

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE  
KARDELJEVA PLOŠČAD 5  
1000 LJUBLJANA

ERIKA PEČNIK  
Mentor: doc. dr. Anton Kramberger

SPREMEMBE V IZOBRAŽEVALNIH MOŽNOSTIH

V SLOVENIJI

1970 – 2000

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2003

# KAZALO

<b>UVOD</b> .....	4
<b>I. TEORETSKE OPREDELITVE</b> .....	8
<b>1. POMEN IZOBRAZBE</b> .....	8
1.1. PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA.....	10
1.2. ŠOLANJE IN KULTURNI KAPITAL.....	12
1.3. PSIHOLOŠKI POMEN IZOBRAŽEVANJA.....	15
1.4. EKONOMSKI POMEN IZOBRAŽEVANJA.....	18
1.5. POMEN IZOBRAŽEVANJA V INOVACIJSKIH DRUŽBAH.....	20
<b>2. RAST IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA V SLOVENIJI</b> .....	22
2.1. KRATEK ZGODOVINSKI POVZETEK.....	22
2.1.1. Feminizacija šolstva.....	24
2.2. ŠOLSTVO PO LETU 1960.....	26
2.2.1. Kaj se je dogajalo v sedemdesetih?.....	26
2.2.2. Kaj so prinesla osemdeseta?.....	28
2.2.3. Novosti v devetdesetih.....	29
2.2.3.1. Usmerjeno izobraževanje.....	30
2.2.4. Ob izteku dvajsetega stoletja.....	31
2.2.4.1. Reforme Slavka Gabra.....	32
2.2.4.2. Decentralizacija šolskega sistema.....	33
2.2.4.3. Devetletna osnovna šola.....	35
2.2.4.4. Bela knjiga (skica šolskega sistema).....	36
2.2.4.5. Tri ocenjevalna obdobja v osnovni šoli.....	40
<b>3. IZOBRAŽEVALNE MOŽNOSTI V SLOVENIJI</b> .....	41
3.1. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA IZOBRAŽEVALNE MOŽNOSTI.....	41
3.1.1. Demografski vplivi.....	41
3.1.2. Ekonomski vplivi.....	44
3.1.3. Mobilnost, mednarodno priznavanje izobrazbe.....	45
3.2. ŠOLSKA MREŽA.....	46
3.2.1. Razcvet izobraževalnih programov.....	46
3.2.2. Prehodnost šolanja.....	46
3.2.3. Vpisni pogoji.....	47
3.2.4. Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja.....	48
3.2.5. Financiranje šolstva.....	50
3.3. KONKRETNI CILJI ZA PRIHODNOST IN IZOBRAŽEVANJE.....	51
<b>II. EMPIRIČNA ANALIZA</b> .....	53
<b>1. ANALIZA IZOBRAŽEVALNIH SPREMEMB V SLOVENIJI</b> .....	53
1.1. KLJUB VEČJEMU ŠTEVILU VISOKO IZOBRAŽENIH ŽENSK, ŠE VEDNO VEČ MOŠKIH ZAVZEMA VODILNE POLOŽAJE.....	54
1.2. ALI STOPNJA IZOBRAZBE V SLOVENIJI NARAŠČA?.....	55
1.2.2. Primerjava Slovenije z nekaterimi evropskimi državami leta 1991.....	59

1.3. VPLIVI VELIKOSTI DRUŽINE, SPOLA IN TIPA NASELJA NA DOSEŽENO STOPNJO IZOBRAZBE .....	60
1.4. KAKŠEN VPLIV IMAJO SPOL, STOPNJA IZOBRAŽEVANJA IN TIP NASELJA NA PRENEHANJE ŠOLANJA? .....	63
1.5. UPADANJE ŠTEVILA LJUDI, KI OPRAVLJAJO POKLIC, ZA KATEREGA SO KVALIFICIRANI .....	67
<b>ZAKLJUČEK</b> .....	68
<b>LITERATURA IN VIRI</b> .....	71
<b>PRILOGA</b> .....	77

## UVOD

Eno najbolj raziskanih in deležnih zanimanj področij v strokovni literaturi je vsekakor izobrazba. To je področje, kjer se najpogosteje srečujejo discipline, kot so ekonomija, sociologija, pedagogika, organizacijske vede in psihologija. Nobena od njih pa ne more v celoti primerno utemeljiti pomena in vloge izobraževanja. V svojem diplomskem delu se bom osredotočila na pomen, ki ga ima izobrazba za posameznika. Zanimalo me bo predvsem, v koliki meri je tip naselja, kjer posameznik biva, povezan z njegovo doseženo stopnjo izobrazbe, v kakšnem razmerju sta stopnja izobrazbe in položaj na delovnem mestu ter kakšno vlogo ima pri tem spol.

Enakost žensk in moških je eno temeljnih načel človekovih pravic in nesporno eno temeljnih demokratičnih vodil moderne družbe. Tudi Slovenija kot demokratična država sledi enemu izmed številnih ciljev zagotoviti enakost žensk in moških. Načelo enakosti žensk in moških naj bi bilo zagotovljeno z Ustavo RS in neposredno uporabo ratificiranih in objavljenih mednarodnih pogodb (Salecl, 1999: 5). Za enake možnosti izobraževanja ter s tem posledično opravljanja poklicev, ki so dolgo časa veljali za moška dela, so si ženske prizadevale stoletja. Kakor nam je danes samoumevno, da se lahko izobražujemo vsi ne glede na spol, starost in stan, je bilo več stoletij samoumevno, da so do tega upravičeni le moški in še ti le iz bogatih družin. Izobraževanje je najpomembnejši dejavnik, ki je izboljšal družbeno vlogo žensk. Višja kot je njihova izobrazba, boljša naj bi bila njihova prihodnost.

Ženskam je že torej od nekdaj bil prepovedan dostop do izobraževanja. Kljub temu zasledimo podatke, ki dokazujejo, da je kar nekaj filozofov v antični Grčiji poučevalo tako moške kot ženske. Prva taka znana šola je bila šola filozofa Pitagora, ki je verjel, da obstaja pravica za vse ne glede na spol, saj je bilo med slušatelji njegovih predavanj zaslediti tudi ženske oziroma dekleta iz višjega stanu. Trdil je, da je za fantke in deklice potrebna enaka vzgoja in med njimi naj ne bi bilo nikakršnih razlik. Kot zanimivost lahko omenim, da se je tudi sam izobraževal pod vodstvom učiteljice Themistokleje, svečenice iz Delphija. Enakega mnenja je bil tudi Platon, grški filozof iz četrtega stoletja pred Kristusom. (Lore, 2002: 2) Če bi Pitagora in kasneje Platon imela več somišljenikov, ne bi bilo potrebno toliko časa in truda, da bi ženske dobile pravice do izobraževanja, ki jo je bilo potrebno uzakoniti, da se je lahko uveljavila.

Zagovorniki nasprotnih tez so le-te gradili na spoznanju, da je ženska že po biološki osnovi šibkejši spol. Moško telo je zgrajeno iz več mišic kot žensko in je tudi večje, močnejše. Na

podlagi tega dejstva so interpretirali, da je telo moškega tudi psihično močnejše od ženskega. Nekaterim avtorjem se zdi to nesmiselno. Med njimi je tudi ameriška feministka Chantelle Cherise Dooley, ki je delala raziskave na tem področju. Po statističnih izračunih je prišla do ugotovitve, da se moč v povprečju med moškimi in ženskami ne razlikuje v toliki meri, da bi to toliko vplivalo na razlike med njimi. Po njenem mnenju gre bolj za družbeno vlogo ženske kot gospodinje, ki že dolgo časa zaznamuje ženski spol. Od nekdanj je bilo namreč pomembno, da ženska skrbi za dom in otroke in da je zvesta (Dooley, 2001: 1 - 2).

Dejstvo je, da morajo ženske v to, da jih obravnavajo na enak način kot moške, vložiti veliko več dela in napora, ugotavlja Nancy Coulter(1998), avtorica članka *A Year of Women's Issues*. Odkar objavlja svoje članke na spletnih straneh (prvi je bil objavljen 12. februarja 1997), je prišla do spoznanja, da ljudje, ki se ne strinjajo z njenimi stališči in izjavami, praktično napadajo njen karakter, ne le njenega mnenja. Jasno ji je, da to počno zaradi tega, ker nimajo izoblikovanih argumentov proti njenemu mišljenju. Vseeno pa nas sooča z vedno bolj pogosto »taktiko napadanja ženskega karakterja«, ki je še posebej prisotna v ameriški politiki. Za primer navaja seksualne škandale takratnega ameriškega predsednika Billa Clintona. Osebnost vsake ženske, ki je javno izjavila, da je imela seksualno razmerje z njim, so napadli na tak ali drugačen način. Kljub vsemu pa je Coulterjeva mnenja, da bomo sčasoma dosegli tako razvojno stopnjo, ko bodo ljudje cenjeni kot bitja in ne le po fizičnih karakteristikah (Coulter, 1998:1 - 2).

Kljub uzakonjeni pravici žensk do izobraževanja enakost med njimi in moškimi še vedno ni dosegla svoje stopnje. Po ameriških raziskavah pridemo do spoznanja, da kljub številnemu izobraževanju žensk in njihovi participaciji na delovnem trgu njihove plače še vedno dosegajo le 80 odstotkov vrednosti moških plač, gre pa za isto stopnjo izobrazbe. Predvidevam, da stanje pri nas ni veliko drugačno.

Moje diplomsko delo temelji na naslednjih petih hipotezah. *Predvidevam, da je v Sloveniji v povprečju več visoko izobraženih žensk, čeprav je več moških na vodilnih položajih*. Mislim, da prihaja do tega pojava zaradi že nešteto krat omenjene družbene vloge obeh spolov. Vodilni položaj zahteva človeka, ki mu je predan v celoti, in to je lahko le moški. Splošno veljavno je tudi, da je v družini lažje nadomestljiv oče kot mati. Moški še vedno veljajo za bolj zanesljive in čustveno bolj stabilne kot ženske, čeprav zadnje raziskave na teh področjih pričajo v korist ženskam. Le-te naj bi bile bolj natančne in predane delu z zavestjo, da ga opravijo čim bolje, saj

se morajo za isto delovno nalogo precej bolj potruditi kot moški. Gre za neke vrste nenehno dokazovanje.

*Od leta 1970 do 2000 narašča stopnja izobrazbe v Sloveniji.* Na ta pojav imata velik vpliv širjenje kapacitet in prehodnost izobraževalnega sistema, v ekonomskem smislu pa gre za vedno večje zahteve delodajalcev ter napredek znanosti in tehnologije. Zanimariti ne smemo niti stopnje brezposelnosti, ki je v teh letih naraščala. Učenci in dijaki so se v negotovih pogojih zaposlovanja v večji meri odločali še za nadaljevanje šolanja, ker po končanem šolanju niso imeli možnosti za zaposlitev.

*Faktorji, kot so velikost družine, spol, tip naselja, vplivajo na doseženo stopnjo izobrazbe.* Po mojem mnenju si lahko družine z enim ali dvema otrokoma prej privoščijo šolanje le – teh, kot pa družine z večjim številom otrok, kajti šolanje že dolgo ni več brezplačno. Z rednim šolanjem se izognemo le plačevanju visokih vpisnin, kar pa še zdaleč ni največji strošek. Tudi otroci družin iz bolj oddaljenih krajev so lahko prikrajšani za izobraževanje že zaradi finančnih razlogov. Mislim pa, da gre pri njih za velik vsip, ker zaradi stroškov preživetja v kraju bivanja opravljajo dela preko študentskih servisov, kar pa seveda omejuje možnosti za študij. Od otrok iz kmečkih družin oz. od najstarejšega otroka se pričakuje, da bo prevzel kmetijo. Zato je po mnenju njihovih staršev in verjetno tudi njih samih pomembno, da čimprej opravijo šolanje. V večji meri pa se šolajo ženske iz tega razloga, ker so ljudem z nižjo stopnjo izobrazbe dostopna le težka, fizična dela, ki jih lahko v večini opravljajo le biološko bolj močni moški.

*Faktorji, kot so velikost družine, spol, tip naselja in stopnja izobraževanja, na kateri se določen posameznik šola, vplivajo na osip v šolskem sistemu.* Predvidevam, da ženske oz. dekleta v večji meri opustijo izobraževanje. Vzroke za to bi lahko iskali v različnih dejavnikih. Mislim pa, da je eden poglobitnih prav rodnost žensk. Marsikatera ob nepričakovanih nosečnosti prekine šolanje, kar recimo moškim oz. fantom, katerih dekleta zanosijo, ni potrebno. Višja kot je stopnja šolanja, večja je fleksibilnost v tem smislu, da ni pretiranega nadzorovanja in obvezne udeležbe pri izobraževanju, zato je tudi osip manjši. Tisti, ki se vpišejo na višjo oz. visoko stopnjo izobraževanja, storijo to predvsem iz lastnih nagibov in želja, zato je tudi večja verjetnost, da bodo dosegli svoj cilj in zaključili šolanje. Na njihove uspehe in želje pa vpliva tudi okolje, zato bom skušala ugotoviti povezavo med tipom, velikostjo naselja in prenehanjem izobraževanja ter med velikostjo družine in prenehanjem izobraževanja.

*Število ljudi, ki opravljajo poklic, za katerega so se šolali, upada. Zaradi visoke stopnje brezposelnosti in vedno višjih življenjskih stroškov morajo ljudje, da pridejo do zaposlitve, sprejeti delovno mesto, ki je za stopnjo nižje od njihove dosežene stopnje izobrazbe (problem preizobraženosti - *overeducation*), ali pa celo delo, ki ni v zvezi s poklicem, za katerega so se šolali.*

Te hipoteze bom preverila z analizo podatkov, pridobljenih iz vsakoletnih anket Slovenskega javnega mnenja in Statističnega letopisa Republike Slovenije. Podatke anket SJM so mi prijazno posredovali zaposleni v Arhivu družboslovnih podatkov na Fakulteti za družbene vede. V veliko pomoč pri izdelavi diplomskega dela so mi bili koristni nasveti ter vzpodbude mentorja Antona Krambergerja. Vsem iskrena hvala. Predvsem pa mojim domačim, ki so mi omogočili študij, ter prijateljem, ki niso izgubili zaupanja vame.

# I. TEORETSKE OPREDELITVE

## 1. POMEN IZOBRAZBE

*»Pazite,« pravi kmetič, » naša očetna posest  
tujcem da nikdar prišla ne bo v pest,  
kajti na njej je nekje zakopan,  
velik zaklad...;  
... a pametni oče  
deci pred smrtjo dokazati hoče,  
da je učenje zaklad.«*

(Jacques Delors po La Fontaine-ovi basni Kmet in njegovi otroci)

Vzgoja in izobraževanje si prizadevata, da v posamezniku vzbujata zavest o njegovem izvoru in rodu, na kar bi se lahko uprl pri umeščanju v svet, obenem pa ga naučita spoštovati druge kulture, kar je zaradi vedno večje globalizacije zelo pomembno. Poučevanje nekaterih predmetov je pri tem zelo pomembno. Pouk zgodovine je v preteklosti pogosto krepil občutke narodne pripadnosti, povečeval občutek večvrednosti, poudarjal razlike predvsem zato, ker ni temeljil na znanstveni metodi. Poznavanje drugih kultur namreč privede do spoznanja o edinstvenosti lastne kulture, a tudi do spoznavanja o obstoju skupne dediščine vsega človeštva. Razumevanje drugih omogoča boljše spoznavanje samega sebe. Vsaka oblika samobitnosti je zapletena, kajti vsak posameznik je opredeljen glede na druge ljudi – kot posameznik in kot član skupnosti – ter pripada več skupinam. Odkrivanje večjega števila pripadnosti, ki presegajo večje ali manjše skupine, kot jih tvorijo družina, lokalna ali narodna skupnost, privede do iskanja skupnih vrednot, ki so potrebne za oblikovanje "intelektualne in moralne solidarnosti človeštva". Odgovornost vzgoje in izobraževanja je torej še posebej pomembna pri ustvarjanju bolj solidarnega sveta, česar bi se morale šolske politike dobro zavedati. Mednarodna komisija o izobraževanju za enaindvajseto stoletje meni, da morata izobraževanje in vzgoja vzpodbuditi nov humanizem z bistveno etično komponento, v katerem bosta spoznavanje in spoštovanje kulturnih ter duhovnih vrednot različnih civilizacij zavzemali pomembno mesto kot protiutež, ki je zahtevana s strani globalizacije, da ne bi bili opaženi njeni ekonomski in tehnicistični vidiki. Temelj vsakega projekta mednarodnega sodelovanja mora biti občutek, da imamo enake vrednote in skupno usodo (Delors, 1996: 45 – 46).



Izobraževanje lahko deluje kot povezovalni dejavnik, če si prizadeva upoštevati različnost posameznikov in skupin, skrbeti pa mora, da tudi samo ne prispeva k socialnemu izključevanju. Temu se izognemo, če ukinemo oblike ukalupljenega poučevanja, kajti spoštovati moramo različnosti in osebnosti posameznikov. Prav upravičena so obtoževanja formalnih šolskih sistemov, da z določanjem enakega kulturnega in intelektualnega kalupa za vse otroke in brez zadostnega upoštevanja njihovih osebnih nadarjenosti omejujejo osebni razvoj posameznikov. Vendar pa se izobraževanje in vzgoja ne srečujeta le z različnimi sposobnostmi in osebnostmi, temveč tudi z bogastvom kulturnih izrazov vseh družbenih skupin. Razlike med državami so velike, za večino pa je značilna kulturna in jezikovna raznovrstnost. Vzgojno–izobraževalna dejavnost in usposabljanje vseh vrst je ena najpomembnejših gonilnih sil razvoja. Ne smemo zanemariti njenega velikega prispevka, ki sta ga imela za znanstveni in tehnološki napredek ter za splošno napredovanje znanja, kar sestavlja najodločilnejše dejavnike gospodarske rasti. Vendar pa so številne države v razvoju odrinjene na tem področju in trpijo zaradi resnega primanjkljaja znanja. Stopnja pismenosti in šoloobveznost sicer napredujeta, velik zaostanek pa je še vedno prisoten na področju znanstvenih in raziskovalno – razvojnih dejavnosti<sup>1</sup>. Države v razvoju nimajo dovolj sredstev, da bi jih učinkovito vlagale v tovrstne dejavnosti, pomanjkanje izobraženega kadra pa zadevo še dodatno otežuje. Le–te vsako leto izgubijo na tisoče strokovnjakov, od inženirjev do zdravnikov, znanstvenikov in tehnikov. Njihov razlog za odhod v tujino je predvsem v nizki ravni osebnih dohodkov in omejenih možnosti v domovini. Delno gre tudi za problem presežka izobraženega kadra. Šolski sistemi držav v razvoju so pogosto organizirani glede na potrebe industrijsko razvitih držav in tako izobrazijo preveč diplomantov z visoko izobrazbo (Delors, 1996: 50 - 56).

Pri tem ne smemo zanemariti skrb vzbujajočega dejstva, ki je izrazito še posebej v državah v razvoju. Gre za neenakost moških in žensk v vzgoji in izobraževanju. V zadnjih letih lahko govorimo o velikem napredku, na žalost pa statistični podatki Unesca za leto 1995 kažejo, da je na svetu 565 milijonov odraslih nepismenih, od tega je dve tretjini žensk, ki živijo v afriških, azijskih in latinskoameriških območjih v razvoju. Neenakopravnost med spoloma skriva v sebi korenine trajne manjvrednosti, ki bremeni ženske vse življenje, čeprav se danes vsi izvedenci strinjajo, da je izobraževanje žensk strateškega pomena za razvoj. V gospodarstvih, ki zagotavljajo le preživetje, opravljajo največ del ženske, ki k družinskemu prihodku prispevajo

---

<sup>1</sup> Leta 1990 je delež vseh globalnih sredstev za raziskovanje znašal v Severni Ameriki 42.8 %, v Evropi 23.3 %, v podsaharski Afriki le 0.2 %, v arabskih državah pa 0.7 %. Ta pojav naj bi postajal zaradi bega možganov še očitnejši (Delors, 1996: 64).

več kot moški. Ta razlika med spoloma je eden izmed glavnih vzrokov za zaostalost in revščino, ker stotinam žensk preprečuje dostop do izobraževanja, do usposabljanja, zdravstvenih storitev, vzgojno - varstvenih ustanov in pravnega položaja, ki ga potrebujejo za beg iz revščine. V deželah v razvoju ženske delajo povprečno od dvanajst do osemnajst ur na dan (gre za vzdrževanje imetja, pridelovanje hrane, obiranje pridelkov in drugih plačanih ter neplačanih dejavnosti), moški pa od osem do dvanajst ur na dan. Položaj žensk je v revnih gospodarstvih vse slabši. Da bi lahko shajale, morajo delati več, kar pripelje do razvrednotenja socialnega položaja žensk ter ohranjanja visoke rodnosti. Ko ženska ne zmore več teh obremenitev, se po večini obrne na svoje otroke, ki naj bi jo razbremenili. Narašča težnja po neizobraževanju deklic, ker morajo pomagati materam pri delu. Nove generacije deklic imajo zaradi tega razloga manjše možnosti za prihodnost kot njihovi bratje (Delors, 1996: 66 - 69).

Ob predzadnjem popisu slovenskega prebivalstva leta 1991 je imela Slovenija še relativno dokaj slabo izobrazbeno sestavo prebivalstva, povprečno število let šolanja je bilo 9,7 let. Po zadnjih raziskavah pa kaže, da se stanja izboljšuje. Zato gre zahvala širjenju izobraževalnega sistema in vedno večjemu številu znanja željnih posameznikov, ki obiskujejo srednje ter višje in visoke šole, čemur je pripomogla tudi visoka brezposelnost v devetdesetih letih. Po ugotovitvah je tudi sestava delovno aktivnega prebivalstva v Sloveniji relativno nezahtevna, kajti veliko je število zaposlenih prav z nižjo oziroma srednjo izobrazbo, veliko manj pa z višjo in visoko izobrazbo. Prostih delovnih mest za ljudi z nižjo izobrazbo je že sedaj premalo, prav tako pa je na ravni srednje izobrazbe. Prilivi iz srednjih šol so večji od razpoložljivih delovnih mest. Vse tako kaže, da bo prišlo do presežkov tudi na ravni visokošolskega izobraževanja, če se bo izobrazbena struktura razvijala po utečenih trendih. Mlajšim odraslim bi bilo potrebno zagotoviti vsaj srednješolsko izobrazbo, poudarek pa bi moral biti na reševanju poklicnih strukturnih neskladij. Država pa bi si v svoji ekonomski politiki morala prizadevati za hitrejše in številnejše zaposlovanje diplomantov (Kraigher, 2001: 5).

## **1.1. PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA**

Ena izmed temeljnih človekovih pravic je tudi pravica do izobraževanja. 26. člen v *Splošni deklaraciji človekovih pravic* določa naslednje:

1. Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno.

2. Izobrazba mora biti usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov za ohranitev miru.
3. Starši imajo pravico do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke.

(Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995: 15)

V Sloveniji temeljne pravice na področju vzgoje in izobraževanja določa ustava RS, posamezna področja vzgoje in izobraževanja pa urejajo zakoni. Po 57. členu Ustave RS (Uradni list 33/9), ki spada pod določbe človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter ustavno ureja izobrazbo in šolanje, je izobraževanje svobodno, osnovnošolsko je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država mora ustvarjati možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo.

Vsak človek naj bi si v skladu s svojimi sposobnostmi pridobil ustrezno izobrazbo, kajti le – ta mu v pogojih tekmovalnosti zagotavlja samostojno in neodvisno življenje. Izobrazba je namreč pomemben vir, ki zagotavlja zaposlenost, boljše delovne pogoje, zasedanje boljšega delovnega položaja, izboljša gmotni položaj posameznikov, mu omogoča boljše bivalne pogoje, boljše preživljanje prostega časa... Prav zaradi tega je pomembno, da se vsakemu posamezniku ne glede na raso, spol, veroizpoved, telesno in duševno konstitucijo omogoči pridobitev temeljne poklicne izobrazbe z možnostjo njene nadgradnje na vseh stopnjah in nivojih zahtevnosti. Do tega morajo biti upravičeni tako mladi kot tudi starejši državljani, predvsem pa tisti, ki nimajo najboljših pogojev za pridobitev ustrezne izobrazbe.

Seveda pa je pri tem potrebno opredeliti razliko med izobrazbo in znanjem z vidika posameznika. *Znanje* najsplošnejše opredelimo kot celoto podatkov, ki si jih posameznik z učenjem ali študijem vtisne v zavest oz. si jih zapomni. Znanje je seznanjenost z dejstvi in podatki z različnih strokovnih področjih in je z učenjem pridobljeno poznavanje določenih dejstev, zakonitosti in značilnosti npr. pojavov, stvari, ljudi, živali idr. Je tudi usposobljenost in izurjenost za opravljanje kakšne dejavnosti. *Izobrazba* pa je tisto, kar posameznik pridobi z načrtnim izobraževanjem. Je dosežena stopnja šolanja glede na opravljeno šolanje v določenem šolskem sistemu. Izkazujejo jo javne listine (spričevala in diplome), ki dokazujejo, da je njihov lastnik opravil oz. dokončal izobraževanje po določenem verificiranem programu. Izobrazbena spričevala naj bi bila zagotovilo o znanjih, ki naj bi jih kandidat v procesu izobraževanja osvojil in znal uporabljati (Orešnik, 2002: 9 - 8). Pomembna je tudi razlika med znanjem in vednostjo,

pri čemer je slednja tista, ki daje znanju smisel v nekem kontekstu (Kramberger, 2003). Vednost nam koristi npr. ko sedemo pred računalnik in ga začnemo uporabljati, ker imamo znanje s tega področja. Obenem pa je vednost tudi refleksija ali razsvetljevanje zdravega razuma oz. pametnosti. Zdrav razum nam koristi v vsakdanjem življenju, saj nam narekuje, kako naj se vedemo in kaj naj v določenem trenutku storimo, medtem ko pa je vednost uporabna le v točno določenih situacijah (Rutar-Ilc in Rutar, 1997: 13).

## 1.2. ŠOLANJE IN KULTURNI KAPITAL

Hiter razvoj in spremembe v družbi zahtevajo neprekinjeno izobraževanje in usposabljanje posameznika skozi celo življenje. Odpiranje mej in finančnih trgov, razcvet svetovne trgovine ter vzpostavitev znanstvenih in tehnoloških omrežij bo z vstopom Slovenije v EU še dodatno vplivala na življenja posameznikov v družbi, ki jo sociolog Beck imenuje »*the risk society*« oz. družba tveganja (Beck, 1992). Danes je izobraževanje življenjska potreba. Prejšnji sistem je dajal široko možnost šolanja vsakomur, sedanji stroški šolanja otrok pa naraščajo. Kolikšni so stroški, je odvisno od ciljev staršev in otrok, od oddaljenosti kraja šolanja od kraja bivanja, od kvalitete pogojev za šolanje in ostalega. Strošek šolanja je potrebno predvideti vnaprej, ker s kvalitetno izobrazbo lahko damo otroku dobre pogoje za življenje. To pa je eden od pozitivnih ciljev vsakega starša. Vnaprej zagotovljeno financiranje otrokovega študija nam zmanjša riziko, da v fazi otrokovega šolanja ostanemo brez dohodkov, kar bi slabo vplivalo na njegov študij. Če pa predvidimo, da bo potrebno v bodoče šolanje plačevati, tako redno kot izredno, tako državno kot privatno, pa je potrebno kar dobro poskrbeti za varčevanje. Vprašanje, ki ga prinaša skupna Evropa, je, ali se bomo Slovenci v večjem številu šolali v tujini kot danes.

Kulturni kapital predstavlja nadgradnjo intelektualnega kapitala<sup>2</sup>. Človek namreč ni le posameznik, ki ima osvojeno določeno znanje in sposobnosti, temveč deluje v okolju, v katerem lahko vzajemno z ostalimi posamezniki ustvarja nove vrednote. Bourdieu (1977) je prepričan, da je kulturni kapital v veliki meri povezan z dominantno kulturo v določeni družbi, predvsem pa s

---

<sup>2</sup> Pojem intelektualni kapitala nima popolnoma poenotene splošno veljavne definicije. Thomas Stewart ga v svojem članku Moč možganov označi kot »...vsoto vsega in vseh v družbi, ki ustvarjajo konkurenčno prednost združbe na trgu«, Petrash, Edvinsson in Sullivan ga opiše kot »...znanje, ki ga lahko preoblikujemo v vrednost«, Annie Brooking ga definira kot »...razliko med knjigovodsko vrednostjo združbe ter vrednostjo, ki jo je nekdo pripravljen plačati zanj, Kovač navaja, da intelektualni kapital pomeni »...vse tiste netelesne sestavine podjetja (znanje, sistem vrednot, sposobnosti ravnanja...), ki povečujejo vrednost podjetja in njegovo poslovno učinkovitost« ipd. Kot ugotovimo, pa je eno izmed glavnih spoznanj vrednost, ki jo ustvarjajo neopredmetena sredstva združbe, med katere najpogosteje uvrščajo znanje kot najpomembnejši produkcijski faktor (Kočar, 2003: 10-11).

sposobnostjo uporabe izobrazbe. Po njegovem se posedovanje kulturnega kapitala razlikuje med posameznimi družbenimi razredi, v kolikor izobraževalni sistem narekuje posedovanje kulturnega kapitala, kar seveda otežuje uspeh nižjega družbenega razreda v izobraževalnem sistemu.

*»By doing away with giving explicitly to everyone what implicitly demands of everyone, the educational system demands of everyone alike that they have what it does not give. This consist mainly of linguistic and cultural competence and that relationship of familiarity with culture which can only be produced by family upbringing when it transmits the dominant culture.»*(Bourdieu, 1977: 494)

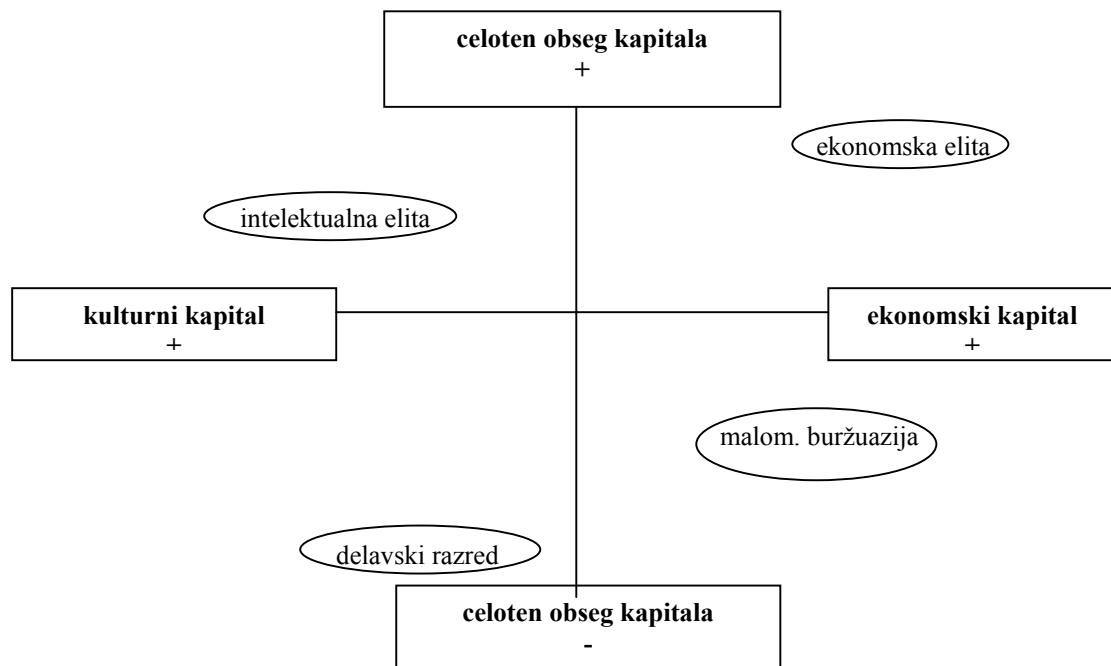
Bourdieu (1974) meni, da so učenci nižjega družbenega razreda prikrajšani pri pridobivanju enakovredne izobrazbe, kar je po njegovem legitimno, saj so razredne neenakosti priznane s strani vladajočega razreda, kar pomeni, da ima izobraževalni sistem glavno vlogo v določanju *statusa quo*.

Sicer pa Bourdieu razlikuje med tremi oblikami kapitala, in sicer ekonomskim, socialnim in kulturnim. Omenja tudi simbolni kapital, ki naj bi bil v kakršnikoli obliki, dokler je predstavljen simbolno v odnosu znanja ali prepoznavanja oz. napačnega prepoznavanja. Predpostavlja posredovanje vzorcev vedenja, mišljenja in okusa. Kulturni kapital po njegovem obstaja v treh oblikah. Prva oblika je *poseobljeno stanje*, v katerem se nahaja kulturni kapital v obliki dolgotrajnih dispozicij telesa in duha. Ta oblika zahteva vložek časa, ki ga posameznik nameni izboljšanju sebe. Drugo obliko avtor imenuje *objektivizirano stanje*, kar konkretizira razne kulturne dobrine ( knjige, slike, spomeniki, inštrumenti, stroji in podobno). Tretjo obliko pa predstavlja *institucionalizirano stanje*. Sem spadajo akademske kvalifikacije, katere jamčijo monetarno vrednost določenega akademskega kapitala ter omogočajo oblikovanje pretvorbenih razmerij med kulturnim in ekonomskim kapitalom. Ustvarja določeno vrednost posameznikovih kvalifikacij, obenem pa tudi denarno vrednost, za katero jih lahko zamenja na trgu dela (Vidovič, 2003: 170 - 171). Sicer pa Zakinova (2000) za razliko od Bourdieuja poudarja, da kulturni kapital ni hierarhično sestavljena kategorija pod nadzorom ljudi, ki zavzemajo različne lokacije v hierarhiji. Po njenih dognanjih je produkt dela znotraj kritične infrastrukture, ki je bolj nepredvidljiv, »...a obenem dovolj konsistenten, da prepušča le določene vrste, sicer izredno diferenciranih, vplivov iz sodobnega sveta« (Uršič, 2001: 884).

---

<sup>3</sup> Ker je kulturni kapital v »sožitju« z višjim družbenim razredom, je samoumevno, da je populacija nižjega družbenega razreda deležna nižje izobrazbe, kar posledično omogoča populaciji višjega družbenega razreda, da obdrži vodilni položaj v družbi (Bourdieu, 1974: 32).

Bourdieu je s shemo ponazoril družbeni prostor ter posameznikovo razporeditev v družbi glede na različne vrste kapitala (glej skica št. 1).



Skica št.1: Poenostavljeni primer družbenega prostora in razporeditev v družbi po različnih vrstah kapitala

Vir: Bourdieu v Jelenc Kraševc (2003), str. 21

Bourdieu pravi, da ni nihče v družbenem prostoru situiran le po ekonomskem kapitalu, ki ga poseduje, temveč tudi po kulturnem in socialnem kapitalu. Pri tem ima zelo veliko vrednost izobraževanje kot dejavnik družbenih sprememb (Jelenc Kraševc, 2003: 20 - 21).

Najbolj čisto obliko kulturnega kapitala po DiMaggiu (1982) predstavlja obiskovanje predstav, zainteresiranost za simfonične koncerte, splošno udeleževanje kulturnih dogodkov in kultivirana samopodoba. Po anketi, ki je bila izvedena leta 1960 v ZDA raziskava *Project Talent* in je zajela 1.427 fantov in 1.479 deklet bele polti, ki so takrat obiskali enajsti razred srednje šole, je avtor ugotovil, da je kulturni kapital pozitivno povezan s šolskimi ocenami predmetov (matematike, angleškega jezika, zgodovine in družboslovja). Pri tem je tudi sklepal, da so kulturne aktivnosti in interesi dekletom pripisani s samo kulturo, pri fantih pa so celo negativno selekcionirani s strani kolegov (Vidovič, 2003: 180 - 181).

Družbeni svet ni svet enakih možnosti, ni igra sreče in prostih izbir ali samodoločenih indentitetnih zasnutkov, temveč je svet ohranjanja, akumuliranja ali dedovanja pridobljenih lastnosti (Bourdieu, 1996). Kulturni kapital je po eni strani posameznikova kulturna kompetenca

(npr. znanje tujega jezika), po drugi strani pa preference in okus v kulturni potrošnji (Luthar, 2002: 98). Po mnenju Uletove je potrošniško vedenje sredstvo, s katerim družbeni razredi prikazujejo svoj kulturni kapital in svoj položaj v hierarhičnem sistemu družbenih razlik. Prav tako pa so dandanes ljudje postavljeni pred zahtevo po vedno večji pripravljenosti za sprejemanje tveganih odločitev v poslovnem in vsakdanjem življenju. Mlade ženske so vedno bolj udeležene v izobraževalnem procesu, imajo primerljive ali celo boljše izobrazbene uspehe kot moški, pa vendar jim vse boljša izobrazba ne pomaga dosti, da bi imele bolj enakopravne življenjske izbire in življenjske poti v primerjavi z moškimi. Zato avtorica opozarja na Beckovo spoznanje, da individualizacija še zdaleč ne pomeni avtomatske emancipacije posameznikov od različnih avtoritet, ampak še otežuje osamosvajanje in osebno rast posameznikov in posameznic. Le – ti se v svojem bistvu osamosvajajo tradicionalnih vezi in odvisnosti, po drugi strani pa postajajo čedalje bolj odvisni od pritiskov drugih socialnih institucij, na katere imajo malo vpliva. Te institucije so trg delovne sile, izobraževalni sistem, sistemi socialnega skrbstva, sistemi socialnega skrbstva in zdravstva itd. (Ule, 2002).

### **1.3. PSIHOLOŠKI POMEN IZOBRAŽEVANJA**

Potrebe po znanju danes presegajo vse meje, kajti učiti se je potrebno na vsakem koraku. Le človek, ki do skrajnosti mobilizira svoje sposobnosti, kar mu uspe s pomočjo razvite vedoželjnosti, se dokoplje do novih rezultatov. Pri tem je vsekakor zelo pomembna motivacija, ki pomaga racionalno izrabiti čas in sredstva za izobraževanje. "Je proces, ki sproži človekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte in ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za doseg ciljev, ki si jih je zadal" (Krajnc, 1982: 21). Vsesplošni družbeni interesi po znanju so bili že nešteto krat potrjeni. Pot do znanja pa bi moral vsak posameznik najti predvsem sam. Obstaja več faktorjev, ki dejansko vplivajo na izbor posameznikovih odločitev glede izobraževanja. Eden glavnih je seveda država kot entiteta, ki nudi izobraževanje v obliki raznih šolskih programov, številnih smeri in praktičnih tečajev. Ostali faktorji, ki tudi vplivajo na odločitve posameznikov, pa so družina, okus, želje, tehnološke spremembe itd. Odločitev je seveda precej individualna in zaradi veliko možnosti včasih lažja, drugič težja. Cilj reformiranja šole je, da izobraževanje

zbliža z življenjem in delom ter oblikuje enoten sistem vzgoje in izobraževanja mladine ter odraslih. Izbire posameznikov so vidne iz vpisa<sup>4</sup>, izbora smeri in dokončanja šol.

Kot sem že omenila, so odločitve posameznikov individualne. Poudariti je potrebno pomen motivacije, ki se gradi na elementih, lastnih posameznikom. Psiholog Maslow meni, da je motivacija zelo odvisna od človekovih potreb. Odkril je nekaj socialnih človekovih potreb, od katerih se ne more ločiti človekovo bistvo, proučeval pa je tudi zaporedje njihovega zadovoljevanja in hierarhijo motivov. V svoji hierarhiji potreb loči pet vrst motivacije. Potrebe deli na: *(1)fiziološke potrebe, (2)potrebe po varnosti, (3)potrebe po pripadnosti in ljubezni, (4)potrebe po spoštovanju in samospoštovanju ter (5)potrebe po samorealizaciji*, ki jo označi kot najvišjo potrebo. Le-te naj bi bile značilne za vsakega in po njegovem pogojujejo posameznikovo eksistenco ter ravnotežje, duševno in telesno zdravje. Nezadovoljevanje katere izmed naštetih potreb naj bi porušilo ravnovesje. Seveda pa morajo biti najprej zagotovljene potrebe nižjega nivoja, da se lahko potrebe višjega nivoja sploh pojavijo. Pri posameznih osebah je navzočih več potreb naenkrat, vendar so ene prevladujoče, medtem ko se druge šele pojavljajo. Kateri motiv se bo pojavil in sprožil ali pospešil nadaljevanje učenja, pa je odvisno od trenutnih subjektivnih in objektivnih pogojev. V veliki meri je odvisno od tega, katere potrebe so bile do določenega trenutka že zadovoljene (Krajnc, 1982: 38).

Vedoželjnost je ena primarnih socialnih potreb in vre na dan pri zelo majhnih otrocih. Ker so nenehna otroška vprašanja moteča za odrasle, ki vzgajajo otroke, to potrebo največkrat zatrejo že v rani mladosti. Družbeno okolje torej na ta način zabriše in kontrolira eno od osnovnih prvin človeka oziroma primarnih socialnih potreb, ki je osnova za celotno učenje in izobraževanje. Da pri otroku dlje časa ohranimo to potrebo, ga moramo vzgajati s permisivno vzgojo, t.j. vzgojo, ki temelji na vzpodbudah in nagradah.

Izobraževanje je sredstvo za doseganje nekega cilja, gre predvsem za izboljšanje življenja. Ljudje skušajo svoj položaj s formalno izobrazbo, spričevalom ali diplomo izboljšati v družbah, kjer se izobraževanje vrednoti simbolično. C. Titmus je po rezultatih raziskav iz komparativne andragogike razporedil skupne motive za pridobivanje izobrazbe: *(1)materialni položaj, (2)družbeni status, (3)osebni razvoj, (4)vedoželjnost, (5)rekreacija (izobraževanje kot*

---

<sup>4</sup> V šolskem letu 1999/00 se je na fakultete vpisalo 43520 študentov, od tega 24024 študentk. Največji vpis je bil na ekonomski fakulteti (8661/5315), najmanjši pa na veterinarski fakulteti (371/248) (Statistični letopis 2000: 130).



*razvedrilo), (6)iskanje socialnih stikov, (7)pomoč od nas odvisnim in (8)pomoč drugim ljudem nasploh* (Krajnc, 1982: 243).

Ker je izobraževanje eden od osnovnih činiteljev vertikalne družbene mobilnosti, je zelo pomembno, kakšno vrednotenje prejme otrok od svojih staršev. Če imajo le-ti negativna stališča do izobraževanja, potem so takšna tudi otrokova stališča. Kranjčeva meni, da naleti otrok iz nižjega družbenega sloja na številne ovire zaradi materialnega pomanjkanja in predvsem zaradi vzorcev mišljenja, ki so primitivnejši od tisti, ki jih zahteva šola. Njihova pričakovanja so zelo omejena, medtem ko pa so ljudje s sredine družbene lestvice v večini nezadovoljni s svojim življenjem in svoje ambicije prenašajo na svoje potomce. Poudarek dajejo funkcionalnemu pomenu izobraževanja in ne njegovi simbolični vrednosti, katero pa poudarjajo starši v zgornjem družbenem sloju. Izobraževanje naj bi ohranilo položaj njihovih otrok (Krajnc, 1977: 123). Kako se vrednotni sistem razlikuje po spolu, so v Sloveniji ugotavljali z raziskavami v devetdesetih letih. Tako ženske kot moški so na prvo mesto postavljali družino in delo. Kar 96,6 % moškim in ženskam je delo zelo ali precej pomembno, družina pa je zelo ali precej pomembna za 96,9 % žensk in 96,5 % moških (Toš v Jogan, 2001: 186). Takšna razvrstitev je po mnenju Joganove odraz različnih obremenitev in pripravljenosti za obremenjevanje z obema sferama pri moških in ženskah. Medtem ko naj bi bila družina za moškega spodbujevalna okoliščina za delovanje v družbenem okolju, je za ženske največkrat obremenjevalna. Obremenjene so neposredno z vidika opravljanja gospodinjskih del po eni strani, po drugi pa z vidika pričakovanj delodajalcev, ki menijo, da so nezanesljiva delovna sila (s tem neposredno tudi nezanimiva za sistematično izobraževanje in napredovanje) prav zaradi obremenjenosti z družino (Jogan, 2001: 186).

Vrednote si Musek razlaga kot generalna pojmovanja in prepričanja o pojavih, h katerim si prizadevamo in ki nam zato predstavljajo neke vrste cilje oz. ideale. Ker pa nekatere vrednote ocenjujemo kot pomembnejše od drugih, govorimo o *vrednotnih hierarhijah*. Glede na te pa lahko govorimo o *vrednotni usmerjenosti* posameznikov in skupin. Tako lahko pričakujemo, da se bodo vrednote izkazale kot zelo pomemben kriterij pri naših življenjskih izbirah, ki zadevajo šolanje, poklic... Zato je izvedel raziskavo na 611 osebah obeh spolov, ki so zajemale študente enajstih študijskih usmeritev (11 fakultet Univerze v Ljubljani). Rezultate raziskave je opisal takole:

»...po dosedanjih rezultatih sodeč ni prav nobenega dvoma, da se študenti različnih študijskih smeri močno razlikujejo glede na svoje vrednostne orientacije. Ob tem je zelo verjetno, da lahko v vrednotnih

usmeritvah vidimo vzročni dejavnik – bolj natančno rečeno, enega izmed vzročnih dejavnikov – odločitve za študij, kot pa obratno. Je pa čisto verjetno, da je vzročni vpliv tudi obojestranski: močnejši je verjetno vpliv vrednot na izbiro študija, do neke mere pa lahko tudi študijske izkušnje vplivajo na vrednotno orientacijo. Zelo malo pa je verjetnosti, da bi se v teku enega do nekaj let študija vrednotne orientacije povsem preoblikovale. Njihova stabilnost je tolikšna, da lahko to možnost postavimo v debel oklepaj.« (Musek, 2003: 235).

Zelo velika povezanost pa se je izkazala med vrednotami in izbiro študijske smeri. Študentje teologije so po raziskavah bolj tradicionalno orientirani, umetniške smeri študirajo osebe, ki visoko postavljajo na eni strani izpolnitvene in kulturne vrednote, na drugi strani pa hedonske vrednote. Vrednote, povezane s statusom in prestižem, pa so zelo značilne za študente družbenih, filozofskih in pedagoških ved (Musek, 2000: 235).

V kolikšni meri vpliva izobrazba staršev na izobrazbo otrok, je ugotavljal tudi Boyd (1998). Ugotovil je, da na izobrazbo hčera močnejše in bolj pozitivno vpliva izobrazba matere kot izobrazba očeta in obratno, izobrazba in poklicni status očeta bolj vplivata na izobrazbo sinov kot na izobrazbo hčera. V zvezi s tem govori o *efektu istega spola*<sup>5</sup>. Otroci naj bi za svoj model jemali starša istega spola, kar so raziskovalci (Budihna Požar, 1988) dokazali tudi na slovenski populaciji mladih, ki so v šolskem letu 1975/76 zaključili srednješolsko izobraževanje v Sloveniji, in posameznikov, ki so se v študijskem letu 1976/77 vpisali na visokošolske institucije v Sloveniji. Najvišja je korelacija med rezultati testov mentalne sposobnosti mladostnikov in izobrazbo očetov, materina izobrazba pa vpliva nekoliko šibkeje (Vidovič, 2003: 181).

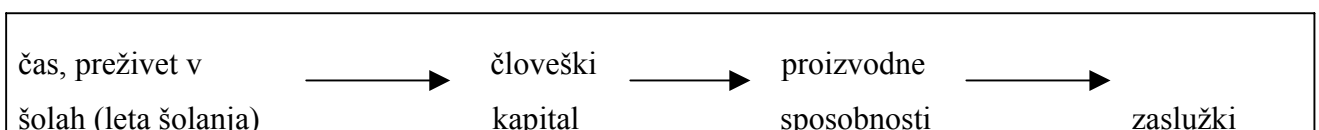
#### **1.4. EKONOMSKI POMEN IZOBRAŽEVANJA**

Izobrazba je eden ključnih vidikov kakovostne delovne sile oziroma kakovosti človeškega faktorja, ki jo zadnjih štirideset let imenujemo »človeški kapital«. Izobraževanje velja od šestdesetih let preteklega stoletja za eno najbolj produktivnih naložb in je zatorej najpomembnejši razvojni dejavnik. Pojem *človeški faktor* označuje v najširšem smislu celotno prebivalstvo, v nekoliko ožjem smislu vse zaposlene, v najožjem pa posameznega človeka ali delavca. Kakovost človeškega faktorja je odraz več dejavnikov, o katerih strokovnjaki nimajo enotnega mnenja. Milena Bevc (1991) izpostavlja sledeče značilnosti prebivalstva, zaposlenih in

vsakega posameznika: (1)zdravstveno stanje v najširšem pomenu, (2)prirojene sposobnosti, (3)sposobnosti, znanja in interesi, pridobljeni od staršev ali iz ožjega družinskega kroga, (4) sposobnosti, znanja in interesi, pridobljeni v širšem »nedružinskem« in »nešolskem« okolju, (5)praktične oziroma delovne izkušnje, (6)proizvodne in druge (podjetniške itd.) sposobnosti in znanja, pridobljena s formalnim in neformalnim izobraževanjem, izpopolnjevanjem in usposabljanjem.

Prvi utemeljitelj teorije človeškega kapitala je bil ameriški ekonomist Theodore Schultz leta 1960, ki pa je svojo definicijo kasneje razširil in izpopolnil. S svojo tezo, da so vlaganja v kakovost (izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje itd.) prebivalstva v veliki meri določanje bodočnosti človeštva, je postavil osnove znanstvene vede v okviru ekonomije-ekonomike izobraževanja. Menil je, da so manj razvite države revnejše zato, ker je nizka kakovost njihovega prebivalstva. S tem je mislil pridobljene sposobnosti in ne prirojene, kajti slednje naj bi bile po državah približno enako razporejene. Ključni dejavnik, ki povečuje kakovost človeškega faktorja, je izobrazba. Izdatki, ki jih država namenja za izobraževanje (vključno z izpopolnjevanjem in usposabljanjem), so podobno kot izdatki za fizični kapital naložba v povečanje kakovosti človeškega faktorja. Ob naraščanju pomena kakovosti človeškega faktorja in z njim izobraževanja ter razvojno raziskovalne dejavnosti se z družbenoekonomskim razvojem spreminja tudi pojmovanje njihove ustreznosti v danem trenutku v nekem okolju. Ključni dejavnik njihove »ustreznosti« so nagle in korenite spremembe v družbenoekonomskem okolju ter vsa večja nestabilnost in negotovost. K družbenoekonomskem razvoju bodo pripomogli le v primeru tesne povezanosti z okoljem ter izkoriščenostjo njihove uporabnosti (Bevc, 1991: 15 - 23).

Osnovna teza v teoriji človeškega kapitala je ta, da je posameznik z več izobrazbe (z več človeškega kapitala) produktivnejši in prejme višji zaslužek od tistega z manj izobrazbe. Za lažjo analizo so že v šestdesetih letih dvajsetega stoletja razvili preprost model, imenovan model človeškega kapitala oziroma model optimalnih naložb v človeški kapital.



Skica št. 2: Model človeškega kapitala

<sup>5</sup> Tudi Nakhaie in Curtis sta s pomočjo analitičnih preučevanj potrdila ta efekt na podlagi ankete (Vidovič, 2003: 181).

Obdobje stroškov in pričakovanih povračil, ki spremljata investicijo pri vlaganju v lastno izobrazbo, se časovno razlikujejo. Ti dve količini je za njuno primerjavo potrebno izraziti v sedanji vrednosti. Ljudje se bodo po tej teoriji odločali za neko višje izobraževanje le, če bo sedanja vrednost predvidenih prihodnjih donosov od sedanjega izobraževanja večja od sedanje vrednosti stroškov, ki so potrebni za izobraževanje. Pri individualnih racionalnih odločitvah o šolanju gre torej za razmerje med donosi in stroški. Po mnenju Krambergerja je teorija v okolju, ki ne izpolnjuje niti osnovne predpostavke te teorije, brez veljave. Ljudje naj bi se pri odločanju o šolanju ravnali po splošnem vedenju in občutku, kajti malokdo je zmožen takšne preračunljivosti, da bi izbral vse podatke za izračun, o katerem govori teorija. Teorija tudi predpostavlja, da so plače zaposlenih z neko izobrazbo odvisne od stopnje izobrazbe, kar ne drži. Krambergerju se zdi smiselno, da bi v osnovi morali upoštevati podatke o »možnostih, da nekdo z določeno izobrazbo sploh najde zaposlitev«. Če so te možnosti majhne, potem je tudi teoretska vrednost večjih dohodkov zaradi višje pridobljene izobrazbe sorazmerno majhna (Kramberger, 1999: 102 - 104).

## 1.5. POMEN IZOBRAŽEVANJA V INOVACIJSKIH DRUŽBAH

Ideja *učee se družbe* je nastala že v sedemdesetih, čeprav je zadnje desetletje zaslediti še intenzivnejše pojavljanje le-te. Vseživljenjsko izobraževanje in učenje postajata svetovno gibanje, o čemer pričajo številni projekti, akcije in programi v različnih delih sveta. Leto 1996 je Svet Evrope proglasil za Leto vseživljenjskega učenja in pobudo so sprejele skoraj vse evropske države, v državah članicah Evropske unije pa so ga zaznamovali s številnimi prireditvami, kot npr. Teden učenja odraslih<sup>6</sup>. Nastajajo nove organizacije (npr. ELLI–Evropska pobuda za vseživljenjsko učenje in WILL–Svetovna pobuda za vseživljenjsko učenje), ki skušajo promovirati in udejanjiti zamisel ter strategijo vseživljenjskosti učenja (Jelenc Krašovec, 2003: 1).

Sodobna družba predstavlja napredek, bogastvo, gospodarsko rast, demokracijo, izobilje, na žalost pa ustvarja tudi izrazito revščino, strah, razočaranje, tekmovalnost, neenakosti ter napetosti. Družba<sup>7</sup> prinaša hkrati občutek obvladljivosti sveta in odtujenost, od nas pa zahteva

---

<sup>6</sup> Pri nas poteka Teden vseživljenjskega učenja vsako leto tretji teden v oktobru.

<sup>7</sup> Različni avtorji jo imenujejo drugače; družba, ki jo označuje post – tradicionalni socialni red, socialna odzivnost in globalizacija (Giddens, 1994); družba tveganja (Beck); družba neoliberalističnega kapitalizma; postfordistična družba (Scott); družba, ki jo označuje kriza države blaginje (socialne države) (Jelenc Krašovec, 2003:5).

nenehno odzivanje in učenje. V poslanstvu vseživljenjskega učenja je razvidna težnja, da se razvije učenju prijazno družbeno okolje, ki bo temeljilo na reorganizaciji vseh področij življenja. Po mnenju Deweya je šolanje le eden izmed načinov, da posredujemo znanje starejše na mlajšo generacijo, pomembne so tudi druge oblike učenja, ki navajajo vsakega posameznika na življenje. Pomembno je, da znamo ohranjati ravnovesje med formalnim, neformalnim in priložnostnim izobraževanjem (Dewey, 1997: 5 – 9).

Tudi primerjalna analiza izobraževalnih politik v Evropi (v petnajstih članicah EU, treh državah članicah EFTE – European Free Trade Association, in dvanajstih državah, predpristopnih kandidatkah za EU) zajema tri globalna vprašanja: *Izobraževanja za vse*, *Vseživljenjsko učenje* ter *Informacijska in komunikacijska tehnologija v izobraževanje* (Lipužič, 2002:7).

Čeprav so se izobraževalne možnosti v dvajsetem stoletju izredno povečale, je splošna dostopnost še vedno daleč od univerzalnosti, kajti gospodarske reforme in razne finančne krize so še povečale razlike med bogatimi in revnimi državami. »Globalizacija je z medsebojno odvisnostjo razširila družbene razlike in neenakost, tako med državami kot znotraj njih<sup>8</sup>« (Lipužič, 2002:11). Začela se je doba učeče se družbe – družbe znanja, v kateri imajo glavno vlogo v razvoju sodobne informacijske tehnologije, ustvarjalnost in inovacije. Tisti, ki obvladajo in bodo še vnaprej obvladali ta orodja in veščine, si bodo pridobili položaj, priznanje in moč. Vsi ostali bodo več ali manj potisnjeni v životarjenje (Lipužič, 2002: 12).

Edwards (1997) v knjigi *Flexibility, lifelong learning and a learning society* svoje poglede na učečo se družbo razjasni na podlagi treh konceptov: (1)*učeča se družba kot izobrazena družba*, ki naj bi vsem zagotavljala enake pogoje za nadaljevanje šolanja, če so le-tega opustili pred zaključkom, glavni namen tega pa naj bi bil ozaveščanje ljudi za boljše delovanje v družbi; (2)*učeča se družba kot trg učenja*, pri kateri je poudarek na ekonomski vrednosti znanja ter (3)*učeča se družba kot omrežje učenosti*, ki naj bi svetovno družbo povezale v družbo brez meja, učeči se narod.

Po mnenju Kranjčeve (1977) je izobraževanje eno temeljnih področij družbenega življenja in v družbi izpolnjuje predvsem sledeče naloge: (1)*prek izobraževanja se prenaša družbeno izročilo*

---

<sup>8</sup> Jomtienska deklaracija je pozvala države, da do konca stoletja odpravijo nepismenost, kar pa jim ni uspelo, saj najbolj prizadete revne države nimajo denarja, mednarodne organizacije pa jih v ta namen niso dovolj podprle (Lipužič, 2002: 11).

in tako se lahko ohranja njena tradicija, ki vsebuje vse staro, kar je še vedno funkcionalno v sedanjosti, (2)*produkcijska funkcija izobraževanja*, kar pomeni, da se lahko posameznik s pomočjo izobraževanja pripravlja na življenje, (3)*izobraževanje je nosilec družbenih sprememb*, vsega, kar je novega in (4)*izobraževanje je že samo po sebi nekaj novega* in omogoča, da nastajajo nova spoznanja, ki postajajo del celotnega zaklada znanja, ki ga ima človeštvo.

## **2. RAST IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA V SLOVENIJI**

### **2.1. KRATEK ZGODOVINSKI POVZETEK**

V preteklosti je bilo zaznati nenehen boj med državo in cerkvijo za prevlado v šolstvu. Slednja se je že od samega začetka zavedala pomena in moči, ki ga lahko ima nad ljudstvom, če ga vzgaja v verskem duhu, po svojih prepričanjih. Ker pa ni predvidela napredka znanosti, pa tudi človeka kot posameznika, je zastarela s svojimi prepričanji in pedagoškimi prijemi. Sčasoma je vedno bolj izgubljala premoč na tem področju, prišlo pa je celo tako daleč, da so jo oblastniki sredi dvajsetega stoletja popolnoma izrinili iz šolstva.

Tekom zgodovine, ki jo je pisalo šolstvo od ranih začetkov Karantanije kot prve samostojne države do danes, se je zelo spreminjala tudi vloga žensk v šolstvu. Zanima me, kako je bilo šolstvo dostopno ženskam kot institucija, ki jim podaja znanje, in kot institucija, ki jim preskrbuje delo. Znano je, da vse do dvajsetega leta med izobraženci skoraj ni bilo možno zaslediti ženske, ki bi bila upravičena posredovati svoje znanje in se ponašati z naslovom pedagoga ali kakšnega uglednejšega naziva. Razlog tiči tudi v tem, da vse do časa Marije Terezije, ko je bila prvič javno izražena misel, da je potrebno šolati tudi deklince, prej le-te več ali manj sploh niso imele dostopa oziroma možnosti za izobraževanje.

Že v preteklosti je bila ženska vloga točno določena – vloga matere, žene in gospodinje, ki ni ne časovno niti ideološko dopuščala kakršnekoli druge družbene vloge. Leta 1896 je Josip Ciperle v svoji knjigi *Narodna vzgoja* opisal značaj takratnega slovenskega naroda in odnos moških do žensk:

"Slovan spoštuje ženo, a to le tako dolgo, dokler se javijo pri nji ženske lastnosti. Ne spoštuje in ne čišla pa več one ženske, koje ne kinčajo več one lastnosti, koje se mu zde neodtgljive od prave ženske. Žalibog pa le, da se je tudi med nami jela v zadnjih desetletjih pojavljati tako zvana ženska emancipacija. Grda beseda to – emancipacija. Ni slovanska in ni slovenska, hvala Bogu: a

tudi prikazen, da se odtuja ženska pravemu svojemu poklicu, ni slovanska in tudi ne slovenska" (Ciperle, 1896: 14).

Na splošno je označil Slovence kot slabotnike, ki od drugih narodov ne prevzamejo nobenih dobrih lastnosti, le slabe, emancipacijo pa razume kot zelo slabo lastnost, ki naj bi jo "pobrali" od Nemcev. Le-ti so se po njegovem kar naenkrat začeli prepričevati, da je ženska ustvarjena za kaj več kot le za to, da postane žena in mati. Začeli so jih visoko izobraževati in jih vrivati v službe, ki so bile do takrat dostopne le moškim. Izpostavil je takratni problem vse manjšega števila sklenjenih zakonov:

"Današnja vzgoja naših hčera je pa tudi tako napačna, tako kriva in nerodna, da ji ni iskati nikjer para. Klavir, francoščina, matematika in še kaj enacega, to so predmetje, na kojih si brusijo naše hčere svoje možgane; gospodinjstvo, to je pa predmet, na kojem bi še slame ne brusile. Saj pa tudi ni časa za to. Ti predmetje dajo opravka našim hčeram celi dan toliko, da se res ne more zahtevati, da bi se učile še gospodinjiti. Tako žensko vzeti v zakon, je res prava nesreča moževa. Tacih zakonov je tudi v istini nekaj; in ti zakoni res nimajo nobenega drugega namena, kakor plašiti neoženjene moške od zakonov. Saj ženska učeča se zgoraj navedenih predmetov, odtuja se vedno bolj in bolj svojemu spolu, svojemu poklicu in svoji nežnosti, ter ni na zadnje ne mož ne žena, ne krop ne voda, ampak tako nekaj, kar ni nič" (Ciperle, 1896: 14).

Enega izmed vzrokov je našel tudi v tem, da ženske zavzemajo službe, ki so bile nekoč pristopne le moškim, zato si le-ti ne morejo najti zaposlitve in ne morejo preživljati družin. "Za javno življenje stvarjen je le mož, in ženska je le za domače, - to je in ostane večna in neovrgljiva resnica" (Ciperle, 1896: 15). Ženska brez moža je po njegovem mnenju le *polubitje*.

"Pa mi poreče zopet kdo, da one Slovenke, ki študirajo ali se pripravljajo za ta ali oni poklic, tako niso zgubljene za narod ali za narodno delo. - Pa je vendar le tako; zgubljene in sicer popolnoma zgubljene so za narod študirane ženske. Do sedaj so se skoraj še vse ponemškutarile in poitalijančile... Tako je ljubi moji Slovenci. Pobabila se je naša vzgoja in pobabili smo se tudi mi. Zato manjka nam narodnega ponosa in poguma, in brez teh lastnosti bomo večne šolobarde in podlage v tujčevi peti. Bogu bodi potoženo, da je tako" (Ciperle, 1896: 15).

Taka miselnost uglednih in izobraženih mož seveda ni niti malo pripomogla k emancipaciji žensk in verjetno je bil razlog za žensko tako imenovano poitalijančevanje in ponemčevanje prav v tem, da pri nas ni bilo razumevanja za njihovo spreminjanje družbene vloge. Koliko se je to spremenilo tekom dvajsetega stoletja, bom poskusila opisati v nadaljevanju poglavja.

### 2.1.1. Feminizacija šolstva

Podobno kot v drugih okoljih v Evropi so bile izobražene ženske pogosto stigmatizirane kot odklonske, kajti odpovedale naj bi se svoji »pravi« naravni vlogi. »Izobraženko v poklicu današnja družba še vedno smatra za nekako življenjsko protislovje, za izkoreninjenko, ki je v nasprotju možu in nasilno moti tok družbenega življenja in njegove ureditve. Težnja žene po duhovni, zlasti pa po gospodarski neodvisnosti je večini še danes izraz muhaste, protinaravne, neodpušljive ženske emancipacije« (Vodnik – Pegan v Jogan, 2001:16).

Zaradi dejstva, da danes v šolah učijo predvsem ženske<sup>9</sup>, je zgodovinska analiza konstituiranja učiteljskega poklica hkrati tudi analiza njegove feminizacije. Vzroke in načine postopnega prevladovanja ženske delovne sile v izobraževalnem sistemu lahko razberemo iz splošnih zakonitosti spolno obeleženega dela ter iz specifičnih procesov formiranja učiteljskega poklica na Slovenskem. Konec 19. in začetek 20. stoletje je čas, ko sta se postopno, v državno predpisanih okvirih, oblikovala šola in učitelj, kakršnega poznamo danes. Iz sledeče tabele lahko razberemo, kako je naraščal odstotek žensk med učnim osebjem na določenih delih slovenskega ozemlja med letoma 1871 in 1913.

	ŠTAJERSKA	KRANJSKA	PRIMORSKA	KOROŠKA
1871	3,4 %	10 %	26,3 %	9,5 %
1913	44,5 %	56 %	47,8 %	32 %

Tabela št. 1: Število žensk v učiteljskem poklicu v odstotkih na slovenskem ozemlju leta 1871 in 1913  
Vir: Milharčič Hladnik, M.(1995): Šolstvo in učiteljice na Slovenskem, str.18-19.

Odstotki ženske delovne sile so po uvedbi splošne šolske obveznosti v osnovnih šolah (kot sem že v prejšnjem poglavju zapisala, je bilo to leta 1869, ko je avstrijska oblast na Slovenskem sprejela državni osnovnošolski zakon) hitro naraščali. Do razlike med deželami je prišlo najverjetneje zaradi različnih nastankov učiteljišč in najugodnejši ter s tem tudi najštevilnejši porast je bil na ozemlju Kranjske. V vseh slovenskih deželah pa je bilo naraščanje števila zaposlenih učiteljic zelo hitro in vse učiteljice so bile za to delo prav posebej usposobljene. Šolanje je postajalo natančno, standardizirano, obvezno in deloma ali popolnoma brezplačno množično izobraževanje. Zahtevalo je posebej usposobljene administratorje in učitelje. Pred tem so namreč lahko bili učitelji gostilničarji, pisarji, bivši študentje ali vojaki, poučevanje je bilo

<sup>9</sup> Leta 1995 bilo med učnim osebjem v slovenskih šolah 84 odstotkov žensk (Milharčič, 1995: 21).



njihov dodatni vir zaslužka, glavni pa njihova osnovna dejavnost<sup>10</sup>. Po sprejetju osnovnošolskega zakona pa je postal učiteljski poklic državno reguliran in natančno definiran in po podatkih so ženske vanj vstopale postopoma, vendar množično. »Zato lahko feminizacijo učiteljskega poklica v konkretni obliki skolarizacije družbe opredelimo kot zgodovinsko novost in ne zgodovinsko spremembo« (Milharčič, 1995: 21). Kakor je bila novost obvezno osnovno šolanje, je bila novost tudi vstop žensk v učiteljski poklic. Vendar pa to še zdaleč ni pomenilo enakosti med moškimi in ženskami v tej poklicni sferi. Spolno diskriminacijo je določal zakon za učitelje in učence, saj je bilo splošno elementarno šolanje koncipirano spolno segregacijsko. Predlog tega zakona je avstrijska oblast pripravila leto dni po sprejetju osnovnošolskega zakona. Z njim je izenačila enako zahtevano izobrazbo in usposobljenost moških ter žensk in za oboje določila enako delovno obveznost. Kljub temu pa so predlagali le 80 % učiteljske plače za učiteljice z utemeljitvijo, da ženskam ni potrebno vzdrževati družine, ob poroki pa se tako ali tako »prostovoljno« odrečejo službi. Poučevati so smele le v dekliških šolah, vendar so jih izjemoma »uporabili« za poučevanje dečkov v nižjih razredih osnovnih šol, prihajati je namreč začelo do pomanjkanja učiteljev (Schmidt, 1966: 231 – 232).

Razloge za taka določila je po mnenju Tillyjeve in Scottove (1989) treba iskati v povezanosti treh elementov, to so *ženske, delo in družina*. Za žene, hčere, matere, vdove ali samske ženske so obstajale na trgu dela in v domačem gospodinjstvu zelo različne možnosti. Hčeram družin iz srednjega razreda je bila prepovedana zaposlitev za denar, revna dekleta pa so pri njih samoumevno garala kot služkinje. Pojem *družina* se v povezavi teh treh elementov odziva kot ekonomska strategija preživetja v najširšem smislu. Seveda pri tem ne gre zgolj za zavestno kalkulacijo, temveč tudi kulturno specifično percepcijo praktičnih zahtev življenja. Kategorija *dela* vključuje plačano, mezдно delo in neplačano, gospodinjsko delo. Spremembe vzorcev zaposlenosti pa naj bi bile odvisne od družinskih strategij, ki so povezane z demografskimi in ekonomskimi dejavniki, z odločitvami delodajalcev, državnih regulacijskih mehanizmov in številnih socialnih ter kulturnih dejavnikov (Tilly in Scott, 1989: 3 – 6). Spremembe zaposlovanja žensk torej potekajo znotraj spleta družinskih, demografskih in ekonomskih razmer in pri tem ostaja logika vrednotenja spolno zaznamovanega dela ves čas enaka. Ugotovitve angleških in francoskih ekonomistov, da so ženske mezde suplementarne in morajo zato biti nižje od moških mezd, ki temeljijo na življenjskih stroških, so splošno veljavne (Milharčič,

---

<sup>10</sup> V Kranjski Gori so imeli zasilni pouke že pred dvestotimi leti, poučevali pa so posamezni cerkovniki. Leta 1806 je poučeval učitelj A. Hribar, ki je bil hkrati gostilničar in je imel pouk kar v lastni gostilni. Svojega načina služenja denarja za preživetje ni opustil kljub ukazu oblasti, da mora gostilno zapreti (Pavlič v Milharčič, 1995: 20).

1995: 25). To je v bistvu tudi odgovor na mojo tezo, da kljub večjemu številu visoko oz. višje izobraženih žensk, najdemo več moških na vodilnih položajih, kar pomeni tudi na višji zaslužek.

Zaradi opisanih sprememb se je odprl povsem nov tip delovnih mest za ženske (birokratska in administrativna dela, trgovska in prodajalska opravila ter dela na socialnoskrbstvenem, šolskem in zdravstvenem področju). Seveda to niso kar naenkrat postala »ženska« opravila, temveč je bil razlog nekje drugje. To je bila posledica »strukture poklicnih možnosti«, ki je na nezahtevnih, slabo plačanih in ozko specializiranih delovnih mestih narekovala zaposlitev žensk. Industrializacija bi bila praktično nemogoča brez neplačanega ali slabo plačanega dela, ki so ga opravile ženske. Učinkovitost izkoriščanja delovne sile pa je bila prav v tem, da izigrava delavce drug proti drugim. Načelo, da mora vzdrževalec prejemati takšno mezdo, da lahko vzdržuje družino, so nenehno kršili, nanj pa so se sklicevali, ko je bilo potrebno znova utemeljiti dejstvo, da je vzdrževalec lahko le moški, ker so s tem upravičili nizke mezde zaposlenih žensk. Za delodajalce torej spol sploh ni bil pomemben, kajti najemali so vedno najcenejšo delovno silo, pri tem pa s pridom izkoriščali moralistične argumente in biološko pogojene zahteve, da mora biti mesto ženske doma, s čimer so ohranjali mezde ženske delovne sile na najnižji ravni (Milharčič, 1995: 25 – 27).

Zgled za praktično doseganje večje enakosti bi lahko vzeli primer Švedske, ki temelji na odkritem zavračanju tradicionalne moškosrediščne kulture. Tam je bil namreč že konec šestdesetih let po večletnih javnih razpravah sprejet nov model razvoja, katerega izhodišče je, da mora vsak, ne glede na spol imeti enake ne le praktične možnosti za izobraževanje in zaposlitev, temveč tudi enako odgovornost za svoje vzdrževanje. Enakopravno mora biti tudi porazdeljena odgovornost za nego otrok in doma. Ta odgovornost bi se morala po njihovem odražati tudi v višji stopnji udeležbe moških pri skrbi varstvu otrok (Jogan, 2001: 55).

## **2.2. ŠOLSTVO PO LETU 1960**

### **2.2.1. Kaj se je dogajalo v sedemdesetih?**

Konec šestdesetih oz. natančneje 25. julija 1958 je bil na podlagi Komisije za reforme v izobraževalnem sistemu sprejet splošni zakon o izobraževanju, ki je korenito spremenil takratni izobraževalni sistem. Nova šola je prinesla spremembe na vseh treh izobraževalnih nivojih. Na

začetnem nivoju je iz prej dveh štiriletnih programov nastala osemletna obvezna osnova šola, ki je začela delovati šele po 1. oktobru 1959. Prioritetna naloga avtoritet pri reorganizaciji primarne stopnje izobraževanja je bila čimbolj ločiti posamezne učne vsebine, jih nadgraditi ter usposobiti učence za nadaljevanje šolanja v ločenih razredih. Število osnovnih šol je padlo (število učiteljev pa se je povečalo) zaradi zaprtja majhnih šol, ki so prej delovale. Še vedno pa jih je v višje ležečih krajih delovalo in učence ne glede na starost skupaj pripravljalo za šolanje v višjih razredih osnovnih šol. Tako so se že nekaj let po drugi svetovni vojni šolali skoraj vsi šoloobvezni otroci.

Na sekundarnem nivoju so se začeli zavzemati za čim številnejšo udeležbo v šolanju in da bi bilo dostopno vsem mladim v Sloveniji, so začeli na novo ustanavljati srednje šole. Za tiste iz socialno ogroženih družin so uvedli državne štipendije, ki so jih pripomogle k nadaljnjemu šolanju. S to politiko izobraževanja so dosegli, da se je število dijakov in tudi študentov močno povečalo, predvsem na šolah, ki so nudile tehnične učne vsebine. Gimnazije, ki so bile prej rezervirane le za družbeno elito, so izgubile svojo vodilno vlogo. Čeprav so se pojavile zahteve po celostni prenovi srednješolskega sistema, do tega takrat ni prišlo. Nižje gimnazije so se torej združile z osnovnimi šolami, gimnazije pa so postale štiriletne srednje šole. Strokovne srednje šole so imele daleč največ podpore s strani države, saj so dijaki po končanju le-teh lahko šolanje nadaljevali na univerzah. Da pa so izenačili vrednost gimnazije in strokovnih šol, so dali manjšo veljavo zaključnim izpitom, saj so imele gimnazije precej težji nivo, zaradi česar so se tudi razlikovale od drugih šol. S tem načinom so formalno izenačili veljavnost gimnazij in strokovnih šol, čeprav se je vodstvo gimnazij še vnaprej trudilo zagotavljati boljše učno osebje in težje programe. Zato tudi ni presenetljivo, da so študentje s končanimi gimnazijami na fakultetah dosegali boljše rezultate kot študentje, ki so končali strokovno šolo.

Fakultete, ki so se razdelile na dvoletne (nižje) in štiriletne (višje) programe, so torej postale dostopne vsem, ki so končali srednje izobraževanje. Posledica tega je bila, da je nastalo veliko novih<sup>11</sup>, predvsem tehniških dvoletnih programov. Le-ti so se v večjem številu razvili v Mariboru, kjer so leta 1975 ustanovili drugo slovensko univerzo. Po končanem dvoletnem študiju pa so lahko študentje nemoteno nadaljevali študij še na štiriletnem programu. Na ta nov sistem so bile podane pritožbe, saj so nasprotniki menili, da je padla vrednost fakultetne izobrazbe, kajti nikdar še ni bilo mogoče na tako lahek način pridobiti diplome.

---

<sup>11</sup> Zadali so si cilj v roku petih let (1969-1973) ustanoviti sto novih šol (Gabrič, 2000: 20).

Gabrič (2000) je primerjal star šolski sistem, ki je bil v času avstro-ogrske nadvlade, in šolski sistem po prej omenjenih reformah, ter zaznal korenite spremembe. Stari šolski sistem je imel poudarek na primarni osemletni izobrazbi in je delal velike razlike med javnimi višjimi šolami, nižjimi gimnazijami in gimnazijami. V novem šolskem sistemu so imeli otroci do petnajstega leta starosti možnost, da se odločijo za nadaljnje šolanje, vsak pa je lahko pridobil vsaj srednjo izobrazbo. Kot sem že prej omenila, se je prehodnost med različnimi stopnjami šolanja povečala, znižati pa se je moral zahtevnostni nivo višje in visoke šole. V ekonomsko slabše razvitih predelih Slovenije so nastajale osnovne šole pod boljšimi pogoji, saj je pouk obiskalo manjše število učencev, učilnice so lahko opremili bolj moderno, učitelji pa so bili za svoje delo bolje plačani.

### **2.2.2. Kaj so prinesla osemdeseta?**

Število študentov je še vedno zelo naraščalo, kar je bila posledica vedno večjega števila na novoustanovljenih dvoletnih višjih strokovnih, predvsem tehniških smeri. V veliki meri pa so na povečano število stimulatивно vplivale štipendije, ki so bile dodeljene predvsem za programe, na katere je bil manjši vpis, oz. v smereh, kjer je primanjkovalo kadrov. Socializem je bil zelo naklonjen temu, da so bili vsem zagotovljeni enaki pogoji. Ni bilo zaslediti šolnin, ki bi lahko omejile vpis. Polovica vseh, ki so uspešno končali srednje šolanje, je nadaljevala šolanje na terciarnem nivoju. Do začetka devetdesetih je ta delež narasel na tri četrtine, do sredine devetdesetih pa na štiri petine (Gabrič, 2000: 22).

Znano je, da so osemdeseta leta zaznamovali računalniki in modemi, česar so se za olajšano iskanje gradiva in zaradi boljše ter hitrejše povezave z drugimi enotami začele posluževati tudi knjižnice. Do konca osemdesetih so nastale tudi tri zasnove osnovne šole. Med strokovnjaki, ki so tako ali drugače sodelovali pri konceptualni prenovi sistema obveznega šolanja, ni bilo pomembnejših razlik pri opredelitvi, kaj so temeljna vprašanja spreminjanja osnovnošolskega izobraževanja. Vsi so bili enotnega mnenja, da so to: *začetek osnovnošolskega izobraževanja, trajanje obveznega šolanja, notranja struktura osnovne šole, diferenciacija znotraj osnovnošolskega izobraževanja oz. obveznega šolanja, ocenjevanje ter pogoji za napredovanje v osnovni šoli, zastavitev programsko usmerjene ali v »output« usmerjene šole, šolanje otrok s posebnimi potrebami in izobraževanje učiteljstva* (Kovač-Šebart, 2002: 19).

Do konca osemdesetih let so bili za slovenske srednje šole značilni tudi programi, usmerjeni v določeno strokovno področje ali drugače; srednje šole so bile poklicno in tehniško usmerjene. Razlikovali so se po trajanju, vsi so vsebovali splošno izobraževalne predmete, in sicer po enotnem vzorcu. Ti programi naj bi dijake izobraževali hkrati za trg dela in jih pripravljali na nadaljnje izobraževanje. Ponovno so bile vpeljane gimnazije, najprej le splošna in klasična kot pripravljalnici na nadaljnji študij. Kasneje so se razvili še drugi gimnazijski programi z določeno strokovno usmeritvijo; doslej so nastale tehniška, ekonomska in umetniška gimnazija (Krek, 1995).

Izpostavila pa bi še eno posebnost, ki je zaznamovala šolstvo konec osemdesetih let. Za to obdobje je bilo značilno opuščanje samoupravljanja, kar se je odrazilo tudi v šolstvu. Leta 1989 je bil sprejet zakon o izobraževalnih programih in financiranju, ki je samoupravnim interesnim skupnostim odvzel precej pristojnosti, leta 1991 pa so bile popolnoma ukinjene. Uveljavil se je nov način organiziranja, financiranja in upravljanja; dejavnosti izobraževalnih zavodov so bile opredeljene kot javna služba (Plevnik, 1998).

### **2.2.3. Novosti v devetdesetih**

V tem obdobju se je zaradi velikega navala na srednje, višje in visoke šole, ki ga je povzročila podpora s strani države pa tudi povečana stopnja brezposelnosti, pojavilo vprašanje, ali omejiti vpis na posamezne šole, v posamezne programe ali ne, ali vedno več mladine usmerjati v t.i. skrajšane programe in omejevati štiriletno srednješolsko izobraževanje. Na to vprašanje je bilo veliko polemik, izpostavila pa bi mnenje Svetlika (1986), ki pravi, da se mu zdi kakršnokoli omejevanje nepotrebno. Svojo mnenje je utemeljil na podlagi takratnih izračunov, ki so prikazali spreminjanje izobrazbenega nivoja slovenske populacije. Če bi se izobraževanje nadaljevalo s takim tempom, kot se je do leta 1986, bi v letu 2000 v Sloveniji imeli zelo nizek delež ljudi z višjo in visoko izobrazbo, kar bi zaviralo prestrukturiranje gospodarstva. »Mislim, da se tega veliko premalo zavedamo in da omejevanje izobraževanja na srednji stopnji pravzaprav direktno zavira dviganje izobrazbenega nivoja. Tako tudi ne bo dajalo kadrov za izobraževanje na višji in visoki stopnji« (Svetlik v Milharčič in Šuštaršič, 1986: 139).

### 2.2.3.1. Usmerjeno izobraževanje

Leta 1981 so v srednje šole uvedli usmerjeno izobraževanje. Njegov cilj je bilo istočasno izobraževanje dijakov za trg dela in študij na visokih šolah. V splošnem pa je bilo usmerjeno izobraževanje del enotnega sistema vzgoje in izobraževanja v Socialistični republiki Sloveniji ter je obsegalo celotno vzgojo in izobraževanje po osnovni šoli (izobraževanje za pridobitev strokovne izobrazbe, izpopolnjevanje strokovne izobrazbe ter usposabljanje z delom). Izobraževanje za pridobitev strokovne izobrazbe omogoča pridobiti zaokroženo splošno in strokovno teoretično izobrazbo, praktična znanja, sposobnosti in spretnosti za začetek dela v določeni stroki in za nadaljnje izobraževanje. Izpolnjevanje izobrazbe omogoča stalno pridobivanje, razširjanje in poglobljanje posameznih sestavin pridobljene izobrazbe ter pridobivanje znanja, usposabljanje za delo pa omogoča pridobivanje posameznih strokovnih znanj ter razvijanje sposobnosti in spretnosti za opravljanje določenih del in nalog z opravljanjem proizvodnega dela in delovne prakse neposredno v delovnem procesu (glej Uradni list SRS, št. 11/80, 6/83, 25/89 in 35/89).

Pojavila so se številna vprašanja o tem, ali usmerjati takoj po osnovni šoli ali pa usmerjanje odložiti na kasnejši čas. Sistem usmerjenega izobraževanja po Svetliku (1986) temelji na predpostavki, da smo sposobni natančno planirati kadre oz. potrebe po delavcih, ne samo za eno- ali dvoletno obdobje, ampak za štiri-, pet- in tudi devetletno obdobje. Po njegovem mnenju je predpostavka, da lahko v sedanosti napovemo potrebe po različnih poklicih čez pet ali devet let, zgrešena v tem smislu, da tega nismo sposobni storiti za tako številne vzgojno izobraževalne programe. To je mogoče storiti za širša poklicna področja (družboslovje, naravoslovje) in znotraj teh področij še za posamezne segmente, nikakor pa ne bolj specifično. Problema ne vidi v tem, ker ne bi imel metod za izračun, temveč v tem, da se le-te nenehno spreminjajo. Zaveda se, da je možno narediti projekcijo, ki pa morda že čez leto dni ne bo več držala, zato se je potrebno vprašati o smiselnosti napovedovanja. Na podlagi te utemeljitve je mnenja, da bi usmerjanje oz. odločanje, kje in kako bodo učenci nadaljevali šolanje, preložili na čim kasneje, seveda pod pogojem, da bodo deležni kvalitetnega srednješolskega izobraževanja, ki bi omogočalo hitre preusmeritve na področja, po katerih bo povpraševanje. Odobral je diskusijo Peklenika in ostalih, da se je treba zavzemati za podaljšanje splošnega izobraževanja, vendar ne le na deset let temveč več. Ob tem pa bi bilo potrebno razvijati *izobraževanje za delo*, ki bi na podlagi kvalitetne splošne usmeritve dajalo hitre usmeritve za posamezna poklicna področja za zahteve združenega dela. Večji poudarek bi bilo potrebno dati izobraževanju znotraj posameznih

organizacij, s čimer bi lahko razrešili vprašanje neustrezne regionalne diferenciacije, regionalne mreže, ker bi lahko posredovali dovolj splošnega znanja v vseh regijah.

Pri projektu usmerjenega izobraževanja pa je šlo tudi za napačen odziv šolskih oblasti na izobrazbeno-poklicno razvezo, ki je bila značilna za dinamična gospodarstva in trge dela po 60. letu<sup>12</sup>. Očitna razveza izobrazbe in poklica je tudi kritika socialističnega šolskega sistema, ki je enostransko gradil zelo razcepljeno in specializirano srednje »poklicno« šolstvo na ideoloških osnovah, s šibkim upoštevanjem tržnih potreb in z nejasno prihodnostjo. Šolstvo bi moralo povečati splošne vsebine, ne pa da jih je krčilo. Širjenje splošnih profilov teče še danes (Kramberger, 1999: 63-70).

#### **2.2.4. Ob izteku dvajsetega stoletja**

Globalne spremembe v Sloveniji so v javnih službah zahtevale tudi spremembo sistema vzgoje in izobraževanja. Državni zbor je februarja 1996 sprejel šest zakonov, ki urejajo organizacijska in finančna vprašanja edukacije (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, Ur. l. RS, št. 12/96), področje predšolske vzgoje (*Zakon o vrtcih*, Ur. l. RS, št. 12/96), osnovne šole (*Zakon o osnovni šoli*, Ur. l. RS, št. 12/96), gimnazij (*Zakon o gimnazijah*, Ur. l. RS, št. 12/96), poklicnega izobraževanja in usposabljanja (*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*, Ur. l. RS, št. 12/96) ter izobraževanja odraslih (*Zakon o izobraževanju odraslih*, Ur. l. RS, št. 12/96) (Drugo poročilo RS (1996), 140. člen).

S sprejetimi zakoni marsikdo ni bil zadovoljen, kar pove tudi izjava nadškofa Franca Rodeta: »Problem je v tem, da je Cerkev pri nas izključena iz kreiranja pedagoškega koncepta šole, kar se ne dogaja nikjer drugje. Nekdo si prisvaja monopol nad šolstvom v imenu države, v kateri je velika večina državljanov vzgojenih verno« (Odic, 1997).

---

<sup>12</sup> Kramberger (1999) je v svojem delu *Poklici, trg dela in politika* med drugim s pomočjo podatkov iz uradnih popisov prebivalstva v letih 1971, 1981 in 1991 ugotavljal dejanska razhajanja izobrazbe in poklicev na trgu dela v Sloveniji, pri čemer je ugotovil, da se je sistemsko tako želeno gladka pretočnost od določene izobrazbe-šole v določen poklic za zaposlene ljudi pravzaprav zmanjševala zaradi vedno večje veljave individualiziranega trga dela. To pa je bilo seveda v nasprotju od tega, kar je oblast želela doseči s povezavo med tokovi in »usmerjenim izobraževanjem« (Kramberger, 1999: 63).

#### 2.2.4.1 Reforme Slavka Gabra

Samostojnost Slovenije je s seboj prinesla tudi ponovne in dodatne razmisleke o podsistemih družbe, med katerimi ima sistem edukacije pomembno točko. V preteklosti je namreč prihajalo do poskusov centralizacije edukacije v Jugoslaviji s pomočjo t.i. *skupnih jeder*, vendar je ohranitev pristojnosti takratne republike Slovenije znotraj zvezne države oblikovala pomemben element nasprotovanju centralizmu (Gaber, 2000).

Dela so se lotili sistematično in izpostavili pet tez. Prva se je glasila: *sistem edukacije je del spreminjanja, tudi promotor sprememb, je pa hkrati tudi element ohranjanja obstoječega in element nasprotovanja spremembam*. Teza dva pravi, da je v tem okviru povsem legitimen tudi razmislek o potrebi po ohranjanju obstoječih struktur, kajti spremembe niso več edino sprejemljive. Ker je na področju edukacije prišlo do vprašanja najprej ukinitve in kasneje vrnitve gimnazij kot oblike srednje šole, na upor proti skupnim jedrom, na željo učiteljstva in vodstev šol po sodelovanju različnih strokovnih skupin in uvajanju inovacij na področju organiziranja dela šol in vsebine kurikula nasploh, se je pojavila tretja teza, ki pravi: *reforma edukacije je bila v Sloveniji izvedena v okolju, ki je takšne spremembe zahtevalo in vzpodbujalo*. Četrta teza: *spreminjanje edukativnega sistema je smiselno uskladiti s trendi v širšem prostoru*; in peta: *kakšna je ocena o smiselnosti sistematičnega mednarodno primerjalnega pristopa k pripravi predlogov rešitev za sistem edukacije v določeni državi*. Strokovnjaki, ki so pripravljali sistematični potek sprememb, so pri svojem delu sledili načelom, kot so (1)*načelo spreminjanja zgolj tistih točk v sistemu edukacije, ki spremembe zahtevajo*, (2)*načelo ohranjanja elementov kvalitete obstoječega sistema*, (3)*načelo postopnosti spreminjanja*, (4)*načelo celovitega pregleda nad sistemom, ki se spreminja* in (5)*načelo iskanja najširšega mogočega strokovnega in siceršnjega soglasja za posamične spremembe*. Predpostavke takšnega sistema si bile:

1. sistem edukacije v Sloveniji je potreben sprememb, ni pa potrebe po radikalnih in hitrih posegih v sistem;
2. spremembe, kot so uvajanje gimnazij, priprava na maturo, uvajanje zunanjega preverjanja znanja na ravni osnovne šole, priprave na uvajanje dualnega sistema, opisno ocenjevanje, sproščanje regulative na področju nastajanja in potrjevanja učbenikov, začetki novega zagona na področju izobraževanja odraslih ipd., so naravnane v pravo smer in zahtevajo le dograjevanje in sistemsko zaokrožitev in
3. določenih sprememb kljub veliki želji ni mogoče uvesti pred časom in brez potrebnih pogojev (Gaber, 2000).



Za uspešno implementacijo novih oz. smiselno zaokroženih konceptov je po mnenju Gabra (2000) potrebno v proces priprave in razprave o konceptualnih rešitvah in še posebej kurikularnih spremembah vključiti čim širši krog učiteljstva. Za ta namen so bile ustanovljene *študijske skupine*, ki so sledile sprejemu koncepta in zakonodaje (Svetlik in Barle v Gaber, 2000). Razvila se je tudi šesta teza: »Sposobnost učiteljev, da se spoprimejo s spremembami ( da se iz njih učijo in pomagajo učencem), bo odločilnega pomena za razvoj družb« (Fullan v Gaber, 2000: 9).

#### 2.2.4.2. Decentralizacija šolskega sistema

Eden od izhodiščnih razmislekov pri snovanju izobraževalnega sistema je seveda to, kakšen naj bo ta sistem. Zahodnoevropsko šolstvo oz. izobraževalna dejavnost v najširšem smislu je v preteklih tridesetih letih doživelo velike strukturne spremembe, ponekod postopne, drugod pa radikalne. Večini držav pa je skupno, da podaljšujejo šolsko obveznost, širijo obseg skupnega šolanja za vso mladino, decentralizirajo odločanje in financiranje ter prenašajo upravne pristojnosti z države na nižje območne enote, dežele, pokrajine in na lokalne skupnosti. Hkrati pa uvajajo soupravljanje šol in izobraževanja, v katerem delujejo zastopniki staršev, gospodarstva in civilne družbe. Demokratičnost pri upravljanju šolstva se razmeroma dobro širi (Lipuzič, 1993: 18).

Stane Čehovin – svetovalec vlade leta 1995 je že desetletje nazaj predlagal, da bi v državi oblikovali devet šolskih uprav, in sicer:

- |                                  |                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Šolsko upravo<br>Ljubljana,   | 6. Šolsko upravo<br>Novo mesto,      |
| 2. Šolsko upravo<br>Maribor,     | 7. Šolsko upravo<br>Celje,           |
| 3. Šolsko upravo<br>Kranj,       | 8. Šolsko upravo<br>Murska Sobota in |
| 4. Šolsko upravo<br>Nova Gorica, | 9. Šolsko upravo<br>Slovenj Gradec,  |
| 5. Šolsko upravo<br>Koper,       |                                      |

na katere bi bilo smiselno prenesti vrsto nalog, ki so se do tedaj reševale na državni ravni, pa tudi naloge, ki so se reševale v javnih vzgojno – izobraževalnih zavodih. Le-te bi bile osredotočene na upravne zadeve, kadrovske zadeve, programske zadeve, finančne in administrativne zadeve, gospodarjenje z zgradbami in servisiranje ter inšpekcijski nadzor. Delovale bi na podlagi skupnih normativov in standardov. Tako bi probleme reševali učinkovitejše in hitreje (Čehovin v Lipužič, 1993: 14).

V težnji, da bi se čimbolj približali ostalim evropskim šolskim sistemom, je Peterletova vlada 1990 predlagala, da bi povečala zasebni sektor v šolstvu. Tako bi imela cerkev večjo možnost za ponovno uveljavitev v šolstvu, s tem pa bi se razbremenila državna blagajna. Po mnenju nekaterih je bila ta politika popolnoma zgrešena. Zaradi maloštevilnega naroda, ki je praktično brez surovin in energije, pa vendar na zelo pomembnem evropskem križišču, je bilo to katastrofalno mišljenje. V ostalih evropskih državah so podaljševali obvezno šolstvo, financirano s strani države, in začeli gledati na ljudi kot na najpomembnejši potencial, le pri nas so šli popolnoma v drugo smer. To so potrdili še leta 1994, ko je ekipa pod ministrstvom Slavka Gabra znova ponovila prvi predlog nove šolske zakonodaje, da se vsak sam znajde po najboljših močeh, ljudje pa takrat niso bili finančno najbolj podkreppljeni (Zakrajšek, 1995: 15).

Zdaj je za izobraževanje v glavnem odgovorno Ministrstvo za šolstvo in šport, za nekatere izobraževalne zavode pa skrbi skupaj z drugimi ministrstvi. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve ima precejšnje pristojnosti pri poklicnem in strokovnem izobraževanju ter izobraževalni politiki in usklajevanju med socialnimi partnerji. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Republiški zavod za zaposlovanje ter Ministrstvo za zdravstvo sodelujejo pri izobraževanju in usposabljanju mladih s posebnimi potrebami, finančno pa pomagajo tudi študentom. Ministrstvo za znanost in tehnologijo zagotavlja nekaj sredstev za visokošolsko raziskovalno dejavnost. V rokah Republiškega zavoda za zaposlovanje je poklicno svetovanje mladini in odraslim, kamor sodi tudi štipendiranje. Ministrstvo za notranje zadeve financira izobraževanje delavcev v policiji ter skrbi za usposabljanje in nadaljnje izobraževanje upravnih delavcev, ministrstvo za finance ter Ministrstvo za šolstvo in šport pa sta odgovorni za financiranje izobraževanja iz državnega proračuna. Pri tem bi še omenila, da so od leta 1993 vrtci v

pristojnosti Ministrstva za šolstvo in šport, pred tem pa je zanje skrbelo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (Plevnik, 1998).

#### 2.2.4.3. Devetletna osnovna šola

Program devetletne osnovne šole se je po Zakonu o osnovni šoli začel uvajati postopno v šolskem letu 1999/2000. Zadnji vpis v 1. razred programa osemletne osnovne šole je bil na osnovnih šolah izveden v šolskem letu 2002/2003. V šolskem letu 2008/2009 bodo vse osnovne šole v državi izvajale izključno program devetletne osnovne šole. Na osemletnih osnovnih šolah sedaj potekajo posodobitve veljavnih učnih načrtov pri učnih vsebinah (angleški jezik, biologija, etika in družba, fizika, geografija, glasbena vzgoja, gospodinjstvo, italijanski jezik – kot drugi jezik na narodnostno mešanem območju slovenske Istre, kemija, matematika, nemški jezik, spoznavanje narave, spoznavanje družbe, spoznavanje narave in družbe, športne vzgoje in zgodovine). Postopno izvajanje programa devetletne osnovne šole urejata 105. in 107. člen Zakona o osnovni šoli. Po 105. členu se izvajanje programa devetletne osnovne šole v šolskih letih 1999/2000, 2000/2001 in 2001/2002 ter 2002/2003 lahko uvede na osnovnih šolah, ki imajo dovolj prijavljenih učencev in izpolnjujejo kadrovske, prostorske in druge pogoje in imajo za izvajanje programa dovoljenje ministra. Do začetka šolskega leta 2003/2004 pa morajo država in lokalne skupnosti zagotoviti pogoje za izvajanje osnovnošolskega izobraževanja na vseh osnovnih šolah v državi. 107. člen pa določa, da se v šolskih letih 1999/2000, 2000/2001 in 2001/2002 ter 2002/2003 začne izvajati pouk po programu osnovne šole v skladu s tem zakonom za vse učence 6. razreda na šolah, ki imajo dovoljenje ministra in soglasje staršev. V šolskem letu 2003/2004 se prične izvajati program za vse učence v državi, ki so vpisani v 6. razred osnovne šole (MŠZŠ, 1997).

Devetletna osnovna šola je razdeljena na tri izobraževalna obdobja, ki trajajo po tri leta, skupaj torej devet let. Strokovni svet je sprejel prenovljene ali nove učne načrte za vse predmete v 9 – letni osnovni šoli, pri njihovem nastajanju pa so s svojimi predlogi pomagali tudi slovenski učitelji v okviru študijskih skupin. Glavni namen devetletke je dvigovanje izobrazbene ravni državljanov. Učenci se začnejo učiti tuj jezik v četrtem razredu, se pravi pri 10-ih letih starosti, drugi tuj jezik pa si lahko izberejo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Kot dodatne informacije o doseženem znanju posameznega učenca bodo nacionalni preizkusi znanja, ki bodo

izvedeni ob vsakem zaključenem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Po prvi triadi bo preverjanje slovenskega jezika in matematike, po drugi bo dodano še preverjanje iz tujega jezika. Testiranje naj bi bilo prostovoljno. Obvezno pa bo testiranje, ki bo izvedeno po končani devetletki, in bo skupaj z učiteljevo oceno podalo oceno o doseganju standardov znanj, ki naj bi jih vsak posameznik pridobil tekom osnovnega šolanja. Ob vstopu v prvo triado bodo otroci stari šest let, čeprav v ostalih evropskih državah vstopajo otroci v osnovno šolo že pri petih ali štirih letih. Šolske potrebščine bodo lahko shranjevali v šolah, za njihovo varnost na poti v šolo pa bodo morali poskrbeti starši. V tretji triadi lahko učenci vsako leto zamenjajo izbirni predmet. Izbirni predmeti so razdeljeni v dva sklopa, družboslovno - humanističnega in naravoslovno-tehničnega. Izbrati morajo tri predmete, vendar največ dva iz istega sklopa. Šola mora po zakonu ponuditi najmanj šest predmetov – po tri iz vsakega sklopa. **Deseto leto izobraževanja** se bo odvijalo le na nekaterih šolah in bo namenjeno učencem, ki niso uspešno opravili zaključenega preverjanja znanja ter bi želeli pred ponovnim preverjanjem dopolniti svoje znanje (MŠZŠ, 1997).

#### 2.2.4.4. Bela knjiga (skica šolskega sistema)

Vzgojo in izobraževanje v Republiki Sloveniji v preteklem desetletju zaznamuje temeljita in vsestranska prenova. S temeljnim dokumentom o prenovi, **Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju** (1995), so bili postavljeni ne le široki politični okviri, ampak tudi celotna filozofija, vrednote in načela, na katerih temelji prenova, to so: (1) odprtost in preglednost javnega sistema vzgoje in izobraževanja, (2) pravna nevtralnost, (3) izbirnost na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, (4) demokratičnost, avtonomnost in enake možnosti ter (5) prednost kakovosti učenja pred kopičenjem dejstev.

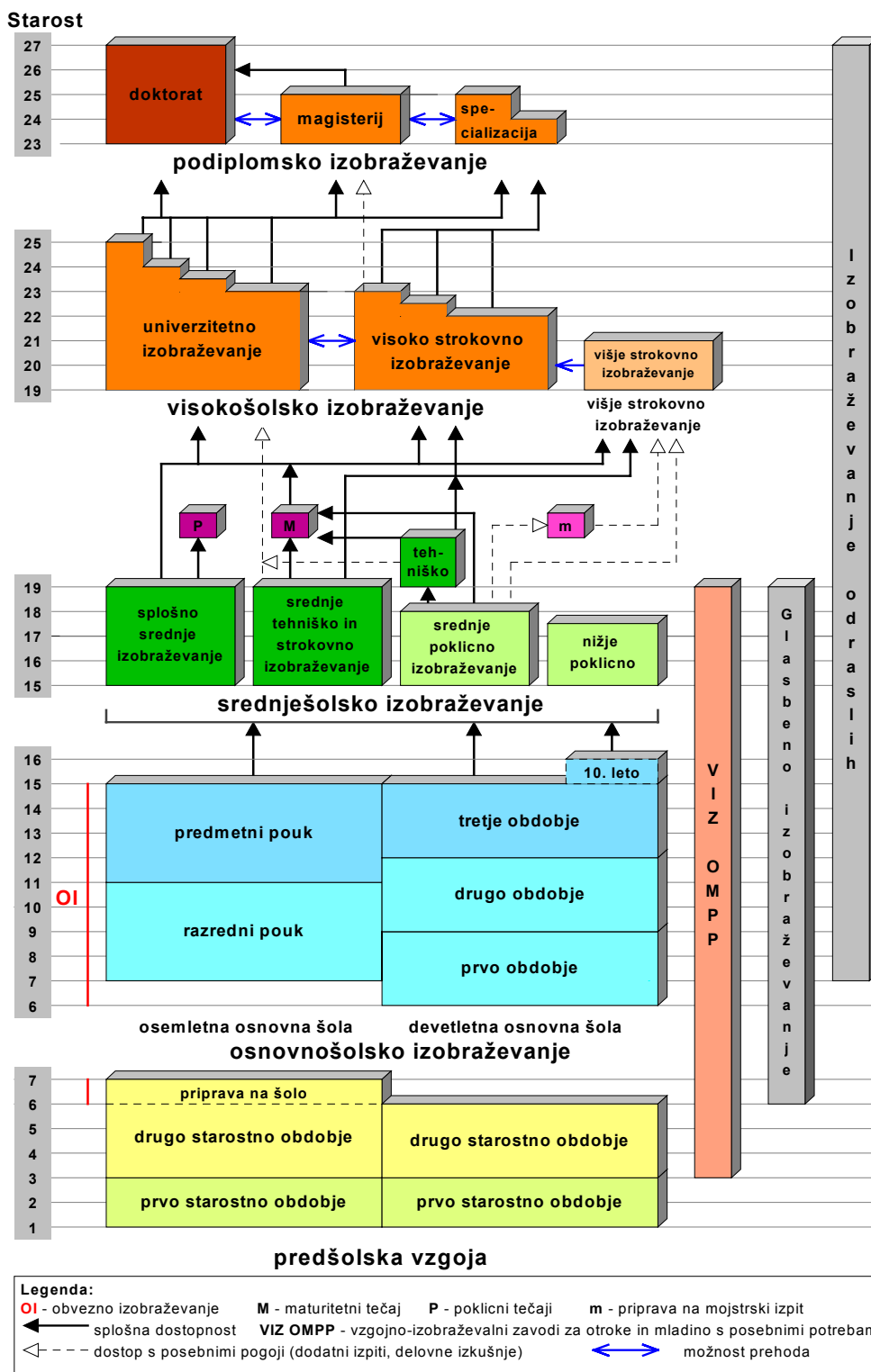
Spremembe na podlagi sprejetih zakonov so se začele uvajati postopoma, sočasno in prav tako postopoma so se izboljševale materialne razmere za delo, potekalo je načrtno izpopolnjevanje učiteljev vse z namenom, da bi:

- povečali možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladine, odraslih in oseb s posebnimi potrebami na vseh stopnjah,
- popestrili izbiro različnih programov predšolske vzgoje, različnih izobraževalnih oblik in poti za pridobitev izobrazbe ter različnih vrst znanja,

- povečali možnosti za prehode med deli izobraževalnega sistema in povečali dostopnost rednega in izrednega študija,
- izboljšali funkcionalno in “kulturno” pismenost med odraslimi ter povečali število odraslih, ki se izobražujejo,
- vzpostavili mehanizme za izenačevanje položaja šolajočih iz socialno nesposobnih okolij,
- zagotovili enake možnosti spoloma,
- pospešili integracijo otrok s posebnimi potrebami v enoten sistem vzgoje in izobraževanja,
- dosegli mednarodno primerljive standarde znanja,
- zagotovili možnosti za sodoben, evropsko primerljiv in skladen razvoj visokošolskega izobraževanja,
- spodbujali kakovost,
- omogočili prenovo podiplomskega študija, sistemsko povezanost raziskovalnega in pedagoškega dela ter sodelovanje visokega šolstva in gospodarstva, lokalnih skupnosti in javnosti.

Potem ko so bili učni načrti večinoma prenovljeni in vpeljane najpomembnejše sistemske novosti, so bili v letu 1999 razviti strokovni mehanizmi za spremljanje uvajanja programov ter novosti in uvajanja sistemskih novosti. Njihova evalvacija je potekala ob pomoči Pharovih strokovnjakov in programov. Od leta 1997 naprej pa Slovenija postopoma sodeluje v evropskih programih v vzgoji in izobraževanju (Socrates, Leonardo da Vinci, Mladi) (Eurydice, 2000).

## Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, 2000



*Skica št. 3: Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, 2000*

*Vir: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana*

V diplomsko delo sem vključila skico za lažji pregled šolskega sistema v Republiki Sloveniji in jo bom v nadaljevanju na kratko opisala. Predšolska vzgoja ni obvezna in jo izvajajo samostojni vrtci ter enote za predšolsko vzgojo v osnovnih šolah. Vrtec lahko obiskujejo otroci od prvega do šestega leta starosti. Eno leto pred otrokovim vstopom v osemletno osnovno šolo je še obvezna priprava nanjo. Program priprave na osnovno šolo, ki je obvezen za otroke, stare od 6 do 7 let, se opušča sočasno s postopnim vpeljevanjem 9-letne osnovne šole. Obvezno izobraževanje se podaljšuje z osmih na devet let in se vpeljuje postopoma. V prvi razred osemletke se vpisujejo otroci, ki so do začetka šolskega leta stari 6 let in pol, izjemoma tudi 6 let. Osemletno šolanje je razčlenjeno na štiriletno razredno in štiriletno predmetno stopnjo. Devetletno šolanje, ki se je začelo uvajati s šolskim letom 1999/2000, je razčlenjeno na tri triletne obdobja. V prvem triletju je ocenjevanje opisno, v drugem opisno in številčno, v tretjem samo številčno. V zadnjem triletju lahko učenci izbirajo tri predmete s seznama izbirnih predmetov. V 8. in 9. razredu se učenci odločajo za pouk na eni od treh zahtevnostnih ravni, in sicer pri maternem jeziku, tujem jeziku in matematiki. Predvideno je tudi deseto leto šolanja, namenjeno učencem, ki pri zaključnem preverjanju znanja ne bodo uspešni oziroma tistim, ki ga bodo želeli izboljšati. Srednješolsko izobraževanje zajema šolanje po končanem obveznem izobraževanju. Za načrtovanje, programiranje in izvajanje poklicnega izobraževanja so skupaj odgovorni socialni partnerji (delodajalci, sindikati) in država, kar omogoča večji vpliv trga delovne sile na razvoj in obseg izobraževanja v določeni stroki. V poklicnem in strokovnem izobraževanju je višje strokovno izobraževanje novost. Prve tovrstne šole so bile ustanovljene v letu 1996/97. Izobraževalni programi so izrazito praktično naravnani in tesno povezani s svetom dela. Povezanost izobraževanja in dela je zelo močna, saj precejšen del izobraževanja poteka v podjetjih. Po desetletjih enotnega sistema, ki je združevalo vse višje in visoke šole, akademije in fakultete v univerzitetni okvir, ima danes visokošolsko izobraževanje nekatere značilnosti binarne zgradbe. Programsko, ne pa tudi institucionalno, ločuje bolj teoretsko zasnovane univerzitetne programe, ki naj bi študente pripravljali za zelo zahtevne poklice, poleg tega pa na zahtevnejši podiplomski študij in raziskovalno delo, od strokovnih študijskih programov, ki usposabljuje strokovnjake zlasti za zelo zahtevne poklice. Fakultete in umetniške akademije, ki so članice univerze, pa tudi zasebne fakultete izvajajo obe vrsti programov, visoke strokovne šole pa samo strokovne.

Visokošolski zavodi opravljajo poleg izobraževalne tudi znanstveno-raziskovalno oziroma umetniško dejavnost. Študij je organiziran na dveh ravneh: na dodiplomski, na kateri se pridobi diploma in prvi strokovni naslov, in na podiplomski, na kateri se pridobi bodisi drugi strokovni naslov specialist bodisi znanstveni naslov magister znanosti (na umetniških področjih magister umetnosti) ali doktor znanosti. Na podiplomski ravni so specialistični, magistrski in doktorski študijski programi (Krek, 1995).

#### 2.2.4.5. Tri ocenjevalna obdobja v osnovni šoli

V šolskem letu 1990/91 so se začela v osnovne šole eksperimentalno uvajati tri ocenjevalna obdobja<sup>13</sup>, za kar je prišla pobuda iz prakse. Sprva so nov način uvedli le na nekaj osnovnih šolah, in sicer na njihovo lastno pobudo. Temeljni cilji in naloge eksperimenta so bile naslednje: *(1) enakomerno porazdeljeno pisno in ustno ocenjevanje v ocenjevalnem obdobju, (2) sistematično in načrtno uvajanje preverjanja znanja (pred ocenjevanjem), (3) sprotno informiranje staršev o otrokovem razvoju, njegovem napredku, sodelovanju v šoli, vzgojenosti in humanosti, (4) razvijanje pogojev za obojestransko komunikacijo učitelja, šole s starši in učenci ter (5) zagotavljanje kakovostnejšega pouka s sodobnejšimi oblikami dela, ki v večji meri omogočajo pridobivanje funkcionalnega znanja in razvijajo višje miselne procese pri učencu.* V vzorec je bilo vključenih vsega triindvajset osnovnih šol, na katerih so proti koncu šolskega leta izvedli ankete, katere so izpolnili svetovalni delavci šole ter starši učencev. Temeljna naloga in temeljni problemi treh ocenjevalnih obdobj so bili povezani s problemi in nalogami ocenjevanja. Možne negativne posledice eksperimenta pa so bili tudi povezani z ocenjevanjem in preverjanjem znanja. Ocenjevanje, ki je bilo predvideno ob koncu vsakega izmed treh obdobj, je ustvarjalo idealne pogoje za kampanjsko učenje. Nekoliko sposobnejši učenci so bili tej nalogi kos, vprašljiva pa je bila kvaliteta, trajnost in uporabnost njihovega na hitro pridobljenega znanja. Za težje učljive učence pa je bil uspešen napredek v šoli otežen. S sprotnim mesečnim spremljanjem te problematike je bilo kampanjsko učenje omejeno. Tako so bili rezultati ankete z vseh treh strani precej zadovoljivi. Učitelji so menili, da je ocenjevanje bolj enakomerno razporejeno, tudi podajanje učne snovi se jim je zdelo primernejše, ker so lahko več preverjali in utrjevali otrokovo znanje, zahtevnejšim temam pa so lahko naklonili več časa. Učenci so pozitivno sprejeli tri-ocenjevalno obdobje, ker je bil učni proces bolj umirjen, bolj poglobljen, manj je bilo stresnih

---

<sup>13</sup> O potrebi in smiselnosti treh ocenjevalnih obdobj je že nekaj let opozarjal bioritmolog dr. Viljem Ščuka, ki je v prosvetnem delavcu št. 13 leta 1990 predlagal šolski koledar, ki naj bi se najbolj ujemal z otrokovimi sposobnostmi in zmožnostmi za šolsko delo ter potrebnimi vmesnimi počitki (Kunstelj, 1994: 10).



situacij, izboljšali so se medsebojni odnosi med učitelji in učenci, boljši so bili tudi pogoji za izboljšanje ocen. Zelo pomembno pa je tudi to, da so se učenci v šoli počutili bolj sproščeni, z manj strahu in manj obremenjeni, kar pa je navsezadnje bil tudi eden izmed pomembnih ciljev. Staršem je bil novi način dela všeč, želeli so le, da bi bil tudi konec šolskega leta za otroka bolj razbremenilen ter da bi šola še bolj pogosto obveščala starše o otrokovi uspešnosti. Pojavilo se je tudi nekaj individualnih pripomb o predolgem prvem in drugem ter prekratkih tretjim ocenjevalnim obdobjem, o drugačni razporejenosti zimskih počitnic... Vendar pa so prvo šolsko leto šole dosegle dobre rezultate, kar je bil zelo vzpodbuden cilj za vpeljevanje treh ocenjevalnih obdobji še v ostale osnovne šole, pa tudi srednje šole. Za doseg te zamisli so morali tako svetovalci kot učitelji ter koordinatorji vložiti veliko truda (sprememba učnega plana, načrtovanje sprotnega in končnega ocenjevanja...). Še tudi po dveh letih prizadevnega spremljanja in vodenja tega projekta je bila pogosto izražena misel po nadgradnji začete delo. Pri uvajanju treh ocenjevalnih obdobji so se zavedali, da samo delo rodi rezultate, zato so dajali poudarek na večjo strokovno poglobljenost, dobro organiziranost in sistematičnost pri delu (Kunstelj, 1994).

### **3. IZOBRAŽEVALNE MOŽNOSTI V SLOVENIJI**

#### **3.1. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA IZOBRAŽEVALNE MOŽNOSTI**

##### **3.1.1. Demografski vplivi**

Demografska struktura je dejavnik, ki se zelo spreminja. Nikdar v preteklosti ni bil delež starejše populacije tako visok (14,7 %, popis 2002, Slovenija), ker živimo dlje in dejavneje. Primanjkuje mladih in usposobljenih ljudi, kar še potencirano občutijo države z omejenim trgom dela. Trajnostni razvoj v družbi je možno doseči z natančnim preučevanjem razvojnih teženj. Evropska komisija o ciljih izobraževalnih sistemov v dani prihodnosti ne vidi izboljšave le-tega samo v spodbujanju ljudi k nadaljevanju in usposabljanju ter zagotavljanju ustreznega obveščanja, svetovanja in nadaljnega izobraževanja, temveč se zaveda tudi dejstva, da se je potrebno tudi učiteljstvu samemu spopasti z demografskimi spremembami. V Evropski uniji je namreč približno polovica učiteljev stara 40 let ali več, 20 % pa se jih bo upokojilo v naslednjih desetih letih. Vendar se podatki od države do države razlikujejo, v nekaterih npr. je ta delež 75 ali 80

odstoten. Posledice tega bodo prinesle težave pri iskanju novih, dobrih učiteljev. Migracijski tokovi so tudi dejavnik, ki zahteva dodatne razmisleke. Sistemi morajo zagotavljati izobraževanje in usposabljanje raznolikih in večjezičnih skupnosti. Na priseljevanje ljudi v EU je potrebno gledati z vidika trajnostnega razvoja (Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo, 2003). Znano je tudi, da sta rodnost in smrtnost v tradicionalnih družbah visokih, v modernih pa nizki (Heinsohn in Steiger, 1993).

Demografski prehod ali tranzicija označuje neko časovno obdobje zniževanja smrtnosti in rodnosti od visoke na nizko raven. Praviloma se začne s padanjem smrtnosti, ki je povezana z industrijsko in agrarno revolucijo. V času demografskega prehoda se spreminja tudi diferencialna smrtnost, bistveno pa se poveča razlika med smrtnostjo moških in žensk ter smrtnostjo mestnega in vaškega prebivalstva. Obstaja več teorij demografskega prehoda, izmed katerih bi izpostavila teorijo F.W. Notesteina. Teoretik meni, da je padanje smrtnosti posledica modernizacije (povečana življenjska raven, kontrola bolezni...). Ker rodnost v začetni fazi še ne upada, se pojavi znatno povečanje števila prebivalstva. Sčasoma pa začne upadati tudi rodnost, kar je posledica drastičnih sprememb družbenih in gospodarskih razmer, ki radikalno spremenijo motive in cilje ljudi glede obsega družine. Vse skupaj spremljajo rastoči individualizem, povečana raven najrazličnejših želja v razvitem industrijskem okolju in manjša odvisnost posameznika od statusa družine, ki je izgubila mnoge svoje funkcije na račun tovarne, šole, podjetja in drugih institucij. Pod vplivom mestnega življenja daje družina prednost izboljšanju zdravja, izobrazbe in materialne blaginje posameznega otroka. Ženske najdejo nove možnosti uveljavitve zunaj družine in materinstva (Malačič, 1997).

Začetek padanja rodnosti v Sloveniji je sovpadel z začetkom prve svetovne vojne, sam proces padanja pa je še enkrat zmotila druga svetovna vojna. Obe vojni sta povzročili prenehanje zbiranja statističnih podatkov, zato je zelo težko natančno študirati padanje rodnosti v Sloveniji. Svoje sta še dodali dve kompenzacijski obdobji, ki sta sledili obema svetovnim vojnama, vendar lahko rečemo, da je prehod rodnosti od visoke na nizko raven pri nas potreboval okrog 40 let. Od sredine osemdesetih let so populacijski problemi in prenizka rast prebivalstva pogost predmet diskusij tudi pri nas. Po letu 1980 so se naglo začele zniževati vse mere rodnosti, tako splošna

mera<sup>14</sup>, kakor tudi povprečno število živorojenih otrok na eno žensko. Po podatkih Statističnega letopisa Slovenije 1992 je splošna mera natalitete od leta 1965 do leta 1991 padla z 18,7 do 10,8, medtem ko je povprečno število živorojenih otrok na eno žensko v istem časovnem terminu padlo z 2,4 na 1,42. Po teh podatkih lahko v naslednjih letih pričakujemo negativni naravni prirastek in naglo staranje prebivalstva, kar prinese probleme »ostarelih« družb (Černič Istenič, 1994).

V borbi za povečanje rodnosti v Sloveniji moramo vzeti v zakup, da si le družbe, ki zmorejo odsotnost mladih iz sfere produkcije preoblikovati v poznejšo večjo produktivnost, lahko privoščijo mladino, sicer pa je to »luksuz«. Nova generacija namreč prinaša v produkcijo nova znanja, bolj usposobljeno in kreativno delovno moč (Ule, 1995). Po značilnostih demografskih gibanj v zadnjih letih se ne razlikujemo dosti od drugih, so pa zato posledice lahko za majhen narod usodnejše. Kot sem že prej omenila, demografske spremembe v vseh državah Evrope po letu 1975 kažejo znaten upad števila mladih in zlasti otrok, mlajših od deset let. Podobna gibanja so zaznana tudi v Sloveniji. Še leta 1975 je generacija šoloobveznih otrok štela dobrih 30.000 otrok, leta 1998 pa le še 17.600. Mlajše generacije podaljšujejo izobraževanje in iz izobraževalnega sistema prihajajo bolj usposobljene kot generacije pred njimi. Delež učencev, vključenih v obvezno šolanje, je v povprečju skoraj enak deležu mladine, ki svoje šolanje nadaljuje po obveznem obdobju. V državah EU je bilo v opazovanem šolskem letu 1996/97 v izobraževanje vključenih 57% prebivalcev mlajših od 30 let, v Sloveniji pa 53% (Eurydice, 2000).

Dejavniki, kot so migracije, tudi znatno prispevajo k večjemu ali nižjemu vpisu na določene šole. Konec devetdesetih se je namreč povečal obseg notranjih in zunanjih migracij v Evropi in pri nas smo ob začetku šolskega leta 1998/99 zabeležili tudi vključevanje prebežnikov iz Kosova v slovenske osnovne šole. Večje število prebežnikov se je k nam zateklo v mesecu oktobru 1998. Nekdanje Ministrstvo za šolstvo in šport je v tem času začelo s pridobivanjem podatkov o številu šoloobveznih otrok s Kosova in pripravljati enotna izhodišča za delo s prebežniki v osnovnih šolah. Med drugim so pripravili načrt učne pomoči in učenja slovenskega jezika za to populacijo, opravili osnovne zdravstvene preglede, uredili brezplačne malice in poskrbeli za najnujnejše šolske potrebščine (MŠZŠ, 2003).

---

<sup>14</sup> Splošna mera natalitete je razmerje med številom živorojenih otrok v enem koledarskem letu in srednjim številom

Vendar pa je za Slovenijo vzpodbuden podatek, da je delež učenk in učencev, vključenih v obvezno šolanje, v povprečju skoraj enak deležu mladine, ki svoje šolanje nadaljujejo po obveznem obdobju. Vzpodbudno je tudi to, da je v skupini od 19 do 29 let manj kot 20 % tistih, ki nimajo zaključene srednje šole. Nižje odstotke ljudi brez dokončane šole od Slovenije beležijo le maloštevilne evropske države (Finska – 13%, Švedska – 14 % in Norveška – 8 %). Precej večji delež pa se pojavlja v Italiji (42 %) in v Španiji (39 %). Če pa se pomaknemo k starejši populaciji, je stanje za Slovenijo manj ugodno. Sicer se nahajamo v povprečju držav EU, vendar le zaradi nizkega deleža ljudi brez srednješolske izobrazbe v Španiji, Italiji, Belgiji, Grčiji in na Portugalskem (Gaber, 2000).

### **3.1.2. Ekonomski vplivi**

V zadnjih letih se v Sloveniji srečujemo s problemi prestrukturiranja gospodarstva, z njimi pa je tesno povezano tudi ustrezno prilagajanje sistema usposabljanja in izobraževanja delovne sile. Redni izobraževalni sistem se tem naglim spremembam ni uspel najbolje prilagoditi, zato smo bili v Sloveniji priča različnim novim izobraževalnim pristopom (vključitev zasebnega sektorja). Republiški zavod za zaposlovanje je še leta 2000 opozarjal, da je ponudba izobraževalnih programov še vedno premalo ustrezna, zlasti če jo gledamo s strani delodajalcev. Predvsem populacija težje zaposljivih oseb težko pride do ustrezne kvalifikacije, ki bi jim omogočala enakovredno konkuriranje za delo. Delodajalci na izobraževalno sfero naslavljajo kritike, da ne dobijo ustrezno usposobljenih kadrov, na drugi strani pa so prizadevanja delavcev služb za zaposlovanje brezuspešna pri vključevanju mladih v zaposlitev. Delodajalec želi dobiti formiranega delavca, ni pa pripravljen (verjetno tudi ni usposobljen), da bi usposabljal mlade, ki brez praktičnih izkušenj začenjajo svojo poklicno pot. To velja še v večji meri za usposabljanje nezaposlenih, predvsem marginalnih skupin delavcev. Zaradi spreminjajočih se tržnih razmer in prestrukturiranja gospodarstva je Slovenija začela reformo izobraževalnega sistema. Novost v

---

prebivalstva v tem letu (Černic Istenič, 1994: 22).

tem sistemu je bilo uvajanje dualnega sistema, ki je začel v izobraževalni proces uvajati več praktičnega dela<sup>15</sup>.

Ob procesih globalizacije in pri uresničevanju ciljev »postati najbolj konkurenčno na znanju temelječe gospodarstvo« postaja v Evropi znanje eden najbolj udarnih pa tudi občutljivih dejavnikov razvoja nacionalnih družbenih in gospodarskih sistemov. Zmanjševanje trenutnih in preprečevanje prihodnjih problemov trga dela ter zagotavljanje enakih možnosti za vse pa mnogi vidijo v povečanju vlaganj v ljudi in znanje. Velik poudarek dajejo tudi pomenu vseživljenjskega učenja (Arh, 2003: 8).

### **3.1.3. Mobilnost, mednarodno priznavanje izobrazbe**

Velik problem predstavljajo tudi razlike v razmerah za izobraževanje med posameznimi državami in celinami. Razvoj informacijske družbe povečuje priložnosti za dostop do informacij, podatkov in dejstev vsakomur, obenem pa deluje kot selektivni mehanizem. Lipužič (1996) vidi prav v izobraževanju »motor« za pospeševanje »kohezije h globalni družbi«. Z vstopom v EU se bodo mnogim odprle nove možnosti tako za zaposlitev kot tudi za izobraževanje izven meja Slovenije. Seveda moramo vzeti v zakup tudi to, da bodo tudi tujci imeli dostop do »naših« delovnih mest. Pojavil pa se bo tudi problem priznanja izobrazbe med določenimi državami članicami v EU. Do sedaj je priznanje izobrazbe največkrat potekalo v poenostavljenem postopku »seštevanja let« šolanja. Npr. Danci imajo 9 –10 letno osnovno šolo (prvo leto je uvajalno, zadnje ponavljalno) in če ste v Sloveniji končali osemletko, srednjo šolo ter 4-letni univerzitetni študij, imate na Danskem priznana le višješolsko izobrazbo (Verlič Christensen, 2002: 122).

Kvalifikacije po končanem izobraževanju so si med posameznimi članicami EU zelo različne, kar ovira pretok delovne sile in le-tej preprečuje, da bi v polni meri izkoristila ugodnosti vseevropskega trga delovne sile. Visokošolski sistemi v EU niso poenoteni, zato posebno prilagajanje našega ne bo potrebno, kajti načelno velja, da v Sloveniji traja visokošolsko izobraževanje najmanj tri leta, kar zadošča zahtevam iz splošnih smernic EU. Praviloma pa je

---

<sup>15</sup> V okviru Inštituta za rehabilitacijo v enoti Maribor je bilo leta 1999 kot model izkustvenega učenja ustanovljeno prvo učno podjetje v Sloveniji za odrasle brezposelne, ki je bilo v prvi vrsti namenjeno izobraževanju in usposabljanju težje zaposljivih in invalidov, vendar je že preraslo te okvirje in je namenjeno tudi ostalim nezaposlenim, diplomantom in bodočim kadrom brez praktičnih izkušenj (Študentski utrip, 2000).

priznanje v pristojnosti univerz, ki so v vseh državah EU avtonomne, pa tudi od stopnje, do katere državni organi urejajo in nadzorujejo aktivnosti univerze. Za poenotenje klasifikacije izobraževanja obstaja več instrumentov, med katerimi je tudi mednarodna klasifikacija izobraževanja ISCED, s katero poskuša Urad za statistiko RS v sodelovanju z MŠŠ uskladiti stopnje izobrazbe tudi v Sloveniji ter jih s tem poenotiti z ostalimi državami, ki so se odločile za to klasifikacijo. Vsebinsko gledano pa prilagajanje našega šolskega sistema stalno poteka, saj se tudi naše fakultete, akademije in visoke strokovne šole uspešno povezujejo s tujimi podobnimi ali sorodnimi fakultetami, sodelujejo v številnih mednarodnih projektih in izmenjujejo študente (MŠŠ, 1999).

## **3.2. ŠOLSKA MREŽA**

### **3.2.1. Razcvet izobraževalnih programov**

Priprava novih programov za področje gimnazijskega izobraževanja je potekala v skladu z metodologijo, ki jo je sprejel Nacionalni kurikularni svet (medpredmetno usklajevanje, preverjanje osnutkov učnih načrtov na vzorcu študijskih skupin in v vseh študijskih skupinah). Posvet o predlogih učnih načrtov v gimnazijah je bil 19. januarja 1998 in je bil namenjen zadnjemu preverjanju predlogov učnih načrtov med strokovnjaki, člani strokovnih teles za področje gimnazij in vodji študijskih skupin. Opravljena so bila tudi zadnja medpredmetna usklajevanja. Sprejeti so bili naslednji gimnazijski programi: (1) *splošna gimnazija: gimnazija, klasična gimnazija* in (2) *strokovna gimnazija: tehniška gimnazija, ekonomska gimnazija ter umetniška gimnazija*. Sprejeti so bili tudi prilagojeni programi za dvojezično slovensko-madžarsko gimnazijo, gimnazijo z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju v slovenski Istri, gimnazijo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju v slovenski Istri, tehniško gimnazijo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju v slovenski Istri in ekonomsko gimnazijo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju v slovenski Istri ter program za maturitetni tečaj. Novi gimnazijski programi so se začeli uvajati s šol. letom 1998/99 (MŠZŠ, 2003).

### **3.2.2. Prehodnost šolanja**

V začetnih desetletjih 20. stoletja so se Slovenci šolali po avstrijskem šolskem sistemu iz leta 1869, ki v prvi Jugoslaviji ni doživel bistvenih sprememb. Največja sprememba v letu 1918 je bila slovenizacija šolstva in odpiranje nadaljnjih stopenj šolanja ženskam. Popolnoma nov šolski sistem je bil vzpostavljen po letu 1958 z izenačevanjem šolanja na elementarni stopnji in širitvijo nadaljnjih stopenj šolanja. Tako je bilo otroku omogočeno, da se je o nadaljevanju šolanja odločal šele pri petnajstih in ne že pri enajstih letih starosti. Otežkočeno prehodnost med različnimi tipi šol je zamenjala večja dostopnost in prepustnost šolskega sistema, s tem pa porast deleža mladine na srednjih in visokih šolah (Gabrič, 2001). Eno izmed načel gimnazijskega programa je tudi *načelo prehodnosti*, ki zagotavlja možnost prehajanja dijakov in dijakinj znotraj gimnazijskega programa ter možnost opravljanja mature kot splošnega pogoja za vpis v visokošolski študij (MŠZŠ, 2003). Mogoča je tudi prehodnost med magistrskim in doktorskim študijem.

### **3.2.3. Vpisni pogoji**

Po 26. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju se merila za izbiro kandidatov ob omejitvi vpisa določijo s programom. Pri izbiri kandidatov za vpis v poklicno, strokovno in gimnazijsko izobraževanje se upoštevajo njihovi učni uspehi v predhodnem izobraževanju, lahko pa tudi znanje ali spretnosti, ki so pomembne za uspešno izobraževanje oz. opravljanje določenega poklica. S programom poklicnega ali strokovnega izobraževanja se kot pogoj za vpis lahko določijo posebna nadarjenost ali psihofizične sposobnosti, če so te potrebne za uspešno izobraževanje in opravljanje poklica v določeni stroki ali dejavnosti. Posebna nadarjenost se dokazuje s preizkusom, psihofizične sposobnosti pa kandidati dokazujejo z zdravniškim potrdilom. Za vpis v program gimnazije se kot pogoj lahko določijo znanje klasičnega oz. tujega jezika, preizkus nadarjenosti ali športni dosežki, za programe nižjega poklicnega izobraževanja pa vsaj šest dokončanih razredov osnovne šole oz. sedem let devetletke ali končana osnovna šola po prilagojenem programu. V program srednje poklicnega izobraževanja se lahko vpiše, kdor je uspešno končal osnovno šolo ali program nižjega poklicnega izobraževanja, v program srednje tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja se lahko opišejo kandidati s končano osnovno šolo ali končanim programom nižjega poklicnega izobraževanja, za program poklicno-tehniškega izobraževanja mora biti predhodno opravljen program srednje poklicnega izobraževanja in za poklicni tečaj opravljen četrti letnik gimnazije, v katero se lahko vpiše, kdor je končal osnovno

šolo. Obstaja tudi maturitetni tečaj, ki pripravlja na maturo tiste, ki so končali program srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja, tretji letnik gimnazijskega programa in je prekinil izobraževanje najmanj za eno leto, program srednjega poklicnega izobraževanja ali pa je končal osnovno šolo ter opravil preizkus znanja na ravni tretjega letnika gimnazijskega programa, ki zavzema materin jezik, matematiko, tuji jezik in dva izbirna predmeta izmed maturitetnih predmetov (Slanc, 2003). Mednarodna matura je dveletni program, ki omogoča intenzivno pripravo na mednarodni maturitetni izpit, ki ga dijaki opravljajo po IBO (International Baccalaureate Organisation). Za vpis v ta program morajo biti kandidati stari 16 ali 17 let, ob koncu drugega letnika 4-letne srednje šole pa se morajo izkazati z nadpovprečnim uspehom (Plevnik, 1995).

Temeljna pravila v zvezi s prijavnim postopkom določa minister. Januarja je objavljen razpis, ki vsebuje vse pomembne informacije o študijskih programih, številu prostih vpisnih mest, vpisnih pogojih ter postopkih za prijavo in rokih za vpis. Sprejmejo ga izobraževalni zavodi, soglasje pa izda Vlada Republike Slovenije. Pri vpisih na univerzo ali ostale višje oz. visokošolske zavode sta letno dva vpisna roka: spomladanski in jesenski. V spomladanskem pošljejo kandidati svojo prijavo osrednji prijavnici informacijski službi in v njej navedejo največ tri študijske programe, v katere se želijo vpisati. V jesenskem roku pa se prijave pošljejo na visokošolske zavode, na katerih so še prosta študijska mesta. Za oba dva vpisa veljajo enaki pogoji. Objavljen je tudi razpis za vpis v podiplomski študij, kjer prijavnici postopek vodijo posamezne fakultete in samostojni visokošolski zavodi (Plevnik, 1995).

#### **3.2.4. Pogoji za napredovanje in dokončanje izobraževanja**

Preverjanje in ocenjevanje znanja urejata Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju<sup>16</sup> ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v gimnaziji. Vse ostale opredelitve v zvezi z obveznimi načini preverjanja in ocenjevanja znanja, ki niso v skladu s tema dvema pravilnikoma, so nični. Za napredovanje iz nižjega v višji letnik ob koncu šolskega leta so pogoj pozitivno ocenjeni vsi predmeti letnika ter opravljene druge obveznosti iz letnika. Za dokončanje izobraževanja in pridobitev poklica je potrebno uspešno

---

<sup>16</sup> Ur. l. RS, št. 49/97, 15/98, 68/98 in 70/99 (Slanc, 2003:19).



opravljanje vse obveznosti iz programa ter zaključno preverjanje (matura<sup>17</sup>, zaključni izpit, poklicna matura). Opravljen zaključni izpit je pogoj za uspešno dokončanje izobraževanja po programu nižjega poklicnega in srednjega poklicnega izobraževanja in pomeni, da si je dijak oz. vajenec pridobil poklicno izobrazbo. Zaključni izpit v programih nižjega poklicnega izobraževanja je sestavljen iz teoretičnega in praktičnega dela. Pri teoretičnem se ustno in pisno preverja znanje maternega jezika, pri praktičnem delu pa mora vajenec oz. dijak izdelati izdelek ali opraviti storitev ter le-to zagovarjati, medtem ko je zaključnemu izpitu v programi srednjega poklicnega izobraževanja dodan še ustni ali ustni in pisni izpit iz strokovno–teoretičnega predmeta. Poklicna matura je po zakonu del zaključnega izpita. Opravljajo jo dijaki, ki se izobražujejo po programih srednjega izobraževanja, programih poklicno–tehniškega izobraževanja ter poklicnega tečaja. Ima obvezni in izbirni del, ki je sestavljen iz štirih izpitnih enot. Obvezni del je sestavljen iz ustnega in pisnega izpita iz maternega jezika ter ustnega ali ustnega in pisnega izpita iz strokovno–teoretičnega predmeta, izbirni del pa sestavljata ustni in pisni izpit iz tujega jezika ali matematike ter izdelek ali storitev ter zagovor. Matura je končni izpit, s katerim se na gimnazijah pridobi srednja izobrazba, sestavljajo pa jo skupni (obvezni) in izbirni predmeti. Obvezni maturitetni predmeti (materin jezik, tuji jezik in matematika) dajejo znanja, ki so pomembna za študij na univerzi. Izpit iz maternega in iz tujega jezika in matematike lahko kandidat opravlja na osnovnem in višjem nivoju. Pri izbirnih maturitetnih predmetih je mogoče pridobiti znanje, ki je pomembno za nadaljevanje posameznega univerzitetnega študija. Kandidat si lahko izbere dva, lahko pa tudi tri izbirna predmete. Vsebina izpita oz. znanje, ki se preverja na maturi, raven zahtevnosti, načini preverjanja in ocenjevanja, so določeni v izpitnih katalogih (Slanc, 2003).

Program gimnazija ne izobražuje za poklic, temveč pripravlja in usposablja dijake predvsem za študij na univerzi, zato ima naslednje temeljne cilje: spoznavanje, razumevanje, pridobivanje in uporaba temeljnih znanj ter metodologije raziskovanja v posameznih znanostih oz. znanstvenih disciplinah. Temeljni namen gimnazij je doseganje mednarodno primerljivih nivojev znanj, ki so potrebni za nadaljnji študij (Slanc, 1996). Po srednji šoli se lahko nadaljuje izobraževanje v številnih izpolnjenih tečajih, ki jih izvajajo zavodi za zaposlovanje, na višjih strokovnih programih ali na visokošolskem strokovnem oz. univerzitetnem programu. V specialistični

---

<sup>17</sup> Maturu so uvedli leta 1992 in jo leta 1995 razširili na vse splošne srednje šole v Sloveniji (MŠZŠ, 2003).

študijski program se lahko vpišejo kandidati z diplomom univerzitetnega ali strokovnega študija. V magistrski študijski program se lahko vpišejo kandidati z diplomom univerzitetnega študija, lahko pa tudi – čeprav je za zdaj to še bolj izjema – z diplomom strokovnega študija. V doktorski študij se lahko vpišejo kandidati z diplomom univerzitetnega ali magistrskega študija. Doktorski študij po univerzitetni diplomi traja 4 leta, po magisteriju pa 2 leti (Krek, 1995).

### **3.2.5. Financiranje šolstva**

Sredstva za financiranje javne službe v izobraževanju so zagotovljena v državnem in občinskih proračunih. Iz državnega se financirajo visokošolski zavodi in višje strokovno šolstvo, srednje šole, dijaški domovi in šole ter zavodi za otroke s posebnimi potrebami. Zagotovljen je tudi denar za plače in precejšen del opreme v obveznih šolah ter za naloge, ki so potrebne za izboljšanje kakovosti v izobraževanju. Država sofinancira tudi izobraževanje odraslih. Lokalne skupnosti zagotavljajo del sredstev za osnovnošolsko izobraževanje (vzdrževanje stavb, del opreme), osnovno glasbeno izobraževanje ter predšolsko vzgojo. Stroške v osnovnih šolah delno poravnajo starši, občine zbirajo sredstva iz lastnih virov, gospodarsko manj razvite pa dobijo denar iz državnega proračuna. Sredstva, ki jih javne šole dobivajo iz državnega in občinskega proračuna, se določajo po normativih in standardih, ki jih določi minister za izobraževanje, v postopku sprejemanja pa sodelujejo tudi predstavniška združenja. Vrtcem in šolam se dogovorjena sredstva nakazujejo v skupnih zneskih, njihovo pravilno porabo pa nadzoruje financer. Za novo zaposlitev si morajo vrtci pridobiti ustanoviteljevo soglasje, šole pa ministrovo.

V visokem šolstvu zagotavlja sredstva, ki so potrebna za izvajanje nacionalnega programa, država. Nacionalni program zagotavlja standarde za visokošolsko dejavnost in okvirni proračun. Sistematizacijo delovnih mest določi rektor v soglasju z ministrstvom za šolstvo. Država po določenem načrtu zagotavlja večino sredstev za investicije v nove prostore, njihovo vzdrževanje in opremo. Skrbi tudi za graditev študentskih domov, sofinancira bivanje v njih in prehrano. Študentje za študij v dodiplomski programih ne plačujejo šolnine, plačujejo pa jo redni dodiplomski študentje v zasebnih zavodih, vsi študentje izrednega študija, delno pa tudi podiplomski študentje. Šolnina se plačuje po pravilniku, ki ga izda minister, določijo pa pristojni organi visokošolskih zavodov. Država poravnava tudi nekatere socialne dajatve za nezaposlene

študente izrednega študija, medtem ko si morajo izredni študentje plačati šolnino sami oz. jim jo poravnajo delodajalci. Če se študij sofinancira iz javnih sredstev, na primer izredni študij za učitelje, je šolnina ustrezno nižja (Plevnik, 1995).

### **3.3. KONKRETNI CILJI ZA PRIHODNOST IN IZOBRAŽEVANJE**

Spremembe, ki so se v šolstvu dogajale v devetdesetih, so bile radikalne, ker so bile globlje od reforme. Med najbolj očitnimi spremembami sta uvedba devetletne osnovne šole in dualnega sistema srednjega izobraževanja. Kurikularna prenova sega globlje od spremembe oblik, vpliva namreč na spremembo vsebin in načinov izobraževanja, kar reforme običajno puščajo ob strani. Vsebine in načini izobraževanja morajo biti nenehno v koraku z novostmi na področju strok, tehnologije, socialnega in političnega življenja. Nacionalni kurikularni svet (NKS) si je zadal nalogo zmanjšati posamezne probleme našega izobraževanja, kar so želeli doseči z naslednjimi koraki: *(1) povečati avtonomnost in strokovno odgovornost šol in učiteljev, (2) doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji, (3) spodbujati skladen telesni in duševni razvoj posameznika in (4) preprečiti preobremenjenost in utrujenost učencev.* Z vidika delovanja izobraževalnega sistema pa se jim zdi najpomembnejše, da bi dosegli večjo vključenost otrok, mladine in odraslih v izobraževanje ter večjo stopnjo prehodnosti oz. uspešnega zaključevanja izobraževalne poti, priprava učencev na kakovostno življenje, za poklic in vseživljenjsko izobraževanje, večja kakovost in trajnost pridobljenega znanja ter mednarodno primerljivi standardi in raven znanja državljanov Slovenije (Svetlik, 1997).

Ministri za izobraževanje v EU so sprejeli strateške cilje za prihodnjih deset let. Želijo izboljšati kakovost in učinkovitost sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU, vsem olajšati dostop do izobraževanja in usposabljanja ter omogočiti odpiranje sistemov izobraževanja ter usposabljanja v širše okolje. Ti cilji naj bi v naslednjih letih državam članicam zagotovili temelje skupnega delovanja na evropski ravni. Kakovost in učinkovitost sistemov izobraževanja ter usposabljanja v EU je mogoče doseči, če izboljšamo izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter izobraževalcev, razvijamo spretnosti za družbo znanja, zagotavljamo dostop do IKT vsakomur, povečamo vpis na naravoslovne in tehniške študije, kajti Evropa potrebuje ustrezno število strokovnjakov za

matematiko in naravoslovne vede, da bi ohranila svojo konkurenčnost, in kar najbolje uporabila vire. Dostop do izobraževanja in usposabljanja lahko olajšamo tako, da ponudimo čimbolj odprto učno okolje in se zavzemamo za enake možnosti in socialno kohezijo aktivnega državljanstva. Odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje mnogi vidijo v krepitvi vezi z delovnimi okolji, raziskovanjem in širšo družbo, razvijanjem podjetniškega duha, izboljšanja učenja tujih jezikov, povečanju mobilnosti in izmenjav ter krepitve evropskega sodelovanja.

Evropska komisija je jeseni 2002 pozvala Slovenijo, da imenuje nacionalne strokovnjake, ki bodo sodelovali v »odprti metodi usklajevanja«, in sicer v osmih vsebinskih delovnih skupinah ter v skupini za kazalnike in standarde. Naloga teh skupin je, da pospešijo delo in zagotovijo, da napredek poteka učinkovito in skladno z uresničitvijo cilja, s katerim se ukvarjajo. Slovenski predstavniki se sestankov delovnih skupin v Bruslju aktivno udeležujejo od novembra 2002 (Grželj, 2003).

Marca 2000 so udeleženci na zasedanju Evropskega sveta v Lizboni spoznali, da se dogajajo izjemne spremembe, ki jih narekujejo globalizacija in na znanju zasnovano gospodarstvo. Zastavili so si tudi strateški cilj za leto 2010: **»Postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljimi delovnimi mesti ter večjo socialno varnostjo«** (Evropska komisija, 2003).

## II. EMPIRIČNA ANALIZA

### 1. ANALIZA IZOBRAŽEVALNIH SPREMEMB V SLOVENIJI

Kot sem že v uvodu omenila, bom analizirala izobraževalne spremembe v Sloveniji od leta 1970 do 2000 po podatkih, pridobljenih iz Statističnega letopisa Republike Slovenije 2000. Za potrditev oziroma zavrnitev hipoteze pa bom uporabila tudi podatke, pridobljene z anketami Slovensko javno mnenje. V začetku bom s pomočjo Statističnega letopisa RS 2000 definirala pojme, ki se bodo pojavljali tekom analize.

**Družina** je življenjska skupnost:

- staršev (obeh ali enega) in njihovih neporočenih otrok, ki živijo v istem gospodinjstvu; starost otrok ni omejena, vendar pa le-ti nimajo svoje družine oziroma ne živijo v zunajzakonski skupnosti;
- moža in žene brez otrok oziroma moškega in ženske, ki živita v zunajzakonski skupnosti in nimata otrok.

**Prebivalec** je oseba, ki ima v Sloveniji stalno, začasno ali z drugimi predpisi urejeno prebivališče.

**Šolska izobrazba** je najvišja stopnja izobrazbe, ki jo je oseba dobila z dokončano redno šolo, s šolo za izobraževanje ob delu, z opravljenimi izpiti na redni šoli ali z dokončanjem tečajev, s katerimi je po veljavnih predpisih dosegla določeno šolsko izobrazbo.

**Šola** je vzgojno–izobraževalni zavod ali organizacijska enota v okviru druge ustanove, ki omogoča organizirano in sistematično pridobivanje znanja.

**Poklicno in strokovno izobraževanje** posreduje znanje, spretnosti in veščine, potrebne za opravljanje poklica.

**Gimnazija** je splošno-izobraževalna srednja šola, ki dijakom daje znanje, razširja in pogloblja njihovo že pridobljeno znanje ter jih usmerja in pripravlja za visokošolski študij.

**Višje strokovne šole** (Ur. l. RS 12/96) izvajajo programe za pridobitev višje strokovne šole.

**Visokošolski zavodi** (Ur. l. RS 67/93) so univerze, fakultete, umetniške akademije in visoke strokovne šole (Statistični letopis Republike Slovenije, 2000: 80 - 122).

## 1.1. KLJUB VEČJEMU ŠTEVILU VISOKO IZOBRAŽENIH ŽENSK ŠE VEDNO VEČ MOŠKIH ZAVZEMA VODILNE POLOŽAJE

**HIPOTEZA 1: Predvidevam, da je v Sloveniji v povprečju več visoko izobraženih žensk, čeprav je več moških na vodilnih položajih.**

*H0: Spremenljivki spol in vodstveni položaj po anketi SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1: Spremenljivki spol in vodstveni položaj po anketi SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*

SJM iz leta 2000 je zajelo 1078 naključno izbranih anketirancev in nam daje naslednje podatke (glej Priloga, Tabela 1.1):

	M	%	Ž	%	SKUPAJ	%
<b>DOKONČANA VISOKA ŠOLA</b>	43	53	38	47	81	100

Tabela št. 2: Delež anketiranih z visoko stopnjo izobrazbe po spolu iz leta 2000

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000, lastni izračuni

Vseh anketiranih, ki imajo visokošolsko izobrazbo, je 81 (7,5 % vseh anketiranih), od tega je 43 moških (53 %) in 38 žensk (47 %). Po teh podatkih lahko zavrnamo že pri delu hipoteze, da je več visoko izobraženih žensk, čeprav gre za majhne razlike v odstotkih<sup>18</sup>. V nadaljevanju me bo zanimalo, koliko od teh jih je na vodilnem položaju (glej Priloga, Tabela 1.2).

	M	%	Ž	%	SKUPAJ	%
--	---	---	---	---	--------	---

<sup>18</sup> Podatki, ki so na voljo v Statističnem letopisu iz leta 1999 in zajemajo vse diplomante po univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih v RS, pa dajejo precej drugačno sliko. Izmed 6990 prebivalcev, ki imajo dokončano visoko šolo, je 2759 (39,5 %) moških in 4231 (60,5 %) žensk. Torej je moških, ki imajo dokončano visoko stopnjo izobrazbe, v Sloveniji v letu 1999 za petino manj (Statistični letopis 2000).

<b>VODILNI POLOŽAJ</b>	17	77.3	5	22.7	22	100
------------------------	----	------	---	------	----	-----

Tabela št. 3: Delež anketirancev na vodilnih mestih po spolu leta 2000.  
Vir: Arhiv družboslovnih podatkov - SJM 2000, lastni izračuni.

Od 1078 anketirancev z dokončano visokošolsko izobrazbo jih 22 (2 %) zavzema vodilni položaj na delovnem mestu. Od teh je 17 (77,3 %) moških in 5 (22,7 %) žensk, kar pomeni, da je ta delovna naloga zaupana kar štirim petinam moških, a le petini žensk. Čeprav nam podatki iz SJM 2000 kažejo, da je več visoko izobraženih moških, je še vedno prevelika razlika v spolu med tistimi, ki so visoko izobraženi in zavzemajo vodilni položaj na delovnem mestu. To je razvidno tudi iz nadaljnjega  $\chi^2$  testa (glej Priloga, Test 1.2.1 in Test 1.2.2), ki ugotavlja povezanost spremenljivk. Stopnja tveganja oz. signifikanca je manjša od 0,05, kar pomeni, da gre za povezanost med položajem na delovnem mestu in spolom, zato lahko ničelno hipotezo, da spremenljivki nista povezani, zavrnamo. Vrednost kontingenčnega koeficienta znaša pri ženskah 0,525 in pri moških 0,520, kar pomeni, da gre pri obojih za močno povezanost. Teoretično bi morala svojo hipotezo zavrniti, ker že v osnovi ni pravilna (po podatkih SJM 2000 je več visoko izobraženih moških kot žensk, čeprav gre le za majhno razliko), vendar pa kasnejša analiza prikaže zelo veliko razliko med spoloma na vodilnih položajih. Očitno je torej, da ima kljub priznani stopnji pridobljene izobrazbe večina ljudi raje moškega na vodilnem položaju, kajti le-ta naj bi bil bolj ambiciozen in bolj pripravljen dokazovati se na družbenih področjih, čeprav po raziskavah, ki sem jih omenila v poglavju o feminizaciji šolstva, postavljajo na prvo mesto lestvice vrednot enake vrednote kot ženske.

## 1.2. ALI STOPNJA IZOBRAZBE V SLOVENIJI NARAŠČA?

### **HIPOTEZA 2: Od leta 1970 do 2000 narašča stopnja izobrazbe v Sloveniji.**

Po anketi SJM iz junija leta 1970, ki je bila izvedena na 2100 naključno izbranih polnoletnih anketirancih v 420 krajih, lahko iz vprašanja 8.05 Katero šolo ste končali redno ali izredno? razberemo naslednjo izobrazbeno strukturo.

<b>STOPNJA IZOBRAZBE</b>	<b>ODSTOTEK</b>
--------------------------	-----------------

4 razrede OŠ ali manj	12,9 %
nad 4 do 8 razredov OŠ oz. 1 do 4 razrede nižje gimnazije	45,0 %
nižja strokovna šola (vajenska, industrijska)	21,8 %
srednja šola (gimnazija, TSS, gradbena, ESS, učiteljsišče, ipd.)	14,4 %
višja in visoka šola (fakulteta)	5,2 %
brez odgovora	0,6 %

Tabela št. 4: Odstotni delež izobrazbene strukture anketirancev leta 1970.

Vir: Toš, N.: Vrednote v prehodu I., SJM 1968 - 1990, str.80

Anketa SJM iz junija 1980 je bila izvedena prav tako v 420 krajih v Sloveniji, vendar le na 2031 naključno izbranih polnoletnih anketirancih. Na vprašanje 11.17 Navedite zadnjo šolo, ki ste jo končali – bodisi redno ali izredno – oziroma zadnjo šolo, ki ste jo obiskovali, pa je niste dokončali, so bili podani naslednji odgovori.

STOPNJA IZOBRAZBE	ODSTOTEK
4 razrede OŠ in manj	6,8%
nad 4 do 8 razredov OŠ oz. 1 do 4 razrede nižje gimnazije	34,2 %
nedokončana 2 ali 3-letna strokovna šola (vajenska, industrijska, poklicna ipd.)	7,8 %
končana 2 ali 3-letna strokovna šola	19,4 %
nedokončana srednja šola (gimnazija, TSS, gradbena, TSS, učiteljsišče ipd.)	3,5 %
dokončana srednja šola	16,1 %
nedokončana višja ali visoka	3,5 %
dokončana višja šola	4,3 %
dokončana visoka šola	3,8 %
brez odgovora	0,5 %

Tabela št. 5: Odstotni delež izobrazbene strukture anketirancev leta 1980

Vir: Toš, N.: Vrednote v prehodu I., SJM 1968 – 1990, str.335

Raziskava SJM, ki je potekala decembra 1989 in januarja 1990, je zajemala 2050 slučajno izbranih polnoletnih prebivalcev iz 420 krajev v Sloveniji. Vprašanje J10 Navedite zadnjo šolo, ki ste jo končali, redno ali izredno, nam da naslednje rezultate.

STOPNJA IZOBRAZBE	ODSTOTEK
4 razrede OŠ ali manj	3,6 %
nad 4 do 8 razredov OŠ, 1 do 4 razrede nižje gimnazije	27,0 %
nedokončana 2 ali 3-letna strokovna šola	4,0 %
končana 2 ali 3-letna strokovna šola, absolventi 3-letnega usm. izobraževanja	22,5 %
nedokončana srednja šola	3,4 %
dokončana srednja šola, absolventi 4-letnega usmerjenega izobraževanja	26,5 %



nedokončana višja ali visoka šola	3,0 %
dokončana višja šola	5,6 %
dokončana visoka šola, fakulteta, akademija	4,3 %

Tabela št. 6: Odstotni delež izobrazbene strukture anketirancev leta 1990  
Vir: Toš, N.: Vrednote v prehodu I., SJM 1968 - 1990, str.779

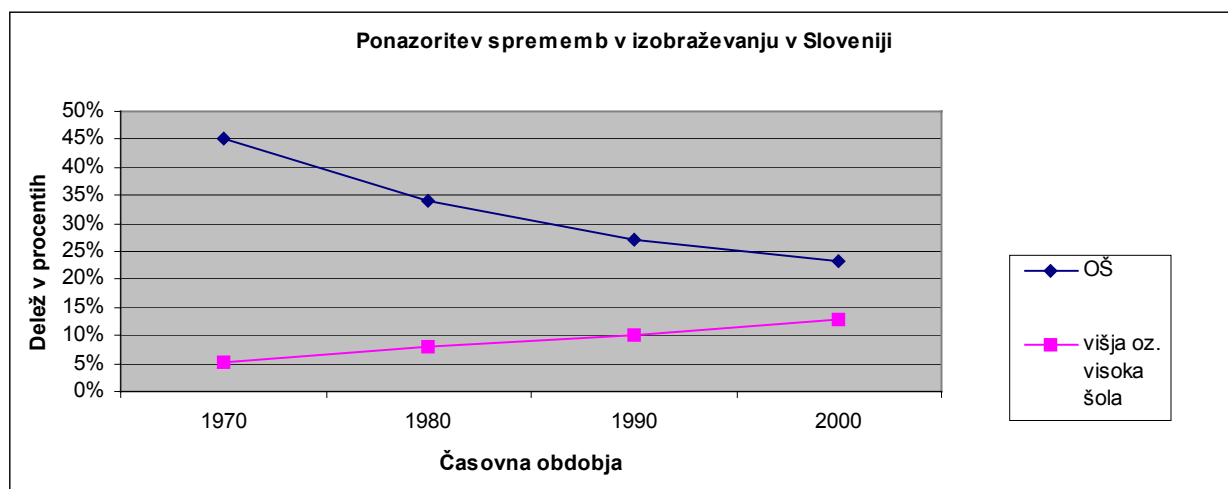
Tudi leta 2000 je bila izvedena podobna anketa SJM. Rezultati teh raziskav (anketiranih je bilo 1077 polnoletnih državljanov Slovenije) so na voljo v Arhivu družboslovnih podatkov na Fakulteti za družbene vede, Kardeljeva ploščad 25 v Ljubljani.

STOPNJA IZOBRAZBE	ODSTOTEK
nedokončana O.S	5,9 %
osnovna šola	23,1 %
nedokončana srednja šola	3,7 %
dokončana poklicna šola	22,9 %
dokončana srednja šola	28,4 %
nedokončana višja ali visoka šola	2,5 %
dokončana višja šola	5,5 %
dokončana visoka šola	7,5 %
brez odgovora	0,6 %

Tabela št. 7: Odstotni delež izobrazbene strukture anketirancev leta 2000  
Vir: Arhiv družboslovnih podatkov, SJM 2000, lastni izračuni

Največji delež med leti 1970 in 1980 so po podatkih anket SJM predstavljali ljudje z osnovnošolsko izobrazbo, in sicer leta 1970 kar 45 % delež, desetletje kasneje pa 34 % delež. Leta 1990 se je največji del prebivalstva nekako porazdelil na doseženo osnovnošolsko izobrazbo (27 %) in doseženo srednješolsko izobrazbo (26,5 %). Iz tabel je razvidno tudi, da se je delež prebivalstva s končano osnovno šolo v teh štirih desetletjih konstantno manjšal (45 % > 34,2 % > 27 % > 23,1 %), delež prebivalstva z dokončano višjo oz. visoko šolo<sup>19</sup> pa večal (5,2 % < 8,1 % < 9,9 % < 13 %), kar lahko lepo ponazorimo z naslednjim grafom.

<sup>19</sup> V tem kontekstu sem za lažjo primerjavo združila višjo in visoko šolo, ker za leto 1970 v SJM niso bili podatki podani ločeno.



Graf št. 1: Ponazoritev sprememb glede na izobrazbo od leta 1970 do 2000

Vir: Toš, N.: Vrednote v prehodu I, SJM 1968 – 1990, Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000, str.779

Tudi podatki iz popisov prebivalstva Statističnega urada Slovenije nakazujejo podobno situacijo. Ljudi, ki imajo dokončano osnovno šolo, je v istem časovnem obdobju iz desetletja v desetletje manj (41,2 % > 32,8 % > 30,3 % > 26,1 %), medtem ko delež višje oz. visoko izobraženih narašča (3,3 % < 6,2 % < 9,0 % < 12,9 %). Grafa nisem vključila v diplomsko delo, ker je podoben prejšnjemu.

STOPNJA IZOBRAZBE	1971	1981	1991	2002
brez OŠ izobrazbe in končani 1-3 razredi OŠ	4,6 %	3,6 %	1,8 %	7,6 %
končani 4 –7 razredov OŠ	25,4 %	22,6 %	15,5 %	5,6 %
OŠ	41,2 %	32,8 %	30,3 %	26,1 %
šola za KV in VKV delavce	17,6 %	22,2 %	19,7 %	27,2 %
ostale srednje šole	7,8 %	12,6 %	22,0 %	26,9 %
višje, visoke šole in fakultete	3,3 %	6,2 %	9,0 %	12,9 %

Tabela št. 8: Izobrazbena struktura prebivalcev RS

Vir: Statistični letopis RS 2000, lastni izračuni

Glede na podatke, ki so na voljo, ni zaslediti pretiranih vzponov ali padcev v deležih populacije z določeno stopnjo izobrazbe. Lahko rečemo, da gre za enakomerno naraščanje populacije z dokončano višjo oz. visoko šolo in padanje populacije z dokončano le osnovnošolsko izobrazbo, kar je razvidno tudi iz krivulj iz grafa št. 1. Število prebivalcev, ki ima dokončano višjo ali visoko šolo, narašča, zato lahko potrdimo hipotezo, da je v Sloveniji od leta 1970 do 2000 stopnja izobrazbe prebivalstva naraščala. Če povzamemo; stopnja izobrazbe v Sloveniji

enakomerno narašča in glede na širitev ter prehodnost šolskega sistema in na vedno nove potrebe trga dela, ki jih med drugim narekuje tudi tehnološki napredek, lahko trdimo, da bo stopnja izobraževanja v Sloveniji naraščala tudi v prihodnje.

### 1.2.2. Primerjava Slovenije z nekaterimi evropskimi državami leta 1991

DRŽAVA	OSNOVNA ŠOLA	SREDNJA ŠOLA	VIŠJA OZ. VISOKA ŠOLA
Francija	49 %	35 %	16 %
Nemčija	18 %	60 %	22 %
Portugalska	93 %	3 %	4 %

*Tabela št.9: Odstotni delež zaposlenih po stopnji izobrazbe leta 1991, upoštevano je aktivno preb. od 25-64 let  
Vir: OECD (1996), str 142.*

Iz zgornjih podatkov je razvidno, da je bila Francija leta 1991 nekje v povprečju. Razloge za tako visoka odstopanja Nemčije in Portugalske pa lahko iščemo v velikosti in gospodarski moči let – teh. Nemčija velja za gospodarsko najmočnejšo evropsko državo, medtem ko je Portugalska najmanj razvita. K boljši izobrazbeni strukturi nemškega prebivalstva prispeva tudi sama izobraževalna politika. V njihovih podjetjih je za zaposlene obvezno dodatno usposabljanje in izobraževanje, že zelo zgodaj pa se morajo nemški otroci usmerjati, tako da se že s šestimi leti odločijo, v kateri izmed štirih vrst nižjih sekundarnih šol bodo nadaljevali šolanje, ki je devet let obvezno oz. deset, če šolanja ne nadaljujejo (Lipužič, 1993: 87 - 88). Portugalci so do leta 1987/88 imeli le šestletno obvezno šolanje, (kasneje pa so ga podaljšali na devet let - od šestega do petnajstega leta starosti), kar je poleg nizkega družbenega bruto proizvoda na prebivalca tudi pomemben dejavnik, ki je vplival na najslabšo izobrazbeno strukturo v Evropi (Lipužič, 1993: 99 - 100).

Slovenija ni bila zajeta v njihovo raziskavo, zato sem te podatke poiskala na Statističnem uradu v Ljubljani. Leta 1991 je Statistični urad med drugimi raziskal tudi izobrazbeno strukturo prebivalstva, starega petnajst let in več in rezultati so sledeči<sup>20</sup>: prebivalcev, ki so imeli dokončano osnovno šolo, je bilo 37 %, tistih, z dokončano srednjo šolo, je bilo 52 %, 11 % pa je bilo višje oz. visoko izobraženih prebivalcev. Kolikor so prej navedeni podatki sploh primerljivi

<sup>20</sup> Pri navajanju podatkov za populacijo z osnovno šolo, sem upoštevala samo tiste z dokončano osnovno šolo. Izvzeti so tudi neznani odgovori.

z našimi (v tujini je upoštevano le aktivno prebivalstvo od 25–ega do 64–ega leta starosti), lahko razberemo, da je bil v Sloveniji prav tako kot v Nemčiji največji delež prebivalstva s srednjo izobrazbo. Iz podatkov, ki so na voljo o višje oz. visoko izobraženimi, pa lahko razberemo, da smo bili pod povprečjem.

### **1.3. VPLIVI VELIKOSTI DRUŽINE, SPOLA IN TIPA NASELJA NA DOSEŽENO STOPNJO IZOBRAZBE**

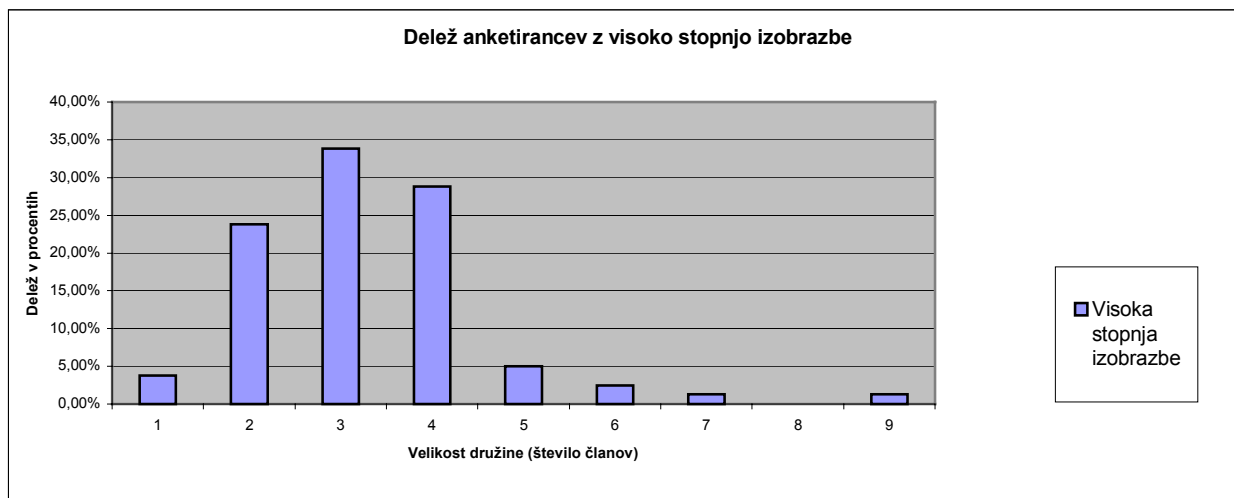
#### **HIPOTEZA 3: Faktorji, kot so velikost družine, spol, tip naselja, vplivajo na doseženo stopnjo izobrazbe.**

*H0<sup>1</sup>: Spremenljivki dosežena stopnja izobrazbe in velikost družine po SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1<sup>1</sup>: Spremenljivki dosežena stopnja izobrazbe in velikost družine po SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*

Iz tabele (glej Priloga, Tabela 1.3) je razvidno, da največ visoko izobraženih prihaja iz tričlanskih družin, in sicer kar dobra tretjina (33,8 %). Sledijo jim anketiranci iz štiričlanskih družin, najmanj anketirancev s tako stopnjo izobrazbe pa prihaja iz osem oz. devetčlanskih družin. Po nadaljnjih testiranjih sem ugotovila, da sta dosežena stopnja izobrazbe in velikost družine medsebojno odvisni oz. povezani. Stopnja tveganja oz. signifikanca znaša 0,012 in je manjša od 0,05, kar pomeni, da lahko ovržemo ničelno hipotezo in sprejmemo dejstvo, da gre za medsebojno povezanost (glej Priloga, Test 1.3.1). Na to vprašanje ni odgovorilo 7 (0,7 %) anketirancev.

V naslednjem grafu je še stolpčni prikaz deleža anketirancev z visoko stopnjo izobrazbe glede na velikost družine, ki še nazorneje nakazuje premoč visoko izobraženega kadra prav iz tričlanskih družin. Takšen rezultat gre prepisati dejstvu, da je dandanes izobraževanje velika finančna investicija, ki si jo v največji meri lahko privoščijo družine z enim ali dvema otrokoma.



Graf št. 2: Delež anketirancev z visoko stopnjo izobrazbe glede na velikost družine v Sloveniji, leta 2000

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000; lastni izračuni

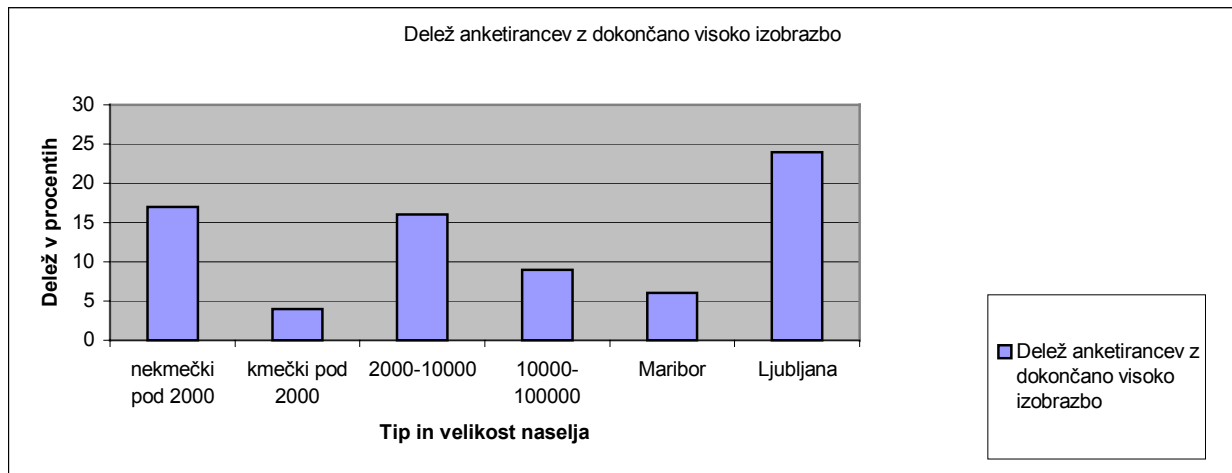
*H0<sup>2</sup>: Spremenljivki dosežena stopnja izobrazbe in spol po SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1<sup>2</sup>: Spremenljivki dosežena stopnja izobrazbe in spol po SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*

Po podatkih SJM 2000 ugotovimo (glej Priloga, Tabela 1.3), da je v anketi sodelovalo 476 (44,2 %) moških in 602 (55,8 %) žensk. Od skupnega števila anketirancev, ki ima dokončano visoko stopnjo izobrazbe, je 43 (3,9 %) moških in 38 (3,5 %) žensk. Če združimo število anketirancev z dokončano višjo stopnjo izobrazbe s številom anketirancev z dokončano visoko stopnjo izobrazbe, nam podatki iz SJM dajo naslednjo sliko. Število anketirancev moškega spola se poveča na 67 (6,2 % vseh anketirancev), število anketirancev ženskega spola pa na 74 (6,9 % vseh anketirancev). Iz tega je razvidno, da je več žensk z dokončano višjo stopnjo izobrazbe kot moških. Da sta spremenljivki medsebojno povezani, je razvidno tudi iz stopnje tveganje, ki je manjša od 0,05. Med spremenljivkama spol in stopnja izobrazbe gre za medsebojno povezavo. Na podlagi kontigenčnega koeficienta lahko potrdimo, da gre za srednje močno povezanost (glej Priloga, Test 1.3.1 in Test 1.3.2).

*H0<sup>3</sup>: Spremenljivki dosežena stopnja izobrazbe in tip naselja po SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1<sup>3</sup>: Spremenljivki dosežena stopnja izobrazbe in tip naselja po SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*



Graf št. 3: Delež anketirancev z dokončano visoko stopnjo izobrazbe glede na velikost naselja leta 2000

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000; lastni izračuni

Z največjimi deleži anketirancev z visoko stopnjo izobrazbe se lahko pohvalijo naselja pod 2000 nekmečkega prebivalstva, naselja z 2000 do 10000 prebivalci in Ljubljana z okolico. V naseljih pod 2000, kjer živi agrarno prebivalstvo, je odstotek visoko izobraženih anketirancev zelo nizek, v enakoštevilnih naseljih z nekmečkim prebivalstvom pa je stanje zelo drugačno. Rezultat se mi zdi razumen glede na to, da so kmečka naselja revnejša in tudi bolj oddaljena od krajev študija, kar zelo zmanjša priložnosti za nadaljevanje šolanja, po drugi strani pa otroci iz takih okolij vidijo tudi drugačno možnost preživetja. Izjemno visoko stopnjo visoko izobraženih anketirancev lahko pripišemo preveliki nasičenosti kadrov na trgu delovne sile, kar povečuje tudi medsebojno konkurenčnost. Razvitih je več vrst služb, za katera so zahtevana posebna znanja, ki naj bi jih posameznik pridobil z dolgoletnim šolanjem na raznih univerzah. Šolanje je tudi bolj dostopno, ker tistim, ki se izobražujejo, ni potrebno bivati drugje in se tako lahko izognejo dodatnim stroškom. To pa ne gre v prid prebivalcem v manjših naseljih, kjer ni univerz, in bi jih prišlo tako šolanje precej dražje. V naseljih od 2.000 do 50.000 je delež ljudi z visokošolsko izobrazbo dokaj enak, kajti lažje je dobiti službo, zaradi manj številnega prebivalstva je tudi konkurenčnost malce nižja. Po drugi strani pa je tudi preživljanje cenejše kot v večjih mestih in se tako rekoč da solidno preživljati tudi z nižjo plačo. Odstotek je za razliko od prej omenjenih naselij nekoliko večji le v naselju, kjer živi od 500 do 10.000 ljudi. Vzroke zato bi mogoče lahko poiskali v tem, da je zaradi majhnosti naselja težko dobiti službo, s finančnega vidika pa so sposobni ta cilj doseči, čeprav s podporo države. V takih primerih lahko govorimo o *begu možganov* na

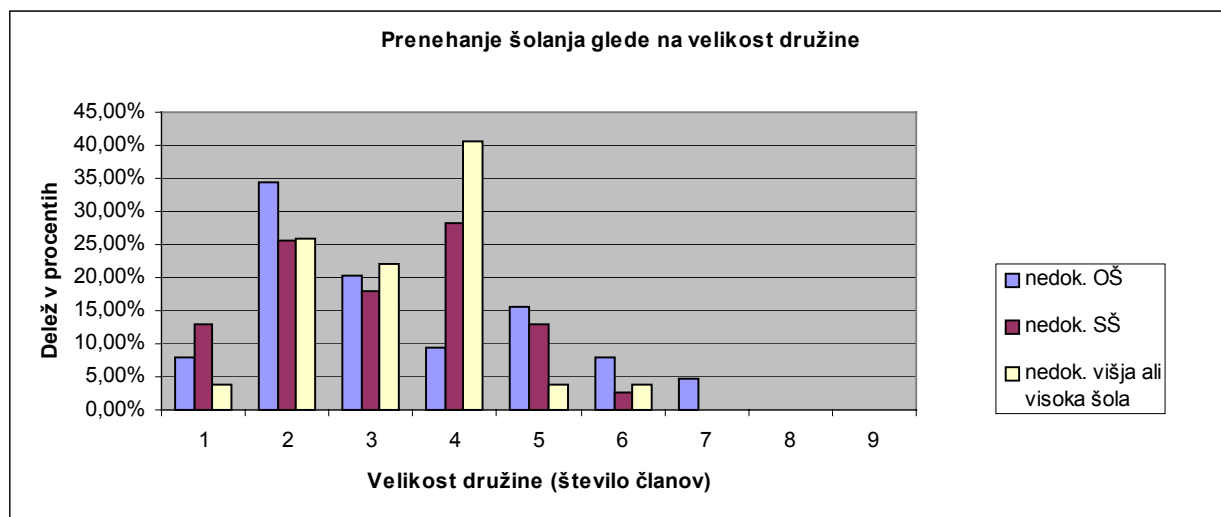
regionalnem nivoju. Torej; spremenljivki stopnja izobrazbe in tip in velikost naselja sta medsebojno povezani. Stopnja tveganja znaša manj kot 0,05, kontingenčni koeficient pa znaša 0,352, kar pomeni, da gre za srednje močno povezanost (glej Priloga, Test 1.4.1 in Test 1.4.2). Na vprašanje nista odgovorila dva anketiranca.

#### 1.4. KAKŠEN VPLIV IMAJO SPOL, STOPNJA IZOBRAŽEVANJA IN TIP NASELJA NA PRENEHANJE ŠOLANJA?

##### **HIPOTEZA 4: Faktorji, kot so velikost družine, spol, tip naselja in stopnja izobraževanja, na kateri se določen posameznik šola, vplivajo na osip iz šolskega sistema.**

*H0<sup>1</sup>: Spremenljivki prenehanje šolanja in velikost družine po SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1<sup>1</sup>: Spremenljivki prenehanje šolanja in velikost družine po SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*



Graf št. 4: Prenehanje šolanja glede na velikost družine v Sloveniji, 2000

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000; lastni izračuni

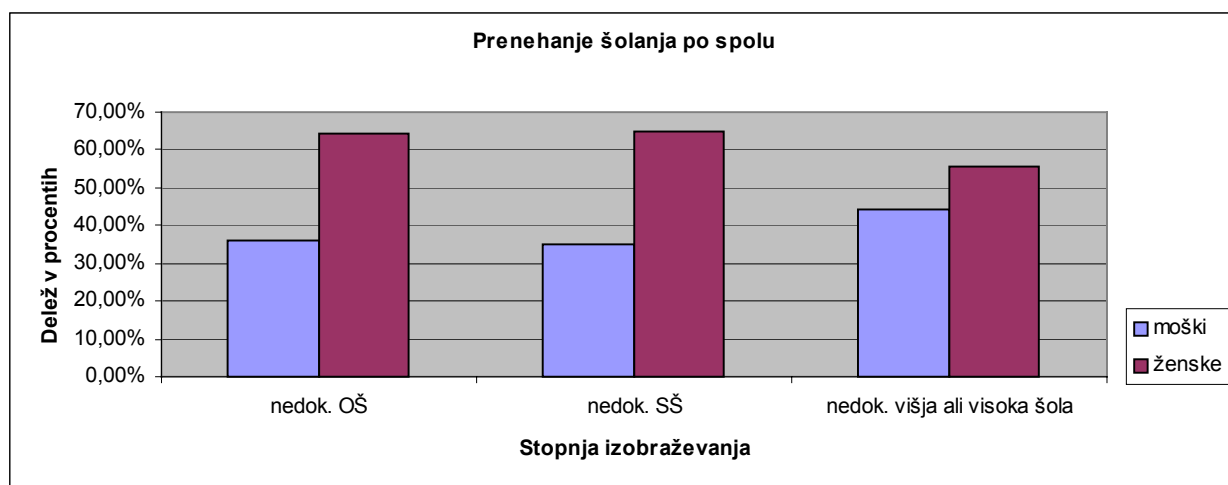
Na podlagi grafa lahko rečemo, da določeno število oseb v družini ne poveča oz. zmanjša možnosti za prenehanje šolanja na vseh stopnjah enako, ampak se delež »osipnikov« glede na velikost družine od stopnje do stopnje izobraževanja razlikuje. Recimo, največji delež anketirancev, ki so prenehali šolanje na osnovnošolski ravni, prihaja iz dvočlanskih družin, in sicer kar dobra tretjina (34,4 %), medtem ko anketiranci iz štiričlanskih družin v največjem deležu ne zaključijo šolanja na višjem oz. visokem nivoju. Le-ti predstavljajo dve petini vseh (40,7 %), ki so prenehali šolske obveznosti na višjem oz. visokem nivoju pred zaključkom šolanja. Delež »osipnikov« iz srednješolskega izobraževanja pa je dokaj enakomerno porazdeljen med dvo-, tri-

in štiričlanskimi družinami, čeprav je pri slednjih največji (28,2 %). Če pa pogledamo, iz katerih družin prihaja največje število anketirancev, ki ne zaključijo šolanja na katerikoli ravni izobraževanja, predstavljajo največji delež prav anketiranci iz dvočlanskih družin (28,7 %) (glej Priloga, Tabela 1.2). Razloge za to bi morda lahko iskali v zmanjšanih finančnih zmožnostih (v primeru, da gre za družine samohranilcev), v pomanjkanju vzpodbud in /ali tekmovalnosti pri izpolnjevanju šolskih obveznosti med brati in/ali sestrami idr.

Stopnja tveganja je manjša od 0,05, zato zavrnamo ničelno hipotezo ter sprejmemo dejstvo, da sta spremenljivki prenehanje šolanja in velikost družine med seboj povezani, čeprav gre za šibko povezanost (kontingenčni koeficient znaša 0,281) (Glej Priloga, Test 1.3.1. in Test 1.3.2).

*H0<sup>2</sup>: Spremenljivki prenehanje šolanja in spol po SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1<sup>2</sup>: Spremenljivki prenehanje šolanja in spol po SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*



Graf št. 5: Prenehanje šolanja po spolu Sloveniji, 2000

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000; lastni izračuni

Graf nam lepo prikazuje, da so ženske v največji meri tiste, ki ne dokončajo izobraževanja. Izmed vseh, ki so prenehali šolanje na katerikoli stopnji izobraževanja, le-te namreč predstavljajo kar dve tretjini (62,6 %) (glej Priloga, Tabela 1.1). Opazimo pa lahko, da se razlike v deležu anketirancev »osipnikov« med moškimi in ženskami s stopnjo, na kateri so se izobraževali, manjšajo. Tako razberemo, da so na višji oz. visoki stopnji izobraževanja te razlike minimalne. Tudi stopnja tveganja zavrača nepovezanost med spremenljivkama (glej Priloga, Test 1.1.1), tako



da lahko trdimo, da gre za medsebojno povezanost med spolom in prenehanjem šolanja pred zaključkom.

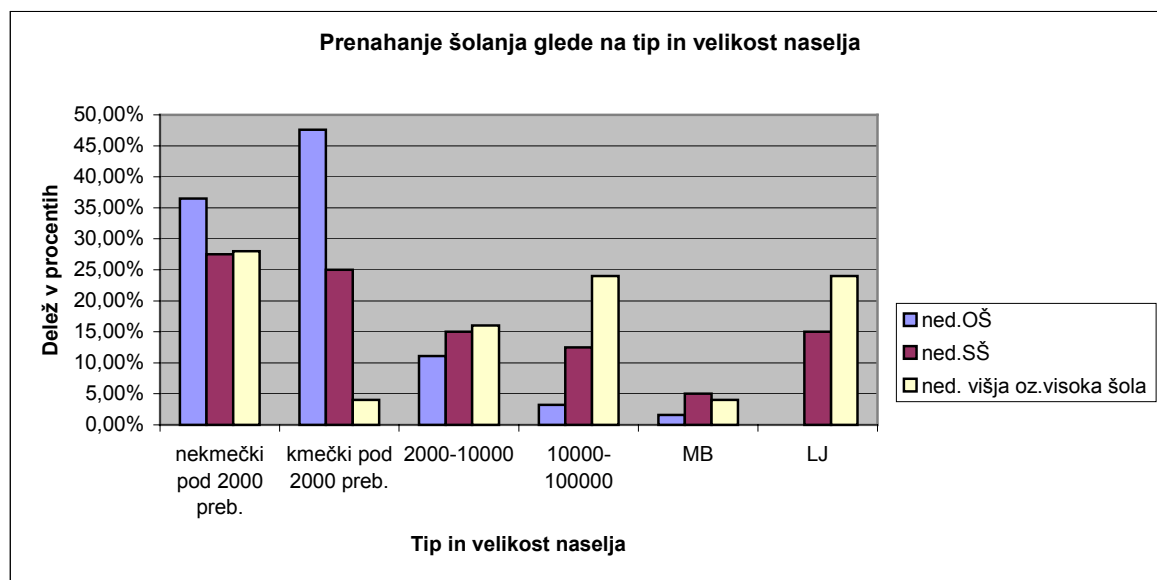
Kot sem že na začetku omenila, mislim, da je za zelo visok delež anketirank, ki prenehajo šolanje, kriva nezaželena nosečnost. Na nižji stopnji kot se dekle izobražuje in zanosi, manjša je verjetnost, da nadaljuje šolanje. Država namreč podpira mlade družine in predvsem mladim mamicam, študentkam omogoča določene ugodnosti, ki jim olajšajo stanovanjske probleme, obveznosti na fakultetah itn. Čeprav obstajajo prilagojeni izobraževalni programi tudi na osnovni ter srednji stopnji izobraževanja, menim, da je veliko lažje slediti študijskim obveznostim, ki so neobvezne (določene), kajti za njih se odločamo iz lastnih nagibov, za kar obstaja večja verjetnost, da bomo zadeve izpeljali do konca.

Delež »osipnikov« je največji na osnovnošolski stopnji izobraževanja (skoraj polovica - 48.9 %). Mogoče bi na tem mestu lahko izpostavili problem narkomanije, ki se na žalost vseh pojavlja že v osnovnih šolah. Otroci, ki podležejo tovrstnim aktivnostim, že v osnovi ne mislijo nadaljevati šolanja, ker jim je prva skrb dobiti denar za ma(su)mljive substance. Torej nadaljnje izobraževanje ne pride v poštev. Velik dosežek je že, če končajo obvezno osnovno šolanje.

Da pa se s stopnjo izobraževanja večja delež moških, ki prenehajo šolanje, lahko razložimo tudi s tem, da se od moškega še vedno pričakuje, da preživlja družno (kar lahko povežemo z nepričakovanimi nosečnostmi). Ni pa vedno družina največja odjemalka kapitala. Po mojem mnenju se večina moških (kar v današnji družbi ni težko razumeti) rada dokazuje z materialnimi dobrinami, za kar je potrebno imeti dobro finančno zaledje. In prej ko si lahko privoščijo npr. draga oblačila, hitre avtomobile, mogoče tudi lastno stanovanje (ne podarjeno), bolj so cenjeni v družbi. Na žalost je čedalje več tistih, ki cenijo te dobrine. Mislim, da bi bili zelo zanimivi rezultati raziskav, v kolikšni meri se srednješolci odločajo za nadaljevanje šolanja zaradi zavesti, da bodo zaslužili več kot ostali z nižjo izobrazbo.

*H0<sup>3</sup>: Spremenljivki prenehanje šolanja in tip in velikost naselja SJM 2000 nista povezani oz. sta neodvisni.*

*H1<sup>3</sup>: Spremenljivki prenehanje šolanja in tip in velikost naselja po SJM 2000 sta povezani oz. sta odvisni.*



Graf št. 6: Prenehanje šolanja glede na tip in velikost naselja v Sloveniji, 2000  
Vir: Arhiv družboslovnih podatkov – SJM 2000; lastni izračuni

Že na prvi pogled lahko iz grafa razberemo, da največji delež »osipnikov« prihaja iz naselij, kjer prebiva pod 2000 prebivalcev. Iz podatkov je razvidno, da sta deleža tistih, ki prenehajo šolanje v nekmečkih in kmečkih naseljih pod 2000 prebivalci, enaka (32 %) (glej Priloga, Tabela 1.4), razlika je le, na kateri stopnji izobraževanja je delež »osipnikov« višji. Po pričakovanjih je delež tistih, ki prenehajo osnovnošolski izobraževanje, največji prav v naseljih pod 2000 prebivalci, v kmečkih še nekoliko večji kot v nekmečkih. V Ljubljani med anketiranci ni nikogar, ki ne bi imel dokončane vsaj osnovne šole. Mislim, da so rezultati razumljivi. Ljudje, ki živijo v večjih naseljih oz. mestih, se zaradi konkurence na trgu dela težje zaposlijo le z dokončano osnovno šolo, zato »osipnikov« na stopnji osnovnošolskega izobraževanja skoraj ni. Tudi na višjih stopnjah je manjše kot drugod, saj so šolske ustanove šolarjem bolj dostopne. V Ljubljani je še vedno lažje dobiti zaposlitev kot pa v Mariboru, kar lahko povežemo z zelo majhnim deležem »osipnikov« v Mariboru. Zanimivo je tudi to, da iz kmečkih naselij pod 2000 prebivalci prihaja najmanjši delež »osipnikov« iz višjega oz. visokega šolstva. Kljub zelo majhnemu vpisu jih velik delež šolanje tudi dokonča. Povezavo med spremenljivkama prenehanje šolanja in tip in velikost

naselja pa razberemo tudi iz stopnje tveganja. Gre za srednje močno povezanost (glej Priloga, Test 1.4.1 in Test 1.4.2).

## **1.5. UPADANJE ŠTEVILA LJUDI, KI OPRAVLJAJO POKLIC, ZA KATEREGA SO KVALIFICIRANI**

### **HIPOTEZA 4: Število ljudi, ki opravljajo poklic, za katerega so se šolali, pada.**

Hipotezo, ki sem si jo zastavila na začetku diplomskega dela, sem želela preveriti na podlagi SJM v letih 1970, 1980, 1990 in 2000. Po natančnem pregledu podatkov, pridobljenih v vsakoletnih anketah, ki so izvedene na vzorčnem delu slovenske populacije, sem ugotovila, da so le-ti med sabo premalo primerljivi. Anketa SJM iz leta 1970 je skopa, kar se tiče teh podatkov, za kasnejša leta pa je že možno zaslediti nekakšna tipanja tudi na tem področju. Vse to je še vedno premalo, da bi lahko naredila eno vzporednico oz. časovno primerjavo.

Čeprav svoje hipoteze ne morem dokazati na način, ki sem si ga izbrala, sem še vedno mnenja, da hipoteza drži. Po podatkih v statističnem letopisu je razvidno, da je stopnja brezposelnosti v Sloveniji v teh štirih desetletjih naraščala. Od leta 1967 pa do 1997 je z bornih 2,8 odstotka (ki pa sta v dveh desetletjih padla na 1,6 % leta 1976 in 1,7% leta 1987) narasla na 18,1 odstotkov (Centralni register prebivalstva RS, 2003). Ta preskok je bil prevelik in dosežen v prekratnem roku, zato ni neverjetno, da je ljudem postalo zelo pomembno, da so imeli službo ter s tem zagotovljeno možnost za preživetje. V preteklosti ni bilo težav dobiti službo in je verjetno večina iskala zaposlitev na delovnem področju, za katerega so bili kvalificirani. Ko pa je prišlo do pomanjkanja prostih delovnih mest bodisi zaradi razvoja tehnologije bodisi zaradi podjetij v stečaju, so bili primorani sprejeti službo, ki verjetno ni bila v nikakršni povezavi s poklicem, katerega so si pridobili z dokončanim šolanjem. Zato menim, da delež ljudi, ki opravljajo poklic, za katerega so se šolali, pada.

## ZAKLJUČEK

*»Znanje je zaklad, ki povsod spremlja svojega lastnika.«*

*Kitajski pregovor*

Družbe postajajo vse bolj kompleksne in zahtevne. Ničesar več ni stabilno in večno. Človek je sam sebi največji sovražnik. Vedno več vlaga v orožje, s katerim se želi ubraniti pred nasprotniki, pri tem pa se ne zaveda, da je največje orožje, da se ubranimo pred njimi, prav znanje, izobrazba. Še več: izobraževanje je eden izmed načinov, da spoznamo, kako smo si različni in hkrati podobni. Pomaga nam tkati nove, prijateljske vezi, pomaga nam sprejeti drugačnost, pa naj bo kakršnakoli že. Pomaga nam spoznati, da sovražnikov ni, so le drugače misleči posamezniki, s katerimi se da razumsko rešiti še tako nerešljive konflikte. Znanje je tisto, ki nas povezuje, in nikakršno zavezništvo v vojni proti drugim, niti nepotrebno medijsko smehljanje in rokovanje med državniki.

Čeprav se imamo za zelo razvito družbo in se trudimo zagotoviti enake pogoje za vse, bodo razlike med posamezniki še vedno obstajale, ne glede na to, koliko novih zakonov bomo sprejeli. Kajti posameznik je individuum zase, kar pomeni, da ima kot tak lastne želje, potrebe in, kar je zelo pomembno, sposobnosti, ki mu omogočajo doseganje ciljev. V nekaterih osnovnih šolah upoštevajo to dejstvo in uvajajo nivojski pouk, kar je pa po drugi strani zopet omejevanje učencev pri izbiri za nadaljnje izobraževanje. Hkrati pa že v rani mladosti kreira manjvrednostno samopodobo zlasti za tiste, ki obiskujejo pouk na najnižjem nivoju.

Genetski zapis pa še zdaleč ni edini faktor, ki vpliva na posameznikove cilje, motive in uspehe na področju izobraževanja. Na to vplivajo tudi družina, družba, pretekle izkušnje in lastna aktivnost. Vsi ti dejavniki izoblikujejo posameznikovo osebnost kot celoto. V preteklosti so agrarne in industrijske družbe izoblikovale določen vzorec vedenja, ki se ga je moral vsak posameznik naučiti in delovati v skladu z njim. Današnji svet, ki ga Antony Giddens (1999) opisuje kot *»svet,*

*ki beži*«, pa vsakemu posamezniku nalaga več odgovornosti pri kovanju svojega življenja. In znanje je tukaj eden pomembnejših faktorjev, ki omogočajo posamezniku kvalitetnejše življenje. Stopnja dosežene izobrazbe v državah EU vpliva na uspeh pri iskanju zaposlitve. Na splošno velja, da višja dosežena stopnja izobrazbe zmanjšuje tveganje ob zaposlitvi oziroma brezposelnosti. Med brezposelnimi je delež nižje izobraženih večji. Čeprav visokošolska diploma omogoča lažjo pot do zaposlitve, pa vedno več mladih diplomantov sprejme delo pod ravnijo zahtevnosti svoje izobrazbe.

Z vstopom v EU bi morale države članice poenotiti sisteme izobraževanja, s čimer bi lahko dosegli večjo primerljivost stopenj dosežene izobrazbe med državami. Predpogoj za uresničevanje evropskih ciljev izobraževanja in usposabljanja pa ni le korenita sprememba šolskega sistema, temveč tudi kakovostno izobraževanje učiteljev. Po mnenju strokovnjakov bi naj bilo izobraževanje in usposabljanje učiteljev v Sloveniji v primerjavi z drugimi evropskimi državami formalno dobro strukturirano, čeprav bo tudi na tem področju verjetno potrebnih nekaj premikov. Nalogam in dejavnostim, ki izhajajo iz evropskega sodelovanja, se namreč ne bo mogoče izogniti, saj nas k izpolnjevanju le-teh obvezuje tudi pristopna pogodba.

Predvideti bo treba tudi potrebe po določenih kadrih v prihodnosti, v kolikor se to seveda da. V vseh državah članicah EU največ diplomantov na trg dela prispevajo družboslovne vede. Slovenija ima 40 odstotni delež diplomantov družboslovnega področja študija, s katerim vodi pred vsemi drugimi državami, s številom diplomantov naravoslovnih ved pa se uvršča med države z najnižjim deležem naravoslovcev. To je svojevrsten paradoks, saj je zastopanost matematike in naravoslovnih predmetov v osnovni in srednji šoli zelo solidna, če ne celo nadpovprečna glede na druge države (Eurydice, 2000).

Upam si trditi, da izobraževanje ni več samo temeljna človekova pravica, temveč postaja tudi temeljna potreba posameznika. Zavedati pa se moramo, da pridobivanje izobrazbe ni več brezplačno, kar pomeni resen problem za socialno ogrožene družine, katerih število narašča. Izobraževanje na privatnih šolah (npr. Waldorfska šola), kjer se bolj posvečajo posamezniku in izoblikovanju njegove osebnosti, seveda daje kvalitetnejše rezultate zaradi njihove narave dela. Zaradi plačila šolnine pa je dostopno le socialno premožnejšim družinam. Zato sem mnenja, da se morajo tudi v državnih izobraževalnih institucijah zavedati dejstva, kako pomemben je pravi pristop v vzgoji in izobraževanju že v rani mladosti vsakega posameznika. Le s pravim pristopom

bodo namreč dosegli, da bodo otroci začutili in razumeli potrebo po vseživljenjskem učenju in s tem omogočili enake pogoje za vse: za tiste, ki si lahko privoščijo šolanje v privatnih izobraževalnih ustanovah, in tiste, ki si kaj takega ne morejo niti predstavljati. Če bomo dosegli to, se nam ne bo treba bati, da bi se ponovila zgodovina; da bi bila prihodnost posameznika že ob rojstvu določena z družbenim statusom.

## LITERATURA IN VIRI

- Adam, F., Kump, S., Makarovič, M.(ur), Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. (2003) : Socialni kapital v Sloveniji, Založba Sofija, Ljubljana.
- Bahovec, I. (ur.) (1995): Pravilniki ter normativi in standardi v srednjem šolstvu, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Barle Lakota, A. in Bergant, K. (ur.) (1997): Kurikularna prenova. Zbornik, Graf, Ljubljana.
- Beck, U. (1992): Risk society: Towards a New modernity. SAGE Publications, London, Thousands Oaks, New Delhi.
- Bevc, M. (1999): Financiranje, učinkovitost in razvoj izobraževanja, Didakta, Radovljica.
- Bourdieu, P. (1974): The School as a Conservative Force, In Eggeleston, J. (ur.) Contemporary Research in the Sicoilogy of Education, London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1977): Cultural Reproduction and Social Reproduction, Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. in Passeron, J-C. (1977, 1990): Reproduction in Education, Society and Culture, London: Sage.
- Brecelj, B., fotograf (1997): Nova devetletna osnovna šola: informacije za starše, Ministrstvo za šolstvo, Urad RS za šolstvo, Ljubljana.
- Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) (2003): Konkretni cilji za prihodnost sistemov in usposabljanja, MŠZŠ, Ljubljana.
- Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) (2003): Izobraževanje in usposabljanje v Evropi: različni sistemi, skupni cilji za 2010, MŠZŠ, Ljubljana
- Ciperle, J. (1896): Narodna vzgoja, (s.n.), Ljubljana
- Ciperle, J. in Vovko, A. (1987): Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja, Tiskarna »Jože Moškrič«, Ljubljana.
- Černič Istenič, M. (1994): Rodnost v Sloveniji, JA-GRAFIKA, Ljubljana.

- Delors, J. (1996): Učenje - skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, Tisk Planprint, Ljubljana.
- Dewey, J. (1997): Democracy and Education, The Free press, New York.
- Edwards, R. (1997): Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society. London and New York: Routledge.
- Gaber, S. (ur.) (2000): Pristopna strategija Republike Slovenije na področju razvoja človeških virov, Prisma Digital, Ljubljana.
- Gabrič, A. (2001): Šolski sistemi na Slovenskem v 20.stoletju, Šolska kronika, letn. 10 (34), št. 2, str. 236 – 250.
- Gabrič, A. (2000): The Education system in Slovenia in the 20th century, DR, Vol. XVI, 32 – 33.
- Giddens, A. (1999): Runaway World, How globalisation is Reshaping our Lives, London, Profile Books .
- Heinsohn, G. in Steiger, O. (1993): Uničenje modrih žensk, Biba Mazzini, Ljubljana.
- Jelenc Kraševac, S. (2003): Univerza za učečo se družbo, Kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja, Založba Sophia, Ljubljana.
- Jogan, M. (2001): Seksizem v vsakdanjem življenju, Present, d.o.o., Ljubljana.
- Kočar, M. (2003): Intelektualni kapital, (diplomsko delo), Ekonomska fakulteta.
- Kokolj, M. in Horvat, B. (1977): Prekmursko šolstvo od začetka reformacije do zloma nacizma, ZGP "Pomurski tisk", TOZD tiskarna, Murska Sobota.
- Kovač Šebart, M. (2002): Samopodobe šole, Konceptualizacije devetletke, Birografika Bori d.o.o, Ljubljana.
- Kraigher, T. (2001): Ocenjevanje in projekcija izobrazbenih tokov in izobrazbene sestave prebivalstva, Delovni zvezek Urada za makroekonomsko analizo in razvoj, ISSN 1318 – 1920, št. 3/letnik X/2001, Solos, Ljubljana.
- Kranjc, A. (1977): Izobraževanje – naša družbena vrednota, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Kranjc, A. (1982): Motivacija za izobraževanje, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Krek, J. (ur.), (1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Kunstelj, A. (1994): Tri ocenjevalna obdobja v osnovni šoli, Jutro, Ljubljana.



- Lavtar, R. (izd.), (1996): Šolska zakonodaja I., Planprint, Ljubljana.
- Lipužič, B. (1993): Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi, Založba Educa, Nova Gorica.
- Lipužič, B. (2002): Globalna razvojna vprašanja izobraževanja v Evropi, Primerjalna analiza izobraževalnih politik v državah EU, Efte in predpristopnih kandidatkah za EU, Educa, Nova Gorica.
- Lipužič, B. (1995): Izobraževanje kot razvojni dejavnik, Založba Educa, Nova Gorica.
- Lipužič, B. (1996): Izobraževanje na razpotju, Modrijan, Ljubljana.
- Lipužič, B. (1997): Evropska šola med državo in civilno družbo, Založba Educa, Nova Gorica.
- Luthar, B. (2002): Boj za okus in moralno odločnost: tipologija vrednotnih habitusov, Družboslovne razprave, XVIII, 39: 87 – 108, Ljubljana.
- Malačič, J. (1996): Demografija; teorija, analiza, metode in modeli, Bernik, Ljubljana.
- Milharčič - Hladnik, M. (1995): Šolstvo in učiteljice na Slovenskem, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Milharčič – Hladnik, M. in Šuštaršič, J. (1986): Šolska reforma je papirnati tiger, Tiskarna Novo Mesto, Novo Mesto.
- Musek, J. (2000): Nova psihološka teorija vrednot, Educy, Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana.
- OECD (1996): Reviews of national policies for education, Organisation For Economic Co-operation and Development, Paris.
- Orešnik, J. (2002): Pomen izobraževanja za mlade, ki opustijo šolanje; PUM – motivacijski program neformalnega izobraževanja za nadaljevanje opuščenega šolanja (diplomsko delo), FDV.
- Ozvald, K. (1927,2003): Kulturna pedagogika, Kažipot za umevanje včlovečevanja, Založništvo Jutro, Jutro d.o.o., Ljubljana.
- Rutar Ilc, Z. in Rutar, D. (1997): Kaj poučujemo in preverjamo v šolah, Didakta, Radovljica.
- Plevnik, T. (ur.): Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah, Eurydice bilten, št. 1, letnik 1998, Ljubljana.

- Salecl, T. (1999): Zakon o enakih možnostih: primerjalna analiza, Vlada RS, Urad za žensko politiko, Ljubljana.
- Schmidt, V. (1963): Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Schmidt, V. (1964): Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem II, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Schmidt, V. (1966): Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem III, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Slanc, A.(ur.), (1996): Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji 1990 – 1996, Planprint, Ljubljana.
- Slanc, A. (ur.) (2003): Srednješolski izobraževalni programi II., Tiskarna Kagraf d.o.o., Dobrova.
- Lizbonska strategija na področju izobraževanja in usposabljanja – različni sistemi, skupni cilji, Spodbude, I/5, 2003, str. 1 – 3.
- Statistični letopis Republike Slovenije 2000, letnik XXXIX, Tiskarna Tone Tomšič, Ljubljana.
- Tilly, L.A. in Scott, J.W. (1989): Women, Work, and Family, Routledge, New York and London.
- Ule, M. in Mihelj, V. (1995): Pri(e)hodnost mladine, Tiskarna Kurir, Ljubljana.
- Ule, M. (2002): Razlike, ki delajo razlike: življenjski stili, individualizacija in spremembe identitetnih struktur, Družboslovne razprave, XVIII, 39: 75 – 86, Ljubljana.
- Uršič, M. (2001): Kartografi postmodernizma; Vpliv kritične infrastrukture na subjektivno dožemanje prostora, Teorija in praksa, let. 38, 5/2002, str. 881 – 896.
- Ustava in šolski zakoni (1993), Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Verlič Christensen, B. (2002): Evropa v precepu med svobodo in omejitvami migracij, Tiskarna Littera Picta, Ljubljana.
- Zakrajšek, S. (1995): Slovensko šolstvo v tranziciji, Biteks, Ljubljana.

- Zavod Republike Slovenije za statistiko (1994): Rezultati raziskovanj, Popis prebivalstva, gospodinjstev, stanovanj in kmečkih gospodarstev v Republiki Sloveniji v letu 1991, Ljubljana.
- Žužek, T. (ur.), (1997): Visokošolski študiji in poklici, Tiskarna Tone Tomšič, Ljubljana.

#### INTERNETNI VIRI:

- Slowinski, J.(1998) :The Politics of Language and Education: past and present in Yugoslavia, International Education – ej vol 2, No. 4, (21.3.2002):  
<http://www.canberra.edu.au/uc/educ/crie/1998-1999/ieej8/ie8-joseph.html>
- McKay, R., September 2001: Changing role of women in education: Dialectic and duality of the organizational power ethos, Canadian Journal of Administrative Sciences, vol. 18, No. 3. (21.3.2002):  
<http://purple.niagara.edu/rbm/Articles/women%20in%20education.htm>
- Lore, H.: Educating women of the middle and upper classes (21.3.2002):  
<http://info-center.ccit.arizona.edu/-ws/ws200/fa119/grp3/part2.htmQ>
- Quintero, L.: Perception of Education of Women in the Ancient World (21.3.2002):  
<http://info-center.ccit.arizona.edu/-ws/ws200/fa119/grp3/part1.htm>
- Dooley, C.C., December 18, 2001: What is a woman? Part II (21.3.2002):  
<http://www.suite101.com/article.cfm/13914/87107>
- Gaber, S.: Spremembe v sistemu edukacije, (29.9.2003):  
[http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/spremembe\\_sis\\_edukacije-slo-svn-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/spremembe_sis_edukacije-slo-svn-t07.pdf)
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Šolstvo: begunci (8.7.2003):  
<http://www.mszs.si/slo/solstvo/begunci/>
- Odič, Z.: Reforma šolstva u Sloveniji, Bitka za duše (8.7.2003):  
<http://www.aimpress.org/dyn/pubs/archive/data/199712/71223-017-pubs-lju.htm>
- Obveščanje in vzpodbujanje javne razprave o Evropski uniji in procesu vključevanja Slovenije v EU (8.7.2003):  
<http://evropa.gov.si/evropomocnik/category/15/>

- Zbirka Za enake možnosti žensk in moških: Položaj žensk v Sloveniji v devetdesetih (2.10.2003):  
<http://www.uem-rs.si/slo/publikacije/polozajzensk90/36.html>
- Prebivalstvo po državljanstvu, spolu in starosti, Slovenija, Popis 2002 (9.10.2003):  
[http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati\\_html/SLO-T-14SLO.htm](http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati_html/SLO-T-14SLO.htm)
- Študentski utrip: Dualni sistem izobraževanja (9.10.2003):  
<http://www.utrip.net/arhiv/html/okt00/14.htm>
- "Key data on education 2000" in Slovenija, Eurydice (5.11.2003)  
<http://www.mszs.si/eurydice/organ/key2000.htm>
- Centralni register prebivalstva RS: Prebivalstvo, zaposlenost in brezposelnost v Republiki Sloveniji v letih od 1967 do 1999 (7.11.2003):  
<http://www.ess.gov.si/html/Predstavitev/LetnaPorocila/lp99/tabele/pregled/t01.htm>

## **PRILOGA**

**SPOL \* IZOBRAZBA Crosstabulation**

			IZOBRAZBA								Total	
			ned. O.S.	O.Š.	ned.S.Š.	dok. poklicna	dok. S.Š.	ned. visja ali visoka	dok. visja sola	dok. visoka		b.o.
SPOL	moski	Count	23	71	14	144	143	12	24	43	2	476
		% within SPOL	4,8%	14,9%	2,9%	30,3%	30,0%	2,5%	5,0%	9,0%	,4%	100,0%
		% within IZOBRAZBA	35,9%	28,6%	35,0%	58,5%	46,9%	44,4%	40,0%	53,1%	28,6%	44,2%
		Adjusted Residual	-1,4	-5,6	-1,2	5,2	1,1	,0	-,7	1,7	-,8	
	zenski	Count	41	177	26	102	162	15	36	38	5	602
		% within SPOL	6,8%	29,4%	4,3%	16,9%	26,9%	2,5%	6,0%	6,3%	,8%	100,0%
		% within IZOBRAZBA	64,1%	71,4%	65,0%	41,5%	53,1%	55,6%	60,0%	46,9%	71,4%	55,8%
		Adjusted Residual	1,4	5,6	1,2	-5,2	-1,1	,0	,7	-1,7	,8	
Total		Count	64	248	40	246	305	27	60	81	7	1078
		% within SPOL	5,9%	23,0%	3,7%	22,8%	28,3%	2,5%	5,6%	7,5%	,6%	100,0%
		% within IZOBRAZBA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100,0%	100%	100,0%	100%	100,0%

**Tabela 1.1: Število anketirancev z določeno stopnjo izobrazbe po spolu**  
**Vir: Arhiv družboslovnih podatkov, SJM 2000**

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,643 <sup>a</sup>	8	,000
Likelihood Ratio	53,602	8	,000
Linear-by-Linear Association	14,795	1	,000
N of Valid Cases	1078		

a. 2 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,09.

#### Test 1.1.1: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in spol

### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,216	,000
N of Valid Cases	1078	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

#### Test 1.1.2: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in spol

IZOBRAZBA \* POLOZAJ NA DELOVNEM MESTU? \* SPOL Crosstabulation

SPOL				POLOZAJ NA DELOVNEM MESTU?							Total
				nikoli zaposlen	vodilni položaj	vodstveni položaj	neposred. vodenje in nadzor	izvršilni delavec	ne vem	B.O.	
moski	IZOBRAZBA	ned. O.S.	Count	2	0	1	1	17	2	1	24
			% within IZOBR.	8,3%	,0%	4,2%	4,2%	70,8%	8,3%	4,2%	100,0%
			% within Položaj na del. m.	3,5%	,0%	1,8%	1,5%	7,7%	50,0%	6,7%	5,1%
				AR	-6	-1,8	-1,2	-1,4	2,4	4,1	,3
		O.Š.	Count	16	3	1	2	46	1	2	71
	% within IZOBR.			22,5%	4,2%	1,4%	2,8%	64,8%	1,4%	2,8%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			28,1%	5,7%	1,8%	3,0%	20,8%	25,0%	13,3%	15,0%
				AR	3,0	-2,0	-3,0	-3,0	3,3	,6	-2
		ned. S.Š.	Count	2	2	1	2	6	0	0	13
	% within IZOBR.			15,4%	15,4%	7,7%	15,4%	46,2%	,0%	,0%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			3,5%	3,8%	1,8%	3,0%	2,7%	,0%	,0%	2,7%
				AR	,4	,5	-5	,1	,0	-3	-7
		dok. poklicna	Count	7	9	10	30	79	1	7	143
	% within IZOBR.			4,9%	6,3%	7,0%	21,0%	55,2%	,7%	4,9%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			12,3%	17,0%	17,5%	44,8%	35,7%	25,0%	46,7%	30,2%
				AR	-3,1	-2,2	-2,2	2,8	2,5	-2	1,4
		dok. S.Š.	Count	27	15	23	25	51	0	2	143
	% within IZOBR.			18,9%	10,5%	16,1%	17,5%	35,7%	,0%	1,4%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			47,4%	28,3%	40,4%	37,3%	23,1%	,0%	13,3%	30,2%
				AR	3,0	-,3	1,8	1,4	-3,1	-1,3	-1,4
		ned.visja ali visoka	Count	2	2	2	1	5	0	0	12
	% within IZOBR.			16,7%	16,7%	16,7%	8,3%	41,7%	,0%	,0%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			3,5%	3,8%	3,5%	1,5%	2,3%	,0%	,0%	2,5%
				AR	,5	,6	,5	-6	-,3	-3	-6
	dok. visja sola	Count	0	5	11	1	6	0	1	24	
% within IZOBR.			,0%	20,8%	45,8%	4,2%	25,0%	,0%	4,2%	100,0%	
% within Položaj na del. m.			,0%	9,4%	19,3%	1,5%	2,7%	,0%	6,7%	5,1%	
			AR	-1,9	1,5	5,2	-1,4	-2,2	-5	,3	
	dok. visoka	Count	1	17	8	5	10	0	1	42	
% within IZOBR.			2,4%	40,5%	19,0%	11,9%	23,8%	,0%	2,4%	100,0%	
% within Položaj na del. m.			1,8%	32,1%	14,0%	7,5%	4,5%	,0%	6,7%	8,9%	
			AR	-2,0	6,3	1,5	-,4	-3,1	-6	-,3	
	b.o.	Count	0	0	0	0	1	0	1	2	
% within IZOBR.			,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%	
% within Položaj na del. m.			,0%	,0%	,0%	,0%	,5%	,0%	6,7%	,4%	
			AR	-,5	-,5	-,5	-,6	,1	-,1	3,8	
	Total	Count	57	53	57	67	221	4	15	474	
		% within IZOBR.	12,0%	11,2%	12,0%	14,1%	46,6%	,8%	3,2%	100,0%	
		% within Položaj na del. m.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
zenski	IZOBRAZBA	ned. O.S.	Count	16	0	0	1	23	1	0	41
			% within IZOBR.	39,0%	,0%	,0%	2,4%	56,1%	2,4%	,0%	100,0%
			% within Položaj na del. m.	15,2%	,0%	,0%	2,4%	6,2%	11,1%	,0%	6,8%
				AR	3,8	-1,1	-1,9	-1,2	-,7	,5	-1,1
		O.Š.	Count	46	1	2	4	118	0	6	177
	% within IZOBR.			26,0%	,6%	1,1%	2,3%	66,7%	,0%	3,4%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			43,8%	6,3%	4,5%	9,5%	31,9%	,0%	37,5%	29,4%
				AR	3,6	-2,1	-3,8	-2,9	1,7	-2,0	,7
		ned. S.Š.	Count	2	1	2	1	20	0	0	26
	% within IZOBR.			7,7%	3,8%	7,7%	3,8%	76,9%	,0%	,0%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			1,9%	6,3%	4,5%	2,4%	5,4%	,0%	,0%	4,3%
				AR	-1,3	,4	,1	-6	1,7	-6	-9
		dok. poklicna	Count	4	5	4	14	72	1	2	102
	% within IZOBR.			3,9%	4,9%	3,9%	13,7%	70,6%	1,0%	2,0%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			3,8%	31,3%	9,1%	33,3%	19,5%	11,1%	12,5%	16,9%
				AR	-3,9	1,5	-1,4	2,9	2,1	-5	-5
		dok. S.Š.	Count	31	2	15	16	94	3	1	162
	% within IZOBR.			19,1%	1,2%	9,3%	9,9%	58,0%	1,9%	,6%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			29,5%	12,5%	34,1%	38,1%	25,4%	33,3%	6,3%	26,9%
				AR	,7	-1,3	1,1	1,7	-1,1	,4	-1,9
		ned.visja ali visoka	Count	4	2	0	1	4	0	4	15
	% within IZOBR.			26,7%	13,3%	,0%	6,7%	26,7%	,0%	26,7%	100,0%
	% within Položaj na del. m.			3,8%	12,5%	,0%	2,4%	1,1%	,0%	25,0%	2,5%
				AR	1,0	2,6	-1,1	,0	-2,8	-5	5,9
	dok. visja sola	Count	0	0	14	2	18	2	1	37	
% within IZOBR.			,0%	,0%	37,8%	5,4%	48,6%	5,4%	2,7%	100,0%	
% within Položaj na del. m.			,0%	,0%	31,8%	4,8%	4,9%	22,2%	6,3%	6,1%	
			AR	-2,9	-1,0	7,4	-,4	-1,7	2,0	,0	
	dok. visoka	Count	1	5	7	3	18	2	1	37	
% within IZOBR.			2,7%	13,5%	18,9%	8,1%	48,6%	5,4%	2,7%	100,0%	
% within Položaj na del. m.			1,0%	31,3%	15,9%	7,1%	4,9%	22,2%	6,3%	6,1%	
			AR	-2,4	4,2	2,8	-,3	-1,7	2,0	,0	
	b.o.	Count	1	0	0	0	3	0	1	5	
% within IZOBR.			20,0%	,0%	,0%	,0%	60,0%	,0%	20,0%	100,0%	
% within Položaj na del. m.			1,0%	,0%	,0%	,0%	,8%	,0%	6,3%	,8%	
			AR	,2	-,4	-,6	-,6	-,1	-,3	2,4	
	Total	Count	105	16	44	42	370	9	16	602	
		% within IZOBR.	17,4%	2,7%	7,3%	7,0%	61,5%	1,5%	2,7%	100,0%	
		% within Položaj na del. m.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Tabela 1.2: Število anketirancev z določeno izobrazbo na določenem delovnem mestu po spoluVir: Arhiv družboslovnih podatkov, SJM 2000



### Chi-Square Tests

SPOL		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
moski	Pearson Chi-Square	180,557 <sup>a</sup>	48	,000
	Likelihood Ratio	158,245	48	,000
	Linear-by-Linear Association	14,497	1	,000
	N of Valid Cases	474		
zenski	Pearson Chi-Square	223,482 <sup>b</sup>	48	,000
	Likelihood Ratio	190,548	48	,000
	Linear-by-Linear Association	4,807	1	,028
	N of Valid Cases	602		

a. 40 cells (63,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

b. 43 cells (68,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

#### Test 1.2.1: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in položaj na delovnem mestu po spolu

### Symmetric Measures

SPOL			Value	Approx. Sig.
moski	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,525	,000
	N of Valid Cases		474	
zenski	Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,520	,000
	N of Valid Cases		602	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

#### Test 1.2.2: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in položaj na delovnem mestu po spolu

IZOBRAZBA \* SKUPAJ OSEB... Crosstabulation

			SKUPAJ OSEB...									Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
IZOBRAZBA	ned. O.S.	Count	5	22	13	6	10	5	3	0	0	64
		% within IZOBRAZBA	7,8%	34,4%	20,3%	9,4%	15,6%	7,8%	4,7%	,0%	,0%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	6,4%	9,8%	5,2%	1,8%	8,4%	10,9%	14,3%	,0%	,0%	6,0%
		AR	,2	2,7	-5	-3,8	1,2	1,4	1,6	-4	-5	
O.Š.	O.Š.	Count	27	55	52	63	30	14	4	3	0	248
		% within IZOBRAZBA	10,9%	22,2%	21,0%	25,4%	12,1%	5,6%	1,6%	1,2%	,0%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	34,6%	24,6%	21,0%	19,0%	25,2%	30,4%	19,0%	100%	,0%	23,1%
		AR	2,5	,6	-9	-2,1	,6	1,2	-4	3,2	-1,1	
ned. S.Š.	ned. S.Š.	Count	5	10	7	11	5	1	0	0	0	39
		% within IZOBRAZBA	12,8%	25,6%	17,9%	28,2%	12,8%	2,6%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	6,4%	4,5%	2,8%	3,3%	4,2%	2,2%	,0%	,0%	,0%	3,6%
		AR	1,4	,8	-8	-4	,4	-5	-9	-3	-4	
dok. poklicna	dok. poklicna	Count	15	48	51	77	37	9	6	0	2	245
		% within IZOBRAZBA	6,1%	19,6%	20,8%	31,4%	15,1%	3,7%	2,4%	,0%	,8%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	19,2%	21,4%	20,6%	23,2%	31,1%	19,6%	28,6%	,0%	50,0%	22,8%
		AR	-8	-5	-1,0	,2	2,3	-5	,6	-9	1,3	
dok. srednja	dok. srednja	Count	16	54	73	119	25	13	6	0	0	306
		% within IZOBRAZBA	5,2%	17,6%	23,9%	38,9%	8,2%	4,2%	2,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	20,5%	24,1%	29,4%	35,8%	21,0%	28,3%	28,6%	,0%	,0%	28,5%
		AR	-1,6	-1,6	,4	3,6	-1,9	,0	,0	-1,1	-1,3	
ned. visja ali visoka	ned. visja ali visoka	Count	1	7	6	11	1	1	0	0	0	27
		% within IZOBRAZBA	3,7%	25,9%	22,2%	40,7%	3,7%	3,7%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	1,3%	3,1%	2,4%	3,3%	,8%	2,2%	,0%	,0%	,0%	2,5%
		AR	-7	,7	-1	1,1	-1,2	-1	-7	-3	-3	
dok. visja sola	dok. visja sola	Count	4	9	18	19	6	1	1	0	1	59
		% within IZOBRAZBA	6,8%	15,3%	30,5%	32,2%	10,2%	1,7%	1,7%	,0%	1,7%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	5,1%	4,0%	7,3%	5,7%	5,0%	2,2%	4,8%	,0%	25,0%	5,5%
		AR	-1	-1,1	1,4	,2	-2	-1,0	-1	-4	1,7	
dok. visoka	dok. visoka	Count	3	19	27	23	4	2	1	0	1	80
		% within IZOBRAZBA	3,8%	23,8%	33,8%	28,8%	5,0%	2,5%	1,3%	,0%	1,3%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	3,8%	8,5%	10,9%	6,9%	3,4%	4,3%	4,8%	,0%	25,0%	7,4%
		AR	-1,3	,7	2,4	-4	-1,8	-8	-5	-5	1,3	
b.o.	b.o.	Count	2	0	1	3	1	0	0	0	0	7
		% within IZOBRAZBA	28,6%	,0%	14,3%	42,9%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	2,6%	,0%	,4%	,9%	,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
		AR	2,2	-1,4	-6	,7	,3	-6	-4	-1	-2	
Total	Total	Count	78	224	248	332	119	46	21	3	4	1075
		% within IZOBRAZBA	7,3%	20,8%	23,1%	30,9%	11,1%	4,3%	2,0%	,3%	,4%	100,0%
		% within SKUPAJ OSEB...	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%

Tabela 1.3: Število anketirancev z določeno izobrazbo glede na velikost družine

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov, SJM 2000

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	92,379 <sup>a</sup>	64	,012
Likelihood Ratio	94,474	64	,008
Linear-by-Linear Association	,072	1	,789
N of Valid Cases	1075		

a. 43 cells (53,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

#### Test 1.3.1: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in velikostjo družine

### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,281	,012
N of Valid Cases	1075	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

#### Test 1.3.2: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in velikostjo družine

IZOBRAZBA \* Velikost in tip naselja - kategorije Crosstabulation

			Velikost in tip naselja - kategorije						Total
			nekmecki pod 2000 preb.	kmecki pod 2000	2000- 10000	10000- 100000	MB	LJ	
IZOBRAZBA	ned. O.S.	Count	23	30	7	2	1	0	63
		% within IZOBR.	36,5%	47,6%	11,1%	3,2%	1,6%	,0%	100%
		% within Vel. / tip n.	8,0%	11,2%	4,1%	1,4%	1,8%	,0%	5,9%
		AR	1,8	4,3	-1,1	-2,5	-1,3	-3,2	
OŠ	OŠ	Count	71	87	41	27	7	15	248
		% within IZOBR.	28,6%	35,1%	16,5%	10,9%	2,8%	6,0%	100%
		% within Vel. / tip n.	24,6%	32,6%	23,8%	18,2%	12,5%	10,6%	23,1%
		AR	,7	4,2	,3	-1,5	-1,9	-3,8	
ned. S.Š.	ned. S.Š.	Count	11	10	6	5	2	6	40
		% within IZOBR.	27,5%	25,0%	15,0%	12,5%	5,0%	15,0%	100%
		% within Vel. / tip n.	3,8%	3,7%	3,5%	3,4%	3,6%	4,2%	3,7%
		AR	,1	,0	-,2	-,2	-,1	,3	
dok. poklicna	dok. poklicna	Count	74	67	39	32	12	22	246
		% within IZOBR.	30,1%	27,2%	15,9%	13,0%	4,9%	8,9%	100%
		% within Vel. / tip n.	25,6%	25,1%	22,7%	21,6%	21,4%	15,5%	22,9%
		AR	1,3	1,0	-,1	-,4	-,3	-2,3	
dok. S.Š.	dok. S.Š.	Count	72	62	45	50	20	56	305
		% within IZOBR.	23,6%	20,3%	14,8%	16,4%	6,6%	18,4%	100%
		% within Vel. / tip n.	24,9%	23,2%	26,2%	33,8%	35,7%	39,4%	28,4%
		AR	-1,5	-2,2	-,7	1,6	1,2	3,1	
ned. visja ali visoka	ned. visja ali visoka	Count	7	1	4	6	1	6	25
		% within IZOBR.	28,0%	4,0%	16,0%	24,0%	4,0%	24,0%	100%
		% within Vel. / tip n.	2,4%	,4%	2,3%	4,1%	1,8%	4,2%	2,3%
		AR	,1	-2,4	,0	1,5	-,3	1,6	
dok. visja sola	dok. visja sola	Count	12	5	12	16	7	8	60
		% within IZOBR.	20,0%	8,3%	20,0%	26,7%	11,7%	13,3%	100%
		% within Vel. / tip n.	4,2%	1,9%	7,0%	10,8%	12,5%	5,6%	5,6%
		AR	-1,2	-3,0	,9	3,0	2,3	,0	
dok. visoka	dok. visoka	Count	17	4	16	9	6	29	81
		% within IZOBR.	21,0%	4,9%	19,8%	11,1%	7,4%	35,8%	100%
		% within Vel. / tip n.	5,9%	1,5%	9,3%	6,1%	10,7%	20,4%	7,5%
		AR	-1,2	-4,3	1,0	-,7	,9	6,2	
b.o.	b.o.	Count	2	1	2	1	0	0	6
		% within IZOBR.	33,3%	16,7%	33,3%	16,7%	,0%	,0%	100%
		% within Vel. / tip n.	,7%	,4%	1,2%	,7%	,0%	,0%	,6%
		AR	,4	-,5	1,2	,2	-,6	-1,0	
Total	Total	Count	289	267	172	148	56	142	1074
		% within IZOBR.	26,9%	24,9%	16,0%	13,8%	5,2%	13,2%	100%
		% within Vel. / tip n.	100,0%	100,0%	100%	100,0%	100%	100,0%	100%

Tabela 1.4: Število anketirancev z določeno stopnjo izobrazbe glede na tip in velikost naselja

Vir: Arhiv družboslovnih podatkov, SJM 2000

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	152,288 <sup>a</sup>	40	,000
Likelihood Ratio	160,759	40	,000
Linear-by-Linear Association	78,461	1	,000
N of Valid Cases	1074		

a. 14 cells (25,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

#### Test 1.4.1: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in tip in velikost naselja

### Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	,352	,000
N of Valid Cases	1074	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

#### Test 1.4.2: Povezanost med spremenljivkama izobrazba in tip in velikost naselja