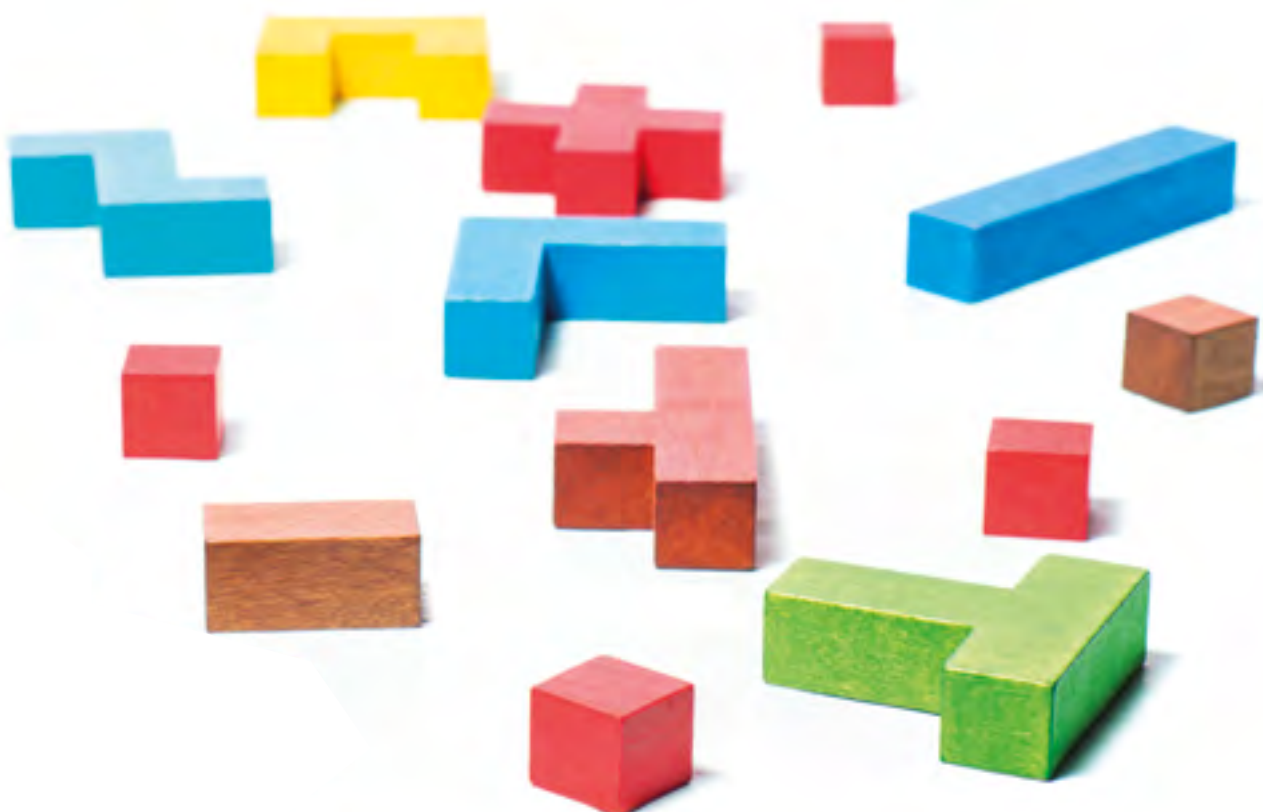


# Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017

za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016

---

ZVEZEK 1 – SINTEZNE UGOTOVITVE







# Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017

za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016

---

ZVEZEK 1 – SINTEZNE UGOTOVITVE



**Avtorici:**

Saša Grašič in dr. Simona Bezjak  
EQAVET NRP v Sloveniji, Center RS za poklicno izobraževanje

**Zbrali in uredili:**

Saša Grašič in dr. Simona Bezjak  
EQAVET NRP v Sloveniji, Center RS za poklicno izobraževanje

**Jezikovni pregled:**

Prevajalska agencija EuroTranslate d.o.o.

**Izdal:**

Center RS za poklicno izobraževanje, 2018

## PREDGOVOR

Center RS za poklicno izobraževanje kot osrednja nacionalna inštitucija za razvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja redno pripravlja Poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ta vloga je Centru dodeljena z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006 (Ur. list RS, št. 79/06 in 68/17), kjer je v 17. členu zapisano, da naj se kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja ugotavlja na podlagi podatkov, ki nam jih posredujejo šole ter drugih statističnih podatkov.

Poročilo o kakovosti je vsakokrat pripravljeno s časovnim zamikom. Tako je pričujoče poročilo nastalo v letu 2017 na osnovi razpoložljivih podatkov za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016.

Sprotno pregledovanje ter objektivno in strukturirano poročanje o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja je nepogrešljiv vir prepoznavanja nacionalnih trendov razvoja sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja z namenom, da bi lahko na zaznane trende čim bolj ustrezno odgovorili. Kot ustrezen odgovor razumemo sprejemanje odločitev v izobraževalni politiki, ki so preišljene, prediskutirane s socialnimi partnerji, strokovno utemeljene z objektivnimi dejstvi ter dolgoročno služijo v dobrobit celotne slovenske družbe in nacionalnega gospodarstva. S to vizijo razvijamo tudi kakovost Poročila o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Poročilo o kakovosti je objavljeno na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje (CPI): [www.cpi.si](http://www.cpi.si) in na spletni strani nacionalne referenčne točke za kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – EQAVET NRP v Sloveniji, ki ima sedež na CPI: [www.eqavet-nrp-slo.si](http://www.eqavet-nrp-slo.si).

Elido Bandelj, direktor



# Kazalo

<b>I</b>	<b>Uvod</b>	<b>8</b>
	<i>Viri in literatura</i>	11
<b>II</b>	<b>Vzpostavljenost sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri izvajalcih poklicnega in strokovnega izobraževanja</b>	<b>12</b>
	Notranji sistemi ugotavljanja kakovosti in kakovost procesov vodenja kakovosti pri izvajalcih PSI	12
	Komisije za kakovost	13
	Poročila o kakovosti	15
	Program razvoja in letni načrt kakovosti	20
	<i>Viri in literatura</i>	21
<b>III</b>	<b>Povezanost s svetom dela</b>	<b>22</b>
	Uvod	22
	Sistemsko spremljanje absolventov in diplomantov po zaključku izobraževanja v Sloveniji	23
	Spremljanje absolventov in diplomantov po zaključku izobraževanja na ravni izvajalcev v Sloveniji	24
	Primer dobre prakse: Spremljanje absolventov izobraževalnih programov na ravni šolskega centra – njihove zaposljivosti in prehodnosti na višje ravni izobraževanja ter odzivi šolskega centra na povratne informacije	25
	<i>Viri in literatura</i>	29
<b>IV</b>	<b>Udeleženos, dokončanje in uspešnos ob zaključku izobraževanja</b>	<b>30</b>
	Udeleženos v javno-veljavnem srednješolskem izobraževanju	30
	Od vpisa, preko prehodnosti v višje letnike, do zaključka izobraževanja	33
	Uspešnos ob zaključku izobraževanja	34
	Odnos med vpisom in zaključkom izobraževanja	37
	Možnos vpisa poklicnih maturantov v nadaljnji študij v šolskem letu 2016/17	41
	<i>Viri in literatura</i>	41
<b>V</b>	<b>Sklepne ugotovitve</b>	<b>42</b>

# I Uvod

Nacionalno Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 prikazuje obstoječe stanje na področju kakovosti enega izmed nivojev izobraževalnega sistema v Sloveniji. Poročilo pokriva oziroma spremlja tri velika vsebinska področja, ki pomembno določajo kakovost srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Prvo področje je obstoječe stanje na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri izvajalcih poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Drugo področje je povezava poklicnega in strokovnega izobraževanja s svetom dela. Tretje področje spremljave pa osvetljuje predvsem številske podatke o vpisu in dokončanju različnih izobraževalnih programov.

Poročilo je pripravljeno na podlagi načrta oziroma Predloga spremljave kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja v letu 2017, ki ga je predhodno (aprila 2017) potrdil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje.

Podatki, ki jih predstavlja poročilo, izhajajo predvsem iz treh različnih virov, ki so bili analizirani s kombinacijo kvantitativnih, kvalitativnih in deskriptivnih pristopov. Ti trije osnovni viri podatkov so:

- odgovori na anketo, ki je bila za namen priprave poročila oblikovana za izvajalce srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja,
- analiza poročil o kakovosti izvajalcev, ki so v skladu z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju javno objavljena na njihovih spletnih straneh ter
- podatki iz različnih nacionalnih baz.

Poročilo je razdeljeno na dva zvezka. V **prvem zvezku** (Grašič in Bežjak, 2018) so predstavljene sintezne ugotovitve, ki so organizirane glede na tri velika vsebinska področja, ki so tema tega poročila. **Drugi zvezek** (Žagar in Hergan, 2018) pa vsebuje podrobnejši prikaz predvsem številskih podatkov, na katerih temelji prvi zvezek sinteznih ugotovitev. Podatki so zbrani glede na nacionalne kazalnike kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki jih je ravno tako potrdil Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje (april 2017). Seznam 11 nacionalnih kazalnikov kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja je na voljo v prilogi k zvezku 2.

Poročilo obravnava izvajalce javnoveljavnih izobraževalnih programov nižjega poklicnega, srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja, ki so bili v letu 2016 vpisani v razvid. Poleg srednjih poklicnih in strokovnih šol, ki so v nekaj primerih organizirane v šolske centre, so to tudi ljudske univerze in nekaj zasebnikov.

Obravnavani izvajalci izvajajo javnoveljavne programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja tako za dija-

ke (začetno srednje poklicno in strokovno izobraževanje) kot za odrasle (nadaljnje srednje poklicno in strokovno izobraževanje). Nekateri izmed njih izvajajo javnoveljavne programe tako za dijake kot za odrasle, drugi le za odrasle (ljudske univerze). Poleg javnoveljavnih programov obravnavani izvajalci pogosto ponujajo tudi druge oblike izobraževanj, in sicer na terciarnem nivoju (višje strokovno izobraževanje), neformalne oblike poklicnega oz. strokovnega usposabljanja (za brezposelne, za posamezna podjetja, za občje prebivalstvo) ter izvajajo druge storitve, kot so preverjanje znanja za pridobitev nacionalnih poklicnih kvalifikacij, sodelovanje v razvojnih nacionalnih in mednarodnih projektih, pridelava, predelava in prodaja artiklov (kot npr. sadja, zelenjave, predelane hrane, pijače, cvetja), opravljajo storitve za občje prebivalstvo (gostinstvo, turizem idr.).

Vendar pa je predmet tokratnega poročila le javnoveljavno srednje poklicno in strokovno izobraževanje (v nadaljevanju SPSI) tako na ravni izvajalcev kot na ravni sistema kot celote. Posameznih izvajalcev ne izpostavljamo, razen v primeru, kadar smo jih med pripravami poročila prepoznali kot primer dobre prakse.

Javnoveljavni izobraževalni programi SPSI se v Sloveniji lahko izvajajo v šolski ali v vajeniški obliki. V šolskem letu 2015/16 oz. koledarskem letu 2016 je bila v teku le šolska oblika izobraževanja, vajeniška pa še ne, zato v poročilu obravnavamo le šolsko obliko izobraževanja.

V tokratnem poročilu tudi ne analiziramo kakovosti izobraževalnemu sistemu vzporednega sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij, imenovanega tudi certifikatni sistem. To je sistem, v katerem posameznik pridobi poklicno kvalifikacijo (ne pa tudi spremenjenega izobrazbenega statusa) v procesu prepoznavanja, priznavanja in potrditve znanja, pridobljenega z neformalnim in priložnostnim učenjem, zunaj formalnega šolskega prostora (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, 2000; Kunčič Krapež, ur., 2014).

Javnoveljavni izobraževalni programi PSI sodijo v formalno izobraževanje. Posamezni udeleženec, ki program uspešno zaključi, pridobi javnoveljavno spričevalo, nacionalno poklicno kvalifikacijo ter nov izobrazbeni status.

SPSI ureja Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Poleg njega pa še drugi zakoni, kot so: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vajeništvu, Zakon o izobraževanju odraslih ter številni pravilniki in drugi podzakonski akti. V tem poglavju se v povezavi z zaključevanjem izobraževanja sklicujemo še na Pravilnik o poklicni maturi ter Pravilnik o zaključnem izpitu.



V obravnavanem izobraževalnem segmentu lahko posamezniki pridobijo tri različne nivoje izobrazbe, in sicer: nižjo poklicno izobrazbo, srednjo poklicno izobrazbo in srednjo strokovno izobrazbo (ZPSI-1, 2006).

Nižjo poklicno izobrazbo pridobijo udeleženci izobraževalnih programih nižjega poklicnega izobraževanja (NPI), ko poleg zaključnega letnika uspešno opravijo zaključni izpit. Zaključni izpit v programih NPI obsega izdelek oz. storitev, kjer kandidat izdelava izdelek ali opravi storitev pod vodstvom mentorja, in ga oz. jo kasneje predstavi in zagovarja pred šolsko izpitno komisijo (ZPSI-1, 2006; Pravilnik o zaključnem izpitu, 2008).

Srednjo poklicno izobrazbo pridobijo udeleženci izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja (SPI), ko poleg zaključnega letnika uspešno opravijo zaključni izpit. Zaključni izpit v programih SPI poleg izdelka oz. storitve z zagovorom obsega še pisni in ustni izpit iz slovenščine (italijanščine ali madžarščine na narodnostno mešanem območju) (ZPSI-1, 2006; Pravilnik o zaključnem izpitu, 2008).

Izdelek oz. storitev se tako v NPI kot v SPI izvede po projektni metodi dela, s štirimi fazami: načrtovanje izdelka oz. storitve, izvedba, dokumentacija procesa in zagovor. Namen izdelka oz. storitve z zagovorom je, da kandidat prikaže svojo poklicno usposobljenost (po Zupanc, 2012). Zato se tema tega izpita izbere iz aktualnih delovnih problemov ali procesov nekega poklica/poklicnega področja, za katerega se kandidat izobražuje (Zupanc, 2012).

Srednjo strokovno izobrazbo pridobijo udeleženci izobraževalnih programov srednjega strokovnega izobraževanja (SSI), poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI) ter poklicnega tečaja (PT), ko poleg zaključnega letnika (SSI in PTI) ali poklicnega tečaja uspešno opravijo tudi poklicno maturo (ZPSI-1, 2006; Pravilnik o poklicni maturi, 2008).

V poklicno-tehniško izobraževanje (PTI) za pridobitev srednje strokovne izobrazbe se lahko vključi, kdor si je pridobil srednjo poklicno izobrazbo. V poklicni tečaj (PT) pa se lahko vključi, kdor je uspešno zaključil četrti letnik gimnazije ali zaključni letnik izobraževalnega programa SSI (ZPSI-1, 2006). Namen poklicnega tečaja je priprava na poklicno maturo in s tem pridobitev poklicne izobrazbe. Po opravljeni poklicni maturi se posamezniki lahko zaposlijo brez pripravništva ali pa nadaljujejo izobraževanje po vertikali, v višjih in visokih strokovnih šolah (Zupanc in drugi, 2012).

V primerjavi s splošno maturo poklicna matura ne omogoča vpisa v univerzitetne študijske programe. Če se kandidat, ki bo ali je opravil poklicno maturo, želi vpisati v univerzitetni študijski program (in če vpisni pogoji v posamezni univerzitetni program to dopuščajo, kar določajo fakultete samostojno), mora poleg poklicne mature opraviti še izpit iz posameznega predmeta splošne mature (t. i. 5. predmeta) (Državni izpitni center, 2015).

Poklicna matura je sestavljena iz štirih predmetov, in sicer iz dveh predmetov skupnega dela ter dveh predmetov izbirnega dela. Predmeta skupnega dela sta prvi predmet poklicne mature – slovenščina, in drugi predmet – temeljno strokovno teoretično znanje. Predmeta izbirnega dela pa sta tretji predmet – matematika ali tuji jezik (po izbiri kandidata) ter četrti predmet – izdelek oziroma storitev z zagovorom (ZPSI-1, 2006; Pravilnik o poklicni maturi, 2008; Zupanc in drugi, 2012; Državni izpitni center, 2015).

Izvajalci javnoveljavnih programov SPSI ter zaključnega izpita in poklicne mature so šole in organizacije za izobraževanje odraslih.

Izdelek oz. storitev z zagovorom tako v sklopu zaključnega izpita kot poklicne mature lahko izvajalec organizira v sodelovanju z delodajalci, in lahko poteka v šoli ali pri delodajalcu (ZPSI-1, 2006; Pravilnik o zaključnem izpitu, 2008).

Tako zaključni izpit na obeh nivojih poklicnega izobraževanja kot tudi poklicna matura sta delno interna in delno eksterna. Ko se pomikamo od nižjega poklicnega preko srednjega poklicnega do srednjega strokovnega izobraževanja, se stopnja eksternosti večja.

Zaključni izpit nižjega poklicnega izobraževanja je bolj intenziven kot eksteren.

Poklicna matura je delno eksterna, ker se izvaja po enotnem izpitnem redu za vse kandidate. Pa tudi zato, ker se pri prvem in tretjem predmetu (splošnem delu) poklicne mature pisni del izpita opravlja z enakimi izpitnimi polami, enakimi nalogami, na isti dan in ob isti uri. Naloge se točkujejo enako za vse kandidate, točke se pretvarjajo v ocene po enakih merilih. V ocenjevanje pri jezikih so vključeni zunanji neodvisni ocenjevalci (Državni izpitni center, 2015).

Pri strokovnem delu poklicne mature je manj eksternosti. Delna eksternost drugega in četrtega predmeta poklicne mature se dosega z izpitnimi katalogi, ki so opredeljeni na nacionalni ravni. Vendar pa naloge drugega predmeta ter temo četrtega predmeta poklicne mature oblikujejo učitelji stroke na šoli, ki tudi določijo točkovnik, pretvorbo v ocene (sicer po nacionalnih priporočilih), pisne izdelke ocenijo ter so poleg tega izpraševalci na ustnem delu ter zagovoru izdelka/storitve na poklicni maturi (Pravilnik o poklicni maturi, 2008; Zupanc in drugi, 2012).

Zaradi le delne eksternosti na zaključnem izpitu in poklicni maturi se ni moč izogniti faktorju subjektivnosti tako pri oblikovanju nalog, ki naj bi dokazovale posameznikovo poklicno/strokovno usposobljenost, kot ne pri stopnji strogosti/blagosti ocenjevalcev – bivših učiteljev kandidata, ki opravlja izpite zaključnega izpita ali poklicne mature. Zato medsebojne primerjave uspeha kandidatov različnih generacij, različnih izobraževalnih programov ali celo različnih izvajalcev, ki jih za občutek do neke mere podajamo kasneje tudi v tem

poročilu, niso povsem na mestu, in jih je treba interpretirati temu ustrezno ter se do njih opredeljevati z distanco.

V zadnjem času gre razvoj poklicne mature v smer večanja eksternosti poklicne mature.

Srednjo strokovno izobrazbo lahko posameznik pridobi tudi z opravljenim mojstrskim, delovodskim ali poslovodskim izpitom (ZPSI-1, 2006). Analize tega segmenta izobraževanja nismo vključili v pripravo tokratnega poročila.

Javnoveljavni programi SPSI se izvajajo redno in izredno. Kdor se vpiše v šolo, da bi se izobraževal v izobraževalnih programih za pridobitev nižje ali srednje poklicne oziroma srednje strokovne izobrazbe, je dijak. Izredno se izobražuje, kdor je zaposlen ali ima status brezposelnega. Izredno se lahko izobražuje tudi, kdor je starejši od 16 let in je izgubil status dijaka. Obe poti, redna in izredna, zagotavljata enak standard znanja (ZPSI-1, 2006).

Redno srednje poklicno in strokovno izobraževanje pogosto imenujemo tudi kot začetno (angl. I-VET), saj se izvaja v okviru začetnega izobraževanja v šolskem sistemu, pred vstopom v svet dela. Nadaljnje poklicno in strokovno izobraževanje (v angl. C-VET) je izobraževanje po začetnem poklicnem in strokovnem izobraževanju ali po vstopu v svet dela (CEDEFOP, 2011; Muršak, 2012). Udeleženci nadaljnega srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja so odrasli. Lahko pa imajo tudi drugačen status.

Delitev na začetno in nadaljnje izobraževanje ni v vsakem kontekstu povsem jasna, zato v tem poročilu govorimo o nižjem poklicnem, srednjem poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (SPSI) *za dijake* ter o nižjem poklicnem, srednjem poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (SPSI) *za odrasle*.

Javnoveljavne programe SPSI izvajajo srednje poklicne in strokovne šole, ki so pogosto organizirane v šolske centre. Izvajajo tako redno obliko izobraževanja – *za dijake*, kot izredno obliko izobraževanja – *za odrasle*.

Na seznamu MIZŠ najdemo 115 srednjih poklicnih in strokovnih šol, ki so pogosto organizirane v šolske centre, pri čemer smo šteli posamezne srednje šole, ne glede na to, ali so samostojne ali so del šolskega centra. Šolskih centrov je 16. Med 115 srednjimi poklicnimi in strokovnimi šolami, ki izvajajo javnoveljavne programe nižjega poklicnega, srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja *za dijake*, jih je v skladu s seznamom MIZŠ-ja 32 registriranih tudi za izvajanje tega segmenta izobraževanja za odrasle (Razpis za vpis v srednješolske programe za šolsko leto 2015/16; Seznam izvajalcev javno veljavnih programov, 2017).

Javnoveljavne programe SPSI pa izvajajo tudi druge organizacije za izobraževanje odraslih, in sicer ljudske univerze, javni zavodi, zbornice, gimnazije in zasebniki.

Na spletnih straneh MIZŠ najdemo poleg srednjih poklicnih in strokovnih šol, ki so registrirane tudi za izobraževanje odraslih, še seznam 226 organizacij za izobraževanje odraslih, med katerimi jih je dobra polovica, in sicer 117 registriranih za izvajanje vsaj enega javnoveljavnega izobraževalnega programa nižjega poklicnega, srednjega poklicnega ali srednjega strokovnega izobraževanja. Med njimi je po oceni 30 ljudskih univerz oz. javnih zavodov, drugi izvajalci pa so zasebniki (Seznam izvajalcev javno veljavnih izobraževalnih programov za odrasle, 2017; ZIO-1, 1996).

Podatke v tem poročilu pogosto prikazujemo primerjalno, v odnosu do srednjega splošnega izobraževanja, se pravi gimnazij (tako splošnih kot strokovnih).

## Viri in literatura

CEDEFOP (2011). *Glossary – Quality in education and training*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Državni izpitni center (2015). *Maturitetni izpitni katalog za poklicno maturo 2017*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Federal Institute for Vocational Education and Training BIBB (2016). *VET Data Report Germany 2015 – Facts and analyses accompanying the Federal report on vocational education and training – selected findings*. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training BIBB.

Kunčič Krapež, B., ur. (2014). *Spremljiva certifikatnega sistema na treh strokovnih področjih: Gostinstvo in turizem, Gradbeništvo, Kmetijstvo*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

*Pravilnik o poklicni maturi*. (2008). Uradni list RS, št. 44/08, 9/09 in 40/11.

*Pravilnik o zaključnem izpitu*. (2008). Uradni list RS, št. 56/08, 50/10 in 23/11.

*Razpis za vpis v srednješolske programe za šolsko leto 2015/2016*. (2015). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: [www.mizs.gov.si](http://www.mizs.gov.si).

*Seznam izvajalcev javno veljavnih izobraževalnih programov za odrasle*. (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: [www.mizs.gov.si](http://www.mizs.gov.si).

*Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah*. (2000). Uradni list RS, št. 1/07 in 85/09.

*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*. (2006). Uradni list RS, št. 79/06 in 68/17.

*Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1)*. (1996). Uradni list RS, št. 110/06 in 6/18.

Zupanc, B., H. Žnidarič in I. A. Prošek. (2012). *Priporočila za pripravo in izvedbo drugega in četrtega predmeta poklicne mature: Poklicna matura v izobraževalnih programih za pridobitev srednje strokovne izobrazbe*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Zupanc, B., ur. (2012). *Izdelek oziroma storitev in zagovor: zaključni izpit v izobraževalnih programih nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Žagar, T. in M. Hergan (2018). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 (za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016): Zvezek 2 – podrobnejši prikaz podatkov*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

## II Vzpostavljenost sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pri izvajalcih poklicnega in strokovnega izobraževanja

### NOTRANJI SISTEMI UGOTAVLJANJA KAKOVOSTI IN KAKOVOST PROCESOV VODENJA KAKOVOSTI PRI IZVAJALCIH PSI

S spremljanjem vzpostavljenosti sistemov kakovosti pri izvajalcih poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) ugotavljamo razvoj kapacitet oz. zmožnosti, ki jih imajo izvajalci PSI na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (v nadaljevanju UZK). UZK na področju šolstva v Sloveniji od leta 2008 formalnopravno opredeljuje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (Ur. list RS, št. 16/07 in 36/08), ki ravnatelju nalaga odgovornost za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole. Posebni mejnik v razvoju UZK v poklicnem in strokovnem izobraževanju je že pred tem, in sicer leta 2006, prinesel Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju – ZPSI (Ur. list RS, št. 79/06), ki opredeljuje, da naj šola zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela **po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti**, ki upošteva tudi **skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju**. Zakon je s to opredelitvijo postavil okvir za UZK v poklicnem in strokovnem izobraževanju, še posebej na ravni izvajalcev izobraževanja. ZPSI namreč od izvajalcev v 16. členu zahteva, da morajo imenovati **komisijo za kakovost**, ki spremlja in ugotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, in vsako leto objaviti **poročilo komisije za kakovost** na svoji spletni strani.

Celovit sistem vodenja kakovosti (angl. Total Quality Management oz. TQM), ki ga izvajalcem nalaga ZPSI (15. člen), je konceptualni pristop, ki obsega kakovost v celotni organizaciji ter stavi na notranje in stalno izboljševanje kakovosti. Ta pristop, ki izhaja iz gospodarstva, v teoriji pa ga je utemeljil William Edwards Deming, poudarja ustvarjanje kulture kakovosti, ki posega na vsa področja delovanja organizacije, vključuje vse zaposlene in je usmerjena na nenehno izboljševanje storitev s poudarkom na potrebah in pričakovanjih notranjih in zunanjih uporabnikov oz. deležnikov. Različnim opredelitvam tega pristopa, ki jih je v literaturi zelo veliko (npr. Ireh, 1994; Lunenburg, 2010; Murgatroyd, 1993), je skupno, da med načeli celovitega sistema vodenja kakovosti izpostavljajo predvsem usmerjenost k uporabnikom (to so zaposleni, dijaki, delodajalci ter drugi notranji in zunanji deležniki), zavezanost vodstva k politiki kakovosti, timsko delo (vsi zaposleni si prizadevajo za nenehno izboljševanje kakovosti celotne organizacije in lastnega dela) ter stalne

izboljšave in vzpostavitev sistema spremljanja kakovosti ter poročanja v zvezi s tem.

Zakonodaja izvajalcem PSI ne predpisuje določenega modela celovitega sistema vodenja kakovosti, kar pomeni, da se lahko izvajalci avtonomno odločijo za model, ki ga uporabljajo. Po ZPSI pa morajo pri tem upoštevati tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki je bil vzpostavljen kot referenčni instrument za pomoč državam članicam pri spodbujanju in spremljanju stalnega izboljševanja nacionalnih sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja na podlagi skupnih evropskih priporočil. Gre za okvir EQAVET (Evropski parlament in Svet, 2009), ki ne nadomešča ali opredeljuje nacionalnih sistemov zagotavljanja kakovosti (tudi on ne prepisuje določenega sistema ali pristopa k zagotavljanju kakovosti), ampak pomaga državam članicam razvijati, izboljšati, spremljati in vrednotiti lastne sisteme in prakse ob podpori skupnih načel, meril, opismikov in kazalnikov.

Glede na avtonomijo, ki jo imajo izvajalci PSI na področju UZK, in kompleksnost procesov kakovostnega vodenja kakovosti, je vzpostavitev celovitega sistema kakovosti v praksi precej zahteven, postopen in dolgotrajen proces. To se je pokazalo že v prejšnjih poročilih o kakovosti PSI, ki so ugotovila, da izvajalci PSI pogosto nimajo vzpostavljenih stabilnih notranjih sistemov kakovosti in da je kakovost procesov vodenja kakovosti mogoče še izboljšati. Dejstvo, da vsi izvajalci PSI v Sloveniji še vedno nimajo vzpostavljenih jasnih in preglednih notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti, je ugotovilo tudi poročilo o uresničevanju evropskega referenčnega okvira EQAVET (Sekretariat EQAVET, 2017).

Spremljanje vzpostavljenosti sistemov kakovosti na šolah nam po eni strani pomaga razumeti dinamiko razvoja kakovosti na ravni izvajalcev (pregled aktualnega stanja na področju kakovosti), po drugi strani pa nam omogoča vpogled v šibke točke, kjer izvajalci potrebujejo največ strokovne podpore (krepitev zmožnosti izvajalcev za kakovostno delo na področju kakovosti). V zadnjih desetih letih je v Sloveniji nastalo več projektov, smernic in orodij, ki podpirajo izvajalce poklicnega in strokovnega izobraževanja v njihovih prizadevanjih na UZK. Čeprav je na nekaterih področjih opaziti napredek pri izvajalcih, je, kot kaže tudi to poročilo, potreba po tovrstnih aktivnostih še vedno velika.

Vzpostavljenost sistemov kakovosti pri izvajalcih PSI v šolskem letu 2015/16 smo spremljali s tremi merili, in sicer: (1) imenovana komisija za kakovost, (2) pripravljeno letno poročilo o kakovosti in (3) izdelan program razvoja oz. letni načrt kakovosti.

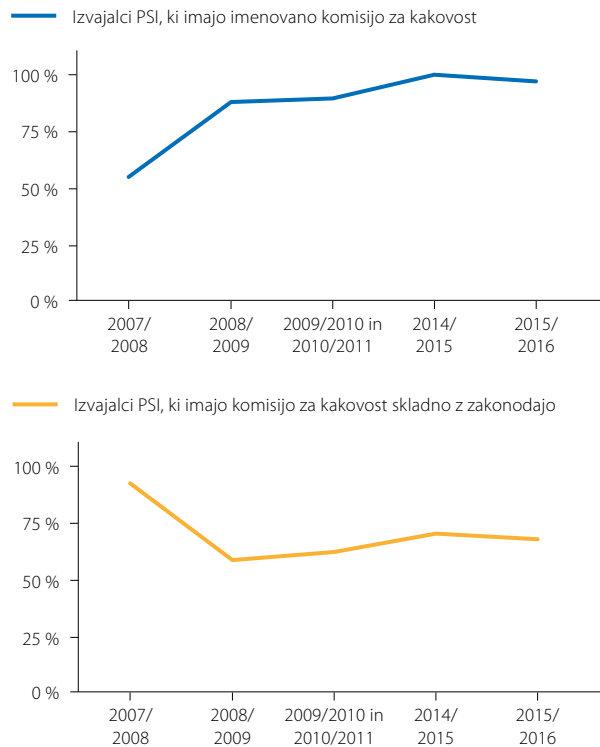
## KOMISIJE ZA KAKOVOST

ZPSI (Ur. list RS, št. 79/06) v 16. členu določa, da morajo izvajalci PSI imenovati komisijo za kakovost, ki spremlja in ugotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Rezultati spletnega anketiranja, ki ga za potrebe priprave poročila o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja izvajamo na CPI med izvajalci PSI, so pokazali, da se je v zadnjih desetih letih zavedanje o pomenu imenovanja komisije za kakovost pomembno zvišalo. Podatki, ki so nam jih v odgovorih na anketne vprašalnike posredovali izvajalci PSI, namreč kažejo, da se je delež izvajalcev, ki imajo imenovano komisijo za kakovost, nenehno večal med letoma 2007/08 in 2014/15, ko so vsi izvajalci PSI, ki so odgovorili na anketno vprašanje, trdili, da imajo ustanovljeno komisijo za kakovost. Zadnja anketa, ki je podrobno predstavljena v Zvezku 2 tega poročila (Žagar in Hergan, 2018), kaže, da se je v šolskem letu 2015/16 delež tovrstnih izvajalcev rahlo zmanjšal (na 97,9 %). Glede na to, da je na anketno vprašanje odgovorilo kar 98,9 % sodelujočih v anketi (94 od 95 izvajalcev), kar predstavlja približno 60 % vseh izvajalcev PSI v Sloveniji, lahko trdimo, da komisijo za kakovost, ki je sicer obvezna že od leta 2006, imenuje večina izvajalcev PSI.

Večje težave imajo izvajalci PSI s tem, da je komisija za kakovost, ki jo imenujejo, v skladu z opisom, ki ga določa 16. člen ZPSI (Ur. list RS, št. 79/06). Zakon namreč določa, da komisijo sestavljajo predsednik in najmanj pet članov, ki so imenovani izmed strokovnih delavcev šole ter predstavnikov delodajalcev, dijakov in staršev. Podatki, ki so nam jih v anketi posredovali izvajalci PSI, namreč kažejo, da izvajalci zelo različno razumejo termin komisija za kakovost. Čeprav zakon jasno opredeljuje velikost in sestavo komisije za kakovost, se te v praksi izvajalcev med seboj zelo razlikujejo. Rezultati ankete so namreč pokazali, da je v šolskem letu 2015/16 najmanjša komisija za kakovost štela le tri člane, največja pa kar triindvajset članov. Vse komisije za kakovost, za katere so nam anketiranci posredovali podatke, imajo med člani strokovne delavce, ki so zaposleni na šoli/zavodu (posamezne komisije za kakovost so vključevale vsaj enega in največ petnajst strokovnih delavcev). Drugi deležniki, ki jih kot obvezne člane komisije za kakovost določa ZPSI, to so delodajalci, dijaki in starši, pa v vseh komisijah za kakovost niso zastopani. Izmed 81 opisov komisij za kakovost, ki smo jih prejeli od izvajalcev PSI, jih je 56 (69,1 %) v skladu z zakonodajo.

Rezultati anket, ki jih na CPI izvajamo med izvajalci PSI, so pokazali, da se je od šolskega leta 2007/08 dalje večalo število izvajalcev, ki imajo imenovano komisijo za kakovost. Kot prikazuje spodnji graf, so imeli v šolskih letih 2014/15 in 2015/16 komisijo za kakovost imenovano skoraj vsi izvajalci PSI, ki so sodelovali v anketi. V prvem letu spremljanja (2007/08), ko je imela imenovano komisijo za kakovost zgolj dobra polovica (55,5 %) izvajalcev PSI, ki so odgovorili na anketno vprašanje, so bile le-te skoraj vse skladne z zakonom. Trend kaže, da se je kasneje, ko se je večalo število komisij za kakovost, njihova skladnost z zakonodajo zmanjšala in se v zadnjih letih giblje približno med 60 % in 70 %.

Graf 1: Obstoj in ustreznost komisij za kakovost pri izvajalcih PSI

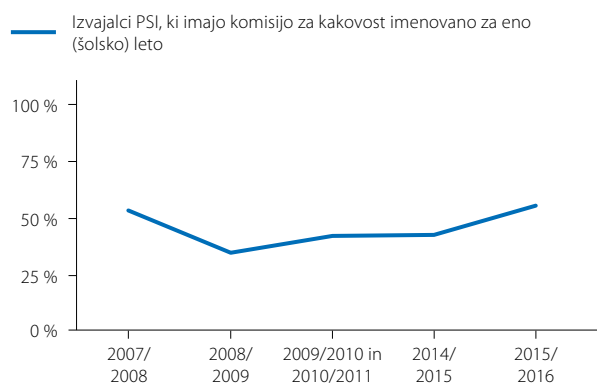


Vir podatkov: ankete med izvajalci PSI (CPI), Žagar in Hergan, 2018.

V šolskem letu 2015/16 je bilo 30,9 % komisij za kakovost (25 od 81 komisij za kakovost, za katere so nam izvajalci PSI posredovali podatke) neustreznih oz. neskladnih z zakonodajo zaradi neustrezne strukture članstva ali velikosti. Najpogostejši razlog za neskladnost je manjkajoči predstavnik delodajalcev (manjkal je v kar 44 % neustreznih komisijah za kakovost). Drugi razlogi so manjkajoči predstavnik ali predstavniki dijakov/odraslih udeležencev izobraževanja ali staršev ter premajhno število članov (manj kot šest). Kar 20 % neustreznih komisij za kakovost (5 od 25 neustreznih komisij za kakovost) je neskladnih z zakonodajo, ker so njeni člani zgolj strokovni delavci (tim za kakovost). Če pogledamo trend zadnjih let podrobneje, vidimo, da imajo organizacije za izobraževanje odraslih komisijo za kakovost pogosteje neskladno z zakonodajo kot šole in šolski centri (Žagar in Hergan, 2018).

Delujoča komisija za kakovost je eden izmed temeljev delujočih notranjih sistemov UZK pri izvajalcih PSI. Z vidika trajnosti in stabilnosti teh sistemov je zato pomembno, da je delovanje komisije za kakovost učinkovito in kontinuirano. Videli smo že, da večina izvajalcev PSI imenuje komisijo za kakovost. A kot je podrobneje pokazala anketa, je kar 62,2 % izvajalcev PSI, ki so odgovorili na anketno vprašanje, komisijo za kakovost ustanovila v šolskem letu 2015/16 (med jesenjo 2015 in jesenjo 2016). To ne pomeni, da skoraj dve tretjini izvajalcev šele začneta z delom na področju UZK oz. z vzpostavljanjem notranjega sistema kakovosti, temveč da veliko izvajalcev komisijo za kakovost imenuje za obdobje enega šolskega leta. Primerjava podatkov iz zadnje ankete (Žagar in Hergan, 2018) in podatkov iz predhodnih poročil o kakovosti kaže, da se delež izvajalcev, ki imajo komisijo za kakovost imenovano zgolj za eno šolsko leto, celo rahlo večja.

Graf 2: Komisije za kakovost z enoletnim mandatom



Vir podatkov: ankete med izvajalci PSI (CPI).

Kot je razvidno iz grafa 2, je v šolskem letu 2007/08 kar 52 % izvajalcev PSI imenovalo komisijo za kakovost za obdobje enega leta (v večini primerov je to sovpadalo s šolskim letom). Od šolskega leta 2008/09, ko je imelo le 33,6 % komisij za kakovost enoletni mandat, je število komisij za kakovost, ki so imenovane zgolj za eno leto, ponovno začelo rahlo naraščati. V šolskem letu 2015/16 je bila takšna ponovno že več kot polovica komisij za kakovost (54,3 %), za katere so nam izvajalci posredovali podatke.

Z vidika trajnosti in stabilnosti notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti pri izvajalcih PSI bi bilo smiselno, da je mandat komisije za kakovost usklajen z dolžino razvojnega cikla (3–5 let oz. obdobje, v katerem zavod uresničuje svoje razvojne cilje). Rezultati ankete kažejo, da za obdobje treh, štirih ali petih let komisijo za kakovost imenuje zgolj 29,6 % izvajalcev, ki imajo imenovano komisijo za kakovost in so odgovorili na vprašanje, kar je precej manj, kot je izvajalcev, ki komisijo za kakovost imenujejo zgolj za eno šolsko leto (54,3 %). Komisije za kakovost s kratkimi enoletnimi mandati, še posebej, če se člani menjajo iz leta v leto, lahko potrebujejo kar nekaj časa, da vzpostavijo skupinsko dinamiko in začnejo učinkovito delovati v praksi. Da je za uspešno delo tima za kakovost (ožje jedro komisije za kakovost, ki ga sestavljajo le strokovni delavci šole ali šolskega centra) pomembna kontinuiteta članov v smislu, da se le-ti ne menjavajo vsako leto, je eden izmed poudarkov, ki ga je izpostavil tudi projekt 'Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja' (Bezjak in drugi, 2018).

Podrobnih podatkov o učinkovitosti komisij za kakovost nismo spremljali, smo pa izvajalce povprašali o številu srečanj komisije za kakovost v šolskem letu 2015/16. Rezultati kažejo, da se je pri izvajalcih, ki imajo imenovano komisijo za kakovost in so odgovorili na vprašanje, natanko 50 % komisij za kakovost v šolskem letu 2015/16 sestalo največ dvakrat (dvakrat, enkrat ali celo nikoli). Z vidika učinkovitega delovanja notranjih sistemov kakovosti se to zdi precej malo. Še posebej, če podrobneje pogledamo podatke, ki so nam jih izvajalci podali glede glavnih nalog komisije za kakovost v šolskem letu 2015/16. Opisi glavnih nalog, ki nam jih je posredovalo 81 % sodelujočih v anketi (77 od 95 izvajalcev), kažejo, da komisije za kakovost opravljajo precej širok nabor nalog, ki jih je mogoče opredeliti kot strateške, strokovne in operativne naloge. Največ izvajalcev namreč navaja, da

so bile glavne naloge komisije za kakovost sodelovanje pri razvojnem načrtovanju, izbira kazalnikov kakovosti, priprava akcijskih načrtov za razvoj kakovosti, sodelovanje pri izvajanju dejavnosti za doseganje izbranih ciljev, izvajanje samoevalvacije, spremljanje izvajanja načrtovanih dejavnosti, spremljanje dela strokovnih delavcev in aktivov, spremljanje kakovosti pedagoškega dela na šoli, spremljanje uvajanja novosti, priprava vprašalnikov, evalviranje zadovoljstva, obdelava in analiza podatkov, priprava poročila o kakovosti in/ali poročila o samoevalvaciji, spremljanje realizacije aktivnosti iz akcijskega načrta, spremljanje uspešnosti dijakov/absolventov, sodelovanje z delodajalci in lokalnim okoljem, skrb za dobro šolsko klimo, priprava predlogov oz. prioriteten nalog za naslednje šolsko leto, izvajanje delavnic, priprava različne dokumentacije in podobno (Žagar in Hergan, 2018). Čeprav so opisi nalog, ki so jih podali izvajalci, precej splošni, se že na prvi pogled zdi, da je večino teh nalog zaradi njihovega obsega in zahtevnosti težko izpeljati v pogojih, ko se komisijo za kakovost na novo imenuje vsako šolsko leto in ko se komisija za kakovost sestane največ dvakrat na leto (dve značilnosti notranjih sistemov kakovosti, ki ju je navedla vsaj polovica izvajalcev PSI, ki so odgovorili na posamezna vprašanja).

Neskladje med zgoraj opisanim obsegom in zahtevnostjo nalog ter majhnim številom srečanj komisije za kakovost znova nakazuje na to, da izvajalci različno razumejo termin komisija za kakovost. Širši problem, ki se je pokazal pri pripravi tega poročila, je namreč v tem, da je pri procesu vzpostavljanja raznolikih notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti na ravni izvajalcev, ki je pogosto temeljil na projektih in entuziazmu posameznih strokovnih delavcev, umanjkal širši konceptualni okvir, ki bi vsebinsko podprl obstoječo zakonodajo z definiranjem osnovnih pojmov oz. konceptov. Analiza odgovorov izvajalcev na anketni vprašalnik namreč jasno pokaže, da večsah izvajalci govorijo o komisiji za kakovost v 'polni' sestavi, ki jo določa Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. list RS, št. 79/06), včasih pa o 'ožjem' notranjem timu za kakovost, ki ga sestavljajo zgolj strokovni delavci, ki so zaposleni pri izvajalcu PSI, ne pa tudi drugi deležniki (delodajalci, dijaki, starši).

Kot je pokazala praksa, je **tim za kakovost** (ali vodja kakovosti s sodelavci, tim za samoevalvacijo, skupina za kakovost in podobno) pogosto ožje jedro komisije za kakovost oz. njen operativni del, ki se redno sestaja in izvede večino dejavnosti na področju UZK pri posameznem izvajalcu (Bezjak in drugi 2018). Ob upoštevanju tega dejstva, se odgovori izvajalcev na nekatera anketna vprašanja zdijo bolj smiselni. To pomeni, da so izvajalci pri vprašanju o nalogah komisije za kakovost verjetno naštevati predvsem naloge, ki jih opravlja tim za kakovost, ne pa komisija za kakovost v njeni polni sestavi. Če razlikujemo pojma komisija za kakovost in tim za kakovost, je mogoče osmisliti tudi odgovore polovice izvajalcev, da so se njihove komisije za kakovost v šolskem letu sestale dvakrat ali celo manj. To je smiselno, če govorimo o komisiji za kakovost v polni sestavi, ki se sestane zgolj nekajkrat na leto in takrat obravnava vprašanja strateške narave (npr. razvojno načrtovanje, obravnava poročila o samoevalvaciji ter poročila o kakovosti in podobno). Kadar pa imamo v mislih tudi srečanja tima pa kakovost, pa je število srečanj verjetno večje. Ker je kar 17 % izvajalcev, ki so odgovorili na anketno vprašanje, navedlo, da se je v šolskem letu 2015/16 njihova komisija za kakovost sestala petkrat ali več (en izvajalec navaja, da celo petindvajsetkrat), verjetno niso imeli v mislih komisije za kakovost v polni sestavi, ampak le en njen del, to je notranji tim za kakovost.

V podporo izvajalcem PSI pri nadaljnjem vzpostavljanju in krepitevi notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti ter dvigu kakovosti procesa vodenja kakovosti bi bilo zato smiselno, da se v prihodnje bolj natančno opredelijo vloga in naloge tima za kakovost v odnosu do komisije za kakovost. Pozitivno je, da so sistematične vsebinske opredelitve vloge in nalog vodje in članov tima za kakovost že začele nastajati v okviru nacionalnega projekta 'Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja'. Jasnejša opredelitev tima za kakovost, ki se pripravlja (Bezjak in drugi, 2018), ne posega v dosedanjo opredelitev, vlogo ter zakonsko določeno velikost in sestavo komisije za kakovost. Njen namen je predvsem podpora izvajalcem pri vzpostavljanju in izboljševanju njihovih notranjih sistemov kakovosti ter opredeljevanju odgovornosti različnih deležnikov v procesu UZK.

## POROČILA O KAKOVOSTI

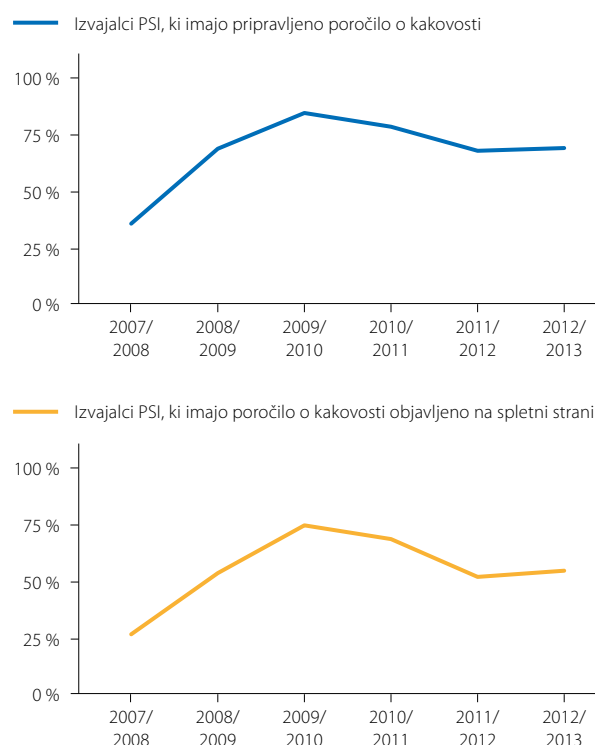
Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. list RS, št. 79/06) izvajalcem PSI nalaga, da vsako leto objavijo **poročilo komisije za kakovost** na svoji spletni strani. Zakon ne opredeljuje podrobnosti tega poročila, praksa pa je pokazala, da večina izvajalcev PSI kot to poročilo, ki ga od njih zahteva zakon, razume poročilo o kakovosti ali poročilo o samoevalvaciji.

Na anketno vprašanje o tem, ali imajo **pripravljeno poročilo o kakovosti za šolsko leto 2015/16**, je odgovorilo 84 od 95 izvajalcev PSI, ki so sodelovali v anketi. Izmed izvajalcev, ki so odgovorili, jih 66 (78,5 %) pravi, da imajo poročilo pripravljeno (na ravni šole/zavoda ali šolskega centra). Na vprašanje o tem, ali imajo **poročilo o kakovosti za šolsko leto 2015/16 objavljeno na spletni strani** šole, zavoda ali šolskega centra, je odgovorilo še manj izvajalcev PSI, in sicer zgolj 68 (71,6 % vseh sodelujočih v anketi). Izmed teh izvajalcev, ki so odgovorili, pa jih je zgolj 52 pritrnilo, da imajo poročilo o kakovosti objavljeno na svoji spletni strani (kar predstavlja 76,5 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje oz. 54,7 % vseh izvajalcev, ki so sodelovali v anketi) (Žagar in Hergan, 2018). Trend spremljave od šolskega leta 2007/08, ki ga prikazuje graf 3, kaže, da se je, glede na podatke, ki so nam jih posredovali izvajalci, v šolskem letu 2015/16 rahlo zmanjšal razkorak med pripravljenimi in objavljenimi poročili.

Presenetljiv je podatek, da je od skoraj polovice izvajalcev (45,3 % vseh sodelujočih v anketi), ki niso odgovorili, da imajo poročilo o kakovosti objavljeno, le 10 izvajalcev (10,5 % vseh sodelujočih v anketi oz. 14,3 % tistih, ki so odgovorili na vprašanje) jasno označilo, da poročila o kakovosti nimajo javno objavljenega. Namreč, veliko izvajalcev PSI (ki sicer pri predhodnem vprašanju niso označili, da nimajo pripravljene poročila o kakovosti za šolsko leto 2015/16) pri tem vprašanju sploh ni podalo odgovora ali pa je že pred tem prekinilo z izpolnjevanjem ankete (skupaj 15,8 %) (Žagar in Hergan, 2018).

Zaradi precej slabega odziva izvajalcev pri sodelovanju v spletni anketi in še slabšega odziva pri odgovarjanju na nekatera vprašanja, med katera sodi tudi vprašanje o objavi poročila o kakovosti na spletni strani, podatki iz ankete, ki kažejo, da ima poročilo o kakovosti na spletnih straneh objavljeno 52 izvajalcev (76,5 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje, oz. 54,7 % vseh izvajalcev, ki so sodelovali v anketi), niso pokazali najbolj realne slike. Natančen pregled spletnih strani

**Graf 3:** Pripravljena in objavljena poročila o kakovosti pri izvajalcih PSI



Vir podatkov: ankete med izvajalci PSI (CPI), Žagar in Hergan, 2018.

vseh izvajalcev PSI v Sloveniji, ki je bil na CPI opravljen v času po končanem spletnem anketiranju (jeseni 2017), je namreč pokazal, da je letna poročila komisij za kakovost (poročila o kakovosti ali poročila o samoevalvaciji) za šolsko leto 2015/16 na spletnih straneh imelo objavljenih zgolj 61 izvajalcev (39,6 % vseh izvajalcev PSI v Sloveniji), med njimi je bilo tudi več izvajalcev, ki niso sodelovali v spletnem anketiranju (Žagar in Hergan, 2018).

Razlogov za tovrstno neskladje pridobljenih podatkov je lahko več, izpostaviti pa velja predvsem konceptualne in terminološke razlike v razumevanju izraza 'poročilo komisije za kakovost'. Iz odprtih odgovorov, ki so nam jih v anketi posredovali izvajalci PSI (Žagar in Hergan, 2018), je namreč razvidno, da izvajalci z izrazom poročilo komisije za kakovost ne razumejo le poročila o kakovosti, temveč tudi poročilo o samoevalvaciji ter različne podporne razvojne in akcijske dokumente (npr. program razvoja, razvojni načrt, načrt razvoja kakovosti, akcijski načrt in podobno). Kvalitativna analiza 50 poročil o kakovosti in 23 poročil o samoevalvaciji za šolsko leto 2015/16 (gre za 73 poročil, ki jih je pripravilo 50 šol oz. šolskih centrov in 18 organizacij za izobraževanje odraslih, in so javno dostopna na spletnih straneh 61 izvajalcev ali so nam jih izvajalci posredovali v spletni anketi), je pokazala, da izvajalci pogosto niso pozorni na razlikovanje med poročilom o kakovosti in poročilom o samoevalvaciji. Nekateri izvajalci PSI namreč na svoji spletni strani poleg poročila o kakovosti objavijo tudi poročilo o samoevalvaciji (v šolskem letu 2015/16 je to storilo 5 šol oz. šolskih centrov), nekateri pa pripravijo in javno objavijo zgolj poročilo o samoevalvaciji (ne pa poročila o kakovosti), čeprav zakonodaja tega ne določa (v šolskem letu 2015/16 je to storilo 19 šol oz. šolskih centrov in 4 organizacije za izobraževanje odraslih) (Žagar in Hergan, 2018).

To ne preseneča, saj trenutno izvajalci PSI pri svojem delu uporabljajo različne pristope in gradiva, ki vsebinsko niso usklajena glede terminologije. Priročnik za implementacijo evropskega okvira PSI na ravni šole, Okvir EQAVET za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (Grašič in drugi, 2017), govori o poročilu o kakovosti. Eno izmed pogosto uporabljanih gradiv s področja vodenja kakovosti, Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih (Brejc in drugi, 2014), pa npr. govori zgolj o poročilu o samoevalvaciji, struktura in vsebina, ki ju predlaga za to poročilo (šest do osem strani ter pet vsebinskih točk: predstavitev šole; načrtovanje, izvedba in spremljava doseganja zastavljenih ciljev izboljšav; rezultati; usmeritve in ukrepi; priloge), pa prevladujeta tudi pri analiziranih poročilih o kakovosti za šolsko leto 2015/16, ki so jih pripravile šole in šolski centri. Pri poročilih o kakovosti, ki so jih pripravile organizacije za izobraževanje odraslih, prevladuje model oz. pristop h kakovosti, ki je bil pripravljen v okviru projekta POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje).

Korak k poenotenju terminologije in opredelitvi razmerja med poročilom o kakovosti in poročilom o samoevalvaciji je leta 2017 prinesel dokument Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Dokument predlaga spremembo 48. in 49. člena ZOFVI z obvezno pripravo in objavo poročila o kakovosti na tri leta. Poročilo o kakovosti, ki ga izvajalci objavijo na domačih spletnih straneh ter predstavijo svetu zavoda in svetu staršev, je v tem dokumentu opredeljen kot zaključena celota načrtovanih in realiziranih izboljšav, ki so opredeljene v triletnem programu razvoja. Poročilo o kakovosti je s tega vidika širše vsebinsko zastavljeno kot poročilo o samoevalvaciji. Vsakoletne ugotovitve samoevalvacije kot osnovne priporočene metode UZK, s katero izvajalci načrtujejo uvajanje izboljšav, spremljajo izvajanje načrtovanih dejavnosti, vrednotijo uresničevanje zastavljenih letnih/razvojnih ciljev ter pripravijo ukrepe za naslednje šolsko leto/razvojni cikel, pa so obvezni del letnega poročila o realizaciji LDN-ja in triletnega poročila o kakovosti (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017).

Kvalitativna analiza dostopnih poročil komisij za kakovost v šolskem letu 2015/16 je pokazala, da so poročila o kakovosti in poročila o samoevalvaciji, ki jih pripravljajo izvajalci, strukturno in vsebinsko medsebojno zelo podobna, razlikujejo se predvsem v obsegu oz. podrobnosti prikaza podatkov (nekatera poročila imajo zgolj tri strani, poročila, ki vključujejo podrobne prikaze odgovorov na anketne vprašalnike, pa tudi več kot šestdeset strani). Večina jih namreč povzema predvsem ugotovitve samoevalvacije in anketnih vprašalnikov. Izvajalcev, ki svoje letno poročilo oblikujejo glede na nacionalne kazalnike kakovosti PSI, ki jih je določil Strokovni svet RS za poklicno izobraževanje, je zelo malo. Poročila so tudi redko zastavljena na način, ki bi omogočal kakršnekoli primerjave s preteklimi leti oz. spremljanje trendov. Glavna šibka točka analiziranih poročil komisije za kakovost je torej vsebina, ki je prepogosto usmerjena v opis nalog in delovanja komisije za kakovost (več izvajalcev celo poročila komisij za kakovost, ki jih objavijo na svojih spletnih straneh, naslovi kot poročila o delu komisije za kakovost), ne pa v ugotovitve, ki bi kazale kakovost na področju učenja in poučevanja. Kvalitativna

analiza je pokazala tudi, da več izvajalcev PSI, ki sicer veliko delajo na področju kakovosti in imajo vzpostavljene delujoče notranje sisteme UZK, javno (na svoji spletni strani) objavlja vsebinsko zelo skopa poročila komisij za kakovost, v katerih ni predstavljenega procesa UZK ter ovrednotenja doseganja načrtovanih ciljev (letnih prednostnih ciljev in/ali večletnih razvojnih ciljev). Poenotenje terminologije in ključnih izhodišč za vodenje procesov kakovosti na nacionalni ravni bi zato lahko pomembno prispevalo k dvigu kakovosti procesov vodenja kakovosti pri izvajalcih PSI in dvigu kakovosti poročanja o tem procesu in njegovih rezultatih v poročilu o kakovosti.

Kljub razlikam v pristopih, načinih in podrobnostih prikaza procesa vodenja kakovosti pri različnih izvajalcih PSI, je analiza poročil komisij za kakovost (poročil o kakovosti in poročil o samoevalvaciji) pokazala, da je **samoevalvacija** prevladujoča metoda oz. pristop ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela pri izvajalcih PSI. Samoevalvacijo kot temelj notranjih procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja opredeljuje ZOFVI (Ur. list RS, št. 16/07), ki navaja, da je za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo odgovoren ravnatelj, ki mora letno pripravljati poročila o samoevalvaciji, ki jih obravnava in sprejme svet zavoda. Zakon ne omenja javne objave poročila o samoevalvaciji, čeprav, kot smo videli zgoraj, veliko izvajalcev PSI letna poročila o samoevalvaciji objavlja na svojih spletnih straneh.

Samoevalvacija je oblika notranje evalvacije, kjer učitelji in drugi strokovni delavci evalvirajo in reflektirajo lastno prakso oz. lastno organizacijo v skladu z dogovorjenimi postopki. Samoevalvacija kot proces na ravni izvajalcev izobraževanja v Sloveniji formalno ni jasno opredeljena (glede vsebine, strukture itd.), v praksi pa jo različni projekti in pristopi do neke mere opredeljujejo podobno, in sicer kot proces, ki z namenom izboljšav poteka na ravni izvajalcev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Rezultati spletne ankete, ki je bila izvedena med izvajalci PSI, kažejo, da je v šolskem letu 2015/16 samoevalvacijo izvedlo 61 izvajalcev PSI (74,4 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje oz. 64,2 % izvajalcev, ki so sodelovali v anketi). 21 izvajalcev PSI (25,6 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje oz. 22,1 % izvajalcev, ki so sodelovali v anketi) pa je v anketi označilo, da samoevalvacije v šolskem letu 2015/16 niso izvedli (Žagar in Hergan, 2018). Ti rezultati so zelo zanimivi, če jih primerjamo z rezultati spletne ankete za ravnatelje o samoevalvaciji, ki jo je jeseni (oktobra in novembra) leta 2015 izvedlo Ministrstvo za izobraževanje (Taštanoska, 2015). V tej anketi, v kateri je sodelovalo 334 izvajalcev predšolskega, osnovnošolskega in srednjega izobraževanja, med njimi 65 srednjih strokovnih in/ali poklicnih šol, je kar 97 % anketiranih ravnateljev odgovorilo, da v njihovem zavodu opravljajo samoevalvacijo (kot proces, ki ga šola izvaja z namenom opisati in ovrednotiti svoje delavnosti ter uvesti izboljšave). Zgolj 10 šol in vrtcev (kar predstavlja 3 % sodelujočih v anketi) je namreč odgovorilo, da samoevalvacije ne izvajajo (Taštanoska, 2015). Iz podatkov, ki jih imamo na voljo, ne moremo zaključiti, da izvajalci PSI v povprečju izvajajo samoevalvacijo redkeje kot drugi izvajalci vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Trdimo pa lahko, da, podobno kot pri drugih osnovnih pojmih s področja vodenja kakovosti, tudi

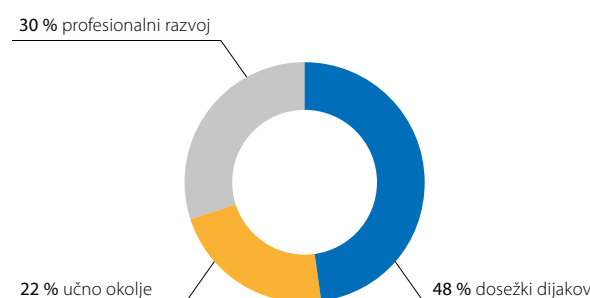


pri pojmu samoevalvacija obstajajo terminološke težave in da bi bolj poenoteno razumevanje samoevalvacije verjetno vodilo tudi v bolj primerljive statistične podatke, ki izhajajo iz različnih anketiranj.

Rezultati ankete med izvajalci PSI so pokazali tudi, da je večina od 61 izvajalcev PSI, ki so odgovorili, da so v šolskem letu 2015/16 izpeljali samoevalvacijo, pripravila tudi poročilo o samoevalvaciji (49 izvajalcev oz. 80,3 % tistih, ki pravijo, da so izpeljali samoevalvacijo). Med temi jih večina (48 izvajalcev oz. 78,7 % tistih, ki pravijo, da so izpeljali samoevalvacijo) pravi tudi, da so samoevalvacijo vezali na razvojne cilje šole oz. zavoda (Žagar in Hergan, 2018). Glede na to, da naj bi bila samoevalvacija praviloma vedno povezana s sprotnim spremljanjem in vrednotenjem uresničevanja zastavljenih letnih in/ali razvojnih ciljev v skladu s krogom kakovosti (t. i. Demingov krog ali PDCA krog), se ponovno postavlja vprašanje enotne metodologije oz. pristopa k samoevalvaciji, ki je v uporabi pri izvajalcih PSI. Namreč, kar 11 izvajalcev PSI (kar predstavlja približno 18 % tistih, ki pravijo, da so v šolskem letu 2015/16 izvedli samoevalvacijo) je v anketi odgovorilo, da samoevalvacije niso vezali na razvojne cilje šole oz. zavoda (Žagar in Hergan, 2018). Podrobna kvalitativna vsebinska analiza kakovosti poročil komisij za kakovost (poročil o kakovosti in poročil o samoevalvaciji) za šolsko leto 2015/16, vključno z različnimi podpornimi dokumenti, kot so razvojni in akcijski načrti, ki so javno dostopni na spletnih straneh izvajalcev PSI ali so nam jih le-ti posredovali v spletni anketi, je glede tega pokazala natančnejšo sliko, in sicer, da večina izvajalcev res samoevalvacijo poveže z različnimi zastavljenimi cilji, kljub temu pa v poročilih pogosto manjka jasna in sistematična povezava med temi cilji in samoevalvacijo oz. v poročilih ni jasno zapisana ali opredeljena.

Povezavo med samoevalvacijo in **razvojnimi cilji** smo pri izvajalcih PSI spremljali na dva načina. V prvem koraku smo 48 izvajalcev, ki so v anketnem vprašalniku označili, da so v šolskem letu 2015/16 samoevalvacijo vezali na razvojne cilje šole oz. zavoda, prosili, naj navedejo, na katere razvojne cilje so vezali samoevalvacijo. Svoje razvojne cilje nam je posredovalo 46 izvajalcev, odgovori pa so se med seboj zelo razlikovali. Večina izvajalcev je navedla med dva in štiri cilje, nekateri izvajalci zgolj en cilj, nekateri pa so navedli tudi več kot šest ciljev, na katere so vezali izvedeno samoevalvacijo. Prva dva cilja, ki so ju navedli posamezni izvajalci (v primeru, da so navedli le en cilj, smo upoštevali zgolj tega), smo razvrstili glede na tri vsebinska podpodročja znotraj področja 'učenje in poučevanje' (dosežki dijakov, profesionalni razvoj strokovnih delavcev ter šolska klima in kultura), ki jih kot obvezna področja spremljanja kakovosti opredeljuje dokument Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017). Izmed 79 ciljev, ki smo jih obravnavali na ta način, se jih največ, in sicer kar 38 oz. 48,1 %, uvršča v podpodročje dosežkov dijakov (gre za cilje, kot so višja učna uspešnost dijakov, boljši uspeh na poklicni maturi in zaključnem izpitu, izboljšanje komunikacijskih veščin dijakov, višja digitalna pismenost, spremljanje uspešnosti (usposobljenosti) absolventov, zmanjšanje števila izostankov in podobno).

Graf 4: Razvojni cilji, na katere je vezana samoevalvacija



Vir podatkov: anketa med izvajalci PSI (CPI), Žagar in Hergan, 2018.

24 oz. 30,4 % razvojnih ciljev, ki so jih navedli izvajalci PSI, sodi v področje profesionalnega razvoja učiteljev in drugih strokovnih delavcev oz. šole ali zavoda v celoti (gre za cilje, kot so dvig kakovosti pouka, kakovostna izvedba preverjanja in ocenjevanja znanja, izobraževanje strokovnih delavcev, razvoj zavoda in podobno). 17 oz. 21,5 % ciljev pa sodi v področje razvijanja socialne klime v šoli ali zavodu oz. v področje spodbudnega učnega okolja (gre za cilje, kot so skrb za razvoj ustrezne delovne klime in kulture šole, boljši medosebni odnosi, večje zadovoljstvo (dijakov, staršev, zaposlenih), boljše sodelovanje šole z lokalnim okoljem, delodajalci in podobno).

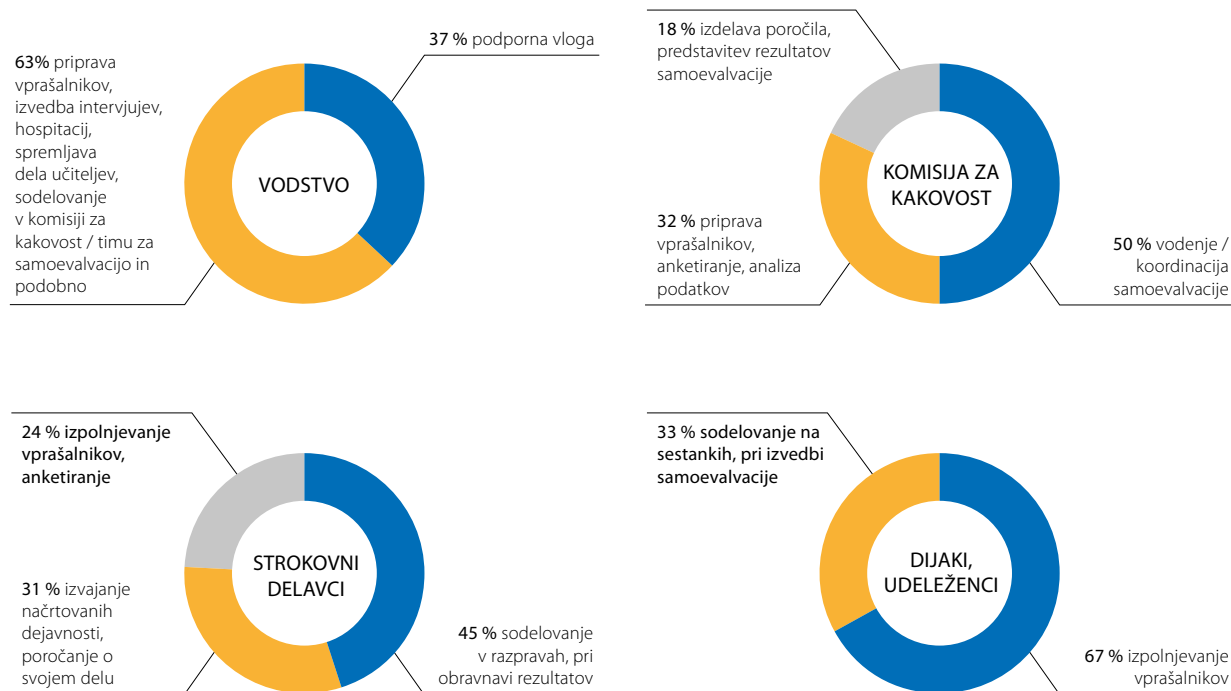
V drugem koraku smo podatke o področjih izboljšav, ki so jih za šolsko leto 2015/16 izbrali izvajalci PSI, spremljali s kvalitativno analizo poročil komisij za kakovost. Rezultati so zanimivi, če jih primerjamo z zgornjimi podatki iz ankete, kajti poročila kažejo, da so si izvajalci kot področje izboljšav najpogosteje izbrali cilje s podpodročja socialne klime in kulture (evalvirali so npr. zadovoljstvo dijakov, zaposlenih in staršev, prizadevali so si za izboljšanje komunikacije, odnosov in počutja na šoli ali zavodu in podobno). Sledili so cilji s podpodročja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in zavoda (izvajalci kot področja izboljšav navajajo npr. večjo kakovost poučevanja, boljše vodenje šole, boljše načrtovanje procesa izobraževanja, medpredmetno povezovanje, večjo profesionalno usposobljenost zaposlenih, posodobitev učnih gradiv in podobno). Najmanj poročil pa kot področje izboljšav omenja podpodročje dosežkov dijakov, čeprav, kot je pokazala anketa, skoraj polovica anketirancev pravi, da so dosežki dijakov ključni razvojni cilj, na katerega so vezali samoevalvacijo. Razlog za to verjetno tiči v dejstvu, da izvajalci PSI dosežkom dijakov sicer pripisujejo velik pomen, pri izvedbi samoevalvacije v praksi pa se poslužujejo predvsem metodologij in orodij, predvsem vprašalnikov, s katerimi merijo zadovoljstvo različnih deležnikov.

Vprašalniki so namreč najpogosteje uporabljena metoda oz. tehnika, ki so jo izvajalci PSI v šolskem letu 2015/16 uporabili pri izvedbi samoevalvacije. Rezultati ankete so pokazali, da so skoraj vsi izvajalci, ki so odgovorili na anketno vprašanje (52 oz. 85,2 % izvajalcev), pri samoevalvaciji uporabili vprašalnike. Nekateri izvajalci so vprašalnike kombinirali tudi z drugimi metodami in tehnikami, predvsem z analizo dokumentov, opazovanjem in intervjuji (Žagar in Hergan, 2018).

Sodelovanje pri anketiranju (priprava anket, izvajanje anketiranja, izpolnjevanje anketnih vprašalnikov in podobno) je bila tudi najpogostejša oblika vključevanja različnih deležnikov v proces samoevalvacije. Rezultati ankete med izvajalci PSI (Žagar in Hergan, 2018) so namreč pokazali, da so med ključnimi nalogami komisij za kakovost (le-te so bile vključene v samoevalvacijo zgolj pri 83,6 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje, kar verjetno ponovno nakazuje na že omenjene terminološke dileme) bile tudi naloge, ki so povezane s pripravo anket, izvedbo anketiranja in analizo odgovorov na vprašalnike. Tudi iz opisov sodelovanja vodstev šol in zavodov v samoevalvaciji je mogoče razbrati, da je bilo sodelovanje pri pripravi vprašalnikov eden izmed pogostih načinov vključenosti vodstev (le-ta so bila vključena v samoevalvacijo pri 77 % izvajalcev). Opisi vključenosti strokovnih delavcev oz. učiteljskih zborov (le-ti so bili vključeni v samoevalvacijo pri 75,4 % izvajalcev) so pokazali, da je bilo izpolnjevanje vprašalnikov in/ali izvedba anketiranja pri nekaterih posameznih izvajalcih PSI celo edina oblika sodelovanja učiteljskih zborov v samoevalvaciji. Izpolnjevanje anket je bila tudi pogosta oblika vključevanja delodajalcev (le-ti so bili vključeni

v samoevalvacijo pri 37,7 % izvajalcev) in prevladujoča oblika vključevanja dijakov oz. udeležencev izobraževanja (le-ti so bili vključeni v samoevalvacijo pri 65,6 % izvajalcev). Kot je razvidno iz spodnjega prikaza, so različni deležniki imeli različne vloge v samoevalvaciji, ki so jo v šolskem letu 2015/16 izvajali izvajalci PSI. Vlogo vodstev šol oz. zavodov, ki so jo v anketnem vprašalniku navedli anketirani izvajalci, je mogoče opredeliti kot strokovno in podporno vlogo. Naloge komisij za kakovost v procesu samoevalvacije so skladne z nalogami, ki so jih izvajalci opisali pri vprašanju o glavnih nalogah komisije za kakovost in smo jih opisali že zgoraj. Vloga, ki so jo izvajalci v samoevalvaciji namenili dijakom oz. udeležencem izobraževanja, je bila precej pasivna (prevladovalo je izpolnjevanje vprašalnikov). Pri vlogi, ki so jo izvajalci namenili strokovnim delavcem, pa so se izvajalci med seboj najbolj razlikovali. Iz odgovorov je namreč razvidno, da pri nekaterih izvajalcih samoevalvacija še vedno ni proces, v katerega bi bili aktivno vključeni vsi strokovni delavci, in sicer na način, da sodelujejo v vseh fazah procesa (načrtovanje ciljev izboljšav, izvajanje in spremljanje načrtovanih dejavnosti, vrednotenje uresničevanja zastavljenih ciljev, vpeljava najboljših rešitev).

Slika 1: Vloge deležnikov v procesu samoevalvacije pri izvajalcih PSI



Vir podatkov: anketa med izvajalci PSI (CPI), Žagar in Hergan, 2018.

Kvantitativni podatki o številu pripravljenih in objavljenih poročil o kakovosti ter številu izvajalcev PSI, ki so v šolskem letu 2015/16 izvedli samoevalvacijo, sami po sebi povedo zelo malo o kakovosti procesov UZK, ki potekajo pri izvajalcih. Zato smo elemente kakovostnega vodenja procesov UZK podrobneje spremljali s kvalitativno analizo poročil komisij za kakovost (Žagar in Hergan, 2018). Na podlagi sedmih meril

smo v poročilih iskali elemente, ki kažejo na to, da je v posamezni šoli oz. zavodu razvita kultura kakovosti, ki vključuje različne deležnike, razvojno naravnost ter trajnostno in sistematično vodenje procesa samoevalvacije. Te elemente (enega ali več) je vsebovala približno polovica poročil komisij za kakovost za šolsko leto 2015/16. To seveda ne pomeni, da zgolj polovica izvajalcev PSI kakovostno vodi proces

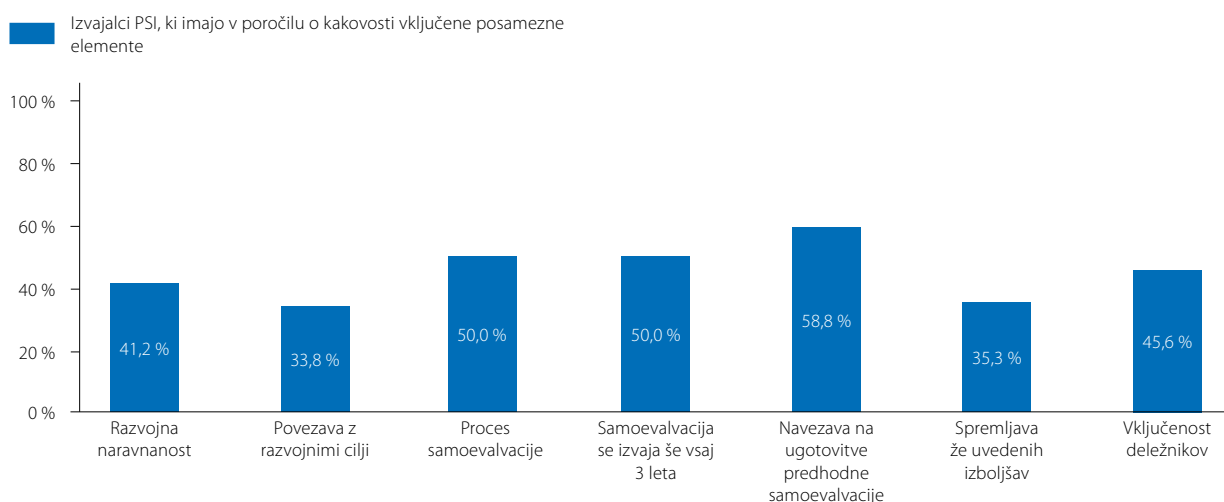
UZK, ampak da je zgolj polovica izvajalcev PSI pripravila in javno objavila kakovostna poročila svojih komisij za kakovost, iz katerih je mogoče razbrati potek procesa UZK in njegove rezultate.

Elementi razvojne naravnosti (prvo merilo kakovosti) v smislu dolgoročnega in kontinuiranega dela na področju UZK so bili prisotni v poročilih 28 izvajalcev PSI (šole, šolski centri in organizacije za izobraževanje odraslih) oz. pri 41,2 % izvajalcev, ki imajo poročila komisij za kakovost in podporne dokumente (razvojni in akcijski načrti) dostopne na svoji spletni strani ali so nam jih posredovali v spletni anketi. Drugo merilo kakovosti je bilo, da so poročila vsebovala razvojne cilje šole oz. zavoda. Za razliko od spletne ankete, kjer je, kot smo videli zgoraj, večina izvajalcev navedla, da samoevalvacijo veže na razvojne cilje šole oz. zavoda, je vsebinska analiza pokazala, da je zgolj 23 izvajalcev PSI, kar predstavlja le 33,8 % izvajalcev, katerih poročila so bila analizirana, to uspelo tudi prikazati oz. zapisati v poročilu komisije za kakovost za šolsko leto 2015/16. V poročilih, ki so jih pripravile organizacije za izobraževanje odraslih, je bila navezava na razvojne cilje rahlo pogostejša kot pri šolah in šolskih centrih. Tretje merilo je bilo, da poročila vsebujejo elemente, ki kažejo na to, da izvajalci PSI razumejo in sistematično izvajajo proces samoevalvacije. Te elemente je vsebovalo natanko 50 % analiziranih poročil tako šol in šolskih centrov kot tudi organizacij za izobraževanje odraslih. Četrto merilo kakovosti je bila rednost izvajanja procesa samoevalvacije v zadnjih treh letih. Ta element, na podlagi katerega je v poročilih mogoče prikazovati tudi trende oz. primerjave s prejšnjimi šolskimi leti, so vsebovala poročila 34 izvajalcev PSI (50 % izvajalcev). Šole in šolski centri so se pri tem merilu veliko bolj odrezali kot organizacije za izobraževanje odraslih, saj je merilo izpolnilo 60 % šol in šolskih centrov ter le 22 % organizacij za izobraževanje odraslih. Peto merilo je bilo, da je iz poročil mogoče razbrati, da so načrtovane izboljšave povezane z ugotovitvami predhodne samoevalvacije. Izmed vseh sedmih meril je največ poročil izpolnilo ravno to meri-

lo, kajti kar 40 (oz. 58,8 %) izvajalcev PSI je v svojih poročilih zapisalo ali prikazalo, da načrtovane izboljšave izhajajo iz ugotovitev samoevalvacij, ki so bile izvedene v tem šolskem letu ali prej. To merilo je izpolnilo kar 62 % poročil šol in šolskih centrov ter 50 % poročil organizacij za izobraževanje odraslih. Šesto merilo kakovosti poročil je bila prisotnost sistematičnega spremljanja implementacije izboljšav, kar pomeni, da smo v poročilih iskali elemente, ki bi kazali na to, da izvajalci PSI sistematično in načrtno spremljajo učinkovitost že uvedenih izboljšav in sprememb. To merilo so izpolnila poročila 35,3 % izvajalcev PSI, od tega poročila 42 % šol in šolskih centrov ter poročila 17 % organizacij za izobraževanje odraslih.

Z zadnjim merilom smo ugotavljali, koliko je UZK vpeto v delovanje šol oz. zavodov, kajti iskali smo podatke o tem, kdo vse je vključen v proces. Iz 31 oz. 45,6 % analiziranih poročil izvajalcev je bilo razvidno, da so v proces UZK poleg vodstva in komisije za kakovost (ali tima za kakovost) vključeni tudi drugi zaposleni (strokovni delavci, aktivni in podobno). Podobno kot pri nekaterih drugih podatkih, ki smo jih že omenili, se tudi v tem primeru rezultati kvalitativne analize razlikujejo od rezultatov, ki jih je pokazala kvantitativna analiza odgovorov na anketni vprašalnik. Vključenost strokovnih delavcev je ključna za uspešno izvajanje procesa UZK, kar je potrdilo 75,6 % izvajalcev PSI, ki so v anketi navedli, da so v proces samoevalvacije vključili učiteljski zbor. Kljub temu pa je analiza vsebin poročil komisij za kakovost pokazala, da je to razvidno iz manj kot polovice analiziranih poročil (Žagar in Hergan, 2018). Na tem mestu je zato treba posebej poudariti, da je poročanje o procesu UZK oz. priprava poročila o kakovosti ena izmed pomembnih spretnosti, ki jih potrebujejo člani tima za kakovost. Kakovostno poročanje je namreč del procesa kakovostnega vodenja kakovosti. Razvoj teh spretnosti bi v prihodnje lahko pomembno prispeval k dvigu kakovosti poročil o kakovosti pri tistih izvajalcih PSI, ki kakovostno vodijo proces UZK, šibki pa so pri poročanju.

**Graf 5:** Kakovost poročil o kakovosti izvajalcev PSI v šolskem letu 2015/16



Vir podatkov: Kvalitativna analiza poročil o kakovosti za šolsko leto 2015/16, CPI (Žagar in Hergan, 2018).

## PROGRAM RAZVOJA IN LETNI NAČRT KAKOVOSTI

Razvojno načrtovanje, ki je sistematično, sodelovalno ter usmerjeno v dvig kakovosti učenja in poučevanja, je eden izmed temeljev notranjega sistema UZK in kakovostnega procesa vodenja kakovosti (Bezjak in drugi, 2018). Gre za prvo fazo kroga kakovosti, v kateri si izvajalci PSI postavijo dolgoročne razvojne cilje (za obdobje treh do petih let) in/ali kratkoročne oz. letne prednostne cilje, ki izhajajo iz razvojnih ciljev in jih bodo zasledovali v enem šolskem letu.

Rezultati spletnega anketiranja (Žagar in Hergan, 2018) so pokazali, da ima razvojni načrt oz. **program razvoja** za daljše obdobje (treh do petih let) pripravljenih 53 izvajalcev PSI oz. 64,6 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje. 22 izvajalcev oz. 26,8 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje, pa pravi, da programa razvoja nimajo pripravljenega. Precej več izvajalcev (68 izvajalcev oz. 82,9 % tistih, ki so odgovorili na vprašanje) je za šolsko leto 2015/16 pripravilo **letni načrt razvoja kakovosti** oz. akcijski načrt implementiranja izboljšav (lahko kot del LDN). 14 izvajalcev (oz. 17,1 % izvajalcev, ki so odgovorili na vprašanje), pa pravi, da letnega načrta razvoja kakovosti za šolsko leto 2015/16 niso pripravili. Glede na to, da sta program razvoja in letni načrt razvoja kakovosti dokumenta, v katerih si izvajalci določijo dolgoročne razvojne cilje in letne prednostne cilje izboljšav, se zdi število izvajalcev, ki so v anketi dejali, da teh dveh dokumentov nimajo pripravljenih, precej veliko. Po drugi strani pa je število izvajalcev, ki pravijo, da teh dveh dokumentov nimajo pripravljenih, podobno številu izvajalcev, ki so v anketi odgovorili, da nimajo pripravljenega poročila o kakovosti oz. poročila komisije za kakovost za šolsko leto 2015/16 (12 izvajalcev) in da v šolskem letu 2015/16 niso izvedli samoevalvacije (21 izvajalcev) (Žagar in Hergan, 2018). Iz dostopnih podatkov lahko sklepamo, da približno četrtina izvajalcev PSI, ki so sodelovali v anketi, ne vodi procesov UZK v skladu s postopki, ki jih opredeljuje nacionalni in evropski ovir UZK. Gre za dogovorjene postopke vodenja kakovosti (kot je npr. upoštevanje faz in korakov kroga kakovosti), ki so utemeljeni v teoriji in preizkušeni v praksi.

Poglobljene analize programov razvoja in letnih načrtov razvoja kakovosti, za katere smo izvajalce prosili v spletni anketi, ni bilo mogoče opraviti, saj smo od izvajalcev prejeli zgolj 5 programov razvoja in 4 letne načrte razvoja kakovosti (gre za interne dokumente, ki so nam jih sodelujoči izvajalci posredovali prostovoljno). Kljub temu pa je pregled dostopnih dokumentov pokazal, da tudi na področju razvojnega načrtovanja obstaja potreba po bolj poenoteni terminologiji in jasnejši opredelitvi temeljnih izhodišč, ki bodo osnova, na kateri bodo izvajalci PSI vzpostavili svoje notranje sisteme UZK ter kakovostno vodili proces UZK. Dokumenti, ki smo jih prejeli, so namreč zelo različni, zato smo jih, kot je omenjeno že zgoraj, kot »podporne dokumente« vključili v kvalitativno analizo poročil komisij za kakovost. Ta analiza je potrdila, da imajo izvajalci PSI v Sloveniji še veliko možnosti, da izboljšajo svoje procese vodenja kakovosti v vseh štirih fazah kroga kakovosti, vključno s fazo razvojnega načrtovanja.

Osnovno priporočilo bi bilo, da izvajalci PSI začnejo bolj sistematično načrtovati spremembe oz. izboljšave, k čemur sodi tudi to, da začnejo v večjem številu in bolj kakovostno pripravljati svoje razvojne dokumente (program razvoja z dolgoročnimi razvojnimi cilji in letni akcijski načrt s prednostnimi letnimi cilji), v katerih opredelijo načrtovana področja izboljšav, dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev, merila za vrednotenje, vključene deležnike, proces vodenja kakovosti in podobno. Analiza dostopnih dokumentov, ki smo jih prejeli od izvajalcev, je pokazala, da si izvajalci pogosto izberejo preveč ciljev ali pa ciljev ne opredelijo dovolj natančno, da bi iz njih lahko izpeljali konkretne dejavnosti, ki jih bodo izvajali, ter merila in opisnike, s katerimi bodo to spremljali in ovrednotili.

Pri tem je pomembno, da so že v fazo razvojnega načrtovanja (npr. v razpravo o razvojnih in prednostnih ciljih) vključeni vsi pomembni deležniki (strokovni delavci, dijaki, starši, delodajalci itd.). Kot smo videli zgoraj, so rezultati ankete pokazali, da pri vseh izvajalcih PSI v proces samoevalvacije niso vključeni vsi deležniki. V šolskem letu 2015/16 so bile komisije za kakovost vključene v samoevalvacijo zgolj pri 83,6 % izvajalcev, vodstva šol oz. zavodov pri 77 % izvajalcev, strokovni delavci oz. učiteljski zbori pri 75,4 % izvajalcev, dijaki pri 65,6 % izvajalcev ter delodajalci pri 37,7 % izvajalcev, ki so nam posredovali podatke (Žagar in Hergan, 2018).

Tudi poročilo o uresničevanju evropskega referenčnega okvira (Sekretariat EQAVET, 2017) ugotavlja, da zaposleni (torej strokovni delavci, učiteljski zbori itd.) pri izvajalcih PSI v Sloveniji niso vedno vključeni v zgodnje faze načrtovanja oz. v načrtovanje razvoja kakovosti. Druga pomembna šibka točka izvajalcev PSI v Sloveniji, ki jo v fazi razvojnega načrtovanja opaža to poročilo, je, da odgovornosti pri vodenju in razvoju kakovosti niso vedno jasno določene (Sekretariat EQAVET, 2017). Ker je mesto za tovrstne opredelitve odgovornosti ravno program razvoja, je torej pomembno, da izvajalci PSI v prihodnje več časa in pozornosti namenijo pripravi tega dokumenta ter akcijskim načrtom za doseganje zastavljenih letnih prednostnih ciljev na ravni šole oz. zavoda kot celote, aktivov oz. drugih skupin ter posameznih strokovnih delavcev.

## Viri in literatura

Bezjak, S., A. Jurič Rajh, S. Grašič, M. Brglez, S. Črep, S. Kos Knez, P. Papler, R. Škodnik, N. Talan Fošnarič in M. Turk (2018). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo (zbirka Kakovost v vrtcih in šolah)*. Ljubljana: Šola za ravnatelje (gradivo v nastajanju).

Brejc, M., M. Zavašnik Arčnik, A. Koren, C. Razdevšek Pučko, S. Gradišnik in A. Širec (2014). *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v vrtcih in šolah*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Evropski parlament in Svet (2009). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. junija 2009 o vzpostavitvi evropskega referenčnega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja*. Uradni list Evropske unije.

Grašič, S., Š. Pogačnik Nose in T. Žagar, ur. (2017). *Okvir EQAVET za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: priročnik za implementacijo evropskega okvira kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja na ravni šole*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Ireh, M. (1994). Applying the Deming TQM Philosophy to the School Setting. *American Secondary Education* 22(3), 8–15.

Lunenburg, F. C. (2010). Total Quality Management Applied to Schools. *Schooling* 1(1), 1–6.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2017). *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Nacionalni\\_okvir\\_Kakovost\\_Feb\\_2017.docx](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017.docx)

Murgatroyd, S. (1993). Implementing Total Quality Management in the School: challenges and opportunities. *School organisation* 13(3), 269–281.

*Nacionalni kazalniki kakovosti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja* (2017). <http://www.eqavet-nrp-slo.si/nacionalni-okvir/nacionalni-kazalniki-kakovosti>

Sekretariat EQAVET (2017). *Supporting the implementation of the European Quality Assurance Reference Framework: Draft Results of EQAVET Secretariat Survey 2016–2017*. <https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/Report-implementation-of-EQAVET-Results-EQAVET-Secretariat-Survey-2016.pdf>

Taštanoska, T. (2015). *Analiza rezultatov ankete za ravnatelje o samoevalvaciji*. Ljubljana: MIZŠ.

*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (Ur. list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15).

*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Ur. list RS, št. 79/06).

Žagar, T. in M. Hergan (2018). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 (za šolsko leto 2015/6 in koledarsko leto 2016): Zvezek 2 – podrobnejši prikaz podatkov*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

## III Povezanost s svetom dela

### UVOD

Strateški dokumenti na evropski ravni poudarjajo nujnost tesnejšega povezovanja s svetom dela, odgovarjanja na potrebe trga dela, napovedovanja potreb trga dela v prihodnosti in temu v sled spremljanja udeležencev poklicnega in strokovnega izobraževanja po njihovem zaključku izobraževanja (Riga Conclusions, 2015; A New Skills Agenda for Europe, 2016; Review of the European Qualifications Framework, 2017). Podatki o tem, kako uspešni so absolventi in diplomanti programov<sup>1</sup> pri zaposlovanju in pozneje na delovnem mestu, naj bi po navedenih usmeritvah služili kot ključna povratna informacija za prevzemanje odgovornosti nosilcev izobraževanja ter za namene izboljševanja kakovosti izobraževanja. Povratne informacije o uspešnosti absolventov in diplomantov naj bi tako na ravni izvajalcev kot na ravni sistema pridobivali od samih absolventov oz. diplomantov kot tudi od njihovih delodajalcev.

Maja 2017 je na evropski ravni nastal strateški dokument »Proposal for a Council Recommendation on tracking graduates« (European Commission, 2017), ki priporoča, da naj države članice:

- izboljšajo dostopnost in kakovost podatkov o absolventih in diplomantih poklicnega ter strokovnega izobraževanja po zaključku izobraževanja,
- zbirajo natančne podatke o njih (vključujoč njihov socialno-ekonomski status, socio-biografske podatke ipd.),
- implementirajo longitudinalne raziskave o njih, da bi ugotovili, kje so po zaključku izobraževanja in kaj počnejo,
- na nacionalnih ravneh povežejo obstoječe baze podatkov, da bi zagotovili celovito sliko o uspešnosti absolventov in diplomantov ter
- zagotovijo trajno spremljanje absolventov in diplomantov z ustreznimi dolgoročnimi in zanesljivimi viri financiranja.

Za takšen ukrep se je Evropska komisija odločila iz različnih razlogov. Temeljni namen dokumenta je izboljšati dostopnost tako kvantitativnih kot kvalitativnih podatkov o tem, kje so absolventi srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter diplomanti terciarne ravni izobraževanja, in kaj natančno počnejo v različnih časovnih obdobjih po zaključku izobraževanja.

Zaposljivost absolventov poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) in diplomantov terciarne ravni je namreč marsikje v Evropi povzročala in povzroča skrbi. V nekaterih pre-

delih EU je namreč znaten delež diplomantov terciarne ravni brezposelnih ali pa zaposlenih na delovnih mestih, za katere so preveč kvalificirani. Kar pa se tiče absolventov PSI, pa je slika sledeča. Obstajajo države, kot so Danska, Estonija in Nemčija, kjer je zaposljivost absolventov PSI visoka in celo presega zaposljivost diplomantov terciarne ravni. Po drugi strani pa zopet obstajajo države, kot so Francija, Španija in Italija, kjer pa je ta slika obratna, namreč da je zaposljivost absolventov PSI precej nižja kot v predhodno omenjenih državah in tudi precej nižja od zaposljivost diplomantov terciarne ravni (European Commission, 2017).

Največji problem pa je, da v številnih državah na ravni sistema sploh ni dostopnih dovolj natančnih podatkov za pripravljanje tovrstnih analiz (European Commission, 2017; Quality Assurance in VET in Croatia, 2017). Tudi Slovenija sodi med tovrstne države.

Raziskava EQAVET Sekretariata iz let 2013–2014 kaže, da je redno spremljanje zaposljivosti in uporabnosti znanja kasneje na delovnem mestu med evropskimi državami prej redkost kot redna praksa, tako na ravni sistema kot na ravni izvajalcev izobraževanja. Tako v navedenem raziskovalnem poročilu zasledimo, da le:

- dobra tretjina evropskih držav redno spremlja, kje so njihovi absolventi in diplomanti po zaključku izobraževanja (38 %),
- slaba tretjina evropskih držav analizira, kolikšen je delež zaposlenih udeležencev v določenem času po zaključku izobraževanja (31 %),
- dobra petina držav ima podatek o tem, kakšno zaposlitev so si udeleženci pridobili (22 %) ter
- slaba petina držav ima podatek o tem, kako so udeleženci sami in njihovi delodajalci zadovoljni z uporabnostjo znanja, ki so ga pridobili med izobraževanjem, kasneje na delovnem mestu (19 %).

Načini zbiranja tovrstnih podatkov tudi variirajo od države do države. Tako obstaja:

- nekaj evropskih izobraževalnih sistemov, kjer je zbiranje tovrstnih podatkov obvezno na nacionalni ravni oz. ravni sistema ter
- znatno število držav, kjer izvajalci zbirajo tovrstne podatke kar sami, in jih uporabljajo večinoma v namene izboljševanja kakovosti izobraževanja, ki ga ponujajo.

Tudi uporaba tovrstnih podatkov se od države do države razlikujejo:

- obstaja nekaj držav, kjer se na ravni sistema tovrstni podatki uporabljajo za namene financiranja izobraževalnih programov oz. izvajalcev – t. i. financiranje na osnovi doseženih rezultatov (angl. performance based funding, primer je npr. Finska),

1 Izraz absolvent uporabljamo v tem kontekstu za skupino posameznikov, ki so dokončali srednjo šolo. Izraz diplomant pa uporabljamo za skupino posameznikov, ki so diplomirali na višjih izobraževalnih ravneh.

- pomemben cilj zbiranja tovrstnih podatkov, ki ga navajajo države, je tudi ovrednotenje aktualnosti posameznih izobraževalnih programov in njihove usklajenosti s potrebami trga dela, da bi posledično modernizirali kurikul,
- v nekaterih sistemih je zbiranje podatkov o zaposljivosti absolventov/diplomantov del procesa akreditacije samih izvajalcev, ki si prizadevajo za pravico do izvajanja javnoveljavnih izobraževalnih programov in za pridobitev javnih finančnih sredstev za njihovo izvedbo (EQAVET Secretariat, 2013; Quality Assurance in VET in Croatia, 2017).

V večini evropskih držav potekajo diskusije, iniciative, projekti in programi za ureditev tega področja spremljanja. Države izpostavljajo, da so podatki o zaposljivosti, gibanju udeležencev po zaključku programa ter uporabnosti njihovega znanja zelo relevantni, in jih je treba upoštevati pri oblikovanju izobraževalne politike in sprejemanju posamičnih odločitev v izobraževalni politiki. Vendar pa vse države povrsti navajajo, da obstajata predvsem dve težavi pri pridobivanju tovrstnih podatkov, in sicer visoka metodološka zahtevnost ter s tem povezano tudi visoki stroški (EQAVET Secretariat, 2013).

Najnovejša literatura na področju spremljanja zaposljivosti in prehodnosti na višje ravni izobraževanja opozarja, da je metodologija spremljanja lahko učinkovita le, če je spremljanje stalno in poteka na vsakodnevnem nivoju. Le tako lahko daje sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja veljavne in zanesljive povratne informacije za njegovo prenovu, ki naj temelji na najnovejših raziskovalnih ugotovitvah in napovedih kadrovske potrebe v prihodnosti (CEDEFOP, 2013).

UNESCO navaja, da je pri spremljanju zaposljivosti možno najti tri načine zbiranja podatkov:

- prvi se osredotoča na analizo ponudbe poklicnega in strokovnega izobraževanja,
- drugi prvemu dodaja zahteve trga dela in
- tretji, najaktualnejši in najgloblji kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja ter usposabljanja analizira z vidika uporabnosti pridobljenih znanj in spretnosti (Maroje in drugi, 2015).

Mreža EQAVET v podporo državam članicam za nacionalne referenčne točke vsako leto organizira kar nekaj dogodkov na temo izmenjave izkušenj med državami članicami pri spremljanju gibanja udeležencev po zaključku izobraževanja, njihove zaposljivosti ter uporabnosti znanja ter nudi finančno podporo referenčnim točkam za prispevek k ureditvi tega področja spremljanja (EQAVET Network, 2015).

Preko aktivnosti, ki jih organiziramo in izvajamo v mreži EQAVET, se je izkristaliziralo, da obstajajo evropske države z več desetletno tradicijo spremljanja gibanja udeležencev poklicnega in strokovnega izobraževanja po zaključku izobraževanja, kot so: Finska, Danska, Nizozemska, Nemčija. Te države poročajo o sistematičnem spremljanju udeležencev v času njihove izobraževalne in profesionalne poti. Tako npr. Danska poroča o izobraževalni številki, ki jo dobi vsak dr-

žavljan pri 4. letu starosti. Poročajo tudi o sodelovanju in natančni razmejitvi odgovornosti sodelujočih nacionalnih institucij pri vodenju baz, pripravi vpogledov, zaključkov in interpretacij o gibanju udeležencev po zaključku izobraževanja in s tem povezanih podatkov ter vplivanju na nadaljnje odločitve v nacionalnih izobraževalnih politikah.

## SISTEMSKO SPREMLJANJE ABSOLVENTOV IN DIPLOMANTOV PO ZAKLJUČKU IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Kot reakcija na številne evropske pobude in predhodno omenjeni evropski dokument »Proposal for a council recommendation on tracking graduates«, ki je nastal maja 2017, se je tudi v Sloveniji to področje začelo urejati sistematično. Sektor za visoko šolstvo na MIZŠ v Sloveniji je z letom 2018 začelo s projektom »Vzpostavitev sistema za spremljanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov v Sloveniji in posodobitev eVŠ« (MIZŠ – Sektor za visoko šolstvo, 2018). Glavni namen projekta, ki bo trajal do leta 2020, je vzpostaviti sistem za spremljanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov na nacionalni ravni ter na tej osnovi zbrati kakovostne informacije in jih pripeljati nazaj do ključnih deležnikov, ki pa so konkretno navedeni, in sicer: visokošolski zavodi, oblikovalci visokošolskih politik in NAKVIS. Sistem spremljanja zaposljivosti bo:

- nudil podporo visokošolskim zavodom pri samoevalvaciji, pripravi in izvedbi študijskih programov,
- omogočil ustrezno poklicno in karierno svetovanje,
- predstavljal podlago za napovedovanje potreb po visokošolskih diplomantih na trgu dela ter
- nudil podlago odločevalcem in oblikovalcem politik.

MIZŠ je prevzelo vlogo koordinatorja zbiranja in analiziranja podatkov o potrebah po izvajanju posameznih študijskih programov na državni ravni. Poleg ekspertnega tima na MIZŠ bodo z razpisom izbrani ponudniki za pripravo metodologije spremljanja zaposljivosti. Projekt bo črpal iz različnih evidenc, ki že obstajajo, in sicer evidence Zavoda za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije, Zavoda RS za zaposlovanje, evidence štipendistov MDDSZ-ja in evidence zaposlenih v vzgoji in izobraževanju MIZŠ-ja. Problematika, ki jo želijo osvetliti, je:

- prehod diplomantov na trg dela in njihovo gibanje po trgu dela ter
- (ne)ujemanje pridobljenih kompetenc v času študija z zahtevami in pričakovanji na trgu dela.

Projekt pomeni veliko spodbudo tudi za srednje poklicno in strokovno izobraževanje, saj se bo model razvite metodologije za spremljanje zaposljivosti in prehodnosti morda z določenimi modifikacijami lahko prenesel na nižje izobraževalne ravni.

## SPREMLJANJE ABSOLVENTOV IN DIPLOMANTOV PO ZAKLJUČKU IZOBRAŽEVANJA NA RAVNI IZVAJALCEV V SLOVENIJI

V anketi, ki smo jo izvedli med izvajalci srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (SPSI) za namene priprave pričujočega poročila, smo ugotovili naslednje (Žagar in Hergan, 2018):

- Večina izvajalcev SPSI, tako šol kot organizacij za izobraževanje odraslih, ne spremlja, kje so njihovi absolventi po zaključku izobraževanja. Da podatka o tem, kje so absolventi po zaključku izobraževanja, nimajo, je v anketi poročalo 41,1 % izvajalcev (od 86,3 %, ki so na to vprašanje sploh odgovorili).
- Nekateri izvajalci (25,3 % od tistih, ki so odgovorili na vprašanje) so poročali o tem, da to področje spremljajo nesistematično. Tako jih je 11 (od skupno 95) ta svoj odgovor pojasnilo, da občasno dobijo povratne informacije v naključnih pogovorih z bivšimi dijaki, tudi preko društva maturantov in diplomantov. Nekateri so imeli poskuse sistematičnega spremljanja tega področja v preteklosti (ta odgovor se je pojavil med šolami), spet drugi pa načrtujejo sistematično spremljanje v prihodnosti (ta odgovor se je pojavil pri 3 izvajalcih med organizacijami za izobraževanje odraslih).
- 20 % (19) izvajalcev, ki so podali odgovor na vprašanje, je odgovorilo, da spremljajo gibanje udeležencev po zaključku izobraževanja sistematično, in sicer 15 šol oz. šolskih centrov ter 4 organizacije za izobraževanje odraslih. Tisti, ki spremljajo gibanje svojih bivših udeležencev po zaključku programa, običajno spremljajo tudi njihovo zadovoljstvo in zadovoljstvo delodajalcev z znanji, spretnostmi in kompetencami, ki so jih pridobili med šolanjem ter spreminjajoče se potrebe v lokalni skupnosti, da bi na njih reagirali s prilagajanjem kurikula na ravni šole.
- Zadovoljstvo bivših udeležencev in delodajalcev z uporabnostjo znanja, spretnosti in kompetenc, ki so jih dobili v času izobraževanja, kasneje na delovnem mestu ter identificiranje novih, spreminjajočih se potreb v lokalni skupnosti in gospodarstvu po naših podatkih spremlja več izvajalcev kot gibanje, kje bivši udeleženci po zaključku programa dejansko so. Tako o sistematičnem spremljanju uporabnosti znanja absolventov poroča 24,2 % izvajalcev in o nesistematičnem prav tako 24,2 %, ki so odgovarjali na vprašanje. O bodisi sistematičnem ali nesistematičnem beleženju potreb lokalne skupnosti in gospodarstva ter prilagajanju kurikula na ravni šole glede na te potrebe pa poroča 52,6 % izvajalcev.
- Od dobre polovice izvajalcev, ki poročajo, da kurikul na ravni šole prilagajajo glede na povratne informacije delodajalcev, lokalne skupnosti in gospodarstva jih največ (76 %) poroča o prilagoditvah v odprtem kurikulu, potem v izvedbi praktičnega usposabljanja z delom (56 %), v izbirnih vsebinah (34 %) ter drugje (20 %). Pri tem zasledimo velike razlike v deležih med šolami/šolskimi centri na eni strani ter organizacijami za izobraževanje odraslih na drugi. O prilagajanju odprtega kurikula, praktičnega usposabljanja z delom, ki je izvedeno pri delodajalcih ter izbirnih vsebin poročajo predvsem šole (83,8 % šol prilagaja odprti kurikul, 67,7 % šol praktično usposabljanje z delom ter 40,5 % izbirne vsebine), medtem ko se organizacije za izo-

braževanje odraslih na te potrebe odzivajo v znatno manjši meri. Organizacije za izobraževanje odraslih prilagajajo odprti kurikul v 44,4 %, PUD v 22,2 % in izbirne vsebine v 11,1 %. Pač pa IO in šolski centri v večji meri poročajo o tem, da na potrebe gospodarstva, lokalne skupnosti in trga dela reagirajo drugje (20 % organizacij za izobraževanje odraslih in 25 % šolskih centrov v primerjavi s šolami, kjer je ta odstotek 10,8 %). Kje je to »drugje«, pa navajajo pripravo in ponudbo neformalnih oblik izobraževanja, se pravi raznih usposabljanj, s prilagajanjem vsebin in gradiv znotraj obstoječega izobraževalnega programa, svetovalno dejavnostjo ter ponudbo usposabljanj za pridobitev nacionalnih poklicnih kvalifikacij.

- Pri pojasnilu o načinu spremljanja gibanja bivših udeležencev, uporabnosti njihovega znanja ter beleženju spreminjajočih se potreb na trgu dela (ki ga je podalo 13 šol oz. šolskih centrov in nobena organizacija za izobraževanje odraslih) so navajali anketiranje bivših dijakov in lokalnih delodajalcev, ki poteka bodisi telefonsko, pisno ali ustno – v obliki intervjuja; pogovore z delodajalci med osebnim stikom v času, ko učitelji obišejo dijake na praktičnem usposabljanju z delom, ki poteka pri delodajalcih; pogovore z bivšimi dijaki preko letnega srečanja kluba alumnov; pogovore z mentorji in kadrovniki iz podjetij, ki se odzovejo na povabilo na letno srečanje na šoli; redne sestanke z delodajalci skozi leto, pri katerih poteka praktično usposabljanje z delom.
- Pogosto posredno zasledimo vključenost šolskih svetovalnih služb, organizatorjev praktičnega usposabljanja z delom pri delodajalcih, razrednikov, kariernih centrov, aktivov učiteljev in klubov alumnov v pridobivanje povratnih informacij s strani bivših dijakov in delodajalcev. Zasledimo primere, ko so izbrani bivši dijaki povabljeni, da predstavijo sebe in svojo poklicno pot v razredih, šolskih glasilih in promocijskih dogodkih.
- Za pridobivanje povratnih informacij se izvajalci poslužujejo različnih medijev: osebni stik, telefonski klic, ICT orodja (Facebook, spletna anketa), dopisovanje, lahko tudi kombinacija več naštetih.
- Namen pridobivanja povratnih informacij s strani bivših dijakov in delodajalcev o gibanju bivših udeležencev; zadovoljstvu z njihovimi znanji, spretnostmi in kompetencami ter identificiranja novih spreminjajočih se potreb na trgu dela je pri izvajalcih lahko različen ali večplasten. Povratne informacije tako uporabljajo kot izhodišče za prilagajanje in spreminjanje kurikula na ravni šole oz. izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in šole, za namene kariernega svetovanja ter za namene promocije šole in/ali izobraževalnih programov in zviševanje vpisa.

V odgovorih na anketo ter pri pregledovanju Poročil o kakovosti šol, šolskih centrov ter organizacij za izobraževanje odraslih smo zasledili nekaj primerov dobre prakse, ko izvajalci sami spremljajo bivše dijake ali odrasle udeležence po zaključku izobraževanja ter koristijo informacije o njih in/ali od njih za aktualiziranje izvedbenega kurikula šole. Občasno se pridobivanje informacij od bivših dijakov kombinira z intervjuvanjem njihovih delodajalcev o zadovoljstvu z znanji bivših dijakov ter z analiziranjem potreb v lokalnem delovnem okolju. Analiziranje potreb v lokalnem delovnem okolju poteka s pomočjo anket za lokalne delodajalce, vodenih sestankov z njimi ipd. V nadaljevanju predstavljamo izbran primer dobre prakse.



## PRIMER DOBRE PRAKSE: Spremljanje absolventov izobraževalnih programov na ravni šolskega centra – njihove zaposljivosti in prehodnosti na višje ravni izobraževanja ter odzivi šolskega centra na povratne informacije

### Osnovni podatki o izvajalcu

Biotehniški izobraževalni center v Ljubljani je javno financiran šolski center, ki ga sestavljajo 4 enote: Gimnazija in veterinarska šola, Živilska šola, Višja strokovna šola ter Medpodjetniški izobraževalni center MIC – Središče za izobraževanje odraslih.

Šolski center izobražuje mladino in odrasle v formalnih programih izobraževanja na srednješolski in višješolski stopnji ter v neformalnih programih usposabljanja in izpopolnjevanja na področju biotehnike (veterina, živilstvo, prehrana, naravovarstvo), gostinstva in turizma. V šolskem letu 2016/17 je izvajal 9 formalnih srednješolskih (Tehniška gimnazija, Veterinarski tehnik, Živilsko prehranski tehnik, Živilsko prehranski tehnik PTI, Naravovarstveni tehnik, Slaščičar, Pek, Mesar, Pomočnik v biotehnik in oskrbi) in 2 formalna višješolska programa (Gostinstvo in turizem, Živilstvo in prehrana). Poleg formalnih programov izobraževanja izvaja neformalno izobraževanje: kuharske, slaščičarske in druge tečaje; posebne programe za podjetja; usposabljanja za brezposelne; izvaja preverjanja za pridobitev 8 nacionalnih poklicnih kvalifikacij ter priprave na preverjanje za pridobitev teh nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Šolski center 193 zaposlenih sodelavcev ter 3662 udeležencev (dijakov, študentov in odraslih). Poleg ponudbe izobraževanja in usposabljanja pa ima center tudi svojo trgovino, lastne slaščičarske in pekarske delavnice in kuhinje, šolsko veterinarsko ambulanto, čajnico, center kulinarike in turizma ter izobraževalni lokal Učilna okusov.

### Izhodišče

Šolski center je sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti uvedel leta 2001 (preden je uvedbo sistematičnega pristopa k zagotavljanju kakovosti od vseh šol leta 2006 zahteval Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju).

Za razvoj sistema kakovosti se je Šolski center redno vključeval in sodeloval v številnih nacionalnih in mednarodnih projektih na področju zagotavljanja kakovosti.

Šolski center ima komisijo za kakovost na ravni šolskega centra ter komisije za kakovost na ravni posameznih 4 enot šolskega centra. Komisijo je potrdil svet zavoda oktobra 2006. Ima svoj poslovnik delovanja. Komisije za kakovost vodijo proces sistematičnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Šolski center lahko kot primer dobre prakse izpostavimo v različnih kontekstih.

V pričujočem opisu ga izpostavljamo kot primer dobre prakse na področju povezovanja s svetom dela.

### Spremljanje obveznih nacionalnih kazalnikov kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja 5, 6 in 9

Šolski center BIC Ljubljana izpostavljamo kot primer dobre prakse sistematičnega spremljanja nacionalnih kazalnikov kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja 5, 6 in 9.

BIC Ljubljana spremlja nahajanje svojih absolventov 6 mesecev po zaključku izobraževalnega programa. Pridobivajo naslednje podatke:

- Ali je absolvent izobraževanja 6 mesecev po zaključku
  - a.) zaposlen, b.) nezaposlen, c.) nadaljuje šolanje
- Če je zaposlen, kakšno obliko zaposlitve ima:
  - a.) določen čas, b.) nedoločen čas
- Če je zaposlen, kako je dobil zaposlitev:
  - a.) od štipenditorja, b.) od delodajalca, kjer je opravljal praktično usposabljanje z delom, c.) preko oglasa, d.) drugo
- Anketiranec je povabljen, da oceni uporabnost v šoli pridobljenega znanja na delovnem mestu (na lestvici od 1 do 4)
- Če nadaljuje šolanje, kje nadaljuje šolanje?
- Če nadaljuje šolanje, kateri izobraževalni program je izbral?
- Če nadaljuje šolanje, kateri so razlogi za nadaljevanje izobraževanja?
- Če nadaljuje šolanje, kako zadovoljen je s kompetencami, ki jih je pridobil v času šolanja, in kako te kompetence uporablja pri svojem študiju?
- Anketiranec je povabljen, da oceni znanje pridobljeno v srednji šoli (na lestvici od 1 do 5).
- Ali bi se anketiranec vključil v dodatno izobraževanje, če bi ga organizirala šola?

Komisije za kakovost posameznih šol surove rezultate anketiranja obdelajo, prikažejo v tabelah in grafih, ter jih predstavijo tako učiteljem kot mentorjem dijakom na PUD-u v podjetjih. Odgovori bivših dijakov spodbudijo diskusije med učitelji, diskusije spodbudijo razmišljanja o potrebnih spremembah za naslednje leto.

Diskusije z mentorji v podjetjih na podlagi odgovorov bivših dijakov pa komisijam za kakovost na šoli pomagajo tudi pri identificiranju šoli nepoznanih ali novih potreb po znanju na trgu dela, kar bi lahko označili kot spremljanje nacionalnega kazalnika kakovosti 9.

### Metoda spremljanja nacionalnih kazalnikov 5, 6 in 9

Šolski center BIC Ljubljana nacionalna kazalnika 5 in 6 spremlja od leta 2006. Eksperimentirali so z dvema metodama spremljanja, in sicer v obliki spletne ankete ter telefonske ankete.

V prvem letu je šolski center uporabil spletno anketiranje, vendar je bila stopnja odzivnosti zelo nizka. Ugotovili so, da je telefonsko anketiranje sicer zamudnejše, vendar bistveno bolj učinkovito. Na ta način namreč dosežejo večjo odzivnost, od absolventov pa pridobijo tudi bolj poglobljene povratne informacije. V razvoj metodologije spremljanja so na BIC Ljubljana vložili čas in materialna sredstva ter z različnimi pristopi eksperimentirali več let. Niso razvijali le metode spremljanja, temveč tudi način obdelave pridobljenih podatkov ter samo kakovost interpretacije, poročanja o ugotovitvah in ukrepanja na podlagi ugotovitev.

Postopek anketiranja poteka na naslednji način.

Z dijaki in odraslimi udeleženci izobraževanja se že v času zadnjega letnika dogovorijo, da jih bodo v obdobju 6 mesecev po zaključku poklicali z namenom, da jih anketirajo.

Ko ta čas nastopi, in jih pokličejo, so večinoma klica zelo veseli, in na vprašanja z veseljem odgovarjajo. Pokličejo vse bivše udeležence posameznega programa.

Metoda spremljanja nacionalnega kazalnika 9 ni toliko sistematična. Informacije o prepoznavanju izobraževalnih potreb na trgu dela dobijo:

1. posredno, preko analize telefonskih odgovorov anketirancev ter
2. v razgovorih z mentorji v podjetjih, pri katerih poteka praktično usposabljanje z delom, predvsem na letnem srečanju z njimi.

### Primer rezultatov spremljanja kazalnikov 5 in 6 na BIC Ljubljana

#### Nacionalni kazalnik 5:

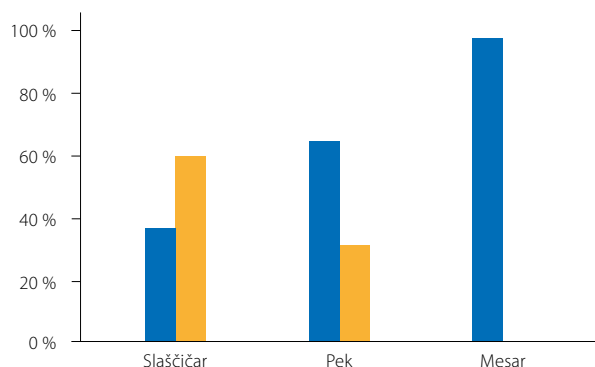
Nahajanje udeležencev po zaključku izobraževanja

Tabela 1: Število in delež absolventov, ki so 6 mesecev po zaključku izobraževalnega programa zaposleni

	Slasličičar	Pek	Mesar	Skupaj
Da	13 (52 %)	6 (86 %)	8 (100 %)	27 (67,5 %)
Ne	12 (48 %)	1 (14 %)	0 (0 %)	13 (32,5 %)
Skupaj	25 (62,5 %)	7 (17,5 %)	8 (20 %)	40 (100 %)

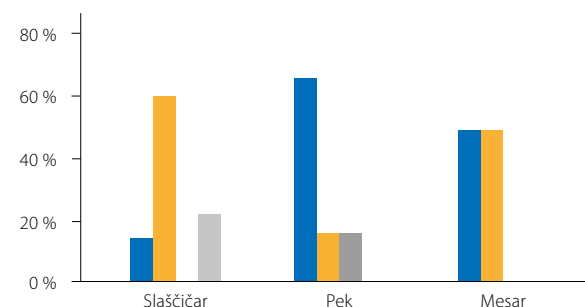
Graf 6: Oblika zaposlitve absolventov posameznih programov 6 mesecev po zaključku izobraževanja

- Zaposlen-a sem za nedoločen čas
- Zaposlen-a sem za določen čas



Graf 7: Prikaz odgovorov na vprašanje: »Kako si dobil-a zaposlitev?«

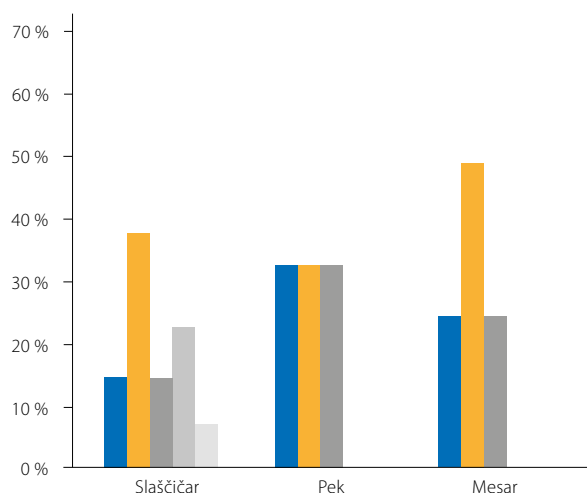
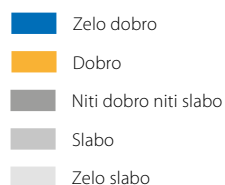
- Delovna organizacija, v kateri sem zaposlen-a, me je štipendirala
- V tej delovni vlogi sem opravljal-a delovno prakso
- Prosto delovno mesto je bilo objavljeno v medijih
- Drugo



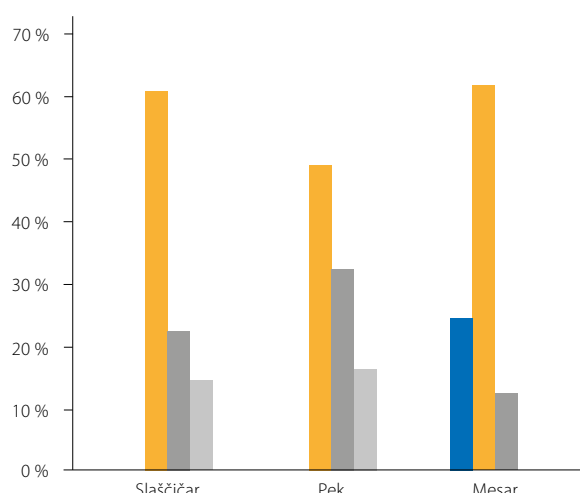
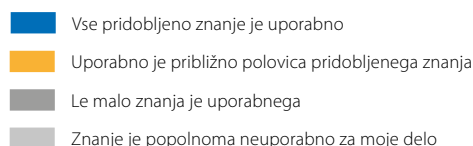
**Nacionalni kazalnik 6:**

Uporaba pridobljenih znanj in spretnosti na delovnem mestu

**Graf 8:** Kako so absolventi 6 mesecev po zaključku izobraževanja ocenili znanje, ki so ga pridobili v času šolanja«



**Graf 9:** Kako so absolventi 6 mesecev po zaključku izobraževanja ocenili uporabnos v šoli pridobljenega znanja na njihovem delovnem mestu

**Primeri ukrepov na področju povezovanja s svetom dela**

Povratne informacije o nahajanju absolventov po zaključku izobraževalnih programov ter o uporabnosti njihovega znanja na delovnem mestu in/ali v nadaljnjem izobraževanju, šolskem centru omogočijo bolj objektivno oceno o tem, v katerih segmentih je učni proces, ki ga ponujajo, aktualen in kakovosten, kje pa so možne dodatne izboljšave.

Ukrepi, ki jih je BIC Ljubljana vpeljal na osnovi tovrstnih povratnih informacij, so:

- aktualiziranje vsebin odprtega kurikula (po potrebi oblikovanje novih modulov v odprtem kurikulu);
- posodobitev ciljev in vsebin strokovnega dela izobraževalnih programov ter še posebej praktičnega izobraževanja, ki poteka na šoli;
- selektivno iskanje delovnih organizacij za kakovostno izvedbo praktičnega usposabljanja z delom pri delodajalcih, tudi v tujini. Za finančno podporo pri organizaciji praktičnega usposabljanja pri delodajalcih v tujini so na Centru začeli prijavljati projekte v okviru programa Erasmus+;
- ustanovitev Kariernega centra;
- letno srečanje z delodajalci za namene diskusije o podrobnostih aktualiziranja šolskega kurikula in razvoja kakovosti praktičnega usposabljanja z delom;
- sistematično načrtovani in organizirani obiski učiteljev v delovnih organizacijah, kjer poteka praktično usposabljanje z delom;
- zasnova in organizacija dodatnega usposabljanja za šolske organizatorje praktičnega usposabljanja z delom, ki poteka pri delodajalcih;
- pogovor z dijaki in sistematična priprava dijakov pred odhodom na praktično usposabljanje z delom, ki poteka pri delodajalcih;
- za dijake, ki nadaljujejo izobraževanje, pa so pripravili dodatne ure pouka, da bi bili bolj pripravljeni za nadaljnji študij.

### Izboljšave, ki jih opažajo po implementaciji ukrepov

---

Na šolskem centru poročajo o izboljšavah, ki naj bi se zgodile kot posledica zgornjih ukrepov, in sicer:

- Večja uspešnost dijakov pri strokovnih predmetih na zaključnem izpitu in poklicni maturi.
- Delodajalci, ki izvajajo praktično usposabljanje z delom, poročajo, da dijaki in študenti prihajajo na praktično usposabljanje boljše pripravljeni in usposobljeni, kot so bili v preteklosti.
- Vzpostavilo se je tesnejše sodelovanje med učitelji praktičnega pouka v šoli ter mentorji praktičnega usposabljanja z delom v podjetjih. Več se pogovarjajo o učnem procesu, o dijakih in študentih, učitelji pogosteje obiščejo udeležence v podjetjih v času njihovega praktičnega usposabljanja z delom. Tudi delodajalci sami več razmišljajo o kompetencah, ki jih od zaposlenih želijo ter uskladitvi procesa izobraževanja s temi potrebami.
- Šolski center se je bolj osredotočil na usposabljanje lastnih učiteljev strokovnih modulov. Opažajo, da se razumevanje in samozavest učiteljev izboljšujeta.
- Šolski center vse bolj prepoznava pomen praktičnega usposabljanja na delovnem mestu in pomembnost prispevka lokalnih delodajalcev k načrtovanju in izvedbi samega usposabljanja. Ugotovili so tudi, da so bili nekdanji dijaki in odrasli udeleženci zelo pripravljeni posredovati svoje izkušnje, da bi izboljšali učni proces za druge, ki prihajajo za njimi.
- Dijaki in študenti v višjem deležu dobijo zaposlitev pri delodajalcih, pri katerih so opravljali praktično usposabljanje z delom, kot v preteklosti.
- Dijaki in študenti dobivajo ponudbe za zaposlitev tudi od delodajalcev v tujini, pri katerih so opravljali praktično usposabljanje z delom.

Od 2006, okoli 1000 anketirancev, telefonsko anketiranje, spletni vprašalnik.

### Viri

---

- Spletna stran Šolskega centra BIC Ljubljana: <http://bic-lj.si>
- Predstavitev Šolskega centra BIC Ljubljana na Nacionalni konferenci o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja, maja 2017
- Predstavitev Šolskega centra BIC Ljubljana na dogodku mreže EQAVET: PLA on feedback loops in VET and monitoring students after graduation from secondary VET Education, decembra 2017 v Zagrebu.
- Predstavitev Šolskega centra BIC Ljubljana na dogodku mreže EQAVET: PLA on using the EQAVET indicators to accredit VET providers, septembra 2017 v Talinu.
- Opis primera dobre prakse v zbirki evropskih primerov dobre prakse ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti mreže EQAVET: Dostopno na <http://www.eqavet.eu/eu-quality-assurance/case-studies/a-focus-on-employability>

### Zapis avtorizirala

---

Jasna Kržin Stepišnik, direktorica BIC Ljubljana

## Viri in literatura

Cedefop (2013). *Research paper No 37 - Renewing VET provision: Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

*Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* (»ET 2020«) (2009). Official Journal of the European Union.

*Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* (2017). Official Journal of the European Union.

European Commission (2015). *Riga Conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. Latvia: European Commission.

European Commission (2016). *Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions - a new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels: European Commission.

European Commission (2017). *Proposal for a Council Recommendation on tracking graduates (Text with EEA relevance)*. Brussels: European Commission.

EQAVET Network (2015). *Deepening EQAVET work: Strategic plan 2016–2017*. [www.eqavet.eu](http://www.eqavet.eu).

EQAVET Secretariat (2013). *Supporting the implementation of the European Quality Assurance Reference Framework: Results of EQAVET Secretariat Survey 2013–2014*. Dublin: EQAVET Secretariat.

Marope, P.T.M., B. Chakroun in K.P. Holmes (2015). *Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*. Pariz: UNESCO.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2018). *Vzpostavitev sistema za spremljanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov v Sloveniji in posodobitev Evš 2018–2020*. Ljubljana: MIZŠ (interno gradivo).

Quality Assurance in VET in Croatia (2017). *Peer Learning Activity on Feedback loops in VET and monitoring students after graduation from secondary VET education: Background paper*. Zagreb: Quality Assurance in VET in Croatia.

Žagar, T. in Hergan, M. (2018). Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 (za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016): Zvezek 2 – Podrobnejši prikaz podatkov. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

## IV Udeleženos, dokončanje in uspešnos ob zaključku izobraževanja

V nadaljevanju povzemamo ključne ugotovitve o udeležnos, dokončanju in uspešnos ob zaključku v poklicnem in strokovnem izobraževanju v šolskem letu 2015/16. Ugotovitve so povzete po Zvezku 2 pričujočega poročila (Žagar in Hergan, 2018), kjer so podatki podrobno predstavljeni in prikazani. Izvorno so podatki pridobljeni iz dostopnih in javno objavljenih nacionalnih in evropskih baz Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (Rački in Černoša, 2017); Državnega izpitnega centra (Državni izpitni center, 2017a in 2017b); Statističnega urada RS (Statistični urad RS, 2017); Eurostata (Eurostat, 2017); Zavoda RS za zaposlovanje (Zavod RS za zaposlovanje, 2017).

### UDELEŽENOS V JAVNO-VELJAVNEM SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

#### Razmerje med udeleženci javnega in zasebnega šolstva

V Sloveniji je bila v šolskem letu 2015/16 večina (97,6 %) dijakov celotnega formalnega srednješolskega izobraževanja vključenih v javne šole oz. zavode, medtem ko se je pri zasebnikih v formalnem izobraževanju izobraževalo le 2,4 % dijakov. Zasebniki pa so bili v večji meri prisotni pri formalnem izobraževanju odraslih kot pri dijakih. Med odraslimi udeleženci srednješolskega izobraževanja jih najdemo kar 20,2 % pri zasebnikih.

**Tabela 2:** *Dijaki in odrasli v formalnih programih srednješolskega izobraževanja v letu 2015/16, ki se izvajajo v javnih zavodih ali pri zasebnikih*

Vrsta zavoda	f	f (%)
Dijaki v javnih zavodih	72997	97,6%
<b>Dijaki v zasebnih šolah</b>	1834	2,4%
<b>Skupaj dijaki</b>	74831	100 %
Odrasli v javnih zavodih	16425	79,8 %
<b>Odrasli v zasebnih organizacijah</b>	4155	20,2%
<b>Skupaj</b>	20580	100%

Vir: Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018

#### Razporeditev udeležencev po različnih vrstah izobraževalnih programov

Povprečno je bila razporeditev dijakov in odraslih po različnih vrstah programov v šolskem letu 2015/16 v Sloveniji sledeča:

Kot je razvidno iz tabele 3, smo imeli v 2015/16 **dijakov** največ (42,3 %) v srednjem strokovnem izobraževanju. Če k temu odstotku prištejemo še dijake iz PTI, ki pomeni za 1 leto daljšo obliko izobraževanja za pridobitev srednje strokovne izobrazbe ter dijake PT, ki predstavlja pripravo na poklicno maturo, lahko rečemo, da smo imeli skoraj polovico dijakov (47,5 %) v *srednjem strokovnem izobraževanju*.

Iz podatkov je tudi razvidno, da se z generacijo, ki se je v letu 2015/16 vpisala v 1. letnik, razmerja med posameznimi kategorijami programov ne spreminjajo. Zelo rahlo višji je delež dijakov v NPI in SPI na račun rahlo nižjega deleža v SSI in gimnazijah, vendar predvidevamo, da je v NPI in SPI večji tudi osip. Bolj podrobno zaradi zelo malih razlik med celotno populacijo in populacijo 1. letnika na tem mestu podatkov nismo analizirali.

Med **odraslimi** udeleženci je bila slika drugačna.

Kot vidimo iz tabele, je tudi med odraslimi največji delež udeležencev v srednjem strokovnem izobraževanju (46,7 %), vendar pa se v primerjavi z dijakmi zelo malo odraslih odloča za splošne in strokovne gimnazije (3,8 %). Bistveno višji delež odraslih v primerjavi z dijakmi je v krajših programih. Tako jih je kar 31,7 % v primerjavi z dijakmi (16,4 %) v srednjem poklicnem izobraževanju. Med odraslimi je tudi večji delež udeležencev v drugih krajših programih, in sicer PTI, PT in MT.

Številčno gledano je seveda odraslih v vseh kategorijah programov manj kot dijakov. Če pogledamo procentualno, je delež odraslih 22,1 % v primerjavi z dijakmi, ki jih je 77,9 % med vsemi udeleženci javno-formalnega srednješolskega izobraževanja.

Regionalno gledano je bilo odraslih največ v srednjem strokovnem izobraževanju v 10 od 12 regij (delež se giblje od 38,5 % na Gorenjskem do 66,7 % na Koroškem). V dveh regijah, in sicer goriški ter obalno-kraški pa je bilo za odrasle v letu 2015/16 najbolj aktualno srednje poklicno izobraževanje. Na Goriškem se je v letu 2015/16 v srednje poklicno izobraževanje tako vpisalo 43,2 % (v srednje strokovno 22,1 %) ter v obalno-kraški regiji 44 % (v srednje strokovno 32,6 %). Mogoče je še zanimiv podatek, da je bil v obalno-kraški regiji med odraslimi interes za vpis v gimnazije znatno večji kot v preostalih regijah, saj se je tam 11,9 % odraslih vpisalo v gimnazije (povprečje vpisa v gimnazije med odraslimi v Sloveniji je bila 3,8 %). Na Goriškem pa je opazno nadpovprečen interes za PTI (22,1 %) v primerjavi s preostalimi (povprečje vpisa med odraslimi v Sloveniji v PTI je bila sicer 9,6 %) (Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018).

**Tabela 3:** Razpored dijakov in odraslih po posameznih vrstah programov v šolskem letu 2015/2016 v Sloveniji v vseh letnikih skupaj ter le v 1. letniku za dijake<sup>2</sup>

	NPI	SPI	SSI	GIM	PTI	PT	MT	SKUPAJ
Število dijakov v vseh letnikih skupaj	885	11895	30795	25042	3459	271	380	72727
Delež dijakov v vseh letnikih skupaj	1,2 %	16,4 %	42,3 %	34,4 %	4,8 %	0,4 %	0,5 %	100 %
Delež dijakov v 1. letniku	2,7 %	22 %	41,5 %	33,8 %	/	/	/	100 %
Število odraslih v vseh letnikih skupaj	150	6522	9611	786	1980	1297	234	20580
Delež odraslih v vseh letnikih skupaj	0,7 %	31,7 %	46,7 %	3,8 %	9,6 %	6,3 %	1,1 %	100 %
Udeleženci skupaj (dijaki + odrasli)	1035	18417	40406	25828	5439	1568	614	93307
Udeleženci skupaj (dijaki + odrasli)	1,1 %	19,7 %	43,3 %	27,7 %	5,8 %	1,7 %	0,7 %	100 %

Vir: Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018

### Razmerje med spoloma pri udeležencih izobraževalnih programov

Nesorazmerje po spolu med vpisanimi **dijaki** v 1. letnik, kot tudi udeležnosti v vseh letnikih izobraževanja, opazamo pri vseh vrstah programov, razen pri srednjem strokovnem izobraževanju. V izhodišču moramo poudariti, da imamo na splošno 48 % dijakinj in 52 % dijakov med srednješolsko populacijo (Statistični urad, 2017). V srednjem strokovnem izobraževanju je razmerje med moškimi in ženskami uravnoteženo (48 % : 52 % v korist moškega spola), medtem ko v vseh drugih kategorijah opazamo nesorazmerje. Tako je deklet precej manj kot fantov v nižjem poklicnem izobraževanju (kjer jih najdemo le 28 %), v srednjem poklicnem izobraževanju (kjer jih najdemo le 31 %) ter v programih PTI (kjer jih najdemo le 27 %). Med dekleti pa je večji interes za vključitev v splošne in strokovne gimnazije (59 %) ter v poklicni (72 %) in maturitetni tečaj (67 %). Razlogov za to nesorazmerje je najverjetneje več. Eden izmed njih je lahko tudi obstoječa struktura ponudbe izobraževalnih programov, ki so bolj privlačni za moške, in izobraževalnih programov, ki so bolj privlačni za ženske.

Med **odraslimi** nesorazmerja v deležih udeležnosti glede na spol v 2015/16 niso bila tako velika kot med dijaki, vendar še vedno obstajajo. Na splošno je med odraslimi udeleženci srednješolskega izobraževanja razmerje med moškimi in ženskami 48 % : 52 %, tokrat v korist žensk.

V nižjem poklicnem, srednjem poklicnem, srednjem strokovnem izobraževanju, gimnazijah in v maturitetnem tečaju je rahlo neravnotežje. Tako so ženske rahlo manj zastopane na nižjih nivojih (NPI 49 %, SPI 48 %) in rahlo več na višjih nivojih izobraževanja (SSI 55 %, gimnazija 54 %, maturitetni tečaj 53 %). Bistveno razliko med moškimi in ženskami pa opazimo pri zastopanosti v poklicnem tečaju in PTI izobraževanju. Tako je žensk v poklicnem tečaju za pripravo na poklicno maturo kar 73 %, medtem ko jih je v programih PTI le 37 %.

Kot kažejo podatki iz leta 2015/16, si ženske zastavljajo bolj ambiciozne cilje glede izobraževanja, saj se v večji meri vklju-

čujejo v krajše programe, ki jih po hitrejši poti pripeljejo do enake ali višje izobrazbe (vir podatkov: Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018).

### Razmerje med udeleženci poklicno-strokovnega ter udeleženci splošnega izobraževanja

Če pogledamo razmerje med nižjim poklicnim, srednjim poklicnim in srednjim strokovnim izobraževanjem na eni strani ter splošnim izobraževanjem (splošna in strokovna gimnazija ter maturitetni tečaj) na drugi, vidimo, da je pri dijakih razmerje približno 65 : 35 v korist poklicnega in strokovnega izobraževanja. Pri odraslih je to razmerje 95 : 5 v korist poklicnega in strokovnega izobraževanja. V celotni srednješolski populaciji (upoštevajoč dijake in odrasle skupaj) pa je to razmerje 72 : 28 v korist poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Zanimiv je tudi podatek, da je izmed 33,8 % dijakov, ki so vpisani v 1. letnik gimnazij, 28,1 % dijakov vpisanih v splošno gimnazijo, preostali pa v strokovno (vir podatkov: Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018).

Podatki o vpisu v poklicno in strokovno izobraževanje torej kažejo, da je trenutna situacija v Sloveniji ugodna za poklicno in strokovno izobraževanje.

Številne evropske države poročajo o bistveno nižjem in pre nizkem deležu populacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju in tudi o padanju vpisa v tem segmentu izobraževanja. Za primerjavo navajamo nekaj podatkov.

V Nemčiji poročajo, da je bilo v letu 2014 razmerje po številu udeležencev med poklicnim in splošnim izobraževanjem 48%:52%, v korist splošnemu (Hippach-Schneider in Huismann, 2016). Na Danskem je bilo leta 2015 to razmerje 120.696 : 148.616 oz. 45%:55% v korist splošnemu izobraževanju (Andersen in Kruse, 2016). Na Švedskem je bilo leta 2016 le 27% populacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju, kar pomeni 94.232 od 343.911 vseh (Skolverket, 2016). Podobno kot na Švedskem se s prenizko udeležbo v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja borijo v Estoniji, kjer je bilo v letu 2016 razmerje udeležencev 26,2 % : 71 % v korist splošnemu izobraževanju. 3 % populacije pa ni nadaljevalo šolanja na srednjem nivoju (CEDEFOP, 2017).

<sup>2</sup> Podatka o številu odraslih v 1. letniku ni bilo na voljo.

Tabela 4: Razmerja po spolu med dijaki in odraslimi udeleženci v posameznih vrstah programov

	NPI		SPI		SSI		GIM		PTI		PT		MT		SKUPAJ	
	Ž	VSI	Ž	VSI	Ž	VSI	Ž	VSI	Ž	VSI	Ž	VSI	Ž	VSI	Ž	VSI
Število dijakinj v 1. letniku	152	555	1408	4571	4019	8477	4122	6913	/	/	/	/	/	/	9701	20516
Delež dijakinj v 1. letniku	27%	100%	31%	100%	47%	100%	60%	100%	/	/	/	/	/	/	47%	100%
Število dijakinj v vseh letnikih skupaj	267	960	3755	12038	14735	30819	15979	26864	951	3485	194	271	264	394	36145	74831
Delež dijakinj v vseh letnikih skupaj	28%	100%	31%	100%	48%	100%	59%	100%	27%	100%	72%	100%	67%	100%	48%	100%
Število odraslih žensk v vseh letnikih skupaj	73	150	3150	6522	5294	9611	427	789	734	1980	953	1297	124	234	10755	20580
Delež odraslih žensk v vseh letnikih skupaj	49%	100%	48%	100%	55%	100%	54%	100%	37%	100%	73%	100%	53%	100%	52%	100%
Število udeleženk ženskega spola (dijakinj + odraslih žensk) – vsi letniki skupaj	340	1110	6905	18560	20029	40430	16406	27653	1685	5465	1147	1568	388	628	46900	95411
Delež udeleženk ženskega spola (dijakinj + odraslih žensk) – vsi letniki skupaj	30,6%	100%	37,2%	100%	49,5%	100%	59,3%	100%	30,8%	100%	73,2%	100%	61,8%	100%	49,2%	100%

Vir: Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018

Povprečno evropsko razmerje (povprečje vseh 28 evropskih držav skupno) med vključenostjo v srednje poklicno in srednje splošno izobraževanje naj bi bilo leta 2014 47,38% : 52,62% v korist splošnemu izobraževanju (Hippach-Schneider in Huismann, 2016).

### Najštevilčnejše zastopana strokovna področja in izobraževalni programi

V šolskem letu 2015/16 je bilo največ vpisanih **dijakov** v 1. letnik na naslednjih področjih:

1. splošna gimnazija (28,1 %),
2. elektrotehnika in računalništvo (11,6 %),
3. metalurgija in strojništvo (10,7 %).

Še vedno ima precej visok vpis področje ekonomije, ki je na 4. mestu s 7,7 %. Skoraj enakovredno je zastopano zdravstvo na 5. mestu s 7,6 % dijakov.

Z vidika javnoveljavnih srednješolskih izobraževalnih programov je imela najvišje število vpisanih dijakov v 1. letnik splošna gimnazija, kjer je bilo 6913 dijakov.

Če pa pogledamo le nižje in srednje poklicno ter srednje strokovno izobraževanje, pa so bili izobraževalni programi z najvišjim številom vpisanih naslednji:

1. mesto Zdravstvena nega (1013 dijakov, oz. 11,9 % dijakov 1. letnika vseh programov SSI).
2. mesto Ekonomski tehnik (930 dijakov, oz. 11 % dijakov vseh dijakov 1. letnika SSI).
3. mesto Tehnik računalništva (809 dijakov oz. 9,5 % dijakov vseh dijakov 1. letnika SSI).
4. mesto Strojni tehnik (798 dijakov oz. 9,4 % vseh dijakov 1. letnika SSI).
5. mesto Avtoserviser (674 dijakov oz. 14,7% dijakov vseh dijakov 1. letnika SPI).

Ekonomski tehnik je bil tako tudi v letu 2015/16 med najštevilčnejšimi programi. Zastopa 1. ali 2. mesto v vseh treh kategorijah programov, kjer se pojavlja, in sicer 1. mesto med programi PT (170 dijakov, kar je 62,7 % od vseh dijakov v PT), 2. mesto v programih SSI (930 dijakov, kar je 11 % vseh vpisanih dijakov v SSI) ter 2. mesto med programi PTI (320 dijakov, kar pomeni 15,6 % vseh dijakov v PTI). Skupno je v 1. letniku Ekonomskega tehnika (vključujoč 1. leto izobraževanja v PTI in 1. in edino leto izobraževanja v PT) tako 1420 dijakov, kar pomeni 8,9 % vseh dijakov vpisanih v 1. leto izobraževanja v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (vključujoč 1. letnik PTI in 1. letnik PT), ki jih je skupno 15.931. Ta visoka zastopanost izobraževalnega programa



Ekonomski tehnik, v katerem je predvsem ženska populacija, pa verjetno lahko pojasni del neravnotežja v številu dijakov in dijakinj v različnih nivojih izobraževanja, ki smo jo omenili predhodno.

Med **odraslimi** je slika nekoliko drugačna, v določenih segmentih pa podobna. Strokovna področja si po številu vpisanih v vse letnike izobraževanja sledijo v naslednjem zaporedju:

1. družbene, poslovne, upravne in pravne vede (30 %),
2. tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo (20,4 %) ter
3. storitve (19,5 %).

Splošno izobraževanje (splošne in strokovne gimnazije ter maturitetni tečaj) imajo 5 % odraslih, kar je bistveno manj kot pri dijakih (kjer jih je v splošnem izobraževanju 35 %, kot že omenjeno predhodno), in je med odraslimi po atraktivnosti šele na 6. mestu od vseh 9 strokovnih področij.

Vendar pa je področje družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved, med katerimi je ekonomija, tudi med odraslimi zelo visoko zastopano oz. še višje kot med dijaki, saj je na prvem mestu.

Precej zmoti dejstvo, da za odrasle razpolagamo z drugačno klasifikacijo strokovnih področij med viri podatkov kot za dijake. Zaradi primerljivosti podatkov bi bilo smiselno baze na nacionalni ravni topogledno medsebojno uskladiti.

O atraktivnosti posameznih izobraževalnih programov med odraslimi nimamo podatkov.<sup>3</sup>

## OD VPISA, PREKO PREHODNOSTI V VIŠJE LETNIKE, DO ZAKLJUČKA IZOBRAŽEVANJA

Na nacionalni ravni za zdaj še ni dostopnih podatkov o deležu udeležencev posamezne generacije, ki uspešno zaključijo izobraževanje v predvidenem času. Iz obstoječih podatkov pa smo posredno izračunali oceno deleža **dijakov**, ki so v predvidenem času napredovali do zadnjega letnika izobraževanja.

Gre za približne ocene, saj ne razpolagamo s podatki o vsakem posamezniku in njegovi poti izobraževanja, le o absolutnih številkah v posameznem letniku v določenem šolskem letu. Pri oceni prehodnosti iz nižjega v višji letnik torej niso upoštevani prehodi med kategorijami programov v času izobraževanja; ponavljavci, ki pridejo v generacijo iz višjega letnika ter predhodni izpisi zaradi selitev v druge države, kjer posamezniki lahko uspešno ali neuspešno nadaljujejo

šolanje. Med naštetimi dejavniki je verjetno najvplivnejši ponavljanje letnikov.

V šolskem letu 2015/16 je največji delež dijakov, ki so do zadnjega, tj. 4. letnika, napredovali v predvidenem času v gimnazijah. Po podatkih MIZŠ (Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018) je 90,8 % generacije, ki je bila v šolskem letu 2012/13 v 1. letniku gimnazij, prišlo v 2015/16 do 4. letnika. Vendar v tem deležu so tudi ponavljavci iz prejšnjih generacij, ki so šolanje zaključili z generacijo 2015/16. Zopet ne vemo, kolikšen delež teh 90,8 %, ki so prišli do 4. letnika, je opravilo maturo (splošno ali poklicno v 1., 2. ali 3. roku) v rednem roku. Tako ni mogoče izračunati podatka, kolikšen delež dijakov je zaključilo izobraževanje v predvidenem času oz. kolikšen je osip, saj sledljivost posameznika za zdaj na nacionalnem nivoju ni zagotovljena.

Delež dijakov 1. letnika, ki so v predvidenem času prišli do zaključnega letnika, je na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja nižji. V štiriletnih programih srednjega strokovnega izobraževanja znaša 87,5 %. Zelo nizek in tudi najnižji izmed vseh kategorij programov pa je bil v letu 2015/16 delež dijakov 5. letnika PTI, ki so v predvidenem času napredovali iz 4. v 5. letnik. Teh dijakov je 66,8 %. Ocena za PTI je precej natančna, saj gre le za dva letnika. V 2015/16 je nizek tudi delež dijakov zaključnega, torej 3. letnika SPI, ki so v predvidenem času prišli v zaključni letnik. Teh dijakov je 79,3 %. Nekoliko višji je delež dijakov, ki so v predvidenem času prišli v zaključni, tj. 2. letnik NPI. Teh dijakov je 82 %. Tudi ta ocena je precej natančna, ker gre le za dva letnika.

Po letu 2008/09 je bil trend prehodnosti iz začetnega v zaključni letnik najbolj stabilen v gimnazijah. Od leta 2008/09 se je delež topogledno uspešnih dijakov zelo rahlo povečal (+ 0,5 %, z 90,3 % na 90,8 %). Trend je po letu 2008/09 najbolj naraščal v programih SSI, in sicer s 84 % na 87,9 % (+3,9 %).

V drugih kategorijah izobraževalnih programov zaznavamo padec. Največji upad, kar za 10 %, zaznamo v programih PTI (s 76,8 % na 66,8 %), potem v programih SPI (- 5,6 %, s 84,9 % na 79,3 %), ter podobno v programih NPI (- 5,4 %, s 87,4 % na 82 %).

Za odrasle zopet razpolagamo z bolj siromašnimi podatki, in sicer, da je v šolskem letu 2015/16 srednješolsko izobraževanje končalo 2994 odraslih. Podatka o tem, kolikšen delež odraslih je v letu 2015/16 izobraževanje končalo v predvidenem času, nimamo. Razberemo pa, da je največ odraslih v šolskem letu 2015/16 končalo programe SSI (46,3 %), potem PT (17,1 %) ter SPI (13,7 %). Najmanj pa NPI (9 udeležencev ali 0,3 %) ter MT (19 udeležencev ali 0,6 %). Gimnazijo je končalo 8,6 % odraslih.

Razporeditev odraslih v šolskem letu 2015/16 po kategorijah programov ter odraslih, ki so v šolskem letu 2015/16 končali izobraževanje, prikazujemo v tabeli:

<sup>3</sup> Povzeto po Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018

**Tabela 5:** Razporeditev odraslih po kategorijah izobraževalnih programov v šolskem letu 2015/16

	NPI	SPI	SSI	GIM	PTI	PT	MT	SKUPAJ
Št. odraslih v izbor.	150	6522	9611	786	1980	1297	234	20580
Delež odraslih v izbor.	0,7%	31,7%	46,7%	3,8%	9,6%	6,3%	1,1%	100%
Št. odraslih, ki so končali	9	410	1387	257	399	513	19	2994
Delež odraslih, ki so končali	0,3%	13,7%	46,3%	8,6%	13,3%	17,1%	0,6%	100%

Vir: Černoša in Rački v Žagar in Hergan, 2018

Opazimo določena neskladja med deležem odraslih, ki so končali posamezne vrste programov ter siceršnjim deležem odraslih v posameznih vrstah programov. Tako je višji delež odraslih zaključilo gimnazijo, PTI in PT od siceršnjega deleža odraslih v teh programih. Precej nižji delež tistih, ki so končali od siceršnjega deleža, pa opazimo v programih SPI. Neskladij zgolj na osnovi razpoložljivih podatkov ni mogoče pojasniti.

Od celotne generacije 2015/16, ki je v predvidenem času prišla do zaključnega letnika, jih je zopet le določen delež opravilo zaključni izpit (v programih NPI in SPI) ter poklicno maturo (v programih SSI, PTI in PT). *Kot delež udeležencev, ki so zaključili izobraževanje v predvidenem času štejemo udeležence, ki so v predvidenem času napredovali iz začetnega v zadnji letnik, bili v šolskem letu 2015/16 v zadnjem letniku ter opravili zaključni izpit oz. poklicno maturo na spomladanskem roku leta 2016, jesenskem roku leta 2016 ali zimskem roku leta 2017.* Vendar pa podatka o tem iz nacionalnih baz ne moremo razbrati. Do zaključnega letnika so namreč dijaki in odrasli vodeni ločeno, od tu dalje pa skupaj. Tako sicer lahko razberemo, koliko vseh udeležencev (dijakov in odraslih skupaj) se je prijavilo na zaključni izpit ali poklicno maturo in kolikšen delež od prijavljenih je prvo ali drugo opravilo uspešno. Ni pa možno razbrati, kolikšen delež dijakov in odraslih, ki so v 2015/16 v predvidenem času prišli do zaključnega letnika, je tudi v predvidenem času zaključilo srednješolsko izobraževanje z opravljenim zaključnim izpitom ali poklicno maturo. Na prvi opisnik nacionalnega kazalnika kakovosti PSIU 4, ki se glasi: »Delež udeležencev izobraževanja, ki so uspešno zaključili izobraževanje v predvidenem času«, iz trenutno obstoječih nacionalnih baz, ki so dostopne, ne moremo odgovoriti.

## USPEŠNOST OB ZAKLJUČKU IZOBRAŽEVANJA

Nekaj zanimivih ugotovitev lahko povzamemo o uspešnosti na zaključnem izpitu in poklicni maturi glede na stopnjo in vrsto izobraževanja, status udeleženca, spol ter posamezni izobraževalni program.

**Tabela 6:** Število kandidatov na zaključnem izpitu in poklicni maturi ter število in delež uspešnih

	Število dijakov in odraslih, ki so opravljali	Število in delež uspešnih
Zaključni izpit (NPI in SPI skupaj)	3933	3737 oz. 95 %
Poklicno maturo	9741	9210 oz. 94,5 %

Vir: Državni izpitni center, 2017a in 2017b

Kot razvidno, je delež uspešnih (v vseh treh rokih, ki se tretirajo, da so »v predvidenem času«) na zaključnem izpitu in poklicni maturi glede na vse, ki so pristopili k opravljanju izpitov, visok. Od tega večina kandidatov pristopi in opravi zaključni izpit in poklicno maturo na prvem, spomladanskem izpitnem roku.

Uspeh na poklicni maturi je bil od leta 2008 naprej kar stabilen. Tako je leta 2016 enak kot leta 2008 (94,5 %). Uspeh na zaključnem izpitu pa se je po letu 2008 (ko je bil 91,8 %) izboljševal.

Razlika med dijaki in odraslimi v uspešnosti na poklicni maturi in zaključnem izpitu je naslednja:

**Tabela 7:** Število dijakov in odraslih<sup>4</sup> na zaključnem izpitu in poklicni maturi ter število in delež uspešnih

Uspešnost na poklicni maturi	Opravljali PM	Opravili PM
dijaki	7279	98,4 % (7162)
odrasli	2462	83,1 % (2046)
skupaj	9741	94,5 % (9208)
Uspešnost na zaključnem izpitu SPI	Opravljali ZI	Opravili ZI
dijaki	2975	95,1 % (2829)
odrasli	646	92,7 % (599)
skupaj	3621	94,7 % (3428)
Uspešnost na zaključnem izpitu NPI	Opravljali ZI	Opravili ZI
dijaki	299	99,3 % (297)
odrasli	13	92,3 % (12)
skupaj	312	99 % (309)

Vir: Državni izpitni center, 2017a in 2017b

### Uspešnost ob zaključku izobraževanja v različnih vrstah izobraževalnih programov

Obstaja nekaj razlik v uspešnosti glede na vrsto izobraževanja. Tako so na zaključnem izpitu bolj uspešni kandidati NPI, kjer je uspešnost 99 % od kandidatov SPI, kjer je uspešnost 94,7%.

Več kandidatov NPI je tudi opravljalo zaključni izpit v spomladanskem roku (teh je 86,5 % v primerjavi s kandidati SPI, kjer je bil ta delež 78,9 %), in so bili na spomladanskem izpitnem

4 Za odrasle se tretirajo vsi kandidati, ki med opravljanjem zaključnega izpita ali poklicne mature nimajo statusa dijaka.

roku tudi bolj uspešni od kandidatov SPI (99,3 % uspešnih na spomladanskem roku v NPI in 95,5 % uspešnih na spomladanskem roku v SPI – razlika je statistično pomembna:  $t=2,92$ ) (Državni izpitni center, 2017b).

Izmed vseh treh kategorij programov, ki kandidate pripravljajo na poklicno maturo, so najbolj uspešni kandidati, ki prihajajo iz PT (97,7 % prijavljenih jih v predvidenem času maturira), sledijo kandidati SSI (ta delež je 95,6 %), najmanj uspešni pa so kandidati PTI (87,7 %) (Vir podatkov: Državni izpitni center, 2017a). Razlike verjetno lahko v največji meri pojasnimo z dejstvom, da se v posamezne kategorije programov vpisuje različna populacija udeležencev.

### Uspešnost ob zaključku izobraževanja glede na spol

Uspešnost na zaključnem izpitu se je povezovala s spolom kandidatov, medtem ko je bila uspešnost na poklicni maturi od spola neodvisna. Na spomladanskem roku zaključnega izpita NPI in SPI skupaj, ki se ga je udeležilo 79,5 % vseh kandidatov, je bilo več uspešnih žensk kot moških (96,8 % uspešnih med ženskami in 95,3 % uspešnih med moškimi – razlika je statistično pomembna:  $t=7,41$ ). Razlika v uspešnosti med spoloma gre predvsem na račun nižje uspešnosti moških v SPI. Ženskih kandidatov je bilo na zaključnih izpitih tako v NPI kot v SPI tudi bistveno manj (34,8 % v SPI ter 28,5 % v NPI). (Vir podatkov: Državni izpitni center, 2017b).

Na poklicni maturi v letu 2015/16 ne najdemo pomembnih razlik med moškim in ženskim spolom ne glede na delež med prijavljenimi na maturo in ne glede na delež med tistimi, ki so poklicno maturo v predvidenem času uspešno opravili. Sicer je moških v programih, ki pripravljajo na poklicno maturo za malenkost več, in sicer 51,7 %. (Vir podatkov: Državni izpitni center, 2017a).

### Najbolj in najmanj zastopani izobraževalni programi ob zaključku izobraževanja

Najbolj zastopan izobraževalni program na zaključnem izpitu med vsemi programi NPI, ki jih je bilo skupno 6, je bil Pomočnik v tehnoloških procesih. Med programi SPI pa so bili najbolj zastopani: Avtoserviser, Gastronomske in hotelske storitve, Frizer, Bolničar negovalec in Trgovec.

Najbolj zastopani programi na poklicni maturi so bili Ekonomski tehnik, Zdravstvena nega in Predšolska vzgoja.

Najmanj zastopani programi na poklicni maturi v letu 2015/16, ki štejejo pod 20 kandidatov, pa so bili:

**Tabela 8:** Najmanj zastopani izobraževalni programi na poklicni maturi v letu 2015/16

	Izobraževalni program	Število kandidatov
1	Ustvarjalec modnih oblačil	8
2	Geotehnik	9
3	Plovbeni tehnik	11
4	Grafični tehnik	12
5	Tehnik elektronskih komunikacij	14
6	Gozdarski tehnik	17

Vir: Državni izpitni center, 2017a in 2017b

### Nadpovprečni in podpovprečni dosežki ob zaključku izobraževanja

Od 9741 kandidatov, ki so v letu 2015/16 opravljali poklicno maturo, jih je 16 % (1563) opravljalo še dodatni izpit, ki jim je odprl pot v nadaljnji študij. Na spomladanskem roku, kjer je bila večina teh, so pri opravljanju tega izpita dosegli povprečno oceno 3, na jesenskem pa 2. V največji meri so se odločili za opravljanje angleščine in pri tem izbranem predmetu bili tudi najbolj uspešni.

Pri poklicni maturi se opazi tudi velik delež tistih, ki se prijavijo k opravljanju poklicne mature, a ne izpolnjujejo pogojev. Takšnih je bilo v letu 2015/16 kar 14,9 %. Na zaključnem izpitu je ta delež 0,4 %.

Največ zlatih maturantov (ki jih je skupno 9210) zasledimo v naslednjih izobraževalnih programih:

**Tabela 9:** Izobraževalni programi, ki so prispevali največ zlatih maturantov po deležu (glede na vse maturante programa) in/ali po absolutnem številu

Izobraževalni program	Delež zlatih maturantov glede na vse maturante programa
Farmaceutski tehnik	8,9 %
Medijski tehnik	4,1 %
Predšolska vzgoja	3,9 %
Zdravstvena nega	3,8 %
Tehnik računalništva	3,6 %

Izobraževalni program	Število zlatih maturantov
Ekonomski tehnik	1394
Zdravstvena nega	1193
Predšolska vzgoja	1127
Strojni tehnik	708
Tehnik računalništva	688

Vir: Državni izpitni center, 2017a

Zaključni izpit pa je z izjemnim uspehom izdelalo 353 kandidatov, kar predstavlja 9,3 % tistih, ki so pristopili, in je najvišji delež po letu 2011.

Če pogledamo uspešnost kandidatov različnih izobraževalnih programov na poklicni maturi, bi izpostavili nekaj izobraževalnih programov, ki so imeli na vseh treh izpitnih rokih skupaj bodisi nadpovprečni (nad 95 %), bodisi podpovprečni (pod 85 %) delež uspešnih kandidatov. Ti podatki so obračunani glede na dijake, ki so prvič opravljali poklicno maturo v celoti in v tem primeru je povprečni delež uspešnih nižji, in sicer 90,3 %. Ti izobraževalni programi so:

**Tabela 10:** Izobraževalni programi z najvišjim in najnižjim deležem uspešnih kandidatov na poklicni maturi

Izobraževalni program	Število kandidatov	Delež uspešnih kandidatov
<b>Programi z najvišjo uspešnostjo</b>		
Fotografski tehnik	21	100 %
Kemijski tehnik	97	97,9 %
Geodetski tehnik	25	96 %
Predšolska vzgoja	1025	95,9 %
<b>Programi z najnižjo uspešnostjo</b>		
Grafični tehnik	12	75 %
Hortikulturni tehnik	64	78,1 %
Kmetijsko-podjetniški tehnik	147	82,3 %
Avtoservisni tehnik	116	83,6 %
Lesarski tehnik	163	84 %
Plovni tehnik	13	84,6 %

Vir: Državni izpitni center, 2017a

Če poskušamo poiskati skupne značilnosti izobraževalnih programov z najvišjim deležem uspešnih kandidatov, ugotovimo, da med njimi ni kandidatov iz PTI vrste izobraževanja. Podpovprečnost pri manj uspešnih programih pa pogosto (ne pa nujno) lahko pripišemo večjemu deležu kandidatov iz PTI. Tako je pri Hortikulturnem tehniku, Avtoservisnem tehniku (vsi kandidati iz PTI) ter Lesarskem tehniku. Ti programi imajo v izhodišču drugačno populacijo udeležencev in to pogledno niso izenačeni v štartu s programi SSI ter PT.

Poklicna matura je sestavljena iz splošnega in strokovnega dela. Izpostavili bi predmete 2. enote poklicne mature, pri katerih so kandidati dosegli najvišje vrednosti in predmete, pri katerih so dosegli najnižje vrednosti:

**Tabela 11:** Drugi predmeti poklicne mature z najvišjimi in najnižjimi povprečnimi ocenami

Drugi predmet poklicne mature	Povprečna ocena
<b>Najvišje povprečne ocene</b>	
Modna oblačila	4,1
Veterinarstvo	3,8
Zdravstvena nega in Laboratorijska biomedicina	3,6
Farmacija, Umetnostna zgodovina, Vzgoja predšolskega otroka in Oblikovanje v aranžerstvu	3,5
<b>Najnižje povprečne ocene</b>	
Elektronske komunikacije	2,0
Tehnologija tiska in dodelave	2,2
Navtika	2,5

Vir: Državni izpitni center, 2017a

Strokovni del poklicne mature predstavlja tudi 4. predmet – izdelek oz. storitev z zagovorom, kjer je povprečna ocena 4,2 in je nad povprečno skupno oceno na spomladanskem roku poklicne mature, ki je 3,7.

Najvišji in najnižji povprečni splošni uspeh na spomladanskem delu poklicne mature, ki se ga udeleži največ kandidatov, so dosegli kandidati naslednjih izobraževalnih programov:

**Tabela 12:** Izobraževalni programi z najvišjim in najnižjim povprečnim splošnim uspehom na spomladanskem delu poklicne mature

Izobraževalni program	Povprečni splošni uspeh
<b>Izobraževalni programi z najvišjim splošnim uspehom</b>	
Farmaceutski tehnik	17,5
Ustvarjalec modnih oblačil	17,1
Veterinarski tehnik in Fotografski tehnik	16,8
<b>Izobraževalni programi z najnižjim splošnim uspehom</b>	
Grafični tehnik	13,4
Tehnik elektronskih komunikacij	13,5
Gastronomija	13,7
Avtoservisni tehnik	13,7

Vir: Državni izpitni center, 2017a in 2017b

Kandidati Gastronomije in Avtoservisnega tehnika so bili le iz PTI vrste programov.

Zavedati se moramo, da poklicna matura ne poteka eksterno, ampak interno na šoli, tako da dejavnika subjektivnosti (blagost/strogost) ni možno izključiti. Zato iz teh podatkov ne moremo izpeljati zaključkov o tem, kateri izobraževalni programi so bolj uspešni pri pripravi kandidatov na poklicno matura in kateri manj.

Kandidati, ki so opravljali zaključni izpit iz različnih izobraževalnih programov NPI, se bistveno ne razlikujejo po uspehu. Uspeh na zaključnem izpitu NPI v skupno 6 izobraževalnih programih, ki so prispevali kandidate, je namreč 99 %. Samo 3 od skupno 312 kandidatov niso opravili zaključnega izpita.

Na zaključnem izpitu SPI je diferenciacija med kandidati različnih izobraževalnih programov nekoliko večja. Uspešnost kandidatov, ki so zaključni izpit iz posameznega izobraževalnega programa opravili, glede na vse, ki so izpit opravljali, se giblje med 80 % in 100 %. Skoraj vsi, razen dveh od skupno 37 izobraževalnih programov SPI, v okviru katerih so kandidati opravljali zaključni izpit, dosegajo nad 90 % uspešnost kandidatov, z izjemo dveh. Vendar pa je pri teh dveh udeležba na zaključnem izpitu tako nizka, da 80 % uspešnost kandidatov pri izobraževalnem programu Metalurg pomeni, da 1 kandidat od skupno 5 ni opravil zaključnega izpita ter v primeru Vrtnar 6 kandidatov od skupno 33 ni opravilo zaključnega izpita.

Tudi v primeru, da bi bile razlike v uspešnosti kandidatov različnih izobraževalnih programov NPI in SPI večje, ne bi mogli

sklepati, da nek program boljše pripravlja kandidate na zaključni izpit kot ostali. Vsebina in potek zaključnega izpita sta namreč v celoti določena interno na šoli, in učinkovanje dejavnika subjektivnosti ni mogoče izključiti.

## ODNOS MED VPISOM IN ZAKLJUČKOM IZOBRAŽEVANJA

Če primerjamo najbolj zastopane programe, ko so se udeleženci generacije, ki je zaključila leta 2015/16, vpisovali z najbolj zastopanimi programi na zaključnem izpitu in poklicni maturi ter z najbolj atraktivnimi programi za vpis v letu 2015/16, vidimo, da so si vse tri kategorije nekako usklajene, prihaja pa do rahlih neskladij. Ne razpolagamo sicer s povsem primerljivimi podatki, saj imamo ponekod podatke samo za dijake, drugje, in sicer v primeru uspešnosti na zaključnem izpitu in poklicni maturi, pa za dijake in odrasle skupno.

Med programi NPI (tabela 13 in tabela 15) si prvi dve mesti tako po številu vpisanih v letu 2015/16 in številu vpisanih v preteklosti, kot tudi po številu absolventov v letu 2015/16 izmenjujejo dva programa, in sicer Pomočnik v tehnoloških procesih ter Pomočnik v biotehnik in oskrbi. Ta dva programa sta v letu 2015/16 skupno prispevala 73 % (227) vseh absolventov med programi NPI. Tudi med vpisanimi v 1. letnik v šolskem letu 2015/16 še vedno zavzemata prvi dve mesti, saj skupno še vedno zavzemata 72,8 % populacije vpisanih dijakov v NPI, kar številčno pomeni 415 dijakov.

Tudi na področju SPI je situacija podobno usklajena (tabela 13 in tabela 15). Največje število vpisanih v 1. letnik v letu 2015/16 imajo še vedno SPI programi Avtoserviser, Frizer ter Gastronomske in hotelske storitve, ki pa so v letu 2015/16 tudi prispevali najvišje število absolventov (skupno 31,5 % ali 1080

absolventov) med vsemi programi SPI. Pri vseh treh se je vpis v letu 2015/16 še rahlo povečal.

SPI program Trgovec je po številu vpisanih v 1. letnik v letu 2015/16 rahlo padel v primerjavi s preteklostjo, delno na račun programa *Gastronomske in hotelske storitve*, ki je po vpisu rahlo narastel.

Rahlo nenavadna je situacija pri programu Bolničar-negovalec, ki med dijaki ni bil in ni med prvimi petimi programi po številu vpisa v 1. letnik. V letu 2015/16 je bil pri dijaki topogledno na 11. mestu (4,6 % ali 212 dijakov NPI se je vpisalo v ta program). Vendar pa je Bolničar-negovalec po številu kandidatov na zaključnem izpitu na četrtem mestu ter po številu absolventov, ki jih je prispeval v letu 2015/16, na petem mestu. S 317 absolventi prispeva 9 % vseh absolventov SPI, ki sicer skupno prihajajo iz 37 izobraževalnih programov SPI. Verjetno gre za višji delež odraslih absolventov v primerjavi z dijaki kot v preostalih programih SPI.

Na nivoju strokovnega izobraževanja pa se zasedba najbolj atraktivnih programov SSI ne spreminja. Prvi štirje programi po številu vpisanih dijakov ostajajo Zdravstvena nega, Ekonomski tehnik, Tehnik računalništva ter Strojni tehnik. Ravno tako ostaja Ekonomski tehnik najbolj zastopan program po številu vpisanih v 1. letnik v kategoriji programov PT. Pač pa se je razporeditev ter zasedba najbolj zastopanih programov po številu vpisa v 1. letnik rahlo spremenila v kategoriji programov PTI, tako da Ekonomski tehnik ni več na prvem mestu, temveč je to Strojni tehnik. Avtoservisni tehnik je izpadel iz zasedbe prvih treh PTI programov, ki se jim je pridružila Gastronomija.

Največ absolventov na področju strokovnega izobraževanja producirajo v glavnem isti programi, ki so bili in ostajajo najbolj zastopani po številu dijakov, ki so vpisani v 1. letnik. S tem pa, da imamo na 3. mestu po številu absolventov v letu 2015/16 program Predšolska vzgoja, očitno na račun odraslih kandidatov na poklicni maturi. Program je sicer po številu vpisanih dijakov v 1. letnik na 5. mestu, s 717 vpisanimi dijaki v letu 2015/16.

Tabela 13: Najbolj zastopani izobraževalni programi ob vpisu in zaključku izobraževanja znotraj različnih vrst izobraževalnih programov

POKLICNO IZOBRAŽEVANJE				
	Največje število vpisanih v 1. letnik v letu 2015/16 (samo dijaki)	Največje število vpisanih v 1. letnik, ko je bila generacija 2015/16 v 1. letniku (samo dijaki)	Največje število prijavljenih kandidatov na zaključni izpit v letu 2015/16 (dijaki in odrasli skupaj)	Največje število absolventov v letu 2015/16 (dijaki in odrasli skupaj)
NPI – 1. mesto	Pomočnik v biotehnik in oskrbi (233 dijakov)	Pomočnik v biotehnik in oskrbi (183 dijakov)	Pomočnik v tehnoloških procesih (118 kandidatov)	Pomočnik v tehnoloških procesih (117 absolventov)
NPI – 2. mesto	Pomočnik v tehnoloških procesih (182 dijakov)	Pomočnik v tehnoloških procesih (162 dijakov)	Pomočnik v biotehnik in oskrbi (110 kandidatov)	Pomočnik v biotehnik in oskrbi (110 absolventov)
SPI – 1. mesto	Avtoserviser (674 dijakov)	Avtoserviser (617 dijakov)	Avtoserviser (404 kandidatov)	Avtoserviser (381 absolventov)
SPI – 2. mesto	Frizer (494 dijakov)	Frizer (473 dijakov)	Gastronomske in hotelske storitve (368 kandidatov)	Frizer (354 absolventov)
SPI – 3. mesto	Gastronomske in hotelske storitve (469 dijakov)	Trgovec (451 dijakov)	Frizer (366 kandidatov)	Gastronomske in hotelske storitve (345 absolventov)
SPI – 4. mesto	Trgovec (388 dijakov)	Gastronomske in hotelske storitve (450 dijakov)	Bolničar negovalec (343 kandidatov)	Trgovec (320 absolventov)
SPI – 5. mesto	Elektrikar (263 dijakov)	Elektrikar (265 dijakov)	Trgovec (328 kandidatov)	Bolničar – negovalec (317 absolventov)
	(Bolničar negovalec je po vpisu v 1. letnik v letu 2015/16 na 11. mestu, z 212 dijaki)	(Bolničar negovalec je bil po vpisu v 1. letnik na 7. mestu z 227 dijaki)		

ZVEZEK 1 – SINTEZNE UGOTOVITVE

SREDNJE STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE					
	Največje število vpisanih v 1. letnik v letu 2015/16 (samo dijaki)	Največje število vpisanih v 1. letnik, ko je bila generacija 2015/16 v 1. letniku (samo dijaki)		Največje število prijavljenih kandidatov na poklicno maturo v letu 2015/16 (dijaki in odrasli skupaj) <sup>5</sup>	Največje število poklicnih maturantov v letu 2015/16 (dijaki in odrasli skupaj) <sup>6</sup>
SSI – 1. mesto	Zdravstvena nega (1013 dijakov)	Zdravstvena nega (1081 dijakov)	1. mesto	Ekonomski tehnik (1303 kandidatov)	Ekonomski tehnik (1154 maturantov)
SSI – 2. mesto	Ekonomski tehnik (930 dijakov)	Ekonomski tehnik (1017 dijakov)	2. mesto	Zdravstvena nega (1153 kandidatov)	Zdravstvena nega (1064 maturantov)
SSI – 3. mesto	Tehnik računalništva (809 dijakov)	Tehnik računalništva (779 dijakov)	3. mesto	Predšolska vzgoja (1025 kandidatov)	Predšolska vzgoja (983 maturantov)
SSI – 4. mesto	Strojni tehnik (798 dijakov)	Strojni tehnik (614 dijakov)	4. mesto	Tehnik računalništva (642 kandidatov)	Tehnik računalništva (596 maturantov)
PTI – 1. mesto	Strojni tehnik (323 dijakov)	Ekonomski tehnik (366 dijakov)	5. mesto	Strojni tehnik (644 kandidatov)	Strojni tehnik (563 maturantov)
PTI – 2. mesto	Ekonomski tehnik (320 dijakov)	Strojni tehnik (358 dijakov)			
PTI – 3. mesto	Gastronomija (227 dijakov)	Avtoservisni tehnik (213 dijakov)			
PT – 1. mesto	Ekonomski tehnik (170 dijakov)	Ekonomski tehnik (170 dijakov)			

Vir: Černoša in Rački v Žagar in Hergan 2018 ter Državni izpitni center, 2017a in 2017b<sup>45</sup>

Tabela 14: Število kandidatov in delež uspešnih v posameznem izobraževalnem programu glede na vrsto programov, status in spol na vseh treh izpitnih rokih skupno za kandidate, ki so zaključili izobraževanje v šolskem letu 2015/16 in poklicno maturo v posameznem izpitnem roku opravljali prvič v celoti

	Vrste programov						Status				Spol			Skupaj		
	SSI	%	PTI	%	PT	%	Dijaki	%	Drugi	%	Moški	%	Ženske	%	Vsi	%
Aranžerski tehnik	85	92,9	0	/	0	/	79	93,7	6	83,3	10	80,0	75	94,7	85	92,9
Avtoservisni tehnik	0	/	116	83,6	0	/	111	82,9	5	100,0	116	83,6	0	/	116	83,6
Ekonomski tehnik	957	90,1	237	78,5	109	98,2	1.057	90,4	246	81,3	415	89,4	888	88,3	1.303	88,6
Elektrotehnik	320	92,2	93	73,1	0	/	371	90,3	42	66,7	412	87,9	1	100,0	413	87,9
Farmaceutski tehnik	227	89,9	0	/	0	/	192	93,2	35	71,4	49	87,8	178	90,4	227	89,9
Fotografski tehnik	21	100,0	0	/	0	/	20	100,0	1	100,0	3	100,0	18	100,0	21	100,0
Gastronomija	0	/	105	84,8	0	/	97	83,5	8	100,0	65	89,2	40	77,5	105	84,8
Gastronomija in turizem	437	89,9	0	/	10	100,0	419	91,6	28	67,9	170	91,2	277	89,5	447	90,2
Geodetski tehnik	25	96,0	0	/	0	/	25	96,0	0	/	20	95,0	5	100,0	25	96,0
Geotehnik	13	84,6	0	/	0	/	13	84,6	0	/	13	84,6	0	/	13	84,6
Gozdarski tehnik	17	94,1	0	/	0	/	17	94,1	0	/	17	94,1	0	/	17	94,1
Gradbeni tehnik	70	87,1	19	89,5	0	/	78	89,7	11	72,7	81	86,4	8	100,0	89	87,6
Grafični tehnik	12	75,0	0	/	0	/	12	75,0	0	/	11	72,7	1	100,0	12	75,0
Hortikulturni tehnik	23	100,0	41	65,9	0	/	57	77,2	7	85,7	9	88,9	55	76,4	64	78,1
Kemijski tehnik	97	97,9	0	/	0	/	88	97,7	9	100,0	46	100,0	51	96,1	97	97,9
Kmetijsko-podjetniški tehnik	102	82,4	45	82,2	0	/	142	83,1	5	60,0	103	85,4	44	75,0	147	82,3

5 Dijaki in odrasli, ki so izobraževanje zaključili v šolskem letu 2015/16 in poklicno maturo v posameznem izpitnem roku opravljali prvič v celoti.

6 Dijaki in odrasli, ki so izobraževanje zaključili v šolskem letu 2015/16 in poklicno maturo v posameznem izpitnem roku opravljali prvič v celoti.

	Vrste programov						Status				Spol			Skupaj		
	SSI	%	PTI	%	PT	%	Dijaki	%	Drugi	%	Moški	%	Ženske	%	Vsi	%
Kozmetični tehnik	294	85,4	0	/	0	/	235	85,1	59	86,4	2	100,0	292	85,3	294	85,4
Lesarski tehnik	78	93,6	85	75,3	0	/	155	85,8	8	50,0	158	83,5	5	100,0	163	84,0
Logistični tehnik	176	91,5	37	86,5	0	/	142	89,4	71	93,0	151	88,7	62	95,2	213	90,6
Medijski tehnik	320	90,9	0	/	0	/	308	92,5	12	50,0	157	89,8	163	92,0	320	90,9
Naravovarstveni tehnik	95	88,4	0	/	0	/	88	90,9	7	57,1	39	97,4	56	82,1	95	88,4
Okoljevarstveni tehnik	110	94,5	0	/	0	/	107	96,3	3	33,3	45	95,6	65	93,8	110	94,5
Plovni tehnik	13	84,6	0	/	0	/	12	83,3	1	100,0	11	90,9	2	50,0	13	84,6
Predšolska vzgoja	623	95,5	0	/	402	96,5	583	97,1	442	94,3	78	92,3	947	96,2	1.025	95,9
Strojni tehnik	504	90,7	140	75,7	0	/	585	88,2	59	79,7	636	87,4	8	87,5	644	87,4
Tehnik elektronskih komunikacij	15	93,3	0	/	0	/	14	92,9	1	100,0	14	92,9	1	100,0	15	93,3
Tehnik laboratorijske biomedicine	34	94,1	0	/	0	/	28	100,0	6	66,7	6	66,7	28	100,0	34	94,1
Tehnik mehatronike	204	89,2	48	77,1	0	/	247	86,6	5	100,0	249	86,7	3	100,0	252	86,9
Tehnik oblikovanja	101	92,1	0	/	0	/	98	93,9	3	33,3	25	92,0	76	92,1	101	92,1
Tehnik optik	32	93,8	0	/	0	/	22	95,5	10	90,0	12	100,0	20	90,0	32	93,8
Tehnik računalništva	568	92,6	67	94,0	7	100,0	594	94,4	48	72,9	619	92,6	23	100,0	642	92,8
Tehnik varovanja	53	92,5	6	100,0	0	/	45	93,3	14	92,9	47	91,5	12	100,0	59	93,2
Ustvarjalec modnih oblačil	8	87,5	0	/	0	/	8	87,5	0	/	0	/	8	87,5	8	87,5
Veterinarski tehnik	140	89,3	0	/	0	/	130	91,5	10	60,0	39	89,7	101	89,1	140	89,3
Zdravstvena nega	1.049	94,2	104	73,1	0	/	997	95,4	156	72,4	324	92,0	829	92,4	1.153	92,3
Zobotehnik	65	93,8	0	/	0	/	59	94,9	6	83,3	18	83,3	47	97,9	65	93,8
Živilsko prehranski tehnik	28	89,3	53	90,6	0	/	77	90,9	4	75,0	28	89,3	53	90,6	81	90,1
<b>Skupaj</b>	<b>6.916</b>	<b>91,6</b>	<b>1.196</b>	<b>79,7</b>	<b>528</b>	<b>97,0</b>	<b>7.312</b>	<b>91,5</b>	<b>1.328</b>	<b>83,5</b>	<b>4.198</b>	<b>89,3</b>	<b>4.442</b>	<b>91,2</b>	<b>8.640</b>	<b>90,3</b>

Vir: Državni izpitni center, 2017a

Tabela 15: Število kandidatov in delež uspešnih v posameznem izobraževalnem programu glede na vrsto programov, na vseh treh izpitnih letih skupno za kandidate, ki so zaključili izobraževanje v šolskem letu 2015/16 in zaključni izpit v posameznem izpitnem roku opravljali prvič v celoti

Izobraževalni program	Število kandidatov, ki so opravljali izpit v 2015/16 (vsi trije izpitni roki skupno)	Število kandidatov, ki so opravili zaključni izpit v 2015/16 (vsi trije izpitni roki skupno)	Delež uspešnih kandidatov
<b>NPI</b>			
Obdelovalec lesa	39	37	95 %
Pomočnik pri tehnologiji gradnje	21	21	100 %
Pomočnik v biotehnik in oskrbi	110	110	100 %
Pomočnik v tehnoloških procesih	118	117	99 %
Pomožni administrator	6	6	100 %
Preoblikovalec tekstilij	18	18	100 %
<b>Skupno</b>	<b>312</b>	<b>309</b>	<b>99 %</b>

## ZVEZEK 1 – SINTEZNE UGOTOVITVE

Izobraževalni program	Število kandidatov, ki so opravljali izpit v 2015/16 (vsi trije izpitni roki skupno)	Število kandidatov, ki so opravili zaključni izpit v 2015/16 (vsi trije izpitni roki skupno)	Delež uspešnih kandidatov
<b>SPI</b>			
Administrator	106	103	97 %
Avtokaroserist	63	59	94 %
Avtoserviser	404	381	94 %
Bolničar-negovalec	343	317	92 %
Cvetličar	57	53	93 %
Dimnikar	18	18	100 %
Elektrikar	282	259	92 %
Frizer	366	354	97 %
Gastronomske in hotelske storitve	368	345	94 %
Geostrojnik rudar	17	17	100 %
Gospodar na podeželju	51	49	96 %
Gozdar	30	29	97 %
Grafični operater	3	3	100 %
Inštalater strojnih inštalacij	88	88	100 %
Izdelovalec kovinskih konstrukcij	3	3	100 %
Izdelovalec oblačil	6	6	100 %
Izvajalec suhomontažne gradnje	4	4	100 %
Kamnosek	4	4	100 %
Klepar-krovec	5	5	100 %
Mehanik kmetijskih in delovnih strojev	46	46	100 %
Mehatronik operater	163	155	95 %
Mesar	26	25	96 %
Metalurg	5	4	80 %
Mizar	175	162	92,6 %
Oblikovalec kovin – orodjar	164	149	91 %
Pečar – polagalec keramičnih oblog	40	40	100 %
Pek	44	42	95 %
Računalnikar	170	157	92 %
Slaščičar	143	139	97 %
Slikopleskar-črkoslikar	19	19	100 %
Tapetnik	1	1	100 %
Tesar	16	16	100 %
Trgovec	328	320	97,6 %
Upravljalca težke gradbene mehanizacije	16	15	94 %
Voznik	3	3	100 %
Vrtnar	33	27	82 %
Zidar	11	11	100 %
<b>Skupaj</b>	<b>3621</b>	<b>3428</b>	<b>94,7 %</b>

Vir: Državni izpitni center, 2017b



## MOŽNOST VPISA POKLICNIH MATURANTOV V NADALJNI ŠTUDIJ ŠOLSLEM LETU 2016/17

Po opravljeni poklicni maturi se posamezniki lahko zaposlijo brez pripravništva ali pa nadaljujejo izobraževanje po vertikali, v višjih in visokih strokovnih šolah (Zupanc in drugi, 2012).

V primerjavi s splošno maturo poklicna matura ne omogoča vpisa v univerzitetne študijske programe. Če se kandidat, ki bo ali je opravil poklicno maturo, želi vpisati v univerzitetni študijski program (in če vpisni pogoji v posamezni univerzitetni program to dopuščajo, kar določajo fakultete samostojno), mora poleg poklicne mature opraviti še izpit iz posameznega predmeta splošne mature (t. i. 5. predmeta) (Državni izpitni center, 2015).

Poklicnim maturantom so v šolskem letu 2016/17 brez ali z uspešno opravljenim 5. predmetom odprli pot za vpis:

- vsi samostojni visokošolski zavodi,
- vsi študijski programi Univerze v Novi Gorici ter
- vsi študijski programi Univerze na Primorskem.

Univerza v Mariboru in Univerza v Ljubljani pa v študijskem letu 2016/17 v določene študijske programe nista omogočili vpisa poklicnim maturantom, ampak le splošnim maturantom.

Univerza v Mariboru poklicnim maturantom ni omogočila vpisa v 13 od skupno 79 študijskih programov, ki jih je ponudila.

Univerza v Ljubljani pa vpisa ni omogočila poklicnim maturantom v 28 od skupno 157 študijskih programov.

Gre za programe Pravne fakultete, Pedagoške fakultete, Filozofske fakultete, Medicinske fakultete, Fakultete za družbene vede, Fakultete za šport, AGRFT in Fakultete za naravoslovje in matematiko (MIZŠ, 2016).

### Viri in literatura

Andersen, O. D. in K. Kruse (2016). *Vocational education and training in Europe – Denmark. Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2016*. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016\\_CR\\_DK.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf)

CEDEFOP (2017). *Vocational education and training in Estonia: short description*. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/15844>

Državni izpitni center (2015). *Maturitetni izpitni katalog 2017*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Državni izpitni center (2017a). *Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2016*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Državni izpitni center (2017b). *Letno poročilo o zaključnem izpitu 2016*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Hippach-Schneider, U. in A. Huismann (2016). *Vocational education and training in Europe – Germany. Cedefop ReferNet VET in Europe reports*. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016\\_CR\\_DE.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DE.pdf)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2016). *Razpis za vpis v dodiplomske in enovite magistrske študijske programe v študijskem letu 2016/2017*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Skolverket, ReferNet Sweden (2016). *Vocational education and training in Europe – Sweden. Cedefop ReferNet VET in Europe reports*. [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016\\_CR\\_SE.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_SE.pdf)

Žagar, T. in M. Hergan (2018). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 (za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016): Zvezek 2 – Podrobnejši prikaz podatkov*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

## V Sklepne ugotovitve

Priprava Poročila o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017 je osvetlila več pomembnih priporočil za prihodnje delo na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Poročilo ugotavlja, da izvajalci poklicnega in strokovnega izobraževanja vedno več in bolj sistematično delajo na področju UZK. Kljub temu pa skoraj polovica izvajalcev še vedno potrebuje ustrezno strokovno podporo pri vzpostavljanju njihovih notranjih sistemov kakovosti in vodenju procesa kakovosti. Potreba po tej podpori, ki jim jo lahko nudijo strokovna jedra, ki so organizirana na javnih zavodih, se najbolj kaže na področjih razvojnega načrtovanja izboljšav, uporabe metodologij in orodij ter poročanja o vodenju procesov kakovosti, kar vključuje pripravo različnih dokumentov, kot so program razvoja, poročilo o kakovosti in akcijski načrt izboljšav oziroma letni načrt kakovosti.

Da bi strokovna jedra lahko nudila še bolj kakovostno strokovno podporo izvajalcem, je nujno, da se na nacionalni ravni prečisti in poenoti terminologijo ter pripravi ustrezna nova usmerjevalna gradiva, ki bodo uporabna tudi za izvajalce. S tem se ukvarja trenutni program »Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgoje in izobraževanja«, ki poteka od avgusta 2016 do avgusta 2019, in v katerem sodelujejo štirje javni zavodi (strokovna jedra): Šola za ravnatelje, Državni izpitni center, Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.

Priprava letošnjega poročila je razkrila tudi več izzivov, ki so povezani z zbiranjem, analizo in interpretacijo različnih podatkov. Izkazalo se je, da zbiranje podatkov za namene razvoja kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja zgolj na ravni izvajalcev ali zgolj od izvajalcev ni zadostno. Prvi razlog je v tem, da podatkov (npr. odgovorov na anketni vprašalnik, javno objavljeno poročilo o kakovosti) ni bilo mogoče dobiti od vseh izvajalcev oziroma njihovega reprezentativnega vzorca. Drugi razlog pa je v tem, da so razpoložljivi podatki, ki jih za potrebe tega poročila posredujejo izvajalci, pogosto pomanjkljivi (npr. nepopolno izpolnjene ankete) in netočni (npr. različni rezultati, ki sta jih pokazali kvantitativna in kvalitativna analiza).

Nacionalno Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je pomemben dokument, ki prikazuje obstoječe stanje na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na enem izmed nivojev izobraževalnega sistema v Sloveniji. Njegova vrednost za izobraževalni sistem je predvsem v tem, da lahko služi kot strokovna podlaga za sprejemanje na dokazih temelječih dolgoročnih odločitev v izobraževalni politiki. V prid še večje tovrstne uporabnosti prihodnjih poročil bi bilo smiselno pripraviti in vključiti še več sumarnih ugotovitev, ki so pomembne za področje srednjega in poklicnega izobraževanja ter izhajajo iz različnih nacionalnih baz podatkov.

Različne evropske študije ugotavljajo, da so nacionalne baze podatkov pomanjkljive v večini evropskih držav, zato iz spremljave kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja pogosto izpadejo področja, ki bi jih bilo ne le smiselno, temveč tudi nujno spremljati.

Zlasti so neprecenljivi podatki o gibanju absolventov in diplomantov izobraževalnih programov v določenih časovnih obdobjih po zaključku izobraževalnih programov ter o uporabnosti njihovega znanja kasneje na delovnem mestu. Zato na evropski ravni že potekajo različne iniciative in spodbude posameznim državam članicam za ureditev tega področja. V Sloveniji so rešitve že začeli iskati na nivoju višjega in visokega izobraževanja. Zato se zdi smiselno temeljit razmislek v smeri morebitnega prenosa uspešnih rešitev tudi na raven srednjega izobraževanja.

Za dvig kakovosti prihodnjih nacionalnih poročil o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja je treba:

- urediti obstoječe nacionalne baze podatkov, jih medsebojno uskladiti in povezati, oceniti njihov realni potencial in opredeliti potrebne nadgradnje;
- razviti metodološko ustrezen postopek zbiranja in obdelave podatkov ter
- opredeliti vloge, odgovornosti, procese in povezave javnih institucij pri tem.

Med pripravo pričujočega poročila se je pokazalo več naslednjih pomanjkljivosti obstoječih baz podatkov:

- baze izvajalcev izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega niso povsem natančne in redno posodobljene. Natančen seznam izvajalcev posameznih izobraževalnih programov v posameznem šolskem letu (za dijake in odrasle udeležence izobraževanja) je ključno izhodišče za pripravo poročila;
- bazo udeležencev je treba za dijake in odrasle udeležence voditi enakovredno in na enem mestu;
- treba je najti način, kako udeležence izobraževanja spremljati longitudinalno, od vpisa, preko zaključka izobraževalnega programa z zaključnim izpitom oz. poklicno maturo do gibanja absolventov v določenih obdobjih po zaključku izobraževanja;
- podatek o številu absolventov po posameznih strokovnih sektorjih/izobraževalnih programih je treba dopolnjevati s številom kandidatov, ki so vsako leto uspešno pridobili posamezne poklicne kvalifikacije preko certifikatnega sistema.

Pri vsem tem je treba ohraniti zaupnost podatkov posameznega udeleženca in prepoved rangiranja izvajalcev. Potrebujemo odgovore, kako uspešne so posamezne skupine udeležencev, od katerih dejavnikov je odvisna uspešnost posameznih skupin, kako se v daljših časovnih obdobjih gibajo trendi ter čim boljše napovedi potreb po določenih kadrih/znanjih v prihodnosti.



**Nacionalna referenčna točka za kakovost  
poklicnega in strokovnega izobraževanja in  
usposabljanja v Sloveniji – EQAVET NRP v Sloveniji**

Center RS za poklicno izobraževanje

Kajuhova 32 U, 1000 Ljubljana

Tel.: +386 1 586 42 26

E-pošta: eqavetnrp.slo@cpi.si

[www.eqavet-nrp-slo.si](http://www.eqavet-nrp-slo.si)

