

Dr. Janko Muršak

Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja

Povzetek: Oblikovanje poklicne identitete je v sodobnih pogojih soočeno s krizo, ki jo povzročajo spremembe v poklicni socializaciji, povezane negotovostjo v zaposlovanju, spremembami v vsebinah dela in odnosih pri delu. Izgublja se klasična struktura referenčne skupine. Poklicno in strokovno izobraževanje na ta položaj ne najde pravega odgovora, to pa kažejo tudi empirični podatki o gibanju mladih v izobraževalnem sistemu. Značilna je predvsem vertikalna mobilnost v sistemu, tako da teoretično vsi, ki opravijo eno od matur, nadaljujejo izobraževanje. Zato se postavlja vprašanje, ali je funkcija priprave na poklicno delo in z njo povezana načrtna poklicna socializacija mladih v poklicnem in strokovnem izobraževanju sploh še smiselna. Ne glede na to pa je nujno, da se sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja prilagodi spremenjenim pogojem.

Ključne besede: poklicna identiteta, funkcije poklicnega in strokovnega izobraževanja, izobraževalni tokovi, poklicna matura, kriza identitete, poklicna socializacija.

UDK: 377

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janko Muršak, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Slovenija
e-naslov: janko.mursak@guest.arnes.si

Uvod

Sodobne poti mladih so v veliki meri zaznamovane z njihovim bojem za uveljavitev na področju dela in zaposlitve. Sodobne karijerne poti postajajo zapletene in negotove, označujeta jih prekarnost zaposlitev in zmanjševanje zaposlitvenih možnosti. Če smo v preteklosti govorili o tem, da ima večina ljudi v zreli dobi stabilno poklicno pot, lahko danes vidimo, da se namesto stabilne kariere vse bolj uveljavlja tako imenovana prehodna kariera (Konrad 1996) ali prehod iz stalne v začasno zaposlitev ali brezposelnost in nasprotno. Vse to povzroča negotovost in posledično spremembe v oblikovanju identitete mladih v tistem delu, ki je vezan na delo, in tistem, ki na vstop v delo pripravlja, se pravi v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Temeljna teza naše razprave je, da prehod od stabilne poklicne poti do prehodne ali ciklične poklicne poti spremljajo občutki negotovosti in krize. Posameznik je prisiljen graditi svojo poklicno pot ali poklicno identiteto v vseh fazah svojega življenja in v skladu s tem postaja proces poklicne socializacije kot del socializacijskega procesa permanenten proces, v katerem se prepleta posameznikova življenjska pot skozi biološki, delovni in družinski cikel (Brečko, str. 108). Posameznikova identiteta je stabilna in zanesljiva, če ji uspe ustrezno uskladiti različne vloge in če ne nastane zastoj v posameznih razvojnih fazah. Zaradi negotovosti pa postaja posameznikova poklicna pot in nanjo vezana poklicna identiteta ključni element oblikovanja njegove identitete. Krize, ki nastajajo, ker mladi nimajo možnosti za vključitev v svet dela in umestitev v ustrezno socializacijsko okolje, ki bi jim omogočalo oblikovanje tega pola osebne identitete, so zaradi tega pri njih vse pogostejše in mladim onemogočajo vstop v odraslost po ustaljenih in nekonfliktnih poteh. Po drugi strani pa klasična trojna funkcija sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja, med katerimi je priprava na poklicno delo in z njim povezano vnaprejšnje oblikovanje poklicne identitete ena od njih, vse bolj slabi.

Splošne značilnosti oblikovanja poklicne identitete

Da bi lahko vstopili v problematiko oblikovanja poklicne identitete in težavnost njenega konstituiranja na področju dela in delovnega življenjskega cikla, si poglejmo najprej nekaj splošnih značilnosti oblikovanja identitete.

Identitetni procesi se razvijajo skozi različne socializacijske faze in so po gojeni z identifikacijo s pomembnimi drugimi in z referenčnimi skupinami, v katere se posameznik vključuje. Čeprav ne nameravamo na tem mestu razvijati teorije konstrukcije posameznikove identitete, lahko, opirajoč se na razpravo C. Dubara (Dubar 1995), zapišemo, da je uspešno vzpostavljanje identitete eden pglavitnih kazalnikov uspešnih socializacijskih in posredno tudi vzgojnih procesov. Seveda pa je proces socializacije, tako kot proces vzpostavljanja identitete, večplasten. Identiteta se namreč lahko razvije le v interakciji med doživljanjem posameznika in njegovim resničnim položajem, kot mu ga predstavlja njegova socialna okolica. To pa sestavljajo različne socialne skupine, v katere se vključuje na različnih področjih svoje dejavnosti oziroma svojega življenja. Identiteta je v skladu s tem izid socialne interakcije in samodefinicije. Če povzamemo misel L. Straussa (Levi Strauss 1977), predstavlja identiteta virtualni prostor, ki ne obstaja kot opredmeten objekt, pač pa vanj verjamem in ki ga moram kot posameznik (subjekt) ubesediti, da bi živel in deloval med drugimi in z njimi.

Posebno pomembno je poudariti, da je vzpostavljanje identitete permanenten proces, ki se začne v otroštvu, potem pa se oblikuje in preoblikuje vse življenje na vseh življenjskih področjih.

Proučevanje oblikovanja posameznikove identitete zaradi tega zahteva ustrezno enakovredno obravnavo vseh področij in dimenzij posameznikovega življenja, zlasti pa še tistih, na katerih posameznik doživlja svojo osebno in socialno potrditev. Med njimi zavzema področje poklicnega dela izjemno pomembno mesto. Tradicionalno poteka najintenzivneje sočasno s ključnimi procesi z vzpostavljanjem družinske vloge in se tako intenzivno prepleta z družinskim življenjskim ciklom. V skladu tem bi lahko sklepali, da je posameznikova umešitev v svet dela ena bistvenih socialnih umestitev, ki omogočajo vzpostavitev socialne identitete.

S tega vidika je za uspešno delovanje šolskih in vzgojnih institucij v fazah socializacije, ko se posamezniki postopoma vključujejo v življenje odraslih, izjemnega pomena, kako omogočajo mladim vključevanje v svet dela in kako jih nanj pripravljajo. To seveda velja za vso mladino, še posebno za tisti njen del, ki je iz socialnih ali kakih drugih razlogov, tudi zaradi šolskega uspeha, potisnjen na obrobje. Vključevanje mladih v svet dela pa ima pomembno vlogo tudi v politiki Evropske unije in zahteva oblikovanje ustreznega formalnega ovira, v katerem lahko poteka poklicna socializacija. V nadaljevanju si bomo na primeru dveh temeljnih dokumentov, in sicer Lizbonske strategije oziroma Evropskega mladinskega pakta iz leta 2005, ki operacionalizira strategijo na področju dejavnosti mladih, ogledali konkretne cilje. Cilj pakta je predvsem »izboljšati izobraževanje, usposabljanje in mobilnost ter poklicno in socialno vključenost evropske mladine in hkrati lajšati usklajevanje poklicne aktivnosti in družin-

skega življenja« (Evropski ... 2005). Pakt se nanaša na tri sklope, in sicer zaposlovanje, vključevanje in socialni napredek, izobraževanje, usposabljanje in mobilnost ter usklajevanje poklicnega in družinskega življenja. Taka usmeritev obvezuje države članice, da bodo izpeljale primerne ukrepe, ki se nanašajo na strategijo zaposlovanja, socialnega vključevanja, in da bodo pripravile projekte izobraževanja in usposabljanja mladih, ki bodo prispevali k rasti in razvoju delovnih mest za mlade.

Svet Evropske unije in predstavniki vlad članic pri tem poudarjajo, da »mora biti mladi polno vključeni v družbo in da pomagajo uresničevati lizbonske cilje glede zaposlovanja in zato imeti podporo pri vključevanju na trg dela in spodbudo za razvoj ustvarjalnosti in podjetniških spretnosti« (Resolucija ... 2005). Iz tega izhaja poziv po spodbujanju mladih in tistih, ki so dejavni pri delu z mladimi in v mladinskih organizacijah, naj si prizadevajo in pripravijo strategije za priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja mladih in priznavanja rezultatov tega učenja in izobraževanja.

Še bolj neposredno pa vse, ki delajo z mladimi, nagovarja v zvezi s tem Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o priznavanju vrednosti neformalnega in priložnostnega učenja na področju evropske mladine (Resolucija ... 2006); ta v svojih členih poudarja potrebo po sprejetju skupnih evropskih načel za opredelitev in potrditev neformalnega in priložnostnega učenja. Resolucija poudarja, da neformalno in priložnostno učenje na področju mladine potekata v različnih in raznolikih okoljih, za samorazvoj mladih in njihovo družbeno, kulturno in poklicno integracijo pa so potrebne posebne in primerne metode ter instrumenti. Države članice poziva, da se izdelata ustrezne elemente v okviru Europassa – ta bo omogočil opredelitev in priznavanje spretnosti in sposobnosti, ki jih mladi pridobijo z neformalnim in priložnostnim učenjem, ki se lahko predloži spričevalom in drugim dokazilom o usposobljenosti ali je njihov sestavni del – in da se tako omogoči opredeljevanje tistih sposobnosti, ki so bile pridobljene in se v resnici uporabljajo z namenom njihovega priznavanja na trgu dela. Poziv se še posebno nanaša na socialne partnerje, saj naj države članice spodbujajo socialne partnerje, naj priznajo kakovost in raznovrstnost neformalnega in priložnostnega učenja mladih ljudi ter njihovo družbeno in gospodarsko dodano vrednost.

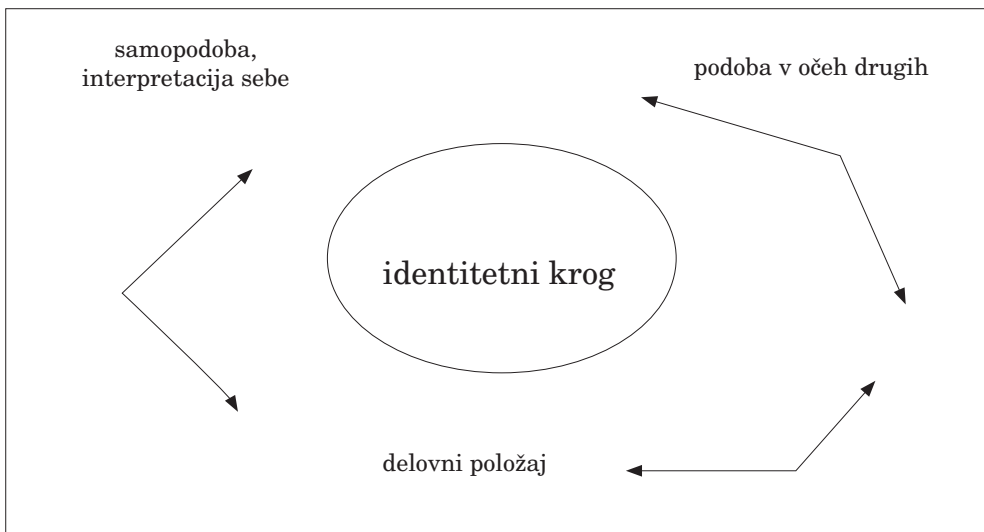
Nemožnost vzpostavitev identitete, ki jo preprečuje ne vključenost v svet dela, in s tem nemožnost vzpostavitev poklicne identitete onemogoča uresničevanje osebe kot socialne identitete. To je pglavitni razlog za nezadovoljstvo, ki se kaže kot upor mladih iz priseljskih družin v Franciji ali kot nove oblike družbeno nesprejemljivega vedenja, političnega ekstremizma in nacionalizma.

Poklicna identiteta pa pomeni mnogo več kot le poklicno samointerpretacijo, kot identifikacijo posameznika s svojim poklicnim delom. Prav zato ne more nastati zgolj na podlagi razumevanja sebe v relaciji do dela kot neke vrste poklicna samopodoba vsakega posameznika, pač pa nastaja kot relacijski fenomen, kot konfiguracija odnosa jaz – mi, ki kaže na način socialno dejavne vključitve posameznika, po drugi strani pa vključuje tudi biografsko podlago, se pravi način, vrsto tranzicij, značilnih za posameznikovo poklicno pot. »V skladu

tem pomeni poklicna identiteta socialno priznani način, na katerega se posamezniki poistovetijo drug z drugim na področju dela in zaposlitve.« (Dubar 2000, str. 95)

Identiteti krog

Poklicna identiteta nastaja, kot rečeno, v interakciji posameznika z njegovim socialnim okoljem; tega ga v tem primeru sestavljajo pomembni drugi, ki opravljajo podobno delo in katerih položaj v procesu dela je podoben. Pri tem pa, za razliko od siceršnjega procesa, obstaja še tretji pol, to je delovna pozicija ali konkretna vsebina dela, ki ga posameznik opravlja in ki v interakciji prispeva k oblikovanju identitete, kot prikazuje slika 1.



Slika 1: Klasična shema graditve identitete: identitetni krog

Delo, ki ga posameznik neposredno opravlja, daje namreč posamezniku še dodatno možnost samointerpretacije in vpliva nanj deloma neodvisno od socialnega okolja. Ne glede na to pa velja, da pri oblikovanju (socialne) poklicne identitete potekata dva procesa tako imenovane iniciacije in konverzije, kot pravi E. Hughes (Hughes 1992). Ni namreč dovolj, da posameznik spozna in se nauči opravljati določeno delo, pač pa mora biti vanj, kot pokaže Hughes na primeru medicine, tudi ustrezno iniciiran – v družbeno vlogo, ki jo določeno delo ima, biti priznan kot predstavnik te vloge/poklica v oĉeh sodelavcev pa tudi v oĉeh drugih članov skupnosti, po drugi strani pa si mora posameznik, da bi razvil poklicno identiteto, tudi ustrezno izoblikovati tako vizijo sebe in sveta, ki mu omogoča sprejem vloge in opravljanja poklica, proces, ki mu Hughes pravi proces konver-

zije. Za C. Dubara pomeni ta kulturna impregnacija bistveni moment v oblikovanju identitete, in jo razume kot odločilno točko v procesu poklicne socializacije. Gre za spremembo sebe in ponotranjenje idej na štirih področjih: kaj in kako posameznik razume svoje delo, kaj bi morala biti njegova vloga, kakšna je ustreznost in zaželena kariera glede na prvi dve točki in kakšen bi sam kot nosilec poklica v resnici naj bil. Posameznik v procesu oblikovanja poklicne identitete spremeni Sebe v pogledu Drugega, sebe in svet definira na nov način in temu prilagodi svoje ravnanje in razumevanje. (Dubar & Tripier 1998, str. 101–102)

Kot poudarja C. Dubar, pa je za razumevanje procesa oblikovanja poklicne identitete nujno vključiti tudi opazovanje tako imenovane biografske dimenzije ali življenjske zgodbe posameznika, saj razumevanje sebe, svoje pozicije in videnja sebe v pogledu drugega ni sinhroni, pač pa diahroni proces, kjer pretekli dogodki in identifikacije zelo determinirajo trenutni pogled posameznika in njegovo samo-definicijo. Prav ti »ostanki« preteklih identitet pa so lahko motnja in povzročajo občutek negotovosti pri posamezniku v položajih, ko se resnični pogoji, v katerih se identiteta razvija, spreminjajo prehitro ali potekajo v obliki neke vrste šoka, ki ga posameznik doživi na primer ob nenadni izgubi zaposlitve, degradaciji na delovnem mestu ali v kriznih situacijah, ki jih povzroča ekonomska ali politična kriza. Tak pretres pa lahko povzroča tudi prehod iz šolanja v zaposlitev, če posameznik ugotovi, da sta predstava o njegovem poklicnem delu in vnaprejšnja identifikacija s poklicem, ki jo je razvil med šolanjem, v bistvu neustrezni.

Spremembe v strukturi in vlogi referenčne skupine

Če smo poudarjali pomen referenčne skupine, ki je ključna za razumevanje in uspešno oblikovanje poklicne identitete, pa dobiva sam pojem referenčne skupine v sodobnih pogojih dela nekoliko drugačno formo kot v klasični industrijski pa tudi še v poindustrijski dobi. Razvoj dela v času informatizacije namreč zahteva vse bolj izoliranega posameznika, ki vstopa v socialne odnose na simbolni ravni, ne pa več v realnem socialnem okolju. Komunikacija po spletu postaja neosebna in virtualna.

Referenčna skupina lahko ima v konkretnih pogojih značilnosti dvojne organizacije socialnih skupin, kot jih po Tonniesu (Tonnies 1965) povzema C. Dubar (2000, str. 22). Delimo jih na dva tipa, na skupino kot skupnost in skupino kot združbo. V prvem primeru govorimo o skupini, ki je socialno homogena in integrirana, ima skupnostno formo, kjer je stopnja identifikacije močna in posledično daje posamezniku občutek vključenosti in pripadnosti, mu omogoča socialno stabilne odnose in s tem podlago za oblikovanje stabilne poklicne in socialne identitete. Posameznik doživlja sebe kot del celote, socialnega korpusa, ki mu pripada in od katerega tudi pričakuje ustrezno socialno podporo in zaščito. Klasične profesionalne skupine, ki jih poleg značilnosti, značilnih za profesije, pogosto povezujejo tudi sindikalne organizacije. Za tako organizacijo je značilna tako imenovana skupnostna identitetna forma, ki mogoča prej opisani klasični model oblikovanja poklicne identitete.

Drug tip socialne skupine se razvija na ravni družbene organizacije z nastankom pravne države in posameznika kot državljana s svojimi državljanskim in pravnimi pravicami, ki mu omogočajo obstoj kot individuumu, neodvisnemu od skupnostnega telesa, kot sta rod, narod, domovina; namesto tega se pojavi državljan, pravni subjekt, ki nastopa neodvisno od pripadnosti določeni skupnosti. Deluje na podlagi družbene pogodbe, ki bolj ali manj formalizirano določa medosebne odnose in ne zahteva občutkov pripadnosti in identifikacije, nimajo oblikovanega socialnega »skupnostnega telesa«, ki bi jih združevalo in omogočalo socialno kohezivnost (Dubar 2000).

Na področju poklicnega dela sta se v vsej poindustrijski dobi prepletali obe skupnostni formi, na nekaterih poklicnih področjih pa srečamo še danes močno zaprte poklicne skupine, ki ohranjajo naravo skupnostne forme in je zanje značilna močna socialna kohezivnost, ekskluzivnost in vplivna profesionalna združenja. Gre za poklicne skupine, kot so zdravniki, advokati, delno tudi učitelji, zlasti visokošolski, ter nekateri poklici, za katere je značilna močna sindikalna organiziranost in posebni pogoji dela – na primer strojevodje, policisti, oficirji in podobno. Za vse te poklice oziroma profesije je značilno, da ohranjajo razmeroma visoko razvit občutek skupinske diference in socialne kohezivnosti ter močno razvit občutek poklicne pripadnosti, seveda povezane s trajno in stabilno oblikovano poklicno identiteto.

Za moderno obdobje pa je značilen predvsem razpad klasične skupinske organiziranosti tudi na poklicnem področju. Namesto dosedanjega odnosa Jaz – Mi v pomenu, da ne obstaja jaz, če ne obstaja kot relacija Jaz – Mi, kar je povezano s skupnostno formo oblikovanja identitete, se pojavlja odnos med posameznikom in brezimnim, nesignifikantnim drugim. Pri tem se relacija Jaz – Mi pretvori v relacijo Jaz – (nesignifikantni) drugi, kar je navsezadnje povezano tudi z razpadom klasičnih oblik sindikalne organiziranosti in razrednih razmerij (prim. Dubar 2000, str. 221). Z drugimi posameznika ne veže več dogovor, pogodba ali organizacija, ista kategorija ali pozicija, ki mu določa pripadnost in mu pomeni referenčno skupino. Človek organizacije se spreminja v posameznika, ki v mreži svojih razmerij vzpostavlja svojo identiteto kot mrežo začasnih identifikacij, ki zglobljajo naravo trajnosti.

Elementi krize

Omenjene spremembe v organizaciji dela in načina produkcije, ki prehaja iz skupnostne forme, ki se je v nekaterih oblikah, kot smo videli, ohranjala tudi v poindustrijski dobi, pa niso edino, kar povzroča spremembe in krizo identitete na področju dela in zaposlitve. Pogoje, v katerih potekajo sodobni produkcijski procesi, določajo, kot ugotavlja Dubar, vsaj še tri skupine kriznih dejavnikov: zaposlovanje, sprememba vsebine dela in spremenjene oblike produkcijskih odnosov (Dubar 2000).

Križa zaposlovanja

Značilnost sodobnih politik zaposlovanja, ki se skriva pod krinko tako imenovane potrebe po fleksibilizaciji zaposlovanja, radikalno spreminja klasične tipe zaposlitve oziroma tipe delovnega razmerja. Namesto klasične zaposlitve za nedoločen čas se pojavlja tako imenovana prekarnost zaposlovanja. Ne gre le za začasnost delovnega razmerja, pač pa tudi za negotovost v začasnih zaposlitvah pa tudi delovnem razmerju za nedoločen čas. Nanaša se torej najprej na zaposlitveni status, za katerega so značilne različne oblike pogodb o zaposlitvah oziroma o delu in na hitro spreminjajoče se značilnosti dela ter sočasno usihanje starih in pojavljanje novih oblik dela pa tudi njihovo priložnostno pojavljanje. Klasična družba s stalnimi zaposlitvami in plačanim mezdanim delom, za katero so značilna kolektivna pogajanja in močna sindikalna organiziranost, počasi razpada. Vzporedno se preoblikuje tudi šolski sistem, ki kljub nasprotnim prizadevanjem izgublja svojo funkcijo priprave na vnaprej predvideno delo ali poklic. Najpočasnejši so ti procesi v javnem sektorju. K temu vsaj pri nas pripomore tudi prožnost in prekarnost dela mladih, zlasti študentov, ki prevzemajo veliko trajnih nalog, ki pa jih je mogoče z najeto in slabo plačano študentsko delovno silo razmeroma hitro in preprosto izpolniti, ne da bi sklepali kakršne koli oblike delovnega razmerja. Klasični zaposlitveni modeli so tako razpadli pod vplivom naštetih dejavnikov, h katerim moramo prišteti še visokotehnizirano in informatizirano delo. Zaposlovanje je postalo manj formalno, konflikti in pogajanja potekajo na individualni, ne pa več na kolektivni ravni, posledica tega pa je manjša regulacija. Tako smo priča destruktiji regulacije in zaščitene zaposlitve, h kateri prispeva tudi prost pretok finančnega kapitala, ki zmanjšuje možnost nacionalnih regulacij politik zaposlovanja, in selitev proizvodnje na območja s cenejšo delovno silo, po drugi strani pa lahko zaradi nastajajoče finančne krize pričakujemo še naraščanje brezposelnosti in nove oblike prekarnosti zaposlitev.

Križa dela

- a) Od zatona tejlorigizma je mogoče zaznavati tendenco zmanjševanja vnaprej predpisanega, normiranega dela. Delo vse bolj postaja soočanje z neznanimi položaji, ki zahtevajo hitro in ustrezno odzivanje. Čeprav se obseg normiranega dela manjša, ali pa prav zaradi tega, je pritisk na zaposlene še toliko večji, saj se vzpostavljajo mehanizmi posrednega nadzora in medsebojnega tekmovanja zaposlenih, njihove polarizacije in posledično tudi racionalizacije zaposlovanja, to pa pomeni izgubo (trajne) zaposlitve ali njeno redukcijo.
- b) Neposredna posledica prej opisanih značilnosti je razkroj klasičnega sistema kvalifikacij. Kvalifikacije so omogočale formalno regulacijo zaposlovanja in vzpostavljanje klasifikacije posameznika na trgu dela. Klasični koncept torej razume kvalifikacije kot regulativo, ki se opira na spričevalo ali diplomu, s katero se kvalifikacija formalno dokazuje. To v novih pogojih

dela, kjer ni v ospredju vnaprej določeno ravnanje v predvidljivem sistemu dela, pač pa samostojna mentalna dejavnost, kjer se posameznikovo znanje nujno kombinira in deluje v kompleksnih sistemih v kombinaciji z drugimi, ne zadošča. *Imeti* znanje in kvalifikacijo prehaja v drugo logiko: *biti* kompetenten, ne *imeti* kompetence, *biti* kvalificiran, ne *imeti* kvalifikacije. To ima za upravljanje človeških virov po Schwartzu (1999) pomembne posledice: Če nekaj imaš (kvalifikacijo, diplomo, znanje), je to lahko trajno, če pa nekaj si, je to časovno omejeno na ta trenutek. To povzroča negotovost, kajti kompetenten posameznik v danem trenutku to ne bo nujno tudi v neki drugi situaciji ob drugem času. Kompetentni posameznik pri tridesetih to ne bo nujno tudi pri štiridesetih letih. Posledica je vizija nenehnih sprememb, ki v sistemu kvalifikacij ni prisotna na ta način. Vprašljiv postaja sistem izobraževanja, ki gradi na spričevalih in diplomah, kajti te ne morejo dajati veljavnih potrdil o posameznikovi kompetenci; to dodatno postavlja pod vprašaj tudi koncept kvalifikacij in način, kako si posameznik oblikuje svojo poklicno identiteto na podlagi kvalifikacij. Ali drugače: če je koncept kvalifikacij omogočal razmeroma trdno podlago za oblikovanje poklicne identitete, je sodobni koncept kompetenc veliko bolj negotov in pomeni stalen izziv za posameznika in njegovo samorazumevanje v razmerju do dela in lastne identitete. Identiteta poklica, ki je izhajala iz pripadnosti določeni poklicni skupnosti, temelječi na skupnih kvalifikacijah, se tako vzpostavlja, v kolikor se sploh, na podlagi zaposlitve, ki predpostavlja delovno dejavnost posameznika, potrebno za zadovoljevanje lastnih potreb in potreb delodajalca, in ne kot dejavnost, vezano na določen sistem pravil in notranje regulacije kvalifikacij.

- c) Spreminja se tudi vsebina dela: namesto proizvodnje izdelkov prehaja v ospredje produkcija uslug, storitev, ki ne temelji na vnaprej opisanih in reguliranih delovnih procesih, in v kateri prihajajo v ospredje tako imenovane »mehke spretnosti«, povezane z medosebnimi odnosi, zaupanjem in odnos zaupanja. To potegne za sabo visoko stopnjo debirokratizacije in povečuje pomen posameznika in njegovih kompetenc, ki niso standardizirane v izobraževalnih programih in niso predmet oziroma vsebina poklicnega standarda.

Kriza odnosov

S spremembo vsebine dela in modelov zaposlovanje poteka tudi kriza in preobrazba obstoječih razmerij neposredno v delovnih procesih ter v odnosih med delodajalci in delojemalci. Klasični sistem socialnega partnerstva razpada zaradi sprememb v sindikalni organiziranosti, ki se izgublja zaradi razpada regulacije s pomočjo kvalifikacijskega sistema. Identiteta skupnostnega tipa izgublja svojo osnovo tudi na tem področju. Pripadnost družbenemu razredu zamenjuje pozicija posameznika, ki si sproti in na zase značilni način s kompetencami, ki jih ima in za razvoj katerih vse bolj prevzema odgovornost sam,

zagotavlja zaposlitev in se bojuje proti marginalizaciji ali popolni izključitvi, ki je pogosta posledica brezposelnosti. Tako pride do prehoda od poklica kot profesije, vezane na sistem kvalifikacij, v poklic kot zaposlitev.¹ Posameznik se torej v družbenih konfliktih ne pojavlja kot pripadnik (poklicne/razredne) skupnosti, pač pa kot individuuum s svojo socialno mrežo in vpet v socialno strukturo, ki ne omogoča razvoja identitete skupnostnega tipa.

Odgovor izobraževanja

Poklicno in strokovno izobraževanje je tisti segment izobraževanja, ki se najbolj neposredno odziva na opisane spremembe in od katerega se pričakuje, da bo prispevalo k zmanjševanju opisanih težav, ki jih je povzročila kriza. Diploma oziroma spričevalo o njegovem končanju:

- dokazuje uspešno opravljeno pripravo na določeno poklicno delo, kot izhaja iz poklicnega standarda, delodajalcu pa zagotavlja, da je nosilec opremljen s tistimi kompetencami, ki jih izobraževalni program zahteva ali predpostavlja;
- dokazuje raven posameznikove splošne razgledanosti, poznavanja socialnega in kulturnega življenja in s tem pripravljenost na vključevanje v socialno in kulturno življenje (kar je z Memorandumom o vseživljenjskem učenju (Memorandum 2000) tudi formalno (p)ostalo integrativni del programov poklicnega in strokovnega izobraževanja);
- daje pravico do nadaljevanja izobraževanja na višjih stopnjah, kar temelji na zahtevi, da noben program izobraževanja ne sme biti slepa ulica in da mora omogočati vključitev v formalno izobraževanje na višji stopnji, in to vsaj v isti smeri. To je tudi splošna zahteva ustreznih evropskih dokumentov, zapisana pa je tudi kot eno od načel v Beli knjigi iz leta 1996, ki je temelj veljavne zakonodaje.²

V nadaljevanju si bomo nekoliko podrobneje ogledali, kako naš sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja opravlja tretjo od opisanih funkcij. Ta je namreč povezana s tematiko oblikovanja poklicne identitete in procesi, ki jo spremljajo. Najprej si bomo ogledali, kako se razvrščajo diplomanti poklicnega in strokovnega izobraževanja.

¹ Gre za dilemo, ki se v našem prostoru kaže kot prehod od širokega pojmovanja poklica kot poklicnosti, v smislu protestantske tradicije, in razume poklic kot profesijo, življenjsko poslanstvo z vsemi pripadajočimi značilnostmi, do pojmovanja poklica kot zaposlitve, angl. »occupation«, ki označuje le še delo, ki ga posameznik opravlja, ne pa tudi njegovo pripadnost, izobrazbo in etično zavezanost poklicni etiki. (Več o tem Muršak 1999)

² 10. načelo za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, »Izdelava in razvoj celotne vertikale poklicnega izobraževanja, vključno s postsrednjo stopnjo«, izrecno izpostavlja zahtevo po tem, da je treba »omogočiti nadgradnjo na vseh ravneh poklicnega izobraževanja, vključno z najmanj zahtevnimi« in »omogočiti sistem napredovanja na zahtevnejše poklicne stopnje z nadaljevalnimi programi« (Bela knjiga 1995, str. 208–209).

Vrsta programov	Skupaj		Mladina		Odrasli	
	vsi	ženske	vsi	ženske	vsi	ženske
nižji poklicni programi	559	147	537	143	22	4
srednji poklicni programi	6.278	2.561	4.515	1.585	1.763	976
tehniški in strokovni programi	8.016	4.433	6.579	3.497	1.437	936
programi gimnazije	8.923	5.257	8.836	5.210	87	47
programi PTI	3.739	1.628	2.266	958	1.473	670
poklicni tečaj	219	169	134	98	85	71
maturitetni tečaj	347	240	315	222	32	18
Skupaj	28.081	14.435	23.182	11.713	4899	2.722

Preglednica 1: Dijaki in odrasli, ki so končali izobraževanje, po spolu in vrstah izobraževalnih programov, Slovenija, konec šolskega leta 2006/07 (vir: Statistični urad RS: Srednješolsko ... 2008)

Iz preglednice vidimo, da je izobraževanje na sekundarni stopnji končalo skupaj 28.081 dijakov, pri čemer zaradi posebnega statusa nismo upoštevali tudi tistih, ki so opravili mojstrski in delovodski izpit.

Podatki so zanimivi iz več razlogov. Najprej pogledajmo razmerje med tistimi, ki so končali srednje poklicno, in tistimi, ki so končali poklicno-tehniško izobraževanje. Srednje poklicno izobraževanje je namreč končalo 6278 dijakov, poklicno-tehniško pa 3739 dijakov. To v resnici pomeni, da glede na relativno stalnost razmerij med številom vključenih v posamezni program več kot polovica tistih, ki končajo triletno srednjo poklicno šolo, nadaljuje izobraževanje v programu poklicno-tehniškega izobraževanja in opravi poklicno maturo. Zaradi tega je treba, ko analiziramo usklajenost med potrebami delovne sfere in izhodom iz izobraževalnega sistema, upoštevati, da se na trgu dela pojavi vsako leto le približno polovica tistih, ki so končali srednje poklicno izobraževanje, saj drugi izobraževanje nadaljujejo. Tudi raziskava Državnega izpitnega centra o spremljavi zaključnih izpitov v srednjem poklicnem izobraževanju leta 2005/06 je pokazala, da »se med dijaki kar 70,4 % dijakov ne namerava zaposliti, ampak bodo nadaljevali izobraževanje, pri vajencih (v času analize je status vajenca še veljal, op. avt.) je število vajencev, ki se ne bodo zaposlili, manjše – 56,2 %. Tudi glede na spremljanje zaključnih izpitov v šolskem letu 2004/05 je trend vajencev in dijakov, ki se ne nameravajo zaposliti, temveč nadaljevati izobraževanje, podoben.« (Poročilo ... 2007, str. 27) V resnici to pomeni trend prehajanja iz stopnje srednje poklicne v srednjo strokovno izobrazbo, kar ni v skladu z izraženimi potrebami na trgu dela (glej Muršak 2008).

V nadaljevanju si pogledajmo, kaj se dogaja ob koncu srednjega strokovnega izobraževanja oziroma gimnazije. Razmerje med tistimi, ki so končali gimnazijo oz. maturitetni tečaj, in tistimi, ki so končali srednje strokovno izobraževanje (s poklicno-tehniškim in poklicnim tečajem vred), gre v korist tistih s srednjo strokovno izobrazbo, kar je v skladu s potrebami trga dela. 11.974 jih je končalo srednje strokovno izobraževanje, 9270 pa gimnazijo ali maturitetni tečaj. V celoti pa je po podatkih, prikazanih v preglednici 1, srednjo strokovno izobrazbo pridobilo 21.244 dijakov.

Podobno sliko dobimo tudi, če primerjamo število poklicnih in splošnih maturantov. Pri tem se bomo oprli na podatke Državnega izpitnega centra (RIC). Leta 2008 je po podatkih RIC splošno maturo opravilo 8802 dijakov, poklicno maturo na spomladanskem in jesenskem roku³ pa 10.700 dijakov. Za primerjavo: leta 2007 je splošno maturo opravilo 9216 dijakov, poklicno na vseh treh rokih skupaj pa 12.331. (Viri: Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2007, str. 20, Splošna matura 2008 letno poročilo, str. 14, Vmesno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2008, str. 11)⁴ Obe maturi skupaj je leta 2007 po podatkih RIC opravilo 21.547 dijakov.

Opisana razmerja kažejo, da je več kot polovica vseh, ki opravijo maturo, pridobila tudi poklicno izobrazbo in z nazivom poklicne izobrazbe tudi nacionalno poklicno kvalifikacijo, ki kandidatom omogoča vstop na trg dela. To je pogojevano tudi s strukturo štiripredmetne poklicne mature, pri čemer sta temeljni strokovni predmet in četrti, praktično naravnani predmet, namenjena dokazovanju poklicne usposobljenosti. Ta funkcija srednjega strokovnega izobraževanja pa glede na izobrazbene tokove v Sloveniji močno slabi. To je razvidno iz pregleda vpisanih na terciarno stopnjo. Nekoliko podrobnejši pogled na izobrazbene tokove namreč pokaže, da število vpisanih v prve letnike terciarnega izobraževanja močno presega število vseh maturantov in je v neskladju z izhodom na sekundarni stopnji. Za primerjavo se bomo oprli na podatke Statističnega urada RS, ki pokažejo število vpisanih na visokošolske in univerzitetne programe. Posebej bomo pogledali predvsem tiste, ki so prvič vpisani v prvi letnik.

Visokošolski zavod	1. letnik	1. letnik – prvi vpis
Univerza v Ljubljani	16.211	13.239
Univerza v Mariboru	6.845	5.997
Univerza na Primorskem	1.597	1.454
Univerza v Novi Gorici	250	221
Samostojni visokošolski zavodi	1.600	1.553
Visokošolski zavodi – skupaj	26.503	22.464

Preglednica 2: Vpis študentov v prve letnike visokošolskih strokovnih in univerzitetnih programov v študijskem letu 2007/08 (vir: Statistični urad RS: Vpis študentov ... 2008)

Kot vidimo, je na vseh štirih univerzah in na visokošolskih zavodih prvič vpisano v prvi letnik 22.464 rednih in izrednih študentov. Med vsemi vpisanimi v prvi letnik (skupaj z znova vpisanimi) jih je bilo 20.473 vpisanih redno in 4577 izredno. (Vir: Analiza ... 2008, str. 34) Iz prej predstavljenih podatkov je razvidno, da je skupno število mladih in odraslih, ki so leta 2007 končali enega od programov, ki omogoča nadaljevanje študija na terciarni oziroma postsekundar-

³ Podatki za leto 2008 se nanašajo na spomladanski in jesenski rok, za zimski rok, ki ga splošna matura ne pozna, podatki še niso na voljo.

⁴ Čeprav se podatki Zavoda za statistiko in državnega izpitnega ne ujemajo, ker se zbirajo po različnih metodologijah, pa ostajajo razmerja v obeh primerih podobna.

ni stopnji (program splošne in strokovne gimnazije, srednjega strokovnega izobraževanja, poklicnega in maturitetnega tečaja, poklicno-tehniškega izobraževanja), 21.244. To je manj, kot je po podatkih Statističnega urada prvič vpisanih v prve letnike visokošolskih zavodov v Sloveniji. Če odštejemo izredne študente, se slika sicer nekoliko spremeni, še zmeraj pa so podatki sami zase dovolj zgovorni, saj teoretično vsi, ki opravijo poklicno ali splošno maturo, nadaljujejo izobraževanje, še zlasti, če upoštevamo še podatke iz preglednice 3, ki kaže število študentov prvega letnika višjih strokovnih šol. Vpis v prvi letnik je dosegel že 8539 rednih in izrednih študentov. Za študijsko leto 2007/08 je tako razpisanih 3055 mest za redni in 8731 mest za izredni študij. (Razpis ... 2007)

Seveda je treba te podatke jemati z zadržkom, saj ima na višjih šolah, kot je razvidno iz razpisanih mest, večina študentov status izrednega študenta, poleg tega pa se v te programe vpiše tudi veliko takih, ki so bili pred tem že vpisani v visokošolske študijske programe.

	SKUPAJ	Spol		Način študija		Letnik	
		ženske	moški	redni	izredni	1. letnik	2. letnik
SKUPAJ	16.424	7.985	8.439	5.991	10.433	8.539	7.885

Preglednica 3: Vpis študentov na višje strokovne šole po študijskih programih, spolu, letniku in načinu študija, Slovenija, 2007/08 (vir: Statistični urad RS: Vpis študentov ... 2008)

Trend naraščanja števila vseh študentov kaže tudi preglednica 4. Indeks 2007/1999 znaša 137, to kaže izrazito težnjo povečevanja števila študentov terciarnega izobraževanja.

Leto	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Število št.	83.816	91.494	99.214	101.458	104.396	112.228	114.794	115.944	115.445

Preglednica 4: Število študentov terciarnega izobraževanja Sloveniji (vir: Študentje terciarnega izobraževanja. Statistični urad RS <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>)

V zvezi s tem so zanimive tudi mednarodne primerjave s področja izobraževanja, ki jih pripravlja OECD. Po vključenosti populacije v izobraževanje med 20. in 29. letom je Slovenija z deležem 32, 4 (povprečje OECD je 24, 9 %), na šestem mestu med državami OECD; pred nami so le Finska, Danska, Islandija, Švedska in Avstralija. (Education ... 2007, str. 289–291). Slovenija je tudi med osmimi državami OECD, kjer je ob prvem vpisu na terciarno izobraževanje več kot 80 % vpisanih starih manj kot 23 let. Po deležu študentov, ki so vključeni v tip B terciarnega izobraževanja, pa je Slovenija s skoraj 50 % na prvem mestu med državami OECD (Education ... 2007, str. 287).⁵ Vse navedeno kaže na

⁵ Tip B terciarnega izobraževanja sestavljajo programi terciarnega izobraževanja, ki so manj teoretsko in bolj praktično usmerjeni. To so predvsem programi visokih strokovnih šol, za katere je zadostni vpisni pogoj opravljena poklicna matura.

izjemno množičnost vključevanja v terciarno izobraževanje v Sloveniji in nas postavlja med vodilne po deležu študentov v državah OECD in EU.⁶

Na podlagi prikazanih podatkov si je treba zastaviti sistemsko vprašanje o umeščenosti srednjega strokovnega izobraževanja in z njim povezane poklicne mature v slovenski šolski sistem. Vse očitneje postaja, da je njegova vloga predvsem v pripravi na nadaljevanje izobraževanja in da je v to vlogo pritegnjeno tudi že srednje poklicno izobraževanje. To dokazujejo tudi zbrani podatki o gibanju dijakov po sistemu in na prehodu v postsekundarno oziroma terciarno stopnjo. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da ima skoraj tretjina kandidatov, ki opravijo poklicno maturo, status odraslega (28,76 % leta 2007 in 31,1 % leta 2006).⁷ Če sklepamo na podlagi gibanj vpisa, lahko ugotovimo, da se tudi ti kandidati veliko odločajo za nadaljevanje izobraževanja. Vsekakor pa bi bilo treba ta gibanja sistematično in dosledno spremljati.

Prvo vprašanje, ki se zastavlja ob poklicni maturi in njeni funkciji, je, koliko je ta državni izpit z dvojno vlogo – priprava na poklicno delo in usposabljanje za nadaljevanje izobraževanja – izpit, ki v resnici meri znanje po enakih standardih in torej na ravni države zagotavlja, da so vsi, ki so izpit opravili, bili ocenjeni po enakih kriterijih. Naslednje vprašanje pa je, ali so ti kriteriji, ki se določajo na podlagi normiranja po Gaussovi krivulji, tudi ustrezno postavljeni za obe omenjeni funkciji.⁸

Prvo vprašanje se nanaša na stopnjo eksternosti poklicne mature. Visoko stopnjo eksternosti dosegata materinščina in tretji predmet (angleščina ali matematika), drugi (temeljni strokovni predmet) in četrti predmet pa sta predvsem interna, to pomeni, da sta tako kriterij kot ocenjevanje vezana na posamezno šolo. Čeprav si šole zelo prizadevajo za poenotenje kriterijev drugega maturitetnega predmeta, ostaja ta sistemsko neurejen. Sodelovanje šol pri pripravi predmeta je pokazalo pozitivne rezultate, zlasti ko gre za objektivnost in transparentnost. Eden od predlogov Državne izpitne komisije za poklicno maturo, ki se iz leta v leto ponavlja, je zahteva po večji eksternosti tudi pri drugem in četrtem predmetu (Poročilo ... 2007, str. 99). Rešitev se kaže v oblikovanju

⁶ V tem delu ne bomo razpravljali o učinkovitosti študija in o tem, koliko študentov v resnici tudi diplomira. Kljub temu pa je treba opozoriti na to, da je ob tako visoki vključenosti populacije potreben temeljit razmislek o tem, ali so zmožnosti za uspešno končanje študija pri tolikšnem delu populacije zadostne, da se ohranita raven in kakovost znanja, še zlasti, če se primerjamo z drugimi državami. Učinkovitost visokošolskega študija je namreč ob ohranjanju doseženih standardov odvisna tudi od kakovosti »vhodnih elementov«.

⁷ Natančnih podatkov o tem, koliko kandidatov, ki opravljajo poklicno maturo, se je izobraževalo izredno in imelo status odraslega, ni mogoče dobiti, saj se te evidence ne vodijo. Ocena je narejena na podlagi vsakoletnih poročil o poklicni maturi, kjer posebej registrirajo, ali je ob prvi prijavi na poklicno maturo kandidat (še) imel status dijaka ali ne. Dijak je namreč lahko zaradi različnih razlogov (popravni izpiti, prekinitve šolanja za krajše obdobje itn.) status dijaka ob prijavi že izgubil, čeprav se je šolal v tem statusu. V skladu s tem je treba razumeti tudi podatke iz preglednice 1.

⁸ Tukaj je zanimiv zlasti primer kriterija za pozitivno oceno, ki se pri matematiki pri obeh maturah giblje med 37 in 38 % doseženih točk za razliko od drugih, kjer je za pozitivno oceno potrebnih okrog 50 % točk, a tudi tu meja niha, odvisno od povprečnega rezultata generacije. To navsezadnje kaže tudi raven znanja dijakov in postavlja se vprašanje o ustreznosti tako definirane fleksibilnosti pri postavljanju meje za pozitivno oceno.

državnih predmetnih izpitnih komisij tudi za drugi predmet oziroma za drugo programsko enoto poklicne mature.

Drugačen problem je četrti predmet oziroma četrta programska enota, ki je namenjena predvsem ugotavljanju pripravljenosti kandidatov za začetek dela v poklicu, za katerega izobrazuje posamezen program. Četrti predmet z izvedbo izpita, priprav izpitnega gradiva in ocenjevanja je v pristojnosti šole. Ker je to predmet, ki pomeni neposredno povezavo s svetom dela in je namenjen merjenju kompetenc, ki naj zagotavlja potencialnim delodajalcem, da so dovolj razvite, je nujno, da se tudi tukaj poveča eksternost in zagotovi večji neposredni vpliv delodajalske sfere.

Ob navedenih problemih ne moremo mimo posebnosti v našem maturitetnem sistemu, po katerem je mogoče z dodatnim maturitetnim predmetom splošne mature (v nadaljevanju: peti predmet), ki ga opravijo kandidati za poklicno maturo, doseči tudi omejeno univerzitetno zrelost za tiste programe univerzitetnega izobraževanja, ki tako možnost v svoji programski strukturi omogočajo. Z vpeljavo bolonjske reforme se je število prvostopenjskih univerzitetnih programov, ki omogočajo vpis z opravljeno poklicno maturo in »petim predmetom«, močno povečalo. Dosedanji rezultati pa kažejo, da je uspešnost kandidatov, ki se za »peti predmet« prijavijo in ga v resnici tudi opravijo, razmeroma majhna. V naslednji preglednici prikazujemo podatke za leti 2006 in 2007.

Rok	Prijavljeni	Opravljalni	Opravili	% uspešnih
2006 spomladanski	1.626	1.302	840	64,5
jesenski	164	94	44	46,0
2007 spomladanski	1.418	1.118	667	59,7
jesenski	315	210	72	34,3

Preglednica 5: Dodatni maturitetni predmet: kandidati in njihova uspešnost (vir: Poročila o poklicni maturi 2006–2007, RIC)

Delež dijakov, ki se prijavljajo za opravljanje petega predmeta, ne presega 10 % vseh, ki opravljajo poklicno maturo, veliko prijavljenih se pozneje v resnici ne udeleži izpita, delež uspešnih pa je razmeroma nizek (na spomladanskem roku nikoli ni dosegel 70 %, v jesenskem roku pa je še precej slabše in se praviloma giblje okrog 50 %) (vir: Poročila o poklicni maturi 2003–2007, RIC).

Razlogi za majhno udeležbo in slabo uspešnost kandidatov pri petem predmetu so očitni. Peti predmet je predmet, na katerega se kandidati ne pripravljajo sistematično v sklopu pouka. Dijaki, ki se za predmet odločijo, se morajo nanj pripravljati samostojno ali pa v posebej organiziranih pripravah zunaj programa, pri čemer pa jim lahko šola pomaga ali pa ne. Zastavlja se vprašanje, ali je še smiselno ohranjati sedanje stanje, zlasti ker vedno več bolonjsko prenovljenih univerzitetnih programov omogoča vpis s poklicno maturo in petim predmetom, toda za pripravo na tak vstop v terciarno izobraževanje ni ustrezne šolskosistemske priprave. Zgodi se lahko, da bo nastal vzporedni sistem priprav za peti predmet poklicne mature, kar bi z vidika koherentnosti sistema javnega šolstva pri nas pomenilo velik korak nazaj.

Sklepne misli

Z vidika sodobnih razvojnih teženj pri oblikovanju poklicne identitete in analizo dejavnikov, ki povzročajo njeno preoblikovanje v tako imenovano krizno identiteto, se v nekoliko drugačni luči pokažejo tudi problemi in funkcije poklicnega in strokovnega izobraževanja. Jasno je namreč, da je sistem, po katerem je poklicni standard kot induktivno pridobljena in oblikovana kategorija, daleč preozek okvir, na katerem bi lahko ustrezno oblikovali izobraževalne programe z veljavnostjo, ki bi presejala sedanje potrebe.

Priprava na začetek dela in s tem anticipativna poklicna socializacija, ki jo poklicno in strokovno izobraževanje vključuje kot enega od pomembnih vidikov razvoja poklicne identitete in poklicne vzgoje, postajata vprašljivi, pa ne le zaradi tega, ker pripravljata na sedanje, in ne na perspektivno poklicno okolje, pač pa tudi zato, ker izobrazbeni tokovi kažejo, da je segment poklicnega in zlasti strokovnega izobraževanja vse bolj v funkciji nadaljevanja izobraževanja, ne pa priprave na začetek dela.

S tega vidika je potreben temeljit razmislek o srednjem strokovnem izobraževanju in njegovi funkciji, saj postaja vse bolj pripravljavnica na nadaljevanje študija. Nujno bi bilo zagotoviti natančne podatke o gibanju dijakov in njihovi usmeritvi ob prehodu na višje stopnje izobraževanja. Kot kažejo podatki, funkcija priprave na poklicno delo slabi, zato je potreben temeljit razmislek tudi o tem, kako uspešno poklicna matura pripravlja na nadaljevanje izobraževanja, saj to očitno postaja njena osrednja vloga. Razmislek pa je nujen tudi zaradi vse večjih pravic, ki jih daje »peti predmet«, pri čemer je treba proučiti možnost, da se priprava nanj ustrezno vključi v sistem. V skladu s tem je treba razmisliti tudi o smiselnosti dejstva, da postaja poklicno-tehniško izobraževanje (sistem 3 + 2) obvoznica do poklicne mature za tiste, ki imajo prej slabše učne dosežke. Mlade bi bilo treba usmerjati v mojstrske, poslovodske in delovodske izpite, to bi tudi bolj ustrezalo potrebam na trgu dela.

V tistem segmentu, ki pripravlja na poklicno delo, je treba okrepiti vlogo alternacije v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja in stimulirati oba sistema za sodelovanje v pripravi na poklicno delo. Jasno je namreč, da je zahteva po razvoju kompetenc in kompetenčno zasnovanih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja zgolj načelo, ki ga ni mogoče razviti, če ne razvijemo ustreznih oblik alternacije. Seveda pa tako vključevanje in povezovanje s svetom dela ni smiselno, če se bo nadaljeval trend, po katerem sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja postaja le sredstvo za neomejeno prehajanje po izobrazbeni vertikali.

Ob vsem tem je treba okrepiti tudi sistem poklicnega usmerjanja v osnovni in v srednjih šolah, zlasti tudi na gimnazijah in tudi tako bolj uskladiti strukturna neskladja med sfero dela in izobraževanja.

Če smo si torej zastavili vprašanje, ali se sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja ustrezno odziva na elemente krize oblikovanja poklicne identitete, lahko ugotovimo, da se sistem v resnici ne odziva. To posledično pomeni, da (p)ostaja neučinkovit in izgublja svojo temeljno funkcijo, zaradi česar slabi

tudi njegova funkcija pri oblikovanju poklicne identitete. To je še toliko bolj zaskrbljujoče v času močnih prizadevanj za povečanje vpliva delodajalcev in za to, da bi več mladih usmerili na tista področja, kjer so zaposlitvene možnosti boljše in kjer na trgu dela primanjkuje ustrezno usposobljenih delavcev. Vsa ta prizadevanja pa bodo zaman, če se ne bodo spremenili izobraževalni tokovi ali če se sistem v celoti ne bo prilagodil novi situaciji krize poklicne identitete ter se posledično pripravljaj na soočenje z izzivi, ne pa na utopitev v nepreglednih in negotovih poklicnih in delovnih položajih.

Literatura

- Analiza prijave in vpisa za šolsko leto 2007/2008 (2008). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Visokošolska prijavno informacijska služba.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Brečko, D. (2006). Načrtovanje kariere. Ljubljana: Planet.
- Dubar (1995). *La socialisation. Construction des identites sociales & professionnelles*. Paris: Armand Collin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identites*. Paris: PUF.
- Dubar, C., Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris: A. Colin-Educaton at a glance (2007). Paris: OECD publications.
- Evropski mladinski pakt 2005. WWW.ursm.gov.si/zakonodaja_in_dokumenti http://www.ric.si/splosna_matura/statistici_podatki/ (12. 1. 2009).
- Hughes, E. V. C. (1992). *Le regard sociologique. Textes reunis par J. M. Chapouilie*. Paris: EHESS.
- Konrad, E. (1996). *Delovne kariere*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2007 Ljubljana: Državni izpitni center http://www.ric.si/poklicna_matura/statistici_podatki/ (12. 1. 2009).
- Levy Strauss, C. (1997). *L'Identite*. Seminar au College de France. Paris: Puf.
- Muršak, J. (1999) Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 28–45.
- Muršak, J. (2008). Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja z vidika usklajenosti s potrebami trga dela. V: *Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 66–94.
- Poročilo o spremljanju zaključnih izpitov v šolskem letu 2005/2006. (2006) Ljubljana: Državni izpitni center.
- Razpis za vpis v študijskem letu 2008/2009 (2008). http://www.vpis.uni-lj.si/vpis/razpis_kazalo.htm (28. 7. 2008).
- Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o priznavanju vrednosti neformalnega in priložnostnega učenja na področju evropske mladine (2006). Uradni list EU C1681-3.
- Resolucija Sveta in predstavnikov vlad in držav članic, ki so se srečali v okviru Sveta, o obravnavi zadev, ki se nanašajo na mlade v Evropi – izvajanje evropskega pakta za

- mlade in spodbujanje dejavnega državljanstva (2005). Uradni list EU C 292/5-6, 24. 11. 2005.
- Schwartz, Y. (1999). A propos du glissement sémantique »qualification – compétence«. 4e journées de sociologie du travail, Toulouse: PRINTEMPS-CNRS.
- Splošna matura 2008, letno poročilo. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Statistični urad RS Srednješolsko izobraževanje mladine in odraslih, Slovenija, konec šolskega leta 2006/2007 in začetek šolskega leta 2007/2008 (2008). http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1591 (19. 7. 2008).
- Študentje terciarnega izobraževanja po starosti in spolu. Statistični urad RS <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp> (12. 1. 2009).
- Tonnies, F. (1965). *Communaite et societe*. Paris: Reitz.
- Vmesno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2008. Ljubljana: Državni izpitni center, http://www.ric.si/poklicna_matura/statisticni_podatki (12. 1. 2009).
- Vpis študentov v terciarno izobraževanje v študijskem letu 2007/08 – končni podatki (2008). Statistični urad RS. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1568 (19. 11. 2008).

Janko MURŠAK, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

PROFESSIONAL IDENTITY IN CRISIS: THE IMPACT OF VOCATIONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: Construction of the professional identity in the conditions of modern work is in crisis due to the changing circumstances in which professional socialization is taking place. The uncertainty in the labor market and actual changes in the content of work and social situations have a deep impact on the character of the socialization processes. The traditional work group is disappearing and does not represent a reference point for the individual construction of professional identity. The educational system has no relevant answer to that situation, what is reflected in the statistical data showing the current of students inside educational system. We can follow the typical vertical mobility when everybody finishing the upper secondary education continues schooling in the tertiary education. A question is arising whether it is still meaningful to prepare students in secondary vocational and professional schools for the world of work and to invest in their professional socialization. Regardless this question, further adjustments to the described changing conditions are to be made in the system of professional and vocational education).

Keywords: Professional identity, the impact of vocational and professional education, the current of students in education, professional matura, identity in crisis, vocational and professional education.