

Klara Skubic Ermenc, Tina Klarič, Darko Mali

Socialni dialog v poklicnem izobraževanju ali kdo v Sloveniji pozdravlja vajeništvo

Povzetek: Članek obravnava socialno partnerstvo in socialni dialog v poklicnem izobraževanju v Sloveniji. Socialno partnerstvo različni avtorji razumejo kot eno temeljnih zagotovil kakovostnega poklicnega izobraževanja, saj to ni mogoče brez tesnega sodelovanja šolske sfere s sfero trga dela. Uvodoma predstavlja zasnovo socialnega partnerstva v Sloveniji in osvetljuje njegov razvoj v poosamosvojitvenem obdobju, ga umesti v primerjalni kontekst ter povzema ključne ocene in kritike ureditve tega področja. Osrednji del članka je namenjen predstavitvi rezultatov raziskave o značilnostih in kakovosti socialnega dialoga v slovenskem poklicnem izobraževanju, s poudarkom na vajeništvu. Osredotoča se na načine sodelovanja na ravni izvedbe programov, kjer sta ključna partnerja šola in podjetje, deloma zbornica in sindikat, ter poudarja nekatere vidike sodelovanja na sistemski ravni, kjer so glavni partnerji ministrstva, pristojna za izobraževanje, delo in gospodarstvo, ki sodelujejo z zbornicami in sindikati. Rezultati kažejo, da kljub primerom dobrih praks socialno partnerstvo ne zaživi polno, kar je deloma posledica sistemske ureditve, ki ključne pristojnosti ohranja v šolskem sektorju, deloma pa, kot se kaže, premalo razvitega socialnega dialoga, ki ga zaznamujeta prenizka raven zaupanja med partnerji in pomanjkanje zmogljivosti socialnih partnerjev. Za globlji vpogled v delovanje dialoga bodo potrebne nadaljnje raziskave, že trenutni rezultati pa imajo nekaj pomembnih implikacij za razvoj poklicnega izobraževanja.

Ključne besede: socialno partnerstvo, socialni dialog, poklicno izobraževanje, vajeništvo, reforma šolstva

UDK: 377

Znanstveni prispevek

*Dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: klara.skubicermenc@ff.uni-lj.si*

*Mag. Tina Klarič, Center za poklicno izobraževanje, Kajuhova ulica 32u, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: tina.klaric@cpi.si*

*Darko Mali, Center za poklicno izobraževanje, Kajuhova ulica 32u, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: darko.mali@cpi.si*

Uvod

Formalno poklicno in strokovno izobraževanje (v nadaljevanju: PSI) je v Sloveniji del vzgojno-izobraževalnega sistema, zato z njim deli dvojne ključnih značilnosti in namenov: vodi do pridobitve določene stopnje izobrazbe, s čimer omogoča nadaljevanje izobraževanja, ter vključuje vzgojno-socializacijske cilje. Se pa PSI od osnovnega in splošnega izobraževanja bistveno razlikuje v eni pomembni razsežnosti: namenjen je tudi pridobitvi poklicne kvalifikacije, torej osvojitvi znanja in veščin, ki so potrebni za opravljanje poklica. Vse tri temeljne funkcije PSI so zlasti v formalnem PSI za mlade ljudi enako pomembne, njihov enakovredni namen se bo gotovo ohranjal tudi še v prihodnje (Cedefop 2020). V članku se ukvarjamo s kvalifikacijsko dimenzijo PSI, pri čemer se opiramo na tezo, po kateri je kakovostna priprava ljudi na poklic bistveno odvisna od delujočega socialnega partnerstva: brez njega ni mogoče kakovostno načrtovati vsebin programov PSI, ni mogoče zagotoviti ustreznih finančnih sredstev in ni mogoče ustrezno urediti praktičnega usposabljanja na delovnem mestu (Medveš, Muršak 1993, str. 90–91). V prvem delu pojasnujemo pomen socialnega partnerstva v PSI, opišemo njegovo zasnovanost v Sloveniji, ga primerjamo z drugimi evropskimi modeli in predstavimo dosedanje ocene njegovega delovanja. Drugi del članka prinaša del rezultatov aktualnih raziskav, ki potekajo pod okriljem Centra RS za poklicno izobraževanje v sodelovanju z Oddelkom za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter se ukvarjajo med drugim tudi z naravo in učinkovitostjo socialnega partnerstva v PSI. Osredotočamo se na vidik sodelovanja med partnerji na izvedbeni (šola, podjetje, zbornica) in na sistemski ravni (zbornice, sindikati, pristojna resorna ministrstva).

Pomen socialnega partnerstva in socialnega dialoga v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Brez dialoga med socialnimi partnerji ni mogoče pripraviti takšnih izobraževalnih programov, ki omogočajo zaposlenost, zaposljivost, karierni razvoj in

dostop do dostojnega dela (International Labour Organization 2017). Na tej tezi sloni PSI, kot je bil zasnovan z veliko poosamosvojitveno šolsko reformo. Njeni avtorji (Bela knjiga ... 1995) so na podlagi primerjalnih študij utemeljevali, da pošolano in državnoplanskemu gospodarstvu prilagojeno poklicno izobraževanje v razmerah tržnega gospodarstva ne more delovati (prav tam, str. 202), saj se v njem prepletajo različni interesi. Rešitve, kjer je odločanje o PSI naloženo le enemu partnerju (Medveš in Muršak 1993, str. 90), v našem primeru šolskemu resorju, niso uspešne. Zato je bilo v devetdesetih letih dogovorjeno, da je treba (1) določiti nova temeljna razmerja, pristojnosti, dolžnosti in pravice za celotno poklicno izobraževanje; (2) zagotoviti skupno odgovornost za načrtovanje, programiranje in izvajanje poklicnega izobraževanja med tremi partnerji – državo, združenji delodajalcev in sindikati ter (3) zagotoviti vpliv potreb trga delovne sile na razvoj in obseg izobraževanja v določenem poklicu, panogi ali stroki (Bela knjiga ... 1995, str. 202, 203). Upravljanje poklicnega izobraževanja na podlagi partnerstva naj bi se urejalo na ravni zakonov in na ravni izvedbenih predpisov; na zakonodajni ravni naj imajo pristojnosti izključno ministrstva, pri izvedbenih predpisih pa sodelujejo tudi socialni partnerji (prav tam, str. 89). Iz te konceptualne zasnove je razvidno, da je bilo socialno partnerstvo zamišljeno kot partnerstvo državne (javne) sfere s t. i. zainteresirano (zasebno) sfero, težišče odgovornosti zainteresirane sfere pa so priprava izvedbenih predpisov, sodelovanje v organih/dejavnostih, ki uresničujejo z zakonom in predpisi določene naloge, ter sofinanciranje poklicnega izobraževanja (prav tam).

Na tej podlagi se je v PSI vzpostavilo tripartitno socialno partnerstvo (Dekleva idr. 2000) in se formaliziral dialog med njimi. Socialni dialog je po definiciji Cedefopa (2014) proces izmenjave med socialnimi partnerji, ki promovira posvetovanje in kolektivna pogajanja. Vrhovec (2010) pojasnjuje, da »je socialni dialog dvostransko (bipartizem) ali tristransko (tripartizem) dogovarjanje med predstavniki dela (sindikalne organizacije), kapitala (delodajalske organizacije) in države (vlada), ki se kot zastopniki različnih interesov odrečejo delu svojih zahtev z namenom, da dosežejo skupni družbeni dogovor v korist celotne družbene skupnosti. Je torej sredstvo, ki omogoča upoštevanje različnih interesov in oblikovanje širokega razvojnega soglasja.« (Prav tam, str. 10) Avtor dodaja, da je v razvitih evropskih državah »politični in socialni dialog že vrsto let sestavni del ekonomskih in socialnih odnosov ter politične kulture. [...]. V tej igri imajo socialna partnerja in vlada različne interese, vendar pa se vsi zavedajo, da s sodelovanjem pri oblikovanju teh nacionalnih politik pomembno vplivajo na nacionalne gospodarske cilje.« (Prav tam) Za dosego skupnih ciljev se mora torej vsak partner odpovedati delu svojih zahtev, kar pa je mogoče storiti le ob medsebojnem spoštovanju in zaupanju (prav tam, str. 12; Bechter idr. 2021).

Značilnosti socialnega partnerstva v slovenskem PSI

Socialno partnerstvo je danes relevantno za obsežen del našega izobraževalnega sistema: zajema celotno srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje

(programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja), višje strokovno izobraževanje in celoten certifikatni sistem (nacionalne poklicne kvalifikacije). Za področje izobraževanja je socialno partnerstvo opredeljeno v 18. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/06). Tam piše, da so socialni partnerji pristojnih ministrstev¹ zbornice,² gospodarske družbe, zavodi, sindikati, ki »v sodelovanju s pristojnimi ministrstvi izvajajo naloge v zvezi s poklicnim in strokovnim izobraževanjem« (prav tam, 18. člen). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št. 16/07) v 24. členu določa tudi, da socialni partnerji predlagajo strokovnjake v strokovna sveta za PSI³ in izobraževanje odraslih, ki sta glavni strokovni telesi za usmerjanje razvoja PSI kot celote v državi. Zakon o vaještvu (Uradni list RS, št. 25/17) pa zbornicam z javnim pooblastilom za vaješiško obliko izobraževanja dodaja nekatere nove naloge in vpeljuje socialnopartnersko sestavljeno komisijo za spremljanje izvajanja vaještva (14. člen). Socialnopartnerske naloge so vključene tudi v Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (Uradni list RS, št. 1/07) in Pravilnik o ocenjevanju v srednjih šolah (Uradni list RS, št. 30/18). Osrednji odločevalec ostaja ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI), v katerega resor sodi večina zakonov. Izjema je Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, ki sodi v pristojnost ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (MDDSZ); na njegovi podlagi minister, pristojen za delo, sprejema poklicne standarde, ki so izhodišče za pripravo vseh izobraževalnih programov. Minister, pristojen za izobraževanje, pa sprejema programe, jih razpisuje, zagotavlja javnofinančna sredstva za njihovo izvajanje in oblikuje javno mrežo šol. V okviru vaještva je MVI odgovoren tudi za oblikovanje skupine za spremljanje izvajanja vaještva (ki za zdaj ne deluje), zagotavlja sredstva za izvajanje javnih nalog za zbornice,⁴ krije stroške zdravstvenega zavarovanja za vajence itd. Ključni odločevalec je tudi Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, ki določa kataloge znanja, izpitne kataloge, obseg PUD itd. Na ravni izvedbe programov ključni akterji ostajajo šole (tudi v vaješiški obliki izobraževanja), ki pripravljajo izvedbene kurikule s predmetniki, sprejemajo načine, merila in postopke ocenjevanja, oblikujejo končne ocene (tudi za vajence), podeljujejo spričevala, ponujajo podjetjem strokovno pomoč. Za vajence pripravijo tudi načrt ocenjevanja. Pri pripravi načrta izvajanja vaještva in ocenjevanja bi morale šole sodelovati s podjetji, skupaj z njimi naj bi pripravile odprti kurikul. Ključna odgovornost podjetja je v zagotovitvi kakovostnega praktičnega usposabljanja, poleg tega morajo vajencem izplačati nagrado, skrbeti

1 Druga ministrstva, ki niso pristojna za šolstvo, so po tem zakonu vključena pri pripadajočih reguliranih poklicih.

2 Več pristojnosti in nalog imajo skladno z 19. členom reprezentativne zbornice, ki jim država podeljuje javna pooblastila.

3 Sestava: pet članov na predlog ministrstev, od tega dva na predlog ministrstva, pristojnega za šolstvo, pet na predlog pristojnih zbornic in štirje na predlog sindikatov.

4 Tu je treba omeniti še ministrstvo za gospodarstvo, turizem in šport, ki krije del stroškov javnega pooblastila zbornicam.

za varnost pri delu. Zbornice⁵ na ravni izvedbe programov sodelujejo tako, da razpisujejo učna mesta, skrbijo za vse registre, hranijo načrte izvajanja vajeništva in so njihovi sopodpisniki. Zbornice so odgovorne še za vrsto drugih nalog na področju praktičnega usposabljanja, pri vajeništvu je pomembno to, da skrbijo za promocijo vajeništva, ponujajo informacije in podporo podjetjem in vajencem, o stanju poročajo MVI in organizirajo opravljanje vmesnih preizkusov. Šole in zbornice lahko sodelujejo tudi pri opravljanju praktičnega dela zaključnih izpitov, pri upravljanju medpodjetniških centrov in poklicni orientaciji. Zbornice in sindikati lahko delujejo tudi na sistemski ravni: dajejo predloge za pripravo novih poklicnih standardov, njihovi člani so imenovani v strokovni svet za poklicno izobraževanje in za izobraževanja odraslih, po zakonu pa lahko sodelujejo tudi pri načrtovanju razmestitve izobraževalnih programov in obsegu vpisa. Sindikati poleg tega skrbijo za uresničevanje pravic dijakov na praktičnem usposabljanju in nasploh pri varovanju pravic vajencev. Tu so še javni zavodi, ki opravljajo pomembne vloge na področju evalvacij, razvoja, svetovanja in usposabljanja na področju PSI (Center RS za poklicno izobraževanje kot ključna socialnopartnersko zasnovana ustanova, Andragoški center Slovenije, Državni izpitni center, Zavod RS za zaposlovanje).

Razvidno je, da je naš sistem zastavljen tako, da je poklicno izobraževanje na izvedbeni ravni zasnovano kot skupno polje sodelovanja tako v šolski kot vajeniški obliki izobraževanja. Vseeno pa šola ostaja formalno močnejši partner, ki še vedno nosi odgovornost za celostno izobrazbo dijakov in vajencev, kar se najbolj izrazito kaže v njeni vlogi pri ocenjevanju in zaključevanju izobraževanja, pa tudi v svetovalni vlogi, ki jo je zakonodajalec predvidel za šolo. Šole nimajo vpliva le na vmesni preizkus, pa tudi na izbiro učnega mesta (vsaj pravnoformalno) ne.

Socialno partnerstvo v primerjalni perspektivi

Cedefop (2013) je pred desetletjem objavil zanimivo primerjalno študijo o načinih sodelovanja med poklicnim izobraževanjem in partnerji, ki delujejo na trgu dela (o t. i. povratnih oz. *feedback* mehanizmih). Zanimalo jih je predvsem, kako države skrbijo za prenos informacij od trga dela do poklicnega izobraževanja. Prenos informacij je razumljen kot ključni instrument odzivanja sistema na potrebe trga dela in kot instrument za razvoj poklicnega izobraževanja. Z analizo predhodnih primerjalnih študij so najprej oblikovali štiri tipične modele sodelovanja (prav tam):

- *liberalni model*, za katerega je značilna odsotnost države, sodelovanje poteka predvsem med ponudniki poklicnega izobraževanja in usposabljanja in potrebami na trgu dela (npr. Anglija, Irska);
- *državni model*, za katerega so značilne močna državna regulacija izobraževanja in rahle povezave s trgom dela v smislu formaliziranih oblik komunikacije (npr. Poljska, Estonija ter Nemčija, Avstrija in Švedska za šolski del poklicnega izobraževanja);

⁵ Gre za zbornice, ki imajo javno pooblastilo (Gospodarska zbornice Slovenije, Obrtno-podjetniška zbornica Slovenije in deloma tudi Trgovska zbornica Slovenije).

- *participatorni model*, za katerega je značilna še vedno močna vloga države, a s formaliziranimi oblikami sodelovanja s socialnimi partnerji, ki pa imajo predvsem posvetovalno vlogo (npr. Francija, Španija);
- *koordinacijski model*, za katerega je značilna ključna vloga socialnih partnerjev kot motorjev razvoja in izvedbe poklicnega izobraževanja (npr. dualna sistema v Nemčiji in Avstriji, poklicno izobraževanje na Nizozemskem).

Zanimivo je, da so avtorji študije Slovenijo vključili med sisteme s koordinacijskim modelom, čeprav je po njihovi oceni koordinacija šibkejša kot v ostalih imenovanih državah (prav tam, str. 53). Svojo umestitev utemeljujejo z argumentom, da je socialno partnerstvo ključnega pomena na vseh ravneh začetnega poklicnega izobraževanja (tako poklicnega kot strokovnega) – od odločanja do financiranja in izvajanja. Socialno partnerstvo v Sloveniji opisujejo kot formalizirano in institucionalizirano, predstavniki delodajalcev in delojemalcev so vključeni v vse pomembne odločitve. V tem smislu naj bi Slovenija bila podobna Avstriji, ker ima razvit sistem poklicnih in strokovnih šol ter tudi vajeniški sistem (prav tam, str. 82).

Umestitev Slovenije v koordinacijski model je morda (bila)⁶ ustrezna z vidika formalne vključenosti socialnih partnerjev in drugih (nešolskih) ministrstev v zakonodajne postopke in ključne kurikularne odločitve, vendar dosedanje evalvacije (Cedefop 2017; Klarič 2019) kažejo, da v praksi koordinacija ne živi povsem. Upoštevati pa je treba še dve dejstvi: v Sloveniji tudi po uvedbi vajeniške oblike izobraževanja leta 2017 ohranjamo šolo kot ključno odločevalko pri ocenjevanju, napredovanju in zaključevanju izobraževanja vaje, poleg tega ohranjamo vaje v statusu dijaka. Takšen status vaje je značilen za pošolane tipe vajeništva (Gessler 2019). Gessler (2019) v Evropi namreč identificira dva pristopa k upravljanju vajeništva, ki se razlikujeta v tem, kdo pri upravljanju vajeništva prevzema glavno vlogo. Loči na podjetjih temelječe vajeništvo in na šolah temelječe vajeništvo. Bistvena razlika med pristopoma se kaže v vprašanju, kdo prevzame iniciativo za vajeništvo. V sistemih, kjer poznajo na podjetjih temelječe vajeništvo, se mora kandidat za mesto vaje prijaviti v podjetju, podjetje ga izbere in pripravi pogodbo, zato je zavezanost vajeništvu s strani podjetja visoka. Vajenec ima status zaposlenega in dobi plačo. Velik delež financiranja vajeništva prevzemajo podjetja, ki določajo tudi načrt usposabljanja. V primeru pošolanega vajeništva pa vpisne postopke peljejo šole in s pomočjo šol vajenci sklenejo pogodbe s podjetji. Vajenec ni poln in trajen član profesionalne skupnosti, običajno ne dobi plače. Vajenec je bolj učenec kot zaposleni, zavezanost podjetju je nizka, tudi financiranje je večinoma iz javnih sredstev (prav tam, str. 681–682).

6 Avtorji so se žal opirali še na zakonodajo izpred leta 2006, ko je bil odpravljen dualni sistem, ki je imel več značilnosti koordinacijskega sistema: vajenci so denimo imeli krit del zavarovalne dobe (in hkrati tudi štipendije) (Meglič 1999).

Ocene socialnega partnerstva v slovenskem prostoru

Kljub uvedbi socialnega partnerstva je torej ministrstvo, pristojno za izobraževanje, vseskozi ohranilo vodilno pristojnost. Razlog za takšno odločitev lahko najdemo v nameri reformatorjev, da poklicno izobraževanje ohranijo kot del formalnega stopenjskega izobraževanja (Medveš in Muršak 1993, str. 85). V času priprav na reformo PSI sta potrebo po vodilni vlogi šolskega ministrstva v socialnem partnerstvu utemeljevala Medveš in Muršak (1993), ki pa sta hkrati poudarila soodgovornost drugih ministrstev in socialnih partnerjev. Delitev odgovornosti sta utemeljila takole: »Pridobivanje stopnje poklicne kvalifikacije in poklica je nujno v pristojnosti šolskega ministrstva, če le gre za formalno izobraževanje – ko pridobljena poklicna kvalifikacija hkrati daje tudi stopnjo izobrazbe in spričevala z javno veljavnostjo. Po drugi strani pa imajo za poklicno izobraževanje odgovornost tudi podjetja – to izobraževanje temelji na soodgovornosti [...] subjektov, ki po svoji naravi ne predstavljajo šolske in niti ne državne oblasti.« (Prav tam, str. 87)

Socialno partnerstvo v praksi nikoli ni povsem zaživelo. Prvi dvomi o njegovi uresničljivosti so bili izraženi že v evalvaciji, ki je bila leta 1998 opravljena v okviru programa Phare (Palandačič 1998), v kateri so zapisali, da vlada pri odločanju in izvajanju socialnim partnerjem namenoma ni dala večje vloge, saj potrebujejo čas, da razvijejo svoje organizacijske, finančne in kadrovske zmogljivosti, in se vprašali, ali bodo socialni partnerji sploh zmožni opravljati svojo vlogo (prav tam, str. 22). Avtorji druge *Bele knjige* (2011, str. 230–231) so dobro desetletje kasneje na to vprašanje odgovorili negativno. Opozorili so, da so se v preteklem obdobju zbornice sicer kadrovske usposobile za naloge na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (zlasti GZS in OZS), toda »s spremembo zakonov, ki urejajo organiziranost gospodarskih subjektov v zbornice, in s tem povezanim financiranjem zbornic (neobvezna članarina) pa se kažejo znaki, da področje poklicnega in strokovnega izobraževanja ni prioriteta delodajalcev, organiziranih v zbornice« (prav tam, str. 230). Po njihovi oceni (Bela knjiga ... 2011) je bil to tudi ključni razlog za odpravo dualnega sistema leta 2006 in s tem zmanjšanje vloge socialnih partnerjev. Do odprave dualnega sistema je bil kritičen Medveš (2013), ki je ocenil, da se je s to neargumentirano potezo poklicno izobraževanje še dodatno pošolalo in odmaknilo od temeljnih idej socialnega partnerstva, pri čemer je skrb zbujajoča zlasti nizka angažiranost sindikatov. Odpira tudi vprašanje vloge Centra RS za poklicno izobraževanje, ki se je utopil v konglomeratu javnih zavodov na področju šolstva, precej manj pa deluje za interese delodajalcev in delojemalcev, ki nimajo dovolj močnih strokovnih služb za to področje (prav tam).

Z uvajanjem vajeništva pa se je potreba po delujočem socialnem partnerstvu ponovno povečala. Pri tem je bila ena bistvenih ugotovitev Cedefopove študije (2017), ki je ocenjevala pogoje za ponovno vzpostavitev vajeništva v Sloveniji, da socialno partnerstvo ni optimalno urejeno. Problem se kaže zlasti v tem, da razdelitev odgovornosti med nacionalno upravljanje, socialne partnerje, podjetja in šole ni povsem enoznačno določena oz. dogovorjena in je zato eden najzahtevnejših izzivov pri urejanju in uvajanju vajeništva v Sloveniji: »Glavna ugotovitev iz intervjujev in okroglih miz na temo upravljanja je, da vloge in odgovornosti

niso bile povsem premišljene in ne temeljijo na konsenzu. Socialno partnerstvo je zasnovano na zakonu, toda ne deluje vedno dobro: ne samo zaradi vrzeli v ureditvi, ampak predvsem zato, ker veliko vidikov velja za samoumevne ali temeljijo na ustnih dogovorih ali osebnih stikih. Zbornicam in sindikatom se zdi, da niso enakovredni partnerji Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter šol, čeprav bi si to želeli. Na prvi pogled ti deležniki priznavajo pomen vajeništva, vendar je njihovo razumevanje tega področja površinsko. Prav tako ni dogovora o enotnem organu za usklajevanje in sprejemanje odločitev.« (Prav tam, str. 39). Študija je tudi pokazala, da so med podjetji precejšnje razlike v interesu za sodelovanje pri izvajanju vajeništva, vsekakor pa ne velja, da bi podjetja bila na splošno odklonilna. Nasprotno, prva delna evalvacija uvajanja vajeništva (Klarič 2019) je pokazala celo relativno velik interes podjetij. Interes med podjetji se je kazal že konec devetdesetih let ob uvajanju dualnega sistema (Ivanovski 1999; Meglič 1999), danes pa je gotovo še večji, saj slovenska podjetja iščejo učinkovite načine za uveljavljanje kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih (Zalaznik idr. 2023). Kdo zares ni zainteresiran za večjo vlogo socialnih partnerjev, tako ostaja neodgovorjeno.

Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja

Socialno partnerstvo v svetu praktično konsenzualno velja za ključen element kakovostnega poklicnega izobraževanja (Cedefop 2020), vendar pa načini sodelovanja med socialnimi partnerji niso zelo raziskano področje. Razpoložljive raziskave kažejo, da je sodelovanje izziv povsod (Bechter 2021; Gessler 2017; Hiim 2023). Hiim (2023, str. 2) denimo navaja, da je sodelovanje v skandinavskih državah izziv, ker je poklicno izobraževanje v veliki meri pod okriljem šolskega resorja. A sodelovanje je hkrati izziv tudi v državah, kjer je poklicno (dualno) izobraževanje pod okriljem gospodarstva, kar velja za dualni sistem v Nemčiji (Gessler 2017). Prva lekcija, ki izhaja iz tujih študij, je, da akter, ki mu zakonodaja daje večje pristojnosti, težje vzpostavi partnerski odnos z ostalimi akterji, če ti formalno ne nosijo odgovornosti. Zato je formalizirana delitev odgovornosti pomembna. Druga lekcija je, da morajo biti za sodelovanje vzpostavljeni tudi epistemološki pogoji – izobraževalni programi morajo biti vsebinsko in didaktično zasnovani tako, da sodelovanje med šolo in delom dejansko omogočajo (danes zlasti velja, da so takšni kompetenčno zasnovani programi, ki podpirajo učenje v avtentičnih okoljih, problemsko učenje ipd.). Tretja lekcija pa je, da je treba zagotoviti pogoje za kontinuirano in poglobljeno sodelovanje na vseh ravneh, tudi med šolami in podjetji.

Uvedba socialnega partnerstva je bila za reformo PSI v devetdesetih letih morda eden radikalnejših posegov v izobraževalni sistem, saj je izzvala način delovanja in mišljenja, ki se je v izobraževanju intenzivno uveljavljal vse od konca druge svetovne vojne in ga z eno besedo lahko imenujemo podržavljanje izobraževanja (Ermenc 2009): šolske oblasti so v povojnih letih poklicno izobraževanje postopoma sistematizirale in ga z uvedbo usmerjenega izobraževanja dokončno

prevzele pod svoje okrilje. Postopoma smo državljani sprejeli miselnost, da je za izobraževanje odgovorna država. Iz zgodovine primerjalne pedagogike pa vemo (Ermenc 2018), da je prevladujočo miselnost v izobraževanju najtežje spreminjati in da njena trdovratnost lahko povzroči, da so spremembe le navidezne ali lažne (Spasenović 2021), do česar pride zlasti takrat, ko so uvedene na hitro, denimo pod vplivom mednarodnih pritiskov (Phillips in Ochs 2003). Zato ne preseneča, da smo pri udejanjanju načela socialnega partnerstva zadeli ob ovire. Upravičena je tudi kritika Medveša (2013), da smo zanemarili redno evalviranje njegovega udejanjanja. K temu lahko dodamo, da nismo niti sistematično razvijali ekspertnega znanja na tem področju.

Evalvacije, ki so trenutno v teku in katerih del rezultatov prikazujemo v nadaljevanju, so zato ene prvih, ki smo se jih lotili po dolgem času, a potekajo le v okviru uvajanja vajeništva. Rezultati zajemajo del raziskovalnih vprašanj, naslavljajo pa – kot so opozorili pri Cedefopu (2017) – enega ključnih izzivov uresničevanja ideje socialnega partnerstva pri nas, in sicer načine sodelovanja med vsemi deležniki v socialnem dialogu in razumevanje njihovih vlog ter odgovornosti. Po oceni Cedefopa (prav tam) se tu kažeta dva problema; eden je premalo zaupanja med partnerji, drugi pa še vedno prevladujoča miselnost, da je za kakovosten PSI odgovoren šolski sektor (torej šole na izvedbeni in ministrstvo za vzgojo in izobraževanje na zakonodajni in finančni ravni). Zanima nas, kako sodelujejo in kako na sodelovanje gledajo različni vpleteni akterji in kako razumejo svojo vlogo tako v socialnem dialogu kot tudi pri izvajanju praktičnega usposabljanja na delovnem mestu, ki je stična točka sodelovanja na izvedbeni ravni.

Rezultati so pridobljeni iz sinteze dveh široko zasnovanih evalvacij, razdeljenih v več faz in delov. Prva evalvacija je potekala med letoma 2017/18 in 2019/20 in je spremljala uvajanje vajeništva v prvi, poskusni fazi,⁷ druga pa se je začela leta 2021 in bo na področju socialnega partnerstva zaključena v letu 2024, nanaša pa se na naslednje generacije šol in podjetij, ki izvajajo vajeniško obliko izobraževanja. Čeprav evalvaciji potekata pod okriljem spremljave vajeništva, se del raziskovalnih vprašanj o socialnem partnerstvu navezuje na celotno srednje poklicno in strokovno izobraževanje.

Evalvacija se prvenstveno ukvarja z vprašanji socialnega partnerstva na izvedbeni ravni, zato so populacije, zajete v raziskavo, tiste, ki ga vsakodnevno živijo pri realizaciji programov srednjega poklicnega izobraževanja, s poudarkom na vajeniški obliki izobraževanja. Preučevali smo torej stališča in izkušnje strokovnih in vodstvenih delavcev šol, predstavnikov podjetij in zbornic. Dodali smo tudi predstavnike vseh vključenih ministrstev in vprašanja razširili na nekatere sistemske zadeve, zlasti pa na načine sodelovanja. V prihodnje bo smiselno raziskati tudi stališča članov Strokovnega sveta RS za poklicno in strokovno izobraževanje, ki je ključni odločevalec tudi na strateški ravni, in stališča vseh javnih zavodov, ki lahko prispevajo k boljšemu socialnemu dialogu na širšem področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, tudi tistega za odrasle.

⁷ Vsa poročila te faze so zbrana na spletni strani CPI: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/vajenistvo/>.

Za namene tega članka smo izbrali raziskovalna vprašanja, ki se ukvarjajo s sodelovanjem in delitvijo odgovornosti:

- Kako šole, podjetja in zbornice vidijo delitev vlog in (so)odgovornosti za uspešno izvajanje vaještva, kdo so osrednje osebe, na katere se lahko obrnejo, in s kakšnimi izzivi se srečujejo?
- Kako socialni partnerji razumejo svojo vlogo in naloge v socialnem dialogu na področju poklicnega izobraževanja, s poudarkom na praktičnem usposabljanju na delovnem mestu (PUD); s kom in kako sodelujejo, kakšne zmogljivosti imajo, s kakšnimi izzivi se srečujejo in kakšne predloge imajo?
- Kakšna so stališča ministrstev, pristojnih za izobraževanje, delo in gospodarstvo, do sodelovanja med socialnimi in resornimi partnerji, kje vidijo ključne rešitve in izzive za prihodnost vaještva?

Raziskovalne metode, populacija, zajeta v raziskovanje, in postopki obdelave podatkov

Prva raziskovalna faza: poskusno uvajanje vaještva

V prvi raziskovalni fazi smo kombinirali kvantitativne in kvalitativne raziskovalne pristope, pri čemer smo kot raziskovalne tehnike uporabili intervjuje, anketne vprašalnike in analize dokumentov. Raziskava je bila razdeljena na štiri podfaze, rezultati vsake so popisani v treh vmesnih poročilih (Klarič 2019; Klarič 2020; Knavs 2021) in zaključnem poročilu (za namene katerega so bili izvedeni še dodatni intervjuji) (Klarič 2021). V evalvaciji so sodelovale vse šole, ki so bile vključene v poskusno uvajanje vaještva (šest šol, enakomerno porazdeljenih po Sloveniji, ki izvajajo programe Mizar, Oblikovalec kovin - orodjar, Kamnosek, Zidar in Gastronomske in hotelske storitve). Na šolah so bili naši sogovorniki predstavniki vodstva šol in organizatorji praktičnega usposabljanja na delovnem mestu (v nadaljevanju: PUD); vseh skupaj 11. Anketirali smo vajence (njihovo število je med podfazami nihalo od 33 do 48 vajencev) ter opravili intervjuje s tremi predstavniki zbornic in predstavniki podjetij, s katerimi so vajenci podpisali pogodbo o vaještvu (število vključenih podjetij je med podfazami evalvacije nihalo med 25 in 38, pri čemer so bili najbolj pogosti sogovorniki mentorji, sledijo kadrovske službe in direktorji).⁸

Intervjuji so bili obdelani po principih kvalitativne analize gradiva, ki smo jo razdelili na šest korakov: urejanje gradiva, določitev enot kodiranja, kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij ter oblikovanje končne teoretične formulacije (Vogrinc 2008, str. 61). Pri celotni analizi so sodelovali trije raziskovalci, ki so se zaradi izboljšanja veljavnosti rezultatov redno srečevali in končne kode ter kategorije oblikovali skupaj. Podatke, pridobljene v anketah, smo obdelali na ravni deskriptivne statistike (f, f%, M) in predstavili v strukturnih tabelah. Za preverjanje statistično pomembnih razlik med programi

⁸ Natančni podatki o populaciji za vse štiri korake evalvacije so zbrani v Klarič (2021, str. 20–21).

smo uporabili preizkus χ^2 . Če pogoji niso bili izpolnjeni, smo uporabili nadomestni, Kullbackov preizkus.

Druga raziskovalna faza: izvajanje vajeništva v naslednji generaciji programov

V okviru te faze je bil do trenutka pisanja zaključen prvi del evalvacije, to so intervjuji s predstavniki vajeniških šol o njihovih izkušnjah z izvajanjem vajeniške oblike izobraževanja (Klarič in Ermenc v pripravi), ki zajemajo tudi identifikacijo primerov dobre prakse. V raziskavo so bili vključeni predstavniki vseh šol, ki so v šolskem letu 2021/2022 izvajale vajeniško obliko izobraževanja (14 šol), izključene so bile samo šole v poskusu. Sodelovalo je 15 predstavnikov vodstva šol in 13 strokovnih delavcev (od tega 12 organizatorjev PUD). Šole so bile z različnih območij Slovenije in izvajajo naslednje programe: Slikopleskar - črkoslikar, Zidar, Strojni mehanik, Oblikovalec kovin - orodjar, Mehatronik operater; Mizar, Avtokaroserist, Klepar - krovce; Steklar in Električar. Intervjuji so bili izvedeni maja in junija 2022, obdelava podatkov pa je potekala po istih principih kot zapisano za prvo fazo.

Hkrati se v okviru te faze pripravlja delno poročilo (Ermenc in Klarič v pripravi) o intervjujih na temo socialnega partnerstva v poklicnem izobraževanju s predstavniki socialnih partnerjev in resornih ministrstev, vključenih v vajeništvo in širše poklicno izobraževanje. Intervjuje smo izvedli s tremi predstavniki Gospodarske zbornice Slovenije, enim predstavnikom Obrtno-podjetniške zbornice Slovenije, po enim oz. dvema predstavnikoma ministrstev (ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, ministrstvo za gospodarstvo, turizem in šport) in dvema predstavnikoma sindikatov⁹ (Zveza svobodnih sindikatov nas je napotila na sindikat Mladi plus in Konfederacija sindikatov javnega sektorja na Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije – SVIZ). Iz preostalih reprezentativnih sindikalnih central bodisi nismo dobili odgovora bodisi so nam odgovorili, da ne delujejo na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Oblikovani so bili štirje vprašalniki za polstrukturirane intervjuje, prilagojeni posameznim skupinam socialnih partnerjev oz. ministrstev. Intervjuji so bili izvedeni med decembrom 2022 in julijem 2023 ter so bili obdelani na enak način kot opisano za prvo raziskovalno fazo.

Celotno raziskovanje sledi logiki sekvenčnega raziskovanja (Vogrinc 2008, str. 51, 52), ki omogoča, da pri vsakem naslednjem koraku prevetrimo prejšnje ugotovitve in jih dodatno osvetlimo. Raziskovalni načrt je zato prožen. Ugotovitve iz prve raziskovalne faze (in tudi tiste med njenimi podfazami) so narekovale naslednje korake, enako velja za drugo fazo, kjer smo se ravno zaradi identifikacije socialnega dialoga kot enega ključnih izzivov osredotočili nanj. Zato bodo

9 Največji izziv je bila pridobitev sogovornikov iz vrst sindikatov. Nagovorili smo devet reprezentativnih sindikalnih central v Sloveniji, in sicer tako, da smo na njihov uradni elektronski naslov poslali sporočilo, v katerem smo pojasnili namen intervjuja, priložili vprašanja za intervju ter prosili, ali nam lahko zagotovijo sogovornika, ki pokriva področje poklicnega in strokovnega izobraževanja ter vajeništva.

tudi intervjuji s socialnimi partnerji še dodatno poglobljeni s fokusno skupino, v kateri bomo soočili različna mnenja socialnih partnerjev, ki so se pokazala skozi intervjuje. S tem CPI sledi svojemu poslanstvu na področju raziskovanja: namen raziskav ni zgolj raziskovanje relevantnih pojavov, ampak imajo raziskave tudi formativni in razvojni namen: formativno spremljanje ima namen ponujanja pomoči šolam in vsem ostalim, vpletenim v PSI. Razvojni vidik raziskovanja pa se odraža v širitvi razumevanja in tudi uresničevanja sodobnih konceptov s področja poklicne pedagogike (Raziskave in evalvacijske študije b. l.). Namen fokusne skupine bo zato tudi poiskati nekatere rešitve za izboljšanje socialnega dialoga med socialnimi partnerji, ki sodelujejo med sabo tako pri oblikovanju strateških vprašanj, oblikovanju zakonskih in podzakonskih aktov kot tudi pri nekaterih izvedbenih nalogah.

Rezultati

Pogled šol, podjetij in zbornic na delitev odgovornosti in sodelovanje

Zanimalo nas je, kako šole, podjetja in zbornice vidijo delitev vlog in (so)-odgovornosti za uspešno izvajanje vajeništva in kdo so osrednje osebe, na katere se lahko obrnejo. Obe zbornici sta povečali svoje aktivnosti, precej več pozornosti namenjata promociji in informiranju, odkrili smo tudi zelo inovativne promocijske prakse. Ugotovili smo, da delodajalci delitev vlog ocenjujejo večinoma kot ustrezno, pri čemer se precej opirajo na podporo šol, nekateri tudi zbornic. Takole pripoveduje delodajalec: *»Nam se vajeništvo zdi zelo primerno za pridobivanje tovrstnega kadra [...] Šola je pri tem opravila veliko delo, saj so se zelo angažirali pri oblikovanju programa, dajanju usmeritev in tudi praktičnih nasvetih, kako vajeništvo vpeljati v dnevni ritem podjetja.«* Šole na drugi strani imajo zelo neenotna stališča, vsem pa je vajeništvo prineslo dodatne obremenitve in izzive. Zadovoljnejši so tam, kjer v lokalnem okolju obstaja naklonjenost sodelovanju. *»Vsi so pripravljeni na sodelovanje [...] potrebno je veliko usklajevanja, sestankov, pogovorov. Pomemben je osebni faktor!«* tipično poudarja ravnateljica šole. Tudi predstavniki obeh zbornic se strinjajo, da so vloge jasno razdeljene, pri čemer spet poudarjajo pomen povezovanja med partnerji, kar bo postopoma vodilo tudi v dvig zaupanja v vajeniško obliko nasploh.

Vsi sogovorniki se strinjajo, da so ključne povezovalne osebe organizatorji PUD na strani šol, v podjetjih pa mentorji, kar navaja kar dobrih 85 % anketiranih vajencev. Delodajalci in nekatere šole vlogo zbornic ocenjujejo kot pomembno, prepoznajo njihovo vlogo na področju vodenja evidenc in registrov, podpore, ki jo ponujajo podjetjem, ipd. Zanimivo pa je, da se (kar potrjujejo tudi rezultati intervjujev druge generacije šol) kot ključna partnerja medsebojno dojemajo šole in podjetja. Tudi druga evalvacija pritrjuje, da ima pri vzpostavljanju dobrega partnerskega odnosa ključno vlogo organizator PUD. Med obema fazama evalvacije se je zgodila sprememba normativov za organizatorje (Pravilnik o normativih in standardih ..., Uradni list RS, št. 62/10), ki skrbijo za PUD v vajeniški obliki,

kar jim daje nekoliko več časa za ukvarjanje s posameznim podjetjem, in ocene kažejo, da je bila to dobra odločitev zakonodajalca. Nekateri organizatorji PUD, še posebej, če prihajajo iz gospodarstva, so z aktivno podporo vodstva šole oz. šolskega centra že pred uvedbo vajeništva razvili široko mrežo kakovostnih podjetij, s katerimi sodelujejo, kar kaže tudi na kakovostno izvedbo PUD tudi v šolski obliki poklicnega izobraževanja. Analiza primerov praks razkriva, da dobri organizatorji PUD vodijo bazo številnih podjetij, ki jo redno dopolnjujejo (ali iz nje podjetja tudi umikajo), v sodelovanje so vpeti različni člani vodstva šole, šolskega centra in MIC. Vsa podjetja seveda morajo zadostiti zakonskim zahtevam o verificiranih učnih mestih in usposobljenih mentorjih, toda tesno sodelovanje si šole želijo le z odličnimi podjetji. S temi podjetji organizatorji in šole redno sodelujejo na formalnih dogodkih (npr. vabila na dogodke šol, vabljeni predavanja), kot tudi neformalno prek obiskov v podjetju, telefonskih klicev ipd. Še več: *»Z njimi delimo vsebine, vezane na izobraževanja, izmenjave, izvedbo projektov, sodelovanja na razpisih in drugo. [...] , sistematično zbiramo podatke podjetij. Vsako podjetje že ob vpisu v informacijski sistem opremimo s podatki, potrebnimi za nemoteno komunikacijo. S podjetjem predhodno dorečemo področja sodelovanja in jih ustrezno zabeležimo.«* Posebej se posvetijo novim podjetjem, ki jih za svoj PUD izberejo vajenci. Tem podjetjem ponujajo več nasvetov in pomoči ter hkrati želijo ugotoviti, ali je za njihove dijake/vajence tam res ustrezno poskrbljeno. Posebno pozornost posvečajo mentorjem in skrbijo, da so ustrezno vključeni, informirani in usposobljeni.

Pogled zbornic in sindikatov na sodelovanje pri organizaciji in izvajanju PUD

Ugotavljali smo tudi, kako zbornice in sindikati razumejo svojo vlogo in naloge v socialnem dialogu na področju poklicnega izobraževanja s poudarkom na PUD: katere naloge prevzemajo, s kom in kako sodelujejo, kakšne zmogljivosti imajo in kakšne systemske predloge dajejo. Obe zbornici poročata, da samostojno opravljata naloge na področju skrbi za učna mesta (objava razpisa, verifikacija, vodenje registrov), obveščanja in svetovanja delodajalcem, promocije in poročanja. Pri informiranju in promociji sodelujeta med sabo, s šolami (z njimi zlasti pri pregledu in hrambi NIV) in nekaterimi regijskimi/sektorskimi zbornicami. S sindikati sodelovanja praktično ni, kar potrjujeta tudi predstavnika sindikatov. Zbornici imata predloge za manjše korekcije zakona (npr. ureditev zavarovanja za dijake/vajence tujce, usklajevanje vajeniških nagrad) in več javnofinančnih sredstev za promocijo, kar krijeta večinoma iz lastnih sredstev. Ob tem velja opozoriti, da se na obeh zbornicah skupaj z vajeništvom v celoti ukvarjajo le trije zaposleni svetovalci, ki imajo za posamezne naloge dodatno pomoč (zlasti na področju administracije, računalniške podpore, promocije).

Tako zbornice kot sindikati pa ne sodelujejo pri upravljanju medpodjetniških centrov, večinoma tudi ne pri odprtem kurikulumu (to sta bolj mrtvi črki na papirju, saj je v praksi oboje v domeni šol; izjema so nekatera podjetja ali območne zbornice, ki s šolami sodelujejo pri pripravi odprtega kurikula). Zbornici sodelujeta pri usposabljanju mentorjev, čeprav ocenjujeta, da je njihov delež pri usposabljanju v primerjavi s šolami premajhen.

Ena bolj kritičnih točk, na katero opozarjata tako zbornici kot tudi MGTŠ, je sodelovanje socialnih partnerjev pri razmestitvi izobraževalnih programov in obsegu vpisa. Obe zbornici MVI posredujeta predloge glede obojega. Sogovorniki pravijo, da so njihovi predlogi rezultat pobud in potreb, kot so jih izrazili panožne ali območne zbornice in podjetja. OZS tudi poudarja, da pri tem sodeluje z MGTŠ. Z upoštevanjem svojih predlogov pri MVI pa niso vedno zadovoljni, čeprav priznavajo, da v državi manjka sistem dolgoročnejšega napovedovanja potreb po kadrih in kompetencah, s čimer bi njihovi argumenti pridobili pomen.

Sindikati pri tem vprašanju ne sodelujejo, čeprav imajo načeloma po oceni enega sogovornika mehanizme vplivanja. Na podlagi razpoložljivih podatkov je mogoče reči, da tudi v reševanje sporov sindikati običajno niso vključeni – spore med vajenci in podjetjem rešujejo podjetja skupaj s šolami, včasih pristopijo na pomoč zbornice.

Pogled ministrstev na sodelovanje in izzive vajeništva

Soočili smo tudi stališča MVI, MDDSZ in MGTŠ o sodelovanju med socialnimi in resornimi partnerji ter jih vprašali, kje vidijo ključno vlogo in izzive za prihodnost vajeništva. Ugotavljamo, da so stališča do vloge vajeništva in sodelovanja med resorji precej različna. Glede vloge vajeništva in njegovega širjenja na druge vrste programov (zlasti na srednje strokovno izobraževanje) pri MVI vidijo oviro predvsem v poklicni maturi in dejstvu, da ni rešen prehod v terciarno izobraževanje. Želijo si, da bi vajeništvo zaživel v okviru programov izpopolnjevanja za odrasle. Pri MGTŠ v vajeništvu zaradi njegove prilagodljivosti vidijo velik potencial, lahko bi bil instrument za prekvalifikacije, izvajal bi se lahko po celotni vertikali in postal boljše sredstvo za preprečevanje brezposelnosti. Pri MDDSZ nasprotno menijo, da je vajeništvo v primerjavi z drugimi, kratkimi oblikami usposabljanja pretogo in kot tako neprimeren instrument dviga zaposljivosti brezposelnih. Sicer se MDDSZ ne želi opredeliti do vajeništva v formalnem izobraževanju: *»Glede na to, da ureja formalno izobraževanje, vajeništvo ne sodi v pristojnost MDDSZ. Do tega, ali je ta ureditev ustrezna, bi se morala opredeliti MVI in MGTŠ.«* Dodajajo, da niso pristojni za vprašanja javne mreže, razpisov ali druge naloge po 18. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju, zato se o njih ne izrekajo.

MDDSZ se ne opredeljuje niti do vprašanja financiranja vajeništva, saj so sami odgovorni le za pokrivanje različnih vidikov financiranja aktivnih politik zaposlovanja. Hkrati menijo, da bi več odgovornosti morali prevzeti delodajalci, če bi prišlo do spremembe statusa vajenca in bi ta postal zaposleni. Tudi pri MGTŠ in MVI se strinjajo (in v tem se razlikujejo od zbornic), da bi morali vsi deležniki *»na nek način prispevati, tudi podjetja, ne nujno samo v obliki finančnih sredstev«*, pravijo na MGTŠ. Smiselna bi se jim zdela ustanovitev sklada, v katerega bi prispevali delodajalci in v zameno dobili podporo, promocijo, usposabljanja. Dodajajo, da pa bi veljalo *»razmisliti o tem, da bi v ta sklad prispevali sredstva tudi MVI, MGTŠ in MDDSZ s skupnim ciljem pomagati podjetjem, da pridobijo ustrezno usposobljen kader«*.

MGTS tudi poroča, da od MVI vsako leto prejmejo predlog razpisa za vpis v srednje šole. Pravijo, da običajno podprejo predloge zbornic, s katerimi se tudi redno srečujejo glede vprašanj, povezanih z vajeništvom. Med zbornicama in MGTS poteka redna izmenjava informacij na področju vajeništva, kjer se je razvila tudi konkretna pobuda za uvedbo vajeništva tudi za program strojnega tehnika. Poročajo, da z MVI malo sodelujejo in si želijo, da bi bolj prisluhnili potrebam gospodarstva in da bi si bolje izmenjevali informacije. Pri MVI dodajajo, da skušajo potrebe upoštevati, tudi pri razpisih in vpisnih mestih, a pojasnjujejo, da je problem, ker nimamo bolj izdelanega sistema napovedovanja potreb na trgu delovne sile. MGTS in zbornici delijo mnenje, da od MVI ne dobijo dovolj informacij, MVI pa enako ocenjuje zbornici, namreč da zbornici ministrstva ne informirajo o vmesnih preizkusih in da od njiju ne prejme dovolj podatkov o verifikacijah učnih mest (še ena točka, pri kateri se mnenja zbornic in MVI precej razlikujejo).

Zanimivo pa je, da se vsa ministrstva strinjajo, da imamo ustrezno rešen status vajenca, ki pravnoformalno ostaja dijak. Pri MGTS dodajajo, da so statusu zaposlenega ob nastajanju zakona nasprotovali tako sindikati kot zbornice. Pri MDDSZ pravijo, da je takšna rešitev smiselna, saj vajeniška nagrada ne posega v socialnovarstvene prejemke in pravice iz javnih sredstev. S spremembo statusa bi bilo vprašljivo tudi delo prek dijaških napotnic¹⁰ in sploh zmanjšanje pristojnosti MVI. Že analiza Cedefopa (2017) je pokazala, da bi uvedba »pravega« statusa vajenca pomenila velik poseg v sedanjo socialno in družinsko politiko ter področje malega dela in da nihče med socialnimi partnerji in različnimi resorji teme ne želi odpreti.

Razprava in sklep

V ospredje prispevka smo postavili sodelovanje med socialnimi partnerji, ker do zdaj še ni bilo deležno posebne pozornosti, pa tudi v tujini tovrstnih raziskav ni veliko (Billett idr. 2007; Hiim 2023). Billett idr. (2007) pri proučevanju socialnih partnerstev na področju javnih politik v Avstraliji denimo ugotavljajo, da morajo vsi partnerji – ne glede na svoje različne izhodiščne interese – razumeti, da bo njihovo sodelovanje uspešno le, če bodo opredelili skupen cilj in si zanj skupaj prizadevali. Billett s kolegi (prav tam, str. 638–654) opredeli pet dimenzij partnerstva, ki se zdijo relevantna tudi za naš razmislek:

- *vzpostavljanje in ohranjanje skupnih namenov in ciljev*: med partnerji se lahko cilji precej razlikujejo ali pa obstajajo kontradiktorni pogledi na to, kako jih doseči. Zato si je včasih treba zastaviti skromnejše cilje in dosegati spremembe postopoma;
- *vzpostavljanje in ohranjanje odnosa s partnerji*, ki zajema vzpostavljanje zaupanja in predanosti med partnerji, spodbujanje aktivnega sodelovanja, vključujoče in spoštljivo delovanje. Partnerju je treba priznati njegovo prizadevanje in dosežke ter v socialnem dialogu vzpostavljati mehanizme za šir-

¹⁰ Vajenci pravijo, da v podjetjih, kjer opravljajo PUD, pogosto (za višje plačilo) delajo tudi zunaj šolskega časa.

- jenje dialoga na več partnerjev. Pomemben je odprt, iskren odnos, ponujanje medsebojne podpore;
- *vzpostavljanje in ohranjanje zmogljivosti (ang. capabilities) za izvajanje partnerskih aktivnosti*: sodelovanje bo možno in uspešno, če bodo partnerji imeli za sodelovanje ustrezno infrastrukturo in resurse. Koristno je, če na sodelovanje gledajo kot na proces učenja, v katerem sami profesionalno rastejo in skupaj z drugimi gradijo povezano, učečo se skupnost, v kateri si delijo znanje in pridobivajo izkušnje. Tudi Bechter idr. (2021) poudarjajo pomen zmogljivosti ljudi, ki so vključeni v dialog. Zmogljivosti se nanašajo na: (a) formalno izobrazbo in tiho znanje, ki ga imajo tako o vsebini dialoga kot o sodelovanju v socialnem dialogu; (b) komunikacijske zmožnosti (zlasti zmožnost doseganja konsenza); (c) pozicije, ki jo zasedajo (večji vpliv in dostop do informacij imajo tisti, ki zasedajo višje položaje); (d) druga znanja, ki so vezana na vsebino dialoga (npr. dobro ustno in pisno izražanje, obvladovanje tujega jezika ipd.);
 - *vzpostavljanje in ohranjanje partnerskega upravljanja in vodenja*: upravljanje in vodenje socialnega dialoga mora izhajati iz konsistentnih, preglednih in izvedljivih procedur. Vodje dialoga morajo omogočati svobodno izražanje (tudi nasprotujočih si) mnenj, krepi zaupanje med sodelujočimi tudi prek vztrajanja v odnosu in komunikaciji;
 - *vzpostavljanje in ohranjanje zaupanja in verodostojnosti*: partnerji v dialogu morajo biti dobro informirani, spodbuja se sodelovanje. Upošteva se potrebe in pričakovanja vseh, o njih se pogovarja in iščejo rešitve. Vzpostavljanje medsebojnega zaupanja je dolgotrajen proces, le z upoštevanjem načel dobrega sodelovanja je mogoče v socialnem dialogu priti do točke, ko so se partnerji pripravljeni tudi odpovedati delu svojih zahtev. Odpoved delu lastnih interesov je izraz visoke kulture socialnega dialoga. Pomaga tudi, če imamo strateški načrt, če smo iskreni, ne kritizerski, spoštljivi in pripravljeni priti naproti.

Rezultati naše raziskave kažejo, da v Sloveniji še nismo prišli do širšega soglasja o vlogi in funkciji vajeništva. Hkrati pa se na ravni sodelovanja med nekaterimi šolami in podjetji kaže, da obstajata skupen interes in skupen cilj, da dijake oz. vajence skupaj dobro usposobijo, kar lahko razumemo kot konstruktivno izhodišče za nadaljnji razvoj tako vajeništva kot socialnega dialoga nasploh. Oceniti je mogoče, da imamo v Sloveniji na sistemski in izvedbeni ravni »žepe« odličnega sodelovanja, ki potekajo na različnih ravneh med različnimi partnerji in bi jih veljalo širiti. Se pa zlasti na ravni resorjev (morda celo bolj kot na ravni socialnih partnerjev in šol) kaže potreba po vzpostavitvi rednih in tesnejših oblik sodelovanja in okrepitvi zaupanja. K temu bi lahko prispevala (za zdaj še nedelujoča) komisija za spremljanje uvajanja vajeništva, saj bi pod njenim okriljem najlažje sproti identificirali in razširjali dobre prakse ter se hitro odzivali na probleme in vprašanja, ki se porajajo.

Naši rezultati tudi kažejo, da so zmogljivosti predvsem na ravni (nekaterih) šol, ki imajo ustrezno znanje, voljo in podporo za vzpostavljanje skupnih aktivnos-

ti. Socialni partnerji so v slabšem položaju, saj izobraževanju namenjanju malo človeških in drugih resursov, v najšibkejšem položaju so sindikati, ki se s področjem izobraževanja profesionalno praktično ne ukvarjajo, zato niti nimajo oblikovanih stališč. Tudi MDDSZ, ki formalno sodeluje tudi pri strateških in zakonodajnih ravneh, svoje odgovornosti vidi zelo ozko le zunaj formalnega poklicnega izobraževanja in v podpori politik aktivnega sodelovanja. Kaže se potreba po dodatnem raziskovanju tega vprašanja, saj se zdi, da so morda šibke zmogljivosti partnerjev (vključno z njihovimi zmogljivostmi za raziskovanje in razvojno delo) na področju poklicnega izobraževanja ena ključnih ovir za boljše delujoče socialno partnerstvo. Zato ne preseneča, da slovenski tip vajeništva sodi med pošolane tipe vajeništva (Gessler 2019).

Rezultati tudi dokazujejo, da naš tripartitni model socialnega partnerstva, čeprav formaliziran, ne živi v polni meri. Sogovorniki šolski resor (šole in MVI) vidijo kot ključnega odločevalca, izvajalca in financerja politike. Vajeništvo je (skupaj z zakonom) umeščeno v šolski resor, kar s seboj prinese precejšnjo pošolanost področja. Te rešitve nihče ne podvrže kritiki, čeprav prinaša več izzivov, ki smo jih identificirali v prejšnjih evalvacijah (Klarič 2019; Klarič in Ermenc 2022). Kritike in izzive, ki jih navajajo sogovorniki, zlasti zbornici in MGTŠ, torej ne gredo v smeri potrebe po prenosu več pristojnosti na eno izmed drugih dveh ministrstev, temveč v smeri potrebe bo vzpostaviti bolj zavezujočih in stalnih oblik komunikacije, ki bi prinesla tudi večje upoštevanje njihovih predlogov. V primerjalnem smislu bi lahko rekli, da si naši sogovorniki želijo boljše delujoč participatorni model sodelovanja med šolskim sektorjem in trgom dela (Cedefop 2013), ne pa koordinacijskega, kot je bil v nekem smislu zamišljen z reformo v devetdesetih letih. Tako mnenje imajo tudi šole in podjetja (Klarič 2019; Klarič in Ermenc 2022), saj si težko zamišljajo, da bi podjetja imela ustrezne zmogljivosti za bolj dejavno vlogo pri načrtovanju NIV in ocenjevanju osvojenih kompetenc vajencev. Eno temeljnih spoznanj primerjalne pedagogike, da rešitve, ki se uvajajo zaradi zunanjega pritiska, a jih ne posvojijo vsi ključni akterji, vodijo do površinskih in lažnih reform, bi zato veljalo upoštevati tudi pri načrtovanju nadaljnjih korakov pri razvoju PSI in vajeništva ter zastaviti prenovo v smislu kratkih korakov in od spodaj navzgor.

Članek je nastal v okviru projektne aktivnosti Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenovo višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest, ki ga financirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Evropska unija – NextGenerationEU ter v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura in viri

- Bechter, B., Weber, S., Galetto, M., Larsson, B. in Prosser, T. (2021). Opening the black box: Actors and interactions shaping European sectoral social dialogue. *European Journal of Industrial Relations*, 27, št. 3, str. 269–288.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A. in Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: forming, developing and sustaining social partnerships in education. *Journal of Education Policy*, 22, št. 6, 637–656.
- Cedefop. (2013). *Renewing VET provision. Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms. Second edition*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Cedefop. (2017). *Pregled vaještva – Slovenija. Uvajanje vaještva v Sloveniji*. Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Cedefop. (2018). *Apprenticeship schemes in European countries*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995–2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*.
- Dekleva, J., Geržina, S., Klužer, F., Meglič, J., Palandačič, M., Roksandič, M., Sever, B. in Vodovnik, Z. (2000). *Socialno partnerstvo v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni observatorij za poklicno izobraževanje in usposabljanje.
- Ermenc, K. S. (2009). From de-tracking to re-tracking in Slovenian upper secondary education. V: J. Hopfner in E. Protner (ur.). *Education from the past to the present: pedagogical and didactic lessons from the history of education*. Bielsko-Biala [itd.]: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, str. 122–138.
- Ermenc, K. S. (2018). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Ermenc, K. S. (ur.). (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Ermenc, K. S. in Klarič, T. (v pripravi). *Delno poročilo v okviru evalvacije obstoječega sistema vaještva – udeležanje socialnega partnerstva. Rezultati intervjujev s predstavniki socialnih partnerjev in pristojnih ministrstev*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4, št. 2, str. 164–195.
- Gessler, M. (2019). Concepts of apprenticeship: Strengths, weaknesses, and pitfalls. V: *Handbook of vocational education and training*. Cham: Springer International Publishing, str. 677–709.
- Hiim, H. (2023). How can collaboration between schools and workplaces contribute to relevant vocational education. Results of action research project in the school-based part of Norwegian vocational education and training. *Vocations and Learning*, 16, str. 1–21.

- International Labour Organization. (2017). *ILO Toolkit for quality apprenticeships. Volume 1: Guide for policy makers*. Geneva: Skills and Employability Branch Employment Policy Department, International Labour Organization.
- Ivanovski, A. (1999). Prvi dve generaciji vajencev sta tu! *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str.192–194.
- Klarič, T. (ur.). (2019). *Podjetja pozdravljajo vajeništvo. Prvo evalvacijsko poročilo o poskusnem izvajanju vajeništva*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Klarič, T. (ur.). (2020). *Izzivi vrednotenja v vajeištvu. Drugo evalvacijsko poročilo o poskusnem izvajanju vajeništva*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Klarič, T. (ur.). (2021). *Kaj je pokazalo poskusno uvajanje vajeništva? Zaključno poročilo o poskusnem uvajanju vajeništva*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Klarič, T. in Ermenc, S. K. (2022). *Delno poročilo v okviru evalvacije obstoječega sistema vajeništva. Rezultati intervjujev z vajeišskimi šolami*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Klarič, T. in Ermenc, S. K. (v pripravi). *Delno poročilo v okviru evalvacije obstoječega sistema vajeništva. Rezultati intervjujev z vajeišskimi šolami*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Knavs, S. (ur.). (2021). *Načrtovanje, izvajanje in zaključevanje izobraževanja v vajeištvu. Tretje evalvacijsko poročilo o poskusnem izvajanju vajeništva*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Medveš, Z. (2013). Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 1, str. 10–31.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje. Problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, Znanstveni inštitut FF.
- Meglič, J. (1999). Problemi in stališča slovenske obrti v dualnem sistemu poklicnega izobraževanja ter povezave z zaposlovanjem. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 186–190.
- Palandačič, M. (ur.). (1998). *Ocene programa Phare za preobrazbo sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Phillips, D. in Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39, št. 4, str. 451–461.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. *Uradni list RS*, št. 62/10, 99/10, 47/17, 30/18, 16/21, 178/21 in 74/23.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (2018). *Uradni list RS*, št. 30/18.
- Raziskave in evalvacijske študije*. (b. l.). Dostopno na: <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/raziskave-in-evalvacijske-studije/> (pridobljeno 30. 8. 2023).
- Spasenović, V. (2021). *Izobraževalna politika. Globalni in lokalni procesi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vrhovec, P. (2010). O socialnem dialogu. V: G. Lukič in M. Urbanč (ur.). *Smernice za krepitev socialnega dialoga*. Ljubljana: Zveza Svobodnih sindikatov Slovenije, str. 10–13.
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah. *Uradni list RS*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo in 85/09.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA in 71/23.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 79/06, 68/17 in 46/19.

Zakon o vaještvo. *Uradni list RS*, št. 25/17 in 78/23 – ZZVZZ-T.

Zakon o vaještvo. *Uradni list RS*, št. 79/06, 68/17 in 46/19.

Zakon o višem strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 86/04, 100/13 in 54/22 – ZUPŠ-1.

Zalaznik, M., Redek, T. in Domadenik Muren, P. (2023). Vloga vseživljenjskega učenja v slovenskih podjetjih. V: J. Lepičnik Vodopivec in M. Mezgec (ur.). *Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 87–122.

Klara SKUBIC ERMENC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Tina KLARIČ (Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training, Slovenia)

Darko MALI (Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training, Slovenia)

SOCIAL DIALOGUE IN VOCATIONAL EDUCATION OR WHO WELCOMES APPRENTICESHIPS IN SLOVENIA

Abstract: The article explores social partnership and social dialogue in vocational education in Slovenia. Various authors understand social partnership as one of the fundamental guarantees of quality vocational education, as this is not possible without close cooperation between the education sphere and the labour market. In the introduction, it presents the concept of social partnership in Slovenia and sheds light on its development in the post-independence period, places it in a comparative context, and summarizes key evaluations and criticisms of the regulation of this area. The central part of the article is intended to present the results of research on the characteristics and quality of social dialogue in Slovenian vocational education, with an emphasis on apprenticeship. It focuses on the ways of cooperation at the level of programme implementation, where the key partners are schools and companies, partly chambers and trade unions, and emphasizes some aspects of cooperation at the system level, where the main partners are the ministries responsible for education, labour and the economy, which cooperate with the chambers and trade unions. The results show that, despite the examples of good practices, the social partnership does not fully come to life, which is partly the result of the system regulation, which keeps key powers in the school sector, and partly, as it appears, of an under-developed social dialogue characterized by an insufficient level of trust between partners and lack of capacity of social partners. Further research will be needed for a deeper insight into the functioning of dialogue, and the current results already have some important implications for the development of vocational education.

Keywords: social partnership, social dialogue, vocational education, apprenticeship, education reforms

Email for correspondence: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si