

Prehodnost v izobraževalnem sistemu – vprašanje sistemske tehnike ali družbene strategije?

Tematska številka Sodobne pedagogike z naslovom *Problemi mature in prehodov šolajočih se generacij med nivoji in smermi v vzgojno-izobraževalnem sistemu* prinaša nekaj zanimivih teoretskih in empiričnih prispevkov o prehajanju učencev, dijakov in študentov med posameznimi nivoji, smermi in programi vzgojno-izobraževalnega sistema. Zamisel za tematsko številko je nastala ob razpravah na posvetu Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije o spremembah v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu lani v Žalcu ter ob analizi razpisa in vpisa v različne vrste šol, izobraževalne programe in smeri na ravni srednjega in terciarnega izobraževanja (Muršak 2009). Opazne so te značilnosti:

- visok delež prebivalstva dosega popolno sekundarno izobrazbo in s tem možnosti za nadaljevanje študija na terciarni stopnji; evropski cilj (benchmark) za 2010 predvideva, da naj bi imelo popolno srednješolsko izobrazbo 85 % populacije med 18. in 24. letom; že leta 2006 je bil v Sloveniji ta cilj presežen (88 %), evropsko povprečje v letu 2006 pa je bilo šele 77,8 % (Medveš 2008);
- število študentov na terciarni stopnji nenehno narašča in danes je Slovenija med vsemi državami OECD na samem vrhu po številu vključenih v izobraževanje med 20. in 29. letom starosti; pred Slovenijo je le 5 držav (Education ... 2008, str. 334).
- število razpisanih mest na terciarni stopnji daleč presega število dijakov, ki so v tekočem letu opravili poklicno ali splošno maturo, ki je pogoj za vpis na to stopnjo (Muršak 2009, str. 165–167)

Ti podatki pravzaprav ne omogočajo ocenjevanja funkcionalnosti izobraževalnega sistema v Sloveniji, če z besedo funkcionalnost sistema razumemo, ali posamezni sestavni deli sistema »opravljajo« svojo vlogo tako, da sistem deluje konsistentno. To ne zato, ker so podatki preskopi, temveč ker so ambivalentni. Na eni strani je vsekakor razveseljiv delež generacije, ki ima v Sloveniji popolno sekundarno izobrazbo, mogoče je pohvaliti tudi to, da v tem pogledu prehitevamo tudi kar zadeva šolstvo razvite evropske države. Na drugi strani pa se odpirata dve vprašanji:

- ali za to spodbudno statistiko stoji tudi kakovost dosežene izobrazbe,
- kaj se dogaja s poklicno strukturo slovenskega prebivalstva ob tem, da je na kvalifikacijskih stopnjah, ki so bile nekoč množične (mislimo zlasti na široke poklicne profile in poklice na ravni tehnika) le še okoli 10 % generacije, to pa je celo nekoliko več, kot je bilo generacije, ki je (nasprotno) pred pol stoletja odhajala na gimnazijo in bila s tem nekako predestinirana za visokošolsko izobraževanje.

Avtorji prispevkov v tematski številki so se lotevali predvsem prvega vprašanja – to je tudi posledica vabila za sodelovanje – in v svojih prispevkih analizirajo dosežke učencev in dijakov in jih primerjajo glede na različne programe srednjih

šol. Ker pri tem ne analizirajo in primerjajo teh dosežkov tudi vsebinsko in se ne sprašujejo o standardih znanja, ki stojijo za določenimi ocenami, je njihove analize mogoče razumeti predvsem kot analize učinkovanja »orodij«, s katerimi reguliramo vpis na srednje šole in v terciarno izobraževanje. Čeprav bi lahko zaradi nepoznavanja vsebinskega ozadja šolskih uspehov in tega, kakšni so standardi znanja za ocenami, neposrednim primerjavam uspehov različnih vrst šol oziroma programov strokovno celo oporekali, so avtorji s stališča sistemske teorije pravilno postavili problem, saj so tudi pri vpisu v različne programe upoštevane le številčne ali točkovne ocene, pri tem pa vsebina ter doseženi standardi znanja niso nikomur mar. Zato je mnoge kvantitativne primerjave avtorjev uspešnosti različnih vrst šol oziroma programov mogoče res pravilno razumeti predvsem kot analize »orodij«, ki so v slovenskem izobraževalnem sistemu razvita za regulacijo vpisa in napredovanja. Še več, razprave omogočajo tudi vpogled v to, kaj se je s temi orodji, takimi kot pač so, dogajalo v času.

Zato se tudi nobena od razprav ne loteva konceptualnih vprašanj šolske ureditve, zlasti ne na srednješolski stopnji, čeprav je vrsta namigov na to, da srednje šolstvo mogoče ne opravlja v celoti vloge, ki mu je namenjena s sedanjo strukturno delitvijo, in to predvsem zato, ker bi lahko utemeljeno pričakovali, da bodo poklicne in strokovne šole iz vsake generacije »poslale« na trg dela več diplomantov, kot jih. Splošen namig nekako izhaja iz tega, da strokovne in zlasti poklicne šole te vloge ne opravljajo, temveč se ji nekako celo »izmikajo« s tem, da generacije »porivajo« proti terciarnemu izobraževanju, tudi za ceno zniževanja standardov.

K podatkom, ki napeljujejo na tako razmišljanje, je potrebo dodati še nekaj bistvenega. Statistika kaže (Muršak 2009), da se število vključenih v terciarno izobraževanje že nekaj let nenehno povečuje in nič ne kaže, da bi se ustalilo. Namig na to nas tako sooči s časovno dimenzijo pojava. Postavljajo se namreč vprašanja, ali je šolski sistem res deloval povsem na slepo in nepredvidljivo, ali so k takemu delovanju vodile celo strukturne napake v njem (največ namigov se nanaša na t. i. sistem 3+2) ali je v ozadju kaj drugega? Če je bilo za gimnazijo vedno samoumevno, da je priprava generacije na študij njena prva (edina!?) naloga, pa to ni bilo povsem tako za srednje strokovno šolstvo, ki je po svoji temeljni oznaki »šolstvo z dvojno kvalifikacijo«, da o poklicnem izobraževanju sploh ne govorimo, saj je v njem priprava na nadaljnje izobraževanje celo sumljiva.

Če sprejmemo te oznake temeljnih vlog posameznih programov srednjih šol v sistemu, potem povečevanje vpisa v gimnazijo (tudi z nastankom strokovne gimnazije) v zadnjih dveh desetletjih nikakor ni kak spontan interni šolski pojav. Zanesljivo je plod zavestne odločitve na začetku 90. let, katere cilj je povečati delež študentov v generaciji. Uvedba poklicne mature in zlasti odpiranje te k univerzitetnemu študiju ob koncu 90. let sicer ni s stališča politične strategije tako enoznačna kot povečevanje vpisa v gimnazijo in jo lahko pripišemo prej iskanju ravnotežja v pravični ureditvi sistema ter krepitvi motivacije med mladimi za vpis v srednje strokovne šole kot pa težnji po povečanju števila študentov. A je kljub temu objektivno vplivala tudi na povečevanje generacij, ki po srednji strokovni šoli nadaljujejo študij.

In končno srednje poklicne šole. Te vodijo pri očitkih, da sedanji izobraževalni sistem ne opravlja svoje funkcije, ker naj bi prav te šole absolvente bolj pripravljale na vstop v poklicno tehniško izobraževanje in s tem na »zapustitev« poklica, za katerega so se najprej izšolali. To tudi ni bil namen t. i. sistema 3+2, saj je ta sistem nastal zaradi načel pravičnosti, načela pozitivne diskriminacije (podrobneje glej Medveš 2008) in predvsem zaradi načela vseživljenjskosti izobraževanja. Je v teh načelih kaj narobe? Sistem je letos star 29 let, izvor ima namreč v programski zgradbi »skrajšanih, srednjih in nadaljevalnih« poklicnih programov v zakonu o usmerjenem izobraževanju leta 1981. Dvajset let je bil sistem povsem v redu, predvsem pa ob uvedbi ni bilo sledu o begu »poklicnih možganov« v nadaljevalno izobraževanje in maturo. V resnici je šlo pri tej šoli za možnost, ki naj bi jo dobili »možgani« iz vrst absolventov poklicnih šol, ki bi jim življenje nakazalo željo po nadgrajevanju poklicne kariere in bi to željo lahko uresničili brez vključevanja v začetek strokovnega šolstva, to pa je bilo značilno za prejšnje čase. Zakaj se je sistem po 90. izrodil s tem, da je nadaljevanje šolanja v poklicni tehniški šoli postalo pravilo za vse absolvente srednje poklicne šole in takoj po končanem šolanju, brez ustrezne poklicne prakse, spet ni strokovno vprašanje, vezano na strukturo sistema, ampak na regulacijo vpisne politike. Razloge za to pa bo treba iskati kje drugje in ne v zgradbi izobraževalnega sistema.

Kar zadeva izobraževalno politiko po drugi svetovni vojni, zanjo sploh velja geslo o »ekspanziji izobraževanja«. In to ne samo v Sloveniji. 19. stoletje je naredilo v izobraževanju največji skok v tem, da je uveljavilo obvezno osnovno šolo in doseglo, da je postala *pismena* velika večina prebivalstva, 20. stoletje pa je preneslo težišče političnih strategij na srednje šolstvo in temeljni cilj je postal zagotoviti vsakomur kvalificiran vstop v življenje s pridobitvijo poklicne oz. strokovne izobrazbe.

A prelom 20. in 21. stoletja kaže določene nove dimenzije gibanj v poklicnih aspiracijah prebivalstva, ki pred tridesetimi leti, ko so se oblikovale konture sedanjega slovenskega srednješolskega sistema, niso bile zaznavne. Strategija eksplozije izobraževanja je rodila svoje sadove v vrednotenju izobrazbe. Med prebivalstvom je bila tako rekoč izsiljena predstava, da je izobrazba eden od glavnih znakov socialne razslojenosti družbe. To predstavo še poglobljajo študije, ki dokazujejo, kako je izobrazba, ki jo dosežejo otroci, odvisna od izobrazbe, ki so jo dosegli starši. Izobrazba postane statusni simbol, narediti maturo je enako kot npr. kupiti kak prestižen izdelek. To pa so širši dejavniki, ki so na subjektivni ravni spreminjali vrednote med prebivalstvom, in to v smer, na katero politika ni računala. Prebivalstvo preprosto ne razmišlja več o izobrazbi funkcionalno, zato zlasti možnosti za zaposlitev postopoma izgubljajo pomen pri odločanju za šolanje. Med prebivalstvom se oblikuje pojav, ki si ga dovolimo imenovati »*podzaposlenost*«. Gre za oblikovanje zavesti, zlasti med mladimi, da bi po končanem šolanju sprejeli delo na nižjem položaju in ob nižji plači, kot pripada izobrazbi, ki so jo dosegli. To izjavlja v reprezentativni študiji o slovenskem javnem mnenju kar 40 % mladih do 30. leta (Toš 2004).

Mladim je stopnja izobrazbe postala vrednota sama po sebi. Je to mar za slabo? Kako se na to odzove šolska politika, šole kot zavodi in vsi, ki v njih delajo? Ali podleže(jo) pervertirani logiki čaščenja papirjev? Za koga je pomembno, da

ni meril za prehod absolventov poklicnih šol v poklicno tehniško izobraževanje? Kako si na ravni šolske politike razložiti uvajanje NMS-jev ali pa sedanjega načina opravičevanja odsotnosti od pouka v srednjih šolah in izvajanje drugih ukrepov, ki v načelu spodnašajo delovno odgovornost dijakov in le v posameznih primerih lahko prispevajo kaj več kot to, da ustvarjajo videz lažne stabilizacije in znosnosti dela v šolah? To ni več stvar mladih, ampak nekoga drugega, ki mu v celotnem sistemu morda pride prav ta logika popuščanja v merilih, da lahko ohranja svoj pomen, obstoj ali zaposlitev.

Vsemu temu se pridružujejo še objektivni dejavniki v družbi. V opravljenih študijah (Medveš 2008) najdemo vrsto argumentov, ki kažejo, da je v slovenski družbi danes »beg« na višje izobrazbene stopnje v bistvu le odgovor prebivalstva na nevarnost družbene marginalizacije, ki sledi tistim z doseženo zgolj nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo. Pa ne gre samo za to, da danes tudi v »nekdanjem zaposlitvenem paradižu *kvalificiranega dela* straši pošast brezposelnosti« (Beck 2009, str. 221). Gre tudi za serijo drugih podatkov, ki kažejo, da zaposlovanje na ravni *kvalificiranega dela* ne zagotavlja niti družbenega ugleda niti dohodka nad pragom revščine. To kažejo pri nas najprej povezave med stopnjo izobrazbe in povprečno plačo. Vidna je uravnilovka plač (prim. Medveš 2008) vse od *nekvalificiranega do kvalificiranega dela* (povprečni verižni indeks med štirimi stopnjami, to so nedokončana osnovna šola, končana osnovna šola, nižja poklicna in srednja poklicna šola, se dviguje z dinamiko 101). Večji »skok« povprečnih plač je prav med *kvalificiranim delom in tehnikom* (verižni indeks 149) in potem naprej do *višješolskega diplomanta* (verižni indeks 160). Prikazana razmerja med plačami lahko pomembno pripomorejo k razlagi izobrazbenih aspiracij slovenskega prebivalstva, saj nakazujejo na nevarnost, da se bo posameznik, ki ne *konča nič več kot poklicno šolo, znašel na družbenem robu* (Medveš 2008). V nasprotju s tem pa so isti poklici dobro plačani in uživajo sorazmerno visok ugled, če ga ljudje opravljajo kot samostojni podjetniki.

Raziskave kažejo, da ni samo plača tisto, kar generira visoke izobrazbene aspiracije prebivalstva. Pridružuje se še vrsta tradicionalnih elementov vrednotenja poklicev na ravni *kvalificiranega dela*, ki delujejo negativno (manualnost, zunanji nadzor, rutina in nekreativnost, malo možnosti za napredovanje oz. razvijanje poklicne kariere). Spet se tak negativni prizvok pri istih poklicih bolj prime v množičnem zaposlovanju kot pri samostojnih podjetnikih. Gre za ugled poklicev in za njihov družbeni status, ki se s pridobljeno izobrazbo nič ne dvigne, na to pa opozarja tudi študija Angelce Ivančič v tej tematski številki. Z nesorazmerji med plačami se še ukvarjajo sindikati, ugled poklicev pa pravzaprav ne zanima nikogar.

S tem nekako že presegamo okvir tematske številke. Toda problemov mature in prehajanja šolajočih se generacij med nivoji in smermi v izobraževalnem sistemu vendarle ni mogoče razumeti brez socialnega ozadja, ki daje izobrazbi družbeno vrednost in s tem tudi socialno oznako. Šele na socialnem ozadju postanejo bolj razumljiva tudi orodja vpisne politike. Socialna oznaka izobrazbe je toliko močnejša, kolikor bolj so izobraževalni programi in institucije v srednjem izobraževanju prilagojeni hierarhični strukturi poklicev. S tem je končno socialno zaznamovana tudi gimnazija, če sprejememo oznako, da je gimnazijska izobrazba

v bistvu sestavni del »poklicne« izobrazbe akademskih poklicev. Socialna oznaka izobrazbe pa z vso močjo izstopa, ko hierarhično strukturo poklicev prevedemo v hierarhično diferenciacijo različnih vrst poklicnih in strokovnih šol oziroma programov. V našem sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja je takšna prevedba skoraj zapovedana z zahtevo, da morajo biti izobraževalni programi pripravljeni na podlagi poklicnih standardov. To pa resnično krepi socialno reprodukcijski značaj poklicnega in strokovnega izobraževanja in povečuje nevarnost socialne marginalizacije določenih družbenih skupin na nižjih stopnjah poklicnega izobraževanja. Takšno zvezo med poklicnim standardom in izobraževalnim programom lahko gladko označimo kot zahtevo po prilagajanju izobraževanja strukturi trga dela. Toda med prebivalstvom ta zveza očitno ne deluje motivacijsko zaradi vsaj treh razlogov, ki smo jih že doslej omenjali: zaradi grozeče brezposelnosti med poklici na ravni kvalificiranega dela, zaradi družbenega vrednotenja ugleda teh poklicev in grožnje socialne marginalizacije ter zaradi zavesti med prebivalstvom, ki daje prednost »podzaposlenosti«. V izobraževalni politiki pa se tudi ni razvila nobena posebna podpora sistemskemu omejevanju »vzgornjika«, ki generacije zdaj odnaša proti terciarnemu izobraževanju. To nam lahko tudi pojasni, zakaj je vsako leto tako v srednjem kot v visokem šolstvu razpisanih precej več prostih mest, kot je učencev, ki končujejo osnovno šolo, ali dijakov, ki končujejo srednjo.

Utemeljeno je mogoče dvomiti, da je probleme prehodov v izobraževalnem sistemu mogoče urediti z administrativnimi sredstvi, posebej še z zaostrovanjem meril na prehodih v nadaljnje izobraževanje, zlasti če ostanejo merila in praksa glede napredovanja med šolanjem takšni, kot so. Težko je tudi verjeti, da je mogoče z administrativnimi ukrepi dolgoročno zaježiti »beg« na višje stopnje izobraževanja, zlasti če bi to povečalo tveganje, da bomo mlade iz šol pošiljali na ulico. Težko bi politika to tvegala, saj bi bile takšne posledice kaj lahko pričakovane, zlasti če vemo, kako na Slovenskem v bistvu primanjkuje nekvalificiranih delavcev. Izjema je le osrednja Slovenija. Kakorkoli se že skušamo izogniti temu, da bi bila mladina predolgo v šolah, se nam prav to v taki ali drugačni obliki spet in spet vrača nazaj ob različnih razmislekih. Struktura obstoječega sistema nižjega in srednjega poklicnega ter strokovnega izobraževanja pa podaljševanja šolanja ne prenese več in najti bo treba izhod.

Vzgornjik, ki nosi generacije proti terciarnemu izobraževanju, ima globalne družbene korenine in zato problemi prehajanja šolajočih se med nivoji in smermi niso predvsem tehnične narave. V razpravah, ki so pripravljene za to tematsko številko in se lotevajo predvsem orodij prehajanja v sistemu, je tako, da so ključna strateška vprašanja ostala odprta za prihodnost. Razprave ugotavljajo pri orodjih, ki regulirajo prehajanje in selekcije v sistemu, številne kritične točke, tudi glede pravičnosti sedanje ureditve. Orodje rjavi, ni dvoma, in ga bo treba obnoviti! Bistven prispevek tematske številke pa tudi ni to, da bi v njej lahko spoznali predloge, kako ga obnoviti ali s čim nadomestiti. Avtorji le resno opozarjajo, kako se je orodje, ki ureja prehajanje in selekcijo v našem izobraževalnem sistemu, skvarilo. Domnevno prav zaradi delovanja vzgornjika.

Seveda sami podatki ne povedo veliko niti o ustreznosti niti demokratičnosti takih razmerij. Na to posredno opozarja v svojem besedilu *Poklicno/strokovno izobraževanje in visoko vrednotenje terciarne izobrazbe* Darko Štrajn, ki neujemanje med povpraševanjem po delavcih na trgu dela in izhodom iz izobraževalnega sistema reflektira skozi filozofske koncepte, začenši s Platonom in Aristotelom, ki ju aktualizira s sodobnimi gibanji tržne ekonomije in globalizacijskimi težnjami. Svojo razpravo končuje z ugotovitvijo, da predstavlja presežek višje izobraženih manjše tveganje, kot bi ga predstavljali morebitna restriktivna politika vpisa in takšna birokratska regulacija vpisa na posamezne izobraževalne smeri in programe, ki bi ustrezala predvidenim potrebam trga dela.

Prav problema prve zaposlitve mladih v povezavi z izobraževanjem pa se loteva Angelca Ivančič v svojem besedilu *Izobraževanje in prve zaposlitve mladih*. Analiza, ki je nastala v okviru mednarodnega projekta Education Systems and Labour Markets in Central and Eastern European Transition Countries, katerega nosilec je bil Mannheim Institute for European Social Studies (MZES) kaže, da je dosežena stopnja izobrazbe pomembna za dostop do prve zaposlitve. Tudi kakovost prve zaposlitve je povezana z doseženo stopnjo izobrazbe. To kaže, da ne glede na izkazane potrebe trga dela dosežena stopnja izobrazbe pomeni veliko prednost pri iskanju ali doseganju prve zaposlitve. To tudi pojasnjuje, zakaj je trend vpisa na terciarno stopnjo izobraževanja v nenehnem porastu, še zlasti, če upoštevamo ugotovitve raziskave, da srednja poklicna izobrazba ne daje prednosti pri vstopu v prvo zaposlitev v primerjavi s splošno srednjo izobrazbo. S tem avtorica tudi pojasnjuje majhno zanimanje za vključevanje v izobraževalne programe poklicnega izobraževanja na tej stopnji.

Zmanjševanje zanimanja in kot posledica manjši vpis na programe srednjega poklicnega izobraževanja pa je tema besedila Anite Govc z naslovom *Kriza vpisa in osipa v srednjih poklicnih šolah v Sloveniji*. V njem se sprašuje, kakšna je možnost šolskega menedžmenta, da z ustreznimi in v besedilu tudi opisanimi ukrepi vpliva na povečevanje vpisa. Empirični podatki in opravljeni intervjuji kažejo, da je zmanjševanje vpisa predvsem posledica manjšega interesa in tako kot že Angelca Ivančič tudi ona ugotavlja, da možnosti za zaposlitev niso velike, to pa zlasti velja za storitvene dejavnosti, čeprav je vpis v programe sicer večji. Posledica tega je tudi, da se velik del tistih, ki končajo srednje poklicno izobraževanje, vpisuje na programe poklicnega tehničnega izobraževanja in velika večina med njimi potem, ko opravijo poklicno maturo, tudi nadaljuje izobraževanja v programih višjega ali visokega strokovnega izobraževanja ali na prvi bolonjski stopnji. Avtorica odgovarja tudi na vprašanje o vzrokih osipa v programih srednjega poklicnega izobraževanja in ugotavlja, da so razlogi predvsem v nerednem obiskovanju pouka in ne v zahtevnosti programa.

Zanimivo temo o razlikah med spoloma, ko gre za vpis in razporeditve v izobraževalnem sistemu, odpira Gašper Cankar v prispevku z naslovom *Prehajanje na višje ravni izobraževanja in razlike v strukturi glede na spol v luči dosežkov na zunanjih preizkusih znanja*. Kot osnovo za analizo uporablja rezultate, dosežene na zunanjem preizkusu znanja ob koncu osnovne šole, in nekatere podatke iz raziskave PISA 2006 ter jih primerja z vpisom deklet in fantov v različne programe

na srednji stopnji. Ugotavlja razlike med spoloma. Po njegovih ugotovitvah se dekleta glede na dosežke na NPZ odločajo za izobraževalne programe, ki veljajo za zahtevnejše. Avtor ugotavlja, da se to sklada tudi z rezultati drugih analiz, to pa odpira vprašanja enakosti spolov in je očitno povezano zlasti s socialnimi in motivacijskimi dejavniki, kot ugotavljajo tudi druge podobne raziskave. V drugem delu besedila avtor preučuje položaj fantov in deklet ob vpisu na terciarno izobraževanje v programe, za katere velja omejitev vpisa in so možnosti za izbiro povezane z rezultati na maturi in v zadnjih razredih srednje šole. Upošteval je prvo željo kandidatov, pri tem pa velja omejitev, da ta ne kaže absolutne preference kandidatov in kandidatke, saj je zapis prve želje pogojen tudi z oceno realne možnosti kandidata, da bo na zaželeni program sprejet. Klub temu tudi na tej stopnji avtor ugotavlja, da so dekleta v določeni prednosti pred fanti. To potrjuje tezo, da razlike med spoloma v dosežkih obstajajo. Bi pa to zahtevalo bolj poglobljeno analizo razlogov in spremembe, potrebne za izenačevanje možnosti za vpis na višje ravni izobraževanja.

Primerjava dosežkov fantov in deklet je tudi predmet prispevka Barbare Japelj Pavešič in Gašperja Cankarja *Dosežki dijakov v raziskavi TIMSS za maturante in ocene pri matematiki na splošni maturi v Sloveniji*. V besedilu je prikazana povezava med dosežki TIMSS pri matematiki, oceno iz matematike na maturi in oceno iz matematike v zadnjem letniku srednje šole, vse to pa avtorja v nadaljevanju primerjata s predvideno izbiro študija. Ugotavljata, da merijo vsa tri merjenja različne vidike znanja. Na podlagi rezultatov raziskave pa postavljata tezo, da visoka stopnja doseženega znanja iz matematike v slovenskem šolskem sistemu ni ustrezno prepoznana niti ocenjena.

Z razlikami v dosežkih učencev na zunanjih preizkusih znanja učencev in dijakov glede na različne programe in zlasti glede na odločitev za nadaljevanje izobraževanja se ukvarja tudi besedilo Darka Zupanca *Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov*. Avtor dokazuje obstoj razlik v dosežkih na zunanjih preizkusih znanja med učenci in dijaki glede na vpisane v različne programe srednjega izobraževanja, zlasti različne gimnazijske programe. Iz tega izpeljuje tezo, da se te razlike po izobrazbeni vertikali ohranjajo in lahko imajo pomembne posledice za izobraževanje in študij na vsakokratni naslednji stopnji izobraževanja. Posebej avtor opozarja tudi na spremembe, ki so se zgodile ob uvedbi poklicne mature in problematizira povečanje dostopa do univerzitetnega izobraževanja ob velikih razlikah v predhodnih izobrazbenih dosežkih.

Da pa se določene dileme pojavljajo tudi ob prehodu iz osnovnošolskega izobraževanja na srednješolske, zlasti gimnazijske programe na šolah z omejitvijo vpisa, poudarja v besedilu z naslovom *Objektivnost meril za izbiro kandidatov pri omejitvi vpisa v programe srednješolskega izobraževanja* avtorica Erika Semen. Opozarja na razlike med šolskimi ocenami, ki so praktično edini kriterij za vpis tudi na srednjih šolah z omejitvijo vpisa, in dosežki na zunanjem preverjanju znanja ob koncu osnovne šole. Avtorica meni, da bi bili rezultati zunanjega preverjanja znanja bolj objektivni kriterij za vpis kot so šolske ocene, kjer je možnost

subjektivnosti pri ocenjevanju večja, to pa bi zahtevalo konceptualen razmislek o funkciji zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovne šole.

*dr. Zdenko Medveš,
dr. Janko Muršak*

Literatura in viri

Beck, U. (2009). Družba tveganja. Krtina: Ljubljana.

Education at a Glance (2008). Paris: OECD.

Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I., in Pevec Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.

Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 154–171.

Toš, N. (2004). Slovensko javno mnenje 2004/2. Evropska družboslovna raziskava. Arhiv družboslovnih podatkov.