

Začasni umik iz formalnega sistema izobraževanja – odklon od “pričakovanega in načrtanega” ali druga priložnost?

A temporary withdrawal from the formal education system – a deviation from “expected and planned”, or a second chance?

Maja Kotnik

Povzetek

Maja Kotnik, *V sodobni družbi, za katero je značilno tveganje ob oslabljenih tradicionalnih vezeh, postaja formalni sistem izobraževanja “arena” za merjenje moči in uspešnosti. Po drugi strani morajo mladi, da bi lahko kunkurirali na trgu delovne sile in bili dobro opremljeni za dejavno vsakdanje življenje, razviti sposobnosti, kot so iznajdljivost, avtonomnost, samozavest, kritičnost, motiviranost za vseživljenjsko izobraževanje ipd. Za tiste mlade, ki se v tradicionalni šolski “areni” slabo počutijo, ki v njej doživljajo osebni neuspeh za neuspehom in vztrajajo samo zato, da bi si pridobili “certifikat”, je tako gotovo bolje, da se iz tega sistema začasno umaknejo v Ljubljana. podporno okolje pol- in neformalnega izobraževanja.*

univ. dipl. nov.,
Ministrstvo
za šolstvo,
znanost in
šport, Urad
za srednje
šolstvo in
izobraževanje
odraslih,
Sektor za
srednje šolstvo,
Župančičeva
6, 1000
Ljubljana.

Ključne besede: družba tveganj, formalno in neformalno izobraževanje, šolski osip, šola druga priložnost

Abstract

In the postmodern society of risk and loosen traditional bonds formal education system became an "arena" for competing in success. On the other hand young people - to be competitive on the labour market and sufficiently equipped for everyday life in the future - must develop inventiveness, autonomy, self-confidence, critical mind, motivation for life-long learning etc. For those young people who don't fit in the traditional school "arena", who are continually unsuccessful and are staying in this system only to gain "certificate", is undoubtedly better to withdraw from this system – temporarily – to supportive environment of informal and informal education.

Key words: risk society, formal and informal education, school drop-out, second chance school

Uvod

Čas, v katerem živimo, popularno – in temu primerno morda že prevečkrat povedano – označujemo kot postindustrijsko in informacijsko, v zadnjem času pa predvsem kot pozno moderno družbo (Giddens, 1990, 1991) oz. "družbo tveganj" (Beck, 1986, 2001). Za to družbo je – če se izrazim slikovito – še najbolj značilno, da v njej ljudje ostajajo "brez tal pod nogami". Zanj je značilna na eni strani prisila k odločanju in na drugi strani negotovost glede posledic izbir oz. delovanja (neodvisno od hotenja, volje in moči) – z eno besedo - tveganje.

Tveganje samo po sebi gotovo ni nič novega in tudi ne nujno slabega, je pa, povezano s slabljenjem (ali bolje: redefiniranjem) tradicionalnih ligatur in posledično oslabiljenim občutkom ontološke varnosti, za posameznike in posameznice vsaj neprijetno, če že ne usodno. Na njihova "ramena" je namreč položena odgovornost za

“refleksivni projekt samega sebe”, rečeno poenostavljeno, za to, kar iz sebe naredijo, krizne situacije pa se lomijo neposredno na njih in skozi njih (Beck, 2001).

Tisti, ki so v tej “igri izbir” na najslabšem položaju, so mladi in še zlasti tisti mladi, katerih “avtobiografska zgodba meji na dramo”. Za razliko od starejših generacij jim namreč primanjkuje znanja in (dolgoletnih) izkušenj, kako ravnati v posameznih situacijah.

Mladi so danes že zelo zgodaj “vrženi” v konkurenčni boj za omejene dobrine, kot so npr. mesta na “elitnih” šolah (gimnazijah), kasneje na univerzah, trgu delovnih mest ipd. Pri tem tako odločitev o tem, ali se sploh želijo/hočejo podati v ta boj, kot tudi izid boja, praviloma nista v “njihovih rokah”. V storilnostno in profitno-tržno usmerjeni družbi se, da bi v življenju lahko karkoli dosegli, namreč morajo podati v ta boj in zmagati, in sicer v boju z drugimi (mladimi) ljudmi, ki se trudijo doseči isto in se uveljaviti (Nastran Ule, 2000), ob tem pa še praviloma zadovoljiti visokim pričakovanjem staršev ter lastnim zahtevam in pričakovanjem. Šola kot primarna nosilka formalnega izobraževanja je tako nekakšna “arena” za merjenje moči oz. uspešnosti.

Pod tem zornim kotom se je treba ozreti na problematiko, ki v zadnjem času - upravičeno – postaja vse bolj aktualna, tj. neuspešnost mladih v “areni” (formalnega) izobraževanja, in se vprašati, kdaj oz. pod kakšnimi pogoji je še smiselno, da mladostniki in mladostnice v tej “areni” vztrajajo...

Ali je res treba vsakega mladega človeka “za vsako ceno” obdržati v formalnem izobraževanju

Že kar “tradicionalno” prepričanje, da je treba mlade obdržati v (formalnem) izobraževanju za “vsako ceno” – saj so npr. tisti, ki prezgodaj izstopijo, “prikrajšani za tiste razvojne spodbude, ki so bolj ali manj posredno vpletene v proces šolanja: od spodbudnega občutka pripadnosti vrstnikom (in vrstnicam) do postopne vse večje sposobnosti za prevzemanje odgovornosti in za dejavno obvladovanje vedno težjih preizkušenj ter tako neskončno pomembno vero vase, ki raste vzporedno z vsem tem (poudarila M. K.)” (Tomori, 2002:

18) – postaja (vsaj delno) danes (v pozni moderni) vprašljivo.

Danes nimajo več prednosti tisti z veliko faktografskega znanja, pač pa predvsem oni, ki so ob dobrem temeljnem splošnem znanju tudi iznajdljivi, avtonomni, samozavestni, kritični, imajo občutek kompetentnosti in so obenem strpni ter sposobni sodelovanja. “Bistven kriterij torej niso pozitivne ocene in uspešno opravljene diplome, pač pa dobra usposobljenost za učinkovito integracijo v družbo” (Bečaj, 2001). Glede na to, da so v pogojih sodobne družbe dobro “opremljeni” tisti, ki si pridobijo spretnosti, kot so fleksibilnost, inovativnost, kooperativnost, motiviranost za vseživljenjsko učenje ipd., je gotovo bolje, da se tisti mladostniki in mladostnice, ki se v “tradicionalnem” šolskem okolju (akutno) počutijo slabo (beri: imajo občutek, da je le-to do njih relativno odklonilno), ki v njem doživljajo osebni neuspeh za neuspehom, v katerem vztrajajo izključno zato, da na koncu dobijo “papir” (ali pa še tega ne) ipd., iz tega okolja (praviloma) začasno umaknejo. Rečeno drugače, umaknejo se iz sistema formalnega izobraževanja, da bi si v njegovih vzporednih kanalih – v polformalnem in neformalnem sistemu – povrnili, če že ne zaupanja v sistem, ki je v njihovem primeru “odpovedal”, pa vsaj motivacijo za (samostojno) izobraževanje in razvili nujno potrebne socialne spretnosti.

Povedano lahko strnemo v tezo, da – čeprav ob izstopu iz formalnega sistema izobraževanja, ki je “resnici na ljubo” še vedno “steber gotovosti” v življenju sodobnih mladostnikov in mladostnic, gotovo vedno obstaja tveganje trajne socialne (in ekonomske) izključenosti – je za posamezne mlade gotovo bolje, da se vsaj za določen čas umaknejo iz tega sistema (okolja), seveda pod pogojem, da obstajajo tako “krajci”, kamor se lahko umaknejo, kot odprte poti nazaj v sistem, iz katerega izstopajo. Vsekakor pa je ob tem zelo pomembno, da se sistemsko – in ne stihijsko, odvisno od naključij in zgolj pobud civilne družbe – vzpostavijo raznovrstne alternativne oblike izobraževanja v okviru opornih skupin, ki ne delujejo ločeno od ostalega socialnega okolja, ampak so vanj kar najmočneje vključene.

Navsezadnje je težko zanikati, da velik del odgovornosti za problem osipništva – kot “najsrajnejše” oblike neuspešnosti v izobraževanju – nosi prav šolski sistem kot tak oz. njegova formalistična organizacija (Wehlage in Rutter, 1986, v Cotterell, 1995) in primarna naravnost na funkcionalnost in učinkovitost (Ule, 1997).

Primer slovenske in evropske “dobre prakse”: PUM in SCS

Preden preidem na tehtanje argumentov “za in proti” navedeni tezi, naj navedem vsaj dva primera takih opornih skupin, ki se v “praksi” že obneseta - PUM in SCS – in sta zato pravzaprav že utež na strani argumentov “za”.

Najprej t. i. PUM – »Projektno učenje za mlajše odrasle«. Gre za program, zasnovan z namenom, da se mladim (med 15. in 25. letom starosti), ki so iz različnih razlogov opustili šolanje in tako ostali brez (poklicne) izobrazbe, na trgu dela pa brez ustreznih certifikatov in s pomanjkljivimi izkušnjami sodijo med teže zaposeljive, pomaga “vrniti” v družbeno življenje in izobraževalno areno.

Za te mlade je pogosto značilna nestvarna percepcija dela in zaposlovanja, zelo nizka motivacija za izobraževanje, neustrezno načrtovana poklicna kariera, ki se ponavadi začne že ob koncu osnovne šole z nezmožnostjo izbire zelenega srednješolskega izobraževanja ipd. “Te in druge negativne posledice šolske neuspešnosti in brezposelnosti vodijo do družbene osamelosti /.../ (in tako) do pomanjkanja funkcionalnih spretnosti, ki jih mladi potrebujejo za uspešno komunikacijo z okoljem” (Dobrovoljc, 2002: 133).

Z vključitvijo v kulturno okolje vrstniških skupin (organiziranih v okviru tega programa) se skuša preprečiti to socialno (družbeno) osamelost, jih naučiti oz. jim povrniti zaupanje v medsebojno povezovanje in samopomoč, zmanjšati tako njihove socialne probleme kot spremeniti negativen odnos okolja do njih ter jih motivirati za vrnitev v proces rednega izobraževanja ipd. (Dobrovoljc, 2002). Ena izmed prednosti tega programa je tudi, da je v slovenskem prostoru ne samo že dobro usidran, saj ga izvajajo različne organizacije v več slovenskih krajih, ampak tudi služi svojemu namenu. Kot kažejo rezultati evalvacije, se namreč večina v program vključenih osipnikov in osipnic vrne v proces izobraževanja (npr. od 125, kolikor jih je bilo vključenih v program 1999/2000, se jih je v šolo vrnilo kar 75), hkrati pa dosegajo odlične rezultate na področju splošne izobraženosti in poklicne identitete ter predvsem na osebostnem področju. Program je uspešen tudi pri preprečevanju socialne osamljenosti in marginalizacije. Tisto, kar je

zaskrbljujoče, pa je, da se v povprečju mladi osipniki in osipnice v PUM vključijo v povprečju šele po preteku 24,8 mesecev od izstopa iz izobraževanja (Dobrovoljc, 2002).

PUM-u soroden v evropskem merilu je “model” (program) “Šola druge priložnosti” (SCS, ang. Second Chance School). Prve, tj. pilotne “šole druge priložnosti” so nastale 1997. leta v različnih evropskih državah. V prvih dveh letih se je – ob podpori Evropske komisije - njihovo število podvojilo. V prvih petih letih je bilo vanje vključenih več kot 5000 mladih iz zahodno-, severno- in južnoevropskih držav in le majhen delež jih ni zaključilo programa (1999. je bilo takih 6 %) (Kotnik, 2002).

SCS temelji na t. i. lokalnem partnerstvu oz. “na predanosti in resničnem medsebojnem sodelovanju vseh akterjev”, tj. predstavnikov lokalnih oblasti¹ (kot trdne politične in finančne podlage ter koordinatorjev med različnimi akterji, ki se povezujejo s šolo druge priložnosti), partnerskih podjetij (kot prostor, kjer se mladi usposablajo, preizkušajo svoje komunikacijske sposobnosti in se vključujejo v socialne odnose, in kot podjetja, ki mladim, ki uspešno zaključijo program, dejansko nudijo zaposlitev), (lokalnih) neprofitnih organizacij oz. strokovnjakov s področja zdravstva, socialne problematike ipd., šole in mladih kot enakopravnih in odgovornih partnerjev. Prek kakovostnih in v veliki meri individualiziranih - potrebam, interesom in sposobnostim vsakega posameznika oz. posameznice prilagojenih – programov izobraževanja v šoli in usposabljanja v partnerskih podjetjih se mladim osipnikom in osipnicam skuša povrniti samozaupanje, okrepiti komunikacijske in socialne sposobnosti – kot predpogoj za uspešno vključevanje v delovno in vsakdanje socialno okolje - jih motivirati za (samostojno) učenje, prepoznati njihove resnične sposobnosti in interese ter razširiti osnovna znanja. V tem smislu jim je omogočena “druga priložnost” – kar je bistveno – na drugačen način (Kotnik, 2002).

¹ “V Sloveniji obstajajo tako potrebe kot podlaga za vpeljavo in razvoj modela šole druge priložnosti (npr. program PUM). Tisto, kar manjka, je politična volja na lokalni ravni” (Kotnik, 2002: 2). Podobno ugotavlja tudi Bezičeva: “Zelo malo za nezaposlene mlade “skrbijo” lokalne skupnosti, npr. občine. Tovrstna skrb še ni “postala” njihov problem” (Bezič, 2002: 111).

Zakaj vztrajati v formalnem šolskem okolju

V nadaljevanju naj najprej predstavim tisto bistveno, zaradi česar se zdi, da je bolje, da mladostniki in mladostnice ostanejo v sistemu formalnega izobraževanja – šoli, ne glede na to, kako se v tem sistemu počutijo.

Zdi se, da so tisti, ki niso vključeni v proces šolanja, odločilno prikrajšani ne samo za pridobivanje “izobrazbe”, ampak tudi za “primerno” socializacijo. Naj to ponazorim z besedami Tomorijeve: “V težnji po vključenosti v skupino (osipniki in osipnice) išče(jo) pač tako, ki (jim) je dosegljiva. To pa je zagotovo skupina vrstnikov (in vrstnic), ki so enako neuspešni, ne vključeni v glavni tok večjega dela svoje generacije, enako (obrambno) odklonilni do socialnih norm in pričakovanj po konstruktivnem prizadevanju, ki jih sami niso izpolnili. To je skupina vrstnikov (in vrstnic), ki so neobvezujoči, ne vzbujajo slabe vesti in občutij krivde zaradi neopravljenih nalog, ampak dajejo celo potrditve in občudujejo drugačne, lažje oblike izkazovanja ranjenega ega. Taka nadomestna samopotrjevanja pa so pogosto škodljiva za posameznika (oz. posameznico) in destruktivna za okolje. Negativen in celo represiven odziv okolja na moteče in nesprijemljive oblike njihovega vedenja pa pri teh mladostnikih (in mladostnicah) še poglobi odpor...” (Tomori, 2002: 17). Hkrati na nekem drugem mestu ugotavlja, da je med osipniki in osipnicami v primerjavi z njihovimi šolajočimi se vrstniki in vrstnicami “mnogo več takih, ki imajo probleme z uživanjem drog oz. so od le-teh odvisni” (Tomori, 2001) ipd. Vsemu navedenemu bi pravzaprav težko oporekala, če ne bi bilo alternative: skupin, oblikovanih npr. v okviru PUM-a, SCS-a...

Zakaj se začasno umakniti iz formalnega šolskega okolja

In kaj govori v prid moji tezi? Prvič. Socialna klima v naših šolah že v “osnovi” ni “(naj)boljša” (Bečaj, 1994, 1996). Iz raziskave med šolskimi svetovalnimi delavci in delavkami npr. izhaja, da le-ti večinoma ocenjujejo socialno vzdušje v naših šolah kot slabo, vzroke za to pa pripisujejo učiteljem in učiteljicam oz. njihovim metodam

dela. Hkrati tudi odgovori učencev in učenk oz. dijakov in dijakin kažejo na njihovo relativno slabo počutje. Pri slednjih "izstopata predvsem slaba samopodoba in pomanjkanje zaupanja vase, (pa tudi) želja po večji pozornosti sošolcev in sošolk" (Bečaj, 1996: 31). Zaradi izrazito tekmovalne naravnosti šole je medsebojna pomoč med posamezniki in posameznicami bolj izjema kot pravilo, sošolci in sošolke pa postajajo vse bolj tekmeci namesto prijatelji in prijateljice. Posledično je večje tudi tveganje, da ne bodo mogli razviti (trajnih in globokih) socialnih povezav in da bodo na koncu osamljeni (Zupančič, 2002).

Namesto da bi bila šola pomemben prostor druženja in sklepanja tesnejših prijateljstev ter "tolažilna instanca" (Milner, 1992), z reformami "ločena od grobega zunanjega sveta" in spremenjena "v idealno egalitarno, absolutno demokratično skupnost, kjer vlada resnica o otroku in se zagotavlja srečno otroštvo" (Mencin Čeplak, 2000: 121), postaja zaradi svoje storilnostne naravnosti bolj platforma za izkazovanje in dokazovanje posameznika oz. posameznice pred drugimi in samim seboj. Tisti, ki v tej "paradi dosežkov" iz različnih razlogov ostajajo zadaj, pričakovano ostajajo zadaj tudi na pomembnem "razvojnem področju" (npr. namesto da bi se razvijali v avtonomen subjekt, se začnejo oklepiti "infantilnih praks", kot je, denimo, fenomen naučene nemoči...). Praviloma je namreč tako, da morajo manj uspešni ne samo nositi breme "lastnega nezadovoljstva s svojimi dosežki", ampak so pogosto še stereotipno kategorizirani (beri: bolj ali manj eksplicitno/implicitno izraženo stigmatiziranje, etiketiranje, poniževanje) s strani učiteljev in učiteljic in/ali drugih posameznikov in posameznic, npr. sošolcev in sošolk. Da vse to poznamo tudi v naši šoli, je pokazala raziskava Centra za socialno psihologijo, IDV FDV, 1998, v katero je bilo vključenih 570 osmošolcev in osmošolk, od katerih je dobra polovica odgovorila, da je za njihov razred "zelo" in "srednje" značilno, da učitelji in učiteljice ne spoštujejo slabših učencev in učenk (Mencin Čeplak, 2000).

Od manj uspešnih v šoli se - tako kot od onih, ki prihajajo iz socialno ogroženih, nižje izobraženih, etnično drugačnih in drugače "determiniranih" družin - praviloma "pričakuje", da tako kot v šoli, "ne bodo uspeli" tudi v življenju. Potencialne trenutne uspehe se povezuje s srečo, "plonkanjem"... Glede na to, da vse to neuspešne (in pogosto hkrati tudi občutljive) mladostnike in mladostnice

hitro potisne v magični krog nizkih pričakovanj (Samuel, 1984) in (samo)podcenjevanja (Mencin Čeplak, 2000) ter končno v naučeno nemoč (ki je usodna predvsem v tem smislu, da se iz izobraževalnega procesa prenaša v vsakdanje življenje in v delovni proces), je gotovo bolje, da pravočasno "uidejo" iz takega okolja in torej tudi iz začaranega kroga.

Mladostniki in mladostnice pripisujejo velik pomen sklepanju in vzdrževanju prijateljstev. Pripadnost, vključenost v skupino, občutek, da nečemu pripadajo - vse to je zanje zelo pomembno. Daje jim ne le občutek emocionalne varnosti, ampak tudi določen status in ugled, posledično pa tudi motivacijo za (določeno) delovanje. Zlasti med dvanajstim in šestnajstim letom, ko mladostniki in mladostnice doživljajo velike fizične in kognitivne spremembe, so izjemno občutljivi za pomanjkanje odobravanja, opore in sprejemanja s strani vrstnikov in vrstnic. Pomanjkanje druženja oz. udejstvovanja v skupnih dejavnostih povečuje njihovo ranljivost, nasprotno, vključenost, v (ožjo) skupino pa pozitivno vpliva na izgradnjo oz. utrjevanje pozitivne identitete in preprečuje občutja osamljenosti (Rook, 1987, Weiss 1989). Raziskave tudi kažejo, da imajo tisti mladostniki in mladostnice, ki so "vpeti" v kako skupino in imajo enaka ali vsaj podobna stališča kot skupina, praviloma manj težav pri soočanju z različnimi razvojnimi nalogami (Palmonari et al, 1990).

Raziskave tudi kažejo, da številni osipniki in osipnice ne izstopijo iz šole zato, ker bi zavračali izobraževanje nasploh oz. samo po sebi, ampak zato, ker zavračajo "strukturo znotraj šolskega sistema" (Holden in Dwyer, 1992). K izstopu jih v končni fazi privede splet dejavnikov, kot so pomanjkanje motivacije za izobraževanje oz. težave pri pripisovanju pomena učnim vsebinam in povezanosti s šolo, občutek neuspeha, izključitev iz željene skupine mladostnikov in mladostnic ipd. Še več, ko izstopijo iz šole in se bodisi zaposlijo ali vključijo v posebni program za osipnike in osipnice, se – kot ugotavljata npr. Hammarstrom (1986) v švedski in Furlong (1989) v škotski raziskavi – bolje počutijo kot "potencialni osipniki in osipnice", torej tisti, ki bi šolo radi zapustili, a ostajajo v njej (v Cotterell, 1995). V skupinah, kakršne delujejo v okviru programov, kot je PUM, in za katere je med drugim značilno tudi, da v njih ni klasičnih šolskih metod, učnih programov, ocenjevanja, selekcije ipd., si ti mladi lahko povrnejo izgubljeno "zaupanje".

Šola (kot institucija) je tako kot vsi veliki sistemi po svoji naravi toga. Čeprav je to do neke mere celo smiselno, saj zagotavlja stabilnost, pa se po drugi strani (lahko) zgodi, da gre skozi "zastarelo sito" cela generacija, preden se zgodi kak bistveni "premik"; posledično ima lahko ta generacija težave pri vključevanju v poklic, vsakdanje življenje idr., saj se tu dogajajo spremembe neodvisno od "hotenj in teženj po postopnem uvajanju novega". Gledano iz tega zornega kota, so tisti, za katere se zdi, da so "odklon" od - z vidika sistema - začrtanih silnic, torej neuspešni, marginalni, zelo pomemben dejavnik in čisto nič "odklonski". So lastovke, ki bodo (posredno) prinesle "spremembe" tudi v utečeno kolesje velikega formalnega sistema – tj. individualizirane načine šolanja in pouka, fleksibilen odnos med učitelji in učiteljicami na eni ter učenci in učenkami (dijaki in dijakinjami) na drugi strani, itd.

Torej, da se ne bi "težave, ki jih ima sistem sam s sabo" - šola je na prehodu v pozno moderno "izrazito krizna ustanova", saj ni vprašljiva le "ta ali ona oblika kurikula ali šolskega sistema, temveč osnove insitucionalnega množičnega šolstva" (Ule, 1990: 77)! - še več, da se ne bi razlike, ustvarjene na področju izobraževanja in posledično poklicne usposobljenosti (samodejno) prenašale tudi na področje vsakdanjega delovanja in socialnih odnosov, je treba tistim, ki imajo zaradi tega največ težav, pravočasno pomagati.

Zaključek

V družbi tveganj postaja ključna predvsem sposobnost anticipiranja nevarnosti oz. ravnanje s strahom, njegovo obvladovanje pa (biografsko in politično) ključna civilizacijska kvalifikacija. Izoblikovanje temu ustreznih spodobnosti postaja (ali bolje: bo morala postati) ena temeljnih nalog izobraževalnih inštitucij (Beck, 2001). Če so bili v tradicionalnih družbah posamezniki in posameznice enostavno vrojeni v družbene danosti svojega življenja (npr. sloj), se v novih družbenih razmerah (tudi) pri sprejemanju daljnosežnih življenjskih odločitev praviloma vse manj "opirajo" na okolje. Sami morajo "nekaj" storiti, se potruditi, da lahko pridejo do družbenega položaja – a še ta pot ni zanesljiva. Njihova biografija je tako odprta, odvisna od njihovih lastnih

odločitev. Odločitve o izobraževanju, poklicu, delovnem mestu - z vsemi svojimi pododločitvami - niso samo možne, ampak jih je treba sprejeti ter seveda nositi posledice za nesprejete odločitve (Beck, 2001). Kakorkoli že, ima to tudi prednosti: posameznikom in posameznicam nudi možnost alternativnih izbir, ne da bi zato nujno ostali na obrobju. Vsekakor pa je nujno, da postanejo enako fleksibilne, torej pozno moderne tudi institucije v svojem delovanju. Glede na to, da se ob sistemu formalnega izobraževanja razvijata tudi sistema polformalnega in neformalnega izobraževanja, je treba to gotovo izrabiti. Kajti, navsezadnje je pomembno, kam gremo oz. pridemo, ne pa pot, ki do tja pelje.

Literatura

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

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

Bečaj, J. (1994). Pomembno je biti uspešen. *Vzgoja in izobraževanje*, 15(3), 3–9.

Bečaj, J. (1996). Ocena kulture in klime našega šolskega sistema. V *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela*. Portorož: Zveza društev pedagoških svetovalnih delavcev Slovenije, Sekcija šolskih svetovalnih delavcev.

Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.

Bezič, T. (2002). Svetovalna služba in njena vloga v zmanjševanju učne neuspešnosti kot dejavnika socialnega izključevanja. V K. Bergant, K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Cotterell, J. (1995). *Social Networks and Social Influences in Adolescence*. London: Routledge.

Dobrovoljc, A. (2002). Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM. V K. Bergant, K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford Univ. Press.

Holden, E., P. Dwyer (1992). *Making the Breake: Leaving School Early*. Melbourne: Youth Research Center, Melbourne Univ.

Kotnik, M. (2002). Skrb za osipnike: Evropski model druge priložnosti. *Šolski razgledi*, 53(18), 2.

Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V M. Ule, T. Rener, M. Mencin Čeplak, B. Tivadar, *Socialna ranljivost mladih*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej.

Mencin Čeplak, M. (2002). Socialno v/izključevanje mladih kot posledica šolskega (ne)uspeha. V K. Bergant, K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Milner, J. C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V D. Bahovec: *Vzgoja med analizo in gospostvom*. Ljubljana: Krt.

Nastran Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalno središče.

Palmonari, A., M. L. Pombeni, E. Kircher (1990). Adolescent and Their Peer Groups: A Study on the Significance of Peers, Social Categorization Process and Coping with Developmental Tasks. *Social Behaviour*, 5, 33 – 48.

Prijatelj, D. (2001). O šolski neuspešnosti: Poraz še ni brezupen (intervju z dr. Janezom Bečajem). *Šolski razgledi*, 52(17), 3.

Rook, K. S. (1987). Social Support versus Companionship: Effects on Life Stress, Loneliness and Evaluations by Others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1132 – 1147.

Samuel, L. (1984). And Words Will Often Hurt Me. *Education News*, 18 (9), 21 – 23.

Tomori, M. (2001). *Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj*. Predavanje na strokovnem posvetu Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki, 10. in 11. oktober 2001. Ljubljana: UNICEF.

Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V K. Bergant, K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Ule, M. (1990). Zlom pedagoške iluzije v postindustrijski moderni. V D. E. Bahovec, Z. Kodelja, P. Zgaga (ur.), *Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna*. Šolsko polje 3. Zbornik. Studium Generale Univerze v Ljubljani.

Ule, M. (1999). Stoletje mladine. V J. R. Gillis, *Mladina in zgodovina*. Šentilj: Aristej.

Weiss, R. S. (1989). Reflections on the Present State of Loneliness Research. V M. Hojat, R. Crandall (ur.), *Loneliness: Theory, Research, and Therapy*. London: Sage.

Zupančič, M. (2002). Uvodni nagovor. V K. Bergant, K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Pregledni znanstveni članek, prejet decembra 2002.