

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA

Oddelek za sociologijo

Oddelek za pedagogiko

DIPLOMSKO DELO

Taja Kordigel

Maribor, 2010

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA

Oddelek za sociologijo

Oddelek za pedagogiko

Diplomsko delo

NEKATERI VIDIKI GOSPODARSKE OZAVEŠČENOSTI OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV PRI NJIHOVEM DELU V RAZREDU

Mentorica: red. prof. dr. Jana Goriup
prof. sociologije

Kandidatka:
Taja Kordigel

Mentorica: red. prof. dr. Majda Pšunder,
prof. pedagogike

Maribor, 2010

Zahvala

Zahvaljujem se mentoricama, red. prof. dr. Majdi Pšunder in red. prof. dr. Jani Goriup, za njuno odkritost, potrpežljivost in zaupanje.

Za vedno bom hvaležna svoji mami, da ob dnevu D v mojem življenju – pa tudi tistem, ki je odločil o najinem odnosu v prihodnosti – ni verjela sadistični »teoriji maserstva«.

Zahvaljujem se svojemu Marku, ki pooseblja vse to, kar jaz nisem. To, brez česar sem, preden sta se najini poti križali, lahko živela in česar ne potrebujem. Vendar je prav to TO, kar moje življenje vsak dan znova bogati in česar nikoli več ne želim pogrešati.

In zahvaljujem se svojim sončkom - Tinki, Gezeju, Kuniju in Miranu – svoji posvojeni družini.

In Borisu, ker je naše življenje (po začetnih turbulencah) z njim pridobilo na kvaliteti in harmoniji. Pomembnosti slednje pa se pri lovljenju zvezd še kako dobro zavedam...

Miri, ki je zmeraj verjela v uspeh mojega kombinatorično-študiotnega izziva v preteklem letu in pol.

In njemu, zaradi katerega ne mine dan, ko bi izgubila pred očmi, kar sem si zadala za cilj...



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

IZJAVA

Podpisana Taja Kordigel, rojena 4.1.1983, študentka Filozofske fakultete v Mariboru, smer sociologija in pedagogika, izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Nekateri vidiki gospodarske ozaveščenosti osnovnošolskih učiteljev pri njihovem delu v razredu pri mentoricah, red. prof. dr. Majdi Pšunder in red. prof. dr. Jani Goriup, avtorsko delo.

V diplomskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni. Besedila niso prepisana brez navedbe avtorjev.

(podpis študentke)

Maribor, 20. 6. 2010

POVZETEK

V slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja je opaziti trend naraščanja priljubljenosti gimnazij in vedno večjo nepriljubljenost poklicnih srednjih šol. Za splošne gimnazije se osnovnošolci odločajo predvsem zaradi želje po študiju. Toda če je nekoč veljala norma "študiraj, da boš dobil dobro službo", predstavlja danes prav ta paradoks. Diplomanti imajo namreč vedno večje težave z iskanjem svoje prve zaposlitve, saj jih je enostavno preveč, hkrati pa je delovna sila s 5. stopnjo kvalifikacije ali manj veliko bolj iskana kot delovna sila s po končanem študiju pridobljeno stopnjo kvalifikacije.

Strokovnjaki za to stanje krivijo kapitalizem in neoliberalistični model vzgoje in izobraževanja, ki je dosegel tudi Slovenijo. Opisana neskladja v vzgojno-izobraževalnem sistemu so v večji meri posledica zagotavljanja tekmovalnosti in konkurenčnosti gospodarstva. Kljub temu da je (osnovnošolski) učitelj javni uslužbenec, pa ima pri svojem poklicnem usmerjanju učencev dovolj avtonomije, da trend globalizacije spregleda in kritično aplicira na svoje delo z učenci. Z letem ima namreč priložnost signifikantno vplivati na njihovo izobraževalno, poklicno in ne nazadnje eksistencialno prihodnost.

Ključne besede: slovenski sistem vzgoje in izobraževanja, neoliberalizem, neoliberalistični model vzgoje in izobraževanja, konkurenčnost gospodarstva, učiteljska avtonomija

ABSTRACT

The Slovenian education system has an increasing trend of gymnasium popularity and vocational secondary school unpopularity. The pupils' choice to enter a general gymnasium mainly derives from the desire to continue education on a university. But the once considered norm »study in order to get a good job«, today poses a paradox. The graduates namely face an increasing difficulty in finding their first employment, since there are too many of them. At the same time the work force with the fifth or lower level of education is far more sought after than the work force with the level of education gained after the degree.

The experts believe capitalism and neoliberal model of education are to be blamed for this situation, which has reached Slovenia as well. The stated contradictions in educational system are substantially the effect of assuring rivalry and competition in the economy. Although primary school teachers are public sector employees, they have enough autonomy to give pupils vocational guidance, to overlook the trend of globalization and critically apply it to their work with pupils. Only this gives them the opportunity to significantly influence their educational, professional, and last but not least, their existential future.

Key words: Slovenian educational system, neoliberalism, neoliberal model of education, economy competence, teacher's autonomy

Kazalo vsebine

1. Uvod	1
2. Teoretični del	3
2.1. Neoliberalizem.....	3
2.1.1. Človek kot kapital	6
2.1.2. Funkcija države pri uvajanju neoliberalističnega modela vzgoje in izobraževanja.....	9
2.1.3. Funkcija šole pri uvajanju neoliberalističnega modela vzgoje in izobraževanja.....	10
2.1.4. Učitelji: kapitalistično-totalitarne marionete ali avtonomni strokovnjaki.	12
2.2. Množičnost izobraževanja	14
2.3. Stroški vzgoje in izobraževanja	15
2.4. Dobra diploma = dobra služba?.....	17
2.5. Brezposelnost.....	20
2.6. Dobre šole – slabe šole	24
2.7. Prezir do poklicnega izobraževanja	25
2.8. Poklicno usmerjanje.....	30
2.8.1. Čas.....	30
2.8.2. Vloga učitelja	30
3. Empirični del	33
3.1. Namen raziskave.....	33
3.2. Podrobna opredelitev raziskave	33
3.2.1. Raziskovalna vprašanja	33
3.2.2. Raziskovalne hipoteze.....	34
3.2.3. Spremenljivke.....	34

3.3. Metodologija.....	36
3.3.1. Postopek pridobivanja podatkov	36
3.3.2. Raziskovalna metoda.....	36
3.3.3. Raziskovalni vzorec	36
3.3.4. Postopki obdelave podatkov.....	38
3.4. Rezultati in interpretacija.....	39
3.5. Preverjanje hipotez	50
3.6. Sklep	67
4. Literatura	69
5. Priloge.....	72
Priloga A: Anketni vprašalnik za učitelje	72

Kazalo tabel

<i>Tabela 1:</i> Težave, vzroki in rešitve za inferiorno vrednotenje poklicnih in strokovnih šol (Prav tam, str. 8-9).....	26
<i>Tabela 2:</i> Pregled zvez med spremenljivkami po raziskovalnih vprašanjih.....	35
<i>Tabela 3:</i> Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev glede na spol.	37
<i>Tabela 4:</i> Števila (f) in strukturni odstotki (f%) sodelujočih učiteljev glede na triletje, v katero spada razred, čigar razrednik so.....	37
<i>Tabela 5:</i> Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev glede na njihove delovne izkušnje.	37
<i>Tabela 6:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev glede na vrsto šole, v kateri poučujejo.....	38
<i>Tabela 7:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, koliko vpliva gospodarska situacija na učiteljevo delo v razredu.	39
<i>Tabela 8:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, koliko je kvaliteta učiteljevega dela odvisna od njegove aktualne politične razgledanosti.	39
<i>Tabela 9:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali država učiteljskemu poklicu nalaga preveč birokratskega dela.	40
<i>Tabela 10:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali se učiteljem zdi vmešavanje države v njihovo vzgojno-izobraževalno delo pretirano.	40
<i>Tabela 11:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali imajo učitelji kljub vmešavanju države v njihovo delo, dovolj avtonomije, da posredujejo svoje vrednote.....	41
<i>Tabela 12:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, koliko vpliva imajo učitelji na izbiro srednje šole svojih učencev.....	41
<i>Tabela 13:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali so gimnazije le za bolj pridne in sposobnejše učence.	42
<i>Tabela 14:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali so poklicne srednje šole pri učencih manj priljubljene.	43
<i>Tabela 15:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali se učiteljem zdi ovrednotenje poklicnih srednjih šol kot »slabših« pravilno.....	43

<i>Tabela 16:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali bi moralo čim več učencev končati tako srednjo šolo, ki omogoča nadaljevanje študija.	44
<i>Tabela 17:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali imajo učenci z zaključeno gimnazijo in univerzitetno diplomno večjo možnost za zaposlitev kot učenci, ki so končali poklicno srednjo šolo in niso študirali.	44
<i>Tabela 18:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali je mogoče elemente poklicne vzgoje (nasvete, vrednote) vključiti v predmet, ki ga učitelji poučujejo.	45
<i>Tabela 19:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali si učitelji želijo glede poklicnega usmerjanja učencev več nasvetov gospodarskih strokovnjakov.	45
<i>Tabela 20:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali je beg slovenskih možganov v tujino, ki ga napovedujejo strokovnjaki, nujno negativen.	46
<i>Tabela 21:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru na vprašanje, ali bi bilo treba v osnovno šolo uvesti obvezni predmet, ki bi zajemal poklicno izobraževanje.....	46
<i>Tabela 22:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali učenci nekatere poklice vrednotijo kot večvredne.	47
<i>Tabela 23:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali učenci nekatere poklice pojmujejo kot manjvredne.	48
<i>Tabela 24:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali učitelji nekatere poklice pojmujejo kot manjvredne.	48
<i>Tabela 25:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali so v poklicno vrednotenje učencev kdaj poskušali posegati, ga spremeniti.	49
<i>Tabela 26:</i> Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru na vprašanje, kdo bi se moral truditi, da bi se poklicno vrednotenje učencev spremenilo.	49
<i>Tabela 27:</i> Koliko vzorec zanima medijsko poročanje o politiki.	52
<i>Tabela 28:</i> Zanimanje za medijsko poročanje o politiki po spolu.	52
<i>Tabela 29:</i> Zanimanje za medijsko poročanje o politiki po triletju, v katerem so učitelji razredniki.	53

<i>Tabela 30:</i> Učiteljsko zanimanje za medijsko poročanje o politiki po delovnih izkušnjah.	53
<i>Tabela 31:</i> Učiteljsko zanimanja za medijsko poročanje o politiki po vrsti šole, v kateri so zaposleni.	54
<i>Tabela 32:</i> Koliko vpliva imajo učitelji na poklicni razvoj svojih učencev.	55
<i>Tabela 33:</i> Učiteljsko ocenjevanje (f) njihovega vpliva na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na spol.	55
<i>Tabela 34:</i> Vpliv na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na triletje, v katerem razrednikujejo.	56
<i>Tabela 35:</i> Učiteljski vpliv na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na njihove delovne izkušnje.	57
<i>Tabela 36:</i> Učiteljski vpliv na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na vrsto šole, v kateri poučujejo.	58
<i>Tabela 37:</i> Ali lahko učitelji vplivajo na razreševanje brezposelnosti.	59
<i>Tabela 38:</i> Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na spol.	59
<i>Tabela 39:</i> Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na triletje, kjer razrednikujejo.	60
<i>Tabela 40:</i> Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na njihove delovne izkušnje.	61
<i>Tabela 41:</i> Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na vrsto šole, kjer so zaposleni.	62
<i>Tabela 42:</i> Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju.	62
<i>Tabela 43:</i> Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede na spol. .	63
<i>Tabela 44:</i> Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede na triletje, v katerem razrednikujejo.	64
<i>Tabela 45:</i> Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede delovne izkušnje.	65
<i>Tabela 46:</i> Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede na vrsto šole, kjer učitelji poučujejo.	66

1. Uvod

V slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja je opaziti trend naraščanja priljubljenosti gimnazij pa tudi vedno večjo nepriljubljenost poklicnih srednjih šol. Za splošne gimnazije se osnovnošolci odločajo predvsem zaradi želje po študiju. Toda če je nekoč veljala norma "študiraj, da boš dobil dobro službo", to danes ne velja več. Diplomanti imajo namreč vedno večje težave z iskanjem svoje prve zaposlitve, ker jih je enostavno preveč. Hkrati, pa je delovna sila s 5. stopnjo kvalifikacije ali manj veliko bolj iskana kot delovna sila s stopnjo kvalifikacije, ki je pridobljena po končanem študiju.

Zdi se, da je neoliberalistični val dosegel tudi Slovenijo in so opisane težave v vzgojno-izobraževalnem sistemu v večji meri posledica zagotavljanja tekmovalnosti in konkurenčnosti gospodarstva skozi množično šolanje na visokošolski ravni. Kljub temu da so (osnovnošolski) učitelji javni uslužbenci, pa imajo pri svojem delu z učenci dovolj avtonomije, da v kolikor bi spregledali pogubni trend neoliberalizacije in bi ga ocenili za neustreznega, bi lahko skozi svojo avtonomijo v razredu učencem posredovali informacije o realnem stanju. Le tako bi lahko vplivali na učinkovito (poklicno in izobraževalno) prihodnost učencev.

V pričujoči diplomski nalogi bomo teoretično preučili funkcijo države in mednarodnih organizacij pri uvajanju neoliberalnega vala sprememb, korelacijo med izobraževanjem in trgom dela, vrednotenjem šol in poklicev. Prav tako bomo teoretično raziskali vzroke za prezir do poklicnega izobraževanja. Poiskali bomo odgovor na vprašanje, kdaj je pravi čas za poklicno usmerjanje in kdo od javnih uslužbencev je za to najbolj primeren.

V empiričnem delu bomo na šestih slovenskih osnovnih šolah med učitelji izvedli raziskavo o njihovi politični razgledanosti, njihovi zavesti o vplivu na izbiro srednje šole učencev in njihove poklicne poti. Na vzorcu bomo torej neposredno preverili, ali lahko govorimo o gospodarski ozaveščenosti slovenskih osnovnošolskih učiteljev pri njihovem delu v razredu, oziroma konkretno – ali se učitelji zavedajo, da bi lahko s prevrednotenjem slabšalnega pojmovanja poklicnih

strokovnih šol in posledično nekaterih poklicev pri njihovih učencih signifikantno pripomogli k večjemu obisku poklicnih srednjih šol - in posledično - k zmanjšanju brezposelnosti.

2. Teoretični del

2.1. Neoliberalizem

V 21. stoletju, ko se zdi, da je družba zmeraj bolj nastrojena proti sleherni instituciji, pri čemer pa vztrajno poudarja svoje pravice in veliko prevečkrat zanemarja svoje dolžnosti, javna oporekanja sistemu vzgoje in izobraževanja niso nobeno presenečenje. Prav vztrajne kritike medijev in širše javnosti proti državnim institucijam pa lahko delujejo zavajajoče – namreč kot dejstvo, da je kritičen pristop proti državnim tvorbam le posledica frustracij in obupa malega človeka, ki se neuspešno bori proti »sistemu brez obraza« - kapitalizmu. Pa ni tako. Vse večjemu nezadovoljstvu nad šolskim sistemom namreč botrujejo tudi sistemske spremembe.

Munk (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 208-9) poudarja, da je v zadnjih 200 letih prav področje vzgoje in izobraževanja doživelo največ sprememb. Slednje pa označuje kot premik od razumevanja šole kot kulture k novi racionalizaciji šole, kjer je pomembna tržna učinkovitost. In prav to je sporno. Šola se namreč ne pojmuje več kot posredovalnica znanja, temveč kot gonilna sila gospodarstva.

O šoli kot orodju gospodarstva govori neoliberalizem. Laval (2005, str. 12) neoliberalizem pojmuje kot nov dominantni red, ki nam je vsiljen z več zaporednimi reformami, kot tudi z dominantnim diskurzom, s katerim naj bi prikazali logiko, ki podpira temeljne spremembe pri pouku. Meni, da smo priča spreminjanju šolske institucije, ki ga lahko povežemo z dezinstitutionalizacijo.

O dezinstitutionalizaciji govorimo takrat, ko je prilagodljivost povpraševanju in spremenljivost odgovorov, ki jo pričakujemo od šole, ki je zasnovana kot da producira storitve, privedeta do postopne razpustitve »institucije« kot družbene oblike, za katero sta značilni stabilnost in relativna avtonomija. Ta padec pa je neposredno povezan z modelom šole kot »podjetjem za poučevanje«, s katerim upravljajo po načelih novega managementa in za katerega so obvezni rezultati in inovacije. Od institucije se tako zahteva, da se spremeni v »fleksibilno organizacijo« (Laval, 2005, str. 19).

Vzgojno-izobraževalnega polja torej ne vodijo le prikriti gospodarski motivi, temveč je vpletenost gospodarstva prikazana že skozi izraze v šolstvu, kot so povpraševanje, produciranje storitev, management, fleksibilna organizacija in pojmovanje šole kot podjetja za poučevanje. In če sta nekoč besedni zvezi fleksibilna organizacija in fleksibilna specializacija spominjali na manufakture, si ju danes izposoja šolski sistem.

Tako fleksibilna specializacija vključuje kombinacijo temeljnih znanj in sposobnosti prilagajanja. Na nek način gre za podobno specializacijo, kot je obstajala v času manufakture. Gre torej za manufakturno fleksibilnost in sposobnost hitrega odzivanja na potrebe trga ter sposobnost hitrega zaposlovanja tržnih niš (Barle in Bezenšek, 2006, str. 199). Pri tej logiki pa imamo v Sloveniji veliko težavo – vse več je namreč brezposelnih s študijsko diplomom, na drugi strani pa delodajalci iščejo kader z znanjem tistih, ki so končali poklicno strokovno srednjo šolo. Ker je takega kadra v Sloveniji premalo, zaposlujemo delavce iz tujine – pogosto z Balkana. In to ne glede na visoko brezposelnost v državi. O sposobnosti hitrega zaposlovanja tržnih niš je torej zelo težko govoriti, če imamo brezposelne, ki so za tržne niše – prosta delovna mesta – preveč kvalificirani oziroma neustrezno specializirani.

In če znana zgodovinska metafora Clauda Allegra (povz. po Laval, 2005, str. 118) pravi, »da za družbeno telo velja enako kakor za živo telo: čim bolj je organizem diferenciran, tem bolj se prilagaja,« je v neoliberalizirani Sloveniji prav ta logika na trgu dela pogrešana.

Kljub temu pa se šolska institucija čedalje bolj prilagaja konceptu neoliberalne šole, torej modelu, za katerega sta vzgoja in izobraževanje zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo.

Vzgojo in izobraževanje v uradnih diskurzih bolj kot kadarkoli prej priznavajo za bistveni dejavnik napredka, zato lahko zgolj ugotovimo, kako razmajani so temelji in smotri institucije, ki je bila doslej namenjena prenašanju kulture in reproduciranju družbenih ter simbolnih okvirov družbe v celoti. Cilja, ki ju lahko imenujemo »klasična«, politično emancipacijo in zasebni razcvet, ki sta bila

določena znotraj šolske institucije, so nadomestili prioritetni imperativi produktivne učinkovitosti in poklicnega vključevanja. V šoli smo priča postopnemu spreminjanju vseh vrednot v eno samo – v ekonomsko vrednost (Laval, 2005, str. 19).

In zdi se, da sta izraza, kot sta ekonomska vrednost in gospodarski napredek, v času globalne gospodarske krize in njenega okrevanja pravi marketinški pogruntavščini. To so ugotovile tudi mednarodne organizacije. Tako Scarpetta, Sonnet in Manfredi (2010) v dokumentu OECD (Rising youth employment during the crisis) poudarjajo, da je gospodarska kriza priložnost za promoviranje strukturnih reform.

Odločilno vlogo pri globalizaciji neoliberalizma igrajo namreč prav mednarodne finančne in gospodarske ustanove: Svetovna banka, OECD in Evropska komisija. Politika teh mednarodnih organizacij pa ima vpliv tudi na nacionalne politike - vključno z izobraževalnimi (Laval, 2005, str. 328). Omenjene organizacije tako vplivajo tudi na slovensko vzgojno-izobraževalno polje.

Hibridna šola je čedalje bolj podložna ekonomski logiki konkurenčnosti, kar neposredno vpliva na sistem družbenega nadziranja, čigar namen je dvigniti raven produktivnosti aktivnih populacij. Zato je šola čedalje bolj podobna podjetju, »v službi zelo različnih interesov in zelo številnih strank«, zaradi česar se mora dizervificirati glede na lokalne trge in »družbena povpraševanja« (Laval, 2005, str. 20). Pri vsej organizacijski globalnosti pa se pojavi težava: v službi katerih interesov slovensko šolstvo dejansko deluje? Interes medvladnih (pa tudi državnih) organizacij je zavzeto šolanje prebivalstva v upanju na gospodarski napredek in konkurenčnost, država - na primer Slovenija - pa bi lahko rešila problem brezposelnosti prav s preusmerjanjem prebivalcev v poklice, za katere ni nujna visoka strokovna izobrazba, za katere so razpoložljiva delovna mesta, vendar pa si od njih ni obetati velikega gospodarskega napredka.

Na drugi strani pa je šola videti kakor družbeni megastroj, s katerim od zgoraj upravlja močan in »usmerjevalni center«, ki ga vodijo mednarodne in medvladne strukture, ki zelo uniformno opredeljujejo »primerjalna merila«, »dobre«

managerske in pedagoške »prakse«, »dobre vsebine«, ustrezne kompetencam, ki jih zahteva ekonomski svet (Laval, 1995, str. 20).

O precenjenosti prispevka izobraževanja h gospodarskemu sistemu v razvitih industrijskih družbah je leta 1971 pisal že Collins (povz. po Haralambos in Holborn, 2005, str. 742), ko je trdil, da lahko le 15 odstotkov povečanja izobraževanja ameriške delovne sile v dvajsetem stoletju pripišemo premikom v poklicni strukturi – padcu deleža služb, ki zahtevajo nizke kvalifikacije, in porastu v deležu služb, ki zahtevajo visoke kvalifikacije.

Sprejemanje reform v šolskem sistemu zaradi gospodarskega napredka in večje konkurenčnosti, ki ga politiki in mediji pogosto izpostavljajo, pa deluje na posameznike kot spodbuda k tekmovalnosti. Sicer tekmovalnost pod določenimi pogoji ni škodljiva in spodbuja posameznikovo prizadevanje pri opravljanju njegovih nalog, vendar med omenjene neškodljive pogoje nujno in brezkompromisno sodi tekmovanje vseh udeležencev pod enakimi pogoji.

Bowles in Gintis (povz. po Haralambos in Holborn, 2005, str. 745) pa zavračata mnenje, da so kapitalistične družbe meritokratske, in zanikata, da lahko take postanejo znotraj kapitalističnih okvirov. Menita, da na raven uspešnosti najbolj vpliva razredno poreklo. Ideja, da vsi tekmujejo pod enakimi pogoji, je zanju čista iluzija. Čeprav je izobraževanje brezplačno in je na voljo vsem, imajo namreč nekateri veliko večje možnosti kot drugi. Prav to pa je tisto, kar izobraževalni sistem prikriva s svoji mitom meritokracije. Tisti, ki jim je vstop zanikan, pa ne krivijo sistema, temveč same sebe.

2.1.1. Človek kot kapital

Uspeh Evrope v svetovni konkurenci je bolj kot kdajkoli doslej odvisen od njenih spretnosti in inovativnih zmožnosti ter hitrega prehoda na nizkoogljično gospodarstvo na podlagi znanja (Komisija evropske skupnosti, 2009 – Ključne kompetence za spreminjajoči se svet). Na evropsko interpretacijo znanja kot ključa do konkurenčnosti opozarjajo tudi v Resoluciji o karierni orientaciji

Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje (2007), ko navajajo, da so bili v politiki Evropske unije določeni cilji, ki po eni strani poudarjajo konkurenčnost, ki temelji na znanju, po drugi strani pa socialno vključenost. V znanju EU torej vidi glavno konkurenčno prednost evropskega gospodarstva.

Gre za interpretacijo človeka kot potencialnega kulturnega kapitala. Spencer (povz. po Laval, 2005, str. 30) pri tem razume vednost kot zalogo, ki se kopiči, tako kot kapital, katerega funkcija je povečati človeško sposobnost obvladovanja narave, da bi ta boljše služila človekovi blaginji.

Tako naloga šole že zdavnaj ni več to, kar je bila nekoč – opismenjevanje vsakega posameznika kot preventiva pred zlorabami (cerkvenega) sistema. Še več; danes lahko govorimo celo o zlorabi posameznikov skozi izobraževanje v gospodarske namene. Bečaj (1994, str. 7) opozarja, da se od šole pričakuje in zahteva nadpovprečne dosežke. Povprečnost je namreč označena za sivo, žalostno in nevredno. Zanimivo je predvsem, kako se otrokova starost, pri kateri je uspešnost pomembna, pomika vztrajno navzdol. Pred 20 leti še ni bilo tako pomembno, kako uspešno je bila končana osnovna šola, saj se je 'pravo delo' začelo šele na srednji šoli. Po uvedbi usmerjenega izobraževanja, posebno pa po tem, ko je gimnazija dobila pomen edine spodobne šole, je postala »usodna« uspešnost vse od 5. razreda naprej, saj so se od takrat štete ocene za vpis v srednjo šolo.

Sicer danes otroci zaradi zmanjšane števila otrok v generaciji mesto v gimnaziji pridobijo veliko lažje, vendar je spodbujanje konkurenčnosti prešlo nivo višje – in sicer na fakultete, ki so postale »igralno polje« za iskanje tržnih lukenj, vez in poznanstev. Kot svarilo se mladim vedno znova ponavlja, da je: »Bazen nekvalificiranih, nezaposljivih delavcev obremenitev socialne države in grožnja socialni stabilnosti. Nepredstavljivo si je zamišljati za Evropo model konkurence, ki bi baziral na nizkih plačah in nizkih kvalifikacijah. Evropska prihodnost je namreč odvisna od kvalifikacij in prizadevanja vedno večjih raziskav, inovacij in kvalitete (The European Round Table of Industrialists, 1995).« Ali pa z manipulativnimi vzpodbudami staršem: »Odpravimo ovire ki bi vodile otroke v razvoj v drugorazredne državljane (Prav tam, str. 19).«

Na starše se apelira že v najzgodnejšem obdobju otrokovega vstopa v sistem vzgoje in izobraževanja: »Dobra vzgoja in izobraževanje v predšolskem obdobju bodo zagotovili uspešnejši razvoj otrokovega potenciala (Prav tam)«.

Otrokov potencial je torej treba začeti razvijati dovolj zgodaj, da bo imel v gospodarstvu čim večjo možnost vplivati na konkurenčnost. Pa četudi le tako, da bo ekonomska marioneta v službi hlastanja za gospodarsko rastjo.

Ekonomisti s človeškim kapitalom označujejo zalogo znanj, ki jo je mogoče ekonomsko ovrednotiti. To so najprej kvalifikacije, pridobljene bodisi v sistemu usposabljanja, bodisi s poklicnimi izkušnjami. V širšem pomenu pa lahko ta pojem zajame številne adute, ki jih posameznik uveljavlja na trgu in jih delodajalcem pokaže kot potencialne vire vrednosti: zunanji videz, olikanost, način življenja in razmišljanja, zdravstveno stanje (Laval, 2005, str. 47). Prav ta širši pomen človeškega kapitala pa je za rešitev slovenske brezposelnosti, vedno bolj praznih poklicnih šol in premajhnega števila nacionalnih fizičnih delavcev problem. Fizični delavci imajo namreč značilen zunanji videz (na primer gradbeni delavci), pogosto slovijo po svoji neolikanosti (na primer preklinjanje) in razposajenem načinu življenja (na primer vzklikanje podlih opazk mimo gradbišča idočim ženskam). Često naj bi se vdajali nikotinu in alkoholu, njihov način razmišljanja pa naj bi bil stereotipno prostaško-primitiven. Torej, vsi stereotipi (ki držijo, ali ne) z vcepljanjem zavesti, kakšen je prototip posameznika, ki šteje za človeški kapital, zmanjšujejo možnost, da se bo sploh še kdorkoli počutil vrednega, v kolikor bi se odločil za izobraževanje na poklicni strokovni srednji šoli. Saj je, kot pravi Parsons (povz. po Haralambos in Holborn, 2005, str. 737), prav šola glavni mehanizem za dodelitev vlog. Z njim soglašata tudi Davis in Moore (povz. po Haralambos in Holborn, 2005, str. 737), ki obravnavata izobraževanje kot sredstvo za dodeljevanje vlog, vendar izobraževalni sistem bolj neposredno povezujeta s sistemom družbene stratifikacije kot mehanizma za zagotavljanje, da bodo najbolj nadarjeni in sposobni člani družbe razporejeni na tiste položaje, ki so funkcionalno najbolj pomembni za družbo. S temi položaji so povezane visoke nagrade, ki nastopajo kot spodbuda. To pomeni, teoretično, da bodo zanje tekmovali vsi, najbolj nadarjeni pa bodo zmagali.

Postopno pollaščenje, ki se ga loteva logika učinkovitosti nad kulturno in šolsko domeno, je opazil že Nietzsche (povz. po Laval, 2005, str. 44), ki je verjel, da več ljudi priteguje vednost, vendar mora biti ta vednost koristna, služiti mora blaginji. Resnična naloga kulture bi tedaj bila ustvariti kar se da običajne ljudi – podobno kot govorimo o »običajni praksi«. Čim več bi bilo običajnih ljudi, tem srečnejše bi bilo ljudstvo. Cilj sodobnih šolskih institucij pa je lahko zares zgolj to, da vsakomur omogočijo napredovanje do stopnje, ko njegova narava zahteva, naj postane »običajen«, in da vsakogar oblikuje tako, da iz svoje mere znanja in vednosti pridobi čim večjo mero sreče in dobička.

Pri vsem aktualnem političnem, gospodarskem in medijskem »posiljevanju« z dvigom konkurenčnosti ter vedno večjim poudarkom na človeku kot človeškem kapitalu pa se zdi, da običajni ljudje sploh ne bodo več cenjeni. Slednji namreč za gospodarstvo ne bodo koristni. Bodo zato tudi posledično nesrečni?

In obratno, kaj bo z učenci popularne »šole po otrokovi meri«, ki se z različnimi pristopi posveča otroku kot individuumu, zavarovan pred storilnostno srenjo neoliberalizma? Če se te učence v času vzgoje in izobraževanja v šolah s tovrstno pedagogiko zavaruje pred neoliberalističnimi prvinami prostora, v katerem živijo, ali bodo sploh preživeli prehod iz »nerealnega« sveta, ki je posvečen zgolj njim samim in njihovim posebnostim, v kruti svet kapitalizma, konkurenčnosti in kapitalističnega boja za (minimalni) dohodek?

2.1.2. Funkcija države pri uvajanju neoliberalističnega modela vzgoje in izobraževanja

Mednarodne organizacije, kot so Svetovna banka, Evropska unija in OECD imajo na šolski sistem svojih članic zelo velik vpliv. Laval (2005, str. 26) pravi, da tudi države, ki so članice OECD, od svojih vzgojno-izobraževalnih sistemov in različnih programov poklicnega usposabljanja pričakujejo, da bodo z vso močjo sodelovali pri gospodarski rasti, zato tudi sprejemajo take reforme. Tako je neposredni in tesnejši nadzor nad začetnim in poklicnim usposabljanjem eden izmed velikih ciljev gospodarskih krogov.

Gre očitno za hierarhično piramido, s skupnim ciljem zagotoviti gospodarsko konkurenčnost. Pri tem pa ne izostanejo manipulacije. Tako so na Evropski okrogli mizi za industrializacijo (European Round Table of Industrials, 1995) svarili članice organizacij, da »konstantno spreminjajoča sedanost onemogoča državam, da bi se s zunanjimi pritiski sveta spopadale same.«

Dale (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 67) pa je prepričan, da se države srečujejo s številnimi problemi, ki vplivajo na odnos do šolstva, predvsem pa z vprašanjem, kako zagotavljati proces nenehne akumulacije kapitala, kako zagotavljati nenehen in obstojen družbeni razvoj ter kako ohraniti legitimnost države.

Zagotoviti legitimnost države in ohraniti status vzorne članice gospodarsko motiviranih mednarodnih organizacij je v nekaterih pogledih kontradiktorno. Bowles in Gintis (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 32) sta odkrivala nasprotja v funkcijah, ki jih mora opravljati država. Ščititi mora namreč lastnino in akumulacijo kapitala. Hkrati pa je država dolžna ščititi pravice posameznika, ki so včasih v nasprotju s procesi akumulacije kapitala ter pravico do lastnine.

Opazovanje trenutne situacije v vzgoji in izobraževanju, reševanja gospodarske krize in položaja na trgu dela pa je razbrati, da je v ospredju državnega interesa akumulacija kapitala.

2.1.3. Funkcija šole pri uvajanju neoliberalističnega modela vzgoje in izobraževanja

Šola kot instanca za posredovanje gospodarskega razmišljanja med učence slovenskih šol ima vlogo podaljšane roke svojih nadrejenih (skozi učitelje, ki jih zaposluje). Beare (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 77) poudarja, da ne gre le za tesnejšo vezanost ekonomije na šolski sistem, temveč za globlje spremembe, in sicer za paradigmatško spremembo v razumevanju družbenih funkcij šole.

Prav ta družbena funkcija šole, ki bi naj postavljala v ospredje interes posameznika, pa je s svojim ekonomskim interesom kontradiktorna primarnim etičnim načelom.

Na to opozarjata tudi Carnoy in Levine (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 31), ki sta trdila, da ima šola dvojno vlogo – vključevati mora pravice individuuma, da se razvije, in hkrati vključevati tudi zahteve kapitalistične družbe in lastnine.

Iz trenutnega trenda razvoja je mogoče sklepati, da sta si obe vlogi šole tako nasprotujoči, da je možno dosledno izpolnjevati le eno izmed njih – izpolnjevanje zahtev kapitalistične družbe in lastnine. Prav v kapitalističnem interesu vidi Apple (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 110) dvojno funkcijo šole. Opredeljuje jo kot določeno skupino znanj, ki so pomembna za utrjevanje tržne ekonomije in hkrati kot znanj, ki so potrebna za legitimiranje kapitala.

Nekoliko manj neoliberalistično pa si razlaga naloge šole Bear (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 142-3), ko pravi, da bi se morala šola aktivno vključiti v oblikovanje nove paradigme. Med drugim bi morala navajati k razumevanju celote in uravnoveženosti, razvijati sposobnost refleksije družbenega dogajanja, razvijati vizualizacijo, ki prispeva k oblikovanju zelenih slik sveta, pazljivo oblikovati vizijo prihodnosti in razlikovati med vero in upanjem.

V kolikor bi slovenska šola izpolnjevala naloge, ki jih predlaga Bear, bi se oddaljila od neoliberalnega trenda. Slednji namreč realne refleksije družbenega dogajanja, uravnoveženosti in pazljivega oblikovanja vizije prihodnosti ne bi prenesel.

Opazovanje trenutne situacije navaja na sklep, da bo v prihodnosti šola najverjetneje opravljala dvojno funkcijo, na katero je opozoril že Weber (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 32) - izpolnjevala bo zahteve birokracije in sooblikovala nove načine življenja in kulturne sloge.

Tako bomo najverjetneje še naprej strmeli za gospodarsko rastjo in posledično večjo konkurenčnostjo, šola pa nam bo prilagodila nov način življenja in njemu

primerni kulturni slog, brez kritičnega mišljenja nad neoliberalističnostjo šolskega sistema.

2.1.4. Učitelji: kapitalistično-totalitarne marionete ali avtonomni strokovnjaki

Gospodarska naravnost mednarodnih organizacij, držav članic in šol je vidna tudi v učiteljstvu. Laval (2005, str. 65) je prepričan, da je pedagogika 20. stoletja postala »upravljanje«, tudi »mentalno upravljanje«, pri čemer opaža, da nekateri celo predlagajo, naj se bi profesorji imeli za »managerja« svojega razreda. Vednost, inovacije, partnerstvo – vse to izhaja iz te logike, ki ima šarm totalizirajočih vizij.

Totalitarni gospodarski sistem pa učiteljem vendarle dopušča nekaj maneverskega prostora. Justin (1999, str. 154) pravi, da ima učitelj kljub še tako togo predpisanemu učnem načrtu, strogi kontroli posredovanega, vendarle možnost dajanja povsem subjektivnih poudarkov oziroma implicitnega posredovanja »miselnih nasledkov«.

Tako bi lahko učitelji, v kolikor bi spregledali neoliberalistični val sprememb v vzgoji in izobraževanju, gospodarsko posredovanje v sklopu učnih ur kritično ovrednotili in svoj pogled posredovali učencem.

Nekatere evropske države naj bi prav zaradi te bojzani povečale nadzor nad izvajanjem kurikula. Power in Whitty (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 277) ugotavljata, da je gre za dve vrsti povečanega nadzora nad izvajanjem kurikula: nadzor nad tem, kaj se poučuje, kot tudi, nadzor na tem, kako se preverja. Centralna regulacija ne vključuje samo standardov znanja, načinov preverjanja znanja (zato, da se zagotovi profesionalna odgovornost in izbira porabnika na trgu vzgojno-izobraževalnih storitev), temveč vključuje tudi oblikovanje nacionalne identitete.

Nacionalno identiteto se oblikuje skladno z nacionalnim oziroma državnim interesom nad gospodarsko konkurenčnostjo. Tudi Posner (povz. po Barle in

Bezenšek, 2006, str. 183) se namreč strinja, da vrednostno nevtralnega kurikuluma ni. Kurikul torej ni tehnično vprašanje, ampak politično in ideološko.

Pri poučevanju govorimo tudi o distribuiranju moči, saj je vidna pedagogika način vnašanja idej vladajočega razreda, ki je pogosto (in ne po krivici) očitajo, da ustvarja pravila sama zase. Bernstein (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 241) je prepričan, da skrbi vladajoči sloj s tržno orientirano vidno pedagogiko v šoli za skoraj popolno reprodukcijo hierarhije, kakršna velja v ekonomiji. Obe pedagogiki (tako tržna kot tudi avtonomna) pa prenašata določeno stratifikacijo znanja in s tem vplivata na reprodukcijo družbene neenakosti.

Prav to ohranjanje družbene enakosti ohranja vladajočemu sloju (in njihovim potomcem) zagotavljanje vladajočega položaja še naprej. Laval (2005, str. 197) pa je vendarle prepričan, da so učne ure, pouk, predavanja, discipline in konkretni pedagoški odnosi ostali vsaj deloma zunaj upravljaljskega vpliva. V teh nišah se je tako v vsebinah, ki jih poučujejo, kakor v načinih pouka ohranilo nekaj svobode in raznolikosti – kar je za človeški odnos v splošnem dobro, včasih pa slabo.

V kolikor so učitelji le kapitalistične marionete totalitarnega neoliberalnega sistema za človeški odnos to prav gotovo ni dobro. Tako namreč nevede izgubljajo (strokovni) avtoriteto.

A vendarle je treba priznati, da bi ob možnem kritičnem razmišljanju kot avtonomni strokovnjaki imeli učitelji kar nekaj težav. Kljub delni avtonomiji v razredu bi njihovo pedagoško delo namreč ob kurikulumu usmerjali učbeniki. Barle in Bezenšek (2006, str. 97) ugotavljata, da učbeniki preprosto niso samo posredovalci dejstev, temveč so rezultat političnih, ekonomskih in kulturnih dejavnosti, bojov in kompromisov. Zasnujejo in oblikujejo jih resnični ljudje z resničnimi interesi. Publicirani so v okviru zakonitosti delovanja trga, določenih resursov in znotraj določenih odnosov moči. Kakšno in katero uradno znanje vsebujejo učbeniki, je politično, kulturno in ekonomsko vprašanje. Zagotovo pa je moč trditi, da utelešajo selektivno tradicijo. V določeni meri so celo znanilci prihodnosti, saj prispevajo k temu, kaj družba priznava kot legitimno in resnično.

Kot rezultat ekonomskih in političnih interesov lahko v prihodnosti slovenskega šolstva pričakujemo več neoliberalističnih motivov pri posredovanju znanja. Predvsem zato, ker učbenike potrjujejo državni organi, slednje pa je pooblastila država z jasnimi ekonomskimi, tudi javno izraženimi, interesi. Apple (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 99) opozarja, da gredo učbeniki v obvezni šolski rabi pogosto skozi določen postopek potrjevanja in da jih država subvencionira. S tem seveda pomembno vpliva na možnost prodaje določenega učbenika. V tem primeru pa postaja pomembna tudi ideološka plat zgodbe.

Zelo verjetno je torej, da bodo osnovnošolski učitelji (še naprej) kapitalistično-totalitarne marionete, ki ne bodo otroka oblikovali tako, kot bi bilo zanj glede na sistem, v katerem živi, najbolje, ampak tako, kot jim bo narekoval vladajoči sloj s politično in gospodarsko močjo. Pred tem pa svari Russel (povz. po Bečaj, 1994, str. 5). Pravi namreč, da je otroka mogoče videti kot osebo, ki jo je treba šele primerno oblikovati, da bo ustrezno prilagojena zahtevam določene družbe. A otrok še ni socializiran in ne loči dobrega od slabega – predvsem pa se ne zna sam pametno odločati. Zato mora namesto njega to funkcijo prevzeti odrasla oseba in je zanj tudi odgovorna, da se bo lahko vključil v svet odraslih.

2.2. Množičnost izobraževanja

Množičnost šolanja je postala fenomen po drugi svetovni vojni. Obvezno šolstvo so namreč najprej uvedle države, ki so bile vojno ekspanzivne, kot na primer Prusija in Japonska. Hkrati pa je v naravi birokratske države, da zahteva uvajanje obveznega šolanja kot obliko zagotavljanja nadzora prebivalstva (Barle in Bezenšek, 2006, str. 74). Kot še enega izmed razlogov za množično šolanje navaja Laval (2005, str. 53) stalno povečevanje kvalificirane in visoko kvalificirane delovne sile, ki so ga srednje šole in univerze v razvitih kapitalističnih državah doživele po petdesetih letih 20. stoletja.

Prav povečanje visokokvalificirane delovne sile je danes v Sloveniji problem. Produciramo je namreč toliko, da ne vemo, kam z vsemi diplomanti, ker delovnih mest primanjkuje. Ali je za množično šolanje in posledično za nesorazmerje na

trgu dela kriva država, pa ni tako jasno, kot se zdi na prvi pogled. Barle in Bezenšek (2006, str. 267) namreč menita, da je vprašanje, ali je država vplivala na rast moderne množične šole ali je množična šola eden od bistvenih dejavnikov sodobne države, verjetno podobno vprašanju, kaj je bilo prej – kura ali jajce.

Ne glede na izvor množičnega šolanja pa bi morala biti država tista, ki bi v imenu interesa njenih prebivalcev množično (visokošolsko) šolanje omejila. Vendar na to prav nič ne kaže, saj Ministrstvo za šolstvo in šport v Nacionalnem poročilu za Evropsko komisijo (2009, str. 19) navaja, da se v Sloveniji trudimo okrepiti zavest, da pri učenju posamezniki povečajo zaupanje vase, razvijajo kreativnost in podjetništvo, znanje, sposobnosti in kvalifikacije, ki jih potrebujejo da so lahko aktivni udeleženci v ekonomskem in socialnem življenju in si tako lahko ustvarijo boljšo kvaliteto življenja.

Samozavest udeležencev izobraževanja se torej načrtno spodbuja. Na čem naj bi temeljila samozavest slovenskih študentov, ki vse pogosteje po opravljeni diplomii svoj prvi po-diplomski finančni dohodek dobijo v obliki socialne pomoči - ni znano. In to kljub temu, da so na Evropski okrogli mizi za industrializacijo (European Round table of Industrialists, 1995) udarno opozarjali, naj bo evropsko visokošolstvo tesno ustrezno potrebam družbe.

Laval (2005, str. 290) pa ugotavlja, da nekvalificirana delovna mesta še zmeraj pomenijo več kot petino celotne količine vseh delovnih mest. V industriji se je njihovo število sicer zmanjšalo, pri storitvah pa so še zmeraj zelo številna.

Tudi v Sloveniji je jasno, da množičnosti šolanja na visokošolski ravni v obsegu, kot ga izvajamo sedaj, upoštevajoč razmere na trgu dela, sploh ne potrebujemo.

2.3. Stroški vzgoje in izobraževanja

Claude Allegre (povz. po Laval, 2005, str. 123) je že pred časom dejal, da bo vednost surovina 21. stoletja. Nenadoma se zavedamo, da imajo intelektualne sive celice povsem enake posledice kakor katerakoli druga surovina: trgovino, denar,

oblast, željo po monopolu, skratka sleherni predmet – tudi če je intelektualen – se spreminja v trgovsko blago.

Pa vendarle so nosilci vednosti ljudje, s katerimi ne bi smeli delati kot s surovinami. In prav to se dogaja, saj deluje neoliberalistična šolska politika kot ogromen tekoči trak, po katerem potujejo ljudje, lastnik pa upa, da bodo ob koncu proizvodnje zaživali samostojno in predvsem koristno za gospodarstvo. O pravih namenih »tekočega traku« in realnih okoliščinah ob njegovem koncu ne govori nihče.

Glede na analizo evropskih držav, naj bi potem - ko zagotovimo povečanje števila učencev in podaljšanje povprečne dobe šolanja - prišli do točke, ko si bomo morali bolj prizadevati večjo kvalitativno uspešnost. Zaradi nezmožnosti povečanja sredstev pa si moramo prizadevati predvsem za racionalnejše pilotiranje šolskih sistemov z nizom dodatnih mehanizmov: z opredeljevanjem jasnih ciljev, zbiranjem informacij, mednarodnim primerjanjem podatkov, evalvacijami in nadziranjem sprememb (Laval, 2005, str. 194). Pa vendarle teh prizadevanj v slovenskem šolstvu ni zaznati. Osnovnošolci namreč še zmeraj preferirajo gimnazije, poklicne srednje šole so vedno manj priljubljene in ker splošne gimnazije po zaključku ponujajo le certifikat o (pre)splošnih kompetencah, odhajajo maturantje študirati. O (veliki) kvalitativni uspešnosti visokega šolstva pa (predvsem z njegovo privatizacijo) ne moremo govoriti. In to kljub temu, da je Ministrstvo za šolstvo in šport Evropski komisiji zapisalo (2009), da nacionalni proračun ne zmore financirati naraščajočega števila študentov.

In prav v to smer se svet razvija. Laval (2005, str. 127-8) namreč razlaga, da je izobrazba predmet stroškov, ki naraščajo hitreje, kot se dviga življenjska raven v bogatih državah. Javni stroški za izobraževanje pomenijo 5% BDP v razvitih državah in približno 4% v državah v razvoju. Unesco količino stroškov za izobraževanje na svetu postavlja na 2000 milijard dolarjev. Naraščanje števila učencev je povsod precejšnje. Od leta 1950 se je število učencev povečalo dvakrat hitreje kot število prebivalstva – iz 250 milijonov učencev in študentov na 1,2 milijardi (1999). Zgolj v visokem šolstvu se je število učencev povečalo za skoraj

štirinajstkrat – iz 6,5 milijona se je povzpelo na 88,6 milijona. Stroški izobraževanja predstavljajo 20 do 30 odstotkov javnih stroškov. Zaradi visokih stroškov so tako nacionalne administracije, kakor mednarodni organi, denimo OECD, poskušali razviti orodja, s katerimi bi lahko merili donosnost vzgojno-izobraževalnih investicij. Ta evalvacija naj bi bila nujna za povečanje donosnosti in globalno ekonomsko učinkovitost.

Gary Becker (povz. po Laval, 2005, str. 49) finančni presežek za šolstvo opravičuje z racionalnim izračunom posameznika: nadarjeni učenci se učijo hitreje in za omejeno ceno nakopičijo zelo rentabilen kapital. Manj nadarjeni pridobijo diplome s težavo. Njene cene prihodnji dohodki ne bodo poplačali.

Za države bi bilo ceneje, če bi množičnost šolanja na visokošolski ravni znatno omejile po kriteriju nadarjenosti. Pri tem pa bi nastopila težava začaranega kroga nižjih slojev prebivalstva, saj otroci z intelektualno manj sposobnimi starši potrebujejo dlje časa za napredek kot otroci intelektualno bolj sposobnih staršev, ki so zaradi intelektualno stimulativenega okolja doma v privilegiranem položaju – kar pa ni dokaz za to, da so nadarjeni. Prav zato nikakor ne more biti ključ za selekcijo primernih dijakov za visokošolski študij le numerične narave, v obliki izračunov, ampak bi morali dijake in njihov napredek strokovnjaki opazovati longitudinalno.

2.4. Dobra diploma = dobra služba?

Zdi se, da je načelo »študiraj, da boš dobil dobro službo«, ki je veljalo v preteklosti, še zmeraj v naši zavesti. Kako drugače bi si razlagali dejstvo, da se mladostniki in njihovi starši ne zavedajo, da jim diploma morda ne bo prinesla dobre službe, obstaja pa celo možnost, da bodo ostali brez skozi diplomu pridobljeni kvalifikaciji ustrezne službe.

Laval (2005, str. 85) pa pravi, da šola pripravlja na poklic in zdi se, da šolski uspeh vselej zagotavlja družbeno in poklicno uspešnost. Večina družin iz vseh

okolij podpira šolanje svojih otrok, saj upa na »dobro službo«, ki naj bi jih čakala po končanem šolanju.

Kljub prevelikemu številu visokokvalificiranega prebivalstva pa avtorji Memorandoma o vseživljenjskem učenju Komisije evropske skupnosti (2000) trdijo, da bo ekonomija znanja, ki bo razvijala in uporabljala človeške vire v njihovi polnosti, odločilen faktor ohranjanja konkurenčnosti. V teh okoliščinah so diplome pomembno priporočilo tako za delodajalce kot za posameznike na trgu dela in v podjetjih. Povečane zahteve po kvalificirani delovni sili s strani delodajalcev in povečana tekmovalnost med posamezniki, da bi pridobili in ohranili zaposlitev, pa vodi k veliko višjim zahtevam po priznanem učenju kot kdaj koli poprej.

Bečaj (1994, str. 9) pa opozarja, da za izhodišče prenove šolskega sistema ne smemo jemati zgolj ciljev, ki se nam zdijo vredni sami po sebi. Pomembnejše od tega je poznavanje današnje situacije, predvsem kulture slovenskega prostora na sploh in šole še posebno. Storilnostni vidik šole je namreč nevaren za velik del populacije, ki ne zmore doseči visoko postavljenih ciljev. Ob tako nekritičnem poudarjanju, kako je vredno zgolj tisto, kar je nadpovprečno, je ogrožen največji del celotne populacije, njeno povprečje in podpovprečje.

Četudi zakonitost korelacije med diplomo in dobro službo ne velja več, je dejstvo, da postaja izobrazba vse pomembnejša določilnica družbenega statusa. Meyer (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 42) je trdil, da je pritisk na uspešen konec šolanja vse večji. Izobrazba namreč postaja pomemben element oblikovanja novih elit, šola pa po svoje institucionalizirana in avtonomna sooblikovalka (določilnica) družbenega statusa.

Verjetno je dejstvo, da je izobrazba določilnica družbenega statusa razlog, da so poklicne srednje šole prazne, za gimnazije – ki veljajo za elitne – pa velja visok interes učencev. Očitno je v slovenski zavesti usidrano stališče, da je delo, za katerega ustrezno kvalificirajo poklicne srednje šole, manj vredno delo, in starši raje tvegajo vpis na gimnazije in posledično visoke šole, po principu, da je bolje imeti visokošolsko kvalifikacijo in tvegati brezposelnost, kot dokončati poklicno

srednjo šolo, ne glede na to, da je po zaključku šolanja zaposlitev zaradi primanjkovanja kadra veliko verjetnejša.

Po mnenju Laval (2005, str. 39) neoliberalno obdobje kapitalizma poskuša vez med diplomom in družbeno priznano osebnostjo spremeniti, saj postaja bolj ohlapna in nedoločna. Šolski univerzitetni naslov v času, ko se razglaša, da je vednost »minljiv produkt« in da so kompetence same predmet stalne »ustvarjalne destrukcije«, izgublja svojo simbolno moč. Nekatera uradna poročila celo krepijo idejo, po kateri diplome, ki jih izdajajo univerze, nekaj let po izdaji sploh ne bodo več veljavne, kar zgolj poudarja čedalje večjo neuravnoteženost med pravno in družbeno vrednostjo naslova. Šola in univerza tedaj dobivata dvoumno vlogo, ki z začasno veljavnimi diplomami vzdržuje začasnosti šolske in poklicne vrednosti posameznika.

Špekulacije OECD (2009) predstavljajo še bolj črn scenarij. Ker so stroški in tveganja za zaposlitev novega delavca tako visoki, računajo, da bodo delodajalci prisiljeni zaposliti neusposobljenega delavca.

To pomeni, da bodo diplome imele vedno manjšo simbolno vrednost, praktične pa tudi ne bodo imele. Laval (2005, str. 39) razmišlja, da bo zaradi oslabitev simbolne vrednosti diplom vzpostavitev praks vrednotenja kompetentnosti, kar najbolj podobno poklicnim položajem, večji vpliv podjetij na določanje vsebin usposabljanja pa bo prispevalo k čedalje večji negotovosti delavcev. Družbena vrednost posameznika utegne skratka postati bolj odvisna od osebnih kompetenc, ki jih bo trg dela sankcioniral kar najmanj »formalno«.

Tako je mogoče, da bo prevrednotenje nizko kvalificiranih del kot manj vrednih izsilil kar trg dela sam, ne glede na neoliberalistično politiko, ki bi v primeru diplomskega kolapsa najverjetneje izgubila sedanja vpliv, ker bi se izkazala za neučinkovito in nerealno.

Da smo morda na poti v realizacijo najbolj črnih scenarijev na trgu dela, pričajo tudi podatki Statističnega urada Republike Slovenije o vstopu mladih na trg dela (2009). Ugotavljajo, da mladi podaljšujejo študij zato, da se izognejo statusu brezposelnosti. Zaradi pomanjkanja delovnih izkušenj so namreč težje zaposljivi.

Nadaljevanje študija pa lahko privede v začaran krog, saj lahko povzroči, da postanejo še težje zaposljivi. Visoka stopnja izobrazbe brez delovnih izkušenj namreč pri delodajalcih ni posebno cenjena. Mladi brezposelni so pripravljene sprejeti različne zaposlitve. V drugem četrtletju 2009 so tako mladi brezposelni (15-34 let) delo iskali dobrih devet mesecev.

Težava zaposlovanja mladih je bila raziskana tudi v okviru Evropske okrogle mize za industrializacijo (European Round Table of Industrialists, 1995), kjer so se vprašani podjetniki strinjali, da imeti diplomu ni garancija za zaposlitev. Ocenjujejo pa, da je težava v povpraševanju in ponudbi. Mladostniki, ki so se izobraževali v izobraževalnih sistemih, namreč pričakujejo, da bodo takoj našli zaposlitev. Vendar to, česar so jih naučili, ne sovпада s tem, kar gospodarstvo potrebuje. Če so torej njihove kvalifikacije pojmovane kot irelevantne, potem je nekaj resnično narobe.

Paradoksalno - kljub intenzivnemu vplivu gospodarstva na izobraževalni sistem gospodarstvo očitno samo ne ve, kar potrebuje. Zdi se, da smo zašli v slepo ulico, ki bo prej ali slej vodila do kolapsa trga dela in sedanjih izobraževalnih trendov.

2.5. Brezposelnost

Statistični urad Republike Slovenije (2010) navaja, da je bila v letu 2009 ponudba prostih delovnih mest manjša kot prejšnja leta. Največ prostih delovnih mest je bilo razpisanih v dejavnostih gradbeništva in predelovalni dejavnosti. Poklici, po katerih so iskalci zaposlitve povpraševali najpogosteje, pa spadajo v sedmo glavno skupino poklicev – torej med poklice za neindustrijski način dela. Slednjih je bilo izmed vseh razpisanih prostih delovnih mest le 22 odstotkov.

Podatki kažejo, da je največ delovnih mest razpisanih za kader, ki pridobi za tovrstno delo ustrezne kvalifikacije v poklicnih srednjih šolah. Posledice premajhnega števila dijakov, ki bi se na teh šolah izobraževali, pa so očitno vidne tudi na trgu delovne sile. Dejstvo, da je zaposlitev iskalo največ delavcev z diplomom, pa priča o tem, da je množičnost šolanja na visokošolski ravni v

Sloveniji več kot akutna težava, saj je prostih delovnih mest, ki zahtevajo visokošolsko izobrazbo, razpisanih bistveno manj kot delovnih mest za tiste, ki so končali poklicno srednjo šolo. Prav na slednje namreč čaka največ prostih delovnih mest.

V letih 2004 do 2008 je bilo v gradbeništvu zaposleno največ tuje delovne sile, zlasti iz držav nekdanje Jugoslavije (Prav tam). Ta podatek vzbuja sum, da smo Slovenci preobremenjeni z vrednotenjem fizičnega dela kot slabšalnega in smo raje brezposelni in prosta delovna mesta prepustimo delavcem iz držav nekdanje Jugoslavije, kot pa da bi za tovrstna nižje kvalificirana dela poprijeli sami.

Bowles in Gintis (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 745) trdita, da kapitalizem zahteva presežek kvalificirane delovne sile. To ohranja visoko stopnjo nezaposlenosti in zagotavlja, da bodo morali delavci vseh stopenj kvalifikacij tekmovati med seboj za delovna mesta. Delodajalci plačujejo nizke plače, saj lahko grozijo z odpustom in nadomestitvijo iz rezervne armade kvalificiranih delavcev. Ker so mentalne zahteve večine služb precej nizke, izobraževanje stremi k nadizobraženosti delovne sile.

Torej gre v neoliberalizmu za dvojno tekmovalnost – za prosta delovna mesta in za napredek gospodarstva oziroma za konkurenčnost. Laval (2005, str. 85) razmišlja drugače, saj pravi, da v resnici zaposlitve ne manjka, temveč je ponudb za delo celo preveč. Primanjkovalo naj bi le primernih kvalifikacij za ta delovna mesta.

To je opaziti tudi v Sloveniji; kljub temu, da so mnogi brezposelni visokokvalificirani delavci za prosta delovna mesta namreč prekvalificirani, je treba jasno opomniti, da za nekatera izmed njih – na primer za avtoličarstvo – nimajo ustreznih znanj.

Globalna ekonomska kriza je močno prizadela mlade po vsej Evropi. Na področju držav OECD je brezposelnost mladih zrasla za 6 odstotkov. Tako je do konca leta 2009 dosegla kar 19 odstotkov. Na območju OECD je trenutno nezaposlenih 15 milijonov mladih, kar je 4 milijone več kot konec leta 2007. V Franciji in Italiji je med mladimi nezaposlen vsak četrti, v Španiji pa jih je nezaposlenih več kot 40

odstotkov. Gospodarsko okrevanje je sicer opaziti pri nekaterih državah OECD, vendar so kratkoročne perspektive za zaposljivost mladih pesimistične. (Scarpetta, Sonnet in Manfredi, 2010, str. 4)

Države morajo poskušati zmanjšati zastrašujoče učinke gospodarskih razmer na zaposljivost mladih, da bi se izognile »izgubljeni generaciji«. Približno 40 odstotkov tistih, ki so končali šolo, namreč spada v rizično skupino, ki bo morebiti brezposelna. Gospodarski zlom pa prizadeva celo tiste mlade, ki bi bili v dobrih starih časih sicer zlahka zaposljivi. Ti namreč danes spadajo v skupino preslabo integriranih vstopnikov na trg dela, morda celo v skupino »pozabljene mladine«, ki bo imela brez državne intervencije pri vstopu na trg dela velike težave. Vse naštetu pa krepí pritisk na države, da korenito intervenirajo na področje mladostniške integracije v trg dela (Prav tam).

Zdi se, da bi bila potrebna podobna rešitev, kot so jo v osemdesetih letih minulega stoletja uvedli v Veliki Britaniji. Takratna naraščajoča brezposelnost in zaton gospodarstva sta bila namreč skrajno zaskrbljujoča. Izobraževanje ni več ustvarjalo ustrezno usposobljenih in motiviranih mladih delavcev. Del socialdemokratskega pogleda na izobraževanje – da bi moralo spodbujati enake možnosti – se je zdel manj pomemben od potreb industrije. Ta miselnost in politika, ki mu je sledila, sta postala znana kot novi poudarek na poklicnem usposabljanju (Haralambos in Holborn, 2005, str. 801).

OECD (2009 - Learning for jobs) je do poklicnega izobraževanja za mlade nekoliko skeptična, saj meni, da je vprašanje, ali se poklicno izobraževanje za mlade na trgu dela sploh izplača. Trendi v ponudbi in povpraševanju po kadrih z zaključenim poklicnim izobraževanjem so namreč zelo raznoliki. V nekaterih državah je povpraševanje večje, v drugih manjše.

Da spada Slovenija med države, ki nujno potrebujejo pomoč pri zaposljivosti mladih, gre med drugim razbrati iz ravnanja Slovenske študentske organizacije (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2009 – v kateem dokumentu, str.?), ki je posvetila svojo posebno pozornost nezaposljivosti mladih, predvsem tistih, ki so visoko kvalificirani. Projektna skupina kajpami.si je sprejela strategijo, ki vsebuje vse

komponente vseživljenjskega učenja in nov koncept poklicnega svetovanja v Sloveniji, ki je bil izročen tudi Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve. Na svoji spletni strani nudijo mladim informacije o prostih delovnih mestih v Sloveniji in Evropi, informacije o štipendijah, vpogled v za zaposlitev relevantno zakonodajo in razkrivajo možnosti za nadaljevanje izobraževanja – tudi po zaključenem visokošolskem študiju. Obiskovalce spletne strani pa celo spodbujajo z objavljenimi osebnimi izpovedmi in življenjskimi zgodbami mladih, ki govorijo o svojem izobraževanju in iskanju zaposlitve oziroma prehodu na trg dela.

Težave mladih pri vstopu na trg delovne sile je treba vzeti skrajno resno. Mlada generacija nikakor ne sme postati »izgubljena generacija«, ki bo po zaključenem visokošolskem izobraževanju postala brezposelna le zato, ker ji akterji vzgoje in izobraževanja niso ustrezno in pravočasno poklicno svetovali in jih ozavestili o kadrovske potrebah na trgu delovne sile, zaradi česar je podlegla neoliberalističnemu valu množičnega izobraževanja v visokem šolstvu. OECD (Scarpetta, Sonnet in Manfredi, 2010, str. 4) opozarja, da ima lahko neuspeh mladih pri iskanju prve zaposlitve dolgoročne negativne posledice – občutek nesreče in obupa, celo negativne vplive na zdravje.

V svetu govorijo celo o »četrtživljenjski krizi« – quarterlife crisis (Randal 2010, str. 2), v okviru katere se mladostniki v svojih dvajsetih letih spopadajo s prehodom iz izobraževanja v svet dela v želji po uspešni karieri. Nekateri strokovnjaki menijo, da mlade doleti kriza zato, ker so po mnogih letih izobraževanja in učenja v šoli, kako uspeti, »vrženi« v svet dela, brez da bi razumeli, kako naj v njem sploh uspejo. Nekateri drugi strokovnjaki pa za »četrtživljenjsko krizo« krivijo pop kulturo in njen način prikazovanja trga dela, ki pri mladih vzbuja nerealna pričakovanja. Prav zaradi nerealnih pričakovanj in nerazumevanja trga dela se morajo mladi spopasti z dejstvom, da življenje ni to, kar so pričakovali, in da njihov svet ni enak okoliščinam, v katerih so živeli njihovi starši, ko so bile na trgu dela veliko jasnejše poklicne potrebe in bolj lojalni delodajalci.

2.6. Dobre šole – slabe šole

Menimo, da bi slovensko brezposelnost - vsaj delno - zmanjšalo prevrednotenje družbe glede poklicnih srednjih šol in posledično nekaterih poklicev, za katere izobražujejo svoje dijake na tovrstnih šolah. Če bi prevrednotenje poklicnih srednjih šol namreč uspelo do te mere, da bi se jih v zavesti družbe pojmovali kot ekvivalente gimnazijam, bi čez nekaj let lahko nehali polniti prosta delovna mesta s tujci in bi jih nadomestili domačini – tako pa zmanjšali nacionalno brezposelnost. V temeljito prevrednotenje celotne družbe sicer dvomimo, saj se zavedamo, da je to zelo prej ideal kot realna možnost. Vendar pa ne glede na to menimo, da bi se splošen trend odklanjanja poklicnih srednjih šol in posledično poklicev, za katere izobražujejo, dalo nekoliko omejiti. Vsaj do te mere, da bi nekoliko omilili učinke neoliberalističnega vala množičnega šolanja na visokošolski ravni.

Pri iskanju odgovora na vprašanje, od kod izvira delitev šol na boljše (na primer gimnazije) in slabše (na primer poklicne srednje šole) Muller (povz. po Barle in Bezenšek, 2006, str. 269) navaja, da je okrog leta 1900 prišlo do kritične točke sistematizacije v Angliji, Franciji, pa tudi v Nemčiji, ko je pretežno dvojni vzorec elitnega in ljudskega šolanja zamenjal trojni sistem elitnega srednješolskega in neelitnega srednješolskega ter višjega osnovnošolskega izobraževanja.

Inferiornosti in superiornosti šol nemalokrat botrujejo tudi javno objavljene razvrstilne tabele. Haralambos in Holborn (2005) pravita, da so jih v Veliki Britaniji uvedli z namenom spodbuditi večjo tekmovalnost. Razvrstilne tabele so namreč podrobno pokazale, kako uspešne so šole pri javnih izpitih.

Zdi se, da je to aktualno tudi danes. Opažamo namreč, da se slovenske šole javno primerjajo po številu nadarjenih, zlatih maturantov, generacijskem osipu in maturitetnih ocenah nasploh. Na podlagi tovrstnih primerjav opažamo, da kot posledica te šole v družbeni zavesti slovijo kot dobre ali slabe.

Laval (2005, str. 189) je prepričan, da vrednotenje in primerjanje šol nenehno spodbuja tudi tisk. V resnici naj bi objavljeni »dobri« rezultati večinoma pomenili, da šolo obiskujejo ljudje iz dobre družbe. Starši mladih, ki obiskujejo

»dobre šole«, pa naj jih ne bi izbrali za svoje otroke zaradi pedagoških vrednot, ustvarjalnosti in inovativnosti, temveč glede na to, kdo to šolo obiskuje. Torej zaradi družbenega okolja, iz katerega prihajajo ostali učenci teh šol. Dejstvo, da dobre in slabe učence pošiljamo v ločene ustanove - kar sicer izboljša rezultate najboljših, saj je sam kontekst učenja zaradi družbene sestave občinstva boljši - ima vse možnosti, da druge učence potegne navzdol in prispeva k povečevanju neenakosti.

Predvidevamo, da je tudi to eden izmed razlogov, da so slovenske poklicne srednje šole slabo obiskane. Materialistično navdihneno si le redki želijo spadati k skupini učencev in v okolje, ki ni najboljše - še več - v šolo, ki je stereotipno slaba. Še manj pa v šole, ki ne samo, da jih mnogi pojmujejo kot manjvredne, ampak navidezno - po (zmotnem) prepričanju nekaterih - zapirajo pot do poklicnega uspeha.

2.7. Prezir do poklicnega izobraževanja

Marginalen položaj poklicne izobrazbe v slovenskih šolah dokazujejo tudi nekatere raziskave, med njimi tudi raziskava Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje (Resolucija o karierni orientaciji, 2007, str. 14).

V zadnjih letih je poklicno izobraževanje postalo v državah OECD prioriteta iz treh razlogov. Predvsem zato, ker ima poklicno izobraževanje pomembno ekonomsko funkcijo zagotavljanja tržnih, tehničnih in profesionalnih sposobnosti za delovno silo in zaradi znakov pomanjkljivosti v poklicnih izobraževalnih sistemih, med katere spada pomanjkanje prakse na potencialnih delovnih mestih in pomanjkanje poklicnih učiteljev. Ne nazadnje pa tudi zato, ker je bilo poklicno izobraževanje v preteklosti zanemarjeno (OECD, 2009, dokumento objave, str.?)

Oprelitev nekaterih pogostih težav in vzrokov, s katerimi se soočajo izobraževalne ustanove in promotorji strokovnega in poklicnega izobraževanja v Sloveniji, je zaslediti tudi v Kratkem priročniku učinkovite promocije strokovnega in poklicnega izobraževanja, ki so ga izdali v Centru Republike Slovenije za

poklicno izobraževanje (2008). Ciljna javnost informacij iz priročnika so učenci osnovnih šol, dijaki srednjih šol, vsi potencialni udeleženci izobraževalnega procesa (osipniki, iskalci zaposlitve) in odrasli (brezposelni, v luči prekvalifikacije).

Tabela 1: Težave, vzroki in rešitve za inferiorno vrednotenje poklicnih in strokovnih šol (Prav tam, str. 8-9)

Težave	Vzroki	Rešitve
<p>Osnovnošolci, njihovi starši, brezposelni in/ali neizobraženi odrasli v našem okolju ne poznajo prednosti strokovnega in poklicnega izobraževanja in/ali naših programov.</p>	<p>Ne odzivajo se na dogodke, ki jih pripravlja šola/ustanova. Niso aktivni iskalci informacij.</p> <p>Neseznanjenost s programi, novostmi, spremembami... na področju poklicnega/strokovnega izobraževanja.</p> <p>Poslanstvo in vizija šole/ustanove sta enaka kot pred 10 leti.</p> <p>Nepriprivlačno predstavljene informacije (nekakovostna spletna stran, nepriprivlačno tiskano gradivo).</p> <p>Nevključenost medijev.</p>	<p>Drugačni/več dogodkov na vaši šoli. (Uberite svež/drugačen pristop).</p> <p>Poskrbite za (boljše) sodelovanje z mediji.</p> <p>Premišljena in strateško načrtovana uporaba orodij (načrt).</p> <p>Povezovanje z drugimi akterji (podjetja, obrtno podjetniška zbornica...)</p> <p>za doseganje boljšega učinka.</p> <p>Pomagajte si s primeri dobre prakse.</p>
<p>Soočamo se s prepričanjem, da se v strokovno in poklicno izobraževanje vključujejo (ali čisto</p>	<p>Pomanjkanje informacij o programih in nadaljnjih možnostih študija/kariere.</p> <p>Nepoznavanje »zgodb o uspehu«.</p>	<p>Poiščite lokalne zgodbe o uspehu.</p> <p>Izberite orodja, s katerimi boste uspešne osebe najučinkovitejše</p>

konkretno: da elektrotehnik ali frizer postanejo) tisti, ki česa več ne zmorejo.	Neprivlačno predstavljeni programi in poklici. Vpliv staršev.	predstavili. Oglejte si primere dobre prakse. Vložite več v promocijo šole/programov.
Uveljavljeno je prepričanje, da je poklicno in strokovno izobraževanje nezanimivo in kasneje slabo vrednoteno in plačano.	Pomanjkanje informacij o programih in nadaljnjih možnostih študija/kariere. Nepoznavanje ustvarjanja poklicne kariere v določenih (lokalnih ali panožnih) podjetjih. Nepoznavanje deficitarnih in perspektivnih poklicev.	Predstavite možnosti štipendiranja. Vzpostavite sodelovanje in skupne akcije šol, podjetij, zbornic itd. v regiji. Gradite zgodbe o uspehu. Izpostavljajte praktične/privlačne dejavnosti v času šolanja.

Kot težave pri promoviranju strokovnega in poklicnega izobraževanja v omenjenem priročniku navajajo predvsem nepoznavanje takega izobraževanja, pa tudi prepričanje mnogih, da se v strokovno in poklicno izobraževanje vključujejo tisti, ki česa več ne zmorejo. Med težave uvrščajo tudi uveljavljenost prepričanja, da je poklicno in strokovno izobraževanje nezanimivo in kasneje slabo vrednoteno in plačano. Kot vzroke za našete težave navajajo pomanjkanje informacij, nepoznavanje diferenciranih poklicev in nepoznavanje zgodb o uspehu oziroma nadaljevanju kariere. Med rešitvami je opaziti klasična marketinška orodja: uporabo medijev, zgodb o uspehu in bolj učinkovito promocijo (Prav tam).

Kljub temu da deluje Tabela 1 iz priročnika zaradi svojega neusmiljenega kategoriziranja nestrokovno, ocenjujemo, da spada med gradiva, ki lahko pomagajo pedagoškim delavcem pri prevrednotenju poklicnih srednjih šol in posledično poklicev s strani njihovih učencev. V tabeli vidimo namreč eno od možnosti, ki bi lahko ozavestila osnovnošolske učitelje, da lahko vplivajo na vrednotenje poklicnih srednjih šol s strani učencev, ki jih poučujejo. Težavo v

tabeli pa vidimo predvsem v slogu, v katerem je zapisana, saj deluje nestrokovno oziroma kot marketinška strategija direktorjev srednjih poklicnih šol, ki jih v prvi vrsti ne zanima usoda učencev, temveč finančni položaj šole.

V priročniku bralcem posredujejo tudi temeljna sporočila, povezana s promocijo strokovnega in poklicnega izobraževanja (Prav tam, str.10):

- po končanem strokovnem in poklicnem šolanju je omogočena takojšnja zaposlitev ali pa nadaljevanje izobraževanja v programih poklicno-tehniškega izobraževanja, višjih in visokih strokovnih šolah in tudi fakultetah;
- strokovno in poklicno izobraževanje omogoča samozaposlitev;
- strokovno in poklicno izobraževanje je odlična osnova za začetek uspešne kariere;
- strokovno in poklicno izobraževanje omogoča pot do samostojnosti (Prav tam).

Ta temeljna sporočila vsebujejo za mlade ključno – a verjetno v današnjem času vendarle nekoliko podcenjeno – informacijo: uspešen zaključek poklicnih in strokovnih šol omogoča takojšnjo zaposlitev. Torej informacijo, ki je popolnoma nasprotna z logiko aktualnega družbenega mišljenja: da naj bi poklicne srednje šole zapirale pot do poklicnega uspeha, ker naj bi le-ta bil veliko verjetnejši z visokošolsko diplomom in čim višjo izobrazbo.

Fekonja in Vidovič (2000, str. 39) menita, da je manjše zanimanje mladih za tehnične poklice posledica podcenjevanja tehnične in tehnološke kulture, težnja po univerzitetni izobrazbi in - prelaganje odločitve za poklic na kasnejše obdobje.

Splošni gimnazijski programi naj bi predstavljali nekakšno udobje nesprejeti tako važne odločitve, kot je poklicna specializacija. Laval (2005, str. 101) opozarja, da nas čaka še dolga pot, preden bomo prepoznali intelektualno in izobraževalno vrednost tehničnih znanj in praktičnih spretnosti, ki so povezani z različnimi

poklicnimi področji, saj je eden glavnih dejavnikov krize šolstva zvezan prav s prezirom, ki sta ga deležna tehnični in poklicni pouk.

Na Evropski okrogli mizi za industrializacijo (European Round Table of Industrialists, 1995) pa so vendarle pred zgodnjo specializacijo svarili, češ, da je lahko recept za prihodnjo marginalizacijo, celo nezaposljivost. Boljše možnosti za zaposlitev naj bi imeli namreč rekruti, ki so dobili uravnovešeno splošno izobrazbo in lahko razvijajo vrsto sposobnosti. Možnosti tistih, ki so se na nekaj specializirali, naj bi bile po tej teoriji slabše.

Zanimiv je podatek, da v državah, kjer imajo s poklicno orientacijo daljšo tradicijo, ugotavljajo, da imajo učenci manj napačnih predstav in stereotipov o poklicih in da se bolj pogosto vključujejo v poklicno izobraževanje. Šibka poklicna vzgoja v naših šolah je verjetno eden od razlogov za manjšo popularnost poklicnega izobraževanja med mladimi. Poklicno svetovanje pa je eno od področij karijerne orientacije, ki je v Sloveniji zelo slabo razvito (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, 2007, str. 27).

Ne glede na ta podatek je v Sloveniji mogoče zaznati spremembe v razmišljanju v vedno več institucijah. Ministrstvo za šolstvo in šport je v nacionalnem poročilu o implementaciji poklicnega usposabljanja (2009), namenjenemu Evropski komisiji navedlo, da se Slovenija trudi povečati atraktivnost poklicnih programov in jih povezati s trgom dela. To naj bi se trudili doseči z izboljšanjem ugleda poklicnega izobraževanja, večjega dostopa do informacij in dela s profesionalci, ki igrajo ključno vlogo pri poklicnem usmerjanju. Atraktivnost poklicnih programov naj bi prav tako povečevali z javnimi medijskimi predstavitevami, radijskimi programi na nacionalnih in komercialnih radijih. Trudili naj bi se uzavestiti, da ni bistveno le spremljati posameznikovih sposobnosti, ampak je ključno upoštevati njegove interese, bolj kot se upoštevajo njegove šolske ocene. V ta namen naj bi uporabili oglaševanje s plakati, dneve odprtih vrat v šolah, ki so spodbujali mlade ljudi, da naj sledijo svojim interesom, da si zagotovijo možnost biti srečen v svojem poklicu.

Tako jasno zapisane besede visoke državne institucije kot je Ministrstvo za šolstvo in šport je nedvomno spodbudno. Vendar zapisano ni dovolj, stopiti je treba v vidnejšo akcijo. Pri tem imamo v mislih predvsem izvajanje zapsanega s pomočjo podaljšane roke ministrstva – preko šol, oziroma natančneje, s pomočjo učiteljev. Promoviranje poklicnih šol s pomočjo medijev, festivalov in predstav je preredko – učenci morajo biti vključeni v poklicno prevrednotenje in usmerjanje ves čas. In za to lahko poskrbijo prav njihovi učitelji.

2.8. Poklicno usmerjanje

2.8.1. Čas

Karierna orientacija je po letu 2000 dobila prioriteto mesto v evropski politiki, v kateri je bila postavljena v kontekst izobraževanja, zaposlovanja in gospodarske uspešnosti EU. Evropske smernice za zaposlovanje priporočajo, da je prednostno treba zagotoviti zgodnje svetovanje in orientacijo, da bi s tem preprečili naraščanje brezposelnosti, še posebej dolgotrajne. Karierna vzgoja je definirana kot program načrtovanih izkušenj, s katerimi posameznik razvije veščine, koncepte in znanja, ki mu pomagajo pri učinkoviti izbiri poklica in pri prehodih iz ene na drugo stopnjo izobraževanja. Ta vzgoja učence uči znanj in veščin skozi daljše časovno obdobje in je tako nepogrešljiva dopolnitev svetovanja (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, 2007).

Z zgodnjim začetkom poklicnega usmerjanja in nujnostjo tozadevne konstantnosti se strinja tudi Laval (2005, str. 101), saj pravi, da poklicno usmerjanje zadeva vse ravni in vse smeri, ne pa zgolj zadnjih letnikov učnega programa.

2.8.2. Vloga učitelja

V vmesnem poročilu o uresničevanju lizbonske strategije, ki je bilo pripravljeno leta 2004, je karierna orientacija navedena med štirimi ključnimi aktivnostmi, ki ustvarjajo odprta, privlačna in dostopna učna okolja. Poročilo navaja tudi, da je treba okrepiti vlogo, kakovost in koordiniranost služb za karierno orientacijo. Med njene izvajalce spadajo tudi učitelji, saj karierna orientacija ni izraz, ki bi se

nanašal zgolj na svetovalno delo oziroma delo, ki ga opravljajo svetovalci (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, 2007).

Resolucija sveta Evropske unije o krepitvi politik, sistemov in praks na področju vseživljenjske orientacije v Evropi določa, da mora biti orientacija znotraj sistema izobraževanja usposabljanja, še posebej znotraj šol, poglobljen dejavnik, ki pomaga posamezniku njegove odločitve o izobraževanju ali karieri opreti na trdno osnovo, ter mu pri tem pomaga razviti učinkovite mehanizme za samostojno vodenje lastne učne in karijerne poti (Prav tam).

V šoli pa vendarle največ časa z otroki preživi njihov učitelj. Zato je prepričanje, da je poklicna orientacija primarna naloga svetovalnih delavcev, zastarelo. Študije (Prav tam) namreč kažejo, da je ena glavnih pomanjkljivosti – iz vidika poklicne orientacije – dejstvo, da se svetovalni delavci pretežno ukvarjajo z osebnimi problemi učencev. Tako osebna orientacija začne prevladovati in izrine druge teme, med drugim tudi vprašanje izbire in vodenje kariere. Veliko šolskih izobraževanih služb namreč porabi za ukvarjanje z osebnimi problemi učencev 80% ali več delovnega časa. Avtorji študije vidijo težavo v tem, da svetovalni delavci vidijo svojo vlogo predvsem kot vlogo terapevta in manj kot svetovalca, ki učence pripravlja na svet dela.

Poklicna orientacija kot zadolžitev učitelja zgodovinsko gledano ni novost. V šolah (Rupar, 1999, str. 13) se namreč ni začela izvajati s pojavom svetovalnih delavcev, ampak je bila del vzgojno-izobraževalnega programa že mnogo prej. Prvi usmerjevalci otrok so bili učitelji. Že leta 1951 so poklicne svetovalnice pripravljale seminarje za učitelje o njihovi vlogi pri poklicni vzgoji učencev.

Zakaj je postala poklicna orientacija primarna naloga svetovalnih delavcev? Rupar (1999, str. 15) razloži, da bolj kot se je krepila svetovalna služba na šolah, tem bolj je dejavnost poklicnega usmerjanja in tudi poklicne vzgoje prehajala v njihov delokrog. Temu primerno je poklicna vzgoja izginila iz učnih programov in zavesti učiteljev. Čas ekonomske blaginje in lahke zaposljivosti pred 40 leti pa ni narekoval kakšnih sprememb. Seveda je od takrat minilo že več desetletij in časi so se temeljito spremenili. Bodoče iskalce zaposlitve je treba pripraviti na

zmožnost uspešnega samopromoviranja na trg dela. In kako jih bomo na to pripravili? Vprašanje zadeva vse posredno in neposredno odgovorne za šolanje in vzgojo mladih ljudi. Neposredno so to predvsem ljudje, ki delajo v šolah In glede na to, da je na osnovnih in srednjih šolah zaposlenih le približno 800 svetovalnih delavcev, se morajo v poklicno usmerjanje nujno vključiti tudi učitelji, ki jih je kar 30000. Razmerje namreč pove, da so prav učitelji tisti, brez katerih poklicna vzgoja ne bi imela pravega mesta v učnih programih. Prav gotovo pa je učitelje in ostale treba ozavestiti o ciljih in vlogi poklicne vzgoje in jim pomagati, kar je ena izmed pomembnih nalog svetovalnih delavcev.

Učitelji imajo na razpolago raznovrstne možnosti povezovanja poklicne vzgoje s šolskimi predmetniki in z okoljem. Prav tako je tudi mnogo razlik v pogojih za uresničevanje le-teh (Špende, 2000, str.27). Za poklicno orientacijo je namreč značilno, da mora biti na nek način vpletena v kurikulum. Učitelj lahko na primer vsebino predmetov poveže s svetom dela. Tako lahko učitelj zgodovine pouči o nastanku in značilnostih obrtnih poklicev.

Težave se pojavijo pri vprašanju, ali so učitelji sploh ustrezno usposobljeni poklicno orientirati. Študija Ministrstva za šolstvo in šport (2009) je namreč poizkušala ugotoviti, koliko kvalifikacij za delo z otroki in njihovimi starši glede poklicnega usmerjanja imajo zaključni letniki študentov vzgojno-izobraževalnih študijskih smeri. Ugotovili so, da študentje teh sposobnosti sploh nimajo.

Prav zato se je pristojno ministrstvo (Prav tam) odločilo ukrepati. Ustvarjajo študijska gradiva za osnovnošolske učitelje in svetovalne delavce, ki bi situacijo izboljšala. Vodilo pri tem pa je, da učenci prejmejo kvalitetne informacije, ne da bi jim direktno predlagali, katero šolo naj izberejo.

Laval (2005, str. 72) je prepričan, da za to da lahko mladostnik razumno izbere, kaj se mora naučiti, bi ga naj »službe za poklicno« usmerjanje« dobro obveščale. Prav učitelji pa bi naj postali »vodniki, mentorji in posredniki«, ki bodo morali vsakega posameznika na njegovi poti usposabljanja posebej spremljati.

3. Empirični del

3.1. Namen raziskave

V diplomski nalogi smo želeli preučiti raziskovalni problem gospodarske ozaveščenosti osnovnošolskih učiteljev pri njihovem delu v razredu iz naslednjih zornih kotov:

- zanimanje za medijsko poročanje o politiki in politična razgledanost učiteljev;
- vpliv učiteljev na nadaljnji poklicni razvoj in izbiro srednje šole učencev;
- vrednotenje izbire srednjih šol iz zornega kota večje možnosti za zaposlitev;
- poklicno izobraževanje v okviru osnovne šole;
- identifikacija učiteljev kot reševalcev brezposelnosti;
- identifikacija učiteljev kot primarnih poklicnih usmerjevalcev;
- obstoj in spreminjanje poklicnega vrednotenja učencev.

3.2. Podrobna opredelitev raziskave

3.2.1. Raziskovalna vprašanja

1. Kakšno je zanimanje slovenskih osnovnošolskih učiteljev o poročanju medijev o politiki?

1.1 Ali obstajajo razlike glede na spol?

1.2 Ali obstajajo razlike glede na triletje, v katerem so učitelji razredniki?

1.3 Ali obstajajo razlike glede na delovno dobo učiteljev?

1.4 Ali obstajajo razlike glede na socialno ozadje šole, v kateri učitelji poučujejo?

2. Ali slovenski osnovnošolski učitelji občutijo svoj vpliv na nadaljnji poklicni razvoj svojih učencev?

2.1 Ali obstajajo razlike glede na spol?

- 2.2 Ali obstajajo razlike glede na triletje, v katerem so učitelji razredniki?
- 2.3 Ali obstajajo razlike glede na delovno dobo učiteljev?
- 2.4 Ali obstajajo razlike glede na socialno ozadje šole, v kateri učitelji poučujejo?

3. Ali se slovenski osnovnošolski učitelji zavedajo svojega potenciala pri razreševanju brezposelnosti?

- 3.1 Ali obstajajo razlike glede na spol?
- 3.2 Ali obstajajo razlike glede na triletje, v katerem so učitelji razredniki?
- 3.3 Ali obstajajo razlike glede na delovno dobo učiteljev?
- 3.4 Ali obstajajo razlike glede na socialno ozadje šole, v kateri učitelji poučujejo?

4. Koga ocenjujejo slovenski osnovnošolski učitelji kot najbolj vplivnega pri poklicnem usmerjanju?

- 4.1 Ali obstajajo razlike glede na spol?
- 4.2 Ali obstajajo razlike glede na triletje, v katerem so učitelji razredniki?
- 4.3 Ali obstajajo razlike glede na delovno dobo učiteljev?
- 4.4 Ali obstajajo razlike glede na socialno ozadje šole, v kateri učitelji poučujejo?

3.2.2. Raziskovalne hipoteze

Hipoteze smo implicitno izrazili v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah oziroma razlikah.

3.2.3. Spremenljivke

Seznam spremenljivk

Neodvisne spremenljivke:

1. spol;

2. triletje, v katerem so učitelji razredniki;
3. delovne izkušnje;
4. vrsta šole.

Odvisne spremenljivke:

5. učiteljevo zanimanje za medijsko poročanje o politiki;
6. učiteljev pogled na njegov vpliv na poklicni razvoj učencev;
7. učiteljev pogled na njegov vpliv na razreševanje brezposelnosti;
8. učiteljev pogled na nosilca vplivnejše vloge pri poklicnem usmerjanju.

Izvori podatkov za spremenljivke

Podatke za vse spremenljivke smo dobili z anketnim vprašalnikom.

Preizkušanje odvisne zveze med spremenljivkami

Tabela 2: Pregled zvez med spremenljivkami po raziskovalnih vprašanjih

Zaporedna št. raziskovalnega vprašanja	Odvisne spremenljivke	Neodvisne spremenljivke
1.1	5	1
1.2	5	2
1.3	5	3
1.4	5	4
2.1	6	1
2.2	6	2
2.3	6	3
2.4	6	4
3.1	7	1
3.2	7	2
3.3	7	3
3.4	7	4
4.1	8	1
4.2	8	2
4.3	8	3
4.4	8	4

3.3. Metodologija

3.3.1. Postopek pridobivanja podatkov

Postopek zbiranja podatkov se je odvijal s pomočjo nestandardiziranih anketnih vprašalnikov. Vprašalnik je sestavljalo 24 vprašanj zaprtega tipa in 2 vprašanja odprtega tipa. Pri vprašanjih zaprtega tipa ponujeni odgovori niso bili sugestibilni. Anketiranim učiteljem, ki poučujejo učence drugega in tretjega triletja na šestih slovenskih osnovnih šolah, smo s pomočjo ravnateljev šol posredovali 150 anonimnih anketnih vprašalnikov in po nevedenem anketiranju prejeli izpolnjenih 80. Veljavnost raziskave smo zagotovili z anonimnostjo anket, nevedenim anketiranjem in z izbiro osnovnih šol, ki smo jim anketne vprašalnike posredovali. Načrtno smo namreč izbrali šole, ki smo jih glede na splošno družbeno prepričanje po lastnem kriteriju razvrstili na podeželske šole in šole s šibkim, srednjim in bogatim socialnim ozadjem. Sondaže nismo opravili.

3.3.2. Raziskovalna metoda

Uporabili smo kavzalno-eksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.3.3. Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem vzorcu in je zajela učitelje drugega in tretjega triletja šestih slovenskih osnovnih šol - OŠ bratov Polančičev v Mariboru, OŠ Franca Rozmana Staneta v Mariboru, OŠ Bojana Iliča v Mariboru, OŠ Martina Konšaka v Mariboru, OŠ Duplek v Spodnjem Dupleku in OŠ Frana Kranjca v Celju – v šolskem letu 2009/2010.

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev glede na spol.

Spol	f	f%
Ženske	65	81,2
Moški	15	18,8
Skupaj	80	100,0

V vzorcu je sodelovalo več učiteljic (81,2%) kot učiteljev (18,8%), kar je v skladu z dejansko strukturo poklica osnovnošolskega učitelja, kjer prevladujejo ženske.

Tabela 4: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) sodelujočih učiteljev glede na triletje, v katero spada razred, čigar razrednik so.

Razredništvo	f	f%
Niso razredniki	27	33,8
Drugo triletje	26	32,5
Tretje triletje	27	33,8
Skupaj	80	100,0

V vzorcu je sodelovalo najmanj učiteljev, ki razrednikujejo razredom v drugem triletju (32,5%). Učiteljev, ki razrednikujejo razredom tretjega triletja in učiteljev, ki ne razrednikujejo pa je bilo enako (po 33,8%).

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev glede na njihove delovne izkušnje.

Delovna doba	f	f%
0 do 10 let	17	21,3
11 do 20 let	16	20
21 do 30 let	28	35
31 ali več	19	23,7
Skupaj	80	100,0

Anketni vprašalnik je izpolnilo največ učiteljev, ki poučujejo že 21 do 30 let (35%), najmanj pa učiteljev, ki poučujejo 11 do 20 let (20%). Sodelujočih

učiteljev z 31 ali večletnimi delovnimi izkušnjami je bilo 23,7%, tistih z delovnimi izkušnjami do vključno deset let pa je sodelovalo 21,3%.

Tabela 6: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev glede na vrsto šole, v kateri poučujejo.

Vrsta šole (glede na lastni kriterij)	f	f%
Šibko socialno ozadje (OŠ Martina Konšaka)	9	11,3
Srednje socialno ozadje (OŠ Franca Rozmana Staneta, OŠ Frana Kranjca)	30	37,5
Bogato socialno ozadje (OŠ Bojana Iliča, OŠ bratov Polančičev)	26	32,5
Podeželska šola (OŠ Duplek)	15	18,8
Skupaj	80	100,0

V vzorcu je sodelovalo največ učiteljev, ki poučujejo na osnovni šoli s srednjim socialnim ozadjem (37,5%), najmanj sodelujočih učiteljev v vzorcu pa je zaposlenih v osnovni šoli s šibkim socialnim ozadjem. Na osnovni šoli z bogatim socialnim ozadjem je zaposlenih 32,5% v vzorcu sodelujočih učiteljev, 18,8% pa jih poučuje na podeželski šoli.

3.3.4. Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo statističnega paketa SPSS. Podatki v diplomski nalogi so prikazani tabelarično. Izračunane so absolutne frekvence (f) in odstotne frekvence (f%). Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami pa smo uporabili χ^2 - preizkus.

3.4. Rezultati in interpretacija

Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, koliko vpliva gospodarska situacija na učiteljevo delo v razredu.

Odgovor	f	f%
Da	14	17,5
Ne	60	75,0
Ne vem	6	7,5
Skupaj	80	100,0

Največ vprašanih učiteljev (75%) meni, da aktualna gospodarska situacija ne vpliva na njihovo delo v razredu. Le 17,5% učiteljev pa je dejalo, da gospodarska situacija vpliva na njihovo delo v razredu, 7,5% pa na vprašanje ni poznalo odgovora. Menimo, da je frekvenčna distribucija odgovorov zaskrbljujoča, saj aktualna gospodarska situacija vsekakor vpliva tudi na prihodnost učencev, ki jih osnovnošolski učitelji poučujejo, kar bi morali njihovi učitelji pri svojem delu na vsak način upoštevati. Na primer s podajanjem starosti primerno zahtevnega podajanja slike o gospodarstvu, kot faktorju, ki bo vplival na izobraževalno-poklicno prihodnost (in odločitve o izbiri srednje šole) učencev.

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, koliko je kvaliteta učiteljevega dela odvisna od njegove aktualne politične razgledanosti.

Odgovor	f	f%
Malo	43	53,8
Srednje	26	32,5
Zelo	5	6,3
Ni odgovora	6	7,5
Skupaj	80	100

Največ sodelujočih v vzorcu (53,8%) je navedlo, da je kvaliteta učiteljevega dela le malo odvisna od njegove aktualne politične razgledanosti. 32,5% pa ocenjuje, da je kvaliteta učiteljevega dela v razredu srednje odvisna od njihove politične razgledanosti. Le 6,3% vprašanih je ocenilo, da je kvaliteta njihovega dela zelo

odvisna od njihove politične razgledanosti. Menimo, da je frekvenčna distribucija odgovorov je zaskrbljujoča, saj daje politika pravno-formalni okvir razvoju gospodarstva. Prav zato bi morala biti tudi politična razgledanost učiteljev pomemben faktor pri njihovem delu z učenci, saj lahko le z njenim aktualnim poznavanjem in razumevanjem kvalitetno in razmeram primerno poklicno usmerjajo.

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali država učiteljskemu poklicu nalaga preveč birokratskega dela.

Odgovor	F	f%
Da	80	100
Ne	0	0
Ne vem	0	0
Skupaj	80	100

Vzorec (100%) se strinjajo, da jim država nalaga preveč birokratskega dela. Menimo, da je podatek iz vidika poklicnega usmerjanja zaskrbljujoč. Če namreč le redki učitelji pojmujejo svojo politično in gospodarsko razgledanost kot pomembno za njihovo delo z otroki, bi jim lahko na primer bolj natančno poklicno orientiranje naložila država - kar pa bi bilo gotovo povezano z dodatnim birokratskim delom – do slednjega pa imajo očitno že tako odklonilen odnos.

Tabela 10: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali se učiteljem zdi vmešavanje države v njihovo vzgojno-izobraževalno delo pretirano.

Odgovor	F	f%
Da	47	58,8
Ne	25	31,3
Ravno prav	8	10,0
Skupaj	80	100,0

58,8% vzorca, da je vmešavanje države v njihovo vzgojno-izobraževalno delo zdi pretirano. 31,3% vzorca vmešavanja države v njihovo delo ne ocenjuje kot pretiranega, 10% vzorca pa se zdi vmešavanje države ravno pravo. Dejstvo, da se večini učiteljev zdi vmešavanje države v njihovo delo pretirano, je skrajno nesposobuden, saj bi tako ob povečanem vmešavanju države – na primer s

smernicami in opozarjanjem, da morajo učitelji iz našega vzroca igrati pomembnejšo vlogo usmerjevalcev – naletelo na dodatno odklanjanje.

Tabela 11: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali imajo učitelji kljub vmešavanju države v njihovo delo, dovolj avtonomije, da posredujejo svoje vrednote.

Odgovor	F	f%
Da	53	66,3
Ne	19	23,8
Ne vem	7	8,8
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Večini, kar 66,3% vzorca, se zdi, da imajo kljub vmešavanju v njihovo delo dovolj avtonomije za posredovanje svojih vrednot. 23,8% učiteljev je navedlo, da nimajo dovolj avtonomije, 8,8% pa odgovora na vprašanje ni poznalo. Zdi se, da je podatek na prvi pogled spodbuden. Če so namreč, kot smo zapisali v teoretičnem delu naloge, za porast nivoja izobrazbe in posledično zmanjšanje interesa za poklicne srednje šole in manj kvalificirane poklice krive mednarodne organizacije, ki svoje interese udejanjajo preko državnih aparatov svojih (držav) članic, potem bi bila prav avtonomija učiteljev tista, ki bi bila za prihodnost poklicnega usmerjanja učencev pozitivna. Vendar je glede na to, da učitelji svoje gospodarske in politične razgledanosti ne ocenjujejo kot vplivne na njihovo delo v razredu, zelo majhna možnost, da bodo svoj »spregled« mednarodnoorganizacijske smeri razvoja izobraževanja množice za večjo konkurenčnost gospodarstva – v kolikor ga sploh poznajo in razumejo – aplicirali na svoje delo z učenci.

Tabela 12: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, koliko vpliva imajo učitelji na izbiro srednje šole svojih učencev.

Odgovor	F	f%
Da	30	37,5
Ne	34	42,5
Ne vem	15	18,8
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Najmanj izmed vprašanih učiteljev (18,8%) čuti, da ima zelo velik vpliv na izbiro srednje šole svojih učencev. Največ vzorca (42,5%) meni, da ima srednji vpliv na izbiro srednje šole svojih učencev, 37,5% vzorca pa je prepričanih, da ima le malo vpliva na izbiro srednje šole učencev, ki jih poučujejo. Ugotavljamo, da frekvenčna distribucija ponazarja, da se učitelji premalo zavedajo svojega vpliva na izbiro srednje šole svojih učencev, kar je za poklicni razvoj in izbiro srednjih šol učencev slabo, saj je nujno potrebna sprememba: povišanje vpisa na poklicne srednje šole in razbitje njihove stigme kot inferiorna izbira srednješolskega izobraževanja.

Tabela 13: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali so gimnazije le za bolj pridne in sposobnejše učence.

Odgovor	F	f%
Da	60	75,0
Ne	15	18,8
Ne vem	5	6,3
Skupaj	80	100,0

75% vprašanih učiteljev je prepričanih, da so gimnazije le za bolj pridne in sposobnejše učence. 18,8% se z njimi ne strinja, 6,3% vzorca pa odgovora na vprašanje ni poznalo. Odgovor lahko pojmuje kot protiutež masivnemu trendu spodbujanja mednarodnih organizacij za nadaljevanje študija, saj se namreč gimnazije pojmujejo kot prehodna izobraževalna pot med osnovno šolo in študijem. Iz raziskave je mogoče sklepati, da v kolikor bi učitelji svoj nazor aplicirali na učence, poklicne srednje šole ne bi bile zmeraj bolj prazne in bi imela Slovenija končno dovolj delovne sile - na primer gradbenih delavcev – torej tistih profilov, ki jih zaradi pomanjkanja kadra uvažamo. Sklepamo, da so pogosto »bolj pridni in sposobnejši učenci« tisti, ki so iz ugodnejših socialnih okolij. Prav zato menimo, da bi morala biti omogočena učencem iz šibkejših socialnih okolij zadostna učiteljeva pozornost, da bi lahko svojo sposobnost pokazali in bi se tako izognili začaranemu krogu revščine (pa tudi nizke izobrazbe), le kot posledice dejstva, da svojih sposobnosti ne morejo tako hitro in transparentno prezentirati kot otroci iz spodbudnejših socialnih okolij.

Tabela 14: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali so poklicne srednje šole pri učencih manj priljubljene.

Odgovor	F	f%
Da	64	80,0
Ne	12	15,0
Ni odgovora	4	5,0
Skupaj	80	100

Kar 80% vzorca ugotavlja, da so poklicne srednje šole pri učencih manj priljubljene. Le 15% se s trditvijo ne strinja. 5% vzorca na vprašanje ni odgovorilo. Pri tem pa nas skrbi dejstvo, da štiri učitelji na vprašanje niso odgovorili. Slednje namreč vzbuja sum, da odgovora na vprašanje ne poznajo, kar bi lahko posledično pomenilo, da stališča dijakov – zaradi pomanjkanja poklicnoorientacijske dejavnosti z učenci – ne poznajo.

Tabela 15: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali se učiteljem zdi ovrednotenje poklicnih srednjih šol kot »slabših« pravilno.

Odgovor	F	f%
Da	3	3,8
Ne	73	91,3
Ne vem	3	3,8
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Večini vzorca (91,3%) se zdi vrednotenje poklicnih srednjih šol kot slabših nepravilno. Le 3,8% se ovrednotenje zdi pravilno, enak delež (3,8%) pa odgovora na vprašanje ne pozna. Kljub temu, da je frekvenca vzorca, ki se jim zdi slabšalno vrednotenje poklicnih srednjih šol napačno, zelo visoka, pa je prav ta podatek neugoden. Če namreč hipotetično predpostavljamo, da učitelji v vzorcu sami vrednotijo poklicne šole kot enakovredne gimnazijam in istočasno opažajo, da jih učenci vrednotijo kot slabše, bi to pomenilo, da v vrednotenje učencev ne posegajo, ali pa pri tem niso uspešni. Padanje interesa za poklicne srednje šole namreč ni težava od včeraj. Če svojo hipotetično razmišljanje razvijamo naprej in predpostavljamo, da v kolikor bi učitelji – ki imajo, kot pravijo, drugačno vrednotenje poklicnih srednjih šol, kot njihovi učenci – uspešno posegli v

(drugačno) vrednotenje svojih učencev, bi se slabšalno vrednotenje le-teh spremenilo.

Tabela 16: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali bi moralo čim več učencev končati tako srednjo šolo, ki omogoča nadaljevanje študija.

Odgovor	F	f%
Da	23	28,8
Ne	50	62,5
Ne vem	6	7,5
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Največ vzorca (62,5%) je odgovorilo nikalno. 28,8% meni nasprotno, 7,5% pa odgovora na vprašanje ni poznalo. V kolikor se torej večina učiteljev ne strinja, da bi morali učenci nadaljevati izobraževanje na takih srednjih šolah, ki omogočajo nadaljevanje študija, menimo, da je to zanje in za njihovo pomanjkljivo ali pa neuspešno posredovanje spreminjanja vrednot, skrajno neugoden kazalec.

Tabela 17: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali imajo učenci z zaključeno gimnazijo in univerzitetno diplomno večjo možnost za zaposlitev kot učenci, ki so končali poklicno srednjo šolo in niso študirali.

Odgovor	F	f%
Da	10	12,5
Ne	57	71,3
Ne vem	11	13,8
Ni odgovora	2	2,5
Skupaj	80	100

Največ (71,3%) vzorca meni, da diploma ne zagotavlja večjih možnosti za zaposlitev kot kvalifikacija, ki je pridobljena z zaključkom poklicne srednje šole. Podatek ocenjujemo kot spodbuden, saj bi bilo mogoče s takimi načeli prelomiti trend vedno večjega navala učencev na gimnazije in posledično fakultete, v želji po dobro plačani (in nekoč z univerzitetno izobrazbo skoraj zagotovljeni) zaposlitvi.

Tabela 18: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali je mogoče elemente poklicne vzgoje (nasvete, vrednote) vključiti v predmet, ki ga učitelji poučujejo.

Odgovor	F	f%
Da	56	70,0
Ne	13	16,3
Ne vem	10	12,5
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Največ (70%) vzorca meni, da je mogoče elemente poklicne vzgoje (vrednote, nasvete) vključiti v predmet, ki ga poučujejo. 16,3% vzorca pravi, da to ni mogoče, 12,5 pa odgovora ne pozna. Glede na to, da je kar 70% vzorca navedlo, da je elemente poklicne vzgoje mogoče vključiti v predmet, ki ga poučujejo, menimo, da je razumevanje dejstva, zakaj ne spreminjajo ali pa se neuspešno trudijo spremeniti slabšalnega vrednotenja poklicnih srednjih šol s strani njihovih učencev, še toliko težje.

Tabela 19: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali si učitelji želijo glede poklicnega usmerjanja učencev več nasvetov gospodarskih strokovnjakov.

Odgovor	F	f%
Da	35	43,8
Ne	24	30,0
Ne vem	19	23,8
Ni odgovora	2	2,5
Skupaj	80	100

Največ (43,8%) sodelujočih učiteljev v vzorcu si želi glede poklicnega usmerjanja pomoč gospodarskih strokovnjakov. 30% vzorca si tega ne želi. 23,8% pa odgovora na vprašanje ne pozna. Frekvenčna distribucija je zaskrbljujoča. Taistim učiteljem se je namreč zdelo (58,8%), da je vmešavanje države v njihovo delo pretirano. Paradoks si sicer lahko razlagamo tako, da si učitelji v vzorcu želijo nasvete gospodarskih strokovnjakov, ki so od državne vlade neodvisni. Skrbi pa nas predvsem, da v kolikor si vzorec resnično želi nasveta gospodarskih strokovnjakov glede poklicnega usmerjanja, če si torej vendarle želi poklicno usmerjati, ali torej to pomeni, da enostavno ne ve, da bi lahko v okviru poklicnega

usmerjanja spremenil slabšalno vrednotenje poklicnih šol s strani učencev, ki jih poučuje?

Tabela 20: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali je beg slovenskih možganov v tujino, ki ga napovedujejo strokovnjaki, nujno negativen.

Odgovor	F	f%
Da	40	50,0
Ne	34	42,5
Me ne zanima	5	6,3
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Polovica vzorca (50%) meni, da je napovedani beg slovenskih možganov v tujino, ki ga napovedujejo strokovnjaki, nujno negativen. Nekoliko manj (42,5%) ocenjuje, da napovedani beg možganov ni nujno negativen. 6,3% pa beg slovenskih možganov v tujino ne zanima. Če torej polovica vzorca ocenjuje beg možganov (ki je med lahko tudi posledica pomanjkanja delovnih mest) kot negativen, je skrajno zaskrbljujoče, da taisti učitelji ne vidijo nujnosti spreminjanja vrednot svojih učencev glede na njihovo pojmovanje poklicnih srednjih šol kot slabšalnih. Menimo, da bi tako pomagali slovenskemu gospodarstvu, zapolnili kadrovske luknje in ustvarili ugodnejše pogoje za odločitev »možganov«, da ostanejo v Sloveniji.

Tabela 21: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru na vprašanje, ali bi bilo treba v osnovno šolo uvesti obvezni predmet, ki bi zajemal poklicno izobraževanje.

Odgovor	F	f%
Da	10	12,5
Ne	32	40
Da, le za učence 9. razreda	35	43,8
Ni odgovora	3	3,8
Skupaj	80	100

Največ vzorca (43,8%) meni, da je obvezni predmet, ki bi zajemal poklicno izobraževanje primeren le za učence 9. razreda. 40% vzorca pa meni, da tak predmet sploh ni potreben. Le 12,5% vzorca idejo o uvedbi poklicnega izobraževanja v obliki obveznega predmeta pozdravlja. Ocenjujemo, da je

frekvenčna distribucija zaskrbljujoča, saj vzbuja sum, da večina učiteljev misli, da je poklicno usmerjanje potrebno le v zadnjem razredu osnovne šole. Oziroma – upoštevajoč dejstvo, da se morajo učenci o izbiri srednje šole odločiti konec zime - da je poklicno usmerjanje potrebno le polovico šolskega leta. Kar bi torej lahko pomenilo, da tudi sami poklicno ne orientirajo učencev nižjih razredov.

Tabela 22: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali učenci nekatere poklice vrednotijo kot večvredne.

Odgovor	F	f%
Da	67	83,8
Ne	6	7,5
Ne vem	6	7,5
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Večina (83,8%) vzorca opaža, da učenci pojmujejo nekatere poklice kot večvredne. Le 7,5% jih tega ne opaža, prav tako 7,5% pa jih odgovora na vprašanje ne pozna. Vzorec pa je navedel poklice, ki jih učenci vrednotijo kot superiorne:

- zdravnik;
- arhitekt;
- veterinar;
- pravnik;
- menedžer;
- vse, kar ni povezano s fizičnim delom.

Iz podatkov vzorca, ki je opredeljeval mnenje učencev lahko sklepamo, zakaj se za poklicne srednje šole odloča vedno manj učencev in zakaj si večina učencev želi študirati. Poklici, ki jih po mnenju vzorca učenci pojmujejo kot večvredne namreč zahtevajo univerzitetno diplomo.

Tabela 23: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali učenci nekatere poklice pojmujejo kot manjvredne.

Odgovor	F	f%
Da	62	77,5
Ne	8	10,0
Ne vem	9	11,3
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Večina (77,5%) vzorca opaža, da učenci pojmujejo nekatere poklice kot manjvredne. 10% vzorca tega ne opaža, 11,3% vzorca pa odgovora na vprašanje ne pozna. Vzorec pa je med poklici, ki jih učenci pojmujejo kot inferiorne, navedel:

- trgovec;
- frizer;
- varilec;
- ključavničar;
- poklice v gradbeništvu;
- strežba;
- pek.

Vzorec je odgovoril, da učenci torej pojmujejo kot manjvredne tiste poklice, za katere je potrebna kvalifikacija, ki se pridobi z zaključeno poklicno srednjo šolo, kar je tudi lahko eden izmed razlogov, zakaj so poklicne srednje šole vedno manj obiskane, slovenskega kadra - po vrednotenju učencev manjvredne poklice (kot so ocenili učitelji v vzorcu) - pa primanjkuje.

Tabela 24: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali učitelji nekatere poklice pojmujejo kot manjvredne.

Odgovor	F	f%
Da	3	3,8
Ne	75	93,8
Ne vem	1	1,3
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Največ (93,8%) vzorca meni, da učitelji ne pojmujejo nobenega poklica kot manjvrednega. 3,8% učiteljev nekatere poklice pojmuje kot negativne, 1,3% pa odgovora na vprašanje ne pozna. Ugotavljamo, da je frekvenčna distribucija odgovorov na vprašanje zaskrbljujoča. Če namreč učitelji pri svojih učencih opažajo, da slednji nekatere poklice vrednotijo kot manjvredne (77,5%), sami pa se z njihovim vrednotenjem ne strinjajo (93,8%), ni jasno, zakaj v vrednotenju v okviru poklicne orientacije ne posegajo, oziroma so pri tem neuspešni.

Tabela 25: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru, ali so v poklicno vrednotenje učencev kdaj poskušali posegati, ga spremeniti.

Odgovor	F	f%
Da	42	52,5
Ne	31	38,8
Ne vem	6	7,5
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Najmanj (7,5%) anketiranih učiteljev ne ve, ali so kdaj poskušali posegati v poklicno vrednotenje učencev, ali ne. 38,8% vprašanih učiteljev v vzorcu nikoli ni poskušalo posegati v poklicno vrednotenje svojih učencev, večina (52,5%) pa je poskušala posegati v poklicno vrednotenje svojih učencev. A so slednji bili (očitno) neuspešni, glede na to, da so pri svojih učencih ocenili, da naj bi 83,8% njihovih učencev pojmovalo nekatere poklice kot superiorne, 77,5% njihovih učencev pa naj bi po oceni učiteljev iz vzorca pojmovalo nekatere poklice kot inferiorne.

Tabela 26: Število (f) in strukturni odstotki (f%) po odgovoru na vprašanje, kdo bi se moral truditi, da bi se poklicno vrednotenje učencev spremenilo.

Odgovor	f	f%
Država	55	68,8
Učitelji	16	20,0
Ni odgovora	9	11,3
Skupaj	80	100

Večina (68,8%) vzorcaanketiranih učiteljev je prepričana, da bi se morala država truditi spremeniti poklicno vrednotenje učencev, le 20% pa meni, da je to naloga

vzorca. Da gre za vprašanje, ki bi zahtevalo poglobljen razmislek, indicira tudi dejstvo, da se kar 11,3% udeležencev v anketi na vprašanje ni odgovorilo. Prav zaradi slednjega podatka upamo, da so tudi tisti, ki so odgovorili, da je za prevrednotenje stališč o poklicih učencev pristojna država, to storili zgolj zato, ker vprašanje zahteva razmislek in so bili zaradi dolgega anketnega vprašalnika in dejstva, da je bilo to zadnje vprašanje v vprašalniku, že utrujeni. Menimo, da je pričakovati, da bi se za poklicno prevrednotenje morala truditi država skrajno utopično. Taisti vzorec je namreč trdil, da se država preveč vmešava v njegovo delo. Pri tem pa se zaskrbljujoče sprašujemo, kako drugače bi lahko država dosegla učence, če ne preko njihovih učiteljev. Skrbi nas predvsem odklonilen odnos učiteljev do vmešavanja države in do dodatnega birokracijskega dela, ki ga poseganje države v delo učiteljev zmeraj prinaša s seboj. Taisti učitelji v vzorcu so namreč trdili, da poklicno vrednotenje pri učencih opazajo, da sami ne vrednotijo enako in da imajo kljub vmešavanju države v njihovem delu dovolj avtonomije za posredovanje svojih vrednot. Iz tega pa sklepamo, da so učitelji pri spreminjanju vrednot manj uspešni, ali pa se temu početju in posredno poklicni orientaciji učencev ne posvečajo dovolj časa.

3.5. Preverjanje hipotez

Implicitne hipoteze v raziskovalnih vprašanjih smo oblikovali v H_0 , kot sledi:

- 1 H_0 Statistično značilna razlika med spoloma v zanimanju za medijsko poročanje o politiki ne obstaja.
- 2 H_0 Statistično značilna razlika med triletjem, v katerem je razred učiteljevega razrednikovanja, in njegovim zanimanjem za medijsko poročanje o politiki ne obstaja.
- 3 H_0 Statistično značilna razlika med učiteljsko delovno dobo in zanimanjem za medijsko poročanje o politiki ne obstaja.
- 4 H_0 Statistično značilna razlika med vrsto šole in medijskim zanimanjem za politiko ne obstaja.

5 H_0 Statistično značilna razlika med spoloma glede ocenjenega vpliva na nadaljnji poklicni razvoj učencev ne obstaja.

6 H_0 Statistično značilna razlika med vplivom učiteljev na nadaljnji poklicni razvoj njihovih učencev glede na triletje, v kateri so razredniki ne obstaja.

7 H_0 Statistično značilna razlika med delovno dobo in ocenjenim vplivom na poklicni razvoj učencev ne obstaja.

8 H_0 Statistično značilna razlika med ocenjenim vplivom na poklicni razvoj učencev in vrsto šole, kjer so zaposleni učitelji ne obstaja.

9 H_0 Statistično značilna razlika med spoloma in razreševanjem brezposelnosti ne obstaja.

10 H_0 Statistično značilna razlika med razredništvom in pogledom na razreševanje brezposelnosti ne obstaja.

11 H_0 Statistično značilna razlika med delovnimi izkušnjami in stališčem o razreševanju brezposelnosti ne obstaja.

12 H_0 Statistično značilna razlika med vrsto šole, na kateri učitelji poučujejo, in stališčem o razreševanju brezposelnosti ne obstaja.

13 H_0 Statistično značilna razlika med spoloma in ocenjevanjem vpliva na poklicno izobraževanje ne obstaja.

14 H_0 Statistično značilna razlika med triletjem, v katerem učitelji razrednikujejo, in njihovo oceno, kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju ne obstaja.

15 H_0 Statistično značilna razlika med delovno dobo in učiteljskim pogledom na to, kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju ne obstaja.

16 H_0 Statistično značilna razlika med vrsto šole in učiteljskim pogledom na to, kdo ima vplivnejšo vlogo pri usmerjanju ne obstaja.

Tabela 27: Koliko vzorec zanima medijsko poročanje o politiki.

	f	f%
Malo	31	38,8
Srednje	31	38,8
Zelo	18	22,5
Skupaj	80	100,0

Tistih učiteljev v vzorcu, ki so navedli, da jih medijsko poročanje o politiki zanima malo ali srednje, je natanko enak delež (vsakih 38,8%). Najmanj učiteljev v vzorcu pa je takih, ki jih medijsko poročanje o politiki zelo zanima (22,5%).

Tabela 28: Zanimanje za medijsko poročanje o politiki po spolu.

		Spol		
		Ž	M	Skupaj
Odgovor	Malo	24	7	31
	Srednje	26	5	31
	Zelo	15	3	18
Skupaj		65	15	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=0,490$ g=2 P=0,783

Na osnovi χ^2 preizkusa ugotovimo, da lahko prvo ničelno hipotezo obdržimo. Statistično značilna razlika med spoloma v zanimanju za medijsko poročanje o politiki ne obstaja. Od spola vzorca je najmanj tistih, ki so odgovorili, da se zelo zanimajo za medijsko poročanje o politiki.

Učiteljic v vzorcu, ki se malo zanimajo za medijsko poročanje, je manj kot tistih, ki se srednje zanimajo za medijsko poročanje o politiki. Pri učiteljih v vzorcu pa je obratno – tistih, ki se srednje zanimajo za medijsko poročanje o politiki je manj kot tistih, ki se malo zanimajo za medijsko poročanje o politiki.

Ugotavljamo, da se anketirane učiteljice v vzorcu nekoliko manj zanimajo za medijsko poročanje o politiki kot anketirani učitelji, saj se izmed vseh moških učiteljev v vzorcu malo zanima za politiko 46,7%, izmed vseh učiteljic pa 36,9%. Moških učiteljev, ki se zelo zanimajo za medijsko poročanje o politiki, je 20%,

učiteljic v vzorcu pa 23,1%. Podatek ocenjujemo kot spodbuden, saj je v slovenskih osnovnih šolah zaposlenih veliko več učiteljic kot učiteljev in je medij pomemben vir informiranja o politiki, poznavanje politike pa je med drugim pomembno tudi pri poklicni orientaciji.

Tabela 29: Zanimanje za medijsko poročanje o politiki po triletju, v katerem so učitelji razredniki.

		Razrednik			Skupaj
		Ni razrednik	Drugo triletje	Tretje triletje	
Odgovor	Malo	11	9	11	31
	Srednje	8	12	11	31
	Zelo	8	5	5	18
Skupaj		27	26	27	80

Izid χ^2 - preizkusa: $\chi^2=2,069$ g=4 P=0,723

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko drugo ničelno hipotezo obdržimo. Statistično značilna razlika med triletjem, v katerem je razred učiteljevega razrednikovanja v vzorcu, in njegovim zanimanjem za medijsko poročanje o politiki, ne obstaja. Največ učiteljev v vzorcu, ki se zelo zanimajo za medijsko poročanje o politiki, ni razrednikov, vendar je prav slednja skupina tista, izmed katere je največ učiteljev v vzorcu, ki se zanimajo za medijsko poročanje najmanj.

Tabela 30: Učiteljsko zanimanje za medijsko poročanje o politiki po delovnih izkušnjah.

		Delovne izkušnje				Skupaj
		0 do 10 let	11 do 20 let	21 do 30 let	nad 31 let	
Odgovor	Malo	6	9	13	3	31
	Srednje	8	7	9	7	31
	Zelo	3	0	6	9	18
Skupaj		17	16	28	19	80

Izid χ^2 - preizkusa: $\chi^2=14,082$ g=6 P=0,029

Na podlagi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko tretjo ničelno hipotezo zavrnilo. Statistično značilna razlika med učiteljsko delovno dobo in zanimanjem za medijsko poročanje o politiki obstaja.

Posebej izstopajo učitelji v vzorcu, ki imajo 11 do 20 let delovne dobe. Med njimi je kar 56,3% takih, ki se malo zanimajo za medijsko poročanje. Med učitelji v vzorcu z 11 do 20 let delovne dobe pa se nobeden zelo ne zanima za medijsko poročanje o politiki. Najbolj se za politiko zanimajo anketirani učitelji z 31 ali več let delovne dobe. Med njimi je najmanj (15,8%) takih, ki se malo zanimajo za medijsko poročanje o politiki in največ tistih, ki se zelo zanimajo za medijsko poročanje o politiki (47,4%). V frekvenčni distribuciji je mogoče opaziti, da veliko zanimanje za medijsko poročanje o politiki narašča z delovnimi izkušnjami.

Ugotavljamo, da se mlade generacije učiteljev v vzorcu zanimajo za medijsko poročanje o politiki – ki je gotovo najlažje dostopno sredstvo za razvijanje politične razgledanosti – manj kot starejše, ki se bodo čez čas upokojile. Menimo, da tendenca, da so mladi učitelji manj politično radovedni kot starejši, pa je za učence in za poklicno usmerjanje in ne nazadnje reševanje brezposelnosti in slovenskega poklicnega srednjega šolstva - slabo. Lahko bi sicer trdili, da so mladi učitelji spregledali politiko (in interese mednarodnih organizacij v ozadju) in da je to razlog, da ne spremljajo medijskega poročanja o politiki (ker naj bi mediji zavajali), vendar smo prepričani, da je za tovrstno kritično mišljenje nujno spremljanje medijskega prikazovanja politike in zato v to ne verjamemo.

Tabela 31: Učiteljsko zanimanje za medijsko poročanje o politiki po vrsti šole, v kateri so zaposleni.

		Šola (razvrščeno po lastni klasifikaciji)				
		Šibko socialno ozadje	Bogato socialno ozadje	Srednje socialno ozadje	Podeželsko socialno ozadje	Skupaj
Odgovor	Malo	3	14	13	1	31
	Srednje	4	7	8	12	31
	Zelo	2	5	9	2	18
Skupaj		9	26	30	15	80

Izid χ^2 - preizkusa: $\chi^2=15,909$ $g=6$ $P=0,014$

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko četrto ničelno hipotezo zavrnamo. Statistično značilna razlika med vrsto šole in medijskim zanimanjem za politiko obstaja. Izmed tistih, ki se malo zanimajo za medijsko poročanje o politiki je največ (45,8%) učiteljev v vzorcu iz šol z bogatim socialnim ozadjem, sledijo jim šole s srednjim socialnim ozadjem (41,9%) in šole s šibkim socialnim ozadjem (9,7%). Najmanj izmed učiteljev v vzorcu, ki se malo zanimajo za politiko, pa je učiteljev iz podeželske šole (3,2%).

Tabela 32: Koliko vpliva imajo učitelji na poklicni razvoj svojih učencev.

	f	f%
Malo	29	36,3
Srednje	32	40,0
Zelo	18	22,5
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Največ učiteljev v vzorcu (40%) ocenjuje, da imajo srednji vpliv na poklicni razvoj svojih učencev. Najmanj učiteljev (22,5%) pravi, da zelo vplivajo na izbiro srednje šole svojih učencev. 36,3% učiteljev pa je razkrilo, da imajo malo vpliva na poklicni razvoj svojih učencev.

Tabela 33: Učiteljsko ocenjevanje (f) njihovega vpliva na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na spol.

		Spol		
		Ž	M	Skupaj
Odgovor	Malo	24	5	29
	Srednje	28	4	32
	Zelo	12	6	18
Ni odgovora		1		1
Skupaj		65	15	80

Izid χ^2 - preizkusa: $\chi^2=3,341$ $g=2$ $P=0,188$

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko peto ničelno hipotezo obdržimo. Statistično značilna razlika med spoloma glede ocenjenega vpliva na nadaljnji poklicni razvoj učencev ne obstaja. 40% izmed vseh moških učiteljev v vzorcu ocenjuje, da lahko zelo vplivajo na poklicni razvoj njihovih učencev. Izmed vseh učiteljic v vzorcu pa tako misli le 18,5%. Rezultat bi bil spodbuden, v kolikor bi v slovenskem osnovnem šolstvu prevladovali učitelji – torej če bi bila zastopanost moških v osnovnih šolah večja. Ocenjujemo, da je frekvenčna distribucija lahko razočara; ne nazadnje tudi zato, ker je 33,3% izmed vseh moških učiteljev v vzorcu in 36,9% učiteljic v vzorcu prepričano, da imajo le malo vpliva na poklicni razvoj svojih učencev.

Tabela 34: Vpliv na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na triletje, v katerem razrednikujejo.

		Razrednik				Skupaj
		ni razrednik	drugo triletje	tretje triletje	Ni odgovora	
Odgovor	Malo	11	11	7		29
	Srednje	8	8	16		32
	Zelo	8	6	4		18
Ni odgovora					1	1
Skupaj		27	25	27	1	80

Izid χ^2 - preizkusa: $\chi^2=6,240$ g=4 P=0,182

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko šesto ničelno hipotezo obdržimo. Statistično značilna razlika med vplivom učiteljev na nadaljnji poklicni razvoj njihovih učencev glede na triletje, v kateri so razredniki, ne obstaja. Izmed tistih učiteljev v vzorcu, ki menijo, da lahko zelo vplivajo na poklicni razvoj svojih učencev, je največ (44%) učiteljev, ki niso razredniki, najmanj (22%) pa učiteljev v vzorcu, ki so razredniki učencem tretjega triletja. Podatek vzbuja sum, da imajo razredniki učencev tretjega triletja v okviru svojih razrednih ur čas poklicno usmerjati, učitelji, ki niso razredniki, pa razrednih ur in z njimi časa za poklicno orientacijo nimajo. Podatek ocenjujemo kot posebej zaskrbljujoč zato, ker so se taisti učitelji večinsko strinjali, da je obvezni predmet o poklicni usmerjanje

najbolj primeren za učence 9. razredov – torej tretjega triletja, poklicna vzgoja pa bi morala biti prisotna na vseh osnovnošolskih stopnjah.

Tabela 35: Učiteljski vpliv na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na njihove delovne izkušnje.

		Delovne izkušnje				Ni odgovora	Skupaj
		0 do 10 let	11 do 20 let	21 do 30 let	nad 31 let		
Odgovor	Malo	6	3	11	9		29
	Srednje	9	8	8	7		32
	Zelo	2	5	8	3		18
Ni odgovora						1	1
Skupaj		17	16	27	19	1	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=6,353$ g=6 P=0,385

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko sedmo ničelno hipotezo obdržimo. Statistično značilna razlika med delovno dobo in ocenjenim vplivom na poklicni razvoj učencev ne obstaja. Izmed tistih, ki menijo, da lahko zelo vplivajo na poklicni razvoj svojih učencev je v vzorcu največ učiteljev, ki imajo 21 do 30 let delovne dobe (37,9%), sledijo jim učitelji, ki imajo 11 do 20 let delovne dobe (27,8%). Najmanj (11,1%) učiteljev v vzorcu, ki ocenjuje, da lahko zelo vpliva na poklicni razvoj svojih učencev, pa je tistih, ki imajo 0 do 10 let delovne dobe. Menimo, da podatek ni spodbuden, saj bi bilo za učence najbolje, če bi se njihovi učitelji – ki naj bi jih poklicno usmerjali – svojega vpliva na njihovo poklicno pot zavedali. Podatki ponazarjajo, da občutek velikega vpliva na poklicni razvoj učencev, sorazmerno narašča z delovnimi izkušnjami. Sicer je med tistimi, ki menijo, da zelo vplivajo na poklicni razvoj učencev sorazmerno malo učiteljev, ki imajo 31 ali več let delovnih izkušenj (16,7%), vendar si to razlagamo z njihovo delovno utrujenostjo.

Tabela 36: Učiteljski vpliv na nadaljnji poklicni razvoj učencev, ki jih poučujejo, glede na vrsto šole, v kateri poučujejo.

		Šola (razvrščeno po lastni kvalifikaciji)					Skupaj
		Šibko socialno ozadje	Bogato socialno ozadje	Srednje socialno ozadje	Podeželsko socialno ozadje	Ni odgovora	
Odgovor	Malo	3	8	10	8		29
	Srednje	5	10	12	5		32
	Zelo	1	8	8	1		18
Ni odgovora						1	1
Skupaj		9	26	30	14	1	80

Izid χ^2 - preizkusa: $\chi^2=5,542$ g=6 P=0,476

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko osmo ničelno hipotezo obdržimo. Statistično značilna razlika med ocenjenim vplivom na poklicni razvoj učencev in vrsto šole, kjer so zaposleni učitelji, ne obstaja. Med učitelji, ki menijo, da zelo vplivajo na poklicni razvoj svojih učencev, je največ učiteljev iz šol z bogatim socialnim ozadjem (44,4%) in učiteljev iz šol s srednjim socialnim ozadjem (44,4%). Predvsem pa je zaskrbljujoč podatek, da le 5,6% učiteljev iz šol s šibkim socialnim ozadjem in 5,6% učiteljev iz podeželskih šol ocenjuje, da lahko zelo vplivajo na poklicni razvoj svojih učencev. Slednji podatek namreč lahko rezultira začarani krog revščine, oziroma morebitne nizke izobrazbe. Sicer v pričujoči diplomski nalogi zagovarjamo učiteljske poklicno-usmerjevalske »prijeme« za povišanje interesa učencev za poklicne srednje šole in za poklice, ki niso visoko kvalificirani, kot eno izmed rešitev trenutne brezposelnosti, vendar smo strogo proti poteku začaranega kroga nivoja izobrazbe staršev. Zagovarjamo namreč pozornost učiteljev na učenčeve sposobnosti - tudi če je za njihovo odkritje potreben čas, saj se učenci zaradi svojih morebitnih družinskih okoliščin ne znajo enakovredno izražati kot otroci iz spodbudnejših socialnih okolij – in poklicno usmerjanje zgolj na podlagi le-teh.

Tabela 37: Ali lahko učitelji vplivajo na razreševanje brezposelnosti.

	f	f%
Da	5	6,3
Ne	53	66,3
Ne vem	21	26,3
Ni odgovora	1	1,3
Skupaj	80	100

Največ anketiranih učiteljev (66,3%) ocenjuje, da na razreševanje brezposelnosti ne morejo vplivati. Le 6,3% sodelujočih v raziskavi pa je prepričanih, da lahko vpliva na razreševanje brezposelnosti, 26,3% pa odgovora na vprašanje ne pozna. Podatek ocenjujemo kot sliko politične in gospodarske nerazgledanosti slovenskih osnovnošolskih učiteljev in njihovo nepoznavanje tendence neoliberalistčnega razvoja evropske družbe. V kolikor bi slovenski osnovnošolski učitelji razumeli neoliberalni val sprememb v vzgoji in izobraževanju in njihove posledice na trgu dela, bi lahko izkoristili svojo avtonomijo in učencem ponudili realno sliko strukturi slovenske brezposelnosti; razložili bi jim, zakaj so na eni strani poklicne srednje šole prazne, prosta delovna mesta s poklicnosrednješolskimi profili pa nezasedena, ali pa zapolnjena s tujo delovno silo, pa tudi zakaj je toliko diplomantov prijavljenih na Zavodu za zaposlovanje.

Tabela 38: Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na spol.

		Spol		
		Ž	M	Skupaj
Odgovor	Da	4	1	5
	Ne	45	8	53
	Ne vem	15	6	21
Ni odgovora		1		1
Skupaj		65	15	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=4,925$ g=6 P=0,553

Na osnovi χ^2 – preizkusa ugotovimo, da lahko deveto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med spoloma in razreševanjem brezposelnosti. Izmed vseh moških učiteljev v vzorcu, ki so sodelovali v

raziskavi, je le 6,7% takih, ki verjamejo v njihov prispevek k reševanju slovenske brezposelnosti. Tudi med ženskami jih razmišlja le 6,2% enako. Opaziti je razliko med številom sodelujočih žensk, ki ocenjujejo, da ne morejo vplivati na razreševanje brezposelnosti (69,2%) in med deležem moških, ki v razreševanje brezposelnosti ne verjamejo (53,3%). 40% vseh moških učiteljev v vzorcu namreč odgovora na vprašanje ne pozna, kar bi lahko pomenilo, da bi bilo z ustreznimi argumenti njihovo mnenje mogoče prevesiti v prepričanje, da lahko tudi sami z za gospodarske razmere primernim poklicnim usmerjanjem pripomorejo k zmanjševanju brezposelnosti.

Tabela 39: Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na triletje, kjer razrednikujejo.

		Razrednik				Skupaj
		Ni razrednik	Drugo triletje	Tretje triletje	Ni odgovora	
Odgovor	Da	2	0	3		5
	Ne	17	17	19		53
	Ne vem	8	9	4		21
Ni odgovora					1	1
Skupaj		27	26	26	1	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=4,981$ g=4 P=0,289

Na osnovi χ^2 – preizkusa ugotovimo, da lahko deseto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med razredništvom in pogledom na razreševanje brezposelnosti. Med vsemi tremi skupinami učiteljev v vzorcu (razredniki drugega in tretjega triletja ter tistimi, ki niso razredniki) je opaziti najmanjše frekvence pri veri v zmožnost razreševanja brezposelnosti. Izmed vseh učiteljev v vzorcu, ki so razredniki razredom drugega triletja, celo nihče ne verjame v zmožnost razreševanja brezposelnosti. Najmanj neodločenih glede možnosti zmanjševanja brezposelnosti je razrednikov tretjega triletja (15,4%), kar kaže na to, da imajo prav razredniki tretjega triletja najbolj jasno izoblikovano mnenje – kar 73,1% jih namreč ocenjuje, da na razreševanje brezposelnosti ne morejo vplivati. In to kljub temu, da se je večina istih učiteljev opredelila glede

primernosti uvedbe obveznega poklicnega predmeta v zadnjem razredu tretjega triletja. Iz tega sledi: čeprav učitelji pojmujejo kot najbolj primerni čas za poklicno orientacijo tretje triletje, se očitno ne zavedajo potencialnih razsežnosti gospodarskim okoliščinam in nujnosti trgu dela ustreznega poklicnega usmerjanja.

Tabela 40: Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na njihove delovne izkušnje.

		Delovne izkušnje					
		0 do 10 let	11 do 20 let	21 do 30 let	nad 31 let	Ni odgovora	Skupaj
Odgovor	Da	2	1	2	0		5
	Ne	13	9	19	12		53
	Ne vem	2	6	7	6		21
Ni odgovora						1	1
Skupaj		17	16	28	18	1	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=4,925$ g=6 P=0,553

Na osnovi χ^2 – preizkusa ugotovimo, da lahko enajsto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med delovnimi izkušnjami in stališčem o razreševanju brezposelnosti. Med tistimi učitelji v vzorcu, ki imajo 31 ali več let delovne dobe, ni nikogar (0%), ki bi bil prepričan, da lahko vpliva na razreševanje, brezposelnosti. Največ učiteljev v vzorcu, ki pravi, da lahko vplivajo na razreševanje brezposelnosti je tistih, ki ima 0 do 10 let delovne dobe (11%). Slednjih je tudi najmanj neodločenih glede vprašanja (11,8%), kar posledično pomeni, da je kar 76% (največ) učiteljev v vzorcu z delovno dobo 0 do 10 let je odgovorilo, da ne morejo vplivati na razreševanje brezposelnosti.

Tabela 41: Učiteljski vpliv na razreševanje brezposelnosti glede na vrsto šole, kjer so zaposleni.

		Šola (razvrščeno po lastni kvalifikaciji)					
		Šibko	Bogato	Srednje	Podeželsko	Ni	Skupaj
		socialno	socialno	socialno	socialno	odgovora	
		ozadje	ozadje	ozadje	ozadje		
Odgovor	Da	0	1	4	0		5
	Ne	6	18	19	10		53
	Ne vem	3	6	7	5		21
Ni odgovora						1	1
Skupaj		9	25	30	15	1	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=4,806$ g=6 P=0,569

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko dvanajsto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med vrsto šole, na kateri učitelji poučujejo, in stališčem o razreševanju brezposelnosti. Med tistimi, ki ocenjujejo, da lahko vplivajo na razreševanje brezposelnosti, ni nobenega učitelja iz šole s šibkim socialnim ozadjem (0%) in iz podeželske šole (0%). Podobnost med šolama je mogoče opaziti tudi pri enakem deležu tistih učiteljev, ki so glede razreševanja brezposelnosti neodločeni – med učitelji šole s šibkim socialnim ozadjem je bilo namreč 33,3% neodločenih, med učitelji iz podeželske šole pa tudi (33,3%).

Tabela 42: Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju.

	f	f%
Svetovalni delavci	59	73,8
Učitelji	17	21,3
Ni odgovora	4	
Skupaj	80	100

Največ učiteljev v vzorcu (73,8%) meni, da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavci. Le 21,3% učiteljev je prepričanih, da imajo sami vplivnejšo vlogo pri usmerjanju kot svetovalni delavci. Podatek je skrajno alarmanten, saj je bilo po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport v slovenskih

osnovnih šolah 18.06.2010 zaposlenih 11.604 učiteljev in le 440 svetovalnih delavcev.

Tabela 43: Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede na spol.

		Spol		
		Ž	M	Skupaj
Odgovor	Svetovalni delavci	49	10	59
	Učitelji	13	4	17
Ni odgovora		3	1	4
Skupaj		65	15	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=0,380$ g=1 P=0,537

Na osnovi χ^2 – preizkusa ugotovimo, da lahko trinajsto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med spoloma in ocenjevanjem vpliva na poklicno izobraževanje. Izmed vseh sodelujočih moških v vzorcu je 71,4% takšnih, ki ocenjujejo, da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavci, 26,6% pa pravi, da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju učitelji. Pri ženskah v vzorcu je podobno – 75,4% vseh vprašanih učiteljic v vzorcu je namreč prepričanih, da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavci, 20% vseh žensk v vzorcu pa je prepričanih, da imajo vplivnejšo vlogo učitelji. Že tako zaskrbljujoča statistika je tako še bolj zaskrbljujoča - delež žensk v vzorcu, ki ocenjujejo, da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavci je namreč večji od deleža moških v vzorcu, ki imajo enako prepričanje – v osnovnošolskem učiteljskem poklicu pa dominirajo prav ženske.

Tabela 44: Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede na triletje, v katerem razrednikujejo.

		Razrednik			Ni odgovora	Skupaj
		ni razrednik	drugo triletje	tretje triletje		
Odgovor	Svetovalni delavci	21	18	20		59
	Učitelji	4	6	7		17
Ni odgovora					4	4
Skupaj		25	24	27	4	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=0,876$ g=2 P=0,645

Na osnovi χ^2 – preizkusa ugotovimo, da lahko štirinajsto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med triletjem, v kateri učitelji v vzorcu razrednikujejo, in njihovo oceno, kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju. Med tistimi učitelji v vzorcu, ki niso razredniki, je 84% takih, ki menijo, da ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavec, in 16% takih, ki pravijo, da ima vplivnejšo vlogo učitelj. Med razredniki tretjega triletja v vzorcu (74,1%) in drugega triletja v vzorcu (75%) je skoraj enak delež tistih, ki ocenjujejo, da ima vplivnejšo vlogo svetovalni delavec. Iz tega sledi, da več učiteljev v vzorcu, ki ne razrednikujejo, ocenjuje, da imajo pri poklicnem usmerjanju vplivnejšo vlogo svetovalni delavci, kot pa učiteljev v vzorcu, ki so razredniki v drugem in tretjem triletju. Podatek ni spodbuden, saj so taisti učitelji v vzorcu povedali, da imajo med poukom dovolj avtonomije in časa implicirati elemente poklicne vzgoje – ki nikakor ne sodi le v razredno uro.

Tabela 45: Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede delovne izkušnje.

		Delovne izkušnje				Ni odgovora	Skupaj
		0 do 10 let	11 do 20 let	21 do 30 let	nad 31 let		
Odgovor	Svetovalni delavci	13	10	19	17		59
	Učitelji	4	6	5	2		17
Ni odgovora						4	4
Skupaj		17	16	24	19	4	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=3,690$ $g=3$ $P=0,297$

Na osnovi χ^2 – preizkusa ugotovimo, da lahko petnajsto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med delovno dobo in učiteljskim pogledom na to, kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju. Med v vzorcu sodelujočimi učitelji z 31 ali več let delovne dobe 89,5% ocenjuje, da ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavec, le 10,5% je prepričanih, da je vplivnejša vloga učitelja. Rezultat razumemo kot posledico dejstva, da so ti učitelji začeli poučevati v času, ko stopnja brezposelnosti ni bila tako visoka kot danes, pa tudi zato, ker so zaradi svoje starosti manj učinkoviti in ukalupljenji v stare okvire dela in razmišljanja. Med učitelji v vzorcu z delovno dobo od 0 do 10 let je 76,5% prepričanih, da imajo vplivnejšo vlogo svetovalni delavci, 23,5% pa je prepričanih, da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju učitelji.

V primerjavi stališč učiteljev v vzorcu z delovno dobo 0 do 10 let in učiteljev v vzorcu z delovno dobo 31 ali več let je opaziti spodbudno razliko, ki priča o večjem zavedanju učiteljske vloge pri poklicnem usmerjanju mlajše generacije. Vendar je med učitelji v vzorcu z 11 do 20 leti delovnih izkušenj takih učiteljev, ki ocenjujejo, da imajo učitelji vplivnejšo vlogo v poklicnem usmerjanju 37,5% - torej veliko več, kot učiteljev z najmanjšo delovno dobo (0 do 10 let). Iz tega sklepamo, da je najmlajša generacija učiteljev v vzorcu vendarle premalo ozaveščena o pomembnosti svoje vloge kot najvplivnejšega usmerjevalca in to kljub temu, da gre za generacijo, ki je imela najverjetneje sama težave z iskanjem

zaposlitve in bi že iz izkušenj morala več razmišljati o razlogih za visoko stopnjo brezposelnosti v Sloveniji.

Tabela 46: Kdo ima vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju glede na vrsto šole, kjer učitelji poučujejo.

		Šola (razvrščeno po lastni klasifikaciji)					Skupaj
		Šibko socialno ozadje	Bogato socialno ozadje	Srednje socialno ozadje	Podeželsko socialno ozadje	Ni odgovora	
Odgovor	Svetovalni delavci	8	18	24	9		59
	Učitelji	1	5	5	6		17
Ni odgovora						4	4
Skupaj		9	23	29	15	4	80

Izid χ^2 – preizkusa: $\chi^2=3,786$ g=3 P=0,285

Na osnovi χ^2 - preizkusa ugotovimo, da lahko šestnajsto ničelno hipotezo obdržimo. Ne obstaja statistično značilna razlika med vrsto šole in učiteljskim pogledom na to, kdo ima vplivnejšo vlogo pri usmerjanju. Največji odstotek učiteljev v vzorcu (40%), ki so prepričani, da ima pri poklicnem usmerjanju vplivnejšo vlogo učitelj, je zaposlenih v primestni šoli (40%). Najmanjši delež učiteljev v vzorcu, ki ocenjujejo, da so pri poklicnem usmerjanju vplivnejši učitelji, pa izvira iz šole s šibkim socialnim ozadjem. Podatek je za prihodnost slovenske vzgoje in izobraževanja in za z njo povezani trg dela neugoden, saj so prav podeželske šole tiste, ki imajo praviloma vpisanih manj učencev, zaradi česar imajo slednji lažji dostop do svetovalnega delavca, oziroma obratno. Zato je dejstvo, da so prav učitelji podeželskih šol tisti, ki glede poklicne orientacije vidijo sebe kot vplivnejše od socialnih delavcev - in jih s tem na nek način razbremenjujejo izključne poklicno-usmerjevalne odgovornosti – skrajno nesposobno.

3.6. Sklep

V raziskovalnem delu diplomske naloge, kjer smo preverjali gospodarsko ozaveščenost osnovnošolskih učiteljev pri njihovem delu v razredu, se je pokazalo, da so učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, gospodarsko precej neozaveščeni.

Raziskava je namreč pokazala, da se za medijsko poročanje o politiki zanima najmanj učiteljev v vzorcu. Statistično značilne povezave med zanimanjem za politiko, spolom in triletjem, v katerem je razred učiteljevega razrednikovanja, nismo ugotovili. Obstaja pa statistično značilna razlika med zanimanjem za medijsko poročanje o politiki in delovno dobo učiteljev, ki kaže, da zanimanje za medijsko poročanje o politiki narašča z delovnimi izkušnjami učiteljev. Prav tako obstaja statistična razlika med vrsto šole, na kateri učitelji v vzorcu poučujejo in zanimanjem za medijsko poročanje o politiki. Najbolj se zanimajo za medijsko poročanje o politiki tisti anketirani učitelji, ki poučujejo na šolah z bogatim socialnim ozadjem.

Največ učiteljev v vzorcu ocenjuje, da imajo srednji vpliv na poklicni razvoj svojih učencev. Preverjanje hipotez ni pokazalo statistične razlike med oceno vpliva na poklicni razvoj učencev in spolom, triletjem, v katerem razrednikujejo, delovno dobo učiteljev v vzorcu in glede na vrsto šole, na kateri poučujejo.

Največ učiteljev v vzorcu ocenjuje, da na razreševanje brezposelnosti ne morejo vplivati. Statistična razlika med oceno o razreševanju brezposelnosti in spolom, razredništvom, v katerem učitelji v vzorcu razrednikujejo, njihovimi delovnimi izkušnjami in vrsto šole, na kateri poučujejo, ne obstaja.

Da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju svetovalni delavci (in ne učitelji) ocenjuje največ učiteljev v vzorcu. Preverjanje hipotez je pokazalo, da statistično značilna razlika med ocenjevanjem vpliva na poklicno izobraževanje in spolom, triletjem, v katerem učitelji v vzorcu razrednikujejo, njihovo delovno dobo in vrsto šole, na kateri poučujejo, ne obstaja.

Rezultate raziskave ocenjujemo kot zaskrbljujoče. Predvsem zato, ker smo v teoretičnem delu poudarili problematiko neoliberalizma, interes mednarodnih organizacij in države, da ga vpeljejo na področje slovenske vzgoje in izobraževanja ter priložnost učiteljev, da kljub predpisanim učnim vsebinam v okviru svoje avtonomije med učnim procesom infiltrirajo svoje (družbenokritične) norme in vrednote. Te pomembne priložnosti pa se učitelji v vzorcu ne zavedajo, saj v večini ocenjujejo, da ne morejo vplivati na razreševanje brezposelnosti, da imajo le srednji vpliv na poklicni razvoj svojih učencev in da imajo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju (od njih) svetovalni delavci. Rezultati torej kažejo, da učitelje v vzorcu morali podučiti o priložnosti, da osnovnošolcem njihovi starosti primerno podajo razlago o za njihovo prihodnost relevantnih neliberalističnih ozadjih in njihovih posledicah, med katere zagotovo spada razumevanje pojava množičnega izobraževanja po zaključku srednje šole in naraščajoče brezposelnosti diplomantov.

Glede na državno vpletenost v neoliberalistični konstrukt in njen interes, da problematika v javnosti ostane tabu, ocenjujemo, da bi morda lahko učitelje v vzorcu ozavestili mediji. Prav ti so namreč odkrili, da bralci najraje berejo senzacionalistične zgodbe – tudi o državni upravi. Tako bi lahko mediji z načrtnim plasiranjem člankov o problematiki, ki jo obravnava pričujoča diplomska naloga, dosegli, da bi učitelji spregledali neoliberalizem in posledično spoznali svojo možnost, da poskrbijo za svetlejšo eksistencialno prihodnost svojih učencev.

4. Literatura

- Barle, A. in Bezenšek, J. (2006). Poglavlja iz sociologije vzgoje in izobraževanja. Koper, Fakulteta za management.
- Barle, A. (2008). Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju. Koper: Fakulteta za management.
- Bečaj, J. (1994). Pomembno je biti uspešen. Vzgoja in izobraževanje, 25 (3), 3-9.
- Cavassori, G. (1996). Šolska in poklicna orientacija. Trst: Deželno ravnateljstvo za izobraževanje in kulturo.
- Fekonja, J. in Vidovič, N. (2000). Model sodelovanja osnovne in srednje šole v poklicni orientaciji osnovnošolcev. V Šolskem svetovalnem delu, 5 (1), 37-39.
- Gudjons, H. (1994). Pedagogija temeljna znanja. Zagreb: Educa.
- Haralambos, M. in Holborn, M. (2005). Sociologija. Ljubljana: DZS.
- Jones, F. (1987). Positive classroom instruction. Santa Cruz: Jones, Fredric H. & Associates, Incorporated.
- Komisija evropske skupnosti. (2000). Memorandum o vseživljenjskem učenju. V delovnem gradivu (SOC/COM/00/075). Pridobljeno 20.3.2010, iz <http://linux.acs.si/memorandum/prevod>.
- Komisija evropskih skupnosti.(2009). Ključne kompetence za sprminjajoči svet. V soročilu komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropsko-socialnemu odboru in odboru regij SEC. Pridobljeno 29.3.2010, iz <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:SL:PDF>.
- Kordigel, T. (2010). Kako spraviti otroka do kruha. V 7dni, št.1, 12-15.
- Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Ljubljana: Krtina.
- OECD.(2009). Learning for jobs. V OECD Reviews od Vocational Education and Training. Pridobljeno 25.3.2010, iz http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html.
- Peček, M. (1990). Kam in kako s šolo? V Iskanjih, 7, št. 10, 16-34.
- Pediček, F. (1994). Edukacija danes. Maribor: Založba obzorja.

- Pšunder, M. (2006). Razrednik@starši.oš. Ljubljana: Supra.
- Pšunder, M. (1998). Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Randal, H. Navigating the Quarterlife Crisis to Career and Personal Success. Pridobljeno 28.3.2010, iz http://www.quintcareers.com/quarterlife_career_crisis.html.
- Repovž, M. (2010). Dirka. Delo, 91, str. 40.
- Republic of Slovenia, Ministry of education and sport.(2009). National report on the implementation of the education and training 2010 work programme. V European commission directorate for education and culture. Pridobljeno 26.3.2010, iz http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/slovenia_en.pdf.
- Rupar, B. (2001). Poklicna orientacija v petem in šestem razredu osnovne šole: Priročnik za poklicno vzgojo in svetovanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupar, B. (1999). Poklicna orientacija v programskih smernicah šolske svetovalne službe. Šolsko svetovalno delo, 4 (2), 13-17.
- Scarpetta, S., Sonnet, A. in Manfredi, T. (2010). Rising youth employment during the crisis: How to prevent negative long-term consequences on a generation? V OECD social, employment and migration papers, NO.106. Pridobljeno 24.3.2010, iz <http://www.oecd.org/dataoecd/10/8/44986030.pdf>.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2009). Splošen pregled podatkov o izdatkih za formalno izobraževanje, Slovenij, 2005-2007. V demografskem in socialnem področju. Pridobljeno 28.3.2010, iz http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=2549.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2010). Trg dela. V statističnih informacijah št./No 2. Pridobljeno 2.4.2010, iz <http://www.stat.si/doc/statinf/07-SI-146-1001.pdf>.
- Statistični urad Republike Slovenije.(2010). Vstop mladih na trg dela, Slovenija, 2. četrletje 2009. V demografskem in socialnem področju. Pridobljeno 1.4.2010, iz http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3029.
- Studio 3S d.o.o. (2008). Kratek priročnik učinkovite promocije strokovnega in poklicnega izobraževanja. V Centru RS za poklicno izobraževanje.

Pridobljeno 27.3.2010, iz
http://www.mojaizbira.si/assets/docs/kom_prirocnik.pdf.

Špende, B. (2000). Vizija poklicne vzgoje na osnovnih šolah - povezovanje poklicne vzgoje s šolskimi predmetniki in z okoljem - šolska in okoljska poklicna orientacija. V Šolskem svetovalnem delu, 5 (1), 40-43.

The European Round Table of Industrialists (ERT). (1995). Education for Europeans towards the learning society. V poročilu iz okrogle mize. Pridobljeno 20.3.2010, iz <http://www.ert.be>.

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. (2007). Resolucija o karierni orientaciji. V Pregledu politike karierne orientacije v EU. Pridobljeno, 29.3.2010, iz http://www.mojaizbira.si/assets/docs/kom_prirocnik.pdf.

Žvokelj, M. (1998). Za poklicno umerjanje pri nas samo najboljše in pregledno. V Šolskem svetovalnem delu, 3 (3-4), 33-40.

5. Priloge

Priloga A: Anketni vprašalnik za učitelje

Priloga A: Anketni vprašalnik za učitelje

ANKETA

Pozdravljeni,

sem študentka sociologije in pedagogike, Taja Kordigel. Vljudno Vas prosim za rešitev ankete, ki mi bo pomagala pri moji raziskovalni diplomski nalogi. Za Vašo pomoč se Vam vljudno zahvaljujem in Vam želim prijetni konec šolskega leta.

Prosim, obkrožite svoj spol: M Ž

Kateremu triletju ste razrednik? (obkrožite)

Prvo triletje Drugo triletje Nisem razrednik

Koliko let delovnih izkušenj imate? (obkrožite)

0-10 let 11-20 let 21-30 let 31 ali več let

1. Koliko vas zanima poročanje medijev o politiki? (obkrožite)

Malo Srednje Zelo

2. Ali trenutna gospodarska situacija vpliva na vaše delo v razredu? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

3. Koliko menite, da je kvaliteta učiteljevega dela odvisna od njegove aktualne politične razgledanosti? (obkrožite)

Malo Srednje Zelo

4. Ali država nalaga učiteljskemu poklicu preveč birokratskega dela? (obkrožite)

Da Ne Ravno prav

5. Ali se vam vmešavanje države v vaše vzgojno-izobraževalno delo zdi pretirano? (obkrožite)

Da Ne Ravno prav

6. Ali imate - zaradi vmešavanja države v vaše delo - dovolj avtonomije, da učencem posredujete svoje vrednote? (Obkrožite)

Da Ne Ne vem

7. Koliko vpliva imate po vašem mnenju na nadaljnji poklicni razvoj učencev? (obkrožite)

Malo Srednje Zelo

8. Koliko vpliva imate po vašem mnenju na izbiro srednje šole učencev? (obkrožite)

Malo Srednje Zelo

9. Ali menite, da so gimnazije le za bolj pridne oziroma za sposobnejše učence? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

10. Ali opazate, da so poklicne srednje šole pri učencih manj priljubljene? (obkrožite)

Da Ne

11. Ali se vam zdi ovrednotenje poklicnih srednjih šole kot »slabših« pravilno? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

12. Ali menite, da bi moralo čim več učencev končati tako srednjo šolo, ki omogoča nadaljevanje študija? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

13. Ali menite, da ima učenec z zaključeno gimnazijo in študijsko diplomu večjo možnost za zaposlitev, kot učenec, ki je končal poklicno srednjo šolo in ni študiral? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

14. Ali menite, da bi morali v osnovno šolo uvesti obvezni predmet, ki bi zajemal poklicno izobraževanje? (obkrožite)

Da Ne Da, le za učence 9. Razreda

15. Ali lahko elemente poklicne vzgoje (nasvete, vrednote) vključujete v vaš predmet? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

16. Ali bi želeli glede poklicnega usmerjanja učencev imeti več nasvetov gospodarskih strokovnjakov? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

17. Ali menite, da je lahko vplivate na razreševanje brezposelnosti? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

18. Strokovnjaki napovedujejo beg slovenskih možganov v tujino. Se vam, v kolikor bi to tega resnično prišlo, zdi to nujno negativno? (obkrožite)

Da Ne Me ne zanima

19. Ali opazate, da učenci nekatere poklice vrednotijo kot večvredne? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

19.1.

Katere?.....

20. Ali občutite, da učenci nekatere poklice pojmujejo ko manj vredne?(obkrožite)

Da Ne Ne vem

20.1. Katere?.....

21. Ali tudi vi pojmujeate nekatere poklice kot manj vredne? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

22. Ali ste kdaj poskušali v različno vrednotenje učencev o poklicih posegati, ga analizirati? (obkrožite)

Da Ne Ne vem

23. Kdo bi se moral bolj truditi, da bi se vrednotenje spremenilo?

Država Učitelji

24. Kdo ima pomembnejšo vplivnejšo vlogo pri poklicnem usmerjanju? (obkrožite)

Učitelji Svetovalni delavci