

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

ANDREJA DOBROVOLJC

ŽIVLJENJSKI SVET OSIPNIKOV

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2007

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

ANDREJA DOBROVOLJC

ŽIVLJENJSKI SVET OSIPNIKOV

MAGISTRSKO DELO

**MENTORICA: IZREDNA PROFESORICA DR. VALENTINA HLEBEC
SOMENTORICA: REDNA PROFESORICA DR. MIRJANA NASTRAN ULE**

LJUBLJANA, 2007

KAZALO

UVOD.....	10
-----------	----

TEORETIČNI DEL

1. DRUŽBA TVEGANJA, RAZVOJ MODERNIZACIJSKIH PROCESOV V POZNI MODERNI.....	13
1.1. Zakaj družba tveganja?.....	17
2. SPREMEMBE ŽIVLJENJSKIH PROCESOV IN ODRAŠČANJA V POZNI MODERNI.....	23
2.1. Individualizacija življenjskih potekov.....	23
2.2. Mladost in prehodi v odraslost	26
2.2.1. Identiteta mladostnikov.....	31
Postadolescentni identitetni status mladosti.....	37
2.2.2. Prehodi mladih v odraslost	38
2.3. Sprememba trga delovne sile v družbi tveganja.....	42
2.3.1. Posledice brezposelnosti.....	48
2.4. Izobraževanje v družbi tveganja	50
2.4.1. Šolska neuspešnost in osip	57
Vzroki za osip	60
Posledice osipa.....	66
3. PREDSTAVITEV PROGRAMA PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE – PUM.....	70
4. POSTAVITEV RAZISKOVALNIH HIPOTEZ	79

EMPIRIČNI DEL

5. DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI SUBJEKTOV ANALIZE	81
Udeleženci programa PUM.....	81
Udeleženci, ki so v času anketiranja obiskovali PUM	81
Udeleženci, ki so program obiskovali od njegovega nastanka naprej	82

Udeleženci razprav v fokusnih skupinah.....	82
Mentorji programa PUM	82
Direktorji izvajalskih organizacij program PUM	83
6. METODE ZA PREVERJANJE RAZISKOVALNIH HIPOTEZ	84
Predstavitev analize razvrščanja v skupine.....	86
7. RAZLOGI ZA IZSTOP IZ ŠOLE.....	90
8. POSLEDICE IZSTOPA IZ ŠOLE.....	107
9. UČINKI PROGRAMA PUM.....	118
10. ZAKLJUČNE UGOTOVITVE	154
11. VIRI IN LITERATURA.....	160
PRILOGA 1	167
PRILOGA 2.....	214

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1.1: Udeleženci ob začetku obiskovanja PUM po skupinah in po spolu	88
Preglednica 1.2: Udeleženci ob začetku obiskovanja PUM po skupinah glede na nekatere demografske značilnosti	88
Preglednica 1.3: Udeleženci ob koncu obiskovanja programa po skupinah in po spolu	89
Preglednica 1.4: Udeleženci ob koncu obiskovanja programa po skupinah glede na nekatere demografske značilnosti	89
Preglednica 1.5: Spol udeležencev, ki so v času anketiranja obiskovali PUM	168
Preglednica 1.6: Starost udeležencev, ki so v času anketiranja obiskovali PUM	168
Preglednica 1.7 Način bivanja udeležencev, ki so v času anketiranja obiskovali PUM	168
Preglednica 1.8: Vrsta naselja, kjer so živeli udeleženci v času obiskovanja PUM	169
Preglednica 1.9: Število udeležencev anketiranja o dolgoročnih učinkih programa po letih obiskovanja programa	169
Preglednica 1.10: Starost udeležencev anketiranja o dolgoročnih učinkih programa	169
Preglednica 1.11: Spol udeležencev anketiranja o dolgoročnih učinkih programa	170
Preglednica 1.12: Starost udeležencev razprav v fokusnih skupinah	170
Preglednica 1.13: Izobrazba udeležencev razprav v fokusnih skupinah	170
Preglednica 1.14: Starost mentorjev v programu	170
Preglednica 1.15: Najvišja dokončana stopnja izobrazbe mentorjev v programu	171
Preglednica 1.16: Vrsta izobrazbe mentorjev v programu	171
Preglednica 1.17: Leto usposabljanja za mentorja PUM	172
Preglednica 1.18: Starost direktorjev programa PUM	172
Preglednica 1.19: Vrsta izobrazbe direktorjev programa PUM	172
Preglednica 1.20: Metodološke značilnosti merskih inštrumentov	173
Preglednica 2.1: Poučevanje dobrih učiteljev (začetek obiskovanja programa)	96
Preglednica 2.2: Poučevanje slabih učiteljev (začetek obiskovanja programa)	96
Preglednica 2.3: Načini učenja udeležencev (začetek obiskovanja programa)	97
Preglednica 2.4: Vzroki za nedokončanje šolanja (začetek obiskovanja programa)	100
Preglednica 2.5: Vzroki za nedokončanje šolanja – odgovori drugo (začetek obiskovanja programa)	101
Preglednica 2.6: Vzroki za nedokončanje šolanja – mnenje mentorjev	101
Preglednica 2.7: Priljubljeni predmeti v šoli – prva izbira (začetek obiskovanja programa)	174
Preglednica 2.8: Priljubljeni predmeti v šoli – druga izbira (začetek obiskovanja programa)	174
Preglednica 2.9: Razlogi za najljubši predmet – prvi odgovor (začetek obiskovanja programa) ..	175
Preglednica 2.10: Razlogi za najljubši predmet – drugi odgovor (začetek obiskovanja programa)	175

Preglednica 2.11: Neprijetni predmeti – prva izbira (začetek obiskovanja programa).....	176
Preglednica 2.12: Neprijetni predmeti – druga izbira (začetek obiskovanja programa).....	176
Preglednica 2.13: Razlogi za neprijetnost predmeta – prvi odgovor (začetek obiskovanja programa)	177
Preglednica 2.14: Razlogi za neprijetnost predmeta – drugi odgovor (začetek obiskovanja programa)	177
Preglednica 2.15: Značilnosti in težave udeležencev – mnenje mentorjev.....	178
Preglednica 3.1: Počutje, ko udeleženci niso bili v šoli in ne zaposleni (začetek obiskovanja programa)	114
Preglednica 3.2: Čas vstajanja udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)	178
Preglednica 3.3: Dopoldanske aktivnosti udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)	179
Preglednica 3.4: Popoldanske aktivnosti udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)	179
Preglednica 3.5: Večerke aktivnosti udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)	180
Preglednica 3.6: Število večernih izhodov (začetek obiskovanja programa)	180
Preglednica 3.7: Prva oseba, na katero se mladi obrnejo ob težavah (začetek obiskovanja programa)	181
Preglednica 3.8: Druga oseba, na katero se mladi obrnejo ob težavah (začetek obiskovanja programa)	181
Preglednica 3.9: Opora v okolju pri doseganju ciljev – mnenje mentorjev.....	182
Preglednica 3.10: Število najboljših prijateljev (začetek obiskovanja programa).....	182
Preglednica 3.11: Število dobrih prijateljev (začetek obiskovanja programa)	183
Preglednica 4.1: Kje so udeleženci izvedeli za PUM (začetek obiskovanja programa).....	119
Preglednica 4.2: Pogovor o vključitvi v PUM (začetek obiskovanja programa)	120
Preglednica 4.3: Razlogi za vključitev v PUM (začetek obiskovanja programa)	121
Preglednica 4.4: Mnenja mentorjev o razlogih udeležencev za vključitev v PUM.....	121
Preglednica 4.5: Pričakovanja udeležencev od programa (začetek obiskovanja programa)	122
Preglednica 4.6: Ocena o uspešnosti v življenju (začetek obiskovanja programa)	128
Preglednica 4.7: Ocena o uspešnosti v življenju (konec obiskovanja programa)	129
Preglednica 4.8: Razlogi za prenehanje obiskovanja programa – mnenje mentorjev	138
Preglednica 4.9: Mnenja o koristnosti programa za udeležence (udeleženci, ki so program že zaključili)	138
Preglednica 4.10: Želje udeležencev v življenju (začetek obiskovanja programa)	144
Preglednica 4.11: Želje udeležencev v življenju (konec obiskovanja programa)	145
Preglednica 4.12: Načrti udeležencev po odhodu iz programa (začetek obiskovanja programa)..	146
Preglednica 4.13: Načrti udeležencev po odhodu iz programa (konec obiskovanja programa)....	146

Preglednica 4.14: Zadovoljstvo s seboj (udeleženci, ki so program že zaključili)	147
Preglednica 4.15: Sedanji položaj udeležencev (udeleženci, ki so program že zaključili)	148
Preglednica 4.16: Sedanji položaj udeležencev – glede na leto obiskovanja programa PUM (udeleženci, ki so program že zaključili).....	148
Preglednica 4.17: Čas vstajanja udeležencev (konec obiskovanja programa).....	183
Preglednica 4.18: Dopoldanske aktivnosti udeležencev (konec obiskovanja programa)	184
Preglednica 4.19: Popoldanske aktivnosti udeležencev (konec obiskovanja programa)	184
Preglednica 4.20: Večerne aktivnosti udeležencev (konec obiskovanja programa)	185
Preglednica 4.21: Število večernih izhodov (konec obiskovanja programa)	185
Preglednica 4.22: Konjički, zabava, razvedrilo udeležencev ob začetku obiskovanja programa ..	186
Preglednica 4.23: Konjički, zabava, razvedrilo udeležencev ob koncu obiskovanja programa	186
Preglednica 4.24: Analizirana vprašanja glede na skupino, aritmetično sredino, standardni odklon ter napako standardnega odklona (začetek obiskovanja programa)	189
Preglednica 4.25: Analizirana vprašanja glede na skupino udeležencev, aritmetično sredino, standardni odklon ter napako standardnega odklona (konec obiskovanja programa).....	190
Preglednica 4.26: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili informacije o različnih poklicih	191
Preglednica 4.27: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili informacije o različnih poklicih.....	191
Preglednica 4.28: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve	191
Preglednica 4.29: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve	191
Preglednica 4.30: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili informacije o možnostih za zaposlitev	192
Preglednica 4.31: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili informacije o možnostih za zaposlitev	192
Preglednica 4.32: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili znanje, ki jim bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje šolanje.....	192
Preglednica 4.33: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili znanje, ki jim bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje šolanje.....	194
Preglednica 4.34: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje	194
Preglednica 4.35: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje	195
Preglednica 4.36: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev	195
Preglednica 4.37: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev	196
Preglednica 4.38: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM postali samozavestnejši	196

Preglednica 4.39: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM postali samozavestnejši..	197
Preglednica 4.40: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM odkrili nove interese...	197
Preglednica 4.41: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM odkrili nove interese.....	197
Preglednica 4.42: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili nove izkušnje v odnosih z ljudmi	199
Preglednica 4.43: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili nove izkušnje v odnosih z ljudmi .	199
Preglednica 4.44: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM postali bolj optimistični	199
Preglednica 4.45: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM postali bolj optimistični..	199
Preglednica 4.46: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM lažje reševali svoje osebne težave.....	201
Preglednica 4.47: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM lažje reševali svoje osebne težave.....	201
Preglednica 4.48: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM postali odgovornejši....	201
Preglednica 4.49: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM postali odgovornejši.....	201
Preglednica 4.50: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili nove prijatelje	203
Preglednica 4.51: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili nove prijatelje.....	203
Preglednica 4.52: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM uredili odnose s starši	203
Preglednica 4.53: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM uredili odnose s starši	203
Preglednica 4.54: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM spoznali, kako si zastavljati cilje in kako jih doseči.....	205
Preglednica 4.55: Ocena udeležencev, ali so v PUM spoznali, kako si zastavljati cilje in kako jih doseči.....	205
Preglednica 4.56: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v sproščenejšem vzdušju	205
Preglednica 4.57: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v sproščenejšem vzdušju	205
Preglednica 4.58: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v boljših medosebnih odnosih.....	206
Preglednica 4.59: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v boljših medosebnih odnosih.....	206
Preglednica 4.60: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v boljših učiteljih, mentorjih	206
Preglednica 4.61: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v boljših učiteljih, mentorjih	207
Preglednica 4.62: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v primernejših oblikah dela	207
Preglednica 4.63: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v primernejših oblikah dela	207
Preglednica 4.64: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v uporabnejšem znanju	208

Preglednica 4.65: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v uporabnejšem znanju.	208
Preglednica 4.66: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v znanju, ki ga potrebujemo za življenje	208
Preglednica 4.67: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v znanju, ki ga potrebujemo za življenje	209
Preglednica 4.68: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v manj zahtevnem programu učenja	209
Preglednica 4.69: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v manj zahtevnem programu učenja	209
Preglednica 4.70: Najpogostejše spremembe pri udeležencih – mnenje mentorjev.....	210
Preglednica 4.71: Koristi udeležencev od programa – mnenje mentorjev.....	212
Preglednica 4.72: Koristi udeležencev od programa – mnenje direktorjev	212
Preglednica 4.73: Nepričakovani učinki programa na udeležence – mnenje mentorjev	213
Preglednica 4.74: Nepričakovani učinki programa na udeležence - mnenje direktorjev	213

KAZALO DENDROGRAMOV

Dendrogram 1.1: Udeleženci, ki so izpolnjevali Vprašalnik ob začetku obiskovanja programa...	187
Dendrogram 1.2: Udeleženci, ki so izpolnjevali Vprašalnik ob koncu obiskovanja programa.....	188

UVOD

Namen pričujočega magistrskega dela je podrobneje osvetliti življenjski svet osipnikov, to je mladih, ki šolanje zapustijo, preden ga zaključijo. Njihov položaj obravnavam v kontekstu sodobne družbe. V prvem delu teoretičnega dela se osredotočam na značilnosti družbe tveganja, ki je sledila moderni. Spremembe segajo tudi na področje izobraževanja, zaposlovanja, življenjskih potekov in prehodov. V drugem delu teoretičnega dela se ukvarjam s področjem šolske neuspešnosti, vzrokov zanjo ter njenih posledic.

Pomembnost izobrazbe in šolskega uspeha je v sodobni družbi nesporna. Močnik (2003: 38) pravi, da *»šolski uspeh vse bolj določa posameznikove in posamezničine možnosti v nadaljnjem življenju /.../ Življenje mladih ljudi vse bolj postaja »investicija«, ki jo sami in njihovi starši vložijo v to, da bi si zagotovili čim ugodnejši izhodiščni položaj v boju, ki jih čaka v zrelem obdobju«*.

Pomembnost šolskega uspeha v življenju mladih in njihovih družin potrjujejo številne domače in tuje raziskave. Uspeh je pomemben tudi z razvojnega vidika. Tomorijeva (2002: 16) navaja, *»da se v obdobju, ki se časovno pokriva s šolanjem, oblikuje otrokova celovita osebnost. V njem se zastavljajo lastnosti, značilnosti, njegove močne in šibke točke, ki bodo še vse življenje odločale o njegovi osebni sreči, odnosu z drugimi ljudmi in ustvarjalnosti ter vplivale z vsem tem na kakovost njegovega življenja in na njegov prispevek svetu, katerega del je«*. Mencin Čeplakova (2002: 124) navaja, da *»izstop iz formalnega sistema izobraževanja na simbolni ravni torej pomeni izstop iz življenjskega obdobja, imenovanega mladost«*.

Vzroki za osip, ki je najpogostejša in najbolj drastična oblika šolske neuspešnosti, so različni in najpogosteje k njemu prispeva več razlogov. *»Ponavadi pride do kritične napetosti med osebnimi problemi in pogoji, ki so povezani z družino ali socialnim okoljem učenca, ali s šolskimi procesi in odzivi«* (Ule, 2003: 47). Vzroke, ki jih navaja različna literatura, lahko razdelimo v štiri sklope: individualni dejavniki ter dejavniki, povezani z družino, s šolo in s širšim okoljem.

Posledice izstopa iz šole se pri mladih lahko kažejo na psihičnem, zdravstvenem, vedenjskem, družbenem in socialnem področju. Na področju trga dela se posledice osipa

kažejo v težavah pri iskanju zaposlitve in slabše plačanih delih, na ekonomskem področju pa v nižjem ekonomskem statusu. Pojavljajo se tudi druge težave: rasna diskriminacija, neodobravanje s strani staršev, prijateljev in družbe ter poniževanja (Tidwell, 1988). Na razvojnem področju je pri mladih, ki so prenehali s šolanjem, ogrožen celostni razvoj osebnosti (Tomori, 2002: 17). Šolski neuspeh prinaša tudi zdravstveno in socialno ogroženost, povečujejo se različne vrste tveganega vedenja, med drugim tudi tveganje deviantnega vedenja v zgodnji odraslosti in tveganje zlorabe drog (Ule, 2003: 37).

V empiričnem delu sem se posvetila raziskovanju življenjskega sveta mladih, ki so opustili šolanje. Andragoški center Slovenije je v devetdesetih letih razvil program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM), s katerim je problematika osipnikov obravnavana celostno. Namenjen je mladim v starosti od 15 do 25 let, ki so iz različnih razlogov opustili šolanje in so tako brez kakršnekoli izobrazbe, na trgu dela pa zaradi pomanjkljivih izkušenj spadajo med težje zaposljive. Program skuša mladostnike motivirati, da bi se po zaključku obiskovanja vnovič vključili v proces rednega izobraževanja, želi pa jih tudi usposobiti za večjo konkurenčnost na trgu delovne sile.

Empirični del magistrskega dela zajema analizo življenja mladih, ki so se po izstopu iz šole vključili v program PUM. Večino podatkov sem pridobila iz evalvacijske študije Socialnointegracijska vloga programa Projektno učenje za mlajše odrasle, ki je potekala med letoma 2000 in 2002 v okviru Znanstvenoraziskovalnega inštituta Filozofske fakultete v Ljubljani. Dodatne podatke pa sem pridobila z izvedbo fokusnih skupin; v letu 2004 sem izvedla pet razprav v petih izvajalskih organizacijah programa PUM.

V empiričnem delu raziskujem tri razsežnosti osipa mladih, ki so bili vključeni v program PUM. Prvi sklop zajema najpogostejše razloge, zaradi katerih mladi ne dokončajo šolanja. Predvidevam, da pri udeležencih programa PUM ni prevladoval en razlog, ampak so bili ti različni in so se med seboj prepletali. Drugi sklop zajema vsakdanje življenje mladih po izstopu iz šole; ali se je njihov vsakdanjik spremenil, in če se je spremenil, kako se je. Tretji sklop pa zajema analizo programa PUM, in sicer, kakšne učinke ima na udeležence, ki se vanj vključujejo. Z evalvacijsko študijo so bili potrjeni učinki programa na izobraževalnem, zaposlitvenem, splošnoizobraževalnem ter osebnostnem področju. V analizi še podrobneje raziskujem učinke programa, pri čemer predvidevam, da ima zelo dobre učinke predvsem na psihosocialnem področju.

TEORETIČNI DEL

1. DRUŽBA TVEGANJA, RAZVOJ MODERNIZACIJSKIH PROCESOV V POZNI MODERNI

Moderna doba zajema večji del 19. in 20. stoletja. Po Giddensu (1992) moderna obsega štiri institucionalne dimenzije:

1. Industrializacijo, katere glavna značilnost je združena uporaba neživih virov materialne moči in uporaba strojev v proizvodnji dobrin. Vendar to ni industrializem v smislu industrijske revolucije, ampak je pojem širši. Ne vpliva namreč le na delovno mesto, temveč tudi na transport, komunikacije in domače življenje ter zajema tudi družbene odnose, nastale zaradi novega proizvodnega procesa.
2. Kapitalizem, ki zajema sistem blagovne proizvodnje, tržne konkurence in oblikovanje trga delovne sile. Pomeni akumulacijo kapitala v kontekstu kompetitivnih delavskih in produkcijskih trgov.
3. Nadzor, ki vključuje nadzor informacij in socialni nadzor. Večinoma gre za nadzor aktivnosti populacije v politični sferi, čeprav ni omejen le nanjo.
4. Vojaško moč, ki pomeni kontrolo sile – nasilja v kontekstu industrializacije vojne.

Moderna družba je bila oblikovana skozi presek kapitalizma, industrializma in sistema nacionalne države. Če je bil kapitalizem eden od največjih institucionalnih elementov, ki je podpiral nastanek in širjenje modernih institucij, je bil drugi najpomembnejši element nacionalna država (Giddens, 1992: 62).

Tako kapitalizem kot industrializacija imata odločujoč vpliv na vzpon modernih nacionalnih držav, ki so izrinile tradicionalne države. Moderne nacionalne države so od zgodnjega 19. stoletja do danes nepremagljiva politična oblika. Razlogi za to so v treh glavnih dejavnikih. Prvi dejavnik je kombinacija industrijske in vojaške moči, ki se je razvila v evropski nacionalni državi. Namesto promocije miroljubnega ekonomskega napredka se je industrializem raje povezal z vojaškimi aktivnostmi. Drugi dejavnik je obsežna ekspanzija izvršilne moči države, kar je tudi ena glavnih značilnosti moderne nacionalne države. Le s takšno širitvijo moči je postala možna koncentracija virov, od katerih je odvisna uspešna ekonomija. Povečana izvršilna moč nacionalne države ne združuje nujno le notranjih virov, ampak obvladuje tudi obširne mednarodne politične mreže odnosov, v katere so vključene vse moderne države. Tretji dejavnik pa zadeva niz naključnih zgodovinskih razvojev, ki jih ne moremo pripisati splošnim značilnostim

nacionalne države, vendar imajo bolj ali manj odločilen vpliv na razvoj modernega sveta (Giddens, 1987: 255).

Na nacionalne države ima velik vpliv proces globalizacije. Bonnett (v Haralambos, 1999: 549) pravi: *»Mnoge ekonomske, politične, vojaške in ideološke sile, ki oblikujejo naša življenja, delujejo nad narodi – in vse bolj delujejo v globalnem merilu.«* Multinacionalne korporacije, mednarodni finančni trgi, transnacionalni komunikacijski sistemi in transnacionalne organizacije ne delujejo pod nadzorom posameznih nacionalnih držav, vendar imajo močan vpliv na to, kaj se v njih dogaja (Haralambos, 1999: 549). Giddens (1987: 64) razume globalizacijo *»kot okrepitev svetovnih socialnih odnosov, ki povezujejo oddaljene kraje tako, da je lokalno dogajanje oblikovano z dogodki, ki se pojavljajo daleč stran in obratno. To je dialektičen proces, saj se takšni lokalni dogodki lahko gibljejo v nasprotnem smeri od oddaljenih odnosov, ki jih oblikujejo. Lokalna transformacija je prav tako del globalizacije kot obstransko širjenje socialnih vezi skozi čas in prostor«.*

Ena od značilnosti moderne so družbeni razredi. Weber (v Haralambos, 1999: 45) je razred označil kot ekonomski pojem; razred je označil kot skupino posameznikov, ki jim je skupen položaj v tržni ekonomiji in zaradi tega ne prejemajo podobne ekonomske nagrade. Tistim, ki jim je skupen razredni položaj, so skupne tudi življenjske možnosti. Njihov ekonomski položaj neposredno vpliva na njihove možnosti za pridobivanje stvari, ki so v njihovi družbi opredeljene kot zaželeni, npr. dostop do višje izobrazbe in dobrega stanovanja. Obstaja glavna razredna delitev med tistimi, ki imajo v lasti proizvodna sredstva, in tistimi, ki jih nimajo. Weber je razlikoval naslednje razredne skupine: višji razred z lastnino, beloovratniški delavci brez lastnine, mala buržoazija in razred manualnih delavcev.

Tudi drugi avtorji (Westergaard, Resler, Saunders idr.) govorijo o več razredih. Predstavniki zgornjega razreda posedujejo ekonomske položaje, lastnino in kapital ter imajo višjo izobrazbo in ugodnejše življenjske možnosti. Scott (v Haralambos, 1999: 60) pravi, da se je v 20. stoletju posedovanje nekaterih vrst lastnine razširilo; več ljudi je pridobilo hiše, potrošniške dobrine in avtomobile. To je lastnina za uporabo – pomembna je za življenjski slog ter življenjske možnosti posameznikov in družin, vendar posameznikov ne uvršča v kapitalistični zgornji razred. Kapitalisti namreč posedujejo lastnino za moč.

Nekateri avtorji (Mann, Marx, Murray, Dahrendorf idr.) ločijo več srednjih razredov. Npr. zgornji srednji razred vključuje profesionalce, višje menedžerje, upravitelje in uspešnejše male podjetnike, v nižji srednji razred pa spadajo »rutinski beloovratniški delavci«: administrativni delavci, tajnice in prodajalci (Haralambos, 1999: 73). Giddens (v Haralambos, 1999: 77) pa sklepa, da *»obstaja en sam srednji razred, ki ima izobrazbene in strokovne kvalifikacije«*. Za razliko od članov delavskega razreda, ki lahko prodajajo le svojo manualno delovno silo, lahko člani srednjega razreda prodajajo tudi svojo mentalno delovno silo. Giddens razlikuje srednji razred od zgornjega razreda, saj srednji razred nima *»v lasti produkcijskih sredstev in si mora tako sredstva za preživljanje prislužiti z delom za druge«*.

Delavski razred sestoji iz manualnih delavcev. Poleg že prej omenjene razlike med delavskim in srednjim razredom se manualni delavci ločijo od nemanualnih predvsem v razliki v višini dohodkov ter zanesljivosti dohodkov in zaposlitve. V zadnjih letih moderne je število manualnih delavcev sicer upadlo, življenjski standard redno zaposlenih delavcev pa se je izboljšal (Haralambos, 1999).

Nekateri sociologi sklepajo, da obstaja še en razred, nižji od delavskega; imenujejo ga zelo različno, npr. izključene skupine, marginalizirane skupine, »underclass«, revni itd. Tudi Giddens (v Haralambos, 1999: 102) je prepričan, *»da razredno dno obstaja. Pripadniki razrednega dna se morajo zanašati na prodajanje svoje manualne delovne sile, vendar so, ko to poskušajo, v slabšem položaju od delavskega razreda. Posledica tega je, da stremijo k zanesljivi zaposlitvi v manj zaželenih in najbolj negotovih službah. V razrednem dnu bomo našli ženske in etnične manjšine«*.

Za industrializacijo v moderni je bila značilna metoda proizvodnje, imenovana fordizem. Vključevala je uporabo tekočega traku, ki je nadziral hitrost dela. V tem sistemu so delavci opravljali ponavljajoča se proizvodna opravila, ki so zahtevala malo usposabljanja in veščin. Stroški delovne sile so ostajali na nizki ravni, saj ni bilo velikih potreb po zaposlovanju kvalificiranih delavcev, nizki pa so bili tudi režijski in kapitalski stroški (Haralambos, 1999: 222).

V sedemdesetih letih je prišlo do sprememb v industriji in delu na splošno. Piore in Atkinson (v Haralambos, 1999: 223) menita, da so te spremembe povečale obseg kvalificiranosti mnogih delavcev. Poleg potrebe po nadzorovanju delovne sile so se

pojavi se številni drugi dejavniki, ki so vplivali na organizacijo dela s strani delodajalcev. S tega vidika se je trend odvrnil od fordizma. Proizvajalci so začeli za povečevanje fleksibilnosti proizvodnje uporabljati novo tehnologijo, zlasti računalnike. Ko so podjetja postajala bolj fleksibilna, so zahtevala bolj fleksibilne in kvalificirane delavce. Delavci v teh podjetjih so morali biti bolj splošno izučeni, njihovo delo pa je postajalo vse bolj raznoliko. Zaradi dolgega usposabljanja in pomembnosti njihovih veščin so uživali varnost zagotovljenega delovnega mesta.

Mnogi sociologi (Parsons, Goode, Anderson idr.) dokazujejo, da je moderna preoblikovala tudi zasebnost. Tradicionalna družina je bila predvsem ekonomska enota, zanjo je bila značilna neenakost med moškim in žensko, tudi otroci niso imeli pravic. Danes je v središču družine par, ekonomska vloga slabi, ljubezen in seksualnost postajata osnova oblikovanja zakonskih vezi. Imeti otroke je postala bolj specifična in jasna odločitev. V družini so tri glavna področja, na katerih je čustvena komunikacija in intimnost zamenjala stare vezi, ki so povezovale življenja ljudi: seksualni in ljubezenski odnosi, odnosi starši – otrok ter prijateljstvo (Giddens, 1999). Renerjeva (2002: 88) navaja, da je namesto tradicionalne starševske avtoritarnosti v ospredju sodobne družine kakovost starševskega razmerja, pri katerem je poudarek na intimnosti, vsakodnevnem definiranju in redefiniranju družinskih vlog in odnosov.

Družina je v moderni družbi izgubila številne funkcije, ki jih je imela v preteklosti. Institucije, kot so npr. podjetja, politične stranke, šole in socialne ustanove, so se specializirale za funkcije, ki jih je prej opravljala družina. Družina je tako postala bolj specializirana, še vedno pa je bistvena njena vloga pri socializaciji otrok in stabiliziranju osebnosti odraslih (Haralambos, 1999: 365). V kapitalističnih državah prevladuje nuklearna družina, ki je oblikovana tako, da ustreza potrebam ekonomskega sistema. Je majhna, dinamična, brez širših sorodstvenih vezi in z visoko stopnjo geografske mobilnosti. Beck (2001: 162) to spremembo oblike družine v industrijski družbi imenuje mala družina.

Prav tako je kapitalizem preoblikoval prosti čas. Clarke in Critcher (v Haralambos, 1999: 266) trdita, da prav obstoj kapitalizma oblikuje naravo dela in prostega časa. Pred industrijsko revolucijo ni bilo jasne razmejitve med tema dvema življenjskima področjema. Tisti, ki so delali npr. v kmetijstvu in domači tekstilni proizvodnji, so lahko v veliki meri odločali, kako marljivo in kdaj so delali. Industrijska revolucija in razvoj

kapitalizma pa sta imela v začetku dva glavna učinka: odpravila sta mnoge priložnosti za prosti čas ter vodila k jasni razmejitvi med delom in prostim časom. Z osemdesetimi leti 19. stoletja se je prosti čas začel povečevati; delovni čas se je začel krajšati, življenjski standard pa naraščati. Vendar se nista povrnila svoboda in fleksibilnost prostega časa predindustrijskega obdobja. Prosti čas se je v kapitalizmu skomercializiral, ustvaril je velike poslovne možnosti in vir dobička za buržoazijo (Haralambos, 1999: 266). Postal je mesto načrtovanja oblikovanja telesa ali celo življenja; Uletova (2002: 69) govori o kalkulativnem hedonizmu, pri katerem se v prostem času izvajajo aktivnosti, ki koristijo v drugih sferah življenja.

1.1. ZAKAJ DRUŽBA TVEGANJA?

Moderni sledi pozna moderna. Beck (v Ule, 2000b: 38) navaja sledeče razlike med moderno in pozno moderno:

Moderna	Pozna moderna
Nastala je kot družba nacionalnih držav, vezanih na konstitutivno-teritorialni princip.	Ekonomska, politična in kulturna globalizacija se na skrivaj tihotapijo tako v ekonomsko samodefincijo prve moderne kot tudi v samorazumevanje družb kot nacionalnih držav.
Temeljila je na konceptu instrumentalne kontrolne racionalnosti z idejo napredka kot neskončne osvoboditve sveta od magije v ozadju. Izhajala je iz teze, da znanost sistematsko obvladuje zunanjo in notranjo naravo.	Vzporedno z individualizacijo in kot njen pomemben del se ukinja spolna determiniranost v smislu determiniranosti odnosov med spoloma, družinskih vlog in ustaljene spolne delitve dela ter tudi seksistično razumevanje zakona, družine, spolnosti in ljubezni.
Družbe moderne so bile družbe kapitalistične produkcije s polno zaposlenostjo. Iz sodelovanja v produkciji je izhajalo pridobivanje statusa, socialna varnost, možnost trošenja in porabe.	Fleksibilna nepopolna zaposlenost, ki se kaže v ozadju tretje industrijske revolucije v svoji kronični obliki, opozarja na krizo polno zaposlene družbe, mogoče celo družbe, v kateri se z udeležbo v produkciji pridobiva sredstva za življenje.

Značilna je bila programska individualizacija, ki je bila omejena s slojno obarvanim kolektivnim življenjskim vzorcem.	Nove pobude za individualizacijo kot posledica družb blagostanja načenjajo statusno določene kolektivne življenjske vzorce.
Za moderno je bil značilen specifičen odnos do narave, ki je temeljil na trošenju in izkoriščanju narave in njenih virov.	Ekološka kriza trajno postavlja pod vprašaj koncept narave v moderni.

Giddens pozno moderno imenuje reflektivna ali visoka moderna, Beck pa družba tveganja. Uletova (2000a: 321) družbo tveganja definira kot *»obdobje v razvoju modernih družb, v katerem tveganja, ki jih povzročajo družbeni, ekonomski in znanstveno-tehnični napredek, nenehoma in vedno bolj spodjedajo institucije nadzora in zavarovanja, ki jih imamo na razpolago«*.

Razlog, da je poznomoderna družba imenovana družba tveganja, je v tem, da jo opredeljuje globalna ogroženost na zemlji, tako zaradi posledic industrijskega onesnaženja, kot tudi zaradi orožij za množično uničevanje, sodobnih boleznih in drugih nepredvidljivih posledic moderne dobe. Kot pravi Beck (2001: 63), glavni problem ni več boj za kruh, ampak globalna ogroženost na zemlji. *»Za preživetje v stari industrijski družbi je bila odločilna sposobnost človeka, da premaga materialno stisko. V družbi tveganja pa poleg teh postanejo življenjsko pomembne še druge sposobnosti. Bistveno težo tu dobi sposobnost anticipiranja nevarnosti, prenašanja nevarnosti, biografskega in političnega ravnanja z njimi.«*

Beck (2001: 63) vidi razliko med moderno in družbo tveganja predvsem v tem, katera skupina je prizadeta; *»tedaj je bila prizadetost določena z razredno usodo, rojen si bil vanjo. Položaji ogroženosti v družbi tveganja pa vsebujejo drugo vrsto prizadetosti, nič ni samoumevno, so univerzalni in nespecifični. Kot prizadete se kažejo skupine, ki so bolj izobražene in se vneto informirajo«*.

Delitev na družbene razrede ter v skladu z njimi porazdelitev bogastva in tveganj sta se umaknili modernizaciji, ekonomski, politični in kulturni globalizaciji, individualizaciji ter ekološkemu tveganju. Tveganja v določenem delu sicer sledijo logiki družbenih razredov, vendar ogrožajo vse, ne glede na bogastvo, razred ali raso. Beck (2001) to

imenuje efekt bumeranga, saj modernizacijska tveganja prej ali slej zadenejo tudi tiste, ki jih povzročajo. Z razširitvijo modernizacijskih tveganj se relativizirajo socialne razlike in meje. Razredne družbe ostajajo v svoji razvojni dinamiki odvisne od ideala enakosti – vsak naj dobi svoj delež kolača, ideal družbe tveganja je varnost; vsem naj bo prihranjen strup. Na mesto odstranitve pomanjkanja stopi odstranitev tveganja.

Modernizacijska tveganja so le ena dimenzija družbe tveganja. *»Dogajajo se družbena, biografska, kulturna tveganja in negotovosti, ki so v razviti moderni razrahljale in pretopile družbeno zgradbo industrijske družbe – družbene razrede, družinske forme, položaje spolov, zakon, starševstvo, poklic – in vanje vgrajene temeljne samoumevnosti življenja. Obe strani skupaj tvorita družbeno in politično dinamiko družbe tveganja«* (Beck, 2001: 105).

Tudi globalizacija dobiva nove dimenzije. Waters (2001: 15) navaja novo paradigmo, ki se ukvarja z globalizacijo, to je multidimenzionalno teorijo. Njeni bistveni elementi so:

1. Globalizacija skupaj z modernizacijo ni novost, saj obstaja že od 16. stoletja dalje. Vključuje procese ekonomske sistemizacije, mednarodnih odnosov med državami in pojavljajočo se globalno kulturo. Proces globalizacije se je skozi čas pospešil in je sedaj v svoji najhitrejši fazi razvoja.
2. Vključuje notranje odnose vseh individualnih družbenih vezi. V popolno globaliziranem kontekstu to pomeni, da noben odnos ali niz odnosov ne more ostati izoliran ali omejen. Vsak je povezan z drugimi in ti sistematično vplivajo nanj. To drži zlasti v teritorialnem smislu; t. i. geografske meje v globalizaciji ne zdrže.
3. Vključuje fenomenologijo krčenja, fenomenološko eliminacijo prostora in generalizacijo časa. Ker se prostor meri s časom, se obseg časa med geografskimi točkami krajša in prostor se krči.
4. Fenomenologija globalizacije je reflektivna. Prebivalci planeta se, zavedajoč se svojega obstoja, orientirajo k svetu kot celoti – podjetja raziskujejo globalne trge, antikulture se gibljejo od alternativnih skupnosti k socialnim gibanjem, vlade skušajo ohraniti poštenost v smislu človekovih pravic in vojska skuša ohraniti svetovni red.
5. Vključuje propad univerzalizma in partikularizma. Za prejšnje faze globalizacije je bila značilna diferenciacija – med življenjskimi možnostmi in življenjskim stilom, med javno in zasebno sfero, med delom in domom. Ta separacija sedaj zaradi razveljavljanja časa in prostora ni več mogoča.

6. Vključuje mešanico tveganja in zaupanja. Posameznik zaupa neznanim osebam, neosebnim silam in normam ter oblikuje simbolno izmenjavo, ki je izven kontrole katerekoli konkretne skupine ali posameznikov.

Giddens (1999) trdi, da globalizacija, ki jo izkušamo sedaj, v mnogih pogledih ni le nova, ampak tudi revolucionarna. Je politična, tehnološka in kulturna ter tudi ekonomska. Ne vpliva le na velike sisteme, ampak tudi na intimne in osebne vidike naših življenj. Globalizacija ni le en proces, ampak je kompleksen niz procesov. Giddens navaja bistvene spremembe v življenju posameznikov in skupin:

- ✚ Tradicionalni družinski sistemi so se spremenili, pod pritiskom so v velikem delu sveta, še posebej z doseženo večjo enakostjo žensk. Dogaja se globalna revolucija v vsakdanjem življenju, katere posledice se čutijo po vsem svetu v vseh sferah od dela do politike.
- ✚ Narodi so izgubili nekaj ekonomske moči. Globalizacija namreč ne vleče le navzgor, ampak tudi navzdol – z ustvarjanjem novih pritiskov na lokalno avtonomijo.
- ✚ Med vodilnimi silami so ekonomski vplivi – še posebej globalni finančni sistem. Ti vplivi niso bili oblikovani naravno, ampak s pomočjo tehnologije, kulturne razširjenosti ter odločitev vlad za liberalizacijo in deregulacijo njihovih nacionalnih ekonomij.
- ✚ Globalizacija ustvarja svet zmagovalcev in svet premagancev. V svetovnem prihodku je delež najrevnejše petine svetovnega prebivalstva v času med 1989 in 1998 upadel z 2,3 odstotka na 1,4 odstotka. Delež najbogatejših pa je na drugi strani narasel.
- ✚ Skupaj z ekološkim tveganjem je naraščajoča neenakost najresnejši problem, s katerim se sooča svetovna družba.
- ✚ Nacionalne države so še vedno močne in politični voditelji imajo veliko vlogo v svetu. Hkrati pa se nacionalna država preoblikuje pred našimi očmi. Politike nacionalne ekonomije niso več tako učinkovite. Ker so stare geopolitične oblike postale zastarele, morajo narodi ponovno definirati/opredeliti svojo identiteto.
- ✚ Institucije še vedno nastajajo tako kot včasih in imajo enaka imena, vendar so znotraj popolnoma drugačne. Še naprej govorimo o narodu, družini, delu, tradiciji in naravi, kot da so iste institucije, kot so bile v preteklosti. Vendar niso; so t. i. lupinaste institucije, ki so postale neustrezne za izvajanje nalog, za katere so bile ustanovljene.

Vse te spremembe so ustvarile nekaj, kar prej ni obstajalo – globalno kozmopolitantsko družbo (Giddens, 1999: 19).

Uletova (2000b: 32) navaja sledeče značilnosti globalizacije:

- ✚ menjava življenjskih prostorov (zaradi fleksibilnosti zaposlovanja, spremembe življenjskega stila, turizma itd.);
- ✚ brisanje psihičnih preprek in meja med narodi, religijami, kulturami, barvami kože in kontinenti ter brisanje integracij teh razlik v vsakdanjem življenju;
- ✚ mešanje več življenj, perspektiv in stilov v eni biografiji;
- ✚ novo razumevanje mobilnosti (pojavi se simbolna psihološka mobilnost v samem pojmovanju lastnega življenja in ne več zgolj zunanja mobilnost med različnimi prostori, družbenimi ravnmi, državami itd.).

Ena od posledic modernizacije v pozni moderni je tudi individualizacija, v katerem je proces socializacije nadomestil proces individualizacije. Individualizacija pomeni *»po eni strani raztapljanje vnaprej predpisanih in standardiziranih življenjskih oblik, kot so razredna pripadnost, spolne vloge, jedrna družina itd., po drugi strani pa razpad urejenih normalnih biografij, življenjskih vodil in okvirov življenjskih orientacij«* (Ule in drugi, 2003: 22).

Proces individualizacije ni homogen in enoznačen proces, pač pa je ambivalenten kot družbe, v katerih se razvija. Posameznik je zato v pozni moderni sam odgovoren za psihosocialno integracijo v družbo, ki je bila doslej vsaj delno v rokah tradicionalnih institucij: družine, dela in vrstniške skupine. To ima za posledico drugačen način življenja, mišljenja, medosebnih odnosov in družbenih razmerij. *»Biografije postanejo samorefleksivne; družbeno vnaprej dana biografija se transformira v biografijo, ki jo sestavimo sami in jo moramo sestaviti sami. Odločitve o izobraževanju, poklicu, delovnem mestu, kraju bivanja, zakonskem partnerju, številu otrok itd. z vsemi svojimi pododločitvami niso samo možne, ampak jih je treba sprejeti«* (Beck, 2001: 197). Ni več odločanja o poklicu, izobraževanju, delovnem mestu in partnerju, ki je potekalo ob pomoči tradicionalnih institucij; sedaj mora posameznik vse te odločitve sprejemati sam, institucije pa stojijo ob strani. Tradicija se je prekinila in odločitev posameznikov ni več mogoče napovedovati.

Individualizacija zadeva primarno tri dimenzije, in sicer: (1) dimenzijo osvobajanja posameznikov od zgodovinsko predoločeni družbenih oblik, od tradicionalnih odnosov gospodovanja in oskrbovanja, (2) dimenzijo odčaranja, ki pomeni izgubo tradicionalnih gotovosti in transparentnosti, ter (3) dimenzijo nadzora oz. reintegracije, ki pomeni pojav nove vrste družbenih povezav in odnosov med ljudmi, ki jih ti oblikujejo v skladu s svojimi osebnimi interesi, hotenji in predvsem življenjskimi stili (Ule, 2000b: 31).

Beck (2001: 190) navaja značilnosti dimenzije osvobajanja:

- ✚ Izločitev iz stanovsko zaznamovanih družbenih razredov. Nanaša se na družbene in kulturne razredne vezi na področju reprodukcije. Te vezi pa so povezane tudi s spremembami produkcije: splošno zvišanje ravni izobrazbe in razpoložljivega dohodka, pravna ureditev delovnih razmerij, spremembe v socialni strukturi ipd.
- ✚ Položaj žensk, ki se osvobodijo iz zakonske preskrbe. S tem se znajde pod pritiskom individualizacije celoten družinski sestav.
- ✚ Fleksibilizacija delovnega časa in decentralizacija kraja dela, npr. elektronsko delo, delo doma.
- ✚ Nastanek novih oblik fleksibilnih zaposlitev in pluralne podzaposlenosti.

Osvobojeni posamezniki postanejo odvisni od trga dela, izobrazbe, potrošnje, socialnopravnih ureditev in preskrbe, od načrtovanja prometa itd. Vse to kaže na od institucij odvisno nadzorno strukturo individualnih položajev. Individualizacija postane razvita forma podružbljanj, ki je odvisna od trga dela, prava, izobrazbe itd. (Beck, 2001: 192).

2. SPREMEMBE ŽIVLJENJSKIH PROCESOV IN ODRAŠČANJA V POZNI MODERNI

Spremembe tveganj v poznomoderni družbi, globalizacija ter individualizacija imajo za posledico tudi spremembe v vsakdanjem življenju. Prihaja do sprememb v življenjskih potekih in prehodih, spremenila so se življenjska obdobja: otroštvo, mladost, odraslost in starost. Pomembna področja, na katerih kaže družba tveganja močan vpliv, so področja kapitala, proizvodnje, trga dela, izobraževanja, družine, prostega časa in socialnih institucij. V nadaljevanju prikazujem bistvene spremembe v življenjskih potekih, mladosti, trgu dela ter izobraževanju.

2.1. INDIVIDUALIZACIJA ŽIVLJENJSKIH POTEKOV

Življenjski potek je kontinuum različnih dejavnosti, je potek življenja od rojstva do smrti in teče preko prelomov in kriz. Je glavna institucija socializacije, saj določa normativni okvir, ki ureja življenjski cikel posameznika, ter daje smernice tako za individualni biografski potek kot za socialno uvrščanje posameznikov. Proučujemo ga lahko z dveh vidikov:

- ✚ individualno psihološki: nanaša se na spremembe v posameznikovi biografski izkušnji in identiteti ter socialni integraciji skozi življenje;
- ✚ makrosociološki: nanaša se na družbene, institucionalne strukturne spremembe v socialnem in zgodovinskem času (Ule in drugi, 2003: 10).

Heinz (1997: 12) razume življenjski potek kot zaporedje statusnih prehodov, ki so različni glede na socialne in ekonomske okoliščine. Glavna področja, ki so zanimiva za raziskavo življenjskega poteka, so izobraževanje, delovno okolje, družina in zasebnost. Statusni prehodi ne le nadzorujejo prehode v življenjskem poteku, ampak so tudi glavna referenčna točka za načrtovanje življenjske poti posameznika. V okviru normativnega konteksta definirajo družbeno pričakovano trajanje in zaporedje ter optimalne rezultate; t. i. normalno biografijo.

Levy (v Ule in drugi, 2003: 15) razlikuje dve vrsti prehodov:

- ✚ statusni prehodi so vertikalni, so prehodi v socialnem položaju (npr. napredovanje na delovnem mestu) in
- ✚ interakcijski prehodi so horizontalni, pomenijo pa prehajanje posameznika iz ene institucije v drugo. So bodisi prehodi iz enega polja v drugo (npr. prehod iz šolanja v zaposlitev) ali vstopi in izstopi iz enega ali več polj (npr. rojstvo otroka, prehod v starševsko vlogo, posameznik pa ohrani vse prejšnje udeležbe v institucijah).

Življenjski prehodi so vedno tvegani; statusni prehodi so povezani s tveganjem uspeha ali padca posameznika po družbeni lestvici, udeležbeni oz. interakcijski pa so povezani tako s tveganjem padca po družbeni lestvici kot tudi z individualnimi izbirami in odločitvami (Ule in drugi, 2003: 18). Ali bo posameznik uspešen v prehodu, je odvisno od njega samega, njegove motivacije, sposobnosti prilagajanja, pa tudi od socialne podpore, ki jo ima v družini, med vrstniki in v širšem okolju. Vsak prehod pomeni tveganje neuspeha, ki ima lahko vrsto socialnih in družbenih posledic.

Prehodi so lahko zaželeni ali nezaželeni. Ko so standardizirani ter sledijo rutiniziranim tradicijam in pričakovanjem, je delitev na zaželene in nezaželene prehode jasna, npr. uspešen prehod iz izobraževanja v zaposlitev. Nezaželeni prehodi pogosto pomenijo odstopanje od standardov in tradicij, npr. nezaželena nosečnost (Ule in drugi, 2003: 17).

V tradicionalnih življenjskih potekih so bili zelo pomembni standardizirani rituali prehodov. Ti so ljudi usmerili v pravilno vrsto prehodov, jim pomagali preseči življenjske krize, ki so bile posledica negotovosti, povezanih s prehodi, dajali so občutek varnosti ob skupni generacijski izkušnji prehoda, pomagali so integrirati sorodstvene mreže ter omogočali občutek povezanosti s preteklostjo in načrtovanje prihodnosti. Institucije socialne države so imele pomembno vlogo, saj so imele nadzor nad prehodi ter so oblikovale merila in postopke selekcije, ki so zmanjševali, obvladovali socialna tveganja in določali nadomestne statusne prehode. Skrbele so za pravo starost prehoda, predpisovanje socialnih vlog v posameznikovem obdobju življenjskega poteka, za udeležbo v prevladujoči instituciji, skratka, za normalno biografijo. Pri prehodih v modernih družbah so norme slonele predvsem na treh merilih: dopuščanju, prepovedi in predpisovanju (Ule in drugi, 2003: 19).

Spremembe v prehodih v pozni moderni zadevajo jedro vsakdanjega življenja; izbiro načina življenja, načrtovanje delovne kariere, usklajevanje delovne in družinske sfere ter usklajevanje lastnega življenja z življenjem oseb, povezanih z našim življenjem. Življenjski potek postaja vse bolj osebni projekt in vse manj generacijska praksa. Bolj kot se odmika od tradicionalnih oblik in zaporedij, manj je predvidljiv, ampak mora biti izpogajan v različnih institucijah. V pozni moderni so redka zaporedja prehodov, kakršna so bila v tradicionalni družbi: otroštvo – izobraževanje – zaposlovanje – upokožitev ter otroštvo – odraslost – poroka – rojstvo otrok. V vseh družbah se podaljšuje šolanje, viša se starost ob vstopu v prvo zaposlitev in viša se starost, pri kateri si posamezniki ustvarijo družine. V posameznih obdobjih se prav tako ne odvijajo le dejavnosti, značilne za to obdobje, npr. v mladostništvu mladi tudi delajo in se ne le izobražujejo, v odraslosti pa se odrasli tudi izobražujejo in ne le delajo (Ule in drugi, 2003: 20).

V življenju posameznikov so vedno pogostejše diskontinuitete, ki postajajo tudi vse pomembnejše. Hagestad (v Ule in drugi, 2003: 19) loči štiri tipe diskontinuitet:

- ✚ strukturalna nastane, ko socialno oz. sistemsko predpisani vstopi in izstopi iz nekega življenjskega obdobja niso usklajeni ali jih celo ni (npr. brezposelnost mladih);
- ✚ kulturna nastane zaradi kulturnih sprememb v normah, vlogah in pravilih, na katere pa ljudje nismo pripravljeni (npr. spremenjene vloge moških in žensk v delovnem in družinskem okolju);
- ✚ biografska nastane pri nepovezani ali neurejeni življenjski karieri posameznikov (npr. kariera žensk, ki se prekine zaradi rojevanja);
- ✚ avtobiografska nastane pri težavah pri subjektivnem doživljanju lastne življenjske kontinuitete zaradi prelomnih sprememb (npr. izguba zaposlitve).

Značilnost življenjskega poteka v teh novih razmerah je, da morajo posamezniki vse bolj zgodaj izdelovati načrte in jih s svojim početjem vključiti v svojo biografijo (Ule in drugi, 2003: 23). Ker so kolektivni okvirji referenc sedaj šibkejši, ima za socialno integracijo več odgovornosti posameznik, ki mora najti svojo pot v danih institucionalnih ureditvah. Zato je za življenjski potek posameznika sedaj še pomembnejše koriščenje osebnih in socialnih virov vseh vrst: stopnja aspiracije, motivacija, izobrazba, družinska, vrstniška in socialna podpora, ukrepi blagostanja itd. (EGRIS, 2002: 122).

Manj ko je prehodov med različnimi sferami življenja zajamčenih z institucionalnim spremljanjem in kulturnimi predpisi, bolj negotovi postajajo statusni prehodi. Heinz

(1997) pravi, da nove možnosti in tveganja, ki so nastala v zadnjih časih, silijo posameznike, da več časa posvetijo nedokončanim ali podaljšanim statusnim prehodom. Da bi se v takšnih situacijah izognili motnjam ali socialni marginalizaciji, se morajo ti posamezniki naučiti modificirati tradicionalne statusne prehode, institucije blagostanja pa morajo konstruirati nove prehode, ki vodijo k sekundarni normalizaciji življenjskega poteka. Na križiščih statusnih prehodov morajo posamezniki pazljivo spremljati svoja dejanja, pa ne samo prehodov iz enega statusa v drugega, ampak tudi urejanje zaporedij znotraj statusnih prehodov. Če posameznik ni uspešen v povezovanju manjkajočih vezi med samimi institucijami, nastane tveganje vrnitve nazaj k statusnim prehodom, z zmanjšanim prostorom za aktivnosti in problematičnimi obeti za ustaljeno zaporedje življenjskega poteka.

Institucije socialne države imajo pri sodobnih statusnih prehodih dvojno vlogo: oblikujejo merila in postopke selekcije, ki zmanjšujejo in obvladujejo socialna tveganja, ter določajo nadomestne statusne prehode. Te institucije lahko zagotovijo sekundarno normalizacijo in ponudijo začasno podporo za premostitev preloma v kritičnih obdobjih v življenjskem poteku (Ule in drugi, 2003: 11). Prav zagotavljanje sekundarnih pogojev je zelo pomembno za posameznike, ki sicer nimajo dovolj možnosti in socialne opore za uspešne prehode.

2.2. MLADOST IN PREHODI V ODRASLOST

Mladost se je kot samostojna življenjska faza začela uveljavljati šele z industrializacijo in modernizacijo, prej je otroštvu neposredno sledila odraslost. Hurrelmann (1989) navaja, da se je adolescenca kot specifična in neodvisna faza človekovega življenjskega cikla pričela razvijati od druge polovice 19. stoletja. Njen pojav je povezan z ekonomskimi, političnimi in kulturnimi spremembami, ki so bile izzvane s procesom industrializacije in s sočasnim ustanavljanjem obveznih šolskih sistemov. Tovarniški sistem je delo preselil stran od doma ter vodil odrasle h graditvi socialnih odnosov okrog delovnega prostora in k ločevanju dejavnosti otrok in odraslih. Uveljavile so se tudi nove pedagoške definicije: mladi niso bili več »majhni odrasli«, ampak človeška bitja v neodvisni fazi razvoja, ki imajo posebne vedenjske potrebe, ki niso identične potrebam odraslih.

Uletova (2002) mladost definira kot obdobje, ko mlad človek ni več otrok, ni pa še priznan kot odrasel. Zaradi svoje »vmesnosti« med dvema relativno trdno definiranimi in dobro prepoznavnima življenjskima obdobjema – otroštvom in odraslostjo – je mladost od vsega začetka veljala za labilno in ambivalentno razvojno obdobje, ki zahteva posebno skrb in nadzor odraslih. Vendar je bila v 20. stoletju prepoznana kot izrecno formativno življenjsko obdobje, ki je ključnega pomena za življenje in delo odraslega človeka.

Razvoj mladine v moderni in pozni moderni večinoma povzemam po Uletovi (2002). Mladina se je v prejšnjem stoletju oblikovala v samostojno generacijsko skupino in se iz generacijske pretvorila v pomembno družbeno skupino s svojo lastno strukturo, kulturami, ideologijami in interesi. Prevladala je v vseh sferah življenja ter narekovala vodilne smernice in vrednote večine področij, npr. na področju estetike telesa, zdravja, potrošnje, zabave, izobraževanja, komuniciranja in spolnosti. Pomemben vpliv na družbeno konstitucijo mladine pa je imela moderna potrošniška družba z množično mladinsko potrošnjo, mladinskim trgom, ki je ekonomska podlaga prav tako novo nastali mladinski množični kulturi (Ule, 2002: 12).

Baethge (v Zorc Maver, 1995: 72) poudarja posledice spremenjenega življenjskega položaja mladih, ki se razteza od delovnointegrativne do šolske oblike. Te posledice so:

- ✚ V povprečju se mladi pozneje soočijo z normami ekonomske racionalnosti; pozneje imajo neposreden odnos do dela.
- ✚ Dalj časa lahko živijo v starostno homogenih skupinah in pozneje stopajo v komunikacijo, v kateri prevladujejo odrasli. To mladim omogoča več možnosti za izgradnjo in izživetje stilov.
- ✚ Pozneje prevzamejo odgovornost za materialno eksistenco. S tem ostajajo dalj časa materialno odvisni od staršev.
- ✚ Pozneje imajo izkušnjo o svoji družbeni uporabnosti v smislu produktivnega materialnega prispevka k družbeni reprodukciji. To se odraža v poznejši odločitvi za določeno delo ali določen poklic, zaradi česar prihaja do delitve med delom in učenjem.
- ✚ Mladi so dalj časa vključeni v tip receptivnih dejavnosti in učnih procesov, ki jih ne spremlja praksa (namesto zgodnejše izkušnje konkretnega dela).
- ✚ Mladi so dalj časa v situaciji, ki podpira individualno storilnostno moralo in individualni identitetni vzorec (namesto kolektivnega). Učenje je predvsem individualni akt.

- ✚ Kljub daljšemu bivanju doma podaljšano izobraževanje krepi pomen univerzalnih, na splošne interese usmerjenih moralnih predstav (namesto partikularnih).
- ✚ Tendenčna univerzalnost od dela odrezane mladostniške faze lahko pelje k delni izenačitvi socializacijskih vzorcev moške in ženske mladine.

Za razvoj mladosti kot samostojnega razvojnega obdobja je bistven proces kulturne modernizacije. Ta se je začel z industrijsko modernizacijo ter je vrhunec dosegel v poznih petdesetih in šestdesetih letih; zanj je bil značilen pojav vrstniških skupin mladih, ki so prve razvile lastne vrednostne orientacije in življenjske stile. Druga faza modernizacije pa je zajemala spremembo vrednostnih in življenjskih usmeritev večine mladine. Glavne poteze procesa kulturne modernizacije so bile: vse večji odmik od sveta plačanega dela in zaposlitve kot centralne sfere vrednot posameznika k svetu prostega časa, potrošnje in zabave; sprememba spolnih vlog, pluralizem družinskih oblik, vse večje izenačevanje družinskih in izvendružinskih skupnosti; sledenje novim stilom v potrošnji in v množični kulturi, ki so jih prinašali in prenašali množični, zlasti vizualni mediji; individualizacija življenjskih usmeritev in življenjskih poti; vse večji pomen osebnih izkušenj, vrednot in idealov; poudarjanje »postmaterialnih« vrednot, predvsem kvalitete življenja in medosebnih odnosov; odkrivanje duhovnosti izven ortodoksnih religij; visoko vrednotenje osebnih izkušenj (Ule, 2002: 23).

Ob koncu 20. stoletja se je proces osamosvajanja in kulturne modernizacije mladine zaustavil in preusmeril. Mladi se vračajo nazaj v zavetje podaljšanega otroštva, iz katerega so dozdevno izšli v šestdesetih in sedemdesetih letih. Inovativni in kritični potencial avtonomnih mladinskih kultur in novih socialnih gibanj se je izčrpal. Zmanjšuje se pomen mladosti in mladine v demografskem in predvsem v družbenem smislu (Ule, 2002: 24). Sedaj mladina zavzema položaj, kot ga imajo stigmatizirane manjšine – položaj nedorasle, nekompetentne in potencialno odklonske skupine.

Danes so mladi vse bolj odvisni od staršev in socialnih pomoči oz. od različnih priložnostnih zaposlitev brez socialno-ekonomskih pravic. Mladi izgubljajo družbeno moč in vpliv. To jih vodi v socialno izolacijo in marginalizacijo. Vendar Uletova (2002: 25) tega vzroka ne vidi kot edinega. Pomemben dejavnik je ponovno zoževanje »prostora za mladost« na sfero zasebnosti in prostega časa. To se dogaja zaradi ostrejšega pritiska na kvalitetno izobraževanje in zaradi vse bolj funkcionalnega izobraževanja mladih. Izobraževanje postaja vse bolj podobno resnemu delovnemu procesu, po drugi strani pa je

vse bolj odvisno od pomoči in podpor ožjih socialnih mrež, predvsem starševskih podpor in varovanj. Zaradi tega se že v času izobraževanja zožuje prostor za eksperimentalni moratorij v mladosti in mladost postaja vse bolj podobna odraslosti.

Zaradi tendence k podaljševanju šolanja daleč v formalno dobo odraslosti se tudi inovacijski in družbenokritični učinki podaljšanega šolanja ne poznajo v mladi generaciji, temveč se razporedijo na vsa življenjska obdobja, tako da mladi niso več privilegirani sloj inovacijskih in družbenokritičnih potencialov. Mladi ne predstavljajo več skupine pritiska na družbo odraslih. Vse skupaj kaže na naglo upadanje družbene, ekonomske in predvsem inovacijske moči mladih v razvitih družbah (Ule, 2002: 25).

Mladi, ki ne razpolagajo niti z ekonomskim niti s sociokulturnim kapitalom, večinoma ostajajo zunaj sistema (t. i. dropouts) ali se gibljejo med različnimi intenzitetami zgotovitve tega ali onega problema. Zanje je značilna podaljšana ekonomska odvisnost ob hkratni vse zgodnejši psihosocialni neodvisnosti in fragmentacija referenčnih območij, ki bi omogočala umeščanje lastnih izkušenj v širši pomenski kontekst (Ule, 2002: 32).

Do sedaj se je med socialno ranljive uvrščalo mlade iz nižjih družbenih razredov in tiste, ki so živeli tvegano (droge, alkohol in drugo tvegano vedenje). Vendar pa zaradi križanja globalnih in lokalnih učinkov informacijske modernizacije družbena ranljivost ni več lastnost omejenega, manjšinskega dela populacije mladih – postaja prevladujoči, večinski sociokulturni milje generacijske kohorte sodobnih mladostnikov in mladostnic. Socialne izključenosti mladi ne razumejo kot objektivno stanje stvari, pač pa kot občutek pomanjkanja moči, da bi lahko spremenili lastno situacijo. Raziskave kažejo, da so taki občutki še posebej značilni za tiste, ki so izključeni iz izobraževalnega sistema, so nezaposleni, imajo izkušnjo dezorganizacije družine in nimajo kakovostnih socialnih mrež. Družbena neenakost se iz medrazredne premika tudi v znotrajrazredno diferenciacijo. Razredne razlike sicer postajajo manj pomembne, vendar se dodatno krepijo dejavniki, ki znotraj slojev krepijo diferenciacijo mladih (Ule, 2000b).

Znotrajrazredna diferenciacija je za mlade bolj boleča in težavna kot medrazredna diferenciacija, prav tako pa še dodatno krepi tekmovalnost in vse hujšo selekcijo pri vstopu v prestižne šole in zaposlitve. Pri tem so odločilnega pomena družinske emotivne podpore in družinske socialne mreže. Skozi ta vpliv pa se posredno tihotapijo tudi razredne razlike, saj družine na zgornjem delu družbene lestvice zaradi boljše

materialne preskrbljenosti otrokom in mladim lažje nudijo materialno podporo kot družine na spodnjem delu družbene lestvice (Ule, 2000b: 33).

Skupaj s spremembo družbe se je pojavila še ena sprememba pojmovanja mladosti. V moderni je mladost pomenila moratorij, prehodno obdobje iz otroštva v odraslost – prehodni moratorij. V pozni moderni pa se namesto prehodnega moratorija pojavi in krepí izobraževalni moratorij. Uletova (2003) razume to kot pomembno družbeno spremembo mladosti, ključno spremembo v družbeni konstrukciji mladine kot družbene skupine v sedemdesetih in osemdesetih letih.

Prehodni moratorij je časovno omejen in vsebinsko zožen moratorij, pri katerem gre za krajše obdobje uvajanja v odraslost. Mladostniki imajo status novincev, prehod v odraslost pa morajo potrditi odrasli in njihove institucije. Poglavitne institucije kontrole so starši, družina, delo in okolje, način kontrole pa je neposreden, osebni in strog. Stopnja kulturne avtonomije mladine je nizka. Prevladujejo tradicionalni mladinski obredi.

Ta moratorij je prevladoval v moderni v prvi polovici 20. stoletja, ko v mladosti še ni bilo prostora za avtonomno eksperimentiranje in ko je bil čas šolanja in s tem mladosti še dokaj omejen. Vse delovanje mladostnika je bilo podrejeno čim prejšnjemu prehodu v odraslost. Podrejen je bil neposrednemu nadzoru staršev, vrstniške skupine pa pri odraščanju mladostnikov niso imele pomembnejše socialne vloge.

V prehodnem moratoriju so se mladi med seboj razlikovali po socialnem izvoru in življenjskih pogojih, zato je bilo malo možnosti za izoblikovanje kulturnih vzorcev in potreb, ki bi presegale omejitve socialnih slojev ali spola. Izobraževalni moratorij se je z razširjanjem intenzivnega šolanja na vse socialne sloje in razrede, na oba spola ter s podaljševanjem šolanja razširil in utrdil v vseh razvitih modernih družbah. Prehod od industrijske družbe k poindustrijski družbi storitev pa mu je dal še poseben pomen.

Izobraževalni moratorij je časovno razširjen in vsebinsko bogat moratorij, pri katerem imajo mladi čas za oblikovanje svoje osebnosti, interesov in potreb ter lastnega življenjskega poteka. V tem moratoriju so poglavitne socializacijske institucije izobraževalne institucije, vrstniki in trg/industrija za mlade. Kontrola nad mladimi je posredna, abstraktna in poteka na dolgi rok. Stopnja kulturne avtonomije mladih je

visoka. V središču izobraževalnega moratorija je diferenciran sistem izobraževanja in šolanja. Mladi pridobijo skoraj vse kompetence odraslih. Poleg šolanja na to vplivajo še mladinski trg in množični mediji. Pojem izobraževalnega moratorija zato zajema več kot le izobraževanje; pomeni naraščanje avtonomnosti mladosti nasproti drugim življenjskim dobam ter upadanje interesa mladih za svet in vrednote odraslih. Mladi si v njem pridobivajo znanje in izobraževalne dosežke, pa tudi dosežke na področju mladinske kulture. Pomembna značilnost izobraževalnega moratorija je pomikanje meje med otroštvom in mladostjo v vedno zgodnejša leta ter na drugi strani pomikanje meje med mladostjo in odraslostjo v vedno poznejša leta (Ule in drugi, 2003).

2.2.1. Identiteta mladostnikov

Pomemben vidik proučevanja sprememb mladine v moderni družbi so tudi spremembe v identiteti posameznikov. Uletova (2000a: 322) identiteto definira kot

minimalno socialno institucijo, ki definira subjekt za kompetentnega socialnega akterja. Omogoča socialno prepoznavanje posameznika ali kake druge socialne enote kot identične skozi različne socialne situacije. Je presečišče individualnega in družbenega, subjektivnega in objektivnega v in na subjektu. Identiteta postane tako socialni označevalec osebe ali socialne enote. »Pojem identitete združuje medsebojno vplivanje med posameznikom in njegovo skupnostno kulturo« (Ule, 2000a: 82).

Z raziskovanjem fenomena identitete posameznika, ki se oblikuje v njegovi interakciji z okoljem in pomembnimi drugimi, se je ukvarjalo veliko različnih raziskovalcev od Freuda naprej. Za razlago identitete v povezavi s spremembami v družbi tveganja povzemam Eriksonovo teorijo psihosocialnega razvoja identitete.

Erikson je razvil psihosocialni pogled na razvoj in obnašanje. Zanj (v Kroger, 1989) je pojem identitete osrednji pojem razvoja. Identiteto definira kot občutek oziroma doživljanje lastne enakosti in identičnosti, s čimer pa je povezana zaznava, da tudi drugi priznavajo posamezniku to enakost in kontinuiteto. Vidi jo ukoreninjeno znotraj posameznika in znotraj družbene kulture. Za posameznika je delno zavestna in delno nezavedna; daje občutek identičnosti, enakosti, stalnosti in s tem kvalitete nezavednega življenja. Vključuje konflikte in ima lastno razvojno obdobje skozi adolescenco in mladost, ko se morajo biološke sposobnosti in intelektualni procesi združiti s socialnimi pričakovanji za ustrezen prikaz odraslega funkcioniranja. Odvisna je od preteklosti in

določa prihodnost; usidrana v otroštvu služi kot osnova, s katero se kasneje spoprijemamo z življenjskimi nalogami.

Erikson (v Kroger, 1989) postavlja identiteto v kontekst življenjskega cikla kot eno od osmih faz življenjskih konfliktov, s katerimi se posameznik srečuje v življenju. Življenjski cikel definira kot serijo faz (stopenj), kritičnih obdobij v življenju, ki vključujejo bipolarne konflikte, ki morajo biti rešeni pred neoviranim nadaljevanjem na novi stopnji. Vsaka faza ima svoj čas, ko prevladuje, dokler vsi deli ne zrastejo v funkcionalno celoto. Osrednji del vsake stopnje predstavlja kriza, bistvena prelomnica, kjer se mora razvoj premakniti naprej k boljšemu ali nazaj k slabšemu izidu. Vsaka od faz in kriz ima poseben odnos do enega izmed osnovnih elementov družbe, kar je razlog, da se človeški cikel in človekove institucije razvijajo skupaj. Osem glavnih identitetnih kriz je Erikson poimenoval: prazaupanje – pranezaupanje; avtonomija – sram, dvom; iniciativnost – občutki krivde; smisel dejanj – občutki manjvrednosti; potrditev identitete – difuzija identitete; intimnost – izolacija; ustvarjalnost – stagnacija; integriteta – življenjski obup.

Za razvoj identitete je odločilna peta identitetna kriza, to je potrditev identitete oz. difuzija identitete, ki poteka v dobi adolescence. V identitetni krizi mora mladostnik zavestno integrirati izkušnje prejšnjih kriz. Zanj so značilni intenziven razvoj duševnih in telesnih sposobnosti ter večja pričakovanja glede družbenih dejanj, odločitev in načina sprejemanja socialnih vlog. Pozitivna rešitev te krize zahteva, da posameznik sprejme samega sebe, svojo psihofizično osebnostno celoto, da drugi ljudje sprejmejo njega ter da dobi priznanje za svoja dejanja in podporo pri prizadevanjih za samostojno vključitev v družbo. Največja nevarnost te faze je izguba identitete oz. difuzija identitete. Do nje pride, ko posameznik ne more integrirano in celostno ustreči potrebi po fizični aktivnosti, zahtevi po izbiri poklica, zahtevi po sodelovanju v družbenem prestižu in po psihosocialni definiciji samega sebe. Kako se bo iztekla adolescentna kriza, je močno odvisno od tega, kako so se razrešile prejšnje identitetne krize, zlasti kriza prazaupanja in kriza ojdipovskega obdobja (Kroger, 1989).

Newman in Murray (v Noller in drugi, 1991) definirata identiteto kot načrt za prihodnje zaveze in življenjske izbire. Je zbir verjetij in ciljev o odnosu posameznika z družinskimi člani, partnerji in prijatelji, o njegovi vlogi delavca, državljana in vernika ter o njegovi aspiraciji po dosežkih. V adolescenci se občutek identitete krepi. Adolescent naj bi za

uspešno dosego identitete pretehtal več možnosti, ne le usvojil najbolj očitne možnosti izbire. Oblikovanje identitete poteka v dveh povezanih procesih:

- ✚ osebnostno raziskovanje vključuje proučevanje vedenja, vrednot in mnenj, ki jih mladostnik primerja z alternativami ter ustvarja pripadnost določenim vrednotam in možnostim;
- ✚ psihološka diferenciacija pa vključuje postopno zavedanje o tem, kakšna oseba je adolescent in kako se loči od drugih; začne se zavedati podobnosti in razlik od drugih.

Identiteta je oblikovana skozi serijo odločitev, ki imajo poseben pomen za njeno oblikovanje (npr. ali bo nadaljeval študij, ali se bo zaposlil itd.). Te odločitve in oblikovanje jasne identitete so pomembni zaradi povečane stopnje samospoštovanja, povečane stabilnosti koncepta selfa in manjše stopnje anksioznosti, ki nastaja kot posledica oblikovanja identitete. Pri identiteti je potrebno ločiti tudi več različnih vidikov: osebna, seksualna, religiozna in politična identiteta.

Družina ima glavno vlogo pri oblikovanju identitete adolescentov in njihove volje za raziskovanje alternativ. Kakovost družinskih odnosov je bistvena pri določanju kompetence in zaupanja, s katerima se mladi ljudje soočajo pri prehodu iz otroštva v odraslost. Družinski odnosi vplivajo na uspeh, ki ga mladi izpogajajo v glavnih nalogah adolescence, in na njihovo zmožnost ustvarjanja pomembnih in dolgotrajnih bližnjih odnosov. Družina je pomembna z več vidikov: za spodbujanje avtonomije in neodvisnosti, za stopnjo želene kontrole s strani staršev ter za trdnost družinskih vezi, ljubezen in podporo, ki je na voljo adolescentom. Družinski člani lahko v dobi adolescence reagirajo razumevajoče, podpirajo mladostnika pri osamosvajanju in mu pustijo, da preizkuša meje; mladostnik dobi z njihove strani toplino in tesne odnose. Družinski člani pa lahko na to obdobje reagirajo tudi s stresom in nezadovoljstvom (Noller in drugi, 1991: 1).

Noller in Callan (1991) navajata, da mora adolescent v prehodu v odraslo dobo in za zdravo psihosocialno funkcioniranje preseči kar nekaj mejnikov. Vsak od teh mejnikov je najbolj učinkovito dokončan v družinah, kjer starši spodbujajo avtonomijo, stopnja njihove kontrole je nizka, konfliktov je malo in družinski člani se čutijo podprti in ljubljene.

Prvi mejnik je neodvisnost od staršev. Spremembe v odnosih med starši in adolescenti se pogosto izražajo s pojmi, kot sta beg ali svoboda. Za večino adolescentov to ne pomeni

resničnega bega v odnosih z njihovimi starši, ampak trenutek večje avtonomije in neodvisnosti. Te spremembe seveda ni brez anksioznosti, nekoliko jeze in žalosti pri obojih – starših in adolescentih. Pogosto je problematično, ko hočejo adolescenti večjo neodvisnost in avtonomijo, medtem ko še vedno živijo doma. Družina je zelo pomembna pri določanju, kako uspešno bodo adolescenti dosegli avtonomijo; če starši sprejmejo in spodbujajo njihovo neodvisnost, bo konflikt minimalen, če pa se starši upirajo adolescentskim naporom za neodvisnost, bo stopnja konfliktov velika. Razlikujemo več vrst neodvisnosti:

- ✚ emocionalna avtonomija je proces individualizacije;
- ✚ socialna avtonomija pomeni spopadanje z vrstniškim pritiskom, še posebej s pritiskom za tvegano vedenje;
- ✚ vedenjska avtonomija je zmožnost odločiti se o dnevni rutini in osebnih preferencah;
- ✚ vrednostna avtonomija vključuje razmišljanje skozi vrednote in odločanje o tem, kaj je pomembno.

Drugi mejnik je seksualni razvoj in diferenciacija. Seksualna občutja in ustvarjanje pozitivne seksualne identitete so pomemben vidik individualizacije. V mladostnikovem telesu, ki se pripravlja na spolnost in reprodukcijo, se zgodi veliko sprememb. Seksualni razvoj mladostnika je anksiozna faza za vse, tako zanj kot za starše.

Tretji mejnik pa je kariera in izobraževalne možnosti. Adolescenca je čas izbora izobraževalnih in kariernih ciljev, ki sicer niso dokončni, vendar imajo pomemben vpliv na prihodnost mladostnika. Najbolj bistvena je odločitev, ali šolanje dokončati ali ga prekiniti. Za mladostnike, ki šolanje končajo, se zdi, da bodo verjetneje nadaljevali izobraževanje in usposabljanje ter da imajo večje možnosti zaposlitve. Mladi, ki šolanja ne končajo in gredo tudi zgodaj od doma, pa so pod večjim tveganjem, da »končajo na cesti«. Odločitve ne končati šole in zapustiti dom ne sprejme nujno mladostnik, ampak jo lahko sprejme njegova družina. Razlogi pa so lahko različni, npr. nekateri starši izobraževanju ne pripisujejo pomembnosti ali pa družina živi v slabih materialnih razmerah.

Ti mejniki so bili vedno del prehoda v odraslost. Trenutne družbene spremembe pa delajo te naloge težje za večino adolescentov. Neodvisnost od staršev je otežena s povečano potrebo po nadaljnjem izobraževanju, veliko mladih se srečuje z

brezposelnostjo, povečana je stopnja razpada družin in mladi ljudje, ki se odselijo od doma, se odselijo v negotovo in tvegano situacijo. Seksualna diferenciacija je otežena s spremenjenimi societalnimi standardi, več alternativami, večjim pritiskom, da je seksualnost izražena, ter večjimi možnostmi udejstvovanja v različnih spolnih praksah in preizkušanju spolnih alternativ. Karierni cilji so za veliko adolescentov težje dosegljivi zaradi pomanjkanja zaposlitev, povečane tekmovalnosti v času šolanja in tudi zaradi večjih eksistencialnih skrbi o prihodnosti sveta.

James Marcia (v Ule in drugi, 2003) je na podlagi Eriksonove teorije razvil idejo o krizi identitete v mladosti in oblikoval model štirih identitetnih statusov v adolescenci. Ti statusi so različni načini, kako adolescenti rešujejo krizo identitete. Raziskave so temeljile na empiričnih analizah področij poklicne, izobrazbene izbire, ideologije, sestavljene iz religioznih in političnih prepričanj, ter interpersonalnih vrednot kot stališč do spolnih vlog in spolnosti. Statusi, ki jih je opredelil, so predstavljeni v nadaljevanju.

Razvita identiteta; mladostniki gredo v tem statusu skozi vse pomembne faze raziskovanja in izvršijo temeljne obveznosti glavnih statusnih področij. To so mladi, ki so uspešno končali poklicne in ideološke obveze ter za katere se zdi, da so uspešno premagali krizo identitete. Dobro prenašajo tveganja in negotovosti, odporni so na napade na njihovo samospoštovanje in imajo dobro izdelane samoregulacijske procese. To je dobro izdelan identitetni status, ki naj bi doživljal identitetne krize celo bolj intenzivno kot ostali statusi, saj vidi več alternativ in sprejema več tveganj.

Privzeta identiteta; mladostniki s tem statusom niso prišli do izvršitve obvez skozi samoraziskovanje, ampak so obstali in prevzeli že izdelano identiteto, največkrat od svojih staršev. Zanje je značilna razrešitev krize identitete z odsotnostjo eksploracije. So dobro organizirani, ciljno usmerjeni, prijazni, lepega vedenja, konvencionalni, avtoritarni, nefleksibilni, poslušni in konformni.

Moratorijski status; ti mladi so v raziskovalni fazi, zato še niso dokončali temeljne obveze. Zanje je značilna skoraj popolna eksploracija; to je status v razvoju. Mladostniki v tem statusu so najbolj moralno občutljivi, lahko anksiozni, najmanj avtoritarni ter ambivalentni v odnosu do družine, staršev in družbe sploh.

Identitetna difuzija; mladi v tem statusu so prešli nekatere poskusne eksploracije, vendar to ni bilo pravo raziskovanje; zanje je značilna nedovršenost. Obstajata dve vrsti mladih v tem statusu: eni so apatični in socialno izolirani ter se izogibajo socialnih stikov, drugi pa so »playboys« in »playgirls« ter kompulzivno iščejo socialne stike. Oboji so interpersonalno plitki. Občutljivi so za strese, konformni do zunanjih zahtev, imajo nizko stopnjo samospoštovanja in najnižjo stopnjo razvoja moralne presoje.

Danes, ko se v življenjski potek mladih zopet vračajo negotovosti in ambivalentni procesi individualizacije, se je spremenil tudi prevladujoči identitetni status adolescentov. Iz desetletja razvoja uspešnih moratorijskih, avtonomnih in razvitih identitetnih statusov nenadoma prihajajo v ospredje privzete identitete, ki ne poznajo soočenja s socialnimi ponudbami identitet, temveč jih le nereflektirano prevzemajo eno za drugo. V ospredje prihaja predvsem nejasni, difuzni identitetni status, ki se je več kot podvojil, kar pomeni, da vse več mladih ne gradi svoje identitete na stabilnih, zavezujočih odnosih, ki bi podpirali izdelano, pozitivno identiteto (Ule in drugi, 2003).

Marcia (v Ule in drugi, 2003: 36) je vpeljal še dodatno delitev statusa identitetne difuzije, in sicer razlikuje kulturnoadaptivno difuzijo od treh drugih oblik: motene, brezskrbne in razvojne difuzije. Kulturnoadaptivna identitetna difuzija ustreza razmeram, pri katerih prevladujejo nezavezanost in indiferentnost. Ta oblika nejasne identitete se je že izkazala za nov trend v razvoju mladostniške identitete ter je odgovor na negotove in hitro spreminjajoče se družbene razmere. Motena (disturbed) identitetna difuzija še najbolj ustreza Eriksonovemu pojmu difuzija identitete. Pomeni nazadovanje ali zastoj v razvoju osebnosti ter sovpada s socialno izolacijo in neuspehi v vsakdanjem življenju. Brezskrbna identitetna difuzija predstavlja videz dobre socialne integracije in visoke socialne kompetence. Mladi imajo veliko stikov, a brez globljih čustvenih vezi in časovne povezave. Razvojna identitetna difuzija je prehodni pojav na poti k izdelani identiteti, vendar se od moratorijske razlikuje v tem, da je ne spremljajo kriza, poskusi in medsebojna soočenja posameznikov, ampak prej nejasnost, neodločenost in nepovezanost.

Postadolescentni identitetni status mladosti

Z že opisanimi značilnostmi mladosti v moderni se ta podaljšuje daleč v dobo odraslosti, v čas postadolescencije. Ta identitetni status mladosti in življenjsko obdobje je prvi opredelil Keniston. Pomeni obdobje nove intenzivne osebnostne in identitetne krize, ki sledi prvotni identitetni krizi v adolescenci. Eden od pomembnih pogojev za njen nastop je prav uspešno razrešena identitetna kriza adolescence. Rezultati obeh kriz so precej različni. Adolescentska kriza nima političnih posledic, postadolescentska kriza jih ima. Potek prve je precej viharški, drugo spremlja »občutek bližanja koncu črte« in po Kenistonu je šele to prava identitetna kriza. Zato je postadolescentska kriza bolj kriza prehoda iz mladosti v odraslost kot pa del tipične mladostniške krize (Ule in drugi, 2003: 33).

V podaljšani mladosti mladi spreminjajo identiteto in socialne vloge. Njihova identiteta in socialne vloge se razlikujejo od bolj labilne strukture identitete adolescentov in od bolj zavezujočih identitet odraslih. Čutijo se bolj zavezani svojim identitetam. Zanje je značilen mladocentrizem, to je težnja mladih po ohranitvi specifično mladinskega življenjskega sveta in vrednot.

Najpomembnejše teme v postadolescenci so vezane na odnos med posameznikom in družbo. Postadolescent teži k sintezi med konceptom sebe in konceptom družbe, torej med avtonomijo posameznika in priznanjem s strani družbe. Keniston (v Ule in drugi, 2003) to imenuje individuacija in pomeni sprejemanje družbe oz. integracijo v družbo in obenem distanciranje od nje, neposrečena individuacija pa odtujitev posameznika od samega sebe ali od družbe.

Tudi moralni in kognitivni razvoj posameznikov doživi v podaljšani mladosti svojski preobrat od bolj konvencionalnih k bolj osebnim in zato bolj načelnim oblikam razmišljanja in sklepanja. Po Kohlbergovi teoriji imajo postadolescenti sposobnost postkonvencionalnega moralnega presojanja. Ta morala temelji na osebno privzetih in ponotranjenih načelih, ki jih posameznik sprejema z razmislekom, ne pa na slepo ali zaradi socialnega konformizma. Toda spreminjanje moralnih pravil, definicij dobrega in zlega je podvrženo določenim splošnim načelom, ki se jim postadolescentje čutijo zavezani (Ule in drugi, 2003).

2.2.2. Prehodi mladih v odraslost

Spremembe v mladosti in življenjskih potekih pomembno vplivajo tudi na prehode mladih iz mladosti v odraslost. Walther in Stauber (2002: 15) navajata premik v prehodih v odraslost: od direktnih in linearnih statusnih prehodov prek podaljšanih in raznolikih do fragmentiranih in povratnih prehodov:

1. Prehodi kot linearni in homogeni statusni prehodi. Prehodi gredo tako, kot je to v navadi vsake generacije, npr. konec šolanja, zaposlitev, poroka in otroci. Vsi mladi iz iste generacije gredo hkrati skozi iste prehode. Značilni so za tradicionalne življenjske poteke.
2. Prehodi kot življenjska faza, sestavljena iz podaljšanih in raznolikih statusnih prehodov. Prehodi gredo sicer po ustaljenem generacijskem redu, vendar ne gredo vsi mladi iste generacije v prehode hkrati, npr. nekateri se šolajo dalj časa, se zaposlijo kasneje, drugi si ne ustvarijo takoj družine. Vendar so še vedno direktni, imajo ustaljeno pot.
3. Povratni in fragmentirani prehodi »jo-jo« z negotovimi obeti. Tu ni niti direktnih in linearnih prehodov niti podaljšanih in raznolikih prehodov celotne generacije. Mladi ljudje sledijo različnim prehodom – iz izobraževanja v delo, iz mladinske kulture v individualni življenjski stil in iz družinske odvisnosti v avtonomijo – tudi v smislu partnerstva in seksualnosti ter državljanstva. Ti prehodi se ne pojavljajo zaporedno eden za drugim. So tudi povratni, kar pomeni, da mlad človek v vsakem trenutku začne znova: znova se vrne v izobraževanje, znova začne poklicno kariero itd. So negotovi, za posameznika lahko pomenijo priložnost ali oviro.

Pri prehodih iz mladosti v odraslost so v moderni pomembno vlogo igrali dominantna kultura, skupnost, starši in religija. V tradicionalnem razvojnem modelu prehodov, ki je bil značilen za mlade v moderni, so imeli mladi širok prostor za eksperimentiranje, vendar s strogimi mejami, do kod lahko sega to eksperimentiranje. Mladi so vedeli, kje so omejitve. O individualizaciji ni bilo govora. Njihove meje in celotne prehode so nadzorovale zgoraj navedene socialne institucije (Ule in drugi, 2002).

Sodobno mladost zaznamujejo individualizacija, avtonomija in specifični mladinski življenjski stili. Življenje je postalo bolj negotovo in tvegano zaradi različnih destabilizirajočih vplivov moderne. Ni več stabilnih življenjskih načrtov, ki bi jim posamezniki sledili, namesto tega so življenjski poteki fragmentirani in bolj individualizirani. Zaporedje statusnih prehodov se spreminja. Mladi so sami odgovorni za svoj življenjski potek ter razpolagajo s svobodo odločanja in konstruiranja lastnih biografij. V poznomoderni družbi posamezniki sami določajo svoj položaj v odraslosti v procesu »pogajanj«, namesto da bi enostavno sledili potem, ki so jim določene glede na družbeno poreklo. Vendar pa to ne pomeni, da izvor ni več pomemben – sposobnost posameznika za uspešno pogajanje o lastnem prehodu je še vedno močno odvisna od kulturnega kapitala in družinske podpore, pa tudi od možnosti in strukturnih ovir, kot so spol, religija in nacionalna oz. etnična pripadnost (Ule in drugi, 2002: 39).

Mladi so danes pri prehodih v odraslost odvisni od razpoložljivih ekonomskih, socialnih in kulturnih pogojev. Glede na njihove vire, biografske izkušnje in orientacije lahko skušajo doseči standardno biografijo ali pa skušajo preko fleksibilnih prehodov zgraditi lastno individualno biografijo. Lahko pa so v fleksibilne prehode prisiljeni zaradi pomanjkanja socialnih virov (večinoma izobraževanja in socialne opore) in zaradi izkušenj brezposelnosti (Walther in drugi, 2002).

Raziskovalci opazajo štiri vrste odnosov med ekonomsko odvisnostjo in avtonomijo, značilne za sodobne, »jo-jo« prehode:

1. Ekonomska in stanovanjska odvisnost. Mladi nimajo nikakršnih ekonomskih virov, zato živijo doma. Ta situacija je pogosta v urbanih okoljih med srednjim in višjim družbenim razredom, v katerih je cilj avtonomije odložen zaradi doseganja dobrih izobrazbenih veščin. Kažejo pa se pomembne razlike glede na spol, starost, lokalno in nacionalno kulturo.
2. Ekonomska neodvisnost od družine. Mladi so neodvisni od družine in uporabljajo le »viške« družinskih virov, npr. mlad človek, ki živi v svojem stanovanju, ima svoje prihodke in vidi svojo družino zaradi emocionalnih razlogov. Tudi tu obstajajo interkulturalne in kontekstualne razlike.
3. Ekonomska polodvisnost od družine: Mladi kombinirajo svoj zaslužek z družinskimi viri pod različnimi pogoji: ekonomska polodvisnost, medtem ko žive na svojem, ali ekonomska polodvisnost, medtem ko žive doma.

4. Ekonomska in stanovanjska neodvisnost. Mladi so ekonomsko samostojni in živijo na svojem (EGRIS, 2002: 128).

Prehodi mladih so notranje povezani; statusnih prehodov (npr. iz šole na delo) ne smemo gledati izolirano, ampak v odnosu do drugih vidikov individualnih življenj in socialnih realnosti, ki se dogajajo hkrati. Ta vidik kontekstualizacije pa se pri raziskovanju pogosto ne obravnava. Prehodi na delo so povezani z drugimi prehodi v življenju ljudi, npr. s stanovanjem, partnerstvom, družino, življenjskim stilom in zakonsko odgovornostjo (EGRIS, 2002: 118).

Uletova (2003: 14) je za razlago tveganja v sodobnih prehodih uporabila tudi teorijo pripisovanja. Časovno usklajeni prehodi pomagajo posameznikom, da povnanjijo vzroke določenih negativnih dogodkov; pripišejo jih zunanjim, situacijskim pogojem in se razbremenijo osebne odgovornosti zanje. Takšne težave v prehodih se dogajajo celotni generaciji mladih, zato se mlad človek ne čuti osebno neuspešnega. Časovno neprimerni, individualni prehodi nimajo vzorca ponavljanja za isto generacijo in nudijo malo jasnih informacij o tem, kako v njih ravnati. Tako se poveča verjetnost za pripisovanje osebne odgovornosti za dogodke, saj posameznik za krizne dogodke krivi sebe in ne objektivnih družbenih razmer.

Politike izobraževanja in usposabljanja, zaposlovalske strategije v podjetjih, politike trga dela in socialne politike države so osrednjega pomena za organizacijo in kontrolo regularnih in nadomestnih statusnih prehodov. Posameznikom namreč ne zagotavljajo le kvalifikacij in materialnih virov, ampak tudi odločajo o statusnih prehodih, ki usmerjajo nadaljnji življenjski potek ali pa vodijo v tveganje socialne marginalizacije. Institucije vplivajo tudi na orientacije posameznikov. Definirajo pričakovanja v skladu s standardi in ustrezen čas. Institucije socialne države imajo moč odločanja, ali je življenjski potek normalen ali iregularen. Še več, odločanje o tem je legitimizirano z izvedenci, npr. psihologi ali medicinskimi izvedenci (Heinz, 1997: 13). Hkrati pa so te institucije tudi najpogostejši razlog za prelome v statusnih prehodih in v življenjskih potekih ter za marginalizacijo posameznikov.

Vendar pa spremembe v prehodih mladih ter njihovih biografijah niso bile implementirane v lokalne, regionalne, državne ali evropske politike. Izobraževalne institucije, trgi dela in mladinske politike še vedno temeljijo na linearnih standardnih

biografijah in prehodih. Reprezentativne institucije še vedno predvidevajo, da prehodi mladih v zaposlitev in odraslost avtomatično vodijo k socialni integraciji – vsaj, če vodijo skozi institucionalizirane poti izobraževanja in usposabljanja. Zaradi takšnih politik se veča tveganje zavračanja različnosti individualnih prehodov. Ta latentna tveganja se manifestirajo z nenamernimi učinki socialne izključenosti, ki so rezultat participacije v izobraževanju in usposabljanju, v zaposlovalskih shemah ter ukrepih poklicne orientacije, svetovanja in informiranja. Takšne prehode Walther in Stauber (2002: 15) imenujeta kot mimobežne (»misleading«), saj mladim obljublajo, da se bodo s sprejemanjem raznih ukrepov izboljšale njihove možnosti za boljši ekonomski in socialni položaj. To ne drži, saj se tveganja za socialno izključevanje povečujejo. Mladi ljudje, ki iščejo poti, ki bi lahko vodile k prepoznanemu življenjskemu stilu, se znajdejo v vrtincu kontradiktornih aspiracij, zahtev in pritiskov. Poti ven so ali omejene ali blokirane ali pa ne odgovarjajo temu, kar se smatra kot sprejemljivo, pomembno ali prepoznano. Raba socialnih virov, ki so na voljo – izobraževanje, usposabljanje in svetovanje – jih vodi v vedno večjo odvisnost od »vratarjev«; to so strokovnjaki v institucijah sistemov prehodov, ki mlade ljudi usmerjajo k po njihovem mnenju ustreznim programom in ukrepom.

Spremembe v segmentirani in dinamični poznomoderni družbi vplivajo tudi na izobraževalne sisteme. Ti ne obstajajo več kot avtonomni sistemi znanja, ki producirajo kandidate za trg dela. V primerjavi s prejšnjimi izobraževalnimi kvalifikacijami postajajo vse bolj pomembne individualne kompetence. Tudi izobraževalni prehodi postajajo vse bolj individualizirani (EGRIS, 2002: 143).

Hkrati pa izobraževalni sistemi ne le izobražujejo otroke, ampak postajajo instrumenti demokratizacije in integracije. Šolski sistemi tako postajajo pogoji za individualne prehode in biografije. Moderni in poznomoderni procesi individualizacije niso doprinesli k enakosti v izobraževalnih možnostih. Vse bolj se zdi, da so individualizacija in individualne izbire vir moderne neenakosti. Izobrazba je postala tako pomembna, da socialna neenakost nima več izvora le v socialnem ozadju, ampak je vse bolj rezultat samega izobraževalnega sistema. Hkrati pa je izobraževanje postalo instrument družbene mobilnosti, možnosti prehodov mladih v višje sloje.

Zaradi individualizacije in tekmovanja znotraj izobraževalnega sistema mladi ljudje ne morejo več izkušati razlike med naravnim in socialnim; nasprotno, ostal je individualni uspeh ali neuspeh (EGRIS, 2002: 143).

Fleksibilizacija izobraževalnih prehodov ter fleksibilizacija trga dela se odražata na eni strani v povečanju možnosti dostopa mladih do zaposlitev z npr. pogodbenim delom, nižjimi plačami za začetnike itd., na drugi strani pa to pomeni negotove delovne pogoje. Kot so pokazale raziskave mladosti in trga dela, ekstremna fleksibilizacija ne vodi nujno do uspešnih prehodov iz izobraževanja v zaposlitev, še posebej pri nizko kvalificiranih mladih. Povzroča lahko novo delitev na delavce in zaposlene, ki zaradi fleksibilnosti pridobivajo, saj so si pridobili transverzalne veščine, in na tiste delavce in zaposlene, ki zaradi ekstremne negotovosti izgubljajo, saj se ne zmorejo prilagoditi novim zahtevam trga dela (EGRIS, 2002: 132).

2.3. SPREMEMBA TRGA DELOVNE SILE V DRUŽBI TVEGANJA

Zaposlitev je tako v moderni kot poznomoderni družbi eden najpomembnejših dejavnikov življenja posameznikov. Beck (2001: 201) navaja, da sta *»poklic in pridobitno delo v industrijski dobi postala glavna os življenja. Skupaj z družino tvorita dvopolni koordinatni sistem, v katerega je vpeto življenje v tej dobi«*. Tudi drugi avtorji (glej Repuš Pavel, 2005: 11) poudarjajo, da predstavlja zaposlitev v sodobni družbi osrednji del vsakdanjega življenja in ključni vir finančne neodvisnosti, statusa prestiža, identitete in socialne participacije.

Delo in poklic sta pomembna za grajenje subjektivne identitete in konsistentnosti. Frese in Volpert (v Alheit, 1994: 6) sta povzela različne vidike, ki kažejo na pomembnost dela in zaposlitve za posameznika:

- ✚ Odrasli ponavadi preživijo velik del svojega življenja na delu.
- ✚ Na delu se odvija pomembno vključevanje v družbeno interakcijo.
- ✚ Delo dovoljuje izražanje in zadovoljevanje produktivnih potreb skozi proizvodnjo socialno uporabnih produktov.
- ✚ Posameznikova sposobnost za aktivnost se v celoti razvije pri delu.
- ✚ Delo zagotavlja stalno časovno strukturo dneva in tudi življenja.
- ✚ Delo in prejeto plačilo za njegovo opravljanje omogoča zadovoljevanje materialnih potreb za večino populacije.
- ✚ Socialna vrednost posameznika je v veliki meri odvisna od njegovega statusa na delu.

- ✚ Pomemben delež socialne interakcije se pojavlja znotraj sfere dela.
- ✚ Celoten sistem norm in socialnega pozicioniranja je povezan s sfero dela.

Tako kot za odrasle je delo pomembno tudi za mlade. Uletova (2000b: 45) navaja, da podaljšano mladost obvladujejo tri institucije: izobraževalni sistem, prostočasni subkulturni sistem ter sistem prehoda v zaposlitev. Z usklajeno udeležbo v teh treh dejavnostih morajo mladi doseči stabilno osebno in socialno identiteto ter kontinuiteto v življenjskem poteku.

Jahoda (v Furnham, 1994: 207) navaja pomembne funkcije dela za mlade:

- ✚ Delo strukturira čas; strukturira dan, teden in daljša časovna obdobja, zato je izguba strukture časa lahko zelo dizorientacijska. Pri mladih ima to pomemben vpliv na strategije iskanja dela.
- ✚ Zagotavlja redno izmenjavo izkušenj in socialnih kontaktov; delo je pomemben vir socialnih kontaktov. Nasproti temu se pojavlja socialna izolacija, ki ima lahko za posledico tudi motnje v duševnem zdravju.
- ✚ Zagotavlja izkušnje avtonomije in občutje pomembnosti; delo zagotavlja neodvisne ljudi, brezposelnost vzbuja občutja neuporabnosti. Delo, tudi če ni zadovoljivo, daje občutek obvladovanja življenja.
- ✚ Je vir osebnega statusa in identitete; vpliva na identiteto, povezano z družino, in poklicno identiteto. Določa relativni status v družbi tako za zaposleno osebo kot za njeno družino. Zaposlenost povezuje dva pomembna socialna sistema – družino in delo.
- ✚ Je izvor aktivnosti; pri brezposelnosti je potrebno iskanje drugih stimulacij za ohranjanje aktivnosti, delo pa vključuje tako fizičen kot psihičen napor.

V družbi tveganja se je sistem zaposlovanja zelo spremenil in prilagajati se mu morajo tako odrasli kot mladi. V industrijski družbi je sistem temeljil na standardiziranih dimenzijah: standardizirane delovne pogodbe, stalen kraj dela in stalen delovni čas. Sedaj pa se pojavljajo nove fleksibilne in pluralne oblike zaposlovanja. Zmanjšala so se tudi diametralna nasprotja med formalnim in neformalnim delom ter med zaposlitvijo in brezposelnostjo. V moderni je bilo delo ločeno od družine, sedaj pa se to spet odpravlja z novimi oblikami dela (npr. elektronsko delo, delo doma). Enako velja za prosti čas; prej je bilo delo strogo ločeno od prostega časa, sedaj se obe komponenti mešata med seboj, prepletata, zato ni več jasno, kdaj je čas dela in kdaj prosti čas.

Brezposelnost se je povečala. V moderni je bilo relativno lahko dobiti zaposlitev, kar je pomenilo večjo ekonomsko in socialno varnost. Danes je varnih in dolgotrajnih zaposlitev vse manj, saj je s spreminjanjem fordistične proizvodnje v industrijski družbi v družbo znanja, v kateri so pomembna različna znanja in spretnosti, vse manj ekstenzivnega zaposlovanja.

Pogosto se obdobje brezposelnosti izmenjuje z obdobji podzaposlenosti; gre za pogodbeno delo, delo za določen čas in polovično delo. Beck (2001: 132) na podlagi podatkov o brezposelnosti v Nemčiji navaja, da stalno narašča delež dolgotrajno brezposelnih, narašča pa tudi število tistih, ki so trajno izločeni s trga delovne sile ali pa nanj sploh še nikoli niso vstopili. Brezposelnost je tako rekoč integrirana v sistem zaposlovanja. Posledično se nov sistem fleksibilnih, pluralnih podzaposlenosti odraža tudi na novi porazdelitvi dohodka, socialne varnosti in priložnosti za kariero. Ali, kot pravi Beck (2001: 216): *»Brezposelnost je tako postala za velike dele populacije sestavni del normalne biografije in ravno tako se tudi podzaposlenost »integrira« v sistem zaposlovanja kot sinteza polne zaposlitve in brezposelnosti.«* Brezposelnost je v dobi individualizacije dojeta kot osebna in ne kot razredna usoda ali usoda ranljivih skupin, kot je bila v moderni. Razlogov za brezposelnost se ne pripisuje več situaciji, stanju v družbi, ampak posamezniku, ki noče, ni sposoben delati.

Bauman (2002: 204) trdi, da je brezposelnost postala strukturna: *»V svetu strukturne brezposelnosti se nihče ne more počutiti resnično varnega. Fleksibilnost je geslo dneva. Napoveduje delovna mesta brez vgrajene varnosti, trdno zapisanih obveznosti ali prihodnjih upravičenih zahtev, ponuja le pogodbe za določen čas ali prehodne pogodbe, odpuščanje brez opozorila in nobene pravice do nadomestila.«*

Čeprav se brezposelnost širi v vse poklicne skupine in ni nobena zaščitena, so vendarle nekatere skupine bolj prizadete. To so predvsem ljudje brez in z nižjo zahtevano izobrazbo – ogroženi so najmanj izobraženi. Poleg tega se brezposelnost drastično povečuje tudi pri ženskah, starejših, tujcih, ljudeh z zdravstvenimi težavami in pri mladih. Zopet postajajo pomembna merila moderne razredne družbe. Ključno vlogo pri zaposlovanju ima trajanje zaposlitve v podjetju in s tem pridobljene delovne izkušnje, s čimer lahko pojasnimo visok delež brezposelnih pri delazmožnih mladih. Tveganje brezposelnosti prav tako zvišuje predhodna brezposelnost (Beck, 2001: 133). Vendar pa po drugi strani tem dejavnikom tveganja ne ustrezajo nobene družbene življenjske

povezave, pogosto tudi nobena kulturna revščina. Tveganju brezposelnosti so izpostavljeni tudi bolj izobraženi, pojavlja se tudi v poklicih, kjer se prej ni (npr. zdravniški poklic). Beck (2001) pravi, da se brezposelnost srečuje z razredno neodvisno individualizacijo.

V sodobnih evropskih družbah veljajo na trgu dela za ranljive tiste skupine, ki kažejo višje tveganje za brezposelnost. Ranljivost se nanaša na občutljivost oseb in skupin, ki so najpogosteje prizadete, poškodovane ali kako drugače negativno označene. Nanaša se tako na strukturne kot na osebne dejavnike, ki vplivajo na nezmožnost socialne integracije. Strukturni dejavniki se nanašajo na razredni položaj, etničnost, spol, starost in izobrazbo. Osebni dejavniki so povezani z osebnostnimi potezami, kot je npr. asertivnost, čustvena stabilnost in druge osebne značilnosti. Oboji so odvisni eden od drugega, tako kot je razvoj osebnih veščin v določeni meri odvisen od socialnih možnosti in socialnih aspiracij. Oboji določajo začetno pozicijo posameznikovega področja za delovanje. Znotraj tega so bolj ali manj ranljivi posamezniki ali skupine. Nacionalne in evropske politike določajo dva pristopa k razlagi ranljivosti v povezavi z brezposelnostjo:

1. Ranljivost je posledica brezposelnosti; brezposelnost je posledica negativnih makroekonomskih dejavnikov (kot je npr. deindustrializacija ali ekonomska hegemonija) in tako ni posameznik tisti, ki je na prvem mestu kriv za svojo brezposelnost.
2. Brezposelnost je posledica ranljivosti; v nasprotju s prvim pristopom je tu za brezposelnost odgovoren posameznik sam, razlogi so v osebnih pomanjkljivostih (kot so npr. slaba izobrazba, nezadostne ambicije itd). Tako se zakriva strukturne vzroke sistema trga dela (EGRIS, 2002: 136).

Za mlade je imeti zaposlitev posebnega pomena. Trbančeva (2005) navaja, da šele uspešen prehod v bolj ali manj stabilno zaposlitev mlade dejansko postavi med enakopravne člane družbe, saj jim prav zaposlitev zagotavlja socialnoekonomsko neodvisnost, hkrati pa jim daje možnost dolgoročnega načrtovanja življenja, kariere, družine, bivalnih razmer ipd.

Vendar pa tudi zaposlitev ne pomeni vedno socialne integracije. V nekaterih državah je prehitra zaposlitev mladih zaradi prezgodnjega prenehanja šolanja ali usposabljanja lahko pomanjkljivost. Sprejeti morajo negotove delovne pogoje ali manj plačano delo. Socialna integracija je odvisna od več dejavnikov; mlad človek mora, da je v družbi

sprejet, doseči položaj, ki ni odvisen le od njegove zaposlitve, ampak tudi od socialnih mrež. Socialna integracija je lahko neuspešna tudi, če mora sprejeti delo, ki ni v skladu z njegovimi interesi. Vendar pa meje med ranljivimi in socialno integriranimi ljudmi niso jasne: npr. njihove poti so lahko najprej negotove in se potem izkažejo za dobre (npr. mlad osipnik, ki uspe s svojim podjetjem) (EGRIS, 2002: 138).

Raziskave kažejo na več dejavnikov, ki vplivajo na porast brezposelnosti mladih; med njimi so gospodarska recesija, demografske spremembe, socialna politika minimalnih plač in pa pomanjkljiva izobrazba oz. kvalifikacija, ki se kaže kot poglavitni razlog. Zaradi nezadostne usposobljenosti se za določen odstotek mladih pojavlja nevarnost ne samo začasne, ampak celo dolgotrajne brezposelnosti (Ule, 2000b).

Kot skupina brez predhodnih delovnih izkušenj so mladi bolj ogroženi, da postanejo brezposelni, kot starejši, vendar imajo na drugi strani pred starejšimi tudi nekatere konkurenčne prednosti. Trbančeva (2005: 18) navaja lastnosti mladih, ki jih ločijo od starejše delovne sile. Med temi so nekatere objektivne: novo znanje in pomanjkanje delovnih izkušenj, nekatere pa so jim le pripisane: manjša odgovornost, manjša pripadnost, nestalnost, neresnost, nezrelost in nagnjenost k spremembam utečenih praks. Po drugi strani naj bi bili mladi veliko bolj sprejemljivi za spremembe v delovnem procesu kot starejši delavci, bolj inovativni, prilagodljivi in manj zahtevni, pogosto so tudi pripravljene sprejeti slabšo zaposlitev (manj zahtevno glede na svojo izobrazbo), začasno ali delno zaposlitev, telesno naporno delo ali delo v slabših delovnih razmerah oziroma z bolj neugodnim delovnim časom. Prav zadnje lastnosti (ne glede na to, ali so dejanske ali pripisane) so pri vse večji fleksibilnosti trgov delovne sile konkurenčna prednost mladih.

Sicer pa je njihova ključna in objektivna konkurenčna prednost predvsem novejša in bolj kompleksno znanje, ki ga prinašajo iz izobraževalnega procesa. Seveda to velja za mlade, ki uspešno končajo izobraževanje vsaj na srednji stopnji. Tisti, ki šolanje zapustijo predčasno (osipniki), so na trgu delovne sile v slabšem položaju kakor slabo izobraženi starejši. Ti lahko namreč pomanjkljivo izobrazbo vsaj delno nadomestijo z delovno dobo, delovnimi izkušnjami, pripadnostjo delodajalcu ipd., medtem ko so slabo izobraženi mladi na trgu dela v izrazito obrobem položaju, opravljajo občasna in začasna, slabo plačana dela s pogostimi prehodi v brezposelnost ali ostajajo celo dolgotrajno brezposelni (Trbanc, 2005: 19). Poleg osipnikov so v izrazito slabšem položaju na trgu dela tudi druge

ogrožene skupine mladih: mladi iz nižjih socialnih slojev, pripadniki manjšinskih skupin in imigranti.

Pred brezposelnostjo se mladi vse bolj umikajo v podaljšano izobraževanje, ki pa jim ne odpira večjih zaposlitvenih možnosti. Izobrazba je sicer postala nujni pogoj za zaposlovanje, ali kot pravi Weber (v Beck, 2001: 127):

spričo prevelike ponudbe šolske izobrazbe in zmanjšanja delovnih mest pride do paradoksalnega razvrednotenja in povečanja vrednosti izobrazbenih patentov. Brez potrdila o izobrazbi se možnosti na trgu delovne sile gibljejo proti ničli. Z njimi ljudje sodelujejo pri delitvi možnosti za pridobitev delovnih mest, ne pa tudi delovnih mest. Na eni strani postajajo izobrazbeni patenti vedno manj zadostni, da bi zagotovili poklicno existenco, in so s tem razvrednoteni. Na drugi strani pa postajajo vedno bolj nujni, da se ljudje lahko sploh še udeležijo konkurenčnega boja za vedno redkejša delovna mesta, in s tem pridobijo vrednost.

Vendar pa tudi izobrazba ni dovolj za pridobitev zaposlitve; poleg nje delodajalci pogosto zahtevajo ustrezne delovne izkušnje in reference o vrstah dela, ki jih je posameznik opravljal, pa tudi številne dodatne vrste znanja in spretnosti (Trbanc, 2005: 16).

To pomeni »efekt dvigala navzdol«, saj sama zaključena šola ni več dovolj za zaposlitev, zato v ospredje spet pridejo stari »stanovski« kriteriji izbire. Poleg zaključene šole je treba imeti »nastop, zveze, sposobnosti izražanja, lojalnost – torej ektrafunkcijske splošne kriterije pripadnosti družbenim krogom, ki naj bi jo z ekspanzijo izobraževanja ravno premostili« (Beck, 2001: 127). Zopet so bolj prikrajšane tiste skupine, ki so še posebej prizadete zaradi tveganja dolgotrajne brezposelnosti (ženske, osebe z zdravstvenimi težavami, starejši ljudje ter nekvalificirani in socialno prikrajšani mladostniki).

2.3.1. Posledice brezposelnosti

Posledice brezposelnosti zajemajo individualno, ekonomsko, psihološko, socialno in širše družbeno področje. Delo ima še vedno veliko prednosti, tudi če je neustrezno, slabo plačano in ne izpolnjuje posameznika.

Odzivi na brezposelnost so zelo različni. Becker (v Grotenhuis in drugi, 1994: 232) je na podlagi raziskav izoblikoval štiri vrste odzivov odraslih na brezposelnost:

1. Splošna dizorientacija je prevladovala med osebami s tradicionalnimi delovnimi navadami. Vključevala je občutja brezmočnosti, neuporabnosti in socialne izolacije. Ti ljudje so hoteli delati, vendar niso imeli možnosti.
2. Zdravstvene motnje so se pojavile med brezposelnimi brez partnerja in/ali z malo prijatelji. Brezposelnost je intenzivirala občutja socialne izolacije.
3. Alternativa, pri kateri so brezposelni našli v brezposelnosti koristi – več svobode, čas za aktivnosti, konjičke in služenje denarja na drug način.
4. Tradicionalni delavski razred; ta način reagiranja so našli večinoma med moškimi, skrbniki družine, večinoma delavci. Ponazarja ga stavek: *»Dela ni za zavračati, vendar tudi ne za postavljati na oltar.«*

Warr (v Winefield in drugi, 1993: 16; v Ule, 2000b: 48) loči 9 negativnih posledic brezposelnosti:

- ✚ finančna negotovost;
- ✚ zmanjšanje raznolikosti življenja;
- ✚ manj ciljev v življenju brezposelnega;
- ✚ redukcija pri odločanju (ostane npr. odločanje med gledanjem televizije ali vstajanjem);
- ✚ primanjkljaj delovnega zadovoljstva;
- ✚ povečanje psihično stresnih situacij;
- ✚ negotovost prihodnosti;
- ✚ zmanjšanje socialnih kontaktov;
- ✚ znižanje socialnega statusa brezposelnega, kar posledično vodi do slabše samopodobe.

Brezposelnost ima obsežne psihološke in socialne posledice, saj povzroča spremembe v vsakdanjih navadah ljudi, socialni stiki so manjši, brezposelni so lahko videni kot

nezaželeni, pojavijo se lahko psihične težave (npr. depresija, dvom v lastno vrednost), lahko tudi fizična bolezen.

Uletova (2000b) navaja raziskave o brezposelnih mladih, ki kažejo, da so ti danes ena najbolj ogroženih populacij mladih, zato strokovnjaki posvečajo veliko pozornosti čustvenim spremembam, ki se pojavijo ob nezmožnosti stopiti v svet dela ali ob izgubi dela. Govorijo o »psihosocialni tranziciji«, o veliki spremembi v življenjskem poteku, ki ima močno obremenjujoče posledice.

Brezposelnost je pri mladih problematična zaradi več vidikov. Eden izmed njih je prav gotovo umeščanje v sistem dela in prihodnjih kariernih možnosti, npr. vpliv na oblikovanje odnosa do dela in delovne etike pri mladih, možnost razvoja negativnega odnosa do dela pri mladih, ki še nikoli niso bili zaposleni, idr. Zaradi brezposelnosti se pojavi slaba izraba delovnih zmožnosti, in to pri skupini, ki šele prihaja iz izobraževalnega sistema in je torej nosilka novega znanja ter bo še dolgo na trgu dela (Trbanc, 2005).

Brezposelni mladi v primerjavi z dolgotrajno brezposelnimi starejšimi bolj trpijo na štirih področjih: dostopnost do finančnih sredstev, fizična varnost, možnosti medosebnih stikov in dobra socialna pozicija (Furnham, 1994: 205). Ključno vlogo pri blaženju posledic brezposelnosti ima stopnja socialne podpore, vpliv družine, vrstnikov in preživljanje prostega časa. Prav pomanjkanje finančnih virov pa pogosto izključuje brezposelne mlade iz prostočasnih aktivnosti, v katere so vključeni njihovi zaposleni vrstniki, kar jih še bolj oddalji od sveta dela in socialnega omrežja (Hess in drugi, 1994: 16).

Posledice brezposelnosti se kažejo na oblikovanju identitete – negativen vpliv na identitetni razvoj pomeni identitetno zmedo, neugodno rešeno identitetno krizo in pomanjkanje pomembne socialne vloge. Pri mladih, ki jim je onemogočen dostop do pomembnih socialnih vlog, se lahko pojavijo psihične težave: depresija, žalost, samota, anksioznost, jeza, nemoč, krivda in sram (Hess in drugi, 1994: 15). Uletova (2000: 49) poleg tega navaja, da se lahko psihične posledice brezposelnosti, ki se kažejo predvsem v čustvenih motnjah, kot sta strah in depresija, sprevržejo v psihosomatske motnje ali ogrozijo fizično zdravje. Tipične psihosocialne motnje, ki so posledica stresnega stanja zaradi brezposelnosti, so hipertenzije, glavoboli, ulkusi in alergije.

Psihične posledice brezposelnosti mladih so zelo škodljive. Seveda je treba ločiti kratkotrajno brezposelnost od dolgotrajne. Raziskave (glej Winefield, 1993; Furnham, 1994; Ule, 2000) kažejo, da v približno podobni dolžini brezposelnosti mladi manj trpijo zaradi stresa kot odrasli, vendar pa so mladi psihično šibkejši kot njihovi zaposleni vrstniki. Posledice brezposelnosti se lahko kažejo tudi v antisocialnem vedenju; mladi so lahko vpleteni v razna kriminalna dejanja, lahko postanejo izolirani od družbe, apatični in brezpomočni. Brezposelnost vpliva tudi na neodvisnost, avtonomijo mladih, slabšo samopodobo, manjšo vero vase, občutja nezaželenosti, nižje spoštovanje in na občutek neobvladovanja življenja. Na kognitivnem področju se zmanjšujejo poklicne aspiracije, motivacija za delo.

Nekateri raziskovalci (Hess in drugi, 1994: 15) so ugotovili, da vsi mladi ne vidijo brezposelnosti kot travmo, ampak bolj kot psihosocialni moratorij ali čas »premetavanja«. Vendar jo tako verjetneje doživljajo mladi iz srednjih in višjih družbenih razredov ter tisti z dobro družinsko in vrstniško podporo. Ti si lažje privoščijo odmik iz sveta dela, saj jim socialni, kulturni in ekonomski kapital omogočajo večjo verjetnost pridobitve dela. Njihova brezposelnost je skoraj gotovo začasna in si lahko mirno privoščijo čas postadolescence (Furnham, 1994: 235).

2.4. IZOBRAŽEVANJE V DRUŽBI TVEGANJA

Za izobraževanje po drugi svetovni vojni je bila značilna njegova ekspanzija na vse družbene skupine. Splošna izobrazbena raven prebivalstva se je zelo zvišala. Zvišala se je stopnja izobrazbe, ki jo mladi pridobijo, zvišal se je delež študentov, katerih starši so iz delavskih družin, in zvišala se je vključenost žensk v izobraževanje. Porast izobraževanja je omogočila dosežena materialna blaginja družbe, ki je bila posledica hitrega in dobrega gospodarskega razvoja. Razvijali so se različni programi, prilagojeni različnim skupinam udeležencev v izobraževanju, uvajale so se sodobnejše metode poučevanja.

Šebartova razlaga značilnosti izobraževanja v moderni z ugotovitvami Browna, Halseya, Laudera in Wellsa (v Šebart, 2001: 22), ki navajajo, da sta nagla gospodarska rast in vzgojno izobraževalna ekspanzija pomembna temelja socialnega ravnovesja. Ključ gospodarske uspešnosti je po mnenju zgoraj navedenih avtorjev v doktrini ekonomskega nacionalizma, ki je uspešno kombinirala nacionalno gospodarsko rast z izboljševanjem

socialnega položaja delavcev in njihovih družin. Ta rast je temeljila na treh načelih: socialni blaginji, varnosti in možnostih. Avtorji (v Šebart, 2001: 23) navajajo, da *»je birokratska učinkovitost, kot značilnost paradigme dela v tem času, temeljila na izobraževalnem sistemu, ki je standardiziral obrazce socializacije in družbenega nadzora, tako da je pogoj posameznikovega uspeha postala njegova uspešnost, ne pa prirojeni status. S takim odnosom do izobraževanja se je uveljavila doktrina o enakosti možnosti«*. Vendarle pa večina avtorjev ugotavlja, da kljub nekaterim obetom, da bo izobraževanje omogočilo večjo socialno pravičnost in predvsem izboljšanje socialnega položaja ranljivih skupin prebivalstva, ni tako. Izobraževanje ostaja pomemben dejavnik stratifikacije.

Hribernik (1994: 32) navaja, da je sicer res, *»da so na visoko izobrazbo vezani status, visok dohodek in družbena moč, vendar samo tako dolgo, dokler je majhno število tistih, ki imajo takšno izobrazbo. Možnosti izobraževanja še ne odpravijo neenakosti«*. Trdi, da ima *»največjo korist od izobraževalnega sistema zgornji del družbe – bogata oligarhija, ki ji ta sistem omogoča kvaliteto in kvantiteto izobraževalnih uslug in ki hkrati omogoča ohranjanje njenega privilegiranega položaja. Izobraževalni sistem producira socialno diferenciacijo. Neenakosti v izobraževanju se ohranjajo, ne glede na to, da se skuša izenačevanje v izobraževalnem sistemu uveljaviti na zelo različne načine«* (Hribernik, 1994: 34).

Apple (v Pediček in drugi, 1990: 61) zagovarja tezo, da se je osnovni namen izobraževanja spremenil. Izobraževanje ni več del družbene zveze, ki jo sestavljajo mnoge manjšinske skupine, ženske, učitelji in tisti, ki jih usposabljaajo, administratorji, vladni uradniki ter progresivno orientirane zakonodajne oblasti, ki so sodelovale pri predlaganju demokratične šolske politike (npr. razširitev izobraževalnih možnosti, razvoj posebnih programov pri dvojezičnem in multikulturnem izobraževanju ter pri izobraževanju prizadetih). Nastala je nova zveza, ki ima vse večjo moč pri odločanju o izobraževalni in socialni politiki. Ta si vse manj prizadeva reševati probleme neizenačenosti življenjskih možnosti različnih skupin, npr. žensk, nebelcev in delavcev. Zato pa želi zagotoviti izobraževalne pogoje, *»ki naj bi bili bolj nujni za povečanje profita in akumulacije kapitala kot za to, da se vrnemo v romantično preteklost idealnega doma, družine in šole«*.

Na spremembo izobraževalne paradigme so v veliki meri vplivale gospodarske spremembe. Coombs (1985) jih je razdelil v štiri skupine: (1) prehod večine nacionalnih

ekonomij po svetu iz dobe pomanjkanja izobražene delovne sile v njen presežek; (2) obrat v vzorcih tokov internacionalne delovne sile, upad trga v sedemdesetih letih in beg možganov v razvite države; (3) naraščanje cen nafte in svetovna recesija, ki se je začela 1973 in se je nadaljevala v osemdesetih letih; (4) napredujoče tehnologije in spremenjene ekonomske strukture v razvitih in razvijajočih se državah, katerih učinek je bil naraščanje segmentacije na trgu dela med omejenimi visokotehnološkimi deli v industriji in naraščajočim številom slabo plačanih, nizko usposobljenih del, ki so se pojavljala na področjih hitre prehrane, supermarketov in diskontov.

Jelenc (2002: 22) govori o splošni krizi izobraževalnega sistema, ki jo ponazarja s sledečimi dejstvi:

- ✚ Kvantitativna »eksplozija izobraževanja«. Sistem, ki je bil ustvarjen za elito, mora zdaj zadovoljevati potrebe množic. Osnovna šola je danes obvezna za vse, šolska obveznost se postopoma prenaša že na raven srednje šole. Šola za elito tako postaja dosegljiva mnogim.
- ✚ Kriza financiranja. Povezana je s povečanjem obsega izobraževanja na vseh stopnjah. Porast sredstev, ki jih države dajejo za izobraževanje, je bil celo hitrejši od rasti povprečnega bruto družbenega proizvoda in tudi hitrejši od rasti vpisa v šole. Izobraževanje je drugi največji porabnik javnih sredstev na svetu. Izdatki na tem področju so nekaj časa tako naraščali, da so jih začeli v državnih proračunih močno omejevati.
- ✚ Notranja in zunanja neučinkovitost. Kljub povečanim vlaganjem v izobraževanju ni pomembnejših izboljšav, njegovi učinki so še naprej sorazmerno slabi, nezadovoljivi. Za vse ravni izobraževanja, celo za obvezno osnovno šolanje, je značilno osipanje učencev, kar je navzven najbolj merljiv znak šolske neuspešnosti učencev. Med cilji in usmeritvami ter učinki izobraževanja je precejšnje razhajanje, npr. šola daje predvsem znanje, premalo pa razvija sposobnosti za učenje in samostojno osvajanje znanja, za šolo je značilno bogastvo informacij in revščina akcij, sistem izloča učence, veliko je neuspešnih in ne vključenih učencev itd.
- ✚ Odmaknjenost od družbe. Izobraževalni sistem je tog, negiben. Zanj je značilen šibak dialog z okoljem: šola vztraja pri svoji zaprtosti, ne povezuje se s svojim okoljem, zanemarja zunajšolsko učenje, edina priznana vira znanja sta učitelj in učbenik. Nova tehnična sredstva in nove tehnologije se v šoli zelo težko uveljavljajo. Še zmeraj vlada elitistična doktrina, ki nagraduje le tiste, ki so izbrani po določenih merilih.

Coombs (1985) je analiziral tri področja izobraževalne neenakosti: področje geografske neenakosti znotraj države, področje neenakosti med spoloma in področje socioekonomske neenakosti. Geografska neenakost pomeni različen dostop do izobraževanja mestnih in podeželskih otrok. Mestni otroci imajo ob istih sposobnostih in motivaciji boljši dostop do šolanja kot podeželski. Vendar so tudi znotraj teh kategorij razlike. Bolj uspešno podeželje, še posebej bližje mestu, ponuja boljše izobraževalne možnosti kot revnejše podeželje v oddaljenih področjih. Znotraj urbanih področij imajo otroci iz srednjega in višjega socialnega razreda boljši dostop do boljše izobrazbe kot otroci v revnih in zanemarjenih predmestjih. V razvitih zahodnih državah se je neenakost podeželskih otrok v dostopu do osnovnih in srednji šol zelo zmanjšala. Zgodilo se je obratno – da so podeželski in predmestni otroci bolj izobraženi kot mladi iz ranljivih skupin, ki so ujeti v propadajočih središčih glavnih mest. Razlogi za to so v zmanjšanju podeželske populacije, izboljšani izobrazbi njihovih staršev, boljših prometnih povezavah, boljši komunikaciji ter močni javni politiki, ki teži k izenačenju izobraževalnega dostopa, vključno s širitvijo izobraževalnih zmogljivosti v provincialna mesta in kraje.

Neenakosti v spolu so bile skozi zgodovino značilne za skoraj vse družbe. Kljub napredku in zmanjšanju teh neenakosti v sodobni družbi (tako se je npr. zvišala stopnja vključenosti deklet v izobraževanje) jih veliko še ostaja.

Socioekonomske neenakosti so tako v razvijajočih se kot v razvitih državah najbolj razširjene in neobvladovane neenakosti v celotnem izobraževanju, še posebej pa v visokošolskem. Ukoreninjene so v socialnoekonomskih, rasnih in etničnih razlikah. Odpravi se jih težko, ker se pogosto ohranjajo iz generacije v generacijo. Povsod imajo otroci staršev na višji izobraževalni, poklicni in socialni lestvici boljše možnosti za kakovostnejše srednješolsko izobraževanje in posledično tudi za kakovostnejše univerzitetno izobraževanje kot enako bistri otroci iz delavskih ali kmečkih družin. Ta vzorec se kaže konstantno v vseh študijah socialnoekonomskih profilov univerzitetnih študentov, tako v zahodni kot v vzhodni Evropi.

Davisova (1999) navaja več paradigem, ki razlagajo stratificiran izobraževalni sistem. Durkheim (v Davis, 1999: 71) trdi, da izobraževalnega sistema ne moremo ločiti od družbe, saj odsevata eden drugega. Moralne vrednote so temelj socialnega reda in družba se udejanja skozi njeno izobraževanje. Razredi so majhne družbe, agenti socializacije. Prenos vrednot, ne samo tehničnih, ohranja stabilnost družbe. Izobraževanje deluje na

dva načina: ohranja moralni red in proizvaja disciplinirano delovno silo. Če torej v družbi obstajajo neenakosti, se bodo te reproducirale skozi izobraževanje.

Kofliktna perspektiva obravnava stratificirano izobraževanje drugače: neenakost in manj kvalitetno izobraževanje spremljata institucionalizacijo masovnega izobraževanja. To se razume kot sledeče:

- ✚ Šole kot masovne institucije večajo obstoječi status diskrepance med razredom, raso, etničnostjo, spolom in starostjo.
- ✚ Socialno razredni odnosi, ki prevladujejo zunaj šole, so reproducirani znotraj nje; razredna stigma lahko ostaja izražena v izbirah življenjskih stilov.
- ✚ Neenakosti v moči, kontroli in dostopu do socialnih in ekonomskih možnosti so legitimirane v vsakodnevnih interakcijah in simboličnih izmenjavah učencev, učiteljev in upravljavcev. Pravila razlikovanja med sloji povzročajo, da učenci ubogajo učitelje, ženske se podrejajo moškemu ukazom, manjšine spoštujejo življenjski način dominantnih skupin itd. (Davis, 1999: 71).

Morrow in Torres (v Davis, 1999: 71) trdita, da je socialni status lahko bolj spremenljiv, kot se ga ponavadi smatra. Socialna mobilnost za mlade iz nižjih družbenih razredov in manjšin je pod specifičnimi pogoji možna. Mladi iz nižjih razredov, ki se vzpenjajo po socialni lestvici, ponavadi prihajajo iz družin, v katerih imajo podporno mrežo odraslih, ki podpirajo mobilnost. Mladi iz nižjega socialnega razreda imajo možnosti uspehov, ne nujno sicer na akademskih stopnjah, ampak na drugih področjih, npr. pri socialnih ali športnih veščinah. Brez šole bi takšna mladina ostala nemobilna, ujeta v pogoje, ki jim definirajo preživetje.

Tudi Bourdieu (v Davis, 1999) v konceptu kulturnega kapitala razlaga povezave med šolo, družinskim življenjem in posamezniki. Koncept nam pomaga razumeti tudi, zakaj socialni razred vpliva na družinsko-šolske relacije. Kulturni kapital se nanaša na različne vire, ki jih starši prinašajo v socialno situacijo, vključno z izobrazbo, prihodkom in materialnimi viri, poklicnim statusom, načinom dela in socialnimi mrežami. Družine iz višjih razredov in z bolj izobraženimi starši prinašajo več kulturnega kapitala in lahko v imenu otrok učinkoviteje vplivajo na institucije, šole. Vpliv družin iz srednjega razreda je lahko že manjši, družine iz nižjega razreda in delavskega razreda z malo kulturnega kapitala pa imajo zelo omejene možnosti vplivanja na šolo.

Bourdieu (v Davis, 1999) domneva, da višji socialni status zagotavlja staršem z več viri, da intervenirajo v šoli in vežejo družino v bolj tesno povezavo s socialnimi institucijami, kot je to na voljo družinam iz delavskega razreda. To utemeljuje s sledečimi domnevami:

- ✚ Starši z večjo kapaciteto razumevanja instrumentalnega jezika, ki ga uporabljajo učitelji, lažje pomagajo svojim otrokom pri domačih nalogah in jim tako zagotavljajo daljše šolanje.
- ✚ Višji socialni status staršem dovoljuje, da dostopajo do učiteljev kot socialno enakopravni ali celo superiorni in zagotavljajo večji občutek samozaupanja v izobraževalnih okoljih.
- ✚ Višji dohodek omogoča staršem nakup več izobraževalnih pripomočkov – računalnikov, jezikovnih tečajev, potovanj in obiskov šolskih dogodkov.
- ✚ Zaposlitve iz višjega srednjega razreda so bolj podobna povezavi med delom in domom, ki jo učitelji predstavljajo za učence in njihove domače naloge.
- ✚ Starši iz višjih razredov so bolj verjetno člani socialnih mrež z dostopom do informacij o šolskih procesih in praksah.

Močnik (2003: 23) pravi, da je

izobraževalni sistem najpomembnejši sistem družbene reprodukcije v kapitalističnem družbenem sistemu in je v njem hkrati tudi najpomembnejši sistem družbene kohezije. Ta sistem je že vnaprej institucionaliziran kot sistem za reprodukcijo družbenih hierarhij in neenakih položajev. Izobraževalni sistem že po svoji notranji logiki podreja in celo »marginalizira« nekatere skupine – pravzaprav je to sistem, ki opravlja »racionalizirano« hierarhizacijo in delno tudi marginalizacijo prebivalstva pač po obrazcih »racionalnosti«, ki spontano delujejo v družbenem sistemu. Nadaljnji vzrok, zakaj lahko izobraževalni sistem povzroča marginalizacijo in izključenost, pa ne izhaja iz izobraževalnega sistema samega, temveč iz njegovega splošnega družbenega konteksta: kapitalistični sistem je po svoji notranji logiki »revolucionaren« in se nenehno spreminja – zato se nenehno spreminjajo tudi profili delovne sile, ki lahko uspešno konkurirajo na delovnem trgu. Izobraževalni sistem je zaradi revolucionarne narave kapitalizma ves čas v nevarnosti, da zaostaja. Prav s tem problemom nenehnega strukturnega zastarevanja izobraževalnega sistema se najbolj ukvarjajo strokovnjaki. Ta problem je še zlasti pereč zunaj središča svetovnega kapitalizma – kjer so strukturni premiki še bolj nepričakovani, kjer je denarja manj, pa še razna kratkoročna nihanja, ki izhajajo iz menjave in distribucije (in ne toliko iz proizvodnje), so na obrobju močnejša in še bolj nepričakovana.

Vendar pa nekateri teoretiki trdijo, da ni enoznačne povezave med šolo in reprodukcijo obstoječih družbenih razlik. Nemitz (v Mencin Čeplak, 2000: 122) govori o tem, kako šola posega v gospostvena razmerja, premešča razmerja sil ter prestavlja pozicije vladajočih in vladanih prav s tem, da šolski uspeh in z njim povezana poklicna prihodnost nista (več) enoznačno odvisna od družbenega izvora in spola posameznika. Še več, Čeplakova (2000: 122) navaja, da prav z načinom, kako *»strokovnjakinje in strokovnjaki poudarjajo odvisnost šolskega uspeha od »strukturnih« družbenih dejavnikov (čeprav s temeljnim namenom, da bi opozorili na nedemokratičnost in neegalitarnost šole oziroma izobraževalnega sistema), pogosto utrjujejo stereotipe in pričakovanja glede šolskega uspeha pripadnic in pripadnikov različnih družbenih skupin«*.

Beck (2001: 26) opisuje nadaljnje spremembe izobraževanja v družbi tveganja. Izobraževalni sistem je izgubil funkcijo dodeljevanja statusa, saj sama zaključena šola ne zadošča več za doseganje določenega poklicnega položaja ter s tem določenega dohodka in ugleda. Funkcijo podeljevanja statusa ima sedaj trg dela. Ali, kot pravi Beck: *»Pridobljena izobrazba ne obljublja ničesar več.«* Vendar pa šolanje tudi ni postalo odveč; brez zaključene šole, ki ti daje kvalifikacijo, je poklicna prihodnost povsem zaprta. *»Bolj ko takšno spričevalo o poklicni kvalifikaciji postane »vstopnica«, bolj so mladostniki, ki ne morejo izkazati nobene zaključene poklicne kvalifikacije, marginalizirani«* (Beck, 2001: 224). Ne morejo niti priti v konkurenco za morebitna delovna mesta, saj so že prej izločeni.

Zaradi naraščajoče brezposelnosti se radikalno spreminja položaj v izobraževalnem sistemu. *»Mladi ljudje ostajajo dalj časa v šoli, da bi se izognili brezposelnosti, pogosto se odločajo za dodatno izobraževanje. Šole postajajo ustanove za shranjevanje, »čakalnice«, in ne izpolnjujejo več tistih nalog poklicne kvalifikacije, ki so jim bile zapisane«* (Beck, 2001: 217). Zmanjšana je nekoč bistvena funkcija izobraževanja – navezava na poklic. Zaradi spremenjenih razmer v družbi, na trgu dela, izobraževalni sistem enostavno ne more slediti novim spremembam in trendom. Mladih ne more ustrezno pripravljati na opravljanje dela, saj ga ti v veliki meri ne dobijo, delodajalci pa zahtevajo večšine in spretnosti, ki bi omogočile višjo produkcijo, boljšo izrabo časa.

Po drugi strani pa izobraževalni proces danes ni več priprava za vstop v delovni proces, temveč je postal svojsko delo, akumulacija kulturnega kapitala, ki je sam po sebi proizvodni dejavnik. Izobraževalni proces posameznika ne uči toliko delovnih navad in

postopkov, ampak ga uči organizirati svoje intelektualne in fizične sposobnosti. Tudi integracija posameznika v družbo ob pomoči slojnih in razrednih skupinskih identitet ni več potrebna, ker to funkcijo bolj uspešno prevzemajo moderni komunikacijski mediji, različni življenjski stili ter nove delitve družbe na uspešne in neuspešne skupine, ki presejajo tradicionalne socialne delitve in pripadnosti (Ule, 2000b).

2.4.1. Šolska neuspešnost in osip

Kljub dejstvu, da so se tudi na področju izobraževanja zgodile velike spremembe, to tudi v družbi tveganja ostaja zelo pomembno. Za določene skupine ljudi še posebej, saj omogoča njihovo socialno integracijo v družbo. Med njimi so tudi mladi.

Močnik (2003: 38) pravi, da *»šolski uspeh vse bolj določa posameznikove in posameznične možnosti v nadaljnjem življenju. Življenje mladih ljudi vse bolj postaja »investicija«, ki jo sami in njihovi starši vložijo v to, da bi si zagotovili čim ugodnejši izhodiščni položaj v boju, ki jih čaka v zrelem obdobju«*.

Šolski uspeh ima v življenju mladih in njihovih družin velik pomen. Čeplakova (2000: 124) navaja, da

starši in otroci s tem, ko šolskemu uspehu pripisujejo izjemno velik pomen, še vedno gojijo iluzijo, da si prav z izobrazbo lahko zagotovijo varnost. Ta iluzija sicer ni usodna, za posameznico oziroma posameznika je lahko precej bolj usodna predpostavka, da neuspeh v šoli pomeni neuspeh v življenju nasploh. Usodna zato, ker neposredno vpliva na samopodobo in to toliko bolj ob dejstvu, da v visoko modernih družbah »biti mlad« pomeni »šolati se«. Izstop iz sistema formalnega izobraževanja na simbolni ravni torej pomeni izstop iz življenjskega obdobja, imenovanega mladost.

Pais (v Mencin Čeplak, 2002: 181) navaja, da je vzrok, da mladi izobrazbi pripisujejo tako velik pomen, tudi v tem, da verjamejo v odprte možnosti prehoda iz enega družbenega razreda v drugega.

Kako pomemben je šolski uspeh za otroke in mladino, povedo tudi domače raziskave. Osmošolci in osmošolke so v letu 1998 v kar 77,1 odstotka navedli, da je šolski uspeh skupaj z uspehom v poklicu zanje zelo pomemben (Mencin Čeplak, 2000: 124). V

raziskavi mladine je kar 92,8 odstotka srednješolcev in srednješolk trdilo, da je zanje uspeh v šoli (oz. v poklicu) zelo in dokaj pomemben (Mencin Čeplak, 2002: 175).

Šola in šolski uspeh sta pomembna tudi z razvojnega vidika. Tomorijeva (2002: 16) navaja, »da se v obdobju, ki se časovno pokriva s šolanjem, oblikuje otrokova celovita osebnost. V njem se zastavljajo lastnosti, značilnosti, njegove močne in šibke točke, ki bodo še vse življenje odločale o njegovi osebni sreči, odnosu z drugimi ljudmi in ustvarjalnosti ter vplivale z vsem tem na kakovost njegovega življenja in na njegov prispevek svetu, katerega del je«. Navaja, da o šolski uspešnosti v širšem smislu odloča potek in izid naslednjih razvojnih nalog:

- ✚ sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja;
- ✚ razvoj samostojnega razmišljanja, presoje, oblikovanja stališč, opredeljevanja in iskanja novih rešitev, v skrajni stopnji oblikovanje smiselnega odgovora na izzive, dvome in dileme;
- ✚ razvoj delovnih navad, sistematičnega izpolnjevanja nalog, načrtovanja ter organiziranja dela individualno in v skupini;
- ✚ učenje sodelovanja z drugimi;
- ✚ razvijanje različnih spretnosti in veščin;
- ✚ oblikovanje ustreznega vedenja v preizkušnjah in učinkovitega obvladovanja stresov;
- ✚ prevzemanje odgovornosti za lastno prizadevanje in prispevek k delu skupine,
- ✚ preizkušanje izvirnih načinov spoprijemanja z intelektualnimi in delovnimi izzivi;
- ✚ sprejemanje in izražanje čustvenega odziva na lasten uspeh in neuspeh ter na uspeh in neuspeh drugih.

Uspešno zaključeno izobraževanje je v vseh pogledih najboljši možen izid, izhod, saj omogoča bolj tekoče prehode iz mladosti v odraslost, v zaposlitev, v boljši ekonomski in socialni položaj. Uletova (2003: 36) pravi,

da je izobrazba izjemno pomemben faktor za socialno uvrščanje in kakovost življenja otrok in mladostnikov, zato je izpad iz izobraževalnega sistema ena izmed najbolj dramatičnih in problematičnih situacij, ki se lahko otroku in mladostniku zgodi v tem obdobju. Primerljiva je lahko kvečjemu z nezmožnostjo vstopa v delovno sfero oz. z nezaposlenostjo mladih. V sodobni družbi, v kateri je dostop do vseh ravni izobraževanja formalno demokratičen, je zahteva po nenehnem, celo vseživljenjskem pridobivanju znanj izjemno močna.

Marentičeva Požarnikova (2002: 48) opozarja, da neuspešnost običajno opredeljujemo dokaj ozko – z nizkimi ocenami, slabimi rezultati na preskusih znanja, popravnimi izpiti in ponavljanjem razredov, osipom oziroma izstopi ali z izključitvami iz šole. *»Preredko pa se upošteva, da gre za učno neuspešnost tudi v primeru, kadar učenci delujejo pod svojimi zmoglostmi, izgubljajo učno motivacijo in samozavest in dosežajo premalo kakovostno (trajno, uporabno) znanje, kakršnega bodo potrebovali, da se znajdejo v negotovih in zahtevnih razmerah prihodnosti.«*

Strojinova (2002: 6) navaja, da se šolska neuspešnost kaže vsaj na tri načine:

1. v veliki verjetnosti neuspešnosti ali dejanski neuspešnosti učencev, ki ponavljajo razrede ali pa so pretežni del šolanja na meji minimalnega uspeha ali neuspeha;
2. ko učenec predčasno zapusti šolo pred končano obvezno izobrazbo ali konča šolanje brez potrebne usposobljenosti za vstop na trg delovne sile;
3. v posledicah za nadaljnje življenje, ki izhajajo iz tega, da mladi niso dobili primerne znanja in veščin za uspešno vključitev v delo.

Mikuš Kosova (v Premru, 2005: 37) pravi, da se šolska neuspešnost najbolj nedvoumno kaže, *»ko dijak ne izpolni osnovnih nalog šolanja in ne more vstopati v naslednje zahtevnostne stopnje izobraževanja, ko šolanje prekinja na stopnji, ki je prenizka glede na njegove sposobnosti in objektivne možnosti, in ko izstopa iz procesa šolanja prej, kot bi bilo optimalno glede na njegove subjektivne in objektivne potrebe«.*

Premrujeva (2005: 36) navaja sledeče oblike šolske neuspešnosti:

- ✚ ponavljanje razreda;
- ✚ preusmeritev v drug program oziroma šolo;
- ✚ osip – zapuščanje šole brez kvalifikacije;
- ✚ prehod v smeri brez realnih možnosti.

V nadaljevanju se bom osredotočila le na najpogosteje in najbolj drastično obravnavano obliko šolske neuspešnosti: osip – zapuščanje šole brez končane in pridobljene poklicne kvalifikacije.

Vzroki za osip

Uletova (2003: 47) navaja, da k »osipu prispeva veliko razlogov. Ponavadi pride do kritične napetosti med osebnimi problemi in pogoji, ki so povezani z družino ali socialnim okoljem učenca, ali s šolskimi procesi in odzivi. Eden izmed pomembnih dejavnikov osipa je tudi ponavljanje razreda, kajti ponavljalci so velikokrat odtujeni od novih sošolcev in izolirani od svojih vrstnikov«.

Izstop iz šole je kumulativni proces, ne impulzivno dejanje.

Relativno redko se zgodi, da je odločitev za zapustitev šole hipna. Razlogi, ki jih dijaki pogosto navajajo – na primer slabe ocene, ponavljanje, delo, nosečnost – niso nujno pravi razlogi, temveč so to lahko zgolj racionalizacije ali poenostavitve bolj kompleksnih pogojev. Dejavniki, ki prispevajo k osipu, so zelo raznoliki. Problema osipa ne moremo pojasniti samo z značilnostmi učencev oz. z individualnimi ali družinskimi manjki. Pri odločanju o izstopu iz šole igrajo pomembno vlogo tudi značilnosti šole. Dejanje izstopa obsega medsebojno odvisno razmerje med značilnostmi učencev in šolskimi procesi (Ule, 2003: 47).

Oregonski izobraževalni oddelek (v Ule, 2003: 47) navaja naslednjih deset razlogov za srednješolski osip:

- ✚ preslabe ocene za napredovanje v naslednji razred;
- ✚ pomanjkanje starševske podpore za izobraževanje;
- ✚ nefunkcionalno družinsko življenje;
- ✚ zaposlitev, ki presega 15 ur na teden;
- ✚ zloraba drog;
- ✚ pogosti disciplinski prekrški;
- ✚ preslaba prilagoditev na šolsko okolje;
- ✚ nosečnost in starševstvo;
- ✚ občuten vrstniški pritisk po izstopu iz šole;
- ✚ obiskovanje več šol hkrati.

Rumberger (v Ule, 2003: 49) pa navaja naslednje razloge za zapustitev šole:

- ✚ s šolo povezani problemi, slab šolski uspeh;
- ✚ učenec ne mara šole, učenec je izključen;
- ✚ učencu se zdi šola prenevarna;
- ✚ ekonomski problemi;

- ✚ želja po zaposlitvi oz. delu;
- ✚ finančne težave;
- ✚ domače obveznosti;
- ✚ osebni problemi;
- ✚ nosečnost, poroka;
- ✚ z družino povezani problemi;
- ✚ nizka izobrazba staršev;
- ✚ nizek dohodek staršev, enostarševska družina.

Literatura ne navaja enotnih vzrokov, ki pripeljejo do neuspeha mladih v šoli. Večinoma se prepletajo teorije, ki neuspeh povezujejo z individualnimi, šolskimi, družinskimi in družbenimi dejavniki.

Individualni dejavniki

Tomorijeva (2002: 17) navaja, da je šolska neuspešnost pogostejša pri otrocih, ki so že v osnovi manj prilagodljivi, slabše organizirani, impulzivni in nemirni, pri neustrezno socializiranih otrocih, pri vase zaprtih, introvertiranih in čustveno zelo ranljivih otrocih, pa tudi pri tistih otrocih, ki so v primerjavi s svojimi vrstniki kakorkoli subjektivno ali objektivno izrazito drugačni (kronično bolni oz. telesno prikrajšani, otroci iz manjšinskih skupin ipd.). Neuspešnost je pogostejša tudi pri tistih, katerih osebnostne značilnosti ter način vedenja in odzivanja močno otežujejo vključevanje in prilagajanje procesu šolanja (bodisi na izpolnjevanje delovnih nalog bodisi na socialne in čustvene preizkušnje ter obremenitve, brez katerih si poteka šolanja ni mogoče predstavljati).

Med individualne značilnosti, ki vplivajo na osip, Uletova (2003: 55) šteje neopravičeno izostajanje od pouka, slabe ocene, slabe bralne in matematične sposobnosti, nizko samospoštovanje, vedenjske probleme, težave pri identificiranju z drugimi, hkratno zaposlenost in obiskovanje šole ter pripadnost manjšinskim skupinam, zaradi česar se mladi počutijo izolirane in odtujene.

Osip zvišajo tudi nizka pričakovanja in pripisovanje nizke pomembnosti nadaljnji šolski karieri. Ta pričakovanja in vrednote so povezana z družinskim poreklom, šolskimi značilnostmi in značilnostmi razreda ter predhodnimi izkušnjami z uspehom. Pomembna napovednika osipa sta tudi nizko samospoštovanje in eksterni lokus kontrole.

Potencialni osipniki manj verjetno občutijo, da so priljubljeni med ostalimi učenci (Ule, 2003: 55).

Literatura omenja tudi druge individualne dejavnike, ki pripeljejo do izstopa iz šole, npr. genetske vzroke, pri katerih se šolski neuspeh razlaga s težavami, ki so posledica dednih dejavnikov. V psihoafektivni teoriji pa se povezujejo procesi grajenja osebnosti pri otroku z napredkom njegovega izobraževanja. Identificirane so bile štiri glavne izobraževalne stopnje oz. prehodi: (1) otroški vrtec, prva faza v otrokovi separaciji od sveta njegove družine in začetkom njegove socializacije; (2) osnovna šola, ki je resničen začetek otrokovega statusa učenca in začetnega učenja, ter tudi prehod iz osnovne v srednjo šolo, ki na splošno ustreza dobi predpubertete; (3) srednje izobraževanje, ki časovno sovпада z adolescenco in ponuja manj varnosti kot osnovna šola; (4) visoko izobraževanje, pri katerem je študent intelektualno in emocionalno neodvisen. Vsak prehod zahteva prilagoditev novim okoliščinam. Na zahteve, ki so jim postavljene ob teh prehodih, otroci ne reagirajo na enak način. Nekateri nalete na težave, ki vplivajo na njihovo vedenje in uspeh v šoli (Measures to combat failure at school, 1993: 47).

Dejavniki, povezani z družino

Z osipom so povezani številni družinski dejavniki, ki lahko vključujejo naslednje situacije:

- ✚ učenec izhaja iz družine, v kateri so starši ali drugi otroci osipniki in je podpora za doseg izobrazbenih ciljev nizka;
- ✚ učenec izhaja iz družine z veliko otroki;
- ✚ učenec izhaja iz družine, ki ima težave zaradi jezika, kulturnih razlik, transporta ali ustreznih oblačil;
- ✚ učenec izhaja iz doma, ki je pretirano stresen (Ule, 2003: 50).

Uletova (2003: 50) argumentira, da najbolj točen napovednik učenčevih šolskih dosežkov nista dohodek ali socialni status sama po sebi, temveč stopnja, do katere je učenčeva družina zmožna:

- ✚ ustvariti družinsko okolje, ki spodbuja učenje;
- ✚ vzpostaviti visoka, toda razumna pričakovanja glede otrokovih dosežkov in kariere v prihodnosti;
- ✚ se vključiti v izobraževanje svojih otrok v šoli in skupnosti.

Na šolski uspeh pa ugodno vpliva pozitivno funkcioniranje družine, ki ima naslednje dimenzije: (1) sposobnost reševanja problemov, (2) sposobnost komuniciranja, (3) definirano družinskih vlog, (4) afektivna povezanost, (5) afektivna vključenost in (6) prisotnost nadzora nad obnašanjem, torej stopnja družinske kohezivnosti. Nasprotno pa konfliktni afektivni in komunikacijski družinski odnosi negativno vplivajo na otrokov šolski uspeh (Ule, 2003: 52).

Za uspešno izobraževanje mladih je zelo pomembno, da se starši zanimajo za šolanje svojih otrok, jim pomagajo pri obveznostih in so jim v moralno oporo pri premagovanju težkih obveznosti. Dryden in Vos (v Premru, 2005: 43) navajata raziskave, ki kažejo,

da so uspešnejši otroci, ki odraščajo v družini, ki je kohezivna, v kateri člani znajo komunicirati, so sposobni reševati konfliktno situacije, v kateri so vloge posameznikov jasno definirane. V nasprotju z njimi pa so mladostniki, ki odraščajo v družinah, kjer prevladujejo avtoritarni ali permissivni starševski stili, v večji nevarnosti, da postanejo osipniki. Najbolj so izpostavljeni otroci, ki živijo samo z enim od staršev ali v čustveno razpadlem družinskem okolju. Pri takšnih je verjetnost učnih težav vsaj za 50 % višja, verjetnost, da ne bodo končali srednje šole, pa je vsaj dvakrat večja.

Tudi Tomorijeva (2002: 17) vidi večjo možnost šolske neuspešnosti pri šolarjih, ki odraščajo v disfunkcionalni družini.

Dejavniki, povezani s šolo

Mladi, ki predčasno izstopijo iz rednega srednješolskega izobraževanja, imajo slabše učne in delovne navade, pa tudi nižjo motivacijo za učenje. Osip pogosto izvira iz pomanjkanja identifikacije s šolo. Mnogo avtorjev navaja, da so šolski dejavniki najbolj pomembni napovedniki osipa (Ule, 2003). Med šolskimi dejavniki, ki najbolj prispevajo k osipu, Uletova (2003: 53) izpostavlja naslednje:

- ✚ delovanje šolskega sistema samega (kako šolski sistem uniformira različne potrebe učencev, kakšno znanje preferira, kakšni so načini ocenjevanja);
- ✚ strukture programov (vsebine predmetov, kako so predmeti med seboj povezani);
- ✚ organizacije izvajanja (povezanost šolskega izobraževanja in praktičnega usposabljanja).

Med bolj konkretnimi šolskimi dejavniki pa omenja naslednje:

- ✚ učiteljev pedagoški oz. didaktični pristop;

- ✚ povezovanje učenja in praktičnega usposabljanja;
- ✚ povezovanje vsebin predmetov v celovite sklope;
- ✚ prilagajanje podajanja snovi učencem z različnimi sposobnostmi;
- ✚ nespodbuden odnos učiteljev do učno manj uspešnih učencev;
- ✚ percepcija, da je disciplinski sistem neučinkovit in nepošten;
- ✚ zelo razširjeno izostajanje od pouka («špricanje») (Ule, 2003: 53).

Pomembnost šole in dogajanja v njej kot vzrok za osip raziskuje tudi interakcijsko gibanje, v središču katerega je vprašanje, kako se razvije neuspeh v šoli. Gibanje se večinoma ukvarja z dogajanjem znotraj šole. Več pozornosti namenja osebnim, subjektivnim konstrukcijam dogodkov med učitelji in učenci ter procesom pripisovanja pomena in definiranja situacije. To gibanje skuša analizirati vsakodnevne mehanizme, ki vodijo do neuspeha v šoli, skozi interakcijo različnih strani, vključenih v izobraževanje; gre torej za prikazovanje socialnih in odnosnih procesov v trikotniku otrok – ozadje – šola. Neuspeh v šoli je viden kot neposreden niz neenakih odnosov, ki vodijo ali v marginalizacijo ali k razvoju neustreznih učnih strategij (Measures to combat failure at school, 1993: 55).

Prvi vidik, ki je za interakcioniste zelo pomemben, so pričakovanja učiteljev in s tem povezane interakcije v razredu. Učitelji imajo pričakovanja in podobe o sebi in svojih učencih. Učitelj ni kulturno nevtralen. Njegova profesionalna izkušnja in sociokulturno ozadje v veliki meri vplivata na njegova pričakovanja in na podobo idealnega učenca. Drugi vidik so metode ocenjevanja. Zadnje raziskave so pokazale ključno vlogo procesov ocenjevanja ter njihov direkten in indirekten vpliv na izobraževalni proces. Ocenjevanje je pogosto tarča različnih kritik. Ne samo sumativno in normativno ocenjevanje, tudi zanesljivost in veljavnost teh ocen povzroča dvom pri mnogih raziskovalcih. Pomembno je učiteljevo videnje ocene, tudi če so učenci enako ocenjeni. To je pogosto nekorektno in je lahko vzrok neuspeha v šoli. Ocenjevanje v šoli je tradicionalno povezano z ustvarjanjem hierarhije odličnosti. Učenci so rangirani v skladu s standardom odličnosti, ki so ga postavili učitelji in najboljši učenci. Sistem ocenjevanja je uporabljen tudi pri nagrajevanju oz. kaznovanju učencev, vsekakor pa ocena učencu ne pove, kako napredovati. Tretji vidik pa so učni pogoji. Med učnimi pogoji, ki jih zagotavlja šola, je neustrezno ocenjevanje med najslabšimi pogoji. Ti pogoji poudarjajo razlike v sposobnosti učencev in stopnji učenja ter njihovi motivaciji za kasnejše učenje (Measures to combat failure at school, 1993: 55).

Tudi Marentičeva Požarnikova (2002: 48) opozarja, da pripisujemo vzroke osipa največkrat neugodni družinski situaciji. Po njenem mnenju pa premalo upoštevamo tesno mrežno povezanost različnih dejavnikov učne uspešnosti. Gre za vzajemno delovanje značilnosti, ki jih učenec prinese v šolo, ter kakovosti pouka in odnosov v razredu, na šoli (šolska klima) in tudi na ravni celotnega šolskega sistema; koliko je ta selektiven, zahteven, prilagojen raznolikim zmožnostim in potrebam učencev.

Dejavniki, povezani s širšim socialnim okoljem

Nekateri avtorji izpostavljajo pomen okolja kot glavni dejavnik, ki vpliva na uspeh oz. neuspeh mladega človeka. Pristop, ki zagovarja tezo, da je šolski uspeh večinoma odvisen od socialnega ozadja, je bil popularen v šestdesetih in sedemdesetih letih, ko so raziskovalci trdili, da otroci iz deprivilegiranega okolja nimajo nujnih kulturnih osnov za uspeh v šoli. Pomanjkanje kulturnih virov v družini in socialnem ozadju vodi do zaostalosti v intelektualnem razvoju posameznika, še posebej na verbalnih in kognitivnih področjih. Domače okolje otroku ne more zagotavljati kulturne in lingvistične osnove, ki je potrebna za uspeh v šoli (Measures to combat failure at school, 1993: 50). Podobne so tudi teze Bourdieuja o socialnem kapitalu, ki različno vpliva na uspešnost otrok in mladih v izobraževanju.

Nekateri avtorji zagovarjajo tezo, da šola reproducira strukturo razrednih odnosov in prispeva k legitimnosti socialne hierarhije. Šola le potrjuje in spodbuja razredni habitus. Norme v šoli odgovarjajo kulturnim normam vladajočega razreda. Otroci iz deprivilegiranih okolij nimajo tega kapitala niti tega habitusa in te norme težje dosegaajo. Vrednote, obnašanje in kognitivni stil, ki se prenaša z otrokovim ozadjem, je različen od tistega v dominantni kulturi, ki omogoča uspeh v šoli (Measures to combat failure at school, 1993: 52).

Spet drugi avtorji, npr. Althusser (1980), zagovarjajo koncept »ideološkega aparata države« in razvijajo idejo, da izobraževalni aparat doprinaša k reprodukciji kapitalističnih reprodukcijских odnosov. Osnovnošolska in srednješolska izobraževalna mreža odražata kapitalistično delitev na manualno in intelektualno delo. Te mreže, ki v resnici prenašajo skupno ideologijo, so namenjene nasprotnim socialnim razredom in vodijo v delitev posameznikov na tiste, ki izkoriščajo, in na tiste, ki so izkoriščani.

Korespondenčna teorija zagovarja statistično povezavo med neuspehom v šoli in pripadnosti določeni socialni skupini. Izobraževalni sistem doprinaša k socialni reprodukciji socialnih pozicij. Neuspeh v šoli je le prenos neenakosti in izključevanja v družbi (Measures to combat failure at school, 1993: 53).

Četrty vidik raziskovanja vzrokov neuspeha je odnos do učenja; ta teorija zadeva mikrosociologijo, njen namen pa je razložiti individualni neuspeh (ali uspeh) ljudi, ki pripadajo v veliki meri isti socialni skupini. Osrednja točka te teorije je stopnja pomembnosti, ki jo posameznik daje izobraževalnemu uspehu in učenju. Odnos, ki ga mladi razvijejo do šole, šolskega dela in sveta dela, ima svoje specifične značilnosti. Posameznik tako ni preprosta preslikava socialne skupine, ki jih pripada ali produkt okoljskih vplivov (Measures to combat failure at school, 1993: 54).

Posledice osipa

Mencin Čeplakova (2002: 174) navaja, da je zelo pomembno vrednotenje šolskega uspeha v otrokovem ožjem in širšem okolju; še posebej so otroci občutljivi na odnos učiteljic in učiteljev ter sošolk in sošolcev. Stigma, ki jo imajo šolsko manj uspešni, je lahko usodna, še posebej v družbenih razmerah, ki jih politiki, strokovnjaki in teoretiki opisujejo kot razmere neskončnih možnosti – zato implicitno ali eksplicitno neuspeh v življenju pripisujejo zgolj posamezniku.

V analizi rezultatov raziskave iz leta 1999 so raziskovalci opozarjali, kako in zakaj je za osmošolke in osmošolce lahko usoden šolski neuspeh: z nižanjem uspeha se zvišuje delež otrok, ki izjavljajo, da se doma slabo počutijo; učenci ne glede na svoj šolski uspeh zaznavajo, da učitelji manj cenijo manj uspešne učence; učenci z nižjim uspehom od sošolcev redkeje pričakujejo pomoč v zvezi s šolo; šolski uspeh je pomemben dejavnik sklepanja prijateljstev. Šolski neuspeh je tako pogosto vir konfliktov doma in v šoli, ki rahljajo zaupanje vase in zaupanje v socialne mreže (Mencin Čeplak, 2002: 169).

Po drugi strani šolska neuspešnost ni nujno usodna za samopodobo, samospoštovanje. Eden od dejavnikov, ki ogrožajo oz. varujejo pred tem, da bi bile nizke šolske ocene usodne, je nedvomno odnos učiteljev do manj uspešnih ter do pripadnikov družbenih skupin, ki so žrtve negativnih predsodkov. Če je njihov odnos pozitiven, potem neuspešnost nima nujno vseh negativnih posledic in obratno, če je njihov odnos

negativen, potem so te posledice prav gotovo močnejše izražene. Fenomen samoizpolnjujoče se napovedi, ko se »objekt« predsodka oz. stereotipa začne vesti skladno s pričakovanji, ima lahko usodne posledice za otroke, ki dosegajo slabše učne rezultate in/ali izhajajo iz okolij, ki so označena kot deprivilegirana. *»Britanske raziskovalke in raziskovalci so prikriti učni načrt upoštevali kot pomemben dejavnik razlik v šolskem uspehu. Ugotovili so, da učitelji in učiteljice v Veliki Britaniji med t. i. prikrajšanimi ne pričakujejo le več učnih, ampak tudi več disciplinskih težav«* (Mencin Čeplak, 2002: 175).

Šolski neuspeh ima v življenju mladega človeka in tudi kasneje v odraslosti velike posledice: psihične, zdravstvene, vedenjske, družbene in socialne. Jelenc (2002: 22) poudarja, da šolska neuspešnost poleg šolskih ocen in napredovanja po stopnjah izobraževanja zajema številne druge razsežnosti in učinke, ki zadevajo psihološke, sociološke, ekonomske ter druge značilnosti in okoliščine življenja prizadetega človeka, zadevajo njegovo poklicno in tudi celotno življenjsko osebno pot ali kariero.

Longitudinalna študija Chena in Howarda (2003: 116) je pokazala, da zgodnji šolski neuspeh zmanjšuje dokončana leta izobraževanja v zgodnji odraslosti, ki so povezana z nižjim socialnoekonomskim statusom v odraslosti. Tudi Tidwellova (1988: 941) navaja negativne posledice zapustitve šolanja brez spričevala. Med posledicami osipa so težave pri iskanju zaposlitve, slabše plačana dela. Osipniki imajo nižje zaslužke in bodo v večji meri prejemniki socialnih pomoči kot mladi, ki šolanje dokončajo. *»Neposreden učinek zgodnjega šolskega neuspeha na kasnejši status ostaja statistično pomemben.«*

Tudi Uletova (2003: 37) navaja, da so posledice osipa pomanjkanje osnovne izobrazbe, manjša funkcionalna pismenost, manjše zaposlitvene in ekonomske možnosti, več frustracij in večji občutek odtujenosti. Osipniki imajo večje težave pri iskanju zadovoljujoče, izpolnjujoče in ekonomsko nagrajujoče zaposlitve kot njihovi vrstniki s končano šolo. Ponavadi se zaposlujejo na nizko kvalificiranih in nizko plačanih delovnih mestih. Imajo tudi velike težave pri prilagajanju na delovno sfero in na socialni sistem. Posledično je njihov socialnoekonomski status na splošno nižji. Osipniki imajo manj možnosti ne samo pri iskanju zaposlitve, temveč tudi pri morebitnem napredovanju. Tudi poklici, ki zahtevajo tehnične veščine, so vse zahtevnejši in zahtevajo dodatno izobraževanje. Posledice osipa pomenijo torej večjo verjetnost socialnih problemov že v sami mladosti in dalje v odraslosti.

Tomorijeva (1998: 8) navaja ogrožen razvoj osebnosti mladih, ki so prenehali s šolanjem. *»Ker niso vključeni v konstruktivne skupine vrstnikov in imajo tudi manj možnosti zdrave samopotrditve, je mogoče sklepati, da je za njih gradnja zadovoljujočega samospoštovanja še težja, prav tako pa je ob tem mogoče predvideti težave pri nadaljnji socializaciji.«* *»Šolska neuspešnost ogroža posameznikov celostni osebni razvoj«* (Tomori, 2002: 17).

Otrok oziroma mladostnik, ki ne izpolnjuje splošnega merila uspešnosti, sam sebe doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manjvrednega ali celo v celoti slabega. Spoznanje, da ne izpolnjuje pričakovanj okolja in svojih najbližjih, lahko resno ogrozi njegovo samospoštovanje in postopoma prodre v vse vidike njegove samopodobe. Nezadovoljiva predstava o sebi in lastni vrednosti pa je lahko temelj različnih poskusov reševanja lastnega samospoštovanja in neustreznega zagotavljanja svojega mesta med drugimi. Mladi, ki niso vključeni v proces šolanja, so prikrajšani tudi za socializacijo (Tomori, 2002: 17).

Tidwellova (1988: 942) navaja še druge težave; neuspešne mlade drugi in tudi oni sami pogosto vidijo negativno. Pogosteje izkušajo rasno diskriminacijo, neodobravanje s strani staršev, prijateljev in družbe, sebe razvrednotijo zaradi odločitve zapustiti šolo ter doživljajo nenehna poniževanja. Pogosteje so bolj impulzivni, manj zreli in družabni kot njihovi vrstniki, ki niso zapustili šolanja. Raziskave kažejo tudi na povezave slabšega šolskega uspeha z anksioznostjo (Mencin Čeplak, 2000: 128).

Mladostniki, ki se ne šolajo, so socialno in zdravstveno ogroženi. Pri njih so pogostejše različne vrste tveganega vedenja. Pri marsikomu je prav to vedenje (ali pa njegove posledice) prežgodaj prekinilo izobraževalni proces. Tudi druge raziskave kažejo, da bodo učenci, ki so izkusili zgodnji šolski neuspeh, verjetneje imeli višje stopnje deviantnega vedenja v zgodnji odraslosti (Tomori, 1998: 6). Te posledice poudarja tudi Uletova (2003: 37), ki navaja, *»da je pri osipnikih večja verjetnost, da bodo zašli v kriminalna dejanja, zlorabljali mamila in da bodo postali odvisni od državnih socialnih programov. Z osipom je povezana tudi večja verjetnost, da bo tak posameznik/ca slabšega zdravja«*.

Tvegano vedenje pa Tomorijeva (1998) definira kot vključevanje eksperimentiranja, občasnih vedenj, dejavnosti in vedenjskih vzorcev, ki odstopajo od sprejetih norm in prinašajo tveganje za posameznika in/ali njegovo okolje. Pomen tveganega vedenja je velik predvsem zaradi sorazmerno verjetnih posledic: ogroženost mladostnikovega

zdravja ali celo življenja; vključitev škodljivih navad v življenjski slog, ki se prenašajo v odraslo dobo; stopnjevanje konfliktov s socialnim okoljem ali družbenimi mehanizmi; ogrožanje drugih ljudi in lastnine; prezgodnje prekinjanje šolanja in procesa usposabljanja za poklic; slabše možnosti za osebnostno zorenje zaradi prezgodnjega prevzemanja odraslih vlog.

3. PREDSTAVITEV PROGRAMA PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE – PUM

Začetki programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) segajo v devetdeseta leta, v čas, ko je bila v Sloveniji zelo visoka brezposelnost. Razmere na trgu delovne sile so se tako zelo zaostrole, da mladi brez poklica in delovnih izkušenj niso imeli večjih možnosti za zaposlitev. Dodatni razlog za oblikovanje tega programa je bilo tudi to, da je veliko mladih opuščalo redno šolanje, ni bilo pa celostnih rešitev za njihovo učinkovito družbeno reintegracijo. V tistem času ni bilo razvitih izobraževalnih programov, ki bi se ukvarjali s preprečevanjem problematike osipa. Eden prvih takšnih programov je bil program PUM, ki ga je razvil Andragoški center Slovenije. Prvotna zasnova programa se je eksperimentalno izvajala kot Center za mlajše odrasle. Po dveh letih praktičnih izkušnjah je bil program delno dopolnjen ter poimenovan Projektno učenje za mlajše odrasle. Spomladi 1998 je v Ljubljani stekla prva izpeljava programa.

V nadaljevanju je program podrobneje predstavljen. V prvem delu opisujem značilnosti ciljne skupine, ki se vključuje v program, v drugem delu pa cilje in metode dela. Predstavitev izhaja iz publikacije Projektno učenje za mlajše odrasle (Velikonja, 2000).

Program Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM je javnoveljavni program neformalnega izobraževanja, namenjen mladim od 15 do 25 let, ki so iz različnih razlogov opustili šolanje in so tako brez kakršnekoli izobrazbe, na trgu dela pa zaradi pomanjkljivih izkušenj spadajo med težje zaposljive. Njihov socialni status je definiran tako z osipom kot tudi z brezposelnostjo. Program je bil zasnovan, da bi tem mladim pomagal ustvarjalno in dejavno vstopiti v družbeno življenje. Mladostnike skuša motivirati, da bi se po zaključku obiskovanja vnovič vključili v proces rednega izobraževanja, želi pa jih tudi usposobiti za večjo konkurenčnost na trgu delovne sile. Program je usmerjen k temu, da mladi spoznajo čim več različnih poklicev in da hkrati tudi odkrivajo svoje interese in talente. Program PUM je oblika daljšega izobraževalnega programa, ki je naravnana na odpravljanje vzrokov, ki so v prepletu privedli do izstopa iz sistema šolanja ali dela.

Ciljna skupina programa so mlajši odrasli brez poklica in ustreznih zaposlitvenih izkušenj, kar jih ob tekmovalnosti na trgu delovne sile umešča v kategorijo najteže

zaposljivih. Njihov družbeni položaj označuje izključitev iz šolanja in dela, kar jih uvršča v družbeno skupino na obrobju. V večini so brez poklicne ali strokovne izobrazbe. Večina udeležencev še nikoli ni bila redno zaposlena. Delovne izkušnje, ki jih nekateri imajo, pa so povezane s priložnostnimi, pollegalnimi zaposlitvami.

Mladi imajo ob vstopu v program nestvarna pričakovanja in predstave o delu in zaposlovanju. Tisti brez delovnih izkušenj praviloma idealizirajo svoje zaposlitvene želje in nestvarno pričakujejo dobro plačana in ugledna delovna mesta, za katera niso ustrezno usposobljeni. Udeleženci s slabimi delovnimi izkušnjami pa imajo odklonilen odnos do dela, zlasti do delodajalcev.

Pri mladih, ki so opustili šolanje, je motiviranost za učenje v klasičnih šolskih okoliščinah nizka, predvsem zaradi slabih izkušenj preteklega šolanja, do katerih je prišlo zaradi nespodbudnega šolskega sistema in medosebnih težav v šolskih okoljih. Slabe šolske izkušnje so povezane predvsem z neustreznimi izidi v vedenju do avtoritet ter z zavračanjem oblik abstraktnega pomnjenja in reprodukcije učnih vsebin, ki jih podaja šola. Mladi, ki so opustili šolanje, izrazito zavračajo toge klasične (frontalne) metode poučevanja, represivno preverjanje znanja in druge metode klasičnega šolskega discipliniranja. Več zanimanja kažejo za funkcionalno uporabno znanje in spretnosti. Prav tako niso motivirani za kritično in ustvarjalno razmišljanje ter samostojno postavljanje problemov.

Značilnost velikega dela mladih v programu je tudi neuspešno poklicno odločanje ob prehodu iz osnovnega šolanja v nadaljevalno šolanje. Glede na posledice, ki jih ima neustrezna poklicna izbira, bi lahko mlade razvrstili takole:

- ✚ mladi, ki še nimajo jasno opredeljenega poklicnega cilja: njihovi osebni interesi niso bili ustrezno izoblikovani in povezani v poklicno odločitev, zaradi katere bi bili motivirani za izobraževanje;
- ✚ mladi, ki so glede na svoje zanimanje izbrali neustrezno šolsko usmeritev in zaradi nemotiviranosti niso dokončali šolanja ali pa so ga celo dokončali, a jih delo v izbranem poklicu ne veseli: nimajo stvarne poklicne vizije, zato je treba znova določiti njihovo poklicno usmeritev in izdelati strategijo za doseg bolj stvarno opredeljene poklicne identitete;
- ✚ mladi, ki imajo jasno določeno poklicno vizijo, vendar so izgubili motivacijo za nadaljevanje šolanja, s katerim bi formalno pridobili poklic.

Ena od posledic izstopa iz šole je tudi socialna osamelost. Posledice socialne osamelosti izhajajo iz pomanjkanja socialne opore in lahko kasneje ogrozijo dejavnike, ki vplivajo na večjo motiviranost mladih za:

- ✚ ohranjanje samopercepcije, ko posameznik kot član družbene skupine doživlja potrditev in ob brezposelnosti ni stigmatiziran kot nekoristen član;
- ✚ možnost druženja z vrstniki s podobnimi življenjskimi izkušnjami in ohranjanje temeljnih socialnih razsežnosti življenjskega obdobja adolescence;
- ✚ ohranjanje motiviranosti in občutka smiselnosti pri sodelovanju v družbi, nastopu splošne apatije, znižanju aspiracij ter ustvarjanju nestvarnih življenjskih percepcij in pričakovanj. Pri socialno izolirani mladini se utegne kot vzporedni učinek izraziteje pojavljati negativno samovrednotenje.

Raziskovalci učinkov družbene marginaliziranosti mladine poleg tega enotno navajajo, da so pri mladih, ki niso vključeni v družbo, bolj razvite strategije, ki pripomorejo k ugodju in zmanjšujejo občutek za realnost. Te strategije so povečana zloraba drog, alkoholizem, večanje nezakonitih dejavnosti, nasilniško vedenje, beg od doma in samomorilnost.

Ena izmed pomembnejših posledic socialne marginalizacije mladih je tudi ta, da jim družbena osamelost ne omogoča eksperimentiranja in pridobivanja novih izkušenj v odnosih z ljudmi, ki se pojavljajo na različnih položajih družbene moči. Tako niso dovolj usposobljeni za samostojno nastopanje, za vstop v javno življenje in za avtonomno komunikacijo z ljudmi, ki ravnajo z njimi kot (formalne ali neformalne) avtoritete, ter nimajo ustreznih izkušenj za samopromocijo. Nadalje nimajo možnosti za preskušanje in reševanje različnih konfliktnih situacij v vrstniški skupini ali v odnosu do starejših. Na podlagi rezultatov poskusne izpeljave programa lahko domnevamo, da ima večina mladih ob vstopu v program slabe izkušnje z reševanjem medosebnih konfliktnih situacij in ni opremljena s konstruktivnimi vzorci funkcionalne rabe socialnih veščin.

V nadaljevanju podrobneje predstavljam cilje programa. Strnemo jih lahko v sledeče kategorije:

- ✚ preprečiti socialno osamelost mladih;
- ✚ jih ponovno vključiti v kulturno okolje vrstniških skupin;
- ✚ zmanjšati socialne probleme v okolju;
- ✚ spremeniti negativen odnos okolja do njih;

- ✚ pospešiti medsebojno povezovanje in samopomoč med mladimi;
- ✚ razviti motivacijske mehanizme, da bi se ponovno vrnili v šolo;
- ✚ jim pomagati pri razvijanju delovnih navad in odpravljanju učnih problemov.

Temeljni cilj programa je pomagati mladim pri pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi jim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali v izbrani poklicni karieri. Poleg tega je bistveno tudi pridobivanje funkcionalnega znanja, ki razvija splošno izobraženost, razgledanost in prožnost mišljenja, pridobivanje pozitivnih izkušenj učenja, jasno razčlenjene poklicne želje ter razvijanje sposobnosti kritičnega in problemsko usmerjenega mišljenja.

Izobraževalne cilje programa delimo na tri skupine:

1. Med cilje splošne izobraženosti spadajo poznavanje različnih učinkovitih tehnik strategij učenja in usposobljenost za samostojno učenje, pridobivanje funkcionalnih izkušenj – bralnih, pisnih, računskih in komunikacijskih spretnosti, obvladovanje funkcionalne rabe slovenskega jezika, matematike in računalništva, poznavanje temeljnih naravoslovnih zakonitosti, temeljnih pravic učenca, državljana in delavca, poznavanje ekologije ter poznavanje temeljnih načel delovanja telesa.
2. Cilji oblikovanja poklicne identitete zajemajo širjenje poklicne informiranosti, izdelavo načrta poklicne kariere, funkcionalno rabo strokovnega jezika izbrane poklicne dejavnosti, spoznavanje novih ali prožnih zaposlitvenih možnosti, povezovanje s potencialnimi delodajalci v lokalnem okolju, razumevanje temeljnih sestavin delovnopravne zakonodaje in usposobljenost za iskanje zaposlitve.
3. Cilji sociokulturnega delovanja so povezani z oblikovanjem identitete; med njih štejemo prevzemanje odgovornosti za svoje ravnanje, povečanje možnosti za premagovanje manj ugodnih spodbud iz ožjega socialnega okolja, sposobnost samostojnega ravnanja v instituiranih življenjskih položajih, učinkovitejšo izrabo prostega časa, pridobivanje delovnih navad, povečano samozavest, izkušnje ustvarjalnega druženja mladih, pozitivne izkušnje vedenja v skupini ter poznavanje temeljnih možnosti sodobnih medijev in ustvarjalne uporabe medijske kulture.

Delo v programu poteka po metodi projektnega dela, njegova najpomembnejša značilnost pa je upoštevanje interesov in sposobnosti udeležencev, ki tako sodelujejo pri

načrtovanju dela. Udeleženci izberejo temo projekta, učne vire, metode in postopke, mentorji pa jim pri tem pomagajo. To, da udeleženci sodelujejo že pri načrtovanju, jih zelo spodbuja k učenju/pri učenju, ki tako dobi nov smisel in postane ciljno usmerjena dejavnost. Projektno delo je usmerjeno k čim boljši izrabi njihovih zmožnosti in k premagovanju manj spodbudnih vzgibov iz primarnega socialnega okolja ter jih usmerja in pripravlja za zahtevnejše programe izobraževanja. Z aktivnim sodelovanjem in odločanjem o poteku programa se povečuje tudi njihova motivacija za sodelovanje v programu, posledično pa tudi motivacija za učenje in nadaljevanje izobraževanja.

Projektno delo se deli na štiri oblike, ki se med seboj smiselno povezujejo in prepletajo:

1. Individualni učni projekti so sestavni del načrtovanja poklicne kariere. Njihova vsebina izhaja iz opredeljenih osebnih ciljev udeležencev, npr. opravljanje manjkajočih izpitov, dejavnosti, povezane z oblikovanjem individualne poklicne kariere, ali pa projekt, povezan z osebno rastjo udeleženca v programu.
2. Izbirno projektno delo; njegova vsebina temelji na interesih in aktualnih učnih potrebah udeležencev. Iz študij in prakse vemo, da so za udeležence zanimive predvsem sodobne medijske produkcije (časopis, film), umetnost (gledališke predstave, razstave, fotografija) in potovanja. Izbirni projekt traja predvidoma od 1 do 3 mesecev, v njem pa sodelujejo vsi udeleženci v programu.
3. Produktijsko projektno delo je usmerjeno k spoznavanju novih načinov ustvarjalnosti, načinov uporabe energijsko manj zahtevnih in okolju prijaznih tehnologij, k razvijanju možnosti za oživljanje starih in izumirajočih obrtnih tehnologij ter izdelavo predmetov, ki so značilni za lokalno okolje. Produktijsko projektno delo lahko predstavljajo tudi različne storitve, ki jih skupine permanentno izvajajo za okolje.
4. Interesne dejavnosti se smiselno povezujejo z vsebinami, ki jim sledi skupina udeležencev v poteku programa, vendar jih ni mogoče izpeljati v sklopu drugih programskih možnosti. Njihova vsebina je lahko ožje povezana z dopolnjevanjem projektних nalog.

Ker je delo projektno, v programu PUM ni klasičnih šolskih metod, učnih programov, ocenjevanja in selekcije. Skozi različne projekte, kot so npr. film, gledališka predstava in

časopis, mladi pridobivajo temeljna funkcionalna znanja in spretnosti (funkcionalna raba slovenskega jezika, matematike, računalništva, širjenje poklicne informiranosti ipd.), pridobivajo izkušnje in znanja, ki jim omogočajo uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali v izbrani poklicni karieri, dobijo pozitivne izkušnje učenja, jasneje razčlenijo svoje poklicne želje ter izdelajo poklicno ali zaposlitveno strategijo.

Ob prihodu v program se mentorji vsakemu udeležencu individualno posvetijo in skupaj z njim naredijo individualni načrt, ki ga skuša udeleženec tekom obiskovanja programa doseči. Ta načrt je podlaga za vse njegove aktivnosti v programu. Individualni načrt je načrt za napredek udeleženca na vseh področjih – ne samo na šolskem, ampak tudi na socialnem, motivacijskem in osebnostnem. Je podlaga za izbiro vseh projektnih dejavnosti v programu; te naj bi bile namreč osmišljene s cilji, ki so si jih zastavili udeleženci programa.

Skupinska dinamika v učnih projektih pomaga mladim osmisliti učenje in izobraževanje, oblikovati stvaren odnos do dela ter ustvariti osebno vizijo nadaljnje poklicne kariere in zaposlitve. Program PUM pomaga mladim iz socialne izključenosti in jim omogoča, da odkrijejo svoje talente, ustvarjalnost, izboljšajo delovne in učne navade ter se naučijo sodelovanja v skupini.

Program PUM traja eno šolsko leto vsak dan od ponedeljka do petka. Poteka sedem ur dnevno. Organizirano projektno delo poteka od septembra pa do junija, julij je namenjen individualnim učnim projektom in interesnim dejavnostim, avgusta pa so ponavadi počitnice.

Za sodelovanje v programu se lahko mladi odločijo sami ali po priporočilu prijateljev, staršev, svetovalnih delavcev v šolah, centrov za socialno delo in zavodov za zaposlovanje. Vključijo se lahko kadar koli med šolskim letom, prav tako pa lahko iz njega kadar koli izstopijo. Obiskujejo ga brezplačno, kot brezposelni pa so deležni tudi ugodnosti, ki izhajajo iz tega statusa.

Z mladimi v programu PUM delajo mentorji. Ker program teče v obliki projektnega dela in ker nima klasičnih šolskih metod, je temu primeren tudi način dela – mladi namreč delajo brez mehanizmov avtoritarnosti in discipliniranja, njihovo delo temelji na doživljanju pozitivnih izkušenj.

Mentorji imajo ustrezno izobrazbo, ki je določena v Odredbi o smeri vodje mentorske skupine in mentorjev v izobraževalnem programu Projektno učenje za mlajše odrasle. Poleg tega morajo opraviti Študijski program za izpopolnjevanje za mentorje v Projektne učenju za mlajše odrasle, ki obsega približno 200 ur in vsebuje znanja, s pomočjo katerih lahko mentorji samostojno opravljajo delo v programu. Ta znanja zajemajo značilnosti mladih in njihove težave, večina programa je posvečena učenju metode projektne dela, precejšen del pa tudi evalvaciji. Ob koncu študijskega programa kandidati za mentorje izdelajo seminarsko nalogo – načrt projekta, ki ga lahko kasneje uporabijo v skupini. Če zadostijo pogojem, dobijo licenco za mentorja v programu PUM, ki jo obnavljajo vsaka tri leta.

V času izvajanja programa se mentorjem zagotavlja strokovno izpopolnjevanje; teme izpopolnjevanja lahko predlagajo sami glede na svoje potrebe, vsebine pa se izbirajo tudi glede na rezultate vsakoletnega spremljanja programa.

V sedanjih oblikah se program PUM izvaja v enajstih krajih:

Ajdovščina, Celje, Ljubljana, Koper, Maribor, Murska Sobota, Novo mesto, Radovljica, Slovenj Gradec, Škofja Loka in Tolmin.

Program PUM sofinancirata Ministrstvo za šolstvo in šport ter Evropska unija s sredstvi Evropskega socialnega sklada. Iz slednjega se financirajo tudi pravice udeležencev, ki izhajajo iz statusa brezposelnosti.

Med letoma 2000 in 2002 je pod nosilstvom Filozofske fakultete v Ljubljani potekala evalvacija programa PUM. Študija z naslovom Evalvacija socialnointegracijske vloge programa PUM je bila izbrana kot ena izmed študij, ki so bile v letu 2000 spodbujene z javnim razpisom Ministrstva za šolstvo in šport za financiranje in sofinanciranje evalvacijskih študij na področju vzgoje in izobraževanja. Temeljni cilj študije je bil ugotoviti socialnointegracijske učinke izobraževanja v programu. Z evalvacijo smo ugotavljali:

- ✚ ali program spodbuja in omogoča, da se mladi vračajo v izobraževanje, ter kakšni so učinki programa;
- ✚ ali program učinkuje zgolj kratkoročno ali tudi dolgoročno, tako da mladi vztrajajo do uspešnega dokončanja šolanja in zaposlitve tudi po vrnitvi v izobraževanje;

- ✚ kako je strukturiran kurikulum programa PUM in katere sestavine vplivajo na njegovo kakovost,
- ✚ katere kazalnike kakovosti je mogoče prepoznati v sistemu usposabljanja mentorjev programa PUM; ali je moč opaziti tudi pomanjkljivosti, ki bi jih bilo treba odpraviti.

Izpeljava evalvacije je potekala od avgusta 2000 do septembra 2002. Izpeljavo empiričnega dela študije smo izvajali v vseh takrat delujočih izvajalskih organizacijah: PUM TIN Ljubljana, PUM Ajdovščina pri LU Ajdovščina, PUM Radovljica pri LU Radovljica, PUM Maribor pri AZM – LU Maribor, PUM Murska Sobota pri LU Murska Sobota, PUM Skala Celje, PUM MOCIS Slovenj Gradec in PUM Memory Koper.

Bistvene ugotovitve študije so bile sledeče:

1. Program Projektno učenje za mlajše odrasle ima dolgoročne socialnointegracijske učinke. Podatki o takratnem položaju udeležencev, ki so program obiskovali od začetka njegovega izvajanja, kažejo, da se jih je 40 odstotkov šolalo, 9 odstotkov jih je bilo redno zaposlenih, 15 odstotkov jih je bilo zaposlenih za določen čas, 2 odstotka sta se nameravala šolati v šolskem letu 2002/03, 21 odstotkov jih je bilo brezposelnih, 2 odstotka sta bila v vojski, 2 odstotka na porodniškem dopustu, 2 odstotka na zdravljenju odvisnosti od drog, 7 odstotkov pa se jih je uvrstilo pod »drugo« ali »neznano«.
2. Šolski neuspeh in prekinitev šolanja je kompleksen družbeni problem, ki nastaja na presečišču družinskega, šolskega in širšega okolja. Analiza značilnosti okolja in šolska zgodovina udeležencev kažeta, da se v program vpisujejo mladi, ki sodijo v rizično skupino v družbi; družina v življenju teh mladostnikov nima podporne vloge, zaradi šolskega neuspeha pa tudi šolanje ne more delovati kot varovalni dejavnik.
3. Pomembna vloga programa PUM se kaže v tem, da relativizira in omili pomen šolskega neuspeha ter izpostavi možnost popravljanja neuspeha ob drugi priložnosti – program namreč zajema odkrivanje posameznikovih močnih področij.
4. Kurikulum ponuja izvirne rešitve, s katerimi lahko posameznik v celoti vpliva na izbiro tematike, ki jo učitelj šele na poznejši stopnji strukturira kot učno snov in ji določi učne cilje ali standarde znanja. Čeprav gre za program s posebnimi cilji in za posebno ciljno skupino, je bila raziskovalna skupina mnenja, da bi bilo mogoče

podobne rešitve uporabljati tudi v bolj formaliziranih kurikulumih, vsaj kot dopolnitev povsem strukturiranih in določenih učnih tem.

5. Učinki programa so močno odvisni predvsem od tistih, ki ga izpeljujejo, to je od mentorjev. Evalvacijska skupina pripisuje kakovost izpeljave programa skrbnemu izboru mentorjev ter njihovem dodatnemu usposabljanju in stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju.

4. POSTAVITEV RAZISKOVALNIH HIPOTEZ

V svojem magistrskem delu bom podrobneje raziskala tri razsežnosti osipa mladih. Prva razsežnost zajema najpogostejše razloge, zaradi katerih mladi ne dokončajo šolanja. Literatura ne navaja enoznačnih vzrokov, ki mlade pripeljejo do tega, da izstopijo iz šole. Tudi sama bom skušala dokazati, da pri udeležencih programa PUM ni prevladoval samo en sklop razlogov, ampak so bili ti različni in so se med seboj prepletali.

Druga razsežnost zajema vsakdanje življenje mladih po izstopu iz šole. Se je njihov vsakdanjik po izstopu iz šole spremenil? Kakšen je bil njihov vsakdanjik, kaj so počeli, so imeli socialno mrežo prijateljev, vrstnikov?

Tretja razsežnost pa zajema analizo programa PUM, in sicer, kakšne učinke ima na udeležence, ki se vanj vključujejo. Predvidevam, da ima izrazito pozitivne učinke na psihosocialnem področju.

Za analizo navedenih sklopov sem postavila tri hipoteze:

1. Udeleženci programa PUM so iz šole izstopili zaradi različnih razlogov; ne prevladuje en vzrok, ampak se jih med seboj prepleta več.
2. Izstop iz šole je za udeležence programa PUM pomenil diskontinuiteto, ki je ogrožala njihov prehod iz mladosti v odraslost. Posledice takšne diskontinuitete so mladi občutili v:
 - ✚ spremembi dnevnih dejavnosti;
 - ✚ šibkem socialnem omrežju, ki ga sicer zagotavlja vključenost v izobraževanje (omrežje sošolcev, prijateljev);
 - ✚ spremembi samopodobe.
3. Program Projektno učenje za mlajše odrasle ima pozitivne učinke predvsem na psihosocialnem področju življenja udeležencev. Mladim pomaga preprečevati in preseči negativne posledice osipa ter pri vračanju v pozitivne prehode iz mladosti v odraslost. Učinkovito pa jim tudi pomaga, da se ponovno odločijo za izobraževanje ali zaposlitev.

EMPIRIČNI DEL

5. DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI SUBJEKTOV ANALIZE

V nadaljevanju predstavljam demografske značilnosti vseh subjektov analize, in sicer: udeležence programa PUM, mentorje v programu in direktorje izvajalskih organizacij programa, ki so bili zajeti v evalvacijski študiji, ter udeležence, ki sem jih zajela v razpravah v fokusnih skupinah.

Udeleženci programa PUM

V okviru evalvacijske študije smo imeli dva vzorca udeležencev. V prvega so bili zajeti udeleženci, ki so v obdobju od 1. 9. 2000 do 31. 8. 2001 obiskovali program PUM. V drugem vzorcu smo zajeli 393 udeležencev, ki so v obdobju 1998–2001 obiskovali program PUM.

Udeleženci, ki so v času anketiranja obiskovali PUM

V vzorec je bilo zajetih 110 mladih ob začetku obiskovanja programa in 113 mladih ob koncu obiskovanja programa PUM v šolskem letu 2000/01. Razlika v velikosti vzorca je nastala zato, ker lahko mladi v program vstopajo in iz njega izstopajo tudi med šolskim letom, in tako nismo anketirali istih udeležencev.

Ob začetku obiskovanja programa je bilo nekaj več kot polovica deklet, ob koncu obiskovanja programa pa je bilo deklet manj – 42,5 odstotka. Natančno število deklet in fantov, zajetih v anketiranje, prikazuje Preglednica 1.5 v Prilogi 1.

Starost udeležencev je bila med 14 in 27 let, povprečna je bila na začetku in na koncu obiskovanja PUM 20 let (Preglednica 1.6 v Prilogi 1).

Večina mladih je živela doma pri starših (od 85 do 89 odstotkov), manj kot 5 odstotkov pa jih je navajalo, da živijo sami. Nekateri so živeli drugje, npr. pri sorodnikih, v reji, takšnih je bila približno desetina (Preglednica 1.7 v Prilogi 1).

Zbrali smo tudi podatke o vrsti naselij, v katerih živijo udeleženci: 38 odstotkov jih je živelo v mestu (ob začetku in koncu obiskovanja programa), 25 odstotkov na začetku

obiskovanja programa in 28 odstotkov ob koncu obiskovanja programa v primestnih naseljih ter 37 odstotkov ob začetku obiskovanja programa in 33 odstotkov ob koncu obiskovanja programa na vasi (Preglednica 1.8 v Prilogi 1).

Udeleženci, ki so program obiskovali od njegovega nastanka naprej

Preglednica 1.9 v Prilogi 1 prikazuje število udeležencev po posameznih letih obiskovanja programa. Največ jih je program obiskovalo v letu 2001. Dve tretjini anketiranih udeležencev je bilo fantov, tretjina pa deklet (Preglednica 1.11 v Prilogi 1). Starost udeležencev se je gibala med 16 in 30 let, povprečna je bila 21,7 leta (Preglednica 1.10 v Prilogi 1).

Udeleženci razprav v fokusnih skupinah

Vseh udeležencev, ki so sodelovali v razpravah v petih organizacijah, je bilo 29, med njimi je bilo 17 fantov in 12 deklet. Njihova starost je bila zelo različna, prikazuje jo Preglednica 1.12 v Prilogi 1.

Največ udeležencev je program obiskovalo v šolskem letu 2002/03 – štirinajst, šest v šolskem letu 2001/02, pet v 2000/01, štirje pa v letu 2003/04.

Po izobrazbi je bilo največ udeležencev s končano srednjo ali osnovno šolo, ostali pa so imeli zaključen en ali več letnikov srednje šole (Preglednica 1.13 v Prilogi 1).

Med udeleženci so le štirje odgovarjali na ankete, ki smo jih izvajali v okviru evalvacijske študije na Filozofski fakulteti, in sicer dve udeleženki iz Maribora, ena iz Celja in ena iz Radovljice.

Mentorji programa PUM

V evalvacijski študiji je sodelovalo 24 mentorjev, od tega 18 žensk in 6 moških. Po starosti so prevladovali mentorji v starosti med 25 in 40 let, en mentor je bil star 49 in en 56 let. Podrobnejše podatke o njihovi starosti prikazuje Preglednica 1.14 v Prilogi 1.

Polovica mentorjev je imela dokončan univerzitetni študij, pet visoko strokovno šolo, dva višjo strokovno šolo, pet pa srednjo strokovno, tehnično ali splošno šolo. (Preglednica 1.15 v Prilogi 1) Vrsta izobrazbe je bila pri vseh mentorjih zelo različna, polovica jih je bila s področja družboslovja, ostali pa z naravoslovno-tehničnih ali humanističnih smeri (Preglednica 1.16 v Prilogi 1).

Večina mentorjev se je za delo v programu usposabljala v letih 1999 in 2000, eden se je usposabljal v letu 1997, eden pa v letu 1998 (Preglednica 1.17 v Prilogi 1).

Štirinajst mentorjev je imelo pridobljeno ali priznano pedagoško-andragoško izobrazbo, ki je tudi pogoj za delo v programu, dva sta jo v času evalvacije pridobivala, osem pa je ni imelo. Strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja (tudi pogoj za delo v programu) so imeli v času anketiranja opravljen trije mentorji, osem se jih je v tem času nanj pripravljalo, trinajst pa jih je bilo brez njega.

V programu je 19 mentorjev opravljal delo mentorja v programu, 5 pa delo vodje mentorske skupine.

Direktorji izvajalskih organizacij program PUM

Anketirali smo vse direktorje izvajalskih organizacij programa PUM. Bilo jih je osem, sedem žensk in moški.

Njihova starost je bila zelo različna, prikazuje jo Preglednica 1.18 v Prilogi 1.

Različna je bila tudi smer njihove izobrazbe, vendar so vsi imeli humanistično ali družboslovno smer. Vrsto izobrazbe direktorjev prikazuje Preglednica 1.19 v Prilogi 1.

6. METODE ZA PREVERJANJE RAZISKOVALNIH HIPOTEZ

Značilnosti metodologije za v magistrskem delu uporabljene podatke iz evalvacijske študije povzemam po Hlebčevi (Hlebec, 2003a). Za zbiranje podatkov so bile uporabljene tako kvalitativne kot tudi kvantitativne metode, za obravnavanje raziskovalnih problemov in interpretacijo zbranih podatkov pa so bile uporabljene empirične in teoretične metode analize. Pri empirični evalvaciji programa je bila uporabljena longitudinalna analiza z merjenjem in primerjalno analizo ključnih spremenljivk v začetku programa, ob koncu programa in po končanem programu. Pri analizi so upoštevani tako primarni kot sekundarni podatki z navzkrižno validacijo rezultatov izvajalcev in udeležencev.

Temeljni merski inštrument empiričnega dela evalvacijske študije je bil anketni vprašalnik na papirju, v katerem sta se stopnja standardizacije, oblika anketnega vprašalnika in posameznih anketnih vprašanj ter način merjenja (samoanketiranje) prilagodila subjektom evalvacije (mentorji PUM, direktorji izvajalskih organizacij in udeleženci). Razvitih je bilo več merskih inštrumentov, katerih metodološke značilnosti in izbrani načini analize so prikazani v preglednici (Preglednica 1.20 v Prilogi 1). Pred zbiranjem podatkov so bili vsi merski inštrumenti ustrezno preizkušeni na ciljni populaciji.

V nekaterih skupinah udeležencev je anketiranje potekalo v več obdobjih, razloga za to sta odprtost programa PUM, saj lahko udeleženci v program vstopajo in iz njega izstopajo v različnih obdobjih, ter dejstvo, da različne skupine izvajalcev začnejo nove programe ob različnih datumih. Prav tako je treba opozoriti, da večkratno anketiranje ni potekalo na istih subjektih. Poimenska identifikacija anketirancev ni bila mogoča zaradi zagotavljanja anonimnosti in zaupnosti podatkov ter zaupanja anketirancev do raziskovalne skupine. Primerjalna analiza je bila torej možna na nivoju skupine, in ne na nivoju posameznika. To pojasnjuje različno število enot v posamezni fazi anketiranja za udeležence. V zadnji fazi anketiranja, tj. po končanem programu PUM, smo skušali zajeti vse, ki so kdaj obiskovali program PUM. Na ta način se domet longitudinalne analize bistveno podaljša, saj zajamemo večje časovno obdobje po zaključku programa PUM in pogledamo, kakšni so dolgoročni učinki programa PUM.

Pri vsebinski analizi podatkov, zbranih s posameznim merskim inštrumentom, so bile uporabljene metode analize, ki jih bomo navedli v nadaljevanju. Pri odprtih odgovorih so bili odgovori izpisani in ustrezno razvrščeni v skupine podobnih odgovorov ter korektno kodirani. Pri analizi so bile upoštevane frekvence posameznih odgovorov in njihova vsebina. Pri majhnem številu odgovorov (direktorji izvajalskih organizacij, mentorji ob začetku in koncu usposabljanja) so se odprti odgovori vsebinsko interpretirali brez kodiranja.

Med metodami kvantitativne analize so bile uporabljene metode deskriptivne analize: pregled frekvenčne porazdelitve, odstotki posameznih odgovorov, pri številskih spremenljivkah tudi mere srednjih vrednosti. Pri preverjanju merske kakovosti vprašalnika za udeležence je bilo uporabljenih več multivariatnih metod (Hlebec, 2003a: 13–17).

Za dodaten način zbiranja in analiziranja podatkov sem uporabila kvalitativno metodo fokusnih skupin. Zanj sem se odločila zato, ker omogoča zbiranje velike količine podatkov v kratkem času in je zato izredno učinkovita metoda zbiranja podatkov. *»Namen fokusnih skupin je: (1) poglobljeno raziskovanje in odkrivanje novih tem, (2) njihovega konteksta in (3) interpretacija le-teh. Zelo pogosto se fokusne skupine uporabljajo za spoznavanje raziskovalnih vprašanj ali skupin ljudi, o katerih imamo zelo pomanjkljivo vedenje«* (Morgan v Hlebec, 2003b: 2). *»Fokusna skupina je primeren način zbiranja podatkov, ko opazimo razlike med ljudmi (npr. razlike med načrtovalci sprememb in tistimi, ki bi morali spremembe implementirati), ko raziskujemo kompleksne motivacije ali vedenja, ko želimo razumeti raznolikost in ko potrebujemo prijazno in spoštljivo raziskovalno metodo«* (Morgan v Hlebec, 2003b: 3).

Udeleženci fokusnih skupin so bili udeleženci programa PUM, ki so ga obiskovali v preteklosti ali pa v času izvajanja analize in so bili tik pred zaključitvijo obiskovanja. Za njihovo rekrutacijo sem zaprosila mentorje v programu PUM, ki so udeležence povabili k razpravam, ki so se odvijale v prostorih izvajalskih organizacij programa PUM. Na ta način sem zelo hitro dobila zadostno število udeležencev za razprave, saj so se mentorjem udeleženci večinoma odzvali. Pomemben vidik je bil tudi prostor, saj so se razprave odvijale v prostorih programa PUM, ki so ga udeleženci obiskovali, na ta način pa so se počutili bolj domače in varne, kot pa če bi razpravo organizirala v kakem drugem prostoru.

Izvedbo fokusnih skupin so omogočile organizacije, ki program PUM izvajajo, in sicer: Memory Koper, Andragoški zavod – ljudska univerza Maribor, Mocis Slovenj Gradec, Ljudska univerza Radovljica in SKALA PUM Celje.

Fokusne skupine so potekale v času med 21. 10. in 12. 11. 2004 v že naštetih petih organizacijah, trajale so od 45 do 90 minut. Skupine sem moderirala sama, asistenta nisem imela, kar sicer je pomanjkljivost, sem pa vse razprave snemala ter jih kasneje pretipkala v pisno obliko. Poleg tega sem si razpravo sproti zapisovala.

Vsebinske teme, ki sem jih v fokusnih skupinah zajela, so bile sledeče:

- ✚ Kaj udeleženci počno sedaj?
- ✚ Ali so izbrali želeno srednjo šolo, program, kako so se v šoli počutili, kaj je povzročilo njihov šolski neuspeh?
- ✚ Kaj jih je pripeljalo v PUM, kdo jim je zanj povedal, kaj so od njega pričakovali?
- ✚ Kaj jim je bilo v PUM v primerjavi s šolo najpomembnejše, kaj je bilo najpomembnejše, kar so v PUM dosegli, jim je PUM pomagal?
- ✚ Kaj bi si želeli v PUM še dobiti, kaj bi o njem povedali nekemu, ki je v podobni situaciji kot oni?
- ✚ Kakšna bi morala biti po njihovem mnenju šola, da bi bili lahko mladi, kot so oni, uspešni?

Poleg omenjenih metod je bila za dodatne potrebe raziskovanja v tem magistrskem delu uporabljena metoda razvrščanja v skupine, ki jo podrobneje predstavljam v nadaljevanju.

Predstavitev analize razvrščanja v skupine

Metoda razvrščanja v skupine temelji na postopnem (hierarhičnem) združevanju dveh enot (posameznikov ali skupin) v novo skupino. Na začetku je vsak posameznik samostojen, na koncu pa so po velikem številu korakov vsi posamezniki združeni v eno skupino. Potek tega postopka je pregledno prikazan v obliki drevesa združevanja – dendrograma. Optimalna je tista razvrstitev, pri kateri so dovolj podobne enote že združene, združevanje preveč različnih enot pa se še ni začelo. Različnosti (podobnosti) so v drevesni shemi ponazorjene z dolžinami vej drevesa – daljša je veja, večja je različnost. Števila skupin ni treba predhodno določiti (Ferligoj v Rogelj in drugi, 2004: 20).

Ta metoda je bila uporabljena za iskanje podobnih skupin udeležencev, ki so sodelovali v evalvacijski študiji. Uporabljena je bila v Vprašalniku za udeležence programa PUM ob začetku obiskovanja programa in v Vprašalniku za udeležence PUM ob koncu obiskovanja programa. Le v teh dveh vprašalnikih je bil izpolnjen pogoj za multivariantno analizo – najmanj 100 enot.

Namen uporabe metode združevanja v skupine je bil ugotoviti, ali so si udeleženci, ki so sodelovali v anketiranju, med seboj podobni in ali se da na osnovi podobnosti oziroma razlik izoblikovati več skupin.

V analizi se je izkazalo, da razlike med udeleženci obstajajo. Iz drevesa hierarhičnega združevanja medosebnih značilnosti v skupine sta tako v vprašalniku na začetku obiskovanja programa PUM kot tudi na koncu obiskovanja programa PUM razvidni dve skupini: ena večja – pozitivna in druga manjša – negativna. Razlog, da sem prvo skupino poimenovala pozitivna in drugo negativna, je v tem, da so udeleženci prve bolj naklonjeni programu PUM, udeleženci druge skupine pa ne. Hierarhično združevanje udeležencev obeh anketiranj je prikazano v Dendrogramu 1.1 in Dendrogramu 1.2, ki se nahajata v Prilogi 1.

Opisana metoda je bila uporabljena za večino odgovorov udeležencev ob začetku obiskovanja programa ter ob koncu obiskovanja programa. Seznam na ta način analiziranih vprašanj se nahaja v Prilogi 2.

Od udeležencev ob začetku obiskovanja programa jih je bilo v pozitivni skupini 58, v negativni skupini 29, 23 udeležencev ni bilo razvrščenih v nobeno od skupin, saj so imeli najmanj eno manjkajočo vrednost. Od udeležencev ob koncu obiskovanja programa jih je bilo v pozitivni skupini 67, v negativni skupini 22, 17 udeležencev ni bilo razvrščenih v nobeno od skupin, imeli so najmanj eno manjkajočo vrednost.

V nadaljevanju predstavljam značilnosti obeh skupin ob začetku in ob koncu obiskovanja programa PUM.

Ob začetku obiskovanja programa je bilo v pozitivni skupini več deklet – dve tretjini, v negativni skupini pa je spolna struktura bolj uravnotežena (Preglednica 1.1).

Preglednica 1.1: Udeleženci ob začetku obiskovanja PUM po skupinah in po spolu

SPOL	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
ženski	38	66,7	15	51,7	53	61,6
moški	19	33,3	14	48,3	33	38,4
SKUPAJ	57	100	59	100	86	100

Vir: Interno gradivo, nastalo na podlagi evalvacijske študije »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.2: Udeleženci ob začetku obiskovanja PUM po skupinah glede na nekatere demografske značilnosti

	Skupina	N	Arit. sredina	Stand. odklon	Napaka stand. odklona
LETO	1	58	1980,55		,336
ROJSTVA	2	29	1980,66		,494
ŠT. LET SOLANJA	1	57	9,46	2,443	,324
	2	29	9,45	2,293	,426
CAS MED IZSTOPOM IN PUM	1	47	23,31	23,060	
	2	25	20,72	22,161	4,432
NAJBOLJŠI	1	54	3,54	3,859	,525
PRIJATELJI	2	28	3,14	3,875	,732
DOBRI	1	44	12,41	14,287	2,154
	2	25	8,80	8,180	1,636
ŠT. ŽE POZNANIH LJUDI V PUM	1	56	1,41	,496	,066
	2	28	1,21	,418	,079

Vir: Interno gradivo, nastalo na podlagi evalvacijske študije »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Po osnovnih demografskih značilnostih se obe skupini udeležencev ne razlikujeta bistveno. Glede na leto rojstva med skupinama skoraj ni razlike, povprečno leto v prvi skupini je bilo 1980,55, v drugi pa 1980,66. Tudi povprečno število let šolanja je bilo v obeh skupinah skoraj enako, v povprečju so se udeleženci obeh skupin šolali približno 9 let in pol. Pri pozitivni skupini je bila nekoliko daljša doba med izstopom iz šole ter vključitvijo v PUM – 23,31 meseca, medtem ko je bila ta doba pri drugi skupini 20,72 meseca. Razlika je zelo majhna pri številu najboljših prijateljev, v prvi skupini je povprečno število 3,54, v drugi pa je nižje, 3,14. Več razlik je v številu dobrih prijateljev – negativna skupina je imela manjše število dobrih prijateljev (8,80) kot pozitivna (12,41). Malenkost višje je bilo povprečno število udeležencev, ki so jih ob prihodu že poznali udeleženci prve skupine – 1,41, v drugi skupini je bilo povprečno število poznanih udeležencev 1,21.

Ob koncu obiskovanja programa je bilo v negativni skupini nekaj več udeležencev moškega spola, v pozitivni skupini pa je bil spol uravnotežen. Spol udeležencev je v sledeči preglednici.

Preglednica 1.3: Udeleženci ob koncu obiskovanja programa po skupinah in po spolu

SPOL	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
ženski	32	47,8	7	31,8	39	43,8
moški	35	52,2	15	68,2	50	56,2
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

Vir: Interno gradivo, nastalo na podlagi evalvacijske študije »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.4: Udeleženci ob koncu obiskovanja programa po skupinah glede na nekatere demografske značilnosti

	Skupina	N	Arit. sredina	Stand. odklon	Napaka stand. odklona
LETO ROJSTVA	1	67		2,522	,308
	2	22	1980,95	2,420	,516
ŠT. LET ŠOLANJA	1	67	8,99	2,198	,269
	2	22	9,41	1,894	,404
ŠT. NAJBOLJŠIH PRIJATELJEV	1	67	4,40	12,283	1,501
	2	22	4,64	6,973	1,487
ŠT. DOBRIH PRIJATELJEV	1	67	17,91	29,676	3,626
	2	22	10,55	12,839	2,737
ŠT. VEČERNIH IZHODOV	1	67	2,72	2,029	,248
	2	22	3,82	2,805	,598

Vir: Interno gradivo, nastalo na podlagi evalvacijske študije »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Udeleženci obeh skupin so se po starosti malenkostno razlikovali – v prvi skupini so bili udeleženci malo mlajši, povprečno leto rojstva je bilo 1981,03, v drugi skupini pa 1980,95. Udeleženci prve skupine so imeli za seboj dobro leto manj šolanja. Po številu najboljših prijateljev sta si skupini podobni, v prvi skupini je število 4,40, v drugi pa 4,64. Razlike so večje pri številu dobrih prijateljev, ki so jih imeli udeleženci prve skupine 17,91, kar je precej več kot udeleženci negativne skupine (10,55). V povprečju so imeli udeleženci pozitivne skupine manj večernih izhodov (2,72) kot udeleženci v negativni skupini (83,82).

7. RAZLOGI ZA IZSTOP IZ ŠOLE

Postavljena hipoteza 1, ki jo bom skušala potrditi z analizo dobljenih empiričnih podatkov, se glasi:

Udeleženci programa PUM so iz šole izstopili zaradi različnih razlogov; ne prevladuje en vzrok, ampak se jih med seboj prepleta več.

Kot sem prikazala že v teoretičnem delu, za osip ni mogoče določiti enotnih razlogov. Prevladujejo pa štirje sklopi:

1. individualni dejavniki;
2. dejavniki, povezani z družino;
3. dejavniki, povezani s šolo;
4. dejavniki, povezani s širšim socialnim okoljem.

Uletova (2003: 47) navaja, da k »osipu prispeva veliko razlogov. Ponavadi pride do kritične napetosti med osebnimi problemi in pogoji, ki so povezani z družino ali socialnim okoljem učenca, ali s šolskimi procesi in odzivi«. Finn in Rock (v Ule, 2003) trdita, da je izstop iz šole kumulativen proces in le redko se zgodi, da je odločitev za zapustitev šole hipna. Tudi razlogi, ki jih učenci pogosto navajajo kot razlog za izstop, niso nujno resnični.

Cullingford in Morrison (v Mencin Čeplak, 2000: 133) sta pri razgovoru z mladimi, ki so predčasno izstopili iz sistema rednega šolanja, ugotovila, da imajo ti izstopi dolgo zgodovino, ki jo zaznamujejo občutja izoliranosti. Pri tem imajo učitelji izjemno pomembno vlogo, saj se pogosto izkaže, da je izključitev samo končno dejanje v dolgem procesu slabšanja odnosov med učencem in šolskim osebjem, še posebej, če je za učitelje pomembno predvsem učenčevo vedenje in znanje, če šolo obravnavajo kot sistem, ki se mu mora otrok preprosto prilagoditi.

Kljub različnim razlogom pa se v sedanjem času večinoma vse razloge za izstop pripisuje mladim samim. Sami so »krivi«, da se niso učili, da niso bili dovolj sposobni, da so izbrali neustrezno šolo, da se niso prilagodili šolskemu redu, da se niso prilagodili družbenemu kontekstu, v katerem živijo. Tu nastopa fenomen samoizpolnjujoče se napovedi, ko se mladi po daljšem času pripisovanja negativnih posledic šolskega neuspeha začno

obnašati v skladu z predvidenimi posledicami – izstopijo iz šole, kot razloge pa navedejo tiste, ki zadevajo njih same.

V nadaljevanju bom podrobneje analizirala podatke in poskušala iz njih izluščiti tiste bistvene razloge, ki so mlade, ki so obiskovali program PUM, pripeljali do izstopa iz šole. Menim, da tako, kot se kaže iz najrazličnejših drugih raziskav, tudi pri tej populaciji ne bo prevladoval en sam vzrok izstopa. Analiza je razdeljena na tri področja: izbira srednje šole, čas šolanja in razlogi za izstop iz šole.

Izbira srednje šole

O tem, ali so udeleženci izbrali ustrezno srednjo šolo, ali so se v njej dobro počutili, sem spraševala udeležence v fokusnih skupinah.

Če izhajam iz programa PUM, ta predvideva, da se bodo v program vključevali udeleženci, ki so svojo poklicno kariero neustrezno načrtovali. V njem lahko pričakujemo mlade, ki svoje poklicne poti niso ustrezno izbrali: eni še niso imeli jasno opredeljenega poklicnega cilja, eni so izbrali neustrezno šolsko usmeritev in za dokončanje niso bili motivirani, eni so sicer imeli določeno poklicno vizijo, vendar so izgubili motivacijo za nadaljevanje šolanja, s katerim bi formalno pridobili poklic.

V razpravah v fokusnih skupinah so bili odgovori udeležencev na vprašanje, ali so izbrali zelen srednješolski program, deljeni, približno polovica jih je odgovorila, da izbrani program ni bila zelena izbira. Med slednjimi prevladujejo odgovori, da so ga izbrali zaradi drugih. V nadaljevanju navajam najpogostejše navedbe o tem.

✚ Starši so jim svetovali ali ukazali ali določili srednješolski program. Ti udeleženci spadajo med mlade, ki so izbrali neustrezno šolsko usmeritev.

Udeleženka iz Celja: » V 8. razredu sem si poškodovala hrbtenico, tako da sem zgubila dve leti. Ko je bilo treba iti v šolo, me je mama spakirala, pa so me odpeljali v šolo, tako da nisem niti vedela, v katero šolo grem. Sicer sem dve leti naredila, potem pa sem pustila. To je bila vrtnarska šola.«

Spraševalka: »Srednja kmetijska verjetno.«

Udeleženka: »To ni bila zelena šola, mami je imela doma cvetličarno, zato ta šola.«

- ✚ Za izbrani srednješolski program so se odločili zaradi družbe, ker se je tja vpisal/a njegova/njena najboljši/a prijatelj/ica. Ti udeleženci spadajo med mlade, ki še nimajo opredeljenega poklicnega cilja, njihovi osebnih interesi niso bili ustrezno izoblikovani in povezani v poklicno odločitev.

Udeleženka iz Kopra: »Šla sem na gimnazijo, tako kot kolegice, kao.«

- ✚ Niso vedeli, v kateri program naj se vpišejo. Te mlade bi prav tako lahko razvrstili med mlade, ki še nimajo opredeljenega poklicnega cilja.

Udeleženka iz Kopra: »Po osnovni šoli nisem vedela, kam se vpisat. Vpisala sem se na trgovsko, tam nisem niti hodila. Prepisala sem se na frizersko, naredila tri letnike, me ni zanimalo, nisem šla na zaključne. Preusmerila sem se na modno oblikovanje v Maribor.«

- ✚ O srednješolskih programih so bili zelo slabo poučeni. Ti mladi bi potrebovali ustrezno predstavitev izobraževalnih možnosti ter poklicno svetovanje, da bi se lahko odločili za ustrezno poklicno pot.

Udeleženka iz Maribora: »Osnovno šolo sem menjala trikrat. Vpisala sem se v gradbeno, zato, ker je to napisal moj sošolec, pa nisem vedela, kaj naj napišem, pa sem prepisala od njega. Zelo slabo sem bila poučena, nihče mi ni povedal, katere šole obstajajo.«

- ✚ Niso imeli dovolj dobrih rezultatov na testiranjih na koncu osnovne šole, zato so izbrali srednješolski program, ki naj bi ga bili sposobni zaključiti. Ti mladi spadajo med mlade, ki imajo jasno določeno poklicno vizijo, vendar pa se zaradi zunanjih dejavnikov niso mogli vpisati v šolo, ki bi jim omogočila uresničitev te vizije.

Udeleženka iz Maribora: »Imela sem željo za vpis na ekonomsko. Bili smo generacija poskusnih zajčkov – naredili so test sposobnosti, kdo je sposoben za poklicne in kdo za bolj resne šole. Kar dosti nas je izpadlo ven. Nismo imeli

možnosti vpisa na zeleno šolo. Na testiranje si moral iti, profesorji so zraven prali glavo, delili glede na uspeh. Manjkale so mi štiri točke za zeleno – ekonomsko šolo. Vpisala sem se na gradbeno, da ne bi doma pazirala, doma sedela eno leto. Končala sem dve leti, ker me ni veselilo, sem se prepisala na gostinsko. To je bila neke vrste moja želja, vendar ko je bilo gostinstvo v krizi, ni bilo zaposlitve.«

Kar nekaj udeležencev je navajalo več razlogov, npr. da niso vedeli kam, pa so se odločili za enak program kot njihovi sošolci, prijatelji. Ali pa niso imeli dovolj točk za vpis na zeleno šolo, pa so šli »kar nekam«. Nekateri udeleženci so navajali tudi zdravstvene težave.

Sklenem lahko, da so razlogi za neustrezno izbiro srednješolskega programa polovice udeležencev, ki so sodelovali v razpravah, različni: ali so bili pod vplivom staršev ali prijateljev in sošolcev ali niso vedeli kam ali so jih tako usmerili pri poklicnem usmerjanju ali pa so imeli zdravstvene težave.

Čas šolanja

Čas, ki so ga udeleženci preživeli v šoli, je bistven za razumevanje dinamike izstopa iz nje. Ker sam izstop ponavadi ni enkratno dejanje, ampak proces, ki traja dalj časa, je analiza tega zelo pomembna.

Raziskave kažejo na povezanost med počutjem v šoli in izstopom iz nje. Tidwellova (1988: 940) je ugotovila, da je veliko število fantov raznih etničnih skupin šolo zapustilo, ker je niso marali. Osipniki skoraj vedno občutijo odtujitev od svoje šole, doma, soseske in družbe na splošno. Potencialni osipniki imajo manjvredne socialne in komunikacijske spretnosti, redko se udeležujejo v ekstrakurikularnih aktivnostih.

V nadaljevanju bom prikazala odgovore udeležencev, povezane s šolanjem. Najprej bom prikazala odgovore o predmetih, ki so se jih udeleženci radi učili v šoli, in razlogih za to, nato odgovore o predmetih, ki se jih udeleženci v šoli niso radi učili, in razlogih za to, nato pa še njihovo mnenje o dobrih in slabih učiteljih ter njihovem načinu učenja. Na koncu prikazujem tudi razprave iz fokusnih skupin, kjer udeleženci govorijo o svojem počutju v šoli.

Udeleženci iz pozitivne skupine so kot najljubše predmete navedli tuje jezike, nato družboslovne predmete, slovenski jezik in matematiko. Udeleženci iz negativne skupine pa so kot najljubše prav tako navedli tuje jezike, nato matematiko, zgodovino in družboslovne predmete (Preglednica 2.7 v Prilogi 1).

Kot drugi najljubši predmet so udeleženci iz pozitivne skupine v najvišjih odstotkih navedli družboslovne, strokovne, naravoslovne predmete in zgodovino, udeleženci iz negativne skupine pa strokovne, družboslovne predmete in matematiko (Preglednica 2.8 v Prilogi 1). Skupini se razlikujeta v matematiki, ki je pozitivna skupina ni navedla, in v zgodovini, ki je ni navedla negativna skupina.

Razlogi za priljubljenost predmetov so v obeh skupinah podobni. Večina jih je kot najpogostejši razlog navedla zanimivost predmeta, nato so izbrali odgovor drugo – pod to možnostjo so npr. zapisali, da predmet ni bil težek, da je bil pouk sproščen itd., sledita odgovora uporabnost predmeta ter dobri učitelji, ki so predmet poučevali (Preglednica 2.9 v Prilogi 1).

Tudi za drugi najljubši predmet se razlogi glede na udeležence v skupini ne razlikujejo. Najpogostejši odgovor je bil, da je bil predmet zanimiv, na drugem mestu je veselje do predmeta, na tretjem pa poučnost predmeta. Razlika je le v tem, da so udeleženci pozitivne skupine slednje navedli kot razlog za to, da jim je bil predmet ljub, udeleženci iz negativne skupine pa za to, da jim ni bil (Preglednica 2.10 v Prilogi 1).

Kaže se, da imajo pomembno mesto pri motivaciji za učenje način podajanja vsebine predmetov in učitelji, ki so te predmete poučevali. Če učitelji vsebino predmetov razlagajo razumljivo, zanimivo, z različnimi metodami, ki so prilagojene različnim značilnostim učencev, bo ta predmet zanje prav gotovo bolj zanimiv in znanje, ki ga bodo pridobili, trajnejše.

Nadaljujem z analizo odgovorov udeležencev na vprašanje, katerih predmetov se v šoli niso radi učili, in razlogih za to.

Udeleženci iz pozitivne skupine so v najvišjem odstotku navedli, da niso marali matematike, teh je bila skoraj polovica, nato tujih jezikov, naravoslovnih in strokovnih predmetov. Udeleženci iz negativne skupine pa prav tako niso marali matematike,

sledijo predmeti slovenski jezik, tuji jeziki in naravoslovni predmeti. Razlika med skupinama je le v slovenskem jeziku, ki ga udeleženci pozitivne skupine niso navedli kot neljubi predmet v tako visokih odstotkih kot udeleženci negativne skupine (Preglednica 2.11 v Prilogi 1).

Kot drugo izbiro je večina udeležencev obeh skupin izbrala kak drug predmet (npr. telovadba) ali pa na vprašanje ni odgovorila. V obeh skupinah sledijo naravoslovni predmeti, v pozitivni skupini so na tretjem mestu po neprijjubljenosti strokovni predmeti, v negativni pa tuji jeziki (Preglednica 2.12 v Prilogi 1).

Najpogostejši vzroki, da teh predmetov udeleženci niso marali, so v obeh skupinah isti, obrnjen je le vrstni red. Udeleženci iz pozitivne skupine so kot najpogostejši razlog navedli, da jim je ta predmet delal težave, da ga niso razumeli, drugi najpogostejši odgovor je bil drugo (npr. da niso vedeli, zakaj teh predmetov ne marajo), tretji pa, da profesor ni dobro razlagal predmeta. Udeleženci iz negativne skupine so največkrat navedli druge razloge, nato so razloge videli v profesorju, ki ni dobro poučeval tega predmeta, na tretjem mestu pa so navedli, da jim je predmet delal težave oz. ga niso razumeli (Preglednica 2.13 v Prilogi 1).

Kot drugi odgovor sta obe skupini udeležencev največkrat obkrožili drugo – ali je bilo to brez odgovora ali pa so navedli kake druge razloge, npr. da za ta predmet niso bili talentirani, da je bil predmet bolj namenjen moškim, da je bil zakompliciran. Prav tako so v obeh skupinah kot drugi najpogostejši razlog navedli, da predmeta niso razumeli oz. jim je delal težave, kot tretji razlog pa so navedli, da profesor ni znal dobro razložiti vsebine predmeta. Razlika v odgovorih je, da so udeleženci iz pozitivne skupine v več odstotkih navedli, da je bil izbran predmet dolgočasen, udeleženci iz negativne skupine pa so navedli, da predmeta niso marali (Preglednica 2.14 v Prilogi 1).

Udeležence smo spraševali tudi po tem, kako poučujejo učitelji, ki se jim zdijo dobri. Kot je razvidno iz sledeče preglednice, sta bili obe skupini večinskega mnenja, da so dobri tisti učitelji, ki dobro in razumljivo razlagajo predmet. V pozitivni skupini udeležencev sledi odgovor, da so dobri učitelji tisti, ki so dobri, prijazni, imajo smisel za humor, nato sledi odgovor drugo (ne vem, brez odgovora itd.). V negativni skupini udeležencev pa je na drugem mestu odgovor, da so dobri učitelji tisti, ki so do učencev pozitivni, prijazni, na tretjem pa je odgovor drugo.

Preglednica 2.1: Poučevanje dobrih učiteljev (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) učitelji, ki poučujejo določen predmet (telovdba, zgodovina, ...)	0	0,0	2	3,4
2) učitelji, ki dobro in razumljivo razlagajo in poučujejo (kratko, jedrnato, zanimivo,...)	69	56,1	28	48,3
3) učitelji, ki so do učencev pozitivni/prijateljski, prijazni	15	12,2	12	20,7
4) učitelji, ki so dobri, prijazni, imajo smisel za humor....	20	16,3	7	12,1
5) drugo (do mene so bili vsi v redu, tisti, ki ocenjujejo znanje, ne vem, brez odgovora)	19	15,4	9	15,5
SKUPAJ	123	100	58	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Po mnenju udeležencev iz obeh skupin so slabi tisti učitelji, ki slabo poučujejo in slabo razlagajo snov. Na drugem mestu je pri obeh skupinah trditev, da so to učitelji, ki so zoprni, neprijazni, tečni, dolgočasni. Udeleženci pozitivne skupine so na tretje mesto postavili učitelje, ki so do učencev neprijateljski, zoprni, jih učenci sploh ne zanimajo. Udeleženci iz negativne skupine so na tretje mesto postavili odgovor drugo, tu so bili npr. odgovori, da ne vedo, da so bili vsi v redu ali pa dodatnega odgovora ni bilo.

Preglednica 2.2: Poučevanje slabih učiteljev (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) učitelji, ki poučujejo določen predmet (telovdba, zgodovina, ...)	0	0,0	2	4,1
2) učitelji, ki poučujejo slabo, slabo razlagajo	67	63,8	25	51,0
3) učitelji, ki so do učencev neprijateljski, zoprni, ji le ti sploh ne zanimajo	11	10,5	6	12,2
4) učitelji, ki so neprijazni, zoprni, dolgočasni, strogi, tečni	20	19,0	10	20,4
5) drugo (brez odgovora, vmešavajo se v zasebnost, so neorganizirani, jih ni, preveč popuščajajo)	7	6,7	6	12,2
SKUPAJ	105	100	49	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Da so učitelji in njihov način poučevanja pomemben del dobrega ali slabega počutja v šoli, kažejo tudi druge raziskave. Raziskava mladine, ki je potekala na Centru za socialno psihologijo, se je osredotočala tudi na obravnavo učiteljev manj uspešnih

učencev. Leta 1999 je 58,7 odstotka anketiranih osmošolcev odgovorilo, da je za njihov razred zelo ali srednje značilno, da »učitelji ne spoštujejo slabših učencev«, razlike glede na uspeh pa so zelo majhne. V raziskavi iz leta 2000 pa le 12,4 % anketiranih med 15. in 29. letom nasprotuje trditvi, da so »učitelji v šoli izrazito bolj naklonjeni uspešnim učencem« (Mencin Čeplak, 2002: 20).

Nadaljujem še s prikazom najpogostejših načinov učenja udeležencev.

Preglednica 2.3: Načini učenja udeležencev (začetek obiskovanja programa)

NAČIN UČENJA	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
glasno ponavljanje	25	43,1	11	37,9	36	41,4
učim se s prijatelji	5	8,6	2	6,9	7	8,0
učim se na pamet	7	12,1	6	20,7	13	14,9
delam si izpiske	33	56,9	11	37,9	44	50,6
delam ob glasbi	16	27,6	11	37,9	27	31,0
pišem plonk listke	12	20,7	4	13,8	16	18,4

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Pri pozitivni skupini udeležencev jih je malo več kot polovica odgovorila, da se je učila s pomočjo izpiskov, štiri desetine se jih je učilo z glasnim ponavljanjem, skoraj tretjina se jih je učila ob glasbi, petina pa tako, da so pisali plonk listke. Odgovori udeležencev negativne skupine so enaki, nižji so le odstotki; največ se jih je učilo s pomočjo izpiskov, z glasnim ponavljanjem, delanjem izpiskov ter ob glasbi. Najnižji odstotek pri obeh skupinah je, da so se učili s prijatelji.

V razpravi v fokusnih skupinah sem udeležence spraševala, kakšno je bilo njihovo počutje v šoli. Odgovori so bili sicer zelo različni, pričakovala sem sicer, da jih bo več odgovorilo, da so se počutili negativno, vendar je 13 udeležencev odgovorilo, da so se v šoli počutili dobro. So pa redkeje odgovarjali enoznačno, npr. da so se počutili dobro in da je bilo vse zelo v redu. Takšen je bil le odgovor ene udeleženke, ki je srednjo šolo končala brez kakršnih koli težav.

Udeleženka iz Celja: »Se rada ozrem nazaj, ker sem se imela fino, v razredu so bila sicer vsa dekleta – 36 jih je bilo, groza, ampak nobenih problemov nisem imela. Skozi srednjo šolo sem šla tako, da nisem vedela, da sem jo končala, ni

bila problematična. Učitelji so bili v redu, mogoče zdaj, ko se ozrem nazaj, pri zgodovini in angleščini nisem dobila tistega znanja, ki sem ga pričakovala.»

Večina udeležencev je navedla, »da je bilo v šoli kar dobro, samo ...« Zraven so navedli še enega ali več razlogov, zakaj počutje ni bilo dobro. Najpogosteje so udeleženci navajali te razloge za neugodno počutje:

- ✚ nepripadnost šoli, razredu;
- ✚ neučenje;
- ✚ nezanimiva snov;
- ✚ učne težave;
- ✚ izostajanje od pouka;
- ✚ zamera profesorju;
- ✚ slabi profesorji – eden ali pa večina;
- ✚ zdravstvene težave;
- ✚ sošolci, ki niso bili v redu;
- ✚ ni bilo volje za obiskovanje šole.

Večino negativnega počutja so udeleženci pripisali sebi, in ne šoli, izmed naštetih razlogov sta le dva, ki ne kažeta na osebno pripisovanje slabega počutja – slabi profesorji in sošolci. Navajam nekaj odgovorov o počutju v srednji šoli.

Udeleženka je navedla, da se je sicer počutila dobro, vendar pa je snov ni zanimala.

Udeleženka iz Kopra: »Najprej na trgovski, razred je bil super, nekateri profesorji malo manj, ni bilo neke kvalitetne razlage snovi, no, saj me tudi ni ne vem kako zanimalo. Na frizerski je bilo v redu, vendar me ta poklic ni zanimal. V Mariboru na oblikovni je bilo super, žal mi je bilo, ker sem morala iti, zapustit, ker je bilo odlično.»

Nekaj udeležencev je povedalo, da so se v šoli dobro počutili, da so bili sošolci in učitelji v redu, da pa so imeli učne težave.

Udeleženec iz Maribora: »Nisem imel težav z učitelji, krivda je pri meni, nisem uspel poslušati pri pouku, enostavno so mi misli uhajale bog ve kam.»

Praktično si nisem nič zapomnil. Kar me je še najbolj zanimalo, so bili jeziki in podjetništvo, še najboljše ocene sem odnesel.«

Ena udeleženka je navajala, da je bilo počutje v šoli dobro, da pa je imela zdravstvene težave, zaradi katerih je zamudila veliko snovi v šoli in se kasneje tudi izpisala.

Razlogi, da udeleženci niso bili izrazito negativni, so lahko tudi v oddaljenosti od časa, ko so srednjo šolo obiskovali. Pri nekaterih je od tega minilo že več kot 10 let in v tem času zbledi veliko intenzivnih občutij. Lahko pa je razlog tudi ta, da se morda niso hoteli izpostavljati, razprave so se snemale, razmišljali so, kdo vse bo njihova mnenja slišal, kdo jih bo bral, ko bodo objavljena.

Izrazito negativno počutje na vseh področjih, tako glede učiteljev, snovi, predmetov, uspešnosti in sošolcev, je izrazilo zelo malo udeležencev. Izstopa primer udeleženke, ki je podrobno opisala, kakšne težave je imela z učitelji in posledično z uspešnostjo, saj ji kljub znanju niso omogočili napredovanja, oz. ko se je hotela izpisati iz šole, je niso hoteli izpisati.

Iz prikazane analize lahko povzamem, da med udeleženci programa ni izstopal noben šolski predmet, ki bi jim bil najljubši, pa tudi ne predmet, ki bi jim bil najmanj ljub. Najpogostejši razlogi, zakaj so jim bili predmeti najbolj všeč, so bili, da je bil predmet zanimiv, da se je snov zanimivo predstavljala. Pri slabih predmetih pa so navajali, da je bil predmet težek, niso ga razumeli in da je profesor snov slabo razlagal.

Večinsko mnenje o tem, kateri učitelji so po njihovem dobro poučevali, je bilo, da so to učitelji, ki dobro in zanimivo razlagajo snov, ter učitelji, ki so pozitivni, prijazni. Učitelji, ki so po njihovem mnenju poučevali slabo, pa snov razlagajo nerazumljivo, dolgočasno, so pa tudi neprijazni, zoprni, strogi.

Počutje v šoli je bilo pri večini udeležencev dobro, vendar jih je kar nekaj zraven navedlo tudi razloge slabega počutja. Ti so bili večinoma usmerjeni v njih same – snov jih ni zanimala, niso se učili, učne težave, izostajanje od pouka, zdravstvene težave, navajali pa so tudi razloge v profesorjih in sošolcih.

Razlogi za prenehanje obiskovanja šolanja

V nadaljevanju predstavljam preglednici, v kateri udeleženci navajajo razloge, zakaj so opustili šolanje, in tudi mnenja mentorjev o tem, zakaj so udeleženci prenehali s šolanjem. Na koncu je še preglednica, v kateri mentorji navajajo težave mladih, ki so obiskovali program.

Preglednica 2.4: Vzroki za nedokončanje šolanja (začetek obiskovanja programa)

RAZLOGI	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
ne maram se učiti	9	15,5	6	20,7	15	17,2
ne znam se učiti	11	19,0	0	0	11	12,6
šola me ne zanima	6	10,3	2	6,9	8	9,2
učitelji me niso marali	8	13,8	4	13,8	12	13,8
imel sem slabe učitelje	9	15,5	0	0	9	10,3
starši mi niso mogli pomagati	3	5,2	2	6,9	5	5,7
starši se niso zanimali	4	6,9	0	0	4	4,6
imel sem prijatelje, ki niso marali šole	6	10,3	1	3,4	7	8,0
drugo	35	60,3	17	58,6	52	59,8

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Največ odgovorov v obeh skupinah je bilo pod rubriko drugo – dve tretjini. Preglednica 2.5 prikazuje dodatno analizirane odgovore, ki so jih udeleženci zapisali pod drugo.

Med ponujenimi odgovori je petina udeležencev pozitivne skupine kot vzrok za nedokončanje šolanja navajala, da se niso znali učiti, 15,5 odstotka se jih ni maralo učiti ali so imeli slabe učitelje. V negativni skupini je dvajsetina udeležencev odgovorila, da se niso marali učiti, 13,8 odstotka pa, da jih učitelji niso marali.

Dodatna analiza odgovorov drugo je pokazala, da so udeleženci iz pozitivne skupine kot razlog za neuspeh v šoli navajali težave v šoli, pri učenju, zdravstvene razloge in osebne težave. Udeleženci iz negativne skupine pa so razloge pogosteje pripisali drugim razlogom, nato osebnim težavam, težavam v šoli in družbi ali pa so šolo že končali.

Preglednica 2.5: Vzroki za nedokončanje šolanja – odgovori drugo (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) težave v šoli/ pri učenju	12	28,6	2	11,8
2) osebne težave (nosečnost, izostajanje, droge, ...)	12	28,6	5	29,4
3) družba	0	0,0	2	11,8
4) zdravstveni razlogi	2	4,8	0	0,0
5) je že končal/a šolo	5	11,9	2	11,8
6) drugo (ni se mi dalo učiti, smola, lenoba, poklic me ne veseli)	11	26,2	6	35,3
SKUPAJ	42	100	17	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.6: Vzroki za nedokončanje šolanja – mnenje mentorjev

RAZLOGI	N	%
1. ne znajo se učiti.	20	83,3
2. starši se niso zanimali.	15	62,5
3. imeli so prijatelje, ki niso marali	12	50
4. imeli so slabe učitelje.	8	33,3
5. učitelj/i jih niso marali.	6	25
6. starši jim niso mogli pomagati.	6	25
7. ne marajo se učiti.	5	20,8
8. šola jih ne zanima.	4	16,7
9. drugo:	19	
Drugo: družinske razmere	4	21,1
osebne stiske	2	10,5
konflikt v okolju	2	10,5
slaba samopodoba, nizka motivacija	4	21,1
slaba družba	3	15,8
disciplinski prekrški	1	5,3
izostanki od pouka	1	5,3
drugo	2	10,5
SKUPAJ	19	100
manjkajoče enote	9	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Mentorji so bili v veliki večini mnenja, da je bil glavni razlog za prenehanje šolanja dejstvo, da se udeleženci niso znali učiti. Dve tretjini odgovorov je bilo, da se starši niso zanimali zanje, polovica pa, da je razlog družba prijateljev, ki niso marali šole. Da so

razlog za izstop iz šole učitelji, jih je menilo manjše število. Precej mentorjev pa je navedlo tudi druge razloge za nedokončanje šolanja, med katerimi so navajali družinske razmere, slabo samopodobo, slabo družbo, konflikte v okolju itd.

Razprave v fokusnih skupinah so pokazale različne vzroke nedokončanja šolanja udeležencev. Razporedimo jih lahko med individualne razloge in razloge, povezane s šolo.

Individualni razlogi:

- ✚ zdravstvene težave;
- ✚ nosečnost;
- ✚ osebne težave;
- ✚ trenutna odločitev;
- ✚ odhod v tujino.

Razlogi, povezani s šolo:

- ✚ sošolci, izostajanje iz šole, neopravičene ure;
- ✚ težave z učiteljem/i;
- ✚ učne težave;
- ✚ nezanimanje za posamezne predmete, snov, celoten izobraževalni program;
- ✚ težave s posameznimi predmeti.

Med razlogi udeleženci niso navajali družine oz. družinske situacije, zaradi katere so izstopili iz šole. Res je tudi, da niti v evalvacijski študiji niti ob vodenju razgovorov vprašanj, povezanih z družino, nismo zastavljali.

Nekateri udeleženci so navedli, da so se za izstop odločili v trenutku, da niso nič razmišljali, vendar je večina od teh že imela svojo »zgodovino«.

Udeleženka iz Radovljice: »Bil je moment. Tako kot sem že rekla, starši so imeli prste vmes, več al manj zaradi njih so me poslal na tisto šolo, ki meni ni bila všeč. Ocen nisem imela slabih, sem imela dvojke, trojke, samo pri nemščini.

Spraševalka: Odločitev na hitro?

Ja, zelo na hitro, počakala, da je bilo konec šole, pa sem šla.«

Le ena od udeleženk je navedla, da je kar prenehala.

Udeleženka iz Celja: »Sem kar naredila stop, nisem razmišljala o tem, da bi nehala.«

Nekateri udeleženci so zamenjali eno ali več šol, pa jim v nobeni od njih ni šlo, in so jo prenehali obiskovati, nekateri so ponavljali razred/e. To potrjuje tudi teoretične ugotovitve, da imajo šolski osipniki pogosteje slab šolski uspeh in da ponavljajo razred (Ule, 2003: 48). Tudi Tidwellova (1988: 940) slabe šolske dosežke vidi kot napovedovalne za zgodnji odhod iz šole. Pri učencih – dijakih, ki ponavljajo razred, je veliko večja možnost osipa kot pri tistih, ki ne ponavljajo (raziskave kažejo, da štirikrat večja).

Pogosti so bili tudi odgovori, da so imeli takšno družbo, da so izostajali od pouka, imeli so neopravičene izostanke, pojavile so se negativne ocene, popravni izpiti, sledil je izstop iz šole.

Udeleženec iz Maribora: »Na srednji šoli so bili učitelji v redu. Prišlo je momentalno, pri osnovah elektrotehnike mi ni šlo, sošolci smo skupaj špricali. Potem se je začelo vse skupaj. Začeli so se popravni. Drugo leto nisem šel v šolo.«

Iz kar nekaj odgovorov udeležencev lahko sklepam, da so imeli težave s pomanjkanjem motivacije. Ali jih program oz. šola nista zanimala, pa niso bili motivirani za dokončanje šolanja, ali pa so imeli težave z učitelji, pa so zgubili voljo in motivacijo za dokončanje. To nam potrjuje tudi domneve, ki so jih navedli avtorji programa PUM, in sicer da je za veliko večino udeležencev programa PUM značilno pomanjkanje motivacije. V kurikulumu programa PUM je ta domnevna značilnost udeležencev opisana takole:

Pri mladih, ki so opustili šolanje, je motiviranost za učenje v klasičnih šolskih okoliščinah negativna, predvsem zaradi slabih izkušenj preteklega šolanja, ki so nastale zaradi nespodbudnega šolskega sistema in medosebnih težav v šolskih okoljih. Slabe šolske izkušnje so povezane predvsem z neustreznimi izidi v vedenju do avtoritet, z zavračanjem oblik abstraktnega pomnjenja in reprodukcije učnih vsebin, ki jih podaja šola. Izrazito zavračajo toge klasične (frontalne) metode poučevanja, represivno preverjanje znanja in druge metode klasičnega šolskega discipliniranja. Več zanimanja kažejo za funkcionalno uporabno znanje in spretnosti. Prav tako niso motivirani za kritično in ustvarjalno razmišljanje in samostojno postavljanje problemov (Velikonja, 1999: 33).

Iz preglednic lahko zaključim, da udeleženci večino razlogov vidijo v dveh izmed štirih sklopov razlogov, ki se jih v teoriji navaja kot razloge za izstop: v individualnih razlogih (učne, osebne težave) ter razlogih, povezanih s šolo (pri profesorjih ali nezanimivi snovi), nekateri pa kot razlog navajajo tudi starše, ki se niso zanimali zanje oz. za njihov uspeh. Po mnenju mentorjev je glavni razlog v neustreznih metodah učenja, sledijo razlogi v družini in družba prijateljev, ki šole niso marali. Pri večini udeležencev izstop iz šole ni bil momentalno dejanje, ampak se je negativno stanje akumulirano nekaj časa, pri nekaterih v obliki izostajanja od pouka, pri drugih v ponavljanju razredov.

Mentorji so odgovarjali tudi na vprašanje, kakšne značilnosti in težave so imeli udeleženci programa. Preglednica 2.15 v Prilogi 1 prikazuje njihove odgovore. Bili so mnenja, da je bilo pri večini udeležencev zaznati pomanjkanje delovnih navad, nestvarna pričakovanja, kajenje. V večjih odstotkih so navajali, da je imela večina ali polovica udeležencev težave z neurejenimi družinskimi odnosi, da niso imeli podpore domačega okolja in da so imeli neustrezno družbo. Za manjši del udeležencev so navedli nesodelovanje v skupini, kraje, laganje, alkohol, slabe stanovanjske razmere, beg od doma ter osamljenost.

Ob koncu analize na kratko povzemam bistvene ugotovitve:

1. Polovica udeležencev programa PUM je izbrala neustrezen srednješolski program, razlogi za to pa so bili različni: na odločitev so vplivali starši, prijatelji in/ali sošolci, niso vedeli, za katero šolo naj se odločijo, tako so jih usmerili pri poklicnem usmerjanju, imeli so zdravstvene težave.
2. Šolski predmeti, ki so se jih udeleženci radi učili, so bili zelo različni: tuji jeziki, družboslovni predmeti, slovenski jezik, zgodovina, matematika. Prav tako so bili različni predmeti, ki se jih mladi niso radi učili – največkrat je bila omenjena matematika, sledijo razni strokovni predmeti, slovenski jezik. Razlogi, da so jim bili določeni predmeti všeč, so v zanimivosti predmetov, učitelji so snov zanimivo predstavljali. Pri neljubih predmetih pa so bili razlogi v njihovi zahtevnosti, udeleženci jih niso razumeli, učitelji so snov slabo razlagali.
3. Učitelji, ki so po mnenju udeležencev poučevali dobro, so bili tisti, ki so dobro in zanimivo razlagali snov, ter učitelji, ki so bili pozitivni, prijazni. Učitelji, ki so po njihovem mnenju poučevali slabo, pa so snov razlagali nerazumljivo, dolgočasno, ali so bili neprijazni, zoprni, strogi.

4. Udeleženci so se v šoli počutili srednje. Večina jih je navedla, da so se sicer počutili dobro, zraven pa so naštevali razloge za negativno počutje. Med njimi so bili: nepripadnost šoli, razredu, profesorji, nezanimanje za šolo, snov, učne težave, zdravstveni razlogi, sošolci.
5. Udeleženci so večino razlogov za izstop videli v učnih težavah, osebnih težavah, v šoli – pri profesorjih ali nezanimivi snovi ter pri družini. Po mnenju mentorjev so bili glavni razlogi v neustreznih metodah učenja, sledijo razlogi v družini, pa družba prijateljev, ki šole niso marali. Razloge, povezane z učnimi težavami, lahko dodatno obrazložimo tudi z analizo odgovorov o najpogostejših načinih učenja, kjer je več kot polovica odgovorov o načinih učenja takšnih, ki za trajnost in uporabnost znanja niso ustrezni.
6. Pri udeležencih so mentorji zaznali pomanjkanje delovnih navad, nestvarna pričakovanja, kajenje, neurejene družinske odnose, nepodpore domačega okolja ter neustrezno družbo.

Če analizo zaključim, lahko hipotezo, da so udeleženci iz programa PUM izstopili zaradi različnih razlogov, potrdim. Razloge za izstop lahko razdelim v skladu z znanimi teoretskimi paradigmami: individualni razlogi, razlogi, povezani s šolo, družino in tudi družbo. Vsi so bili prisotni tudi v odgovorih udeležencev programa.

Del razlogov je bil že pri izbiri srednje šole oz. izobraževalnega programa. Mladi, ki si niso izbrali zelenega srednješolskega programa, so bili pod večjim tveganjem za neuspeh. Razlogov za neustrezno izbiro pa je več: prevladujoča odločitev staršev, odločitve v skladu z odločitvijo prijateljev, neustrezno poklicno svetovanje, nemožnost vpisa na zelen program.

Razloge za izstop iz šole lahko iščemo v slabšem počutju udeležencev v času, ki so ga preživeli v šoli. Vzroki za slabše počutje so različni, del jih je v učnih težavah mladih, neujemanju s sošolci, nezanimanju za šolo. Zelo pomembni pa so učitelji, ki s svojo osebnostjo, ravnanjem in poučevanjem pomembno sooblikujejo šolski prostor in počutje v njem. Pomemben je tudi način posredovanja znanja; tiste predmete, kjer učitelji snov predstavijo dovolj zanimivo, imajo učenci dosti rajši kot pa tiste, kjer učitelji snov podajajo dolgočasno. Tudi Premrujeva (2005: 45) navaja, da lahko šola pomembno znižuje osip, in sicer s pozitivno klimo v šoli, občutkom pripadnosti šoli in visoko stopnjo

sodelovanja med učenci, učitelji in starši. Da se s takšno klimo udeleženci programa večinoma niso srečevali, potrjuje analiza njihovega počutja v šoli.

Kot zelo pomembna se kaže podpora staršev. Ta sicer v analizi ni tako izstopajoča, vendar sta domače učno okolje, ki spodbuja učenje, in sodelovanje staršev pri izobraževanju otrok pomemben dejavnik uspešnosti mladih. Da mnogi udeleženci programa te podpore niso imeli, kažejo analizirani podatki. Navajali so jih udeleženci, v večji meri pa mentorji programa. Tudi težave, ki jih imajo ti mladi v družini in ki so jih mentorji v času njihovega obiskovanja programa zaznavali, so bile pogosto povezane z neurejenimi družinskimi odnosi. Slabša podpora družine, manjše spodbude z njihove strani, slabši odnosi v družini, vse to so značilnosti, ki zaznamujejo mlade osipnike v Sloveniji, kar ugotavljajo tudi druge različne raziskave (glej Ule, 2003: 135).

Vsem tem razlogom je treba dodati tudi pomanjkanje motivacije, ki še dodatno vpliva na odločitev o izstopu iz šole. Zaradi vseh navedenih razlogov udeleženci niso bili več motivirani za učenje in izboljšanje odnosov z učitelji, sošolci, zato so na določeni točki iz šole raje izstopili.

Se pa med razlogi, ki jih navajajo udeleženci in mentorji, v največji meri pojavljajo razlogi, ki izhajajo iz udeležencev samih; učne težave, niso se znali učiti, šola jih ni zanimala, osebne, zdravstvene težave. Med razlogi so sicer tudi šola, družina, prijatelji in družba, vendar kljub vsemu analiza kaže, da večino razlogov tako udeleženci kot mentorji pripisujejo udeležencem. S tem se potrjujejo tudi teoretična dognanja, da so za neuspeh v šoli v sedanji družbi odgovorni izključno posamezniki sami, družba pa ne nosi nobene odgovornosti.

8. POSLEDICE IZSTOPA IZ ŠOLE

Postavljena hipoteza 2, ki jo bom skušala potrditi z analizo dobljenih empiričnih podatkov, se glasi:

Izstop iz šole je za udeležence programa PUM pomenil diskontinuiteto, ki je ogrožala njihov prehod iz mladosti v odraslost. Posledice takšne diskontinuitete so mladi občutili v:

- ✚ **spremembi dnevni dejavnosti;**
- ✚ **šibkem socialnem omrežju, ki ga sicer zagotavlja vključenost v izobraževanje (omrežje sošolcev, prijateljev);**
- ✚ **spremembi samopodobe.**

Za današnje prehode iz mladosti v odraslost je značilna individualnost, in ne več podobni prehodi celotne generacije. V teh prehodih mladi sami odkrivajo svoje poti, imajo možnost izbire. Zanje je značilna tudi manjša opora prej močnih subjektov, ki so prehode uravnavali, to so starši, šola in druge institucije. Prehodi niso več linearni, ampak so ciklični. Ne pojavljajo se več tipični prehodi iz otroštva v šolanje in nato v zaposlitev, ampak se pojavlja več prehodov, ki so lahko vzporedni, mladi se lahko večkrat vračajo nazaj, nato izberejo drugo pot.

Kljub množici poti, ki jih imajo mladi na izbiro, je uspešno končano izobraževanje še vedno bistvo uspešnega prehoda v odraslost ter pogoj za nadaljevanje na uspešno pot zaposlitve. Po Waltherju in Stauberju (v EGRIS, 2002: 126) je izobraževalno področje med najpomembnejšimi in določa visoko stopnjo uspeha in neuspeha različnih prehodov. Mencin Čeplakova (2002) sicer govori o prevelikem pripisovanju pomena šolskemu uspehu, ki da zagotavlja varnost. Vendar pa v sedanjem času na splošno velja, da neuspeh v šoli pomeni neuspeh v življenju nasploh.

Mladi, ki šolanja ne končajo, so v zelo težkem položaju, saj se kljub množici razpoložljivih poti, večina njih suče okoli uspešno zaključenega izobraževanja, ki hkrati pomeni vstopnico za trg dela. Če nimajo niti podpore pomembnih drugih – družine, vrstnikov, potem je lahko njihov življenjski prehod v odraslo dobo neuspešen. Soočajo se z obdobji diskontinuitet, predvsem s strukturalno, biografsko in avtobiografsko.

V nadaljevanju bom z analizo podatkov poskušala dokazati, da je prekinitev šolanja za mlade, ki so bili vključeni v program PUM, pomenila diskontinuiteto, ki so jo občutili na več različnih področjih. Analizo sem razdelila na tri področja: vsakdanje življenje mladih pred prihodom v PUM, vrstniška podpora ter počutje v času osipništva.

Vsakdanje življenje mladih pred vključitvijo v program PUM

Udeležence smo ob začetku programa v šol. letu 2000/01 spraševali po njihovih življenjskih navadah, preden so se vključili v program PUM: kdaj so vstajali, kaj so počeli dopoldne, popoldne in zvečer, kolikokrat na teden so šli zvečer ven.

Čas vstajanja udeležencev se med pozitivno in negativno skupino ne razlikuje, največ jih je v obeh skupinah vstajalo med 11. in 13. uro ter od 9. do 10. ure. V navedenem času je vstajalo približno dve tretjini udeležencev. Za malenkost več udeležencev iz negativne skupine je vstajalo tudi pred 9. uro in pa med 11. in 13. uro, vendar ta razlika ni tako pomembna, da bi kazala na različno preživljanje jutere udeležencev iz ene ali druge skupine (Preglednica 3.2 v Prilogi 1).

Podatki kažejo na to, da so imeli mladi po izstopu iz šole svoj ritem, ki se je kazal v daljšem času spanja, saj v jutranjem času niso imeli več obveznosti šolanja. Prav gotovo se jim je najbolj spremenil dopoldanski čas, ki je bil prej večinoma zapolnjen s šolo ali pa šolskimi obveznostmi, ki jih po izstopu iz šole ni bilo več.

Dopoldanske aktivnosti udeležencev so bile v obeh skupinah udeležencev podobne. Največ udeležencev je dopoldne pomagalo doma, pri gospodinjskih opravilih, sledi odgovor drugo – delo na računalniku, hrana, kava, ukvarjanje z otroki, na tretjem mestu pa je odgovor, da so gledali televizijo, poslušali radio. Pri negativni skupini je večji odstotek tistih, ki so dopoldne spali. V obeh skupinah je bil nizek odstotek udeležencev, ki so si dopoldanski čas zapolnili z drugimi zanje »koristnimi« aktivnostmi – branje, ukvarjanje s športom, hobiji. Aktivnosti druženja in/ali ukvarjanja s športom se je udeleževal majhen delež mladih – pri pozitivni skupini manj kot 10 odstotkov, pri negativni pa približno 12 odstotkov. Ti podatki kažejo na večjo pasivnost mladih (Preglednica 3.3 v Prilogi 1).

Za popoldanski čas pri pozitivni skupini prevladujejo odgovori, da so ga udeleženci preživljali doma. Največkrat izbrani odgovori so bili, da so popoldneve preživeli ob gospodinjskih delih, gledanju televizije/poslušanju radia ali pa ob učenju, branju – takih je bilo čez 40 odstotkov odgovorov. Odstotki aktivnosti druženja in ukvarjanja s športom ali hobiji so glede na jutranje in dopoldanske aktivnosti višji, v pozitivni skupini je tak odgovor izbrala tretjina udeležencev, v negativni skupini pa je ta odstotek še višji, čez 40 odstotkov. Ta odgovor je v negativni skupini tudi največkrat izbran odgovor, na drugem mestu je odgovor pomoč oz. delo doma (Preglednica 3.4 v Prilogi 1).

Tudi večer je več udeležencev iz pozitivne skupine preživelo doma – ob gledanju televizije, poslušanju radia, spanju ali drugih opravkih. Ob druženju oz. hobijih je večere preživela malo več kot tretjina udeležencev. Več udeležencev iz negativne skupine je večere preživljalo zunaj – ob druženju z prijatelji ter ob hobijih – več kot 40 odstotkov. Več kot tretjina odgovorov udeležencev negativne skupine pa spada v kategorije preživljanja časa doma (Preglednica 3.5 v Prilogi 1).

Udeleženci pozitivne skupine so v najvišjem odstotku odgovorili, da so šli ven enkrat tedensko, sledi odgovor dvakrat tedensko, 13,8 odstotka udeležencev pa ven ni šlo niti enkrat tedensko. Odgovorov, kjer bi udeleženci ven hodili večkrat tedensko, je v tej skupini manj. Pri udeležencih negativne skupine sta najvišje odgovora, da so šli ven vsak dan v tednu in da sploh niso hodili – 21,4 odstotka, na tretjem mestu je odgovor enkrat tedensko (Preglednica 3.6 v Prilogi 1).

Iz podatkov v preglednicah lahko zaključim, da je visok delež mladih vsakdanjik preživljal večinoma doma, ob gledanju televizije, poslušanju radia, gospodinjskih opravilih, branju – ti deleži se gibljejo med 30 in 50 odstotki. Druženja, ukvarjanja s konjički, hobiji je bilo manj, okoli tretjina, več takšnih odgovorov pa je bilo v negativni skupini. Kot bolj pasivni se kažejo udeleženci pozitivne skupine, ki so dneve in večere večinoma preživljali doma.

Prosti čas je za mlade sicer pomemben, vendar je pomembno tudi njegovo koristno preživljanje. Mladi, ki so iz šole izstopili, so imeli prostega časa v izobilju, vendar lahko ugotovimo, da ga v večini niso izrabili za aktivnosti, ki bi prispevale k njihovemu boljšemu počutju.

Tudi Uletova (2003: 15) poudarja, da je nekreativni prosti čas,

čas, ki ga mladi preživijo na pasiven način, zato čas, ki vzbuja le malo zadovoljstva, še več, je zelo rizičen. Po eni strani vidimo, da je prosti čas nekaj najbolj zaželenega (bolj kot delo), vendar pa ga ljudje pogosto preživljajo z dejavnostmi, ki nudijo najmanj zadovoljstva, najmanj prispevajo k samopodobi posameznikov in imajo majhen socialni pomen (npr. gledanje TV in pasivno spremljanje novih medijev, nakupovanje, branje lahkega čtiva, obsesije z igrami, promiskuitetno seksualnostjo, opijanja, drogiranja). Takšna početja omogočajo hitro kratkoročno zmanjšanje kaosa v zavesti, vendar pa puščajo za seboj občutek brezbržnega nezadovoljstva.

Iz odgovorov udeležencev lahko sklepamo, da se je večini udeležencev vsakdanjik po izstopu iz šolanja spremenil. Prej je vsaj polovico dneva zavzemalo šolanje, precejšen del še učenje, po izstopu tega ni bilo več, prostega časa je bilo veliko. Iz palete različnih aktivnosti so na dan prihajale takšne, ki so bile bolj povezane z domom in manj z vrstniki, njihovo preživljanje prostega časa je bilo zelo pasivno.

Analizirani odgovori nam potrjujejo teoretične ugotovitve, da so imeli ti mladi manj družbe vrstnikov kot mladi, ki so šolanje nadaljevali. Njihove aktivnosti so bile prilagojene temu dejstvu. Tudi obšolskih dejavnosti ni bilo več – učenja, dela za šolo, dodatnih dejavnosti. Sploh je bilo odgovorov, povezanih z učenjem, v preglednicah zelo malo, pa še ti so bili verjetneje odgovori udeležencev, ki so šolanje nadaljevali kot udeleženci izobraževanja odraslih. Prosti čas teh mladih bi lahko označila kot izrazito nerekrativen, kakor takšno izrabo prostega časa imenuje Uletova.

Za primerjavo, kako so čas porabljali mladi, ki so se šolali, naj navedem raziskavo osmošolk in osmošolcev iz leta 1999, ko jih je 49,7 odstotka navedlo, da porabijo eno do dve uri dnevno za učenje in pripravo na šolo, 48,3 odstotka je več kot dve uri porabilo za gledanje televizije, 36,9 odstotka za druženje s prijatelji in prijateljicami, 30,3 odstotka za poslušanje glasbe in skoraj ravno toliko za ukvarjanje s športom (Mencin Čeplak, 2000: 126).

Podatki se z analiziranimi v tej nalogi sicer ne morejo neposredno primerjati, saj v njih ni trajanja različnih dejavnosti, primerjamo pa lahko odstotke različnih dejavnosti. Seveda pri večini osipnikov odpadejo dejavnosti učenja in priprave na šolo, ostali odstotki pa so primerljivi. Vendar pa je tu pomembno vprašanje preživljanja celotnega

dneva. Po izstopu iz izobraževanja se je čas, ki so ga prej preživeli v šoli, nenadoma sprostil. Kaj so počeli mladi v tem času, je videti iz analiziranih podatkov. Strokovnjaki se strinjajo, da je velik problem brezdelje – kako kar najbolje porabiti veliko ur, ki so bile nekoč namenjene s šolo povezanim aktivnostim (Tidwell, 1988: 941).

Vrstniška podpora

Knafličeva povzema Tomorijevo (v Knaflič, 2002: 107), ki navaja,

da socialna mreža predstavlja družbeno okolje, v katerem se posameznik giblje: starši in sorodniki, sošolci, prijatelji, sodelavci, sosede itn. Posameznik ima na voljo različne socialne mreže, z njihovimi člani vzpostavlja raznovrstne medčloveške odnose in na različnih ravneh: sorodstvene, delovne, prijateljske, interesne itn; tako zadovoljuje različne potrebe, predvsem potrebo po pripadnosti. Občutek pripadnosti ali vključenosti v socialno mrežo je pomemben v vseh življenjskih obdobjih, saj posamezniku omogoča, da izmenjuje in deli doživetja in izkušnje, preverja in potrjuje svoja spoznanja in mnenja, išče pomoč itn. Vključenost v socialno mrežo ustvarja občutek varnosti. Družina (primarno okolje) predstavlja eno najpomembnejših sestavin socialne mreže za vsakega posameznika. Pomankljivo delovanje (funkcionalnost) družine in slabi odnosi s starši so potrjeni v različnih raziskavah kot dejavniki tveganja v obdobju odraščanja.

Pri mladih, ki socialne opore nimajo, nastaja socialna osamelost. To je še posebej pomembno pri tistih mladih, ki so šolsko neuspešni. Tudi kurikulum programa Projektno učenje za mlajše odrasle socialno osamelost vidi kot eno od posledic osipa. Program navaja tudi ugotovitve raziskovalcev, da »se pri mladih, ki niso včlanjeni v družbo, povečuje razvitost strategij, ki pripomorejo k ugodju in zmanjšujejo občutek za principe realnosti; to je naprej povezano s povečano zlorabo drog, z alkoholizmom, večanjem števila ilegalizmov, nasilniškim vedenjem, ubežništvom od doma in samomorilnostjo« (Velikonja, 2000: 35).

V nadaljevanju analiziram preglednici, kjer udeleženci odgovarjajo, na koga so se najprej obrnili, ko so bili v težavah. Preglednica 3.7 v Prilogi 1 prikazuje osebe, ki so jih udeleženci označili kot prve izbrane osebe.

Udeležencem pozitivne skupine so bili v največjo oporo prijatelji, teh odgovorov je bilo 28,6 odstotka, sledijo odgovori mama – 25 odstotkov, starši – 10,7 odstotka, nase – 10,7

odstotka. Tudi udeleženci negativne skupine so imeli najvišjo oporo v prijateljih – 30,6 odstotka, sledi mama – 21,2 odstotka, partner – 10,6 odstotka. Desetina udeležencev negativne skupine se je zanesla nase. Odgovor, da so se najprej zanesli nase, bi lahko pomenil, da ti mladi med vrstniki, družino, niso imeli opore oz. se nanjo niso mogli/ niso želeli obračati.

Preglednica 3.8 v Prilogi 1 prikazuje odgovore udeležencev o drugi osebi, na katero so se v težavah lahko obrnili. Največ je odgovorov – tretjina v obeh skupinah – da se ne obrnejo na nikogar. Sledi trditev brez odgovora, nato prijatelj in mama. Ti odgovori so zelo zaskrbljujoči, saj dve tretjini udeležencev ni navedlo druge zaupne osebe, na katero bi se ob težavah lahko obrnili.

Preglednica 3.9 v Prilogi 1 prikazuje mnenje mentorjev o tem, kje imajo udeleženci programa oporo. Bili so mnenja, da je večina udeležencev socialno oporo dobila pri materi in prijatelju/ih. Trije mentorji so menili, da udeleženci nimajo opore, ko jo potrebujejo.

Največji delež udeležencev obeh skupin je imel dva, enega ali tri najboljše prijatelje. Pojavljajo se tudi odgovori, da je število najboljših prijateljev višje od 10, vendar je teh v obeh skupinah manj. 5,6 odstotka udeležencev pozitivne skupine ter 8,5 odstotka udeležencev negativne skupine je navedlo, da niso imeli najboljšega prijatelja, kar je, čeprav nizek, tudi zaskrbljujoč podatek (Preglednica 3.10 v Prilogi 1).

Največ udeležencev obeh skupin je odgovorilo, da so imeli 10 dobrih prijateljev, pri pozitivni skupini sledita odgovora, da so imeli 7 in 2 dobra prijatelja, pri negativni skupini pa je drugi najpogostejši odgovor, da so imeli 3 dobre prijatelje, na tretjem mestu pa sta odgovora, da so imeli 5 dobrih prijateljev in da niso imeli nobenega dobrega prijatelja (Preglednica 3.11 v Prilogi 1).

Če analizirane podatke povzamem, ugotavljam, da so imeli mladi, ki so začeli obiskovati program PUM, nižjo socialno oporo. To potrjujejo tako odgovori tistih mladih, ki med različnimi socialnimi mrežami niso imeli opore, kot tudi odgovori, kjer je število najboljših in dobrih prijateljev nizko.

Tudi v raziskavi osmošolk in osmošolcev iz leta 1999 se kaže povezava med socialno oporo in šolskim uspehom. Kar 13,1 odstotka učenk in učencev z dobrim ter 14,3

odstotka z zadostnim uspehom trdi, da v hudi življenjski stiski ne bi za pomoč zaprosili nikogar (Mencin Čeplak, 2000: 128).

Raziskava osmošolk in osmošolcev je pokazala tudi, da je šolski uspeh pomemben dejavnik sklepanja prijateljstev. Mencin Čeplakova navaja Paisa (v Mencin Čeplak, 2002: 173), in sicer da so

pomemben vir zadovoljstva s šolo vrstniške mreže – ne glede na to, da se zaradi tekmovalnosti in »storilnostne naravnosti« šole te mreže trgajo. 92,8 odstotka anketiranih srednješolk in srednješolcev trdi, da se v šoli ne oziroma sploh ne počutijo osamljene. 80,5 odstotka jih izrecno nasprotuje trditvi, da je »v razredu težko najti pravega prijatelja ali prijateljico, ker vsi tekmujejo med seboj za boljši uspeh«; 71,9 odstotka se jih strinja s trditvijo, da je vzdušje v njihovem razredu sproščeno (nadaljnjih 19,5 odstotka pa pravi, da trditev srednje velja).

Prav tako te domneve potrjujejo ugotovitve portugalskih raziskovalcev (Pais v Mencin Čeplak, 2002: 173), ko trdijo, »da je za mlade prav šola središče njihovih družbenih povezav oziroma odnosov – tisti, ki kljub težavam ostanejo v sistemu, si ohranjajo vrstniško mrežo, ki je lahko pomemben vir samospoštovanja, hkrati pa imajo več možnosti, da ohranijo zaupanje v možnost, da bodo napredovali na hierarhični družbeni lestvici«.

Počutje v času trajanja osipništva

V nadaljevanju analiziram še počutje udeležencev programa potem, ko so izstopili iz šolanja. Preglednica 3.1 kaže odgovore udeležencev, kako so se počutili, ko niso bili v šoli in ne zaposleni.

Iz nje lahko razberemo, da so se udeleženci v obeh skupinah v času trajanja osipništva počutili zelo slabo, teh odgovorov je v obeh skupinah več kot dve tretjini. Malo manj kot desetina je svoje počutje opisala najprej kot dobro, potem pa slabo. Manjši del udeležencev se je počutil dobro, ukvarjali so se z različnimi dejavnostmi – šolo, delom, otroki, teh je bilo več v negativni skupini. V tej skupini ni nihče odgovoril, da se je ukvarjal z raznimi dejavnostmi.

Preglednica 3.1: Počutje, ko udeleženci niso bili v šoli in ne zaposleni (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) izrazito neprijetno/ dolgčas, slabo, bedasto, depresivno, osamljeno	47	63,5	25	64,1
2) upad počutja iz dobrega na začetku in nato v neprijetno	7	9,5	3	7,7
3) spremenljivo, nihajoče počutje	4	5,4	2	5,1
4) udeleženci so se ukvarjali z raznimi dejavnostmi/ šola, delo, otroci	4	5,4	0	0,0
5) počutje je bilo dobro	4	5,4	5	12,8
6) drugo (odločitev o končanju šolanja, breh odgovora, vsak dan eno in isto, ni bil v takšnem stanju, bil je zaposlen, ...)	8	10,8	4	10,3
SKUPAJ	74	100	39	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Na slabo počutje mladih, ki so izstopili iz šole, pomembno vpliva splošna družbena klima, ki šolskemu uspehu pripisuje uspeh v življenju nasploh. Neuspeh v šoli se v »družbenem ozračju, ki vsem nudi možnosti«, vrednoti kot izključno krivda posameznika samega. S tem, ko mlad človek izstopi iz izobraževanja, krivdo za to prevzame nase in v skladu s tem tudi ravna naprej. To zanj pomeni življenjsko neuspešnost.

Gotovo pa je na slabo počutje mladih vplivala tudi manjša vrstniška mreža in tudi več prostega časa, s katerim so razpolagali. Glede na njegovo pretežno pasivno izrabo je bilo verjetneje tudi njihovo počutje slabše.

Da so se ti mladi potem, ko so zapustili šolanje, soočili z vsemi v literaturi navedenimi posledicami, kažejo tudi njihovi odgovori v fokusnih skupinah. Ti se sicer niso neposredno povezovali s počutjem v času osipništva, ampak s počutjem v šoli ter pričakovanji od programa, a jih lahko povežemo tudi s tem.

V razpravah so večkrat odgovarjali, da so ob prihodu v program pričakovali druženje, kar potrjuje teoretične domneve, da je velik problem osipnikov izoliranost, osamljenost.

Udeleženka iz Maribora: »Nisem imela nič ciljev; da pridem v družbo, med vrstnike, da se normalno pogovarjaš, da se malo sprostiš tiste tri, štiri urice, ko si tu. Ciljev nisem imela.«

Da so mladi, ki se prenehajo izobraževati in so hkrati tudi brezposelni, izpostavljeni tveganju socialne osamelosti, nam kažejo tudi odgovori, kot je ta.

Udeleženka iz Maribora: »Cilji – v tistem času sem bila razočarana nad svojim življenjem, ker nisem vedela, ali levo ali desno, pričakovala sem, da bom dobila neke odgovore na svoja vprašanja. Prvo mi je bilo, da pridem ven, v družbo, da se ne zapiram v stanovanje.«

Mencin Čeplakova (2000: 130) navaja raziskave, iz katerih je razvidno, da ni nujno, da *»je šola glavni krivec za psihično in fizično počutje otrok, kot se ji v površnih kritikah rado očita. Kar pa spet ne pomeni, da šolski sistem nima nobenega vpliva na pričakovanja, ki se vežejo na šolskih uspeh«*. Vendar je treba tu vzporedno navajati tudi teoretična spoznanja o družbi tveganja, ki govorijo o pomembnosti šolskega uspeha za uspeh v življenju nasploh pa tudi pomembnosti šolskega uspeha za uspešne prehode iz mladosti v odraslost. Tu je torej šola bistvenega pomena, zato je pri mladih slabša samopodoba lahko tudi posledica osipa.

Šolski uspeh je sicer pomemben element samopodobe učenk in učencev, vendar ne enoznačen in tudi ne nujno usoden zanjo. Po Mencin Čeplakovi (2000: 141) je *»njegov vpliv bolj kot od značilnosti šolskega sistema odvisen od prevladujočega družbenega vzdušja«*. Ta pa po njenem mnenju ni naklonjen manj uspešnim. To podkrepi še z ugotovitvami, da raziskava osmošolk in osmošolcev kaže velik vpliv šolskega uspeha na razmerja med sošolci in sošolkami, na doživljanje šole, učiteljev in učiteljic, želja po njem je nenehen izvor pritiskov na otroke in njihove starše. Navaja tudi ugotovitve, da manj uspešni osmošolci in osmošolke izstopajo po deležih problemov in konfliktov, ki še bolj utrujejo njihov nezavidljiv položaj, hkrati pa težko najdejo aktivnosti, kjer bi kompenzirali neuspeh v šoli in si tako okrepili zaupanje vase (Mencin Čeplak, 2000: 141).

Ob koncu analize povzemam bistvene ugotovitve:

1. Mladi so pred prihodom v program PUM dalj časa spali, večinoma so vstajali med 11. in 13. uro ter med 9. in 11. uro.
2. Dopoldneve so večinoma preživljali doma – ob gospodinjski opravilih, gledanju televizije, poslušanju radia, ukvarjanju z računalnikom, spanju.
3. Popoldneve je več kot 40 odstotkov udeležencev iz pozitivne skupine preživljalo doma ob gledanju televizije, gospodinjskih opravilih itd., nekaj čez 30 odstotkov pa se jih je ukvarjalo s športom, hobiji ali pa so se družili z vrstniki, prijatelji. Ta odstotek je višji v negativni skupini, kjer je bil delež teh odgovorov 40 odstotkov, nižji pa je bil delež odgovorov, da so popoldneve preživljali doma.
4. Večere je sicer več vprašanih preživljalo ob druženju ali ob ukvarjanju s športom, hobiji, vendar je bil odstotek tistih, ki so jih preživljali doma, še vedno visok – več kot tretjina. Aktivnejši so bili udeleženci negativne skupine.
5. Največ udeležencev je ven hodilo enkrat ali dvakrat tedensko, 13,8 odstotka udeležencev pozitivne skupine ter 16,3 odstotka udeležencev negativne skupine pa ven ni šlo niti enkrat tedensko.
6. Večini udeležencev so bili v oporo prijatelji, mama, starši. Desetina mladih ni imela nikogar, na kogar bi se v težavah obrnila, skoraj polovica pa ni imela druge osebe, na katero bi se ob težavah lahko obrnila.
7. Največ udeležencev je imelo do vključno 3 najboljše prijatelje in več kot 10 dobrih prijateljev. 5,6 odstotka udeležencev pozitivne skupine ter 8,5 odstotka udeležencev negativne skupine ni imelo najboljšega prijatelja.
8. Več kot dve tretjini udeležencev se je medtem, ko niso več obiskovali šole in so bili brezposelni, počutilo zelo slabo. Desetina pa se je počutila najprej dobro, kasneje pa slabo. Zelo malo udeležencev se je v tem času počutilo dobro, teh je bilo več v negativni skupini.

Iz prikazanih analiziranih podatkov lahko postavljeno hipotezo, da je izstop iz šole za mlade, ki so bili vključeni v program PUM, pomenil diskontinuiteto, ki je ogrožala prehod iz mladosti v odraslosti, ter da so posledice takšne diskontinuitete mladi občutili na različnih področjih, potrdim.

Že sam izstop iz šole je pomenil diskontinuiteto, saj je prekinil običajno pot iz mladosti v odraslost, iz sveta izobraževanja v svet dela. O tem, da je takšen prehod še vedno najbolj zaželen, govorijo tudi sodobna teoretična spoznanja.

Podatki, ki sem jih analizirala, so pokazali, da se je vsakdanjik teh mladih po izstopu iz šole zelo spremenil. V največji meri se je to odražalo v več prostega časa, za katerega pa lahko rečem, da so ga mladi velikokrat preživljali v brezdolju in pasivno. Večina mladih je pozno vstajala, bila večino dneva doma, ob aktivnostih, ki jih najverjetneje niso motivirale k iskanju drugačnih poti v odraslost; to so bile pomoč v gospodinjstvu, spanje, gledanje televizije, poslušanje radia. Čas, ki so ga prej mladi preživeli ob učenju ter delu za šolo, je bil sproščen, podatki kažejo, da so prevladovale navedene dejavnosti, ki ne spodbujajo k ponovnemu vključevanju ali v izobraževanje ali v zaposlovanje ali v druge aktivnosti, ki bi tem mladim pomagale preseči diskontinuiteto, v kateri so se zaradi osipa znašli. Takšno preživljanje prostega časa v omejenem obsegu sicer ni problematično, vendar je bil ta način pri teh mladih vsakodneven. Da je to problematično, potrjuje tudi Uletova (2003: 15), ki pravi

da pasivni prosti čas sam po sebi ni problematičen, saj vsakdo občasno potrebuje čas za popolno sprostitev, za gledanje TV, ležanje na kavču, branje lahkega čtiva itd. Problem nastane tedaj, ko takšno preživljanje postane načelna ali edina strategija za preživljanje prostega časa. Ko se vzorci pasivnega prostega časa spremenijo v navado, ko vplivajo na kvaliteto življenja v celoti. Ti vzorci vplivajo na odnos posameznika do njegovega dela, do družine, do življenja sploh.

Da se je po izstopu iz šole zmanjšalo njihovo socialno omrežje, potrjuje analiza, ki kaže, da po eni strani mladi prostega časa, ki so ga imeli v tistem času v izobilju, niso preživljali v družbi z vrstniki, kot bi to pričakovali in bi bilo zanje tudi dobro. Po drugi strani pa glede na to, da v tistem času niso imeli družbe sošolcev v šoli, kar je zelo pomemben vidik druženja in socialnega zorenja, niso pridobili nove družbe vrstnikov. Sicer so navajali oporo v prijateljih, vendar podatki kažejo tudi, da je bilo kar nekaj mladih, ki se v težavah niso mogli opreti na nikogar ali so imeli malo ali nobenega prijatelja.

Skleпам lahko tudi, da je šolski neuspeh posledično vplival na slabšanje njihove samopodobe. S pasivnim preživljanjem prostega časa brez aktivnosti, ki bi jih vračale v družbene aktivnosti, iz katerih so izpadli; z zmanjšanjem njihovega vrstniškega kroga; pri večini vprašanih z zelo slabim počutjem v času, ko niso bili več v šoli, in ne nazadnje tudi s splošno družbeno klimo, ki je nagnjena h povečevanju šolske uspešnosti, se je njihova samopodoba prav gotovo poslabšala. Stanje, v katerem so bili ti mladi po izstopu iz šole, je vplivalo na slabšo samopercepcijo.

9. UČINKI PROGRAMA PUM

Postavljena hipoteza 3, ki jo bom skušala potrditi z analizo dobljenih empiričnih podatkov, se glasi:

Program Projektno učenje za mlajše odrasle ima pozitivne učinke predvsem na psihosocialnem področju življenja udeležencev. Mladim pomaga preprečevati in preseči negativne posledice osipa ter pri vračanju v pozitivne prehode iz mladosti v odraslost. Učinkovito pa jim tudi pomaga, da se ponovno odločijo za izobraževanje ali zaposlitev.

Ukrepi, ki jih države in politike sprejemajo za pomoč mladim osipnikom, so različni, večini pa je skupno to, da še vedno sledijo linearnim prehodom iz mladosti v odraslost. Sledijo standardnim prehodom šolanje – zaposlitev. A življenjske poti so nelinearne, v vsakem trenutku se lahko npr. zaposleni vrnejo v izobraževanje, še več vseživljenjsko izobraževanje in spopolnjevanje je v sodobnem času postalo stalnica življenja vseh, mladih in odraslih. Ljudje se lahko odločijo spremeniti poklicno kariero, ki ni več le ena v vsem življenju, ampak se v skladu s spremembami v družbi in v življenjskih potekih, spreminja. Ukrepi današnjih politik razlogom, ki pripeljejo do šolskega neuspeha, ne sledijo. Ne upoštevajo različnih vzrokov in dejavnikov, ki so kumulativni in v daljšem času pripeljejo mlade do izstopa iz šole.

Ukrepi in programi morajo slediti različnim vzrokom osipa, poudarjati individualnost vsakega mladega človeka ter poskusiti najti tisto pot, po kateri bo lahko nadaljeval svoj z eno ali več diskontinuitetami prekinjen prehod v odraslost.

Za takšen program imam tudi Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM. Enoletno obdobje, ki ga mladi preživijo v njem, lahko pojmuje kot čas – prehodno stanje, ko si mladi lahko odpočijejo in razmislijo, kako naprej; za kakšen način preseganja diskontinuitete in prehod v normalen življenjski potek se bodo odločili. Tako se jim omogoči psihosocialni moratorij, čas za premislek. V programu je dana možnost vsem, da spoznajo sebe, svoje osebne in poklicne interese, želje ter aktivno delujejo v smeri njihovega uresničevanja.

V nadaljevanju bom poskušala dokazati, da je program PUM zelo učinkovit program predvsem na psihosocialnem področju; pri grajenju pozitivne samopodobe udeležencev, preseganju negativnih posledic osipa, spoznavanju novih ljudi, večji socialni vključenosti.

Analizo sem razdelila na pet delov, in sicer: prihod v PUM, pričakovanja od programa, preživljanje vsakdanjika, uspeh v življenju, kaj so v programu pridobili in aktivnosti po odhodu iz programa.

Prihod v PUM, pričakovanja od programa

V nadaljevanju predstavljam preglednice z odgovori o tem, kje so udeleženci izvedeli za PUM, o prihodu vanj, pogovorih o vključitvi vanj.

Preglednica 4.1: Kje so udeleženci izvedeli za PUM (začetek obiskovanja programa)

KDO JE UDELEŽENCEM POVEDAL ZA PUM	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
starši	10	17,2	2	6,9	12	13,8
brat, sestra	3	5,2	1	3,4	4	4,6
sorodniki	1	1,7	1	3,4	2	2,3
prijatelji	9	15,5	10	34,5	19	21,8
sosedje	1	1,7	0	0	1	1,1
zavod za zaposlovanje	31	53,4	13	44,8	44	50,6
center za socialno delo	6	10,3	2	6,9	8	9,2
časopis	9	15,5	1	3,4	10	11,5
radio	2	3,4	0	0	2	2,3
televizija	2	3,4	0	0	2	2,3
drugo	5	8,6	6	20,7	11	12,6

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Polovica udeležencev pozitivne skupine je za program izvedela na zavodu za zaposlovanje, 17,2 odstotka od staršev, 15,5 pa od prijateljev ali iz časopisa. Tudi v negativni skupini udeležencev jih je za program skoraj polovica izvedela na zavodu za zaposlovanje, precej višji odstotek kot v pozitivni skupini ima odgovor, da so jim za program povedali prijatelji (34,5 odstotka), na tretjem mestu pa je trditev drugo, torej so zanj izvedeli iz drugih virov. V negativni skupini je tudi precej nižji odstotek odgovorov, da so jim za program povedali starši.

Nadaljujem s preglednico, kjer so navedene osebe, s katerimi so se udeleženci pogovarjali o vključitvi v program.

Preglednica 4.2: Pogovor o vključitvi v PUM (začetek obiskovanja programa)

POGOVOR O VKLJUČITVI V PUM	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
mama, mačeha, rejnica	33	56,9	14	48,3	40	54,0
oče, očim, rejnik	14	24,1	7	24,1	21	24,1
brat, sestra	8	13,8	4	13,8	12	13,8
drugi sorodniki	1	1,7	0	0	1	1,1
prijatelji	9	15,5	9	31,0	18	20,7
fant, dekle	11	19,0	3	10,3	14	16,1
nekdo drug	12	20,7	5	17,2	17	19,5
nihče	8	14,8	5	17,2	13	15,7

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

V obeh skupinah se je največ udeležencev o vključitvi v program pogovarjalo z mamo/mačeho/rejnico. V pozitivni skupini je na drugem mestu odgovor oče/očim/rejnik, ki je zastopan z 24,1 odstotka, na tretjem mestu pa je odgovor, da so se pogovarjali z nekom drugim (20,7 odstotka), sledijo odgovori fant, dekle, prijatelji. Pri negativni skupini se jih je tretjina pogovarjala s prijatelji, na tretjem mestu je odgovor oče/očim/rejnik. Približno 15 odstotkov udeležencev pozitivne skupine ter 16 odstotkov udeležencev negativne skupine je odgovorilo, da se o vključitvi v program niso pogovarjali z nikomer.

Kot razlog za vključitev v program so udeleženci v pozitivni skupini največkrat navajali druge razloge, npr. vključevanje v pripravo na življenje, zaradi ustvarjanja, želja po vključitvi, zaradi motiviranja, pod prisilo, da ne zapravlja časa po nepotrebnem ipd. Vsi ti odgovori so večinoma osebne narave. Na drugem mestu so odgovori, povezani s končanjem šolanja, nato pa zopet osebni razlogi – ker doma niso imeli kaj početi, so se dolgočasili, da niso bili samo doma. Udeleženci iz negativne skupine pa so v najvišjem odstotku odgovorili, da so se v PUM vključili zaradi končanja šolanja, nato zaradi tega, ker doma niso imeli kaj početi, na tretjem mestu pa so bili odgovori drugo. Medtem ko je pri pozitivni skupini nekaj več kot desetina odgovorov, da so se vključili tudi zaradi programa samega, ki je zanimiv, super, je ta odstotek pri negativni skupini nižji – le 5 odstotkov. Motivi udeležencev iz negativne skupine v PUM so bili bolj usmerjeni v

dokončanje šolanja, motivi udeležencev iz pozitivne skupine pa so bili v večji meri osebne narave.

Preglednica 4.3: Razlogi za vključitev v PUM (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) ker je zanimiv, super program	12	12,9	2	5,0
2) da lahko končam šolo, izobraževanje	20	21,5	14	35,0
3) zaradi druženja	12	12,9	2	5,0
4) da dobim pomoč pri iskanju zaposlitve	3	3,2	2	5,0
5) napotil me je zavod za zaposlovanje	3	3,2	1	2,5
6) ker doma nimam kaj početi, da nisem samo doma, da se ne dolgočasim	15	16,1	10	25,0
7) drugo (želim poznovati in se učiti novega, pod prisilo, je obveznost, ker so dobri mentorji, nimam izbire, da dobim motivacijo)	28	30,1	9	22,5
SKUPAJ	93	100	40	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Sledi preglednica, v kateri so mnenja mentorjev o razlogih udeležencev za vključitev v program PUM.

Preglednica 4.4: Mnenja mentorjev o razlogih udeležencev za vključitev v PUM

	N	%
zanimivo preživljanje prostega časa	23	24,2
želja po druženju z vrstniki	17	17,9
drugi udeleženci pum-a, starši, svetovalna služba...	15	15,8
želja končati šolanje	15	15,8
osebna stiska	11	11,6
denar	11	11,6
odločitev o spremembi svojega življenja	2	2,1
da bi si poiskal službo	1	1,1
SKUPAJ	95	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Skoraj vsi mentorji so odgovorili, da so se udeleženci vključevali zaradi zanimivega preživljanja prostega časa. Sledi odgovor zaradi druženja in zaradi tega, ker so jih za program navdušili drugi, zaradi želje po končanju šolanja, osebne stiske in denarja.

Večina odgovorov je naravnana na pozitivnost programa ali pa na reševanje osebnih stisk udeležencev. Desetina odgovorov pa je povezana tudi s finančnimi sredstvi, saj so udeleženci, če so bili prijavljeni kot brezposelni na zavodu za zaposlovanje, ob obiskovanju programa dobivali štipendijo.

Kaj so udeleženci pričakovali od programa, prikazuje sledeča preglednica.

Preglednica 4.5: Pričakovanja udeležencev od programa (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč pri življenjskih odločitvah, iskanju ciljev	14	16,7	2	5,0
2) pomoč pri učenju, končanju šolanja	28	33,3	13	32,5
3) pomoč pri iskanju zaposlitve	5	6,0	1	2,5
4) druženje	5	6,0	1	2,5
5) spoznavanje, učenje nečesa novega	10	11,9	6	15,0
6) da bo zanimivo, dobro, da se bomo imeli v redu	4	4,8	3	7,5
7) drugo (veliko, čim več, motivacijo, brez odgovora, da me razumejo, nič, ...)	18	21,4	14	35,0
SKUPAJ	84	100	40	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Največ udeležencev pozitivne skupine je navedlo, da so v programu pričakovali pomoč pri učenju, nato so navedli odgovore drugo. Ti so bili večinoma povezani z osebnostnim področjem ali pričakovanj niso navedli. Na tretjem mestu je odgovor pomoč pri življenjskih odločitvah, iskanju ciljev. Udeleženci iz negativne skupine so največkrat napisali odgovor drugo, sledi pomoč pri učenju, končanju šolanja in spoznavanje novega. Odgovora pomoč pri življenjskih odločitvah, iskanju ciljev so navedli v manjšem odstotku kot udeleženci iz pozitivne skupine. Pričakovanja od programa so bila tako usmerjena v osebnostno področje – pomoč pri razmišljanju o poti, ki bi jo udeleženci sedaj izbrali – in pa v izobraževanje – da bi dobili pomoč, da lahko nadaljujejo začeto, a prekinjeno izobraževanje.

Tudi v razpravah v fokusnih skupinah sem udeležence spraševala o tem, kje so izvedli za program PUM. Večina jih je zanj izvedela na zavodu za zaposlovanje. Nekateri udeleženci so pred prijavo na zavodu za zaposlovanje že delali ali so bili npr. v vojski,

drugi so se po izstopu iz izobraževanja neposredno prijavili na zavod. Nekatere udeležence so napotili v program svetovalci/ke zaposlitve, nekateri pa so za PUM izvedeli že prej in so se s svetovalko zaposlitve le dogovorili o napotitvi. Udeleženka iz Maribora je npr. navedla, da je za PUM izvedela od mame, se oglasila na zavodu, kjer so bili sicer skeptični do njene vključitve, vendar so jo nato le podprli.

Udeleženka iz Maribora: »Zavod me ni prisili, mi ni nič omenil. Mama je šla na Zvezo prijateljev mladine, sestro peljat na plesne, tam je bil letak PUM in ga je prinesla domov. Takoj, ko prebereš, vse je bilo našteto, kar sem jaz potrebovala, sama sem prišla na razgovor, sprejela me je gospa Irena, sva se pomenli, si je zapisala telefonsko, naslov, da ko bo prosto mesto, da ji bodo javili, da lahko pride. Ko so me obvestili, da lahko pridem, nisem dolgo čakala, kakih 14 dni, je pa treba formalno spet iti na zavod. Ko sem prišla tja, je bila moja svetovalka tako šokirana, sem takrat bila 24, na meji 25, češ kaj bo ona delala v PUM. Jaz sem vztrajala, potem smo nekako uredili, da sem prišla.«

Nekateri udeleženci so navedli, da so se v PUM morali vključiti, drugače bi jih izključili iz evidence brezposelnih oseb. Takšnih udeležencev je bilo večina v eni izmed izvajalskih organizacij, drugje tega niso navajali.

Udeleženka iz Maribora: »Borza me je prisilila, da sem prišla, dobessedno. Morala sem priti sem, na začetku mi sploh ni bilo všeč. »

En udeleženec pa je za PUM sicer izvedel na zavodu za zaposlovanje, vendar ne od svetovalke, ki mu te možnosti ni predlagala, ampak je videl letak.

Udeleženec iz Maribora: »Pri meni je bila višja sila. Oglasil sem se redno na borzi pri svoji svetovalki in sem videl prospekt PUM, gledal sem ga, ga vzel, ko sem končal, sem prišel direktno v PUM. Sem zamudil, sem se malo pomenil, sem videl, da nisem prišel pravi čas, da pač naslednje leto. Leto je hitro minilo, sem dobil vabilo.«

Drugi najpogostejši odgovor udeležencev je bil, da so za program izvedeli od svojih kolegov, prijateljev, ki so PUM obiskovali, ali od svojih bratov ali sester. Nekaj

udeležencev je navedlo, da jim je za PUM povedala mama. Eni od udeleženk pa je povedal partner, ki je PUM že obiskoval, njemu pa je povedal kolega, ki je tudi obiskoval PUM. V eni izmed izvajalskih organizacij so v program vabili tudi udeležence, ki so se sicer prišli zanimat za vpis v njihove izobraževalne programe.

Le ena udeleženka je povedala, da ji je za PUM povedala svetovalka na šoli, ki pa je za program najprej povedala očetu, nato pa njej. Da šolska svetovalna služba ni bila tisti kanal, kjer bi udeleženci že pred izstopom iz šole zvedeli za možnost vključitve v program PUM, kaže Preglednica 4.1, kjer šolske svetovalne službe ni med izbranimi odgovori.

Če povzamem analizo prvega sklopa vprašanj, lahko ugotovim:

- ✚ Udeleženci so za program večinoma izvedeli na zavodu za zaposlovanje, pogosto pa tudi od prijateljev, staršev, sorojencev, časopisov, centrov za socialno delo. Šolska svetovalna služba v odgovorih skorajda ni zastopana.
- ✚ Polovica udeležencev obeh skupin se je o vključitvi v program pogovarjala z mamo, mačeho ali rejnico, četrtnina z očetom, očimom, rejnikom, tretjina udeležencev negativne skupine in petina udeležencev pozitivne skupine s prijatelji, v manjšem delu pa s partnerjem, z nekom drugim, nikomer, sorojenci ali sorodniki, sosedi.
- ✚ Razlogi za vključitev v program so bili osebnostne narave (priprava na življenje, ustvarjanje, želja po vključitvi, motivacija, prisila itd.) in pa nadaljevanje/dokončanje šolanja.
- ✚ Mentorji so bili mnenja, da so se udeleženci vključevali zaradi zanimivega preživljanja prostega časa, zaradi druženja, zaradi tega, ker so jih za program navdušili drugi, zaradi želje po končanju šolanja, osebne stiske in denarja.
- ✚ Pričakovanja udeležencev so bila večinoma usmerjena v osebno področje; od programa so pričakovali pomoč pri učenju, reševanje osebnih težav, pomoč pri življenjskih odločitvah, iskanju ciljev in spoznavanje novega.

Povzamem lahko, da so bili bistveni motivi mladih za vključitev in pričakovanja od programa osebno narave. Velik delež mladih je navajal, da so se vključili zaradi motiviranja, da niso doma sami, da nekaj počno itd. Vsi ti razlogi nam potrjujejo, da se ti mladi po izstopu iz šolanja znajdejo v »nekakšnem vakuumu«, kjer ne vedo prav dobro, kaj bi s seboj. V program so se vključili, da bi to stanje presegli. Drugi pomemben vidik vključevanja v program je učenje, nadaljevanje/dokončanje izobraževanja.

Preživljanje vsakdanjika

V nadaljevanju se bom posvetila preživljanju vsakdanjika udeležencev. Večji del analize zajemajo preglednice, v katerih udeleženci navajajo, kaj so počeli čez dan, preden so se vključili v program, ter v času, ko so program obiskovali. Zanimalo me je tudi, ali so se med obiskovanjem programa spremenile njihove prostočasne aktivnosti – hobiji.

Primerjava časa vstajanja udeležencev, ko niso obiskovali programa PUM (Preglednica 3.2 v Prilogi 1), in časa vstajanja med obiskovanjem programa (Preglednica 4.17 v Prilogi 1) kaže bistveno razliko. Preden so prišli v program, so vstajali med 9. in 13. uro, v času obiskovanja programa pa jih je večina vstajala med 6. in 8. uro, manjši del pa še med 8. in 9. uro. Jutranje vstajanje je bilo seveda potrebno zaradi obiskovanja programa. So pa presenetljivi odgovori udeležencev iz negativne skupine, saj jih je kar nekaj odstotkov odgovorilo, da so vstajali kasneje.

Dopoldneve so udeleženci preživeli v programu PUM. Presenetljiv je nizek delež odgovorov (40 odstotkov) udeležencev negativne skupine, da so dopoldne preživeli v PUM. Ali to pomeni, da programa niso redno obiskovali, žal ne morem potrditi, saj dodatne analize niso bile opravljene. Morda pa so imeli PUM za drugo dejavnost in so odgovor uvrstili pod drugo. Desetina udeležencev iz pozitivne skupine je odgovorila, da so se dopoldne učili oz. posvečali šoli, med negativno skupino pa je tako odgovorilo le 4 odstotke udeležencev. Razlika med skupinama je tudi v številu odgovorov drugo – precej več udeležencev iz negativne skupine je dopoldne počelo razne stvari, kot so npr. pitje kave, lenarjenje, ukvarjanje z otroki. Odgovore udeležencev prikazuje Preglednica 4.18 v Prilogi 1.

Če primerjamo dopoldanske aktivnosti v času obiskovanja programa PUM z aktivnostmi pred vključitvijo v program (Preglednica 3.3 v Prilogi 1) vidimo, da se je njihov dopoldanski čas bolj strukturiral, večinoma se je zožil na obiskovanje programa. Preden pa so udeleženci prišli v program, so čas večinoma preživljali doma ob gospodinjskih opravilih, gledanju televizije, poslušanju radia ali pa so spali.

Popoldanske aktivnosti udeležencev po prihodu v program (Preglednica 4.19 v Prilogi 1) so bile zelo raznovrstne, ne prevladuje le ena vrsta aktivnosti. Največ udeležencev v obeh skupinah je odgovorilo, da so počeli razne stvari, npr. hrana, pitje kave, lenarjenje. Je pa bila pozitivna skupina udeležencev aktivnejša, saj jih je popoldneve kar precej več

preživelo zunaj, ob druženju s prijatelji ter ukvarjanju s hobiji – takšnih odgovorov je bilo več kot tretjina, medtem ko je tako odgovorila manj kot desetina udeležencev iz negativne skupine. Slednji so v višjem odstotku odgovorili, da so popoldneve preživljali doma. Višji odstotek udeležencev pozitivne skupine glede na odgovore udeležencev negativne skupine se je ukvarjal s šolo.

Primerjava popoldanskih aktivnosti v času obiskovanja programa s popoldanskimi aktivnostmi pred prihodom v program (Preglednica 3.4 v Prilogi 1) kaže, da so v času pred obiskovanjem programa prevladovali odgovori, da so bili udeleženci doma. Ta odstotek se je ob koncu obiskovanja programa precej znižal. Zanimivo, da je pred prihodom v program več kot 40 odstotkov udeležencev negativne skupine odgovarjalo, da so se družili ali/in ukvarjali s hobiji, ta odstotek pa se je ob koncu obiskovanja programa v tej skupini zelo znižal. Zvišal pa se je pri pozitivni skupini udeležencev. Ti so se med obiskovanjem programa odločali za aktivnejše preživljanje prostega časa.

Največje število udeležencev obeh skupin je večere v času obiskovanja programa PUM preživljalo ob druženju s prijatelji (Preglednica 4.20 v Prilogi 1). Več udeležencev iz pozitivne skupine je odgovorilo, da so gledali televizijo oz. poslušali radio in da so spali. Ukvarjali se tudi s hobiji, s čimer se udeleženci iz negativne skupine niso. Ti so večkrat odgovorili z drugimi odgovori, ki jih nismo mogli razvrstiti v eno od kategorij, ena petina pa jih je zvečer spala. Visoko število udeležencev obeh skupin je večere preživljalo doma – več kot polovica.

Če primerjamo večerne aktivnosti v času obiskovanja programa z aktivnostmi pred prihodom v program PUM (Preglednica 3.5 v Prilogi 1), je več udeležencev ob koncu obiskovanja programa preživljalo večere zunaj, ob druženju s prijatelji. Še vedno pa je visok odstotek odgovorov, da so večere v obeh skupinah preživljali doma.

Udeleženci obeh skupin so v času obiskovanja programa v najvišjih odstotkih odgovorili, da so ven hodili enkrat, dvakrat ali trikrat tedensko (Preglednica 4.21 v Prilogi 1). 9 odstotkov udeležencev pozitivne skupine ven ni hodilo, v negativni skupini je ta odstotek nižji – 4,5 odstotka. Desetina udeležencev pozitivne skupine je hodila ven vsak večer, v negativni skupini je ta odstotek višji – 15,7 odstotka.

Primerjava izhodov pred prihodom v program (Preglednica 3.6 v Prilogi 1) in v času obiskovanja programa kaže, da se je število večernih izhodov ob koncu obiskovanja programa zvišalo, predvsem število večernih izhodov večkrat na teden. Zmanjšalo pa se je število udeležencev, ki zvečer niso hodili ven.

Razlike v hobijih med udeleženci obeh skupin ob začetku obiskovanja programa (Preglednica 4.22 v Prilogi 1) skorajda ni. Največ udeležencev se je ukvarjalo s športom, nato so kot konjiček navedli druge aktivnosti, npr. obiske, izlete, potovanja, elektroniko. Več udeležencev pozitivne skupine je kot konjiček navedlo živali in naravo, televizijo in reševanje križank, nekaj več udeležencev iz negativne skupine pa avtomobilizem in motorje.

Največ udeležencev pozitivne skupine je imelo v času obiskovanja programa (Preglednica 4.23 v Prilogi 1) za najljubši konjiček šport, sledijo drugi konjički, nato pa računalništvo/internet ter glasba/igranje, poslušanje, igranje instrumentov. Udeleženci iz negativne skupine pa so največkrat napisali druge hobije, na drugem mestu šport in na tretjem mestu glasbo.

Med začetkom in koncem obiskovanja programa pri najljubših hobijih ni pomembnih razlik. Povišal se je odstotek druženja, ob koncu obiskovanja programa se je pojavil nov konjiček – računalništvo. Ta odgovor je logična posledica obiskovanja programa, saj je to ena izmed pomembnih vsebin v programu in mnogi udeleženci so se med obiskovanjem programa zanjo navdušili.

V zaključku analize vsakdanjega življenja udeležencev lahko ugotovim, da se je čas udeležencev po prihodu v program PUM mnogo bolj strukturiral. Pred prihodom v program so udeleženci vstajali pozno, večino dneva preživeli doma, bodisi ob gospodinjskih opravilih bodisi ob gledanju televizije, poslušanju radia. Aktivnega preživljanja prostega časa med vrstniki je bilo manj. Po prihodu v program pa se je njihov dan spremenil: vstajali so bolj zgodaj, saj se program začne v jutranjih urah in poteka vsakodnevno, v dopoldanskem času so bili aktivni v programu, imeli so tudi družbo vrstnikov, v popoldanskem času so se več družili ter ukvarjali s hobiji. Ob koncu obiskovanja programa se je znižalo število udeležencev, ki niso nikoli hodili ven, zvišalo pa število tistih, ki so ven hodili večkrat tedensko. Dnevi so se jim zapolnili tako z

obiskovanjem programa kot tudi z drugimi različnimi aktivnostmi, za katere lahko predvidevamo, da so bile posledica vključitve v program.

Uspeh v življenju

Teoretična spoznanja o mladih v pozni moderni poudarjajo pomembnost izobraževanja in zaposlitve za njihovo uspešnost. Najprej je zelo pomembna čim višja in uspešno zaključena izobrazba, ki odpira poti v svet zaposlitve, potem pa dobra, varna, ustvarjalna in dobro plačana zaposlitev. Raziskave pa kažejo, da dajejo mladi visoko vrednost tudi družini, zdravju.

V nadaljevanju bom analizirala dve preglednici, ki prikazujeta odgovore udeležencev, kdaj bodo po njihovem mnenju v življenju uspeli, in sicer ob začetku obiskovanja programa in ob zaključku njegovega izvajanja.

Preglednica 4.6: Ocena o uspešnosti v življenju (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) ko konča šolanje/ ko se bo šolal/a	11	18,3	5	13,2
2) ko se zaposli	4	6,7	5	13,2
3) pri določeni starosti, v določenem časovnem obdobju (pri 25. letih, čez pet let)	10	16,7	5	13,2
4) ko bo dosegel določen - osebni cilj, ki si ga je zastavil/a (ko se bom zresnil, ko bom samostojen, ...)	12	20,0	10	26,3
5) čimprej/ kmalu	4	6,7	2	5,3
6) ne ve	6	10,0	4	10,5
7) drugo (brez odgovora, ko bom imel priložnost, ko bom starejši, ...)	13	21,7	7	18,4
SKUPAJ	60	100	38	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

V preglednici lahko vidimo, da je največ udeležencev iz pozitivne skupine ob začetku obiskovanja programa izbralo odgovor drugo – pod njim pa so zapisali zelo splošne odgovore (npr. odvisno od trenutka, ko bo čas za to ipd.) ali pa je brez odgovora. Petina si je za uspeh postavila doseganje določenega osebnega cilja, malo manj kot petina pa končanje šolanja. Udeleženci iz negativne skupine so največkrat napisali določen osebni cilj – četrtnina je bila takšnih odgovorov, malo manj kot petina je odgovorov, ki jih nismo mogli razvrstiti nikamor, na tretjem mestu pa so odgovori, povezani s šolanjem,

zaposlitvijo in določeno starostjo. Skupini se razlikujeta v odgovorih, povezanih z zaposlitvijo – v pozitivni skupini si je ta cilj kot merilo uspešnosti izbralo nižje število udeležencev kot v negativni skupini, le 6,7 odstotka, medtem ko je bil odstotek v negativni skupini 13,2 odstotka.

Preglednica 4.7: Ocena o uspešnosti v življenju (konec obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) ko konča šolanje/ ko se bo šolal/a	20	22,0	5	19,2
2) ko se zaposli	25	27,5	5	19,2
3) pri določeni starosti, v določenem časovnem obdobju (pri 25. letih, čez pet let)	0	0,0	0	0,0
4) ko bo dosegel določen - osebni cilj, ki si ga je zastavil/a (ko se bom zresnil, ko bom samostojen, ...)	36	39,6	13	50,0
5) čimprej/ kmalu	0	0,0	0	0,0
6) ne ve	0	0,0	0	0,0
7) drugo (brez odgovora, ko bom imel priložnost, ko bom starejši, ...)	10	11,0	3	11,5
SKUPAJ	91	100	26	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Ob koncu obiskovanja programa je pri obeh skupinah najvišji odstotek odgovorov, da bodo v življenju uspeli, ko bodo dosegli določen osebni cilj. Pri pozitivni skupini udeležencev je takšnih odgovorov skoraj štiri desetine, pri negativni skupini pa polovica. Sledijo odgovori, da bodo uspeli, ko se zaposlijo; pri pozitivni skupini udeležencev je takšnih odgovorov skoraj tretjina, pri negativni pa dobra petina. Na tretjem mestu pri obeh skupinah je odgovor o končanju šolanja. Glede na odgovore v začetku obiskovanja programa se je pri obeh skupinah zelo znižal odstotek odgovorov z drugimi trditvami, pomnožili pa so se odgovori, povezani s postavljenimi osebnimi cilji, nadaljevanjem šolanja ali zaposlitvijo.

Sklenem lahko z ugotovitvijo, da so udeleženci programa uspeh v življenju pogojevali z dosego zastavljenega osebnega cilja, zaposlitvijo ter dokončanjem šolanja. Te želje so bile ob koncu obiskovanja programa jasneje artikulirane.

Koristi udeležencev od programa

V nadaljevanju bom podrobneje analizirala odgovore in mnenja udeležencev, mentorjev in direktorjev o tem, kaj so po njihovem mnenju udeleženci v programu dobili.

Najprej bom interpretirala preglednice, v katerih so mnenja udeležencev o tem, kaj so na začetku obiskovanja programa od njega pričakovali in kaj so ob koncu obiskovanja programa pridobili. Po metodi hierarhičnega razvrščanja analizirana vprašanja na temo pričakovanj in učinkov programa so bila tri, vsako od njih je imelo več trditev. Prvo vprašanje se je nanašalo na veščine in spretnosti na poklicnem in šolskem področju, drugo na spremembe na osebem področju, tretje pa na razlikovanje programa PUM od šolskih programov. Vse preglednice z odgovori udeležencev so v Prilogi 1.

Preglednica 4.24 prikazuje analizirane odgovore udeležencev ob začetku obiskovanja programa, in sicer: aritmetična sredina odgovorov udeležencev, standardni odklon ter napaka standardnega odklona. Pri možnih odgovorih je bila lestvica tristopenjska: zelo, delno in ne. Iz preglednice je razvidno, da se aritmetična sredina odgovorov v pozitivni skupini večinoma giblje od 1,50 dalje, kar pomeni, da so udeleženci delno pričakovali vpliv programa na navedenih področjih. Najvišja aritmetična sredina se pojavlja pri odgovorih, kako se program PUM razlikuje od šole: št. 37_a – v sproščenejšem vzdušju, 37_c – v boljših učiteljih, mentorjih, 37_b – v boljših medosebnih odnosih, 37_d – v primernejših oblikah dela. Visoka aritmetična sredina je tudi pri pričakovanjih udeležencev od programa: 36_c – pridobitvi novih izkušenj v odnosu z ljudmi in 36_b – odkrivanju novih interesov. Najslabše so udeleženci te skupine ocenili trditve 36_h – da bodo uredili odnose s starši in 35_f – da bodo pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev.

V drugi, negativni skupini je aritmetična sredina nižja, večinoma pod 1,00, kar pomeni, da so ti udeleženci manj pričakovali od programa. Slabše so ocenili pridobivanje informacij in pomoč pri izobraževanju, zaposlovanju, bolje pa pričakovanja od programa na osebostnem in socialnem področju ter razlikovanju programa PUM in šole. Pri slednjem vprašanju so odgovori na vse trditve nad 1,00. Najbolje so udeleženci negativne skupine ocenili trditve 37_a – program se bo od šole razlikoval v sproščenejšem vzdušju. To je tudi najbolj ocenjena trditev v obeh skupinah. Sledi trditev 37_f – razlikovanje programa od šole v znanju, ki ga potrebujemo za življenje ter 37_g – razlikovanje programa v manj zahtevnem programu učenja. Najslabše so udeleženci negativne

skupine ocenili trditev 36_h – da bodo v programu lahko uredili odnose s starši, 36_e – da bodo lažje reševali svoje osebne težave ter 36_d – da bodo postali bolj optimistični. Urejanje odnosov s starši je tudi najslabše ocenjena trditev v obeh skupinah udeležencev.

Ogovore ob koncu obiskovanja programa udeležencev prikazuje Preglednica 4.25 v Prilogi 1, kjer so prav tako prikazani aritmetična sredina, standardni odklon ter napaka standardnega odklona. Pri možnih odgovorih je bila lestvica tristopenjska: da, delno in ne. Najvišja aritmetična sredina odgovorov udeležencev iz pozitivne skupine je pri trditvah, da se je PUM razlikoval od šole, in sicer: 37_a – v sproščenejšem vzdušju (1,93). Ta trditev je najvišje ocenjena tudi pri udeležencih iz negativne skupine. V pozitivni skupini sledi trditev 37_c – PUM se je razlikoval v boljših učiteljih, mentorjih (1,88) in 37_b – v programu so bili boljši medosebni odnosi (1,87). Te trditve so imele visoko aritmetično sredino tudi pri udeležencih pozitivne skupine ob začetku obiskovanja programa. Udeleženci pozitivne skupine so bili tudi mnenja, da so pridobili nove prijatelje (36_g), ta trditev ob začetku obiskovanja programa ni bila tako visoko ocenjena. Najslabše so udeleženci ocenili pridobitev izkušenj pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev (35_f) – 0,87, ta trditev je najslabše ocenjena tudi pri negativni skupini – 0,32. Sledi trditev, da so udeleženci uredili odnose s starši (36_h) – 1,16, ki je prav tako nizko ocenjena tudi pri negativni skupini – 0,50. Ti dve trditvi sta bili slabo ocenjeni tudi pri udeležencih ob začetku obiskovanja programa. Slabše je bila ocenjena tudi trditev 36_d – da so udeleženci postali bolj optimistični in pa 35_c – da so pridobili informacije o možnostih za zaposlitev.

Aritmetična sredina odgovorov udeležencev iz negativne skupine se giblje večinoma pod 1, ponekod (ureditev odnosov s starši, samozavest) celo 0,55 ali manj. Najslabše so ocenili trditev 35_f – da so pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev, sledi urejanje odnosov s starši (36_h) – 0,50, 36_f – da so v času obiskovanja PUM postali odgovornejši – 0,55. Najbolje so ocenili sproščeno počutje (37_a) – 1,23, manj zahteven program učenja (37_g) – 1,18 ter primernejše oblike dela v programu PUM (37_E) – 1,14.

Bistvenih razlik med pričakovanji udeležencev na začetku obiskovanja programa in uresničevanju ob koncu ni. Obe skupini udeležencev sta najbolj pričakovali od šole različen program – bolj sproščeno vzdušje, boljše učitelje, mentorje, boljše medosebne odnose. V negativni skupini jih je več pričakovalo manj zahteven program učenja, predvidevanja so potrdili tudi ob koncu obiskovanja. Več udeležencev pozitivne skupine

je ob koncu obiskovanja programa navedlo, da so pridobili nove prijatelje. Najmanj so v obeh skupinah pričakovali in tudi dobili od področja navezovanja stikov s podjetji, ki ponujajo zaposlitev, ter urejanja odnosov s starši.

Nadaljujem s primerjavo odgovorov po posameznih vprašanjih. Primerjala bom odgovore udeležencev ob začetku obiskovanja programa in odgovore ob koncu obiskovanja programa. Značilno za odgovore v vseh preglednicah je, da so udeleženci pozitivne skupine veliko bolj ovrednotili pričakovanja in dosežke kot pa udeleženci iz negativne skupine.

Dve tretjini udeležencev je ob začetku obiskovanja programa zelo pričakovalo, da bodo dobili informacije o različnih poklicih, odstotek, da so te informacije dobili, pa je ob koncu obiskovanja programa še malenkost višji. Udeleženci iz negativne skupine so v skoraj dveh tretjinah o teh pričakovanjih odgovorili z delno, polovici so se ta pričakovanja delno uresničila. Nekaj odstotkov več je odgovorilo tudi, da so te informacije dobili, takih je bilo ob začetku 17,2 odstotka, ob koncu pa 22,7 odstotka (Preglednica 4.26, Preglednica 4.27).

Podobni odstotki so tudi pri trditvi, da bodo udeleženci dobili pomoč pri načrtovanju poklicne kariere (Preglednica 4.28, Preglednica 4.29). Iz pozitivne skupine je to pomoč pričakovalo skoraj 70 odstotkov udeležencev. Pričakovanja pa so se jim uresničila v manjšem obsegu, odstotek se je znižal na 53,7. Udeleženci iz negativne skupine so takšno pomoč pričakovali delno ali pa sploh ne, kar štiri desetine je sploh ni pričakovalo. Odstotki so podobni tudi pri uresničenih pričakovanjih.

Udeleženci iz pozitivne skupine so v 70 odstotkih odgovorili, da zelo pričakujejo informacije o možnostih za zaposlitev (Preglednica 4.30, Preglednica 4.31), ob koncu obiskovanja programa pa je polovica udeležencev odgovorila, da so jih dobili. Skoraj polovica udeležencev iz negativne skupine je te informacije pričakovala delno, več kot tretjina pa sploh ne; 45 odstotkov je informacije dobilo delno, polovica pa ne.

Tri četrtine udeležencev iz pozitivne skupine je zelo pričakovalo, da bodo pridobili znanje, ki jim bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje šolanje (Preglednica 4.32, Preglednica 4.33). Ob koncu je z odgovorom zelo odgovorila polovica udeležencev, tretjina pa z delno. Skoraj polovica udeležencev iz negativne skupine je delno pričakovala takšno znanje,

24,1 odstotka ga je zelo pričakovala, 27,6 odstotka pa ne. Četrtnina udeležencev ga je delno dobila, četrtnina pa sploh ne.

Da bodo dobili pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje (Preglednica 4.34, Preglednica 4.35), je z zelo odgovorilo 65,5 odstotka udeležencev iz pozitivne skupine, ta pričakovanja pa so se jim tudi uresničila – odstotek odgovorov zelo je še malenkost višji – 67,2 odstotka. Polovica udeležencev iz negativne skupine je le delno pričakovala to pomoč, pričakovanja pa so se delno uresničila tretjini udeležencev, četrtnini pa sploh ne.

Polovica udeležencev iz pozitivne skupine je pričakovala izkušnje pri stikih s podjetji (Preglednica 4.36, Preglednica 4.37), ki ponujajo zaposlitev, četrtnina je to pričakovala delno. Ob koncu obiskovanja programa so se ta pričakovanja zelo uresničila le 26,9 odstotka udeležencem, četrtnini pa sploh ne. Iz negativne skupine so udeleženci le delno ali pa sploh niso pričakovali takšne pomoči, večina odgovorov – 72,7 odstotka je, da se jim ta pričakovanja niso uresničila.

Pri sklopu osebnostnih sprememb so udeleženci iz pozitivne skupine v 69 odstotkih zelo pričakovali, da bodo postali samozavestnejši (Preglednica 4.38, Preglednica 4.39), pričakovanja so se jim izpolnila v malo nižjem odstotku – 62,7. Polovica udeležencev iz negativne skupine je delno pričakovala spremembe v samozavesti, polovica pa je na koncu odgovorila, da na tem področju niso nič pridobili, 45,5 odstotka pa jih je odgovorilo z delno.

Visok odstotek udeležencev – 75,9 iz pozitivne skupine je pričakoval, da bodo odkrili nove interese (Preglednica 4.40, Preglednica 4.41), pričakovanja pa so se v celoti izpolnila malo več kot polovici. Udeleženci iz negativne skupine so delno pričakovali odkrivanje novih interesov, tako jih je odgovorilo 69 odstotkov, na koncu pa se polovici pričakovanja niso uresničila, malo več kot četrtnini pa delno.

Da bodo pridobili nove izkušnje v odnosih z ljudmi (Preglednica 4.42, Preglednica 4.43), je pričakovalo 74,1 odstotka udeležencev iz pozitivne skupine, na koncu so se 62,7 odstotka udeležencem pričakovanja izpolnila. Skoraj dve tretjini udeležencev negativne skupine je nove izkušnje pričakovalo le delno, pričakovanja so se delno izpolnila 45,4 odstotka udeležencem, tretjini pa sploh ne.

Polovica udeležencev iz pozitivne skupine je pričakovala večji optimizem pri sebi (Preglednica 4.44, Preglednica 4.45), štiri desetine je na to trditev odgovorilo z odgovorom delno. Malo več kot 40 odstotkom so se ta pričakovanja v celoti uresničila, enak odstotek jih je odgovoril z delno. Polovica udeležencev negativne skupine optimizma sploh ni pričakovala, ravno tako je polovica ob koncu obkrožila odgovor, da v programu niso postali bolj optimistični.

Dve tretjini udeležencev pozitivne skupine je pričakovalo, da bodo zaradi obiskovanja programa lažje reševali osebne težave (Preglednica 4.46, Preglednica 4.47), ob koncu so se pričakovanja v celoti uresničila malo več kot polovici udeležencev. Polovica udeležencev iz negativne skupine takšnih učinkov programa ni pričakovala in podoben odstotek jih je tudi odgovoril, da takšnih učinkov v programu ni bilo, tretjina pa meni, da so se izpolnili delno.

Pričakovanja, da bodo postali odgovornejši (Preglednica 4.48, Preglednica 4.49), je z odgovorom zelo izrazilo 65,5 odstotka udeležencev iz pozitivne skupine, ob koncu jih je z odgovorom zelo ta pričakovanja potrdilo 52,2 odstotka, 38,8 odstotka pa z delno. Malo manj kot polovica – 48,3 odstotka – udeležencev iz negativne skupine ni pričakovala sprememb v svoji odgovornosti, 44,8 odstotka pa le delno. Več kot polovica udeležencev je ob koncu obiskovanja programa menila, da takšnih sprememb pri njih ni bilo, tretjina pa jih je menila, da so se zgodile le delno.

Visok odstotek (72,4) udeležencev pozitivne skupine je v programu zelo pričakoval nove prijatelje (Preglednica 4.50, Preglednica 4.51), ta odstotek pa se je ob koncu obiskovanja program zvišal na 88,1. Več kot polovica udeležencev (58,6 odstotka) iz negativne skupine je sklepanje novih prijateljstev pričakovala le delno, 17,2 odstotka pa zelo. Po koncu obiskovanja programa se je zvišal odstotek udeležencev negativne skupine, ki so odgovorili z zelo, takšnih je bila tretjina, štiri desetine pa jih je odgovorilo z delno.

Nižji odstotek (kot pri ostalih trditvah) udeležencev iz pozitivne skupine je zelo pričakoval ureditev odnosov s starši (Preglednica 4.52, Preglednica 4.53) – 46,6 odstotka, tretjina je to pričakovala delno, dve desetini pa sploh ne. Ob koncu so se pričakovanja v celoti uresničila 38,8 odstotka udeležencem, enakemu odstotku pa delno. Skoraj dve tretjini udeležencev iz negativne skupine tega sploh ni pričakovalo, enako se jim ob koncu ta pričakovanja tudi niso uresničila.

Da bodo spoznali, kako si zastavljati cilje (Preglednica 4.54, Preglednica 4.55) in kako jih doseči, je zelo pričakovalo 75,9 odstotka udeležencev pozitivne skupine. Malo več kot polovici so se pričakovanja uresničila v celoti, štirim desetnam pa delno. 44,8 odstotka udeležencev iz negativne skupine je delno pričakovalo pridobitev te spretnosti, prav tako polovica udeležencev je ob koncu menila, da so jo delno pridobili.

Skoraj vsi udeleženci pozitivne skupine so v programu zelo pričakovali bolj sproščeno vzdušje (Preglednica 4.56, Preglednica 4.57) – 96,6 odstotka, ob koncu jih je tudi čez 90 odstotkov odgovorilo, da se je program od šole razlikoval po bolj sproščenem vzdušju. Tudi udeleženci negativne skupine so v višjem odstotku – 55,2 to pričakovali, podoben odstotek – 54,5 jih je ob koncu menil, da se je program od šole zelo razlikoval po vzdušju.

Več kot osem desetnin udeležencev pozitivne skupine je pričakovalo boljše medosebne odnose (Preglednica 4.58, Preglednica 4.59), ob koncu jih je z odgovorom zelo odgovorilo še več – 86,6 odstotka. Štiri desetine udeležencev iz negativne skupine je izboljšanje medosebnih odnosov tudi zelo pričakovalo, tretjini so se ta pričakovanja v celoti uresničila, tretjini delno in tretjini sploh ne.

Pričakovanja, da se bo PUM od šole razlikoval po boljših učiteljih, mentorjih (Preglednica 4.60, Preglednica 4.61), je izrazilo visoko število udeležencev iz pozitivne skupine – 87,9 odstotka, ob koncu so bili mnenja, da so se jim ta pričakovanja v celoti uresničila v 89,6 odstotkih. Skoraj polovica udeležencev negativne skupine je to razliko pričakovala delno, tretjina pa zelo. Ob koncu obiskovanja programa se je odstotek udeležencev, ki so se jim pričakovanja v celoti izpolnila, zvišal na 40,9 odstotka.

Čez 80 odstotkov udeležencev pozitivne skupine je v PUM zelo pričakovalo tudi primernejše oblike dela (Preglednica 4.62, Preglednica 4.63), v tako visokih odstotkih so ob koncu odgovorili, da so v programu tudi res bile primernejše oblike dela. Polovica udeležencev negativne skupine je to pričakovala delno, tretjina pa zelo, ob koncu obiskovanja programa pa so se ta pričakovanja štirim desetnam v celoti uresničila, tretjini pa delno.

Skoraj dve tretjini udeležencev pozitivne skupine je v PUM pričakovalo uporabnejše znanje (Preglednica 4.64, Preglednica 4.65), ta odstotek se je ob koncu programa še zvišal na 64,2 odstotka. Pri negativni skupini udeležencev je takšno razliko med PUM in

šolo delno pričakovala polovica udeležencev, tretjina pa zelo. Ob koncu so se štirim desetnam pričakovanja uresničila delno, 45,5 odstotka udeležencem pa sploh ne.

69 odstotkov udeležencev pozitivne skupine je v programu pričakovalo tudi znanje, ki ga potrebujejo za življenje (Preglednica 4.66, Preglednica 4.67), malo manjši odstotek – 67,2 jih je odgovorilo, da so ga pridobili v celoti. Polovica udeležencev negativne skupine je to pričakovala zelo, skoraj štiri desetine pa delno. Pričakovanja so se delno izpolnila polovici udeležencev, manj kot tretjini pa v celoti.

Da bo v PUM manj zahteven program učenja (Preglednica 4.68, Preglednica 4.69) je pričakovalo 72,4 odstotka udeležencev pozitivne skupine, ob koncu je to potrdilo 80,6 odstotka udeležencev. Štiri desetine udeležencev negativne skupine je to pričakovalo zelo, enak odstotek pa delno. Polovica jih je odgovorila, da se jim je to pričakovanje uresničila v celoti, dvema desetinama delno, tretjini pa sploh ne.

Če sklenem, lahko ugotovim, da so udeleženci pozitivne skupine bolj pričakovali razliko med PUM in šolo, spremembe in napredovanje med njegovim obiskovanjem kot udeleženci negativne skupine. Največ so udeleženci obeh skupin pričakovali in tudi dobili od metod, ki so v PUM različne od šole. Tu so odstotki odgovorov zelo pri pozitivni skupini višji od 70 odstotkov, pri negativni skupini pa so med 40 in 50 odstotki. Pri pridobljenih dodatnih znanjih in spretnostih na izobraževalnem in poklicnem področju so se pričakovanja v povprečju v celoti uresničila polovici udeležencev pozitivne skupine, pri negativni so ti odstotki nižji, večinoma so trditve označevali z delno. Tudi pri spremembah na osebnostnem in socialnem področju so odstotki podobni, v povprečju so se približno polovici udeležencev pozitivne skupine zgodile spremembe na tem področju, polovici delno. Pri negativni skupini so se v povprečju polovici udeležencev spremembe zgodile delno. Pomembno zvišanje so udeleženci pozitivne skupine navedli pri sklepanju novih prijateljstev, ta odstotek se je glede na pričakovanja ob koncu zelo zvišal.

Nižji odstotki pri obeh skupinah so bili pri trditvah, da bodo v PUM pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev. Tega niti niso pričakovali, zato so na to trditve tudi v nižjih odstotkih odgovarjali, da so to dobili. Tudi pri trditvi, da bodo v času obiskovanja programa uredili odnose s starši, so bili odstotki odgovorov zelo pri obeh skupinah nižji, ravno tako odgovori ob koncu obiskovanja programa.

Nadaljujem z analizo mnenj mentorjev ter direktorjev programa o dosežkih, spremembah pri udeležencih.

Mentorji so ocenjevali, katere spremembe so bile najpogostejše pri udeležencih v času obiskovanja programa PUM (Preglednica 4.70 v Prilogi 1). V najvišjem številu so odgovarjali, da so udeleženci pridobili nove izkušnje v odnosih z ljudmi, na to trditev jih je več kot 90 odstotkov odgovorilo, da velja za vse oz. za večino udeležencev. Za večino udeležencev so mentorji menili, da je opazna sprememba pri boljši prilagojenosti, večjem optimizmu, večji strpnosti, solidarnosti, kooperativnosti, tolerantnosti, sposobnosti reševanja osebnih težav. Za trditve vključevanje v družbo, razvoj poklicnih interesov, več motivacije za učenje in nadaljevanje izobraževanja so mentorji menili, da je to spremembo dosegla polovica udeležencev. Le pri odgovorih, da so udeleženci uredili odnose s starši in da so se zaposlili, jih je večina menila, da je to dosegla le manjšina udeležencev. Slednja odgovora sta pričakovana. Program namreč ni usmerjen v reševanje težav doma, zaposlitev pa očitno pri večini udeležencev te generacije ni bila primarni cilj.

Za dve tretjini mentorjev so bile koristi programa za udeležence v večji motiviranosti, za dve desetini v boljših medosebnih odnosih ter delu v skupini, za 14 odstotkov pridobitev delovnih navad, točnost, urejenost in odgovornost, za desetino pa večja splošna razgledanost (Preglednica 4.71 v Prilogi 1).

Po mnenju direktorjev izvajalskih organizacij programa PUM so udeleženci pridobili delovne navade, vztrajnost, napredovali so tako na osebnotnem kot na socialnem področju (Preglednica 4.72 v Prilogi 1).

Nepričakovani učinki na udeležence so bili po mnenju mentorjev tudi navezanost na program in skupino, mentorja, sodelovalno vzdušje, osebnotna rast, odgovornost. En mentor je navedel tudi negativnen učinek – izraba zaupanja in zadolževanje (Preglednica 4.73 v Prilogi 1).

Direktorji so kot nepričakovane učinke navajali spremembe v socialnem odnosu udeležencev, prijateljstvu, pripadnosti skupini pa tudi nevarnost širjenja drog (Preglednica 4.74 v Prilogi 1).

Za ustvarjanje slike o koristnosti programa za udeležence prikazujem še preglednico, v kateri so navedena mnenja mentorjev o prenehanju obiskovanja programa tistih udeležencev, ki so ga zapustili predčasno, pred potekom enega leta. Tretjina mentorjev je menila, da so bili glavni razlogi za predčasno prenehanje obiskovanja programa nadaljevanje izobraževanja, zaposlitev, služenje vojaškega roka. 15 odstotkov jih je razloge videla v zasvojenosti, za nekatere udeležence pa v neustreznem načinu dela v programu.

Preglednica 4.8: Razlogi za prenehanje obiskovanja programa – mnenje mentorjev

	N	%
1. slabe družinske, življenjske razmere	4	7,7
2. kršitev pravil	2	3,8
3. način dela jim ne ustreza	8	15,4
4. nadaljevanje izobraževanja, zaposlitev, vojska	18	34,6
5. v programu niso na lastno željo	3	5,8
6. zasvojenost	8	15,4
7. slaba družba	2	3,8
8. drugo	7	13,5
SKUPAJ	52	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Prikazujem tudi mnenje udeležencev, ki so program že prenehali obiskovati, o tem, ali je bil program zanje koristen. Skoraj vsi – 94,1 odstotka so menili, da jim je obiskovanje programa koristilo.

Preglednica 4.9: Mnenja o koristnosti programa za udeležence (udeleženci, ki so program že zaključili)

	N	%
1. da	273	94,1
2. ne	17	5,9
SKUPAJ	290	100
manjkajoče enote	23	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Pri teh odgovorih so udeleženci tudi navajali razloge, zakaj je bilo obiskovanje PUM zanje koristno ali nekoristno. Med razlogi, zakaj je bilo obiskovanje programa koristno, so navajali različne razloge, lahko jih razdelimo v naslednje skupine:

- ✚ osebno napredovanje; povečanje samozavesti, socializacija, spodbuda, sprostitvev, odkrivanje talentov ipd.;
- ✚ druženje, spoznavanje novih ljudi;
- ✚ koristno preživljanje prostega časa;
- ✚ pridobivanje delovnih navad;
- ✚ pomoč pri izobraževanju, zaposlitvi;
- ✚ pridobivanje novega znanja.

Odgovori so večinoma usmerjeni v socialno in osebno področje. Knafličeva (2002: 155) jih interpretira sledeče:

Ti odgovori govorijo o veliki (in prednostni) potrebi mladostnikov po vzpostavljanju notranje stabilnosti, spoznavanju samega sebe in krepitvi samopodobe, ki jo šolski neuspeh in njegove posledice močno zamajajo. Odgovori o koristnih učinkih druženja in spoznavanja novih ljudi so znamenja socialne izključenosti in osamljenosti udeležencev po prekinitvi šolanja. Bivanje v skupini posameznikov, ki jih družijo podobne težave, je v veliko oporo vsem članom skupine. Zanimivo je, da med koristnimi učinki poudarjajo tudi koristno preživljanje prostega časa. Po odgovorih o koristih zaradi strukturiranja prostega časa in pridobivanja delovnih navad lahko sklepamo, da je obiskovanje programa korenito poseglo v življenje udeležencev. Navsezadnje so med učinki tudi pomoč pri nadaljnjem izobraževanju in zaposlitvi, saj so to temeljni cilji programa.

Razlogi, da jim obiskovanje programa ni koristilo, so bili sledeči:

- ✚ kratek čas obiskovanja programa;
- ✚ drugačna pričakovanja do programa;
- ✚ otročje početje;
- ✚ pomanjkanje priložnosti za intelektualni razvoj;
- ✚ norčevanje s strani soudeležencev;
- ✚ izguba enega leta delovne dobe;
- ✚ začasna rešitev.

(Na prvi odgovor, da so bili udeleženci prekratek čas v programu, da bi jim lahko koristil, je odgovorilo več udeležencev, vsi drugi odgovori pa se pojavljajo samo po enkrat.)

Odgovori, razen prvega, ko so navajali prekratek čas obiskovanja programa, kažejo, da tem udeležencem program PUM po svojih metodah dela ter vsebini ni ustrezal, pričakovali so drugačen program. Vendar pa glede na visok odstotek odgovorov udeležencev, da jim je obiskovanje programa koristilo, lahko potrdim ugotovitev Knafličeve (2002: 156), da *»ima program PUM poleg kratkoročnih tudi dolgoročne pozitivne učinke, saj večina udeležencev, ki so program obiskovali v vseh letih izpeljave, meni, da je program koristen, predvsem na osebnostnem področju«*.

Tudi v fokusnih skupinah je potekala razprava o pričakovanjih udeležencev od programa. V odgovorih je bilo v ospredju pričakovanje pomoči pri učenju, učenje. Tako je odgovorilo zelo veliko udeležencev. Ta odgovor se bodisi pojavlja samostojno bodisi pa v kombinaciji z drugimi pričakovanji.

Udeleženec iz Radovljice: »Ko sem prišel v PUM, je bilo good, ker je bila do konca muzka, tehno, pa tko so vsi poslušal tehno, to mi je blo najbolj, folk je bil ful v redu, vsi so bili v redu. Kaj sem pričakoval, ne vem kako, ampak da se bom pač učil, šola. V bistvu nisem šel v PUM zaradi šole, bolj sem šel tko, ker je blo kao ful dobr.«

Drugi zelo pogost odgovor je bil druženje. Ta odgovor se je pojavljal pri večini udeležencev, pri nekaterih samostojno, pri nekaterih pa v kombinaciji z drugimi odgovori.

Udeleženka iz Maribora: »Nisem imela nič ciljev, da pridem v družbo, med vrstnike, da se normalno pogovarjaš, da se malo sprostiš tiste tri, štiri urice, ko si tu. Ciljev nisem imela.«

Kar nekaj udeležencev je odgovorilo, da niso pričakovali nič. Vendar so ti odgovori večinoma imeli še dodatne obrazložitve, iz katerih lahko razberemo njihova pričakovanja.

Udeleženka iz Radovljice: »Nič nisem pričakovala. Ko sem prišla sem, mi je bilo ful dobr, ker smo imeli različne delavnice, marketing, izdelovanje venčkov, do kuhanja, vsega, tisto, kar rabiš. Prijatelji.«

Nekateri mladi so pričakovali tudi izboljšanje svojega počutja, preseganje osamljenosti.

Udeleženka iz Maribora: »Cilji – v tistem času sem bila razočarana nad svojim življenjem, ker nisem vedela, ali levo ali desno, pričakovala sem, da bom dobila neke odgovore na svoja vprašanja. Prvo mi je bilo, da pridem ven, v družbo, da se ne zapiram v stanovanje.«

Ostali odgovori so povezani še z ustvarjanjem, kreativnostjo, pridobivanjem znanja, povečanjem samozavesti, razumevanjem, preseganjem lenobe, osamljenosti.

Odgovore udeležencev v fokusnih skupinah o tem, kakšna je bila razlika med PUM in šolo, pa lahko razdelim na sledeča področja:

- ✚ osebno; kar nekaj udeležencev je navedlo, da se jim je v PUM dvignila samozavest, da so izboljšali samopodobo, spoznavali so življenjske stvari, program je preprečil zapiranje vase;
- ✚ socialno; zelo so poudarjali druženje ter spoznavanje novih prijateljev, sproščenost v programu, odnosih, bolj osebno obravnavo, boljši stik, brez prisile;
- ✚ drugačen program kot šola; delo je potekalo po drugačnih, a natančnih načrtih, program je bil bolj raznolik, imeli so možnost izbire aktivnosti, zvišala se jim je motivacija, dobili so pomoč pri učenju, dokončanju šole.

Nekaj udeležencev je navedlo, da so morali priti v PUM, da jim je bilo na začetku brez veze, vendar kasneje v redu.

Udeleženec iz Maribora: »Tudi borza prisilila. Na začetku nisem imel določenih ciljev, proti koncu pa vedno bolj, me je vedno bolj zanimalo vse skupaj. Motivacijo dobiš. Pa še neki cekin si dobil.«

Odgovori udeležencev, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, o tem, kaj najpomembnejšega so v programu dobili, so izrazito usmerjeni na osebno področje:

- ✚ samozavest;
- ✚ prijatelji;
- ✚ sprejemanje drugih;
- ✚ spoznavanje novih ljudi;
- ✚ motivacija;

- ✚ vera v sebe;
- ✚ vključitev v družbo;
- ✚ dober odnos z udeleženci;
- ✚ doraslost sebi;
- ✚ reševanje težav.

Drugi velik del odgovorov je bil povezan s šolo, udeleženci so navajali, da so v tem času ali začeli šolanje, ga nadaljevali ali pa ga zaključili. Več udeležencev je navajalo pomen programa tako za šolanje kot za osebno področje.

Udeleženec iz Radovljice: »Najbolj to, da sem naredil šolo, sem mislil, da je ne bom naredil. Pa tko folk, smo bili skoz skupi, smo bili v petek in soboto skupaj, smo ga žurali skoz. Drugačen folk od unga pred blokom, eni in isti, vsak dan isto. Tuki je bil vsak po svoje čuden, pa je bil zanimiv folk.«

Kar nekaj udeležencev je v razpravi povedalo, da je bilo v PUM za njih najpomembneje to, da so redno vstajali, da so imeli urnik, in tako doma niso lenarili.

Udeleženka iz Maribora: »Ko sem se prijavila na PUM, sem dobila neke vrste odgovornost, bioritem. Neka obveznost, zjutraj si vstal in vedel, da nekam moraš it, vsaj pol dneva je bilo zapolnjenega.«

Udeležencem sem postavila tudi vprašanje, ali jim je PUM pomagal in v čem. Večina odgovorov je bila podobna odgovorom o tem, kje jim je program najbolj pomagal, in sicer na osebno področju. Če povzamem razpravo, je večina udeležencev odgovorila, da jim je PUM pomagal na področju samozavesti, zaupanja vase, sprejemanja drugih. Pomembno področje, ki so ga udeleženci navajali, je bila tudi družba, v programu so bili v družbi, spoznavali so nove prijatelje. Navajali so tudi, da jim je bil program odskočna deska in da jim je dal motivacijo za naprej.

Veliko udeležencev je navedlo, da jim je PUM najbolj pomagal pri končanju šole.

Majhno število udeležencev pa je povedalo, da jim PUM ni nič pomagal.

Udeleženka iz Kopra: »Izkazalo se je, da mi ni pomagal, glede šole ja sem pač sama kriva, drugače so se kar trudili.«

Ta del lahko sklenem z ugotovitvijo, da program PUM pozitivno vpliva na udeležence predvsem na psihosocialnem področju. To je tudi eno najbolj občutljivih področij življenja mladostnikov, sploh pri teh mladih, ki so iz šole predčasno izstopili. Vsa teoretična dognanja kažejo, da so med najbolj negativnimi posledicami osipa tudi negativne spremembe na osebnostnem in socialnem področju.

Največ so udeleženci pričakovali ter tudi dobili od metod, ki so v PUM različne od šole; drugačne metode dela, boljši mentorji, manj zahteven program, sproščenejša vzdušja. Pričakovanja, da bodo pridobili dodatna znanja in spretnosti z izobraževalnega in poklicnega področja, so se uresničila v povprečju polovici udeležencev pozitivne skupine, pri negativni pa so se ta pričakovanja večini uresničila delno. Tudi pri spremembah na osebnostnem in socialnem področju so se približno polovici udeležencev pozitivne skupine spremembe na tem področju zgodile, polovici delno. Pri negativni skupini so se polovici udeležencev te spremembe zgodile delno. Nižji odstotki uresničevanja pričakovanj se pri obeh skupinah udeležencev pojavljajo pri izkušnjah pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev, ter pri urejanju odnosov s starši.

Tudi analiza fokusnih skupin je pokazala, da so udeleženci menili, da so največ pridobili na psihosocialnem področju; samozavest, prijatelji, sprejemanje drugih, spoznavanje novih ljudi, motivacija, vera v sebe, vključitev v družbo, dober odnos z udeleženci, doraslost sebi, reševanje težav.

Velik del odgovorov je bil povezan s šolo, udeleženci so navajali, da so v tem času ali začeli šolanje, ga nadaljevali ali pa ga zaključili. Torej se je uresničil tudi primarni cilj programa, da se mladi po končanem programu vrnejo in dokončajo prekinjeno izobraževanje.

Tudi mnenja mentorjev in direktorjev o učinkih programa na udeležence so usmerjena v pozitivne učinke na psihosocialnem področju, predvsem pri samozavesti, motivaciji, delovnih navadah, pozitivnih izkušnjah druženja, boljših medosebnih odnosih.

Aktivnosti po odhodu iz programa PUM

V zadnjem delu bom analizirala podatke, kakšni so bili načrti udeležencev po odhodu iz programa PUM ter kaj se je z njimi v resnici dogajalo. V začetku predstavljam preglednice, ki kažejo želje udeležencev v življenju in načrte po odhodu iz programa.

Udeleženci iz obeh skupin so ob začetku obiskovanja programa v najvišjih odstotkih odgovorili, da si želijo najti ustrezno delo, službo ali imeti obrt. Odstotek odgovorov udeležencev pozitivne skupine pri tej trditvi je višji kot odstotek odgovorov udeležencev negativne skupine. Drugi najpogostejši odgovor udeležencev iz pozitivne skupine je bil, da si želijo dokončati šolanje, izobraževanje, tretji pa, da si želijo ustvariti družino. Odgovori se razlikujejo od udeležencev negativne skupine – ti so kot drugi najpogostejši odgovor navedli drugo (tu pa so nejasni odgovori ali pa jih ni), kot tretji odgovor pa sledi dokončanje izobraževanja.

Preglednica 4.10: Želje udeležencev v življenju (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) dokončanje šolanja/ izobraževanje/ učenje	24	19,4	8	13,8
2) ustvariti si družino	15	12,1	7	12,1
3) najti ustrezno delo, službo, imeti privatno obrt	52	41,9	18	31,0
4) zabava (potovanja, hobiji, konjički)	10	8,1	2	3,4
5) osamosvojiti se, iti na svoje, dobiti stanovanje	6	4,8	7	12,1
6) umetnost	7	5,6	2	3,4
7) živeti mirno, lepo življenje	1	0,8	1	1,7
8) drugo (ustvarjalnost, ne ve, ...)	9	7,3	13	22,4
SKUPAJ	124	100	58	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Ob koncu obiskovanja programa je največ udeležencev pozitivne skupine odgovorilo, da si želijo najti ustrezno delo, službo ali obrt, na drugem mestu je bila želja po družini, na tretjem pa dokončanje šolanja. Želje ob začetku obiskovanja programa ter ob koncu se ujemajo, le odstotki so sedaj drugače razporejeni.

Tretjina odgovorov udeležencev negativne skupine je bila drugo, zelo so bili nejasni, npr. nič, marsikaj, ne ve ..., ti udeleženci najverjetneje niso imeli jasnih želja. Sledi odgovor,

da bi si radi našli ustrezno delo, službo ali obrt, nato pa dokončanje šolanja. Tudi tu je vsebina odgovorov podobna, sprememba je le pri odstotkih.

Preglednica 4.11: Želje udeležencev v življenju (konec obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) dokončanje šolanja/ izobraževanje/ učenje	22	18,2	6	16,7
2) ustvariti si družino	25	20,7	3	8,3
3) najti ustrezno delo, službo, imeti privatno obrt	43	35,5	10	27,8
4) zabava (potovanja, hobiji, konjički)	7	5,8	3	8,3
5) osamosvojiti se, iti na svoje, dobiti stanovanje	2	1,7	0	0,0
6) umetnost	3	2,5	0	0,0
7) živeti mirno, lepo življenje	4	3,3	3	8,3
8) drugo (ustvarjalnost, ne ve, ...)	15	12,4	11	30,6
SKUPAJ	121	100	36	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Če primerjamo želje ob začetku obiskovanja programa ter ob koncu, vidimo, da je večina želja usmerjena v zaposlitev, kar je na splošno značilno za današnjo mladino; preko ustrezne izobrazbe priti do dobre zaposlitve. Sledijo želje po ustvarjanju družine, dokončanju šolanja. Skratka, želje, ki kažejo, da so si mladi želeli prehoda v odraslost, kot je običajen že v tradicionalnih prehodih. Se pa pri negativni skupini udeležencev kaže, da jih je več takšnih, ki ne vedo točno, kaj si želijo, svojih ciljev nimajo tako jasno opredeljenih.

Nadaljujem s primerjavo odgovorov, kakšni so načrti udeležencev po odhodu iz programa, in sicer ob začetku obiskovanja programa ter ob koncu.

Načrti udeležencev iz obeh skupin so bili podobni, razlike so v višini odstotkov pri posameznih odgovorih. 26,3 odstotka udeležencev iz pozitivne skupine je ob začetku obiskovanja programa menilo, da bodo po odhodu iz njega nadaljevali redno šolanje, v negativni skupini je bilo takšnih odgovorov precej več – 41,4 odstotka. Sledi odgovor, da bodo nadaljevali šolanje od delu; v pozitivni skupini je tako odgovorilo 21,1 odstotka udeležencev, v negativni pa 17,2 odstotka. Na tretjem mestu je pri pozitivni skupini udeležencev odgovor, da imajo nekaj idej – 12,3 odstotka, v negativni skupini pa odgovor, da se bodo zaposlili – 17,2 odstotka. V pozitivni skupini sta višja odstotka odgovorov, da

ne vedo, kaj bodo počeli po izstopu iz programa (10,5 odstotka) in da bodo počeli kaj drugega (19,3 odstotka), kot v negativni skupini (3,4 odstotka ne vem in 6,9 odstotka drugo).

Preglednica 4.12: Načrti udeležencev po odhodu iz programa (začetek obiskovanja programa)

NAČRTI PO ODHODU IZ PUM	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zaposlil/a se bom	5	8,8	5	17,2	10	11,6
nadaljeval/a bom redno šolanje	15	26,3	12	41,4	27	31,4
zaposlil/a se bom in nadaljeval/a šolanje ob delu	12	21,1	5	17,2	17	19,8
imam nekaj idej	7	12,3	4	13,8	11	12,8
ne vem	6	10,5	1	3,4	7	8,1
drugo	11	19,3	2	6,9	13	15,1
brez odgovora	1	1,8	0	0	1	1,2
SKUPAJ	57	100	29	100	86	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.13: Načrti udeležencev po odhodu iz programa (konec obiskovanja programa)

NAČRTI PO ODHODU IZ PUM	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zaposlil/a se bom	9	13,4	5	22,7	14	15,7
nadaljeval/a bom redno šolanje	22	32,8	9	40,9	31	34,8
zaposlil/a se bom in nadaljeval/a šolanje ob delu	21	31,3	5	22,7	26	29,2
imam nekaj idej	4	6,0	0	0	4	4,5
odšel služiti vojaški rok	0	0	1	4,5	1	1,1
ne vem	2	3,0	1	4,5	3	3,4
drugo	9	13,4	1	4,5	10	11,2
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Ob koncu obiskovanja programa je vrstni red odgovorov o načrtih udeležencev ostal večinoma nespremenjen. Tretjina udeležencev pozitivne skupine je odgovorila, da bodo nadaljevali redno šolanje, tretjina jih je načrtovala nadaljevati izredno šolanje in biti zaposlen, na tretjem mestu pa je bil odgovor, da se bodo zaposlili – 13,4 odstotka. V negativni skupini udeležencev je šolanje načrtovala nadaljevati četrtnina udeležencev,

22,7 odstotka se jih je nameravalo šolati ob delu, enak odstotek se jih je nameraval zaposliti. Odstotek odgovorov udeležencev pozitivne skupine, ki niso vedeli, kaj bodo počeli, se je zelo znižal – na 3,0 odstotka, v negativni skupini pa se je zvišal – na 4,5 odstotka. En udeleženec pa je odgovoril, da bo odšel na služenje vojaškega roka.

Če primerjamo načrte ob začetku in ob koncu obiskovanja programa PUM, vidimo, da so zelo podobni. To je logično, saj se je mladim pred vstopom v program predstavilo njegove bistvene cilje, ki pa so nadaljevanje izobraževanja ali zaposlitev. Razveseljuje dejstvo, da so takšni načrti udeležencev ostali tudi ob koncu obiskovanja programa in da se je znižal odstotek tistih, ki niso vedeli, kaj bodo po odhodu iz programa počeli. Pomembno je tudi, da so udeleženci negativne skupine, kljub slabši oceni programa PUM, imeli načrte, da se bodo šolali ali zaposlili.

Sicer neposrednega učinka programa na samopodobo ne morem potrditi, vendar vseeno prikazujem preglednico, v kateri udeleženci, ki so že zaključili obiskovanje programa, odgovarjajo, koliko so zadovoljni s seboj. Odgovori kažejo, da je bilo dve tretjini udeležencev zadovoljnih ali zelo zadovoljnih s seboj, manj kot 5 odstotkov jih je bilo s seboj nezadovoljnih. Ta odgovor lahko v povezavi z odgovori, kaj so v času anketiranja počeli v življenju, kaže na to, da so po prenehanju obiskovanja PUM našli svojo pot prehoda v odraslost, posledično pa so bili tudi bolj zadovoljni s sabo oz. so imeli o sebi dobro mnenje.

Preglednica 4.14: Zadovoljstvo s seboj (udeleženci, ki so program že zaključili)

	N	%
zelo nezadovoljen(-a)	4	1,3
nezadovoljen(-a)	8	2,7
niti niti	92	31,0
zadovoljen(-a)	115	38,7
zelo zadovoljen(-a)	78	26,3
SKUPAJ	297	100
manjkajoče enote	16	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Nadaljujem s preglednicama, v katerih so prikazani odgovori udeležencev, ki so že prenehali obiskovati program PUM, o tem, kaj so počeli v času anketiranja, to je junija 2002.

Preglednica 4.15: Sedanji položaj udeležencev (udeleženci, ki so program že zaključili)

ZDAJ	N	%
1. se šolam	130	41,9
2. sem redno zaposlen(-a)	27	8,7
3. sem zaposlen(-a) za določen čas	48	15,5
4. drugo	105	33,9
SKUPAJ	310	100
manjkajoče enote	3	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.16: Sedanji položaj udeležencev – glede na leto obiskovanja programa PUM (udeleženci, ki so program že zaključili)

ZDAJ:	1998	1999	2000	2001	2002*	NEZ.	SKUPAJ	
						LETO	N	%
a. se šolam	4	14	33	66	10		127	40,6
b. sem redno zaposlen(-a)	2	7	9	9	1		28	9,0
c. sem zaposlen(-a) za dol. čas		3	14	25	3	1	46	14,7
d. brezposeln-a		6	21	30	7	1	65	20,8
e. vpisan v šolo**		2	3	2			7	2,2
f. vojska		2	1	3			6	1,9
g. porodniška			1	5			6	1,9
h. zdravljenje odvisnosti		1	4		1		6	1,9
i. drugo		1	3	3			7	2,2
j. neznan		1	5	6	2	1	15	4,8
SKUPAJ	6	37	94	149	24	3	313	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

* Samo udeleženci, ki so nadaljevali obiskovanje programa iz lanskega leta.

** Pod kategorijo »vpisan v šolo« spadajo udeleženci, ki so bili v času izpolnjevanja vprašalnika vpisani v neko obliko izobraževanja in še niso vedeli, ali so vanjo sprejeti in ali bodo jeseni nadaljevali šolanje.

Podatki o tedanjem statusu kažejo, da sta dve tretjini mladih dosegli temeljne cilje programa PUM: 40,6 odstotka se jih je šolalo, 23,7 odstotka je bilo zaposlenih za določen ali nedoločen čas. 20,8 odstotka udeležencev je bilo brezposelnih. To so rezultati, ki kažejo na zelo dobre rezultate programa.

Tudi dve leti in pol po zaključku evalvacijske študije so bili odgovori udeležencev v fokusnih skupinah podobni. Udeleženci so na vprašanje, kje so sedaj, kaj počno, odgovarjali: (1) se šolajo, (2) redno ali honorarno delajo, (3) so brezposelni. Kar nekaj teh kategorij se v izjavah udeležencev pojavlja skupaj, npr. udeleženci se izobražujejo ter hkrati tudi delajo. Nekaj udeležencev pa je izobraževanje tudi že zaključilo. Nekateri so povedali, da so v tistem času razmišljali o tem, da bodo izobraževanje nadaljevali, pri čemer so eni vedeli, v kateri smeri, drugi pa še ne, oz. kot navaja udeleženka, so razmišljali o tem:

Udeleženka iz Maribora: »Končala sem srednjo ekonomsko – poslovni tajnik, vendar to obžalujem, ker ni službe. Razmišljam, kaj naj študiram, da se ne bom zafrknila.«

Dva udeleženca pa sta izobraževanje kombinirala s programom PUM: dopoldne sta hodila na PUM, popoldne pa v šolo.

Udeleženci, ki so navajali, da delajo, so imeli večinoma honorarno delo, tisti, ki so se še izobraževali, pa so delali preko študentskega servisa. Nekateri so bili zaposleni redno. Nekaj udeležencev pa je povedalo, da delajo na črno, da se preživijo. Med brezposelnimi udeleženci so nekateri izobraževanje že zaključili, nekateri pa so se še izobraževali. Večina od njih je bila prijavljena za zavodu za zaposlovanje.

Nekaj udeležencev je navedlo, da ne počno nič, se ne izobražujejo niti niso zaposleni.

Udeleženec iz Radovljice: »Ne počnem nič. Odhajam iz PUM, v šolo bom šel kasneje, ne vem kaj. Bluzim.«

Nekateri so sicer najprej izjavili, da ne počno nič, nato pa so povedali, da se izobražujejo ali pa imajo zaposlitev.

Če sklenem del o tem, kaj so udeleženci počeli po odhodu iz programa PUM, lahko ugotovim, da so se v večjem delu ali izobraževali ali bili zaposleni. Takšni so bili tudi njihovi načrti ob odhodu iz programa. Lahko rečem, da so se temeljni cilji programa uresničili. To sem dokazala tudi z ugotavljanjem, kaj se z udeleženci dogaja nekaj let po izstopu iz programa. Ugotavljam, da ima program dolgoročne socialnointegracijske

učinke, kar smo sicer že ugotovili v evalvacijski študiji, vendar so fokusne skupine to še dodatno potrdile.

Preverjanje hipoteze, da ima program Projektno učenje za mlajše odrasle pozitivne učinke predvsem na osebnostnem in socialnem področju življenja mladih, zaključujem s povzetkom vseh petih sklopov analiz.

1. Udeleženci so za program največkrat izvedeli na zavodu za zaposlovanje, pogosto pa od prijateljev, staršev, sorojencev, časopisov, centrov za socialno delo. Večinoma so se o vključitvi v program pogovarjali z mamo/mačeho/rejnico ali z očetom/očimom/rejnikom, s prijatelji, partnerji, z nekom drugim ali sorodniki, sosedi. Da je bilo njihovo socialno omrežje po izstopu iz šole šibkejše, kažejo odgovori, da se o tem niso pogovarjali z nikomer.
2. Razlogi za vključitev v program so bili pri večini osebnostne narave (priprava na življenje, ustvarjanje, želja po vključitvi, motivacija, prisila itd.), vključevali so se tudi zaradi nadaljevanja oz. končanja šolanja. Po mnenju mentorjev so se udeleženci vključevali zaradi zanimivega preživljanja prostega časa, druženja, za program so jih navdušili drugi, zaradi želje po končanju šolanja, osebne stiske in denarja.
3. Bistvena pričakovanja udeležencev od programa so bila psihosocialne narave; zaradi motivacije, da niso bili doma izključeni, da so nekaj počeli itd. Drugi najpogostejši razlog za vključevanje v program je bilo učenje, nadaljevanje oz. dokončanje izobraževanja.
4. Čas udeležencev po prihodu v program PUM se je mnogo bolj strukturiral. Pred prihodom v program so udeleženci vstajali pozno, večino dneva preživeli doma, ob gospodinjskih opravilih, ob gledanju televizije, poslušanju radia. Aktivnega preživljanja prostega časa je bilo manj. Po prihodu v program pa se je njihov dan spremenil: redno so vstajali bolj zgodaj zaradi obiskovanja programa, dopoldneve so preživeli na PUM, v popoldanskem času so se več družili ter ukvarjali s konjički in hobiji. Tudi večere je več udeležencev preživljalo v družbi prijateljev ali ob hobijih, konjičkih. Še vedno pa je precejšen delež udeležencev večere preživljal doma.

5. Večina udeležencev si je v času obiskovanja programa zastavila cilje, da bodo v življenju uspešni, ko bodo uspeli na osebnem, zaposlitvenem in šolskem področju.
6. Udeleženci so največ pričakovali ter tudi dobili od programa, njegovih metod, mentorjev, ki so v PUM različni od šole. Pričakovanja, da bodo pridobili spretnosti in veščine z izobraževalnega in poklicnega področja, so se uresničila v povprečju polovici udeležencev pozitivne skupine, pri negativni pa so se jim pričakovanja uresničila le delno, ta skupina tudi ni imela visokih pričakovanj. Približno polovici udeležencev pozitivne skupine so se spremembe na osebnostnem in socialnem področju zgodile, polovici delno. Pri negativni skupini so se večini udeležencev pričakovanja na teh področjih uresničila delno.
7. Izpostavimo lahko, da so udeleženci največ pridobili na psihosocialnem področju; večja samozavest, novi prijatelji, boljše sprejemanje drugih, spoznavanje novih ljudi, večja motivacija, vera v sebe, vključitev v družbo, dober odnos z udeleženci, doraslost sebi, reševanje težav. Sledi področje šolanja, udeleženci so navajali, da so v tem času ali začeli šolanje ali ga nadaljevali ali pa zaključili.
8. Tudi mnenja mentorjev in direktorjev o učinkih programa na udeležence so usmerjena v pozitivne učinke na psihosocialnem področju, navajali so predvsem večjo samozavest, večjo motivacijo, izboljšane delovne navade, pozitivne izkušnje druženja, boljše medosebne odnose.
9. Udeleženci so se po odhodu iz programa PUM večinoma ali izobraževali ali bili zaposleni, tako kot so ob odhodu tudi načrtovali. Tudi njihovo zadovoljstvo s seboj je bilo visoko. Velika večina jih je tudi menila, da jim je obiskovanje programa koristilo. Med razlogi za to pretežno navajajo psihosocialne razloge, pridobitev delovnih navad in ustvarjalnejšo izrabo prostega časa.
10. Odgovori negativne skupine udeležencev kažejo, da so od programa pričakovali manj kot udeleženci pozitivne skupine; večinoma so spremembe ali razlike pričakovali delno ali sploh ne. Imeli so manj jasne želje, kaj si v življenju želijo početi, kakšni so njihovi načrti po odhodu iz programa. Vendar pa kljub slabši oceni o pridobitvah v programu končni učinki kažejo, da so tudi ti udeleženci dosegli cilje programa.

Iz predstavljenega lahko potrdim hipotezo, da ima program dolgoročne učinke – predvsem na psihosocialnem področju, ki je za uspeh v življenju zelo pomembno. Rezultati kažejo, da so ravno ti učinki programa najizrazitejši. To poudarjajo tako udeleženci, ki so sodelovali v evalvacijski študiji, njihovi mentorji ter direktorji izvajalskih organizacij kot tudi udeleženci, ki so sodelovali v razpravah v fokusnih skupinah.

Najpomembnejši učinki programa so v pozitivnih spremembah na osebnostnem in socialnem področju; v boljši samopodobi, večji samozavesti, boljšem prilagajanju, boljših odnosih z drugimi ljudmi, večji strpnosti, izboljšanih delovnih navadah. To kaže tudi visok odstotek odgovorov udeležencev, da so s seboj zadovoljni, in pa zelo visok odstotek odgovorov, da jim je obiskovanje programa PUM koristilo.

Če sem v hipotezi 2 ugotavljala, da so posledice osipa za mlade težke, da predstavljajo diskontinuiteto, lahko pri tej hipotezi ugotovim, da program PUM te posledice pomaga preprečevati. Še posebej je pomembno druženje z vrstniki, ki se je v času obiskovanja programa zelo izboljšalo. Družba vrstnikov je v sedanjem času pomemben element odraščanja mladih in svoj vpliv, medtem ko ga druge institucije izgubljajo, še pridobiva. Mladim pomeni ogledalo v prehodih iz mladosti v odraslost.

Pozitivni učinki programa so tudi v strukturiranju njihovega vsakdanjika. Za vmesni čas med izstopom iz šole ter prihodom v PUM je bilo značilno pasivno preživljanje prostega časa. To se je po prihodu v program spremenilo, saj je polovico dneva zapolnilo obiskovanje programa, drugo polovico pa so udeleženci večkrat preživeli v družbi vrstnikov, prijateljev ter ob različnih aktivnostih. Preživljanje prostega časa je postalo aktivnejše.

Program PUM je udeležencem pomagal razjasniti življenjske želje. Analiza kaže, da so imeli udeleženci ob izstopu iz programa jasnejše želje, kaj bodo počeli, kot pa pred prihodom v program. Udeleženci so v programu ugotovili, kaj si v življenju želijo početi, in so aktivno pristopili k uresničevanju teh želja.

Status udeležencev v času anketiranja o dolgoročnih učinkih programa, med katerimi se jih je dve tretjini šolalo ali bilo zaposlenih, kaže na to, da so mladi, ki so z izstopom iz šole »stopili« v prazen prostor neaktivnosti in negativnih posledic izstopa, sedaj našli pot,

ki so jo nadaljevali ali v smeri dokončanja šolanja ali zaposlitve. Lahko rečem, da so se vrnili na pot uspešnega prehoda iz mladosti v odraslost. S tem ugotavljam, da program tudi v praksi izpolnjuje svoj temeljni cilj – motiviranje mladih za nadaljevanje šolanja oz. za iskanje zaposlitve.

Pozitivni učinki programa so prav gotovo tudi v tem, da lahko ti mladi v enem letu, ko program obiskujejo, razmislijo, kakšna bo njihova pot v življenju, se nanjo pripravijo in jo lahko začnejo ob izstopu iz programa samozavestno in aktivno uresničevati. V času obiskovanja programa so udeleženci našli ali izbrali svojo poklicno pot, sprejeli odločitev, kaj bodo v svojem življenju počeli. Ob pomoči usposobljenih mentorjev so se na uresničevanje teh ciljev lahko dobro pripravili ter jih v kasnejšem času tudi izpolnili.

10. ZAKLJUČNE UGOTOVITVE

V zaključnih ugotovitvah najprej povzemam ključne ugotovitve vseh treh analiziranih hipotez.

1. Razlogi udeležencev, ki so obiskovali program PUM, za izstop iz šole so različni. Pri večini izstop ni bil enkratno dejanje, ampak so imeli že prej težave bodisi v šoli, bodisi na osebnem ali družinskem področju. Glavni razlogi, ki so jih do izstopa pripeljali, so bili osebni ali pa povezani s šolo.
2. Pri veliko od njih so se težave začele že z neustrezno izbiro srednješolskega programa. Razlogov za neustrezno izbiro je več: vpliv staršev, vpliv vrstnikov, sošolcev, prijateljev, nepoznavanje srednješolskih programov, pomanjkanje ali neustrezno poklicno svetovanje, zdravstvene težave.
3. Tudi samo preživljanje časa v šoli je bilo zelo pomembno. Udeleženci programa počutja v šoli sicer niso opisovali le negativno, vendar so navedli nekaj razlogov za slabše počutje. Mednje spadajo učne težave, nezanimanje za šolo, snov, profesorji, nepripadnost razredu, šoli, izostajanje od pouka, zdravstveni razlogi.
4. Pomemben dejavnik dobrega počutja v šoli so profesorji, ki s svojo osebnostjo, ravnanjem in poučevanjem pomembno sooblikujejo šolski prostor in počutje v njem. Pomemben je tudi način posredovanja znanja; tiste predmete, kjer so učitelji snov predstavljali zanimivo, na različne načine, so imeli učenci dosti rajši kot pa tiste, kjer so učitelji snov posredovali dolgočasno, na klasičen frontalen način.
5. V analizi ne toliko izpostavljena, vendar zelo pomembna je tudi podpora staršev. Ti s svojo podporo mladim in ustvarjanjem ugodnega domačega okolja veliko pripomorejo k njihovi uspešnosti. Analizirani podatki kažejo, da te pri mnogih udeležencih ni bilo.
6. Pri analizi razlogov za izstop iz šole sem ugotovila, da prevladujejo razlogi, ki izhajajo iz udeležencev: učne težave, nezanimanje za šolo, snov, težave z vrstniki, profesorji. Zelo malo pa je razlogov, ki so izven njih – v družini, šoli, družbi. Pripisovanje šolskega neuspeha je bilo izrazito usmerjeno v mlade same, tako kot to

dokazujejo mnogi avtorji, ki se ukvarjajo s posledicami šolskega neuspeha v življenju mladih.

7. Izstop iz šole je za udeležence programa PUM pomenil veliko diskontinuiteto v njihovem življenju. Po izstopu se je spremenil njihov vsakdanjik, dejavnosti, socialna mreža.
8. Analiza je pokazala, kako zelo se je spremenil vsakdanjik udeležencev potem, ko so izstopili iz šole. Čas, ki so ga prej preživeli v šoli in koristili za obšolske dejavnosti, se je sprostil. Mladi so dalj spali, dneve več časa preživljali doma, večinoma pasivno, ob gledanju televizije, gospodinjskih opravilih itd. Te aktivnosti jih niso spodbujale k iskanju rešitev za njihov nastali položaj. Manj je bilo aktivnejšega preživljanja prostega časa, kot je npr. ukvarjanje s hobiji, manj so se družili z vrstniki, prijatelji.
9. Po izstopu iz šole se je zmanjšala tudi njihova socialna mreža, izgubili so družbo sošolcev in šolskih vrstnikov, te izgube pa niso nadomestili z novo mrežo. Podatki kažejo, da marsikateri udeleženec okrog sebe ni imel ustreznega, za življenje pomembnega socialnega kroga prijateljev in vrstnikov.
10. Počutje v času, ko so izstopili iz šole in niso bili vključeni v program PUM, je bilo za veliko večino udeležencev izrazito neprijetno, slabo, depresivno, dolgočasno. Nekateri so se ob izstopu iz šole sicer počutili dobro, s trajanjem stanja osipništva pa se je njihovo počutje zelo poslabšalo. Bolje so se počutili le tisti udeleženci, ki so se ukvarjali z raznimi dejavnostmi, bili so npr. zaposleni, nadaljevali so z izobraževanjem, imeli otroke.
11. Posledično to kaže na poslabšanje njihove samopodobe. S spremembami iz aktivnega v pasivno preživljanje vsakdanjika, zmanjšanjem socialne mreže, slabim počutjem se je spremenila tudi njihova samopodoba. Niso bili le šolsko neuspešni, večinoma so bili tudi brez zaposlitve, brez motivacije za različne aktivnosti, ki bi jim pomagale preprečevati negativne posledice osipa, pa brez družbe prijateljev, vrstnikov, s katero bi se lahko ponovno vključili v širše družbeno okolje.
12. Po prihodu v program PUM se je čas udeležencev mnogo bolj strukturiral, zaradi odhoda v program so vstajali redno in bolj zgodaj, dopoldneve so preživeli v

programu, popoldneve in večere so preživljali aktivnejše, več v družbi prijateljev, vrstnikov, ki so si jih pridobili tudi s prihodom v program.

13. Glavni razlogi za vključitev v program so bili psihosocialne narave. Udeleženci so se v program vključevali, da jih ta pripravi na življenje, motivira, zaradi druženja, zanimivega preživljanja prostega časa. Drugi najpomembnejši razlog je bil dokončanje šolanja. Takšna so bila tudi njihova pričakovanja od programa.
14. Večini udeležencev so se ob obiskovanju programa izpolnila pričakovanja, da bo program PUM drugačen od šolskih programov – po metodah dela, boljših mentorjih, lažjemu programu učenja, sproščenejšem vzdušju. Da so pridobili znanja in spretnosti z izobraževalnega in zaposlitvenega področja, je v povprečju odgovorila polovica udeležencev, podoben odstotek je bilo tudi odgovorov o osebnostnih in socialnih spremembah.
15. Bistveni učinki programa so na psihosocialnem področju. To potrjujejo vsi analizirani podatki. Večja samozavest, spoznavanje in druženje s prijatelji, spoznavanje novih ljudi, večja motivacija, vera vase, vključevanje v družbo, boljši medosebni odnosi, konstruktivnejše reševanje težav, boljše delovne navade, vse to so spremembe, ki pomenijo pozitivne učinke programa PUM. Program jim pomaga preprečevati negativne posledice osipa in diskontinuitete, v kateri se po izstopu iz programa znajdejo.
16. Analiza, kaj se je z udeleženci dogajalo po njihovem izstopu iz programa, je pokazala, da ima program PUM dolgoročne psihosocialne in izobraževalne učinke. Dve tretjini mladih se je izobraževalo ali jih je bilo zaposlenih, dvajsetina brezposelnih. Med slednjimi jih je veliko izobraževanje zaključilo ali pa so ga še nadaljevali. To potrjuje pozitivne učinke programa, saj je bilo tudi po daljšem času, ko so ga udeleženci prenehali obiskovati, njihovo življenje konstruktivnejše, zadovoljstvo s seboj pa veliko.
17. V analizi sta se izpostavili dve skupini udeležencev, ki so sodelovali v evalvacijski študiji. Prva, večja, je bila do programa in njegovih učinkov naravnana bolj pozitivno, druga pa bolj negativno. Slednja skupina je imela tudi nižja pričakovanja od programa na psihosocialnem in izobraževalnem področju, nižje so ocenili tudi

uresničena pričakovanja. Razlika se je pokazala tudi v mnenju, kako jim bo program pomagal. Udeleženci pozitivne skupine so ga videli bolj kot možnost preseganja nastalega negativnega položaja in socialne osamelosti, udeleženci negativne skupine pa kot program, ki jim bo pomagal dokončati izobraževanje. Tudi želje in cilji udeležencev pozitivne skupine so bili jasnejši ter bolj usmerjeni v izobraževanje in zaposlitev kot želje in cilji udeležencev negativne skupine. Kljub vsemu pa je analiza pokazala, da je imel program pozitivne učinke tudi na udeležence negativne skupine, tako na psihosocialnem kot tudi na izobraževalnem področju.

Iz navedenih ugotovitev empiričnega dela magistrske naloge lahko ugotovim, da je program PUM učinkovit program, ki mlade, kljub več zelo različnim razlogom za izstop iz šole, motivira, da se odločijo za dokončanje izobraževanja.

Bistveni učinki programa so na psihosocialnem področju. Analiza je pokazala, da so se pri udeležencih na tem področju zgodile pomembne pozitivne spremembe: izboljšana samozavest, boljša samopodoba, boljši medosebni odnosi, izboljšane delovne navade, družba vrstnikov, večja strpnost, boljše prilagajanje itd. Vse te učinke navajajo tako udeleženci kot tudi njihovi mentorji in direktorji izvajalskih organizacij.

V času obiskovanja programa se je čas udeležencev strukturiral, zapolnjen je bil s konstruktivnejšimi aktivnostmi, ki so preprečevale negativne učinke izstopa iz šole. Pomembno je, da so udeleženci zopet vzpostavili red v svojem življenju; redno so vstajali, imeli dopoldansko obveznost obiskovanja programa PUM.

Posebej pomembna je družba vrstnikov, ki so jo mladi po prihodu v program spet dobili. Ta je v sodobnem času pomemben element odraščanja mladih, ki na pomenu pridobiva, v nasprotju z drugimi institucijami, kot sta družina in šola. Vrstniki so tisti, ki določajo, kakšni so pravi prehodi v odraslost in njihove smernice.

Vsi ti pozitivni učinki programa PUM so za mlade zelo pomembni, udeleženci so presegli diskontinuiteto, v kateri so se znašli po izstopu iz šole. Namesto šolskih in obšolskih dejavnosti so se aktivno vključevali v program in aktivneje preživljali prosti čas. Njihova socialna mreža, za katero sem ugotovila, da se je z izstopom iz šole zmanjšala, se je zopet ojačala, saj so v programu pridobili nove prijatelje. Izboljšala se je tudi njihova

samopodoba. Na ta način so dobili pomembno socialno opremljenost za prehod iz mladosti v odraslost. Z vrnitvijo v izobraževanje in boljšo psihosocialno opremljenostjo so si pridobili tudi več možnosti, da bo pomemben statusni prehod – iz izobraževanja v zaposlitev – uspešen.

Da je program PUM tako uspešen, gre pripisati metodam dela v njem. Te so naravnave na posameznika, njegove potrebe, želje, interese, zmožnosti. V programu se odvijajo dejavnosti, ki so v skladu z njihovimi interesi, hkrati pa imajo močne izobraževalne, poklicne in socialne vsebine. Ker delo poteka projektno in ni klasičnega frontalnega učenja, se mladi pri delu hkrati učijo in zabavajo. V času obiskovanja se odločijo, kakšni bodo njihovi nadaljnji koraki, uresničujejo že posamezne cilje individualnega načrta, ki so si ga zastavili. Z uspešnostjo v programu postanejo bolj motivirani, in ko ga zaključijo, so dobro opremljeni za izzive, ki jim jih ponuja ponovno vključevanje v izobraževanje ali zaposlitev.

Da je to pravi način dela za te mlade, potrjujejo tudi visoki deleži odgovorov o uresničenih pričakovanjih, da se bo program razlikoval od šole. Večini udeležencev so se uresničila pričakovanja, da bo v PUM bolj sproščeno vzdušje, drugačne metode dela, boljši mentorji, manjša zahtevnost programa.

Že sama evalvacijska študija, v kateri je potekalo vrednotenje učinkov programa, in tudi pričujoče magistrsko delo potrjujeta potrebnost programov, kot je PUM. Program je dobra alternativa za tiste mlade, ki so šolanje opustili in ki ne vedo, kako v življenju naprej. Enoletno obiskovanje jim omogoča razmislek o tem, kaj si želijo v življenju početi, razjasnijo si svoje želje, pripravijo konkreten načrt dejavnosti in ga že začno uresničevati. Poleg tega v njem pridobivajo znanje in spretnosti s poklicnega, splošnoizobraževalnega ter socialnega področja, zviša se njihova splošna izobraženost. Pozitivne osebnostne in socialne spremembe jim v kasnejšem življenju pomagajo, da lažje premagujejo diskontinuitete, s katerimi se srečujejo pri prihodnjih življenjskih prehodih.

Program PUM upošteva spremembe v sodobnem življenju ter v prehodih iz mladosti v odraslost. Ti že dolgo niso več linearni, ampak ciklični, s svojimi individualnimi značilnostmi in posebnostmi. Mladim omogoča uresničevanje njihovih individualnih ciljev, ki so med posameznimi mladimi zelo različni in omogočajo različne poti prehodov v

odraslost. Še vedno pa bistveni del vsebine programa ostaja na področjih, ki sta tudi v sodobni družbi zelo pomembna – izobraževanje in zaposlovanje. Kljub individualnim ciljem udeležencev v programu je njegov temeljni cilj, da se mladi po njegovem dokončanju vrnejo v izobraževanje in ga dokončajo oz. si najdejo ustrezno zaposlitev. Rezultati pri tem kažejo visoko uspešnost.

Posledično se tako preprečujejo negativne posledice osipa, ki največkrat zajamejo celotno življenjsko in karierno pot posameznikov, ki tako ne zmorejo uspešno sodelovati v družbenem življenju in na ekonomskem področju. Mladi, ki se bodo uspešno vrnili v izobraževanje in ga dokončali, bodo imeli večje zaposlitvene in ekonomske možnosti, tudi socialna in zdravstvena ogroženost bo manjša. Pozitivne psihosocialne spremembe pa jim bodo omogočale aktivno sodelovanje v družbenih procesih, manj bo tveganih vedenj.

Potrjene dobre rezultate tega programa lahko prenesemo tudi v širši izobraževalni prostor, kar je že ugotovila tudi opravljena evalvacijska študija. Dobra in uspešna praksa individualne obravnave posameznikov ter projektnega dela se lahko prenese tudi v formalne oblike izobraževalnih programov. Tudi tako bi lahko učinkovito preprečevali šolsko neuspešnost mladih, še preden ti izstopijo iz formalnega izobraževanja.

Glede na dobljene dobre rezultate programa PUM svoje magistrsko delo zaključujem s predlogom, da je sedanjo mrežo izvajalskih organizacij programa PUM nujno treba ne samo ohraniti v sedanjem obsegu, ampak tudi razširiti, predvsem na območja, kjer je število osipnikov višje.

11. VIRI IN LITERATURA

Alheit, Peteer (1994, 1986): *Taking the Knocks – Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis*. London, New York: Cassell.

Althusser, Luis (1980): »Ideologija in ideološki aparati države«. V: Skušek, Zoja, (ur.): *Ideologija in estetski učinek*. Cankarjeva založba, Ljubljana, str. 35–99.

Apple, Michael, W. (1990): »Izobraževanje in moč«. V: Pediček et al.: *Šola v političnem pluralizmu*. Marksistični center CK ZKS, Ljubljana, str. 58 – 68.

Bauman, Zygmunt (2002): *Tekoča moderna*. Založba /**cf*, Ljubljana.

Beck, Ulrich (2001): *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Krtina, Ljubljana.

Chen, Zen-yin, Kaplan, Howard B. (2003): »School Failure in Early Adolescence and Status Attainment in Middle Adulthood: A Longitudinal Study«. *Sociology of Education*, April 2003, str. 110–127.

Coombs, Philip H. (1985): *The world crisis in Education. The View form the Eighties*. Oxford University Press, New York, Oxford.

Davis, J. Nanette (1999): *Youth crisis. Growing up in the high risk society*. Praeger, Westport, Connecticut, London.

Dobrovoljc, Andreja (ur.), Istenič, Starčič, Andreja (ur.) (2003): *Socialnointegracijska vloga programa PUM*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.

Dobrovoljc, Andreja (2003): »Pridobljeno znanje in spretnosti udeležencev programa projektno učenje za mlajše odrasle«. V: Dobrovoljc, Andreja (ur.), Istenič, Starčič, Andreja (ur.): *Socialnointegracijska vloga programa PUM*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, str. 127-151.

EGRIS (2002): »Leading or Misleading Trajectories? Concept and Perspectives«. V: Walther, Andreas (ur.), Stauber, Barbara (ur.), et al.: Misleading trajectories. Integrating Policies for Young Adults in Europe?. Leske + Budrich, Opladen. An EGRIS Publication, str. 117–151.

Furnham, Adrian (1994): »The Psychosocial Consequences of Youth Unemployment«. V: Petersen, Anne, C. (ur.), Mortimer, Jeylan, T. (ur.): Youth Unemployment and Society. University press, Cambridge, str. 199–223.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Stanford University Press, Stanford.

Giddens, Anthony (1999): Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives. Profile books, London.

Giddens, Anthony (1990, 1992): The Consequences of Modernity. Stanford University Press, Stanford.

Giddens, Anthony (1987): The Nation-State and Violence. Volume Two of A Contemporary Critique of Historical Materialism. University of California Press, Berkeley and Los Angeles.

Hess, Laura, E., Petersen, Anne, C., Mortimer Jeylan, T. (1994): »Youth, unemployment and marginality: The problem and the solution«. V: Petersen, Anne, C. (ur.), Mortimer, Jeylan, T. (ur.): Youth Unemployment and Society. University press, Cambridge, str. 3–33.

Heinz, Walter, R. (1991): The life course and social change: comparative perspectives. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Heinz, Walter (1997): Theoretical Advances in Life Course Research. Second Edition. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Hlebec, Valentina (2003a): »Metodologija evalvacijske študije«. V: Dobrovoljc, Andreja (ur.), Istenič, Starčič, Andreja (ur.): Socialnointegracijska vloga programa PUM. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, str. 13–17.

Hlebec, Valentina (2003b): Interno gradivo o fokusnih skupinah.

Hribernik Franc (1994): Marginalci v družbi – marginalci v izobraževanju. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Hurrelmann, Klaus (ur.), Engel, Uwe (ur.) (1989): The Social World of Adolescents. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

Ivančič, Angelca (ur.) (1999): Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost. Zbirka Študija in raziskave. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.

Istenič, Starčič, Andreja, Dobrovoljc, Andreja, Hlebec, Valentina, Klemenčič, Sonja, Knaflič, Livija, Močnik, Rastko, Nadrag, Petra (2002): Evalvacija socialnointegracijske vloge programa projektno učenje za mlajše odrasle. Evalvacijska študija. Zaključno poročilo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.

Jelenc, Zoran (2002): »Vseživljenjskost učenja«. V: Bergant, Katra (ur.), Musek, Lešnik, Kristjan (ur.): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana, str. 22–27.

Knaflič, Livija (2003): »Psihosocialna podoba udeležencev«. V: Dobrovoljc, Andreja (ur.), Istenič, Starčič, Andreja (ur.): Socialnointegracijska vloga programa PUM. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, str. 105–125.

Knaflič, Livija (2003): »Spremljanje udeležencev in učinki programa«. V: Dobrovoljc, Andreja (ur.), Istenič, Starčič, Andreja (ur.): Socialnointegracijska vloga programa PUM. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, str. 153–157.

Kroger, Jane (1996): Identity in adolescence: the balance between self and other. 2nd ed. Routledge, London, New York.

Marentič, Požarnik, Barica (2002): »Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev«. V: Bergant, Katra (ur.), Musek, Lešnik, Kristjan (ur.): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana, str. 48–53.

Measures to combat failure at school: a challenge for the construction of Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1993.

Mencin, Čeplak, Metka (2000): »Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah«. V: Ule, Mirjana (ur.): Socialna ranljivost mladih. Aristej, Maribor, str. 119–142.

Mencin, Čeplak, Metka (2002): »Šola, služba in tiha nezadovoljstva«. V: Mihelj, Vlado (ur.): Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Ljubljana. Aristej, Maribor, str. 165–183.

Močnik, Rastko (2003): »Socialnointegracijska vloga programa Projektno učenje za mlajše odrasle v Sloveniji«. V: Dobrovoljc, Andreja (ur.), Istenič, Starčič, Andreja (ur.): Socialnointegracijska vloga programa PUM. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, str. 19–39.

Mrgole, Albert (1997): »K teoriji brezposelnosti mladih. Družbeni vidiki problematike mladinske brezposelnosti«. Andragoška spoznanja, 1/97, str. 13–19.

Mrgole, Albert (1997): »Mladi v izobraževanju odraslih. Načrtovanje izobraževalnih programov za odpravljanje brezposelnosti mladih«. Andragoška spoznanja, 3-4/97, str. 42–51.

Noller, Patricia, Callan Victor (1991): The Adolescent in the Family. Routledge, London and New York.

Overcoming Failure at School. Paris: Organisation for Economic and Development Cooperation, OECD, cop. 1998.

Premru, Katja (2005): Osip v poklicnem in strokovnem izobraževanju – primer Živilske šole Maribor. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Renner, Tanja (2002): »Novi trendi v zasebnih razmerjih«. V: Mihelj, Vlado (ur.) Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Ljubljana. Aristej, Maribor, str. 79–102.

Repuš, Pavel, Jana (2005): Delo je luksuz. Mladi o izkušnjah brezposelnosti. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Repuš, Pavel, Jana (2005): Socialna vključenost mladih z izkušnjami brezposelnosti. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Rogelj, Tanja, Ule, Mirjana, Hlebec, Valentina (2004): »Socialna opora med dijaki glede na njihov individualni položaj v strukturi popolnega omrežja v razredu«. Družboslovne razprave, 20/45, str. 13–32.

Strojin, Marja (2002): »Šolska neuspešnost – strokovnemu posvetu na pot«. V: Bergant, Katarina (ur.), Musek, Lešnik, Kristjan (ur.): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana, str. 5–6.

Šebart, Kovač, Mojca (2001): »Pogled na strukturno mesto pedagoških prizadevanj: šola, družba in posameznik v družbah poznega kapitalizma«. Sodobna pedagogika, 52/5, str. 21–38.

Štrajn, Darko (ur.), Kolenc, Janez (ur.), Šimenc, Marjan (ur.) (1998): Družbene spremembe in izobraževanje. Laserprint, Ljubljana.

Tidwell, Romeria (1988): »Dropouts speak out: Qualitative Data on Early School Departures«. Adolescence, 23/92, str. 939–952.

Tomori, Martina (2002): »Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj«. V: Bergant, Katarina (ur.), Musek, Lešnik, Kristjan (ur.): Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana, str. 16–18.

Tomori, Martina, Stikovič, Siniša, (ur.) (1998): Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih. Psihiatrična klinika, Ljubljana.

Trbanc, Martina (1992): »Mladi na trgu delovne sile«. V: Preželj, Branka (ur.), Svetlik, Ivan (ur.): Zaposlovanje. Perspektive, priložnosti, tveganja. Znanstveno in publicistično središče d.o.o., Ljubljana, str. 125–145.

Trbanc, Martina (2005): »Mladi na prehodu in njihova zaposljivost v sodobnih družbah«. V: Kozoderc, Danilo (ur.), Kos, Zlatka (ur.), Sulič, Vildana (ur.): Zaposlovanje – socialno vključevanje. Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Urad RS za mladino in Mladinski ceh, Ljubljana, str. 13 – 32.

Ule, Mirjana (2000a): Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.

Ule, Mirjana, Kuhar, Metka (2002): »Sodobna mladina: izziv sprememb«. V: Mihelj, Vlado (ur.): Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Ljubljana. Aristej, Maribor, str. 39–77.

Ule, Mirjana, Kuhar, Metka (2003): Mladi, družina, starševstvo. Spremembe življenjskih potekov. Fakulteta za družbene vede, Center za socialno psihologijo, Ljubljana.

Ule, Mirjana (2000b): »Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti«. V: Ule, Mirjana (ur.): Socialna ranljivost mladih. Aristej, Maribor, str. 13–70.

Ule, Mirjana (2002): »Mladina: fenomen dvajsetega stoletja«. V: Mihelj, Vlado (ur.): Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Ljubljana. Aristej, Maribor, str. 9–37.

Ule, Mirjana (2003): Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji. Študija problema osipništva v Sloveniji. Zaključno poročilo. Center za socialno psihologijo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Velikonja, Marija, (ur.) (2000): Projektno učenje za mlajše odrasle. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Walther, Andreas, Stauber, Barbara (2002): »Introduction: Young Adults in Europe – Transitions, Policies and Social Change«. V: Walther, Andreas (ur.), Stauber, Barbara (ur.), et al.: Misleading trajectories. Integrating Policies for Young Adults in Europe?. Leske + Budrich, Opladen. An EGRIS Publication, str. 11–25.

Walther, Andreas (2002): »Introduction: Synopsis: The Diversity of National Transition Systems«. V: Walther, Andreas (ur.), Stauber, Barbara (ur.), et al.: Misleading trajectories. Integrating Policies for Young Adults in Europe?. Leske + Budrich, Opladen. An EGRIS Publication, str. 27–41.

Waters, Malcolm (1995/2001): Globalization. Routledge, London and New York.

Winefield, Anthony, H., Tiggemann, Marika, Winefield, Helen, R., Goldney, Robert, D. (1993): Growing up with Unemployment. A longitudinal study of its psychological Impact. Routledge, London and New York.

Wyn, Johanna, White, Robe (1997): Rethinking youth. Sage Publications, London. Thousand Oaks, New Delhi.

Zorc, Maver, Darja (1995): Individualizacija mladosti v poindustrijski družbi. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Zorc, Maver, Darja (2001): Individualization of youth in post-industrial society: dilemmas and perspectives. Peter Lang, Frankfurt am Main.

PRILOGA 1

Preglednica 1.5: Spol udeležencev, ki so v času anketiranja obiskovali PUM

SPOL	N (začetek)	N (konec)
ženski	59	48
moški	50	65
SKUPAJ	109	113
manjkajoče enote	1	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.6: Starost udeležencev, ki so v času anketiranja obiskovali PUM

STAROST	N (zač.)	% (zač.)	N (kon.)	% (kon.)
14	0	0	1	0,9
15	1	0,9	0	0
16	4	3,6	11	9,7
17	11	10,0	9	8
18	11	10,0	7	6,2
19	19	17,3	21	18,6
20	15	13,6	14	12,4
21	16	14,5	20	17,7
22	13	11,8	10	8,8
23	11	10,0	11	9,7
24	3	2,7	4	3,5
25	1	0,9	2	1,8
26	2	1,8	2	1,8
27	3	2,7	1	0,9
SKUPAJ	110	100	113	100
manjkajoče enote			1	
	$\mu=20,27$		$\mu=20,05$, Me=20	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.7 Način bivanja udeležencev, ki so v času anketiranja obiskovali PUM

NAČIN BIVANJA UDELEŽENCEV	N (zač.)	% (zač.)	N (kon.)	% (kon.)
starši	93	85,3	101	89,4
sam	4	3,7	4	3,5
drugje	12	11,1	8	7,1
SKUPAJ	109	100,1	113	100,0
manjkajoče enote	1			

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.8: Vrsta naselja, kjer so živeli udeleženci v času obiskovanja PUM

VRSTA NASELJA	NA ZAČETKU ŠOL. LETA		NA KONCU ŠOL. LETA	
	N	%	N	%
mesto	42	38,2 %	43	38,4 %
primestje	27	24,5 %	32	28,6 %
vas	41	37,3 %	37	33,0 %
SKUPAJ	110	100 %	113	100 %

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.9: Število udeležencev anketiranja o dolgoročnih učinkih programa po letih obiskovanja programa

Leto obiskovanja	1998	1999	2000	2001	2002*	neznano	skupaj
št. udeležencev	6	37	94	149	24	3	313

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

* Samo udeleženci, ki so nadaljevali obiskovanje programa iz preteklega leta.

Preglednica 1.10: Starost udeležencev anketiranja o dolgoročnih učinkih programa

STAROST	N	%
16 let	1	0,3
17 let	20	6,5
18 let	24	7,7
19 let	19	6,1
20 let	45	14,5
21 let	33	10,6
22 let	57	18,4
23 let	33	10,6
24 let	37	11,9
25 let	15	4,8
26 let	8	2,6
27 let	9	2,9
28 let	6	1,9
29 let	2	0,6
30 let	1	0,3
SKUPAJ	310	100
manjkajoče enote	3	

$\mu=21,7$; $Me=22$

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.11: Spol udeležencev anketiranja o dolgoročnih učinkih programa

SPOL	N	%
ženske	119	38,3
moški	192	61,7
SKUPAJ	311	100
manjkajoče enote	2	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.12: Starost udeležencev razprav v fokusnih skupinah

Starost	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Skupaj
Število	2	0	0	5	3	4	2	2	1	4	3	2	0	1	29

Vir: Gradivo opravljenih fokusnih skupin udeležencev v programu PUM, 2004

Preglednica 1.13: Izobrazba udeležencev razprav v fokusnih skupinah

Izobrazba	Osnovna šola	1 letnik SŠ	2 letnika SŠ	3 letniki SŠ	4 letniki SŠ	Neznan letnik SŠ	Končana SŠ	Skupaj
Število	5	3	5	4	0	1	11	29

Vir: Gradivo opravljenih fokusnih skupin udeležencev v programu PUM, 2004

Preglednica 1.14: Starost mentorjev v programu

STAROST	N	%
25	3	12,5
26	4	16,7
27	1	4,2
29	2	8,3
30	2	8,3
31	3	12,5
32	2	8,3
33	1	4,2
36	2	8,3
39	1	4,2
40	1	4,2
49	1	4,2
56	1	4,2
SKUPAJ	24	100

$\mu=32,08$

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.15: Najvišja dokončana stopnja izobrazbe mentorjev v programu

IZOBRAZBA MENTORJEV	N	%
1. srednja strokovna ali tehnična šola	2	8,3
2. srednja splošna šola	3	12,5
3. višja strokovna šola	2	8,3
4. visoka strokovna šola	5	20,8
5. univerzitetni študij	12	50
SKUPAJ	24	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.16: Vrsta izobrazbe mentorjev v programu

VRSTA IZOBRAZBE	N	%
1. anglistika	1	4,35
2. družboslovje	1	4,35
3. gimnazija	1	4,35
4. gradbeni tehnik	1	4,35
5. ing tekstila	1	4,35
6. kibernetika	1	4,35
7. kulturologija	1	4,35
8. organizator dela	1	4,35
9. pedagogika	2	8,70
10. politologija	1	4,35
11. razredni pouk	1	4,35
12. socialno delo	4	17,39
13. sociologija	1	4,35
14. spec. pedagog	1	4,35
15. teologija	1	4,35
16. turistična	1	4,35
17. vppš piran	1	4,35
18. vzgojiteljska	1	4,35
19. živilska tehnologija	1	4,35
SKUPAJ	23	100
manjkajoče enote	1	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.17: Leto usposabljanja za mentorja PUM

LETO	N	%
1997	1	4,3
1998	1	4,3
1999	11	47,8
2000	10	43,5
SKUPAJ	23	100
manjkajoče enote	1	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.18: Starost direktorjev programa PUM

STAROST	N	%
1. 33	1	12,5
2. 45	1	12,5
3. 46	1	12,5
4. 47	1	12,5
5. 50	1	12,5
6. 52	2	25
7. 55	1	12,5
SKUPAJ	8	100

$\mu=47,5$

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.19: Vrsta izobrazbe direktorjev programa PUM

VRSTA IZOBRAZBE
1. ekonomist
2. filozofska fakulteta
3. management v izobraževanju
4. politolog
5. prof. pedagogike in psihologije
6. psiholog
7. sociolog
8. teolog

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 1.20: Metodološke značilnosti merskih inštrumentov

	Št. vpr. z odprtimi odgovori	Št. vpr. z zaprtimi odgovori	Način analize podatkov
Vprašalnik za kandidate za mentorje PUM ob začetku usposabljanja mentorjev PUM v šolskem letu 2000/01	15	0	kvalitativna analiza
Vprašalnik za kandidate za mentorje PUM ob zaključku usposabljanja mentorjev PUM v šolskem letu 2000/01	15	0	kvalitativna analiza
Vprašalnik za direktorje izvajalskih organizacij programa PUM v šolskem letu 2000/01	14	21	kvalitativna analiza
Vprašalnik za udeležence PUM ob začetku programa v šolskem letu 2000/01*	40	102	kvantitativna in kvalitativna analiza
Vprašalnik za udeležence PUM ob koncu programa v šolskem letu 2000/01*	19	97	kvantitativna in kvalitativna analiza
Vprašalnik za udeležence PUM po končanem izobraževanju po tem programu	4	3	kvantitativna in kvalitativna analiza
Vprašalnik za mentorje programa PUM o programu	13	50	kvantitativna in kvalitativna analiza
Vprašalnik za mentorje programa PUM o udeležencih	8	133	kvantitativna in kvalitativna analiza
Vprašalnik za mentorje programa PUM o vlogi mentorja	6	37	kvantitativna in kvalitativna analiza

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

*Nekaj vprašanj ima možnost izbire vnaprej danega odgovora in hkrati tudi opisnega odprtega odgovora. Ta vprašanja so šteta tako kot zaprta in kot odprta.

Preglednica 2.7: Priljubljeni predmeti v šoli – prva izbira (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) zgodovina	5	8,5	5	16,1
2) telovadba	2	3,4	2	6,5
3) družboslovni predmeti	11	18,6	4	12,9
4) slovenski jezik	6	10,2	1	3,2
5) strokovni predmeti (gospodarsko poslovanje, aranžerstvo, strežba, računalništvo, morfologija, ...)	6	10,2	3	9,7
6) tuji jeziki	15	25,4	7	22,6
7) matematika	6	10,2	6	19,4
8) naravoslovni predmeti	4	6,8	2	6,5
9) drugo (komunikacije, nič, brez odgovora)	4	6,8	1	3,2
SKUPAJ	59	100	31	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.8: Priljubljeni predmeti v šoli – druga izbira (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) zgodovina	9	15,0	1	3,4
2) telovadba	4	6,7	2	6,9
3) družboslovni predmeti	10	16,7	8	27,6
4) slovenski jezik	3	5,0	1	3,4
5) strokovni predmeti (pravo, naravoslovje, tekstilna tehnologija, gospodarsko poslovanje, kuharstvo, ...)	10	16,7	9	31,0
6) tuji jeziki	4	6,7	2	6,9
7) matematika	3	5,0	4	13,8
8) naravoslovni predmeti	10	16,7	0	0,0
9) drugo (brez odgovora)	7	11,7	2	6,9
SKUPAJ	60	100	29	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.9: Razlogi za najljubši predmet – prvi odgovor (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) je zanimiva, zaradi veselja do predmeta	32	44,4	18	50,0
2) zaradi dobrega učitelja/profesorja	6	8,3	2	5,6
3) zaradi pomembnosti predmeta	4	5,6	1	2,8
4) zaradi uporabnosti predmeta	8	11,1	3	8,3
5) zaradi poučnosti predmeta	3	4,2	2	5,6
6) drugo (brez odgovornosti, mi ne dela preglavic, sproščen pouk, ni bilo težko, je najlažja, ne vem)	19	26,4	10	27,8
SKUPAJ	72	100	36	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.10: Razlogi za najljubši predmet – drugi odgovor (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) je zanimiva, zaradi veselja do predmeta	25	39,7	19	57,6
2) zaradi dobrega učitelja/profesorja	5	7,9	2	6,1
3) je pomemben predmet	1	1,6	0	0,0
4) je uporaben predmet	9	14,3	6	18,2
5) je poučen predmet	5	7,9	0	0,0
6) drugo (sem podjetja oseba, je del preteklosti, je materin jezik, brez odgovora, je preprosta za učenje, ...)	18	28,6	6	18,2
SKUPAJ	63	100	33	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.11: Nepri ljubljani predmeti – prva izbira (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) družboslovni predmeti	3	5,1	2	6,9
2) slovenski jezik	4	6,8	7	24,1
3) strokovni predmeti (mehanika, tehnologija, vrtnarstvo, ...)	5	8,5	1	3,4
4) tuji jeziki	8	13,6	3	10,3
5) matematika	27	45,8	12	41,4
6) naravoslovni predmeti	7	11,9	3	10,3
7) drugo (brez odgovora, telovadba)	5	8,5	1	3,4
SKUPAJ	59	100	29	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.12: Nepri ljubljani predmeti – druga izbira (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) družboslovni predmeti	4	6,8	1	3,3
2) slovenski jezik	3	5,1	3	10,0
3) strokovni predmeti (finance, tehnologija, strojepisje, strojništvo, ...)	8	13,6	3	10,0
4) tuji jeziki	4	6,8	5	16,7
5) matematika	5	8,5	0	0,0
6) naravoslovni predmeti	17	28,8	7	23,3
7) drugo (brez odgovora, telovadba)	18	30,5	11	36,7
SKUPAJ	59	100	30	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.13: Razlogi za nepriljubljenost predmeta – prvi odgovor (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) dela težave/ ga ne razume	23	32,9	6	17,6
2) je neuporaben/ nepomemben	1	1,4	2	5,9
3) udeleženec ne mara/mu ne odgovarja	8	11,4	4	11,8
4) je nezanimiv/ dolgočasen	8	11,4	4	11,8
5) profesor ni dobro razlagal/ ni bil dober	13	18,6	8	23,5
6) drugo (ne moreš blefirat, brez odgovora, že veliko vem)	17	24,3	10	29,4
SKUPAJ	70	100	34	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.14: Razlogi za nepriljubljenost predmeta – drugi odgovor (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) dela težave/ ga ne razume	13	21,0	6	18,2
2) je neuporaben/ nepomemben	3	4,8	1	3,0
3) ga ne mara/ ne odgovarja	3	4,8	3	9,1
4) je nezanimiv/ dolgočasen	9	14,5	2	6,1
5) profesor ni dobro razlagal/ ni bil dober	10	16,1	3	9,1
6) drugo (brez odgovora, je bolj za moške, nimam talenta, je zakompliciran)	24	38,7	18	54,5
SKUPAJ	62	100	33	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 2.15: Značilnosti in težave udeležencev – mnenje mentorjev

	Man. enot	Vsi		Večina		Polovica		Manjši del		Nihče	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. pomanjkanje delovnih navad	0			15	62,5	8	33,3	1	4,2		
2. nestvarna pričakovanja	0	1	4,2	8	33,3	8	33,3	7	29,2		
3. nesodelovanje v skupini	0			1	4,2	4	16,7	19	79,2		
4. kraje	0					1	4,2	18	75	5	20,8
5. laganje	0			2	8,3	7	29,2	15	62,5		
6. potepanje	0			3	12,5	9	37,5	11	45,8	1	4,2
7. izostanki	1			6	26,1	4	17,4	13	56,5		
8. alkohol	0			3	12,5	7	29,2	13	54,2	1	4,2
9. kajenje	0	2	8,3	16	66,7	6	25				
10. mamila	0			2	8,3	8	33,3	13	54,2	1	4,2
11. revščina	0			3	12,5	9	37,5	12	50		
12. stanovanjske razmere	0					4	16,7	18	75	2	8,3
13. neurejeni družinski odnosi	1	1	4,3	14	60,9	6	26,1	2	8,7		
14. ni podpore domačega okolja	0	1	4,2	11	45,8	12	50				
15. beganje od doma	0			3	12,5	2	8,3	17	70,8	2	8,3
16. osamljenost	0	1	4,2	2	8,3	6	25	14	58,3	1	4,2
17. neustrezna družba	1	1	4,3	1	4,3	12	52,2	9	39,1		

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.2: Čas vstajanja udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) med 6.00 in 8.00	7	12,1	4	13,8
2) med vključno 8.00 in 9.00	3	5,2	2	6,9
3) med vključno 9.00 in 10.00	14	24,1	6	20,7
4) med vključno 10.00 in 11.00	13	22,4	5	17,2
5) med vključno 11.00 in 13.00	16	27,6	9	31,0
6) drugo (brez odgovora, 5.00, odvisno do dneva, 4.00, 15.00)	5	8,6	3	10,3
SKUPAJ	58	100	29	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.3: Dopoldanske aktivnosti udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč, delo doma/ gospodinjska opravila	42	38,9	16	29,6
2) gledanje TV/ poslušanje radia	12	11,1	9	16,7
3) učenje/ šola	4	3,7	2	3,7
4) druženje/ bil zunaj	7	6,5	3	5,6
5) branje	4	3,7	2	3,7
6) šport/ hobiji	2	1,9	3	5,6
7) spanje	7	6,5	7	13,0
8) bil/a na PUM, na poti v PUM, priprava PUM	0	0,0	0	0,0
9) drugo (opravki, računalnik, hrana, pitje kave, lenarjenje, otroci, brez odgovora, ...)	30	27,8	12	22,2
SKUPAJ	108	100	54	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.4: Popoldanske aktivnosti udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč oz. delo doma/ gospodinjska opravila	23	20,0	9	20,9
2) gledanje TV/ poslušanje radia	20	17,4	4	9,3
3) učenje/ šola	7	6,1	0	0,0
4) druženje/ bil zunaj (bil s prijatelji, šel na kavo, klepetal...)	14	12,2	10	23,3
5) branje	6	5,2	3	7,0
6) šport/ hobiji	20	17,4	8	18,6
7) zaposlitev/ iskanje zaposlitve	3	2,6	2	4,7
8) drugo (opravki, računalnik, hrana, pitje kave, lenarjenje)	22	19,1	7	16,3
SKUPAJ	115	100	43	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.5: Večerne aktivnosti udeležencev pred prihodom v PUM (začetek obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč oz. delo doma/ gospodinjska opravila	5	4,9	0	0,0
2) gledanje TV/ poslušanje radia	36	35,3	12	29,3
3) učenje/ šola	1	1,0	1	2,4
4) druženje/ bil zunaj (bil s prijatelji, šel na kavo, klepetal...)	28	27,5	15	36,6
5) branje	4	3,9	2	4,9
6) šport/ hobiji	5	4,9	3	7,3
7) spanje	11	10,8	5	12,2
8) bil/a doma, počival/a	0	0,0	1	2,4
9) drugo (opravki, računalnik, reševanje križank, hrana, pitje kave, lenarjenje)	12	11,8	2	4,9
SKUPAJ	102	100	41	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.6: Število večernih izhodov (začetek obiskovanja programa)

ŠT. IZHODOV	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
0	8	13,8	6	21,4	14	16,3
0,5	2	3,4	0	0	2	2,3
1	12	20,7	5	17,9	17	19,8
1,5	2	3,4	0	0	2	2,3
2	9	15,5	2	7,1	11	12,8
2,5	2	3,4	1	3,6	3	3,5
3	7	12,1	0	0	7	8,1
3,5	1	1,7	1	3,6	2	2,3
4	6	10,3	2	7,1	8	9,3
4,5	0	0	1	3,6	1	1,2
5	2	3,4	3	10,7	5	5,8
6	3	5,2	1	3,6	4	4,7
6,5	1	1,7	0	0	1	1,2
7	3	5,2	6	21,4	9	10,5
SKUPAJ	58	100	28	100	86	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.7: Prva oseba, na katero se mladi obrnejo ob težavah (začetek obiskovanja programa)

1. PODPORNNA						
OSEBA	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
mama	14	25,0	4	13,8	18	21,2
oče	2	3,6	1	3,4	3	3,5
starši	6	10,7	2	6,9	8	9,4
brat	1	1,8	2	6,9	3	3,5
sestra	0	0	1	3,4	1	1,2
partner	5	8,9	4	13,8	9	10,6
prijatelj	16	28,6	10	34,5	26	30,6
druga oseba	4	7,1	2	6,9	2	7,1
nihče	2	3,6	0	0	2	2,4
nase	6	10,7	3	10,3	9	10,6
SKUPAJ	56	100	29	100	81	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.8: Druga oseba, na katero se mladi obrnejo ob težavah (začetek obiskovanja programa)

2. PODPORNNA						
OSEBA	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
brez odgovora	18	31,0	7	24,1	25	28,7
mama	6	10,3	4	13,8	10	11,5
oče	3	5,2	0	0	3	3,4
starši	4	6,9	1	3,4	5	5,7
brat	0	0	1	3,4	1	1,1
partner	1	1,7	3	10,3	4	4,6
prijatelj	6	10,3	2	6,9	8	9,2
druga oseba	1	1,7	2	6,9	3	3,4
nihče	19	32,8	9	31,0	28	32,2
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.9: Opora v okolju pri doseganju ciljev – mnenje mentorjev

PODPORNA OSEBA	VEČINOMA
mati	8
prijatelj	7
nihče	3
oče	2
brat,sestra	1
fant/dekle	1
nekdo drug	1
drug sorodnik	0
sosed	0

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.10: Število najboljših prijateljev (začetek obiskovanja programa)

ŠT. NAJBOLJŠIH PRIJATELJEV	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
0	3	5,6	4	14,3	7	8,5
1	13	24,1	5	17,9	18	22,0
2	15	27,8	8	28,6	23	28,0
3	7	13,0	4	14,3	11	13,4
4	3	5,6	3	10,7	6	7,3
5	4	7,4	0	0	4	4,9
6	1	1,9	1	3,6	2	2,4
8	4	7,4	1	3,6	5	6,1
10	2	3,7	1	3,6	3	3,7
17	1	1,9	0	0	1	1,2
19	0	0	1	3,6	1	1,2
20	1	1,9	0	0	1	1,2
SKUPAJ	54	100	28	100	82	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 3.11: Število dobrih prijateljev (začetek obiskovanja programa)

ŠT. DOBRIH PRIJATELJEV	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
0	0	0	3	12,0	3	4,3
1	1	2,3	0	0	1	1,4
2	5	11,4	1	4,0	6	8,7
3	1	2,3	4	16,0	5	7,2
4	2	4,5	2	8,0	4	5,8
5	3	6,8	3	12,0	6	8,7
6	2	4,5	1	4,0	3	4,3
7	5	11,4	0	0	5	7,2
8	2	4,5	0	0	2	2,9
10	12	27,3	5	20,0	17	24,6
12	1	2,3	0	0	1	1,4
15	2	4,5	2	8,0	4	5,8
20	3	6,8	1	4,0	4	5,8
22	0	0	1	4,0	1	1,4
24	1	2,3	0	0	1	1,4
25	0	0	1	4,0	1	1,4
30	1	2,3	1	4,0	2	2,9
40	1	2,3	0	0	1	1,4
50	1	2,3	0	0	1	1,4
80	1	2,3	0	0	1	1,4
SKUPAJ	44	100	25	100	69	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.17: Čas vstajanja udeležencev (konec obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) med 6.00 in 8.00	52	77,6	15	68,2
2) med vključno 8.00 in 9.00	9	13,4	2	9,1
3) med vključno 9.00 in 10.00	0	0,0	0	0,0
4) med vključno 10.00 in 11.00	1	1,5	1	4,5
5) med vključno 11.00 in 13.00	1	1,5	2	9,1
6) drugo (brez odgovora, 5.00, odvisno do dneva, 4.00, 15.00)	4	6,0	2	9,1
SKUPAJ	67	100	22	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.18: Dopoldanske aktivnosti udeležencev (konec obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč, delo doma/ gospodinjska opravila	4	4,5	0	0,0
2) gledanje TV/ poslušanje radia	0	0,0	0	0,0
3) učenje/ šola	9	10,1	1	4,0
4) druženje/ bil zunaj	1	1,1	0	0,0
5) branje	0	0,0	0	0,0
6) šport/ hobiji	0	0,0	0	0,0
7) spanje	1	1,1	1	4,0
8) bil/a na PUM, na poti v PUM, priprava PUM	60	67,4	10	40,0
9) drugo (opravki, računalnik, hrana, pitje kave, lenarjenje, otroci, brez odgovora, ...)	14	15,7	13	52,0
SKUPAJ	89	100	25	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.19: Popoldanske aktivnosti udeležencev (konec obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč oz. delo doma/ gospodinjska opravila	16	13,8	5	13,5
2) gledanje TV/ poslušanje radia	12	10,3	4	10,8
3) učenje/ šola	16	13,8	3	8,1
4) druženje/ bil zunaj (bil s prijatelji, šel na kavo, klepetal...)	20	17,2	2	5,4
5) branje	0	0,0	1	2,7
6) šport/ hobiji	19	16,4	1	2,7
7) zaposlitev/ iskanje zaposlitve	2	1,7	2	5,4
8) drugo (opravki, računalnik, hrana, pitje kave, lenarjenje)	31	26,7	19	51,4
SKUPAJ	116	100	37	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.20: Večerne aktivnosti udeležencev (konec obiskovanja programa)

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) pomoč oz. delo doma/ gospodinjska opravila	3	2,8	2	6,7
2) gledanje TV/ poslušanje radia	23	21,3	4	13,3
3) učenje/ šola	2	1,9	0	0,0
4) druženje/ bil zunaj (bil s prijatelji, šel na kavo, klepetal...)	30	27,8	9	30,0
5) branje	1	0,9	0	0,0
6) šport/ hobiji	7	6,5	0	0,0
7) spanje	18	16,7	6	20,0
8) bil/a doma, počival/a	14	13,0	4	13,3
9) drugo (opravki, računalnik, reševanje križank, hrana, pitje kave, lenarjenje)	10	9,3	5	16,7
SKUPAJ	108	100	30	100

VIR: Evalvacijska študija »Socialnointegracijska vloga programa PUM«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.21: Število večernih izhodov (konec obiskovanja programa)

ŠT. IZHODOV	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
0	6	9,0	1	4,5	7	7,9
1	15	22,4	5	22,7	20	22,5
2	17	25,4	3	13,6	20	22,5
3	11	16,4	5	22,7	16	18,0
4	5	7,5	0	0	5	5,6
5	5	7,5	0	0	5	5,6
6	1	1,5	0	0	1	1,1
7	7	10,4	7	31,8	14	15,7
9	0	0	1	4,5	1	1,1
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.22: Konjički, zabava, razvedrilo udeležencev ob začetku obiskovanja programa

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) šport	45	21,4	23	22,8
2) umetnost/ ustvarjanje	16	7,6	7	6,9
3) zabava	29	13,8	14	13,9
4) druženje	9	4,3	5	5,0
5) branje	14	6,7	6	5,9
6) živali, narava	19	9,0	7	6,9
7) avtomobilizem/ motorji	3	1,4	5	5,0
8) televizija	13	6,2	3	3,0
9) računalništvo/ internet	3	1,4	2	2,0
10) glasba/ igranje, poslušanje, igranje instrumentov...	25	11,9	11	10,9
11) reševanje križank	4	1,9	0	0,0
12) drugo (obiski, izleti, potovanja, elektronika, tehnika, spanje, zbirateljstvo, ročna dela, nič...)	30	14,3	18	17,8
SKUPAJ	210	100	101	100

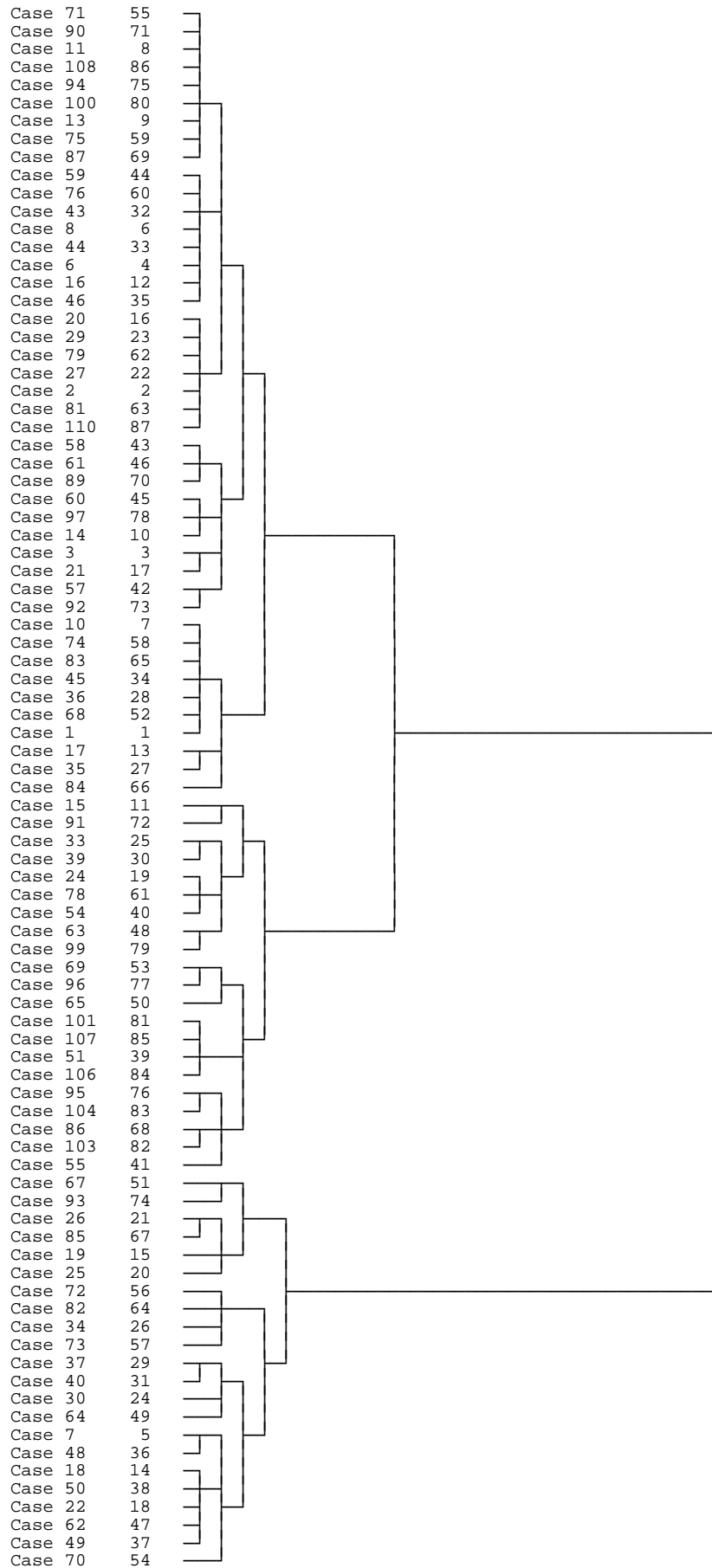
VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.23: Konjički, zabava, razvedrilo udeležencev ob koncu obiskovanja programa

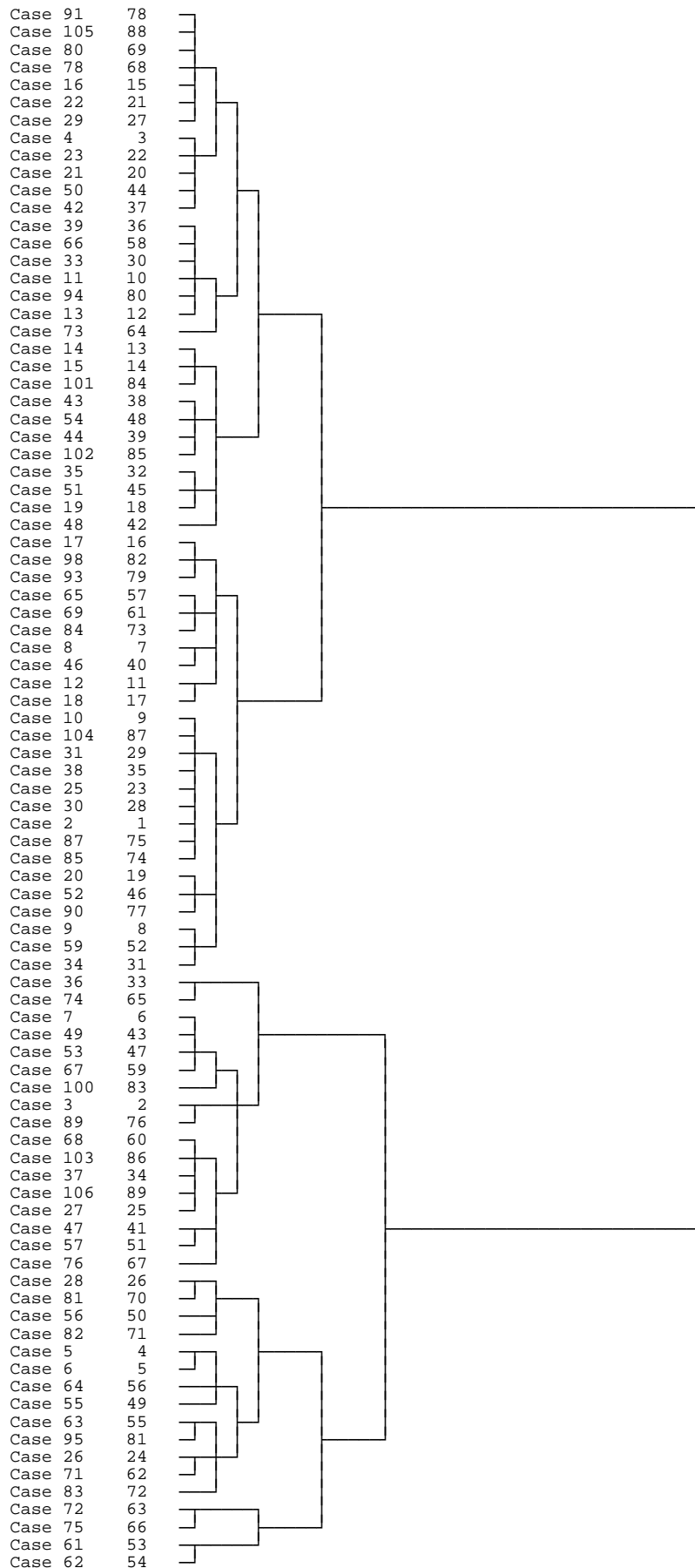
ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%
1) šport	30	20,0	8	18,2
2) umetnost/ ustvarjanje	9	6,0	1	2,3
3) zabava	13	8,7	4	9,1
4) druženje	13	8,7	5	11,4
5) branje	8	5,3	2	4,5
6) živali, narava	11	7,3	3	6,8
7) avtomobilizem/ motorji	3	2,0	0	0,0
8) televizija	8	5,3	2	4,5
9) računalništvo/ internet	17	11,3	1	2,3
10) glasba/ igranje, poslušanje, igranje instrumentov...	15	10,0	6	13,6
11) reševanje križank	4	2,7	1	2,3
12) drugo (obiski, izleti, potovanja, elektronika, tehnika, spanje, zbirateljstvo, ročna dela, nič...)	19	12,7	11	25,0
SKUPAJ	150	100	44	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Dendrogram 1.1: Udeleženci, ki so izpolnjevali Vprašalnik ob začetku obiskovanja programa



Dendrogram 1.2: Udeleženci, ki so izpolnjevali Vprašalnik ob koncu obiskovanja programa



Preglednica 4.24: Analizirana vprašanja glede na skupino, aritmetično sredino, standardni odklon ter napako standardnega odklona (začetek obiskovanja programa)

		N	Arit. sredina	Stan. odklon	Napaka stan. odklona
V35_A pridobil informacije o različnih poklicih	1	58	1,60	,560	,074
	2	29	,93	,651	,121
V35_B dobil pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve	1	58	1,67	,509	,067
	2	29	,66	,614	,114
V35_C dobil informacije o možnostih za zaposlitev	1	58	1,67	,543	,071
	2	29	,83	,711	,132
V35_D pridobil znanje ki mi bo v bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje solanje	1	58	1,67	,632	,083
	2	29	,97	,731	,136
V35_E dobil pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje solanje	1	58	1,59	,622	,082
	2	29	,93	,704	,131
V35_F pridobil izkušnje stikov s podjetji ki ponujajo zaposlitev	1	58	1,38	,671	,088
	2	29	,66	,670	,124
V36_A postal samozavestnejši	1	58	1,64	,583	,077
	2	29	,93	,704	,131
V36_B odkril nove interese	1	58	1,72	,523	,069
	2	29	,90	,557	,103
V36_C pridobil nove izkušnje v odnosih z ljudmi	1	58	1,74	,442	,058
	2	29	1,00	,655	,122
V36_D postal bolj optimističen	1	58	1,48	,599	,079
	2	29	,52	,634	,118
V36_E lažje reševal svoje osebne težave	1	58	1,55	,626	,082
	2	29	,52	,634	,118
V36_F postal odgovornjši	1	58	1,62	,557	,073
	2	29	,59	,628	,117
V36_G pridobil nove prijatelje	1	58	1,71	,49	,06
	2	2	,9	,65	,12
V36_H uredil odnose s starši	1	5	1,2	,80	,10
	2	2	,4	,57	,10
V36_I spoznal kako si zastavljati cilje in kako jih doseči	1	5	1,7	,56	,07
	2	2	1,0	,75	,14
V37_A v sproscenejšem pocutju	1	5	1,9	,18	,02
	2	2	1,4	,68	,12
V37_B v boljših medosebnih odnosih	1	5	1,8	,39	,05
	2	2	1,2	,77	,14
V37_C v boljših učiteljih, mentorjih	1	5	1,8	,39	,05
	2	2	1,1	,71	,13
V37_D primernejših oblikah dela	1	5	1,7	,45	,05
	2	2	1,2	,67	,12
V37_E v uporabnejšem znanju	1	5	1,5	,56	,07
	2	2	1,1	,69	,12
V37_F v znanju ki ga potrebujemo za življenje	1	5	1,6	,54	,07
	2	2	1,3	,72	,13
V37_G v manj zahtevnem programu učenja	1	5	1,7	,45	,05
	2	2	1,2	,73	,13

Preglednica 4.25: Analizirana vprašanja glede na skupino udeležencev, aritmetično sredino, standardni odklon ter napako standardnega odklona (konec obiskovanja programa)

		N	Arit. sredina	Stan. odklon	Napaka stan. odklona
V35_A pridobil informacije o različnih poklicih	1	67	1,58	,607	,074
	2	22	,95	,722	,154
V35_B dobil pomoč pri nactovanju poklicne odločitve	1	67	1,45	,658	,080
	2	22	,59	,590	,126
V35_C dobil informacije o možnostih za zaposlitev	1	67	1,36	,732	,089
	2	22	,55	,596	,127
V35_D pridobil znanje ki mi bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje solanje	1	67	1,51	,637	,078
	2	22	,77	,752	,160
V35_E dobil pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljne solanje	1	67	1,61	,602	,074
	2	22	,86	,834	,178
V35_F pridobil izkušnje pri stikih s podjetji ki ponujajo zaposlitev	1	67	,87	,815	,100
	2	22	,32	,568	,121
V36_A postal samozavestnejši	1	67	1,51	,704	,086
	2	22	,55	,596	,127
V36_B odkril nove interese	1	67	1,51	,612	,075
	2	22	,64	,790	,168
V36_C pridobil nove izkušnje v odnosih z ljudmi	1	67	1,60	,552	,067
	2	22	,91	,750	,160
V36_D postal bolj optimističen	1	67	1,30	,697	,085
	2	22	,64	,790	,168
V36_E lažje reševal svoje osebne težave	1	67	1,37	,735	,090
	2	22	,64	,727	,155
V36_F postal odgovornjesei	1	67	1,43	,657	,080
	2	22	,55	,671	,143
V36_G pridobil nove prijatelje	1	67	1,87	,385	,047
	2	22	1,14	,774	,165
V36_H uredil odnose s starsi	1	67	1,16	,771	,094
	2	22	,50	,673	,143
V36_I spoznal kako si zastavljati cilje in kako jih doseči	1	67	1,54	,559	,068
	2	22	,95	,722	,154
V37_A v sproscenejšem pocutju	1	67	1,93	,265	,032
	2	22	1,23	,922	,197
V37_B v boljših medosebnih odnosih	1	67	1,87	,344	,042
	2	22	1,00	,816	,174
V37_C v boljših uciteljih, mentorjih	1	67	1,88	,370	,045
	2	22	1,05	,899	,192
V37_D primernejših oblikah dela	1	67	1,81	,435	,053
	2	22	1,14	,834	,178
V37_E v uporabnejšem znanju	1	67	1,60	,579	,071
	2	22	,68	,716	,153
V37_F v znanju ki ga potrebujemo za življenje	1	67	1,67	,473	,058
	2	22	1,05	,722	,154
V37_G v manj zahtevnem programu učenja	1	67	1,75	,560	,068
	2	22	1,18	,907	,193

Preglednica 4.26: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili informacije o različnih poklicih

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	37	63,8	5	17,2	42	48,3
delno	19	32,8	17	58,6	36	41,4
ne	2	3,4	7	24,1	9	10,3
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.27: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili informacije o različnih poklicih

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	43	64,2	5	22,7	48	53,9
delno	20	29,9	11	50,0	31	34,8
ne	4	6,0	6	27,3	10	11,2
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.28: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	40	69,0	2	6,9	42	48,3
delno	17	29,3	15	51,7	32	36,8
ne	1	1,7	12	41,4	13	14,9
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.29: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	36	53,7	1	4,5	37	41,6
delno	25	37,3	11	50,0	36	40,4
ne	6	9,0	10	45,5	16	18,0

SKUPAJ	67	100	22	100	89	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.30: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili informacije o možnostih za zaposlitev

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	41	70,7	5	17,2	46	52,9
delno	15	25,9	14	48,3	29	33,3
ne	2	3,4	10	34,5	12	13,8
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.31: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili informacije o možnostih za zaposlitev

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	34	50,7	1	4,5	35	39,3
delno	23	34,3	10	45,5	33	37,1
ne	10	14,9	11	50,0	21	23,6
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.32: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili znanje, ki jim bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje šolanje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	44	75,9	7	24,1	51	58,6
delno	9	15,5	14	48,3	23	26,4
ne	5	8,6	8	27,6	13	14,9

SKUPAJ	58	100	29	100	87	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.33: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili znanje, ki jim bo v pomoč pri odločitvi za nadaljnje šolanje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	39	58,2	4	18,2	43	48,3
delno	23	34,3	9	40,9	32	36,0
ne	5	7,5	9	40,9	14	15,7
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.34: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM dobili pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	38	65,5	6	20,7	44	50,6
delno	16	27,6	15	51,7	31	35,6
ne	4	6,9	8	27,6	12	13,8
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.35: Ocena udeležencev, ali so v PUM dobili pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	45	67,2	6	27,3	51	57,3
delno	18	26,9	7	31,8	25	28,1
ne	4	6,0	9	40,9	13	14,6
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.36: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	28	48,3	3	10,3	31	35,6
delno	24	41,4	13	44,8	37	42,5
ne	6	10,3	13	44,8	19	21,8
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.37: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	18	26,9	1	4,5	19	21,3
delno	22	32,8	5	22,7	27	30,3
ne	27	40,3	16	72,7	43	48,3
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.38: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM postali samozavestnejši

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	40	69,0	6	20,7	46	52,9
delno	15	25,9	15	51,7	30	34,5

ne	3	5,2	8	27,6	11	12,6
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.39: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM postali samozavestnejši

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	42	62,7	1	4,5	43	48,3
delno	17	25,4	10	45,5	27	30,3
ne	8	11,9	11	50,0	19	21,3
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.40: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM odkrili nove interese

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	44	75,9	3	10,3	47	54,0
delno	12	20,7	20	69,0	32	36,8
ne	2	3,4	6	20,7	8	9,2
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.41: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM odkrili nove interese

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	38	56,7	4	18,2	42	47,2
delno	25	37,3	6	27,3	31	34,8
ne	4	6,0	12	54,5	16	18,0

SKUPAJ	67	100	22	100	89	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.42: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili nove izkušnje v odnosih z ljudmi

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	43	74,1	6	20,7	49	56,3
delno	15	25,9	17	58,6	32	36,8
ne	0	0	6	20,7	6	6,9
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.43: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili nove izkušnje v odnosih z ljudmi

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	42	62,7	5	22,7	47	52,8
delno	23	34,3	10	45,5	33	37,1
ne	2	3,0	7	31,8	9	10,1
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.44: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM postali bolj optimistični

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	31	53,4	2	6,9	33	37,9
delno	24	41,4	11	37,9	35	40,2
ne	3	5,2	16	55,2	19	21,8
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.45: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM postali bolj optimistični

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	29	43,3	4	18,2	33	37,1
delno	29	43,3	6	27,3	35	39,3
ne	9	13,4	12	54,4	21	23,6

SKUPAJ	67	100	22	100	89	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.46: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM lažje reševali svoje osebne težave

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	36	62,1	2	6,9	38	43,7
delno	18	31,0	11	37,9	29	33,3
ne	4	6,9	16	55,2	20	23,0
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.47: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM lažje reševali svoje osebne težave

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	35	52,2	3	13,6	38	42,7
delno	22	32,8	8	36,4	30	33,7
ne	10	14,9	11	50,0	21	23,6
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.48: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM postali odgovornejši

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	38	65,5	2	6,9	40	46,0
delno	18	31,0	13	44,8	31	35,6
ne	2	3,4	14	48,3	16	18,4
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.49: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM postali odgovornejši

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
----------------	-------------------	----------	-------------------	----------	---------------	----------

da	35	52,2	2	9,1	37	41,6
delno	26	38,8	8	36,4	34	38,2
ne	6	9,0	12	54,5	18	20,2
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.50: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM pridobili nove prijatelje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	42	72,4	5	17,2	47	54,0
delno	15	25,9	17	58,6	32	36,8
ne	1	1,7	7	24,1	8	9,2
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.51: Ocena udeležencev, ali so v PUM pridobili nove prijatelje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	59	88,1	8	36,4	67	75,3
delno	7	10,4	9	40,9	16	18,0
ne	1	1,5	5	22,7	6	6,7
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.52: Ocena udeležencev, ali bodo zaradi obiskovanja PUM uredili odnose s starši

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	27	46,6	1	3,4	28	32,2
delno	18	31,0	11	37,9	29	33,3
ne	13	22,4	17	58,6	30	34,5
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.53: Ocena udeležencev, ali so zaradi obiskovanja PUM uredili odnose s starši

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	26	38,8	2	9,1	28	31,5
delno	26	38,8	7	31,8	33	37,1
ne	15	22,4	13	59,1	28	31,5

SKUPAJ	67	100	22	100	89	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.54: Ocena udeležencev, ali bodo v PUM spoznali, kako si zastavljati cilje in kako jih doseči

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	44	75,9	8	27,6	52	59,8
delno	11	19,0	13	44,8	24	27,6
ne	3	5,2	8	27,6	11	12,6
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.55: Ocena udeležencev, ali so v PUM spoznali, kako si zastavljati cilje in kako jih doseči

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	38	56,7	5	22,7	43	48,3
delno	27	40,3	11	50,0	38	42,7
ne	2	3,0	6	27,3	8	9,0
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.56: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v sproščenejšem vzdušju

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	56	96,6	16	55,2	72	82,8
delno	2	3,4	10	34,5	12	13,8
ne	0	0	3	10,3	3	3,4
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.57: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v sproščenejšem vzdušju

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	62	92,5	12	54,5	74	83,1
delno	5	7,5	3	13,6	8	9,0
ne	0	0	7	31,8	7	7,9
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.58: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v boljših medosebnih odnosih

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	47	81,0	12	41,4	59	67,8
delno	11	19,0	11	37,9	22	25,3
ne	0	0	6	20,7	6	6,9
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.59: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v boljših medosebnih odnosih

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	58	86,6	7	31,8	65	73,0
delno	9	13,4	8	36,4	17	19,1
ne	0	0	7	31,8	7	7,9
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.60: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v boljših učiteljih, mentorjih

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
----------------	-------------------	----------	-------------------	----------	---------------	----------

zelo	51	87,9	10	34,5	61	70,1
delno	6	10,3	14	48,3	20	23,0
ne	1	1,7	5	17,2	6	6,9
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.61: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v boljših učiteljih, mentorjih

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	60	89,6	9	40,9	69	77,5
delno	6	9,0	5	22,7	11	12,4
ne	1	1,5	8	36,4	9	10,1
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.62: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v primernejših oblikah dela

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	47	81,0	10	34,5	57	65,5
delno	10	17,2	15	51,7	25	28,7
ne	1	1,7	4	13,8	5	5,7
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.63: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v primernejših oblikah dela

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	55	82,1	9	40,9	64	71,9
delno	11	16,4	7	31,8	18	20,2

ne	1	1,5	6	27,3	7	7,9
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.64: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v uporabnejšem znanju

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	34	58,6	9	31,0	43	49,4
delno	22	37,9	15	51,7	37	42,5
ne	2	3,4	5	17,2	7	8,0
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.65: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v uporabnejšem znanju

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	43	64,2	3	13,6	46	51,7
delno	21	31,3	9	40,9	30	33,7
ne	3	4,5	10	45,5	13	14,6
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.66: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v znanju, ki ga potrebujemo za življenje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	40	69,0	14	48,3	54	62,1
delno	16	27,6	11	37,9	27	31,0
ne	2	3,4	4	13,8	6	6,9
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.67: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v znanju, ki ga potrebujemo za življenje

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	45	67,2	6	27,3	51	57,3
delno	22	32,8	11	50,0	33	37,1
ne	0	0	5	22,7	5	5,6
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.68: Ocena udeležencev, ali se bo PUM od šole razlikoval v manj zahtevnem programu učenja

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
zelo	42	72,4	12	41,4	54	62,1
delno	16	27,6	12	41,4	28	32,2
ne	0	0	5	17,2	5	5,7
SKUPAJ	58	100	29	100	87	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.69: Ocena udeležencev, ali se je PUM od šole razlikoval v manj zahtevnem programu učenja

ODGOVOR	1. SKUPINA	%	2. SKUPINA	%	SKUPAJ	%
da	54	80,6	11	50,0	65	73,0
delno	9	13,4	4	18,2	13	14,6
ne	4	6,0	7	31,8	11	12,4
SKUPAJ	67	100	22	100	89	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.70: Najpogostejše spremembe pri udeležencih – mnenje mentorjev

Naučil sem se:		Man.	Vsi		Večina		Polovica		Manjšina	
		enote	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	boljša prilagojenost	0	2	8,3	16	66,7	6	25		
2.	boljša izraba prostega časa	0	1	4,2	2	8,3	14	58,3	7	29,2
3.	večja odgovornost	0			8	33,3	12	50,0	4	16,7
4.	večja samostojnost	0	1	4,2	10	41,7	13	54,2		
5.	več učenja	0			6	25	10	41,7	8	33,3
6.	boljše tehnike učenja	0			5	20,8	8	33,3	11	45,8
7.	več motivacije za sodelovanje	1	3	13	10	43,5	8	34,8	2	8,7
8.	več motivacije za učenje in nadaljevanje izobraževanja	0			9	37,5	14	58,3	1	4,2
9.	večji optimizem	0	2	8,3	15	62,5	7	29,2		
10.	sposobnost reševanja osebnih težav	0			13	54,2	8	33,3	3	12,5
11.	ureditev odnosov s starši	0			3	12,5	10	41,7	11	45,8
12.	pridobivanje novih prijateljev	0	4	16,7	14	58,3	5	20,8	1	4,2
13.	sposobnost zastavljanja ciljev in načrtovanja njihove dosege	0			10	41,7	12	50	2	8,3
14.	nove izkušnje v odnosih z ljudmi	0	13	54,2	9	37,5	2	8,3		
15.	večja socialna prilagojenost	0	4	16,7	13	54,2	7	29,2		
16.	večja strpnost	0	2	8,3	15	62,5	6	25	1	4,2
17.	večja solidarnost	0	2	8,3	16	66,7	6	25		
18.	večja kooperativnost	0	2	8,3	17	70,8	5	20,8		
19.	večja samozavest	0	3	12,5	11	45,8	10	41,7		
20.	aktivno vključevanje v družbo	0	1	4,2	7	29,2	16	66,7		
21.	sposobnost reševanja konfliktov	0	1	4,2	8	33,3	12	50	3	12,5
22.	večja tolerantnost	0	1	4,2	15	62,5	7	29,2	1	4,2
23.	boljše delovne navade	0	1	4,2	11	45,8	10	41,7	2	8,3
24.	razvoj poklicnih interesov in želja	0	2	8,3	5	20,8	14	58,3	3	12,5
25.	razvoj drugih interesov (hobiji...)	0			11	45,8	10	41,7	3	12,5
26.	nadaljevanje prekinjenega šolanja	0			12	50	9	37,5	3	12,5

27. zaposlitev 0 3 12,5 21 87,5

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.71: Koristi udeležencev od programa – mnenje mentorjev

KORISTI UDELEŽENCEV	N	%
1. znanje, ki jim pomaga dokončati šolanje	7	9
2. raznoliko znanje s predmetnih področij samozavest, zaupanje vase in soljudi,	7	9
3. motiviranost	28	35,9
4. odvisno od posameznika	1	1,3
5. medosebni odnosi, delo v skupini	15	19,2
6. splošna razgledanost	8	10,3
7. delovne navade, točnost, urejenost, odgovornost	11	14,1
8. zaposlitev	1	1,3
SKUPAJ	78	100

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.72: Koristi udeležencev od programa – mnenje direktorjev

KORISTI UDELEŽENCEV
1. Delovne navade, vztrajnost pri doseganju ciljev, optimizem.
2. Delovne navade; informacije o plateh življenja; pomoč pri učenju.
3. Odskočna deska za naprej; zavest, da nekdo od njih zahteva, kar so si postavili za cilj.
4. Osebnostna rast, izboljšanje soc. stikov; pridobivanje znanja; doseganje ciljev
5. Samospoštovanje, k učenju in delu pristopijo na drug način.
6. Samozavest; zavest, da so lahko uspešni kljub dosedanjim neuspehom.
7. Sodelovanje z ljudmi; vključevanje v skupino; vedo kaj so cilji in kako jih realizirati; pridobivanje del. navad.
8. Zaupanje vase, izboljšanje samopodobe, povezovanje s skupino, prevzemanje pobude, prepoznavanje problemov.

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.73: Nepričakovani učinki programa na udeležence – mnenje mentorjev

NEPRIČAKOVANI UČINKI	N	%
1.osebnostna rast, odgovornost	6	24
2.naraščanje interesa, interesa po odločanju	2	8
3.navezanost na program in skupino, mentorja, sodelovalno vzdušje	11	44
4.komunikativnost	2	8
5.izraba zaupanja in zadolževanje	1	4
6.ne, ne še	3	12
SKUPAJ	25	100
manjkajoče enote	5	

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

Preglednica 4.74: Nepričakovani učinki programa na udeležence - mnenje direktorjev

NEPRIČAKOVANI UČINKI
1. Dosedanji rezultati so boljši od tistih, ki smo jih pričakovali.
2. Drugačen odnos do dela in ljudi, komunikativnost.
3. Prijateljski in neformalni odnosi.
4. Pripadnost skupini; nevarnost širjenja drog; strpnost.
5. Razvoj vzajemnosti; pripadnosti; iskanje motivacije za lasten napredek.
6. Samoiniciativnost, samoorganizacija skupine.
7. Skupina deluje zelo povezano.

VIR: Evalvacijska študija »Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle«, Filozofska fakulteta v Ljubljani, 2002.

PRILOGA 2

Seznam vprašanj iz Vprašalnika ob začetku obiskovanja programa PUM v šolskem letu 2000/01, pri katerih je bila uporabljena metoda hierarhičnega združevanja v skupine:

- ✚ Spomni se na čas, ko nisi bil več v šoli in še nisi sodeloval v PUM. Kako je potekal tvoj vsakdanjik?
- ✚ Kako si se počutil, ko nisi bil v šoli in ne zaposlen?
- ✚ Koliko dobrih prijateljev imaš?
- ✚ Kateri so tvoji najljubši konjički, zabava, razvedrilo?
- ✚ Na koga se najprej obrneš, ko si v težavah?
- ✚ Kolikokrat na teden greš zvečer ven?
- ✚ Kaj si želiš početi v življenju?
- ✚ Kakšen poklic/sluzbo bi rad(a) opravljal(a)?
- ✚ Katera je po tvojem mnenju najvišja stopnja izobrazbe, ki si jo sposoben(na) doseči?
- ✚ Kaj meniš, kdaj boš v življenju uspel?
- ✚ Kaj nameravaš početi po izstopu iz programa PUM?
- ✚ Zakaj, meniš, da šole nisi dokončal/a?
- ✚ Katerih predmetov si se v šoli najraje učil/a in zakaj?
- ✚ Katerih predmetov se v šoli nisi rad učil/a in zakaj?
- ✚ Kako poučujejo učitelji, ki se ti zdijo dobri?
- ✚ Kako poučujejo učitelji, ki se ti zdijo slabi?
- ✚ Kako se najlaže učiš?
- ✚ Kako si za izvedel za PUM?
- ✚ S kom si se pogovarjal o tem, da bi se vpisal v PUM?
- ✚ Ali meniš, da boš v programu PUM?
 - 35_a) pridobil/a informacije o različnih poklicih
 - 35_b) dobil/a pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve
 - 35_c) dobil/a informacije o možnostih za zaposlitev
 - 35_d) pridobil/a znanje, ki mi bo pomagalo pri odločitvi za nadaljevanje šolanja
 - 35_e) dobil/a pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje
 - 35_f) pridobil/a izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev
- ✚ Pričakujem, da bom med obiskovanjem PUM:
 - 36_a) postal/a samozavestnejši/a
 - 36_b) odkril/a nove interese
 - 36_c) pridobil/a nove izkušnje v odnosih z ljudmi
 - 36_d) postal bolj optimističen/na

- 36_e) laže reševal/a svoje osebne težave
- 36_f) postal/a odgovornejši/a
- 36_g) pridobil/a nove prijatelje
- 36_h) uredil/a odnose s starši
- 36_i) spoznal/a, kako si zastavljati cilje in načrtovati, kako jih doseči

✚ Ali meniš, da se bo PUM razlikoval od šole?

- 37_a) v sproščenejšem počutju
- 37_b) v boljših medosebnih odnosih
- 37_c) v boljših učiteljih – mentorjih
- 37_d) v primernejših oblikah dela
- 37_e) v uporabnejšem znanju
- 37_f) v znanju, ki ga potrebujemo za življenje
- 37_g) v manj zahtevnem programu učenja.

Seznam vprašanj iz Vprašalnika ob koncu obiskovanja programa PUM v šolskem letu 2000/01, za katere je bila uporabljena metoda hierarhičnega združevanja v skupine:

- ✚ Kako je potekal tvoj vsakdanjik, ko si obiskoval PUM?
- ✚ Koliko dobrih prijateljev imaš?
- ✚ Kaj je v zadnjem času tvoj najljubši konjiček, zabava, razvedrilo?
- ✚ Kolikokrat na teden greš zvečer ven (npr. na zabavo, v kino ipd.)?
- ✚ Kaj si želiš početi v življenju?
- ✚ Kakšen poklic/sluzbo bi rad(a) opravljal(a)?
- ✚ Katera je po tvojem mnenju najvišja stopnja izobrazbe, ki si jo sposoben(na) doseči?
- ✚ V življenju bom uspel, ko bom ...
- ✚ Kaj nameravaš početi po izstopu iz programa PUM?
- ✚ Ali meniš, da si v programu PUM:
 - 35_a) pridobil/a informacije o različnih poklicih
 - 35_b) dobil/a pomoč pri načrtovanju poklicne odločitve
 - 35_c) dobil/a informacije o možnostih za zaposlitev
 - 35_d) pridobil/a znanje, ki mi bo pomagalo pri odločitvi za nadaljevanje šolanja
 - 35_e) dobil/a pomoč/nasvet pri odločitvi za nadaljnje šolanje
 - 35_f) pridobil/a izkušnje pri stikih s podjetji, ki ponujajo zaposlitev

🚦 Med obiskovanjem PUM sem:

35_a) postal/a samozavestnejši/a

35_b) odkril/a nove interese

35_c) pridobil/a nove izkušnje v odnosih z ljudmi

35_d) postal bolj optimističen/na

35_e) laže reševal/a svoje osebne težave

35_f) postal/a odgovornejši/a

35_g) pridobil/a nove prijatelje

35_h) uredil/a odnose s starši

35_i) spoznal/a, kako si zastavljati cilje in načrtovati, kako jih doseči

🚦 Ali meniš, da se PUM razlikuje od šole?

37_a) v sproščenejšem počutju

37_b) v boljših medosebnih odnosih

37_c) v boljših učiteljih – mentorjih

37_d) v primernejših oblikah dela

37_e) v uporabnejšem znanju

37_f) v znanju, ki ga potrebujemo za življenje

37_g) v manj zahtevnem programu učenja.