

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Andreja Živoder

Želja, izbira, subjekt: Načrtovanje prihodnosti prek
izobraževalne izbire mladih v Sloveniji

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Andreja Živoder

Mentorica: red. prof. dr. Mirjana Ule
Somentorica: red. prof. dr. Eva D. Bahovec

Želja, izbira, subjekt: Načrtovanje prihodnosti prek
izobraževalne izbire mladih v Sloveniji

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

Moji mentorici, ker je brezpogojno verjela vame, me spodbujala in mi stala ob strani tudi, ko je bilo zelo težko. Brez nje ne bi šlo.

Somentorici in članicam komisije za njihovo podporo, strokovno pomoč in potrpežljivost.

Aleksandri in Jasmini, ker sta bili tam, ko sem ju najbolj potrebovala.

Vasjatu, ker me je nasmejal, ko ni šlo.

Mihatu, ker je stvari postavil na svoje mesto in na novo obarval moje življenje.

Mami in stari mami, za vse kar sta mi dali – disertacijo posvečam njima.

POVZETEK: Želja, izbira, subjekt: Načrtovanje prihodnosti prek izobraževalne izbire mladih v Sloveniji

Doktorska disertacija z naslovom *'Želja, izbira, subjekt: Načrtovanje prihodnosti prek izobraževalne izbire mladih v Sloveniji'* analizira in interpretira izbrane empirične podatke kvantitativne in kvalitativne raziskave, ki so bili pridobljeni v letih 2010-2011 v okviru evropskega raziskovalnega projekta GOETE, to so: anketni vprašalniki, ki so jih izpolnjevali učenci devetih razredov in njihovi starši / skrbniki, pol-strukturirani intervjuji z učenci in starši, poglobljeni intervjuji z bivšimi učenci in eseji na temo želja za prihodnost, ki so jih napisali učenci.

Osrednja tema disertacije je analiza načrtovanja prihodnosti mladih, katerega vitalni del so njihove izobraževalne izbire na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Izobraževalne izbire so izjemno pomembne izbire mladih, ki bistveno določajo in zaznamujejo njihova nadaljne življenjske poteke, njihovo identiteto, družbene (poklicne) in zasebne prakse in jih na ta način umeščajo v širši družbeni svet. Ta tematika je še posebej aktualna v trenutnih družbenih razmerah, kjer je prihodnost mladih negotova, njihovi odzivi, razmišljanja o prihodnosti, izobraževanje in umeščanje v družbo, pa ključni razvojni dejavnik družbene prihodnosti.

Disertacija se problematike loteva skozi teoretsko ogrodje s področja študij življenjskega poteka, ki predstavlja trenutno prevladujočo obliko teoretskega in empiričnega raziskovanja izobraževalnih izbir in prehodov mladih ter njihovih refleksij o prihodnosti. Teoretski koncepti s področja življenjskih potekov operirajo na prelomu med družbenim in individualnim, skozi distinkcijo »structure / agency« in v okviru te temeljne dihotomije umeščajo željo, ki v tej disertaciji bistven določujoči koncept, razmeroma nekritično na stran individualnega. Ker željo razumem kot ključni dejavnik izobraževalne izbire in konstrukcij prihodnosti, se obračam tudi k psihoanalitični teoriji, ki je željo kot teoretski koncept prignala najdlje. Disertacija na ta način v polje sociološke razprave o sodobnih življenjskih in izobraževalnih potekih vpelje nekatere psihoanalitične teoretske koncepte, ki omogočajo novo, produktivno analizo individualnih izbir, želja in načrtovanje prihodnosti, to je fenomenov, ki se umeščajo na presek med individualnim in družbenim.

Sodobna ideologija 'svobodne izbire', ki posameznika nagovarja k kreativnemu ustvarjanju lastne identitete in življenja, ne le pomembno določa samo-percepcijo sodobnega posameznika kot svobodnega subjekta, ki je v celoti odgovoren za svojo 'usodo' in izbire in tudi prevzema odgovornost za 'napačne' izbire, pač pa tudi uspešno preusmerja pozornost od strukturnih, družbeno-ekonomskih in političnih pogojev življenja in jih prenaša na pleča posameznikov, ki so primorani iskati rešitve za sistemska tveganja in pogoje v individualnih strategijah. Ideologija izbire maskira radikalno negotovost in nepredvidljivost sodobnega življenja kot priložnost za 'svobodno' in aktivno ustvarjanje 'samega sebe', ki da je mogoča skozi številne izbire in priložnosti, ki omogočajo 'izpolnitev sanj in želja'. In prav izobraževalno izbiro lahko razumemo kot sodobno izbiro *par excellence*, saj so prav to ključne izbire, ki v mnogih ozirih pomembno vplivajo in označujejo prihodnje življenjske poteke mladih in na ta način igrajo bistveno vlogo v umeščanju posameznikov v (odrasli) družbeni svet.

S kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metodologije disertacija raziskuje in analizira ključne povezave med izobrazbo, življenjskimi poteki in načrtovanjem prihodnosti devetošolcev. Disertacija raziskuje, kakšne so percepcije mladih in njihovih staršev o pomenu, ki ga ima izobrazba za njihova sedanja in še prihodnja življenja, analizira in identificira prevladujoče diskurze o ključnem izobraževalnem prehodu med osnovno in srednjo šolo ter tako razkriva latentna in manifestna verjetja, ki so na delu v ozadju njihovih

razmišljanj. Disertacija analizira tudi vpliv, ki ga imajo starši kot pomembni Drugi na percepcije svojih otrok v zvezi z izobraževanjem, njihovimi izobraževalnimi izbirami in načrtovanjem prihodnosti.

Skozi prizmo psihoanalitičnega koncepta želje, ki je želja Drugega, se pravi, je predvsem odraz simbolnega oziroma družbenega sveta, in koncepta fantazme, ki uprizarja interpretacijo in manifestacijo te želje, disertacija ponudi inovativno interpretacijo in kategorizacijo t.i. 'vzorcev' izobraževalnih izbir. Ti so: *odločnost* ('že od nekdaj' ali 'točno vem, kaj bom'), *imitacija*, *ugajanje* (*sklic na drugega*), *drsenje* ('to ali to ali to'), *odlog* (v iskanju identitete), *odprtost* (*širitev možnosti za prihodnost*), *varnost / gotovost* ('saj vem, pa vseeno' ali 'več = bolje') in *naključje*. Tako predstavljeni vzorci izobraževalnih izbir ponujajo identifikacijo različnih oblik in načinov soočanja s to ključno in običajno težavno izbiro mladih, ki se odvije v zadnjem razredu osnovne šole in ki na tak ali drugačen način pomembno definira njihova prihodnja življenja. Ponujena tipologija, ki ni izključujoča (vzorci niso abstraktno ločene enote, pač pa se medsebojno prepletajo), niti nima pretenzij po izčrpnosti (gradi na zbranem empiričnem materialu in je odprtega tipa), razkriva pomembnost, kompleksnost in paradoksalnost izobraževalnih izbir v sodobnem družbenem prostoru.

Disertacija raziskuje in analizira, kako mladi in njihovi starši načrtujejo in razmišljajo o svoji prihodnosti. Refleksije o prihodnosti so zelo zgovorne, saj več kot o prihodnosti pravzaprav povedo o sedanjosti, o aktualnem družbenem polju. Razmišljanja o prihodnosti govorijo o njihovem trenutnem, sedanjem položaju in življenju in tako omogočajo drugačen, posreden, lahko bi rekli celo stranski vpogled v življenja mladih, njihovih upih, sanjah, načrtih, skrbih, strahovih in so tako neprecenljivo orodje za razumevanje njihovega položaja, identitet in izobraževalnih izbir.

Mladi so tista družbena skupina, kjer so se sodobna tveganja, povezana na eni strani z ideologijo izbire in pozivom k uresničevanju 'samega sebe', na drugi strani pa z negotovostjo, prekarnostjo in individualizacijo, izkazala za najbolj izrazita. Vse to se odraža skozi njihove načrte za prihodnost; večino učencev, vključenih v raziskavo, povezuje dvoje: po eni strani so se močno poistovetili z ideologijo izbire in individualizacijo – svojo prihodnost si predstavljajo predvsem skozi očala želje in sreče, želijo si 'postati nekaj', opravljati delo, v katerem bodo uživali, v katerem bodo uresničili svoje želje in potenciale, opravljati poklic 'zgolj zaradi denarja' se večini zdi nesprejemljiva opcija; po drugi strani pa so v temeljni negotovosti natančno v zvezi s svojimi željami, ne vedo, česa si želijo, vedo predvsem, da morajo postati 'tisto, kar si želijo', kaj pa to je, pa sem jim zaenkrat zdi 'enigma', zato se poslužujejo raznih strategij, s katerimi 'pridobivajo na času', da bodo lahko v prihodnosti delali tisto, kar so sprejeli kot svoj 'simbolni mandat': 'spoznali samega sebe in biti srečni'. Zato večinoma razmišljajo le o svoji bližnji prihodnosti, njihove poti v prihodnost so nejasne, malo bolj 'oddaljena' prihodnost ni in ne more biti del njihovih razmišljanj oziroma se kaže le skozi bolj ali manj 'tradicionalne' oziroma družbeno pričakovane želje (imeli bodo moža/ženo, otroke, službe in materialne dobrine). Vse to pa poteka skozi verjetje, da je prav izobrazba tista najbolj prava, najbolj gotova pot do zaželenne prihodnosti, katero pa poznajo bolj po njeni formi kot pa vsebini.

Na splošno bi lahko rekli, da učenci, vključeni v raziskavo, izkazujejo relativno visok optimizem do svoje prihodnosti, vendar pa se zdi, da je ta optimizem bolj povezan z nejasnimi upi in časovno distanco do 'polne odraslosti' in s tem do prihodnosti, kot pa z dejanskimi realnimi načrti in priložnostmi. Prihodnost je za mlade, vključene v raziskavo, predvsem nek 'hranilnik potencialnosti', v katerem se zbirajo njihove želje, fantazme, sanje, pa tudi skrbi, strah in negotovost, a prve prav gotovo prevladujejo. Prihodnost zaznamuje obet oziroma

privid nečesa, kar šele pride, nekega cilja, realizacijo želje, samih sebe, obljuba neke končnosti in dospelosti. In kot taka, je prihodnost za mlade predvsem obet varnosti, gotovosti, realiziranosti.... drugačne sedanjosti torej.

Da je aktualni družbeni čas prežet z izjemno negotovostjo in izbirnostjo je skozi neposredne izjave še bolj kot pri učencih jasno pri njihovih starših. Starši gojijo izjemno visoke izobraževalne aspiracije za svoje otroke, v upanju, da si bodo ti lahko tako zagotovili varno in srečno prihodnost, hkrati pa se mnogi počutijo nemočne, saj se zaradi hitrih in mnogokrat nepredvidljivih družbenih in ekonomskih sprememb čutijo ne dovolj opremljene in sposobne, da bi lahko svetovali svojim otrokom glede njihovih izbir in prihodnosti. Da so želje in sreča vitalnega pomena, je videti skozi večinski odnos staršev do izobraževalne izbire otrok. Na načelni ravni je njihovo sporočilo jasno: otroci morajo (svojo izobrazbo in s tem prihodnost) izbrati sami. Ob tem pa so številni starši poudarili tudi, da si želijo, da bi njihovi otroci imeli boljše življenje kot so ga imeli sami. Vse to učence spravlja v še bolj tesnoben položaj – vsa sporočila, ki prihajajo od zunaj, poudarjajo, kako pomembno je 'biti srečen', 'izpopolnjen', 'živeti v skladu s svojimi željami'. Takšni pozivi so seveda izjemno nehvaležni: praktično jih je nemogoče realizirati (poleg strukturnih omejitev je tu pomembna sama definicija 'sreče' – nikoli zares ne vemo, da smo 'prispeli' na cilj, da živimo srečno, za kar poskrbi sama struktura subjektive želje, ki je po naravi metonimična, njena naloga pa vzdrževati prav željo samo), odgovornost in z njo krivda sta v celoti preloženi na individualna pleča, cena napačnih izbir pa je visoka.

Ključne besede: želja, izbira, subjekt, identiteta, mladi, izobraževalna izbira, izobraževalni potek, izobraževalni prehod, življenjski potek, čas, prihodnost

SUMMARY: Desire, choice, subject: Planning of the future through educational choice of young people in Slovenia

Doctoral dissertation titled '*Desire, choice, subject: Planning of the future through educational choice of young people in Slovenia*' analyses and interprets the selected empirical data of the quantitative and qualitative research, which were obtained in 2010-2011 in the European research project GOETE, these are: survey questionnaires that were completed by 9th grade students and their parents / guardians, semi-structured interviews with students and parents, in-depth interviews with ex-students and essays on desires for the future, which were written by the students.

The central topic of the dissertation is the analysis of the planning of the future of young people, where the vital part of the planning of the future are their educational choices at the transition from lower-secondary to upper secondary school. Educational choices are very significant choices of young people as they essentially determine and denote their further life courses, their identities, social (vocational) and private practices and in this way position the young in the wider social world. This topic is particularly topical in the present social circumstances, where the future of young is uncertain, their responses, reflections on the future, education and their positioning in society the key developmental factor of the future of society.

The dissertation tackles this topic through the theoretical framework from the field of the life course studies that presents the currently prevailing form of theoretical and empirical research of educational choices, transitions of young people and their reflections of the future. Theoretical concepts from the field of life courses operate on the rupture between the social and the individual, through the distinction of »structure / agency« and within this fundamental dichotomy place the desire, which is in this dissertation an essential determining concept, rather uncritically on the side of the individual. Since I understand the desire as a key factor of educational choice and planning of the future, I also turn towards psychoanalytic theory, which has taken the desire as a theoretical concept at the farthest. In this way, the dissertation introduces some of the psychoanalytic concepts into the field of sociological discussion on contemporary life and educational courses that enable new, productive analysis of individual choices, desires and planning of the future, phenomena that are placed at the cross-section between individual and social.

The contemporary ideology of 'free choice', which urges the individual towards creative shaping of own identity and life, not only significantly determines the self-perception of the modern individual as a free subject that is entirely responsible for their own 'destiny' and choices and also takes over the responsibility for any 'wrong' choices, but also successfully redirects the attention away from the structural, socio-economic and political conditions of life and transfers them on to the shoulders of individuals, who are compelled to seek solutions for systemic risks and conditions in their individual strategies. Ideology of choice radically masks the uncertainty and unpredictability of contemporary life as an opportunity for a 'free' and active creation of 'oneself', which is supposed to be possible through the many choices and opportunities that allow one to 'fulfil their dreams and desires'. And precisely educational choice can be understood as a free choice *par excellence*, as they are those key choices that in many respects significantly influence and designate the further life courses of young people and in this way play a crucial role in positioning of the young people in the (adult) social world.

By using the combination of qualitative and quantitative methodology, the dissertation explores and analyses the key links between education, life courses and planning of the future

of the 9th grade students. The dissertation examines the perceptions of young people and their parents on the relevance that education has on their present and future lives, it analysis and identifies the prevailing discourses on the key educational transition between lower secondary and upper secondary school and thus reveals the latent and manifest beliefs that underlie their reflections and thinking. Moreover, the dissertation analyses the influence that parents as significant Other have on the perceptions of their children regarding the education, their educational choices and planning of the future.

Through the prism of the psychoanalytic concept of desire that is the desire of the Other, that is, it is above all a reflection of the symbolic or the social world, and the concept of phantasm, which stages the interpretations and manifestation of this desire, the dissertation offers an innovative interpretation and categorization of the so called 'patterns' of educational choices. These are: *resoluteness* ('since ever' or 'I know exactly what I will become'), *imitation, pleasing of somebody* (reference to another), *sliding* ('this or this or this'), *postponement* (in the search of identity), *openness* (expanding the future possibilities), *safety / certainty* ('I know, but still' and 'more = better') and *coincidence*. In this way, the presented patterns of educational choices provide an identification of various forms and ways of coping with this essential and usually difficult choice of young, which takes place in their final grade of lower secondary school and which in this or other way significantly defines their future lives. The offered typology, which is not preclusive (patterns are not abstractly divided units, but are mutually overlapping), neither has any pretensions of exhaustiveness (it builds on the gathered empirical evidence and is of an open type), reveals the significance, complexity and paradoxicality of educational choices in the contemporary social space.

The dissertation explores and analysis how young people and their parents plan and think about their future. The reflections of the future are very telling as they actually tell us more about the present and about the current social field than about the future. Deliberations on the future talk about their current position and life and thus enable us a different, mediated, we could even say a lateral insight into the lives of young, into their hopes, dreams, plans, worries, fears and thus present an invaluable tool for the understanding of their situation, identities and educational choices.

Young people are precisely that social group, where the contemporary risks, related on the one hand to the ideology of choice and the appeal to realize 'oneself', and on the other hand, to the uncertainty, precariousness and individualization, have proved as most distinctive. All of this is reflected in their plans for the future; most of the students, included in the research, have two things in common: on the one hand they have strongly identified themselves with the ideology of choice and individualization – they view their future above all through the glasses of desire and happiness, they wish to 'become somebody', to have jobs in which they will enjoy themselves and realize their desires and potentials, to do a job 'just for the money' seems unacceptable option for majority of them; on the other hand they are in a fundamental uncertainty precisely about their desires, they do not know what they wish, they only know that they have to 'become what they desire', but what would that be presently remains an 'enigma' to them, which is why they use various strategies with which they are 'gaining time' so that they will be able to do in the future what they have taken up as their 'symbolic mandate': 'to know themselves and be happy'. This is why they mostly think about only about the near future, their paths towards the future remain unclear, a somewhat more 'distant' future is not and cannot be a part of their reflections or is visible only though more or less 'traditional' or socially expected desires (they will have a husband/wife, children, jobs and material goods). And all this takes place through the belief that precisely education is the

most right, most certain path towards desired future, but which is familiar to them more through its form than its contents.

In general we could say that students, included in the research, express a relatively high level of optimism for their future, yet it seems that this optimism is more related to the unclear hopes and a time distance towards 'full adulthood' and thus to their future, than to actual real plans and opportunities. Thus, the future for the researched students is above all a certain 'storage of potentiality' in which their desires, phantasms, dreams, but also worries, fear and uncertainty are gathered, but the first unquestionably prevail. The future is marked by a prospect or a vision of something that is yet to arrive, a certain goal, realization of a desire, of themselves, a promise of a certain finality and arrival. And as such, the future for young people is above all a prospect of security, certainty, realization... therefore, of a different present.

That the present social time is imbued by a great uncertainty and choice is even clearer in the statements of the parents than in those of the students. Parents foster exceptionally high educational aspirations for their children in the hope that they will be thus able to secure a safe and happy future, but at the same time many of them feel powerless, since they do not feel enough equipped and capable of counselling their children on their choices and future due to the fast and often unpredictable social and economic changes. That desires and happiness are of vital significance is visible through the majority attitude of parents to the educational choice. On a principle level their message is clear: children must choose (their education and thus their future) by themselves. At the same time many parents have emphasized that they wish their children to have better lives than they themselves had. All these puts the students in an even more anxious position – all the messages, coming from the outside, emphasize how important it is to 'be happy', 'fulfilled', and 'to live according to one's desires'. Such appeals are certainly most ungrateful: they are practically impossible to realize (next to the structural boundaries, the very definition of happiness is important – we never really know that we have 'arrived' to our destination, that we indeed live happily, for which the very structure of the subject's desire takes care of – in its nature, desire is metonymical, and its role is to sustain precisely the desire itself), while the responsibility and with it the guilt are entirely transferred to the individuals' shoulders, and the price of wrong choices is high.

Key words: desire, choice, subject, identity, youth, educational choice, educational trajectory, educational transition, life course, time, future

KAZALO

1	UVOD	14
2	TEORETSKI OKVIR	22
2.1	Mladi in polje družbenega danes: čas negotovosti	22
2.1.1	Negotovost, individualizacija, izbirnost.....	22
2.1.2	Življenjski poteki in prehodi	26
2.1.3	Izobraževalne izbire in prihodnost	29
2.2	Želja skozi psihoanalizo	46
2.2.1	Vznik subjekta.....	47
2.2.2	Želja.....	53
2.2.3	Fantazma in objet petit a	66
2.2.4	Izbira in Drugi: Ideologija 'svobodne izbire'	71
3	EMPIRIČNA ANALIZA	74
3.1	Raziskovalni aparat: metodologija, instrumenti, vzorec	76
3.2	Izobrazba in izobraževalne izbire mladih.....	83
3.2.1	Izobrazba in mladi danes: prevladujoči diskurzi in verjetja.....	83
3.2.2	Dejavniki izobraževalne izbire.....	93
3.2.3	Vzorci izobraževalnih izbir skozi željo in fantazmo	116
3.3	Načrtovanje in refleksije o prihodnosti	125
3.3.1	Časovni horizont prihodnosti	125
3.3.2	Orientacije v prihodnost	131
3.3.3	Dejavniki načrtovanja prihodnosti	134
3.3.4	Skrbi, ovire in priložnosti za prihodnost	141
3.3.5	Vloga in vpliv staršev na načrtovanje prihodnosti otrok.....	147
3.3.6	Težave in paradoksi načrtovanja prihodnosti.....	160
3.3.7	Spremenjeni pogledi: Študija izbranega primera	169
3.4	Glavne ugotovitve raziskave	177

4	SKLEP: IZOBRAŽEVALNA IZBIRA IN NAČRTOVANJE PRIHODNOSTI V AKTUALNIH DRUŽBENIH RAZMERAH.....	183
5	LITERATURA.....	189
	IMENSKO in STVARNO KAZALO	208
	PRILOGE	214
	Priloga A: Opis in faze evropskega raziskovalnega projekta GOETE.....	214
	Priloga B: GOETE anketni vprašalnik za učence	217
	Priloga C: GOETE anketni vprašalnik za starše	244
	Priloga Č: Iztočnice za eseje	262
	Priloga D: Vabilo k sodelovanju v anketi in soglasje staršev	263
	Priloga E: Vabilo k sodelovanju v kvalitativnem delu raziskave in soglasje staršev	266

KAZALO SLIK

Slika 2.1: Dimenzije kariernega odločanja	35
Slika 2.2: Subjekt in Drugi: gon in želja	54
Slika 2.3: Graf želje 1 (Elementarna celica)	56
Slika 2.4: Graf želje 2.....	58
Slika 2.5: Graf želje 3.....	61
Slika 2.6: Graf želje 4 (Kompletni graf)	64
Slika 3.1: Primerjava izobraževalnih aspiracij po terciarni stopnji izobrazbe (učenci, države*)	103
Slika 3.2: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci)	104
Slika 3.3: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci, spol*)	105
Slika 3.4: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci, mesto*)	105
Slika 3.5: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci, izobrazbena raven matere*).....	106
Slika 3.6: Spodaj je naštetih nekaj dejavnikov, ki jih ljudje upoštevajo pri izbiri službe. Kaj od naštetega bi bilo pri izbiri službe zate najbolj pomembno? (učenci)	108
Slika 3.7: Odstotek učencev in staršev, ki jih pogosto ali vedno skrbi, da bi nekoč v prihodnosti učenci imeli naslednje težave? (učenci, starši)	143
Slika 3.8: Stopnja prepričanosti o tem, ali bodo po končanem izobraževanju dobili takšno službo kot si jo želijo (učenci).....	144
Slika 3.9: Odstotek učencev, ki so se pripravljene preseliti v drugo državo za izboljšanje možnosti za dobro službo (učenci, mesto*)	145
Slika 3.10: Katero najvišjo raven izobrazbe želite, da bi jo dosegel vaš otrok? (starši)	148
Slika 3.11: Izobraževalne aspiracije (starši, mesto*)	148
Slika 3.12: Primerjava aspiracij po terciarni stopnji izobrazbe (starši, države*)	149
Slika 3.13: Kako prepričani ste, da bo vaš otrok dosegel to stopnjo izobrazbe? (starši)	150
Slika 3.14: Zadovoljstvo z otrokovimi rezultati v šoli (starši)	151
Slika 3.15: Kaj je glavni razlog zaradi katerega si želite, da bi vaš otrok dosegel to stopnjo izobrazbe? (starši)	152

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Dimenzije "izobraževalne miselnosti"	40
Tabela 3.1: Osnovne značilnosti kvantitativnega vzorca	81
Tabela 3.2: Kvalitativni vzorec: število intervjujev in fokusnih skupin z učenci in starši	82

1 UVOD

»I have no intention of making criticism of the society in which we live here. It is no better and no worse than any other.« (Lacan 2008, 63)

»Tako rekoč vse je zdaj prepuščeno posamezniku. Posameznik – ženska ali moški – mora sam ugotoviti, kaj je zmožen početi, da kar najbolj razvije to zmožnost in da izbere cilje, za katere lahko to zmožnost najboljše uporabi – tj. v največje zadovoljstvo, ki si ga je mogoče zamisliti. Posameznik mora 'udomačiti nepričakovano, tako da postane razvedrilo'« (Bauman 2002, 80).

V zadnjih 20. letih je družbeno-ekonomski prostor v Sloveniji doživel korenite spremembe; Slovenija je naglo vstopila na hitri vlak, ki ga je Beck leta 1986 označil kot *družba tveganja*, Bauman pa leta 2000 kot *tekoča moderna*. Te spremembe pa niso nastopile le v načinu produkcije ali razmerjih moči, saj se je spremenila tudi narava družbene vezi, z njo pa tudi vsakdanje življenje, pravice in dolžnosti vsakega posameznika. Posameznik je bolj kot kdajkoli prej postal nosilec svojega lastnega življenja in odločitev, ostal je sam v svojih pričakovanjih, tveganjih, strahovih. Od njega se pričakuje, da aktivno oblikuje svoje življenje in sicer, da 'surfa' skozi razpoložljive informacije, ki jih je čedalje več, pri tem pa sprejema kar se da racionalne odločitve, v iskanju maksimalne dobrobiti zase. Posameznik je na ta način postal agens svojega lastnega življenja, podobno kot je podjetje samostojna produkcijska enota, ki opreza za priložnostmi, maksimizira dobiček, minimizira tveganja in vestno računa oportunitetne stroške alternativnih investicij.

Posameznik je torej v skladu z neoliberalno logiko postal 'svoje lastno podjetje'. S tem pa se je spremenila logika vsakdanjega življenja in z njo tudi samoumevnosti, ki sublimno vodijo naša življenja. Če je bila za časa socialistične Jugoslavije veljavna premisa, da 'vsakdo dobi službo, ne glede na sposobnosti in socialni status', pa sedaj vlada drugačna premisa, nekaj v smislu 'vsakdo je lahko zmagovalec, če se le dovolj potruji', kar je pripeljalo do neizprosne konkurenčnega boja za omejena privilegirana mesta in bitko z brezposelnostjo. Težava pri tem pa je predvsem ta, da v javnem diskurzu velja, da so lahko vsi zmagovalci, medtem ko skrita logika kapitalizma potrebuje veliko poražencev za to, da lahko obstaja nekaj zmagovalcev.

V današnjih družbeno-ekonomskih razmerah so mladi tista družbena skupina, v kateri so sodobna tveganja in negotovosti najbolj izrazita (Ule 2008, 2010; Ule in Zidar 2011; Ule in

Živoder 2012), kar se najbolj neposredno kaže prav v visoki stopnji nezaposlenosti mladih, tudi mladih z visoko izobrazbo (Zavod RS za zaposlovanje in Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti 2013). Položaj mladih je zaradi »ideologije svobodne izbire« (Salecl 2010), skozi katero je posameznik smatran in naslovljen kot svoboden, neodvisen subjekt, pozvan da čim bolj kreativno oblikuje svojo lastno identiteto in življenjski potek ter hkrati prevzame polno odgovornost za svoje lastne izbire, še toliko bolj otežen. Skozi takšno razumevanje svobode in individualnosti je namreč pozornost posameznikov odtegnjena od širšega strukturnega, družbenega, ekonomskega in političnega konteksta, ki umešča, osmišlja, vrednoti in klasificira, in to ne zgolj individualnih izbir, ampak postavlja tudi sam red možnih izbir. Ta pozornost je tako osrediščena na posameznike same, ki naj bi posedovali moč in možnosti, da naredijo iz sebe kar želijo, in zato pogosto brez vpogleda v »realnost« situacije, iščejo individualne rešitve na sistemska tveganja (Beck 1986; Giddens 1991).

Mladi danes so se znašli v precej nezavidljivem položaju. Tako vsaj mislijo številni teoretiki in raziskovalci, tako po svetu, kot doma. Stopnja brezposelnosti mladih je izjemno visoka, po podatkih SURS (2011a) je bilo v prvem četrtletju leta 2011 med brezposelnimi kar 38,4% mladih, starih med 15 in 29 let. Raziskave ugotavljajo, da mladi niso več aktivni sooblikovalci družbenega prostora, pač pa se bolj pasivno odzivajo na dane razmere (Ule in drugi 2000; Miheljak 2002). Mladim je pošel glas; po eni strani se od njih pričakuje maksimalni angažma za ustvarjanje lastnega in zapovedano srečnega življenja, po drugi strani pa nimajo nikakršnih socialno-ekonomskih podpor, ki bi jim to omogočila. So visoko izobraženi, a brez služb, pozno se odseljujejo od doma in so čedalje manj politično angažirani. Zapiirajo se v svoje sobe, v potrošniške prostore za zabave v ožjem prijateljskem krogu, obiskujejo adrenalinske parke, so pridni in zgledni potrošniki, skratka, predvsem so obrnjeni v zasebnost.

V skladu s sodobno pozno kapitalistično ideologijo izbire, delajo predvsem na sebi, skrbijo zase, in se poskušajo individualno prebiti do ugodnega družbenega položaja, a to uspe le malo številnim. Strukturne, družbene stiske rešujejo tako, da spreminjajo in prilagajajo sebe, v skladu z drugo doktrino sodobnega časa – bodi čim bolj fleksibilen (čim bolj uporaben). In kakšno vlogo ima pri tem izobrazba?

Sodobna ideologija poznega kapitalizma torej pravi, da je posameznik »najvišji gospodar svojega življenja, svobodno lahko določa sleherno podrobnost« (Salecl 2011, 7). Po tej

ideologiji izbire je torej vsak svoje sreče kovač oziroma, vsakdo ima odprte možnosti, da iz sebe naredi karkoli si želi, če se le dovolj potruji. Vsak posameznik je svoja 'zgodba zase', vsak je poseben, drugačen, vsak ima kakšen talent, a le od njega/nje same je odvisno, ali bo ta talent primerno unovčil in postal uspešen. Vsak delček našega življenja, ne le klasične potrošniške in stilske odločitve, tudi ljubezenske, zdravstvene in poklicne odločitve, so postale stvar izbire, poziv po 'delu na sebi' pa slišimo od vsepovsod, skozi marketinške in 'piarovske' storitve, skozi medije, revije, knjige, iz ustih naših prijateljev in staršev, tudi skozi vabila številnih izobraževalnih institucij, ki nam obljubljajo svetlejšo prihodnost, če smo le pripravljeni nekaj 'storiti zase'. Kot se izrazi Mirjana Ule: »Človek vse bolj postaja izbira svojih možnosti, homo otionis« (Ule 2002, 29). Ideologija gre celo dlje, poziva nas namreč ne samo, da smo odvisni samo od sebe, pač pa da smo v celoti odgovorni tudi za svojo 'srečo', srečno življenje pa je ena izmed samoumevnih ciljev novodobnega življenja (Bruckner 2000).

Tak imperativ pa ima svojo izrazito negativno stran, namreč, če je od vsakega posameznika odvisno, kaj je in kaj bo postal, potem tudi ni nikogar, na koga bi lahko prevalil breme v primeru neuspeha. Izbira naj nam bi omogočila največjo možno svobodo, a ta svoboda je paradoksalna in zahrbtna; sama potreba po izbiri je namreč prisilna, izbiram se ne moremo izogniti, s tem pa se ne moremo izogniti niti tveganju, nevarnostim, ki jih izbira inherentno vsebuje. Ker vsaj navidezno svobodno izbiramo, pa moramo tudi sami nositi posledice svojih izbir.

Za sodobne razmere pa je značilno še nekaj, namreč poleg tega, da moramo sprejeti odgovornost za svojo življenjsko pot, imamo na voljo tudi čedalje več možnosti za te poti in ker je izbira čedalje večja, je tudi čedalje več možnosti za »napačne odločitve« oziroma, če se izrazimo v ekonomskem izrazoslovju, čedalje več je tudi oportunitetnih stroškov alternativnih izbir. Kot je v svojem delu z naslovom *Izbira* pokazala Renata Salecl (2011), pa sleherna izbira s seboj prinaša tudi tesnobo, kajti večje število alternativnih poti hkrati neizmerno povečuje tudi občutke odgovornosti, ki so povezani s strahom pred neuspehom, občutkom krivde in tesnobo glede obžalovanja, ki bo nujno sledilo, v kolikor smo izbrali narobe. Hkrati pa napačna odločitev prinaša tudi hudo samokritiko, namreč, če verjamemo, da lahko postanemo karkoli, če le dovolj želimo in če ni nikogar drugega, ki bi pogojeval ali onemogočal naš uspeh, potem lahko za svoje odločitve karamo samo same sebe in našo nesposobnost, da bi bili 'ob pravem času na pravem mestu'. To pa lahko močno omaja našo samopodobo, našo identiteto, sploh ker ni več tradicionalnih, trdnih identitetnih označevalcev

(tradicije, vere, razreda, spola), ki bi vsaj nekoliko vnaprej določili, kdo smo, pač pa verjamemo v poziv, da smo le mi sami kreatorji svoje lastne usode, od začetka do konca.

Kapitalistična ideologija tako uspešno preusmerja pozornost in odgovornost na posameznika; problemi se ne iščejo več v družbenih, ekonomski pogojih življenja, pač pa se rešitve za strukturne probleme iščejo v individualnih, biografskih projektih (Rener 2010). 'Izboljšaj samega sebe in boš uspešen!'

Željo vseskozi spremlja pridih neke enigmatičnosti, neke pozitivnosti, potencial kreativnosti, potencial prihodnosti. Označuje nekaj, kar bi želeli biti, nekaj kar bi želeli imeti, pa to 'še' nismo, ali tega 'še nimamo'. Želja je vselej zavezana neki prihodnosti, ima časovno konotacijo, je obet nečesa, nekaj obljublja, nekaj omogoča; tisto nekaj, česar še nismo deležni, tisto nekaj, kar nas žene naprej, kar nas smiselno umešča v socialno situacijo, nekaj, zaradi česar je vredno vztrajati.

Želja je socialni (in ne individualni) konstrukt, ki se vzpostavlja na prelomu med individualnim in družbenim in tako pomembno vpliva na psiho-socialno delovanje ljudi in soustvarja družbeno realnost. Želja se vedno vzpostavlja v razmerju do nečesa zunanjega, do nečesa, kar nimamo, pa bi radi imeli. Tudi odnos do sebe je vedno posredovan odnos, zato lahko rečemo, da je želja po objektu (stvari, ljudje, odnosi), dejansko želja po sebi, po identiteti, saj nam šele nanašanja na nekaj drugega, kar nismo mi sami, omogoča refleksijo in pomembnejše, samorefleksijo. Teoretično široko podprta ideja namreč je, da se na določeni stopnji razvoja otroka, začno zunanje strukture odnosov spreminjati v notranje duševne strukture (Ule 2000). Zunanje strukture in odnosi torej postanejo notranje, duševne strukture, ki pri posamezniku tvorijo občutke identitete, avtentičnosti ter omogočajo samorefleksijo. Samo-identičnost je torej možna zgolj preko posredovanega odnosa, preko objekta, še več, kar se posamezniku zdi lastno, izvirno, je le zunanje, objektno, je le mesto v simbolni strukturi družbenih konstrukcij.

Poleg tega pa so številni teoretiki, predvsem pa psihoanalitiki, začeni s Freudom pokazali, da je racionalna izbira, kot jo predstavlja in ponuja kapitalistična ideologija, sama na sebi nemogoča, tudi ob predpostavki temeljite informiranosti. Človek sam po sebi namreč ni racionalno bitje, pač pa ga poleg uma vodijo tudi nezavedne želje in goni, zato se številne izbire dogodijo na nezavedni ravni in glede na velikega Drugega, to je svet simbolov, kulture, jezika, v katerega smo inherentno vpeti (Salecl 2011). Te izbire pa nikakor ne delujejo po

načelu ekonomskega maksimiziranja koristi, pač pa sledijo nezavedni logiki konstituiranja subjekta, ki ne gre vedno v 'prid' samega subjekta.

Ideologija izbire tako maskira radikalno negotovost in nepredvidljivost sodobnega življenja kot priložnost, da posameznik »svobodno« in aktivno oblikuje »samega sebe« skozi številne izbire, možnosti in priložnosti, ki jih ponuja sodobni način življenja (Žižek 2001). In natančno izobraževalno izbiro lahko razumemo kot sodobno izbiro *par excellence*, saj so to prav tiste izbire, ki v mnogih ozirih pomembno vplivajo in označujejo prihodnje življenjske poteke učencev, njihovo identiteto, družbene (vključno s poklicnimi) in zasebne prakse in na ta način igrajo ključno vlogo v umeščanju posameznikov v (odrasli) družbeni svet.

Tema izobraževalnih izbir je še posebej pomembna ravno danes, ko je prihodnost mladih (in družbe nasploh) zelo negotova in nepredvidljiva, medtem pa so refleksije mladih o prihodnosti, izobrazbi in njihovi posebni načini vstopanja (ali pa izključitve) v družbeno-ekonomsko in politično sfero družbe odločilni dejavnik skupne družbene prihodnosti. Izobraževalne izbire mladih in njihove refleksije o prihodnosti nam sporočajo ne le, na kak način ali kako so njihove želje vselej 'podložne' Drugemu, polju Drugega, ampak nam sporočajo tudi obratno, na kak način je strukturirano samo polje Drugega. Katere so tiste 'samoumevne' družbene predpostavke, skozi katere vznikajo same želje za prihodnost?

Raziskovalna vprašanja in cilji disertacije

Na osnovi zgornjih vsebinskih izhodišč postavljam temeljna raziskovalna vprašanja, ki jih bom proučevala skozi teoretski in empirični del naloge.

Izhodiščno oziroma temeljno raziskovalno vprašanje: Kakšne so vitalne povezave med izobrazbo (izobraževalnimi izbirami) in načrtovanjem prihodnosti mladih in kateri so temeljni dejavniki, ki strukturirajo izobraževalne izbire učencev, njihove življenjske poteke in načrtovanje prihodnosti?

Na podlagi izhodiščnega raziskovalnega vprašanja sem pripravila bolj natančna in fokusirana raziskovalna podvprašanja, s pomočjo katerih bom analizirala posamezna specifična področja, ki so ključni sestavni gradniki, ki bodo omogočali analizo in interpretacijo temeljnega raziskovalnega vprašanja:

- Kakšen je pomen in vloga izobraževalne izbire za prihodnje življenjske poteke mladih? Kateri so temeljni dejavniki, ki strukturirajo izobraževalne izbire učencev?
- Kakšen pomen pripisujejo izobrazbi učenci in njihovi starši?
- Kakšna je vloga in vpliv staršev na izobraževalne izbire in načrtovanje prihodnosti učencev?
- Kakšna je vloga želje v načrtovanju individualne prihodnosti učencev, kot se kaže skozi njihove izobraževalne izbire?
- Kakšne so vitalne povezave med željo, izobraževalno izbiro (izobrazbo) in načrtovanjem prihodnosti?
- Kateri so temeljni dejavniki, ki strukturirajo načrtovanje prihodnosti učencev?
- Kako učenci načrtujejo svojo prihodnost v aktualnem družbeno-ekonomskem polju? In kakšno vlogo ima izobrazba v načrtovanju prihodnosti?
- Kakšne so temeljne značilnosti in kaj so paradoksi načrtovanja prihodnosti danes? Kaj nam refleksije prihodnosti sporočajo o sedanjosti?

Cilji disertacije, ki jih bom zasledovala tako v teoretskem kot empirično analitskem prikazu, so:

- Vpeljava in kritična refleksija želje in izbire v sociološko teoretsko polje – študije življenjskega poteka,
- analiza vloge želje in izbire v izobraževalnih in življenjskih potekih in refleksijah o prihodnosti,
- identifikacija in analiza vitalnih povezav med izobraževalnimi izbirami in individualnimi konstrukcijami prihodnosti,
- analiza konstrukcije (individualne) prihodnosti v aktualnem družbeno-ekonomskem polju,
- analiza relevantnosti izobrazbe v okviru življenjskih potekov in refleksij mladih o prihodnosti.

Struktura disertacije

Naloga je sestavljena iz teoretskega in empirično analitičnega dela. V teoretskem delu podam teoretska izhodišča skozi katera obravnavam in analiziram izobraževalne izbire in načrtovanje prihodnosti mladih. Teoretski okvir je razdeljen na dve podpoglavji. V prvem delu obravnavam sociološko teoretsko ogrodje s področja študij življenjskih potekov, ki predstavlja trenutno prevladujočo obliko teoretskega in empiričnega raziskovanja izobraževalnih izbir in prehodov mladih ter njihovih refleksij o prihodnosti. V tem okviru predstavim ključne teoretske koncepte s katerimi v nadaljevanju obravnavam in analiziram empirično gradivo in ga umeščam v aktualni družbeni prostor; to so življenjski in izobraževalni poteki in prehodi, izobraževalna izbira, biografija in identiteta. Ker željo razumem kot enega izmed ključnih dejavnikov izobraževalne izbire in konstrukcij prihodnosti, se v drugem delu obračam k psihoanalitični teoriji, ki je željo vzela resno in ga kot teoretski koncept prignala najdlje. V tem delu tako predstavim omejen nabor nekaterih izmed psihoanalitičnih konceptov, ki izhajajo predvsem iz dela Jacquesa Lacana, to so subjekt, želja in fantazma. Skozi te tri temeljne koncepte in njihovih teoretskih zastavkov obravnavam tudi pojem (izobraževalne) izbire in njenih implikacij v poznem kapitalizmu.

Drugi del je namenjen analizi empiričnih podatkov in predstavlja osrednji del disertacije, v katerem skozi predstavljene teoretske koncepte konceptualiziram in analiziram empirične rezultate raziskave o izobraževalnih izbirah in načrtovanju prihodnosti slovenskih devetošolcev. Obravnavam izbrane empirične podatke kvantitativne in kvalitativne raziskave, ki so bili pridobljeni v letih 2010-2011 v okviru evropskega raziskovalnega projekta GOETE (Governance of Educational Trajectories in Europe: Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective), to so: anketni vprašalniki, ki so jih izpolnjevali učenci devetih razredov in njihovi starši / skrbniki, pol-strukturirani intervjuji z učenci in starši, poglobljeni intervjuji z bivšimi učenci in eseji na temo želja za prihodnost, ki so jih napisali učenci.

Analiza in interpretacija empiričnih podatkov je strukturirana na dva vsebinska dela; prvi del obravnava izobraževalne izbire učencev, drugi del pa (tudi v navezavi na prvega) obravnava njihove refleksije in načrtovanje prihodnosti.

Analizo izobraževalnih izbir pričnem z analizo odnosa mladih do izobrazbe ter predstavim prevladujoče diskurze in skupna verjetja o izobraževalnih prehodih v srednjo šolo, ki so

vzniknili skozi intervjuje in fokusne skupine z učenci in starši. Nadaljujem z identifikacijo in analizo ključnih dejavnikov izobraževalne izbire; to so: *poklicne želje, percepcije relevantnosti izobrazbe, izobraževalne aspiracije, zaposlitvene in karijerne možnosti, ovire in omejitve, viri in podpora*. V nadaljevanju pa identificiram in predstavim ključne vzorce ali strategije izobraževalnih izbir skozi perspektivo psihoanalitičnega koncepta želje in fantazme; to so: *odločnost ('že od nekdaj' ali 'točno vem, kaj bom'), imitacija, ugajanje (sklic na drugega), drsenje ('to ali to ali to'), odlog (v iskanju identitete), odprtost (širitev možnosti za prihodnost), varnost / gotovost ('saj vem, pa vseeno' ali 'več = bolje') in naključje*.

Drugi del empirične analize je namenjen refleksijam in načrtovanju prihodnosti učencev in njihovih staršev v luči aktualnih družbenih razmer; natančneje, tema tega dela je analiza želja, skrbi in strahov, ki tvorijo prevladujoča razmišljanja učencev in staršev o bližnji in daljni 'osebni' prihodnosti devetošolcev. Pričnem z analizo časovnega horizonta razmišljanj učencev o prihodnosti in razliko med bližnjo in daljno prihodnostjo, kot jo mislijo in predstavijo učenci. Nadaljujem z identifikacijo in interpretacijo dveh temeljnih orientacij v prihodnost učencev, ki sta vzniknili skozi empirične podatke, pri čemer distinkcija med njima temelji na tem, kako jasno so izražene poklicne in druge želje za prihodnost. Nadaljujem z identifikacijo in analizo ključnih individualnih in strukturnih dejavnikov, ki uokvirjajo in določajo kontekst načrtovanja prihodnosti, to so: (1) želje za prihodnost, (2) trud, volja in premagovanje ovir, (3) izobrazba, (4) podpora staršev, družine, (5) zaposlitvene možnosti in priložnosti, (6) družbene in gospodarske razmere. Nadaljujem z analizo priložnosti, skrbi in ovir za prihodnost. Sledi analiza in interpretacija vloge staršev kot najpomembnejših drugih pri načrtovanju prihodnosti otrok. Nato identificiram in analiziram težave in paradokse načrtovanja prihodnosti, to so: (1) Odgovornost in obvladovanje prihodnosti: Vse je odvisno od mene!, (2) Nejasne poti v prihodnost in (3) (Pre)visoka pričakovanja, aspiracije, ambicije. V zadnjem delu skozi študijo izbranega primera predstavljam in analiziram spremembe, ki so se dogodile v percepcijah in razumevanju svoje izobraževalne izbire in v refleksijah o prihodnosti v kratkem a ključnem časovnem obdobju v življenjskem poteku učenca, to je času pred in po izbiri in vpisu na srednjo šolo.

Zadnje, četrto poglavje je sklepni del doktorske disertacije, v katerem reflektiram ugotovitve disertacije skozi teoretski okvir in se posvetim razmisleku o problematiki in dilemah izobraževalne izbire in načrtovanja prihodnosti v luči aktualnih družbenih razmer.

2 TEORETSKI OKVIR

2.1 Mladi in polje družbenega danes: čas negotovosti

»V okusni juhi svobode, skuhane v kotlu individualizacije, plava ostudna muha nemožnosti; ta nemožnost je videti še bolj nadležna, neprijetna in razburljiva spričo krepitve moči, ki naj bi jo prinesla svoboda.« (Bauman 2002, 46)

2.1.1 Negotovost, individualizacija, izbirljivost

»Ključni problem nove individualizacije leži prav v epistemološki prevari visoke moderne, v kateri se množice posameznikov vsak za sebe potegujejo za čim boljši življenjski prostor in ne vidijo, da kolektivne in politične probleme drobijo v pesek samodiscipliniranega delovanja.« (Ule 2002, 30).

Za sodobne družbe je značilen proces individualizacije, ki človeka odteguje in 'osvobaja' od tradicionalnih¹ ligatur in posameznika sili v nenehne odločitve in izbire ter ga prepušča samega sebi v konstrukciji lastnega sveta in svoje 'življenjske poti'. Beck (2001) poudari, da sodoben proces individualizacije primarno zajema tri dimenzije:

- (1) *dimenzijo osvobajanja*, se pravi osvobajanje od tradicionalnih spon in ligatur iz zgodovinskih pred-določenih oblik, osvobajanje od tradicionalnih oblik gospodovanja in oskrbovanja;
- (2) *dimenzijo odčaranja*, kar dejansko pomeni izgubo ontološke varnosti (Giddens 1991) oziroma izgubo tradicionalne gotovosti in transparentnosti (kako kaj storiti, kako 'živeti svoje življenje'), izgubo zaupanja v vodilne družbene norme;
- (3) *dimenzijo reintegracije*, kar z drugimi besedami pomeni, da morajo posamezniki 'vzeti življenje v svoje roke', torej da posamezniki sami oblikujejo in določajo svoje življenje ter odnose z drugimi ljudmi v skladu s svojimi osebnimi interesi, željami, vrednotami ter življenjskim stilom).

¹ Tradicija se nanaša na priznano socialno prakso, ki pogosto traja skozi več generacij. Tradicije posedujejo jasen normativni namen, so institucionalizirane in ne le urejene, strukturirane oblike vedenja (Ule 2000).

V pozni moderni je tako prišlo do sprememb ravno na tistem področju strukture oziroma simbolnega reda, ki je ustvarjalo 'iluzijo' predvidljivosti in gotovosti – namreč prelom s tradicionalnimi ligaturami je močno zmanjšal percipirano vrednost 'tradicionalnih' norm, vzorcev in shem 'tipičnih' življenjskih poti posameznika. Med negotovostjo in gotovostjo življenja posameznika je v tradicionalnem, modernem svetu stala 'varnostna ograda', lahko bi rekli, da so vrednote, tradicije, način preživetja, itd. tvorili nekakšne splošne usmerjevalne vzorce in modele življenja, ki so skupaj s političnim in ekonomskim sistemom močno omejevali paleto možnih izbir posameznika in mu vnaprej pokazali in določali njegovo življenjsko pot. Posameznik se je, v primerjavi s pozno modernim obdobjem, v moderni tako veliko bolj vklapljal v obstoječi način življenja kot pa poskušal poiskati svoj individualni slog. Namesto predvidljivih, tradicionalnih življenjskih vzorcev je v pozni moderni vstopila izbirnost in individualnost.

Vendar pa kot opozarja Beck (2001), to ne pomeni samo emancipacije posameznika od različnih avtoritet, pač pa se pojavljajo nova protislovja, ki v mnogo čem še bolj omejujejo posameznika kot so ga prejšnji sistemi. Večja individualizacija pa ne pomeni nujno tudi večje svobode, pač pa bolj spremembo v samih nadzornih mehanizmih družbe. Namreč, individualizacija ne pomeni samo, da posameznik lahko izbira, lahko 'poišče samega sebe', lahko 'živi svoje življenje', pač pa je k temu tudi *prisiljen*. Bauman opredeljuje tri glavne značilnosti *tekoče moderne* (2004):

- (1) *negotovost* – prekarnost delovnih mest, načrtovanje poslovanja na kratek rok, hitre spremembe tehnologij, modnih trendov, hitra menjava najbolj zaželenih veščin, itd.;
- (2) *nenehno (trajno) tveganje* – vse vrste tveganj poskušamo predvideti, jih izračunati in upoštevati v naših odločitvah, vendar pa vsaj v principu (in tudi v večini primerov) tveganja nikoli na moremo popolnoma predvideti, saj so vedno presenečenja;
- (3) *spremenljivo zaupanje* – trend, ki mu zaupamo danes lahko že jutri postane nevaren, vreden obsojanja, zavrnjen – npr. vzorci prehrane, moda, itd.

V sodobnih razmerah je posameznik prisiljen svoj 'življenjski projekt' izvajati v negotovih, hitro spreminjajočih se in tveganih razmerah, kjer tisto, kar je najbolj 'in' danes, lahko že jutri postane 'lanski sneg'. Lahko bi rekli, da so v klasični moderni verjeli, da je najboljši recept za dobro življenje posnemati svoje prednike, slediti dobro ustavljenim rutinam in navadam ter nabirati izkušnje (čim več izkušenj imaš, tem bolje). Spremembe so bile smatrane kot nekaj

kratkotrajnega, kot nekaj začasnega, dokler ne bosta tehnologija in znanje tako napredovala, da le te ne bodo več potrebne. V sedanji, tekoči moderni pa je sprememba glavno vodilo delovanja – sprememba je postala trajna okoliščina človeškega življenja (Bauman 2004). Posamezniki so tako obsojeni na 'iskanje samega sebe' v razmerah, ki ne dovoljujejo ničesar trajnega, končnega, trdnega, ničesar 'absolutnega'. Tudi lastna 'identiteta' ne more, ne sme biti fiksna, ustaljena ('zdaj pa vem kdo sem in kaj je moja naloga'), pač pa se mora tudi ta spreminjati in prilagajati stalnim spremembam (spreminjajoči se modni trendi, vzorci in stili življenja, nove tehnologije, spremembe na delu, itd.).

Posameznik je vpet v vladajoči sistem, na katerega ima zelo malo vpliva. Njegov vsakdan je odvisen od številnih socialnih institucij – sistema izobraževanja, zdravstva, socialnega varstva, trga dela... Posameznik je tako 'svoboden' v toliko, da znotraj družbeno vzpostavljene realnosti 'ustvari samega sebe'. V tem iskanju se lahko zanaša le sam nase, saj je sam svoj 'kreator' v morju neskončnih izbir. Lahko bi dejali, da je njegovo ali njeno življenje kot 'vojna', za vsako zmago ali poraz v posameznih bitkah pa je odgovoren le sam. Moderni sistemi družbenega nadzorovanja so posredni in prikriti. Tak sistem proizvaja sam sebe z neprestanim 'interpeliranjem' posameznikov skozi izobraževalne, socialne, politične, medijske institucije, ki ustvarjajo vtis neizbežnosti in edine mogoče realnosti. Za številne deviacije, pa ima sistem že vnaprej pripravljene mehanizme 'terapije' (npr. vse bolj priljubljena self-help literatura, razna psihološka in medicinska svetovanja, modni nasveti, psihiatrične ustanove, zapori, itd.), ki so usklajene s političnimi in ideološkimi načeli in ki odstranijo ali omilijo odstopajoče elemente, ali pa jim nadenejo videz absurdnosti. Sistem ljudi opremi s postopki samoocenjevanja in napotki za samo-izboljšanje. Življenje je tako v očeh posameznika individualni projekt, stvar osebnih izbir in svobodnih odločitev.

Individualizacija torej pomeni, da morajo posamezniki aktivno oblikovati svoje biografije, svoje življenje ter ga čedalje bolj zgodaj načrtovati, sprejemati odločitve ter »odgovarjati« za svoj lastni (ne)uspeh. Individualizacija pa poteka v razmerah, ki čedalje bolj onemogočajo trajnostno vodenje življenja. Posameznike v njihovih življenjih vodi ideologija, ki pravi, da je življenje 'nepopisana karta' ter da si lahko posamezniki sami izbirajo in vodijo svoje življenje, pri tem sledijo svojim lastnim željam in vrednotam, skratka, da lahko 'uresničijo samega sebe' ter v množici neskončnih izbir izberejo svoj pravi 'jaz'. Na drugi stani pa ravno ta ideologija postavlja nujne temelje in pogoje za sodobni kapitalizem – ta namreč živi ravno od izkoriščanja individualnih potencialov za samo-motivacijo in samoorganizacijo življenja.

Sodobni kapitalizem potrebuje delovno silo in potrošnike, oboje pa reproducira prav 'motivacijo po samo-realizaciji'. Posamezniki se tako (svobodno) samo-realizirajo v šoli, na delovnem mestu, v družini in v prostem času. Še pomembneje pa je, da predpostavka o samo-realizaciji pomeni hkrati tudi, da posamezniki večinoma precej nekritično sprejemajo nase tudi tveganja in odgovornost za svoje izbire, življenje, (ne)uspeh, revščino, zdravje...

Na videz so posamezniki sami gradniki svojih življenj, osvobodili so se od različnih avtoritet in zato ne spregledajo novih protislovij, ki v mnogo čem še bolj omejujejo posameznika kot so ga prejšnji sistemi. To protislovje je že pred dvema desetletjema zelo dobro izrazila Mirjana Ule (1989), ki pravi, »da se vsak, še tako 'zaseben', individualno specifičen položaj izkaže hkrati tudi za institucionalni položaj«.

Mirjana Ule v svojem delu *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov* (2000) opozarja predvsem na tri vidike, v katerih se je identiteta posameznika v pozni moderni bistveno spremenila in sicer:

- (1) *Pluralnost identitetnih ponudb*. Avtorica s tem opozarja na prelamljanje tradicionalnih spon in osvoboditev posameznika pri izbiranju in kreiranju svoje identitete. Identiteta tako ni več enkrat za vselej determinirana stvarnost, pač pa jo posameznik lahko modificira, prilagaja ali pa celo zamenja.
- (2) *Stiliziranje identitete*. Posameznik odkriva samega sebe in izhaja iz t.i. identitetnega repertoarja, kar pomeni, da (trenutno) identitetno obliko izbira glede na socialni kontekst in okoliščine. Pri tem gre večkrat bolj za užitek, kot pa realno estetsko potrebo.
- (3) *Narativnost identitete*. Posameznik je prisiljen v to, da stalno premišlja, si izmišlja in pripoveduje zgodbe o sebi, svoji preteklosti in prihodnosti, pri tem pa mora biti nujno sposoben povedati pravo zgodbo v različnih okoliščinah.

2.1.2 Življenjski poteki in prehodi

»Ko neskončnost možnosti odvzame neskončnosti časa njeno zapeljivost, trajnost izgubi svojo privlačnost in se iz prednosti spremeni v breme.« (Bauman 2002, 160)

V zadnjih nekaj desetletjih smo torej v zahodnih družbah ponovno priča velikim spremembam v življenjskih potekih posameznikov, ki so precej manj kot v klasični moderni zavezani določenim ustaljenim navadam, pravilom, tradiciji. Življenjske poti posameznikov so postale precej manj predvidljive in tipične, kar je še posebej vidno v prehodih med različnimi življenjskimi obdobji; vstop na trg dela ali ustvarjanje družine sta le dva izmed najbolj očitnih primerov. Kot izpostavi Mirjana Ule pa je *»temeljna sestavina sodobnega življenja«* prav *»vse večja izbirnost življenjskih poti«* (2008, 13). Če so v klasični moderni tempo ključnih življenjskih obdobji in prehodov narekemale ustajene navade, norme, samoumevnosti in družbena pričakovanja, pa je za sodobne življenjske poteke značilno, da ti postajajo precej bolj odvisni od individualnih izbir vsakega posameznika. Kot se izrazi Renata Salecl, je prevladujoča ideologija poznega kapitalizma v tem, da sugestira, da je posameznik *»najvišji gospodar svojega življenja, svobodno lahko določa sleherno podrobnost«* (Salecl 2011, 7).

To seveda nikakor ne pomeni, da ni več socialne, spolne ali etnične diferenciacije; ravno nasprotno, je pa res, da so ti diferencijski mehanizmi skriti za kuliso individualne odgovornosti za svojo lastno življenjsko pot, ki naj bi sledila izpolnjevanju individualnih želja, realizaciji sposobnosti in ambicij. In natančno zato individualnih izbir in biografij ne moremo analizirati kot nekakšnih individualnih fenomenov, pač pa jih je potrebno postaviti v aktualni družbeni prostor in čas: *»Posamični življenjski potek je namreč pot skozi socialne strukture, pri čemer se biografija posameznice ali posameznika obenem tipizira in diferencira. Zato je treba spremljati, kako na življenjski potek posameznika ali posameznice delujejo kulturni modeli, družbeni red, institucije na eni strani ter osebna pričakovanja, načrti, značilnosti in načrtovanje biografij na drugi.«* (Ule 2008, 17).

Življenjski potek je glavna institucija socializacije, ker določa normativni okvir, ki daje smernice tako za posamični biografski potek kot za socialno uvrščanje posameznic in posameznikov. Pojem življenjskega poteka je tako hkrati psihološki – nanaša se na spremembe v posameznikovi biografski izkušnji in identiteti ter socialni vključenosti skozi življenje – in sociološki – nanaša se na družbene, institucionalne

strukturne spremembe v socialnem in zgodovinskem času, ki vplivajo na življenjski potek (Ule 2008, 17).

Prišlo je do ključnih sprememb v poglavitnih institucijah, ki so doslej opredeljevale prehode v odraslost, in sicer (Ule, 2008):

- *spremembe v družinskem sistemu*: slabenje avtoritete staršev, krepitev avtoritete mladih zlasti glede prostega časa znotraj družine, poznejše poroke, naraščajoče število ljudi, ki živijo sami, partnerstvo namesto poroke;
- *spremembe v izobraževalnem sistemu*: diverzifikacija izobraževalnih karier, podaljševanje izobraževalnega obdobja, demokratizacija izobraževalnih stilov;
- *spremembe v zaposlovanju*: prožna zaposlitev, menjava obdobji zaposlenosti in nezaposlenosti, prekvalifikacije in vseživljenjsko izobraževanje in izpopolnjevanje;
- *spremembe v odnosu do javnega in političnega*: nižja udeležba mladih in odraslih v javnem in političnem življenju;
- *spremembe v vsakdanjem življenju*: mediji in poraba pomembno oblikujejo vzorce vsakdanjega življenja.

V današnjih družbeno-ekonomskih razmerah so mladi tista družbena skupina, v kateri so sodobna tveganja in negotovosti najbolj izrazita (Ule 2008, 2010; Ule in Zidar 2011; Ule in Živoder 2012), kar se najbolj neposredno kaže prav v visoki stopnji nezaposlenosti mladih, tudi mladih z visoko izobrazbo (Zavod RS za zaposlovanje in Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti 2013). Položaj mladih je zaradi »ideologije svobodne izbire« (Salecl 2010), skozi katero je posameznik smatran in naslovljen kot svoboden, neodvisen subjekt, pozvan da čim bolj kreativno oblikuje svojo lastno identiteto in življenjski potek ter hkrati prevzame polno odgovornost za svoje lastne izbire, še toliko bolj otežen. Skozi takšno razumevanje svobode in individualnosti je namreč pozornost posameznikov odtegnjena od širšega strukturnega, družbenega, ekonomskega in političnega konteksta, ki umešča, osmišlja, vrednoti in klasificira, in to ne zgolj individualnih izbir, ampak postavlja tudi sam red možnih izbir. Ta pozornost je tako osrediščena na posameznike same, ki naj bi posedovali moč in možnosti, da naredijo iz sebe kar želijo, in zato pogosto brez vpogleda v »realnost« situacije, iščejo individualne rešitve na sistemska tveganja (Beck 1986; Giddens 1991).

Ideologija izbire tako maskira radikalno negotovost in nepredvidljivost sodobnega življenja kot priložnost, da posameznik »svobodno« in aktivno oblikuje »samega sebe« skozi številne izbire, možnosti in priložnosti, ki jih ponuja sodobni način življenja (Žižek 2001). In natančno izobraževalno izbiro lahko razumemo kot sodobno izbiro *par excellence* saj so to prav tiste izbire, ki v mnogih ozirih pomembno vplivajo in označujejo prihodnje življenjske poteke učencev, njihovo identiteto, družbene (vključno s poklicnimi) in zasebne prakse in na ta način igrajo ključno vlogo v umeščanju posameznikov v (odrasli) družbeni svet. Tema izobraževalnih izbir je še posebej pomembna ravno danes, ko je prihodnost mladih (in družbe nasploh) zelo negotova in nepredvidljiva, medtem pa so refleksije mladih o prihodnosti, izobrazbi in njihovi posebni načini vstopanja (ali pa izključitve) v družbeno-ekonomsko in politično sfero družbe odločilni dejavnik skupne družbene prihodnosti.

V okviru študij življenjskega poteka, kjer življenjski potek označuje življenjsko pot individuumu skozi obstoječe družbene strukture (Levy 1997), *prehodi* (kot so npr. vstop v šolo, v prvo zaposlitev, poroka, postati starš, upokojitev) pomenijo ključne in kritične prehode v življenju posameznika, skozi katere ta vstopa v nove družbene položaje, v okviru katerih pridobi tudi nove specifične vloge dolžnosti in pravice (Heinz 1997; Levy 1997; Ule 2008).

Koncept *izobraževalnega poteka* izhaja iz vidika teoretske perspektive življenjskega poteka in se nanaša na potek izobraževanja v posamičnem življenjskem poteku. Izobraževalni potek razumemo kot niz prehodov med različnimi izobraževalnimi stopnjami in institucijami, ki vodijo do različnih ravni pridobljenega izobrazbenega kapitala. Ti izobraževalni prehodi so rezultat tako (izobraževalne) strukture ali sistema kot individualnega delovanja posameznikov. Z drugimi besedami, na prehode in sam dostop do izobrazbenih ravni vplivajo tako družbeni red, predvsem skozi značilnosti izobraževalnega sistema, strukture družbene neenakosti in značilnosti države blaginje, kot tudi posameznik sam, predvsem skozi svoje interese, želje, izbire, sposobnosti in talente s katerimi razpolaga (Cuconato in Walther 2013).

2.1.3 Izobraževalne izbire in prihodnost

Izobraževalno izbiro kot enega izmed ključnih prehodov v posameznikovem življenjskem poteku razumemo kot neke vrste *prelom* v njenem/njegovem življenju, kjer igra pomembno vlogo tudi percepcija časa. Namreč, ko je posameznik soočen s katerim izmed pomembnih življenjskih prehodov, ki zahtevajo sprejemanje odločilne življenjske izbire, ki bo imela pomemben vpliv na njeno/njegovo prihodnje življenje in ga bo umestila v družbeni red, se posameznik znajde v položaju, ki od njega zahteva da pogleda tako v svojo preteklost kot tudi razmisli o svojih željah in interesih za prihodnost. Posameznik se tako v ključnih trenutkih odločitve sooča tako s svojimi preteklimi izkušnjami in dosežki (kot je npr. uspeh v šoli), ki so navsezadnje utelešeni v naboru trenutnih priložnosti in možnosti, ki jih ima v trenutku izbire, kot tudi s percepcijo samega sebe v prihodnosti, ki so v trenutku izbire utelešeni v posameznikovih željah in aspiracijah o tem, kdo postati oz. biti v prihodnosti.

Kot so pokazale nekatere raziskave ima anticipacija prihodnosti pomemben vpliv na trenutne izbire, ki tako nikakor niso omejene le na pretekle in sedanje izkušnje (Leccardi 1999, 2005, 2006; Nilsen 1999; Brannen in Nilsen 2002, 2007). Zato lahko rečemo, da v ključnih življenjskih prehodih kot je npr. tudi izobraževalni prehod, sovpadajo trije časi: *preteklost*, ki v trenutku izbire določa individualne, družbene, ekonomske in kulturne resurse s katerimi razpolaga posameznik, *sedanjost*, v kateri pride do izbire na podlagi priložnosti, možnosti in podpore, ki jo ima posameznik na voljo, ter *prihodnost*, ki v danem trenutku prispeva želje, aspiracije, upe, pogled na prihodnje življenje posameznika.

Nadalje, v tem okviru lahko vse tri čase razumemo kot *biografski čas*, ki zajema življenjsko obdobje vsakega posameznika, v okviru katere se odvije njegov življenjski potek. Medtem pa se perspektiva življenjskega poteka ukvarja s presekom oz. križiščem na katerem se srečajo trije različni časovni konteksti, namreč biografski čas oz. čas posameznega življenjskega poteka, družbeni in historični čas (Hareven v Hagestad 1997) in tako na posamezne življenjske poteke zre skozi širši časovni kontekst, to je, kako je biografski čas prepleten in medsebojno odvisen z družbenim in historičnim časom, torej, kako individualna življenjska pot »postane družbeno ustvarjena pot« (Hagestad 1997, 21).

Torej, da bi lahko razumeli na kakšen način vzniknejo in se formirajo izobraževalne izbire in (subjektivne) predstave o relevantnosti izobrazbe, jih moramo postaviti v širši družbeni kontekst in tako upoštevati specifičnost sodobnih pogojev in razmer v katerih so umeščena

življenja in izbire učencev. Med najbolj pomembnimi in vplivnimi sodobnimi družbenimi razmerami in trendi, ki so bile izpostavljene tudi v številnih drugih mednarodnih raziskavah, ki se ukvarjajo z mladimi in/ali izobraževanje, so:

- *Individualizacija* in z njo povezana naraščajoča individualna odgovornost za vodenje lastnih življenjskih potekov in posledično družbene reprodukcije, za sprejemanje življenjskih odločitev in izbir ob naraščajoči možnosti izbire in čedalje manjši skupni socialni izkušnji oz. »kolektivni usodi«, tradiciji, ki bi vsaj delno razbremenile individualno odgovornost in z njo povezanih tveganj »napačnih« izbir (Beck 1986; Bauman 2001; Beck in Beck-Gernsheim 2002; Salecl 2010). V okviru individualizacije so tako otroci razumljeni kot individualni akterji, ki oblikujejo svoje življenjske poti in ki so sposobni aktivnega in reflektivnega izbiranja in zato tudi prevzemajo odgovornost za svoje izbire. V kontekstu izobraževanja to pomeni, da otroci morajo sprejemati odločitve o svoji izobraževalni poti in so hkrati odgovorni za svoj uspeh ali neuspeh. Po drugi strani pa se zdi, da je proces individualizacije lahko (ne pa nujno) v nasprotju s procesom famializacije (glej spodaj), saj so isti otroci, ki naj bi sprejemali svoje odločitve in prevzemalo odgovornost za svojo izobrazbo in življenjske poti, hkrati pod stalno nego in nadzorom svojih staršev in družin, zato se postavlja vprašanje do kakšne mere lahko otroci dejansko delujejo kot neodvisni akterji. Odgovor na to vprašanje je odvisen od načina starševanja oziroma ponujene pomoči (glej 3.3.5) in socialno-ekonomskih resursov družine.
- *Destandardizacija in pluralizacija življenjskih potekov in prehodov* (Brückner in Mayer 2005; Walther 2006; du Bois-Reymond in Chisholm 2006; Kohli 2007; Ule 2008), kjer so življenjski prehodi in poteki čedalje manj tipični, predvidljivi, zato pa čedalje bolj poljubni in pluralizirani. Primer najdemo že v samem izobraževanju, kjer v sodobnih družbah ni nič nenavadnega, če se starejši posamezniki ob delu vključujejo v razne oblike izobraževanja ali pa kjer so študenti poleg izobraževanja aktivno vključeni v trg dela.
- *Proces famializacije* in spreminjajoči se odnosi med starši in otroci (Beck-Gernsheim 2002; Biggart in drugi 2002; Leccardi in Ruspini 2006; Edwards in Alldred 2000; Ule 2013; Ule in drugi 2014). Famializacija pomeni, da starši prevzemajo čedalje večjo odgovornost za vzgojo in izobraževanje svojih otrok, torej da je čedalje več vzgojnih in izobraževalnih nalog opravljenih v zasebnosti posameznih družin. Raziskave družin

odnosov med starši in otroci prikazujejo pomembne spremembe v vzgojnih vzorcih, ki jih lahko opišemo kot premik iz modela vzgojne družine v model emocionalne in podporne družine (Beck-Gernsheim 2002). To pomeni, da se vzpostavlja novo razmerje med otroci in starši, ki precej manj kot v preteklosti temelji na hierarhiji moči. Starši postajajo neke vrste zaupniki svojih otrok, otroci se zanašajo na njihovo pomoč in nasvete, tako v psihološkem kot socialno-ekonomskem smislu (Arendell 1997; Ule 2013). Novi odnosi med starši in otroki se vzpostavljajo predvsem zaradi sodobnih socialno-ekonomskih pogojev dela, npr. podaljšana mladost ob vse daljšem izobraževanju in kasnejšemu vstopu na trg dela, povezana daljša ekonomska odvisnost od staršev, naraščajoča pomembnost starševske podpore, predvsem ob zmanjševanju socialnih transferjev in pomoči države blaginje, ki bi ustrezno korigirala neenakosti med učenci in ponujala enake možnosti dostopa do izobraževanja vsem).

- *Nejasne povezave med izobrazbo, kvalifikacijami in veščinami in kasnejšimi delovnimi in kariernimi možnostmi* (Cuconato in Walther 2013; Litau in drugi 2013; Altinyelken in Julkunen 2013).
- *Družbeno ekonomske razmere*: predvsem negotov, prekaren in hitro spreminjajoči se trg dela; v zadnjih letih pa tudi trenutna ekonomska recesija in visoka stopnja nezaposlenosti mladih.

Nadalje, izobraževalne izbire in predstave o relevantnosti izobrazbe so uokvirjene tudi v značilnostih različnih izobraževalnih sistemov. V tem oziru je ena izmed najbolj relevantnih in raziskanih klasifikacij izobraževalnih sistemov tista, ki jo je predlagala in postavila Jutta Allmendinger (1989). V skladu z njeno tipologijo lahko izobraževalne sisteme klasificiramo glede na dva kriterija, to sta *stratifikacija* in *standardizacija*. Pri tem se stratifikacija nanaša na »delež kohorte, ki doseže največje število let šolanja, ki jih ponuja izobraževalni sistem, skupaj s stopnjo diferenciacije v okviru obstoječih stopenj izobraževanja«, standardizacija pa je »stopnja kakovosti izobraževanja, do katere izobraževanje izpolnjuje enake standarde povsod po državi« (Allmendinger 1989, 233). V skladu s temi kriteriji je v okviru novjših študij slovenski izobraževalni sistem v primerjavi z drugimi (v originalni Allmendingerjini klasifikaciji Slovenija ni bila vključena), klasificiran kot nizko stratificiran (kar pomeni nizko raven diferenciacije med učenci in široko dostopen izobraževalni sistem) in visoko

standardiziran (kakovost izobraževanja je enaka oz. podobna po celi državi) (Parreira do Amaral in drugi 2011; Cuconato in Walther 2013), kar pomeni, da je v primerjavi z nekaterimi drugimi evropskimi državami (npr. v Nemčija ali na Nizozemskem), raven diferenciacije med učenci relativno nizka, poti v višje stopnje izobraževanja in prehodi med različnimi izobraževalnimi institucijami pa so relativno odprte in propustne².

* * *

Najprej si pogledajmo nekatere klasifikacije in modele izobraževalnih izbir, ki so jih predlagali avtorji na podlagi svojega raziskovalnega dela.

Joan Payne je na podlagi pregleda literature in raziskav v Združenem kraljestvu o izobraževalnih izbirah po koncu obveznega izobraževanja identificirala tri vrste modelov (Payne 2003): strukturalistične modele, ekonomske modele in modele, ki temeljijo na konceptu »pragmatične racionalnosti«, ki so ga razvili Hodkinson in drugi (1996). Tudi Karen Paton zelo podobno razlikuje med tremi konceptualne modele izobraževalnega odločanja: modeli ekonomske / instrumentalne racionalnosti, strukturalistični modeli in hibridni modeli (Paton 2008, 3). Ti dve klasifikaciji modelov sta kljub nekoliko različnemu poimenovanju identični. Ključni razliki, na katerih temeljita klasifikaciji identificiranih modelov sta relativna pomembnost oziroma moč, ki jo avtorji pripisujejo strukturi ali individualni dejavnosti (»structure/agency») ter vprašanju, kako pomembna je racionalnost v procesu odločanja:

- (1) *Ekonomski modeli oz. modeli ekonomske / instrumentalne racionalnosti*: Pri prvi obliki modelov gre za aplikacijo klasične »ekonomske« racionalnosti na področje izobraževalnega in poklicnega odločanja. Ti modeli temeljijo na domnevi, da ljudje sprejemajo racionalne in instrumentalne odločitve na podlagi informacij in svojih ocen o relativnih dobičkih in izgubah, ki jim jih lahko prinesejo določeni biografski in izobraževalni prehodi v mladosti. V skladu so to ekonomsko logiko vedenja, posamezniki torej iščejo zgolj svoje interese in skušajo skozi svoje odločitve in izbire maksimizirati svoje koristi. V primeru izobraževanja to pomeni, da posamezniki iščejo takšne izobraževalne poti, ki jim obetajo čim boljše ekonomsko prosperiteto. Kritiki

² Za bolj poglobljeno razpravo o značilnostih slovenskega izobraževalnega sistema in primerjavo z drugimi evropskimi izobraževalnimi sistemi glej Parreira do Amaral (2011).

tega modela poudarjajo, da morebitna poplačila oziroma 'dobički' od izobraževanja pridejo šele čez dlje časa (če sploh), mladi ljudje pa praviloma ne razmišljajo na tako dolg rok. Poleg tega koristi od izobraževanja nikakor niso le finančne ali materialne, pač pa zajemajo tudi statusne koristi, npr. prestiž kake izobrazbene institucije ali stopnje, te koristi pa so pogosto za mlade bolj pomembne od morebitnih neposrednih ekonomskih koristi. Po tem modelu je torej individualna dejavnost posameznikov pomembnejša od strukturnih faktorjev in tako zanemarljiva pomembne socialne faktorje izobraževalnih odločitev, npr. socialni razred, socialni in kulturni kapital, spol in etničnost odločevalcev (npr. Bourdieu 1984).

(2) *Strukturalistični modeli*: Ta vrsta modelov opazuje izobraževalno odločanje kot rezultat institucionalnih, ekonomskih in kulturnih omejitev, nad katerimi ljudje praviloma nimajo kontrole. Po tem pojmovanju so odločilni dejavniki izobraževalnega odločanja dejavniki širšega socialnega okolja (npr. razred, etničnost, spol), vplivi družine, prijateljev in učiteljev, izobraževalne politike in sistemi in ekonomski pogoji (npr. priložnosti na trgu dela). V teh modelih so izobraževalne in poklicne izbire predvsem rezultat zunanjih dejavnikov, na katere posamezniki nimajo vpliva oz. kontrole. Ti modeli znižujejo pomen individualnega delovanja in racionalnosti v odločanju in se bolj usmerjajo v emocionalne in psihološke dejavnike ter vnaprejšnje predsodke in domneve, ki vzniknejo iz vpetosti v določujoče zunanje dejavnike. Kot najbolj vplivno tovrstno teorijo Patonova navaja Bourdieujevo in Passeronovo (1997) študijo vloge, ki jo ima izobrazba v socialni reprodukciji neenakosti ter Bourdieujevo teorijo kulturnega kapitala in socialnega habitusa (1984). Slabost strukturalnih modelov je po mnenju nekaterih avtorjev v tem, da ne uspejo razložiti dominance ekonomskih imperativov in instrumentalnih naravnosti v izobraževalnem odločanju. Kot npr. izpostavijo Fosskett in kolegi (2004), so nekatere izbire močno povezane z željo postati zelo uspešen in zaslužiti veliko denarja, kar poskušajo uresničiti skozi izobraževalne izbire in poklicna usposabljanja, ki naj bi vodila do 'prosperitetnih' poklicev.

(3) *Pragmatična racionalnost oz. hibridni modeli*: Po mnenju Patonove so to najustreznejši hibridni modeli izobraževalnega odločanja, saj upoštevajo tako individualno dejavnost odločevalcev in njihovo racionalnost kot tudi obstoječe strukture in zunanje dejavnike. Ti modeli so tudi najpogostejši v bolj nedavnih

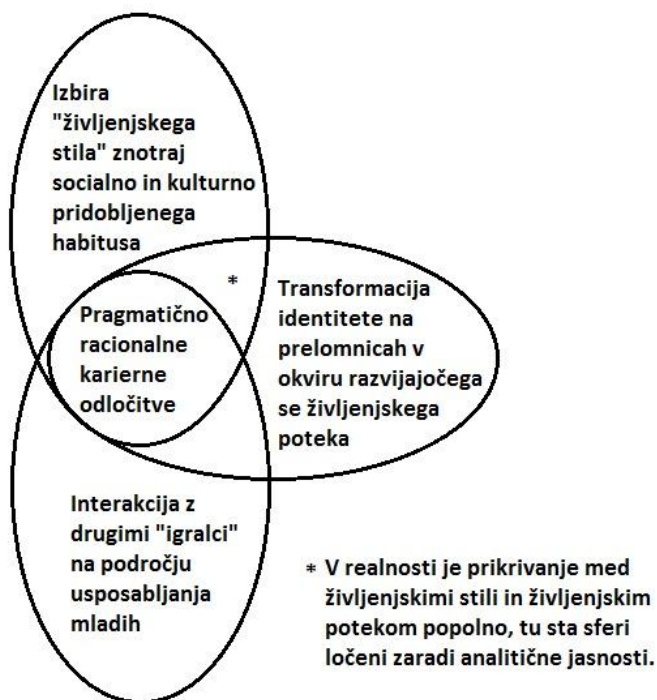
raziskavah in temeljijo na pomembnosti osebnosti in subjektivnih ocen v procesu izbire. Patonova se opira predvsem na raziskave Phila Hodkinsona in kolegov (Hodkinson in drugi 1996; Hodkinson in Sparkes 1997), ki so predlagali teorijo t.i. »pragmatične racionalnosti«. Po njihovem mnenju so izobraževalne in karierne odločitve ljudi vezane na t.i. »horizont dejanja« (horizon for action), ki jih določajo tako zunanje priložnosti za zaposlitev kot tudi osebne percepcije o tem, kaj je mogoče, želeno in primerno. Ob tem pa so tovrstne percepcije vezane tako na širšo kulturo kot tudi na osebno zgodovino posameznika oziroma njegovo dosednji življenjski potek in na ta način določajo obseg oziroma rang. Po tem modelu izobraževalne in karierne izbire vsebujejo tako objektivne kot subjektivne elemente.

Hodkinson in kolegi (1996) navajajo tri ključne elemente pragmatičnega procesa odločanja:

- Odločanje je del širše izbire življenjskega stila, na katerega vplivata socialni kontekst in kultura;
- Odločanje je del trenutnih življenjskih potekov;
- Odločanje se razvija skozi interakcije z drugimi, zato so odločitve pravzaprav rezultat pogajanj med posameznikovimi socialnimi mrežami prijateljev, družinskih članov in drugih poznanstev.

Pri tem je pomembno, da odločanje ni linearno, da ne gre za zaporedje določenih faz, in da nanj pogosto vplivajo naključni dejavniki. Hodkinson in Sparkes (1997b) sta skozi svojo študijo kariernega odločanja pokazala, da se tudi posameznikova kariera se odvija v medsebojni interakciji med tremi dimenzijami: pragmatičnega racionalnega odločanja, interakcij z drugimi ljudmi in naključnimi izidi, ki vzniknejo iz »kraja odločitve znotraj delno nepredvidljivega vzorca prelomnic in rutin, ki konstituirajo življenjski potek« (Hodkinson in Sparkes 1997b, 33), kjer so prelomnice razumljene kot pomembna mesta v življenjskem poteku (prehodi), v katerih je prišlo do pomembnih kariernih sprememb. Prepletenost opisanih treh dimenzij prikazuje naslednji diagram:

Slika 2.1: Dimenzije kariernega odločanja



Vir: Hodkinson in drugi (1996, 140)

Hodkinson nasprotuje »postmodernim« teorijam o domnevno 'brezmejnih' karierah v sodobnih družbah, torej ideji o nepredvidljivih karierah s številnimi prelomnicami in nelinearnimi spremembami, kajti tudi danes socialni položaj in družbena struktura odločilno določajo horizonte odločanja posameznikov. Hodkinson zaključuje: »Morda je res, da se številni ljudje soočajo s širšimi in manj očitnimi kariernimi izbirami kot v preteklosti, ampak te izbire so vselej omejene.« (Hodkinson 2008: 12).

* * *

Manuela du Bois-Reymond in kolegi (1998) so na podlagi longitudinalne študije empirične študije adolescentov in njihovih staršev, ki je potekala med leti 1988 in 1996 na Nizozemskem, razvili koncepta (modernizirane) '*normalne biografije*' in '*izbirne biografije*', pri čemer se normalna biografija nanaša na (spolno specifične) relativno predvidljive in

linerane prehode iz mladosti v odraslost, ki jih zaznamujejo izobraževanje, vstop na trg dela in ustvarjanje družine; ta vrsta biografij naj bi bila značilna za povojno 'baby-boom' generacijo zahodnih družb. Na drugi strani pa naj bi izbirne biografije vzniknile konec prejšnjega stoletja, za njih pa je značilno, da so bolj odprte za izbire, posamezniki pa tako individualno konstruirajo svoje biografije. Avtorica trdi, da je izraz izbirna biografija (choice biography) prvi vpeljal Beck (1992), vendar pa Woodman na podlagi natančnega branja Becka trdi, da temu ni tako in da gre za prepovršno branje in napačno uporabo tega koncepta v študijah mladine (za obširno razpravo na to temo glej Woodman 2009). Kljub temu pa Woodman priznava, da je koncept izbirne biografije precej bolj dodelan, kot ga jemljejo nekateri kasnejši kritiki (npr. Brannen in Nilsen 2002; 2007), saj avtorica sama izpostavlja, da je 'izbira' do neke mere prisilna in da nekateri elementi 'normalne biografije' še vedno pomembno sodoločajo tudi 'izbirne biografije' (Woodman 2009). Na primer, kot poudari M. du Bois-Reymond (1998), 'izbirna biografija', nikakor ne temelji le na svobodi in lastni izbiri, pač pa jo določa paradoks, ki je tipičen za sodobno življenje, namreč napetost med možnostmi in svobodo na eni strani ter legitimnostjo in prisilo na drugi strani. Torej, na eni strani (zahodne) sodobne družbe ponujajo večji nabor možnosti, izbir, po drugi strani pa so sodobni posamezniki prisiljeni, da izbirajo med vsemi opcijami in upravičijo svoje izbire, s tem pa sprejemajo tudi odgovornost za te izbire. 'Izbirna biografija' so kasneje še uporabljali, razvijali, predvsem pa kritizirali predvsem raziskovalci s področja študij mladine (npr. Furlong in Cartmel, 1997; Brannen in Nilsen 2002, 2007; Evans 2002, 2007; Biggart, Cartmel in Furlong 2006; Grytnes 2011).

* * *

Regine Grytnes (2011) je na podlagi empirične študije devetošolcev na Danskem identificirala 6 različnih idealnih tipov razmišljanja o izobraževalni izbiri. Ta študija je zelo primerljiva raziskavi v teh disertaciji, saj se prav tako fokusira na izobraževalni prehod iz obveznega v srednješolsko izobraževanje, medtem, ko je večina drugih raziskav usmerjena v prehod iz izobraževanja v delo oziroma iz srednješolskega v višje izobraževanje (npr. Hodgkinson in drugi 1996; Hodgkinson in Sparkes 1997a; du Bois-Reymond 1998; Walther in Plug 2006). Prav tako je danski izobraževalni sistem primerljiv s slovenskim v tem, da gre za

visoko standardizirani in nizko stratificirani izobraževalni sistem (Allmendinger 1989) in v katerem imajo obvezno celovito osnovno šolo, ki traja devet let (na Danskem imajo še dodatno prostovoljno opcijo 10. razreda, glej Grytnes 2001) ter da je prehod v srednješolsko izobrazbo zelo pomemben, saj je to prva pomembna izbira mladih, ki bo pomembno vplivala na njihov prihodnji izobraževalni potek in jo zato lahko, podobno kot v Sloveniji, razumemo kot prvi »strukturalni preobrat« (Hodkinson in Sparkes 1997a). Grythensova je definirala tri ključne elemente, ki definirajo procese razmišljanja o izobraževalni izbiri, to so:

- **Habitus** in »distanca do nujnosti« (Bourdieu 1981, 1984): Trenutne izbire so povezane z preteklimi izkušnjami skozi utelešene navade, kognitivne forme, okus, normativne ideje itd. Bourdiejev koncept 'distance do nujnosti' pokaže, kako so socialne prakse odvisne od vsakodnevnega življenja različnih skupin, družin in posameznikov. Bližina ali oddaljenost (ki je del koncepta habitusa) od nujnosti je povezana s pozicijo socialnega razreda; večja oddaljenost od nujnosti omogoča bolj refleksivno in abstraktno vključevanje v svet, medtem ko večja bližina ali podreitev nujnosti pomeni, da mora posameznik živeti bolj praktično, fokus pa je bolj kot na sami poti ali procesu na končnem cilju.
- **Refleksivnost** (stopnja refleksije o svoji izbiri) ali oblika udeležbe v procesu oblikovanja lastne biografije (normalna ali izbirna).
- **Razmišljanje** o vlogi izobrazbe v njihovem prihodnjem življenju glede na svojo izbiro.

Na podlagi teh treh elementov je predlagala naslednjih 6 idealnih tipov razmišljanja (Grytnes 2011, 342):

- (1) *Nezainteresirana izbira*: Habitus ni upoštevan, izobrazba ni povezana s prihodnjimi cilji, refleksivnost nizka, biografija je normalna, izobraževalna izbira in identitetna strategija nista neposredno povezani.
- (2) *Očitna izbira*: Habitus ni upoštevan, izobrazba je samoumevno povezana z osebnimi sposobnostmi, refleksivnost nizka, biografija je normalna, skladnost med identiteto in prihodnjo službo, praktično razmišljanje.

- (3) *Pustiti izbire odprte*: Habitus: distanca do nujnosti, izobrazba kot del samo-realizacije, izobrazba kot vrednota; refleksivnost visoka, izbirna biografija; strah pred napačno izbiro, samo-realizacija izjemno pomembna.
- (4) *Ambiciozna izbira*: Habitus: distanca do nujnosti, izobrazba kot del samo-realizacije, izobrazba kot vrednota; refleksivnost visoka, izbirna biografija; zaupanje v sposobnost izbire in doseganje skladnosti z identiteto; fokus na cilj, vendar tudi na sam proces.
- (5) *Varna izbira*: Habitus: bližina do nujnosti, izobrazba kot sredstvo za varno zaposlitev; izobrazba orientirana na trg dela; refleksivnost visoka, izbirna biografija; strah, da bi napačne izbire vodile v nezaposlenost, ki nato vodi v neizpolnjene upe.
- (6) *Omejena izbira*: Habitus: bližina do nujnosti, izobrazba kot sredstvo za varno zaposlitev; izobrazba orientirana na trg dela; refleksivnost visoka, izbirna biografija, upravljanje omejenih priložnosti; izobrazba ločena od identitete, zanikanje vrednosti izobrazbe.

* * *

Blenkinsop in kolegi (2006) so v kvalitativni raziskavi mladih v starosti 14 in 16 let v Angliji, ki je potekala leta 2005, raziskovali, kako učenci v teh letih izbirajo. Študija je potekala v specifičnem angleškem izobraževalnem sistemu, ki po Allmendingerjini klasifikaciji (1989) spada med sisteme, kjer sta tako standardizacija kot stratifikacija nizki. Glavni dejavniki raziskave so bili specifični šolski konteksti, možnosti nadaljnega izobraževanja, identificirali so glavne vplive na izbiro in posledice izbir, itd. Posebej zanimiv prispevek pa je identifikacija t.i. različnih tipov »izobraževalne miselnosti« (educational mindset), ki jih imajo učenci (in ki so jih razvili že pred to raziskavo) in raziskovanje vpliva, ki ga imajo različne »izobraževalnih miselnosti« na procese izobraževalnega odločanja in izbire.

Tipi »izobraževalne miselnosti« so zgrajeni na 4 dimenzijah (Blenkinsop in drugi 2006, 72):

- (1) *Orientacija*: določena glede na to, kam je usmerjen fokus mladih, ko sprejemajo odločitve (npr. ali je njihov fokus prihodnost, sedanost ali preteklost);
- (2) *Pogled (na prihodnost)*: določena glede na to, kakšen je pogled mladih na prihodnost (npr. ali imajo jasno sliko svoje prihodnosti in ali so optimistični glede prihodnosti);
- (3) *Toleranca tveganja*: določena glede na to, kako 'varni' želijo biti mladi, ko sprejemajo odločitve (npr. ali gradijo na tistem, v čemer so dobri in ostajajo v mejah poznane ali iščejo nove izzive na novih krajih)
- (4) *Teorija uspeha*: določena glede na to, kako razmišljajo o uspehu oziroma, kako pride do uspeha (npr. ali je uspeh rezultat sreče, plezanja po lestvi ali dobre intuicije).

Na teh štirih dimenzijah so zgradili 8 različnih »izobraževalnih miselnosti«, ki so predstavljeni v naslednji tabeli:

Tabela 2.1: Dimenzije "izobraževalne miselnosti"

	Orientacija	Pogled	Toleranca tveganja	Teorija uspeha
Navdahrenji prepričanec	Prihodnost	Ni jasne slike Optimističen	Odločitev ni kritična Novi izzivi Novi ljudje/kraji	Intuicija Se lahko spremeni Uspeh = trdo delo
Odločeni realist³	Prihodnost	Jasna slika Optimističen	Odločitev je kritična Graditi na tistem, v čemer si dober Novi ljudje/mesta	Potrebuje jasno sliko Plezati po lestvi Uspeh = trdo delo
Dolgoročni pripravljenec	Prihodnost	Ni jasne slike Optimističen	Odločitev ni kritična Novi izzivi Novi ljudje/kraji	Potrebuje jasno sliko Plezati po lestvi Uspeh = trdo delo
Neodločeni zaskrbljenec	Prihodnost (kratkoročna)	Ni jasne slike Anksiozen	Odločitev ni kritična	Potrebuje jasno sliko Uspeh = trdo delo
Kratkoročni konformist	Prihodnost (kratkoročna)	Ni jasne slike Optimističen	Odločitev ni kritična Graditi na tistem, v čemer si dober Novi ljudje/mesta	Plezati po lestvi Uspeh = trdo delo
Nerealni sanjalec	Sedanost	Jasna slika Optimističen	Odločitev ni kritična Novi ljudje/mesta	Se lahko spremeni Uspeh = sreča
Iskalec ugodja	Sedanost	Ni jasne slike Optimističen	Ostati pri poznanem	N/A
Poraženi obvladovalec	Preteklost	Jasna slika Pesimističen	Odločitev je kritična Graditi na tistem, v čemer si dober Ostati pri poznanem	Plezati po lestvi Uspeh = trdo delo

Vir: Blenkinsop in drugi (2006, 74)

Avtorji so nato učence v svojem vzorcu porazdelili v teh 8 tipov. Izkazalo se je, da se večina mladih v njihovem vzorcu porazdeli med 4 tipe (navdahrenji prepričanci, odločeni načrtovalci (odločeni realisti), iskalci ugodja in poraženi obvladovalci, medtem ko se je v ostale tipe uvrstila le peščica učencev. Nato pa so raziskovalci natančneje pogledali povezave med temi štirimi tipi »izobraževalne miselnosti« in načinom odločanja, da bi ugotovili, ali učenci, ki pripadajo istemu tipu sprejemajo svoje odločitve na podoben ali drugačen način.

Pri »navdahrenjih prepričancih« se je pokazalo, da so vsi omenili številne ključne vplive na njihove odločitve; da bi podprli svoje odločitve so iskali številne nasvete in informacije.

³ Glede na rezultate empirične raziskave kasneje predlagajo, da se ta tip preimenuje v **Odločeni načrtovalec**.

Vendar pa se je izkazalo, da je pri večini teh učencev imela največji vpliv njihova družina oziroma starši, ki so na odločitve vplivali preko svojih izkušenj, vključno s svojimi poklici. Starši pa so v tej skupini povečini vplivali na pozitiven način. Na odločitve so vplivali tudi starejši bratje in sestre ter prijatelji, ki so živeli takšno življenje, ki so si ga želeli tudi učenci sami. »Navdahnjeni prepričanci« so v raziskavi delovali kot polni zaupanja, ambiciozni in odločni. Čeprav so iskali nasvete pri številnih virih, pa so bili v svojem odločanju neodvisni (prav tam, 85–86).

Za učence, ki so bili v prvem krogu raziskovanja (v starosti 14 let) uvrščeni v kategorijo »odločenih načrtovalcev«, se je zdelo, da na njihove odločitve vplivajo številni dejavniki; sami so navajali številne primarne in sekundarne vplive, iskali so številne informacije iz različnih virov in se niso zanašali le na enega ali dva ključna vira in nato tehtali prednosti in slabosti med različnimi opcijami. Zato se je zdelo, da ti učenci temeljito razmislijo in pretehtajo informacije, preden sprejmejo odločitev in so na splošno racionalni v svojem odločanju. Ko so ti učenci intervjuvani v drugem krogu (v starosti 11 let), jih je približno dve tretjini ostalo uvrščenih v ta tip »izobraževalnega razmišljanja« (in so sprejemali zrele in racionalne odločitve), medtem ko se je za približno tretjino učencev izkazalo, da ne pripadajo več temu tipu, saj so vmes svoje odločitve spremenili in ne načrtujejo več iste karijerne poti kot pred dvema letoma. Za nazaj je postalo jasno, da so sprejemali ozkogledne, nepremišljene odločitve brez razmišljanja o alternativnih opcijah ali t.i. »back-up« načrtih (prav tam, 86–87).

Za učence, ki so bili uvrščeni v skupini »iskalcev ugodja« in »poraženi obvladovalci« se je izkazalo, da odločitve sprejemajo na podobne načine. Čeprav so nanje vplivali različni dejavniki, pa je za njih značilno, da je vpliv prišel le od ene ali dveh oseb oziroma virov. Jasno se je tudi izkazalo, da so bili precej bolj neodločni glede svojih odločitev kot učenci v ostalih dveh tipih, da jim manjka zrelosti in samozavesti, zato so bili v svojem odločanju morda nekoliko bolj neracionalni. Skupno jim je bilo tudi to, da so pri svojih družinah, prijateljih in/ali učiteljih iskali zagotovila oziroma, da je bilo na njih lažje vplivati in da so bili pri svojih odločitvah bolj odvisni od pomoči drugih oseb.

* * *

V okviru slovenskega izobraževalnega prostora sta Kogovškova in Pavlin (2007) na podlagi empirične raziskave identificirala ključne dejavnike, ki vplivajo na izbiro izobraževalnega programa. Njuna analiza temelji na kvalitativni analizi intervjujev vodstvenih delavcev visokošolskih ustanov in reprezentativnem vzorcu vodstvenih delavcev srednjih šol, ki je potekala med letoma 2006 in 2007. Identificirala sta 5 ključnih skupin dejavnikov, ki vplivajo na izbiro izobraževalnega programa oziroma poklicne poti (Kogovšek in Pavlin 2007, 681–682; Pavlin in Svetlik 2007, 689):

- (1) *Pozitivne izkušnje z izobraževalnim sistemom in mediji*, ki v raziskovani populaciji predstavljajo najpomembnejši dejavnik vpliva na poklicno odločanje, ob tem pa rezultati jasno nakazujejo, da so izkušnje z izobraževalnim sistemom močno povezane tudi z logiko izbire in spremljanja medijev. Dejavniki v tej skupini so: dobre ocene v šoli, posamezni učitelji, ugled šole in mediji.
- (2) *Osebni interes*. Dejavnika v tej skupini sta prostočasne aktivnosti in osebno zadovoljstvo. Rezultati jasno kažejo, da se posamezniki v prostem času ukvarjajo s tistimi dejavnostmi, ki jim prinašajo osebno zadovoljstvo.
- (3) *Materialni dejavniki in prijatelji*. Dejavniki v tej skupini so dober zaslužek, možnosti zaposlovanja, bližina šole (faktor časovne in materialne ekonomičnosti) ter prijatelji. Ti očitno predstavljajo obliko socialnega omrežja, ki temelji bodisi na reševanju eksistenčnih problemov bodisi na zadovoljevanju potrošniških potreb.
- (4) *Negativne izkušnje z izobraževalnim sistemom*. Dejavnika v tej skupini sta slabe ocene v šoli ter napačna odločitev ob prvem vpisu.
- (5) *Starši*. Starši predstavljajo svojo posebno skupino oziroma so avtonomni dejavnik. Očitno ta dejavnik izbire izobraževalnega programa ni povezan z nobenim drugim.

* * *

Julia Brannen in Ann Nilsen (2002) sta na podlagi fokusnih skupin z mladimi, starimi med 18 in 25 let, ki so bili v času raziskave še vedno v procesu izobraževanja ali poklicnega usposabljanja, predlagali tri ideal-tipske modele razmišljanja o prihodnosti. Raziskave je

potekala konec devetdesetih let prejšnjega stoletja v Veliki Britaniji in na Norveškem. Poskušali sta pokazati, kako razmišljanja mladih o prihodnosti presegajo domet teze o individualizaciji (Beck 1992, 1994; Giddens 1991, 1994) ter da je dihotomni model, po katerem naj bi bile biografije sodobnih mladih bodisi »standardne« oziroma »normalne« bodisi »izbirne« (du Bois-Reymond 1998) preveč poenostavljen. Po njunem mnenju je nujno potrebno upoštevati čas kot del socialne izkušnje, ki je bila precej zanemarjena v empiričnih raziskavah. Trije ideal-tipski modeli, za katere avtorici opozarjata, da še niso izčrpali polja razmišljanj o prihodnosti, so:

(1) *Model odloga*: živeti v sedanjosti – zadrževati prihodnost. V tem modelu se mladi orientirajo predvsem v sedanjost in trenutne priložnosti, možnosti in ovire. Avtorici sta v ta model umestili dve skupini mladih žensk, starih med 18 in 20 let, ki so bile v času študija v poklicnem usposabljanju za frizerke, šivilje in zlatarke (Norvežanke) oziroma so bile udeležene v shemah za usposabljanje na področju poslovnih ved oziroma tečajev za obdelavo besedil (Velika Britanija). Skupna vsem udeleženkam je bila njihova orientacija v neposredno prihodnost in mladost, poudarjale so, da je predvsem potrebno živeti in uživati sedaj, medtem ko je zanje resen premislek o prihodnosti in odgovornosti preložen na (nedoločen) čas v prihodnosti. Predvsem še niso pripravljene 'biti odrasle' in prevzemati odgovornosti (še posebej v smislu družine in vzgoje otrok); ko pa bodo to enkrat postale, pa oddaljeno prihodnost nekritično sprejemajo v 'tradicionalnem' smislu, njihova življenja bodo podobna življenjem njihovih staršev. Poleg jasne orientacije v tukaj in zdaj jim je skupno to, da dojemajo odraslost kot nekaj povsem drugega kot mladost.

(2) *Model prilagodljivosti*: mentaliteta naključnosti. V tem modelu mladi vidijo prihodnost kot neke vrste tveganje, ki ga je potrebno vzeti v zakup, ga izračunati in kontrolirati ali pa ga celo jemati kot neke vrste pozitiven izziv. V ta model sta avtorici uvrstili skupino norveških študentov, starih med 20 in 25 let (4 ženske in 1 moški). Ti mladi gredo 'korak za korakom' in poskušajo skrbeti za to, da so 'opremljeni' za soočenje s prihodnostjo, ki jo vidijo kot venomer spreminjajočo in ki od njih zahteva nenehno prilagajanje; na ta način poskušajo konstruirati svoje lastne poti v odraslost. Tudi za to skupino mladih je do določene mere značilen diskurz 'podaljšane sedanjosti' in 'model odloga', saj svoje razloge za univerzitetni ravni pojasnjujejo predvsem preko diskurza 'izbire'. Namreč, visoka izobrazba jim bo ponudila večje možnosti izbire pri

menjavi službe in iskanje zadovoljstva preko dela. Za razliko od mladih v prejšnjem modelu pa menijo, da bodo lahko izbirali med številnimi možnostmi zaposlitve, ki jih bodo lahko preizkušali v iskanju najboljše, medtem ko mladi v prve modelu želijo le 'dobro službo'. Želijo biti mobilni in fleksibilni, bojijo se, da bi 'obstali' v določeni službi. Menijo, da lahko skozi prilagajanja in majhne korake pomembno vplivajo in določajo svojo prihodnost, predvsem pa v primerjavi s prvo skupino razpolagajo z večjimi resursi. Za te mlade je prihodnost izziv, za katerega menijo, da ga lahko obvladajo in obrnejo v svoj prid. V to skupino sta avtorici uvrstili tudi primerljivo skupino študentk in zaposlenih mladih diplomirank iz Velike Britanije, ki pa niso tako jasno izražali občutka obvladovanja in kontrole svoje prihodnosti, kar avtorici pojasnjujeta predvsem z veliko težavnejšo situacijo na trgu dela v Veliki Britaniji (npr. težja zaposlitev 'mladih diplomirancev', večja negotovost zaposlitve, težavnejše razmere za nego otroka in porodniški dopust). Vseeno pa je tudi ta skupina poudarjala diskurz individualne izbire, saj morajo sami usmerjati in izbirati svoje poti skozi trg dela.

- (3) *Model predvidljivosti*: prizadevanje k varnosti na dolgi rok. V to skupino sta raziskovalki uvrstili tiste mlade, ki imajo jasen in dolgoročen pogled v prihodnost, ta pa se jim zdi relativno gotovo in varna, v kolikor bodo le delali dovolj trdo, da bodo izpolnili svoje dolgoročne načrte. Ti mladi so po njunem mnenju 'pravi načrtovalci' in pričakujejo, da bodo celo življenje delali v izbranem poklicu. Zanimivo je, da sta v ta model uvrstili dve skupini samih mladih moških, katerih pogledi reflektirajo ideologijo moških 'breadwinnerjev', torej tradicionalne moške vloge, ki s svojim delom finančno skrbi za svojo družino. V prvi skupini so britanski otroci azijskih migrantov prve generacije, starih med 18 in 19 let, ki so v prvem letniku študije prava. Značilno za njih je, da pripisujejo svoji izobrazbi in študiju velik pomen, saj njihove družine in sami pričakujejo, da bodo skozi izobrazbo napredovali na socialni lestvici in izboljšali ekonomski položaj svojih staršev. Čeprav so se ti mladi fantje na načelni ravni strinjali, da so sami izbrali svojo kariero, pa je jasen močan starševski vpliv. V drugi skupini pa so skupina mladih ladjedelniških delavcev iz Norveške, starih med 19 in 22 let, ki so trenutno še v poklicnem usposabljanju. Ti mladi so opisovali, kako jih njihove družine spodbujajo, da naj se izobražujejo in pridobijo poklicne kvalifikacije, ki njim (očetom) v tistih časih niso bile na voljo. Zaskrbljeni so bili tudi zaradi tekmovalnega trga dela in primerjali svoje izkušnje s tistimi njihovih očetov, ki so se z

lahkoto zaposlovali. Kljub temu so verjeli, da so poklicne kvalifikacije pot do uspešne in varne zaposlitve in s tem prihodnosti. Ne glede na to, da so se zavedali, da je trg dela zelo spremenljiv, so svoja prihodnja družinska življenja videli bolj ali manj kot taka, kot so življenja njihovih staršev.

* * *

Teoretski koncepti s področja življenjskih potekov operirajo na prelomu med družbenim in individualnim, skozi distinkcijo »structure / agency« in v okviru te temeljne dihotomije umeščajo željo, ki v tej disertaciji bistven določujoči koncept, razmeroma nekritično na stran individualnega. Nasploh je koncept želje v sociološki literaturi precej neproblematiziran koncept, ki večinoma nastopa zgolj kot pojasnjevalni dejavnik, še posebej v teorijah, ki obravnavajo potrošniško družbo oziroma pojasnjujejo vedenje sodobnih 'potrošnikov'. Ker željo razumem kot enega izmed ključnih dejavnikov izobraževalne izbire in načrtovanja prihodnosti, se v drugem delu obračam k psihoanalitični teoriji, ki je željo vzela resno in ga kot teoretski koncept prignala najdlje.

2.2 Želja skozi psihoanalizo

Živimo torej v času, ko smo hote ali nehote soočeni z nujnostjo izbire in to tako v smislu vsakdanjega življenja, ko se soočamo z majhnimi izbirami, kot je na primer okus jutranje kave ali žanr večernega filma, kot tudi v smislu bolj dolgoročnih, tako imenovanih življenjskih izbir, kot je na primer izbira izobraževanja, službe, partnerja. Zdi se, da smo svobodni, neodvisni individuumi, ki s tem, ko imamo možnost izbrati lastno, osebno različico življenjske poti med množico vsakdanjih izbir, bolj kot kdajkoli prej ustvarjamo in živimo svojska življenja. Tu sta na delu dve implicitni predpostavki. Prvič, da smo posamezniki neodvisne, samostojne entitete, ki imamo svoje želje, sanje, okuse, nagnjenja, ki se jih zavedamo in jih želimo udejanjiti in drugič, da pred vsako izbiro in odločitvijo dobro premislimo, pridobimo relevantne informacije ter preračunamo kratkoročne in dolgoročne stroške in koristi posamezne izbire.

Pozabljamo torej na tretji veliki udarec, ki ga je znanost prizadejala človeškemu samoljubju (Freud 1977, 273–274; Bahovec 1990), torej na Freudov prikaz, kako človek ni gospodar niti v 'lastni hiši'. Posameznikove izbire so tako močno zaznamovane z nezavednimi željami in goni, ne le z razumom in racionalnimi kalkulacijami. Pozabljamo tudi, da so subjektive želje in izbire vedno umeščene v širši družbeni kontekst, torej rang samih možnih izbir je determiniran z družbenim časom in prostorom, sleherna 'svobodna' izbira pa bi zahtevala tudi možnost prekoračitve tega ranga.

V kolikor je naš namen raziskati izbiro, v našem primeru izobraževalno izbiro, moramo misliti skozi in s konceptom želje, ki jo je kot teoretski pojem daleč najdlje prignala teoretska psihoanaliza, začenši s Freudom, ki jo je sprva lociral v sanjah – 'sanje so izpolnitev želje' (Freud 2001), nato pa z Lacanom, ki jo je v 'strukturalističnem' obdobju svojega poučevanja razumel kot »značilno razsežnost človekove subjektivitete« (Lacan 1988, 33) in »eno prvih velikih tem analitične misli« (Lacan 1988, 30). Psihoanaliza se primarno ukvarja z realnostjo naših nezavednih želja in ne s socialno realnostjo. Te nezavedne želje se manifestirajo skozi fantazme.

2.2.1 Vznik subjekta

Lacanova koncept *subjekta* je brez dvoma eden izmed osrednjih konceptov njegove teoretične misli. Psihoanalitični subjekt ni katerikoli subjekt, pač pa *subjekt nezavednega*, ki lahko nastopi le skozi Drugega. Zgodnji oziroma 'strukturalistični' Lacan je skozi ta koncept reformuliral Freudov koncept *nezavednega* in iz tega obdobja izhaja ena izmed najslavnejših Lacanovih 'formul', da je »nezavedno strukturirano kot govorica«, ki je hkrati tudi eden izmed njegovih najpomembnejših prispevkov v psihoanalizi. Lacanova ekspozicija subjekta se najprej prične kot distinkcija med jazom in subjektom; medtem ko je jaz skupek (lažnih) identifikacij z zunanjo podobo in pripada redu imaginarnega, pa subjekt pri Lacanu imaginarnega in simbolnega obdobja, pripada simbolnemu redu (govorici).

Čeprav je Lacan 50-ih let, ko je bil njegov prvenstven fokus redefinicija pojma nezavednega skozi strukturo govornice in simbolnega reda, mnogokrat označen kot 'strukturalist' ali 'post-strukturalist', pa Lacan niti v tem obdobju ni bil strukturalist v strogem smislu (Homer 2005, 65), kajti vseskozi si je prizadeval ohraniti funkcijo subjekta in ga je ves čas videl kot nekaj, kar uha učinka simbolnih struktur. Kot nekje posrečeno zapiše Mladen Dolar: »Lacanova vztrajanje pri pojmu subjekta je bilo vsekakor v opreki s splošnim 'duhom dobe', še posebej v herojskih časih uveljavljanja strukturalizma, za katerega se je zdelo, da je končno opravil s subjektom, mu zadal usodni udarec in tako končal njegovo dolgo agonijo« (Dolar 1997, 67). Lacan tega obdobja je subjekta poskušal locirati v *odnosu do simbolnega reda* in ga ni videl kot preprosto zreduciranega *na učinek jezika* ali simbolnega reda. Še več, kot poudarja Homer (2005, 65), za strukturaliste je struktura vedno cela oziroma popolna, medtem ko za Lacana sama struktura (v tem primeru struktura simbolnega reda), ni nikoli popolna, zaključena, saj vedno obstaja nek preostanek, nek presežek, ki seže onstran simbolnega, in to sta subjekt in objekt (kot bomo videli kasneje, je objekt, ki posreduje med simbolnim in realnim, lacanovski *objet petit a*).

Lacanovski subjekt (Fink 1995):

- Lacanovski subjekt ni niti 'posameznik' niti 'zavedni subjekt' anglo-ameriške filozofije;
- Lacanovski subjekt ni subjekt izjave;
- Lacanovski subjekt se ne pojavi v tistem, kar je povedano;
- Lacanovski subjekt kot inverzen kartezijski subjekt (Dolar 1997)

- Lacanovski subjekt je razcepljen subjekt
- Lacanovski subjekt je 'bežen' oziroma 'izginjajoč'

Lacanovski subjekt, ki vznikne skozi proces alienacije (odtujitve v jeziku) in proces separacije (ločitve od želje drugega) nima nobene trajnosti, persistence. Lacan nikoli ne določi natančno trenutka, v katerem bi se pojavil, pač pa njemu vedno govori kot o pravkar prihajajočemu ali pa takem, ki je pravkar prispel (pretekla prihodnost). Subjekt nikoli ne vznikne kot končna, kompletna entiteta; vznika le bežno skozi nenehen proces subjektivacije, ne pa v specifičnem trenutku v času (Homer 2005, 74). »*Subjekt, soočen z enigmo želje Drugega, poskuša verbalizirati to željo in se tako konstituira z identifikacijo z označevalci v polju Drugega, brez da bi kdaj uspel zapolniti razpoko med subjektom in Drugim. Odtod nenehno gibanje od označevalca do označevalca, v katerem subjekt alternirajoče vznika in izginja.*« (Verhaeghe 1998: 168)

Jaz in zrcalni stadij

V svojem zgodnjem in enem najbolj odmevnih spisov *Zrcalni stadij kot oblikovalec funkcije jaza* (Lacan 1994b) je reformuliral psihoanalitski koncept Jaza, ki pripada imaginarnemu; s tem Lacan vpelje ključno distinkcijo med *jazom* in *subjektom*.

Zrcalni stadij je prvi pomemben Lacanov prispevek k psihoanalitični teoriji, ki ga je prvič predstavil na konferenci Mednarodnega psihoanalitičnega združenja (IPA) v Marienbadu leta 1936. Zrcalni stadij, ki ga Lacan na nekem mestu označi kot »dramo« (Lacan 1994b, 40), opisuje oblikovanje jaza skozi proces identifikacije v zrcalni (zunanji) podobi; jaz je tako rezultat identifikacije s svojo lastno podobo in na ta način predstavlja prvi moment *odtujitve* (drugi moment odtujitve, kot bomo videli kasneje, je odtujitev v jezik oziroma govorico in predstavlja vznik subjekta). Zrcalni stadij, kot ga razgrne Lacan, se odvije med šestim in osemnajstim mesecem, ko dojenček začne prepoznavati svojo podobo v 'zrcalu' (zrcalno ne pomeni nujno dejanskega zrcala, pač pa katerokoli reflektivno površino, dojenček se lahko prepozna v drugem dojenčku podobne starosti, izrazu na materinem obrazu itd.). »Zadostuje, da zrcalni stadij razumemo *kot identifikacijo* v polnem pomenu, ki ga temu izrazu daje analiza: nanaša se namreč na preobrazbo, ki se dogodi pri subjektu, ko privzame neko podobo – podobo, katere predestinacijo k temu faznemu učinku dovolj jasno kaže raba starega izraza *imago* v analitični teoriji« (Lacan 1994b, 38).

To prepoznavo običajno spremlja ugodje, saj dojenček zaradi svojega prezgodnjega rojstva (zaradi katerega nad svojim telesom nima nikakršne motorične kontrole) takrat prvič izkusi občutek neke celosti, enotnosti in obvladovanja svojega telesa. Zrcalni stadij tako anticipira obvladovanje lastnega telesa in je v nasprotju s občutki fragmentiranosti telesa, kot ga občuti dojenček. Ta identifikacija s svojo podobo pa je za dojenčka ključna, saj brez nje samega sebe ne mi mogel doživljati kot celote, kot celega oziroma popolnega bitja, ki je nekaj drugega okolica, kot mati, kot drugi predmeti. Vendar pa je cena tega občutka celote nič drugega kot odtujitev v podobi, kjer podoba (ki je bila dojenčku posredovana *od zunaj*) zavzame mesto sebstva. Na kratko, *jaz* je torej zunanja, imaginarna podoba nas samih, ki vznikne v trenutku odtujitve in fascinacije z našo lastno podobo. Če se je v času nastanka spisa o zrcalnem stadiju zdelo, da je zavezan nekem določenem trenutku v razvoju otroka, pa ga Lacan kasneje (v zgodnjih 1950-ih) ne razume več kot nekega preprostega trenutka, pač pa ga v okviru imaginarnega reda vidi kot trajno strukturo subjektivnosti, v kateri ima *jaz* trajno funkcijo vzdrževanja iluzije koherentnosti oziroma celosti. »Imaginarno torej ni razvojna faza – ni nekaj, kaj bi posameznik enkrat šel skozi in prerastel – ampak ostane v jedru našega izkustva« (Homer 2005, 31). Ker pa je prav ta prepoznavna 'samega sebe' odvisna od zunanje podobe in od pogleda Drugega (nekdo drug nas mora prepoznati, da 'obstajamo') in ker je občutek enotnosti in koherence nas samih pravzaprav iluzija, je *jaz* trajno mesto rivalstva, »je polje v katerem se dogaja jalov boj na strani jaza, da bi še enkrat dosegel imaginarno enotnost in koherentnost« (Homer 2005, 31).

Jaz torej pripada redu imaginarnega in je skupek odtujajočih identifikacij, medtem ko moramo subjekta razumeti v radikalnem nasprotju z *jazom*. Subjekt pripada redu simbolnega in vznikne, ko je se otrok (drugič) odtuji, tokrat v jeziku. Subjekt vznikne takrat, ko otrok izbere, da bo svoje potrebe in zahteve izrazil skozi jezik. Subjekt nezavednega določata dva strukturna momenta, alienacija (odtujitev) v govorico in separacija (ločitev) od želje Drugega, ki ju bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju.

Subjekt nezavednega – alienacija in separacija

Lacanovski subjekt vznikne skozi dva različna procesa ali gibanja; prvi se nanaša na alienacijo skozi jezik, v katerem otrok postane govoreči subjekt, drugi proces pa označuje proces ločitve oziroma separacije, s katerim se subjekt loči od Drugega (običajno od matere,

oziroma tistega konkretnega *prvega* drugega, s katerim je subjekt v nekakšni pred-simbolni Uniji⁴), oziroma, bolj konkretno, od želje Drugega, na podlagi katere se lahko subjekt začne zanimati oziroma iskati tudi ugodje tudi drugje, izven svojega odnosa z materjo (mOther). Alienacija je tako proces, ki se odvija skozi jezik, separacija pa proces, ki se odvija v odnosu do želje Drugega.

Colette Soler v zvezi s subjektovo alienacijo v jeziku pripomni: »Alienacija je usoda. Noben govoreči subjekt se ne more izogniti alienaciji. Gre za usodo, ki je povezana z govorico.« (Soler 1997, 59). Alienacija v jezik pomeni, da otrok, ko se podredi Drugemu, »dovoli, da ga zastopa označevalec« (Fink 1995, 49). Gre torej za to, da otrok na nek način 'izbere'⁵, da se bo izražal skozi govorico, da bo svoje zahteve in potrebe 'ubesedil' v govorici, ki mu je tuja, saj je ta predhodila njegovemu rojstvu. Na ta način vznikne razcepljeni subjekt govorice, subjekt nezavednega, s katerim se je Lacan ukvarjal v prvem desetletju svojih seminarjev. Alienacija skozi jezik je nujni konstitutivni korak za vznik subjekta⁶; od takrat dalje je odtujeni subjekt subjekt označevalca, ki je determiniran je s simbolnim redom in jezikom in konstitutivno razcepljen. Jeziku torej ne moremo uiti, jezik nas vpiše, oziroma nam dodeli mesto znotraj reda simbolnega: »*Alienacija predstavlja vzpostavitev simbolnega reda* – ki mora biti na novo realiziran za vsakega novega subjekta – *in subjektovo določitev mesta v njem*« (Fink 1995, 52). Na tem mestu je potrebno poudariti, da Lacan nikoli natančno ne določi kronološkega oziroma časovnega vznika subjekta: subjekt bo vselej *vsak čas prišel* (about to arrive, je torej tik na tem, da pride, ali pa bil že prišel (will have already arrived) v nekem kasnejšem trenutku v času (Fink 1995, 63). Subjekt, ki vznikne skozi jezik, je tako v prvi vrsti učinek Drugega, kot se izrazi Lacan: »... *po katerem se subjekt, ker se rodi z označevalcem, rodi razcepljen. Subjekt je ta vznik, ki tik pred tem kot subjekt ni bil nič, ki pa že skrepeni v označevalec, komaj se prikaže.*« (Lacan v Soler 1997, 53).

Medtem, ko se pojem alienacije pri Lacanu pojavi že v njegovem spisu o Zrcalnem stadiju (1936/1949), ki ga sicer Lacan začne natančneje formulirati leta 1964, pa je separacija inovativni prispevek *Seminarja XI - Štirje temeljni koncepti psihoanalize* iz tega leta (Lacan 1996). Nadalje, medtem ko je alienacija povezana z jezikom (in lahko govorimo o subjektu jezika), pa je separacija bistveno zvezana z željo (in lahko govorimo o subjektu želje).

⁴ Angleščina omogoča posrečen zapis tega Drugega, ki je običajno mati (ali tisti, ki prevzame funkcijo matere) in sicer: mOther (glej npr. Fink 1995). Tudi jaz se bom na nekaterih mestih poslužila tega zapisa, saj omogoča veliko natančnejšo definicijo Drugega kot ta nastopa v separaciji, ki je konstitutivna za vznik želje.

⁵ Za natančno razdelavo pojma izbire v tem kontekstu glej podpoglavje Izbira in Drugi.

⁶ Nastopu subjektivnosti je možno ubežati v psihozi, glej podpoglavje Izbira in Drugi.

Separacija označuje proces, v katerem se subjekt loči od Drugega (mOther); pri alienaciji govorimo o Drugem kot o simbolnem redu označevalcem, pri separaciji pa gre za manjkajočega Drugega, Drugega ki je sam subjekt želje.

Otrokove najzgodnejše izkušnje označuje neke vrste unija med materjo in otrokom⁷, saj je dojenček zaradi prezgodnjega rojstva absolutno odvisen od Drugega (mOther), ki zadovoljuje in izpolnjuje osnovne otrokove potrebe prehranjevanja in negovanja. V tem scenariju dojenček fantazira, da lahko mati / Drugi (mOther) izpolni vse njegove potrebe in želje, in ker je v središču pozornosti, dojenček domneva, da tudi on enako izpolnjuje materino željo. Vendar pa dojenček postopoma spozna, da mati ni na enak način odvisna od njega, kot je on od nje in da je del njene pozornosti (želje) usmerjen drugam. (Homer 2005, 73).

Otrok se tako sreča z neznosno enigmo želje Drugega, ki jo hoče natanko spoznati in zapolniti. Lacan na to mesto postavi konstitutivno vprašanje 'Che vuoi?''⁸ (Lacan 1994a); otrok si postavlja vprašanja, kot so: 'Kaj želi mati?', 'Kaj sem jaz zanjo?' 'Kaj hoče mati od mene?'. Otrok na ta način poskuša dognati željo svoje matere, ki pa je neujemljiva, vedno v gibanju ter vedno želja po nečem drugem, zato je otrok prisiljen, da se sprijazni z dejstvom, da sam ni edini interes matere, da ni izključno središče njenega vesolja, pač pa da je vsaj del njene želje usmerjen drugam (k očetu, ljubimcu, bratu/sestri, službi, itd.). In prav ta neuspeli poskus, da bi popolnoma zadovoljil materino željo, otroku omogoči, da se loči od Drugega, da sam postane subjekt želje, da svojo libidinalno energijo usmeri v ljudi in stvari, ki so zunaj unije z materjo. Kot se izrazi Fink: Otrokov neuspeli poskus, da bi perfektno dopolnil svojo mater, vodi do izključitve subjekta iz pozicije »želeči-biti« (wanting-to-be) in vendar ne-uspeti-biti (failing-to-be) edini objekt želje Drugega« (Fink 1995, 51). Da bi se dojenček uspešno ločil od Drugega (mOther), je primoran prepoznati ne le, da je sam razcepljen in manjkajoč subjekt, ampak da je tudi mati/Drugi (mOther) želeči subjekt in tudi njej tako nekaj manjka. Še več, tudi mati/Drugi (mOther) mora pokazati nekatere znake nepopolnosti ali pomanjkljivosti, se pravi, znake, da je tudi sama želeč in odtujen subjekt, da je sama podvržena odtujajočem dejanju govorice, se otrok lahko loči od nje in da vznikne kot zaprečeni subjekt (Fink 2005, 53–54).

⁷ Tu mati ne nastopa le v smislu biološke matere, pač pa to vlogo lahko zastopa katerakoli druga oseba. Mati v tem kontekstu pomeni prvega negovalca, tistega ki z dojenčkom preživi največ časa, ga neguje in zadovoljuje njegove potrebe.

⁸ Glej Graf želje spodaj.

Bistveno je torej, da subjekt zavzame svojo lastno pozicijo v simbolnem redu⁹, saj je na ta način zmožen delovanja in ni zgolj učinek neke strukture (simbolnega reda). Otrok mora zavzeti svojo pozicijo v odnosu do želje Drugega (želja Drugega tako deluje kot strukturni razlog subjektove želje)¹⁰, mora se distancirati od nje in svojo lastno željo usmeriti okraj želje po 'biti-vse' za mater/Drugega. Z besedami Seana Homerja: »Separacija se odvije v domeni želje in od subjekta zahteva nek 'hočem/želim biti' (*want to be*), želim biti oddvojen od označevalne verige. Vključuje tudi 'hočem/želim vedeti' tisto, kar je izven strukture, onstran jezika in Drugega« (Homer 2005, 72).

⁹ Primer tega, kaj se zgodi, če subjekt ne uspe zavzeti pozicije v odnosu do želje Drugega, je Lacan predstavil svojo analizo Shakespearjevega Hamleta (glej naslednje podpoglavje – Želja).

¹⁰ Želja je natančneje razdelana v naslednjem podpoglavju – Želja.

2.2.2 Želja

Koncept želje ima prav gotovo privilegirano mesto v psihoanalitični teoriji, še posebej v lacanovski teoriji, saj je Lacanov koncept želje precej obsežnejši in tudi abstraktnejši, kot tista nezavedna želja, ki se izpolni v sanjah in ki jo najdemo pri Freudu.

»Želja je želja Drugega«

'Zgodnji Lacan' oziroma Lacan 50-ih in zgodnjih 60-ih let je želji pripisal revolucionarni potencial, saj je nalogo psihoanalitičnega zdravljenja razumel kot subjektiviranje želje Drugega oziroma osvoboditev od »smrtonosnega objema želje Drugega« (Fink 1998, 15). V tem obdobju, ko se je Lacan posvečal simbolnemu redu, ko je prikazoval, kako je »simbolni red konstitutiven za subjekt« (Lacan 1994c, 7–8), je pokazal, kako je želja vedno želja Drugega, kako je radikalno odvisna od Drugega, kako želja ni nič drugega kot *»fenomen jezika in ker, strogo rečeno, brez jezika ne obstaja nič takega kot je človeška želja«* (Fink 1998, 15). *»To je tisti Lacan, ki pokaže, do kakšne mere nas obvladujejo označevalci, diskurz naših staršev, ki določa našo usodo, in trdi, da moramo skozi analizo priti do sprejetja tega, da nas jezik mortificira in da smo na nek način živi mrtveci – naša telesa so popisana in naseljuje nas jezik, ki živi skozi nas.«* (Fink 1998, 16). Ta želja je torej želja, ki je radikalno odvisna od Drugega, odvisna od diskurza, ki nas obkroža, odvisna od simbolnih struktur, v katerih živimo; to simbolno strukturiranost želje in subjekta označevalca je Lacan prikazal s svoji analizi detektivske zgodbe Edgarja Allana Poea »Ukradeno pismo«.

V kliničnem smislu je bila v tem času želja ključ za uspešen zaključek analize, po kateri mora analizant osvetliti svojo željo in uvideti njeno radikalno odvisnost od Drugega, ali kot se izrazi Fink: *»To smrtonosno usodo moramo subjektivirati, moramo jo narediti za svojo; moramo sprejeti odgovornost za met kocke na začetku našega univerzuma – željo naših staršev, ki nas je privedla na svet – in sami sebe pripeljati do biti tam, kjer je njihova želja služila kot vzrok naše lastne želje.«* (Fink 1998, 16). Subjekt mora tako subjektivirati svojo željo, jo ločiti od zahtev in prepovedi Drugega oziroma »ne popustiti glede svoje želje«.

Pozni Lacan pa v smislu 'osvobajanja subjekta' naredi premik od želje k gonu, premakne se od identifikacije subjekta z nezavedno željo k identifikaciji subjekta z gonom (Fink 1998, 17). Ker je želja vzpostavljena skozi Drugega, se nikoli ne more povsem ločiti od Drugega – je bodisi želja Drugega, konstituirana skozi diskurz, prakse in vrednote Drugega, bodisi uporniška sila, uperjena proti Drugemu, proti njegovim zahtevam in prepovedim: *»Želja je*

podložna zakonu! Kar zakon prepoveduje, želja išče. Išče zgolj transgresijo, to pa naredi željo v celoti odvisno od zakona (to je od Drugega), ki jo ustvarja» (Fink 1998, 17) ali »Od revolucionarnega značaja nezavedne želje se Lacan obrne nekam drugam. Revolucionar ni bil dejansko nič več kot upornik proti zelo specifičnemu zakonu in kot tak do skrajnosti in povsem odvisen od tega, proti čemur se je upiral.« (Fink 1998, 23).

Gre torej zato, da pozni Lacan potencialnega 'svobodnega' subjekta ne locira več skozi označevalec, skozi simbolni red, skozi jezik, ki predhodi subjektovemu rojstvu in v katerem je radikalno odtujen, pač pa subjekta locira v gonu, ki nima prav nobenega razmerja s prepovedjo, Zakonom: »kajti želja prihaja od Drugega, užitek pa je na strani Reči« (Lacan 1998, 7). Subjekt tako postane 'subjekt užitka': »Skozi celotno obdobje svoje teoretske razdelave skuša Lacan življenjske funkcije opreti na željo. Toda, ko enkrat razlikuje gon od želje, pride do razvrednotenja želje, ko poudari predvsem »ne«, na katerem temelji želja. Kar postane bistveno, je, nasprotno, gon kot aktivnost, povezana z izgubljenim objektom, ki proizvede užitek in, drugič, fantazma.« (Miller 1998, 12).

Gon je tako umeščen na stran subjekta, medtem ko je želja na strani Drugega:

Slika 2.2: Subjekt in Drugi: gon in želja



Vir: Fink (1998, 23)

V kliničnem smislu pri delu z nevrotiki analiza nezavedne želje in njenih manifestacij še vedno ostaja pomemben del, se pa spremeni sam cilj analize: ta ni več zgolj osvoboditev subjektove želje od spon in prepovedi želje Drugega in simbolnega zakona, pač pa *prekoračitev fantazme*: »transformacija fantazme, ki podpira analizantovo željo, saj ta želja

ovira iskanje subjektive zadovoljitve. Analizant se mora rekonstruirati, ne v razmerju do zahtev in želje Drugega, temveč v razmerju do parcialnih objektov, ki prinašajo zadovoljitev: objekt a.« (Fink 1998, 21)¹¹. Fantazma je tista, ki postavlja sceno za željo, ki zapolni prazen prostor zevi želje Drugega in prav zato hkrati subjekta varuje pred njegovim užitkom, pred subjektom kot gonom. Prekoračitev fantazme pomeni, da željo naučimo »kako držati usta zaprta in pustiti ugodju, da prevlada« (Fink 1998, 23). Vendar pa, kot opozarja Fink, Lacanova poanta ni v tem, da bi se moral subjekt povsem odreči svojim simbolnim vrednotam, omejitvam, svoji etični usmerjenosti, se pravi, da mi se moral v celoti odpovedati svojemu jazu in nadjazu, pač pa v tem, da subjekt sprejme svoje gone in užitek na nov način. »Kot pravi Miller, to ne pomeni, da je zadovoljitev nujna ali zapovedana (kajti to bi bilo enakovredno vrnitvi k nadjazu, ki nam zapoveduje, da uživamo, da zadovoljimo gone), temveč možna in dovoljena. Gonom »dopustimo«, da gredo svojo pot, da sledijo svoji smeri« (Fink 1998, 22).

Graf želje

Lacan je graf želje začel razvijati in ilustrirati skozi svoje branje Freudovega dela *Vic in njegov odnos do nezavednega* (2003) v seminarju iz let 1957-58, *Tvorbe nezavednega* (Zupančič 2003, 173), osrednjo pozornost pa mu nameni v svojem spisu *Subverzija subjekta in dialektika želje v freudovskem nezavednem*, ki je v prvič izšel leta 1966 v okviru *Écrits*, v slovenskem prevodu pa smo ga dobili leta 1994, kjer je izšel v okviru izbranih prevodov *Spisov* (Lacan 1994a: 271–303). Graf želje je eden izmed Lacanovih topoloških modelov, ki predstavlja shemo strukture konstitucije človeškega subjekta in njegove želje. Torej, graf nam ne prikazuje le strukture same želje, pač pa tudi kakšen je medsebojni odnos med subjektom in njegovo željo. V eksplikaciji Lacanovega grafa želje njegovega teksta se bom v nadaljevanju močno oprla na Žižkovo interpretacijo, ki jo je razvil v sestavku *Graf želje* (1988).

Lacan je graf želje je razvil in predstavil v štirih zaporednih fazah oblikah, ki si ne samo logično sledijo, saj predstavljajo zaporedne faze konstitucije človeškega subjekta in njegove

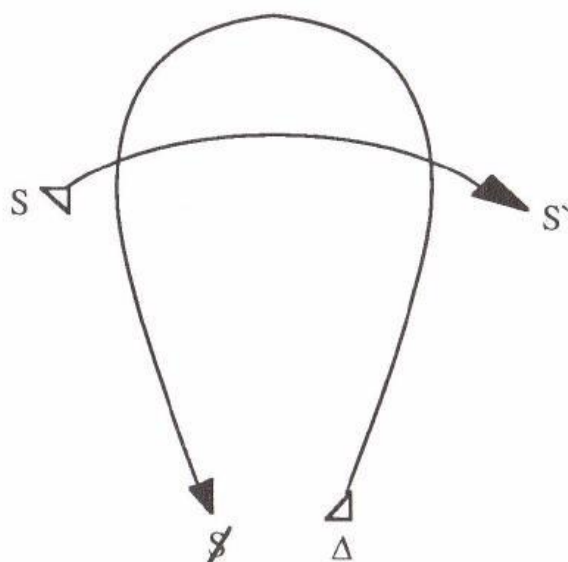
¹¹ Fink v zvezi s kliničnim delom in prekoračitvijo fantazme kot ciljem analize nevrotikov govori o treh momentih ali statusih subjekta: 1) subjekt imaginarnega: subjekt kot zahteva (zaprečenemu subjektu najprej vlada Drugi, zahteva Drugega, sam je v negotovosti glede lastne želje, 2) subjekt simbolnega: subjekt kot želja (subjektu vlada želja Drugega, ki, je enaka kot subjektova 3) subjekt realnega: subjekt kot gon – prekoračitev fantazme na način, da ta ne prepoveduje več prizadevanja za zadovoljitvijo (Fink 1998, 21-22).

želje, pač pa, kot opozori Žižek (prav tam), pomen predhodne oblike grafa retroaktivno zadobi nov glede na naslednjo verzijo, vsako naslednjo obliko grafa pa lahko razumemo le skozi njen odnos do prejšnje oblike grafa. Razumevanje končne, četrte oblike grafa je tako mogoče le skozi postopno branje vseh štirih zaporednih oblik grafa. Pri predstavitvi grafa Lacan pove, da graf vpeljuje zato, da nam bo pomagal predstaviti »kam se umešča želja v razmerju do subjekta, določenega z njegovo označevalno artikulacijo« (Lacan 1994a, 282).

Za boljše razumevanje vseh štirih oblik tega zelo pomembnega in izpopolnjenega grafa bom pri vsaki obliki dodala legendo vključenih simbolov.

Prva oblika grafa (Graf 1) je tako imenovana 'elementarna celica' (prav tam).

Slika 2.3: Graf želje 1 (Elementarna celica)



Vir: Lacan (1994a, 282)

Legenda:

S – S' : označevalna veriga (niz označevalcev)

Δ – \$: vektor mitične subjektne intence

Δ : mitična intenca

\$: zaprečeni subjekt, ki je rezultat prešitja

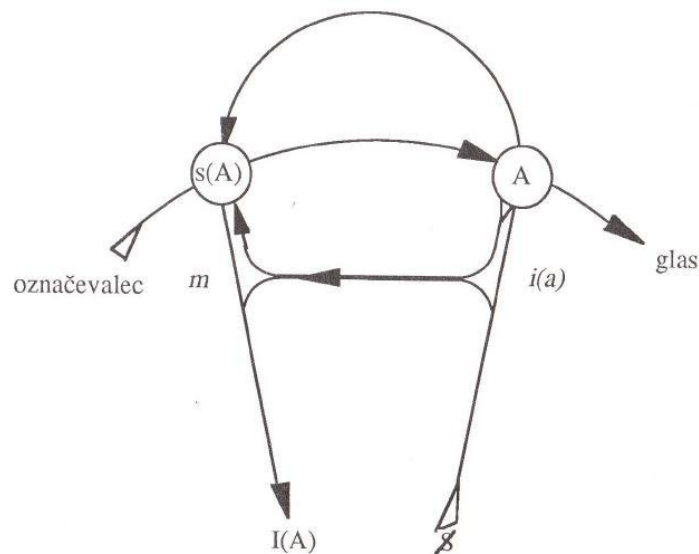
»Temu bi lahko rekli elementarna celica. V njej je artikulirano tisto, kar smo imenovali točka prešitja, s katero označevalec zaustavi sicer nedoločeno drsenje pomena. Predpostavka je, da označevalno verigo podpira vektor S-S'« (Lacan 1994a, 282). V tej prvi obliki grafa je predstavljen »odnos označevalca in označenca« (Žižek 1988, 122), kjer pride do dvojnega križanja dveh vektorjev, označevalne verige (S-S') in vektorja neke mitične, predsimbolne intence oziroma predsimbolnega mitičnega subjekta čiste potrebe (označen z Δ). Ta predsimbolni mitični subjekt mora iti skozi označevalec, ki 'prešije' označevalno verigo in tako proizvede zaprečenega subjekta¹². Bistvena poteza tega osnovnega grafa je, da nam ponazori, kako je smisel oziroma pomen vedno retroaktivno proizveden za nazaj: *»Diahrono funkcijo točke prešitja je treba poiskati v stavku, saj le-ta zares sklene svoj pomen šele s svojim zadnjim izrazom. Vsak izraz je predhodno že anticipiran v konstrukciji drugih, njihov pomen pa zares zapečati šele s svojim retroaktivnim učinkom.«* (Lacan 1994a, 282)

Označenec vedno zaostaja za označevalcem: *»če naj uporabimo terminologijo Laclaua in Mouffove – nizajo se označevalci, ki so (še) v lebdečem, plavajočem stanju, katerih pomen še ni fiksiran, nato pa na neki točki (kajpada na tisti, kjer intenca vdre v verigo, se z njo prekrži) neki označevalec retroaktivno fiksira pomen verige, prešije pomen in označevalec, zaustavi drsenje pomena.«* (Žižek 1988, 122)

Za ilustracijo retroaktivnega učinka proizvodjanja pomena lahko vzamemo primer, ki je vezan na našo temo proučevanja. Vzemimo primer označevalca 'izobrazba'; pomen tega označevalca je radikalno odvisen od 'označevalca-gospodarja' oziroma od mesta, od koder zremo na 'izobrazbo'. Če štartamo iz 'poznega kapitalizma' lahko razumemo izobrazbo kot tekmo za kompetence, kot pridobivanje boljšega položaja na trgu dela in izboljšanja socialno-ekonomskega statusa; če na primer štartamo iz 'sodobna Afrika', se pomen izobrazbe nemudoma spremeni, govorimo o učenju osnovnih veščin, ki bodo izboljšale možnosti preživetja; če štartamo iz 'socialistične Jugoslavije' takoj pomislimo na povezavo izobrazbe in mladine, znanja kot vrednote. *»To bi torej bila osnovna Lacanova postavka glede razmerja označevalca in označenca: namesto imanentne linearne, progresivne nujnosti, v skladu s katero bi se pomen postopoma razvijal iz nekega izhodiščnega jedra, imamo radikalno kontingenten proces retroaktivnega proizvodjanja pomena.«* (Žižek 1988, 123)

¹² Tu Žižek opozori, da imamo pravzaprav opravka z Althusserjevo interpelacijo individuumov v subjekte; imamo nekega predsimbolnega subjekta, neartikuliranega v jeziku (Althusserjev nedefinirani 'individuum'), ki samega sebe retroaktivno 'prepozna' v pozivu (skozi označevalec).

Slika 2.4: Graf želje 2



Vir: Lacan (1994a, 285) in Žižek (1988, 123)

Legenda:

\$: zaprečeni subjekt (zaradi učinka retroverzije glede na prvi graf prestavljen iz leve (rezultat) na desno (izhodišče vektorja); subjekt na vsaki etapi postaja tisto, kar je 'vselej že bil')

***i(a)* : IDEALNI JAZ** (podoba jaza v kateri smo si všeč)

***m* : imaginarni jaz**

m* – *i(a) : Lacanova teorija zrcalnega stadija; raven imaginarne identifikacije je razmerje imaginarnega jaza (*m*, *moi*) do svoje podobe, *i(a)*; **IMAGINARNA IDENTIFIKACIJA** = identifikacija s podobo, v kateri smo si všeč, z likom, ki predstavlja tisto 'kar bi radi bili'

A : veliki Drugi

s(A) : **označenec** kot funkcija velikega Drugega; smisel, ki se proizvede kot retroaktivni učinek prešitja, fiksira se pomen dotlej prosto lebdečih označevalcev

I(A) : **IDEAL JAZA = SIMBOLNA IDENTIFIKACIJA**; identifikacija subjekta z neko označevalno potezo (I) v velikem Drugem, v simbolni ureditvi (I); identifikacija s samim mestom, od koder se gledamo, da se vidimo v obliki, v kateri smo si všeč

Druga oblika grafa nam ilustrira natančnejšo specifikacijo retroaktivnega določanja pomena (in 'zmote'), ponazarja učinke zrcalnega stadija in že nakaže vznik nezvedljivega razcepa oziroma zevi med imaginarno in simbolno identifikacijo subjekta, iz katerega vznikne želja.

V drugi obliki grafa pride do spremembe 'mesta' na katerem se nahaja subjekt – ta je sedaj premeščen na desno spodnjo stran, na izhodišče vektorja. »To je učinek retroverzije, zaradi katerega subjekt na sleherni etapi postane tisto, kar je bil, in se najavlja le še v predprihodnjiku: ko bo bil« (Lacan 1994a, 285). Z drugimi besedami, tu gre torej za nek temeljni nesporazum po katerem se subjektu zdi, da je sam 'vzrok' samega sebe, da je on vselej že bil tam, da je on tisti 'ki vleče vrvi' in tako subjekt spregleda dejstvo, da je subjekt vzpostavljen šele za nazaj, šele skozi subjektivacijo označevalne verige, ki mu je predhodila.

Prva točka križanja intence in označevalne veriga, točka prešitja, »je kraj zaklada označevalca« (Lacan 1994a, 283), kraj velikega Drugega (A), ki fiksira pomen vseh predhodnih elementov (dotlej 'lebdečih označevalcev') in ob drugem križanju proizvede označenec, $s(A)$, ki bi jo lahko »poimenovali punktuacija, na kateri se pomen konstituira kot izgotovljen proizvod« (prav tam); označenec je torej funkcija velikega Drugega, saj proizvede smisel oziroma pomen. Ob tem Lacan opozori: »Bodite pozorni na disimetrijo med eno, ki je kraj (prej mesto kot prostor) in drugo, ki je trenutek (prej skandirana motnja kot trajanje)« (prav tam). To je torej mesto temeljnega spregleda, iluzije: »Podvrženost subjekta označevalcu, do katere pride v krogotoku, ki najprej od $s(A)$ k A, nato pa se vrne od A k $s(A)$, je dejansko krožna – saj tod nastala trditev, ki se ob odsotnosti slehernega dejanja, v katerem bi našla svojo gotovost, lahko sklicuje le na svoje skandiranje, dejansko napotuje le na dvojno lastno anticipacijo v kompoziciji označevalca, ki pa sama ravno ne pomeni ničesar.« (Lacan 1994a, 283).

Glas, ki izstopi na koncu označevalne operacije, opozarja Žižek, moramo razumeti v strogo lacanovskem smislu; ta glas ni nosilec nekega pomena, ampak izmeček, preostanek, »...brezpomenski objekt, kot objektni preostanek označevalne operacije: glas je tisto, kar preostane, ko od označevalca 'odštejemo' retroaktivno operacijo, ki proizvede pomen.« (prav tam, 124). Žižek pojasni, da si tak glas najlažje predstavljamo, če neko besedo tako dolgo ponavljamo, da izgubi svoj pomen, ostane pa le še prezenca, zvok, s svojo hipnotično, uspavalno močjo (prav tam).

Os m – i(a) ponazarja Lacanova teorijo zrcalnega stadija (Lacan 1994b), v kateri gre za konstitutivno odtujitev imaginarnega jaza v identifikaciji z imaginarno podobo. *Imaginarna identifikacija* je tako razmerje imaginarnega jaza (m , *moi*) do svoje podobe, $i(a)$, torej identifikacija s podobo, v kateri smo si vseč, z likom, ki predstavlja tisto 'kar bi radi bili'. In natanko na te mestu lahko lociramo temeljno prevaro oziroma iluzijo avtonomnega,

zavestnega, racionalnega jaza, ki sebe dojema kot nosilec svojih dejanj in želja. Kot poudari Žižek se učinek retroverzije, določanja pomena za nazaj, opira prav na to 'iluzijo neodvisnega jaza': »to imaginarno samodoživljanje jaza kot izvira svojih dejanj je način, kako subjekt sprevidi, kako se zaslepi za svojo radikalno odvisnost od velikega Drugega, od simbolnega, čigar učinek v resnici je« (prav tam, 25). *Simbolna identifikacija*, točka I(A) pa je identifikacija subjekta z neko označevalno potezo (I) v velikem Drugem, v simbolni ureditvi in predstavlja identifikacijo s samim mestom, od koder se gledamo, da se vidimo v obliki, v kateri smo si všeč.

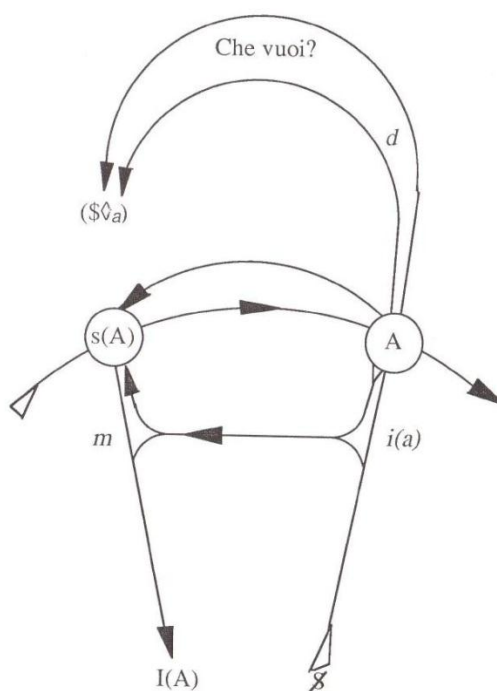
Sedaj smo prispeli do razmerja med imaginarno identifikacijo ali idealnim jazom in simbolno identifikacijo ali idealom jaza, med katerima obstaja nezvedljiva zev iz katere vznikne želja, tista želja, ki metonimično drsi, ki je 'neizpolnljiva', 'nepotešljiva', zaradi katere se subjekt znajde v nenehnem gibanju, iskanju novega objekta, ki ga bo zadovoljil.

Pri imaginarni identifikaciji gre torej za identifikacijo s podobo idealnega jaza, to je podobo v kateri smo si všeč in predstavlja tisto »kar bi radi bili«. Na drugi strani pa je simbolna identifikacija, ideal jaza, » identifikacija s samim mestom, od koder se gledamo, da se vidimo v obliki, v kateri smo si všeč«. (Žižek 1988, 125). Imaginarnih identifikacij praviloma ni težko prepoznati, subjekti svoje idealne jaze praviloma poznajo in o njih sami spregovorijo, ko na primer govorijo o medijskih likih, ki so jim všeč, o poklicih, ki bi jih radi opravljali, ipd. Simbolne identifikacije pa so praviloma precej bolj trd oreh in subjektom niso neposredno poznane. Kot pravi Žižek, da bi razumeli, zakaj so si subjekti všeč v točno tistih idealnih jazih (imaginarnih identifikacijah), je potrebno zastaviti vprašanje »je za koga igra to vlogo, za kateri pogled se identificira s to idealno podobo?« (prav tam). Odgovor na to vprašanje nam razkriva ideal jaza, simbolno identifikacijo, t.j., razlog, zakaj smo fascinirani s točno določeno podobo. Za razmerje med imaginarno in simbolno identifikacijo je torej ključen razcep »med likom, v katerem se vidim, in točko, od koder se gledam, da sem si v tem liku všeč« (Žižek 1988, 125). Primer, ki ga na tem mestu navede Žižek, je primer mladostnika, »ki igra upornika in hoče šokirati okolje, dejansko to počne, da bi fasciniral očetov pogled, t.j. se dejansko gleda iz točke očetne identifikacije«. Ne smemo pa spregledati dejstva, da je vsaka imaginarna identifikacija, torej ideala jaza, vselej že podrejen mestu od koder se gledamo, se pravi simbolni identifikaciji, ki tako določa v katerem liku si bomo všeč; z Lacanovimi besedami: »*Ta podoba, podoba idealnega jaza, se ustali v trenutku, ko se subjekt ustavi kot ideal jaza.*« (Lacan 1994a, 286). Zatorej je ta točka ideala jaza, mesto od

koder se gledamo, iz katerega 'uprizarjamo teater', je torej ključna za sleherno razpravo o procesih in mestih identifikacije, za lociranje in analiziranje katerihkoli identitetnih politik in strategij.

Vendar pa, kot sem že omenila, med imaginarno in simbolno identifikacijo vselej obstaja neka zev, kot se izrazi Žižek, se to »*krožno gibanje med simbolno in imaginarno identifikacijo, nikoli do kraja ne izide*« (Žižek 1988, 128). To je zev neznosne enigme želje Drugega, zev med izjavo in izjavljanjem, zev, ki jo Lacan ilustrira s slavnim vprašanjem »Che vuoi?« ('To praviš, toda kaj s tem hočeš?'), ki nas pripelje do tretje oblike grafa želje.

Slika 2.5: Graf želje 3



Vir: Lacan (1994a, 291) in Žižek (1988, 129)

Legenda:

\$: zaprečeni subjekt

i(a) : idealni jaz, podoba imaginarnega jaza

A : veliki Drugi

d : želja (désir)

Che vuoi? – 'To praviš, toda, kaj s tem hočeš?'

\$ ◇ a : FANTAZMA, poskus zapolniti vrzel vprašanja »Che vuoi?« z odgovorom. Konstrukt, ki zapolni praznino, zev želje Drugega; način, kako se izognemo neznosni situaciji, ko Drugi od nas nekaj hoče, pa ne vemo kaj

s(A) : označenec

m : moi, imaginarni jaz

I(A) : ideal jaza, simbolna identifikacija

»Che vuoi?« je tisto vprašanje, ki nam omogoča zarisati razliko med zahtevo, ki se umešča na stran izjave ('to praviš') in željo, ki se umešča na (nedoumljivo) stran izjavljanja ('toda kaj hočeš s tem povedati?'). To je tisto neznosno vprašanje želje Drugega, na katerega poskuša otrok na vsak način najti odgovor, ko si prizadeva biti edini objekt materine želje in jo popolnoma zapolniti in hkrati tisto vprašanje, ki mu kasneje omogoči separacijo od te prvotne unije. »Želja se zasnuje na robu, na katerem se zahteva odlepi od potrebe: zahteva, katere klic je lahko brezpogojen le v odnosu do Drugega, torej razpre rob v obliki možne hibe, ki jo vanj vpelje potreba in ki se je ne da univerzalno zadovoljiti (čemur pravimo tesnoba).« (Lacan 1994a, 290).

Kot poudarja Žižek, je Lacan glede tega razcepa jasen: *»ni 'Drugega/od/Drugega', t.j., da je razcep med izjavo in izjavljanjem ireduktibilen, da z nobeno (dodatno) izjavo ne moremo zapolniti prepada, razmika med njima«*. (Žižek 1988, 130). In ker želja vselej vznikne prav kot želja Drugega, Lacan poudari kako subjekt pravzaprav ni v negotovosti le glede enigmatične želje Drugega, pač pa mu je enako neznana njegova želja (ki seveda je natanko želja Drugega): *»Tu je lepo videti, da je nevednost, v kateri tava človek glede svoje želje, manj nevednost o tem, kar zahteva – kar je navsezadnje le mogoče orisati – kot pa o tem, od kod si želi.«* (Lacan 1994a, 291).

Subjektov izhod iz te neznosne situacije je konstrukcija *fantazme*, ki je »natanko odgovor na to vprašanje »Che vuoi?«, je poskus zapolniti zev vprašanja z odgovorom« (Žižek 1988, 133). Fantazma je torej konstrukt, s katerim poskusimo zapolniti to vrzel želje Drugega, je neke vrste odgovor na to, 'kaj Drugi hoče od nas', oziroma način *»kako se izognemo situaciji, ko Drugi od nas nekaj hoče, pa te želje Drugega ne moremo prevesti v pozitivno interpelacijo, v mandat, v poslanstvo, s katerim bi se lahko simbolno identificirali«* (prav tam). Obrazec

fantazme sestoji iz razmerja, ki ga ima zaprečeni subjekt do objekta-vzroka svoje želje, do *objet petit a*. *Objet petit a* je tisti košček realnega, ki ni bil simboliziran in tako vključen v odtujajočo govorico in zato funkcionira kot objekt-razlog želje in kot tak ne predstavlja konkretnega objekta, ki bi si ga želeli, pač pa šele rodi željo.

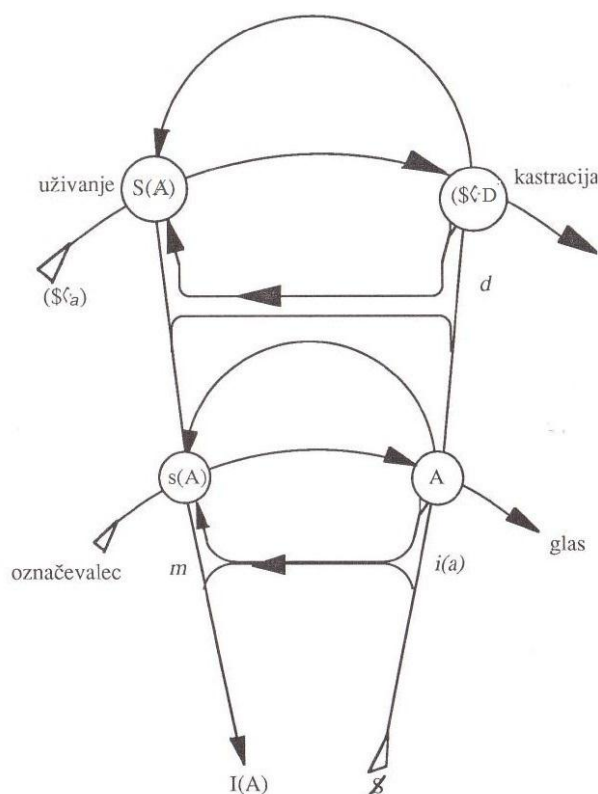
Žižek na tem mestu, torej v zvezi z vprašanjem 'Che vuoi?' opozori na ljubezen, ki ji je »treba dati vso tisto razsežnost temeljne prevare, ki jo ima v Lacanovi teoriji: neznosno točko »Che vuoi?«, zev želje Drugega, skušamo zapolniti tako, da se Drugemu sami ponudimo kot objekt njegove želje.« (Žižek 1988, 132). Temeljna prevara ljubezni je torej v tem:

... da se subjekt s tem, ko se ponudi Drugemu kot objekt njegove želje, hkrati prevara glede tega, kar si sam želi: zaslepi se za dejstvo, da a, objekt-razlog želje, manjka že samemu Drugemu, da že sam Drugi nima tistega, česar si on (subjekt) v resnici želi, in da zato tudi on (subjekt) ne more zapolniti manka Drugega s svojo ljubeznijo do Drugega. Grobo rečeno, prevara ljubezni je v tem, da presek dveh mankov (manka subjekta in manka Drugega) izniči sam manko v vzajemnem zapolnjevanju. (Žižek 1988, 133).

Ko se torej znajde pred neznosnim vprašanjem želje Drugega, pred praznino, ki jo vzpostavlja »Che vuoi?«, in ki je subjekt ne more prenesti, si kot odgovor skonstruira fantazmatski konstrukt, v katerem želja Drugega ni več tako nedoumljiva, pač pa postane konkretna, razumljiva. Na ta način fantazma funkcionira tudi kot sam okvir znotraj katerega so vzpostavljene koordinate našega lastnega želenja, ki nam tako omogoča, da sploh nekaj želimo: »V tej vmesnosti je paradoks fantazme: je okvir, ki koordinira naše želenje, hkrati pa je obramba pred »Che vuoi?«, pred željo Drugega, ekran, ki zastira zev želje Drugega. Na ta način bi lahko paradoks zaostri do kraja, do tautologičnosti, in rekli, da je sama želja obramba pred željo: Želja, strukturirana skozi fantazmo, je obramba pred željo Drugega.« (Žižek 1988, 134)

Zadnja, popolna oblike grafa želje vsebuje vektor užitka (*jouissance*), ki se križa s simbolno strukturacijo želje.

Slika 2.6: Graf želje 4 (Kompletni graf)



Vir: Lacan (1994a, 293) in Žižek (1988, 137¹³)

Legenda:

\$: zaprečeni subjekt

***i(a)* :** idealni jaz, podoba imaginarnega jaza

A : veliki Drugi

***d* :** želja, désir

\$ \diamond D : obrazec nagona (D = demande = simbolna zahteva)

S(A) = označevalec manka v Drugem, označevalec nekonsistentnosti drugega

\$ \diamond a : FANTAZMA, poskus zapolniti vrzel vprašanja »Che vuoi?« z odgovorom. Konstrukt, ki zapolni praznino, zev želje Drugega; način, kako se izognemo neznosni situaciji, ko Drugi od nas nekaj hoče, pa ne vemo kaj

¹³ V Žižkovem sestavku *Graf želje* je v zadnji obliki grafa tiskarska napaka; namreč, namesto obrazca nagona (\$ \diamond D) v zgornjem nadstopju grafa na desni strani je ponovljen obrazec fantazme \$ \diamond a, ki se nahaja v zgodnjem nadstopju na levi strani.

s(A) : označenec kot funkcija velikega Drugega = smisel, ki se proizvede kot retroaktivni učinek prešitja, fiksira se pomen dotlej prosto lebdečih označevalcev

m : *moi*, imaginarni jaz

I(A) : IDEAL JAZA, simbolna identifikacija

2.2.3 *Fantazma in objet petit a*

Psihoanaliza se primarno ukvarja z realnostjo naših nezavednih želja, ki se manifestirajo skozi fantazme. Fantazma je neka zamišljena scena, v kateri je subjekt protagonist in vedno predstavlja izpolnitev subjektove želje in to na način, ki je bolj ali manj popačen z obrambnimi procesi. Vendar pa kljub temu fantazme niso popolnoma zasebne narave, pač pa krožijo v javnosti tako skozi razne medije kot skozi vsakdanji diskurz. Tako so fantazme hkrati *univerzalne* in *partikularne*. Namreč, obstaja le omejeno število tematik ali primarnih narativ, ki se vedno znova pojavljajo v fantazmatskih scenarijih, vendar pa so lahko neskončnokrat predelane skozi naključen material subjektovega vsakdanjega življenja (Homer 2005: 85).

Žižek v svojem delu *Kuga fantazem* psihoanalitični pojem fantazme opredeli z nizom potez, s t.i. 'sedmimi tančicami fantazme' (Žižek 2003, 15–33):

(1) »Transcendentalni shematizem« fantazme

Za opredelitev prve poteze fantazme se Žižek nasloni na Kantov pojem 'transcendentalnega shematizma'. Kot pojasni Žižek:

... fantazma ima v ekonomiji želje vlogo, ki je homologna transcendentalnemu shematizmu. Pri Kantu je transcendentalni shematizem posrednik med empirijo (kontingentinimi, znotrajsvetnimi, empiričnimi objekti) in mrežo transcendentalnih kategorij, t.j. transcendentalni shematizem je ime za mehanizem, prek katerega so empirični objekti vključeni v mrežo transcendentalnih kategorij, ki jim daje pomen, ki določa način, kako jih dojemamo. (Žižek 1988: 135)

Torej, bistvo prve poteze je po Žižku v tem, da fantazma ni zgolj nek preprost proces halucinatorne zadovoljitve želje, pač pa gre predvsem za to, da fantazma šele vzpostavi našo željo, režira pogoje, v kateri se lahko želja šele skonstruira, zato nas fantazma »dobesedno nauči kako želeli« (Žižek 2003, 15). Fantazma je eno izmed osrednjih zanimanj psihoanalize in inherentno zvezana s seksualnostjo. Žižek poudari, da je fantazma odziv na dejstvo, da ni 'spolnega razmerja', se pravi na ne obstaja neka univerzalne formula ali matrice, ki bi na kakršnekoli način jamčila harmonično razmerje s partnerjem. Zato je vsak subjekt primoran ustvariti svojo lastno fantazmo, svojo različico rešitve za spolno razmerje. Tu je torej pomembna predvsem narava odnosa med fantazmo

in željo; namreč, fantazma ni objekt želje, pač pa je njen 'setting', je način na katerega subjekt strukturira oziroma organizira svojo željo. Fantazma torej subjektivni odgovor na večno in neznosno enigmo želje Drugega.

(2) Fantazma med blagodejnostjo in zavistjo

Druga poteza fantazme po Žižku zadeva temeljno napetost, lahko bi rekli celo dvojnost, ki se nahaja v samem jedru fantazme. Fantazma, s katero vzpostavljamo koordinate svoji želji ima namreč dve nasprotujoči se razsežnosti; prva deluje blagodejno, umirjajoče, stabilizirajoče in predstavlja tisto potezo fantazme, v kateri brez motenj realiziramo svojo željo; druga pa je destabilizirajoča in vezana na presežni užitek Drugega, njena osnovna oblika, poudari Žižek je zavist (prav tam, 16). Tu Žižek opozarja na temeljno značilnost nevrotičnega subjekta, ki je v stalni negotovosti glede lastnega užitka, ki verjame, da je presežni užitek vedno lociran nekje drugje; Drugi neznansko uživa v meni nepredstavljeni razsežnosti. Nadalje, Žižek poudari, da ti dve razsežnosti pa delujeta kot dve plati istega kovanca, namreč, tisto kar vzpostavlja temeljno fantazmo (na primer vzpostavitev neke idealne *Volksgemeinschaft* nacistične ideologije), potrebuje drugo plat fantazme, da utaji svoj neuspeh in svoje lastne pogoje nemogućnosti in krivdo pripiše nekemu konkretnemu drugemu (v primeru nacistične propagande je to antisemitski lik Žida), ki tako utelesi to utajitev. Tako je druga plat fantazme nujni pogoj, da prva fantazma lahko deluje.

To dvojnost fantazme bi lahko podobno prikazali tudi glede na naš problem izobraževalne izbire oziroma vloge izobrazbenega kapitala v okviru neoliberalne ideologije, bi lahko rekli, da je fantazma 1 oziroma prva (odkrita) plat fantazme ta, da imajo v sodobni družbi vsi posamezniki možnost, da postanejo uspešni (predvsem skozi ustrezno izobrazbo, še sploh če imamo v mislih bolj deprivilegiran sloj prebivalstva, ki nima ustreznih 'socialnih poznanstev'), torej da 'dobra, visoka izobrazba prinese dober položaj na trgu dela in posledično visok socio-ekonomski status v družbi'. Seveda pa v okviru kapitalistične ureditve to nikakor ni možno; problem je predvsem v 'vsi': kapitalistični režim inherentno potrebuje močno hierarhično družbeno ureditev, za uspešno, privilegirano manjšino stoji delavska ali izvajalska večina. Da bi fantazma ohranila svojo moč, mora prikriti ta inherentni antagonizem. To naredi tako, da jo dopolni fantazma 2, v našem primeru gre za prelaganje bremena in odgovornost na 'sposobnost' posameznikov. Torej, nekako tako: 'Vsak je svoje sreče kovač', 'Potrebno se je le dovolj potruditi (na primer v šoli)', 'Za moj ne/uspeh sem odgovoren/odgovorna povsem sam/a'. Bistveno je torej to, da posamezniki

verjamejo, da so 'sanje mogoče' oziroma v neko 'načelno enakost možnosti' in dokler verjamemo v drugo plat fantazme, torej v prevzemanje individualne odgovornosti in spregledanje sistemskih antagonizmov, prva plat ohranja svojo moč oziroma 'drži svoje subjekte močno v svoji pesti'.

(3) Razpršene subjektne pozicije

Tretja poteza fantazme zadeva razmerje med identifikacijo (fantazirajočega) subjekta in subjektnimi pozicijami, ki se pojavljajo v specifičnem fantazmatskem scenariju. Kot poudarja Žižek (prav tam, 17), identifikacija subjekta z določeno subjektno pozicijo ni niti najmanj samoumevna, četudi v fantazmi nastopa subjekt sam, nikakor ni nujno, da je to tudi mesto njegove identifikacije. Tu pride do izraza razlika med imaginarno in simbolno identifikacijo¹⁴; v fantazmatskem scenariju se subjekt pogosto identificira z Idealom Jaza, torej, identificira se z neko označevalno potezo v velikem Drugem, v simbolni ureditvi, s samim mestom, od koder se gleda, da se vidi v obliki, v kateri si je všeč. V okviru naše problematike si lahko zamislimo primer, kako si učenec, ki se zelo vestno trudi izboljšati uspeh v šoli, zamišlja, kako bo nekega dne na podelitvi diplom prejel svoje priznanje, podelitvi pa bosta prisostvovala njegova mati in oče, ki bosta ponosno in s solzami v očeh spremljala celotno stvar. Ključna poanta tu je, da se fantazirajoči učenec ne identificira nujno »s seboj«, ko prejema diplomu, pač pa se lahko identificira pogledom matere ali očeta, ki ponosno zreta na celotno dogajanje, saj je učenec izpolnil *njuno* željo. Še več, kot opozarja Žižek (prav tam, 17), fantazma omogoča, da se subjekt premešča, prehaja iz ene identifikacije oziroma subjektne pozicije v drugo (torej lahko se izmenično identificira »sam s sabo«, z očetom, materjo, kakšno drugo pozicijo).

(4) Intersubjektivnost fantazme

Četrta poteza fantazme je v tem, da čeprav je fantazmatski scenarij vsakega subjekta specifičen, pa ima nujno intersubjektivni značaj; fantazma je namreč vselej odgovor na neznosno enigmo želje Drugega, na uganko 'Che Vuoi?' ('Kaj hočeš?' oziroma 'To mi govoriš, toda kaj mi hočeš s tem zares povedati?')¹⁵. Ko je majhen otrok soočen s to uganko želje Drugega si postavlja vprašanja kot so 'Kaj sem jaz v želji Drugega?' 'Kaj hoče Drugi od mene?' Vendar pa na to vprašanje ne more najti dokončnega odgovora in fantazma tu nastopi kot rešitev, kot odgovor na to uganko, ki mu pove, kakšen objekt je za

¹⁴ Glej Graf želje zgoraj.

¹⁵ Glej Graf želje zgoraj.

druge. Kot poudari Žižek, prvotno vprašanje želje ni 'Kaj hočem?' in zato »... želja, ki jo 'realizira' (uprizori) fantazma, ni subjektova lastna želja, temveč želja *Drugega*...« (prav tam, 19). Ta intersubjektivni značaj fantazma je dobro viden tudi v našem zgornjem primeru učenca, ki fantazira o tem, kako bo prejel diplomo in napravil svoja starša ponosna.

Fantazma tako ni objekt želje, niti ni želja po specifičnih objektih, pač je samo scena za željo. Zato ugodje, ki ga prinaša fantazma ni rezultat realizacije želje, ampak rezultat režiranja te želje. Ključni koncept, ki posreduje med fantazmo in realnim je *objet petit a*. Žižek na tem mestu poda primer Freudove hčerke, ki sanja o tem, kako je jagodno torto (prav tam, 20) in pokaže, da je deklica fantazirala o jagodni torti zato, ker je opazila, kako zadovoljna sta bila starša ob pogledu nanjo, ko je jedla to torto in je zato s fantaziranjem poskušala samo sebe napraviti za objekt njune želje in ju zadovoljiti. Ključno razsežnost objekta v ekonomiji želje in razliko med poznim in zgodnjim Lacanom, Žižek ubesedi na naslednji način:

Tu spet lahko jasno vidimo razliko glede na zgodnjega Lacana: daleč od tega, da bi bil objekt zreduciran na žeton, ki je v sebi povsem nepomemben, ker velja zgolj kot točka, v kateri se križata moja želja in želja Drugega; je zdaj objekt natanko to, kar je 'v subjektu več kot sam subjekt', to, za kar fantaziram, da Drugi (ki ga fasciniram) vidi v meni. Torej ni več objekt tisti, ki služi kot posrednik med mojo željo in željo Drugega; prej sama želja Drugega služi kot posrednik med »zaprečenim« subjektom (\$) in izgubljenim objektom, ki 'je' subjekt, tj., ki subjektu priskrbi minimalno fantazmatsko identiteto. (prav tam, 20)

(5) Narativno zastrtje antagonizma

Peta ključna beseda fantazme je, da je fantazma prvotna oblika 'naracije' oziroma 'zgodbe', ki se pojavi zato, da bi prikrila nek manko oziroma izvorni antagonizem. Po Lacanu »se pripoved kot taka pojavi, da bi razrešila nek temeljni antagonizem s tem, da prerazporedi njegove člene v časovno zaporedje« (prav tam, 21). Izvorna fantazmatska pripoved je torej odgovor na enigmatično vprašanje želje Drugega, ki subjektu omogoči, da se izogne neznosnega položaja in nekako najde svojski odgovor na to vprašanje; fantazma torej vznike, da bi prikrila, da subjekt nima tega odgovora. Nadalje, pripovedovanje svojih zgodb, ubesedenje lastnih izkušenj subjektu omogoči, da svoje življenjske izkušnje

strukturira v neko 'koherentno pripoved', s pomočjo katere subjekt doseže 'smisel' svojih fragmentarnih življenjskih izkustev. Težava je seveda v tem, da so te pripovedi vedno 'napačne', 'luknjave', saj ne vključujejo določenih travmatičnih dogodkov in krpajo razne vrzeli; učinek take pripovedi je seveda nek občutek varnosti in 'smisla'. Poleg tega vsaka zgodba podvržena 'časovni zanki' oziroma retroaktivnemu določanju pomena, kar pomeni, da bo vsako novo izkustvo za nazaj določilo 'pomen' prejšnjih izkustev. Lep primer tovrstne retroaktivnosti v vsakdanjem izkustvu je ljudski rek, ki pravi nekako tako, da 'pravo vrednost ljudi/svari spoznaš šele takrat, ko jih izgubiš'. Kot se izrazi Žižek:

Zato je treba v celoti sprejeti naslednji paradoks; kadar je določen zgodovinski trenutek (napačno) dojet kot izguba neke dragocene poteze, natančnejši pogled pokaže, da se je ta izgubljena poteza pojavila šele v samem trenutku, ko je bila dejansko izgubljena... To sovpadanje vznika in izgube seveda naznačuje temeljni paradoks Lacanovega objet petit a, ki vznikne kot izgubljen – narativizacija zabriše ta paradoks, ko opiše proces, v katerem je bil objekt najprej dan in nato izgubljen. (prav tam, 23)

(6) Nemogoči pogled

»Šesta poteza: Zaradi ustroja časovne zanke fantazma vselej vključuje nemogoč pogled, pogled, preko katerega je subjekt že prisoten pri dejanju lastnega spočetja (ali smrti).« (prav tam, 26). Ta poteza se torej nanaša na radikalno 'prevaro' retroaktivnega proizvajanja pomena; fantazma ustvari *nemogoče* subjektne pozicije 'nevtralnih opazovalcev'. Primer, ki ga tukaj ponudi Žižek je pravljica o abortiranih otrocih, ki mirno živijo na nekem oddaljenem otoku, ob tem pa pogrešajo svoje starše in se nenehno sprašujejo, zakaj so se jim ti odrekli.

(7) Po Padcu

Zadnja poteza oziroma tančica fantazme se nanaša na sam vznik fantazme, ki nastopi kot posledica subjektove vključitve v simbolni red, redu jezika in zakona, s čimer je subjekt podvržen simbolni kastraciji (in postane subjekt želje). Fantazmatski scenarij tako uprizarja proces odpovedi in dejanje vzpostavitve zakona, zato je fantazma pripoved o tej prvotni izgubi.

2.2.4 Izbira in Drugi: Ideologija 'svobodne izbire'

Žižek na začetku svojega sestavka z naslovom *Od Lenina h Kristusu in nazaj* razpravlja o materialni moči ideološkega pojma »svobodne izbire« in prikaže primer spodletele zdravstvene reforme v ZDA za časa Clintonove administracije, kjer je medicinski lobi uspel prepričati javnost, da bi splošna zdravstvena oskrba nekako ogrozila svobodno izbiro kar zadeva zdravstvo (2001, 6–7). Nadaljuje, da se s pojmom svobodne izbire »*nahajamo v samem središču liberalne ideologije: svobodi izbire, ki temelji na pojmu »psihološkega« subjekta, obdarjenega z nagnjeni, ki si jih prizadeva udejaniti*«. Nadalje, da je to še posebej aktualno v današnjem času, ko nam »vladajoča ideologija skuša prodati samo negotovost, ki jo je povzročilo zrušenje države blaginje, kot priložnost za nove dimenzije svobode« (prav tam, 7). V navezavi na ideološki pojem svobodne izbire lahko torej razberemo še dve sorodni, inherentno povezani ideologiji neoliberalnega časa, to sta pojem 'svobode' in pojem 'subjekta kot psihološkega individua'. V zvezi s prvim pojmom Žižek poziva k nujnosti ponovnega premisleka in vpeljavo leninističnega nasprotja med »formalno« in »dejansko svobodo«, v zvezi z drugim pojmom pa opozori na nujno konsekvenco, ki jo prinaša razumevanja subjekta kot samostojnega individua s svojimi sposobnostmi in tendencami, ko ta izbira, namreč prevzemanje odgovornosti nase in s tem interpretacijo sprememb »kot rezultat svoje osebnosti, ne pa kot rezultat tega, da te sem ter tja premetavajo sile, ki vladajo na trgu« (prav tam, 7).

Razprava o liberalni sužnosti: Eno izmed prvih razprav v okviru 'ideologije svobodne izbire', ki prikaže, kako je prostovoljno podrejanje najbolj učinkovita oblika nadzora pri Jeanu-Leonu Beauvoisu (2000), ki je skozi pojem 'racionalizacije' pojasnjeval zakaj je liberalni način izvajanja oblasti najbolj učinkovit. Beauvois razlaga, zakaj posamezniki, kadar jim je podeljena svoboda za odločanje in so v podrejenem položaju, naredijo dejanja, ki jih drugače, sami od sebe nikakor ne bi naredili (saj povzročajo neugodje). Beauvois navaja primera eksperimentov, kjer so se udeleženci za en dan prostovoljno odpovedali kajenju in kjer so osnovnošolci pisali pisma ministru za šolstvo, češ da so poletne počitnice predolge. Beauvois ugotavlja, da posamezniki v vsakem primeru izvedejo dejanje za katerega so bili zaprošeni in naknadno racionalizirajo svoje obnašanje tako, da za dejanja poiščejo vzroke znotraj, ne pa zunaj sebe (kot se je zgodilo v resnici), češ, da je tako bolje za njih same.

* * *

V 11. Seminarju (*Štirje temeljni koncepti psihoanalize*, 1996) Lacan predstavi *izsiljeno izbiro* (izbiro med 'misliti' ali 'biti') ali *vel* za katerega gre pri alienaciji subjekta v jezik skozi primer tatove grožnje: »*Denar ali življenje!* Če izberem denar, izgubim oboje. Če izberem življenje, mi ostane življenje brez denarja, se pravi okrnjeno življenje« (prav tam, 198). Problem je seveda v tem, da je 'izbira' v trenutku jasna oziroma jo sploh ni: če bi se odločili za denar, izgubimo življenje in hkrati tudi denar (tat bi ga vseeno vzel in tudi če ga ne bi, ga ne moremo več uporabljati, saj nam je tat vzel življenje). Moramo se torej odločiti za (okrnjeno) življenje brez denarja. »*Alienacija je bila za Lacana vselej zvezana z idejo izsiljene izbire, čeprav so se termini te izbire in njene implikacije razlikovali v različnih obdobjih njegovega nauka. Subjekt je subjekt izbire, prav to ga dela za subjekt, a ta izbira je pravo nasprotje svobodne in avtonomne izbire, ki smo jo samodejno navajeni povezovati s pojmom subjekta.*« (Dolar 1997, 72). Za tovrstno 'izsiljeno izbiro' gre tudi pri samem vzniku subjekta: subjekt vznikne skozi govorico, torej skozi alienacijo v jeziku. Če naj subjekt nastopimo kot subjekti, moramo 'izbrati', da se podredimo Drugemu, da nas bo od sedaj zastopal označevalcev, da bomo svoje zahteve in želje izražali skozi govorico, ta podredek pa zahteva »izgubo samega sebe« (Fink 1995, 50). »*Če izberemo bit, subjekt izgine, uide nam, pade v ne-smisel, - če izberemo smisel, smisel ostane zgolj kot okrnjen za tisti del ne-smisla, ki je v realizaciji subjekta ravno nezavedno. Z drugimi besedami, v sami naravi tega smisla, takšnega, kakršen vznikne v polju Drugega, je, da je velik del njegovega polja zatemni izginevanje biti, izginevanje, ki ga vpelje sama funkcija označevalca.*« (Lacan 1996, 197).

Ta 'izbira' je nujna, vendar pa ima še vedno status 'izbire' – nastop subjektivnosti je namreč možno zavrniti, otrok se lahko odloči, da se ne bo podredil drugemu, vendar ta izbira vodi v klinično strukturo psihoze. Freud na več mestih govori o 'Neurosenwahl' oziroma o 'izbiri nevroze', pojmu, ki ga v svojih kasnejših delih sicer opusti; gre pa zato, da subjekt »nezavedno« izbere svojo nevrotsko strukturo (Glej npr. Formulacije o dveh načelih psihičnega dogajanja (1911/1987), O etiologiji histerije (1896/2001) ali primer 'Podganarja' (1909/2005).

Žižek v *Kugi fantazem* (2003) prikaže, kako družbene ideologije za svoje uspešno funkcioniranje potrebujejo fantazmatsko oporo skozi možnost izbire, ki pa dejansko ni mogoča: »sistem je prisiljen dopustiti možnosti izbire, do katerih dejansko ne sme nikoli priti, ker bi razkrojile sistem, funkcija nepisanih pravil pa je natanko v tem, da preprečijo udejanjenje teh izbir, ki jih sistem formalno dopušča« (prav tam, 55). Poda primer enega

izmed Brechtovih 'učnih komadov' *Jasager*, kjer je mlad fant obsojen na žrtvovanje, vrgli ga bodo namreč v dolino. Vendar pa takšno žrtvovanje samo po sami ni dovolj; družbena skupnost, ki ji fant pripada od njega namreč zahteva, da 'svobodno' sprejme svoje žrtvovanje, 'v navadi' je namreč, da se žrtev strinja, da potrdi svojo usodo, ki pa ji v nobenem primeru ne more uiti, žrtvovali ga bodo namreč v vsakem primeru.

Žižek takšno 'svobodno izbiro neizbežne usode' poimenuje *prazna gesta*, simbolna gesta, ponudba, »ki je narejena zato, da bi bila zavrnjena« (prav tam, 55). »Vsaka pripadnost družbi vključuje paradokšno točko, na kateri je subjektu ukazano, da svobodno, kot rezultat svoje izbire, sprejme to, kar mu je tako ali tako vsiljeno (vsi *moramo* ljubiti svojo domovino, svoje starše...)« (prav tam, 55).

3 EMPIRIČNA ANALIZA

To poglavje namenjeno analizi empiričnih podatkov, ki so bili pridobljeni v okviru evropskega raziskovalnega projekta GOETE in predstavlja osrednji del disertacije, v katerem skozi predstavljene teoretske koncepte konceptualiziram, analiziram in interpretiram empirične rezultate raziskave.

Osrednja tema tega poglavja je analiza načrtovanja prihodnosti mladih, katerega vitalni del so njihove izobraževalne izbire na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Izobraževalne izbire so ključne izbire mladih, saj bistveno določajo in zaznamujejo njihove nadaljnje življenjske poteke, njihovo identiteto, družbene (poklicne) in zasebne prakse in jih na ta način umeščajo v širši družbeni svet. Ta tematika je še posebej aktualna v trenutnih družbenih razmerah, kjer je prihodnost mladih (in tudi širše družbe nasploh) negotova, njihovi odzivi, razmišljanja o prihodnosti, izobraževanje in umeščanje v družbo, pa ključni razvojni dejavnik družbene prihodnosti.

Empirični del raziskuje vitalne povezave med izobraževalnimi izbirami učencev in njihovimi orientacijami za prihodnost v okviru sodobnih družbenih pogojev. Analiza temelji na kvantitativnih in kvalitativnih podatkih, ki so bili pridobljeni med letoma 2010 in 2011 v anketi in intervjujih z učenci 9. razredov osnovne šole v Sloveniji in njihovimi starši ter kratkimi esejmi na temo prihodnosti, ki so jih prispevali učenci. Medtem ko bodo kvantitativni podatki, pridobljeni z anketo z učenci in starši, služili predvsem za kontekstualizacijo rezultatov in kot referenčni okvir pri analizi ključnih dejavnikov, povezanih s percepcijami učencev in njihovih staršev o pomembnosti izobrazbe, izobraževalnih izbir in načrtovanju prihodnosti, pa bodo kvalitativni podatki služili kot osrednje ogrodje empirične analize in interpretacije, ki nam bo omogočilo, da bolj natančno in subtilno analiziramo te povezave med izobrazbo in prihodnostjo, kot so individualno formirane v družbeno relativno močno strukturiranem okviru (to je slovenski izobraževalni sistem).

Empirično poglavje je razdeljeno na tri podpoglavja. V prvem predstavim raziskovalni aparat, to je metodologijo raziskave, instrumente in vzorec. Drugo podpoglavje je namenjeno analizi in interpretaciji percepcij vloge izobrazbe in izobraževalnih izbir v življenjskih potekih mladih, tretje pa njihovemu načrtovanju in refleksijam o prihodnosti. Analiza in interpretacija empiričnih podatkov je torej strukturirana na dva vsebinska dela; prvi del obravnava

izobraževalne izbire učencev, drugi del pa (tudi v navezavi na prvega) obravnava njihove refleksije in načrtovanje prihodnosti.

Analizo izobraževalnih izbir pričnem z analizo odnosa mladih do izobrazbe ter predstavim prevladujoče diskurze in skupna verjetja o izobraževalnih prehodih v srednjo šolo, ki so vzniknili skozi intervjuje in fokusne skupine z učenci in starši. Nadaljujem z identifikacijo in analizo ključnih dejavnikov izobraževalne izbire; to so: *poklicne želje, percepcije relevantnosti izobrazbe, izobraževalne aspiracije, zaposlitvene in karierne možnosti, ovire in omejitve, viri in podpora*. V nadaljevanju pa identificiram in predstavim ključne vzorce ali strategije izobraževalnih izbir skozi perspektivo psihoanalitičnega koncepta želje in fantazme; to so: *odločnost ('že od nekdaj' ali 'točno vem, kaj bom'), imitacija, ugajanje (sklic na drugega), drsenje ('to ali to ali to'), odlog (v iskanju identitete), odprtost (širitev možnosti za prihodnost), varnost / gotovost ('saj vem, pa vseeno' ali 'več = bolje'), in naključje*.

Drugi del empirične analize je namenjen refleksijam in načrtovanju prihodnosti učencev in njihovih staršev v luči aktualnih družbenih razmer; natančneje, tema tega dela je analiza želja, skrbi in strahov, ki tvorijo prevladujoča razmišljanja učencev in staršev o bližnji in daljni 'osebni' prihodnosti devetošolcev. Pričnem z analizo časovnega horizonta razmišljanj učencev o prihodnosti in razliko med bližnjo in daljno prihodnostjo, kot jo mislijo in predstavijo učenci. Nadaljujem z identifikacijo in analizo ključnih individualnih in strukturnih dejavnikov, ki uokvirjajo in določajo kontekst načrtovanja prihodnosti, to so: *želje za prihodnost, trud, volja in premagovanje ovir, izobrazba, podpora staršev, družine, zaposlitvene možnosti in priložnosti, družbene in gospodarske razmere*. Nadaljujem z analizo priložnosti, skrbi in ovir za prihodnost. Sledi analiza in interpretacija vloge staršev kot najpomembnejših drugih pri načrtovanju prihodnosti otrok. Nato identificiram in analiziram težave in paradokse načrtovanja prihodnosti, to so: *odgovornost in obvladovanje prihodnosti: Vse je odvisno od mene!, nejasne poti v prihodnost in (pre)visoka pričakovanja, aspiracije, ambicije*. V zadnjem delu skozi študijo izbranega primera predstavljam in analiziram spremembe, ki so se dogodile v percepcijah in razumevanju svoje izobraževalne izbire in v refleksijah o prihodnosti v kratkem a ključnem časovnem obdobju v življenjskem poteku učenca, to je času pred in po izbiri in vpisu na srednjo šolo.

3.1 Raziskovalni aparat: metodologija, instrumenti, vzorec

Metodologija in instrumenti

V disertaciji obravnavam empirični material, ki je bil pridobljen v okviru evropskega raziskovalnega projekta GOETE (Governance of Educational Trajectories in Europe: Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective), ki je potekal v obdobju med 1. januarjem 2010 in 31. marcem 2013. Projekt je financirala Evropska komisija v okviru 7. okvirnega raziskovalnega programa in je potekal pod vodstvom prof. dr. Andreasa Waltherja iz Univerze Frankfurt am Main (Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main)¹⁶. V empiričnem delu projekta je sodelovalo 14 raziskovalnih inštitucij / univerz iz 8 držav: Nemčije, Nizozemske, Finske, Francije, Italije, Poljske, Združenega kraljestva in Slovenije. Slovenija je v raziskavi sodelovala v okviru Fakultete za družbene vede, Centra za socialno psihologijo, pod vodstvom prof. dr. Mirjane N. Ule.

Raziskava je fokusirana na izobraževalni prehod iz osnovne šole¹⁷ v različne srednješolske programe, kar pomeni, da so v raziskavo vključeni učenci v starosti med 10 in 16 leti, odvisno od posameznih izobraževalnih sistemov v sodelujočih državah. V Sloveniji so bili v raziskavo vključeni učenci v devetem razredu osnovne šole, v starosti med 14 in 15 let; nekateri izmed njih pa so bili intervjuvani še enkrat, ko so že bili v prvem razredu srednje šole (starost med 15 in 16 let).

Pričujoča disertacija obravnava precej ožje tematsko področje kot projekt GOETE in se osredotoča izključno na *slovenske podatke*. Ker je fokus disertacije na izobraževalnih izbirah in konstrukcijah prihodnosti skozi perspektivo mladih (*individualni perspektivi*), analiza vključuje le del pridobljenega empiričnega materiala, in sicer gre za ves material, pridobljen s kvantitativnim in kvalitativnim raziskovanjem učencev in njihovih staršev. Analiza torej ne vključuje intervjujev in anket s *sistemskimi* akterji, to so učitelji, ravnatelji, eksperti in oblikovalci politik.

¹⁶ Širši opis projekta GOETE ter opis posameznih faz raziskovalnega projekta GOETE in pregled nad pridobljenimi podatki v posameznih fazah so v prilogi A.

¹⁷ V terminologiji mednarodne standardne klasifikacije izobraževalnih stopenj ISCED, gre za prehod iz druge stopnje (»lower secondary education«: nižje sekundarno ali drugo obdobje osnovnega izobraževanja) na tretjo stopnjo (»upper secondary education / vocational education and training«: (višje) sekundarno izobraževanje).

Oris metodoloških pristopov

Disertacija temelji na uporabi mešane metodologije, torej kombinaciji kvantitativnega in kvalitativnega raziskovalnega pristopa, pri čemer nam bodo kvantitativni podatki služili predvsem kot referenčni okvir (in ne temeljno analitično orodje), ki prikazuje nekatere izmed bistvenih značilnosti našega vzorca in nas na ta način napotuje na posamezne izsledke, ki jih je potrebno natančneje preveriti skozi kvalitativni material. Uporaba kvantitativnih metod in instrumentov je namenjena predvsem oceni in definiciji splošnih struktur izobraževalnih poti, medtem ko so kvalitativne metode namenjene za poglobljen uvid v razvoj teh struktur in spoznavanje načinov, na katere te strukture in individualna dejanja mladih, njihovih staršev, učiteljev in drugih strokovnjakov s področja izobrazbe medsebojno delujejo (Walther 2010).

Temeljno analitično orodje disertacije je analiza kvalitativnega materiala (intervjuji z učenci in starši, fokusne skupine z učenci ter eseji). Ker empirični material ni bil pridobljen specifično za pričujočo disertacijo, pač pa kot del evropskega raziskovalnega projekta GOETE, ki pokriva precej širšo tematiko ter zajema podatke iz 8 držav, sem empirično gradivo analizirala s pomočjo tematsko-specifičnega kodiranja.

Instrumenti

Anketa (učenci in starši): Strukturirana in standardizirana anketa, ki so jo učenci devetega razreda osnovne šole izpolnjevali v šoli, v svojih razredih (po Mesčevi klasifikaciji metod spraševanja gre za skupinsko anketo (Mesec 1998, 83)), starši pa so jo izpolnjevali doma (kombinirana poštna anketa (prav tam))¹⁸.

Pol-strukturirani intervjuji (učenci in starši): Intervjuji so potekali z učenci devetega razreda in njihovimi starši, vsi intervjuji so potekali na šoli. Intervjuji so potekali posamično, prisoten je bil en respondent (1 učenec ali 1 starš) ter ena raziskovalka. Čas trajanja intervjujev je bil zelo različen, med 20 min in 1 uro.

Fokusne skupine (učenci): Fokusne skupine so bile izvedene z učenci devetega razreda, v katerih sodelovalo med 3 in 5 učencev, prisotni pa sta bili dve raziskovalki (ena je vodila pogovor, druga je zapisovala), večina fokusnih skupin je trajala eno šolsko uro (45 min) oziroma nekaj dlje, vse fokusne skupine so bile izvedene na šolah.

¹⁸ V prilogah B in C so anketni vprašalniki za učence in starše.

Poglobljeni intervjuji z bivšimi učenci: poglobljeni intervjuji so bili izvedeni z učenci, ki so v prvem krogu kvalitativnega raziskovanja sodelovali v intervjuju ali fokusni skupini. Učenci so bili intervjuvani približno dva in pol meseca po tem, ko so začeli šolanje v prvem letniku srednjih šol. Vsi intervjuji so bili izvedeni na bivših osnovnih šolah učencev. Namen poglobljenih intervjujev je bil čim bolj spodbuditi učence k *pripovedovanju* (naraciji). Temu je bila namenjena tudi začetna narativna spodbuda: »*Prosim povej mi, kako je potekalo tvoje šolanje, od začetka pa do sedaj. Bodi čimbolj natančen/na. Preprosto povej vse, kar se spomniš in kar je pomembno tebi. Vzemi si čas, jaz te ne bom prekinjala. Kasneje te bom morda še kaj dodatno vprašala, da bom bolje razumela. Ampak najprej mi prosto povej svojo šolsko zgodbo do sedaj.*« Intervju je v nadaljevanju potekal individualno specifično, odvisno od začetka intervjuja. Raziskovalka je poskušala čim bolj slediti pripovedi samemu intervjuvancu/ki.

Eseji (učenci): Eseje so učenci devetega razreda osnovne šole pisali v šoli, bili so anonimni. Namen je bil, da bi čim bolj prosto in po svoje razmišljali o svojih občutkih glede prihodnosti, brez neposredne prisotnosti raziskovalca. Učence smo opozorili, da ne gre za nikakršno preverjanje znanja ter da pravopis in slog pisanja nista pomembna (Mesec 1998, 83). Učencem smo pripravili pole formata A3, zgibanega na pol. Na prvi strani je bilo povabilo k pisanju in iztočnice (glej prilogo Č). Učenci so pisali na roke, kasneje pa smo vse eseje transkribirali, pri tem pa ohranjali originalni slog pisanja (narečje, slovnične napake itd.)

Postskriptum: Po vsakem intervjuju ali fokusni skupini je raziskovalka naredila t.i. postskriptum, v katerem je zabeležila datum in kraj intervjuja ali fokusne skupine, informacije o respondentih, krajši opis situacije, v kateri je potekal intervju oziroma fokusna skupina ter subjektivna, nestrukturirana opažanja in značilnosti samega poteka intervjuja. Postskriptumi so služili kot podporno orodje pri analizi intervjujev.

Transkripcija in kodiranje imen

Vsi intervjuji in fokusne skupine so bili transkribirani, po načelu knjižno-pogovornega jezika, pri čemer so bili ohranjeni slengovski izrazi. Zapisani so bili tudi pomembnejši medmeti ter daljši premori med govorom, prav tako tudi izražena čustva (smeh, jok).

Vse empirično gradivo je bilo kodirano s fikcijskimi imeni; v primeru učencev so si vzdevek izbrali sami. V prvem krogu intervjujev smo raziskovalke učence poznale zgolj pod vzdevki, po pravih imenih ali ostalih demografskih podatkov, ki bi lahko omogočili identifikacijo učencev, nismo spraševali, tako da smo zagotovili popolno anonimnost udeležencev. V drugem krogu intervjujev (poglobljeni intervjuji z bivšimi učenci) smo demografske podatke zabeležili, vendar pa imena kodirali in sicer tako, da smo učencem dali¹⁹ isti vzdevek, kot ga je imel v prvem intervjuju.

Soglasje staršev k sodelovanju njihovih otrok v raziskavi

Empirični podatki disertacije so bili pridobljeni v okviru evropskega mednarodnega projekta GOETE. Ker so med drugimi subjekti raziskave tudi mladoletni učenci in učenke, smo v skladu z etičnimi vodili, ki veljajo v družboslovnem raziskovanju in politiko slovenskih šol, smo skupaj s šolami pridobili soglasje staršev, da lahko njihovi otroci sodelujejo v raziskavi (glej prilogi D in E v kateri vabilo staršem in obrazec za soglasje). Starši so izpolnjena soglasja vrnili razrednemu učitelju/ici, ki so potem v skladu s slovensko zakonodajo in politiko šol organizirali in dovolili naši raziskovalni ekipi, da izvede ankete in intervjuje s tistimi učenkami in učenci, za katere so pridobili soglasja.

Raziskava je bila tako izvedena v skladu z etičnimi vodili, ki veljajo v družboslovnem raziskovanju, politiko slovenskih šol in v skladu z vodili in smernicami mednarodnih raziskovalnih projektov. Poleg podpisanega soglasja staršev smo zagotovili polno anonimnost respondentov in šol, ki smo jih v vseh fazah raziskave vodili pod kodnimi imeni, vključno v poročilih, ostalih publikacijah, intervjujih, izjavah za javnost, na spletu in pričujoči disertaciji. Vsi respondenti so v intervjujih ali fokusnih sodelovali na lastno željo in privolili v snemanje (razen enega starša v Ljubljani, ta intervju zato ni bil posnet).

¹⁹ Bolj natančno, vprašali smo jih, če se spomnijo, kakšen vzdevek so imeli v prvem krogu. Če se niso spomnili, smo intervjuje primerjali s prvim krogom intervjujev in tako identificirali pravega učenca. Preverili smo tudi tiste učence, ki so se sami spomnili vzdevka.

Potek empirične raziskave

Anketna raziskava je potekala v oktobru in novembru 2010 in je potekala na 20 osnovnih šolah v treh regijah / mestih z okolico: 7 šol iz Ljubljane, 7 šol iz Kopra in okolice, 6 šol iz Murske Sobote in okolice²⁰. Za sodelovanje učencev je šola pridobila soglasja staršev v skladu s šolsko politiko (formo za soglasje smo pripravile raziskovalke).

Učenci so ankete izpolnjevali v razredu, na voljo so imeli eno šolsko uro, 45 minut. V nekaterih razredih je bil/a prisoten/prisotna tudi učitelj/ica, v drugih samo raziskovalka. Anketa je bila anonimna, ko so učenci končali z izpolnjevanjem, so jo odložili v za to pripravljeno škatlo.

Vsak učenec je ob koncu dobil še anketo za starše (v zaprti kuverti, skupaj s prošnjo in povabilom za sodelovanje), ki so jo izpolnili doma, učenec pa jo je prinesel na šolo. Zadolžena kontaktna oseba na vsaki šoli je zbrala starševske vprašalnike in jih oddala raziskovalki.

Intervjuji in fokusne skupine z učenci in starši so bili izvedeni na 3 izbranih šolah v treh različnih mestih (Ljubljana, Koper, Murska Sobota), terenska faza pa je potekala v obdobju med aprilom in novembrom 2011²¹.

Eseje so učenci napisali v maju 2011. V Kopru in Murski Soboti so jih napisali v času svojih razrednih ur (45 min) ob prisotnosti razrednega učitelja. Kasneje jih je zbrala kontaktna oseba na obeh šolah in jih oddala raziskovalki. V Ljubljani so učenci napisali eseje ob prisotnosti raziskovalk (2 v vsakem od obeh razredov) in so prav tako imeli na voljo eno šolsko uro časa.

²⁰ V terensko fazo zbiranja anket smo bile vključene tri raziskovalke: Tjaša Žakelj, Andreja Vezovnik in jaz (Andreja Živoder), vsaka je bila zadolžena za svoje mesto. Jaz sem ankete opravila v Murski Soboti.

²¹ V tem delu terenske faze, ki je vključeval tudi intervjuje z učitelji, ravnatelji, šolskimi in zunanjimi strokovnjaki, ki niso vključeni v to disertacijo, je bilo vključenih več raziskovalk: Mirjana Ule, Tjaša Žakelj, Andreja Vezovnik, Špela Razpotnik, Marija Zidar, Andreja Gimpelj in jaz (Andreja Živoder). Intervjuje in fokusne skupine sem opravljala na vseh treh šolah.

Glavne značilnosti vzorca

Kvantitativni podatki

Tabela 3.1: Osnovne značilnosti kvantitativnega vzorca

	UČENCI	STARŠI / SKRBNIKI
N (skupaj)	725	419
Šole (kraj)	7 Ljubljana 7 Koper in okolica 6 Murska Sobota in okolica	7 Ljubljana 7 Koper in okolica 6 Murska Sobota in okolica
N (po šolah)	37,4 % (271 učencev) Kopra in okolice, 34,1 % (247 učencev) iz Murske Sobote in okolice, 28,6 % (207 učencev) iz Ljubljane	37,5 % (157 staršev) iz Kopra in okolice, 32,0 % (134 staršev) iz Murske Sobote in okolice, 30,5 % (128 staršev) iz Ljubljane
Starost	91,9 % vseh učencev je bilo rojenih leta 1996 in so bili v času opravljanja ankete stari med 14 in 15 let	21-40 let (32,5 %), 41-45 let (36,2 %), 46-50 let (22,4 %), 51 in več let (9 %);
Spol	52,2 % učenek 47,8 % učencev	85,1 % žensk 14,9 % moških
Država rojstva	93,8 % anektiranih je bilo rojenih v Sloveniji; 2,1 % v Bosni in Hercegovini, 0,6 % v Srbiji, 0,1 % na Kosovem, 0,4% v Makedoniji, 0,1 % v Črni gori, 2,9 % pa v drugih državah	79,5 % anektiranih je bilo rojenih v Sloveniji; 10,1 % v Bosni in Hercegovini, 3,9 % na Hrvaškem 1,4% v Srbiji, 0,5 % na Kosovem, 0,7 % v Makedoniji, 0,2 % v Črni gori, 3,6 % pa v drugih državah
Narodnost²²	slovenska 78,1 %, srbska 5,0 %, hrvaška 3,5 %, bosanska ali bošnjaška 2,5 %, muslimanska 2,4 %, dvojna-mešana 4,4 %, za katero izmed drugih naštetih narodnosti pa se je opredelilo še preostalih 4,3 % učencev	slovenska 82,4 %, srbska 4,4 %, hrvaška 3,4 %, bosanska ali bošnjaška 2,7 %, muslimanska 2,4 %, dvojna-mešana 0,7 %, za katero izmed drugih naštetih narodnosti pa se je opredelilo še preostalih 3,9 % staršev
Relacija do otroka		mati (84,9 %); oče (13,4 %); krušna mati (0,2 %); krušni oče (1,20%); zakonski skrbnik (0,2 %)

²² Vprašanje o narodnosti je bilo v anketah formulirano takole: »Katera od spodnjih narodnosti najboljše opredeljuje tvojo/vašo narodnost?«

Kvalitativni podatki

V kvalitativni fazi raziskave smo iz vsakega mesta izbrali po eno šolo, ki je bila vključena v kvantitativno raziskavo. Kriteriji za izbor sodelujočih šol za kvalitativno raziskovanje so bili določeni v okviru projekta (glej du Bois-Reymond in drugi 2012) in so bili naslednji:

- etnično in socialno-ekonomsko heterogena šola;
- šola s priseljenci ali etničnimi manjšinami;
- struktura učencev reflektira lokalno prebivalstvo;
- povprečna velikost šole;
- pripravljenost za sodelovanje s strani šolskega osebja.

Anonimnost: Za zagotovitev anonimnosti sodelujočih učencev, staršev in šol, v disertaciji ne navajam imen šol, medtem ko so vsa imena sodelujočih kodirana.

Tabela 3.2: Kvalitativni vzorec: število intervjujev in fokusnih skupin z učenci in starši

	Intervjuji (I)			Fokusne skupine (FS) (število udeležencev)			Število I i FS
	Ljubljana	Koper	Murska Sobota	Ljubljana	Koper	Murska Sobota	
Učenci	10	9	9	3 (15)	3 (11)	3 (12)	37
Starši	5 ²³	6	6 ²⁴	/	/	/	17
Bivši učenci	7	2	8	/	/	/	17

Eseji:

Skupaj smo pridobili 105 esejev od učencev devetih razredov osnovne šole, od tega 35 iz Ljubljane, 36 iz Kopra in 34 iz Murske Sobote. Eseji so bili tako po dolžini kot po kakovosti zelo različni, od nekaj besed do ene tipkane strani. Večina esejev je bila dolga med tretjino in pol tipkane strani.

²³ Opravljenih je bilo 6 intervjujev, vendar en intervju ni bil posnet, ker sodelujoči (oče) tega ni dovolil. Ker tega intervjuja nisem opravila sama, je izvzet iz analize.

²⁴ V enem intervjuju sta sodelovala oba starša.

3.2 Izobrazba in izobraževalne izbire mladih

Choose life. Choose a job. Choose a career. Choose a family. Choose a fucking big television, choose washing machines, cars, compact disc players and electrical tin openers. Choose good health, low cholesterol, and dental insurance. Choose fixed interest mortgage repayments. Choose a starter home. Choose your friends. Choose leisure wear and matching luggage. Choose a three-piece suite on hire purchase in a range of fucking fabrics. Choose DIY and wondering who the fuck are you on a Sunday morning. Choose sitting on that couch watching mind-numbing, spirit crushing game shows, stuffing fucking junk food into your mouth. Choose rotting away at the end of it all, pissing your last in a miserable home, nothing more than an embarrassment to the selfish, fucked up brats you spawned to replace yourself.

Choose your future.

Choose life.

(Trainspotting, 1996)²⁵

3.2.1 Izobrazba in mladi danes: prevladujoči diskurzi in verjetja

Spremenjene zahteve sodobnega načina življenja so vidne tudi v spremenjenih vzorcih izobrazbe. Po podatkih SURS se je število diplomantov terciarnega izobraževanja od leta 1991, ko je diplomiralo 6.043 študentov, do leta 2009, ko je diplomiralo 18.103 študentov, povečalo kar za 200 % (SURS 2011b, 15). Struktura izobrazbe prebivalstva starega 15 let in več v letu 2009, pa je bila sledeča: 4 % brez izobrazbe, 21 % osnovnošolska izobrazba, 24 % nižja poklicna in poklicna izobrazba, 32 % tehnična in strokovna srednješolska izobrazba, 18 % terciarna izobrazba. Medtem, ko je bila struktura izobrazbe mlajšega prebivalstva, starega med 25 in 34 let (za katere predvidevamo, da so večinoma zaključili z izobraževanjem) v istem letu precej višja: 1 % brez izobrazbe, 6 % osnovnošolska izobrazba, 22 % nižja poklicna in poklicna izobrazba, 41 % tehnična in strokovna srednješolska izobrazba, 30 % terciarna izobrazba.

Torej, splošna raven izobrazbe se izrazito povečuje in sicer predvsem na račun mladih, ki dosegajo vedno višje stopnje izobrazbe in kar 30 % vseh mladih med 25 in 34 letom je doseglo najmanj višješolsko izobrazbo ali več. Od kod in zakaj takšno povečanje visoko kvalificirane delovne sile? Ali so se dogodile tako izrazite spremembe v zahtevah trga dela, v povpraševanju po delovni sili ali gre bolj za osebni odziv na čedalje večje možnosti za izobrazbo?

²⁵ Trainspotting: ameriška drama, 1996, režiser: Danny Boyle

Žal čedalje več mladih ugotavlja, da izobrazba ne pomeni nujno varnosti in zaposlitve, kot so (naivno) pričakovali, ko so se odločali za svojo izobrazbo in vlagali v izobrazbeni kapital za (svetlo) prihodnost. Po končani izobrazbi mladi le težko dobijo zaposlitev, sploh varnejšo zaposlitev za določen čas, na borzi dela pa nezaposlena visokokvalificirana sila dosega rekordne odstotke.

Zaposlitev ni več samoumevna, definicija varnega poklicnega profila pa je skorajda nemogoča (razen nekaterih, zaenkrat še klasičnih in precej specifičnih poklicnih profilov, kot je na primer zdravnik), saj se trg dela spreminja prehitro, da bi lahko posameznik ujel ali celo prehitel njegov tempo. Le najuspešnejši in najbolj prilagodljivi posamezniki uspejo iz sodobnega 'nereda' potegniti večjo korist. Zaposlitveni trg ni stabilen, ni trden in zato ne predstavlja avtoritete, ki bi lahko pomagala pri »racionalni« izbiri poklica. Posameznik je tako, podobno kot pri drugih pomembnih življenjskih odločitvah, ostal sam s svojo iznajdljivostjo in odločenostjo. Le da je ta izbira veliko pomembnejša, kot pa na primer izbira avtomobila, saj ima dolgoročne posledice, ki bodo vplivale na malodane vsa ostala področja njegovega vsakdanjega življenja. Kot se je izrazila ena izmed učiteljic:

»Jaz mislim, da jim je danes zelo težko. Da je vsem nam precej težje tudi v poklicu učitelja ali pa kjer koli, zato ker je toliko možnosti na izbiro. Ker se je res odprla ta paleta, in je to odločanje za njih težko in je za njih napor. Ker se morajo stalno odločati in ta odločitve, ki je tako pomembna, ni lahka, a ne. Tako da, ena najtežjih stvari, ki jih verjetno moramo doseči v šoli, je ta sposobnost nekega kritičnega mišljenja, pa pametnega odločanja v vsej tej množici stvari, ki jih imajo zdaj res na izbiro.« (Fokusna skupina 10, 2011)

Izbira poklica je namreč v sodobni potrošniški družbi pomemben identitetni dejavnik. Ko mlad človek izbira svoj prihodnji poklic, na nek način izbira »sebe«, saj delo še nikoli doslej, razen za izrazito manjšino, ni bilo razumljeno kot področje, kjer mora človek uživati, dosežati srečo. Sedaj je paradigma jasna – izberi poklic, v katerem boš nadvse uspešen, srečen, v katerem boš 'izpolnil' samega sebe. Izbira pa je preštevilna, možnosti je več kot kdajkoli prej. In ravno zato, ker je toliko možnosti, ter zato, ker ni jasnih smernic, katera možnost je dobra, uspešna (razen želje vsakega posameznika), ker vsak sam nosi posledice svojih odločitev, je postala izbira skorajda nemogoča. Izobraževalne odločitve lahko potemtakem razumemo kot paradigmatški primer sodobnih odločitev, odločitev, s katerimi naredimo zarezo v svoja

življenja, kjer izberemo eno na račun drugih možnosti, kjer ima odločitev številne psihosocialne posledice.

Prevladujoči diskurzi o izobrazbi in izobraževalnih prehodih

Na podlagi analize empiričnih podatkov sem identificirala šest različnih 'diskurzov', ki so vzniknili v lokalnih šolskih okoljih in ki uokvirjajo razmišljanja učencev in staršev glede izobraževanja in izobraževalnih prehodov iz osnovne v srednje šole. Ti so:

- (1) diskurz o šolskem uspehu,
- (2) diskurz o samo-odgovornosti, individualizmu, želji, samo-realizaciji (prisila k 'dobri izbiri'),
- (3) diskurz o enakih možnostih,
- (4) diskurz o starosti učencev in adolescenci,
- (5) diskurz o negotovosti,
- (6) diskurz o dobrih in slabih šolskih programih.

(1) Diskurz o šolskem uspehu (pomembnost uspeha v šoli)

Uspešnost v šoli (izražena predvsem v ocenah) je dojeta kot eden izmed ključnih dejavnikov prihodnje uspešnosti učencev in sicer v kontekstu razumevanje izobrazbe kot najbolj obetavne in varne poti do zaželene in uspešne prihodnosti ter še posebej v kontekstu sodobne ideologije, po kateri je za svoj uspeh odgovoren vsak sam, pogosto brez vpogleda v ostale pomembne strukturne in sistemske dejavnike, ki imajo vpliv na individualno delovanje.

»Full, full [je pomembna srednja šola], ker recimo, če narediš osnovno šolo z dobrimi ocenami, ne... se ne rabiš izredno vpisat, se rabiš, se lahko redno vpišeš, drugače pa rabiš prislужit, da bi se vpisal na faks, ne.« (Intervju 12, 2011)

»Ja, izobrazba je zelo pomembna, ker pač imaš višjo izobrazbo, kot si želiš, če je pač višja, ti je lažje v življenju, če se jaz recimo ne bom potrudila, pa na primer, končala gimnazije, potem ne bom mogla uresničiti svojih želja glede medicinske fakultete in se bom pač mogla zaposliti v drugem poklicu.« (Intervju 55, 2011)

V tem kontekstu je otrokov uspeh v šoli eno izmed ključnih vprašanj v slovenskih družinah, ki veliko svojega časa in denarja porabijo za izboljšanje ocen (na primer družinska pomoč pri šolskih nalogah, najemanje inštruktorjev, podreditev družinskega življenja in prostega časa šolskim zahtevam). Kot je situacijo opisal eden izmed strokovnjakov na področju izobraževanja: *»Otroci so pa obremenjeni, ker smo seveda te standarde postavili visoko in tudi to ni normalno, da menda že vsak drugi v Ljubljani išče inštrukcije. To ni normalna situacija in ni normalno, da se starši, ki so najbolj obremenjena populacija na svetu, obremenjuje še z inštrukcijami.«* (Intervju 101, 2011)

Podobno pojasni učiteljica fizike, ki izpostavi problem percepcije 'dobrih ocen' s strani staršev:

»Ko smo mi hodili v osnovno šolo, smo drug drugemu pomagali s tem, če si enemu pomagal, si se še ti naučil, kakšne inštrukcije. Sedaj pa imajo inštrukcije za... Jaz pač staršem to prepovem, ker ko pridejo k meni, jim močno odsvetujem, ker prvič je potuha. En učenec, ki je normalno inteligenten, mora osnovno šolo narediti brez velikih težav./.../ Je pa dejstvo, da starši naročijo inštrukcije, pa pride k meni na govorilno uro iz mojega razreda, kjer učim fiziko, pa reče, sem prišel, ker ima moj otrok slabe ocene in potem odprem redovalnico in vidim da ima štiri, sem rekla, ja kakšne slabe ocene. Sem rekla, že tri pomeni dobro. Potem mu razložim, da to niti slučajno ni slaba ocena in da pet pač vsi ne morajo imeti.« (Intervju 63, 2011)

Ena izmed mater takole pojasni svoj pogled na sinovo izobrazbo in svojo vlogo v njej:

»Ogromno, oba starša ja [se ukvarjata s sinom, ki je sicer odličen, a ima zdravstvene težave]. /.../ Ja, z mano se ni nihče ukvarjal, pa so bile dobre ocene, zdaj pa očitno, da je potrebno, ker je... Ne vem, meni se tako zdi, da za odlično moraš že več znat kot pa je tam v zvezku, še kar več in več. Pa tu so še razna tekmovanja, če se hoče izkazat je tudi kakšen učitelj privat in takšne zadeve. Vidim recimo, en primer zdaj, sem dobila obvestilo iz gimnazije, da naj vsa priznanja prinese s sabo na vpis.« (Intervju 30, 2011)

(2) Diskurz o samo-odgovornosti, individualizmu, želji, samo-realizaciji (prisila k 'dobri izbiri')²⁶

Sodobna družba od mladih pričakuje oziroma na nek način celo zahteva, da bodo učenci svoje izobraževalne poteke in prehode obvladovali z veliko odgovornostjo, zavezanostjo in zavedanjem o obstoječih priložnostih in možnostih (kar se je izkazalo tudi v izjavah odraslih). Osnovna predpostavka tu je seveda, da so učenci 'svobodni posamezniki', ki svoja prihodnja življenja vzamejo 'v svoje roke' tako, da racionalno in informirano, tako da sprejemajo svoje odločitve in izbirajo v skladu s svojo dolgoročno vizijo o svojih življenjih. Druga predpostavka je ta, da učenci poznajo svoje (dolgoročne) želje in interese, ki jim bodo omogočili uspešno in srečno prihodnje življenje. Tretja predpostavka pa je seveda ta, da lahko prevzamejo kontrolo nad svojim življenjem in nadzorujejo in premagujejo socialne okoliščine. Še posebej starši so pogosto izražali prepričanje, da morajo otroci svojo naslednjo šolo in s tem poklicne možnosti 'izbrati sami', v skladu s svojimi željami in interesi. Pod temi pogoji naj bi bili izobraževalni prehodi uspešni.

»Morala se bom spoprijeti z mnogimi strahovi in izzivi, saj so potrebna kar dolga leta šolanja in seveda dobre ocene. Včasih pa me je tudi strah, vendar vem, da bom za doseg tega poklica naredila vse kar je v moji moči in se spoprijela z vsemi izzivi.« (Esej 72, 2011)

»Rože so moje veselje in želim si z njimi delati vse življenje. Nekoč pa bi si odprla lastno cvetličarno, saj o tem sanjam že od malega. Mislim, da moraš vedno slediti »svojim sanjam« in jih nekega dne tudi uresničiti.« (Esej 1, 2011)

»Ja, ti še moraš najt nekaj, kjer boš užival, res, 40 let pač, odvisno koliko bodo zdaj rekordi spet. Ampak ja, da boš, da ne boš delal samo zato, ker je dobro plačano, recimo, pa boš delal celo življenje to.« (Fokusna skupina 2, 2011)

»Ja zdi se mi pomembna zelo. [izobrazba] /.../ Pa ne vem, boljše da bom nekaj kar si zelo želim, kot nekaj, kar mi ni všeč.« (Intervju 11, 2011)

Diskurz o samo-odgovornosti je pomemben del 'krovnega' diskurza o individualizmu, ki je bila prepoznan in definiran skozi sociološko analizo družbenih sprememb v pozni moderni (Beck 1986/2001; Giddens 1991; Bauman 2000/2002). Ta diskurz prevzemanja individualne odgovornosti (seveda tudi na račun spregleda širših, družbeno-ekonomskih razmer, ki

²⁶ Glej tudi poglavje 3.3.6: Težave in paradoksi načrtovanja prihodnosti.

definirajo možnosti in rang izbor samih) v zvezi s sprejemanjem individualnih (še posebej dolgoročnih) izbiri in odločitve je v ostrem nasprotju z diskurzom o adolescenci in starosti učencev (glej spodaj), ki jasno izpostavlja da so učenci na koncu osnovne šole premladi, da bi sprejemali informirane izbire o svojem o nadaljnjem življenju še ni ter v še bolj ostrem nasprotju s sodobnimi spremenljivimi in negotovimi pogoji 'tekoče moderne' (Bauman 2000) ali 'družbe tveganja' (Beck 1986).

Tako je tudi ta raziskava pokazala, da so se sodobni mladi znašli v precej nezavidljivem položaju. Pozvani so, da sprejmejo razumno in utemeljeno izbiro (ko so še zelo mladi), ki bo zelo pomembno vplivala na njihova prihodnja življenja in to ne samo na njihov prihodnji družbeno-ekonomski položaj, pač pa, kot jim je sporočeno iz vseh strani, pomembno vplivala tudi na to, ali bodo živeli srečno in izpolnjeno življenje. Mladi (skupaj z ostalim prebivalstvom) so tako ujeti v past sodobne 'ideologije izbire' in individualizacije: morajo izbrati dobro, od tega je odvisno vse, če jim ne uspe, bodo morali odgovornost in posledice nositi na svojih ramenih, odločitev je namreč njihova in vse to v izjemno negotovih družbenih razmerah. Z drugimi besedami, na svoja ramena morajo torej prevzemati družbena tveganja in delati predvsem 'na sebi', da bodo uspešni, odgovorni, srečni.

»Veselil bom, če mi bo uspelo da bom dosegel nekaj kar sem si vedno želel ter se bom tudi z lahkoto preživljal saj je dobro plačana služba. A bojim se, da če dosežem željeno službo in se ne izkaže da je tako kot mislim, kaj potem?« (Esej 62, 2011)

(3) Diskurz o enakih možnostih in individualni odgovornosti

Diskurz o enakih možnostih je inherentno zvezan s prejšnjim diskurzom o individualni odgovornosti za svoj uspeh. Namreč, ko smo učence spraševali, ali menijo, da imajo vsi enake možnosti ter če je šola enako zahtevna za vse, smo brez dodatnega spraševanja dobili skoraj uniformni odgovor: 'Vse je odvisno le od tebe, če se dovolj učiš, potem imaš dobre možnosti'. Poglejmo nekaj njihovih tipičnih odgovorov:

»Jaz mislim, da ni ovir, če se dobro učiš in to, potem ni ovir.« (Intervju 11, 2011)

»Ja, vse je odvisno od posameznika, koliko časa vzameš si za šolo. /.../ Pa ja, za ene je potem težje, ker se ne potrudijo.« (Fokusna skupina 7, 2011)

»Odkvisno, če si tol'ko želiš, lahko dosežeš vse šole.« (Fokusna skupina 4, 2011)

»... ker imamo vsi enake možnosti, samo zdaj odkvisno koliko dela vložiš, od tega mislim, da je odkvisno.« (Intervju 26, 2011)

»Po moje to, motivacija je najbolj važna. Volja in motivacija.« (Fokusna skupina 4, 2011)

Učenci verjamejo, da je vse odkvisno od njih samih in le s težavo naštejejo še kakšne druge dejavnike, ki vplivajo na to, ali bo učenec v šoli uspešen ali ne. Vsa njihova pozornost je usmerjena v njihova lastna življenja, kar pa pomeni tudi, da je njihov pogled odvrnjen od širših, zunanjih dejavnikov, ki vzpostavljajo pogoje, v katerih živimo. S tem pa se je na njihova pleča prenesla ne samo odgovornost za lastno biografijo, ampak je tudi vsa (družbena) kritika postala samokritika, nekdanja zunanja prisila po disciplini pa se je prelevila v samodisciplino. Ena izmed učenk pojasni, kako približno poteka njen vsakdan:

»Po šoli sem še malo zunaj z prijatelji. Drugače pa, ko pridem domov naredim nalogo in grem na razne dejavnosti. /.../ Hodim v glasbeno, treniram plesne, agility in tako. [Ti ostane kaj prostega časa?] Bolj malo. /.../ Treba se je znajti s časom, tako da ga velikokrat zmanjka in gre prva ura mojega spanja in to je v redu. /.../ Mogoče na račun tega, ker z dejavnosti pridem domov pozno, potem pa me čaka še kakšen del naloge, pa učenje in tako.« (Intervju 19, 2011)

Da bi obvladovali svoje sedanje in prihodnje življenje, mladi samo-regulirajo svoja življenja bolj kot kdajkoli prej. Učenje je postalo naloga, ki jo opravljajo sami od sebe, sami si postavljajo merila, zahteve, naloge. Klasično posredovanje staršev v smislu 'Naredi nalogo ali pa boš kaznovan/a' zamenjuje partnerski odnos med starši in otroci, s pomočjo katerega poskušajo doseči skupni cilj – čim boljši šolski uspeh za čim boljše prihodnje življenje, katerega osrednji temeljni kamen je prav izobrazba.

(4) Diskurz o starosti učencev in adolescenci (starost učencev in nezmožnost ustrezne izobraževalne izbire)

Številni starši, učitelji, eksperti, pa tudi učenci sami so pogosto poudarili, da so ob koncu osnovne šole še premladi, da bi sprejemali tako pomembne življenjske odločitve.

Seveda obstajajo tudi takšni učenci, ki točno vedno, kaj hočejo delati, ko odrastejo, vendar, kot se je izrazila ena izmed učiteljic:

»...pri štirinajstih, petnajstih so dejansko res premladi za takšne odločitve. Zelo malo je pa takih otrok, ki točno ve, kaj hoče biti. Takih je mogoče dva na razred.« (Intervju 63, 2011)

Odrasli trdijo, da so v tej starosti učenci preplavljeni s številnimi možnostmi in priložnostmi, da nimajo jasno izoblikovanih idej in želja o svoji prihodnosti. Trdijo tudi, da ne morejo izbirati tudi zato, ker še nimajo dovolj življenjskih izkušenj in ne poznajo sveta dela.

Da bi podprli to mnenje, se odrasli (še posebej učitelji in eksperti) pogosto zatekajo k diskurzu o adolescenci in poudarjajo, kako težavno je to življenjsko obdobje, ko še nimajo občutka za 'realno življenje' in so preokupirani z drugimi, 'najstniškimi' težavami. Vse to lahko rezultira v takšnih izbirah, ki potrjujejo družinske statuse, ambicije in aspiracije in reproducirajo socialno-ekonomski kapital. To utemeljujejo z dejstvom, da v luči naraščajočih družbenih negotovosti, družine so z večjim kulturnim in socialnim kapitalom bolj obveščeni in lahko bolje pomagajo svojim otrokom pri sprejemanju izobraževalnih odločitev.

Podatek, ki govori v prid tem mnenjem, je predvsem odlog izobraževalne odločitve – velik vpis na gimnazije, kjer učenci 'kupijo dodaten čas' in za štiri leta odložijo odločitev. Gimnazija je tako razumljena tudi kot neke vrste 'priežališče', kjer si učenci lahko vzamejo čas za spoznavanje 'samih sebe in svojih želja'.

(5) Diskurz o negotovosti

Številne izjave učencev in staršev, ki govorijo o negotovosti, nepredvidljivosti in spremenljivosti potrjujejo teoretična izhodišča, da je življenje v sodobnih pogojih negotovo in nepredvidljivo, kar pomeni, da so izobraževalne odločitve zelo zahtevna izbira. V takšnih okoliščinah se učenci zanašajo predvsem na svoje želje, podporo pri izbiri pa iščejo predvsem pri svojih starših. Vendar pa so tudi starši sami poročali o tem, kako težko je dati nasvet ali ustrezno podporo svojim otrokom, saj so razmere preveč nepredvidljive, da bi se čutili kompetentne, na primer: *»Težko je, ker danes je tako, jutri je pa lahko drugače.«* (Intervju 41, 2011)

Ena izmed učiteljic pojasni: *»Se pa mi ne zavedamo tega, da v tistem času, ko bodo oni doštudirali, da bo mogoče že situacija čisto drugačna. Tako, da če bi mene kdo vprašal bi rekla, pojdi na to kar si želiš, kar veš, da boš uspešen.«* (Intervju 75, 2011)

"Strah pa me je, da službe ne bom našla, saj jo je že zdaj težko najti." (Esej 63, 2011)

(6) Diskurz o dobrih in slabih šolskih programih (gimnazije in strokovne šole v primerjavi s poklicnim izobraževanjem)

Še en prevladujoči diskurz v slovenskih osnovnih šolah se nanaša na razliko med gimnazijami in strokovnimi šolami ter poklicnimi šolami. Medtem ko so prve razumljene kot 'normalne', zaželene šole, se vpis na poklicno šolo smatra kot neke vrste neuspeh. Poklicne šole so ponavadi rezervirane za učence z ucnimi ali vedenjskimi težavami, za tiste s slabim ucnim uspehom, v nekaterih primerih pa tudi za tiste, ki prihajajo iz nižjih socialno-ekonomskih ozadij, iz družin z manjšim socialno-kulturnim kapitalom, v nekaterih primerih pa se tja vpisujejo še učenci, ki prihajajo iz družin, ki imajo doma kakšno obrt in ki nameravajo kasneje prevzeti družinski obrt. Raziskava je pokazala, da obstaja več različnih razlogov, zakaj so poklicne šole tako nepopularne: na primer, majhen izbor programov, družbena pričakovanja, da tovrstni poklici izobražujejo in kvalificirajo le za nizko plačane službe, težji prehod na višje šole, splošno prepričanje o tem, da je na teh šolah več nasilja, vandalizma, zlorabe alkohola in drog, kot tudi že omenjeno prepričanje, da so te šole rezervirane za 'slabše' učence. Vsi ti razlogi delujejo vzajemno, drug drugega spodbujajo in ustvarja se 'začarani krog' nizkega ugleda teh šol.

Socialna delavka na eni šoli nam je pripovedovala o primeru nekega učenca, kjer imajo doma zelo uspešno lesarsko obrt. Ta učenec se je zato odločil, da se vpiše na srednjo lesarsko šolo, vendar pa ga je bilo svoje izbire tako sram, da ni povedal nobenemu sošolcu. Namesto tega je vseskozi trdil, da še ne ve, na katero šolo bi šel.

V navezavi na problematiko vpisa na poklicne šole, so empirični rezultati tudi pokazali, da obstaja precejšnja možnost, da se socialno-ekonomske neenakosti reproducirajo skozi generacije. Namreč, kadar obstaja kakšen dvom o tem, ali je določen učenec 'sposoben' narediti gimnazijo ali ne, bodo delavske družine veliko prej privolile vpisu na poklicno šolo kot družine srednjega ali višjega razreda.

Skupna verjetja o pomenu izobrazbe in izobraževalnega prehoda v srednjo šolo

Analiza empiričnih podatkov in prevladujočih diskurzov v zvezi z izobraževanjem in izobraževalnimi prehodi je pokazala, da lahko identificiramo več 'ideologij' v zvezi s preходом iz osnovne v srednjo šolo, ki pomembno uokvirjajo in vzpostavljajo refleksije o izobraževalni izbiri (vsaka izmed spodnjih ideologij je natančneje razdelana v ostalih delih disertacije, na tem mestu jih le navajam in opisujem njihove glavne značilnosti).

- 'Vsi učenci morajo nadaljevati šolanje na srednješolski izobraževalni ravni.'
- 'Izobrazba je najbolj obetavna in varna pot do uspešne in/ali zaželene prihodnosti.'
- 'Vpis na gimnazijo ali strokovno srednjo šolo je najboljša izbira, saj pušča odprte možnosti za prihodnost.'
- 'Vpis na poklicne šole je slaba izbira, rezervirana za učence s slabim učnim uspehom oziroma učnimi težavami.'
- 'Uspešnost je v šoli je odvisna predvsem od vsakega učenca posebej in od truda, ki ga je pripravljen/a vložiti v učenje, strukturni/sistemiški razlogi so precej manj pomembni.'
- 'Učenci so premladi in premalo izkušeni, da bi sprejemali tako pomembne odločitve.'
- 'Izobrazba pomembno določa prihodnost učencev, zato morajo svoje izobraževalne izbire sprejeti sami, glede na svoje želje in interese.'
- 'Družbene in ekonomske razmere so preveč negotove in nepredvidljive, da bi lahko 'pametno' izbral šolo.'
- 'Visoka izobrazba poveča možnosti za uspešno poklicno kariero.'
- 'Izobrazba je pogoj, ne pa garancija za kasnejšo zaposlitev.'
- 'Brez izobrazbe (sekundarne ali terciarne) je zelo težko ali skoraj nemogoče dobiti službo.'
- 'Starši in njihova podpora ima poleg učencev največjo vlogo pri izbiri izobraževanja'

3.2.2 Dejavniki izobraževalne izbire

Izobraževalno izbiro iz obveznega v srednješolsko izobraževanje v slovenskem prostoru lahko razumemo kot ključno izbiro ali celo 'kritično križišče' v življenjih mladih ljudi zaradi več razlogov. Prvič, ker imamo v Sloveniji obvezno in enovito osnovno šolsko izobraževanje je to prva izbira, ki jo morajo narediti mladi sami (za razliko od bolj stratificiranih izobraževalnih sistemov, npr. v Nemčiji ali na Nizozemskem, kjer se podobne odločitve sprejemajo že v starost 10 let, glej na primer du Bois-Reymond in drugi 2012). Vse do te točke so bili mladi vključeni v družbeno strukturirano izobraževalno pot, enako za vse osnovnošolce v Sloveniji. Na tej točki morajo prvič *izbrati*. Ta prva izbira pa je ključnega pomena, saj bo pomembno determinirala njihove prihodnje izobraževalne in poklicne poti; gre za prvo statusno selekcijo, ki bo zastavila rang oziroma nabor poklicnih in izobraževalnih možnosti.

Na podlagi empirične analize podatkov, ki smo jih pridobili z anketo, intervjuji in eseji, predlagam in analiziram naslednjih šest ključnih dejavnikov, ki uokvirjajo in vplivajo na izobraževalne izbire učencev ob koncu osnovne šole²⁷. To so:

- (1) Poklicne želje,
- (2) percepcija relevantnosti izobrazbe,
- (3) izobraževalne aspiracije,
- (4) zaposlitvene možnosti in priložnosti,
- (5) ovire in omejitve,
- (6) viri in podpora.

Nadalje, vseh šest ključnih dejavnikov je umeščenih in prepletenih s t.i. *pogledom na prihodnost*, to je subjektivni pogled in percepcija na lastno prihodnost učencev, ki vsebuje širok nabor drž oz. odnosov do osebne prihodnosti, to je od neke vrste ignorance oz. distance do prihodnosti do natančnih in konkretnih želja, aspiracij in načrtov. Pogled na prihodnost tako razumemo kot neke vrste krovne ogrodje izobraževalnih izbir, saj je neposredno ali posredno prisoten (tudi odsotnost je pomenljiva!) pri vsakem izmed šestih dejavnikov, kar priča o inherentni povezanosti in neločljivosti same izobraževalno izbiro, ki se odvije v točno

²⁷ Analiza dejavnikov izobraževalne izbire je bila objavljena v reviji *Annales* (Živoder 2013). Tam navajam pet ključnih faktorjev (poklicne želje, relevantnosti izobrazbe, zaposlitveni obeti, ovire in omejitve, viri in podpora), na tem mestu analizo razširjam še na en dejavnik (izobraževalne aspiracije), ki so bile v članku obravnavane pod dejavnikom relevantnosti izobraževanja, tu pa jih obravnavam samostojno (ker ni prostorskih omejitev).

določenem trenutku in načrtovanjem prihodnosti. Načrtovanju in refleksijam o prihodnosti namenjam tretje poglavje v empiričnem delu (glej 3.3 Načrtovanje in refleksije o prihodnosti).

(1) Poklicne želje

Poklicne želje lahko izpostavimo kot najpomembnejši dejavnik izobraževalnih izbir, saj je pri učencih diskurz o poklicnih (prav tako o širših, splošnih, življenjskih) željah neposredno ali posredno vse-prisoten v njihovih razmišljanjih in esejih glede svojih izbir in prihodnosti. Učenci so v intervjujih izkazovali, kako se na številne in različne načine ukvarjajo z razmišljanjem o tem, kaj bi radi delali v prihodnosti. To seveda nikakor ni presenetljivo glede na to, da so bili intervjuji namenoma izvedeni tik preden so izbrali srednjo šolo na katero se bodo prijavili in takoj po tem (z bivšimi učenci), ko so začeli s poukom na srednji šoli.

Kljub temu pa nikakor ne gre zanemariti vse-prisotnosti in pomembnosti, ki so jo učenci v tem obdobju izkazovali glede potrebe po tem, da poiščejo »pravi« poklic in zaposlitev zase, to je takšen poklic, v katerem bodo lahko uživali in ki jim bo dal občutek osebne izpolnitve. Poklic in zaposlitev tako pri večini učencev, vključenih v raziskavo, ne pomeni le nujne in neizbežne vključitve v trg dela, ki jim bo omogočila sredstva za preživljanje, pač pa njihove refleksije daleč presegajo le ekonomsko plat; nanašajo se na ključni del osebnega življenja in življenjske poti in nakazujejo, da postajajo meje med javnim in zasebnim čedalje bolj zabrisane. Delo in poklic postajata bistveni del identitete, samorazumevanja, samoizpolnjevanja širšemu delu populacije. Ne tako daleč nazaj je bil občutek smiselnega, izpolnjujočega delovnega mesta rezerviran za peščico ljudi, medtem ko je večina populacije 'delala, zato da lahko živi' in ne obratno, 'živela za to, da bi delala'. Vse to pomeni, da delo postaja ključni identitetni dejavnik, skozi katerega lahko posamezniki najdejo smisel v življenju. Na primer:

»Predvsem bi rada, tisto, kar bi delala v življenju, da bi uživala v tem, ne, da bi bila muka v tem, se mi zdi, da je to pomembno, da najdeš tisto, kar te veseli, kar z dušo pač, da uživaš v tistem poklicu, tako no.« (Intervju 51, 2011)

Oziroma še bolj izrazito:

»Moje sanje so postati igralka izven Slovenije, morda celo izven Evrope. Te sanje gojim že odkar pomnim in za uresničitev teh sanj sem pripravljena storiti vse in še več..... To si želim

največ na svetu. Bojim se le, da mi cilja ne bo uspelo doseči, a se s tem ne obremenjujem preveč. To je edina stvar, ki jo želim početi in šla bom na vse ali nič.» (Esej 67, 2011)

Glede na to, kako se učenci izražajo o svojih poklicnih željah, bi lahko večino učencev razporedili v dve širši skupini: skupino, v kateri imajo učenci bolj ali manj jasne in definirane poklicne želje in predstave o svoji poklicni in zaposlitveni prihodnosti in skupino, v kateri učenci vsaj na manifestni ravni, ne izražajo nobenih specifičnih želja.

Zanimivo pri tem je, da je izjemna pomembnost poklicnih želja pravzaprav najbolj jasno izražena prav pri učencih druge skupine. To skupino sestavljajo učenci, ki izražajo raznolike drže do poklicne želje, npr. od potrebe po poiskati »pravo željo« v prihodnosti do izrazite ignorance do tovrstnih želja, pri katerih se v njihovih diskurzih izobraževalna izbira in konstrukcije prihodnosti osrediščajo bolj okrog drugih dejavnikov. Kljub temu pa je za večino učencev te skupine značilno, da čutijo močno potrebo in upanje po tem, da bi v bližnji prihodnosti »srečali« svoje interese in želje in s tem tudi »pravi« in zanimiv poklic, v katerem bodo uživali in našli sami sebe.

Analiza je pokazala, da se učenci druge skupine, torej tisti, ki nimajo jasno izraženih želja za (poklicno) prihodnost, večinoma poslužujejo ene (ali obeh) od naslednjih dveh strategij (glej tudi Živoder 2011): *'odlog odločitve'* in *'več je bolje'*. Obe strategiji lahko razumemo kot odsev tega, kako zahtevne so izobraževalne izbire ob koncu osnovne šole, še posebej v luči bolj ali manj splošno sprejetega sodobnega verjetja, da sta izobrazba in delo dva izmed najpomembnejših dejavnikov, ki bosta v pomembni meri vplivala na posameznikov življenjski potek, identiteto, srečo in smisel v življenju.

Pri strategiji *'odloga odločitve'* se učenci, ki še nimajo jasno izražene poklicne preference, običajno vpisujejo v gimnazijske programe za to, da bi *pridobili nekaj časa* (predvidoma štiri leta, kolikor traja gimnazija), v katerem upajo, da bodo spoznali svoje poklicne interese in želje, ter zato, da bi si *pustili čim več možnosti odprtih za prihodnost*, saj gimnazijski programi (v primerjavi z drugimi srednješolskimi programi) omogočajo najlažji in najbolj neposreden dostop do univerzitetnega izobraževanja. Na primer:

»Ker sem zadnje leto na osnovni šoli sem se vpisala v gimnazijo, da bom imela čas še 4 leta razmisliti o svoji prihodnosti in delu, ki bi se mu posvetila.« (Esej 80, 2011)

»Ko bom zaključila gimnazijo želim iti naprej študirati, vendar še ne vem kam«. (Esej 15, 2011)

»Starši pač hočejo, da bi nadaljeval šolanje, da bi prišel do faksa. Jaz pa se s prijatelji tudi malo o tem pogovarjamo, in smo istega mnenja, da lahko zraven šole delaš tudi tisto, kar te veseli, pa kar prej »rata«, da pač delaš tisto ... ni dosti stvari, ki bi me z izobrazbo veselile, ker ni take šole, ki bi imele tisto, kar bi jaz hotel delati v življenju. Za to grem na gimnazijo, ker se mi ni treba še odločit.« (Intervju 1, 2011)

Kot je razvidno tudi iz izjav učencev, je druga strategija pogosto (vendar ne nujno) povezana s prvo, le da je 'več je bolje' bolj osredotočena na pridobivanje zaželenih izobrazbenih ravni (najpogosteje diplome iz univerzitetnega študija) in tako instrumentalno orientirana, ne pa na pridobivanje ustreznih znanj ali kvalifikacij, ki bodo učencu omogočila, da bodo delali v poklicu, ki jim bo všeč, v katerem bodo uživali, kar je ključna značilnost prve strategije.

V okviru strategije 'več je bolje' gre torej prvenstveno zato, da učenci poskušajo doseči najvišjo in najboljšo možno izobrazbo, večinoma zato da bi, minimizirali tveganja in si poskušali zagotoviti varne in obetavne poklicne kariere in socialno-ekonomski položaj v družbi. V tem smislu je izobrazba cenjena predvsem kot sredstvo za doseganje želenih ciljev, medtem ko pridobivanje znanja in veščin ni vrednota sama po sebi oziroma nastopa bolj kot sekundarni učinek. Ta strategija, v okviru katere je višja izobrazba razumljena kot bolj varna in manj tvegana pot je še eno zrcalo tega, kako vseprisotna so tveganja, negotovost, nepredvidljivost in posledično tudi samo-odgovornost v sodobnih družbah. Poleg tega se nekateri učenci in starši poslužujejo te strategije, da bi si zagotovili bolj ugodno socialno pozicijo v družbi, pogosto tudi, da bi posegli višje na hierarhični družbeni lestvici kot njihovi starši oziroma izvorna družina; to velja predvsem za bolj depriveligirane skupine učencev in staršev (glej tudi Litau in drugi 2013; du Bois Reymond in drugi 2012).

(2) Percepcije relevantnosti izobrazbe

Percepcije učencev o relevantnosti izobrazbe za njihove nadaljnje izobraževalne in poklicne kariere in prihodnost lahko razumemo kot kontekstualni oziroma implicitni dejavnik izobraževalnih izbir, v okviru katerega poteka samo razmišljanje in načrtovanje prihodnjega izobraževanja.

Izjave učencev, ki se nanašajo na pomembnost ali pa nepomembnost izobrazbe, so zelo raznolike, nekatere neposredno izražajo velik pomen, ki ga učenci pripisujejo izobrazbi, medtem, ko so druge precej bolj posredne. Primer zelo neposredne izjave je na primer:

»Izobrazba je v bistvu tudi del tvojega življenja. To ti odloči kako boš naprej živel, kakšno življenje boš imel. To ni samo denar, ampak tvoja odločitev, kako boš ti živel.« (Intervju 20, 2011).

Druge izjave, ki prav tako govorijo o pomembnosti izobrazbe, pa vendar na malo manj neposreden način, so tiste, ki izobrazbo neposredno povezujejo s prihodnjo zaposlitvijo, bodisi v smislu da le ta zagotavlja delo v zaželenem poklicu ali pa da je izobrazba neke vrste garancija za varno in zadostno plačano prihodnjo zaposlitev, na primer:

»Ne, tudi če je delo slabo plačano, ampak ti je všeč, ga boš raje delal, kot neko delo, kjer dobivaš full, pa ti ni všeč.« (Intervju 54, 2011)

»Čez pet let se vidim v Ljubljani ali v Mariboru na medicinski fakulteti, ampak do tja je še dolga, dolga pot in bogve kaj vse me še čaka. Moje velike sanje so postati pediatrinja, ampak ne zaradi tega ker manjka pediatrov, ampak ker me to delo veseli in zelo rada imam delo z otroci.« (Esej 84, 2011)

»Ko bom doštudirala, upam na kakšen dobro plačan poklic, ki ga bom vsaj z malo volje opravljala.« (Esej 12, 2011)

Nadalje, številni so tudi primeri še bolj posrednih izjav oziroma okvirov razmišljanja, kjer pa je percepcija relevantnosti izobrazbe prav tako očitna, pa čeprav ne direktno. Najbolj jasni so primeri, kjer učenci govorijo o svojem trudu in skrbih v zvezi z uspehom v šoli:

»Ob koncu leta pričakujem odličen uspeh v šoli, saj sem se skozi leto zelo trudila za dobre ocene in želim si predvsem, da bi mi ta uspeh odprl vrata v nadaljno šolanje.« (Esej 80, 2011)

»V življenju bi rada kaj dosegla, zato se bom potrudila, da bom v šoli uspešna.« (Esej 12, 2011)

Na drugi strani pa so učenci izrazili tudi nekatere razloge zakaj pa izobrazba ni pomembna. Ti razlogi so najbolj pogosto vezani na nejasne povezave med izobrazbo in zaposlitvenimi možnostmi in priložnostmi, saj so učenci dokaj pogosto izrazili skrb, da izobrazba danes ne garantira niti zaposlitve (predvsem zaradi slabih zaposlitvenih obetov in gospodarske recesije)

niti zadostno plačane ali varne (dolgoročne) zaposlitve. V tem kontekstu so nekateri učenci izrazili tudi svoje nezadovoljstvo s sedanjimi zaposlitvenimi možnostmi, saj so po njihovem mnenju 'veze in poznanstva' pogosto precej bolj pomembne kot pa ustrezne izobrazbene kvalifikacije.

V nadaljevanju predstavljamo razloge za pomembnost in nepomembnost izobrazbe, ki so se pojavili v intervjujih z učenci in njihovimi starši²⁸. Identifikacija specifičnih razlogov, ki jih učenci, pa tudi njihovi starši navajajo za ali proti relevantnosti izobrazbe, je ključna za razumevanje tako samega procesa in dejanja izbire nadaljnjega izobraževalnega in/ali poklicnega programa v ožjem smislu kot tudi za širše refleksije prihodnosti in načrtovanje življenjskega poteka. Razloge za pomembnost izobrazbe, ki so jih navajali učenci in starši, lahko delimo na *subjektivne* ('biti nekaj – identiteta', 'biti srečen – uživati v poklicu') in *instrumentalne / sistemske* ('priložnosti za kariero-službo', 'zagotoviti varno zaposlitev', 'postati neodvisen / samostojen'). Med razlogi, zakaj izobrazba ni pomembna, pa prevladujejo tisti, ki poudarjajo šibko povezanost med izobrazbo / znanjem in trgom dela oziroma zaposlitvenimi možnostmi, torej instrumentalni razlogi ('pomanjkanje praktičnih znanj', 'izobrazba ne zagotavlja zaposlitve'), medtem ko so nekateri starši (učenci pa zelo redko) navajali tudi bolj subjektivne razloge ('nezavedanje pomena znanja').

Spodaj natančneje predstavljam to kategorizacijo razlogov in navajam primere tipičnih izjav.

Izobrazba kot (zelo) pomembna

Razloge za pomembnost oziroma relevantnost izobrazbe sem razdelila v dve širši kategoriji (subjektivni in instrumentalni/sistemski razlogi), ki jih lahko nadalje razdelimo v posamezne podkategorije:

- *'Biti nekaj'* (subjektivni razlogi): Ta kategorija razlogov se nanaša na znanje kot vrednoto samo po sebi in vključuje prepričanja, da izobrazba prinese določeno posebno identiteto oziroma družbeni status, saj je biti izobražen ali imeti znanje o različnih stvareh vrednota, ki pripomore k izboljšanju posameznikove samopodobe.

²⁸ Zgodnejša verzija te kategorizacije razlogov za ne/pomembnost izobrazbe oziroma prva analiza empiričnih rezultatov je bila objavljena v Teoriji in praksi, v članku z naslovom *The relevance of education today: Young people and their educational choices* (Živoder 2011).

»Izobrazba je zelo pomembna, zato, ker brez šole si nič.« (Intervju 7, 2011)

»Zelo veliko, zato ker izobrazba je vse, tega ti ne more nobeden vzeti, pa to nekaj šteje, to je to. Če imaš ti, ne vem, recimo veliko hišo, pa si ne vem koliko nesramen, to ni nič, potem ti tudi ta hiša ne pomaga, izobrazba pa nekaj velja potem za naprej. /.../ Tudi nekaj šteješ v družbi.« (Intervju 4, 2011)

»Ja znanje ti daje možnost, ker brez znanja si lahko samo... znanje ti daje možnosti, da ustvarjaš, da si zaposlen. /.../ Seveda, znanje vpliva na to, da veš da nekaj znaš in da nekaj si.« (Intervju 23, 2011)

»Men se pač zdi, da je to ena izmed najbolj pomembnih stvari. Že recimo v navadnem vsakdanjem pogovoru se to kaže. Recimo, če se ti lahko pogovarjaš o tekočih dogodkih, to moraš pač malo imet intelekta. (Intervju 9, 2011)

»Ja [je pomembna izobrazba]... Splošno znanje, če te kdo kaj vpraša, da nisi glih nekdo, ki nima pojma.« (Fokusna skupina 4, 2011)

Podobno menijo tudi starši, kot je povedala ena izmed mater: *»To je pomembna zadeva, ne samo zaradi nekega naslova, ampak čisto zato, da nekako v življenju greš naprej, da širiš obzorja. Da greš naprej, da slišiš ljudi ki več znajo, da se nekaj naučiš, da izmenjaš svoje mnenje in to lahko tudi naprej deliš.« (Intervju 34, 2011)*

- 'Biti srečen – uživati v poklicu' (subjektivni razlogi): Ta kategorija vključuje mnenja in verjetja, da je dobra oziroma ustrezna izobrazba neke vrste 'predpogoj' za srečno, izpolnjeno in zadovoljno življenje. Številni učenci in starši so izrazili prepričanje, da je zelo pomembno, da ti je služba v veselje, v užitek in da bi morala služba biti več kot 'le služenje denarja'. Poleg tega so nekateri učenci in starši mnenja, da lahko s pomočjo ustrezne izobrazbe sam izbereš svoj poklic in službo in ne obratno, da ti službo 'izbere' ponudba na trgu dela, torej, da ni potrebe po tem, da bi 'šel s trebuhom za kruhom'.

»Ja zdi se mi pomembna zelo. /.../ Pa ne vem, boljše da bom nekaj kar si zelo želim, kot nekaj kar mi ni všeč. (Intervju 11, 2011)

»Ja, da ima v bistvu voljo do dela, da uživa v tem kar dela, da ni samo, da se tja privleče pa aha zdej moram pa spet to narediti. Da mu ni to v neko breme, ampak v bistvu v neko veselje.« (Fokusna skupina 1, 2011)

»Jaz bi imel službo, ki bi jo imel rad, da bi rad delal in da bi bila kar visoka plača.«
(Intervju 28, 2011)

»Pa zdej glede na to koliko časa bo pač preden se boš upokojil, pa s temi forami ki so zdaj, moraš biti v bistvu res dober, da nekaj delaš kar te ne veseli, ne vem štirideset let. To res ni dobro.« (Fokusna skupina 1, 2011)

»Ja, to je tudi pomembno, da te pač nihče ne sili, da greš v službo, da moraš it, ampak da greš z enim zadovoljstvom.« (Intervju 5, 2011)

- *'Priložnosti za kariero-službo'* (instrumentalni/sistemiški razlogi): Ta kategorija se nanaša na prepričanja, da je izobrazba neke vrste 'vstopnica' za trg dela oziroma da ponuja širšo izbiro poklicev, ki so na voljo.

»Če nimaš dovolj izobrazbe, potem težko najdeš službo« (Fokusna skupina 3, 2011)

»Full. [je pomembna izobrazba] /.../ Ja, ne vem. Težko službo dobiš, če nimaš izobrazbe.«
(Intervju 24, 2011)

»Ja veliko, brez šole si nobeden, nič ne moreš. Lahko si čistilka, to je pa tudi vse. Mislim z osnovno.« (Intervju 6, 2011)

- *'Zagotoviti varno zaposlitev'* (instrumentalni/sistemiški razlogi): Ta kategorija vključuje izjave, ki se nanašajo predvsem na izobrazbo kot pot do 'varne' zaposlitve, ki bi jih zavarovala pred nenadno izgubo službe oziroma takšno izobrazbo, za katero obstaja povpraševanje na trgu dela. Na nek način jih lahko razumemo kot odziv na spremenjeno paradigmo zaposlovanja v zadnjih letih, na aktualne težke razmere na trgu dela, ekonomsko recesijo, velika odpuščanja in povečevanje socialnih stisk ljudi. Nekateri učenci in starši so poudarjali, da je brez izobrazbe zelo težko ali pa preprosto nemogoče dobiti službo. So pa nekateri hkrati pokazali zavedanje, da je izobrazba temelj, ne pa garancija za varno zaposlitev oziroma uspešno kariero.

»Ja, zelo, dosti več ljudi je in to, ki so brez službe pa tako, se mi zdi pomembno, da vsaj fakulteto končaš, da imaš potem še možnosti, ker mislim, da s srednjo čisto nič nimaš možnosti za zaposlitev. Vsaj še kakšno dobro službo, če hočeš imeti.« (Intervju 26, 2011)

Podobno razmišlja tudi ena izmed mater: *V bistvu, kaj naj rečem, seveda prvo je na nek način, da lahko dobiš službo v današnjem času, ker jo na splošno kar težko tudi z visoko*

šolo dobiš, ampak definitivno ti pomaga pri tem, pri zaposlitvi, po drugi strani se mi pa zdi, da imaš tudi eno, ne vem, širiti obzorje, kakorkoli, razgledanost in tudi občutek potem zaradi tega, da je definitivno boljše v življenju. (Intervju 32, 2011)

- 'Postati neodvisen/samostojen' (instrumentalni/sistemski razlogi): Ta kategorija se nanaša predvsem na izjave, ki govorijo o tem, da je izobrazba pomembna zato, da postaneš neodvisen (od staršev) in lahko skrbiš sam zase. Ker gre pri teh razlogih predvsem zato, da lahko s pomočjo izobrazbe dosežeš nek drug cilj, jih prav tako umeščamo v red instrumentalnih oz. sistemskih razlogov.

»Za življenje [je pomembna izobrazba]. /.../ Na primer, boš imel družino, jaz bi imel normalno slovensko družino, to je dva otroka, ja, preživljati jih moraš.« (Intervju 28, 2011)

»Po končani srednji šoli bi si rada ustvarila družino in najdla kakšno dobro plačano delo. Najbolj se veselim tega, da bom delala in si služila sama svoj kruh.« (Esej 26, 2011)

»Najbolj kar si želim je biti svoja oseba, razmišljati in sprejemati svoje odločitve brez nekoga, ki bi mi govoril, da grem v tisto smer katero oni hočejo.« (Esej 8, 2011)

Izobrazba kot manj pomembna ali nepomembna

Nekateri anketiranci so izrazili dvom glede pomena in vloge izobraževanja in te razloge lahko razdelimo v naslednje skupine:

- *Pomanjkanje praktičnih znanj*: Nekateri učenci menijo, da je znanje, ki ga učijo na (osnovnih pa tudi višjih) šolah preveč splošno, preveč teoretično, ne dovolj uporabno oziroma aplikativno, da v kurikulumu primanjkuje bolj 'praktičnih predmetov'. Vse to pomeni, da učenci po opravljeni izobrazbi niso usposobljeni za nobeno delo. Na primer: *»Ma, ja samo na teh faksih so pa predmeti kar nekaj... ki jim ne bo koristilo nikoli.« (Fokusna skupina 4, 2011)*

»Ja, samo pol, ko pogledaš tako, je tisto, kar se v osnovni šoli naučiš res samo temeljno znanje, pa v praksi ti v bistvu čisto nič ne pomaga. Če recimo mama reče, jaz zdaj nekam grem, pa si nekaj skuhaj, pa če boš z znanjem iz osnovne šole to probal... Ti glih ne bo šlo [smeh]. Po moje bi bilo dosti bolj fajn, če bi kakšne praktične predmete tudi v šoli učil, pa

tako. Da bi bilo nekaj, kar se pač soočamo vsak dan in ne kar nekaj. Pa tudi, če bi bilo vrtnarjenje ali pa kuhanje, čiščenje oken ali karkoli...» (Fokusna skupina 1, 2011)

- *Izobrazba ne zagotavlja zaposlitve:* Nekateri učenci in starši poudarjajo, da izobrazba sama po sebi ni tako zelo pomembna pri iskanju zaposlitve ali zagotavljanju dobrega socialno-ekonomskega položaja v družbi, saj obstajajo še drugi dejavniki, ki imajo velik vpliv na možnosti, kot so na primer: pomanjkanje ustreznih 'vez in poznanstev', problem previsoke kvalificiranosti za določena delovna mesta, nizko samospoštovanje, dejavnik 'sreče' – 'biti na pravem mestu ob pravem času.

»Preko poznanstva po moje najboljš službo dobiš. To je bolj važno kot izobrazba.« (Fokusna skupina 4, 2011)

»Mislim, da je zelo pomembna, samo tudi če imaš dosti visoko izobrazbo, tudi ni nujno, da dobiš službo, rabiš neke veze, to gre vse preko vez, ampak če imaš visoko izobrazbo, ti to lahko pomaga, da dobiš boljšo službo, in imaš lepšo prihodnost.« (Intervju 2, 2011)

Intervjuvane matere so razmišljale takole: *»Nekaj je! [odvisna prihodnost od izobrazbe]. Ampak včasih je prevelika izobrazba tudi hendikep za službo. Če imaš večjo izobrazbo imaš včasih manj možnosti kaj za dobit. Drugo pa je, kako se znajdeš. In če si ob pravem času na pravem mestu.« (Intervju 35, 2011)*

»Nekaj že je no, zdaj odvisno, če hočeš biti zdravnik pa nimaš izobrazbe ni v redu, ampak drugače, če pa ni nujno, če nimaš absolutno nekega cilja pa iščeš poti pa mogoče ni izobrazba tako zelo pomembna. Mislim, da se moraš kar malo znajti tudi.« (Intervju 43, 2011)

»Izobrazba je pomembna, je ena osnova, za določene poklice pa sploh. Ampak, na koncu, se mi zdi, da lahko narediš, smo imeli na šoli tudi tako, da je imel človek skoraj doktorat, pa si z njim ni mogel kaj dosti pomagat. Niti konkretno pri tem delu, ki ga opravljamo, ali pa na splošno, da pride do službe. Kup nekih drugih znanj in veščin se mi zdi, da je še pomembnih, ki ti pomagajo pri tem, da se lahko prijaviš nekam in mogoče dobiš, da ne govorim o temu, da ne pomaga, če tudi imaš to, če ne poznaš nekoga, ki te ne priporoči ali da te sploh vzamejo, da sploh vidijo, kdo sploh si. Težko je, zelo težko.« (Intervju 34, 2011)

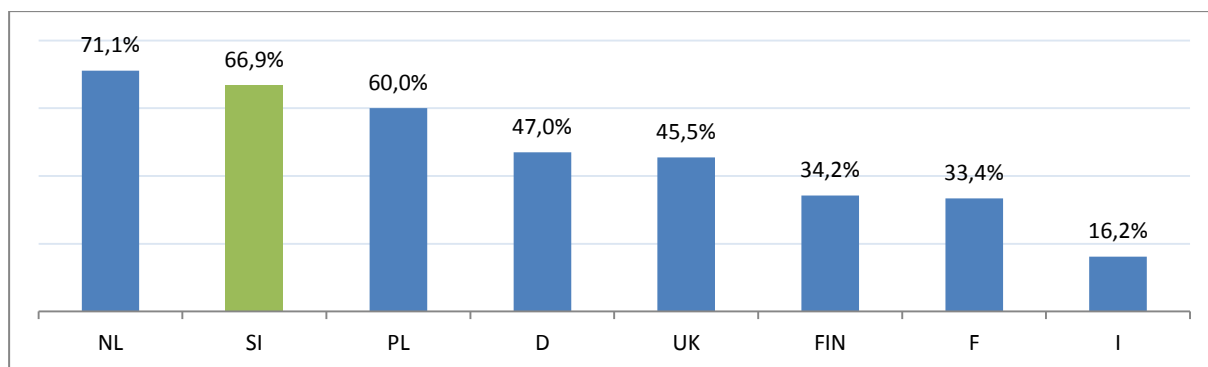
- *Nezavedanje pomena znanja: znanje kot sredstvo in ne vrednota sama po sebi:* Nekateri starši so izrazili, da se otroci ne zavedajo pomena znanja in izobraževanja. Nekateri strokovnjaki in učitelji trdijo, da znanje ni več 'kar je bilo prej', da obstaja huda konkurenca za naslove, diplome razredih, kar pomeni, da se znanje danes pogosto obravnava predvsem kot sredstvo za doseg nekaj drugega (kariera, status, denar) in ni več vrednota sama po sebi (Ule in drugi 2012).

»Po mojem vse štima, samo otroci ne razumejo dobro, da bodo to nekoč potrebovali. Enako kot jim oči pa mami govorimo: »Ne tega, ne onega, to ni dobro...« Mislim, da je isto s šolo. Danes otroci tega ne sprejemajo, ne verjamejo, da bo prišel čas, ko bodo to sprejeli in si bodo rekli, zakaj se prej niso več učili.« (Intervju 29, 2011)

(3) Izobraževalne aspiracije

Rezultati raziskave kažejo, da tako učenci kot starši, izobrazbi in doseganju izobrazbenih stopenj pripisujejo izjemno velik, lahko bi celo rekli 'prevelik' pomen, še posebej, če jih primerjamo z rezultati iz ostalih evropskih držav, vključenih v projekt. V okviru projekta GOETE se je namreč izkazalo, da so izobraževalne aspiracije na primer na Finskem in v Nemčiji nekoliko bolj 'realne' oziroma je sam diskurz o izobrazbi precej bolj praktično orientiran (za mednarodno primerjavo pa McDowell in drugi 2012 in du Bois-Reymond in drugi 2012).

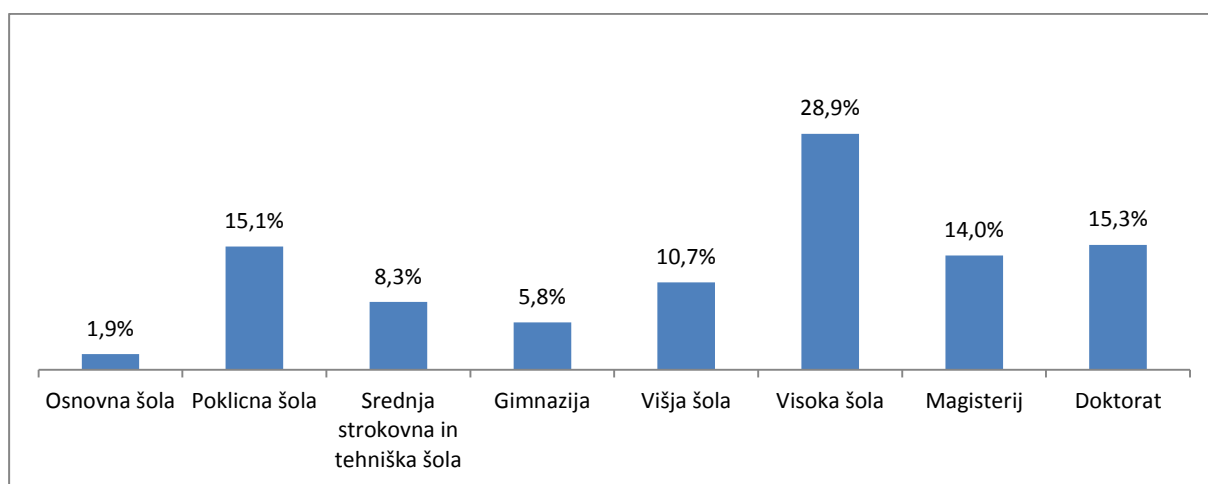
Slika 3.1: Primerjava izobraževalnih aspiracij po terciarni stopnji izobrazbe (učenci, države*)



*Sig. = <0.000, Cramer's V 0.235

Graf prikazuje nacionalne primerjave odstotkov učencev, ki pričakujejo, da bodo dosegli terciarno raven izobrazbe²⁹. Razlike po državah so velike, za nas pa je zanimivo predvsem to, da slovenski učenci v evropskem kontekstu skupaj z nizozemskimi izkazujejo izjemno visoke (in tudi nerealne) izobraževalne aspiracije.

Slika 3.2: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci)



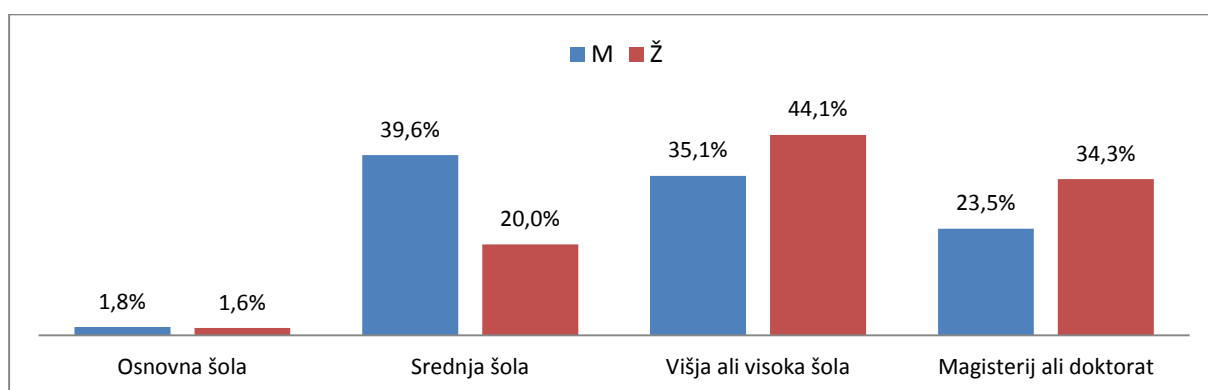
Kot je razvidno iz grafa, so izobraževalne aspiracije slovenskih devetošolcev, vključenih v našo raziskavo, posebno visoke, saj skoraj 70 % vseh učencev pričakuje, da bodo dosegli najmanj terciarno izobrazbo. Med drugim tako visoke aspiracije pričajo o visoki relevantnosti izobrazbe ali celo samoumevnosti, ki jo učenci pripisujejo izobrazbi ter da velika večina mladih v Sloveniji nadaljuje z izobraževanjem po končanem obveznem šolanju. Vendar pa, če primerjamo te aspiracije z dejanskimi doseženimi stopnjami izobrazbe slovenske populacije, vidimo izrazito vrzel; na primer, v letu 2011 je 'le' 17,5 % populacije je doseglo najmanj višješolsko izobrazbo (SURS 2011c). Kljub temu pa je predvsem zaradi spremenjenih pogojev sodobnega življenja in izobraževanja, precej bolj relevantna primerjava z mlajšimi skupinami prebivalstva; npr. v letu 2011 je v starostni skupini med 30 in 34 let 23 % moških in 42 % žensk doseglo najmanj višješolsko izobrazbo (SURS 2012, 32).

Nadalje, delež populacije vključene v terciarno izobraževanje v Sloveniji znatno narašča v zadnjih treh desetletjih, še posebej pa to velja za ženske. Po podatkih SURSa je bil okrog leta

²⁹ Za potrebe mednarodne primerjave in zagotovitve ekvivalentnosti nacionalnih vzorcev so bili nacionalni podatki uteženi po velikosti nacionalnega vzorca in ravni deprivilegiranosti vključenih šol (glej McDowell in drugi 2012). Na drugih mestih v tem delu, kjer so bili uporabljeni samo slovenski podatki, vzorec ni bil utežen, kar pomeni, da so majhna odstopanja v slovenskih podatkih kjer je prikazana mednarodna primerjava.

1980 delež žensk, ki so diplomirale, prvič v zgodovini večji kot delež diplomiranih moških in je od takrat dalje le še strmo naraščal. Na primer, v zadnjih 30 letih je delež moških s terciarno izobrazbo narasel za 135 %, medtem ko se je delež žensk s terciarno izobrazbo povečal za 300 %. V letu 2010 je bilo med vsemi diplomiranimi v Sloveniji skoraj dve tretjine žensk (SURS 2012, 45). Ta trend je nedvomno potrjen tudi v naših podatkih (graf spodaj), kjer učenke izkazujejo precej višje izobraževalne aspiracije kot učenci.

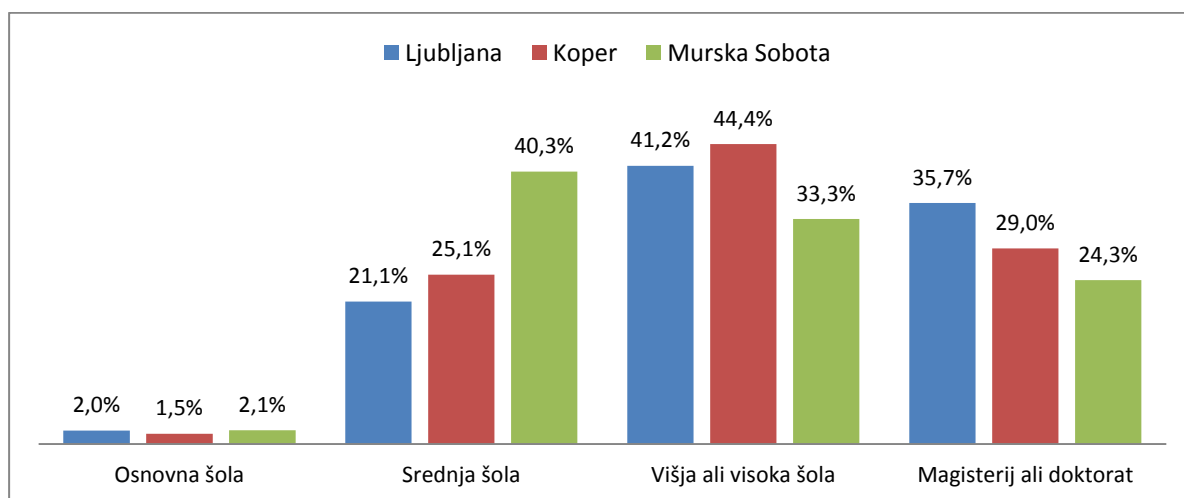
Slika 3.3: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci, spol*)



*Sig.=<0.000, Cramer's V 0.281

Dodatne statistične obdelave (križne analize) so pokazale, da so poleg spola razlike statistično značilne tudi po mestu in izobrazbi matere in očeta (ne pa tudi po delovnem statusu matere in očeta).

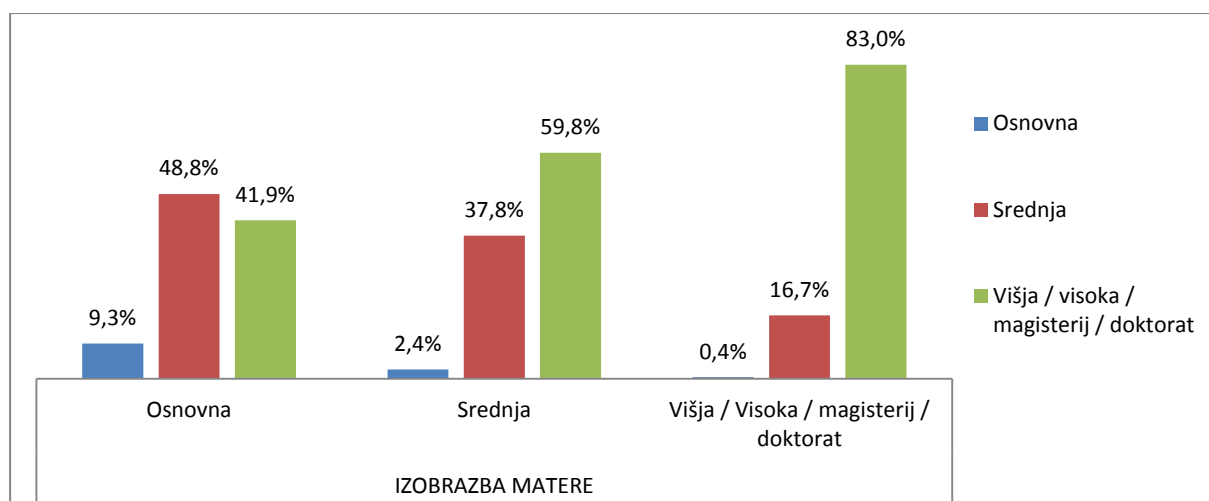
Slika 3.4: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci, mesto*)



*Sig.=<0.000, Cramer's V 0.193

Graf prikazuje pričakovano najvišjo raven izobrazbe glede na mesto, v katerem je bila opravljena anketa. Razlike po mestih so statistično značilne, spremenljivki pa sta med seboj srednje močno povezani. Graf razkriva, da so izobraževalne aspiracije najvišje v Ljubljani, najnižje pa v Murski Soboti, kar pomeni, da so pomembno odvisne od socio-ekonomskih in/ali kulturnih značilnosti šol in mest, v katerih živijo učenci.

Slika 3.5: Izobraževalne aspiracije: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegel/dosegla? (učenci, izobrazbena raven matere*)



*Sig. = <0.000, Cramer's V 0.235

Zgornji graf prikazuje, kako pomembno vpliva družbeno-ekonomski in kulturni kapital na izobraževalne aspiracije učencev. Razlike glede na doseženo materino stopnjo izobrazbe so precejšnje in statistično značilne; višja kot je materina izobrazba, višje so tudi izobraževalne aspiracije učencev. Te rezultati seveda niso presenetljivi in so bili že velikokrat potrjeni v številnih mednarodnih raziskavah (za kontekstualizacijo in primerjavo GOETE podatkov, glej McDowell in drugi 2012; Litau in drugi 2013; Cuconato in Walther 2013).

Te razlike v izobraževalnih aspiracijah so seveda vsaj do določene mere nedvomno izraz dejanskih izobraževalnih možnosti bolj deprivilegiranih skupin prebivalstva v sodobnih družbah. Njihove manjše izobraževalne ambicije, skupaj s šibkejšimi podpornimi mehanizmi (v smislu ekonomskih, družbenih in kulturnih virov), so prav gotovo 'recept' za reprodukcijo družbenih neenakosti in deprivilegiranosti. Da so razlike značilne že sedaj in pri tako mladih ljudeh je prav gotovo znak za družbeni 'alarm', še posebej v luči aktualnih reform in prestrukturiranj izobraževalnega sistema, za katerega se zdi, da le še bolj konkretno koraka proti vse večji izobraževalni neenakosti, predvsem v smislu že dostopa do izobrazbe.

Ne glede na to pa imajo lahko tudi previsoka pričakovanja negativne učinke na učence, ki se lahko znajdejo pod velikim pritiskom glede ocen in šolskega uspeha, ko poskušajo uresničiti visoke ambicije, ki so si jih zastavili bodisi sami, bodisi skupaj s starši/družino ali pa v primerih, kadar se ambicije in pričakovanja staršev razlikujejo od želja učencev. Kot je povedala ena izmed učenk:

»Po osnovni šoli sem izbrala Srednjo šolo za oblikovanje, v Mariboru. Družina, učitelji in predvsem jaz sama, smo vedno mislili in pričakovali, da bom šla v gimnazijo, vendar sem zadnja leta popustila v šoli in uspeh je šel navzdol. Veliko ljudi je bilo razočaranih zaradi tega, saj so imeli veliko večja pričakovanja za mene in tudi jaz sem imela veliko višje cilje. Odločena sem, da se bom v srednji šoli veliko bolj trudila, vložila več truda in volje in pokazala, da zmorem.... Verjamem vase, odločena sem premagati ovire in ne bom obupala.« (Esej 75, 2011)

(4) Zaposlitvene in karierne možnosti in priložnosti

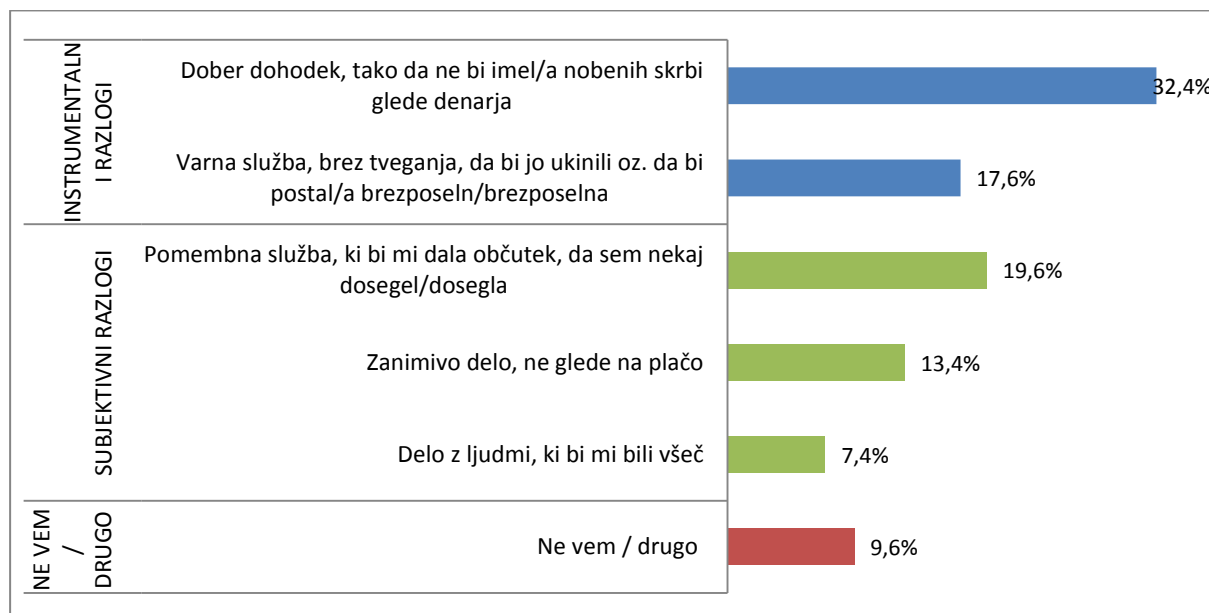
Povezava med izobraževanjem (predvsem pridobljenimi izobrazbenimi kvalifikacijami) ter možnostmi na trgu dela je eden izmed poglavitnih dejavnikov o katerem razmišljajo učenci, ko se odločajo o svoji nadaljnji izobraževalni poti. Po eni strani je ta dejavnik precej povezan s prvim dejavnikom, t.j. poklicnimi željami, vendar je pri zaposlitvenih možnostih poudarek na zunanjih okoliščinah in priložnostih na trgu dela, ne pa na subjektivnih željah oziroma aspiracijah, kot je to značilno pri poklicnih željah. Empirični podatki so pokazali, da učence poleg tega, da bi jim šlo slabo v šoli, najbolj skrbijo njihovi zaposlitveni obeti.

Oboje odraža visoko mero nepredvidljivosti in negotovosti na trenutnem trgu dela in splošnih družbeno-ekonomskih razmerah. Še več, eno izmed najbolj jasno izraženih sporočil s strani učencev je prav gotovo to, da povezava med izobrazbenim kapitalom in kvalifikacijami ter prihodnjimi možnostmi zaposlitve ni več nujno jasna, saj se zaposlitveni obeti danes spreminjajo izjemno hitro, kar seveda močno otežkoča načrtovanje poklicnih karier:

»...čeprav včasih ne, si pa točno vedel recimo, ne vem, kaj jaz vem, da so imeli službe, recimo, kje se bo dobilo službo, pa to ne, zdaj je vprašanje, recimo 2 leti bo ful povpraševanja za eno službo, potem bo čisto za drugo službo in to ne moreš tako.« (Fokusna skupina 2, 2011)

»Najbolj pa me je strah tega, da če ne izberem pravilne izobrazbe ne bom imela službe.«
(Esej 83, 2011)

Slika 3.6: Spodaj je naštetih nekaj dejavnikov, ki jih ljudje upoštevajo pri izbiri službe. Kaj od naštetega bi bilo pri izbiri službe zate najbolj pomembno? (učenci)



Zgornji graf prikazuje kaj je učencem najpomembnejše pri izbiri službe; v anketi so imeli na izbiro pet možnosti, ki sem jih pri analizi razdelila na dva sklopa in sicer na instrumentalne in subjektivne razloge za izbiro službe (za mednarodno primerjavo glej Litau in drugi 2013). Križna analiza z izbranimi socialno-demografskimi indikatorji je pokazala, da pri tem vprašanju ni statistično značilnih razlik po spolu učenca, izobrazbeni ravni in delovnem statusu starša, kar nakazuje, da razlogi za izbiro službe niso odvisni od socialno-ekonomskega statusa, pač pa bolj povezani z drugimi družbenimi okoliščinami, kot so na primer, splošno razširjeni družbeni diskurzi o pomenu, ki ga ima delo v posameznikovem življenju ali pa s trendi na trgu dela.

Z vidika socialne enakosti je to po eni strani precej spodbuden podatek, saj bi lahko rekli, da družbeno-ekonomski položaj, vsaj skozi subjektivno percepcijo učencev, ki so na prehodu iz osnovne v srednjo šolo, (še) ne odloča bistveno oziroma ne zmanjšuje rang možnih izbir vnaprej, torej da na učence pri razmišljanju in načrtovanju svoje prihodnje zaposlitve ne omejuje oziroma določa njihov položaj v družbi. Seveda pa je to zgolj zelo omejen podatek, zanimiv morda bolj v smislu evropske primerjave, kjer pa te razlike so statistično značilne

(glej Litau in drugi 2013), saj lahko razlike nastopijo drugje, na primer že pri izbiri in dostopu do izobrazbe (predvsem skozi npr. sposobnost financiranja terciarnega izobraževanja).

Podatki kažejo, da je približno polovica učencev in učenk kot najpomembnejše pri izbiri službe izbrala instrumentalne razloge, torej zadosten dohodek in varno zaposlitev. To je zanimiv podatek, še posebej zato, ker ostali podatki, še posebej tisti, pridobljeni s kvalitativnim raziskovanjem, nakazujejo, da je za učence kakovost njihovih prihodnjih zaposlitev izjemno pomembna, t.j. da je za večino učencev bistveno, da imajo ne zgolj službe, pač pa službe, ki jim bodo v veselje. Prav skozi to perspektivo lahko te rezultate interpretiramo tudi kot odraz trenutno izjemno težkega položaja mladih, ki se soočajo z zelo negotovo in nepredvidljivo prihodnostjo na trgu dela, saj je stopnja nezaposlenosti mladih visoka, trg dela pa nestabilen. Številni učenci (pogosto skupaj s starši) zato poskušajo izbirati takšne šole in službe, kjer je povpraševanje po delovni sili bolj gotovo in predvidljivo, na primer: *»Ja, so mi v bistvu tudi povedali, da je dost iskano, da je potrebe po računalništvu in da bom lahko službo dobil. To mi je bilo skoraj najpomembnejše.«* (Intervju 47, 2011)

Vendar pa to vseeno ne pomeni, da subjektivni razlogi niso pomembni, saj je tretjina vseh učencev in učenk kot najpomembnejši dejavnik pri izbiri službe navedla subjektivni razlog, torej zanje je najpomembnejše da bi jim služba ponudila občutek, da so nekaj dosegli, da bi bilo delo zanimivo oziroma da bi delali z ljudmi, ki so jim všeč. Še posebej prva dva razloga sta v skladu s sodobnim diskurzom o ideologiji izbire in samo-kreacije, kjer je delo eno izmed ključnih področij življenja, skozi katerega si poskuša posameznik urediti izpolnjeno življenje in prevzema odgovornosti za svoje izbire in dejanja.

(5) Ovire in omejitve

V zvezi z ovirami in omejitvami, ki uokvirjajo in pogojujejo izobraževalne in karijerne izbire učencev ter njihove prihodnje življenjske poteke, empirični podatki kažejo na relativno precej močno prevlado individualnih oziroma subjektivnih ovir, med katerimi izstopata predvsem dve, to sta uspeh v šoli ter delovne in učne navade, na primer:

»Največja ovira in strah so ocene, kar bi lahko bil glavni problem.« (Esej 70, 2011)

»Največ problemov mi povzroča delavnost. Starši me bodo preganjali k učenju.« (Esej 58, 2011)

»Oviro čutim pri svoji lenobi, saj se premalo učim. Mislim, da mi bo lenoba, če se ne bom spremenil, veliko otežila šolanje in poklic (življenje).« (Esej 48, 2011)

Med bolj sistemskimi ovirami in omejitvami, ki jih navajajo učenci, so: skrbi glede vpisa v izbrano srednjo šolo, zaposlitvene možnosti in strah pred nezaposlenostjo, podpora staršev ter družbene in ekonomske razmere v družbi, na primer:

»Mislim, da največji problem v teh kriznih časih, je dobiti službo. Čeprav lahko si diplomiran npr. iz ekonomije ali pa kaj podobnega pa delaš kot trgovec. Tako, da je v teh časih res težko dobiti službo za katero si se šolal in diplome in doktorati ti ne pomagajo veliko.« (Esej 51, 2011)

»Najbolj me je strah, da ne bom dobila službe in potem ne bo denarja in potem se noben moj načrt ne bo uresničil in pol bo vse brezveze.« (Esej 11, 2011).

Podobno so pokazali tudi rezultati ankete; učence najpogosteje skrbi, da bi imeli slab uspeh v šoli in da ne bi našli zaposlitve. Namreč, 56 % učencev občasno, pogosto ali vedno skrbi, da bi imeli slab uspeh v šoli, pri čemer so opazne precejšnje razlike med spoloma, kjer je 24 % učencev in 35 % učenk pogosto ali vedno zaskrbljenih zaradi slabega uspeha v šoli. Ta razlika je v skladu z izobraževalnimi aspiracijami anketiranih učencev in učenk, saj učenke izkazujejo višje izobraževalne aspiracije, pa tudi sicer ženske v Sloveniji dejansko dosegajo višje izobraževalne ravni (SURS 2012).

Da so učenci najbolj obremenjeni prav z uspehom v šoli sicer ni tako presenetljivo, saj je izobraževanje njihova glavna dejavnost, poleg tega so bili anketirani tik pred vpisom v srednjo šolo, kjer v primeru prevelikega vpisa šteje uspeh v šoli. Kljub temu pa tega ne gre zanemariti, saj podatki neposredno govorijo prav o percipirani močni povezavi med uspehom v šoli (in izobraževalnimi kvalifikacijami) in prihodnostjo (še posebej poklicnimi in kariernimi možnostmi ter socialno-ekonomskih položajem) ter potrjujejo naše predpostavke o tem, kako visoka je percipirana samo-odgovornost za položaj v družbi že pri učencih ob koncu osnovne šole, torej pri 14-15 letih. Uspeh v šoli je tako pri učencih ključno povezan s prihodnjimi možnostmi, pri čemer je občutenje samo-odgovornosti za lasten ne/uspeh pogosto izrazit; učenci verjamejo, da je 'vse' (torej njihova prihodnost) odvisno od njih samih in njihovega (zadostnega) truda, medtem ko družbene okoliščine, položaj in pogoji pogosto niso zaznani kot odločujoči dejavniki (Razpotnik 2011; Živoder 2011).

Na drugi strani pa so tudi podatki o zaskrbljenosti glede prihodnje zaposlitve zelo zgovorni, saj 53 % učencev občasno, pogosto ali vedno skrbi, da ne bodo našli zaposlitve, še posebej, če upoštevamo, da gre za učence 9. razredov osnovne šole, med katerimi bodo vsi ali skoraj vsi še nadaljevali s šolanjem vsaj na srednji šoli, torej jih čaka še nekaj let izobraževanje preden bodo dejansko vstopili na trg dela. Ti rezultati pa potrjujejo, da so mladi danes že zelo zgodaj obremenjeni s težavami, ki so po svoji strukturi družbene in ne individualne narave. Izjemno negotova in nepredvidljiva situacija na trgu dela, nejasne in hitro spreminjajoče se povezave med izobrazbenimi kvalifikacijami in potencialno zaposljivostjo, se tako neposredno odražajo na mladih, tako skozi njihove visoke izobraževalne aspiracije in skrbi za zaposlitev, kot tudi izkazano visoko samo-odgovornostjo za svoj lastni ne-uspeh, obremenjenostjo s šolskim uspehom in verjetjem, da morajo sami poskrbeti zase.

In ravno visoka mera individualne odgovornosti se pokaže še na zrcalno nasproten način. Namreč, kot so pokazale empirične ugotovitve, pa niso vsi učenci obremenjeni ali zaskrbljeni s svojimi prihodnjimi življenji, ravno nasprotno, številne izjave izkazujejo visoko mero optimizma v prihodnost. Vendar pa imajo vse tovrstne izjave skupno podlago in to je zaupanje v same sebe in ljudi, ki jih obkrožujejo, na primer:

»Ni me strah ovir in problemov, saj sem odločen in vztrajen.« (Esej 24, 2011)

»Mislim, da za moje sanje ni ovir ter da me nič ne more prepričati v kaj drugega.« (Esej 47, 2011)

»Problemov se ne bojim, ker imam ob sebi osebe, ki jim zaupam.« (Esej 37, 2011).

(6) Viri in podpora (ključna vloga staršev)

Viri in podpora, ki so učencem na voljo v trenutku, ko morajo izbrati srednjo šolo, je ključni kontekstualni dejavnik, ki ne samo uokvirja, pač pa tudi določi rang potencialnih možnosti, ki jih ima učenec ali učenka. Torej, ne gre zgolj zato, ali se učenec ali učenka lahko vpiše na določeno šolo (na primer zaradi uspeha v šoli ali finančnih sposobnosti družine), pač pa tudi v bolj strukturnem smislu, če in koliko je na primer učenec seznanjen z možnostmi, ki so sploh na voljo, kar pa je močno odvisno tudi od socialnega in kulturnega kapitala njegove okolice. Mednarodna primerjava empiričnih podatkov naše raziskave je pokazala, da so tako izobraževalne priložnosti kot tudi izobrazbene aspiracije močno odvisne od ekonomskega,

socialnega in kulturnega kapitala družin; dejstvo, ki je bilo potrjeno že v mnogih raziskavah (McDowell in drugi 2012; Litau in drugi 2013; Cuconato in Walther 2013).

V zvezi z viri, ki so jim na voljo ali ne, se učenci zopet najbolj jasno nanašajo na svoje lastne subjektivne sposobnosti in pretekle dosežke, najbolj pogosto na svoj dosednji uspeh v šoli (ocene, skrbi glede vpisnih pogojev, prevpraševanje dosedanjega truda in predanosti učenju), na primer:

»Vsak ima možnosti, samo je odvisno od tega koliko je ta želja velika. Če ima velike želje, se bo vsak potrudil, da bo naredil šolo z dobrimi ocenami. Tako se bo lahko vpisal kamor bo hotel. Drugače pa bo njegov vpis omejen.« (Fokusna skupina 6, 2011).

Medtem ko v zvezi z zunanjimi viri najbolj pogosto omenjajo informacije (ki jih ponujajo šola in druge institucije, kot je Zavod za zaposlovanje, prijatelji in družina).

»Bili so ti pogovori, pa na šolo so prihajali s predstavitvami srednjih šol. Niso ravno v tem smislu, da bi kaj svetovali./.../ Dali so razpis, ni nič sedaj tako, da bi na široko ... da bi še kakšno drugo šolo. Sem moral vse na internetu poiskati, pa na informativne sem šel.« (Intervju 6, 2011)

»Na CIPS-u, pa preko interneta [kje je izvedela za šolo na katero se vpisuje], pa mami mi je malo povedala, ker ji je ena sodelavka povedala za to šolo. /.../ mami je pri tem podprla in je rekla, da pač sprejme mojo odločitev, da naj se sama odločim ...« (Intervju 46, 2011)

»V devetem so nam tako malo povedali, kje lahko poiščemo informacije, na koga se lahko obrnemo, kakšne programe ponujajo različne šole, potem smo tudi imeli predstavitev posameznih šol tukaj v Pomurju, pa potem sem začela iskati informacije na internetu, iskala sem informacije o posameznih poklicih.« (Intervju 61, 2011)

»Ne vem. Mi bi si morali mogoče več pogledati o teh šolah. Zato, ker za nekatere šole sploh nisem vedla na primer. Potem sem izvedela po internetu, ko sem gledala po spletnih straneh in to. Mislim, da bi bilo treba pogledat vse te smeri, ki so tu v Kopru in potem, tako narediti še kakšno predavanje za ostale srednje na sploh. Ne vem, na kakšno gozdarsko jih gre full malo, pa smo recimo šli v osmem in devet, kar je malo nesmiselno.« (Intervju 54, 2011)

»Če gledam tako na splošno, da se niti sanja ne, kam bi šel, ali na srednjo, ali na gimnazijo ali na poklicno, je sicer veliko šol, ki so v Ljubljani, ampak ti jih mogoče premalo predstavijo. Sicer vem, da je težko, a mislim, da bi se na temu vseeno dalo kaj več ... boljše narediti. Ker ti resda šolo šele spoznaš, ko prideš gor, ampak ene osnovne informacije ... da bi uredili ... res, da sta prišli iz ekonomske šole učiteljici, a vseeno učiteljice drugače povedo, kako učenci, kako jim je tam, tako da ... mislim, da bi se dalo z raznimi testi, pa to, da te usmerijo glede na to, v čem si dober ali pa mogoče, kaj te zanima, da bi ti mogoče malo lažje pomagali pri odločitvi, na katero šolo iti. Vseeno ta odločitev ni tako lahka.« (Intervju 49, 2011)

V zvezi s pridobivanjem informacij o možnostih in usmerjanjem pri izbiri srednje šole je bila izmed najbolj zanimivih ugotovitev raziskave na slovenskih osnovnih šolah dejstvo, da učitelji in eksperti igrajo le majhno vlogo pri odločitvah učencev in to kljub dobro vzpostavljeni in dostopni mreži svetovalnih strokovnjakov, ki delujejo tako na šolah kot v lokalnem okolju. Namreč, v osnovnih šolah in institucijah povezanih z njimi je na voljo več strokovnjakov, katerih naloga je med drugim tudi svetovanje glede izbire nadaljnje izobrazbe in/ali poklica. V vsaki šoli delujejo svetovalni delavci/delavke (bodisi psihologi/nje, socialni delavci/delavke, socialni pedagogi/nje ali specialni pedagogi/nje), medtem ko so šole povezane tudi z drugimi akterji, na primer z Zavodom za zaposlovanje, kjer delujejo strokovnjaki/nje (običajno psihologi/nje), katerih naloga je karierno svetovanje, potem so na voljo tudi razni predstavniki civilnih iniciativ, nevladnih organizacij, mladinskih organizacij, ki so aktivni v lokalnem okolju. Kljub tej široko razpršeni strokovni mreži pa je naša raziskava pokazala, da imajo le malo vpliva, saj se učenci, pa tudi njihovi starši le redko odločijo, da bodo pri njih poiskali nasvet. Večina pomembnih odločitev in izbir je tako sprejeta v zavetju doma in zasebnega življenja, kjer imajo poleg samih učencev največjo vlogo starši, širša družina ter v določenih primerih prijatelji in znanci.

Nadalje, kot odločilen pomemben zunanji vir, ki bodisi odpira ali pa zapira vrata do zaželene šole in prihodnosti, so nekateri učenci izpostavili tudi socialno-ekonomski položaj družine in dostop do virov, sredstev, vključno s finančnimi sposobnostmi družine (na primer ali je njihova družina sposobna financirati njihovo izobraževanje v bolj oddaljenih mestih):

»To, pa tudi, recimo kakšni lažje pridejo skozi vse, sploh na gimnazijah recimo, zaradi pač imetja pa to, recimo, njim je vse lažje, recimo, tako no. /.../ Ja, sploh če so starši kakšni ministri, ali pa to. Potem vedno pridejo v kabinete po pouku, se zmenijo, pa je vse zrihtan.« (Fokusna skupina 2, 2011)

»Ne vem, nekateri hočejo recimo študirat v tujini pa za to rabiš veliko denarja. Nekateri so pametni pa bi recimo radi šli na gimnazijo, vendar zaradi razmer doma morajo it že takoj na strokovno.« (Fokusna skupina 1, 2011)

Ne glede na to, pa je iz empiričnih odgovorov učencev jasno, da so zanje poleg njihovega učnega uspeha, *starši* oziroma neposredna družina, daleč najbolj pomemben dejavnik podpore pri izobraževalnih izbirah in načrtovanju prihodnosti³⁰.

»Ja, dosti, zelo [se je pogovarjal o svoji odločitvi za SŠ s starši]. Prvo, ko sem bil neodločen, smo se pogovarjali, ali bi šel v Ljubljano, ali ne. Potem je rekla mama da, ona si v bistvu bolj želi, da grem v Ljubljano, da dobim kakšno izkušnjo in to, in potem sem se pač odločil za Ljubljano.« (Intervju 13, 2011)

Na primer, kvantitativni podatki kažejo, da se 63 % anketiranih učencev najmanj enkrat tedensko ali dnevno pogovarja s svojimi starši o šolskem delu in da se jih 49 % tako pogosto pogovarja o svoji prihodnji izobrazbi in kariernih možnostih. Še več, če bi imeli težave v življenju, bi 88 % učencev poiskalo pomoč in nasvet pri svoji materi in 72 % pri svojem očetu. Deleži so podobno visoki tudi če bi šlo za težave pri šolskem delu, kjer bi 85 % učencev poiskalo pomoč pri materi in 71 % pri očetu. Nadalje, več kot 75 % učencev je dejalo, da jim njihove matere pogosto ali vedno povejo kako pomembno je, da so uspešni v šoli ter da kažejo velik interes v njihov šolski napredek.

Kako ključna je za učence podpora staršev in družine postane še bolj jasno v intervjujih. Čeprav je nesporno dejstvo, da starši zavzamejo zelo raznolike vloge in drže v zvezi s tem, kako neodvisni naj bi bili učenci pri sprejemanju svojih izobraževalnih izbir – od tega, da starši verjamejo da 'morajo otroci izbrati sami' (Ule in drugi 2012; Cuconato in Walther 2013), do t.i. 'way-keepers', kjer starši vidijo svojo vlogo kot podporniki in zagovorniki svojih otrok, ki jim stojijo ob strani in pazijo, da ne bi otroci zašli na 'napačno pot', do t.i. 'gatekeepers', kjer starši močno posegajo in odločajo namesto otrok, predvsem v smislu da jim

³⁰ Vloga staršev v izobraževanju in načrtovanju prihodnosti otrok je bolj natančno razdelana v tretjem delu empiričnega dela (podpoglavje 3.3.5).

odrečejo določene izbire (Cuconato in Walther 2013; Ule in drugi 2014) – pa je jasno, da je za večino anketiranih učencev podpora njihovih staršev ključna in zelo zaželena, zato imajo starši tudi velik vpliv na prihodnja življenja otrok, ne glede na specifično obliko podpore, ki jo določen starš izbere. Kadar učenci čutijo, da jih njihovi starši ne podpirajo, imajo sicer starši drugačen vpliv, vendar pa ta vsekakor ni manjši.

3.2.3 Vzorci izobraževalnih izbir skozi željo in fantazmo

Ko torej govorimo o izobraževalni izbiri na koncu osnovnega šolanja vsekakor govorimo o neki (seveda družbeno določeni) 'zarezi', 'razcepu', 'prelomu' v individualnih življenjskih potekih mladih. Do tega trenutka so učenci stopali po vnaprej določeni oziroma družbeno predpostavljani poti, ki jo ureja Zakon – osnovnošolsko izobraževanje je zakonsko predpisano, urejajo ga družbena pravila, ustava in zakoni, ima svoj 'program' oziroma učni načrt, ki določuje vsebine in potek obveznega izobraževanja.

»Težko je bilo razmišljati in se odločiti glede svoje prihodnosti.« (Esej 73, 2011)

Izobraževalni prehod iz osnovne v srednjo šolo (v nekaterih, čeprav v Sloveniji redkih primerih pa tudi zaključek izobraževanja) predstavlja prvo svobodno izbiro posameznika, ki naj bi v mnogo čem določila, oziroma če zaostriamo, celo zakoličila ne samo njeno oziroma njegovo nadaljnje udejstvovanje v družbenem polju, pač pa hkrati določevala tudi njegovo samorazumevanje, identiteto. 'Izbira' v aktualnem družbenem svetu nastopa kot ideologija neoliberalnega družbeno-ekonomsko-političnega reda, skozi katero se subjekti dojemamo kot 'svobodne' in 'odgovorne' za svoje odločitve in napake in je tako izjemno kompleksen dejavnik, ki je aktiven na praktično vseh ravneh udejstvovanja v sodobnem svetu in ima številne posledice na življenja ljudi, izobraževalna izbira pa je primer izbire *par excellence*.

V tem delu predstavljam tipologijo oziroma različne 'vzorke' izobraževalnih izbir, ki so vzniknili skozi analizo pol-strukturiranih in poglobljenih intervjujev z učenci in starši. Gre za poskus inovativne identifikacije t.i. 'vzorcev' izobraževalnih izbir in ponuja pregled in klasifikacijo različnih pristopov do sprejemanja izobraževalne izbire skozi perspektivo psihoanalitičnega koncepta želje, ki je predvsem želja Drugega, se pravi je predvsem odraz simbolnega oziroma družbenega sveta, in koncepta fantazme, ki uprizarja interpretacijo in manifestacijo te želje. Predlagani vzorci izobraževalne izbire so:

- (1) Odločnost: »Že od nekdanj« ali »Točno vem, kaj bom«
- (2) Imitacija, ugajanje: Sklic na Drugega
- (3) Drsenje: »To ali to ali to«
- (4) Odlog: V iskanju identitete
- (5) Odprtost: Širitev možnosti za prihodnost
- (6) Varnost (gotovost): »Saj vem, pa vseeno: Več = bolje«
- (7) Naključje.

(1) Odločnost: »Že od nekdanj« ali »Točno vem, kaj bom«

Ta vzorec izobraževalne izbire je primer, kjer dejansko sama izbira ne nastopa v svoji običajni funkciji kot izbira med različnimi možnostmi, ki s seboj prinaša 'oportunitetne stroške' izključenih možnosti, saj jih pravzaprav že na začetku izključi – v percepciji subjektov v tej kategoriji, alternativnih izbir in možnosti ni, sama izbira pa s tem ni problematična oziroma ne funkcionira kot 'izbira'.

Ta vzorec združuje tiste učence, ki 'točno vedo kaj hočejo' in svoje želje predstavljajo skozi časovno perspektivo, bodisi da že 'od nekdanj' vedo, kaj si želijo postati, bodisi locirajo določen trenutek v svoji osebni biografiji, ko so 'spoznali' svojo 'usodo' oziroma, rečeno z Althusserjem, prepoznali so se v določeni interpelaciji, pozivu, pripravljeni so sprejeti določen simbolni mandat, za katerega verjamejo, da je njihov lasten.

V smislu želje govorimo o sovpadu imaginarne in simbolne identifikacije: učenci so se identificirali z določeno podobo, vlogo v kateri so si všeč, ki predstavlja tisto 'kar bi radi bili'. Na tem mestu bi se bilo potrebno povprašati, od kje se gledajo, da so si všeč v takšni vlogi (simbolna identifikacija), komu želijo ugajati, na čigavo željo odgovarjajo – tega seveda na tem mestu ne moremo odgovoriti (to je naloga individualne psihoanalize), lahko pa rečemo, da so se ti učenci uspešno identificirali s simbolnim mandatom, ki prihaja od Drugega (na tem mestu običajno ne pa nujno najdemo starša), saj niso v dvomih. Rečeno s poznim Lacanom, poskušajo realizirati svoj fantazmatski scenarij, ki je prav interpretacija tega simbolnega mandata, želja Drugega.

Primeri nekaterih izjav:

»...že od drugega razreda, govorim, da bom zdravnik.« (Intervju 28, 2011)

»Čez deset let se vidim nekje tam na medicinski fakulteti. /.../ Potem se tudi vidim v svoji ordinaciji, kot uspešna pediaterka, zanima me delo z otroci.« (Intervju 55, 2011)

(2) Imitacija, ugajanje: Sklic na Drugega

Ta vzorec izobraževalne izbire se nanaša na tiste primere, kjer se učenci pri svojih izobraževanih izbirah neposredno sklicujejo na vzor nekoga drugega, pri čemer je spekter teh

vzorov oziroma identifikacij zelo širok: sega od družinskih članov pa vse tja do medijskih idolov. Po svoji fantazmatski strukturi in načinu identifikacije je ta vzorec zelo podoben vzorcu 'Odločnosti', opisanem zgoraj, razlike je predvsem v tem, na kakšen način sami učenci sporočajo svojo željo in izbiro. V obeh vzorcih gre za to, da je učencem 'jasno', kaj si želijo, ne vejo pa od kod si to želijo. Razlika je v tem, da v primeru 'Odločnosti' navajajo svoje ideale kot svoje lastne, kot da izhajajo iz njih samih, 'takšni so se rodili', v primeru 'Imitacije' pa točno povedo, komu želijo biti podobni in s tem na nek način sami sporočajo, da se 'zavedajo', da njihovi ideali prihajajo od 'zunaj', da so simbolne narave, na primer, eden izmed primerov je sklic na družinsko tradicijo:

»Pač vsi v družini so kuharji ali peki, potem sem se pa še jaz odločil za to.« (Intervju 3, 2011)

Primer tega vzorca je na primer 'Ronaldo', fant, ki želi biti zdravstveni delavec zato, ker rad gleda 'medicinske' nadaljevanke in so mu te 'zdravstvene stvari' všeč že od drugega razreda, poleg tega vidi vzor v svojem bratrancu:

»Na medicinsko. /.../ Ja, jaz sem že od drugega razreda, sem, imel sem rad, gledal sem vse tiste nadaljevanke, mislim tiste, Talenti v belem na primer, če poznate? Sem gledal skozi, pa me, takšen sem, pa me je nekako privlačilo, že od drugega razreda sem govoril, da bom jaz, pa še bratranec starejši, dvajset, petindvajset let je star, hodi na Ljubljansko univerzo, pa je končal to v Murski Soboti, pa zdaj je prišel delat za glavnega medicinskega brata, še je diplomiral.« (Intervju 28, 2011)

Drug primer je na primer velik porast učencev, ki želijo postati 'kriminalistični preiskovalci' (poklic, ki ga je izbralo kar nekaj naših anketirancev) – poklic, ki je bi relativno nepoznan dokler niso na naše televizijske ekrane prišle izjemno popularne serije 'Na kraju zločina'. Ta serija predstavlja briljantno mešanico 'laboratorijskih znanstvenikov – policajev', ki s svojo izjemno natančnostjo, znanjem in bistrostjo ujamejo vsakega, še tako 'prekanjenega' lopova.

Ta vzorec izobraževalne izbire vključuje tiste izbire, ki so sprejete zato, da bi ugodili pomembnemu Drugemu. Tu gre torej za simbolno identifikacijo, za ideal jaza, ko se subjekt identificira z neko označevalno potezo v velikem Drugem, torej se identificira s samim mestom, od koder se gleda, da se vidi v obliki, v kateri si je všeč. V tem vzorcu izbire učenci ponotranjijo določena zunanja pričakovanja, želja, zahteve in kasneje dojemajo svoje odločitve in izbire kot svoje lastne.

(3) Drsenje: »To ali to ali to«

Ta vzorec izobraževalne izbire priča o metonimični naravi sami želje, ki načeloma ob zadovoljitvi hitro najde nek nov objekt želje. Želja metonimično drsi od objekta do objekta, po svoji strukturni naravi je 'neizpolnljiva', 'nepotešljiva', in prav zaradi nje se subjekt znajde v nenehnem gibanju, iskanju vedno novega objekta, ki ga bo (dokončno) zadovoljil. Pri spodnjih izjavah bi lahko rekli, da nekako prehitijo to strukturno določenost same želje, saj so učenci že vnaprej v temeljni negotovosti glede svoje želje, ne vedo, kaj je 'tisto', kar jih bo izpolnilo, pripravljeni so na več, včasih tudi medsebojno zelo nasprotujočih si scenarijev, na primer:

»Jaz še ne vem. Bolj me zanima naravoslovna smer, kakor družboslovna. Ampak ne vem pa še nič določenega.« (Fokusna skupina 1, 2011)

»Ja, če bi šla študirat, bi rada bila sodnica. Če ne .../.../ Ja, če bi šla pa še frizersko narediti, bi si pa odprla frizerski salon. (Intervju 58, 2011)

»Deveti razred je nekaj posebnega. Ko prideš v osnovno šolo se ti zdi velika, polna učencev in učiteljev. Kmalu pa bom izvedela kako je v srednji šoli. Nimam velikih pričakovanj in upam, da bo veliko zabave. Čez pet let upam, da bom nadaljevala s študijem. Rada bi postala veterinarica. Upam, da bom končala študij in postala odlična v tem. Čez 15 let se vidim, kot zelo dobro v svojem poklicu, v svojem stanovanju s psom in mačko. Upam tudi, da bom imela veliko konjev, saj bi rada imela svoj konjeniški klub. Najbolj si želim, da bom v življenju uspešna. Starši me zelo podpirajo pri mojih odločitvah. Mislim, da bom v življenju naletela na veliko ovir, a sem dobra v premagovanju, tako da me ni preveč strah. Nočem točno vedeti kaj me v prihodnosti čaka saj imam še ene sanje. Želim si potovati po svetu in raziskovati neodkrane kraje. Zelo si tudi želim biti arheologinja. Crazygirl« (Esej 90, 2011)

(4) Odlog: V iskanju identitete

Veliko učencev ima pri izobraževalni izbiri težave, lahko bi rekli, da imajo 'težave s svojo željo' saj ne vedo, česa si želijo, kaj bi postal v prihodnosti. Ena izmed strategij, ki jo pri tem

ubirajo, je **odlog odločitve** na prihodnost, kar pomeni vpis na gimnazije; to odločitev bi lahko označili tudi kot neke vrste ne-odločitev, saj ohranjajo vse (poklicne) možnosti odprte:

»Ne vem, ker še sploh nisem razmišljala. /.../ Zdaj sem se odločila za gimnazijo.« (Fokusna skupina 3, 2011)

Tudi v raziskavi je bilo namreč zaznati, da veliko mladih še nima jasno izražene poklicne preference in so v temeljni negotovosti glede svojih želja. Mladi izbirajo le s težavo, ne morejo odločiti, kaj si želijo postati, kateri poklic bi v prihodnosti opravljali, zato večina prestavi svojo odločitev na *kasneje* (največkrat to pomeni ob koncu srednje šole). V takšnih primerih vpis na gimnazijo funkcionira kot blažilna blazina, kot izvrsten izhod iz sile, saj se zdi, mladi z vpisom pridobijo dvojno, v prvi vrsti *čas* (4 leta splošnega srednješolskega izobraževanja), v katerem upajo da prepoznali samega sebe, spoznali svoje 'prave' želje, pridobili zadostne informacije in modrost in bili na ta način sposobni sprejeti tako pomembno odločitev. Po drugi strani pa z gimnazijo kot splošnim programom, namenjenim predvsem pripravi na fakultetno izobraževanje, pridobijo tudi širok nabor možnosti za nadaljnje terciarno izobraževanje.

Nekaj tipičnih izjav učencev:

»Nimam pojma [kaj bo počel, ko odraste]. /.../ Mogoče, kaj jaz vem, kakšen menedžer, pa to, morda.« (Intervju 14, 2011)

»Ma ja, ma nič [ne razmišlja o prihodnosti, kaj bo počel]. Jaz sem se že odločil za smer in zdaj bom videl, se še ne odločam kaj bom, ko bom odrasel. Bom videl, grem na to šolo ekonomski tehnik, mislim ekonomsko gimnazijo in pol bom videl kakšne smeri so in bom šel na to smer, ki mi bo všeč.« (Intervju 17, 2011)

»Ah, to pa ne vem. /.../ Ne vem, bom videla, kako mi bo šlo zdaj do četrtega in to. Bom videla, če bo šlo v redu in če bom imela voljo si bom še naprej poiskala, bom šla študirat, drugače se bom pa zaposlila.« (Intervju 54, 2011)

»Ja, moje prijateljice, nekatere boljše, še ne vedo točno, kaj bi postale, pa tudi sošolci ne vedo, kaj bodo postali, ko bodo veliki. So bolj neodločni.« (Intervju 20, 2011)

»Ja, kakor kdaj, no. Saj bo še čas [o razmišljanju o tem, kaj bodo počeli, ko bodo odrasli]. /.../ Samo, če se boš pravilno odločil, pa to. [pojasni, kaj bi pomenila napačna odločitev]. Ja,

ne vem, gre ti recimo 4 leta v nič. Recimo, če že veš, lahko si pa recimo z gimnazijo ali pa z eno tako šolo podaljšaš to odločitev.» (Fokusna skupina 2, 2011)

»Zdaj sem se pač vpisala na gimnazijo, potem pa pač še ne vem. Verjetno na en faks in eno službo, ne vem še točno, kaj. (pojasni zakaj se je vpisala na gimnazijo, op. Žakelj) Zato, ker v bistvu še ne vem, kaj bi konkretnega delala.« (Fokusna skupina 3, 2011)

(5) Odprtost: Širitev možnosti za prihodnost

Nekateri učenci svojo odločitev za gimnazijo pojasnjujejo prevsem z možnostmi za prihodnost; gimnazijo razumejo kot najprimernejšo odločitev za to, da bodo vrata za prihodnost čim bolj odprta za vse smeri. Tudi ta strategija priča o tem, kako tesnobna je pravzaprav izbira in kako pomembno je za učence, da bi srečali in izpolnili svojo pravo željo.

»Ja, zato ker če bi, na primer, če bi šli v poklicno, bi takoj morali z poklicem začeti, zdaj pa, ko smo v gimnaziji, so nam vse poti odprte.« (Fokusna skupina 7, 2011)

»Naprej bom šel v gimnazijo v Murski Soboti. /.../ Za nadaljnje šolanje, za višje, pa bom videl v gimnaziji, kako mi bo kaj šlo, še štiri leta imam čas, da se to odločim. /.../ Če pa greš gimnazijo, pa si po šolanju bolj razgledan, več možnosti.« (Intervju 23, 2011)

»Hotel sem iti v gimnazijo zaradi tega, ker mi je pomembna splošna razgledanost, nisem bil prav odločen za nek poklic in zato sem si hotel podaljšati ta čas, najbolj je bil ta del, pa tudi, da imam odprte vse možnosti, to sem si hotel še pustiti, nisem se hotel že odločiti.« (Intervju 52, 2011)

(6) Varnost (gotovost): »Saj vem, pa vseeno: Več = bolje«

Ko Renata Salecl govori o moči 'ideologije izbire' oziroma o tem, zakaj takšna ideologija še vedno deluje, kateri pogoji so potrebni za njeno nemoteno reprodukcijo, govori, da je potrebna določena skupnostna 'logika verjetja' (Salecl 2011, 14). Bistvo je v tem, da kljub temu, da tej ideologiji morda ne nasedemo popolnoma, da vanjo nismo čisto potopljeni, da morda imamo določene dvome, da morda ne mislimo, da lahko zares napravimo iz sebe karkoli, da so naše možnosti samo-kreacije neskončne, to ni dovolj, da ne bi še vedno delovali

'kot da' verjamemo. Bistvo je le v tem, da vseeno »verjamemo, da v to verjame nekdo drug« in »ljudje vsakršno nejevero še naprej ohranjajo zase« (prav tam, 14).

Podobna logika je na delu pri sodobni 'potrebi' po izobraževanju: Namreč, kljub temu, da učenci in njihovi starši pogosto prav dobro vedo, da je sodobni svet tako tvegan in da so se družbeno ekonomske razmere tako spremenile, da (visoka) izobrazba ne zagotavlja nujno dobrega položaja v prihodnosti, torej da izobrazba ni nikakor zadosten, kaj šele edini, pogoj za uspešno prihodnjo kariero, pa se večina še vedno obnaša »kot da« bi bila. Na primer, kot sta povedali dve materi:

»Tako gledam, za svoje otroke, si želim, da dosežejo visoko izobrazbo, a ne. Če je pa še kaj več, pa toliko bolje.« (Intervju 33, 2011)

Zdaj vsak starš hoče, da bi njegov otrok imel ne vem kakšno univerzo, fakulteto, ne toliko zaradi titule, kot potem zaradi lažjega življenja. (Intervju 42, 2011)

Podobno tudi eden izmed učencev: *»Mislim, da je zelo pomembna, samo tudi, če imaš dosti visoko izobrazbo, tudi ni nujno, da dobiš službo, rabiš neke veze, to gre vse preko vez, ampak če imaš visoko izobrazbo, ti to lahko pomaga, da dobiš boljšo službo, in imaš lepšo prihodnost.«* (Intervju 2, 2011)

Gre za strategijo, ki jo lahko poimenujemo 'Več = bolje' ali pa 'Saj vem, pa vseeno'. Ker nihče nima odgovora na to, kako si zagotoviti spodoben položaj v družbi, poskušajo otroci in njihovi starši karseda minimizirati tveganje in iščejo varnost v višji, boljši izobrazbi. Z drugimi besedami, višja izobrazba je bolj »varna, manj tvegana« pot. Na ta način pa družba sproducira veliko več visoko izobraženega kadra, kot ga potrebuje trg dela. Kot so povedali nekateri starši:

»Jaz bom rekla tako: Ni nujno, da če ima nekdo visoko izobrazbo, da je tudi uspešen pri svojem delu. Lahko je nekdo, ki ima nižjo izobrazbo pri enakem delu uspešnejši! Ampak, danes, če se ti hočeš nekje zaposlit, ti nekdo gleda samo tvojo diplomo in potrdilo kakšno šolanje si zaključil.« (Intervju 38, 2011)

»Izobrazba je pomembna, je ena osnova, za določene poklice pa sploh. Ampak, na koncu, se mi zdi, da lahko narediš, smo imeli na šoli tudi tako, da je imel človek skoraj doktorat, pa si z njim ni mogel kaj dosti pomagat.»* (Intervju 34, 2011)*

Izobrazba je pomembna, samo je pa v bistvu tako, da s trdim delom se da tudi kaj napraviti. /.../ Je pa dejstvo, da je danes vse vezano na izobrazbo, danes službe ne dobiš pa to, tudi če si z višjo izobrazbo. (Intervju 41, 2011)

(7) Naključje

Ta vzorec izobraževalne izbire vključuje tiste izbire, do katerih je (vsaj na videz) prišlo na podlagi naključnih dogodkov v dosedanjem življenjskem poteku učenca oziroma učenke. Nekateri nenačrtovani dogodki ali stanja lahko tako močno zaznamujejo posameznika (predvsem v emocionalnem smislu), da postanejo glavni faktor izbir (v našem primeru izobraževalne izbire) in ključno področje prihodnosti. Gre za to, da posamezniki ob naključnih dogodkih prepoznajo svoj 'simbolni mandat', najdejo svojo željo in so vanjo lahko tudi zelo gotovi. Primer je učenka spodaj, ki se natančno spomni trenutka, v katerem je (iz)vedela, da želi postati kardiologinja:

»V četrtem, skoraj da že v petem razredu pa sem dobila bratca, ki se je rodil s srčno napako, saj ima povečano srčno mišico. Veliko časa sta z mamo preživela v bolnišnicah in vedno sem bila zelo žalostna, ko sem ga videla pripetega na vse tiste naprave in takrat sem vprašala mamo kdo skrbi za bratca. Mama mi je odgovorila zdravnik, ki se mu reče kardiolog. Takrat sem v trenutku vedela kaj želim postati, ko bom velika.« (Esej 72, 2011)

V primeru zgoraj vidimo, kako je pri tej učenki v točno določenem trenutku stekla imaginarna identifikacija, učenka se je identificirala z vlogo, v kateri bi si bila vseč (kardiologinja), hkrati pa tudi simbolna identifikacija, torej mesto, od koder se gleda, da si je vseč v tej vlogi (v njenem primeru bi to lahko bila njen brat ali mati), saj bi jima kot kardiologinja lahko pomagala.

* * *

Zgoraj predstavljeni različni vzorci oziroma tipi izobraževalnih izbir ponujajo različne oblike načinov soočanja s to ključno in običajno težavno izbiro mladih, ki se odvije v zadnjem razredu osnovne šole in ki na tak ali drugačen način pomembno definira njihova prihodnja

življenja. Ponujena tipologija, ki ni izključujoča (vzorci niso abstraktno ločene enote, pač pa se medsebojno prepletajo), niti nima pretenzij po izčrpnosti (gradi na zbranem empiričnem materialu in je odprtega tipa), razkriva pomembnost, kompleksnost in paradoksalnost izobraževalnih izbir v sodobnem družbenem prostoru.

3.3 Načrtovanje in refleksije o prihodnosti

»V svetu, v katerem je prihodnost v najboljšem primeru nejasne in meglena, verjetneje pa polna tveganj in nevarnosti, se postavljanje oddaljenih ciljev, opuščanje zasebnega interesa v prid povečanja skupinske moči in žrtvovanje sedanjosti v imenu prihodnje sreče ne zdijo privlačna podmena, pa tudi smiselne ne. Vsaka priložnost, ki je ne izkoristimo tukaj in zdaj, je zamujena priložnost, zato je neodpušljivo in težko opravičljivo, kaj šele upravičljivo, če je ne izkoristimo.«

(Bauman 2002, 205)

3.3.1 Časovni horizont prihodnosti

Ker so izobraževalne izbire na koncu osnovne šole v številnih ozirih ključni korak na poti v načrtovano ali zaželeno prihodnost, so razmišljanja in pripovedi učencev in učenk o izobraževalnih izbirah in refleksijah o prihodnosti globoko prepletena, zato med njima ne moremo potegniti jasnih ločnic. Kljub temu pa lahko vendarle izpostavimo ključno razliko med obema in to je prav gotovo perspektiva *časa*. Medtem, ko se izobraževalna izbira zgodi v sedanjem in na nek način točno določenem trenutku – ki hkrati upošteva pretekle izkušnje, trenutne vire in priložnosti kot tudi želje in pričakovanja prihodnosti –, pa se splošne refleksije o prihodnosti nanašajo na precej manj določne ali eksaktne in precej bolj individualne časovne okvire.

Nilsenova (1999) je v tem oziru razlikovala med *načrti*, *upi* in *sanjami*; v tej kategorizaciji ima časovni okvir ključno razlikovalno vlogo: *načrti* se bolj kot na dolgoročno prihodnost nanašajo na podaljšano sedanjost in so močno povezani z občutkom nadzora določene situacije ali dogodke; *upi* se nanašajo na časovno bolj oddaljene dogodke, ki se nadaljujejo preko projekcije oz. predstavljanja sedanjih, vendar pa se kljub temu zdijo mogoči in izvršljivi v določenem času in prostoru, pa čeprav le megleno oz. precej nedoločeno; na drugi strani pa so *sanje* povezane s še bolj oddaljeno prihodnostjo in pripadajo brezčasni in brezkrajevni domeni in so popolnoma izven kontrole posameznika (Nilsen 1999).

Podoben časovni horizont se je pokazal tudi v naši raziskavi. Večina učencev in učenk razmišlja in načrtuje le najbolj neposredno prihodnost, v njihovem primeru je to čas srednješolskega izobraževanja. Medtem pa je v njihovih razmišljanjih časovno bolj oddaljena

prihodnost le grobo skicirana skozi bolj ali manj ohlapne upe, sanje, v nekaterih primerih pa tudi skrbi in strahove.

»V nadaljnjem bom obiskovala srednjo ekonomsko, kaj bom delala po njej pa ... Kakšne delovne izkušnje ali pa kaj podobnega.« (Esej 42, 2011)

»Za daljno prihodnost ne vem, pustimo se presenetit, verjetno bom obiskovala faks.« (Esej 50, 2011)

Bližnja / daljna prihodnost: podaljšana sedanjost?

Empirični rezultati jasno nakazujejo, da velika večina učencev načrtuje in razmišlja predvsem o najbolj neposredni prihodnosti, to je času srednješolskega izobraževanja. Natančne refleksije in načrti prihodnosti so tako pri učencih in učenkah večinoma rezervirani za časovno obdobje naslednjih petih let, kar lahko označimo za »podaljšano sedanjost« (Nowotny v Leccardi 1999, 13; Nilsen 1999).

Bolj specifično to pomeni, da se učenci bolj ali manj ukvarjajo z dvema ključnima prihodnjima »dogodkoma«, to sta vpis v srednjo šolo (in dokončanje osnovne šole) ter čas srednješolskega izobraževanja. Oba dogodka sodita v domet neposredne prihodnosti in omogočata in zahtevata načrtovanje, refleksijo in izbiro in se tako oba zdita, kot da sta vsaj delno pod nadzorom samih učencev. Nekatere tipične izjave učencev so:

»V daljni prihodnosti seveda mislim, da bom končala gimnazijo.« (Esej 93, 2011)

»V bližnji prihodnosti se bom posvetil šoli.« (Esej 56, 2011)

»V bližnji prihodnosti se hočem šolati in doseči čim višjo šolo.« (Esej 79, 2011)

Zdi se, da je za številne učence bolj *oddaljena prihodnost*, torej prihodnost po zaključenem srednješolskem izobraževanju, ki zajema predvsem čas univerzitetnega izobraževanja (pri tistih, ki to načrtujejo), čas dela in družine, predaleč za načrtovanje. Učenci sicer imajo neke splošne ideje o tem, da bi v prihodnosti radi našli službo, imeli družino, postali samostojni, bili srečni in živeli izpolnjeno življenje, vendar pa večina učencev ni pokazala kakšnih bolj natančnih načrtov, kako bodo te želje realizirali, niti iz njihovih izjav ni razvidnih kakšnih bolj specifičnih imaginacij ali sanj, kako naj bi izgledala njihova prihodnost. Empirični

rezultati so tako potrdili distinkcijo Nilsenove (1999) in lahko rečemo, da za večino učencev velja, da njihove refleksije o bolj oddaljeni prihodnosti, torej času po srednješolskem izobraževanju, sodijo bodisi v kategorijo upov bodisi sanj.

»Ne vem kaj bom delala čez več let. Zaenkrat grem na gimnazijo in potem na en faks, ki me bo veselil. Po tem, bi se najbrž zaposlila.« (Esej 2, 2011)

»V bližnji prihodnosti (5 let) mislim iti v šolo ter končati kakšen poklic. Za naprej, to je 10 let, pa še nisem razmišljal. Oziroma se mislim zaposliti v daljni prihodnosti. Želim si, da bi uspešno končal šolanje.« (Esej 46, 2011)

»V bližnji in daljni prihodnosti bi si želela, da bi nadaljevala šolanje v gimnaziji in kasneje na fakulteti in da bi se kasneje po opravljenem študiju zaposlila.« (Esej 54, 2011)

»Jaz hočem it na ekonom. gimnazijo, ker ni fizike. Potem pa nekam v Ljubljano....« (Esej 58, 2011)

Bolj natančne načrte in vizije prihodnosti so pokazali predvsem tisti učenci, ki imajo jasno željo o svoji poklicni prihodnosti. Lahko bi rekli, da razlika med učenci kar se tiče časovnega dometa načrtovanja ter tudi natančnosti načrtov, nastopi natančno v odvisnosti od tega, kako jasna ali nejasna je v danem trenutku njihova želja o tem, kaj bi radi počeli v prihodnosti. Ta razlika tako sovпада z različnimi vzorci izobraževalnih izbir, ki smo jih definirali v četrtem poglavju. Učenci, ki še iščejo svoje interese in se pri izobraževalni izbiri poslužujejo strategije več (izobrazbe) je bolje, tisti, ki odlagajo svojo izbiro na prihodnost (skozi vpis na gimnazijo) in ki si puščajo čim več odprtih možnosti za prihodnje, praviloma izkazujejo tudi precej manj natančne in otipljive načrte za prihodnost. Po drugi strani pa učenci, ki točno vedo, kaj želijo postati, načrtujejo na precej daljši rok:

»Sedaj sem se vpisala v športno gimnazijo Šiška. Pričakujem, da bom sprejeta. Med glavnimi počitnicami bom delala v lokalu naših sosedov, da zaslužim svoj lastni denar. To bom delala vsake počitnice, dokler se ne izšola oz. ne zaposlim. Ko bom naredila gimnazijo se bom vpisala na faks. Ob enem treniram rokomet. Ne vem še točno kaj bi delala ampak usmerila se bom v zdravstvo. Rada bi bila splošna zdravnica ali pa zobozdravnica.« (Esej 30, 2011)

Linearna naravnost: tradicionalni življenjski poteki?

Sodoben način življenja je prinesel odmik od tradicionalnih norm in pričakovanj o tem, kako teče življenje posameznika na ključnih področjih življenja (izobraževanje, zaposlitev, družina). Na mesto standardiziranih in tradicionalnih življenjskih prehodov in potekov, ki so v klasični moderni jasno razdeljevala posamezna življenjska obdobja na otroštvo, mladost, odraslost in starost in obenem predpisovala ključne življenjske dejavnosti, ki formirajo vsako izmed teh obdobj in s tem utelešala veljavna družbena pravila in norme vedenja, je stopila izbirnost življenjskih poti (Ule 2008).

Sodobno življenje, prehodi, obdobja so postali precej manj standardizirani, manj predvidljivi in tako odprti za individualno izbirnost in formacijo. S tem pa so hkrati postali bolj tvegani, saj med drugim ponujajo manj »izkušenj sedenja v istem čolnu« (Ule 2008), torej se posamezniki lahko precej manj zanesejo na varnost, ki jo ponuja kolektivna presoja. In morda je ravno tu iskati razlog zakaj številni učenci, ko govorijo o svoji prihodnosti in željah, razmišljajo in navajajo natančno tista področja in prehode življenja, ki jih je pozna moderna 'osvobodila' in odtrgala od tradicionalnih spon. V izjavah številnih učencev je tako zaznati 'linearen', dolgoročen, časovno in vsebinsko tradicionalno markiran pristop k življenju, osredinjen okrog (varne) zaposlitve in družine in ne kakšne projektne naravnosti, kjer bi bili ključni dogodki začasni ali reverzibilni, na primer:

»Najbolj si želim narediti šolo, dobiti službo, ustvariti družino, narediti hišo in da bi bila srečna.« (Esej 95, 2011)

»Po končani Ekonomski šoli, bi se rad vpisal na višjo šolo, ter se potem zaposlil v pisarni. Po penziji bi se preselil z ženo na podeželje, ter tam užival do mojih zadnjih dni. Vmes med delom in šolanjem bi se rad opravljal tudi z športom npr. košarka ali pa nogomet.« (Esej 25, 2011)

»Delal bom na agroservisi in bom popravljaval avtomobile. Želim si da bom uspešen v svojem življenju. Želim si zgraditi hišo in želim imeti otroke.« (Esej 99, 2011)

Iz teh primerov razmišljanj učencev je zaznati željo po varnosti in celo 'normalnosti':

»V bližnji prihodnosti bom najprej dokončal šolanje. Kasneje si bom poiskal službo. V prihodnosti si najbolj želim si ustvariti družino ter imeti normalno življenje.« (Esej 59, 2011)

»V bližnjih 5 let se bom učil. Po šoli pa služba. Najbolj si želim da bom imel normaljino življenje da končam šolo in da se najdem sfoji prostor in da nebi imel težav s tem.« (Esej 69, 2011)

Zdi se, da mladi težijo k čim bolj 'običajnem' življenju in tradicionalnim vrednotam, osredinjenim okrog dela, družine in prijateljstva, kar bi lahko pomenilo, da je težnja po 'normalnosti' pravzaprav izraz prevelike oziroma neukrotljive izbirnosti in tveganja. Podobne rezultate je pokazala tudi raziskava študentske mladine v Sloveniji iz leta 2008 (Ule in drugi 2008).

Sedanost ali prihodnost?

Zelo zanimiva so tudi razmišljanja učencev in učenk glede tega, kakšno pomembnost pripisujejo svojim prihodnjim življenjem v primerjavi s sedanostjo. Zanimivo zato, ker po eni strani sodoben način življenja promovira usmerjenost v užitek aktualnega trenutka (Lasch 1979), v 'tu in zdaj', v maksimiziranje tistega, kar je dosegljivo, med drugim tudi zato, ker so tveganja načrtovanja prihodnosti in odloga užitka pogosto prevelika, saj življenja in sodobna družba tečeta po precej manj ustaljenih smernicah kot kadarkoli prej (Bruckner 2000; Giddens 1991; Bauman 2000; Beck 1986; du Bois-Reymond 1998; Leccardi 2005, 2008).

»Jaz ne živim v preteklosti, jaz živim danes. /.../ Men se zdi [pomembnejše] sedanje življenje, ker tako ali tako, kot so rekli, življenje je težko, nihče ga ne preživi. Torej res živi vsak dan! To se mi zdi najbolj pomembno in zato se res, kadarkoli se učim, se res pri tem zabavam, tudi muzko poslušam zraven. Igram tenis, zato ker mi je tako, ko stopim na igrišče, mi je tako kot nikjer drugje. Tako, da res je nekaj v tem, da živeti danes, ne jutri in ne včeraj.« (Intervju 50, 2011)

»Jaz mislim, da oboje, zdi se mi, da ne smeš čisto cel čas gledati na to, kako boš v prihodnosti naredil in vse načrtovati za predaleč, ker nikoli ne veš, kdaj se kaj zgodi, pa ti to lahko mogoči in ne vem, celo mladost delaš za to, da boš nekako prišel do enga zelo daleč zastavljenega cilja, ampak se mi zdi, da vseeno ne smeš živeti čisto za sedanost, da delaš točno to, kar ti paše danes, jutri, da se ne sekiraš preveč, ampak vseeno moraš imeti nekje eno mejo, moraš imeti neke zarisane cilje, ampak ne še tako trdno zastavljene, vseeno moraš imeti malo privatnega življenja.« (Intervju 49, 2011)

Nekateri učenci v svojih izjavah izpostavljajo, kako sta sedanjost in prihodnost povezani, kako sedanje izbire in odločitve vplivajo na prihodnost, na primer: *»Za enkrat je moje sedanje [bolj pomembno], vendar je moje sedanje življenje povezano z mojim prihodnjim.«* (Intervju 60, 2011)

Po drugi strani pa nekateri učenci izpostavljajo predvsem svoja prihodnja življenja, nekako v navezavi na svoj 'moratorijski' status otroka oziroma mlade osebe, ki še ne živi samostojnega in polnega odraslega življenja:

»Sedanje življenje niti nima takšnega vpliva, mislim ga ima samo je še bolj tako, mislim v sedanjosti,... Mislim, da bolj prihodnje življenje. /.../ Ja, zato, ker bo tudi več pomembnih odločitev, pa več bolj, ... Kot odrasle osebe se bomo mogli bolj odgovorno obnašati in mi bo potem tisto verjetno bolj pomagalo za naprej, kakor pa to zdaj.« (Intervju 48, 2011)

»Bolj pomembno, sedaj če gledam, pač da bo nekaj iz mene, zagotovo prihodnje, ker bom lahko v prihodnosti nekako uresničila, v sedanjosti trenutno tega še ne morem uresničiti, ker sem še premlada, da bi bila v službi in pač vse, kar temu sledi.« (Intervju 51, 2011)

3.3.2 Orientacije v prihodnost

Glede na to, kako domišljene in elaborirane so želje in aspiracije za prihodnost v izjavah učencev, lahko definiramo dve prevladujoči orientaciji za prihodnost. Prva se nanaša na tiste učence, ki izkazujejo jasne, natančne želje in/ali cilje za svoja prihodnja življenja, druga pa vključuje tiste učence, za katere je v danem trenutku prihodnost popolnoma odprta in ki izkazujejo malo ali nič vizije svoje prihodnosti.

Najprej si natančneje pogledimo prvo orientacijo za prihodnost, torej tisto, kjer so refleksije prihodnosti in njeno načrtovanje organizirane okrog bolj ali manj **jasno izražene želje ali ciljev**.

»Naslednjih 5 let bom hodil na zobotehnično šolo. V prihodnosti bom zobotehnik. Izdeloval bom proteze.« (Esej 23, 2011)

V tej orientaciji, ki je osrediščena okrog želje, učence razlikuje predvsem stopnja načrtovanja oziroma stopnja definiranja poti za doseg zaželenega cilja; medtem ko imajo eni učenci zelo dobro in natančno definirane poti v prihodnost, pa pri drugih te poti ostajajo precej nejasne. Na primer:

"V bližnji prihodnosti upam, da bom prišla do višje zdravstvene šole, kjer bi se izobraževala za pediatrijo, ker imam zelo rada delo z otroki. V daljni prihodnosti pa upam, da bom delala v Pediatrični kliniki v Ljubljani in bom pomagala bolnim otrokom. To si tudi želim v daljni prihodnosti in upam, da se mi bo želja uresničila." (Esej 13, 2011)

V tej izjavi lahko vidimo, kako ima učenka živo predstavo sebe v prihodnosti, njena poklicna želja je jasna in ne izkazuje nobenega dvoma. Kljub temu pa lahko vidimo tudi, da zaenkrat še ni dobro seznanjena s specifično izobraževalno potjo, po kateri bi lahko postala pediatrija (govori o višji zdravstveni šoli namesto medicinski fakulteti). Podobno razmišljanje lahko zasledimo tudi v naslednji izjavi, kjer učenec prav tako ne dvomi o svojem cilju in aspiracijah, vendar pa je pot do tja precej težko dosegljiva in tudi sam učenec izkazuje vsaj majhno stopnjo zavedanja o tem:

»V prihodnosti mislim nadaljevati s košarko in postati poklicni košarkar. Mislim, da bo problem vse to uskladiti s šolo. Upam, da bom tudi uspešno končal osnovno, srednjo in nadaljnje šolanje. Moje največje sanje so, da bi po uspešni srednji šoli odšel študirat v Ameriko ter tam igral za šolsko ekipo.« (Esej 52, 2011)

Na drugi strani pa nekateri učenci pa ne izražajo samo jasne in definirane želje o svoji poklicni prihodnosti, pač pa so njihove aspiracije podprte tudi s poznavanjem poklica in poti do tja. Take izjave so pogosto vezane na določene izkušnje z želenim poklicem, ki so jih učenci že pridobili oziroma se nekako seznanili s poklicem (pogosto doma) in se najpogosteje nanašajo na poklice kot so na primer kuhar, turistični vodnik, lesar, avtomehanik:

»V bližnji in daljni prihodnosti si želim da bi postal profesionalni kuhar in odpru svojo restavracijo.« (Esej 32, 2011)

»Moje želje so, da bi uspešno končal srednjo šolo in se zaposlil za ta poklic ki se bom šolal. Ta poklic je avtoservisni tehnik. To mi je zelo všeč, ker rad popravljam motorje.« (Esej 34, 2011)

»V naslednjih petih letih hočem postati uspešen lesarski tehnik, ker rad delam z lesom.« (Esej 14, 2011)

Druga skupina učencev z jasno izraženimi željami pa so torej tisti učenci in učenke, ki sicer izražajo konkretne poklicne želje, vendar pa so precej manj seznanjeni s podrobnosti oziroma samo naravo zaželenega dela ali poti do tja. To so običajno poklici kot so postati igralec/igralka, zdravnica, odvetnik, itd.

Druga orientacija pa torej vključuje učence, ki svojo prihodnost dojemajo kot popolnoma 'odprt'; imajo malo ali nič vizije za svoja prihodnja življenja. Njihov fokus leži v sedanjem trenutku, medtem ko zanje prihodnost (tudi bližnja ali pa vsaj malo bolj oddaljena) ni v središču pozornosti ali skrbi in je v tem trenutku nekako odložena. Razlogi zakaj je temu tako, se razlikujejo od učenca do učenca, vendarle pa lahko identificiramo dve skupni točki: najbolj pogosto so tovrstni odnosi do prihodnosti značilni za tiste učence, ki so v temeljnem dvomu glede dvojih želja³¹.

Nekateri izmed učencev, ki se soočajo s temeljnim vprašanjem glede svoje želje, interesov in zanimanj kažejo izjemno potrebo po tem, da bi našli 'sami sebe' v bližnji prihodnosti, medtem ko drugi izkazujejo neke vrste ignoranco do svoje prihodnosti, ko trdijo, da o svoji prihodnosti sploh ne razmišljajo, niti ne izkazujejo kakšne zaskrbljenosti, da je temu tako, na primer:

³¹ To so učenci, ki se ponavadi poslužujejo ene izmed dveh strategij pri sprejemanju izobraževalne izbire, 'odlog odločitve' in 'več je bolj', ki sta identificirani in opisani v poglavju o izobraževalnih izbirah.

»Pojma nimam kaj bom delal v bližnji in dalnji prihodnosti.« (Esej 16, 2011) ali pa »O prihodnosti ne razmišljam prav veliko.« (Esej 48, 2011)

Te vrste izjave in razmišljanja učencev prav gotovo niso nujno znak pomanjkanja interesa ali motivacije, pač pa bi prav lahko bile izraz zahtevnosti izbire med številnimi (in pogosto izključujočimi) možnostmi in opcijami, pomanjkanja izrazitih in specifičnih želja, podpore, orientacije ali pa celo posreden izraz visoke negotovosti in tveganj v sodobni družbi, kjer je posameznik bolj kot kadarkoli prepuščen sam sebi, da individualno poišče svojo lastno pot in je precej manj opremljen s kolektivnimi in družbenimi rešitvami, podporo in smernicami.

Tovrstna negotovost je precej bolj neposredno očitna v nekaterih izjavah učencev, ki kažejo kako močno se nekateri med njimi zavedajo težavnosti sodobne socio-ekonomske in politične situacije, ki je napolnjena s tveganji in negotovostjo, ki močno otežkočajo osebno načrtovanje prihodnosti. Tu so nekatere izmed teh misli:

»Strah me je, da bo po svetu še večja gospodarska kriza.« (Esej 13, 2011)

»Upam, da bom imela oz. dobila službo, saj opažam, da nam gre trenutno slabo. Nočem si iskati službo drugje, ampak vseeno mislim, da se bo veliko mladih odločilo za tujino.« (Esej 93, 2011)

»[izbrano šolo] sem pa zato izbral, ker vem, da imajo pač ta program za mednarodno maturo in baje, da je sedaj veliko težje dobiti službe, sploh v Sloveniji in bi si rad pustil možnost za tujino.« (Intervju 52, 2011)

3.3.3 Dejavniki načrtovanja prihodnosti

Dejavniki načrtovanja prihodnosti so po svoji vsebini zelo podobni dejavnikom izobraževalne izbire, ki so opisani v podpoglavju 3.2.2. To je razumljivo, saj je izobraževalna izbira za učence hkrati tudi ključni korak v samo prihodnost. Kljub temu je razvidnih nekaj razlik, saj je predvsem horizont razmišljanja učencev glede prihodnosti nekoliko širši kot horizont refleksij glede same izobraževalne izbire ter vključuje več sfer njihovih anticipiranih življenj.

Na podlagi empiričnega analize kvalitativnih sem identificirala naslednje ključne individualne in strukturne dejavnike, ki zaznamujejo in določajo okvir načrtovanja prihodnosti:

- (1) Želje za prihodnost,
- (2) trud, volja in premagovanje ovir,
- (3) izobrazba,
- (4) podpora staršev, družine,
- (5) zaposlitvene možnosti in priložnosti,
- (6) družbene in gospodarske razmere.

(1) Želje za prihodnost: lepo življenje, veselje, sreča, zdravje, družina, uspeh...

Želje glede prihodnosti razumljivo nastopajo kot eden izmed ključnih dejavnikov načrtovanja prihodnosti. Razmišljanja o željah za prihodnost so vseprisotna pri učencih in v primerjavi s poklicnimi željami, ki so bila glavni fokus razmišljanja okrog izobraževalne izbire, je horizont refleksij učencev dejansko precej širši, a hkrati tudi bolj splošen. Prevladujejo namreč splošne želje glede tega, kako naj bi izgledala njihova prihodnost, razmišljanja so osrediščena okrog sreče, veselja, družine, službe, uspeha, izobrazbe:

»V prihodnosti želim biti zdrava in srečna.« (Esej 83, 2011)

»Najbolj si želim postati čim bolj uspešen.« (Esej 79, 2011)

»Najbolj si želim opraviti gimnazijo in faks. Najbolj si želim lepo, srečno družino in dobro službo in moža.« (Esej 50, 2011)

»V daljni prihodnosti si želim biti srečen, kar pomeni: Imeti družino, dovolj denarja, dobro zaposlitev...« (Esej 70, 2011)

»... Potem se želim zaposliti v službi, ki jo bom imel rad. Mislim pa, da bom v daljni prihodnosti delal tisto, kar me bo najbolj veselilo. V daljni in bližnji prihodnosti si želim biti uspešen in imeti dobro družino. Želim si biti tudi srečen in vesel v svojem življenju.« (Esej 85, 2011)

Lahko bi rekli, da učenci izkazujejo bolj ali manj 'tradicionalne' oziroma družbeno pričakovane želje (imeli bodo moža/ženo, otroke, službe in materialne dobrine), ki so povečini izražene v splošnih okvirih in le v redkih primerih bolj specifične oziroma konkretne.

»Po končanem študiju pa si seveda želim prvo urediti življenje, s tem mislim, si najti službo in stanovanje. Želim si tudi družino, vendar pa mislim, da ljudje potrebujemo tudi leta zase, da ugotovimo kaj smo in kaj si želimo.« (Esej 93, 2011)

»V bližnji prihodnosti bom šel študirat, v daljni pa bom delal v pisarni. Želim si da dobivam za to delo dobiva še kar veliko plačo. Veselim se da bom dobil službo in spoznal nove ljudi. Pričakujem da bom imel lepo družino. Osrečuje me, da bom spoznal nove ljudi. Največ ovira je ta da če ne končam srednje šole nebo nič od navedenega. ... Upam, da bom imel lepo prihodnost.« (Esej 65, 2011)

»Najbolj me osrečuje dejstvo, da sem vesel in še mlad, zato hočem uživati v življenju, dokler lahko. V življenju bosta imela največjo vlogo ljubezen in prijateljstvo, torej prijatelji in družina.« (Esej 24, 2011)

Zanimiv sta naslednja dva primer, kjer imata učenki zelo natančne predstave o svoji prihodnosti, a so te vezane predvsem na družino, kraj bivanja, zdravje: *»Čez 10 let upam da bom imela 1 otroka in moža ter hišo, da bom zdrava, srečna in živela v Švici. Najbolj si želim, da sem zdrava. Veselim se moje starosti.« (Esej 19, 2011)*

»V bližnji prihodnosti bi rada končala srednjo šolo in šla na faks (še ne vem kateri, to bi rada v srednji šoli izvedela). Medtem bi rada zaslužila denar (študentsko delo npr.), da bi se po 18. letu skoraj osamosvojila. Pol bi rada dobila dobro plačano delo ter se poročila. Z mozem bi začela graditi hišo v bližini Ljubljane (v Ljubljani nočem živeti, ker je preveč onesnažena pa tudi preveč prometa pa ljudi je). Pol k bi se hiša zgradila bi imela otroke (3, če bi bil eden bi bil razvajan pa še dolgčas bi mu bilo, 4 je pa preveč, ker so v naši družini 4 otroci in mami pa ati skoz samo delata, nič časa nimata

zase). Pa še potovala bi rada, zato grem tudi na XXX, ker se tam veliko potuje, pa dobra družba je, pa verska šola je. Mogoče dobim celo tako veliko denarja, da si bom čistilko plačala. Pol bodo imeli moji otroci več prostega časa kot jaz. Pa še naprej bi rada trenirala judo ali pa kakšen drug šport, pa še naprej bi se rada ukvarjala z risanjem. Mogoče tudi s talenti dobim kaj denarja.» (Esej 11, 2011)

Le redki učenci pa so svoje želje za prihodnje življenje ubesedili bolj slikovito oziroma malo širše predstavili svoje želje, onstran okvirov tipičnih 'tricionalnih' kategorij:

»Vse želje, cilje in strahove je težko opisati le v enem opisu. Če, bi začeli z željami si predvsem želim, da bi živela življenje polno, da se ne bi vdala brez kakršnega koli truda, da bi si vedno našla saj kanček za užitek... in živela življenje z namenom. Pomagala bi ljudem in njim vlivala novo upanje, ko bodo v stiski in ob tem tudi sebe hrabrila. Želim živeti svoje sanje, vendar si kljub temu želim, da bi še kakšne vedno ostale neuresničene, saj drugače ostaneš brez idej. Cilji so predvsem, da bi uspela, da bi bila skromna obenem pa pogumna in samozavestna. Imela bi družino za katero bi skrbela in skupaj bi preživljali prečudovit čas ter si vedno stali ob strani. Včasih me je strah, da mi ne bo uspelo, da bodo moje želje in cilji sčasoma izginili. Vendar vem, da če verujem lahko naredim karkoli!« (Esej 91, 2011)

(2) Trud, volja, premagovanje ovir

Naslednji pomembni dejavnik načrtovanja prihodnosti pa je prevzemanje odgovornosti za svojo prihodnost. Empirični rezultati kažejo, da so se mladi večinoma zelo poistovetili s sodobno ideologijo izbire, individualizma in samo-odgovornosti za svoj življenjski potek. Namreč, njihove izjave kažejo, da večinoma vidijo sami sebe kot ključni in pogosto tudi kot edini 'dejavnik' prihodnosti. Zdi se jim, da so sami v celoti odgovorni zase, da so edini 'odločevalec' in da so njihova prihodnost in življenja v celoti odvisna predvsem od njihovega odnosa, izbire, volje in truda, ki so ga pripravljene vložiti v svojo izobrazbo in delo³².

»Jaz sem najbolj vplivala [na izbiro srednje šole]. Jaz sem si to želela že od petega ali šestega razreda in starši niso imeli nič pri tem. So rekli, tisto kar si želiš, vpiši. So mi tudi povedali,

³² Za kritično razdelavo tega dejavnika glej poglavje 3.3.6 Težave in paradoksi načrtovanja prihodnosti

da je zdravstvena šola tudi zelo težka, ampak sem rekla, da sem pripravljena na to, da se bom potrudila, da bom zdravnica in to, ker si to zelo želim.» (Intervju, 2011)

»Bojim se ovir na poti, ampak nekako vem, da jih bom uspela premagati.« (Esej 87, 2011)

»Mislim, da bom v življenju naletela na veliko ovir, a sem dobra v premagovanju, tako da me ni preveč strah.« (Esej 90, 2011)

»Kar se tiče daljne prihodnosti, pa se veselim tega, da bom življenje posvetila tistemu, za kar se mi zdi vredno živeti in truditi.... To si želim največ na svetu. Bojim se le, da mi cilja ne bo uspelo doseči, a se s tem ne obremenjujem preveč. To je edina stvar, ki jo želim početi in šla bom na vse ali nič.« (Esej 67, 2011)

»Ovir in drugih slabih stvari ne čutim, če bom imela voljo do tega, kar si želim.« (Esej 50, 2011)

»Upam, da mi moji načrti uspejo in, da dobim službo, ki je dobro plačana. Želim imeti lagodno življenje in menim, da če se bom močno trudila je potem boljše življenje plačilo za ves moj trud.« (Esej 76, 2011)

Tu je seveda potrebno poudariti, da so učenci le v redkih primerih pokazali razumevanje, da so njihova življenja odvisna ne od njih samih, pač pa vpeta v širši družbeni svet, ki s svojimi pogoji, pričakovanji, zahtevami, možnostmi vpliva na njihove življenjske poti in priložnosti. Primer takšnega razumevanja so predvsem njihove izjave glede skrbi o zaposlitvenih možnostih (bolj pogoste med učenci) in širših družbeno, ekonomsko in političnih razmerah v državi (v redkih izjavah nekaterih učencev) (glej peti in šesti dejavnik spodaj).

(3) Izobrazba

Tretji ključni dejavnik razmišljanj o prihodnosti pa je izobrazba, to je njihova razmišljanja o tem, kako relevantna je izobrazba za njihova prihodnja življenja in se skoraj povsem pokriva z dejavnikom 'Percepcije relevantnosti izobrazbe', ki je že opisan kot ključni dejavnik izobraževalne izbire (glej podpoglavje 3.2.2).

Na tem mestu bolj natančno izpostavljam njihove skrbi o tem, ali imajo dovolj znanja, ali so njihove ocene dovolj dobre za vpis na želeno srednjo šolo, ali bodo zmogli učno snov v izbrani srednji šoli:

»Pri vsem tem me pa ovira moje znanje iz preteklosti, saj se v šoli nisem nič trudila in zaradi tega se to leto ne morem vpisati v šolo v katero si želim (srednjo vzgojiteljsko šolo).« (Esej 26, 2011)

»Strah me je, da bo programerstvo prezahtevno zame a se ob enem veselim tega saj sem se vedno želel biti programer.« (Esej 62, 2011)

»Najprej že vpis v srednjo šolo bo mogoče komu zmanjkala kakšna točka pa se bo potem moral drugim vpisati, ampak če greš na katero gimnazijo, greš lahko tudi naprej potem na faks in si še zmeraj tisto, kar si želiš postati. Drugače pa ja, če si priden, lahko prideš kamorkoli.« (Intervju 4, 2011)

(4) Podpora staršev, družine

Empirični rezultati so pokazali, da je za učence, njihove izbire in načrtovanje, podpora staršev ključnega pomena in to na več nivojih, tako na individualnem, v smislu psihološke podpore, spodbujanja, zaupanja, kot tudi na bolj strukturnem nivoju, v smislu omogočanju možnosti skozi materialno in finančno podporo. Tukaj navajam nekaj tipičnih citatov učencev, medtem ko je vloga staršev natančneje razdelana v samostojnem podpoglavju (glej 3.3.5).

»Najbolj zaupam očetu. Z njim se lahko pogovarjam o vsem. Ob meni je tudi veliko ljudi (prijatelji in družina), ki me nikoli ne bodo pustili na cedilu. Zato me je tudi manj strah.« (Esej 37, 2011)

»Mislim, da mi brez podpore bližnjih ne bo uspelo. Mama je od vedno podpirala moje sanje, cilje in ambicije, zato se veselim tudi tega, da jo bom vedno imela ob sebi. V tujino bi seboj vzela sestrčno, s katero imava cilje, želje in ambicije enake in vedno sva se druga na drugo zanašali in se že od malih nog podpirali.« (Esej 67, 2011)

»Srečo imam, da me moji starši podpirajo v vsem kar se bom odločila.« (Esej 8, 2011)

(5) Zaposlitvene možnosti in priložnosti

Ključno vlogo pri razmišljanjih o prihodnosti učencev razumljivo igrajo njihove zaposlitvene možnosti. Tudi ta dejavnik je močno zelo povezan z dejavnikom o poklicnih možnostih v poglavju o dejavnikih izobraževalnih izbir (glej 3.2.2), le da je horizont razmišljanja širši, saj ni vezan strogo na izbiro srednje šole, pač pa širše, na njihovo celotno prihodnost. Učenci razumejo zaposlitev kot ključno skozi več vidikov, na primer omogoča jim samostojnost in finančno neodvisnost:

»Najbolj si želim, da dobim službo in da bi lažje živel. Najbolj se veselim svojega življenja in da bom lahko sam odločal o sebi.« (Esej 102, 2011)

»Najbolj se veselim, da ko bom zjutraj vstala in potem šla v službo. Živela bom bolj samostojno...« (Esej 63, 2011)

Poleg tega, kot smo videli že v poglavju o dejavnikih izobraževalne izbire (glej 3.2.2), je poklic in zaposlitev zanje eden izmed ključni identitetnih dejavnikov, saj je za številne učence preprosto nepredstavljivo, da bi delali 'zgolj za denar'. Kot jih nagovarjajo tudi starši, je zelo pomembno, da v poklicu uživaš, da se čutiš izpopolnjenega, da ti omogoča občutek osebne rasti, na primer (glej več v 3.2.2):

»Želja po poklicu. Če te ta poklic veseli in ti je dobro ko prideš v službo, da ti je tam dobro in da ti ni samo v muko.« (Fokusna skupina 6, 2011)

(6) Družbene in gospodarske razmere

Nekateri učenci, čeprav je takih med respondenti naše raziskave le peščica, pa so kot pomemben dejavnik svoje prihodnosti navedli tudi širše družbene in gospodarske okoliščine in s tem pokazali svoje razumevanje, da njihova prihodnost ni le stvar individualnih sposobnosti, truda, volje, pač pa je odvisna od širših družbenih, sistemskih dejavnikov, na katere sami nimajo vpliva. Te izjave so bile povezane predvsem s pripoznanjem trenutne gospodarske krize v državi, ki jo označuje visoka stopnja brezposelnosti in veliko pomanjkanje delovnih mest.

»Kljub temu pa, da na prihodnost gledam pozitivno, me skrbijo razmere v državi. Že zdaj veliko slišim, koliko ljudi je brez služb, koliko finančnih težav, ... Tudi v moji bližini opažam take ljudi, ki so pod hudim stresom in na robu živčnega zloma.« (Esej 88, 2011)

»Ja problemov v bistvu ne čutim nikjer razen v službi in krizi (gospodarski).« (Esej 102, 2011)

3.3.4 Skrbi, ovire in priložnosti za prihodnost

Skrbi, strahovi in ovire

Analiza skrbi, strahov in ovir, ki jih čutijo učenci pri načrtovanju svoje prihodnosti je pokazala, da prevladujejo individualne skrbi, kar je skladno s sodobno ideologijo izbire in procesom individualizacije. Na primer, ko smo učence povpraševali, kaj jih najbolj skrbi, so najpogosteje omenjali skrbi v zvezi z izobrazbo: učenjem, delovnimi navadami, uspešnim dokončanjem šole, šolskim uspehom, ocenami, skrbmi glede vpisa v nadaljnje izobraževanje. To je seveda razumljivo, saj je terenska faza zbiranja podatkov potekala, ko so bili učenci v zadnjem, devetem razredu osnovne šole in tik pred zanje izjemno pomembno izbiro srednje šole, ko so torej veliko svojega časa namenjali predvsem razmišljanju o svojih izobraževalnih željah, možnostih in priložnostih. Primeri nekaterih izjav:

»Za prihodnost me najbolj skrbi, da morda ne bi bila sprejeta na faks, saj je zelo zahteven in moraš biti v srednji šoli res dober.« (Esej 7, 2011)

»Ovirala me bo mogoče moja neurejenost, razdalja za službo in študij, težavnost študija, ...« (Esej 62, 2011)

Druge, prav tako bolj subjektivne vrste skrbi za prihodnost so bile povezane z njihovim zdravjem (predvsem potencialnim poškodbam tistih učencev, ki upajo na športno kariero), na primer:

»Bojim se, da zaradi poškodb ne bi mogla izpolnit sanj [želi postati slavna rokometasica].« (Esej 60, 2011)

»Najbolj me je strah, da bi se poškodoval [želi postati poklicni nogometaš] ali pa, da ne bi uspel zaradi mojega obnašanja ali volje.« (Esej 22, 2011)

Nekatere učence je skrbelo tudi, kako se bodo vključili v novo družbo, ko bodo začeli hoditi na novo šolo, in pa pomanjkanje prostega časa, ker bodo v srednji šoli potrebni večji šolski napor:

»Ja, to v bistvu s sošolkami že eno leto razmišljamo. Zelo težko je, ker del našega otroštva smo preživeli v tej šoli in je zelo kruto zdaj. /.../ Ja, s prijateljicami smo se zmenile, da ko bomo končali prvi dan v gimnaziji, da bomo prišle tudi nazaj obiskat šolo.« (Intervju 20, 2011)

»Da, tam bom sam, nikogar ne bom poznal, to me je najbolj strah.« (Intervju 28, 2011)

»Vendar me je tudi strah tega vsega, da se privadiš na vse novo. In sploh ta preskok iz osnovne šole v srednjo. Več učenja, manj časa...« (Esej 2, 2011)

Spet drugi učenci pa niso bili tako zaskrbljeni, kako se bodo vključili v novo družbo, pač pa so se veselili novega začetka, novih prijateljev.

»Ne vem, po eni strani komaj čakam, da grem, po eni strani pa me je malo strah, nova šola pa to, po eni strani pa komaj čakam.« (Intervju 26, 2011)

»Pa ja, dosti ja [se veseli srednje šole]. Vesel sem in obenem imam tremo, strah. Nova družba, pa vse to.« (Intervju 6, 2011)

Med bolj sistemske oziroma strukturne skrbi, ki so jih izražali učenci, pa so prevladovali naslednji: trg dela (zaposlitev / brezposelnost), težaven študij, vpis na študij, oddaljenost od doma v času študija, gospodarske razmere.

»Malce me je strah za službo, saj danes je vedno manj ljudi zaposlenih in zato upam, da bom na tem področju dobila službo.« (Esej 89, 2011)

»Največ ovir se mi zdi pri denarju, saj, da lahko vsaj malo lepo živiš moreš imeti denar (ne preveliko, ne premalo). Zato pa rabiš dobro službo, za to dobit pa rabiš dobro izobrazbo (in seveda veliko denarja za to). Tukaj pa verjamem, da bi mi starši ogromno pomagali.« (Esej 68, 2011)

»Upam, da bom imela oz. dobila službo, saj opažam, da nam gre trenutno slabo. Nočem si iskati službo drugje, ampak vseeno mislim, da se bo veliko mladih odločilo za tujino.« (Esej 93, 2011)

Nekateri učenci pa so nasprotno, izkazali izjemno pozitiven odnos do svoje prihodnosti, saj pravijo, da nimajo prav nobenih skrbi in da ne čutijo nobenih ovir, na primer:

»Nikjer ne čutim ovir in problemov vsaj zdaj ne.« (Esej 21, 2011)

»Mislim, da me ne ovira nihče.« (Esej 31, 2011)

»Mislim, da za moje sanje ni ovir ter da me nič ne more prepričati v kaj drugega.« (Esej 47, 2011)

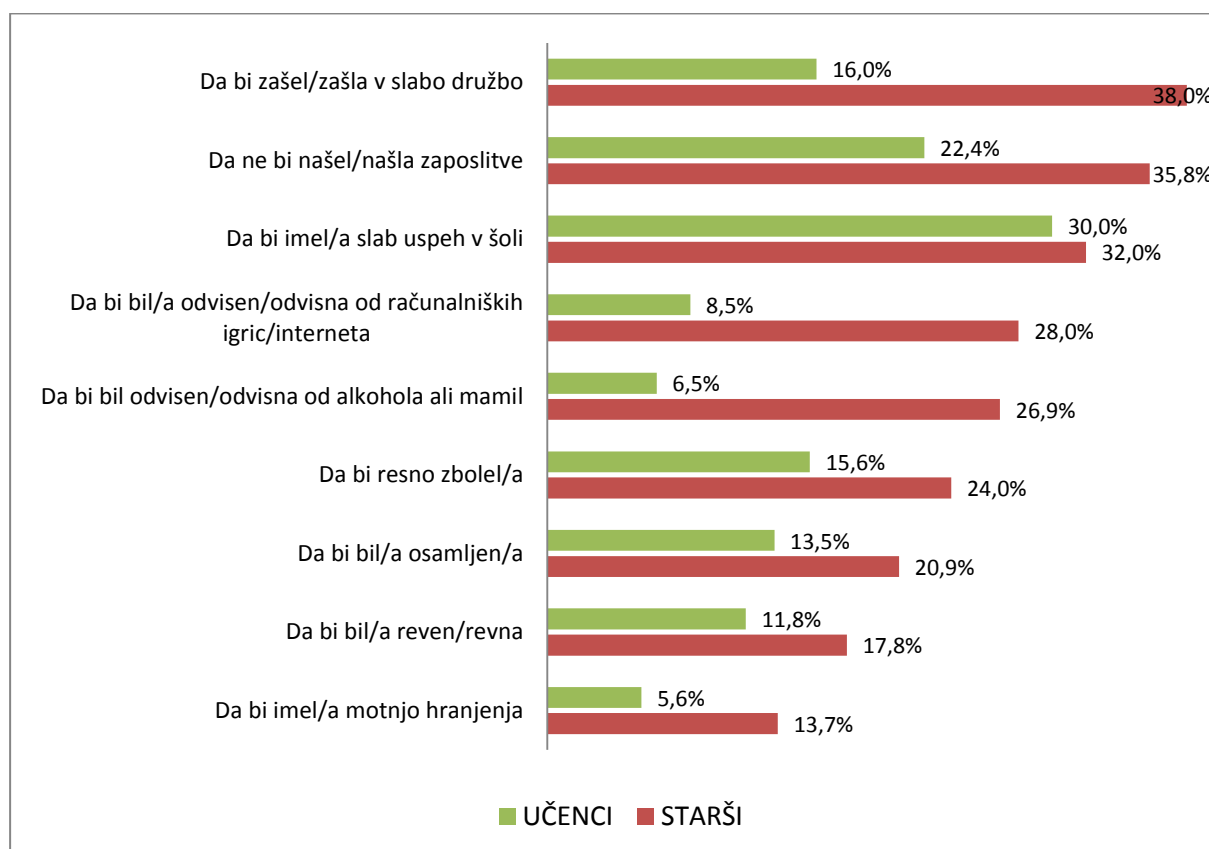
»Za poklic me ne skrbi, da ne bi dobil službe, ker se danes vedno več iščejo taki poklici. Zato, ker je danes veliko otrok hodi na gimnazije in velike šole. To je moje mnenje.... In zaenkrat nimam nobenih ovir.« (Esej 34, 2011)

Po eni strani gre tak visok optimizem prav gotovo pripisati tudi njihovi mladosti in temu, da še vedno ne živijo polnih odraslih življenj, da za njihove eksistencialne potrebe skrbijo starši in družina ter da v življenju zaenkrat še niso naleteli na večje težave. Številni med njimi menijo, da zanje ni nobenih ovir predvsem zato, ker se zanašajo na svoje starše, ki jim izredno zaupajo in čutijo, da jih ti podpirajo prav v vsem in da bi zanje naredili vse:

»Ovir skoraj da jih nimam za svoje želje, ker vem, da bodo tudi starši naredili vse, da bom srečen in vesel v svojem življenju in me tudi zelo podpirajo.« (Esej 44, 2011)

»Problemov se ne bojim, ker imam ob sebi osebe, ki jim zaupam.« (Esej 37, 2011)

Slika 3.7: Odstotek učencev in staršev, ki jih pogosto ali vedno skrbi, da bi nekoč v prihodnosti učenci imeli naslednje težave? (učenci, starši)

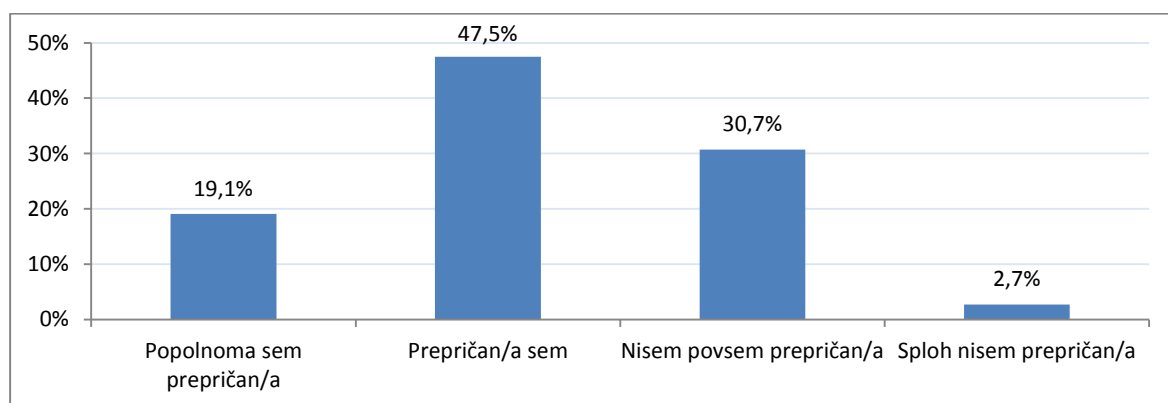


Graf, ki prikazuje katere so najpogostejše skrbi otrok in staršev, potrjuje tudi gornje ugotovitve iz intervjujev in esejev. Namreč, tako učence kot starše najbolj skrbi, da bi imeli učenci slab uspeh v šoli, da ne bi našli zaposlitve ter da bi zašli v slabo družbo. Sicer lahko vidimo, da so starši precej bolj zaskrbljeni kot učenci, kljub temu pa do njihove skrbi podobne.

Dobrih 15 % učencev pogosto ali vedno skrbi, da bi zašli v slabo družbo in da bi resno zboleli. V primerjavi s skrbjo glede uspeha v šoli in zaposlitve, ti dve skrbi nekoliko odstopata, namreč glede slabe družbe so pravzaprav sami učenci tisti, ki odločajo o tem, kakšno družbo si bodo zbrali, medtem ko se na podlagi te skrbi zdi, kot da menijo da sami nimajo nobene kontrole nad izbiro družbe. Tudi skrb glede zdravja ni samo po sebi umevna, glede na to, da so učenci še zelo mladi in pri večini zdravje še ni nastopilo kot resen problem oziroma kot nekaj, s čimer bi se morali tako obremenjevati. Sploh ti dve skrbi napeljujeta na ugotovitev, da skrbi učencev niso le njihove lastne, pač pa so verjetneje refleksija skrbi njihovih staršev.

Priložnosti in možnosti za prihodnost

Slika 3.8: Stopnja prepričanosti o tem, ali bodo po končanem izobraževanju dobili takšno službo kot si jo želijo (učenci)

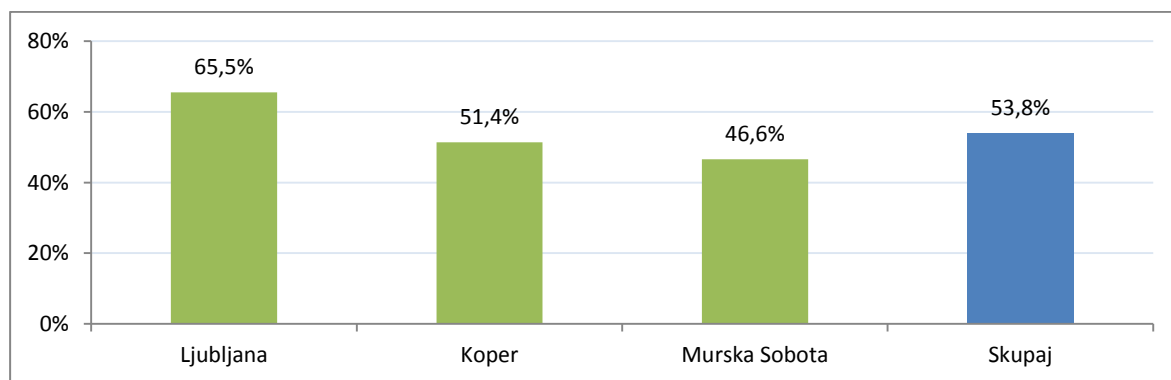


Graf prikazuje kako prepričani so učenci, da bodo po končanem izobraževanju dobili takšno službo kot si jo želijo. Vidimo, da je 19 % učencev popolnoma prepričanih, slaba polovica pa prepričanih, da se bo to zgodilo. Zopet se potrjuje, da so učenci precej optimistični glede svoje prihodnosti, kljub temu, da so številni izmed njih izpostavili prav skrb glede zaposlitve kot eno izmed najbolj perečih skrbi ter da številni izmed njih vidijo zaposlitev kot pomembno

za njihovo osebno počutje, kot identitetni dejavnik v svojih življenjih (zanimivo delo, ki nudi možnost osebnega zadovoljstva, izpolnitve, užitek) in ne zgolj njen finančni in preživetveni vidik.

Zelo zanimivo je tudi dejstvo, da je natančnejša socio-demografska analiza pokazala, da ni nobenih statistično značilnih razlik po spolu, mestu, delovnem statusu matere in očeta, izobrazbe matere in očeta. Tu bi sicer načeloma pričakovali razlike, saj so zaposlitvene (še prej pa izobraževalne možnosti) pogosto povezane s socialno-ekonomskim statusom družine, vendar je videti, da učenci teh razlik še ne zaznajo tako očitno ali pa da gre ta optimizem pripisati tudi časovni distanci do dejanske zaposlitve (vsaj 4 ali več let, odvisno od trajanja njihovega izobraževanja).

Slika 3.9: Odstotek učencev, ki so se pripravljeni preseliti v drugo državo za izboljšanje možnosti za dobro službo (učenci, mesto*)



*Sig.=<0.000, Cramer's V 0.154

Zgornji graf pa prikazuje, koliko učencev se je pripravljeno preseliti v drugo državo, če bi to izboljšalo njihove možnosti za zaposlitev. Vidimo, da je v splošnem vzorcu to pripravljena storiti dobra polovica vseh učencev. Socio-demografska analiza je pokazala, da so statistično značilne razlike po mestu, saj so se najbolj pripravljeni preseliti učenci iz prestolnice, medtem ko ni razlik po spolu, delovnem statusu matere in očeta ali izobrazbe matere in očeta.

Enake možnosti za vse?

Zanimive odgovore smo dobili na vprašanje, ali učenci menijo, da imajo vsi učenci enako možnosti oziroma ali je šola enako težka oziroma zahtevna za vse učence na šoli in kateri so

razlogi, če temu ni tako. Izkazalo se je, da številni učenci menijo, da imajo vsi učenci načeloma enakih možnosti, ki pa so potem odvisen od njihovih individualnih naporov in truda in da ni drugih zunanjih dejavnikov, ki bi zmanjševali oziroma povečevali možnosti določenih učencev:

»Eni imajo res takšne sposobnosti, mislim odvisno od sposobnosti, eni malo več »licajo« eni malo manj, ja. Samo, po ocenah, mislim, ker imamo vsi enake možnosti, samo zdaj odvisno koliko dela vložiš, od tega mislim, da je odvisno.« (Intervju 26, 2011)

»Ohhh, men se zdi, da večina učenja se pridobi s tem, da se sam naučiš in da mama ti mogoče včasih kaj pomaga, ampak večina, pa se moraš sam naučit. Tko, da si to v bistvu moraš sam...vse to....tko, da [denar] ne vpliva na nič. (Intervju 12, 2011)

»Ne, vedno so razlike./.../ Eni se malo bolj potrudijo, eni manj, eni so malo bolj bistri, eni manj, ampak če se potrudiš, se vse da. Da se malo nadoknadit, kakšna ocena gor. Če se pa ne dela, potem pa tudi kakšna ocena dol.« (Intervju 2, 2011)

Medtem ko so nekateri učenci izpostavili, da nimajo vsi enakih možnosti, pri čemer so navajali predvsem socialne razlike oz. finančni položaj družin in pa zdravje:

»Ne vem, nekateri hočejo recimo študirat v tujini pa za to rabiš veliko denarja. Nekateri so pametni pa bi recimo radi šli na gimnazijo, vendar zaradi razmer doma morajo it že takoj na strokovno.« (Fokusna skupina 1, 2011)

»To je odvisno od staršev in kakšna je ta finančni položaj.« (Fokusna skupina 3, 2011)

»Ali eni pa imajo tudi zdravstvene težave, so pa tudi ovira, nekako.« (Fokusna skupina 8, 2011)

3.3.5 Vloga in vpliv staršev na načrtovanje prihodnosti otrok

Raziskave družinskih vzorcev in odnosov med starši in otroci kažejo, da v sodobnih (predvsem zahodnih) družinah prihaja do pomembnih sprememb v vzgojnih vzorcih, ki jih lahko opišemo kot premik iz modela vzgojne družine v model emocionalne in podporne družine; nekateri avtorji govorijo o procesu *famializacije* (Edwards in Alldred 2000; Beck-Gernsheim 2002; Biggart in drugi 2002; Leccardi in Ruspini 2006; Ule 2013; Ule in drugi 2014).

Famializacija pomeni, da starši prevzemajo čedalje večjo odgovornost za vzgojo in izobraževanje svojih otrok, kar pomeni, da je čedalje več vzgojnih in izobraževalnih nalog opravljenih v zasebnosti posameznih družin. To hkrati pomeni tudi, da se vzpostavlja nova vrsta odnosa med otroci in starši, ki v primerjavi s preteklostjo precej manj temelji na hierarhiji moči. Ravno nasprotno, starši postajajo neke vrste zaupniki svojih otrok, otroci se zanašajo na njihovo pomoč in nasvete, tako v psihološkem kot tudi socialno-ekonomskem smislu (Arendell 1997; Ule 2013). Novi odnosi med starši in otroki se vzpostavljajo zaradi sodobnih socialno-ekonomskih pogojev dela, ki jih označujejo predvsem podaljšana mladost ob vse daljšem izobraževanju in kasnejšemu vstopu na trg dela, z njo povezana daljša ekonomska odvisnost od staršev in s tem naraščajoča pomembnost starševske podpore (predvsem ob zmanjševanju socialnih transferjev in pomoči države blaginje, ki bi ustrezno korigirala neenakosti med učenci in ponujala enake možnosti dostopa do izobraževanja vsem).

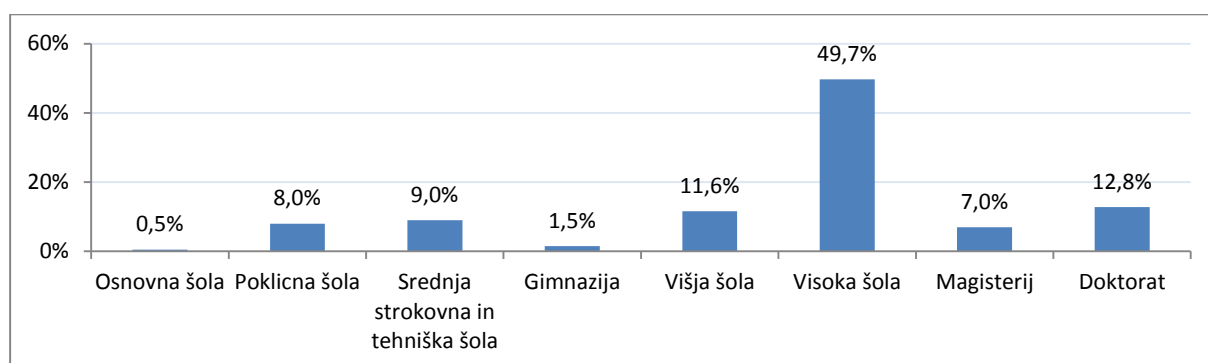
Tudi rezultati naše raziskave potrjujejo, da je vloga staršev v izobraževanju in načrtovanju življenjske poti učencev zelo pomembna (glej tudi Ule in drugi 2014). Starši imajo izjemno velik vpliv na načrtovanje prihodnosti svojih otrok, tako neposredno z nasveti, usmerjanjem, podporo, kot tudi bolj posredno, skozi njihov socialno-ekonomski položaj in situiranost.

Visoke izobraževalne aspiracije (pomembnost izobrazbe za dobro življenje)

Spodnji graf prikazuje frekvenčno porazdelitev izobraževalnih aspiracij staršev po vseh izobraževalnih ravneh. Kot vidimo, so izobraževalne aspiracije izjemno visoke saj več kot 81 % staršev, vključenih v raziskavo, želi, da bo njihov otrok dokončal najmanj višjo šolo ali več. Če primerjamo te rezultate z aspiracijami samih otrok (slika 3.2, podpoglavje 3.2.2),

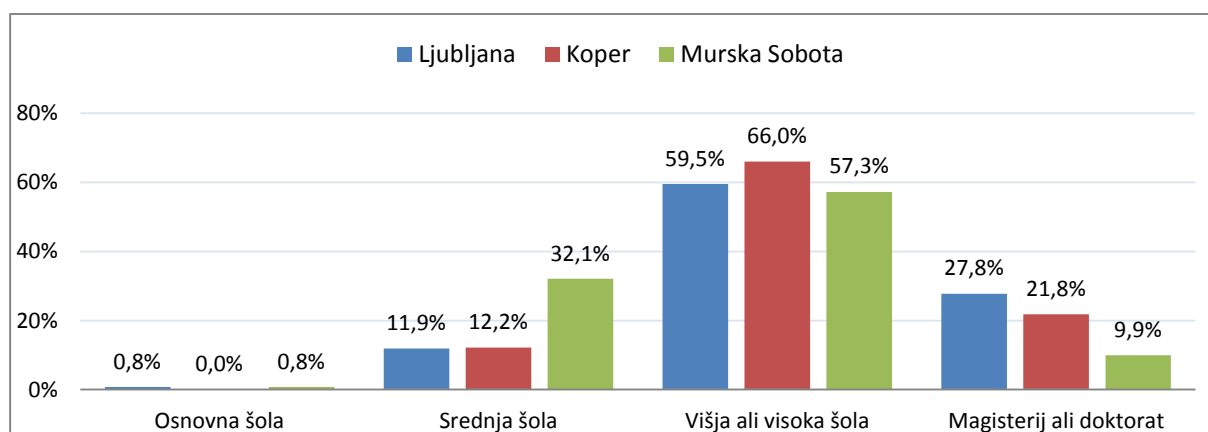
vidimo da imajo starši še višje ambicije kot otroci (slabih 70 % otrok pričakuje, da bo doseglo najmanj terciarno izobrazbo), po drugi strani pa nam ta podatek pomaga pojasniti, od kje izvirajo tako visoke aspiracije učencev, saj so te, glede na izjemno veliko vlogo in pomembnost staršev v procesu izobraževanja in vzgoje, prav gotovo vsaj v določeni meri odsev starševskih ambicij, upov in pričakovanj.

Slika 3.10: Katero najvišjo raven izobrazbe želite, da bi jo dosegel vaš otrok? (starši)



Graf spodaj pa prikazuje želeno najvišjo raven izobrazbe glede na mesto, v katerem je bila opravljena anketa.

Slika 3.11: Izobraževalne aspiracije (starši, mesto*)

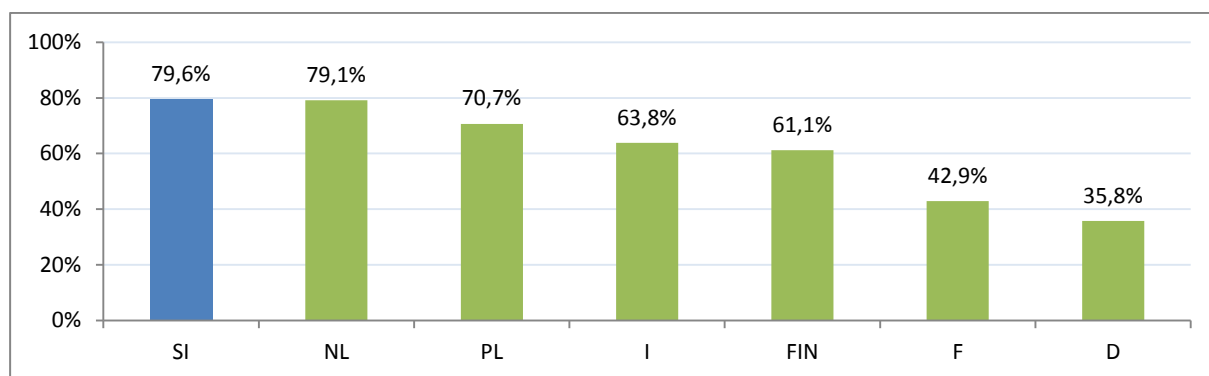


*Sig.=<0.000, Cramer's V 0.263

Razlike po mestih so statistično značilne, spremenljivki pa sta med seboj srednje močno povezani. Vidimo, da so izobraževalne aspiracije podobno visoke v Ljubljani in Kopru, kjer skoraj 88 % vseh staršev želi, da bi njihov otrok dosegel vsaj terciarno stopnjo izobrazbe,

medtem kot so precej nižje v Murski Soboti, kjer dobrih 67 % želi, da njihov bi njihov otrok dosegel terciarno stopnjo izobrazbe. Če primerjamo te podate z dejanskimi doseženimi stopnjami izobrazbe v mladi populaciji (starostna skupina med 30 – 34 let), kjer je 31,7% mladih v letu 2011 doseglo terciarno stopnjo izobrazbe (SURS 2012, 32), lahko seveda takoj ugotovimo, da so aspiracije staršev iz Murske Sobote sicer še vedno izjemno ambiciozne, a hkrati precej bolj realne kot staršev iz drugih dveh mest, vendar pa ti rezultati hkrati nakazujejo, da socio-ekonomski status močno vpliva na možnosti in priložnosti mladih že na ravni samih želja in aspiracij.

Slika 3.12: Primerjava aspiracij po terciarni stopnji izobrazbe (starši, države*)

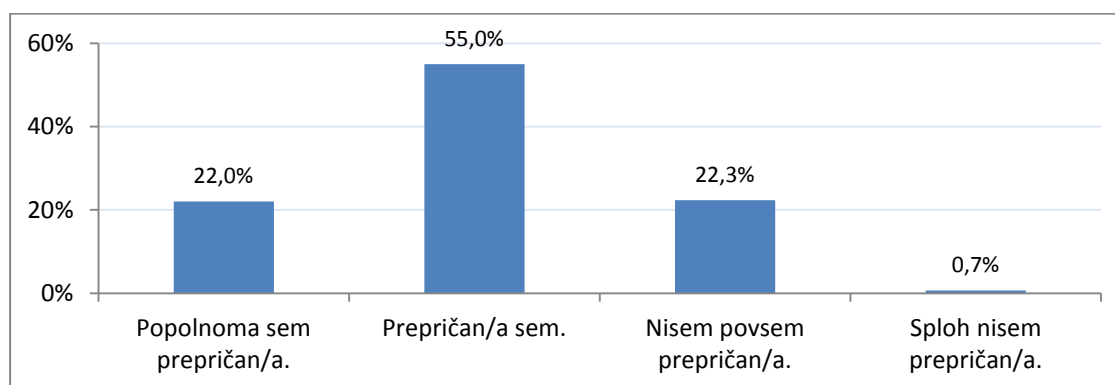


*Sig.=<0.000, Cramer's V 0.366

Kako visoke so izobraževalne aspiracije slovenskih staršev je še posebej razvidno iz mednarodne primerjave. Zgornji graf prikazuje nacionalne primerjave odstotkov staršev, ki pričakujejo, da bodo njihovi otroci dosegli terciarno raven izobrazbe³³. Razlike po državah so izjemno velike, slovenski starši pa skupaj z nizozemskimi izkazujejo najvišje, izjemno visoke (in tudi nerealne) izobraževalne aspiracije, saj slabih 80 % vseh staršev želi, da njihov otrok doseže terciarno stopnjo izobrazbo, za razliko od na primer Nemčije (43 %) in Francije (36 %), kjer so aspiracije precej nižje (za mednarodno kontekstualizacijo teh rezultatov glej Litau in drugi 2013).

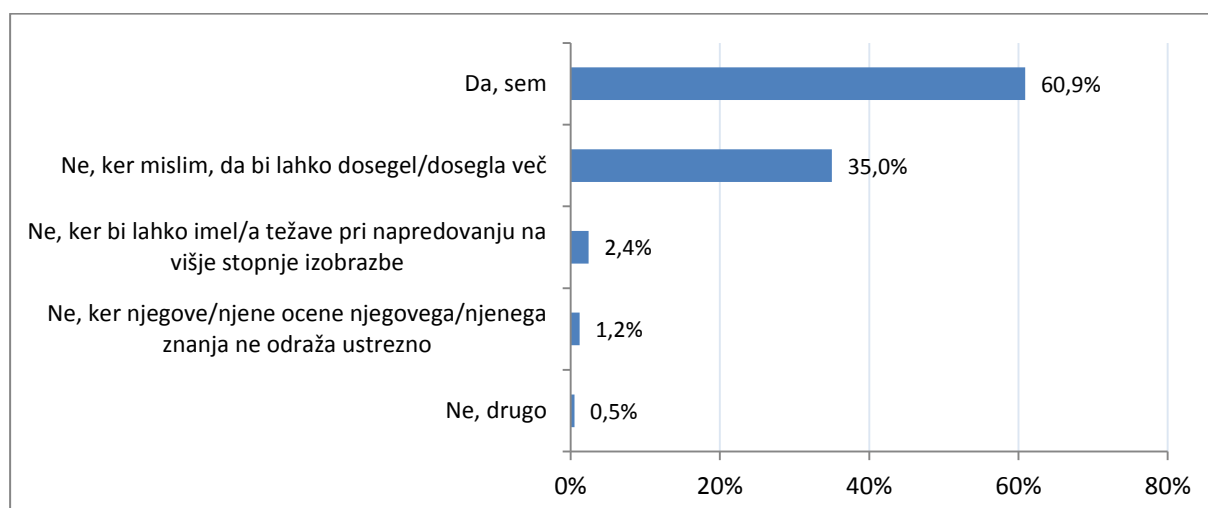
³³ Za potrebe mednarodne primerjave in zagotovitve ekvivalentnosti nacionalnih vzorcev so bili nacionalni podatki uteženi po velikosti nacionalnega vzorca in ravni deprivilegiranosti vključenih šol (glej McDowell in drugi 2012). Na drugih mestih v tem delu, kjer so bili uporabljeni samo slovenski podatki, vzorec ni bil utežen, kar pomeni, da so majhna odstopanja v slovenskih podatkih kjer je prikazana mednarodna primerjava.

Slika 3.13: Kako prepričani ste, da bo vaš otrok dosegel to stopnjo izobrazbe? (starši)



Zgornji graf prikazuje, kako prepričani so starši v to, da bo otrok dejansko dosegel stopnjo izobrazbe, ki si jo želijo sami starši. Vidimo, da 77 % vseh staršev prepričanih (55 %) oziroma popolnoma prepričanih (22 %), da bodo otroci dosegli te stopnje. V smislu socio-demografske primerjave, je ta stopnja prepričanosti neodvisna od mesta in izobrazbe staršev, saj ni statistično značilnih razlik. Glede na to, da so, kot kažejo gornji grafi, aspiracije izjemno visoke oziroma vsaj do določene mere nerealne, vsaj gledano z vidika dejansko doseženih stopenj izobrazbe v populaciji, je ta prepričanost po eni strani nekoliko presenetljiva, po drugi strani pa izkazuje visoko stopnjo zaupanja v otroka, da bo dosegel te visoko zastavljene cilje. Seveda pa tu ne gre zgolj za nedolžna verjetja v sposobnosti otrok ali njihovo zaupanje vanje, pač pa so tako visoke aspiracije, skupaj z visoko mero zaupanja, prav gotovo tudi izraz visokih pričakovanj in ambicij staršev, ki imajo lahko tudi negativen vpliv na otroka, ki se znajde v poziciji ne-izpolnjevanja zahtev in pričakovanj staršev, skupaj s morebitnimi neugodnimi posledicami zanj, v kolikor ne bi zmozel ali želel izpolniti starševskih pričakovanj.

Slika 3.14: Zadovoljstvo z otrokovimi rezultati v šoli (starši)



Zanimivo sliko starševskih ambicij prikazuje tudi zgornji graf. Vidimo, da je dobrih 60 % staršev zadovoljnih z otrokovimi rezultati v šoli. Medtem pa je glavni razlog za nezadovoljstvo staršev njihovo mnenje, da bi otrok lahko dosegel več, tako meni 35 % vseh staršev. Ostala dva ponujena razloga za nezadovoljstvo, je izbrala le peščica staršev (3,6 %). Prvi od dveh preostalih razlogov se nanaša na potencialne manjše možnosti otroka za prihodnje izobraževanje (2,4 %), drugi pa aludira na nepravičnost pri ocenjevanju oz. kakšen drug potencialni razlog za to, da otrokovo znanje po mnenju staršev ni izraženo v ustreznih ocenah (1,2 %). Torej, kot lahko ugotovimo, glavni razlog za nezadovoljstvo staršev z ocenami, ne leži v kakšnih sistemskih razlogih, ki bi otroka lahko prikrajšali pri možnostih napredovanja in poklicnega izobraževanja, ki bi vodil do zaželene stopnje izobrazbe in kvalifikacij za izbran poklic, pač pa je veliko bolj enostaven in vsaj na prvi pogled, nepovezan z morebitnimi slabšimi možnostmi za prihodnost, starši bi enostavno želeli, da njihov otrok doseže več kot dosega sedaj.

V socio-demografskem kontekstu so zanimive tudi razlike po izobrazbi starša³⁴ (medtem ko po mestu ni statistično značilnih razlik), namreč, najbolj so z otrokovimi ocenami zadovoljni starši, ki imajo terciarno raven izobrazbe; višja kot je stopnja izobrazbe, bolj zadovoljni so starši: zadovoljstvo z otrokovimi rezultati je izkazalo 39 % staršev z osnovnošolsko izobrazbo, 51 % staršev s srednješolsko izobrazbo in 79 % staršev s terciarno izobrazbo. Takšne rezultate lahko interpretiramo na več načinov; po eni strani gre prav gotovo tudi za možnosti, težave in skrbi, s katerimi se soočajo sami starši, bolj kot je družina socio-

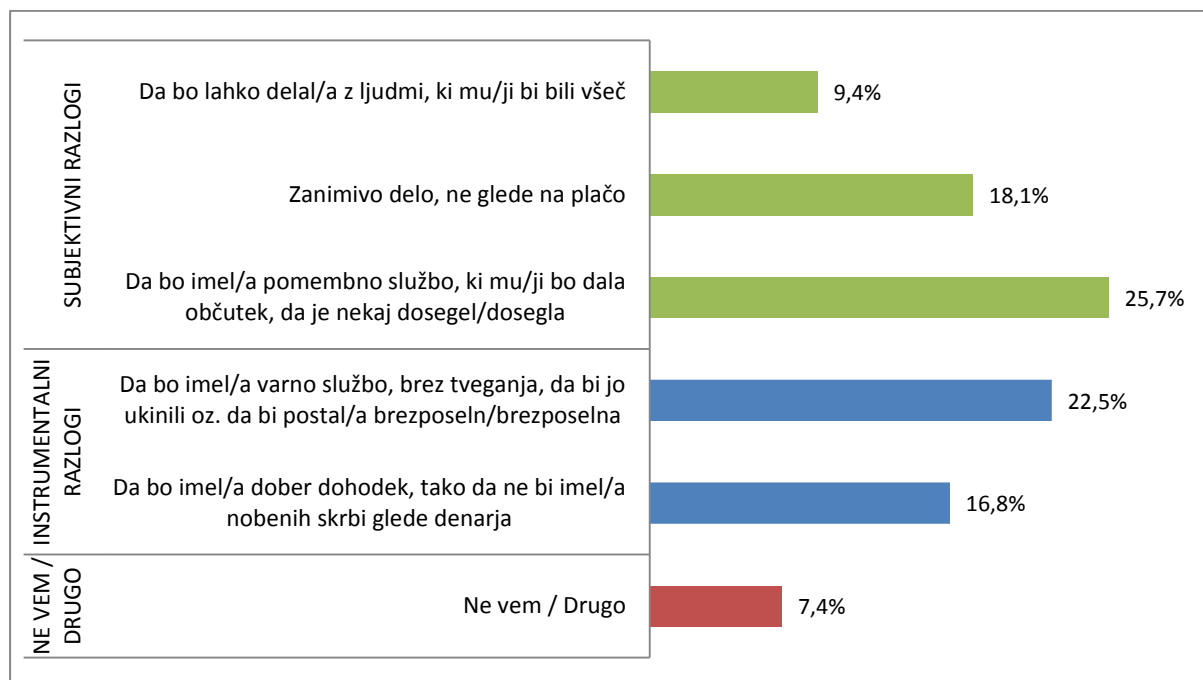
³⁴ *Sig.=<0.000, Cramer's V 0.257

ekonomsko opremljena, manj je neposrednih skrbi za preživetje in več možnosti v primeru otrokovega slabšega uspeha, kjer lahko starši lažje intervenirajo in 'krpajo luknje'; ena izmed njih je recimo možnost samo-financiranja izobrazbe, ki je bolj deprivilegiranemu sloju prebivalstva povečini nedosegljiva, druga pa na primer širša socialna mreža vez in poznanstev, ki lahko odprejo mnoga vrata, kot so mestoma izrazili tudi starši in otroci sami, na primer:

»To se mi zdi krivično, pa tudi mogoče, kako bi rekla, če imaš ti določene veze, hitreje lahko prideš nekam, kakor tisti, ki se trudi in dela, pa pač ne more priditi nekam.« (Intervju 51, 2011)

Seveda so še drugi potencialnih razlogi za razlike v zadovoljstvu z otrokovimi ocenami, na primer v tem, da imajo bolj socialno in ekonomsko preskrbljene družine tudi več možnosti podpiranja otroka v njegovem izobraževanju, npr. bolj izobraženi lažje pomagajo otroku pri šolskem delu in domačih nalogah, ali pa plačajo zunanje pomoč. Po drugi strani so lahko te razlike tudi izraz pričakovanj in upov bolj deprivilegiranih družin, ki upajo in verjamejo, da visoka in ustrezna izobrazba tudi najbolj učinkovita in direktna pot do bolj ugodnega in varnega socialno-ekonomskega položaja.

Slika 3.15: Kaj je glavni razlog zaradi katerega si želite, da bi vaš otrok dosegel to stopnjo izobrazbe? (starši)



Graf prikazuje, kaj je za starše glavni razlog, da si želijo določeno stopnjo izobrazbe za svoje otroke. Gledano skozi celoten vzorec staršev, lahko vidimo, da je za največ staršev najpomembnejše, da bodo otroci imeli pomembne službe, ki jim bodo dale občutek, da so nekaj dosegli (25,7 %), sledi varna služba brez tveganja brezposelnosti (22,5 %), sledita zanimivo delo (18,1 %) in dober dohodek (16,8 %). Več kot 50 % vseh staršev kot glavni razlog tako navaja subjektivni razlog, torej tak, ki se nanaša na kvaliteto bodoče zaposlitve, medtem kot slabih 40 % vseh staršev izpostavi instrumentalni razlog, povezan s stabilno zaposlitvijo in finančno plat zaposlitve.

Tudi kvalitativni podatki so potrdili, kako pomembna je izobrazba v očeh staršev. Nekateri med njimi, sploh tisti z nižjo doseženo izobrazbo in slabšim socialno-ekonomskim statusom, si želijo, da bi njihovim otrokom bilo boljše in lažje kot njim samim. Na primer:

»Mama je bila šivilja, pa je delala v Muri, pa je dobila odpoved, pa mi je rekla, naj se rajši učim, da ne bom kot ona.« (Intervju 28, 2011)

»Se mi zdi, da mogoče tudi starši razmišljajo, če zdaj jaz nisem imel možnosti jih bo pa moj otrok imel in tudi, če on nima interesa, ne ti ga boš imel, zato ker sem ti jaz rekel, da ga boš imel.« (Intervju 75, 2011)

»Ker moja mama ima samo osnovno šolo končano, ker se je zelo mlada poročila in mislim, da imam veliko več možnosti. Moj oče je recimo iz družine, ki je imela sedem otrok in ki ni mogla vse njemu omogočiti. Jaz mislim, da oni meni lahko to omogočijo, ker je nas manj. Nas je tri otroke in oče se trudi, da nam vse omogoči, kar si želimo.« (Intervju 53, 2011)

Starši kot prvi zaupniki svojih otrok

Kot so pokazali empirični podatki, so starši za večino učencev njihovi največji zaupniki in podporniki. Ti rezultati so v skladu z drugimi evropskimi raziskavami, ki kažejo da je prišlo v družinskih vzorcih in odnosih med starši in otroci do velikega premika, ki ga lahko opišemo kot premik iz vzgojne družine k emocionalni in podporni družini (Beck-Gernsheim 2002; Ule 2013). Tudi v samem izobraževalnem procesu, so starši glavni svetovalci v procesu otrokovega izobraževanja in poklicne kariere (Altinyelken in drugi 2013; Ule in drugi 2014). Kot je povedala ena izmed mater:

»Torej, če je to učno mu doma pomagava z možem, torej mu pomagava midva. /.../ To je tako: za to smo bili mi pobudniki že od začetka. Zato, ker takrat ko sem jaz šla v prvi razred, mi je moj oče rekel.«Tako, zdaj greš v šolo in si prepuščena sama sebi, ker midva z mamo ti ne moreva pomagat!« Jaz pa sem mojemu otroku rekla:« Zdaj greš v prvi razred, kadar bo rabil pomoč, nas boš to lahko vprašal in ti bomo pomagali!« In tako, se je on tega on držal.« (Intervju 38, 2011)

Na vprašanje, na koga bi se obrnili, če bi imeli težave ali potrebovali pomoč, številni učenci odgovarjajo v tem smislu:

»Bi povedala staršem in potem bi skupaj rešili...« (Intervju 16, 2011)

»Starši so najpomembnejši, tako da bi se obrnila na njih.« (Intervju 10, 2011)

»Družina in prijatelji bodo imeli veliko vlogo, upam da me bojo podpirali, ko jih bom najbolj potrebovala. Verjamem pa da me najbližji sorodniki imajo neizmerno radi, in da bi mi z veseljem pomagali ob težkih trenutkih, ki upam da jih ne bo veliko.« (Esej 60, 2011)

»V življenju, v mojih odločitvah vem, da me bosta vedno podpirala v mojih odločitvah. Prijatelji pridejo in grejo, moja družina pa mi bo vedno stala ob strani.« (Esej 83, 2011)

»Moji starši me pri tem podpirajo in zelo vesela sem, da mi tudi denarno pomagajo in mi stojijo ob strani.... Moji starši imajo pri tem zelo velik pomen kajti vem da me bodo v vsakem trenutku podpirali in mi stali ob strani.« (Esej 84, 2011)

»Pri tem bojo vsi starši moji zelo veseli in srečni zame, ki me bodo podpirali do konca, pri tem.« (Esej 89, 2011)

»Starši mi vedno pomagajo pri mojih željah in me podpirajo« (Esej 77, 2011)

»Ja, družina me podpira zelo. Imam tudi starejšo sestro, ki mi daje nasvete, ker je že bila čez vse to. Zato mi je to v veliko pomoč. Pa tudi ostali.« (Esej 2, 2011)

Podobno so prikazali tudi kvantitativni podatki, saj bi, če bi imeli težave v življenju, 88 % učencev poiskalo pomoč in nasvet pri svoji materi in 72 % pri svojem očetu, v primeru težav pri šolskem delu pa bi 85 % učencev poiskalo pomoč pri materi in 71 % pri očetu. Na drugi strani je skoraj 95 % staršev potrdilo, da se tedensko ali dnevno z otrokom pogovarjajo o

negovih/njenih izkušnjah v šoli in o šolskem, slabih 62 % staršev se tedensko ali dnevno pogovarjajo o prihodnji izobrazbi oziroma možnostih za kariero.

'Otroci morajo izbrati sami': Starši kot podporniki, »gatekeeperji« in »way-keeperji«

Čeprav kažejo empirični podatki, da imajo starši večinoma velik vpliv na izobraževalne poti in izbire svojih otrok, pa je njihov dejanski vpliv odvisen od številnih dejavnikov, nekateri med njimi so bolj sistemski, kot je na primer socio-ekonomski položaj družine ali tradicionalne značilnosti vloge starševanja v različnih kulturah in etnijah, medtem ko so drugi bolj individualni, na primer subjektivne karakteristike družinskih članov ali njihov kulturni kapital. Načeloma je empirično gradivo pokazalo, da lahko razlikujemo dva nasprotujoča si odnosa staršev do vplivanja na izbire in poti otrok: prva skupina vključuje starše, ki podpirajo otrokove izbire, sami pa ne želijo vplivati in posegati v njihove izbire. Druga skupina pa vključuje starše, ki so bolj ali manj vpleteni v otrokove izobraževalne izbire in usmerjajo njihove izobraževalne poti (Schwartz 2005; Cuconato in Walther (ur.) 2013; Ule in drugi 2014).

Prevladujoči diskurz staršev, ki na izbire svojih otrok ne želijo vplivati je, da morajo otroci svoje izobraževalne in druge izbire izbrati sami in razumejo otroka kot edinega primernega, da se odloča o svojem življenju, izobrazbi in prihodnosti:

»Jaz jo podpiram v vsem tistem kar se ona odloči. Odločitev je njena, življenje je njeno. Tako, da jo podpiram v tistem, saj mogoče je slabše pa kaj jaz vem, če se bo potrudila bo tud' boljše. Sej zmeraj reče to, da se mora potruditi', če hoče nekaj postat, če hoče nekaj bit, če hoče nekaj več iz sebe narediti, takrat se mora pač več potruditi.« (Intervju 31, 2011).

Po njihovem mnenju je to namreč nujni pogoj, da se bo otrok, recimo v primeru izobraževalne izbire, dobro počutil in se poistovetil s svojo izbiro ter imel potrebno motivacijo za izobraževanje. Podobno velja za njegovo prihodnost v splošnem smislu, otrok mora izbrati svojo lastno pot; otroci morajo slediti svojim lastnim željam, izbrati poklic v katerem bodo srečni, ki jih pritegne in zanima in v katerem bodo uživali, v katerem se bodo počutili izpopolnjene, v katerem bodo videli smisel.

»Ja, naj gre v šolo in če mu bo všeč, potem on lahko študira naprej. Naj gre in naj pogleda, kako je to in kako to gre. Zakaj naj ga naj dam nekam, kar mu ne gre in kar

se slabo uči? Zakaj ga naj dam na neko medicino? Ne vem kaj bo potem z njim. Naj se uči eno in potem, če mu vseč ni problem. Saj jaz sem pripravljen, naj se on uči celo življenje. To ni problem. Jaz ga bom financiral, v tem ni problema. Samo, da mu je vseč in da jaz vidim, da mu to gre dobro. Da vidim, da on to hoče.» (Intervju 39, oče, KP)

Večino staršev, vključenih v raziskavo, lahko opredelimo kot 'way-keepers', kar pomeni, da so sicer vključeni in sodelujejo z otrokom v procesih izbire in odločanja o njihovih prihodnjih izobraževalnih in poklicnih poteh, pa tudi v sam izobraževalni potek, vendar pa ponujajo 'mehko' podporo in pomoč, kadar jo otrok sam zahteva ali potrebuje in ocenijo, da je taka podpora potrebna. To pomeni, da niso sami tisti, ki odločajo o otrokovih izbirah in potek in da ne vsiljujejo svojega pogleda in želja, pač pa da stojijo otroku ob strani v njegovih lastnih izbirah, na primer:

»No, moj interes je, da je glavno, da srednjo šolo napravi. No, to je pogoj, zdaj če pa hoče še kaj naprej, pa naj gre. Nisem ravno, da bi forsirala ali pa izbirala šolo in rekla, zdaj pa moraš sem in sem iti.« (Intervju 45, 2011)

Torej, čeprav splošno sprejet diskurz med starši in v lokalnih šolskih prostorih pravi, 'da morajo otroci izbrati sami', pa lahko starši kljub temu intervenirajo in vplivajo na otrokove izbire in to na bolj ali manj odkrit in neposreden način. Na primer, če presodijo, da pot, ki si jo je izbral otrok ni dobro premišljena ali mogoča, lahko vplivajo na proces izbire tako da se pogovorijo z otrokom in predstavijo širši kontekst njegove/njene izbire:

»Sama [se je odločila za srednjo šolo]. No, mogoče malo usmerjaš, mislim ... No, bom povedala kar primer. Željo je ves čas imela veterinarstvo, ampak je bolna in je astmatik, alergična na živalsko dlako, tu potem enostavno ne gre skupaj. Pri takih primerih ji malo pomagam. Sicer je to že dala skoz in je razumela, kako to gre, ker saj niti zdravniškega spričevala ne bi dobila.« (Intervju 45, 2011)

»V bistvu je tako: mi smo skušali malce vplivati. Gledali smo na poklic, ki bi ga lahko pridobil. In glede na sedanjo situacijo zaposlovanja, da bi imel možnost najlažje zaposlitve po zaključku šolanja. S par stvarmi se je strinjal z nami. Med temi je bila ta Tehniška gimnazija. Strojnik ni hotel biti, to računalništvo mu ni preveč dišalo. Najprej na medicini, tam imajo veliko povpraševanje. Malo smo poizkušali iz tega vidika, kakšne možnosti zaposlitve ima po zaključku šolanja, če gre na štiriletno

izobraževanje, da imaš en poklic. Da se lahko zaposliš, ampak odločil se je, in mi smo rekli: »OK, mi te podpiramo in stali ti bomo ob strani!« (Intervju 38, 2011)

Podobno je povedala tudi ena izmed učenk:

»Ja, na to starši imajo vpliv. Tudi, če na začetku ne zgleda, ampak potem, ko se nekaj odločiš, ti oni povejo, če lahko, če je sploh smiselno ali pa ne. /.../ Ne vem, najprej mi je bilo full težko, ker sem pač že nekaj časa imela to željo in potem so mi kar tako rekli, da raje ne. In potem, ko so mi povedali, da pač težko dobiš delo in poklic in pač denar za to in tako... Je bilo težko, ampak sem sprejela odločitev. Mogoče je po eni strani celo boljše.« (Intervju 54, 2011)

Drugi starši, na primer, pa se lahko čutijo tudi nezadostne, nemočne in ne dovolj informirani, da bi lahko svetovali otroku, še posebej v luči izjemno negotovega in nepredvidljivega trga dela, kjer se zahteve in iskani poklici in veščine naglo spreminjajo.

»Težko je, ker danes je tako, jutri je pa lahko drugače. /.../ »To je zdaj po eni strani brez veze se zdaj s tem ukvarjati, če bo dobil službo bo, če pa ne, pa kaj zdaj? Naj se že zdaj živciram pa paničarim...? Da bi jaz zdaj njemu pravila, da ne gre v to šolo, ker ne bo dobil službe, če ga to veseli, ne.« (Intervju 41, 2011)

»Ja, nič ga ne usmerjam, saj ga ne znam. V resnici ne vem, kaj bo za njega dobro. Je zelo zanimivo, ne, to gledat, aha, tukaj je perspektiva, tukaj je več delovnih mest, ampak tako ena taka zanimiva stvar, no ravno od sodelavca, njegov sin zdaj zaključuje gradbeno fakulteto. In je rekel, ja no, vidiš, ko se je vpisoval, so vsi rekli, tukaj je perspektiva, pravi glej, zdaj pa štiri leta za tem zaključuje, je pa gradbeništvo na psu, ne. Tako da, kaj naj svetujem otroku, ne vem.« (Intervju 33, 2011)

Nekateri drugi straši pa so bolj neposredno vpleteni v izbire svojih otrok, nekateri preko eksplisicnih nasvetov, drugi z bolj neposrednimi posegi v izbire ali onemogočenju določenih izbir otroka. Nekateri izmed njimi imajo precej jasne načrte in aspiracije za svoje otroke in delujejo kot 'gate-keeperji' tako da poskušajo neposredno vplivati na izbire in načrte otroka ali celo sami odločajo in izbirajo namesto otrok, brez da bi upoštevali otrokove interese in talente. Kot so povedali nekateri učenci:

»Jaz sem hotela iti v Ljubljano, na pač to umetniško, samo je predaleč za eno petnajstletnico, najboljšo it na gimnazijo pa potem se z tem ukvarjati, to je najboljšo. /.../ Ja [bilo ji je bilo hudo, ker se ni mogla tja vpisati], ker še, ker zdaj bi bil že čas, da malo bolj se usmerim proti temu, kar me veseli, pa še ne morem. [razloži, zakaj so bili starši proti] Ja, isto, premlada sem, pa, kaj pa če bi si premislila, ker če bi pustila tisto šolo, ne bi mogla skoraj nobenega drugega poklica, razen iz umetniške smeri. (Fokusna skupina 7, 2011)

»Ja, jaz sem tudi želela v Ljubljano iti in vse, dijaški dom sem poiskala, tisto gimnazijo, ki je direktno za dramsko gledališka smer, da bi potem lahko šla naprej študirat, pa sta mama pa ati tudi rekla, da ne, in. /.../ Meni sta rekla, ker sem še premajhna, premlada, da bi šla stran. Saj vem, skrbelo bi ju za mene, samo. /.../ Jaz sem si novi načrt naredila. /.../ Ja, po, da bi dve leti se šolala tukaj na Ljutomerski gimnaziji, potem pa bi pač poslala prošnjo, da bi šla v Maribor na drugo, ker bi rada naredila mednarodno maturo, pa bi šla študirat. /.../kakšen Harvard ali pa v Ameriko.« (Fokusna skupina 7, 2011)

»Jaz si ful želim biti kakšen fotograf, samo starši tega ne dovolijo. Pač, da ta šola ni dobra, pa plača in poklic. Tako, da se bo treba ponovno preusmerit drugam. /.../ En dan smo se o tem pogovorili in smo prišli do tega zaključka. [I: To se pravi, da bo tukaj obveljala beseda staršev?] Ja! /.../ Tega potem še nisem sprejela kakšen mesec. Potem pa sem razmišljala in sem se odločila, da imajo prav.« (Intervju 19, 2011)

»Ja, no, jaz bi tukaj bolj rekel, da bolj na en »control freak« babico in dedka, medtem ko mama je rekla, da je njej popolnoma vseeno kam grem, da je to čisto moja odločitev. Tudi, če bi kamorkoli drugam hotel it, ja. Oče, tako ali tako ni bil iz Ljubljane, je iz Celja, tako da je tud hodil tam na gimnazijo in je tud rekel in da on nič nima planiran zame. Res pa je, da je babica nekako zelo spodbujala to, da bi jaz šel v Bežigrad, da je ona tudi svoje tri otroke dala na Bežigrad, vključno z mojo mamo, ampak res samo po mamini strani. To imam srečo, da se očetova stran, da niti ni toliko pritiskala, pa oče pa mama. Drugač pa, jaz tako ali tako, bi verjetno šel.« (Intervju 50, 2011)

Nekateri starši pa na primer izrazijo svoje želje bolj posredno, ampak to ne pomeni, da tak način izražanja nima vpliva. Primer bolj prikrita vpliva je na primer naslednji: »Ja, mami je rekla: 'Vpiši se kamor hočeš, samo ne priporočam ti pa v triletno', tako mi je rekla. [pojasni zakaj] To je poklicna, pa izobrazbe takšne dobre nimaš, ne, tako mi je rekla, mi je prav rekla: 'vpiši se kamor hočeš'«. (Intervju 28, 2011)

Drug primer je Nina, ki si zelo želi postati cvetličarka. Vendar pa je njeni starši ne podpirajo v tej želji, saj verjamejo, da poklicna šola zanjo ni zadostna in da je sposobna precej več. Njeni starši so tako poskušali delovati v njeno dobro in poskušali preprečiti, da bi kasneje v življenju obžalovala svojo odločitev, da je 'samo cvetličarka'. Tako so ji močno priporočali, naj se vpiše v gimnazijo, ki ji bodo omogočila več izobraževalnih in poklicnih možnosti v prihodnosti, še posebej, če bi se želela vpisati na fakulteto. Nina je poslušala njihove nasvete in se vpisala na gimnazijo. Nekaj mesecev kasneje, ko je obiskovala gimnazijo, je pojasnila:

Najprej sem hotela iti na cvetličarsko, se pravi srednja, triletna poklicna šola in so mi pač vsi odsvetovali, naj grem raje na gimnazijo, če tako primerjam, mi je po eni strani žal, ker nekako sedaj vem, da bi res tam lahko delala konkretno, pač fizično že razne šopke in te stvari, ker me že od nekdaj veseli, tukaj v gimnaziji je pa, kot bi pač razširil spet na štiri leta osnovno šolo, samo, da je še toliko bolj zahtevno in pač tudi že razmišljam o tem, da bi se mogoče prepisala, ker mi je žal, da nisem sebe poslušala ampak nekako poslušala mnenje drugih, tudi nasvete staršev in nasploh vseh ljudi okoli sebe, ne vem, no, bom še vidla, žal mi je pa pač zaradi ljudi, ker se mi zdi, da so dosti v redu, da bi pač šla od tukaj, ko sem se že malo navadila. (Intervju 51, 2011)

3.3.6 Težave in paradoksi načrtovanja prihodnosti

Na podlagi analize empiričnih podatkov ugotavljam, da načrtovanje prihodnosti učencev zaznamovano z več težavami ali paradoksi. Ti so predvsem:

- (1) Odgovornost in obvladovanje prihodnosti: Vse je odvisno od mene!
- (2) Nejasne poti v prihodnost: problem izbire
- (3) (Pre)visoka pričakovanja, aspiracije, ambicije: Sanjski scenariji

(1) Odgovornost in obvladovanje prihodnosti: Vse je odvisno od mene!

Težaven položaj, s katerimi se soočajo učenci pri načrtovanju svoje prihodnosti, je viden tudi posredno, skozi njihovo zavedanje individualne odgovornosti za svoje lastne poti (glej tudi Razpotnik 2011; Živoder 2011; 2013; Renner 2010), kar skladno s sodobnim procesom individualizacije (Giddens 1991; Beck 2001; Bauman 2004; Beck in Beck-Gernsheim 2002; Edwards in Alldred 2000).

Na eni strani večina učencev, vključenih v raziskavo verjame, da je 'vse odvisno od njih samih', torej sebe vidijo kot ključni in pogosto edini dejavnik svojega osebnega in poklicnega življenja; podpora družine je mnogokrat edini 'zunanji' dejavnik, kateremu pripisujejo nekaj odločilne moči pri svojih izbirah in načrtovanju. Takšen odnos pa pogosto, čeprav ne vedno, vodi do neupoštevanja drugih družbenih okoliščin, dejavnikov in miljejev, kar lahko sproži še večje občutke samo-odgovornosti:

»Ja, če si bomo nekaj želeli, bomo tudi to naredili. Recimo, da je šolanje težko za nek poklic, ker pa je to poklic, ki si ga želimo, kar pa je pomembno za življenje, se bomo potrudili.«
(Fokusna skupina 6, 2011)

»Moji starši me podpirajo kolikor morejo, drugač se pa najbolj podpiram sama. Pa misel na to, da vse počnem zato, da bom v življenju nekaj dosegla.« (Esej 11, 2011)

»[Kdo se ti zdi, da je res odgovoren za to? Da se učenec odloči za srednjo šolo?] To je učenec sam. Sam se odloči, pa ..., ker itak on dela zase šolo, ne dela za ne vem, mamico al pa tko kej. Ker bo on živel s to šolo.« (Intervju 8, 2011)

»Ja, vse je odvisno od posameznika, koliko časa vzameš si za šolo./.../ Pa ja, za ene je potem težje, ker se ne potrudijo«. (Fokusna skupina 7, 2011)

Nadalje, kot je razvidno tudi iz zgornjih izjav učencev in učenk, je percepcija samoodgovornosti učencev globoko prepletena z njihovo odločnostjo in pripravljenostjo, da bi storili vse, kar je v njihovi moči, da bi si pripravili kar najboljše možnosti za prihodnost. V očeh številnih učencev je ta trud največkrat pripet na uspeh v šoli, torej na učenje in dobre ocene, ki predvsem vodijo do boljših izhodiščnih možnosti za dostop do želene izobrazbe, kot na primer:

»Rada bi imela štipendijo, tako da hočem biti odlična. Po gimnaziji bom verjetno študirala nekaj v zvezi z medicino (npr. veterina, zobozdravstvo). V življenju bi rada kaj dosegla, zato se bom potrudila, da bom v šoli uspešna.« (Esej 12, 2011)

Po drugi strani pa nekateri izjave učencev kažejo, da individualno odgovornost za svoja življenja razumejo tudi v precej širšem smislu in ne vezano le na učni uspeh in izobrazbo, na primer:

»Morala se bom spoprijeti z mnogimi strahovi in izzivi, saj so potrebna kar dolga leta šolanja in seveda dobre ocene. Včasih pa me je tudi strah, vendar vem, da bom za doseg tega poklica naredila vse kar je v moji moči in se spoprijela z vsemi izzivi.« (Esej 72, 2011)

»Na svojo prihodnost vedno skušam gledati pozitivno, verjamem v svoje sanje in dokler bo najmanjša možnost za uresničitev teh sanj, ne mislim obupati. Za svoje cilje se nameravam truditi in boriti do konca. Moja velika strast je namreč fizioterapija. Zavedam se, da imam te sposobnosti in čut do sočloveka, poleg tega pa me to delo veseli.« (Esej 88, 2011)

»Ja, zdaj se moram dve leti, v gimnaziji, zelo, zelo učiti, potem pa še v tretjem in četrtem letniku tudi. Potem pa s prepričevanjem mame in očeta, da lahko grem kam dlje študirat, pa potem tudi tisto nadaljevati in uresničiti moje sanje.« (Intervju 60, 2011)

Vidimo lahko, kako je za mnoge učence njihova prihodnost odvisna predvsem od njihovih individualnih dejanj, izbir, pridnosti, truda, odločenosti. Če bi rekli, da se učenci večinoma ne zavedajo težavne socio-ekonomske situacije in trenutne krize na trgu dela, bi bilo to prav gotovo precejšnje podcenjevanje vsaj dobršnega dela učencev in učenk, saj številni med njimi izkazujejo relativno visoko zavedanje trenutnih socialnih in ekonomskih dogodkov in situacije v državi, kar se najbolj jasno pokaže skozi njihove skrbi o zaposlitvi. Vsaj del

njihovega razumevanja aktualne situacije gre prav gotovo pripisati dejstvu, da so se v času intervjujev ravno soočali z enim izmed najpomembnejših prehodov v njihovih življenjih, torej vpisom na srednjo šolo, kjer so morali prvič razmisliti o svojih prihodnjih poteh in izbrati eno možnost med vsemi. V tem postopku izbire so bili soočeni tudi s številnimi informacijami o aktualnih možnostih na trgu dela, obetavnih šolah, poklicih, itd.

Kljub temu pa lahko vidimo, da ko se večna učencev dejansko sooča z izbirami in načrtovanjem prihodnosti, še vedno najbolj pogosto izbirajo in načrtujejo individualno, v skladu s svojimi željami, interesi, želenimi dosežki, v iskanju občutkov samo-realizacije in izpolnitve. V odsotnosti kolektivnih strategij pa takšne izbire, še posebej kadar niso vezane na definirane in jasne želje, lahko predstavljajo precejšnje breme, saj je sodobna ideologija izbire pri tem neusmiljena; potrebno je izbirati ne le v skladu z željami, sposobnostmi in interesi, pač je potrebno izbirati preudarno, racionalno, informirano.

(2) Nejasne poti v prihodnost: problem izbire

Analiza časovnega horizonta načrtovanja prihodnosti (glej poglavje 3.3.1) je pokazala, da učenci večinoma razmišljajo in načrtujejo svojo bližnjo prihodnost, torej čas srednješolskega izobraževanja, medtem ko so njihove poti v bolj oddaljeno prihodnost večinoma nejasne, ohlapne. Povečini namreč učenci izkazujejo le zelo splošne ideje o tem, kako bodo imeli družino, službo, določene materialne dobrine, medtem ko so bolj natančne predstave ali želje o tem, kako naj bi izgledala njihova prihodnost, precej redkejše. Bolj specifični in konkretni so njihovi načrti večinoma le za obdobje naslednjih nekaj let, kar lahko uvrstimo v kategorijo t.i. »podaljšane sedanjosti« (Nowotny v Leccardi 1999, 13; Nilsen 1999).

Nadalje, kot je pokazala analiza poglobitnih orientacij v prihodnost (glej poglavje 3.3.2), je glavni razlikovalni dejavnik med tistimi učenci, ki imajo bolj jasne načrte za prihodnost in tistimi učenci, katerih prihodnost ostaja bolj odprta in nejasna, predvsem *poklicna želja*. Učenci, ki imajo izrazito poklicno željo, lažje in bolj natančno načrtujejo svojo prihodnost. Na drugi strani pa večina učencev, ki poklicne želje nimajo jasno izražene ali pa jim je zaradi različnih razlogov nedosegljiva, težje načrtujejo svojo prihodnost in se bolj oprijemajo ožjega časovnega horizonta (čas srednješolskega izobraževanja). Ob tem velja še enkrat poudariti, da je prav iskanje poklicne želje temeljna 'naloga' in težava tistih učencev, ki še niso našli svoje poklicne in strokovne poti; v skladu z ideologijo 'svobodne izbire' je to zanje mnogokrat

eksistencialnega pomena, saj želijo narediti pravo izbiro, izbrati pravo pot, ki jih bo vodila do poklica, ki ga bodo z veseljem opravljali. Zato se mnogi učenci, še posebej pa tisti, ki imajo to možnost na voljo, skozi vpis na gimnazije poslužujejo odloga (poklicne) izbire in si s tem podaljšujejo čas, preden bodo to izbiro vendarle morali opraviti (ponavadi to pomeni izbiro programa visokošolskega izobraževanja). Kot je pojasnila ena izmed učiteljic: *»Če se ne ve odločit, kaj bi v življenju počel in si vzame še štiri leta, da potem vidi, kaj ga zares veseli.* (Fokusna skupina 11, 2011)

Podobno razmišlja tudi druga učiteljica, ki na vprašanje zakaj se učenci tako množično vpisujejo na gimnazije, odgovarja: *»Ena stvar, ko sem se pogovarjala z učenci in s starši, je ta, da ne vedo kaj v bistvu bi v življenju bili. Kaj bi počeli, to je ena splošna, se mi zdi, odločitev. Kot neko zavetje, kaj bi bili, kaj bi v življenju delali, da bi se potem lažje odločili.«* (Intervju 70, 2011)

Poklicno izbiro še dodatno otežuje nepoznavanje vseh poklicnih in izobraževalnih možnosti. V sodobnem svetu je namreč na voljo množica izobraževalnih in poklicnih izbir, ki jih je tudi ob relativni dobri informiranosti težko poznati. Kot pojasnjuje ena izmed učiteljic:

»Jaz recimo zdaj vidim, glede na ponudbo, kaj srednje šole ponujajo, se mi zdi, da so podprle več smeri znotraj šole, kot je bilo prej in to mogoče je fino, a ne, ampak po drugi strani, otroci imajo teh različnih smeri toliko na izbiro, da potem ne vedo, kako se odločat in katera sploh kaj pomeni. Ker ne poznajo tudi izrazov kakšnih, ali pa, ne vem, kakšnega, kakšnega, managementa, ali pa ne vedo, sploh ne vedo, ne znajo si predstavljat. In je prišla ena učiteljica slovenščine iz ene srednje šole predstaviti njihovo šolo in te različne smeri in noben ni vedel nič o teh smereh. Kaj se dogaja, kaj sploh postaneš, ko končaš to, ne vem, kaj pridobiš s tem in kako lahko uporabiš svoje znanje. Ne vedo, ne, in tudi, kako se boš potem odločil, in tudi ne veš, če ti paše ali ne, če ne poznaš teh stvari. tako da, tukaj, se mi zdi, je zelo velika luknja, no.« (Fokusna skupina 10, 2011)

Že tako težavno situacijo, v kateri mora posameznik skozi izobrazbo in poklicno pot najti 'samega sebe', še dodatno otežujejo sodobni družbeno-ekonomski pogoji, zaznamovani s temeljno negotovostjo, nepredvidljivostjo in prekarnostjo, v katerih je načrtovanje prihodnosti izjemno zahtevno. Kot je pojasnila ena izmed učenek: *»Ja [skrbi jo glede zaposlitve]. /.../ Če se že zdaj narobe za poklic odločim, moram to zdaj misliti, če ne, ne bom dobila službe. /.../ Že 23 let vnaprej mislimo.«* (Fokusna skupina 7, 2011)

Vse to govori o temeljnem paradoksu načrtovanja prihodnosti danes, ki se najbolj jasno kaže prav pri izbiri izobraževanja. Namreč, v skladu s sodobnim procesom individualizacije in ideologijo svobodne izbire, si vsak svojo življenjsko in poklicno pot izbira in utrjuje sam. Ker je sama izobrazba običajno tako ključnega pomena za poklicno in profesionalno pot posameznika in ker je na razpolago množica možnosti, ki so večinoma med seboj izključujoče, je ob manku (poklicne) želje pa tudi ob manku tradicionalnih in skupnostnih poti in pričakovanj, izbira izjemno zahtevna, odločujoča in mnogokrat tudi (vsaj začasno) izključujoča. Ker v skladu z ideologijo svobodne izbire posameznik izbira sam, tudi sam nosi posledice in bremena izbir, saj so tudi ta individualizirana. Še več, kot je razvidno zgoraj, učenci verjamejo, da je vse odvisno od njih samih. Na podlagi teh ugotovitev lahko rečemo, da je paradokсно, v pogojih številne izbire, izbira najtežja oziroma pride do nje s časovnim zamikom, kar pomeni, da posamezniki pogosto ne izbirajo v skladu s svojim subjektivnim časom (ko vedo, kaj želijo), pač pa izbira nastopi v sistemsko pogojenem času – v primeru naših učencev to pomeni, da srednjo šolo izbirajo tisti, ki že vedo, kaj želijo in tisti, ki nimajo drugih možnosti, medtem ko bodo učenci, ki so se vpisali na gimnazijo, maksimalno izkoristili vmesni čas za iskanje svoje želje in izbrali, ko bo to nujno potrebno.

(3) (Pre)visoka pričakovanja, aspiracije, ambicije: Sanjski scenariji

»Najbolj se veselim, da bom izpolnila svoje sanje.« (Esej 60, 2011)

Kako pomembno vlogo ima pravzaprav (poklicna) želja v življenjskih potekih in načrtovanju prihodnosti je še posebej razvidno, kadar le-ta ne zaradi takih ali drugačnih razlogov ne more biti izpolnjena. Zelo slikovit je primer naslednje učenke, ki bi rada postala slikarka, a je njeni starši pri tem ne podpirajo:

»A vem, da če si npr. umetnik-slikar ali pa glasbenik (ki sta moji največji prioriteti) lahko doživljaš mnoge vzpone in padce, na katere sem jaz pripravljena, a na žalost so moji starši proti temu. Proti pravemu življenju. Če bi že bila umetnica, bi morala biti še najbolj deležna starševske pozornosti in spodbude.

A ne vem, če bo to res, torej bom poskušala najti še kakšno pot v umetnosti, ki je bolj zanesljiva. Sicer ne bo to pravo življenje, kjer lahko dosežeš vrhunec, torej normalno, a, če bom sledila svojim pričakovanjem in željam, mogoče bom pa potem prepričala

starše, kateri me bodo potem z vsem srcem spodbujali in bom postala, kar si že od nekdaj podzavestno želim. Slikarka.» (Esej 74, 2011)

Način njenega izražanja je zelo zgovoren, izžareva razočaranje, žalost, njeni starši so *»Proti pravemu življenju«*. Njena želja je jasna in ena sama, želi biti umetnica, slikarka. A ker je starši pri tem ne spodbujajo, se mora sprijazniti z življenjem ki pa *»ne bo to pravo življenje«*. Kljub temu, pa se svoji želji ne more kar tako odpovedati, zato se po eni strani pripravlja na kompromis (*»bom poskušala najti še kakšno pot v umetnosti, ki je bolj zanesljiva«*), po drugi pa še vedno goji upanje, da če bo vztrajala in ne popustila glede svoje želje, jo bodo starši *»potem z vsem srcem spodbujali«*.

Na videz drugačen, a po svoji vsebini glede izpolnitve želje vendarle zelo podoben, je primer naslednje učenke. V nasprotju s prejšnjo učenko, si ta učenka ciljev ne upa zastavljati, ker je zanj pretežko, če jih ne uspe izpolniti: *»Ne vem, ne razmišljam tako v prihodnost, ker včasih se mi zgodi, da, ko si zastavljam nek cilj in potem tega ne dosežem, ker se kar zdrobim ... Zato si rajši ne postavljam nikakršnih ciljev, pa naj se izteče samo od sebe, kakor se hoče. Ker sem potem razočarana, če ne dosežem ta cilj.«* (Intervju 61, 2011). Tudi ta primer priča, kako pomembna je želja: v njenem primeru tako pomembna, da se ji raje odpove, kot pa tvega njeno neizpolnitev.

Ravno nasproten pa je primeri naslednje učenke, ki goji t.i. 'sanjski scenarij', za katerega se zdi, da bo v realnosti verjetno zelo težko uresničljiv. *»Čez 10 let bom stara 25, 26 let, pa bom, me boste gledali po televiziji, bom v Ameriki na rdeči preprogi. To je moj cilj! Če pa mi tudi v igrilstvu ne bo uspelo, pa je vseeno moj cilj, da bi vsaj v Ameriki živila. Tak občutek imam, da ti Amerika take možnosti da, da lahko tam uspeš, pa boljše življenje se mi zdi, da bi lahko imela.«* (Intervju 60, 2011) Ta učenka se v svojih željah ne omejuje; njene ambicije bi lahko opisali kot najstniške sanje mladih deklet, so izjemno težko uresničljive, saj uspejo le maloštevilnim posameznikom na svetu. Kljub temu je sama v svoji želji zelo odločna, optimistična, ne vidi veliko ovir, svojih sanj si ne pusti vzeti.

Podobno, čeprav morda vseeno nekoliko bolj dosegljivo, razmišlja naslednja učenka, ki bi rada postala fotografinja manekenk:

Na svojo prihodnost gledam malo drugače kakor vsak. V prihodnosti čez 5 let se vidim kot uspešna študentka. Študirala bi namreč v Ljubljani in sicer fotografiranje in urejanje spletnih strani, slik in revij. Zelo rada bi bila tudi fotografinja modnih manekenk. To me zelo osrečuje, sprošča in ob tem se zelo zabavam. Veliko ljudi mi včasih reče, da imam talent za to in da sem rojena za fotografiranje in oblikovanje. Po študiju se veselim službe, kjer bi lahko končno delala v tem kar me osrečuje. ... Kot uspešna fotografinja si še želim, da bi bila znana fotografinja, da bi potovala in delala po tujini se in po znanih modnih agencijah za modo in fotografiranje. Če se ne bo to slučajno zgodilo, si potem želim imeti svojo agencijo za fotografiranje in oblikovanje. ... V svojo prihodnost gledam pozitivno in upam, da se bo to uresničilo. Za vse to, kar si želim in upam, se bom močno potrudila. (Esej 89, 2011)

Tudi v njenem primeru bi lahko rekli, da goji 'sanjski scenarij' za svojo prihodnost, a v primerjavi s prejšnjo učenko, so njene sanje do določene mere verjetno vseeno bolj dosegljive, predvsem v smislu, da postane fotografinja. Bolj vprašljivo je, ali bo lahko dejansko postala fotografinja manekenk in kako uspešna bo pri tem. Kar dela njene sanje nekoliko bolj realne je tudi, da ima pripravljeno t.i. 'drugo najboljšo alternativo': v kolikor ji prva želja ne bo uspela, si želi imeti svojo agencijo.

Podobno visoke ambicije ima tudi naslednji učenec, ki pričakuje, da bo postal poklicni nogometaš, nato pa še upa, da bi mu uspelo igrati v Ligi prvakov, torej na najvišjem nivoju evropskega klubskega nogometa: *V bližnji prihodnosti bom podpisal profesionalno pogodbo z NK Olimpija. Končal srednjo šolo ŠCPTT in se preživljal kot poklicni nogometaš. Kasneje upam, da se bom preselil v tujino in igral v kvalitetnejšem tekmovanju morda celo v Ligi Prvakov. Upam, da bom igral za NK reprezentance Slovenije. (Esej 22, 2011)*

V kontekstu (pre)visokih aspiracij in ambicij pa svoje prispevajo tudi starši. Za razliko od zgodnjih primerov samih učencev, ki gojijo težko uresničljive 'sanjske scenarije', starši sicer ne izkazujejo tovrstnih ambicij, zato pa imajo mnogokrat, vsaj po mnenju šolskega osebja, previsoke izobraževalne aspiracije glede na sposobnosti svojih otrok. Ko sta povedali ravnateljici dveh osnovnih šol: *»Mi velikokrat poizkusimo starše prepričati, da izbiro majčkeno prilagodijo otrokovim lastnostim in talentom. Ampak, še vedno se nekako dogaja, da šestdeset procentov generacije, ki konča deveti razred, se vpiše na gimnazijo, kar pa se meni zdi nekako previsok delež otrok ki gre na nekak splošen program, ki pa je za večino otrok dosti zahteven.« (Intervju 72, 2011)*

»... in to se tudi zdaj pokaže pri vpisih v srednje šole, ko se precenijo in starši to nekako žal tudi podpirajo, in mi skoraj vsakega ugotovimo, sicer jim prijateljsko povemo, da bodo razočarani, tudi letos so se precenili pri vpisih, še pa še... /.../ Precenjene sposobnosti za šolo, kjer se bodo vpisali. /.../ Starši imajo zadnjo besedo./.../ Pomeni, toliko otrok potem ostane pravzaprav ravno zaradi tega, ker grejo naprej v izobraževanje, brez končane izobrazbe./.../ Ja, konkretno, letos se je vpisalo osemnajst otrok v gimnazijo, več kot polovica se jih je precenilo, saj bodo verjetno s kakšnimi trojkami, pa ne vsi, ampak, kam se pa potem lahko vpiše? Ali se lahko vpiše na želeno z nekim podpovprečnim, ne. Ni, včasih to ni bilo, včasih smo šli sami odličnjaki v gimnazije, pa še tam se je potem tu pa tam kaj zalomilo.« (Intervju 74, 2011)

Podobno poudari tudi ena izmed učiteljic: *»Ja, vsak starš verjetno želi za svojega otroka najboljše. /.../ Dandanes je najboljša, oni mislijo, da je najboljše, da pač, da gre v gimnazijo, da naredi neko fakulteto, da se, da ima neko tako službo, da ne bo fizično obremenjen pa fizično delal, da bo pač, si pač mislijo oziroma, ne vem, mislim, da je v naši družbi zdaj postalo tako, da vsi mislijo, da je samo, da to pač ni delo, da sedi v pisarni, ali pa, da si v šoli, da pač to je privilegij.« (Intervju 69, 2011)*

Zgornje izjave učiteljice in dveh ravnateljic opozarjajo na problem prevelikih izobraževalnih aspiracij, ki jih za svoje otroke gojijo starši. V želji, da bi bili njihovi otroci čim bolj uspešni in imeli v prihodnosti varno in dobro plačano zaposlitev, lahko spodbujajo previsoke aspiracije, ki imajo lahko ravno nasproten učinek na življenja njihovih otrok. Na primer, kadar spodbujajo svoje otroke, da se vpišejo na gimnazije, pa čeprav so že v osnovni šoli imeli slabše ocene ali pa se morali za njih precej truditi, ko pridejo v gimnazijo mnogi spoznajo, da je zanje prezahtevna, da le s težavo uspevajo slediti učni snovi in se spopadati z vsemi učnimi obveznostmi. Takšni učenci se morajo ali zelo truditi, da jim uspe slediti zahtevam in vse ostalo prilagoditi šoli, ali se prepisati na drugo šolo ali pa celo prenehajo hoditi v šolo.

Vse to lahko seveda zelo slabo vpliva na njihovo samopodobo, identiteto, lahko se počutijo ne dovolj 'pametne', nezadostne, hkrati pa se v nekaterih primerih lahko soočajo še s tem, da so razočarali svoje starše. Pogosto za neuspeh krivijo le sebe, ne pa širše družbene situacije in njenih ideoloških pozivov, ki jih je sploh pripeljala v tako situacijo. Po drugi strani nekaterim učencev vendarle uspe dokončati gimnazijo, vendar pa kot to storijo, nimajo nobenega

poklica, le srednješolsko stopnjo izobrazbe. Zato so tako rekoč prisiljeni, da se vpisujejo na fakultete, a mnogim med njimi potem tam ne uspe. V vseh teh primerih pa se zgodba lahko konča podobno, s poškodovano samopodobo, ker jim ni uspelo (v šoli) ter s slabimi obeti na trgu dela, kjer kandidirajo za delovna mesta, za katera so hkrati preveč (splošna izobrazba pete stopnje) in premalo (brez strokovne ali poklicne usposobljenosti) kvalificirani.

3.3.7 Spremenjeni pogledi: Študija izbranega primera

V tem delu skozi študijo izbranega primera predstavljam in analiziram spremembe, ki so se dogodile v percepcijah in razumevanju izobraževalne izbire in v refleksijah o prihodnosti v kratkem, a ključnem časovnem obdobju v življenjskem poteku učenca, to je času pred in po izbiri in vpisu na srednjo šolo. Gre za študijo primera Ronalda, učenca iz Murske Sobote, ki je bil v času prvega intervjuja v devetem razredu osnovne šole star 14 let (Intervju 28, 2011), v času drugega intervjuja pa je bil star 15 let in je obiskoval prvi letnik srednje šole (Intervju 62, 2011).

Ronaldo: 'Sanje vsakega moškega: Lepa žena, dobra služba, dobra plača, dober avto!'

Družinsko ozadje in informacije pred intervjujema

Ronalda sem prvič srečala, ko sem na njegovi šoli izvajala kvantitativno raziskavo (anketo, ki so jo izpolnjevali učenci devetega razreda in njihovi starši). Bilo ga je nemogoče spregledati v razredu z 19 učenci: bil je glasen, zabaven in simpatičen, želel je biti v središču pozornosti in me je v času opravljanja ankete ves čas ogovarjal. Še preden sem vstopila v njegov razred, me je socialna delavka opozorila, da bi lahko imela težave z disciplino v razredu, saj da je v njem en zelo živahen otrok, ki običajno negativno vpliva na celoten razred – to je bil Ronaldo. Kasneje je socialna delavka pojasnila, da ima Ronaldo številne osebne težave; sama jih je razumela predvsem v povezavi z njegovo družinsko situacijo – zapustil ga je oče, Ronaldo pa je zato precej jezen. V času drugega intervjuja je izjavil, da svojega očeta ne pozna (ko ga je raziskovalka vprašala po demografskih podatkih), kar pa po besedah socialne delavke ne drži.

Ronaldo živi z mamo, v romskem naselju v Murski Soboti. Njegova mama je brezposelna že kar nekaj časa, saj je prej delala kot šivilja v podjetju Mura (ki je pred leti propadla, rezultat so bila velika odpuščanja in socialne stiske v Prekmurju), sedaj pa občasno 'pomaga v eni trgovini', vendar je to le manjša in občasna pomoč, in ne kakšna oblika redne ali varnejše zaposlitve.

Ko smo prišli naslednjič v šolo, opravljati intervjuje in fokusne skupine, ga je socialna delavka ponovno opisala kot problematičnega in nezrelega otrok. Ime Ronaldo si je izbral sam (po slavnem brazilskem nogometašu). V intervjuju je omenil, da ima njegova mama 'probleme z živci', zato je ne želi motiti in obremenjevati s 'šolskimi zadevami' in da je on

tisti, ki skrbi za njo. Nasprotno pa je socialna delavka opisala njegovo mamo kot zelo 'urejeno' (za razliko od mnogih drugih romskih staršev) in da dobro skrbi za svojega sina. Po drugi strani pa je ena učiteljica iz šole povedala, da so njegovo mamo že videli, kako je pred šolo nekajkrat 'kričala' na Ronalda.

Z Ronaldom smo opravili dva intervjuja; v času prvega je bil star 14 let in je obiskoval deveti razred osnovne šole. V času drugega intervjuja je bil star 15 let in je bil obiskoval prvi razred srednje zdravstvene šole (štiriletni strokovni program).

Osnovna šola

Ronaldo pove, da ne mara šole in da se ne mara učiti. V šolo rad hodi v šolo samo zato, ker se tam družijo s svojim prijatelji. Njegova idealna šola bi bila šola brez učiteljev. Dober učitelj je po njegovem mnenju učitelj, ki se rad v šoli v razredu, ampak je hkrati tudi strog.

Prizna, da je bil na začetku šolskega leta (devetega razreda) zelo 'poreden' in da je povzročal nekatere težave v razredu. Sedaj se je izboljšal (pove, da so to rekle tudi učiteljice) in da mora 'držati' le še dva meseca, do konca šolskega leta. Pravi, da je vedno nemiren in poln energije, in da že ob sedmih zjutraj, ko so vsi sošolci še zaspani, on je že prepeva.

Pove, da se počuti kot 'dežurni krivec' za vse težave na šoli – po njegovem mnenju, ga vedno okrivijo za vse. Kadar naredi kaj narobe, mora iti do socialne delavke in se z njo pogovoriti o tem kaj in zakaj je to naredil. Socialna delavka potem pokliče njegovo mamo in se skupaj pogovorijo o tem. Vendar pa vsem težavam navkljub pove, da nima težav z učitelji (izjema je en romski učitelj, glej spodaj) in ostalimi delavci na šoli in da to ne vpliva na njegove ocene (tega vsaj ni nikoli izrazil med intervjujem).

Če bi imel kakšno težavo ali skrb, bi se najprej pogovoril s svojim bratrancem, ki mu popolnoma zaupa, pove da mu vse pove: »ni stvari, da je ne bi vedel«.

Verjame, da so ocene in njegov uspeh v šoli večinoma odvisen samo od njega, to je, od tega, koliko se uči. Poudarja, da razmere v družini ne vplivajo na njegov uspeh v šoli; vendar pa hkrati tudi pove, da če bi se doma kregali, bi to lahko vplivalo na njegove ocene. Sicer pa meni, da šola ni enako zahtevna za vse, na primer, nekateri so boljši v kemiji (kot njegova sošolka Katja) kot drugih (sam kemije ne razume in pravi in da ni dovolj, če se samo učiš, snov je potrebno tudi razumeti).

Največji problem za Ronalda v osnovni šoli je učitelj, ki je tudi Rom. Ronaldo je z njim v velikem konfliktu, že od prvega dne naprej. Ronaldo je pojasnil, da mu je ta učitelj že prvi dan, ko sta se spoznala, zagrozil, da mu bo dal opomin. Ronaldo poroča, da se ta učitelj do romskih učencev vede zelo slabo, da jih ne upošteva v razredu, da jih obtožuje slabega obnašanja in jih zmerja. Ronaldo meni, da ta učitelj misli, da je »nekaj več« od drugih Romov. Ronaldo takšnih težav (zaradi svojega etničnega porekla) z drugimi učitelji in učenci nima.

Prehod na srednjo šolo

Ronaldo se je vpisal na srednjo zdravstveno šolo, in pove, da je to njegova želja že od drugega razreda. Pojasnil je, da zelo rad gleda 'medicinske' nadaljevanke na televiziji, kot so na primer »Talenti v belem«. Pravi, da je tak že od vedno, da ga privlačijo te zdravstvene stvari. Za vzor ima tudi svojega bratranca, ki je pravkar diplomiral kot »glavni medicinski brat«. Pravi, da mu je njegova mati dejala »vpiši se kamor hočeš, samo ne priporočam ti pa v triletno«, saj je to poklicna šola in tam ne dobiš dobre izobrazbe.

Socialna delavka je pojasnila, da se je Ronaldo vpisal na 4-letni program, čeprav so mu (šolski svetovalni delavci, učitelji in psihologinja) svetovali vpis v 3-letni program, predvsem zaradi pomanjkanja učnih navad in težave s pozornostjo v razredu.

Tudi sam nam je povedal, da se je poklicni test (njegovih sposobnosti in interesov) pokazal, da bi bilo za njega najbolje, da bi se vpisal na poklicno šolo, morda na šolo za turizem, saj je dober v jezikih, medtem, ko ni tako dober v naravoslovju – pri biologiji, kemiji. Vendar pa je kljub temu prezrl vse nasvete in se odločil, da se vpiše na 4 letno zdravstveno šolo. Vendar pa že sedaj, še preden je začel hoditi v srednjo šolo, razmišlja o morebitni o premestitvi v 3-letno zdravstveni programa, če mu v 4-letnem ne bo šlo dobro.

Pove, da je zaskrbljen glede srednje šole, predvsem zato, ker ga je strah biti sam, to je, da ne bo poznal nikogar, ampak tudi zato, ker se zaveda svojih slabih delovnih navad – skrbi ga, da ne bo zainteresiran za učenje.

V drugem intervjuju, ki je bi takoj po prehodu v srednjo šolo, je o osnovni šoli govoril zelo nostalgичno in izrazil željo, da bi lahko šel nazaj v prvi razred. Pravi, da je komaj čakal, da se bo »znebil« teh učiteljev in šole, sedaj pa čuti povsem drugačen. Prehod na novo šolo je bil zanj težak; še posebej pogreša svoje stare sošolci, čeprav so tudi novi sošolci »ok«. Pove tudi,

da bi se moral bolj truditi v zadnjih razredih osnovne šole. Njegova želja po poklicu ostaja nespremenjena, čeprav jo sedaj izrazi na malce drugačen način: »v srednjo zdravstveno sem se pa vpisal zato, ker bi rad pomagal ljudem in rad vozim avtomobile, tudi, rad bi vozil rešilca«.

Prve izkušnje v srednji šoli

Ko se je vpisoval v šolo, je pričakoval nekoliko drugačen program, v katerem ni kemije in fizike. Izkazalo se je, da je to programu za 3-letno šolo (vsi strokovnjaki, ki mu je svetoval, da se vpišejo, vendar je zavrnil to idejo in poslušal mamo), sam pa se je vpisal v 4-letno šolo. Že sedaj pa verjame, da bo imel težave pri učenju, zlasti v matematiki in kemiji (čeprav so njegove ocene do sedaj vsi pozitivne in povprečne). Vendar pa ima tudi že načrt, kaj bo storil v primeru težav – najel bo inštruktorja, ki ga bo plačal sam, ker ima štipendijo! To je precej nenavadno, saj imajo običajno 15 letni dijaki precej drugačne (bolj zabavne) ideje o tem, kako bodo porabili svoj denar. To je verjetno odsev ne le njegove želje in namere, da konča šolo, temveč tudi njegovega težkega socialno-ekonomskega položaja doma in njegove vloge varovanja / skrbi za svojo mamo.

Ko smo ga ponovno vprašali, kako se je odločil za to šolo in zakaj se ni vpisal na lažji, 3-letni zdravstveni program, je ponovno poudaril, da je to bila njegova lastna odločitev, glavni razlog za to pa je, da s 3-letno šolo ne bi mogel postati reševalec (zdravstveni tehnik, ki vozi reševalno vozilo) in da bi moral iti na 3 +2 program; to pa bi bilo že preveč, zato je bolje, da naredi 4-letni program. Poudaril je tudi, da ima zaupanje v samega sebe, da bo dokončal šolo in da mu ni mar, kaj si drugi ljudje mislijo o tem.

Odnos učiteljev se mu zdi bolj ali manj enak kot v osnovni šoli, čeprav je učiteljem v srednji »vseeno« ali si tam ali ne; vse je povsem odvisno od tebe – to ni vseč tako kot na osnovni šoli, ki je obvezna.

Srednjo šolo je začel z resnim odnosom: »nimam še niti ene neopravičene ure. Pa niti ne mislim špricati, se učim.« Ve, da se mora veliko učiti. O svojih šolskih vprašanjih in nalogah se pogovarja s svojim bratrancem, ki mu zelo zaupa in ki je pred kratkim diplomiral kot medicinski tehnik.

Prihodnost in kaj je pomembno v življenju

V prvem intervjuju je povedal, da si za prihodnost želi tisto, »kar so sanje vsakega moškega: lepo ženo, dobro službo (medicinski brat), dobro plačo in dober avto«. Pove, da s svojimi sošolci niso nikoli govorili o načrtih za prihodnost; pogovarjali so le o stvareh, kot je končni šolski ples »valeta« in o majicah, ki jih bodo imeli (razred) ob koncu šole.

Meni, da je izobrazba pomembna, še posebej za službo; dobro je, če imaš službo, v kateri si zadovoljen in da je delo dobro plačano. Tudi njegova mati ga podpira pri izobraževanju, saj noče, da bi bil na koncu tako kot ona (brezposelna s samo osnovnošolsko izobrazbo).

Njegovo splošno razmišljanje o prihodnosti in načrti za prihodnost se niso bistveno spremenili od prvega intervjuja, njegova prva želja je še vedno, da bi bil medicinski brat, sedaj je le bolj konkretiziral željo – rad bi bil voznik reševalnega vozila. Toda nenadoma, le nekaj minut pred koncem drugega intervjuja, pride na dan z alternativnim načrtom: pove, da če ne bo napredoval v drugi razred, bo zamenjal šolo in se vpisal na poklicno šolo za ne avtomehanika (in ne več, da se bo prepisal na 3-letni zdravstveni program kot je načrtoval prej). Pravi, da se je to odločil zelo pred kratkim, ko mu je njegov drugi bratranec rekel, da naj gre na to poklicno šolo, saj da ni težka. Ronaldo doda, da ima rad avtomobile. Vendar pa je povsem na koncu intervjuja ponovno poudaril, da ima zaupanje v samega sebe in da bo končal šolo.

Analiza primera s poudarkom na odločanju in izbiri srednje šole

Ronaldovo odločanje in izbiro srednje šole bi lahko opisali kot močno odvisnega od pomembnih drugih (obeh bratrancev, ki ju ima za svoja vzornika in podporo), za katerega je značilno hitro spreminjanje strategij, usklajevanje svojih poklicnih želja glede na zunanje okoliščine in internalizacija interesov in želja drugih.

Ronaldo verjame, da svoje odločitve sprejema sam, v skladu s svojimi željami in interesi, ki jih ima že od drugega razreda: »takšen sem«. Vendar pa njegove naracije oziroma razlage o odločanju in željah ter tudi razmišljanja o prihodnosti razkrivajo drugačno sliko. Iz njegovega pripovedovanja o izbiri srednje šole skozi dva intervjuja lahko izluščimo pet različnih narativ:

Prva narativa (prvi intervju, pred prehodom na srednjo šolo):

Pojasnjuje, se je vpisal na srednjo zdravstveno šolo, ker je to njegova želja že od 2. razreda osnovne šole (starost 6-7); pojasnjuje, da rad gleda 'medicinske' TV serije, kot so na primer »Talenti v belem«. Pravi, da »takšen je« in da ga te zdravstvene stvari privlačijo že od vedno.

I: »... kako si se odločil za to šolo sploh, na podlagi česa, kdo te je usmerjal, zakaj si šel v štiriletno, ne v triletno?«

Ronaldo: »Jaz sam.«

I: »Sam si se odločil«

Ronaldo: »V triletno nisem hotel, ker je to neka manjša izobrazba, ne moreš postati reševalec ali kaj podobnega, moraš imeti še peto stopnjo. Če bi šel pa 3+2, pa pet let srednje šole, to je pa malo preveč. Sem se odločil za štiri, odločil sem se pa sam za ta poklic, že od drugega razreda, govorim, da bom zdravnik.«

Druga narativa (prvi intervju, pred prehodom na srednjo šolo):

Če mu ne bo uspelo v 4-letnem programu, se bo prepisal na 3-letni program zdravstvene šole:

»Ja, če mi ne bo šlo, bom se vpisal med letom v triletno, tam pa ni kemije, pa ni fizike.«

Tretja narativa (drugi intervju, po prehodu v srednjo šolo):

Njegova poklicna želja ostaja nespremenjena, čeprav je sedaj izražena na malce drugačen način in je tudi bolj natančna:

»v srednjo zdravstveno sem se pa vpisal zato, ker bi rad pomagal ljudem in rad vozim avtomobile [je še precej premlad za vozniško dovoljenje!], tudi, rad bi vozil rešilca«.

Četrta narativa (drugi intervju, po prehodu v srednjo šolo, tik pred koncem intervjuja): le nekaj minut pred koncem drugega intervjuja, pride na dan z alternativnim načrtom: če ne bo

napredoval v drugi razred, bo zamenjal šolo in se vpisal na poklicno šolo za avtomehanika (in ne več, da se bo prepisal na 3-letni zdravstveni program kot je načrtoval prej).

Ronaldo: »Ja, če ne bom končal te šole, ne bom verjetno imel dobrega poklica, potem bi se moral prej odločiti za kaj drugega, kar bi sigurno končal, ampak sedaj sem se pa tudi odločil, če ne bom šel več v drugi letnik, bi se lahko potem prepisal v avto-servisersko.«

I: »Kdaj [si se tako odločil]?

Ronaldo: »Ne dolgo nazaj. Moj drugi bratranec, v drugem kolenu, on sedaj hodi v avto-servisersko na Center, pa je rekel, da ni težka, pa da je fajn.«

I: »Pa te veseli to?«

Ronaldo: »Ja, mene avtomobili veselijo.«

Peta narativa (drugi intervju, po prehodu v srednjo šolo, na koncu intervjuja): čisto za konec ponovno poudari, da ima zaupanje vase in da bo končal sedanjo šolo.

I: »...Se pravi, imaš plan?«

Ronaldo: »Jaz zaupam vase in mislim, da bom končal.«

Drugi poudarki analize primera:

- Čeprav se zdi Ronaldo na prvi pogled zelo ekstrovertiran, glasen, zabaven, všečen in je rad v središču pozornosti, pa kaže znake obremenjenosti in zmedenosti glede svoje identitete. Zdi se, da je v tem trenutku svojega življenja Ronaldo precej labilen, na nek način izgubljen, nima prave strategije ali načrta za svojo prihodnost.
- Ronaldo je izjemno sugestibilen, sledi vzorom dveh bratrancev in išče zgled v televizijskih oddajah.
- Ronaldo je tudi primer, ko intervencije sicer velikodušne šolske in zunanje svetovalne službe niso učinkovite; Ronaldo ne išče njihove podpore in se ne meni za njihove nasvete. V nasprotju s priporočili svetovalne službe in rezultati poklicnega testa se je vpisal na 4 letni program.

- Tudi njegova mati je nasprotovala vpisu v 3 letno poklicno šolo.
- Zdi se, da Ronaldo doma nima podpore, varnosti doma – po njegovem pripovedovanju je na nek način on tisti, ki skrbi za svojo mamo na (vloge so obrnjene), ona je brezposelna in ne dovolj izobražena, da bi mu pomagala pri šolskem delu (poleg tega je s svojimi šolskimi problemi in nalogami noče obremenjevati; pravi da ima mama »probleme z živci«); oče je odsoten.
- Na začetku srednje šole se zdi ambivalenten – po eni strani zatrjuje, da želi končati šolo, ker ve, kaj hoče v življenju (voziti reševalno vozilo), po drugi strani govori o prepisu na triletni zdravstveni programa (v tem primeru bi moral kasneje vpisati 3+2 program, da bi lahko vozil rešilca), vendar hkrati že razmišlja o prepisu na triletno poklicno šolo za avtomehanika (vzor drugega bratranca) in poudarja da ima rad avtomobile.

3.4 Glavne ugotovitve raziskave

Izobrazba in izobraževalne izbire. Ena izmed najbolj nespornih ugotovitev raziskave je, da tako učenci kot njihovi starši večinoma dojemajo izobrazbo kot izjemno pomemben in odločilen dejavnik prihodnosti, ki ne vpliva le na statusni in ekonomski položaj posameznika v družbi, pač pa tudi na njegovo identiteto, samo-podobo. V tem kontekstu je izobraževalna izbira ključna pot do prihodnosti. A prav zato povezana z negotovostjo, tveganjem, tesnobo in strahom pred napačno izbiro. Poleg tega so izobraževalne aspiracije v aktualnem slovenskem izobraževalnem prostoru izjemno visoke. Zato se mnogi učenci, kadar je to mogoče, odločajo za minimizacijo tveganja, odložijo svojo odločitev ali pa se poslužujejo strategije več (izobrazbe) = bolje in se vpisujejo na gimnazije, s tem pa pridobijo nekaj časa, v katerem poskušajo poiskati 'svojo željo'. Poleg tega učenci poskušajo doseči najvišjo in najboljšo možno izobrazbo, večinoma zato da bi, minimizirali tveganja in si poskušali zagotoviti varne in obetavne poklicne kariere in socialno-ekonomski položaj v družbi. V tem smislu izobrazba ni nujno cenjena kot pridobivanje znanja in veščin ali vrednota sama po sebi, pač pa lahko nastopa bolj kot sekundarni učinek, kot sredstvo za doseganje zelenih ciljev.

Nadalje, razmišljanja učencev in njihovih staršev o izobrazbi in izobraževalnih izbirah potekajo v okviru šestih prevladujočih 'diskurzov', ti so: (1) *diskurz o šolskem uspehu*, ki govori o tem, da učenci in njihovi starši uspeh v šoli razumejo kot enega izmed najpomembnejših dejavnikov prihodnosti; (2) *diskurz o samo-odgovornosti, individualizmu, želji, samo-realizaciji* (prisila k 'dobri izbiri'), ki govori o tem, kako so se učenci (in njihovi) starši poistovetili s sodobnim procesom individualizacije, v skladu s katerim je vsak za svoje izbire, življenje in uspeh odgovoren sam, pogosto brez vpogleda v širše strukturne dejavnike, ki močno uokvirjajo možnosti in izbire posameznika, (3) *diskurz o enakih možnostih*, ki je temeljno zvezan z diskurzom o samo-odgovornosti in govori o temu, da imajo vsi učenci enake možnosti za uspeh, pri čemer je ključen odločujoč dejavnik predvsem posameznikova lastna volja in trud; (4) *diskurz o starosti učencev in adolescenci*, ki govori o tem, da so učenci ob koncu osnovne šole še premladi za sprejemanje informirane in racionalne izbire o svojem o nadaljnjem življenju; (5) *diskurz o negotovosti*, ki govori o negotovih in nepredvidljivih razmerah v družbi in na trgu dela, kar otežuje sprejemanje racionalnih in varnih izobraževalnih izbir in (6) *diskurz o dobrih in slabih šolskih programih*, ki govori o nepopularnosti in slabem ugledu, ki ga imajo poklicne šole v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Na podlagi analize empiričnih podatkov sem identificirala naslednjih šest ključnih dejavnikov, ki uokvirjajo in vplivajo na izobraževalne izbire učencev ob koncu osnovne šole. Pri tem je pomembno, da je vseh šest ključnih dejavnikov umeščenih in prepletenih s t.i. *pogledom na prihodnost*, to je subjektivnim pogledom na lastno prihodnost učencev, kar priča o inherentni povezanosti in neločljivosti same izobraževalno izbiri, ki se odvija v točno določenem trenutku in načrtovanjem prihodnosti. To so:

(1) *Poklicne želje*, ki so se izkazale kot najpomembnejši dejavnik izobraževalnih izbir, saj je pri učencih diskurz o poklicnih željah neposredno ali posredno vseprisoten v njihovih razmišljanjih o svojih izbirah in prihodnosti. Pri tem pa se je, paradoksalno, izjemna pomembnost poklicnih želja pravzaprav najbolj jasno izkazala prav pri učencih, ki vsaj na manifestni ravni, ne izražajo nobenih specifičnih poklicnih želja. To skupino sestavljajo učenci, ki izražajo raznolike drže do poklicne želje, npr. od potrebe po poiskati »pravo željo« v prihodnosti do izrazite ignorance do tovrstnih želja, pri katerih se v njihovih diskurzih izobraževalna izbira in konstrukcije prihodnosti osrediščajo bolj okrog drugih dejavnikov. Kljub temu pa je za večino učencev te skupine značilno, da čutijo močno potrebo in upanje po tem, da bi v bližnji prihodnosti »srečali« svoje interese in želje in s tem tudi »pravi« in zanimiv poklic, v katerem bodo uživali in našli sami sebe.

(2) *Percepcija relevantnosti izobrazbe*, ki jo razumemo kot kontekstualni oziroma implicitni dejavnik izobraževalnih izbir, v okviru katerega poteka samo razmišljanje in načrtovanje prihodnjega izobraževanja. Izkazalo se je, da je za večino učencev (kot tudi njihovih staršev) izobrazba ključni dejavnik prihodnosti, saj ji pripisujejo izjemno velik pomen in vpliv, ki ga bo imela na njihova prihodnja življenja. Razloge za pomembnost izobrazbe, ki so jih izpostavili delimo na *subjektivne* ('biti nekaj'- identiteta, 'biti srečen – uživati v poklicu') in *instrumentalne/sistemske* ('priložnosti za kariero-službo', 'zagotoviti varno zaposlitev', 'postati neodvisen / samostojen'). Med razlogi, zakaj izobrazba ni pomembna, pa prevladujejo tisti, ki poudarjajo šibko povezanost med izobrazbo oziroma znanjem in trgom dela oziroma zaposlitvenimi možnostmi, torej instrumentalni razlogi ('pomanjkanje praktičnih znanj', 'izobrazba ne zagotavlja zaposlitve'), medtem ko so nekateri starši (učenci pa zelo redko) navajali tudi bolj subjektivne razloge ('nezavedanje pomena znanja').

(3) *Izobraževalne aspiracije* slovenskih devetošolcev in njihovih staršev, vključenih v našo raziskavo, so izjemno visoke, saj skoraj 70 % učencev in dobrih 80 % staršev

pričakuje, oziroma želi, da bi učenci dosegli najmanj terciarno izobrazbo. Med drugim tako visoke aspiracije pričajo o visoki pomembnosti izobrazbe ali celo samoumevnosti, ki jo učenci in njihovi starši pripisujejo izobrazbi. Previsoka pričakovanja pa imajo lahko negativne učinke na učence, ki se lahko znajdejo pod velikim pritiskom glede ocen in šolskega uspeha, ko poskušajo uresničiti visoke ambicije, ki so si jih zastavili bodisi sami, bodisi skupaj s starši/družino ali pa v primerih, kadar se ambicije in pričakovanja staršev razlikujejo od želja učencev.

(4) *Zaposlitvene možnosti in priložnosti.* Povezava med izobraževanjem in predvsem pridobljenimi izobrazbenimi kvalifikacijami ter možnostmi na trgu dela je eden izmed poglavitnih dejavnikov o katerem razmišljajo učenci, ko se odločajo o svoji nadaljnji izobraževalni poti. Empirični podatki so pokazali, da so učenci in njihovi starši precej zaskrbljeni glede svojih zaposlitvenih obetov. Še več, eno izmed najbolj jasno izraženih sporočil s strani učencev je prav gotovo to, da povezava med izobrazbenim kapitalom in kvalifikacijami ter prihodnjimi možnostmi zaposlitve ni več jasno razvidna, saj se zaposlitveni obeti danes spreminjajo izjemno hitro, kar močno otežuje načrtovanje poklicnih karier.

(5) *Ovire in omejitve.* Empirični podatki kažejo na relativno precej močno prevlado individualnih oziroma subjektivnih ovir, med katerimi izstopata predvsem dve, to sta uspeh v šoli ter delovne in učne navade. Med bolj sistemskimi ovirami in omejitvami, ki jih navajajo učenci, so: skrbi glede vpisa v izbrano srednjo šolo, zaposlitvene možnosti in strah pred nezaposlenostjo, podpora staršev ter družbene in ekonomske razmere v družbi.

(6) *Viri in podpora,* ki so učencem na voljo v trenutku, ko morajo izbrati srednjo šolo, je ključni kontekstualni dejavnik, ki ne samo uokvirja, pač pa tudi določi rang potencialnih možnosti, ki jih ima učenec ali učenka. Empirični rezultati so pokazali, da se učenci zopet najbolj jasno nanašajo na svoje lastne subjektivne sposobnosti in pretekle dosežke, najbolj pogosto na svoj dosednji uspeh v šoli (ocene, skrbi glede vpisnih pogojev, prevpraševanje dosedanjega truda in predanosti učenju), medtem ko v zvezi z zunanjimi viri najbolj pogosto omenjajo informacije (ki jih ponujajo šola in druge institucije, kot je Zavod za zaposlovanje, prijatelji in družina). Ena izmed najbolj zanimivih ugotovitev je, da učitelji in eksperti igrajo le majhno vlogo pri odločitvah učencev in to kljub dobro vzpostavljeni in dostopni mreži svetovalnih strokovnjakov, ki delujejo tako na šolah kot v lokalnem okolju. Večina pomembnih odločitev in izbir je tako sprejeta v zavetju doma in

zasebnega življenja, kjer imajo poleg samih učencev največjo vlogo starši, širša družina ter v določenih primerih prijatelji in znanci.

Tudi analiza ključnih dejavnikov načrtovanja prihodnosti je pokazala, kako prepletena in medsebojno odvisna so razmišljanja o izobraževalni izbiri in načrtovanjem prihodnosti. Izobrazba se je tako tudi skozi to perspektivo izkazala kot izjemno relevanten in ključni dejavnik načrtovanja prihodnosti, saj se je izkazalo, da so dejavniki načrtovanja prihodnosti zelo podobni dejavnikom izobraževalne izbire. To je razumljivo, saj je izobraževalna izbira za učence hkrati tudi ključni korak v samo prihodnost. Razlike so so vezane predvsem na splošen horizont razmišljanja glede prihodnosti, saj je ta pri načrtovanju prihodnosti nekoliko širši kot horizont refleksij glede same izobraževalne izbire ter vključuje več sfer njihovih anticipiranih življenj. Identificirala sem naslednjih šest dejavnikov: (1) želje za prihodnost, (2) trud, volja in premagovanje ovir, (3) izobrazba, (4) podpora staršev, družine, (5) zaposlitvene možnosti in priložnosti, (6) družbene in gospodarske razmere.

Nadalje, skozi perspektivo psihoanalitičnega razumevanja želje, sem analizirala izobraževalne izbire mladih in predlagala naslednjo klasifikacijo *vzorcev izobraževalnih izbir*: (1) Odločnost: »Že od nekdaj« ali »Točno vem, kaj bom«; (2) Imitacija, ugajanje: Sklic na Drugega; (3) Drsenje: »To ali to ali to«; (4) Odlog: V iskanju identitete; (5) Odprtost: širitev možnosti za prihodnost; (6) Varnost (gotovost): »Saj vem, pa vseeno: Več = bolje«; (7) Naključje. Tako predstavljeni različni vzorci izobraževalnih izbir ponujajo različne oblike načinov soočanja s to ključno in običajno težavno izobraževalno izbiro mladih, in sicer skozi perspektivo poklicne želje, ki je, kot je pokazala analiza empiričnih podatkov, ključni in najpomembnejši dejavnik izobraževalnih izbir. Ponujena tipologija, ki ni izključujoča (vzorci niso abstraktno ločene enote, pač pa se medsebojno prepletajo), niti nima pretenzij po izčrpnosti (gradi na zbranem empiričnem materialu in je odprtega tipa), razkriva pomembnost, kompleksnost in paradoksalnost izobraževalnih izbir v sodobnem družbenem prostoru.

Vloga staršev. Analiza empiričnih podatkov je pokazala, da imajo starši izjemno pomembno vlogo v otrokovih izobraževalnih potekih in izbirah. Izkazujejo izjemno visoke izobraževalne aspiracije in ambicije, saj več kot 81 % staršev, vključenih v raziskavo, želi, da bi njihov otrok dokončal najmanj višjo šolo ali več. Njihove aspiracije so višje kot aspiracije samih otrok, saj 70 % učencev želi doseči terciarno izobrazbo. Kljub temu so tudi aspiracije otrok izjemno visoke, in ocenjujem, da so glede na izjemno veliko vlogo in pomembnost staršev v

procesu izobraževanja in vzgoje glede, tako visoke aspiracije vsaj v določeni meri prav gotovo odsev visokih ambicij, upov in pričakovanj staršev.

Starši so za uspešne izobraževalne kariere svojih otrok pripravljeni investirati veliko svojega časa, truda, pa tudi socialnega in ekonomskega kapitala za (učno) pomoč svojim otrokom. Vse kaže na to, da starši dojemajo izobrazbo kot ključno za prihodnost svojih otrok. Kvantitativni podatki so pokazali, da več kot 50 % vseh staršev kot glavni razlog za visoke izobraževalne aspiracije navaja subjektivni razlog, torej tak, ki se nanaša na kvaliteto bodoče zaposlitve (da bodo otroci imeli pomembne službe, ki jim bodo dale občutek, da so nekaj dosegli in opravljali zanimivo delo), medtem kot slabih 40 % vseh staršev izpostavi instrumentalni razlog, povezan s stabilno zaposlitvijo in finančno plat zaposlitve. Starši želijo, da bi bili njihovi otroci samostojni, da bi bili izobraženi, da bi imeli dobre zaposlitvene možnosti, stabilne in zanimive zaposlitve in ugoden socialno-ekonomski položaj in status.

Nadalje, v smislu vloge, ki jo imajo starši pri izobraževalnih izbirah svojih otrok, je analiza podatkov pokazala, da lahko razlikujemo dva nasprotujoča si odnosa staršev do vplivanja na izbiro in poti otrok. Prva skupina vključuje starše, ki podpirajo otrokove izbire, sami pa ne želijo vplivati in posegati v njihove izbire. Prevladujoči diskurz teh staršev je, da morajo otroci svoje izobraževalne in drugi izbire izbrati sami in razumejo otroka kot edinega, ki se lahko odloča o svojem življenju, izobrazbi in prihodnosti. Po njihovem mnenju je to namreč nujni pogoj, da se bo otrok, recimo v primeru izobraževalne izbire, dobro počutil in se poistovetil s svojo izbiro ter imel potrebno motivacijo za izobraževanje.

Druga skupina pa vključuje starše, ki so bolj ali manj vpleteni v otrokove izobraževalne izbire in usmerjajo njihove izobraževalne poti. Odvisno od stopnje njihovega poseganja v odločitve, razlikujemo med t.i. 'way-keeperji' in 'gate-keeperji'. Za prve je značilno, da so sicer vključeni in sodelujejo z otrokom v procesih izbire in odločanja o njihovih prihodnjih izobraževalnih in poklicnih poteh, vendar pa ponujajo 'mehko' podporo in pomoč, kadar jo otrok sam zahteva ali potrebuje in kadar ocenijo, da je taka podpora potrebna. Druga skupina staršev pa je bolj neposredno vpletena v izbire svojih otrok, nekateri preko eksplicitnih nasvetov, drugi z bolj neposrednimi posegi v izbire ali onemogočenju določenih izbir otroka. Nekateri izmed njimi imajo precej jasne načrte in aspiracije za svoje otroke in delujejo kot 'gate-keeperji' tako da poskušajo neposredno vplivati na izbire in načrte otroka ali celo sami odločajo in izbirajo namesto otrok, brez da bi upoštevali otrokove interese in talente.

Mladi in prihodnost. Analiza časovnega horizonta načrtovanja prihodnosti učencev je pokazala, da je fokus razmišljanja velike večine učencev predvsem bližnja, neposredna prihodnost, to je predvsem čas srednješolskega izobraževanja, kar lahko označimo za *podaljšano sedanjost*. Medtem pa je bolj oddaljena prihodnost, na primer čas univerzitetnega izobraževanja (pri tistih, ki to načrtujejo), čas dela in družine, predaleč za načrtovanje, poti v prihodnost so nejasne. Empirični rezultati so tako potrdili distinkcijo Nilsenove (1999) in lahko rečemo, da za večino učencev velja, da njihove refleksije o bolj oddaljeni prihodnosti, torej času po srednješolskem izobraževanju, sodijo bodisi v kategorijo upov bodisi sanj.

Nadalje, kot je pokazala analiza, je ključni dejavnik tega, kako domišljeni in elaborirani so načrti učencev za prihodnost, prav *poklicna želja*: bolj kot so poklicne želje izrazite, bolj natančni so običajno načrti, medtem ko je za učence, ki svojo poklicno željo še iščejo, v danem trenutku prihodnost popolnoma odprta in običajno izkazujejo malo ali nič vizije svoje prihodnosti.

Analiza empiričnih podatkov je jasno pokazala tudi, kako močno so se učenci in tudi njihovi starši positovetili s sodobno ideologijo izbire in procesom individualizacije, v skladu s katerim je vsak za svoje izbire, življenje in uspeh odgovoren sam, pogosto brez vpogleda v širše strukturne dejavnike, ki močno uokvirjajo možnosti in izbire posameznika. Učenci so sprejeli odgovornost za svoja življenja na svoja pleča, opirajoč se predvsem na (brezpogojno in širokogrudno) pomoč svojih staršev in družine. Izbrati morajo sami, a izbrati morajo *prav* – tako v subjektivnem smislu (slediti svojim željam, uživati v delu) kot sistemskem smislu (izbrati poklic, ki omogoča varno, stabilno in dobro plačano zaposlitev). Izbiro in načrtovanje prihodnosti pa dodatno otežujejo še negotove, prekarne in nepredvidljive družbene okoliščine in razmere na trgu dela, za katerega je sploh po ekonomski krizi, ki je vzniknila leta 2008, značilna izjemno visoka stopnja nezaposlenosti mladih. V tem kontekstu učenci in njihovi starši izobrazbo pogosto razumejo kot najbolj obetavno in najmanj tvegano pot v prihodnost.

4 SKLEP: IZOBRAŽEVALNA IZBIRA IN NAČRTOVANJE PRIHODNOSTI V AKTUALNIH DRUŽBENIH RAZMERAH

Osrednja tema disertacije je analiza načrtovanja prihodnosti mladih, katerega vitalni del so njihove izobraževalne izbire na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Izobraževalne izbire so izjemno pomembne izbire mladih, ki bistveno določajo in zaznamujejo njihove nadaljnje življenjske poteke, njihovo identiteto, družbene (poklicne) in zasebne prakse in jih na ta način umeščajo v širši družbeni svet. Ta tematika je še posebej aktualna v trenutnih družbenih razmerah, kjer je prihodnost mladih negotova, njihovi odzivi, razmišljanja o prihodnosti, izobraževanje in umeščanje v družbo, pa ključni razvojni dejavnik družbene prihodnosti.

Rezultati raziskave so namreč pokazali, da v razmerah, ki jih označujejo naraščajoča individualizacija družbenih tveganj, čedalje večja nepredvidljivost in vse manjša standardizacija življenjskih potekov, učenci in njihovi starši pogosto razumejo izobrazbo kot izjemno relevantno za njihova prihodnja življenja ter da ima anticipacija prihodnosti pomemben vpliv na sedanje (izobraževalne) izbire.

Mladi so tista družbena skupina, kjer so se sodobna tveganja in negotovosti izkazala za najbolj izrazita in pereča. Po eni strani so ta tveganja povezana z 'ideologijo izbire' in pozivom k uresničevanju 'samega sebe' in svojih sanj ter prevzemanjem odgovornosti za te izbire in dejanja, četudi so delno ali pa v celoti onstran njihovega nadzora in vpliva (Beck 1986; Bauman 2001; Salecl 2010). Na drugi strani pa ta tveganja izhajajo iz sodobnih socio-ekonomskih pogojev, prežetih z negotovostjo, prekarnostjo in individualizacijo, ki so v primeru mladih še najbolj izrazita na področju povezave izobrazbe in zaposlitve in negotovega in prekarnega trga dela (Leccardi 2005, 2006; MacDonald 2009; Ule 2008, 2010; Ule in Živoder 2012).

Vse to se odraža skozi njihove načrte za prihodnost; večino učencev, vključenih v raziskavo, povezuje dvoje: po eni strani so se močno poistovetili z ideologijo izbire in individualizmom – svojo prihodnost si predstavljajo predvsem skozi očala želje in sreče, želijo si 'postati nekaj', opravljati delo, v katerem bodo uživali, v katerem bodo uresničili svoje želje in potencialne, opravljati poklic 'zgolj zaradi denarja' se večini zdi nesprejemljiva opcija; po drugi strani pa so v temeljni negotovosti natančno v zvezi s svojimi željami, ne vedo, česa si želijo, vedo predvsem, da morajo postati 'tisto, kar si želijo', kaj pa to je, pa sem jim zaenkrat zdi 'enigma', zato se poslužujejo raznih strategij, s katerimi 'pridobivajo na času', da bodo lahko v

prihodnosti delali tisto, kar so sprejeli kot svoj 'simbolni mandat': 'spoznali samega sebe in biti srečni'.

Zato večinoma razmišljajo le o svoji bližnji prihodnosti, njihove poti v prihodnost so nejasne, malo bolj 'oddaljena' prihodnost ni in ne more biti del njihovih razmišljanj oziroma se kaže le v 'tradicionalnih željah' (imeli bodo moža/ženo, otroke, službe in materialne dobrine). Vse to pa poteka skozi verjetje, da je prav izobrazba tista najbolj prava, najbolj gotova pot do zaželene prihodnosti, katero poznajo po svoji formi, ne pa vsebini. Na splošno bi lahko rekli, da učenci, vključeni v raziskavo, izkazujejo relativno visok optimizem do svoje prihodnosti, vendar ta optimizem je bolj povezan z nejasnimi upi in časovno distanco do 'polne odraslosti' in s tem do prihodnosti, kot pa z dejanskimi realnimi načrti in priložnostmi.

Na določen način je ta relativni optimizem glede prihodnosti seveda nekoliko presenetljiv, posebej v danih socialnih, ekonomskih in političnih pogojih in obetih in še posebej v luči trenutne ekonomske recesije z visoko stopnjo nezaposlenosti mladih in številnih diplomantih brez zaposlitve. Aktualna recesija seveda povzroča še večjo prekarnost, negotovost in tveganja, kar pa je morda še najpomembnejše, odpira prostor naraščanju socio-ekonomskih razlik in zmanjševanju države blaginje. Vendar pa je tu potrebno dodati, da bi lahko bili ti pozitivni odnosi mladih do določene mere tudi posledica oziroma dediščina prejšnjih socialnih politik, ki so bile med drugim usmerjene tudi v zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje za vse in ki so bile vsekakor tudi zapuščina skupne družbene preteklosti.

Da je aktualni družbeni čas prežet z izjemno negotovostjo in izbirnostjo je skozi neposredne izjave še bolj kot pri učencih jasno pri njihovih starših. Starši gojijo izjemno visoke izobraževalne aspiracije za svoje otroke, v upanju, da si bodo zagotovili varno in srečno prihodnost, hkrati pa se mnogi počutijo nemočne, saj zaradi hitrih družbenih in ekonomskih sprememb svojim otrokom ne znajo svetovati glede prihodnosti. Da so želje in sreča vitalnega pomena, je videti skozi večinski odnos staršev do izobraževalne izbire: na načelni ravni je njihovo sporočilo jasno: otroci morajo (svojo izobrazbo in s tem prihodnost) izbrati sami. Ob tem pa so številni starši poudarili tudi, da si želijo, da bi njihovi otroci imeli 'boljše življenje kot so ga imeli sami'. Vse to učence spravlja v še bolj tesnoben položaj – vsa sporočila, ki prihajajo od zunaj, poudarjajo, kako pomembno je 'biti srečen', 'izpopolnjen', 'živeti v skladu s svojimi željami'. Takšni pozivi so seveda izjemno nevhvaležni: praktično nemogoče jih je realizirati, odgovornost in z njo krivda sta v celoti preloženi na individualna pleča, cena

napačnih izbir pa visoka. Lahko bi celo rekli: prepoved je lahko bolj osvobajajoča kot zapoved.

Izbira kot sredstvo discipline posameznikov?

Nič ni narobe s tem, da imajo mladi številne možnosti za izobraževanje, niti ni nič narobe s tem, da so mladi čedalje bolj izobraženi; problem je v tem, kaj izobrazba obljublja. Obljublja pa nekaj, česar ne more izpolniti, saj dejanska družbeno-politična organizacija s svojim neoliberalnim trgom dela ne dopušča uresničevanje izobraževalne ideologije. Mladi so se znašli v izjemno nezavidljivem položaju, na eni strani jih sodobna ideologija poziva, naj storijo nekaj iz sebe in jih pri tem pa nagovarja, da imajo 'vse možnosti na tem svetu, da postanejo točno tisto, kar si želijo', na drugi strani pa jih čaka surova realnost, izjemno konkurenčni trg dela, kjer je prosilcev za delovna mesta precej več, kot prostih mest in izobraženi mladi pristanejo bodisi na zavodu za zaposlovanje, bodisi opravljajo razna fleksibilna, začasna dela, ki so večinoma daleč pod njihovimi izobraževalnimi dosežki.

Sodobna ideologija izbire prikazuje svet kot svet samih priložnosti, svet, ki ne pozna nikakršnih omejitev, le številne možnosti, ki vabijo posameznika, da skreira samega sebe in svojo usodo po svoji željeni podobi. S tem, ko odpira tančico in odčara svet tradicionalnih avtoritet vere, razreda, spola, etnije, v razvitem svetu celo kraja bivanja, saj je ta postal premostljiv bodisi v trenutku, skozi virtualni svet, bodisi v nekaj urah, skozi sodobni prometni režim, hkrati prikriva, da posameznika še vedno omejujejo številne omejitve, ki se znajo izkazati celo za trdnejše, prav gotovo pa precej subtilnejše.

Posameznik namreč nima nikakršnega vpliva na pogoje družbene in socialne (re)produkcije, na sam trg zaposlitev, dela, socialne varnosti, na izobraževalni, zdravstveni sistem; on sam ima možnost vpliva in izbiranja le na samem sebi ter v svoji zasebnosti in neposredni socialni okolici, miniaturni družbeni mreži, ki vključuje družino, prijatelje, prostovoljne mreže, virtualni svet. Problem pa je, da teh omejitev sodobni posameznik ne prepozna več, vse kar čuti, vse kar razume, so njegove lastne osebne pomanjkljivosti. In ko mlad, visoko izobražen človek išče zaposlitev, pošilja številne prošnje in če ima srečo, pride do intervjuja za zaposlitev, bo v večini primerov prišel domov poklapan, saj mu bo intervju prinesel le nove osebnotne in poklicne manke, ki jih mora izpopolniti, da bo postal zanimivejši, fleksibilnejši, kreativnejši in s tem bolj zaposljiv član družbe. Takšen kot je, namreč ni dovolj

dober, saj bodo le redki spoznali, da se soočajo s strukturnimi, družbenimi omejitvami in zapovedmi, ne pa z biografskim življenjskim potekom, ki ne odgovarja sodobnim standardom.

Vse to pa pomeni, da se je spremenilo nekaj bistvenega. To kar se je spremenilo, pa je breme odgovornosti, ki ga vsak nosi na svojih plečih. In če človek biva v 'idealnem svetu', kot ga slika sodobna ideologija samih možnosti, potem se je posameznik znašel na številnih križpotjih, ki s seboj prinašajo breme odločitve, breme samo-kreacije. In eno izmed najmočnejših, najodločilnejših križpotij, je križpotje izobraževalne izbire, saj ima ta velikanske socialne in psihološke posledice na kasnejše življenje, z odločitvijo pa so povezana negotovost, strah, sram in obžalovanje, ki ga prinese morebitna napačna odločitev. In da bi se izognili napačnim odločitvam, da bi res našli in iznašli samega sebe, se mladi ljudje raje ne odločijo in se vpisujejo na gimnazije, ki jim bo podaljšala ta status, ki še obljublja številne možne poti in minimizira tveganje, da bi bila odločitev napačna. Poleg neodločitve pa je gimnazija utelešenje še ene sodobne ideologije, namreč ideologije, ki pravi, da je znanje vse, da živimo v družbi znanja, da je znanje univerzalno uporabno sredstvo za izbojevanje čim boljšega položaja v družbi.

In ta ideologija izobrazbe ponuja iluzorno varnost. Zdi se, da si 'dobro na poti', če le investiraš dovolj časa in denarja za izobrazbo, kajti le sam lahko uspeš, izobrazba pa je pri tem ključnega pomena. Žal pa je realnost precej drugačna, izbiramo lahko le znotraj vnaprej določenih, potrošniško oblikovanih odločitev, spregledamo pa dejstvo, da ne moremo izbirati v kakšnih družbenih pogojih bomo izbirali, se izobraževali, delali. Kot se je izvrstno izrazila Renata Salecl:

Uspeh ideologije izbire v današnji družbi je v tem, da je ljudi napravila slepe za dejstvo, da so njihove resnične možnosti izbire krepko omejene z družbenimi delitvami v družbi ter da so vprašanja organizacije dela, zdravja in varnosti, pa tudi okolja, vse bolj onkraj njihove izbire. Na ravni družbe torej izgubljam možnost izbire glede spremembe v razmerjih moči, kakršna poznamo. (Salecl 2011, 122)

Izobrazba je brez dvoma pomembna; namreč, da se povečuje splošna raven izobrazbe prebivalstva pomeni, da se povečuje kulturni in proizvodni potencial celotne družbe, kar ima številne pozitivne posledice in lahko potencialno poveča blagostanje vsega prebivalstva. Kar je v tej bitki za izobrazbo slabega, je to, da je izobrazba postala pridobitniška dejavnost, tako

kot domala vsa ostala področja človekovega življenja. Negativno je predvsem to, da boj za nazive, diplome, spričevala, bolj kot željo po znanju odraža potrošniško/podjetniško obnašanja posameznikov, ki so v ta boj prisiljeni, in tekmujejo drug z drugim za boljši izhodiščni položaj. Narobe je tudi to, da imajo mladi ljudje vtis in upanje, da lahko postanejo karkoli si želijo, da v svoje želje in ambicije investirajo 'celega sebe', potem pa ugotovijo, da to ni mogoče. Razlike med želeno podobo samega sebe in realnim stanjem v odrasli družbi je velika. Z njo pa pride do okrnjene, poškodovane samopodobe, krivda za neuspeh pa leži na ramenih vsakega posameznika, namesto, da bi bila dojeta kot skupna usoda številnih mladih, izobraženih ljudi in reflektirana skozi ekonomske, politične in socialne pogoje družbe, v kateri živimo.

Kapitalistični poziv individualizira posameznike kot osamljene bojevnike v nepregledni množici odločitev, zahtev, priložnosti, upanj, želja in jih ločuje med seboj, od skupnosti, od družbe. Ustreza mu, da se posamezniki (skozi specializirano, visoko) izobrazbo profesionalizirajo in bojujejo za svoj lastni položaj v družbi in da odvrčajo pogled od tega, v kakšni družbi sploh živijo, od premisleka od tega, da je mogoče narobe kaj s samo družbo oziroma z načinom družbene in ekonomske produkcije.

* * *

Raziskava je nedvomno pokazala, kako pomembna je izobrazba v sodobnih družbeno ekonomskih pogojih. Poleg tega, da širi znanje in omogoča napredek, ima izreden mobilizacijski potencial enakih možnosti in omogoča, da tudi bolj depriveligirani posamezniki napredujejo po družbeni hierarhični lestvici in sami vplivajo na svoj družbeni status. A prav ta moč izobrazbe ima svojo zrcalno stran – prav zato, ker lahko opolnomoča posameznike, omogoča napredovanje in ponuja obet enakih možnosti, lahko to ravno v taki meri onemogoča oziroma vodi do reprodukcije socialnih neenakosti. Kakšen bo njen potencial opolnomočenja in izobraževanja vseh slojev prebivalstva v dani družbi, pa je odvisno predvsem od značilnosti in organiziranosti samega izobraževalnega sistema, predvsem od možnosti enakega dostopa do izobrazbe. Če revnejši in manj privilegirani sloji prebivalstva nimajo omogočenega enakega dostopa do izobrazbe, to nedvomno vodi v reprodukcijo izobraževalnih in s tem socialnih in ekonomskih neenakosti. Razumevanje

izobrazbe kot družbene vrednote in tudi pravice vsakega posameznika, ki je dostopna vsem, ki to želijo in zmorejo, je tako nujni pogoj vsake družbe, ki ima ambicijo biti pravična družba in družba blaginje.

Fokus te disertacije je bil subjektivni oziroma individualni pogled otrok in staršev na pomen izobrazbe za njihova življenja in prihodnost v aktualnem času in prostoru. Da bi dobili celostni vpogled v problematiko izobraževanja v slovenskem prostoru danes, bi bilo potrebno analizo razširiti še na sistemske in institucionalne dejavnike in akterje, na primer specifične izobraževalnega sistema in možnosti dostopa do izobrazbe, analizo institucionalnih praks, odločanja in politik, kurikulumov, načina poučevanja, učiteljskih in strokovnih praks. In ravno tu je potreba in možnost nadaljnega raziskovanja te teme, ki bi dopolnilo in kontekstualiziralo ugotovitve te disertacije. Zelo dragocena bi bila tudi longitudinalna študija in spremljanje učencev, ki so bili vključeni v to raziskavo, skozi njihove nadaljnje življenjske poti. To bi omogočilo, da bi jih spremljali v njihovih pomembnih življenjskih prehodih, izbirah, življenjskih praksah in tako dobili vpogled v to, kako se spremenjajo njihovi odnosi do izobrazbe in dela na dolgi rok, skozi spremembe v njihovem druženo-ekonomskem statusu in v luči širšega, družbenega konteksta.

5 LITERATURA

Allmendinger, Jutta. 1989. Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review* 5 (3): 231–250.

Althusser, Luis. 2000: *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba *cf.

Altinyelken Kosar, Hulya, ur., Ilse Julkunen, ur., Mikko Aro, Felicitas Boron, Silvia Demozzi, Laetitia Mellottee, Susan L. Robertson, Federica Taddia in Rainer Treptow. 2013. *Coping and Support in Educational Transitions. GOETE Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt*. Dostopno prek: http://www.goete.eu/download/working-papers/doc_download/52-thematic-report-on-coping-and-support (23. maj 2013)

Arendell, Terry, ur. 1997. *Contemporary Parenting: Challenges and Issues*. London: Sage.

Bahovec, D. Eva. 1990. *Kopernik, Darwin, Freud*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Bauman, Zygmunt. 2000/2002. *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba /*cf.

Bauman, Zygmunt. 2001. *Individualized society*. London: Sage.

Bauman, Zygmunt. 2004. Liquid Modernity, Lecture, ANSE-Conference (Value Dilemmas as a challenge in the practice and concepts of supervision and coaching), 7. maj 2004, Leiden, Nizozemska.

Beauvois, Jean-Léon. 1994/2000. *Razprava o liberalni sužnosti: Analiza podrejanja*. Ljubljana: Krtina.

Beck, Ulrich. 1986/2001. *Družba tveganja*. Ljubljana: Krtina.

Beck-Gernsheim, Elisabeth. 2002. *Reinventing the Family. In Search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich in Elisabeth Beck-Gernsheim. 2002. *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.

Biggart, Andy, René Bendit, David Cairns, Kerstin Hein in Sven Mörch. 2002. *Families and transitions in Europe: State of the art report*. European Commission, HPSE-CT2001-00079, Brussels.

Blenkinsop, Sarah, Tamaris McCrone, Pauline Wade in Marian Morris. 2006. *How Do Young People Make Choices at 14 and 16?* Research Report 773. National Foundation for Educational Research.

Bourdieu, Pierre in Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brannen, Julia in Ann Nilsen. 2002. Young People's Time Perspectives: From Youth to Adulthood. *Sociology* 36 (3): 513–537.

--- 2007. Young People, Time Horizons and Planning: A Response to Anderson et al. *Sociology* 41(1): 153–160.

Bruckner, Pascal. 2000/2004. *Esej o prisilni sreči*. Ljubljana: Študentska založba (Claritas).

Brückner, Hannah in Karl Ulrich Mayer. 2005. De-standardization of the life course: What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place? V *The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated?*, ur. Ross Macmillan, 27–53. Amsterdam: Elsevier.

Cuconato, Morena, ur., Andreas Walther, ur., Piotr Błędowski, du Manuela Bois-Reymond, Joanna Felczak, Harry Lunabba, Karolina Majdzińska, Jenni Tikkanen, Mirjana Ule, Annegret Warth in Andreja Zivoder. 2013. *Education and the life course. GOETE Working Paper*. Frankfurt: University of Frankfurt. Dostopno prek: http://www.goete.eu/download/working-papers/doc_download/56-thematic-report-on-education-and-the-life-course (21. maj 2013).

Dolar, Mladen. 1997. Cogito kot subjekt nezavednega. *Razpol* 10. *Problemi* 35 (5-6): 65–93.

du Bois-Reymond, Manuela. 1998. 'I Don't Want to Commit Myself Yet: Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies* 1 (1): 63-79.

du Bois-Reymond, Manuela, ur. in Lynne Chisholm, ur. 2006. *The Modernization of Youth Transition in Europe*. San Francisco: Jossey-Bass.

du Bois-Reymond, Manuela, Hülya Kosar Altinyelken, Barbara Stauber, Alenka Švab, Mirjana Ule, Andreja Živoder in Marcelo Parreira do Amaral. 2012. *Governance of Educational Trajectories in Europe. Comparative analysis case studies. GOETE Working Paper*. Tübingen: University of Tübingen, Amsterdam: University of Amsterdam, Ljubljana: University of Ljubljana, Frankfurt: University of Frankfurt.

Esej 1. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 2. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 7. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 8. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 11. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 12. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 13. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 14. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 15. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 16. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 19. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 21. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 22. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 23. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 24. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 25. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 26. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 30. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 31. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 32. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 34. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana: osebni arhiv.

Esej 37. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, maj 2011.

Esej 42. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, maj 2011.

Esej 44. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 46. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 47. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 48. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 50. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 51. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 52. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 54. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 56. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 58. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 59. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 60. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 62. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 63. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 65. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 67. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 68. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 69. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 70. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper: osebni arhiv.

Esej 72. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 73. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 74. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 75. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 76. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 77. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 79. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 80. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 83. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 84. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 85. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 87. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 88. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 89. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 90. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 91. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 93. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 95. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 99. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Esej 102. 2011. Esej devetošolca/ke v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota: osebni arhiv.

Evans, Karen. 2002. Taking control of their lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the new Germany. *Journal of Youth Studies*, 5 (3): 245–269.

--- 2007. Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International journal of psychology*, 42 (2): 85–93.

Fink, Bruce. 1995. *The Lacanian Subject. Between Language and Jouissance*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

--- 1998. Želja in goni. *Problemi* 36 (7-8): 15–30.

Fokusna skupina 1. 2011. Fokusna skupina z učenci in učenkami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (3 učenke in 2 učenca). Ljubljana, 4. april.

Fokusna skupina 2. 2011. Fokusna skupina z učenci in učenkami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (2 učenki in 3 učenci). Ljubljana, 4. april.

Fokusna skupina 3. 2011. Fokusna skupina z učenci in učenkami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (2 učenki in 3 učenci). Ljubljana, 4. april.

Fokusna skupina 4. 2011. Fokusna skupina z učenci v okviru raziskovalnega projekta GOETE (4 učenci). Koper, 25. marec.

Fokusna skupina 6. 2011. Fokusna skupina z učenci in učenkami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (2 učenki in 2 učenca). Koper, 25. marec.

Fokusna skupina 7. 2011. Fokusna skupina z učenkami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (5 učenk). Murska Sobota, 13. april.

Fokusna skupina 8. 2011. Fokusna skupina z učenci v okviru raziskovalnega projekta GOETE (4 učenci). Murska Sobota, 13. april.

Fokusna skupina 10. 2011. Fokusna skupina z učiteljicami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (4 učiteljice). Ljubljana, 5. april.

Fokusna skupina 11. 2011. Fokusna skupina z učiteljicami v okviru raziskovalnega projekta GOETE (2 učiteljice in 1 učitelj). Koper, 25. marec.

Freud, Sigmund. 1917/1977. *Predavanja za uvod v psihoanalizo*. Ljubljana: DZS.

--- 1911/1987. Formulacije o dveh načelih psihičnega dogajanja. V *Metapsihološki spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

--- 1972/2000: *Interpretacija sanj*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

--- 1896/2001: O etiologiji histerije. *Delta. Revija za ženske študije in feministično teorijo* 7 (1/2): 133–158.

--- 1905/2003: *Vic in njegov odnos do nezavednega*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 1909/2005: Beležke o primeru prisilne nevroze ('Podganar'). V *Pet analiz*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo in Studia Humanitatis.

Edwards, Rosalind in Pam Alldred. 2000. A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology* 21(3): 435–455.

Foskett, Nick, Martin Dyke in Felix Maringe, F. 2004. *The Influence of the School in the Decision-making in Education, Training and Careers-Markets*. London: DfES.

Furlong, Andy in Fred Cartmel. 1997. *Young People and Social Change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Furlong, Andy, Fred Cartmel in Andy Biggart. 2006. Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. *Papers* 79: 225–239.

Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Grytnes, Regine. 2011. Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young* 19 (3): 333–351.

Hagestad, Gunhild O. 1998. Trends and dilemmas in life-course research: An international perspective. V *Theoretical Advances in Life Course Research*, ur. Walter R. Heinz, 21–48. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Heinz, Walter R., ur. 1997. *Theoretical Advances in Life Course Research*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hodkinson, Phil, Andrew C. Sparkes in Heather Hodkinson. 1996. *Triumphs and Tears: Young people, markets and the transition from school to work*. London: David Fulton.

Hodkinson, Phil and Andrew C. Sparkes. 1997a. "Classification" and "Judgement": Social Class and the "Cognitive" Structures of Choice of Higher Education'. *British Journal of Sociology of Education* 23 (1): 51–72.

--- 1997b. Careership: A sociological theory of career decision-making. *British Journal of Sociology of Education* 10 (1): 23–35.

Hodkinson, Phil. 2008. *Understanding Career Decision-Making and Progression: Careership Revisited*. John Killeen Memorial Lecture, London: Woburn House, 16th October 2008.

Homer, Sean. 2005. *Jacques Lacan. Routledge Critical Thinkers*. London, New York: Routledge.

Intervju 1. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april.

Intervju 2. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april.

Intervju 3. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april.

Intervju 4. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april.

Intervju 5. 2011. Intervju avtorice z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april 2011.

Intervju 6. 2011. Intervju avtorice z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 6. april 2011.

Intervju 7. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april 2011.

Intervju 8. 2011. Intervju avtorice z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 6. april 2011.

Intervju 9. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april 2011.

Intervju 10. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april 2011.

Intervju 11. 2011. Intervju avtorice z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 12. 2011. Intervju avtorice z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 13. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 14. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 16. 2011. Intervju avtorice z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 17. 2011. Intervju avtorice z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 19. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 24. marec 2011.

Intervju 20. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 13. april 2011.

Intervju 23. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april 2011.

Intervju 24. 2011. Intervju avtorice z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 13. april 2011.

Intervju 26. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 11. april 2011.

Intervju 28. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april 2011.

Intervju 29. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z očetom v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april 2011.

Intervju 30. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 16. maj 2011.

Intervju 31. 2011. Intervju avtorice z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 6. april 2011.

Intervju 32. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 16. maj 2011.

Intervju 33. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 13. april 2011.

Intervju 34. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 20. april 2011.

Intervju 35. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 20. april 2011.

Intervju 38. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 10. maj 2011.

Intervju 39. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z očetom v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 10. maj 2011.

Intervju 41. 2011. Intervju avtorice z očetom in materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april 2011.

Intervju 42. 2011. Intervju avtorice z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april 2011.

Intervju 43. 2011. Intervju avtorice z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april 2011.

Intervju 45. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z materjo v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april 2011.

Intervju 46. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 25. oktober 2011.

Intervju 47. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšim učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 25. oktober 2011.

Intervju 48. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 24. oktober 2011.

Intervju 49. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 24. oktober 2011.

Intervju 50. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšim učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 24. oktober 2011.

Intervju 51. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 25. oktober 2011.

Intervju 52. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšim učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 25. oktober 2011.

Intervju 53. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 10. november 2011.

Intervju 54. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Koper, 10. november 2011.

Intervju 55. 2011. Intervju avtorice z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 27. oktober 2011.

Intervju 58. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 27. oktober 2011.

Intervju 60. 2011. Intervju avtorice z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 27. oktober 2011.

Intervju 61. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšo učenko v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 27. oktober 2011.

Intervju 62. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z bivšim učencem v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 27. oktober 2011.

Intervju 63. 2011. Intervju avtorice z učiteljico v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 4. april 2011.

Intervju 69. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učiteljico v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 13. april.

Intervju 70. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z učiteljico v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 11. april.

Intervju 72. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z ravnateljico v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 16. marec.

Intervju 74. 2011. Intervju članice raziskovalne skupine z ravnateljico v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 12. april.

Intervju 75. 2011. Intervju z učiteljico v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Ljubljana, 6. april 2011.

Intervju 101. 2011. Intervju z zunanjim ekspertom v okviru raziskovalnega projekta GOETE. Murska Sobota, 13. april 2011.

Kogovšek, Tina in Samo Pavlin. 2007. Identifikacija dejavnikov, ki vplivajo na izbiro izobraževalnega programa. *Teorija in praksa* 44 (5): 673–686.

Kohli, Martin. 2007. The institutionalisation of the life course: Looking back to look ahead. *Research in Human Development*, 4 (3-4): 253–271.

Lacan, Jacques. 1966/1994a. Subverzija subjekta in dialektika želje v freudovskem nezavednem. V *Spisi*, 271–304. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 1966/1994b. Zrcalni stadij kot oblikovalec funkcije jaza. V *Spisi*, 37-43. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 1966/1994c: Seminar o »Ukradenem pismu«. V *Spisi*, 7–35. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 1988. *Hamlet*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 1996. *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 1998. O Freudovem »Trieb« in o psihoanalitikovi želji. *Problemi* 36 (7-8): 5–8.

--- 2008. *My Teaching*. London, New York: Verso.

Lasch, Cristopher. 1979/2012. *Kultura narcisizma. Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Leccardi, Carmen. 1999. Time, young people and the future. *Young* 7 (1): 3–18.

--- 2005. Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century. *Young* 13 (2): 123–146.

--- 2006. *Redefining the future: Youthful Biographical Constructions in the 21st Century*.

--- 2008. New biographies in the 'risk society'? About future and planning. *21st Century Society* 3 (2): 119–129.

Leccardi, Carmen in Elisabetta Ruspini. 2006. *A New Youth. Young People, Generations and Family Life*. Hampshire: Ashgate.

Levy, Rene. 1997. Status passages as critical life-course transitions. V *Theoretical Advances in Life Course Research*, ur. Walter R. Heinz, 74–96. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Litau, John, Joanne McDowell, Veronica Salovaara, Andreja Živoder, Roger Dale, Alessandro Tolomelli in Colin Cramer. 2013. *Education! (what is it good for?) – The relevance of education in contemporary knowledge society*. GOETE Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt. Dostopno prek: http://www.goete.eu/download/working-papers/doc_download/58-thematic-report-on-relevance-of-education (21. maj 2013).

McDowell, Joanne, Andy Biggart, Andreja Živoder, Mirjana Ule, Alessandro Martelli, Nicola De Luigi in John Litau. 2012. *Governance of Educational Trajectories in Europe: Comparative analysis individual survey*. GOETE Working Paper. Belfast: Queens University

of Belfast, Ljubljana: University of Ljubljana, Bologna: University of Bologna, Frankfurt: University of Frankfurt.

Miller, Jacques-Alain. 1998. Komentar Lacanovega teksta. V *Problemi* 36 (7-8): 9–14.

Miheljak, Vlado, ur., Mirjana Ule, Tanja Renner, Metka Mencin Čeplak, Blanka Tivadar, Metka Kuhar, Tanja Kamin in Janez Štebe. 2002. *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad RS za mladino in Maribor: Aristej.

Nilsen, Ann. 1999. Where is the future? Time and space as categories in analyses of young people's images of the future. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 12 (2): 175–194.

Parreira do Amaral, Marcelo, John Litau, Colin Cramer, Alenka Kobolt, Patricia Loncle, Laetitia Mellottée, Mirjana Ule, Andreas Walther in Andreja Živoder. 2011. *Governance of Educational Trajectories in Europe. State of the Art Report. GOETE Working Paper*. Frankfurt: University of Frankfurt, Tübingen: University of Tübingen, Ljubljana: University of Ljubljana, Rennes: University of Rennes. Dostopno prek: http://goete.eu/download/cat_view/69-working-papers (12. avgust 2012).

Pavlin, Samo in Ivan Svetlik. 2007. Analiza vloge dejavnikov, ki vplivajo na izbiro poklicne poti. *Teorija in praksa* 44 (5): 687–706.

Payne, Joan. 2003. *Choice at the end of compulsory schooling: A research review*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Paton, Karen. 2007. *Models of Educational Decision-Making*. Southampton: ESRC, University of Southampton.

Renner, Tanja. 2002. Novi trendi v zasebnih razmerjih. V *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, ur. Vlado Miheljak, 79–103. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad RS za mladino; Maribor: Aristej.

Renner, Tanja. 2010. The trap of individualization in a global era. *Annales. Ser. Hist. Sociol.* 20 (1): 71–80. Dostopno prek: <http://www.zrs.upr.si/media/uploads/files/rener.pdf> (8. september 2011).

Salecl, Renata. 2011. *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Schwartz, Barry. 2005. *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. Harper Perennial. New York: NYU Press.

Soler, Colette. 1997. Subjekt in Drugi. *Razpol 10. Problemi* 35 (5-6): 49–63.

Statistični Urad Republike Slovenije (SURS). 2010. *Statistični letopis 2010*. Ljubljana: SURS. Dostopno prek: http://www.stat.si/letopis/2010/06_10/06-01-10.htm (19. september 2011).

--- 2011a. Statistične informacije – Trg dela. Št. 17, 15. 9. 2011. Dostopno prek: <http://www.stat.si/doc/statinf/07-SI-008-1103.pdf> (19. september 2011).

--- 2011b. *Sloveniji za 20. Rojstni dan: slovenski statistiki*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/doc/pub/SLO-20-let.pdf> (19. september 2011).

--- 2011c: *Statistični letopis 2012 (Registrski popis 2011)*. Dostopno prek: http://www.stat.si/letopis/2012/06_12/06-01-12.xls (8. julij 2013).

--- 2012. *Education in Slovenia*. Dostopno prek: http://www.stat.si/doc/pub/Izobrazevanje_ANG.pdf (8. julij 2013).

Thomson, Rachel, Robert Bell, Janet Holland, Sheila Henderson, Sheena McGrellis in Sue Sharpe. 2002. Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition. *Sociology* 36 (2): 335–354.

Švab, Alenka. 2001. *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ule, Mirjana. 1989. Kriza industrijske moderne in novi individualizem. *Družboslovne razprave* 6 (7): 66–75.

Ule Nastran, Mirjana. 2000. *Sodobne identitete*. V vrtincu diskurzov. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ule, Mirjana. 2002. Mladina: Fenomen dvajsetega stoletja. V *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, ur. Vlado Mihelj, 9–37. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad RS za mladino; Maribor: Aristej.

Ule, Mirjana. 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ule, Mirjana. 2010. Fragments on young people in Slovenia : the end of utopias in the era of transitions. *Annales* 20 (1): 57–70.

Ule, Mirjana. 2012. Rekonstrukcija mladosti in mladine v slovenski družbi v času tranzicije. *Družboslovne razprave* 28 (70): 7–25.

Ule, Mirjana 2013. 'I trust my mom the most': Trust patterns of contemporary youth. V *Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives* (Studies in Childhood and Youth), ur. Hanne Warming. Palgrave Macmillan, 174–194.

Ule, Mirjana, Tanja Renner, Metka Mencin Čepelak in Blanka Tivadar. 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Aristej.

Ule, Mirjana in Metka Kuhar. 2003. *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ule, Mirjana, Blanka Tivadar, Slavko Kurdija in Simona Rajšp. 2008: *Socialnoekonomski položaj študentov v Sloveniji*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: CSP IDV.

Ule, Mirjana in Marija Zidar. 2011. Life course, educational trajectories and social integration of young people in Slovenia. *Teorija in Praksa* 48 (5): 1409–1426.

Ule, Mirjana in Andreja Živoder. 2012. Student Youth in Slovenia: in search of a future. *Sociologija* 54 (2): 315–332.

Ule, Mirjana, Alenka Švab, Špela Razpotnik, Andreja Vezovnik, Tjaša Žakelj in Andreja Živoder. 2012. *Governance of educational trajectories in Europe: National case study report Slovenia. Exploring educational trajectories of 9th grade students in Slovenia*. GOETE Working Paper. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

Ule, Mirjana, Andreja Živoder in Manuela du Bois-Reymond. 2014. 'Simply the best for my children': Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* (v tisku).

Verhaeghe, Paul. 1998. Causation and Destitution of a Pre-ontological Non-entity: On the Lacanian Subject. V *Key Concepts of Lacanian Psychoanalysis*, ur. Dany Nobus, 164–189. London: Rebus press, New York: State University of New York Press.

Walther, Andreas. 2006. Regimes of youth transitions Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2): 119–139.

Walther, Andreas. 2010. *Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective*. Research project. Description of Work. EU7 Framework programme (interno gradivo).

Woodman, Dan. 2009. The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies* 12 (3): 243–256.

--- 2011. Young People and the Future: Multiple Temporal Orientations Shaped in Interaction with Significant Others. *Young* 19 (2): 111–128.

Zavod RS za zaposlovanje in Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. 2013. *Mladi in trg dela*. Ljubljana: ZRSZ. Dostopno prek: http://www.ess.gov.si/_files/4809/mladi_in_trg_dela.pdf (14. september 2013).

Zupančič, Alenka. 2003. Ethics and tragedy in Lacan. V *The Cambridge Companion to Lacan*, ur. Jean-Michel Rabaté, 173–190. New York: Cambridge University Press.

Živoder, Andreja. 2011. The relevance of education today: Young people and their educational choices. *Teorija in praksa* 48 (5): 1427–1445.

--- 2013. Students' educational choices and future orientations in Slovenia. *Annales, Ser. hist. et soc.* 23 (2): 329–342.

Žižek, Slavoj. 1988. Graf želje. V *Želja in Krivda. Filozofija skozi psihoanalizo IV*, 121–140. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

--- 2001. Od Lenina h Kristusu in nazaj. *Problemi* 39 (3-4): 5–30.

--- 2003. *Kuga fantazem*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

IMENSKO IN STVARNO KAZALO

A

alienacija, 48–51, 72

Allmendinger, J., 31–32, 37–38

aspiracije, 21, 29, 75, 90, 93, 103–107, 110–111, 131–132, 147–153, 157, 160, 164–168, 177–181, 184

B

Bauman, Z., 14, 22–24, 26, 30, 87–88, 125, 129, 160, 183

Beauvois, J.-L., 71

Beck, U., 14–15, 22–23, 27, 30, 36, 43, 87–88, 129, 160, 183

Beck-Gernsheim, E., 30–31, 147, 153, 160

Biggart, A., 30, 36, 147

biografija, 20, 24–26, 35–38, 43, 89, 117

biografski čas, 29

Bourdieu, P., 33, 37

Brannen, J., 29, 36, 42–45

C

Cartmel, F., 36

'Che vuoi?', 51–52, 61–63, 68

Č

časovni horizont, 21, 75, 125–130, 162, 182

časovni kontekst, 29

D

dejavniki izobraževalne izbire, 18–19, 93–115, 139, 178–180

dejavniki načrtovanja prihodnosti, 18–19, 134–140, 180

destandardizacija življenjskih potekov in prehodov, 30

diskurz, 20, 43–44, 53, 66, 75, 83–91, 94–95, 103, 108–109, 155–156, 177–178, 181

diskurzi o izobrazbi in izobraževalnih prehodih, 20, 83–91, 177–178

Drugi, 48–73

du Bois-Reymond, M., 30, 35–36, 43, 82, 93, 103, 129

E

Evans, K., 36

F

fantazma, 20–21, 46, 54–55, 62–64, 66–70, 116–118

famializacija, 30–31, 147

Fink, B., 47–48, 50–51, 53–55, 72

Furlong, A., 36

Freud, S., 17, 46–47, 53, 55, 69, 72

G

GOETE, 20, 74, 76–82, 103, 106, 214–268

gon, 17, 46, 53–55, 64

graf želje, 55–65, 68

Grytnes, R., 36–38

H

Heinz, W., 28

Hodkinson, P., 32, 34–36

I

ideal jaza, 58, 60–65, 68, 118

idealni jaz, 58, 60–65

identiteta, 15–18, 20–21, 24–28, 37–38, 61, 69, 74–75, 84, 94–95, 98, 116, 119–121, 139, 145, 167, 175, 177–178, 180, 183

ideologija 'svobodne izbire', 15–18, 26–28, 46, 54, 71–73, 87, 116, 162, 164

imaginarna identifikacija, 49, 58–64, 68, 117, 123

individualizacija, 22–24, 30, 43, 85, 87–88, 136, 141, 160, 164, 177, 182–183, 187

izbirna biografija, 35–38, 43

izobraževalna miselnost, 38–40

izobraževalno (karierno) odločanje, 32–35, 38, 40–42

izobraževalni poteki in prehodi, 26–45, 83–124

izobraževalni sistem, 24, 27–28, 31–33, 36–38, 42, 74, 76, 93, 106, 187–188, 215

izsiljena izbira, 72

J

jaz, 24, 47–51, 55, 58–65, 68, 118

K

Kogovšek, T., 42

L

Lacan, J., 14, 20, 46, 47–73, 117

Leccardi, C., 29–30, 126, 129, 147, 162, 183

M

modeli izobraževalnih izbir, 32–34

modeli razmišljanja o prihodnosti, 42–45

N

narativnost, 25, 66, 69–70, 78, 173–175

negotovost, 14, 18, 22–25, 27–28, 31, 44, 55, 62, 67, 71, 74, 85, 88, 90–92, 96, 107, 109, 111, 119–120, 133, 157, 163, 177, 182–184, 186

nezavedno, 17–18, 46–55, 66, 72

Nilsen, A., 29, 36, 42–45, 125–127, 162, 182

normalna biografija, 35–38, 43

O

objet petit a, 47, 63, 66–70

P

paradoksi načrtovanja prihodnosti, 160–168

Paton, K., 32–34

Pavlin, S., 42

Payne, J., 32–34

pluralizacija življenjskih potekov in prehodov, 30

poklicna želja, 21, 75, 93–96, 107, 116–124, 132, 162–164, 178, 180, 182

prekarnost, 23, 31, 163, 182–184

psihoanaliza, 46–73, 116–124

R

relevantnost izobrazbe, 19, 21, 29–31, 75, 93, 96–104, 137–138, 178, 183

Rener, T., 17, 160,

S

Salecl, R., 15–17, 26–27, 30, 121–122, 183, 186

separacija, 48–52, 62

simbolna identifikacija, 58–65, 68, 117–118, 123

skrbi, 21, 75, 97, 107, 110–111, 126, 132, 137–138, 141–144, 151–152, 161, 171, 179

standardizacija izobraževalnega sistema, 31–32, 37–38

stratifikacija izobraževalnega sistema, 31–32, 37–38

subjekt, 15, 18, 20, 27, 46–73

T

trg dela, 26, 30–31, 33, 36, 38, 44–45, 57, 67, 83–84, 94, 98–100, 107–109, 111, 122, 139, 142, 147, 185

U

Ule, M., 14–17, 22, 25–28, 30–31, 76, 80, 103, 114–115, 128–129, 147, 153, 155, 183

V

vzorci izobraževalne izbire, 21, 75, 116–124, 180

W

Walther, A., 28, 30–32, 36, 76–77, 106, 112, 114–115, 155, 214–215

Woodman, D., 36

Z

zaposlitvene možnosti in priložnosti, 21, 75, 93, 97–98, 100–102, 107–111, 122, 128, 134, 137, 139, 142–145, 153, 178–181, 183–185

zrcalni stadij, 48–50, 58–59

Ž

želja, 17–22, 24, 26, 29, 45, 46–73, 75, 85, 87–88, 90, 92–96, 107, 116–128, 131–136, 139, 141, 149, 155–159, 162–166, 171–174, 177–180, 182–184, 187

življenjska pot, 16, 22–23, 26–30, 46, 94, 128, 137, 147, 188

življenjski poteki in prehodi, 18–20, 23, 26–30, 34, 45, 74, 109, 116, 164, 183

Žižek, S., 18, 28, 55–64, 66–73

PRILOGE

Priloga A: Opis in faze evropskega raziskovalnega projekta GOETE

Osnovni namen projekta GOETE (Governance of Educational Trajectories in Europe: Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective) je ugotoviti, na kak način se različni evropski izobraževalni sistemi spopadajo s spremenjenimi odnosi med izobraževanjem in socialno vključitvijo v sodobnih družbah znanja. Projekt se ukvarja z analizo individualnih izobraževalnih potekov in prehodov in se skozi perspektivo *življenjskega poteka* sprašuje, na kak način je urejen dostop do izobraževanja, na kakšen način mladi obvladujejo izobraževalne zahteve, kakšna je vloga izobraževanja pri socialni integraciji in prehodu na trg dela in če in kako je izobrazba relevantna za prihodnost mladih. Skozi perspektivo *upravljanja* projekt analizira mehanizme regulacije izobraževalnih potekov glede na dostop do izobraževanja, prakse obvladovanja izobraževalnega procesa in pomen samega izobraževanja. Ta vidik vključuje raziskovanje različnih akterjev in administrativnih ravni; na primer, kako poteka komunikacija in sodelovanje med šolami, gospodarstvom in civilno družbo, če in na kakšen način so v specifičnem izobraževalnem sistemu slišani in upoštevani glasovi posameznih učencev in njihovih staršev ter v kolikšni meri se njihovi pogledi upoštevajo pri sprejmanju odločitev. Projekt obravnava tudi trenutne diskurze in reforme v zvezi z vstopom in napredovanjem v šoli, organizacijo podpore, poučevanja in učnih načrtov ter financiranje izobraževanja (Parreira do Amaral in drugi 2011).

Raziskava temelji na kombinaciji kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov in zajame tako glas učencev/dijakov kot njihovih staršev, učiteljev, ravnateljev in tistih, ki vodijo izobraževalno politiko. Usmeri se k sodelovanju akterjev na področju izobraževanja, dela in socialne politike (Walther 2010).

V empiričnem delu projekta je sodelovalo 14 raziskovalnih inštitucij / univerz iz 8 držav: Nemčije, Nizozemske, Finske, Francije, Italije, Poljske, Združenega kraljestva in Slovenije. Slovenija je v raziskavi sodelovala v okviru Fakultete za družbene vede, Centra za socialno psihologijo, pod vodstvom prof. dr. Mirjane N. Ule.

Poleg Univerze v Ljubljani (Fakultete za družbene vede), so sodelovali naslednji inštituti/univerze: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, Faculty of

Education; Namčija, Institute for Regional Innovation and Social Research, Tübingen (IRIS), Namčija, University of Amsterdam, SCO Kohnstamm Institute of Educational Research (UvA), Nizozemska, University of Helsinki, Department of Social Policy (UH), Finska, University of Turku, Centre for Research on Lifelong Learning and Education (UTU), Finska, Queens University of Belfast, School of Education (QUB), Združeno kraljestvo, University of Bristol, Graduate School of Education (BRISTOL), Združeno kraljestvo, School of Higher Studies in Public Health, Rennes (EHESP), Francija, University Rennes 2, Laboratory Spaces and Societies (RENNES 2), Francija, University of Bologna, Department of Educational Sciences (UNIBO), Italija, University of Urbino, Department of Studies on Society, Politics and Institutions (UNIURB), Italija, Warsaw School of Economics, Institute of International Studies (SGH), Poljska, University of Tübingen, Institute of Education (EKUT), Nemčija.

Raziskava je bila sestavljena iz treh glavnih faz (Walther 2010):

- (1) *Pripravljalna faza*: v tej fazi so raziskovalci pripravili t.i. 'Country Reports', poročila sodelujočih držav, ki govorijo o institucionalnih, socialno-ekonomskih in kulturnih kontekstih izobraževalnih poti na podlagi statističnih podatkov in rezultatov raziskav na področju izobraževanja. Ugotovitve so služile kot priprava za empiričnega dela na terenu, za izdelavo internega slovarja, za pripravo 'state of the art' poročila ter za kontekstualizacijo empiričnih podatkov v procesu primerjalne analize.
- (2) *Terenska faza* je v vsaki državi potekala v srednjih oziroma večjih mestih v 2-3 regijah.

Prvič, najprej sta bili izvedeni dve primerjalni *anketi*:

- *Individualna anketa* s 14-letnimi učenci v nižjem srednješolskem izobraževanju (v slovenskem kontekstu v zadnjem, devetem razredu sonovne šole) (ciljni vzorec je bil približno 600 učencev iz vsake države, skupaj $N = 4800$) in z njihovi starši (približno 200 staršev na državo, skupni $N = 1600$); glavne teme ankete so bile: napredovanje skozi izobraževanje, težave in podpora, poučevanje in individualno učenje, načrti za prihodnje izobraževanje, usposabljanje in zaposlovanje;
- *Individualna (šolska) anketa* z ravnatelji osnovnih in srednjih šol o o ključnih izzivih, družbenem okolju šol, življenjskih pogojih in prihodnjih življenjske možnosti učencev, o problemih in podporah, o učnih načrtih in standardih, o povezavah z drugimi akterji (100-200 na državo, $N = 1.400$).

Drugič, sledila je poglobljena raziskava, ki je vključevala:

- *Študije primerov lokalnih 'šolskih prostorov'* na socialno prikrajšanih območjih (3 šole na državo, N = 24 primerov), vključno s pogledi učiteljev, ravnateljev, staršev, učencev in strokovnjakov (ekspertni intervjuji, pol-strukturirani intervjuji z učenci in starši, analize dokumentov, fokusne skupine z učitelji in učenci, poglobljeni intervjuji z bivšimi učenci) (skupaj N = 800 oseb);
- *Ekspertni intervjuji z oblikovalci politik in zainteresiranimi stranmi* (high-level governance) (približno 12 oseb na državo, N = 100) in kritična analiza diskurza na makro ravni upravljanja;
- *Primerjalna analiza usposabljanja učiteljev* z analizo dokumentov učnih načrtov za usposabljanje učiteljev in ekspertnih intervjujev (N = 40) na izbranih visokošolskih institucijah.

(3) Analiza in faza diseminacije:

- *Primerjalna analiza*: različni koraki empirične raziskave so analizirani na nacionalni in primerjalni ravni.
- *Diseminacija rezultatov*: zaključno poročilo, publikacije, predstavitve, spletna stran projekta, sporočila za javnost, oblikovanje priporočil nadaljnje usposabljanje učiteljev in drugih pedagoških delavcev, izobraževalne delavnice, načrtovanje dialoško-izobraževalne politika na lokalnih ravneh, priporočila za oblikovalce politik na lokalni, regionalni, nacionalni in nadnacionalni ravni, evropski seminar, sporočila za javnost.



GOETE vprašalnik za učence



Navodila za izpolnjevanje

Lepo se ti zahvaljujemo, ker si boš vzel/a čas za izpolnitev vprašalnika. Vprašalnik je del velikega evropskega raziskovalnega projekta o življenju v šoli in tvojih načrtih za prihodnost, v katerem bodo sodelovali tudi mladi ljudje iz drugih 24 mest.

Tvoje odgovore bomo obravnavali strogo zaupno in jih ne bomo razkrili nikomur. Zelo cenimo tvoje sodelovanje in tvoji odgovori bodo imeli pomembno vlogo v projektu.

Prosimo pazljivo preberi vsako vprašanje in navodila in prosimo poskusi odgovoriti na vsa vprašanja. Ne razmišljaj predolgo o posameznem vprašanju, pač pa podaj svoj prvi odgovor. Ni pravih ali napačnih odgovorov.

Ko boš izpolnil/a vsa vprašanja, položi izpolnjen vprašalnik v škatlo, ki jo je zato pripravil prisotni raziskovalec.

Zahvaljujemo se ti za tvoj čas.

Univerza
v Ljubljani Fakulteta
za družbene vede



CSP ● Center za
socialno
psihologijo

1. del: O tebi

Q1: Ali si:

Moški ☐₁

Ženska ☐₂

Q2: Katerega leta si se rodil/a? *(Prosimo, napiši zadnji dve številki leta, v katerem si se rodil/a)*

19__ __

Q3: Kje si se rodil/a? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

Slovenija ☐₁

Hrvaška ☐₂

Bosna in Hercegovina ☐₃

Srbija ☐₄

Kosovo ☐₅

Makedonija ☐₆

Črna gora ☐₇

Madžarska ☐₈

Italija ☐₉

Drugje, prosimo napiši, kje: _____ ☐₁₀

Q4: Koliko let živiš v Sloveniji?

Od rojstva ☐₁

Če ne od rojstva, prosimo napiši število let: _____ ☐₂

Q5: Katera od spodnjih narodnosti najbolj opredeljuje tvojo narodnost? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- | | |
|------------------------|--|
| Slovenska | ☐ ₁ |
| Hrvaška | ☐ ₂ |
| Albanska | ☐ ₃ |
| Italijanska | ☐ ₄ |
| Bosanska ali Bošnjaška | ☐ ₅ |
| Muslimanska | ☐ ₆ |
| Srbska | ☐ ₇ |
| Črnogorska | ☐ ₈ |
| Madžarska | ☐ ₉ |
| Makedonska | ☐ ₁₀ |
| Jugoslovanska | ☐ ₁₁ |
| Romska | ☐ ₁₂ |

Katera druga (prosimo napiši, katera): _____ ☐₁₃

Nekateri smo mešane ali dvojne narodnosti, npr. italjansko-slovenske ali hrvaško-srbske. Če to velja tudi za tebe, napiši ti dve narodnosti: _____ ☐₁₄

Q6: Ali si kdaj zamenjal/a osnovno šolo? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

Ne, ves čas hodim na isto šolo.

☐₁ → **Pojdi na vprašanje Q15**

Da, enkrat sem zamenjal/a šolo.

☐₂

Da, šolo sem zamenjal/a dvakrat ali večkrat.

☐₃

Q7: Če si zamenjal/a osnovno šolo, kakšni so bili razlogi za zamenjavo? Prosimo, obkljukaj vse možnosti, ki veljajo zate:

Preselil/a sem se iz drugega kraja/mesta v Sloveniji.

☐₁

Prejšnja šola mi ni bila všeč.

☐₂

Iz prejšnje šole so me izključili.

☐₃

Prešolal/a sem se na drugačno šolo.

☐₄

Preselil/a sem se iz druge države.

☐₅

Moji starši so želeli, da grem na drugo šolo.

☐₆

Drugo (prosimo, napiši razlog):

☐₇

Q15: Ali si moral/a kdaj ponavljati razred? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

Da. ☐₁

Ne. ☐₂ → **Pojdi na vprašanje Q18**

Q16: Če si kdaj ponavljal/a razred, prosimo, navedi, kolikokrat se je to zgodilo:

Q17: Kaj je bil po tvojem mnenju glavni razlog za ponavljanje razreda? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

Učitelji me niso marali.

☐₁

Učitelji niso bili dobri in niso dobro razložili snovi.

☐₂

Doma sem imel/a težave.

☐₃

Nisem se dovolj učil/a.

☐₄

Družil/a sem se s sošolci/sošolkami, ki jim v šoli ni šlo dobro.

☐₅

Drugo (prosimo, navedi, kaj):

☐₆

Q18: Naslednji dve vprašanji sprašujeta o tem, kako si se počutil/a v zadnjem tednu.*V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:*

	<i>Sploh ne</i>	<i>Malce</i>	<i>Srednje</i>	<i>Dobro</i>	<i>Izjemno</i>
a) Ali si se dobro počutil/a?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Ti je šlo v šoli dobro?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Povej še, kolikokrat v zadnjem tednu... ? *V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:*

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko</i>	<i>Precej pogosto</i>	<i>Zelo pogosto</i>	<i>Vedno</i>
c) Si se počutil/a poln/a energije?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Si bil/a žalosten/žalostna?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Si se počutil/a osamljeno?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Si lahko zbrano sledil/a pouku?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Ali si imel/a dovolj časa zase?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) So starši s tabo lepo/pravično ravnali?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
i) Si se zabaval/a s svojimi prijatelji?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
j) Ali si v prostem času lahko delal/a stvari, ki si jih želel/a?	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q19: Bi rekel/rekla, da je tvoje zdravje na splošno... *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- Slabo ☐₁
- Zadovoljivo ☐₂
- Dobro ☐₃
- Zelo dobro ☐₄
- Odlično ☐₅

2. del: O tvoji šoli

Q20: Kakšni so tvoji občutki v zvezi s šolo v zadnjem letu? *Prosimo obkljukaj eno možnost:*

- Zelo mi je všeč. ☐₁
Malo mi je všeč. ☐₂
Ni mi preveč všeč. ☐₃
Sploh mi ni všeč. ☐₄

Q21: Koliko dobrih prijateljev/prijateljic imaš v šoli? *Prosimo obkljukaj eno možnost:*

- Nobenega/nobene. ☐₁
Enega/eno. ☐₂
Dva/dve. ☐₃
Tri. ☐₄
Štiri ali več. ☐₅

Q22: Koliko imaš dobrih prijateljev, ki hodijo na drugo šolo? *Prosimo obkljukaj eno možnost:*

- Nobenega/nobene. ☐₁
Enega/eno. ☐₂
Dva/dve. ☐₃
Tri. ☐₄
Štiri ali več. ☐₅

Q23: Ali si v zadnjih 12-ih mesecih kdaj »šprical/a« šolo, to pomeni izostal/a od pouka brez dovoljenja, čeprav je šlo samo za pol dneva ali eno uro pouka? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- Da. ☐₁
Ne. ☐₂ → Pojdi na vprašanje Q26

Q24: Če si v zadnjih 12-ih mesecih šprical/a, koliko časa si bil/a najdlje odsoten/odsotna zaradi tega? Je to bilo... *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- | | |
|---|---------------------------------------|
| Več tednov naenkrat. | ☐ ₁ |
| Več dni naenkrat. | ☐ ₂ |
| Pogosto, vendar samo določene predmete. | ☐ ₃ |
| Samo določene dni ali ure pouka. | ☐ ₄ |

Q25: Če si šprical/a, kaj je bi glavni razlog za to? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- | | |
|--|---------------------------------------|
| Ustrahovanje. | ☐ ₁ |
| Dolgčas. | ☐ ₂ |
| Preprosto ne maram šole. | ☐ ₃ |
| Ni mi všeč določena učitelj/ica. | ☐ ₄ |
| Ni mi všeč določen snov ali predmet. | ☐ ₅ |
| Družinske aktivnosti. | ☐ ₆ |
| Ker so to počeli moji/moje prijatelji/ce. | ☐ ₇ |
| Ker nisem naredil/a domače naloge oziroma se nisem pripravil/a na preizkus znanja. | ☐ ₈ |
| Drugo (prosimo, navedi, zakaj): | ☐ ₉ |
-

Q26: Predstavlja si svoj običajni šolski dan. Kako pogosto se med poukom dogajajo stvari, naštetе spodaj? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Nikoli</i>	<i>Skoraj nikoli</i>	<i>Včasih</i>	<i>Kar pogosto</i>	<i>Zelo pogosto</i>
a) Sedimo in poslušamo učitelja/učiteljico.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Učitelji nam postavljajo vprašanja.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Pri pouku se pogovarjamo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Delamo skupaj v skupinah.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Vsi učenci v razredu opravljamo isto delo ob istem času.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Delamo posamezno.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Dobimo naloge, kjer lahko delamo skupaj.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Delamo s pomočjo delovnih zvezkov in delovnih listov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
i) Gledamo izobraževalne filme.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
j) Zunanji strokovnjaki pridejo k nam in se med poukom pogovarjajo z nami.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
k) Pri pouku uporabljamo internet.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
l) Pri pouku uporabljamo računalnike za druge namene.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q27: Spodaj je nekaj izjav o odnosih med učenci in učitelji na tvoji šoli oziroma v tvojem razredu. Prosimo, navedi, v kolikšni meri se strinjaš z njimi. V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Sploh se ne strinjam</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Zelo se strinjam</i>
a) V mojem razredu so učenci med seboj prijatelji.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Učenci podpirajo drug drugega.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Učitelji se zelo trudijo, da bi naredili pouk zanimiv.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Učitelji spoštujejo učence.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Učitelji spodbujajo učence, da se udeležujejo zunajšolskih aktivnosti.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q28: Spodnje izjave govorijo o izkušnjah glede šole v zadnjem letu. Prosimo, povej, v kolikšni meri veljajo zate. V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Sploh se ne strinjam</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Zelo se strinjam</i>
a) Čutim, da spadam v šolo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Večina učiteljev mi daje občutek, da sem zaželen/a in sprejet/a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Ne želim hoditi v šolo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) V šoli se pogosto dolgočasi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Z lahkoto sklepam prijateljstva.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) V šoli se počutim, kot da ne spadam tja.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) V šoli se pogosto počutim osamljen/a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Nerodno mi je in počutim se, kot da nisem na pravem mestu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Zdi se, da sem drugim učencem všeč.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q29: Kako dober šolski uspeh pričakuješ letos v primerjavi z drugimi učenci? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- Moj uspeh bo veliko slabši kot uspeh drugih učencev. ☐₁
Moj uspeh bo slabši kot uspeh drugih učencev. ☐₂
Moj uspeh bo približno tak kot uspeh drugih učencev. ☐₃
Moj uspeh bo boljši kot uspeh drugih učencev. ☐₄
Moj uspeh bo precej boljši kot uspeh drugih učencev. ☐₅

Q30: Kaj misliš, kako dobro ti bo letos šlo pri MATEMATIKI? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- Zelo dobro. ☐₁
Dobro. ☐₂
Zadovoljivo. ☐₃
Slabo. ☐₄
Zelo slabo. ☐₅

Q31: Kaj misliš, kako dobro ti bo letos šlo pri SLOVENŠČINI? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- Zelo dobro. ☐₁
Dobro. ☐₂
Zadovoljivo. ☐₃
Slabo. ☐₄
Zelo slabo. ☐₅

Q32: Ali si šel/šla kdaj k inštruktorju po pomoč pri šolskem delu? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- Da. ☐₁
Ne. ☐₂ → **Pojdi na vprašanje Q35**

Q33: Za katere predmete si šel/šla k inštruktorju? Prosimo, obkljukaj vse možnosti, ki veljajo zate:

Slovenščina. ☐₁

Matematika. ☐₂

Angleščina. ☐₃

Geografija. ☐₄

Zgodovina. ☐₅

Fizika. ☐₆

Kemija. ☐₇

Biologija. ☐₈

Tehnika in tehnologija. ☐₉

Za kateri drug predmet (prosimo, navedi, kateri): _____ ☐₁₀

Q34: Zaradi katerih razlogov si šel/šla k inštruktorju? Prosimo, obkljukaj vse možnosti, ki veljajo zate.

Da mi je pomagal/a nadoknaditi šolsko snov, ki sem jo zamudil/a. ☐₁

Ker me učitelji v šoli ne naučijo dobro. ☐₂

Ker moja šola ne nudi zadostne pomoči. ☐₃

V šoli so mi priporočili, naj poiščem dodatno pomoč. ☐₄

Da bi se lahko vpisal/a na želeno srednjo šolo. ☐₅

Ker imam posebno učno potrebo. ☐₆

Da bi dosegel/dosegla višje ocene kot drugi v mojem razredu. ☐₇

Q35: Predstavljaš si svoj običajni šolski dan. Koliko časa (v urah) po šoli nameniš opravljanju spodnjih aktivnosti? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Tega nikoli ne počnem</i>	<i>Manj kot enkrat dnevno</i>	<i>Manj kot 1 uro</i>	<i>1 do 2 uri</i>	<i>Več kot 2, vendar pa manj kot 4 ure</i>	<i>4 ure ali več</i>
a) Opravljam domačo nalogo/ se učim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
b) Gledam televizijo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
c) Poslušam glasbo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
d) Igram računalniške igrice.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
e) Uporabljam računalnik za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
f) Pomagam pri domačih opravilih (gospodinjstva opravila, delo na kmetiji)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
g) Pazim na mlajšega brata/sestro.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
h) Ukvarjam se z izvenšolskimi aktivnostmi, ki so organizirane na šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
i) Ukvarjam se z izvenšolskimi aktivnostmi, ki so organizirane izven šole.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
j) Sem na poti v šolo ali iz nje.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
k) Družim se s prijatelji/cami.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
l) Berem za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
m) Sem s svojim fantom/punco.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
n) Delam za plačilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
o) Drugo, prosimo, navedi, kaj:	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

Q36: Dogaja se, da učenec/učenka ni zadovoljen/zadovoljna z načinom, kako z njim/njo ravnajo na šoli. Ali na tvoji šoli obstaja način oziroma možnost, da lahko uradno opozori na težavo? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

- Da. ☐₁
Ne. ☐₂
Ne vem. ☐₃

Q37: Bi rekel/rekla, da je na tvoji šoli učencem načeloma dovoljeno, da izrazijo svoje mnenje glede vodenja šole? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

- Precej. ☐₁
Malo. ☐₂
Sploh ne. ☐₃
Ne vem. ☐₄

Q38: Ali meniš, da šola upošteva tvoje mnenje? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

- Precej. ☐₁
Malo. ☐₂
Sploh ne. ☐₃
Ne vem. ☐₄

Q39: Pri kom bi najverjetneje poiskal/a nasvet, če bi imel/a težave v življenju nasploh.
V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Da</i>	<i>Ne</i>	<i>Nimam te osebe/ tega vira</i>
a) Materi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
b) Očetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
c) Bratu ali sestri	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
d) Drugih družinskih članov	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
e) Psihologu/psihologinji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
f) Prijateljih	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
g) Na internetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
h) Učitelju/učiteljici	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
i) Mladinskemu delavcu/delavki	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
j) Šolskemu svetovalcu/socialnemu delavcu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
k) Duhovniku ali drugemu verskemu vodji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
l) Drugje (prosimo, navedi, kje): _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q40: Pri kom bi najverjetneje poiskal/a nasvet, če bi imel/a težave pri šolskem delu. *V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:*

	<i>Da</i>	<i>Ne</i>	<i>Nimam te osebe/ tega vira</i>
a) Materi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
b) Očetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
c) Bratu ali sestri	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
d) Drugih družinskih članov	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
e) Psihologu/psihologinji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
f) Prijateljih	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
g) Na internetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
h) Učitelju/učiteljici	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
i) Mladinskemu delavcu/delavki	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
j) Šolskemu svetovalcu/socialnemu delavcu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
k) Duhovniku ali drugemu verskemu vodji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
l) Drugje (prosimo, navedi, kje): _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q41: Prosimo, navedi, koliko se strinjaš z naslednjimi izjavami. V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Sploh se ne strinjam</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Zelo se strinjam</i>
a) Vedno uspem rešiti težave, če se le dovolj potrudim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Tudi kadar mi kdo oporeka, najdem načine in poti, da dosežem to, kar želim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Z lahkoto ostajam pri svojih namerah in dosegam svoje cilje.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Prepričan/a sem, da se znam učinkovito spoprijeti z nepričakovanimi dogodki.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Zaradi svoje pobude se znam spoprijeti z nepredvidljivimi situacijami.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Lahko razrešim večino problemov, če si dovolj prizadevam za to.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Ko se soočam s težavami, lahko ostanem miren/a, ker se znam obvladati.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Kadar imam problem, običajno lahko poiščem več rešitev.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Če sem v težavah, se zmeraj lahko spomnim kakšne rešitve.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Karkoli mi pride na proti, obvladam brez večjih naporov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q42: Kako ravnaš, kadar si zaskrbljen/a ali razburjen/a glede šolskih stvari. V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko</i>	<i>Občasno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Vedno</i>
a) Pogovorim se s kom.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Samega sebe/samo sebe krivim, da sem se spravl/a v težave.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Razjezim se.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Zaprem se v svojo sobo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Poskušam rešiti problem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Prižgem cigareto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Popijem alkoholno pijačo / vzamem mamilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Razmislim, kako sem v podobnih situacijah že rešil/a težave.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
i) Počnem druge stvari (npr. gledam TV), da bi nehal/a razmišljati o težavah.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q43: Kako pogosto te skrbi, da bi nekoč v prihodnosti imel/a naslednje težave? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko</i>	<i>Občasno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Vedno</i>
a) Da ne bi našel/našla zaposlitve.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Da bi imel/a slab uspeh v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Da bi bil/a zašla v slabo družbo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Da bom osamljen/a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Da bom reven/revna.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Da bom postal/a resno bolan/bolna.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Da bom odvisen/odvisna od alkohola ali mamil.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Da bom odvisen/odvisna od računalniških igrice/ interneta.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
i) Da bom imel/a motnjo hranjenja.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
j) Drugo (prosimo, navedi, kaj): _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q44: Kako pogosto si v zadnjih 12-ih mesecih naredil/a kaj od naštetega? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Nikoli</i>	<i>Ne v zadnjih 12 mesecih</i>	<i>Manj kot enkrat na mesec</i>	<i>Vsak mesec</i>	<i>Vsak teden ali bolj pogosto</i>	<i>Ne bom odgovarjal/a na to vprašanje</i>
a) Kadil/a tobak.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
b) Pil/a alkohol.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
c) Uporabljal/a prepovedane droge.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
d) Vdihoval/a lake ali topila.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
e) Bil/a spolno aktiven/aktivna.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
f) Pisal/a grafite po stavbah/vlaku ipd.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
g) Zbadal/a ali nadlegoval/a drugo osebo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆
h) Nosil/a nož ali drugo orožje za lastno zaščito.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆

Q45: Ali si v zadnjih 12 mesecih govoril/a s policistom oz. ali te je policist kdaj nagovoril? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

Da. ☐₁

Ne. ☐₂ → **Pojdi na vprašanje Q47**

Q46: Če si govoril/a s policistom, je bilo to zaradi (prosimo obkljukaj vse možnosti, ki veljajo zate):

Rekli so mi, naj se umaknem. ☐₁

Iskal/a sem pomoč. ☐₂

Povedal/a sem jim o kriminalnem dejanju. ☐₃

Učencem so predstavljali svoje delo. ☐₄

Naredil/a sem nekaj narobe oz. so me pridržali ali opozorili. ☐₅

Zaradi kakšnega drugega razloga (prosimo navedi, katerega): ☐₆

3. del: O tvojih načrtih za prihodnost

Q47: Katera je najvišja raven izobrazbe, za katero pričakuješ, da jo boš dosegl/dosegla? *Prosimo obkljukaj eno možnost:*

- | | |
|---------------------------------------|--|
| Osnovna šola | ☐ ₁ |
| Poklicno-tehniški program | ☐ ₂ |
| Nižji poklicni program | ☐ ₃ |
| Srednji poklicni program | ☐ ₄ |
| Srednji strokovni in tehniški program | ☐ ₅ |
| Gimnazijski program | ☐ ₆ |
| Višješolski program | ☐ ₇ |
| Visokošolski strokovni program | ☐ ₈ |
| Visokošolski univerziteni program | ☐ ₉ |
| Magistrski program | ☐ ₁₀ |
| Doktorski program | ☐ ₁₁ |

Q48: Kaj boš najverjetneje delal/a po končanem obveznem šolanju? *Prosimo, obkljukaj en kvadrata. Če nisi prepričana, obkroži najbolj verjetno možnost.*

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| Še vedno se bom izobraževal/a. | ☐ ₁ |
| V službi bom za polni delovni čas. | ☐ ₂ |
| Bom na delovni praksi. | ☐ ₃ |
| Postal/a bom vajenec/vajenka. | ☐ ₄ |
| Skrbel/a bom za dom ali družino. | ☐ ₅ |
| Postal/a bom starš. | ☐ ₆ |
| Brezposelen/brezposelna bom. | ☐ ₇ |
| Drugo (prosimo, navedi, kaj): | ☐ ₈ |
-

Q49: Kaj bi bila tvoja idealna služba, ko boš dokončal/a šolanje? Tudi če nisi prepričan/a, te prosimo, da poveš, kakšno vrsto dela bi najraje opravljal/a:

Vpiši službo oz. delo:

Q50: Kako prepričan/a si, da boš dobil/a takšno službo, kot si jo želiš, ko boš končal/a izobraževanje? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

- | | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| Popolnoma sem prepričan/a. | ☐ ₁ |
| Prepričan/a sem. | ☐ ₂ |
| Nisem povsem prepričan/a. | ☐ ₃ |
| Sploh nisem prepričan/a. | ☐ ₄ |

Q51: Če bi spodaj naštetá dejanja izboljšala tvoje možnosti za dobro službo, ali bi bil/a pripravljen/a...? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

- | | Da | Ne. |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Preselil/a bi se v bližnji kraj/mesto v Sloveniji. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| b) Preselil/a bi se v oddaljen kraj/mesto v Sloveniji. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |
| c) Preselil/a bi se v drugo državo. | ☐ ₁ | ☐ ₂ |

Q52: Koliko se strinjaš s spodnjimi izjavami glede izobrazbe in dela? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Sploh se ne strinjam</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Zelo se strinjam</i>
a) Četudi bi bil/a uspešen/uspešna v šoli, mi to ne bi pomagalo, da bi imel/a takšno življenje, kot si ga želim, ko odrastem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Možnosti, da uspem kasneje v življenju, niso odvisne od moje uspešnosti v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Uspeh v šoli ne bo izboljšal mojih možnosti, da bom dobro živel/a, ko odrastem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Dobivanje dobrih ocen v šoli mi ne bi zagotovilo službe, ko odrastem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Četudi bi bil/a uspešen/uspešna v šoli, mi to ne bi pomagalo izpolniti mojih sanj.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Če bom v šoli uspešen/uspešna, mi to ne bo pomagalo do zadovoljive kariere, ko odrastem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q53: Spodaj je naštetih nekaj dejavnikov, ki jih ljudje upoštevajo pri izbiri službe. Kaj od naštetega bi bilo pri izbiri službe zate najbolj pomembno? Prosimo, obkljukaj eno možnost:

Dober dohodek, tako da ne bi imel/a nobenih skrbi glede denarja. ☐1

Varna služba, brez tveganja, da bi jo ukinili oz. da bi postal/a brezposeln/brezposelna. ☐2

Delo z ljudmi, ki bi mi bili všeč. ☐3

Pomembna služba, ki bi mi dala občutek, da sem nekaj dosegel/dosegla. ☐4

Zanimivo delo, ne glede na plačo. ☐5

Ne vem. ☐6

Drugo, ☐7 prosimo navedi, kaj:

4. del: O tebi in tvoji družini

Q54: Ali trenutno živiš s svojimi starši/posvojitelji? *Prosimo, obkljukaj eno možnost:*

Da, s svojo mamo in s svojim očetom v istem gospodinjstvu. ☐₁

Da, s svojo mamo, ne pa s svojim očetom. ☐₂

Da, s svojim očetom, ne pa s svojo mamo. ☐₃

Da, vendar določen čas s svojo mamo, določen čas pa s svojim očetom. ☐₄

Ne (prosimo, napiši, s kom živiš): _____ ☐₅

Q55: Kdo še živi s teboj? *Obkljukaj vse možnosti, ki veljajo zate:*

Materin fant/partner. ☐₁

Očetovo dekle/partnerka. ☐₂

Brat, sestra. ☐₃

Sestrična, bratranec. ☐₄

Stari starši. ☐₅

Drugi (napiši, kdo razen naštetih, živi s teboj): ☐₆

Q56: Koliko bratov in sester imaš (vključno s polbrati/polsestrami)? *Če jih nimaš, napiši 0:*

_____ bratov _____ sester

Q57: Če imaš brate/sestre (vključno s polbrati/polsestrami), koliko jih živi doma s tabo? *Če jih nimaš ali ne živijo s tabo, napiši 0:*

_____ bratov _____ sester

Q58: Kaj tvoja mati in oče trenutno delata? *Prosimo, obkljukaj samo en kvadratik za vsakega starša:*

	a) Mati	b) Oče
Brezposeln/brezposelna	☐ ₁	☐ ₁
Zaposlen/a za polni delovni čas	☐ ₂	☐ ₂
Zaposlen/a za polovični delovni čas	☐ ₃	☐ ₃
Študent/ka	☐ ₄	☐ ₄
Prostovoljno delo	☐ ₅	☐ ₅
Gospodinja/gospodinjec	☐ ₆	☐ ₆
Nezmožen/nezmožna za delo zaradi bolezni/invalidnosti	☐ ₇	☐ ₇
Upokojenec/upokojenka	☐ ₈	☐ ₈
Ne vem	☐ ₉	☐ ₉
Se ne nanaša na mojo družino	☐ ₁₀	☐ ₁₀
Drugo, prosimo navedi, kaj:	☐ ₁₁	☐ ₁₁

Q59: Kaj je materina glavna služba? (npr. učiteljica, prodajalka, medicinska sestra, čistilka,...) *(Če trenutno ni zaposlena, zapiši njeno zadnjo službo)*

Služba: _____

Q60: Kaj dela (oziroma je delala) tvoja mati v svoji glavni službi? (npr. uči srednješolce, neguje paciente, čisti,...). *Če veš, prosimo v enem stavku opiši njeno delo. Če ne veš, prosimo napiši »Ne vem«:*

Opis dela: _____

Q61: Kaj je očetova glavna služba? (npr. učitelj, prodajalec, medicinski tehnik...) *(Če trenutno ni zaposlen, zapiši njegovo zadnjo službo)*

Služba: _____

Q62: Kaj dela tvoj oče v svoji glavni službi? (npr. uči srednješolce, neguje paciente, čisti,...) *Če veš, prosimo v enem stavku opiši njegovo delo. Če ne veš, prosimo napiši »Ne vem«:*

Opis dela: _____

Q63: Katera je najvišja raven izobrazbe, ki sta jo dokončala tvoja mati in oče? Prosimo, obkljukaj en kvadratik za vsakega starša:

	a) Mati	b) Oče
Osnovna šola	☐ ₁	☐ ₁
Srednja šola	☐ ₂	☐ ₂
Višja šola	☐ ₃	☐ ₃
Visoka šola	☐ ₄	☐ ₄
Magisterij	☐ ₅	☐ ₅
Doktorat	☐ ₆	☐ ₆

Q64: Kako pogosto je tvoja mati v zadnjem letu ravnala tako, kot je opisano spodaj? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko</i>	<i>Občasno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Vedno</i>
a) Ti povedala, da je zate pomembno, da si uspešen/uspešna v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Pokazala veliko zanimanja za tvoj napredek v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Te podpirala tako, da je poslušala tvoje potrebe.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Te podpirala tako, da se je udeležila tvojih aktivnosti v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Se ne nanaša name. ☐					

Q65: Kako pogosto je tvoj oče v zadnjem letu ravnal tako, kot je opisano spodaj? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko</i>	<i>Občasno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Vedno</i>
a) Ti povedal, da je zate pomembno, da si uspešen/uspešna v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Pokazal veliko zanimanja za tvoj napredek v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Te podpiral tako, da je poslušal tvoje potrebe.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Te podpiral tako, da se je udeležil tvojih aktivnosti v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Se ne nanaša name. ☐					

Q66: Kako pogosto si se v zadnjem letu pogovarjal/a s svojimi starši ali skupaj z njimi delal/a spodaj naštet? V vsaki vrstici obkljukaj en odgovor:

	<i>Letos ne</i>	<i>Manj kot enkrat na mesec</i>	<i>Vsak mesec</i>	<i>Vsak teden</i>	<i>Vsak dan</i>
a) Se pogovarjal/a o svojih izkušnjah/doživljajih v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Se pogovarjal/a o svoji prihodnji izobrazbi ali možnostih za kariero.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Se pogovarjal/a o svojem šolskem delu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Razpravljaj/a o trenutnih političnih ali socialnih vprašanjih.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Se pogovarjal/a o svojem življenju na splošno.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Obiskal/a sorodnike ali družinske prijatelje.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Počel/a aktivnosti, kot je šport ali obisk kina.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Obiskal/a gledališče, muzej ali opero.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Če je še kaj drugega, kar bi nam rad/a povedal/a o svojih izkušnjah v šoli ali o svojih upih in strahovih za prihodnost, prosimo, napiši spodaj:

Hvala za sodelovanje v raziskavi GOETE!



GOETE vprašalnik za starše/skrbnike



Navodila za izpolnjevanje

Lepo se vam zahvaljujemo, ker si boste vzeli čas za izpolnitev vprašalnika. Vprašalnik je del velikega evropskega raziskovalnega projekta o življenju v šoli in načrtih za prihodnost učencev, v katerem bodo sodelovali tudi starši in skrbniki iz drugih 24 mest. Potrebovali boste približno 20 minut, da ga boste izpolnili.

Prosimo izpolnite ta vprašalnik, ki zadeva vašega otroka, ki je sodeloval v GOETE-jevi raziskavi v njegovi/njeni šoli.

Vaše odgovore bomo obravnavali strogo zaupno in jih ne bomo razkrili nikomur. Zelo cenimo vaše sodelovanje in vaši odgovori bodo imeli pomembno vlogo v projektu.

Prosimo, pazljivo preberite vsako vprašanje in navodila. Prosimo poskusite odgovoriti na vsa vprašanja. Ne razmišljajte predolgo o posameznem vprašanju, temveč podajte svoj prvi odgovor. Ni pravih ali napačnih odgovorov.

Ko boste izpolnili vsa vprašanja, položite izpolnjen vprašalnik v priloženo zaupno kuverto, vaš otrok pa naj jo prinese v šolo in vrne razredniku/razredničarki čimprej oz. v roku 10 dni po prejemu vprašalnika.

Če imate kakšna vprašanja v zvezi z raziskavo ali vprašalnikom, prosimo, kontaktirajte Andrejo Živoder na »e-mail« ali na telefonsko številko XXX. Zahvaljujemo se vam za vaš čas.

Univerza
v Ljubljani Fakulteta
za družbene vede



CSP Center za
socialno
psihologijo

Prosimo, izpolnite naslednja vprašanja, da bomo vedeli, kdo je izpolnjeval vprašalnik:

Q1: Ali ste:

Moški ☐₁

Ženska ☐₂

Q2: Katerega leta ste se rodili? *Prosimo, napišite zadnji dve številki leta, v katerem ste se rodili:*

19__ __

Q3: V kakšnem odnosu ste z otrokom? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

Mati ☐₁

Krušna mati ☐₂

Oče ☐₃

Krušni oče ☐₄

Zakonska skrbnica ☐₅

Zakonski skrbnik ☐₆

Drugo (prosimo, navedite, kaj): ☐₇

1 del: O vašem otroku

Q4: Pomislite na običajni dan vašega otroka. Koliko časa (v urah) po šoli nameni opravljanju spodnjih aktivnosti? V vsaki vrstici obklicajte en odgovor:

	<i>Tega nikoli ne počne.</i>	<i>Manj kot enkrat dnevno</i>	<i>Manj kot 1 uro</i>	<i>1 do 2 uri</i>	<i>Več kot 2, vendar pa manj kot 4 ure</i>	<i>4 ure ali več</i>	<i>Ne vem</i>
a) Opravlja domačo nalogo/se uči.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
b) Gleda televizijo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
c) Posluša glasbo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
d) Igra računalniške igrice.							
e) Uporablja računalnik za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
f) Pomaga pri domačih opravilih (gospodinjska opravila, delo na kmetiji)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
g) Pazi na mlajšega brata/sestro.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
h) Ukvarja se z izvenšolskimi aktivnostmi, ki so organizirane na šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
i) Ukvarja se z izvenšolskimi aktivnostmi, ki so organizirane izven šole.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
j) Je na poti v in iz šole.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
k) Druži se s prijatelji/cami.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
l) Bere za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
m) Druži se s svojim fantom/punco.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
n) Dela za plačilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
o) Drugo, prosimo, navedite, kaj: _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Q5: Kako pogosto ste se v zadnjem letu s svojim otrokom pogovarjali ali skupaj z njim/njo delali spodaj naštetu? V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor:

	<i>Letos ne</i>	<i>Manj kot enkrat na mesec</i>	<i>Vsak mesec</i>	<i>Vsak teden</i>	<i>Vsa k dan</i>
a) Se pogovarjali o njegovih/njenih izkušnjah/doživljajih v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Se pogovarjali o njegovi/njeni prihodnji izobrazbi ali možnostih za kariero.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Se pogovarjali o njegovem/njenem šolskem delu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Razpravljali o trenutnih političnih ali socialnih vprašanjih.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Se pogovarjali o njegovem/njenem življenju na splošno.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Obiskali sorodnike ali družinske prijatelje.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Počeli aktivnosti, kot je šport ali obisk kina.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Obiskali gledališče, muzej ali opero.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q6: Kako pogosto vas skrbi, da bi vaš otrok nekoč v prihodnosti imel naslednje težave?*V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor:*

	<i>Nikoli</i>	<i>Redko</i>	<i>Občasno</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Vedno</i>
a) Da ne bi našel/našla zaposlitve.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Da bi imel/a slab uspeh v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Da bi zašel/zašla v slabo družbo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Da bi bil/a osamljen/a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Da bi bil/a reven/revna.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Da bi resno zbolel/a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Da bi bil odvisen/odvisna od alkohola ali mamil.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
h) Da bi bil/a odvisen/odvisna od računalniških igric/interneta.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
i) Da bi imel/a motnjo hranjenja.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
j) Drugo (prosimo, navedite, kaj): _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

Q7: Ali poznate veliko tesnih prijateljev/prijateljic vašega otroka? Prosimo, obkljukajte eno možnost:

- Nobenega ☐₁ → **Pojdite na vprašanje Q9**
- Nekaj izmed njih ☐₂
- Večino ☐₃
- Vse ☐₄

Q8: Koliko prijateljev/prijateljic svojega otroka odobravate? Prosimo, obkljukajte eno možnost:

- Nobenega ☐₁
- Nekaj izmed njih ☐₂
- Večino ☐₃
- Vse ☐₄

Q9: Ali ste kdaj najeli inštruktorja, da bi vašemu otroku pomagal pri šolskem delu?

Prosimo, obkljukajte eno možnost:

Da. ☐₁

Ne. ☐₂ → **Pojdite na vprašanje Q12**

Q10: Če ste ga, za katere predmete ste ga najeli? *Prosimo, obkljukajte vse možnosti, ki veljajo za vas/vašega otroka:*

- | | |
|------------------------|--|
| Slovenščina | ☐ ₁ |
| Matematika | ☐ ₂ |
| Angleščina | ☐ ₃ |
| Geografija | ☐ ₄ |
| Zgodovina | ☐ ₅ |
| Fizika | ☐ ₆ |
| Kemija | ☐ ₇ |
| Biologija | ☐ ₈ |
| Tehnika in tehnologija | ☐ ₉ |
| Za kateri drug predmet | ☐ ₁₀ |
- (prosimo, navedite, kateri): _____

Q11: Zakaj ste najeli inštruktorja za svojega otroka? *Prosimo, obkljukajte vse možnosti, ki veljajo za vas/vašega otroka:*

Da je pomagal/a mojemu otroku nadoknaditi šolsko snov, ki jo je zamudil/a.	☐ ₁
Ker se moj otrok v šoli ne nauči dobro.	☐ ₂
Ker njegova/njena šola ne nudi zadostne pomoči.	☐ ₃
V šoli so mi priporočili, naj poiščem dodatno pomoč za mojega otroka.	☐ ₄
Da bi pripravil/a mojega otroka, da bi prišel v zeleno srednjo šolo.	☐ ₅
Ker ima moj otrok posebne učne potrebe.	☐ ₆
Da bi zagotovil/a, da bo moj otrok dosegel/dosegla višje ocene kot drugi v njegovem/njenem razredu.	☐ ₇

Q12: Ali je učitelj ali kak drug strokovnjak kadarkoli ocenil vašega otroka kot otroka s kakšno posebno učno potrebo? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

Da. ☐₁

Ne. ☐₂ → **Pojdite na vprašanje Q14**

Q13: Če je bil/a tako ocenjen/a, prosimo, če lahko navedete, za kakšno posebno potrebo gre? *Prosimo, obkljukajte vse možnosti, ki veljajo za vašega otroka:*

Avtizem	☐ ₁
Aspergerjev sindrom	☐ ₂
Epilepsija	☐ ₃
Hiperaktivnost	☐ ₄
Disleksija	☐ ₅
Kronična utrujenost	☐ ₆
Težave z vidom	☐ ₇
Težave z govorom/jezikom	☐ ₈
Težave s sluhom	☐ ₉
Pomembna nezgodna poškodba	☐ ₁₀
Drugo, prosimo, navedite, kaj: _____	☐ ₁₁

Q14: Kako ste zadovoljni s podporo, ki jo vaš otrok dobiva v šoli? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

Zelo zadovoljen/zadovoljna	☐ ₁
Zadovoljen/zadovoljna	☐ ₂
Nezadovoljen/nezadovoljna	☐ ₃
Zelo nezadovoljen/nezadovoljna	☐ ₄

2 del: O šoli vašega otroka

Q19: Ali ste zadovoljni z otrokovimi rezultati v šoli? Prosimo, obkljukajte eno možnost:

Da, sem.

☐1

Ne, ker mislim, da bi lahko dosegel/dosegla več.

☐2

Ne, ker bi lahko imel/a težave pri napredovanju na višje stopnje izobrazbe.

☐3

Ne, ker njegove/njene ocene njegovega/njenega znanja ne odražajo ustrezno.

☐4

Ne, drugo (prosimo, navedite, kaj):

☐5

Q20: Prosimo, označite, koliko se strinjate s spodnjimi izjavami o šolskih izkušnjah vašega otroka. V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor:

	<i>Sploh se ne strinjam</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Zelo se strinjam</i>
a) Moj otrok se v šoli dobro počuti.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Moj otrok napreduje na tej šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) V celoti gledano, sem zadovoljen/zadovoljna z otrokovimi izkušnjami v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) V šoli mojega otroka so otroci tekmovalni drug do drugega.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Učitelji/ce se aktivno zanimajo za napredek mojega otroka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Učitelji/ce se zanimajo za dobro počutje mojega otroka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Otrok je v šoli varen.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) V šoli pričakujejo, da moj otrok dela za šolo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Šola zagotavlja, da bo moj otrok dobro pripravljen na prihodnost (za vstop v višjo izobrazbo ali zaposlitev)	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Šola spodbuja mojega otroka, da razvija svoje osebne in socialne kvalitete	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Šola mojega otroka obravnava spoštljivo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) Šola ima posluh za individualne potrebe mojega otroka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) Šola je vodena in upravljana učinkovito	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
n) Šola uživa v skupnosti ugled.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
o) Šola ponuja širok razpon aktivnosti, v katerih moj otrok lahko sodeluje - vključno z izleti ali obiski.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
p) Šola me obvešča o napredku mojega otroka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
q) V šoli so mi pojasnili, kako lahko pomagam svojemu otroku pri njegovem/njenem šolskem delu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
r) Šola me spodbuja, da sodelujem v procesu odločanja v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
s) Šola upošteva moje predloge in skrbi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q21: Kaj menite, pri kateri izmed spodnjih oseb bi vaš otrok najverjetneje poiskal nasvet, če bi imel/a težave v življenju nasploh. V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor:

	<i>Da</i>	<i>Ne</i>	<i>Nima te osebe/ tega vira</i>
a) Materi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
b) Očetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
c) Bratu ali sestri	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
d) Drugih družinskih članih	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
e) Psihologu/psihologinji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
f) Prijateljih	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
g) Na internetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
h) Učitelju/učiteljici	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
i) Mladinskemu delavcu/delavki	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
j) Šolskemu svetovalcu/socialnemu delavcu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
k) Duhovniku ali drugemu verskemu vodji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
l) Drugje (prosimo, navedite, kje): _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

Q22: Kaj menite, pri kateri izmed spodnjih oseb bi vaš otrok najverjetneje poiskal nasvet, če bi imel/a težave pri šolskem delu. V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor:

	<i>Da</i>	<i>Ne</i>	<i>Nima te osebe/ tega vira</i>
a) Materi	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
b) Očetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
c) Bratu ali sestri	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
d) Drugih družinskih članih	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
e) Psihologu/psihologinji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
f) Prijateljih	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
g) Na internetu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
h) Učitelju/učiteljici	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
i) Mladinskemu delavcu/delavki	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
j) Šolskemu svetovalcu/socialnemu delavcu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
k) Duhovniku ali drugemu verskemu vodji	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃
l) Drugje (prosimo, navedite, kje): _____	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃

3 del: O prihodnosti vašega otroka

Q23: Kaj si najbolj želite, da bi vaš otrok počel po končanem obveznem šolanju?

Prosimo, obkljukajte eno možnost:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| Da bi se še izobraževal/a. | ☐ ₁ |
| Da bi dobil/a službo za polni delovni čas. | ☐ ₂ |
| Da bi opravljal/a delovno prakso. | ☐ ₃ |
| Da bi skrbel/a za dom ali družino. | ☐ ₄ |
| Da bi postal/a starš. | ☐ ₅ |
| Da bi bil/a brezposeln/brezposelna. | ☐ ₆ |
| Drugo, kaj: _____ | ☐ ₇ |

Q24: Kaj menite, da bo vaš otrok dejansko počel po obveznem izobraževanju? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

- | | |
|---|---------------------------------------|
| Še naprej se bo izobraževal/a. | ☐ ₁ |
| Dobi/la bo službo za polni delovni čas. | ☐ ₂ |
| Opravljal/a bo delovno prakso. | ☐ ₃ |
| Skrbel/a bo za dom ali družino. | ☐ ₄ |
| Postal/a bo starš. | ☐ ₅ |
| Bo brezposeln/brezposelna. | ☐ ₆ |
| Drugo, kaj: _____ | ☐ ₇ |

Q25: Katero najvišjo raven izobrazbe želite, da bi jo dosegel vaš otrok? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

- | | |
|---------------------------------------|--|
| Osnovna šola | ☐ ₁ |
| Poklicno-tehniški program | ☐ ₂ |
| Nižji poklicni program | ☐ ₃ |
| Srednji poklicni program | ☐ ₄ |
| Srednji strokovni in tehniški program | ☐ ₅ |
| Gimnazijski program | ☐ ₆ |
| Višješolski program | ☐ ₇ |
| Visokošolski strokovni program | ☐ ₈ |
| Visokošolski univerziteni program | ☐ ₉ |
| Magistrski program | ☐ ₁₀ |
| Doktorski program | ☐ ₁₁ |

Q26: Kaj je glavni razlog zaradi katerega si želite, da bi vaš otrok dosegel to stopnjo izobrazbe? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

- Da bo imel/a dober dohodek, tako da ne bi imel/a nobenih skrbi glede denarja. ☐₁
- Da bo imel/a varno službo, brez tveganja, da bi jo ukinili oz. da bi postal/a brezposeln/brezposelna. ☐₂
- Da bo lahko delal/a z ljudmi, ki mu/ji bi bili všeč. ☐₃
- Da bo imel/a pomembno službo, ki mu/ji bo dala občutek, da je nekaj dosegel/dosegla. ☐₄
- Zanimivo delo, ne glede na plačo. ☐₅
- Ne vem. ☐₆
- Drugo, prosimo navedite, kaj: ☐₇
-

Q27: Kako prepričani ste, da bo vaš otrok dosegel to stopnjo izobrazbe? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

- Popolnoma sem prepričan/a. ☐₁
- Prepričan/a sem. ☐₂
- Nisem povsem prepričan/a. ☐₃
- Sploh nisem prepričan/a. ☐₄

Q28: Ali vašemu otroku kaj stoji na poti, da bi dosegel/dosegla te stopnje izobrazbe? *Prosimo obkljukajte eno možnost:*

- Da. ☐₁
- Ne. ☐₂ → **Pojdite na vprašanje Q30**

Q29: Če da, kaj mislite, kaj bi ga lahko oviralo? *Prosimo, obkljukajte vse možnosti, ki veljajo za vašega otroka:*

- Družina si tega finančno ne more privoščiti. ☐₁
- V bližini doma ni na voljo nobenih primernih šol/tečajev. ☐₂
- Moj otrok zaradi omejitev vpisa morda ne bo sprejet na fakulteto. ☐₃
- Moj otrok v šoli ne bo dovolj uspešen, da bi nadaljeval šolanje. ☐₄
- Zdravstveni razlogi / učne ali druge nezmožnosti mojega otroka. ☐₅
- Zaradi zaslužka si moj otrok želi službo za polni delovni čas. ☐₆
- Moj otrok se ne želi vpisati na fakulteto, saj ga/jo skrbi, kako se bo preživil/a v času študija. ☐₇
- Moj otrok ni zainteresiran za nadaljevanje šolanja. ☐₈
- Drugo (prosimo, navedite, kaj): _____ ☐₉

Q30: Ali podpirate želje vašega otroka glede njegovega/njenega nadaljevanja šolanja ali glede prihodnjega poklica? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

- Da, podpiram. ☐₁
- Ne, ker mislim, da bi mu/ji lahko šlo bolje. ☐₂
- Ne, ker mislim, da bi bilo to zanj/o prezahtevno. ☐₃
- Ne, ker mislim, da ne bo mogel/mogla najti zaposlitve. ☐₄
- Ne, ker si tega finančno ne moremo privoščiti. ☐₅
- Ne, ker me to ne zadeva. ☐₆
- Ne, ker (prosimo, navedite, zakaj): ☐₇
-

Q31: Koliko se strinjate s spodnjimi izjavami glede otrokove izobrazbe in dela? V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor:

	<i>Sploh se ne strinjam</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Zelo se strinjam</i>
Četudi bi bil moj otrok uspešen v šoli, mu to ne bi pomagalo, da bi imel takšno življenje, kot si ga bo želel, ko odraste.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Njegove/njene možnosti, da uspe kasneje v življenju, niso odvisne od njegove/njene uspešnosti v šoli.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Uspeh v šoli ne bo izboljšal njegovih/njenih možnosti, da bi imel/a dobro življenje, ko odraste.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Dobre ocene v šoli mu/ji ne bodo zagotovile službe, ko odraste.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Četudi bi bil/a uspešen/uspešna v šoli, mu/ji to ne bi pomagalo izpolniti njegovih/njenih sanj.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Uspeh v šoli mu/ji ne bo pomagal do zadovoljive kariere, ko odraste.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

4 del: O vas in vaši družini

Q32: Kakšen je vaš zakonski stan? *Prosimo, obkljukajte eno možnost:*

- | | |
|---|----------------------------|
| Samski/samska, nikoli poročen/a | ☐ 1 |
| Živim s partnerjem/partnerko, vendar nisva poročena | ☐ 2 |
| Poročen/a in živim z možem/ženo | ☐ 3 |
| Poročen/a, vendar ne živim z možem/ženo | ☐ 4 |
| Ločen/a | ☐ 5 |
| Ločen/a, živim z drugim/drugo partnerjem/partnerko | ☐ 6 |
| Vdovec/vdova | ☐ 7 |
| Vdovec/vdova, živim z drugim/drugo partnerjem/partnerko | ☐ 8 |
| Drugo (prosimo, navedite, kaj): | ☐ 9 |
-

Q33: Kdo še živi v vašem gospodinjstvu poleg vas? *Prosimo, obkljukajte vse možnosti, ki veljajo za vas:*

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| Otrokov/a oče/mati | ☐ 1 |
| Otrokov/a krušna oče/mati | ☐ 2 |
| Moj/a partner/ka | ☐ 3 |
| Otrokovi bratje/sestre | ☐ 4 |
| Otrokovi bratranci/sestrične | ☐ 5 |
| Otrokovi stari starši | ☐ 6 |
| Kdo drug (prosimo, navedite, kdo): | ☐ 7 |
-

Q34: Koliko ljudi trenutno živi v vašem gospodinjstvu?

Q35: Označite, prosimo, najvišjo raven izobrazbe, ki jo imate vi in vaš/a partner/ka. V vsaki vrstici obkljukajte en odgovor za obe osebi:

Vaša izobrazba		Izobrazba vaše/ga partnerja/partnerke	
Osnovna šola	☐ ₁	Osnovna šola	☐ ₁
Poklicno-tehniški program	☐ ₂	Poklicno-tehniški program	☐ ₂
Nižji poklicni program	☐ ₃	Nižji poklicni program	☐ ₃
Srednji poklicni program	☐ ₄	Srednji poklicni program	☐ ₄
Srednji strokovni in tehniški program	☐ ₅	Srednji strokovni in tehniški program	☐ ₅
Gimnazijski program	☐ ₆	Gimnazijski program	☐ ₆
Višješolski program	☐ ₇	Višješolski program	☐ ₇
Visokošolski strokovni program	☐ ₈	Visokošolski strokovni program	☐ ₈
Visokošolski univerziteni program	☐ ₉	Visokošolski univerziteni program	☐ ₉
Magistrski program	☐ ₁₀	Magistrski program	☐ ₁₀
Doktorski program	☐ ₁₁	Doktorski program	☐ ₁₁
Drugo (prosimo, navedite, katero):	☐ ₁₂	Drugo (prosimo, navedite, katero):	☐ ₁₂
		Trenutno nimam partnerja/partnerke	☐ ₁₃

Q36: Kakšen je trenutno vaš in partnerjev/partnerkin zaposlitveni status? Za vsako osebo obkljukajte en odgovor:

Vaš status		Status vaše/ga partnerja/partnerke	
Brezposeln/brezposelna	☐ ₁	Brezposeln/brezposelna	☐ ₁
Zaposlen/a za polni delovni čas	☐ ₂	Zaposlen/a za polni delovni čas	☐ ₂
Zaposlen/a za polovični delovni čas	☐ ₃	Zaposlen/a za polovični delovni čas	☐ ₃
Študent/ka	☐ ₄	Študent/ka	☐ ₄
Prostovoljni delavec/delavka	☐ ₅	Prostovoljni delavec/delavka	☐ ₅
Gospodinja/gospodinjec	☐ ₆	Gospodinja/gospodinjec	☐ ₆
Nezmožnost za delo zaradi trajne bolezni/invalidnosti	☐ ₇	Nezmožnost za delo zaradi trajne bolezni/invalidnosti	☐ ₇
Upokojen/a	☐ ₈	Upokojen/a	☐ ₈
Drugo (prosimo, navedite, kaj):	☐ ₉	Drugo (prosimo, navedite, kaj):	☐ ₉
		Trenutno nimam partnerja/partnerke	☐ ₁₀

Q37: Če ste zaposleni, kaj je vaša glavna služba? (npr. učitelj, medicinski tehnik, prodajalec, čistilka). Če trenutno ne delate, prosimo navedite vašo zadnjo glavno službo.

Vpišite službo: _____

Q38: Kaj delate v svoji glavni službi? (npr. učim srednješolce, negujem paciente, čistim,...) (Prosim, v enem stavku opišite, kaj delate ali ste delali v svoji glavni službi)

Prosim, opišite delo: _____

Q39: Kaj je glavna služba vaše/ga partnerja/partnerke? (npr. učitelj, medicinski tehnik, prodajalec, čistilka). Če trenutno ne dela, prosimo, navedite njegovo/njeno zadnjo glavno službo.

Vpišite službo: _____

Q40: Kaj vaš/a partner/ka dela v svoji glavni službi? (npr. uči srednješolce, neguje paciente, čisti,...) (Prosim v enem stavku opišite kaj dela ali je delal/a v svoji glavni službi)

Prosim, opišite delo: _____

Q41: V kateri državi ste se rodili? Prosim, obkljukajte eno možnost:

Slovenija ☐₁

Hrvaška ☐₂

Bosna in Hercegovina ☐₃

Srbija ☐₄

Kosovo ☐₅

Makedonija ☐₆

Črna gora ☐₇

Madžarska ☐₈

Italija ☐₉

Drugje (prosim, napišite, kje): _____ ☐₁₀

Q42: Koliko let živite v Sloveniji?

Od rojstva ☐₁

Če ne od rojstva, prosimo napišite število let: _____ ☐₂

Q43: Katera od spodnjih narodnosti najbolj opredeljuje vašo narodnost? Prosimo obkľjukajte eno možnost:

- | | |
|------------------------|--|
| Slovenska | ☐ ₁ |
| Hrvaška | ☐ ₂ |
| Albanska | ☐ ₃ |
| Italijanska | ☐ ₄ |
| Bosanska ali Bošnjaška | ☐ ₅ |
| Muslimanska | ☐ ₆ |
| Srbska | ☐ ₇ |
| Črnogorska | ☐ ₈ |
| Madžarska | ☐ ₉ |
| Makedonska | ☐ ₁₀ |
| Jugoslovanska | ☐ ₁₁ |
| Romska | ☐ ₁₂ |

Katera druga (prosimo, napišite, katera): _____ ☐₁₃

Nekateri smo mešane ali dvojne narodnosti, npr. italjansko-slovenske ali hrvaško-srbske. Če to velja tudi za vas, napišite ti dve narodnosti: _____ ☐₁₄

Prosimo, napišite, če je še kaj drugega, kar bi nam radi povedali o šoli vašega otroka ali o naravi problemov/izzivov, s katerimi se po vašem mnenju vaš otrok sooča v šoli in zunaj šole.

Hvala za sodelovanje v raziskavi GOETE!

Priloga Č: Iztočnice za eseje

Pozdravljen/a!

Na Fakulteti za družbene vede nas zanima, kako čuti in razmišlja o sedanjosti in prihodnosti vaša generacija, od katere je odvisna naša skupna prihodnost. Zato te prosimo, da prispevaš svoje mnenje in občutke v obliki ESEJA.

Pri tem želimo, da popolnoma (pre)prosto, kot se trenutno počutiš, napišeš kratek esej o svojih pričakovanjih, željah, negotovostih, strahovih glede bližnje in malo daljše prihodnosti. Piši tako, kot ti občutki in misli prihajajo na pamet. Ne razmišljaj o tem, kako kaj napisati, ne motijo nas napake ali pogovorni jezik, ni pravih ali napačnih odgovorov. Pomembno je le, da so tvoje misli iskrene.

Eseji so povsem anonimni; podpišeš se lahko z izmišljenim imenom oz. vzdevkom, npr. *Ana J.*

Za pomoč ti dajemo nekaj iztočnic, ki so ti lahko v oporo pri pisanju. Prosim te za razmislek o tem:

Kaj misliš, da boš delal/a v bližnji (do 5 let) in daljni prihodnosti (10 do 15 let)

Česa si najbolj želiš v bližnji in daljni prihodnosti

Česa se najbolj veseliš, najbolj pričakuješ, kaj te najbolj osrečuje

Kje čutiš največ ovir in problemov, česa te je strah v bližnji in daljni prihodnosti

Kakšno vlogo imajo oziroma bodo imeli tvoji starši, družina, šola, prijatelji, kdo te najbolj podpira, kdo ali kaj te ovira...

Hvala za tvoje misli in občutke!

Priloga D: Vabilo k sodelovanju v anketi in soglasje staršev

Univerza v Ljubljani,
Fakulteta za družbene vede,
Center za socialno psihologijo
Kardeljeva pl.5,1000 Ljubljana
Kongresni trg 12
tel:01/5805100

Ljubljana, 18. 10. 2010.

Spoštovani starši!

Center za socialno psihologijo, Fakultete za družbene vede, Univerze v Ljubljani sodeluje v mednarodni raziskavi »USMERJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTI V EVROPI« (GOVERNING EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN EUROPE-GOETE).

Poleg Slovenije v programu sodelujejo univerze in instituti iz naslednjih držav: Nemčija (ki je koordinator projekta), Francija, Nizozemska, Finska, Anglija, Irska, Italija in Poljska. V Sloveniji so v raziskavo vključena tri mesta z okolico: Koper, Ljubljana in Murska Sobota.

Namen projekta je analizirati izobraževalne življenjske poteke in prehode ter vlogo šole in izobraževanja v novih pogojih odraščanja v evropskih družbah znanja.

Raziskava zajema anketiranje učencev 9. razredov osnovne šole ter njihovih staršev.

Na Vas se obračamo s prošnjo, da sodelujete v raziskavi tako Vi osebno kot tudi Vaš otrok. V prvem koraku rabimo Vaše soglasje za otrokovo sodelovanje v anketi.

Soglasje pošiljamo priloženo ter Vas prijazno prosimo, da dovolite, da anketo izpolni tudi Vaš otrok. Podpisano soglasje naj otrok prinese v šolo po možnosti v dveh dneh po prejetju tega pisma. *V kolikor otrok podpisanega obrazca ne bo vrnil v šolo, bomo šteli kot, da se strinjate s sodelovanjem Vašega otroka v anketi.*

Sodelovanje v raziskavi je tako za Vas kot za Vašega otroka povsem anonimno. Nikjer ne sprašujemo po Vaših ali otrokovih osebnih podatkih oz. podatkih, ki bi kakorkoli razkrili osebno identiteto.

Ko pridobimo soglasja staršev, bomo izvedli anketo med učenci, Vaš otrok pa bo prinesel domov tudi anketo za Vas, skupaj s spremnim pismom.

Veselimo sodelovanja z Vami in Vas prijazno pozdravljamo.

Koordinatorica projekta v Sloveniji:

Prof.dr. Mirjana Ule

Dekan fakultete za družbene vede

Prof. dr. Anton Grizold

**SOGLASJE STARŠEV ZA SODELOVANJE V ANKETI V OKVIRU MEDNARODNE
RAZISKAVE**

»USMERJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTI V EVROPI«

(GOVERNING EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN EUROPE-GOETE)

Podpisani / podpisana (ime in priimek starša oz. zakonitega zastopnika)

SOGLAŠAM, NE SOGLAŠAM,

(obkrožite ustrezno!)

da moj otrok (ime in priimek otroka)

_____,
učenec /učenka _____ razreda,

OŠ (vpišite ime osnovne šole)_____

sodeluje v anketi v okviru mednarodne raziskave »USMERJANJE IZOBRAŽEVALNIH
POTI V EVROPI«, ki jo v Sloveniji izvaja Center za socialno psihologijo, Fakulteta za
družbene vede, Ljubljana.

Kraj in datum:

Podpis staršev oz. zakonitega zastopnika

Priloga E: Vabilo k sodelovanju v kvalitativnem delu raziskave in soglasje staršev

Univerza
v Ljubljani Fakulteta
za družbene vede



Univerza v Ljubljani,
Fakulteta za družbene vede,
Center za socialno psihologijo
Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana
Kongresni trg 12
tel: 01/5805100

Ljubljana, 18. 3. 2011

Spoštovani starši!

Na Vas smo se oktobra lani že obrnili s pojasnilom o sodelovanju Osnovne šole Polje v mednarodni raziskavi »USMERJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTI V EVROPI« (GOVERNING EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN EUROPE-GOETE), ki jo izvaja Center za socialno psihologijo Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani. Takrat so vam vaši otroci domov prinesli ankete, sami pa so ankete izpolnjevali v šoli. Osnovna šola XXX je prijazno pristala na nadaljevanje projekta, ki ga bomo izvedli koncem marca oz. v začetku aprila. Zato se z obrazložitvijo naslednje faze raziskave in ponovno prošnjo za soglasje vključitve vaših otrok v to fazo raziskave ponovno obračamo na vas.

Pojasnili smo vam že, da je namen projekta analizirati izobraževalne življenjske poteke in prehode ter vlogo šole in izobraževanja v novih pogojih odraščanja v evropskih družbah znanja. Omenjene teme raziskave bomo v sedanjí fazi raziskave skušali zajeti:

- z intervjuji in fokusnimi skupinami z nekaterimi učenci,
- s pisanjem eseja na temo izobraževanja,

- z učenci nameravamo posneti tudi kratek film ter nekaj fotografij, ki bodo prikazovale utrip šole.

Kot že omenjeno, se nas torej ponovno obračamo s prošnjo za soglasje za otrokovo sodelovanje v navedenih oblikah raziskave. Sodelovanje v raziskavi je prostovoljno, anonimnost podatkov je zagotovljena, prav tako njihova zaupna uporaba.

Če se strinjate s sodelovanjem vašega otroka v tej fazi projekta, vas prosimo, da podpišete spodnje soglasje. Podpisano soglasje naj otrok prinese v šolo **do petka, 25. marca**.

Hvala vsem, ki ste v preteklosti že kakor koli pripomogli k realizaciji raziskave in vsem, ki se boste strinjali z nadaljnjim sodelovanjem z nami.

Prijazen pozdrav!

Koordinatorica projekta v Sloveniji:

Prof.dr. Mirjana Ule

Dekan fakultete za družbene vede

Prof. dr. Anton Grizold

SOGLASJE STARŠEV ZA SODELOVANJE V RAZISKAVI

»USMERJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTI V EVROPI« (GOVERNING EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN EUROPE-GOETE)

Podpisani (ime in priimek starša oz. zakonitega zastopnika)

dovoljujem, da moj otrok (ime in priimek otroka)

učenec _____ razreda (vpiše razred), OŠ XXX

sodeluje v intervjujih in/ali fokusnih skupinah in/ali snemanju filma in/ali snemanju fotografij
v okviru mednarodne raziskave »USMERJANJE IZOBRAŽEVALNIH POTI V EVROPI«, ki
jo v Sloveniji izvaja Center za socialno psihologijo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

_____ (podpis staršev oz. zakonitega zastopnika)