravnatelja (Ferjan 2005).

Vloga današnjega ravnatelja pa se je zaradi sprememb v okolju bistveno spremenila. Ohraniti obstoječe stanje ni zadosti. Ravnateljeva odgovornost sega do države, okolja, učencev, njihovih staršev in do zaposlenih. Ravnatelj se pojavlja kot državni uslužbenec, ki skrbi, da bo šola, ki mu je dana v vodenje in upravljanje, delovala v javnem interesu in v največji možni meri dosegala nacionalne cilje, kot pedagoški vodja, ki je osredotočen na pouk in izobraževanje, na uspešnost učencev in na delo s strokovnimi delavci, in kot manager, ki vodi zaposlene in šolo ter se pojavlja na trgu šolskih in drugih storitev (Logaj 2007). V povezavi s takšno vlogo ravnatelja in z naravo šolskega dela, ki temelji na delu z mladostniki, ravnateljovo delo in njegovo vlogo v teoretičnih razpravah različni avtorji (Bush in Middlewood 2004, Fullan 2005, Hargreaves 2006, Koren 2007, Logaj 2007) na različne načine analizirajo, opisujejo in pojasnjujejo. Tako govorijo o ravnateljevem odzivanju v šolskem in širšem okolju, o njegovem primernem ravnanju v določenih situacijah, o pristopih pri vodenju in tudi o osebnih lastnostih ravnatelja.

Ravnateljstvo odzivanje v šolskem in širšem okolju

Slovenske šole so v zadnjem desetletju doživele veliko sprememb, ob katerih so razvile različne načine sprejemanja premikov in odzivanja na vplive iz okolja. Šole so pod vplivom šolskih reform, sprememb populacijskih trendov, napredka informatike, spreminjanja pogledov na vlogo izobraževanja v družbi, poročil inšpektorjev, raznih strokovnih združenj in sindikatov, svetov staršev in civilnih gibanj (Erčulj in Koren 2003). Slovenske reforme so v marsičem podobne usmeritvam v globalnem izobraževalnem prostoru. Ravnatelj se tako ne more ogniti globalnim procesom (marketizacija vzgoje in izobraževanja, decentralizacija izobraževanja in z njo povezano vprašanje avtonomnosti šol in učiteljev), ki vplivajo na šolo. Prepoznavati jih mora na vseh ravneh organizacije in jih sprejemati čim bolj smiselno, se pravi čim bolj skladno s klimo in kulturo šole (Logaj 2007). Spoznava jo lahko le tako, da se pogovarja s sodelavci, jih opazuje in skupaj z njimi ugotavlja, kaj spoštujejo in za kaj se je vredno boriti. Vedeti mora, kako sodelavci dojemajo ključne dejavnike šole. Na videz preprosta vprašanja mu pomagajo, da se resnično zaveda, kakšno šolo vodi (Hargreaves 2006). Danes ni dovolj, da ravnatelj uspešno vodi šolo, razumeti in poznati mora tako svetovne težnje kot izzive lokalnega okolja, se opredeliti do njih in vodenje ustrezno prilagoditi (Koren 2007).

Pristopi pri vodenju

Klasičnim teorijam vodenja je skupno, da vodenje povezujejo predvsem ali samo s formalnim vodjem. Denimo, zagovorniki teorije osebnostnih značilnosti trdijo, da se vodja kot tak že rodi. Danes vemo, da je treba upoštevati še ravnanje in situacijo (Logaj 2007).

Teorije stilov proučujejo avtokratsko, demokratsko vodenje ter vodenje *laissez-faire*. Ta sklop teorij poudarja vodenje vodij in pomeni premik od tega, kar vodja ima, h konceptu vodenja kot obliki dejavnosti. Vodstveni stil je način, na kakršnega vodja uveljavlja moč in oblast, način, kako se vede do članov skupine. Večina načinov vodenja, ki jih poznamo, temelji na demokratičnem stilu, kamor štejemo poverjanje, timsko, učiteljevo, sodelovalno, trajnostno, distribuirano in konstruktivistično vodenje. Nekateri načini poudarjajo lastnosti in vodenje formalnega vodje (poverjanje, timsko, sodelovalno vodenje), drugi pa vidijo vodenje kot konstrukt, ki se oblikuje med vodjo, zaposlenim, situacijo in okoliščinami (konstruktivistično, distribuirano in trajnostno vodenje). Vendar so demokratični modeli pogostokrat idealistični. Dejansko stanje šol se bistveno razlikuje od tistega, ki ga opisujejo ali si ga želijo. Pri slednjem gre za kontinuirano prilagajanje učnih vsebin, metod poučevanja in medčloveških odnosov znotraj ustanov (Koren 2007).

Avtorji (Hargreaves 2006, Fullan 2005, Koren 2007) poudarjajo učenje in trajnostno vodenje, ki je v zadnjem času v središču zanimanja tudi na področju izobraževanja, zahteva pa posebno predanost in razumevanje trajnostnega učenja. Torej je osnovna vloga vodij v izobraževanju vzdrževati učenje. Trajnostno pa je tisto, kar ima pomen, je globoko in traja (Hargreaves 2006). Pri tem mora ravnatelj delovati po principu učiti se za vodenje in voditi skrb za učenje. To pa pomeni, da ravnatelj ne more skrbeti le za izpopolnjevanje strokovnih delavcev, temveč mora skrbeti tudi za lasten razvoj (Koren 2007). Lahko nadaljuje poglobitev teoretičnih znanj s podiplomskim študijem. Velikega pomena je tudi poklicni oziroma strokovni trening, s katerim mislimo na izpopolnjevanje, ki ravnateljem daje veščine in znanja, nujna za vodenje šol. Lahko pa govorimo o dejavnostih, ki razvijajo izkušnje in uspešnost na delovnem mestu ter prenos izkušenj med kolegi. To so lahko strokovna srečanja, aktivni ravnateljev, pomoč svetovalcev javnih zavodov ... Tako poznamo v Sloveniji izobraževalne mreže ravnateljev, Šolo za ravnatelje, mreža Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in druge.

Trajnostno vodenje za učenje ni mogoče ločevati od drugih oblik vodenja. Nujno je še sodelovanje, skupno vodenje, vzajemna odgovornost za uspeh in strokovni razvoj. Šola kot organizacija lahko kar nekaj časa deluje brez ustreznega vodenja, saj ima s strani ustanovitelja zagotovljena sredstva za preživetje. Nekaj časa lahko vse teče po občutku, kar pa je nevarno, saj se pomanjkljiva organizacija dela, slabo načrtovanje in neustrezno vodenje odraža v porajajočih konfliktih, v nazadovanju razvoja učenja in poučevanja, v nezadovoljstvu zaposlenih in učencev, v pritožbah staršev, v pogostih intervencijah inšpekcijskih služb in v slabem glasu o šoli. Ustreznost vodenja šole, ravnateljeve managerske sposobnosti in sposobnosti pedagoškega vodenja, ustvarja različnost šol, ki so v zakonskih izhodiščih enake. Mandat ravnatelja, imenovanje za določeno obdobje, lahko povzroči še nekaj, in sicer, da se ravnatelj zaradi ohranjanja lastne pozicije začne odzivati »všečno« različnim javnostim, ki imajo neposreden vpliv nanj ter posredno vplivajo tudi na šolo kot celoto. Ravnatelji lahko postanejo odtujeni od bistva ravnateljstva, to je pedagoškega vodenja, in so vedno v večji meri pozorni na ekonomske cilje šole, preživetje v finančnem smislu ter dokazovanje uspešnosti, vse v imenu kakovosti in izboljševanje svoje šole (Logaj 2007).

4.3.3 Marketinška dejavnost v izobraževalnih ustanovah

V zadnjih letih se v zvezi z izobraževanjem postavlja dilema, ali je izobraževanje javno dobro in brezplačno ali je storitev, ki jo udeleženec kupi. Vsako izobraževanje ne more biti javno dobro, pač pa je treba zanj plačati. Javno izobraževanje vsaj deklarativno ostane javno dobro, del izobraževanja pa kar naenkrat postane storitev, ki ima vse elemente produkta poslovnih sistemov. Ob zavedanju tega dejstva je v Sloveniji nastalo precej izobraževalnih ustanov, ki so izobraževanje ponujale uporabnikom za plačilo šolnine. Po drugi strani pa smo priča zmanjševanju števila rojstev. Kapacitete

sistema javnega šolstva v Sloveniji so bile dimenzionirane za 30.000 rojstev letno. Število rojstev v letu 2004 pa je bilo 18.000. To pomeni, da si morajo tudi javne šole prizadevati za vpis; če ni vpisa, šole ostanejo brez dela (Ferjan 2005).

Trnavčevičeva (2001) obravnava področje javnega šolstva z vidika marketizacije šolstva (uvajanje tržnih elementov v šolsko politiko) in z vidika marketinga kot filozofije ali koncepta, ki upošteva predvsem uporabnika in menjalni odnos med šolo in njenimi uporabniki. Razmišlja predvsem o vlogi ravnatelja v šoli, ki je zaradi preživetja ali drugih vzrokov postavljen na trg. Meni, da ravnatelj šole, ki deluje na trgu, potrebuje veliko znanj iz komuniciranja (marketinškega komuniciranja še posebej), obenem pa mora poznati omejitve uporabe marketinga v šolstvu.

V literaturi zasledimo dva velika sklopa razmišljanj in raziskav o šoli in vlogi ravnatelja v šoli, ki deluje na osnovi tržnih načel. Prvi sklop, izhajajoč iz marketizacije šolstva in njenih učinkov, vzpostavlja kritičen odnos do javne šole na trgu in s tem povezanih marketinških dejavnosti šole (Trnavčević 2001).

Trnavčevičeva (2001) ugotavlja, da se v šoli, ki je postavljena na trg od ravnateljev pričakuje, da se pehajo za strankami, ugledom in resursi ter pri tem kultivirajo stranke in iščejo sponzorje. Ravnatelji so zdaj podjetniki v izobraževanju. Pričakuje se, da bodo sveti šol sprejeli odgovornost za željo šol, da pridobijo prednost pred drugimi šolami na trgu. Šolske listine, podatki in posnetki stanja ugleda so šolam pri tej nalogi v pomoč. Javnost je tu le zunanja. Avtorica tudi ugotavlja, da postaja oglaševanje šol vedno pomembnejše in sploh nič več vprašljivo, če želijo pridobiti učence in povečati ugled. Oglaševanje ima različne oblike, od publikacij do šolskih sejmov. Ravnatelji tako svojo pozornost usmerjajo stran od pedagoškega področja in dela s kolektivom. Njihovi najpomembnejši vlogi sta s področja financ, sponzorjev in donatorjev in s področja marketinškega komuniciranja z javnostmi in uporabniki šolskih storitev.

Drugi sklop, izhajajoč iz filozofije marketinga, pa se zavzema za šolo, ki deluje na trgu, uporablja marketinške tehnike in metode in razvija marketinško kulturo (Gray 1991). Gray (1991), ki izhaja iz marketinškega koncepta, poudarja pomen marketinške kulture za šole, če želi slednja uspešno nastopati na trgu. Ni mu pomembna kritična analiza uvajanja marketinških prijemov v šolstvo nasploh, ampak razmišlja, kako povečati uspešnost in učinkovitost šol na trgu s pravilno izbiro in uporabo marketinških tehnik.

Meni je bilo drugi sklop pomembnejši, čeprav brez kritičnega odnosa do vpeljave marketinga v šolo tudi ne gre. Vendarle se mi zdi v današnjem času pomembneje razmišljati o preživetju šole tako, da se poveča njena uspešnost in učinkovitost. Tu ima pomembno vlogo ravnatelj in oseba, ki je zadolžena za komunikacijo z javnostmi. Trnavčevičeva (2001) opozarja, da to ne smeta biti edina nosilca marketinga šole. Za učinkovit in uspešen marketing je vsak zaposleni nosilec marketinga in soodgovarja za uresničitev marketinških ciljev z marketinškimi strategijami.

Na tem mestu sem posebej izpostavila potrebo po marketinškem orientiranju izobraževalnih ustanov. Cilj izvajanja marketinških dejavnosti izobraževalnih ustanov je v tem, da pritegnejo bodoče učence k vpisu. Posamezne šole poskušajo sistematično in načrtno vplivati na odločitev posameznika. Zato oblikujejo svoj marketinški splet, ki ga sestavljajo (Ferjan 2005):

- imidž šole,
- lokacija šole,
- promocija šole ter
- stroški oziroma cena šolanja.

Imidž

Imidž šole je tisto, kar je neka organizacija videti iz okolja. Gre za želeno stanje karakteristik med seboj zelo različnih procesov in stanj, kot so: naziv izobraževanja, karakteristike izobraževalno-vzgojnega procesa, pridobljena znanja učencev, zunanji videz, čistoča prostorov, reference bivših učencev ... Oblikovanje globalnega imidža je izredno zahtevno in ni odvisno izključno od dejavnikov znotraj šol, pač pa tudi od realnih danosti. Zaradi tega šole zavestno usmerjajo pozornost okolja na posameznosti, za katere čutijo, da jih lahko izvajajo bolje kot druge šole. Na ta način želijo pritegniti pozornost okolja v želeno smer. V tej smeri ohranjajo odličnost, na ta način pa o sebi načrtno oblikuje pozitivno javno mnenje (Ferjan 2005).

Lokacija izobraževalne ustanove

Potencialni kandidati za vpis pri odločanju za vpis v konkretno šolo z vidika lokacije ustanove upoštevajo ekonomske in sociološke kriterije izbire. Oddaljenost kraja šolanja od kraja bivanja je pomemben element pri odločanju za vpis v posamezno šolo (Ferjan 2005).

Promocija

Promocija izobraževalne ustanove je dejavnost, s katero šole najbolj učinkovito pritegnejo pozornost. Promocija so tako različne oblike informiranja, ki imajo glavni cilj ustvariti pozitivno javno mnenje o izobraževalni ustanovi. Promocija je torej ena od sestavin tržnega spleta in jo mnogi avtorji različno definirajo. Rosenbloom (1999) jo definira kot načrtovan, integriran program komunikacijskih metod in oblikovanih materialov, ki predstavljajo neko organizacijo potencialnim odjemalcem. Cilj komunikacije je zadovoljevanje potreb s produkti na tak način, da bo to prispevalo k dolgoročnim koristim, profitu. Evans (1995) loči štiri oziroma pet orodij promocije. To so: oglaševanje, prodajna promocija, osebna prodaja, propaganda, odnosi z javnostmi. S promocijskimi pristopi, kot so oglaševanje, osebna prodaja, publikacije, promocijski

dogodki, šola komunicira z javnostmi, zadovoljuje potrebe in skrbi za dolgoročne koristi. Podobno meni Trnavčeviĉeva (v Trnavĉeviĉ in Zupanc Grom 2000). Pravi, da je pomembno, da organizacija zgradi s svojimi javnostmi odnose, ki se bodo kazali v obojestranskem zadovoljstvu. Organizacija mora upoštevat koristi, ki jih bo ponudila vsaki posamezni javnosti v menjavo za vrednost njihove podpore. Podporo si organizacija lahko zgradi le, ĉe na svoje javnosti gleda kot na trg, ki mu ponuja koristi v zameno za zaupanje in podporo. Promocija je prav tako oblika komunikacije. Ciljev same promocije je veĉ. Šola naj bi tako (Gray 1991, Trnavĉeviĉ in Zupanc Grom 2000):

- spomnila ljudi, da institucija obstaja;
- izpostavila razliko med sabo in drugimi sorodnimi šolami;
- pritegnila pozornost na koristi, ki jih bodo imeli uporabniki;
- okrepila obstojeĉo podobo šole;
- razloŹila korake, potrebne za pridobitev, uporabo storitve;
- ponovno zagotovila tistim, ki Źe imajo to storitev, da so se dobro in pravilno odloĉili.

Šole Źe od nekdaj promovirajo svoje aktivnosti zato, da zagotovijo svojo prisotnost v skupnosti. V novejšem, trŹnem obdobju so šole razvile bolj sofisticirane oblike promocije, ki vplivajo na vpis in utrjevanje razliĉnih profilov. Šole se namreĉ vse bolj zavedajo, kako pomembna je njihova podoba v javnosti in zato uporabljajo razliĉne strategije promocije. Uspešnost neke organizacije se kaŹe namreĉ v tem, da učinkovito odgovarja na potrebe druŹbe kot celote in tistih delov javnosti, s katerimi je v odnosu menjave (Zupanc Grom 1997). Šola stopa v menjalne odnose s številnimi javnostmi, kot so uĉenci, starši, lokalna skupnost, splošna javnost, zaposleni v šoli, konkurenti, šolska administracija, uprava, šolski uradi, vlada ... Od šole je odvisno, koliko je sposobna s svojim delovanjem in programsko zasnovano zadovoljiti Źelje, interese in potrebe okolja (Zupanc Grom 1997). Devetak (2000) pa navaja dejavnike uspešnosti pridobitne organizacije pri promociji. Lahko jih zasledimo tudi v šoli:

- strokovna zasedenost in sposobnost ljudi v podjetju za komuniciranje;
- motivacija in stimulacija vseh zaposlenih, zlasti pa odgovornih strokovnjakov, da sproti in na najrazliĉnejše naĉine propagirajo lastno podjetje in izdelke (storitve) v bliŹnji in daljni okolici;
- organizacijski pristop (ta se priĉne pri vodilnih in odgovornih strokovnjakih, nadaljuje se po sektorjih oddelkih ...);
- konkurenca;
- plaĉilna sposobnost potrošnikov oziroma kupcev na doloĉenih trŹnih segmentih.

Če te dejavnike vzporedno prenesemo na šolo, lahko ugotovimo, da sta zelo pomembna strokovna zasedenost in sposobnost zaposlenih v šoli za komuniciranje z javnostmi. Ravnatelj je kot vodja odgovoren za stimulacijo zaposlenih in promocijo, skozi katero lahko predstavi šolo in njene storitve v okolici. Pomemben je organizacijski pristop. To pomeni, da se moramo pri pomanjkanju otrok vse bolj zavedati konkurenčnosti. Zato je pomembno, da šola ve, komu promovira.

Cena

Celotne stroške šolanja lahko klasificiramo kot ceno. Z oblikovanjem cene lahko vplivamo na vpis. S ceno (šolnino) lahko odvrčamo, lahko pa pritegnemo ciljne skupine. Velja izpostaviti, da je tu cena mišljena kot element marketinškega spleta in ne kalkulacija dejanskih stroškov šolanja (Ferjan 2005).

S pomočjo teoretičnih izsledkov avtorjev, ki razmišljajo o marketingu v izobraževanju, sklepam, da bo v prihodnosti tudi za javno šolstvo na Slovenskem velik poudarek na komuniciranju, še posebej na marketinškem komuniciranju, za katerega bodo odgovorni prav vsi zaposleni na šoli in bo pravzaprav del marketinške kulture. Ni nujno, da bo dober marketing rešil vse težave, s katerimi se srečujejo slovenske šole. Pripomogel pa bo k boljšemu imidžu, posledično pa še k boljšemu vpisu in nemotenemu delovanju šole. Vsekakor trg delovne sile in povpraševanje po določenem profilu delavca postavljata nekatere šole v neenakopraven položaj v primerjavi z drugimi šolami. Vendar pa znotraj sorodnih šol lahko načrtujemo marketinške cilje in strategije. Z uspešno vpeljavo marketinških tehnik lahko šola pridobi konkurenčno prednost, kar ji omogoča nemoteno delovanje.

V poglavju o managementu sem prvenstveno želela poudariti pomen managementa v izobraževanju. Vodja opravlja dve med seboj zelo povezani funkciji, in sicer je pedagoški vodja ter manager (Erčulj 2001). Pri tem Everard, Morris in Wilson (2004) definirajo management v izobraževalnih ustanovah predvsem skozi reševanje problemov. Če se ravnatelj zavestno loti problemov, potem je lahko pri svojem vodenju uspešen in učinkovit.

Kriza poklicnega šolstva je danes v Sloveniji realen problem, s katerim se poklicne šole že srečujejo. Zaradi premajhnega vpisa je nastopil tudi kadrovski problem v poklicnih šolah. Dober vodja bo pretehtal, kaj mu je storiti, da ne bo odpuščal učiteljev. Ne bo deloval stihijsko. Najverjetneje bo posegel po zakonskih določilih, se teoretično izobrazil ter nato v praksi poskušal nastalo krizo tudi reševati. O kriznem managementu je kar dosti napisanega. Tako bo vodja načrtoval in nadzoroval okolje (prepoznavanje prednosti in nevarnosti v okolju ter napovedovanje in oblikovanje prihodnjih silnic), analiziral okolje (ocenjevanje vplivov na šolo), oblikoval akcije odzivov, ki bodo v pomoč pri doseganju ugodne pozicije šole (Novak 2000). Skozi vso napisano literaturo sem nekajkrat opozorila tudi, da dober vodja ne more voditi sam, temveč mora naloge,

pa tudi odgovornosti porazdeliti. V primeru krize lahko ustanovi tudi krizni tim, ki lahko z analizo stanja, z načrtovanjem in akcijo prebrodi krizne razmere. Vodja potemtako ne prepusti vse niti drugim. Je še zmeraj glavni in posreduje, delegira odgovornosti. Prav tako skozi krizo vsi zaposleni delujejo skladno z interesi organizacije, razvijejo organizacijsko kulturo, v kateri si prizadevajo za skupne vrednote. Skupne vrednote šole spodbujajo učenje in omogočajo spremembe na boljše. Skupna vizija in cilji usmerjajo dejavnost šole, kar se vidi tudi v vsakodnevnem delu. Zaposleni so motivirani za delo (Vila 1994). V šoli lahko soodločajo, predlagajo, uresničujejo svoje zamisli o boljšem delu. Tudi država s svojo formalizacijo in decentralizacijo pozitivno vpliva na reševanje neugodnih razmer v poklicnih šolah, saj daje več avtonomnosti posamezni šoli, ki lahko s fleksibilnostjo oziroma z marketinškimi prijemi krizo omili oziroma jo prepreči.

V skladu z napisanim je kar nekaj možnih rešitev, če neugodne razmere v šoli nastopijo. V boju za konkurenčno prednost pred sorodnimi šolami ni večjih težav, če je organizacijska klima v šoli dobra, če vodja in vsi zaposleni ravnajo v skladu z zastavljenimi cilji organizacije in medsebojno komunicirajo (komunikacija kot marketinški prijem vpliva na zaposlene in druge udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa).

5 EMPIRIČNA RAZISKAVA

5.1 Predstavitev raziskave

Ob pregledu strokovne literature o vlogi managementa pri zmanjševanju krize v organizaciji sem naletela na strokovne knjige in članke, vendar le s področja gospodarstva in podjetništva. O vlogi ravnatelja v vzgojno-izobraževalni organizaciji je sicer veliko napisanega (Trnavčević 2001, Trnavčević in Zupanc Grom 2002, Erčulj 2001, Everard, Morris in Wilson 2004, Fullan 2005, Ferjan 2005, Hargreaves 2006, Koren 2007), vendar pa o njegovem ravnanju v krizni situaciji, ko se zmanjšuje vpis na šolo in se povečuje osip, izjemno malo oziroma skorajda nič. Na ožjem izbranem področju (vloga managementa pri zmanjševanju krize poklicnega šolstva) pa dobesedno nič. Namen raziskave je bil ugotoviti ravnateljevo vlogo pri zmanjševanju krize v poklicnem šolstvu. Predstavila sem rezultate raziskave o tem, kaj lahko naredijo ravnatelji za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa v specifičnih poklicnih šolah. Ugotoviti sem želela, ali imajo vse slovenske poklicne šole težave z vpisom in osipom, ali le nekatere in ali je to lahko tudi posledica učinkovitega, uspešnega oziroma neučinkovitega, neuspešnega managementa. V raziskavi sem uporabila dva instrumenta.

Anketni vprašalnik. Za anketiranje sem se osredotočila na populacijo ravnateljev in ravnateljic (v nadaljevanju ravnatelji) poklicnih šol v Sloveniji. Vprašalnik sem poslala po pošti 91 ravnateljem, in sicer v mesecu juliju 2008. Anketni vprašalnik je bil anonimen in je vseboval šest vprašanj. Vprašanja sem združila v sklope vprašanj:

- vpis in osip na poklicnih šolah,
- šolski mehanizmi za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa,
- management v izobraževanju.

Temeljna skupina spremenljivk, ki naj bi jih z anketnim vprašalnikom izmerila, je bila taka: smer srednje poklicne šole, vpis in osip skozi daljše časovno obdobje, interni načrt za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa, načrtovalci pri vpisu, mehanizmi na ravni šole za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa ter razlogi za osip. Na anketni vprašalnik je odgovorilo 28 ravnateljev, pri čemer sta bila dva vprašalnika neveljavna. Velikost obdelanega vzorca mi torej ni dopuščala, da bi rezultate raziskave lahko opredelila kot reprezentativne. Če bi bilo vrnjenih vprašalnikov več kot 30, bi lahko za spremenljivki vpis in osip v povezavi s krizo poklicnega šolstva naredila regresijsko analizo. Ker pa je bil vzorec premajhen, sem uporabila opisno statistiko. Najprej sem zbrala podatke o vpisu in osipu na konkretnih poklicnih šolah, jih primerjala in poskušala ugotoviti, ali se odraža kriza poklicnega šolstva ali samo kriza specifičnih poklicnih šol. To sem naredila tako, da sem šole razdelila na šole, ki izobražujejo za poklice v storitvenih

dejavnostih, in ostale poklicne šole. Nadalje sem v anketi ugotavljala, če se vodstva specifičnih poklicnih šol zavedajo krize poklicnega šolstva, kako pristopajo k reševanju problematike vpisa in osipa in kakšne možnosti imajo za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa, če je to na konkretni šoli problem. Tudi to sem določala z opisno statistiko. Za preizkušanje hipotez sem uporabila hi-kvadrat. Temeljno hipotezo Reševanje krize poklicnega šolstva je pogojeno s stopnjo zavedanja in z razvitostjo šolskega managementa posamezne poklicne šole sem testirala s pomočjo naslednjih hipotez:

1. Kriza poklicnega šolstva se kaže v vseh šolah v vzorcu.
2. Vpis ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola.
3. Osip ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola.
4. Promocija šole je pomemben mehanizem pri povečanju vpisa na poklicno šolo.

Intervju: Na podlagi zbiranja podatkov, kjer sem s pomočjo anketiranja ugotavljala trend vpisa in osipa na poklicnih šolah, sem za namen intervjuvanja izbrala naključno šolo, kjer imajo težave z vpisom in osipom. S kvalitativnimi intervjuji sem poskušala pridobiti vpogled intervjuvancev, kako oni razumejo krizo poklicnega šolstva, vlogo šolskega managementa, kako torej zgradijo kot posamezniki resničnost okoliščin, oblikovano iz kompleksnih osebnih okvirov, prepričanj in vrednot, da bi si pomagali razložiti in predvideti, denimo, krizo poklicnega šolstva kot zunanji dogodek. Intervju sem izbrala kot metodo, ker sem želela razumeti, kako posamezniki v specifični poklicni šoli razumejo prizadevanja vodstva za sistematično udejanjanje nacionalnih in lastnih instrumentov za zmanjševanje krize. Cilja intervjuja sta:

- ugotoviti, kakšna je vloga vodstva pri vpisu in osipu na poklicni šoli;
- ugotoviti, s katerimi mehanizmi lahko vodstvo poveča vpis in zmanjša osip na določeni poklicni šoli.

V raziskovalnem procesu sta me vodili naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kako management šole pristopa k reševanju problematike vpisa in osipa?
- Kako management udejanja nacionalne instrumente zmanjševanja krize poklicnega šolstva in katere dodatne instrumente uporablja pri reševanju problematike vpisa in osipa?

Pri različnih avtorjih tuje in domače literature (Dubrin 2007, Možina 1990, Ferjan 2005) sem zasledila enako razmišljanje: management ima pomemben vpliv v vsaki organizaciji. Nekateri avtorji tudi managementu v izobraževanju pripisujejo pomembno vlogo (Bush in Middlewood 2004, Everard, Morris in Wilson 2004, Ferjan 2005). Glede na gospodarsko in družbeno stanje v Sloveniji so vsi podsistemi družbe naleteli na določene spremembe. Tudi šolstvo. Tako ne moremo več primerjati ravnateljevega dela in obveznosti izpred desetih let in danes. Pri tem je treba poudariti, da se mora ravnatelj odzivati spremembam v okolju. Vsekakor se ne more ogniti globalnim procesom, ki

vplivajo na delovanje šole. Prepoznavati jih mora na vseh ravneh organizacije in jih sprejemati čimbolj smiselno, se pravi čimbolj skladno s klimo in kulturo šole (Koren 2007).

Udeleženci intervjuja so bili trije, in sicer ravnateljica, svetovalna delavka in učiteljica poklicne šole. Izbrala sem jih zato, da lahko podam tri različne poglede na vpliv ravnateljevega delovanja v zvezi s problematiko vpisa in osipa. Drugače je vzorec populacije namenski. Raziskava je temeljila na podatkih, pridobljenih s strani udeležencev (poimenovala jih bom oseba A, oseba B in oseba C). Za dobljene rezultate velja z vidika posploševanja povedati, da sem se zavedala omejitve raziskave, saj je vzorec premajhen za posploševanje.

Po telefonu sem udeležence prosila za sodelovanje. Vsi so se odzvali. Tako sem intervjuje opravila v mesecu novembru 2008. Z vsakim izmed njih sem izvedla individualen intervju z zvočnim zapisom zbranih podatkov. Zasnova vseh treh osebnih intervjujev je temeljila na začetnem nagovoru in treh zastavljenih vprašanjih; prepise (transkripte) vseh intervjujev sem dodala v prilogi. Sestavni del izvedbe intervjuja je tudi zagotavljanje etičnih načel. V nagovoru sem jih seznanila, da je intervju anonimen ter da ne bom razkrila identitete ne udeležencev in ne organizacije. Zavedala sem se tudi možnosti, da bodo udeleženci pri intervjujih izražali družbeno zaželeno stališča, ki mogoče ne kažejo popolnoma njihovih stališč in pogledov. Po vsakem opravljenem intervjuju sem zabeležila osebna opažanja – opombe o udeležencu, o delovnem okolju, poteku intervjuja. S pomočjo intervjujev pa sem pridobila zaokrožene podobe o osebah iz vzorca, veliko več sem izvedela o delu šole, o njihovih stališčih, kot bi, recimo, iz anketnega vprašalnika.

Vprašanja

1. Kako ocenjujete delo vodstva v zvezi s problematiko vpisa in osipa na vaši šoli?
2. Kako ocenjujete dejavnosti na šoli za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa?
3. Kako udejanjate nacionalne mehanizme za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa konkretno na vaši šoli?

5.2 Analiza in interpretacija podatkov

Anketni vprašalnik je sestavljen tako, da je bila mogoča ustrezna statistična analiza, s pomočjo katere sem izpostavila vlogo managementa pri zmanjševanju krize poklicnega šolstva. Interpretirala sem tudi rezultate in podala priporočila za prakso. Analizo vprašalnika sem predstavila po vprašanjih, in sicer sem odgovore, izražene v odstotkih in predstavljene v tabelah, za posamezne trditve primerjala med šolami, ki izobražujejo za poklice v storitvenih dejavnostih, in za šole, ki izobražujejo za poklice v proizvodnih dejavnostih. To pomeni, da sem posamezne odgovore dihotomizirala, saj

sem združila odgovore ravnateljev poklicnih šol za storitvene dejavnosti ter odgovore ravnateljev poklicnih šol za nestoritvene dejavnosti. Treba je še povedati, kaj pojmem kot storitveno dejavnost. Potočnik (2000, 19) pravi, da je glavna razlika med proizvodi in storitvami v tem, da so proizvodi proizvedeni, storitve pa opravljene. Zaradi majhnega števila podatkov sem kot statistični preizkus za obdelavo rezultatov uporabila hi-kvadrat preizkus.

Hkrati sem opravila še analizo intervjujev. Intervjuvala sem ravnateljico, učiteljico ter svetovalno delavko na konkretni poklicni šoli. Opravila sem polstrukturirane intervjuje na specifični poklicni šoli, kjer so me zanimala stališča ravnatelja ter dveh zaposlenih na isti šoli o krizi poklicnega šolstva. Pri polstrukturiranem tipu intervjuja raziskovalec pripravi seznam vprašanj in tem, ki jih želi raziskati. Ni nujno, da bodo vsi vprašani dobili enaka vprašanja, odvisno od tega, kaj o temi vedo in kakšno je njihovo mesto v danem okolju (Tratnik 2002, 53). Podatke sem obdelala z metodo utemeljitvene analize (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005).

5.2.1 Analiza in interpretacija vprašalnika

- 1. vprašanje: Podčrtajte izobraževalna področja, za katera izobražujete na vaši poklicni šoli.*

Prav zaradi temeljne hipoteze Reševanje krize poklicnega šolstva je pogojeno s stopnjo zavedanja in razvitostjo šolskega managementa specifične poklicne šole sem šole razdelila na vrsti dejavnosti, za kateri poklicne šole izobražujejo. Na prvo vprašanje, za katera izobraževalna področja poklicna šola izobražuje, sem dobila naslednje odgovore:

Tabela 5.1 Poklicne šole glede na vrsto izobraževanja

Poklicna šola	Število	Delež (v %)
Storitvene dejavnosti	14	54
Nestoritvene dejavnosti	12	46
Skupaj	26	100

- 2. vprašanje: Vpisni in osipni trend na poklicnih šolah v šolskih letih 2000/01, 2004/05, 2006/07.*

Razdelitev šol na storitvene oziroma nestoritvene dejavnosti mi je bila v pomoč pri analizi vpisa in osipa na poklicnih šolah, kjer sem za obe spremenljivki dokazovala odvisnost vpisa oziroma osipa od vrste šol. Tako sem naredila dva postopka, in sicer postopek izračuna odvisnosti vpisa od vrste poklicne šole ter postopek izračuna odvisnosti osipa od vrste poklicne šole.

A) Postopek izračuna odvisnosti vpisa od vrste poklicne šole

Iz skupnih podatkov sem ugotovila, da se je vpis na poklicne šole v obdobju zadnjih treh let povečal. Zanimalo me je, ali se je sprememba zgodila v odvisnosti od vrste poklicne šole. Naredila sem izračun odvisnosti spremenljivk (vrsta dejavnosti – višina vpisa).

Pri ugotavljanju teoretičnih frekvenc, ki naj bi izražale stanje, ko odvisnosti ni, so pričakovani odgovori razporejeni enakomerno. Razlika med dejanskimi in teoretičnimi frekvencami je tem večja, čim večja je odvisnost med preučevanima pojavoma (Kožuh 2000). Če ni popolnoma nobene odvisnosti, je $f_j - f'_{j} = 0$. Ker moji odgovori niso razporejeni enakomerno, sem postavila ničelno hipotezo, da *dejavnost šole in vpis nista povezani spremenljivki*.

H_0 ... Ničelna hipoteza – Vpis ni odvisen od dejavnosti šole – pojava nista povezana.

H_1 ... Vpis je odvisen od dejavnosti šole – pojava sta povezana.

Zanimalo me je, s kolikšno gotovostjo lahko trdim, da ničelna hipoteza drži ali ne drži.

To sem izračunala po metodi povezanosti pojavov – hi-kvadrat. Podatke sem pripravila na vzorcu 26 šol. Šole sem razdelila na storitvene, nestoritvene dejavnosti. Tako sem dobila rezultat o spremembi vpisa na vzorcu šol.

Tabela 5.2 Vpis v poklicnih šolah

Poklicna šola	Vpis pada	Vpis raste	Skupaj
Storitvene dejavnosti	2	12	14
Nestoritvene dejavnosti	7	5	12
Skupaj	9	17	26

Iz tabele je razvidno, da se je vpis na vzorcu 26 šol od prvega do zadnjega leta v anketi spremenil. Na nestoritvenih je padel, na storitvenih pa zrasel. To pomeni, da odgovori niso bili razporejeni enakomerno.

Iz podrobnejšega pregleda podatkov o odstotkih vpisa glede na razpise je razvidno, da je vpis na nestoritvenih šolah zrasel le za 14 %, na storitvenih pa za 25 %. To razberem iz tabele 5.3.

Tabela 5.3 Število vpisanih glede na razpis v %

Poklicna šola	1. leto	3. leto	Porast (v %)
Storitvene dejavnosti	60	75	25
Nestoritvene dejavnosti	87	99	14

Pri izračunu odvisnosti spremenljivk dejavnost oziroma višina vpisa sem izhajala iz trditve, da s 5-odstotno stopnjo pomembnosti trdim, da *vpis ni odvisen od dejavnosti* oziroma s 95 -odstotno stopnjo trdim, da *vpis je odvisen od dejavnosti*.

Ničelno hipotezo vpis ni odvisen od dejavnosti sem postavila z gotovostjo 5 %, kar pomeni, da je $\alpha = 0,05$.

χ^2 sem izračunala za vsako komponento (vpis pada/vpis narašča) posebej po posameznih vrsti dejavnosti, rezultat pa sem primerjala z mejno vrednostjo χ^2 , ki sem jo dobila iz tabele porazdelitve z mejno verjetnostjo oziroma stopnjo tveganja $\alpha = 0,05$ (5 %), in sicer je 3,84.

Če je izračunana vrednost χ^2 manjša od χ^2 mejne vrednosti, ni zaznane pomembne statistične odvisnosti in se dobljeni odgovori statistično bistveno ne razlikujejo od pričakovanih. V nasprotnem primeru, ko je izračunana vrednost χ^2 večja od χ^2 mejne vrednosti, pa zaznamo statistično odvisnost in odgovori odstopajo od enakomerne porazdelitve.

Tabela 5.4 Vpis v odvisnosti od dejavnosti izobraževanja

Poklicna šola	Vpis pada	Vpis raste	Skupaj
Storitvene dejavnosti	2	12	14
Nestoritvene dejavnosti	7	5	12
Skupaj	9	17	26

Izračunan $\chi^2 = 5,54$.

Ker je izračunana vrednost presegla kritične vrednosti, sem lahko vsaj s 5-odstotno gotovostjo ovrгла hipotezo. Podatek $\chi^2 = 5,54$ sem preverila v tabeli in ugotovila, da je $\alpha = 0,025$, kar pomeni 2,5 -odstotna gotovost, pri $\chi^2 = 2,71$ in $n = 1$.

Izračunani $\chi^2 = 5,54$ torej pomeni, da je $\alpha = 0,027$ oziroma da sem lahko z 2,7 -odstotno gotovostjo potrdila ničelno hipotezo, ki trdi, da vpis ni odvisen od dejavnosti oziroma sem lahko z 97,3 % verjetnosti ovrгла ničelno hipotezo. Posledično to pomeni, da sem lahko z 97,3-odstotno verjetnostjo potrdila hipotezo o odvisnosti pojavov.

H_1 Vpis je odvisen od dejavnosti šole – pojava sta povezana.

Rezultat pomeni, da sta dejavnost in vpis povezani spremenljivki.

B) Postopek izračuna odvisnosti osipa od vrste dejavnosti poklicne šole:

Osip se je na poklicnih šolah v obdobju zadnjih treh let povečal. Zanimalo me je, ali se je sprememba zgodila v odvisnosti od vrste dejavnosti na posamezni poklicni šoli, zato sem naredila izračun odvisnosti spremenljivk (vrsta dejavnosti – višina osipa).

Za preizkus teze o odvisnosti sem potrebovala ničelno hipotezo. Ker so odgovori razporejeni neenakomerno, celo obratno glede na vrsto dejavnosti, sem postavila ničelno hipotezo, da *dejavnost šole in osip nista povezana*.

H_0 ... Ničelna hipoteza – Osip ni odvisen od dejavnosti šole. - pojava nista povezana.

H_1 ... Osip je odvisen od dejavnosti šole – pojava sta povezana.

Zanimalo me je, s kolikšno gotovostjo lahko trdim, da ničelna hipoteza drži ali ne drži.

To sem izračunala po metodi povezanosti pojavov – hi-kvadrat. Podatke sem pripravila na vsej bazi 26 šol in jih upoštevala kot storitvene oziroma nestoritvene dejavnosti. Tako sem dobila rezultat o spremembi – porastu osipa na vzorcu šol.

Tabela 5.5 Osip v odvisnosti od dejavnosti izobraževanja

Šola	Osip pada	Osip raste	Skupaj
Storitvene dejavnosti	4	8	12
Nestoritvene dejavnosti	10	4	14
Skupaj	14	12	26

Pomeni, da je osip na vzorcu 26 šol od prvega do zadnjega leta na nestoritvenih dejavnostih padel, na storitvenih pa narasel.

Iz podrobnejšega pregleda podatkov o odstotkih osipa je bilo razvidno, da je osip na nestoritvenih šolah padel za kar 42 %, na storitvenih pa zrasel za 36 %.

Tabela 5.6 Stopnja osipa (v %)

Šola	1. leto	3. leto	Porast (v %)
Storitvene dejavnosti	14	19	36
Nestoritvene dejavnosti	12	7	-42

Pri izračunu odvisnosti spremenljivk »dejavnost«– »višina osipa« sem izhajala iz trditve, da lahko s 5-odstotno stopnjo pomembnosti trdim, da *osip ni odvisen od dejavnosti* oziroma s 95-odstotno stopnjo trdim, da *osip je odvisen od dejavnosti*.

Ničelno hipotezo sem postavila z gotovostjo 5 %, kar pomeni, da je $\alpha = 0,05$.

Izračunan $\chi^2 = 3,77$.

Ker je izračunana vrednost skoraj natanko dosegla kritične vrednosti, sem lahko vsaj s 5-odstotno gotovostjo potrdila ničelno hipotezo, ki pravi, da spremenljivki med seboj dejansko nista odvisni. Ko sem podatek $\chi^2 = 3,77$ preverila v tabeli, sem ugotovila, da je najbližja vrednost $\alpha = 0,050$, kar je pomenilo 5-odstotno gotovost, pri $\chi^2 = 3,84$ in $n=1$.

Izračunani $\chi^2 = 3,77$ torej pomeni, da sem lahko s 5-odstotno gotovostjo potrdila ničelno hipotezo, ki trdi, da osip ni odvisen od dejavnosti oziroma s 95-odstotno verjetnostjo ovrгла ničelno hipotezo. Posledično to pomeni, da sem lahko s 95 -odstotno verjetnostjo potrdila hipotezo o odvisnosti pojavov:

H_1 ... Osip je odvisen od dejavnosti šole – pojava sta povezana.

Glede na oba izračuna odvisnosti vpisa oziroma osipa glede na vrsto poklicne šole na vzorcu 26 šol sem sklepala, da gre za povezavo med vrsto poklicne šole ter vpisom oziroma osipom. Vpis na poklicnih šolah, ki izobražujejo za poklice v storitvenih dejavnostih, je večji kot na poklicnih šolah, ki izobražujejo za proizvodne poklice. Predvidevali bi, da bo osip v obeh vrstah poklicnih šol enak. Vendar so rezultati raziskave pokazali, da je osip večji v šolah za storitvene dejavnosti, kar je potrdilo domnevo, izraženo v teoretičnih izhodiščih, da lahko šibki selekcijski mehanizmi pri vpisu privedejo do večjega osipa. Vzorec pa je bil premajhen, da bi rezultate raziskave lahko posploševala in trdila, da sta vpis in osip odvisni spremenljivki od vrste šole za vse poklicne šole v Sloveniji.

3. vprašanje: Ali imate interni načrt za povečanje vpisa?

Tabela 5.7 Interni načrt za povečanje vpisa

Poklicna šola	Ima interni načrt	Delež (v %)
Storitvene dejavnosti	7/14	25/50
Nestoritvene dejavnosti	6/12	25/50
Skupaj	13/26	50/100

Glede na enakomerno porazdelitev odgovorov v vzorcu oziroma koliko storitvenih oziroma nestoritvenih poklicnih šol ima interni načrt za povečanje vpisa, sem predvidevala, da načrt ne vpliva na statistično pomembno razliko med vpisom v storitvenih oziroma nestoritvenih poklicnih šolah.

Pri vprašanju, kaj načrt vsebuje in kdo ga je pripravil, so vsi ravnatelji, ki so zapisali, da imajo interni načrt (13, odstotni delež je 50 %), podčrtali, da vsebuje tako cilje, aktivnosti, evalvacijo. V vseh odgovorih je kot pripravljavec načrta izpostavljen

ravnatelj s sodelavci. Zaradi tako enakomerne porazdeljenosti oziroma zaradi odgovorov, ki so bili popolnoma enaki, nisem mogla sklepati o kakšni povezavi, ki bi nakazovala na to, da so ravnatelji, ki skupaj s sodelavci pripravijo interni načrt, s tem bistveno pripomogli k povečanemu vpisu na poklicnih šolah storitvenih oziroma nestoritvenih dejavnostih.

4. vprašanje: *S kom dejansko sodelujete pri načrtovanju vpisa?*

Pri četrtem vprašanju so ravnatelji poklicnih šol po pomembnosti ocenjevali tiste udeležence izobraževanja, ki dejansko sodelujejo pri načrtovanju vpisa. Ocene so podajali od 1 do 5 (1 – nepomembno, 5 – zelo pomembno)²¹.

Tabela 5.8 Izvajalci pri načrtovanju vpisa (povprečna vrednost ocene)

	Povprečna ocena		Skupaj
	Nestoritvene dejavnosti	Storitvene dejavnosti	
Učitelji	4,2	4,9	4,50
Učenci	4,0	4,0	4,00
Ravnatelj – direktor zavoda	3,4	3,6	4,00
Šolska svet. služba	3,7	3,6	3,65
Ministrstvo za šolstvo	3,7	3,1	3,40
Svet staršev	3,2	2,4	3,30
Svet zavoda	3,5	2,6	3,05
Sindikati	2,2	2,4	2,30
Lokalno okolje	2,2	2,4	2,30
Zbornici	1,7	1,4	1,55

Šole so pri načrtovanju vpisa najbolj sodelovale z učitelji, učenci, svetovalno službo ter ravnateljem oziroma direktorjem zavoda ne glede na vrsto dejavnosti, za katero poklicna šola izobražuje. Praviloma so ravnatelji na poklicnih šolah za storitvene dejavnosti dajali tem štirim udeležencem tudi večjo pomembnost kot ostali ravnatelji. Ministrstvo za šolstvo se je na lestvici pomembnosti sodelovanja uvrstilo na sredino, pri čemer ravnatelji »nestoritvenih« šol dajejo sodelovanju z ministrstvom večji pomen.

²¹ V anketnem vprašalniku sem v navodilu zapisala, da želim od anketirancev rangiranje po pomembnosti in ne ocenjevanje. Navodilo je bilo glede na obliko lestvice in moje pričakovanje napačno. Vendar je iz odgovorov razvidno, da so vsi vprašani razumeli, da želim od njih oceno in ne razvrščanje. Glede na to napako pa je rezultate vendarle potrebno brati s to omejitvijo.

Nato je sledilo sodelovanje s svetom zavoda in svetom staršev, kjer jim po stopnji pomembnosti sodelovanja ravnateljji »nestoritvenih« šol pripisujejo večjo pomembnost kot ravnateljji »storitvenih« šol. Sindikati, lokalno okolje ter zbornici so se uvrstili na konec lestvice in so po stopnji pomembnosti bili torej prej nepomembni kot pomembni sodelavci pri načrtovanju.

Glede na to sem sklepala, da so notranji udeleženci izobraževanja za management pomembnejši kot zunanji. O tem piše Tkalec (2006), in sicer je iz poročila mogoče razbrati, da večina srednjih šol informacije o izobraževalnih programih oziroma o vpisu posreduje kar v srednji šoli na dnevih odprtih vrat, informativnih dnevih in v zelo redkih primerih skupaj z delodajalci. Prav tako so te informacije le v redkih primerih povezane z aktualnimi informacijami o stanju na trgu dela in podatkih o možnosti zaposlitve v poklicu in v regiji.

5. vprašanje: *Kako pomembni so naslednji mehanizmi pri povečanju vpisa na vaši poklicni šoli?*

Pri tem vprašanju sem s pomočjo odgovorov po stopnji pomembnosti od 1 do 5 (1 – nepomemben, 5 – zelo pomemben mehanizem) želela oceniti²², kateri mehanizmi so za vodstva šol pomembni oziroma manj pomembni. Spodnja tabela prikazuje povprečne vrednosti odgovorov pri delitvi šol na storitvene oziroma nestoritvene dejavnosti.

Tabela 5.9 Mehanizmi za povečanje vpisa v poklicnih šolah (povprečna vrednost ocene)

	Povprečna ocena		Skupaj
	Nestoritvene dejavnosti	Storitvene dejavnosti	
Promocija šole	4,1	4,5	4,3
Ugled šole	4,2	4,2	4,2
Sodelovanje z gospodarstveniki	3,4	3,8	3,6
Timsko delo učiteljev	3,4	3,6	3,5
Sodelovanje šole s starši	3,0	3,4	3,2

V tabeli 5.9 je razvidno, da sta mehanizma promocija ter ugled šole za šolski management še zmeraj tista dejavnika, ki najbolj vplivata na povečanje vpisa, saj jima ravnateljji poklicnih šol pripisujejo večji pomen kot sodelovanju šole z gospodarstveniki, tinskemu delu učiteljev ali sodelovanju šole s starši.

²² Glejte opombo št. 21.

Ravnatelji poklicnih šol za storitvene dejavnosti so pripisovali promociji daleč najbolj pomembno vlogo. Prav pomembnost promocije so v teoriji izpostavljali avtorji Zupanc Grom (1997), Devetak (2000), Trnavčevič (v Trnavčevič in Zupanc Grom 2000). Zupanc Grom (1997) je omenjala vedno bolj sofisticirane oblike promocije, ki vplivajo na vpis. Ravnatelj se mora skupaj z zaposlenimi zavedati, kako pomembna je podoba šole v javnosti in zato naj uporablja skupaj z zaposlenimi različne strategije promocije. Uspešnost neke organizacije se kaže namreč v tem, da učinkovito odgovarja na potrebe družbe kot celote in tistih delov javnosti, s katerimi je v odnosu menjave. Šola stopa v menjalne odnose s številnimi javnostmi, kot so učenci, starši, lokalna skupnost, splošna javnost, zaposleni v šoli, konkurenti, šolska administracija, uprava, šolski uradi, vlada. Od šole je odvisno, koliko je sposobna s svojim delovanjem in programsko zasnovano zadovoljiti želje, interese in potrebe okolja.

Devetak (2000) ugotavlja, da sta zelo pomembna strokovna zasedenost in sposobnost zaposlenih v šoli za komuniciranje z javnostmi. Ravnatelj je kot vodja odgovoren za stimulacijo zaposlenih in promocijo, skozi katero lahko predstavi šolo in njene storitve v okolici. Pomemben je torej organizacijski pristop.

Podobno meni Trnavčevičeva (v Trnavčevič in Zupanc Grom 2000). Pravi, da je pomembno, da organizacija zgradi s svojimi javnostmi odnose, ki se bodo kazali v obojestranskem zadovoljstvu. Organizacija mora upoštevati koristi, ki jih bo ponudila vsaki posamezni javnosti v menjavo za vrednost njihove podpore. Podporo si organizacija lahko zgradi le, če na svoje javnosti gleda kot na trg, ki mu ponuja koristi v zameno za zaupanje in podporo.

Iz navedenega sem sklepala, da je za management bistveno zavedanje pomembnosti promocije oziroma oglaševanja. V raziskavi sem že pokazala na odvisnost vpisa od vrste šole. Izpostavila sem tudi to, da šolski management v poklicnih šolah za storitvene dejavnosti promociji pripisuje večjo vlogo kot management v šolah, ki izobražujejo za proizvodne. Ker pa sem se zavedala, da management ne more narediti vsega za boljšo promocijo, temveč so potrebni tudi drugi družbeni pogoji, sem promocijo kot pomemben mehanizem sicer izpostavila, vendar prav gotovo ni edini ključni faktor uspeha.

Na tretjem mestu po pomembnosti pri povečanju vpisa je bilo sodelovanje šole z gospodarstveniki. Da so ravnatelji poklicnih šol za storitvene dejavnosti v povprečju dajali višje ocene kot ravnatelji poklicnih šol za nestoritvene dejavnosti, je bilo zame nepričakovano, saj bi ravno poklicne šole, ki izobražujejo za poklice v proizvodnih dejavnostih, morale v sodelovanju z lokalnimi gospodarstveniki videti izziv. Glede na to, da so bili odgovori tudi glede na stopnjo posameznih dejavnikov oziroma mehanizmov povečanja vpisa za obe vrsti šol enakomerno porazdeljeni, sem sklepala, da mehanizmi za povečanje vpisa v poklicne šole nikakor niso v korelacijskem odnosu glede na vrsto poklicne šole.

6. vprašanje: Označite razloge za osip na vaši šoli.

Ravnatelji so morali pri zadnjem vprašanju od ponujenih razlogov označiti tiste, ki so se jim zdeli pomembni pri osipništvu na konkretni poklicni šoli. Pri navedbi razlogov za osip je bila zanimiva ugotovitev, da ravnatelji poklicnih šol za nestoritvene dejavnosti neopravičeno izostajanje od pouka navajajo kot temeljni razlog za osip. Zelo pomembna razloga oziroma dejavnika osipa sta povezana še z družino ter individualnimi lastnostmi posameznega dijaka. Ravnatelji poklicnih šol, ki izobražujejo za poklice v storitvenem sektorju, pa so navajali predvsem individualne razloge učencev, nato sta sledila dejavnika razlogi, povezani z družino, ter neopravičeno izostajanje. Prav vsi ravnatelji pa razloge, ki so povezani s šolo, razen neopravičenega izostajanja, niso prepoznavali kot bistvene pri problematiki osipa. Ti razlogi so: prezahtevni izobraževalni programi, nepovezanost učiteljev različnih predmetov, nespodbudni odnos učiteljev do učencev, percepcija, da disciplinski sistem ni dober.

Tabela 5.10 Razlogi za osip (vrednost v %)

	Nestoritvene dejavnosti	Storitvene dejavnosti	Skupaj
Individualni razlogi	10/12 (83,00 %)	10/14 (71,00 %)	20/26 (77,00 %)
Neopravičeno izostajanje od pouka	12/12 (100,00 %)	7 /14 (50,00 %)	19/26 (75,00 %)
Razlogi, povezani z družino	11/12 (92,00 %)	7 /14 (50,00 %)	18/26 (71,00 %)
Prezahtevni izobraževalni programi	3/12 (25,00 %)	2 /14 (14,00 %)	5/26 (19,50 %)
Nevzpodbudni odnos učiteljev do učencev	1/12 (8,3,00 %)	4/14 (28,00 %)	5/26 (18,15 %)
Nepovezovanje učiteljev različnih predmetov	2/12 (16,60 %)	2 /14 (14,00 %)	4/26 (15,30 %)
Percepcija, da je disciplinski sistem neučinkovit	1/12 (8,30 %)	2 /14 (14,00 %)	3/26 (11,15 %)

Mikuš-Kos (1991), Žnidarič (2002), Ule (2003) menijo, da je osip odvisen od interakcije številnih, kompleksnih spremenljivk in je težko določiti, katera je v določenem trenutku pomembnejša. Zato je napovedovanje osipa izjemno težavno. Vendar pa nikakor ne smemo izključiti razlogov, ki so povezani s šolo. Ker jih noben ravnatelj v anketi ni izpostavil oziroma je navajal le razloge, vezane na družino in

posameznika, sem sklepala, da slovenski ravnatelji na poklicnih šolah osipništva ne prepoznavajo kot kompleksnega pojma in je potemtakem osip tudi težko napovedati.

K osipu posameznikov iz šolskega sistema prispevajo ne le individualni razlogi, razlogi, povezani z družino, temveč tudi razlogi, povezani s šolo (Ule 2003).

5.2.2 Analiza in interpretacija intervjujev

Pri prvem vprašanju, kako ocenjujete delo vodstva v zvezi s problematiko vpisa in osipa na poklicni šoli, so vse tri udeleženke intervjuja poudarile, da vloga ni enostavna. Oseba A se je kot ravnateljica zavedala, da je njena vloga v primerjavi z vlogo ravnatelja na gimnaziji težja, saj se že dalj časa srečuje s problematiko vpisa in osipa. Oseba B, ki je svetovalka na šoli, je povedala, da ravnateljica ni vseмогоčna, ne more rešiti vseh problemov. Hkrati šolskega managementa ni pojmovala kot enakovrednega managementu v podjetjih, ki so tržno orientirana. Za doseganje optimalnih in trajnih ciljev organizacije je delo ravnatelja premalo. Mora delovati s pomočjo sodelavcev. Oseba C kot neposredna udeleženka izobraževalnega procesa na šoli ima stalen stik z ravnateljico, z učitelji, učenci. Poudarila je, da si ravnateljica zelo prizadeva omiliti problematiko vpisa in osipa. Prav tako je dejala, da je ravnateljica v precepu, na eni strani ministrstvo, CPI, strokovni svet za srednje strokovno in poklicno izobraževanje, na drugi strani podjetja, v lastni ustanovi pa še učitelji, učenci, da o starših in lokalni skupnosti sploh ne govorimo.

Podatki potrjujejo, da je vloga današnjega ravnatelja na poklicni šoli težja kot nekoč. V teoriji sem zapisala dva vzroka, in sicer »popolna« srednja šola, ki je postala prevladujoči standard (Zgaga 2004), ter upadanje generacij. Slednje pomeni, da se zaradi upada generacij ni znižalo število vpisnih mest na gimnazijah in srednjih strokovnih šolah. Tako se posledično znižuje število dijakov, ki bi se odločali za vpis v poklicne šole. Prav tako je oseba B omenila, da management ni enak managementu pridobitnih organizacij. To izpostavljajo tudi teoretiki Everard, Morris in Wilson (2004), Ferjan (2005), Koren (2007). Management v izobraževanju je potrjen določenim posebnostim (Ferjan 2005, 131):

- neposredni cilji izobraževalno-vzgojnega procesa niso opredeljeni z ekonomskimi kategorijami, tako kot so cilji poslovnih sistemov;
- s svojim delovanjem šolski sistem neposredno ne dosega ekonomskih učinkov, za delovanje pa potrebuje finančna sredstva;
- doseganje ciljev poslovnih sistemov je moč kontinuirano preverjati z ekonomskimi pokazatelji uspešnosti objektivnega tipa, medtem ko je preverjanje dosege ciljev šole drugačno.

Nedoseganje ciljev izobraževalno-vzgojnega procesa (npr. konkretne šole) je največkrat razvidno šele čez daljši čas in ima velike in dolgoročne posledice za večje

število ljudi. Zaradi tega je med managementom v izobraževanju in v gospodarskih dejavnostih razlika v vrsti in stopnji odgovornosti. Management v izobraževanju je namreč podvržen veliko večji družbeni odgovornosti. Logaj (2007) pravi, da ravnateljeva odgovornost sega do države, okolja, učencev, njihovih staršev in do zaposlenih. Pojavlja se kot državni uslužbenec, ki skrbi, da bo šola, ki mu je dana v vodenje in upravljanje, delovala v javnem interesu in v največji možni meri dosegala nacionalne cilje, kot pedagoški vodja, ki je osredotočen na pouk in izobraževanje, na uspešnost učencev in na delo s strokovnimi delavci, in kot manager, ki vodi zaposlene in šolo ter se pojavlja na trgu šolskih in drugih storitev. Tako ne preseneča dejstvo, da so vsi trije udeleženci priznali določeno vlogo ravnatelja pri problematiki vpisa in osipa, vendar z zadržki. Oseba B je izpostavila še sodelovalno vlogo ravnatelja. O tem v teoriji piše Koren (2007), in sicer, da mora ravnatelj pri svojem delu uporabiti vpliv in ne toliko položaj. Njegova ključna naloga je, da vodenje dopušča vsem na šoli in to razpršeno vodenje usmerja k doseganju širših ciljev šole.

Ko sem postavila drugo vprašanje, kako ocenjujejo dejavnosti na šoli za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa, so vse tri udeleženke takoj izpostavile marketinške dejavnosti. Oseba A je omenila tim ljudi z njihovega šolskega centra, ki obiskuje osnovne šole in promovira izobraževalne programe. Tako sem razbrala, da se posamezne šole »tržijo« pod okriljem šolskega centra. To se pri vpisu pozna, saj so lansko šolsko leto izmerili porast (mišljeno v povprečju, saj šolski center združuje tako gimnazijo kot veliko število srednjih strokovnih šol). Pri problematiki osipa pa ravnateljica razloge za to išče predvsem v slabem predznanju iz osnovne šole in nemotiviranosti za učenje. Zato je letos že sklicala sestanek s svetovalno delavko, starši ter učenci, ki imajo tri ali več NMS-jev (nedoseganje minimalnih standardov znanja). Oseba B je pri dejavnostih za povečanje vpisa tudi izpostavila obiske vodstva skupaj z učitelji na vseh osnovnih šolah v regiji. Omenila je še t. i. delavnice, kjer dijaki predstavljajo poklic devetošolcem. Postavila pa je dvom o prednostih združitve njihove šole v šolski center, saj razen tega, da so učitelji ohranili delovna mesta, večjih premikov ne vidi. Zanj šola zaradi združitve ni pridobila na ugledu. Dejavnosti v zvezi problematiko osipa se začnejo vsako šolsko leto že zelo zgodaj, saj za prve letnike pripravi temo Učenje učenja v okviru podjetnega tedna, ki ga določi ravnateljica. Vendar se s to problematiko ne ukvarja le ona kot svetovalna delavka in ravnateljica, temveč tudi učitelji, ki ponudijo svetovalne ure, dogovorno spraševanje, večkratno možnost popravljanja slabe ocene. Letos so imeli že krizni sestanek, in sicer neuspešni dijaki, ravnateljica, starši ter svetovalna delavka. Oseba C je bila najbolj kritična do t. i. popularne promocije šole. Prepričana je, da vse to promoviranje izobraževalnih programov od dneva odprtih vrat, informativnih dni do predstavitev poklicev, projektnih delavnic ne prinese zelenega učinka. Devetošolci se največ odločajo za gimnazije, nato za srednje strokovne šole, šele potem so na vrsti poklicne šole. Nekaj se da narediti še s

tiskanim gradivom, vključevanjem v medije ... Oseba C je zadolžena tudi za stike z javnostjo, tako da večkrat promovira tudi kulturne in druge dogodke na šoli. Menila je, da to ni dovolj, da bi se morali v pridobivanje in ohranjanje dijakov aktivneje vključiti gospodarstvo, lokalno okolje. Predvsem bi morali pomagati k večjemu ugledu ne samo umskega, temveč tudi fizičnega dela.

Razmišljanja udeleženk o dejavnostih šole za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa sem povezala s teoretičnimi izsledki avtorjev, ki zagovarjajo marketinško dejavnost v šoli. Oseba A in B sta videli v promociji kot marketinškem prijemu kar nekaj prednosti. Oseba C pa je imela pripombe: »Menim, da smo pri tem početju že prerasli mero dobrega okusa, saj je tega že preveč in so osnovnošolci »bombardirani« skoraj od vseh srednjih šol.«

V literaturi zasledimo dva velika sklopa razmišljanj in raziskav o šoli in vlogi ravnatelja v šoli, ki deluje na osnovi tržnih načel. Prvi sklop, izhajajoč iz marketizacije šolstva in njenih učinkov, vzpostavlja kritičen odnos do javne šole na trgu in s tem povezanih marketinških dejavnosti šole (Trnavčević 2001). Temu se je s svojim razmišljanjem približala oseba C, ki ugotavlja podobno kot Trnavčevićeva (2001), da postaja oglaševanje šol vedno pomembnejše in sploh nič več vprašljivo, če želijo pridobiti učence in povečati ugled. Ravnatelji tako svojo pozornost usmerjajo stran od pedagoškega področja in dela s kolektivom. Njihovi najpomembnejši vlogi sta s področja financ, sponzorjev in donatorjev in s področja marketinškega komuniciranja z javnostmi in uporabniki šolskih storitev. Prav tako CPI ugotavlja, da bi morala akcija za promocijo poklicev potekati bolj usklajeno, ker je preveč ponudnikov različnih dogodkov, kar zelo obremenjuje delo osnovnih šol. Predstavljanje poklicev bi moralo postati del poklicne vzgoje v sklopu programa osnovnih šol, svetovalne službe pa potrebujejo sistematično zagotavljanje informacij o razvoju poklicev in izobraževalnih programov, ki bi jih lahko posredovali tako učencem kot staršem. Prav tako so te informacije le v redkih primerih povezali z aktualnimi informacijami o stanju na trgu dela in podatkih o možnosti zaposlitve v poklicu in v regiji (Tkalec 2006)

Drugi sklop, ki sta ga vsaj iz pogovora sodeč, zagovarjali oseba A in B, izhaja iz filozofije marketinga in se zavzema za šolo, ki deluje na trgu, uporablja marketinške tehnike in metode in razvija marketinško kulturo (Gray 1991). Gray (1991), ki izhaja iz marketinškega koncepta, poudarja pomen marketinške kulture za šole, če želi slednja uspešno nastopati na trgu. Ni pomembna kritična analiza uvajanja marketinških prijemov v šolstvo nasploh, ampak razmišlja, kako povečati uspešnost in učinkovitost šole na trgu s pravilno izbiro in uporabo marketinških tehnik.

V zvezi z osipom pa sta mi odgovorili le oseba A in B. Tudi na tem področju se delavci šole trudijo zmanjšati osip na šoli. Želijo ga identificirati in po pripovedovanju obeh udeleženk so letos začeli z novimi ukrepi, t. i. kriznimi sestanki, kjer poskušajo reševati neuspešnost dijakov pravočasno. Tako oseba A pripisuje velik delež osipa

predvsem dejavnikom, ki so povezani z družino in osebnostnimi lastnostmi posameznika in ne toliko z razlogi, ki so povezani s šolo. Uletova (2003) meni, da k osipu posameznikov iz šolskega sistema ne prispevajo le individualni in družinski razlogi, temveč tudi razlogi, povezani s šolo. Tako je mislila tudi oseba B, ki je omenjala nekaj dejavnikov, ki vplivajo na stanje osipništva v poklicnih šolah, in sicer način izvajanja pouka, pedagoški oziroma didaktični pristop, povezovanje učenja in praktičnega usposabljanja, povezovanje vsebin predmetov v celovite sklope, projektni pristop, povezovanje učiteljev različnih predmetov, prilagajanje podajanja snovi učencem z različnimi sposobnostmi, nespodbuden odnos učiteljev do učencev, percepcija, da je disciplinski sistem neučinkovit in nepošten ter zelo razširjeno neopravičeno izostajanje od pouka. K nižjemu osipu pa prispeva: pozitivna socialna klima, občutek pripadnosti šoli ter visoka stopnja sodelovanja med učenci, učitelji in starši (Ule 2003, Žnidarič 2002).

Pri zadnjem vprašanju, kako konkretno udeležanje nacionalne mehanizme za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa na šoli, so udeležence izpostavile predvsem prenovo izobraževalnih programov, in sicer z odprtim kurikulumom, z izenačevanjem splošnega in strokovnega ter praktičnega in teoretičnega izobraževanja. Oseba A je povedala, da je prenova prinesla ogromno dodatnega dela, čeprav se zaveda, da je bila nujna, saj so bili programi že zastareli. Šola je tako vzpostavila tudi aktiven odnos z delodajalci ter z obrtno-podjetniško zbornico. Oseba A kot vodja je tudi učitelje znala navdušiti za prenovo, čeprav je začetno navdušenje že malce popustilo. Osebi B so se zdeli novi, prenovljeni programi preveč strukturirani in niso blizu dijakom. To je utemeljevala s tem, da učenci niso zmožni prepoznavati odprtega kurikuluma kot pozitivno domeno za nadaljnjo poklicno kariero. Kritična je bila tudi do avtonomije šol. Res je, da država nekaj odgovornosti prenese na delovanje posamezne šole, ki naj s pomočjo lokalne skupnosti poišče svojo konkurenčno prednost v okolju. Takšno povezovanje se zelo lepo sliši. Trenutno stanje gospodarstva z recesijo je še manj naklonjeno izobraževanju kot prej. Obe osebi A in B sta bili tudi nezadovoljni s tem, da na državnem nivoju nihče ne vodi nacionalne evidence o stanju osipništva. Obe sta izpostavili nekaj ukrepov za preprečevanje osipništva v srednji šoli, od ukrepov CPI-ja, Program 5000, Pumo, PUPO ..., ki želijo osipnike zopet vključiti v izobraževanje, da bi pridobili vsaj poklicno izobrazbo. To, da ni sistematičnega spremljanja mladih, ki prenehajo s šolanjem, kritično izpostavlja v teoriji tudi Uletova (2003). Delors (1996) omenja ukrepe, in sicer je treba povečati avtonomijo šoli, jasno določiti odgovornosti v šoli glede preprečevanja osipa, ustvariti ustrezen podporni sistem za rizične in neuspešne učence, doseči dobro sodelovanje vodstvenih delavcev in učiteljev ter ustrezen odnos med učitelji in učenci. Prav vse to pa so na omenjeni šoli tudi naredili. Po pripovedovanju osebe C sem spoznala še, kakšno stališče imajo učitelji o prenovljenih programih na šoli. Bili so zadovoljni, da so se vključili v projekt preнове,

se dodatno izobraževati, tvorno sodelovali pri pripravi programov ... Hkrati pa je oseba C povedala, da so se učitelji v zbornici pritoževali, da je prenova dodatno otežila njihovo pedagoško delo in da za to niso dovolj motivirani. Prav tako kot oseba B je bila tudi oseba C kritična do problema osipništva in je krivdo pripisala tudi šolskim dejavnikom, predvsem temu, da šola kljub prenovi še vedno ne ponudi dovolj praktičnih znanj.

5.3 Preverjanje hipotez

V raziskavi sem želela potrditi ali ovreči temeljno hipotezo: Reševanje krize poklicnega šolstva je pogojeno s stopnjo zavedanja in razvitostjo šolskega managementa posamezne poklicne šole. Hipoteze, ki sem jih preverjala v povezavi s temeljno, so bile:

1. Kriza poklicnega šolstva se kaže v vseh šolah v vzorcu.
2. Vpis ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola.
3. Osip ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola.
4. Promocija poklicne šole je pomemben mehanizem pri povečanju vpisa na poklicno šolo.

5.3.1 Kriza poklicnega šolstva se kaže v vseh šolah v vzorcu

Hipotezo, da se kriza poklicnega šolstva kaže v vseh šolah v vzorcu, nisem potrdila. (vprašanja 1+2, argumentiranje v nadaljevanju). Hkrati pa je vzorec premajhen, da bi bil reprezentativen za vse poklicne šole v Sloveniji. V teoriji sem z analizo trendov vpisa v slovenskih poklicnih šolah v zadnjih petih letih ugotovila, da lahko govorimo o krizi poklicnega šolstva v Sloveniji. Od sredine devetdesetih spremljamo tudi proces zniževanja deleža vpisanih v srednje oziroma nižje poklicne šole ter posledično beležimo porast deleža vpisanih v štiriletne srednje šole (SURs 2007). K temu lahko dodamo rastoči trend tistih, ki po končani poklicni šoli nadaljujejo s srednjim strokovno-tehniškim izobraževanjem (t. i. 3+2). Tako vidimo, da vpis v poklicne šole drastično upada in da je zanimanje za vpis nanje iz leta v leto manjše. Razloga sta dva, in sicer upad generacij in s tem posledično še manjši vpis v poklicne šole ter družbena klima, ki ne daje socialne promocije poklicnim šolam in za večji del mlade populacije niso mamljive (Tome 1998, Zgaga 2004, Ermenc in Pevec Grm 2005). Gre torej za problem nepriljubljenosti poklicnega izobraževanja. Država se mora zavedati, da priljubljenosti in vpisa ne bo povečala, če bo ukrepala pozitivno samo na področju izobraževalne politike. Poklicnemu izobraževanju mora biti naklonjen razvoj države kot celote: če se bo socialna varnost in zaščita delavcev nižala, se bo hkrati nižal tudi vpis v strokovne in poklicne šole ter večal v splošnoizobraževalne šole (Ermenc in Pevec Grm 2005).

Prav tako sem v empiričnem delu ugotavljala, kako zaposleni v specifični poklicni šoli razumejo krizo, ki se odraža v nezadostnem vpisu in povečanem osipu na konkretni poklicni šoli. Tudi njihovi odgovori so bili v prid tezi, da je poklicno šolstvo v krizi in ne posamezne poklicne šole. Vse tri udeleženke intervjuja so krizo poklicnih šol identificirale kot problem vpisa in osipa na nacionalni ravni ter iščejo rešitve za odpravo teh vzrokov predvsem v notranjih dejavnikih, kar v teoriji izpostavlja tudi Dubrovski (2004). Trdi, da zunanji vzroki sicer povzročijo nastanek krize, a so vendarle pogostejši notranji. Podjetje se mora ves čas s svojimi notranjimi procesi, strategijami, marketingom in strukturami prilagajati zunanjemu okolju in zunanjim spremenljivkam. Če mu to ne uspeva, se lahko kmalu pojavijo krizna stanja. Razlog pa so vedno notranji vzroki. Veliko kriznih stanj, ki bi lahko nastala zaradi zunanjih vzrokov, je možno preprečiti z notranjimi spremembami v podjetju. V empirični raziskavi sem z anketnima vprašanjema 3 in 4 potrdila dejstvo, da šole sicer imajo interni načrt za povečanje vpisa, a ni vpisnega porasta v primerjavi s poklicnimi šolami, ki tega načrta nimajo. Prav tako pri četrtem vprašanju, kdo dejansko sodeluje pri načrtovanju vpisa, management ni vključeval udeležencev, kot so gospodarstveniki, lokalno okolje, zbornici.. Osredotočal se je predvsem na notranje udeležence (učitelji, učenci, svetovalna služba, ravnatelj oziroma direktor zavoda) (Mintzberg 1983), ki sicer so pomembni sodelavci pri načrtovanju vpisa devetošolcev v prvi letnik, niso pa edini. Management v poklicnih šolah uporablja kar nekaj mehanizmov za povečanje vpisa od ukrepov na nacionalni ravni do notranjih dejavnikov, kot so dnevi odprtih vrat, informativni dnevi, združevanje šol, promocijski nastopi v osnovnih šolah, bilteni, prospekti itd., vendar se vpis ni bistveno izboljšal.

Govorimo lahko o krizi poklicnih šol na nacionalni ravni, kar sem potrdila z analizo dokumentov v teoretičnem delu ter tudi v empirični raziskavi s študijo primera.

Teoretična razmišljanja Dubrovskega (2004), ki opredeljuje krizo, vezano predvsem na pridobitne organizacije, sem sicer lahko aplicirala v šole, vendar je procesni management v izobraževanju specifičen. Če bi res bilo vse odvisno od notranjih dejavnikov ter od prijemov managementa, potem bi govorili le o krizi specifičnih poklicnih šol. Ker pa neposredni cilji izobraževalno-vzgojnega procesa niso opredeljeni z ekonomskimi kategorijami, doseganja ciljev ni moč kontinuirano preverjati z ekonomskimi pokazatelji uspešnosti objektivnega tipa (Ferjan 2005, 131). Zato ne moremo v celoti primerjati delovanja managementa v pridobitnih organizacijah z managementom v izobraževanju. To zagovarjajo številni teoretiki, ki se ukvarjajo z managementom v izobraževanju (Koren 2007, Logaj 2007, Erčulj 2001, Everard, Morris in Wilson 2004 ...). Veliko vlogo pri delovanju javnega šolskega sistema v Sloveniji ima namreč še vedno država, ki z zakonom opredeljuje in delegira del odgovornosti na šolski management. Ta bi naj uspešno in učinkovito deloval tudi v

poklicnih šolah, in sicer v povezavi z lokalnimi gospodarstveniki, ki pa trenutno zaradi lastnih težav ne kažejo potrebe po aktivnem vključevanju v izobraževanje.

5.3.2 Vpis ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola / Osip ni odvisen od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola

Hipotezi, da vpis oziroma osip nista odvisna od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola, sem zavrnila. Z anketnima vprašanjema 1 in 2 sem primerjala odvisnost vpisa in osipa od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola. Odvisnost vpisa od vrste dejavnosti se je na vzorcu anketiranih šol pokazala. A je bil vzorec premajhen, da bi lahko ugotovitve posploševala na vse poklicne šole v Sloveniji. Pri osipu sem ugotovila, da je povečan vpis v poklicnih šolah za storitvene dejavnosti v primerjavi s poklicnimi šolami, ki izobražujejo za poklice v proizvodni dejavnosti, pogojeval tudi večji osip (pri poklicnih šolah za nestoritvene dejavnosti je bil osip v izmerjenem časovnem intervalu za 42 % manjši, v poklicnih šolah za storitvene dejavnosti pa za 32 % višji). To morebiti kaže na dejstvo, da je zaradi šibke selekcije pri vpisovanju vpis premo sorazmeren z osipom, kar sem v teoriji že nakazala kot morebiten problem. Vendar tudi te ugotovitve ne morem posploševati na vse poklicne šole v Sloveniji, ki izobražujejo za poklice v storitvenih dejavnostih.

Hipotezo, da osip ni odvisen od dejavnosti, za katero poklicna šola izobražuje, sem preverjala tudi z vprašanjem 6. Zanimalo me je, če je kakšna razlika v oceni o stanju osipništva med ravnatelji, ki izobražujejo za storitvene dejavnosti, in ravnatelji, ki vodijo šole za proizvodne dejavnosti. Vsi ravnatelji poklicnih šol, ne glede na vrsto poklicne šole, so dejavnikom, ki so vzrok za osipništvo in so vezani na šolo, pripisovali manjši pomen kot dejavnikom, povezanim z družino in individualnimi lastnostmi dijaka. Namenski vzorec pa je bil premajhen, da bi pri napovedovanju osipništva lahko kritično vrednotila delo vseh ravnateljev poklicnih šol, češ da premalo upoštevajo tudi šolske dejavnike uspeha oziroma neuspeha.

Udeleženki intervjuja, tako ravnateljica kot svetovalna delavka, sta šolske dejavnike, ki povzročajo osipništvo, omenjali. Na šoli so to prepoznali kot problem ter organizirali krizne sestanke, kjer so se povezali neuspešni dijaki, njihovi starši, učitelji, svetovalna služba in vodstvo šole. Vodstvo konkretne poklicne šole se je torej zavedlo, da bo le interakcija vseh udeleženih strani pripomogla k temu, da se bo stanje osipništva na njihovi šoli izboljšalo. Delors (1996) je zapisal, da morajo šolski sistemi, če želijo zmanjšati osipništvo, prispevati k zmanjšanju socialne ranljivosti otrok, ki izhajajo iz ogroženih slojev, vpeljati politiko pozitivnega razločevanja za tiste, ki imajo največje težave, omogočiti prehajanje med šolo in delom, razviti bolj prilagodljive poti za otroke, ki se šolskemu sistemu težko prilagajajo. Torej tudi Delors pripisuje družinskemu dejavnikom velik pomen, vendarle jih je treba povezati z vsemi dejavniki, ki vplivajo na neuspeh dijakov, tako tudi družba, šole.

Konkretna poklicna šola je stanje osipništva prepoznala kot problem, saj sodeluje s starši neuspešnih dijakov, uporablja posebne metode dela, išče nove poti za manj prilagodljive učence. Ker pa se stanje ne more popraviti v enem letu, je treba na določene izboljšave počakati vsaj tri leta, ko izobraževanje konča ena generacija.

Vsekakor je za zmanjšanje osipa v srednjih šolah, predvsem na poklicnih šolah, kjer je problem najbolj pereč, bistveno najprej problem prepoznati, ga analizirati ter nato poiskati ukrepe za preprečevanje osipa. Ukrepi, ki sta jih zapisala Delors (1996) in komisija za preprečevanje osipništva pri OECD (1998), so dobrodošli in dajejo usmeritve šolam ter državam, kako se problema lotiti. Predvsem je potrebno določiti odgovornosti v šoli glede preprečevanje osipa, povečati avtonomijo šol, doseči dobro sodelovanje vodstvenih delavcev, učiteljev, učencev. Vse to so na omenjeni šoli tudi izvedli. Vendar samo zavedanje managementa in zaposlenih ne bo dovolj za izboljšanje stanja osipništva. Vprašanji vseživljenjskega učenja in kakovosti delovne sile ostajata dokaj odprti vprašanji kljub temu, da z državami Evropske unije sočasno rešujemo vprašanje kakovosti znanja z vključevanjem tihega znanja (razvoj kompetenc) (Svetlik in Ilič 2004).

5.3.3 Promocija šole je pomemben mehanizem pri povečanju vpisa na poklicno šolo

Hipotezo, da je promocija pomemben mehanizem pri povečanju vpisa na poklicno šolo, sem potrdila. Vprašanje 5 v anketi je bilo povezano z notranjimi mehanizmi za povečanje vpisa na konkretno poklicno šolo. Pri tem vprašanju se je pokazalo, da sta za vodstva šol najpomembnejša dejavnika, ki vplivata na povečan vpis, promocija šole in ugled ustanove ne glede na vrsto dejavnosti, za katero poklicna šola izobražuje. Sodelovanje z regijskimi gospodarstveniki je bilo na tretjem mestu.

Nato sem v intervjuju poskušala izvedeti, kako vodstvo konkretne poklicne šole udejanja lastne mehanizme, da bi pritegnilo devetošolce k vpisu. Vse udeleženske intervjuja so promociji pripisovale velik pomen. Ravnateljica je bila nad promocijo navdušena in je pripisovala slabši vpis v določen izobraževalni program predvsem temu, ker družba oziroma gospodarstvo ni naklonjeno tekstilni industriji. Ena udeleženka - učiteljica je podvomila v uspešnost in učinkovitost promocijskih tehnik. Menila je, da vse šole počnejo bolj kot ne iste stvari in da je treba vzrok za slabši vpis v poklicne šole iskati v družbi oziroma v gospodarstvu.

Tudi Ermenc in Pevec Grm (2005) sta podobnega mnenja, kot sta bili udeleženci intervjuja. Promocija je lahko dejavnik uspeha, vendar je v šoli treba napraviti še kaj drugega. To pomeni, da bi bilo treba nacionalne mehanizme za povečanje vpisa, ki so tudi zakonsko določeni, v praksi še bolj udejanjati. Sicer so se novi izobraževalni programi uveljavili, poenotila se je šolska z dualno obliko pouka, malce manj je teoretičnega in več praktičnega pouka. Strokovni predmeti imajo prednost pred

teoretičnimi predmeti oziroma pouk ni več zasnovan predmetno, temveč problemsko, in še to si ministrstvo za šolstvo in šport prizadeva, da bi bili vsi programi čim prej modularno sestavljeni.

Je pa bilo iz empirične raziskave, pa tudi iz teorije moč razbrati, da se ministrstvo, CPI, zbornici z ukrepi za povečevanje vpisa prizadevajo izboljšati stanje v poklicnih šolah. Prav tako so tudi vodstva poklicnih šol udeležena ukrepe države, iskala notranje mehanizme za izboljšanje nastalega problema. Vsi ti ukrepi ne bodo povečali vpisa in posledično zmanjšali osipa, dokler ne bo trg dela oziroma dokler ne bo gospodarstvo prepoznalo v izobraževanju koristi.

5.3.4 Reševanje krize poklicnega šolstva je pogojeno s stopnjo zavedanja in razvitostjo šolskega managementa posamezne poklicne šole

Temeljno hipotezo sem zavrnila. S posameznimi hipotezami sem bistvene dejavnike krize poklicnega šolstva izpostavila ter jih hkrati ovrgla oziroma sprejela v skladu s teoretičnimi in praktičnimi izsledki raziskave. Management posamezne poklicne šole z dejavnostmi in instrumenti, ki služijo šoli za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa, sam ne more rešiti nepričakovane situacije. Lahko sicer do neke mere obvladuje krizni položaj oziroma se bori za preživetje in doseže preobrat ali preusmeritev (Dubrovski 1998). Vendar je zavedanje managementa ter prepoznavanje krizne situacije ter obvladovanje kriznega managementa premalo. Anketirani ravnatelji so načrtovali in nadzorovali stanje, analizirali okolje ter oblikovali akcije oziroma se odzivali na »šolskem trgu«, da bi dosegli ugodno pozicijo šole, kar v teoriji zagovarja Novak (2000). Tudi ravnateljica, ki sem jo intervjuvala, je v svojem managerskem delu naredila veliko. Vendar je skeptična in se čuti nemočna ob trenutnem stanju, ki vlada v poklicnem šolstvu. Kljub zavedanju in aktivnemu delu šolskega managementa občutnega povečanja vpisa oziroma zmanjšane osipa v poklicnih šolah ni. Navedena dejstva so torej v prid tezi, da je kriza poklicnega šolstva zajela vse poklicne šole in ne samo nekaterih. Nekateri poklicne šole sicer imajo dovolj vpisa in majhen osip, a gre to pripisati drugim razlogom, ki sem jih navedla v zaključku, in ne uspešnejšemu in bolj učinkovitemu managementu. V teoriji sem sicer izpostavila management v izobraževanju ter želela dokazati, da ima pomembno vlogo pri odpravljanju krize poklicnega šolstva. Vendar sem v empirični raziskavi z metodo poizvedovanja ter študijo primera to razmišljanje ovrgla. Poudarjam, da je najverjetneje vzrok za krizo poklicnega šolstva prav v ne dovolj učinkovitem in uspešnem sodelovanju med državo, šolstvom in gospodarstvom. Država je v zadnjih desetih letih zastavila vrsto ukrepov in aktivnosti v podporo izboljšanju kakovosti, fleksibilnosti in atraktivnosti poklicnega izobraževanja. Tudi Center RS za poklicno izobraževanje v letu 2006 nadaljuje z razvojnimi aktivnostmi, katerih cilj je pripravljati strokovne podlage za nadaljnji razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja. Tudi poklicne šole kažejo interes za

sodelovanje z delodajalci ter različnimi skupinami udeležencev izobraževanja, kajti le tako bodo krepile svojo razvojno vlogo.

Za bolj dejavno vlogo ne le šol, temveč tudi socialnih partnerjev na regionalni ravni je zainteresirana torej v prvi vrsti država, saj se s tem na nacionalni ravni razbremeni razreševanja regionalno specifičnih vprašanj, z večjo avtonomijo šol krepí njihovo strokovnost in odgovornost za kakovost izobraževanja. V prihodnje pa je mogoče računati tudi z večjimi materialnimi vložki delodajalcev in udeležencev izobraževanja. S tako rešitvijo bo na nacionalni ravni v zadostni meri zagotovljena enotnost izobrazbenega standarda. Odpira pa se prostor zadovoljevanja specifičnih izobraževalnih potreb gospodarskih panog, regij, posameznih socialnih skupin, kot so odrasli, osebe s posebnimi potrebami, narodnostne manjšine (Medveš idr. 2002). V praksi pa se zadovoljevanje specifičnih izobraževalnih potreb gospodarskih panog, regij, posameznih socialnih skupin ne odraža kot vzpodbudno stanje in ni razbrati nekega dodatnega impulza za razvoj poklicnega izobraževanja v Sloveniji. Prav tu je moč iskati vzroke, da ukrepi na nacionalni ravni za razvoj poklicnega izobraževanja, ukrepi managementa posameznih poklicnih šol ne dosejajo pozitivnih učinkov, kar bi se pokazalo v dejavnikih, ki so pravzaprav pokazatelji krize poklicnega šolstva, in sicer v boljšem vpisu in zmanjšanem osipu. Prav tako ni mogoče pričakovati, da bodo absolventi poklicnih šol praktično usposobljeni za poklicno delo, če niso imeli zadostne poklicne socializacije.

Management v poklicnih šolah svojo vlogo upravičuje, saj udejanja na eni strani nacionalne ukrepe za preprečevanje krize v poklicnih šolah, hkrati pa poskuša reševati krizo z dodatnimi instrumenti, ki jih uporablja specifična šola pri reševanju problematike vpisa in osipa. To pomeni, da je specifična šola krizne elemente, ki vplivajo na delovanje šole, raziskala in učinkovito uporabila različne instrumente za »novačenje«
dijakov, kot so npr. medijska promocija poklicev, dnevi odprtih vrat, celo združitve šol v šolske centre itd. Pa vendarle se poklicne šole še danes ukvarjajo z omenjeno krizo. Kljub ustreznemu vodenju ne moremo prezreti nekaj dejstev. V intervjuju je oseba A – ravnateljica šole izpostavila problem ravnateljke poklicne šole oziroma gimnazije. Njune managerske in pedagoške sposobnosti so lahko primerljive, pa vodenje šole v obeh primerih nikakor ne bo enako ustrezno. Naletimo torej na problem družbenega priznanja poklicnega izobraževanja, na problem gospodarstva, ki se ne odziva na zahtevo države in poklicnih šol po aktivnejšem sodelovanju na področju izobraževanja.

6 ZAKLJUČEK

Napovedovati, kaj bo s poklicnim šolstvom v prihodnje, je težka naloga. Že spoznanje, da vloga managementa nima tako pomembne vloge pri odpravi krize poklicnega šolstva, kot jo predvidevajo teoretiki na področju managementa v izobraževanju (Everard in Morris 1996, Ferjan 2005, Logaj 2007, Koren 2007), me je presenetilo. Logaj (2007), denimo, trdi, da ustreznost vodenja šole, ravnateljeve managerske sposobnosti in sposobnosti pedagoškega vodenja, ustvarjajo različnost šol, ki so v zakonskih izhodiščih enake. Z omenjenim avtorjem se strinjam, vendar dodajam, da bi to veljalo za tiste srednje šole, kjer problematika vpisa in osipa še ni tako pereč problem. Poklicne šole pa imajo zaradi razlogov, ki sem jih v teoriji že navedla (nepopularnost poklicnih šol med mladimi, demografske spremembe), bistveno drugačno izhodišče, kot ga imajo gimnazije in srednje strokovne šole

Hipoteze, da se kriza poklicnega šolstva kaže v vseh šolah v vzorcu, da vpis oziroma osip nista odvisna od dejavnosti, za katero izobražuje poklicna šola, da je promocija šole pomemben mehanizem pri povečanju vpisa na poklicno šolo, sem ovrgla oziroma sprejela. Zato je bila zavrnitev temeljne hipoteze, da je reševanje krize poklicnega šolstva pogojeno s stopnjo zavedanja in razvitostjo šolskega managementa posamezne poklicne šole, upravičena.

6.1 Ključne ugotovitve

V raziskavi sem ugotovila, da:

- kriza z vidika poklicnega šolstva v Sloveniji obstaja;
- sta vpis in osip spremenljivki, ki sta to krizo tudi pokazali.

V raziskavi sem primerjala vpis in osip v poklicnih šolah skozi daljše obdobje in ugotovila, da pri delitvi šol na dejavnosti, ki izobražujejo za storitvene oziroma proizvodne poklice, ni bilo bistvenih odstopanj glede vpisa in osipa. Vloga managementa pri zmanjševanju omenjene krize ima omejeno vlogo, saj ravnatelji poklicnih šol lahko vplivajo le na določene dejavnike za povečanje vpisa ter za zmanjšanje osipa na konkretni poklicni šoli. Vpliv ravnateljev na vpis in osip je prvenstveno pogojen z družbeno percepcijo poklicnega šolstva. Prav tako sem preverjala, če so principi iz teorije upoštevani v praksi, in sicer sem želela poizvedeti, če ravnatelji ravnajo v skladu z zakonitostmi kriznega managementa. Izkazalo se je, da imajo analizo stanja, načrt za povečanje vpisa, ukrepe za preprečevanje osipništva v lastni šoli, vendar vsi ti mehanizmi nimajo vidnejših rezultatov oziroma ne doprinesejo k boljšemu vpisu in zmanjšanemu osipu v primerjavi s poklicnimi šolami, ki tega niso naredile.

Hkrati sem v študiji primera intervjuvala tri zaposlene na konkretni poklicni šoli in nisem dobila vzpodbudnih odgovorov o delovanju managementa v krizni situaciji. Vse udeleženke intervjuja so ravnateljici sicer pripisale veliko vnemo ter trud pri vodenju šole, a izboljšanja stanja niso opazile. Lastni, notranji mehanizmi so šoli v korist, ko govorimo o gimnazijah, kjer se management še ne srečuje s tako drastičnim upadom vpisa in povečanim osipom. Takrat je managersko delo, kot so marketinški prijemi, tržna orientiranost, skrb za finance, lahko uspešno in učinkovito.

V poklicnem šolstvu, kjer se srečujemo z nezanimanjem mlade populacije za tovrstno izobraževanje, pa lahko vodstvo počne marsikaj, a ne bo večjega zanimanja za vpis. Sicer je opaziti, da imajo nekatere poklicne šole zadosten vpis, predvsem tiste, ki izobražujejo za poklice v storitvenem sektorju (npr. frizerske šole). A se potem na trgu dela pojavi problem zaposlitve. Zato velika večina absolventov poklicnih šol s šolanjem nadaljuje. Problem pošolanja v teoriji izpostavljata Muršak (1989) in Tometova (1998).

Zaradi vsega napisanega se zdi, da v Sloveniji gospodarstvo in obrt sploh ne potrebuje več delavcev s končano poklicno šolo. Vendar je to zmota. Nekateri profili so zelo iskani, tudi plača je dobra, pa vendar ni zanimanja med mladino. Muršak (1989) meni, da se želijo mladi ogniti težkemu industrijskemu delu in doseči socialno promocijo. Sistem vrednot, ki se razvija v teh okoliščinah, torej ni usmerjen v šolanje proizvodnih poklicev. Razlogi za množičnost šolanja v zahtevnejših programih so seveda širši in globlji ter imajo tudi svoje socialno ozadje, ki je povezano z vse bolj jasnimi znamenji, da se trg delovne sile zapira in da se bliža konec polne zaposlenosti.

Predvsem poklicno izobraževanje je v skladu z zahtevo po profilu diplomanta, ki naj bi imel ključne in poklicne kvalifikacije in bi lahko takoj vstopil na trg dela, naletelo na težave. Tovrstno izobraževanje do danes namreč nima dovršene zakonske rešitve, kjer bi država s pomočjo socialnih partnerjev uresničila zgornjo zahtevo. Sicer so zakonske rešitve dobre in v skladu z evropskimi normativi o primerljivosti nacionalnih izobraževalnih sistemov. Vendar ne modularno zastavljeni izobraževalni programi, ne izenačevanje izobrazbenega standarda za šolsko in dualno obliko poklicnega izobraževanja, ne povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja ni zadovoljilo vseh potreb, niti ni prišlo do popolnega udejanjanja zakonjenih rešitev.

Krivde pa ne nosi samo država. Treba jo je pripisati tudi gospodarstvu in širšemu družbenemu razvoju (razvoj malih in srednjih podjetij, razvoj podjetništva). Zadnja dva segmenta bi morala vplivati na učinkovito ter uspešno sodelovanje in nenehno dokazovati, da je delo vrednota (Ermenc in Pevec Grm 2005). V tržnem gospodarstvu si poklicnega izobraževanja ne da zamisliti brez udeležbe, odgovornosti in vlaganja lastnikov kapitala.

Slovenija je v zadnjih desetih letih zastavila vrsto ukrepov in aktivnosti v podporo izboljšanju kakovosti, fleksibilnosti in atraktivnosti poklicnega izobraževanja. Sprejeta je bila nova zakonodaja. Prav tako so se pripravila izhodišča za pripravo programov

nižjega in srednjega ter srednjega strokovnega izobraževanja (Medveš idr. 2002) kot strateški dokument na podlagi evalvacije dosedanjih rešitev in upoštevajoč evropske usmeritve kot ključne prioritete cilje poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Razvojni program je sledil cilju vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ne upošteva več le znanja podatkov oziroma veščin, temveč razvoj kompetenc pri vsakem posamezniku, s čimer mu omogočimo usposobljenost za ustrezno ravnanje in odločanje v osebnem ter poklicnem življenju in usmerjenost v trajnostni razvoj. Kot nujnost se predvideva vseživljenjsko učenje, ki bo na mnogih področjih povezano z zaposljivostjo in bo temeljni pogoj za ohranitev delovnega mesta (Zevnik 2006). Tudi Center RS za poklicno izobraževanje v letu 2006 nadaljuje z razvojnimi aktivnostmi, katerih cilj je pripravljati strokovne podlage za nadaljnji razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Vendar pa za področje poklicnega izobraževanja velja, da bo uspešno le, če bo v nenehnem gibanju, če se bo odvijalo kot nepretrgan prenovitveni proces. To je pomembno tako zaradi sprememb na trgu delovne sile, ki so posledica nenehnih gibanj v gospodarstvu in zato tudi nihanj v zaposlovanju, kakor zaradi tehnoloških sprememb, ki zahtevajo fleksibilnost in odzivnost sistema izobraževanja. Omenjeno ne posega le na področje izobraževanja mladih, pač pa vključuje vseživljenjsko obdobje, mlade in odrasle, zaposlene in nezaposlene, tiste, ki se pripravljajo na prvo zaposlitev, in tiste, ki so v svojem zadnjem ustvarjalnem obdobju. Tako reformno dogajanje pa bo smiselno in uspešno le, če bo potekalo znotraj razmeroma trdnega koncepta, ki ima kot svojo osnovo dolgoročno strategijo in izobraževalno politiko (Pediček 1998 in Ermenc in Pevec Grom 2005).

6.2 Priporočila za prakso

Ravnatelji poklicnih šol bi se morali zavedati omejitev, s katerimi se pri vodenju šole, ki se ubada s problematiko vpisa in osipa, srečujejo. Poklicne šole imajo namreč specifične karakteristike, saj usposablajo udeležence za nekatere poklice, ki so na trgu dela iskani. Hkrati pa usposablajo za nekatere nezaposljive poklice. Poklicne šole doživljajo tudi velika programska nesorazmerja (problem oblikovanja standardov). Problem je tudi pomanjkanje delovanja na didaktičnem posodabljanju. Pri tem ni zanemarljivo tudi vprašanje velikosti šol (fleksibilnost je realno moč izpeljati v večjih šolskih centrih). Nadalje gre tudi za problem neprivlačnosti poklicnega izobraževanja. Te omejitve lahko ravnatelji omilijo tako, da jih identificirajo in poskušajo z zagotavljanjem in spremljanjem kakovosti na ravni vzgojno-izobraževalne institucije prepričati lokalne gospodarstvenike o nujnosti medsebojnega sodelovanja. Aktivno je treba vključiti tudi osnovne šole v regiji, bodoče dijake, njihove starše To pomeni, da se komplementarno k tradicionalnemu zagotavljanju kakovosti prek upravljanja in vodenja ter predpisovanja vhodnih parametrov (nacionalni kurikuli, kvalifikacije

učiteljev in mentorjev, akreditacija izobraževalnih institucij, standardi izvajanja izpitov) vse bolj krepi notranja evalvacija na šolah. Zdi se, da je skupni imenovalec zagotavljanja kakovosti skladno s krepitvijo avtonomne vloge šole zavedanje, da je pomembna skrb za zagotavljanje in stalni razvoj kakovosti v vsaki izobraževalni instituciji, ki je vse bolj odgovorna za kakovostne procese ter dosežene rezultate (Pevec Grm 2007).

Položaj poklicne šole je neugoden tudi zato, ker v državi nimamo koherentne strategije razvoja splošnih srednjih šol. Zato bi bilo dobro, da vodstva poklicnih šol seznanijo ustrezne državne institucije s svojim delom. To pomeni, da kritično analizirajo stanje vpisa in osipa ter naredijo načrt, kako izboljšati krizno stanje. Menim, da bi se bilo smiselno dogovoriti o omejitvi vpisa v gimnazije in srednje strokovne šole. Tako bi država pripomogla k izboljšanju vpisa v poklicne šole.

Ministrstvo za šolstvo in šport bi moralo bolj podpirati in vzpodbujati ukrepe za preprečevanje osipništva ter izboljšanje vpisa na poklicne šole. Kljub vedno večjemu poudarjanju negativnih vplivov šolske neuspešnosti za posameznika in družbo tako v slovenskem prostoru spremljanje stanja osipništva za srednješolsko populacijo ni prišlo v pripravo in izvedbo (CPI pripravlja spremljavo o stanju osipništva v Sloveniji). Ostali smo brez osnovnih podatkov za analizo stanja, hkrati pa obstaja strah, da s spremljavo zaradi sprememb Zakona o zaposlovanju nihče ne bo nadaljeval. Oblikovati bi morali nacionalni program za preprečevanje osipa v poklicnem izobraževanju ter blažitev njegovih posledic. Program bi bil podlaga za potrebne sistemske ukrepe, ki bi bili usmerjeni v preseganje sedanjega stanja. To pomeni, da bi morali izdelati in vpeljati metodologijo, ki bi zagotavljala pregled stanja in hkrati pokazala, kam se umeščamo v evropskem prostoru. To nadalje pomeni, da naj bi se izdelal enoten instrumentarij za preprečevanje pojava osipa.

Država se mora zavedati tudi, da privlačnosti in vpisa v poklicne šole ne bo povečala, če bo ukrepala pozitivno samo na področju izobraževalne politike. Poklicnemu izobraževanju mora biti naklonjen razvoj države kot celote: če se bo socialna varnost in zaščita delavcev nižala, se bo hkrati nižal tudi vpis v strokovne in poklicne šole ter večal v splošnoizobraževalne šole.

6.3 Načrt raziskav v prihodnosti

Ta raziskava ustvarja priložnost za nadaljnje proučevanje vloge managementa pri zmanjševanju krize poklicnega šolstva. Dobro bi bilo opraviti empirično študijo, ki bi zajela vse ravnatelje poklicnih šol v Sloveniji. Tako bi dobili relevantne rezultate oziroma prispevek k razvijanju vedenja o tem, kakšne so realne možnosti šolskega managementa pri odpravljanju dejavnikov krize poklicnega šolstva.

Iz intervjujev se porajajo številne možne teme in vsaka od njih lahko postane osrednja vsebina prihodnjih raziskav: poklicno šolstvo v luči družbenih sprememb,

zaposlitvene možnosti absolventov poklicnih šol, šolski management in težave osipništva v poklicnih šolah, sodelovanje regijskega podjetja z določeno poklicno šolo.

Nadaljnje raziskave bi bile koristne tudi, če bi primerjali vlogo šolskega managementa pri odpravljanju krize poklicnega šolstva v različnih evropskih državah. Pojavljajo se namreč vprašanja, ali je tudi v drugih evropskih državah poklicno šolstvo v krizi, zakaj, ali je moč poiskati skupno rešitev, enoten odgovor.

LITERATURA

- Belak, Janko. 1993. *Podjetništvo, politika podjetja in management*. Maribor: Obzorja.
- Božič, Barbara. 2006. Kako je projekt PUPO zaživel na 20 poklicnih in strokovnih šolah. V *Vodnik skozi šolsko leto 2006/07*, ur. Metka Zevnik, 60–61. [Http://www.cpi.si/o_cpi/publikacije.aspx](http://www.cpi.si/o_cpi/publikacije.aspx) (17. 1. 2009).
- Bucchi, Massimiano. 2000. *Dropping out and secondary education*. Bruselj: European Commission.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2004. *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- CMEPIUS. B. 1. *Leonardo da Vinci*. [Http://www.cmeplus.si/VZU/Leonardo_da_Vinci](http://www.cmeplus.si/VZU/Leonardo_da_Vinci) (12. 9. 2007).
- Čakš, Aleš. 2004. Osip dijakov v poklicnih šolah. Četrtnina jih obupa. *Delo*, 10. junij, 8.
- Černoša, Slavica, Vera Gradišar, Darinka Vrečko, Slava Pevec Grm, Majda Širok. 2005. *Nacionalno poročilo o posodobitvi sistema izobraževanja in usposabljanja usmerjenega k uresničevanju ciljev do leta 2010*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Delors, Jacques. 1996. *Učenje, skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devetak, Gabrijel. 2000. *Evropski marketing storitev*. Kranj: Moderna organizacija.
- Dobrovoljc, Andreja. 2002. *Poročilo o izpeljavi projekta v šolskem letu 2001/02. Evalvacijski program PUM za mlajše odrasle*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Drucker, Peter F. 1990. *Managing the nonprofit organization*. New York: Harper Collins.
- Dubrin, Andrew J. 2007. *Fundamentals of organizational behavior*. 2nd ed. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Dubrovski, Drago. 1998. *Krizni management in prestrukturiranje podjetja*. Koper: Visoka šola za management.
- Dubrovski, Drago. 2004. *Krizni management in prenova podjetja*. Koper: Fakulteta za management.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Erčulj, Justina. 2001. Vodenje za učenje in učenje za vodenje. V: *Management v evropskem okolju*, ur. Egon Žižmond, 87–96. Koper: Visoka šola za management.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Ermenc, Klara in Slava Pevec Grm. 2005. *Shematski prikaz ocen in dilem razvoja srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja v Sloveniji med 1996 in 2005*.

[Http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/Posvet/Dosedanje %20 \(29. 3. 2006\).](http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/Posvet/Dosedanje%20(29.3.2006))

- EVA. 2005. *Predlog zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ocena stanja in razlogi za sprejem zakona Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju Medresorsko usklajevanje*. [Http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageup loads/.../pdf/zakon_poklicno_izob_predlog_7_2_06.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/.../pdf/zakon_poklicno_izob_predlog_7_2_06.pdf) - 547 KB (14. 9. 2007).
- Evans, Ian G. 1995. *Marketing for schools*. London, New York: Casell.
- Everard, Bertie in Geoffrey Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Everard, Bertie, Geoffrey Morris in Ian Wilson. 2004. *Effective school management*. London: Paul Chapman.
- Ferjan, Marko. 1999. *Organizacija izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Ferjan, Marko. 2005. *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Fullan, Michael. 2005. *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gaber, Slavko, Olga Drofenc, Ana Golob, Zdenka Kovač, Vida A. Mohorčič Špoljar, Darinka Vrečko in Boštjan Zgonc. 2000. *Pristopna strategija Republike Slovenije na področju razvoja človeških virov*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Gaber, Slavko. B.1. *Spremembe v sistemu edukacije*. [Http://www.see-educoop.net/ education_in/ pdf/spremembe_fis _ edukacije - slo-svn-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/spremembe_fis_edukacije_slo-svn-t07.pdf) (3. 2. 2009).
- Geržina, Suzana, Petra Vrenješ, Mojca Cek in Vanja Hazl. 2001. *Poklicno in strokovno izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalno observatorij Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Gray, Lynton. 1991. *Marketing education*. Milton Keynes: Open University.
- Grootings, Peter. 2000. Uvod. *V Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem: gradivo z dveh delavnic*, ur. Peter Grootings, 7–9. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Hargreaves, Andy. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hooge, Justus de. 2000. Nove organizacijske oblike poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja. V *Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem: gradivo z dveh delavnic*, ur. Peter Grootings, 54–58. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Jelenc, Zoran, Janez Jereb in Jurij Jug. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Justinek, Anica, Mitja Korunovski, Barbara Krajnc, Branko Polanec, Marija Šibanc, Janez Šolar in Danuša Škapin. 2006. *Povezovanje praktičnega izobraževanja v šoli in delovnem procesu: priročnik za izvedbo praktičnega usposabljanja z delom*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo. Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management Koper.

- Kotter, John. 1986. *The general managers*. New York: The Free Press.
- Kožuh, Boris. 2000. *Statistične obdelave v pedagoških raziskavah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Krek, Janez, ur. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lah, Marjan. 1988. *Enciklopedija Slovenije*. 2. knjiga. Ljubljana: Delavska univerza.
- Lane, Jan-Erik. 2000. *New public management*. New York: Routledge.
- Lingard, Bob. 2003. *Leading learning: making hopepractical in schools*. Maidenhead, Berkshire, Philadelphia: Open University.
- Logaj, Vinko. 2007. *Začetek ravnateljstva: mentorstvo novoimenovanim ravnateljem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marušič, Milan. 1983. *Usmerjeno izobraževanje: zakon s komentarji in izvršilnimi predpisi*. Ljubljana: Uradni list SRS in Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo.
- Medveš, Zdenko in Janko Muršak. 1993. *Poklicno izobraževanje, problemi in perspektive*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Zdenko, Ivan Svetlik, Boštjan Zgonc, Marija Tome, Davorin Dominkuš, Elizabeta Skuber, Vladimir Tkalec, Janez Dekleva, Janja Meglič in Slava Pevec Grm. 2002. *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Medveš, Zdenko. 1994. Slovensko šolstvo med tranzicijo in prihodnostjo. *Sodobna pedagogika* 45 (7/8): 293–308.
- Medveš, Zdenko. 2000. Razvoj poklicnega izobraževanja kot sestavine tržno usmerjene ekonomije ter razvoj socialnega partnerstva. V *Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj*, ur. Zdenko Medveš, 12–14. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Meglič, Janja. 2003. *Vpliv dualnega sistema poklicnega izobraževanja v republiki Sloveniji na zaposlovanje mladih*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Mikuš-Kos, Anica. 1991. *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mintzberg, Henry. 1983. *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Moran, Louise in Greville Rumble. 2004. *Vocational education and training through open and aistance learning*. [Http://www.questia.com/app/direct/SM.qst](http://www.questia.com/app/direct/SM.qst) (20. 11. 2007).
- Može, Irena. 2003. Pojmovanje učne neuspešnosti nadarjenih učencev. *Pedagoška obzorja* 18 (3/4): 118–130.
- Možina, Stane. 1990. *Vodenje podjetja*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

- Muršak, Janko. 1989. *Vpliv procesov avtomatizacije na vzgojo in izobraževanje*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Muršak, Janko. 1994. Pojem in pogoji razvoja alternacije v poklicnem izobraževanju. *Sodobna pedagogika* 45 (9/10): 460–473.
- Novak, Božidar. 2000. *Krizno komuniciranje in upravljanje nevarnosti: priročnik za krizne odnose z javnostmi v praksi*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- OECD. 1998. *Overcoming failure at school*. [Http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/failure.pdf](http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/failure.pdf) (12. 2. 2008).
- OECD. 2001. *Education at a Glance: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Paulsen, Bent. 2000. Razvoji in razprave na področju politike poklicnega izobraževanja v Nemčiji. V *Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem: gradivo z dveh delavnic*, ur. Peter Grootings, 33–37. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Pevec Grm, Slava. 2007. *Odprta vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pluško, Alojz. 2000. Uvod. V *Posvet o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja Zreče 1999*, ur. Alojz Pluško, 7–9. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Potočnik, Vekoslav. 2000. *Trženje storitev*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Pümpin, Cuno in Jürgen Prange. 1995. *Usmerjanje razvoja podjetja: fazam ustrezno vodenje in obravnavanje kriz*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Rosenbloom, Bert. 1999. *Marketing channels: a management view*. Fort Worth: Dryden.
- Schmidt, Vlado. 1988. *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schneider, Manfred. 2000. Trendi in problemi v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Nemčiji. V *Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem: gradivo z dveh delavnic*, ur. Peter Grootings, 31–32. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Sergiovanni, Thomas J. 2006. *The principalship: a reflective practice perspective*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Serše, Aleksandra. 1995. *Strokovno šolstvo v osrednji Sloveniji do leta 1941: s posebnim ozirom na obrtno šolstvo na področju Kranjske*. Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije.
- SURS (Statistični urad Republike Slovenije). 2006. *Vpis v srednje šole*. [Http://www.stat.si/](http://www.stat.si/) (16. 10. 2006).
- SURS (Statistični urad Republike Slovenije). 2007. *Vpis v srednje šole*. [Http://www.stat.si/](http://www.stat.si/) (18. 5. 2007).
- Svetlik, Ivan in Branko Ilič, urednika. 2004. *Razpoke v zgodbi o uspehu: primerjalna analiza za upravljanje človeških virov v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia.

- Svetlik, Ivan in Mavricija Batič. 2002. Aktivna politika zaposlovanja. V *Politika zaposlovanja*, ur. Ivan Svetlik, 174–198. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Svetlik, Ivan. 2000. Povečanje fleksibilnosti oziroma prožnosti. V *Memorandum o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja*, ur. Boštjan Zgonc, 16–17. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Tavčar, Mitja I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Tkalec, Vladimir, Sonja Pirher in Tanja Vilič Klenovšek. 2000. *Koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Tkalec, Vladimir. 2006. Promocija poklicev in poklicnega izobraževanja. V *Vodnik skozi šolsko leto 2006/07*, ur. Metka Zevnik, 56–59. [Http://www.cpi.si/o_cpi/publikacije.aspx](http://www.cpi.si/o_cpi/publikacije.aspx) (17. 1. 2009).
- Tome, Marija. 1998. *Vloga podjetij v poklicnem izobraževanju*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Tome, Marija. 2000. Skladnost med teoretičnim in praktičnim izobraževanjem, naslonitev pouka teorije na prakso ter povezovanje izobraževanja in dela. V *Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja za prihodnji razvoj*, ur. Zdenko Medveš, 47–42. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita in Renata Zupanc Grom. 2000. *Marketing v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčevič, Anita. 2001. Marketizacija, marketing in ravnatelj v javni obvezni šoli. V *Management v evropskem okolju*, 237–244. Koper: Visoka šola za management.
- Ule, Mirjana. 2003. *Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji. Študija problema osipništva. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vila, Antun. 1994. *Organizacija in organiziranje*. Kranj: Moderna organizacija.
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah*. 2001. [Http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200383&stevilka=3966](http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200383&stevilka=3966) (14. 9. 2007).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 12/96, 44/00, 79/06.
- Zevnik, Metka. 2006. Uvod. V *Vodnik skozi šolsko leto 2006/07*, ur. Metka Zevnik, 4–7. [Http://www.cpi.si/o_cpi/publikacije.aspx](http://www.cpi.si/o_cpi/publikacije.aspx) (17. 1. 2009).
- Zgaga, Pavel. 2004. *Analiza gibanj v strukturi študentov in diplomantov terciarnega izobraževanja (1981–2004)*. Raziskava za pripravo strategije razvoja Slovenije, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. [Http://www.umar.gov.si/projekti/srs/eksp-raz.php](http://www.umar.gov.si/projekti/srs/eksp-raz.php) (26. 3. 2007).
- Zgonc, Boštjan. 2000. Trendi in izzivi poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja v Sloveniji. V *Razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja v*

Sloveniji, Nemčiji in na Nizozemskem: gradivo z dveh delavnic, ur. Peter Grootings, 16–19. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Zgonc, Boštjan. 2006. Prenova poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Javna uprava* 42 (2/3): 747–756.

Zupanc Grom, Renata. 1997. Ocena možnosti in potrebe po uvedbi marketinga v javnih šolah. *Teorija in praksa* 34 (5): 849–866.

Žnidarič, Dunja. 2002. *Nekatere osebne značilnosti učno neuspešnih mladostnikov*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

PRILOGE

Priloga 1 Anketa

Priloga 2 Zapisi intervjujev

Priloga 3 Tabelarični zapis hi-kvadrata

ANKETA

Spoštovana gospa ravnateljica, spoštovani gospod ravnatelj!

Sem Anita Govc, študentka podiplomskega študija na Fakulteti za management v Kopru. Rada bi ugotovila, kakšna je vloga ravnatelja pri povečanju vpisa in zmanjšanju osipa na srednji poklicni šoli. Vaši odgovori mi bodo v veliko pomoč. Prosim, če mi lahko izpolnjeno anketo, ki je anonimna, vrnete do petka, 11. 7. 2008.

Hvala za sodelovanje.

1. Podčrtajte izobraževalna področja, za katera izobražujete na vaši poklicni šoli.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> elektrotehnika in računalništvo
<input type="checkbox"/> ekonomska, trgovska in upravno-administrativna dejavnost
<input type="checkbox"/> frizerske storitve
<input type="checkbox"/> geotehnika in rudarstvo
<input type="checkbox"/> gostinstvo in turizem
<input type="checkbox"/> gradbeništvo in geodezija
<input type="checkbox"/> lesarstvo in tapetništvo
<input type="checkbox"/> kemija
<input type="checkbox"/> kmetijstvo
<input type="checkbox"/> mehatronika | <input type="checkbox"/> oblikovanje in fotografija
<input type="checkbox"/> predšolska vzgoja
<input type="checkbox"/> promet in zveze
<input type="checkbox"/> steklarstvo in optika
<input type="checkbox"/> strojništvo in metalurgija
<input type="checkbox"/> tekstil in usnje
<input type="checkbox"/> tiskarstvo in mediji
<input type="checkbox"/> varovanje okolja
<input type="checkbox"/> zdravstvo, farmacija in kozmetika
<input type="checkbox"/> živilstvo in veterina |
|---|---|

2. Prosim, izpolnite preglednico.

(Zadnja kolona ni obvezna.)

	Razpisano število vpisnih mest v prvi letnik poklicnega triletnega izobraževanja	Število vpisnih mest v prvi letnik triletnega poklicnega izobraževanja (dejanski vpis)	Delež osipa v tretjem letniku triletnega poklicnega izobraževanja (od 1. do 3. letnika) (v %)
2006/07			
2004/05			
2000/01			

Priloga 1

3. Ali imate na šoli načrt za povečanje vpisa in za zmanjšanje osipa?
(Podčrtajte ustrezno.)

DA

NE

Če ste odgovorili z da, izpolnite, prosim, še 3A in 3B.

3. A) Kaj vaš načrt vsebuje?
(Podčrtajte ustrezno.)

cilje

aktivnosti

evalvacijo

drugo, kaj? Napišite: _____.

3. B) Kdo je pripravil načrt? _____

4. S kom sodelujete pri načrtovanju vpisa?

(Rangirajte po pomembnosti od ena do pet, in sicer je pet najpomembnejši dejavnik in ena najmanj.)

	Zelo pomembno	Bolj pomembno	Srednje pomembno	Manj pomembno	Ni pomembno
	5	4	3	2	1
Učitelji					
Učenci					
Šolska svetovalna služba					
Tehnično osebje					
Ministrstvo za šolstvo in šport, CPI, Strokovni svet za srednje strokovno in poklicno izobraževanje, Zavod za šolstvo					
Svet zavoda					
Svet staršev					
Sindikati					
Lokalno okolje (OŠ, podjetja, obrtniki)					
Zbornici (gospodarska, obrtno-podjetniška)					

5. Kako pomembni so naslednji mehanizmi pri povečanju vpisa na vaši poklicni šoli?

(Rangirajte po pomembnosti od ena do pet, in sicer je pet najpomembnejši dejavnik in ena najmanj.)

Ocena	Zelo pomembno	Bolj pomembno	Srednje pomembno	Manj pomembno	Ni pomembno
	5	4	3	2	1
Ugled šole (združevanje šol v šolske centre ...)					
Promocija (inf. dnevi, publikacije, bilteni, dnevi odprtih vrat ...)					
Timsko delo učiteljev (aktivni, projekti, interdisciplinarno povezovanje ...)					
Sodelovanje šole s starši (roditeljski sestanki, neformalna druženja ...)					
Sodelovanje z regijskimi gospodarstveniki (predstavitve poklicev, štipendije ...)					

6. Označite razloge za osip na vaši poklicni šoli?

(Podčrtajte ustrezno.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Prezahtevni izobraževalni programi | <input type="checkbox"/> percepcija, da je disciplinski sistem neučinkovit in nepošten |
| <input type="checkbox"/> način izvajanja pouka | <input type="checkbox"/> neopravičeno izostajanje pouka |
| <input type="checkbox"/> nepovezovanje učiteljev različnih predmetov | <input type="checkbox"/> razlogi, povezani z družino |
| <input type="checkbox"/> nespodbuden odnos učiteljev do učencev | <input type="checkbox"/> individualni razlogi učenca |
| <input type="checkbox"/> drugo, kaj? Napišite: _____ | |

ZAPISI INTERVJUJEV

Nagovor

Spoštovani!

Moje ime je Anita Govc. Sem študentka Fakultete za management v Kopru. Pišem magistrsko nalogo z naslovom Vloga šolskega managementa pri zmanjševanju krize poklicnega šolstva. Zanima me, kakšen je vaš pogled na omenjeno temo. Najlepše bi Vas prosila, če bi si vzeli čas za izvedbo intervjuja. Vsi pridobljeni podatki bodo uporabljeni zgolj v študijske namene. Vaša identiteta bo ostala anonimna. Zvočni zapis intervjuja bo uporabljen zgolj za obdelavo podatkov. Rezultate raziskave vam lahko tudi pošljem, če boste seveda želeli.

Za Vaš čas in pozornost se Vam še enkrat zahvaljujem!

OSEBA A (RAVNATELJICA POKLICNE ŠOLE)

TRANSKRIPT 1, 21. 11. 2008, URA 10.20–11.00 (counter reset 0-225)

1. Kako ocenjujete delo vodstva v zvezi s problematiko vpisa in osipa na vaši poklicni šoli?

Na naši šoli se že dolgo ukvarjamo z vprašanjem, kaj lahko naredijo vodstvo in učitelji pri tej problematiki. Menim, da imamo v danih okoliščinah ravnatelj in ravnateljice poklicnih šol kar težko nalogo, če jo primerjam z ravnatelj gimnazij, kjer se trenutno še ne ubadajo s tako hudim pomanjkanjem vpisa in osipa, kot ga beležimo v poklicnih izobraževalnih programih, čeprav se že tam tudi pojavljajo določene težave. Tako se kot ravnateljica skupaj s svojimi sodelavci resnično zelo trudim za promocijo naših izobraževalnih programov tako na poklicnem nivoju kot na srednjem strokovnem izobraževanju. Tako da imamo na šoli tim ljudi, ki obiskujejo osnovne šole pa promovirajo naše izobraževalne programe. V različnih oblikah to počnemo: ali je to enourni obisk na razrednih urah ali so to roditeljski sestanki, kjer so zraven otroci in starši ali so to delavnice, t. i. naravoslovni dnevi, tehniški dnevi, tako da si v bistvu za te naravoslovne oziroma tehniške dneve pripravimo prav delavnice za dve šolski uri. In takrat učenci osnovnih šol ustvarjajo. Sedajle imamo planiran obisk v eni osnovni šoli in bomo v tekstilnih delavnicah izdelovali škorenjčke, v katere daje Miklavž darila in bodo učenci prišli samo še kake drobne dodatke ali pa prilepili na škorenjček določen okrask. Nato jim ta izdelek ostane v spomin. S tem jim pokažemo, kako kaj nastane, da je bil vložen določen trud spretnih rok tekstilcev, ki so oblikovali in sešili škorenjček. Ali pa jim kupimo kakšne bombažne majčke, kjer v delavnicah naredijo kakšne poslikave. To govorim zdaj za tekstil ali pa kakšen nakit tudi izdelajo. Frizerstvo pa seveda kakšen pramenček, kakšno barvanje las, kakšno manikuro opravijo, ličenje. Potem za logističnega tehnika je pa bolj igra s temi različnimi transportnimi sredstvi, ne. Ločijo pojme klasični avtomobil, avtobus, tovornjak ne. Potem pa tudi kakšno logistično pot pripravimo iz enega v drug kraj, da izračunajo to razdaljo, v avtoservisnih delavnicah pa tudi kakšne eksperimente opravijo v tem času. To je ena zadeva. Potem pa imamo v okviru šolskega centra dan odprtih vrat, v začetku oktobra za devetošolce, recimo, ja, za osmi, sedmi in šesti razred pa potem spomladi, tako da se porazdelijo osnovnošolci v delavnice glede na njihov interes. Tam nekje do deset do petnajst jih imamo v delavnicah. Ocenjujemo, da je to kar velika prednost, da učenci v živo doživijo utrip naše šole, vse, kar se dogaja in pa zelo radi odidemo tudi ravnatelj na promocijo naših poklicev v osnovne šole. Tako, da se trudimo. Potem pa zelo radi predstavljamo svoje aktivnosti na primer v City centru, v Mariboru ...

Kako ocenjujete torej te vaše promocijske dejavnosti? Se vam zdi, da se vam je vpis zaradi tega kaj povečal ali ne? Imate mogoče narejene kakšne študije?

Jaz mislim, da se to pozna pri vpisu, zlasti govorim za frizerski program, avtoservisni program ima letos povečan vpis, iz dveh na tri oddelke, frizerji bi pa tako še radi v četrti oddelek prišli. To pa je zaznano tako v vseh frizerskih programih po Sloveniji.

Zakaj mislite, da je tako?

Mislim, da ta dekliška mladina nima kam, če ravno nimajo zelo dobrega uspeha v osnovni šoli. Za frizerstvo pa se odločajo zato, ker potem še zmeraj doma lahko kaj delajo na črno. Veliko pa je tudi tistih deklet, ki gredo naprej v šole, kar dve tretjini se jih odloči. Logistični tehnik pa nam je res letos za en oddelek padel. Ta program nadomešča prometnega tehnika. So se pa tudi dve novi šoli odprli, no ena v bistvu bolj v Maribor zajeda, ta je v Prekmurju, se je pa tudi ena šola odprla v Novem mestu. Predvsem mi pa težko prodiramo za pridobitev v izobraževalni program ustvarjalec modnih oblačil, to je štiriletni program, in pa izdelovalec oblačil, to je triletni program, ker je v bistvu kriza tekstilne branže takšna v gospodarstvu, da ravno ne podpira izobraževanja na tem področju. Je pa tudi direktor šolskega centra naredil analizo vpisa po teh naših obiskih. Za lansko leto se nam je vpis v povprečju na poklicnih izobraževalnih programih povečal za 20 %.

Kakšno je torej vaše mnenje, ali gre za krizo specifičnih poklicnih šol ali za krizo poklicnega šolstva na celotnem območju Slovenije?

Oboje, bi rekla. Ker dokler država ne podpira dovolj teh poklicnih in srednjih strokovnih šol, bo tako. Nekako se bolje sliši samo gimnazija, ne. Namesto, da bi podpirali poklicno izobrazbo, saj dober strokovnjak ima veliko perspektivo, v gospodarstvu jih namreč že primanjkuje. Tudi na področju, recimo avtoremontnih dejavnosti ali pa na področju frizerstva, kjer vsako leto konča šolanje okoli 60 frizerk, pa le pet ali šest jih dobi zaposlitev. Pri tekstilcih pa se res vidi kriza na državni ravni. Gre za podcenjen poklic. Čeprav mi zelo radi poudarimo, da je to poklic, kjer se lahko samozaposlijo in je ustvarjalec modnih oblačil tako širok program, ki zajema od risanja kolekcij, poznavanje materiala, izdelave ter prodaje oblačil. Tako si lahko učenci po šolanju sami ustvarijo obrtne delavnice, se lahko zaposlijo pri obrtniku ali v podjetjih. Vsaka ženska ima rada narejeno obleko po svoji meri, unikat, zato bi bila takšna obrtniška pot protiutež masovni proizvodnji v tekstilni industriji.

2. Kako udeležate nacionalne mehanizme za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa (modularizacija programov, enačenje dualne in šolske oblike, odprti kurikulum ...) konkretno na vaši šoli?

Ta prenova nam je prinesla veliko dodatnega dela. Hkrati pa je bilo treba prenoviti te naše izobraževalne programe in jih posodobiti, saj so bile nekatere vsebine zastarele. Danes imamo veliko naprav, pripomočkov, ki so avtomatizirani, mi smo pa še kakšne ročne naprave omenjali. Mislim pa, da je pomembno, da so se tudi socialni partnerji vključili. Mislim, da je to pomembno pri odprtem kurikulumu. Dejansko smo mi pri odprtem kurikulumu vedno sodelovali z delodajalci, za frizerski izobraževalni program smo pripravili tak anketni list, pa smo vprašali obrtnike, zbornico, kaj menijo, katera vedenja bi še morali imeti frizerji v primerjavi s prejšnjim programom. Mi smo jim malo sugerirali, kaj mi razmišljamo. In so rekli, da ne sme manjkati strokovno komuniciranje v drugem tujem jeziku, obvezno, to so zaposlitve v zdraviliščih tudi, malo več informacijske, komunikacijske pismenosti, to se pravi delo z računalniki, izstavitev računa stranki ... Vsekakor pa poslovno komuniciranje, kako vzpostaviti dialog s stranko.

Kako pa navdušite svoje sodelavce, da pri prenovi aktivno sodelujejo?

Ko se je ta prenova pred štirimi leti začela, smo najprej zakorakali v frizerski izobraževalni program. Takrat sem bila še pomočnica ravnatelja in sem dejansko s svojim zgledom prevzela program učiteljskega zbora frizer in jih animirala ter pripravila, da so mi sledili. Bila sem entuziast. Nisem gledala na plačilo. Želeli smo si narediti neke spremembe, saj smo bili izbrani kot eksperimentalni program pri uvajanju novih izobraževalnih programov (od šestih šol mi in Maribor). To so učitelji vzeli kot izziv. Potem pa, ko so morali hoditi na določene seminarje, pa nam država ni konkretno pomagala pri izvedbi tega kurikula, smo postajali vedno bolj preobremenjeni. Potem smo kje našli kakšno dodatno pomoč.

Kako pa je z osipom na vaši poklicni šoli?

V prvi vrsti gre za slabo predznanje iz osnovnih šol. Otroci niso dosti motivirani za učenje. Pa če pride do kakšnega problema, se ne znajo spopasti z njim. Ogromno delamo z njimi. Letos smo si zadali za cilj, saj vsako leto, a letos še prav posebej, ker moramo nekaj na tem področju narediti, da zdajle, ko je drugi mesec zaključen s poukom, sledimo, koliko imajo NMS-jev. Potem pokličemo na razgovor starše in otroke in skupaj naredimo en načrt, kako bi se izboljšalo obstoječe stanje. In tudi mesečno se na programskem učiteljskem zboru pogovarjamo o učenem uspehu, kaj lahko naredijo še učitelji za tiste, ki so neuspešni, ali dopolnilne ure, dodatno individualno delo z njimi, posebno pripravljene testi. Vendar vse to ni dovolj, če učenec ni motiviran, saj veste, da

poleg slabih družinskih razmer, otrok pade še v puberteto in se išče. Da pa bi na državni ravni kaj delali v zvezi z osipom, se ne spomnim. Sicer vem za nekaj ukrepov za preprečevanje osipništva v srednji šoli, a vendar gre le za določene poskuse. Ni pa nekega strateškega programa ali pa ukrepa, ki bi vse šole obvezoval z določenimi dejavnostmi k izboljšanju stanja. Saj še nacionalne evidence o stanju osipništva ne vodimo že kar nekaj let.

OSEBA B (SVETOVALNA DELAVKA NA POKLICNI ŠOLI)
TRANSKRIPT 2, 21. 11. 2008, URA 11.00–11.30 (counter reset, 226-318)

1. Kako ocenjujete delo vodstva v zvezi s problematiko vpisa in osipa na vaši poklicni šoli?

Kako? Vsemogočni niso, ne morejo rešiti vseh problemov. To še ni pravi management, kakor ga poznajo v podjetjih, ki so tržno orientirana. Ravnateljji delajo v okviru zmožnosti, sredstev. Trudita se tako direktor šolskega centra kot tudi ravnateljica. Imata predstavo o tem, kako naprej, vizija je sicer jasna, a sem že prej povedala, da je management zelo omejen pri svojem delovanju. Ponavadi gremo direktor, ravnateljji šol ter svetovalni delavci ter še učitelji v osnovne šole učencem razložiti delovanje šolskega centra tako, da jim predstavimo izobraževalne programe ter jih poskušamo navdušiti tako zelo, da se odločijo za vpis pri nas. Je pa še druga oblika predstavljanja. To so t. i. delavnice. Tu pa ni nujno, da gre celotni šolski center na promocijo. To je ponavadi naloga ene same šole. Naša poklicna šola ponuja še mini projekte, kjer določen poklic predstavijo naši dijaki.

Je vse to učinkovito?

Ne vem, če je to to. Frizerjev je namreč dovolj ali še preveč na trgu delovne sile, avtoserviserjev tudi. Če pogledamo samo logističnega tehnika. Kljub promociji ni bilo večjega vpisa. Predvidevam, da so zadaj še psihološki dejavniki, mogoče jim je tuja besedna zveza logistični tehnik, kdo ve. Na šolskem centru je bila narejena študija, da se nam je vpis na vseh šolah, govorim tudi o gimnaziji, povečal za 100 %. Malce dvomim v ta podatek, a realna slika je res pokazala na povečanje vpisa.

Kako bi se lahko vodstvo šole še drugače spopadlo s problematiko vpisa in osipa?

To, da se napravi tim učiteljev, ki odidejo v osnovne šole, spodbujam. Zdaj gremo v osnovno šolo, kjer bomo imeli štiri delavnice – predstavitev poklicev avtoserviser, frizer, izdelovalec modnih oblačil ter logistični tehnik. Devetošolci se potem samostojno sprehodijo skozi delavnice. Tekstilci so naredili škorenjček, ki ga bodo lahko osnovnošolci po svoje okrasili, frizerji ponujajo telesno poslikavo, manikuro. Glejte, frizerjev je na trgu dovolj, ko pa delodajalec išče frizerko, pa je ne dobi. Veliko teh, ki končajo frizersko šolo, se prekvalificira ali pa nadaljujejo šolanje.

Kakšno je vaše mnenje? Gre za krizo določenih poklicnih šol, denimo tistih, ki ne izobražujejo za storitvene dejavnosti?

Ja, tu se strinjam, da je kriza posegla globlje v tisti profil poklicnih šol, za katere ni nekega posluha v gospodarstvu. Ne bi pa mogla trditi, da so to poklicne šole, ki izobražujejo za nestoritveni sektor. Žal.

Kaj pa osip?

Za prve letnike že čisto na začetku šolskega leta pripravim temo Učenje učenja v okviru podjetnega tedna. Tu se konkretno učijo učiti. Nato vsak učitelj ponuja učencem svetovalne ure za dijake, omogoči se tudi dogovorno spraševanje, možnosti ponavljanja slabe ocene ... Še preden me dijaki, ki imajo veliko NMS-jev sami poiščejo, se velikokrat zgodi, da jim sama ponudim pomoč, ko vidim, da je splošni učni uspeh slab. Naredimo krizni sestanek, ki se ga udeleži ravnateljica, starši, neuspešni dijaki in jaz. Želimo, da vsi prepoznajo skupne cilje, vizijo ... Da vsi poudarimo pomen znanja, da so učni načrti obvezujoči ... Veliko je razlogov za neuspešnost, ki jih dijaki prinesejo že s seboj, potem pa še veliko manjkajo pri pouku v primerjavi s sošolci, ki nimajo teh težav. V prvi vrsti se ti dejavniki, psihološki, socialne razmere, odrazijo v slabem učnem uspehu, ki pa hkrati pokaže tudi na učne težave, kar sem pa že omenila. Ti otroci se ne trudijo dovolj, ne zavedajo se svoje odgovornosti. Učitelji, ko test ponavljajo, postavijo popolnoma enaka vprašanja kot v prvem testu. Ta problematika je res zaskrbljujoča.

2. Kako vodstvo šole udejanja nacionalne mehanizme za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa (modularizacija programov, enačenje dualne in šolske oblike, odprti kurikulum ...) konkretno na vaši poklicni šoli?

Tu ni kaj dosti dodati. Kar nam predpišejo z normativi, kar od nas zahtevajo z zakonskimi določili na področju vzgoje in izobraževanja, tudi poskušamo realizirati v praksi. Novi, prenovljeni programi so preveč strukturirani. Ravnateljica, pedagoški delavci ter svetovalna služba se zelo zavzemamo, da bi programi postali dijakom blizu. Se pa dogaja, da so zmedeni pri sestavljanju, povezovanju sklopov. Učenci še niso zmožni sami prepoznavati odprtega kurikula kot pozitivno domeno za njihovo nadaljnjo poklicno kariero. Prav tu je pravšnja pomoč, svetovanje učiteljev, ki pa sami zelo tarnajo, ker nimajo dovolj časa, da bi ga lahko dovolj namenili za razrešitev te problematike. Zdi se mi, da so dijaki iz leta v leto bolj nezreli. Včasih imam občutek, kot da sem v vrtcu, kot da smo njihovi varuhi in ne učitelji ter svetovalci, ki jih pripravljamo na poklic. Država preda odgovornost na srednje šole. Te delajo po svojih najboljših močeh. Z odprtim kurikulumom bi se naj povečala njena avtonomija. To je samo floskula. Res da lahko nekaj ravnatelj sam naredi, da izboljša trenutno stanje, vendar je to absolutno premalo za doseganje optimalnih ter trajnih ciljev. Že to, da smo se

Priloga 2

povezali v šolski center, nam ni prineslo nekega dodatnega ugleda. Je pa res, da smo reševali problem delovnih mest učiteljev, ki bi drugače lahko izgubili svojo službo. Gre torej za dodatno fleksibilnost kadrovanja, za kar smo združitvi iz srca hvaležni. Tudi povezava z gospodarstvom se lepo sliši. A trenutno stanje v svetu, saj vlada recesija, je še manj naklonjeno izobraževanju, ki bi se moralo povezati z gospodarstvom, od tam črpati in se vanj aktivno vključevati s tistimi, ki končajo, pa ne sedaj samo poklicne šole, s takšnim naborom znanja, vedenja, kvalifikacij, da bi predstavljali v gospodarstvu, če se grdo izrazim, človeški material, ki prinaša dobiček. Tako pa vsi vemo, da so tisti, ki končajo poklicno šolo šele na pol poti, da bi lahko dobro, kvalitetno opravljali svoj poklic, saj v prvi vrsti nimajo dovolj prakse. Ali bo to nova prenova izobraževalnih programov rešila? Menim, da ne, ker gospodarstvo zopet čaka na kader, ne da bi se aktivno vključilo v »oblikovanje« le-tega.

Pri osipništvu sva. Kako država skrbi za osipnike? Ima vaša ravnateljica kakšna posebna navodila s strani ministrstva za šolstvo?

Tu pa moram biti zelo kritična. Na poklicnih šolah je osipništvo zelo velik problem, saj je osip tu najvišji, če gledamo odstotke za srednješolsko populacijo. Na ravni države ni nekega mehanizma, ki bi ga lahko vse šole uporabile kot normo za preprečevanje osipništva. Mislím, da je to tudi težko izvedljivo. CPI, Zavod za zaposlovanje, delavske univerze se ukvarjajo s preprečevanjem osipništva (Program 5000, projektno učenje za mlajše odrasle PUMO ...) tako, da te mlade ljudi poskušajo spraviti do poklica, da ne bi ostali brez vsaj poklicne izobrazbe, saj je potem to ne nazadnje tista skupina ljudi, ki v aktivni dobi kažejo stanje brezposelnosti v Sloveniji. Tudi nimamo sistematičnega spremljanja mladih, ki prenehajo s šolanjem. Že nekaj let nihče več tega ne spremlja kontinuirano. Pa bi morali, če bi želeli rešiti problem v jedru.

OSEBA C (UČITELJICA NA POKLICNI ŠOLI)
 TRANSKRIPT 3, 21. 11. 2008, URA 12.00–12.20 (counter reset, 319-392)

1. Kako ocenjujete delo vodstva v zvezi s problematiko vpisa in osipa na vaši poklicni šoli?

Kot neposredna udeleženka, ki imam stalen stik tako z ravnateljico kot z učenci, lahko rečem, da se ravnateljica zelo prizadeva omiliti problematiko vpisa in osipa na naši poklicni šoli, če se omejim samo na triletni program, kakor ste me uvodoma prosili. Sicer učim še na srednji strokovni šoli, a učitelji nismo niti po načinu dela kaj šele po razmišljanju ločeni na učitelje v štiri- in triletnih programih. Vpisno stanje se nam v dveh izobraževalnih programih popravlja, celo rekla bi, da se niti v prihodnosti ne bojimo, kaj bo s tema dvema programoma, in sicer govorim o frizerki dejavnosti ter o avtoserviserni. Je pa res, da imamo velike težave pri vpisu v program izdelovalec modnih oblačil, saj za tovrstno izobraževanje ni povpraševanja. Ravnateljica kot tekstilna inženirka se zelo trudi, da programa ne bi ukinili. Pri tem ji tudi malce pomaga država, saj lahko pri nekaterih predmetih te dijake vključi v skupino, kjer so že v njej avtosreviserji in frizerke. Kako ocenjujem delo ravnateljice pri prizadevanju za boljši vpis? Sedaj je tako zelo popularna promocija šole. Tako zelo veliko promoviramo svoje izobraževalne programe po osnovnih šolah in si na vse načine prizadevamo v osnovnošolcih pridobiti zanimanje za poklicno šolo. Želimo jim predstaviti prednosti določenega poklica. Želimo v njih vzbuditi zavedanje, da se tudi ti poklici rabijo, da so nekateri dobro plačani, da pridobivajo na ugledu. Prav tako jih seznanimo z dejstvom, da lahko kot frizerke, šivilje ali avtosreviserji odprejo lastne delavnice, se torej samozaposlijo. Tako šolski center (skupina strokovnjakov, vodstvo ter svetovalna služba) obišče prav vse osnovne šole v naši regiji. Tudi devetošolce povabimo na šolo v okviru dneva odprtih vrat, tu je še informativni dan, predstavitev poklicev, projektne delavnice ... Menim, da smo pri tem početju že prerasli mero dobrega okusa, saj je tega že preveč in so osnovnošolci »bombardirani« skorajda od vseh srednjih šol. Odločajo pa se tako večinoma za gimnazije, nato za srednje strokovne šole, za poklicne šole so devetošolci vedno najmanj zainteresirani.

Kako bi se lahko vodstvo šole še drugače spopadlo s problematiko vpisa in osipa?

Nekaj naredimo še s tiskanim gradivom, na osnovne šole razpošljemo namreč biltene o tem, kaj na šoli počnemo, vključujemo se tudi v medije, kot sta radio, televizija. Tudi internetne strani imamo, kjer lahko vsak dobi osnovne informacije o naši izobraževalni ustanovi. Sama sem predstavnica šole za stike z javnostjo. Tako velikokrat promoviramo tudi določene kulturne in druge dogodke, ki se odvijajo na naši šoli. Zelo radi rečemo, da jih medijsko podpremo. Da pa bi naredili še kaj več, ne vidim posebnega razloga. Mnenja sem namreč, da bi moralo gospodarstvo, lokalno okolje,

tudi obrtna oziroma podjetniška ter gospodarska zbornica šoli pomagati ne z novačenjem dijakov, temveč z večjim vrednotenjem ne samo umskega, temveč tudi fizičnega dela. Pri tem pa ne gre prezreti dejstva, da so poklici, kot so trgovke, frizerke, kozmetičarke, gostinski delavci, kuharji mogoče malce bolj vrednoteni v družbi, kot so, denimo pečarji, strugarji, zidarji ... To se mi zdi, se tudi odraža pri vpisu v prve letnike poklicnih šol. Vsaj pri nas opažam, da ni težav pri vpisu v prvi letnik v izobraževalna programa frizer ter avtosreviser. V programu izdelovalec modnih oblačil pa je težava.

2. Kako vodstvo šole udejanja nacionalne mehanizme za povečanje vpisa in zmanjšanje osipa (modularizacija programov, enačenje dualne in šolske oblike, odprti kurikulum ...) konkretno na vaši poklicni šoli?

Že nekaj let se srečujemo s prenovo izobraževalnih programov. Naša šola je bila pred leti izbrana tudi kot eksperimentalna, saj smo kot prvi preizkušali nov program frizer z drugačnimi vsebinami, z večjim povezovanjem z delodajalci, delojemalci ... Hkrati smo se učitelji na novo izpopolnjevali, se dodatno izobraževali, spreminjali programe tako, da so v korist dijakom, saj so ohlapnejši, z manj teoretičnih vsebin. Če pa so že, se nanašajo na stroko oziroma prakso. Vse namreč izhaja iz delovne prakse posameznega strokovnega področja. Zato je tudi odprti kurikulum dobrodošla novost, ker dopušča dijakom, da si sami izberejo sklope, ki jih zanimajo oziroma ustrezajo poklicnemu profilu, ki ga dijak želi doseči. Moram pa priznati, da smo naleteli na določeno negodovanje v učiteljskem zboru, in sicer je prenova dodatno otežila delo učiteljem, ki morajo poleg svojega dela narediti še mnogo drugih stvari, za katere menijo, da niso dovolj vzpodbujeni. Sicer se je ravnateljica na začetku zelo trudila, da bi s svojim navdušenjem tudi druge pripravila k delu. A vsi vemo, da je kot zunanja vzpodbuda, motivator, denar največja nagrada. Tega pa v šolstvu nikoli ni bilo dovolj. Pričakovati pa samo in zgolj entuziazem od učiteljev pa tudi ne gre. Tako je ravnateljica res v nekem precepu, na eni strani ministrstvo, CPI, strokovni svet za srednje strokovno in poklicno izobraževanje, na drugi strani socialni partnerji, v ustanovi pa še učitelji, učenci, da ne govorim o lokalni skupnosti, ki tudi odraža in izraža svoje interese. Ravnateljica sicer nekako »krmari«, v veliko pomoč ji je prav gotovo dejstvo, da se je lansko šolsko leto šola združila v šolski center tako, da lahko v tem managerskem delu nekaj vlog prevzame tudi direktor zavoda. Pa vendarle se mora s problemi soočiti in jih reševati na najboljši možni način, ki ji ga dopušča dana situacija.

TABELARIČNI ZAPIS HI-KVADRATA

Kritične vrednosti χ^2 slučajne spremenljivke:

n=df	$\chi^2_{0,100}$	$\chi^2_{0,050}$	$\chi^2_{0,025}$	$\chi^2_{0,010}$	$\chi^2_{0,005}$
1	2,705543	3,841459	5,023886	6,634897	7,879439
2	4,605170	5,991465	7,377759	9,210340	10,596635
3	6,251389	7,814728	9,348404	11,344867	12,838156
4	7,779440	9,487729	11,143287	13,276704	14,860259
5	9,236357	11,070498	12,832502	15,086272	16,749602
6	10,644641	12,591587	14,449375	16,811894	18,547584
7	12,017037	14,067140	16,012764	18,475307	20,277740
8	13,361566	15,507313	17,534546	20,090235	21,954955
9	14,683657	16,918978	19,022768	21,665994	23,589351
10	15,987179	18,307038	20,483177	23,209251	25,188180
11	17,275009	19,675138	21,920049	24,724970	26,756849
12	18,549348	21,026070	23,336664	26,216967	28,299519
13	19,811929	22,362032	24,735605	27,688250	29,819471
14	21,064144	23,684791	26,118948	29,141238	31,319350
15	22,307130	24,995790	27,488393	30,577914	32,801321
16	23,541829	26,296228	28,845351	31,999927	34,267187
17	24,769035	27,587112	30,191009	33,408664	35,718466
18	25,989423	28,869299	31,526378	34,805306	37,156451
19	27,203571	30,143527	32,852327	36,190869	38,582257
20	28,411981	31,410433	34,169607	37,566235	39,996846
21	29,615089	32,670573	35,478876	38,932173	41,401065
22	30,813282	33,924438	36,780712	40,289360	42,795655
23	32,006900	35,172462	38,075627	41,638398	44,181275
24	33,196244	36,415029	39,364077	42,979820	45,558512
25	34,381587	37,652484	40,646469	44,314105	46,927890
26	35,563171	38,885139	41,923170	45,641683	48,289882
27	36,741217	40,113272	43,194511	46,962942	49,644915
28	37,915923	41,337138	44,460792	48,278236	50,993376
29	39,087470	42,556968	45,722286	49,587884	52,335618
30	40,256024	43,772972	46,979242	50,892181	53,671962
40	51,805057	55,758479	59,341707	63,690740	66,765962
50	63,167121	67,504807	71,420195	76,153891	79,489978
60	74,397006	79,081944	83,297675	88,379419	91,951698
70	85,527043	90,531225	95,023184	100,425184	104,214899
80	96,578204	101,879474	106,628568	112,328793	116,321057
90	107,565009	113,145270	118,135893	124,116319	128,298944
100	118,498004	124,342113	129,561197	135,806723	140,169489