

Mirjana Ule

Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji

Povzetek: V članku bomo analizirali odnos do izobraževanja, stopnjo ter oblike starševske vpletenosti v šolsko delo in izobraževalne poteke otrok v Sloveniji. Prispevek temelji na empiričnih podatkih, ki smo jih pridobili s kvantitativnimi in kvalitativnimi raziskavami s starši, otroki in učitelji v okviru projekta Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi (Governance of Educational Trajectories in Europe). Projekt je osredotočen na izobraževalno obdobje med zaključkom primarnega in prehodom v sekundarno stopnjo izobraževanja. Ugotovili smo, da so starši v Sloveniji tudi v primerjavi z evropskim kontekstom zelo vpleteni v izobraževalne poteke ter v samo šolsko delo otrok. Imajo visoke izobraževalne aspiracije, ki so jih očitno ponotranjili tudi otroci. Ker je vpletenost staršev v šolsko delo in izobraževalne poteke tako velika, je to nov dejavnik socialne diferenciacije otrok. Prikrito sankcionira tiste starše in otroke, ki ne znajo ali ne zmorejo ustvariti podporne družinske klime.

Ključne besede: starševska vpletenost, zaščitniško starševanje, izobraževalni poteki, kulturni kapital

UDK: 37.015.4

Znanstveni prispevek

Dr. Mirjana Ule, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva ploščad 5, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mirjana.ule@fdv.uni-lj.si

Uvod

Odraščanje v sodobnih evropskih družbah usmerjajo in urejajo trije institucionalni sistemi: družinski, izobraževalni ter prostočasni. Z usklajeno udeležbo v teh treh omrežjih mladi rešujejo težave odraščanja, razvijajo stabilno identiteto in načrtujejo prihodnost. Usklajena udeležba pomeni, da vsaka od teh institucij socializacije opravlja svojo vlogo; družina daje psihofizično in čustveno oskrbo otrok, šola skrbi za njihov nadaljnji kognitivni in čustveni razvoj, vrstniška omrežja pa delujejo kot podporni in solidarnostni generacijski sistem ter skrbijo za potrebno diferenciacijo med čustveno družinsko oskrbo ter storilnostno šolsko socializacijo. Vse tri institucije pa seveda lahko dobro delujejo v primernem družbenem kontekstu, in kadar obstaja prostor, da vsaka avtonomno opravlja svojo vlogo.

Kljub spremembam v strukturi in poteku mladosti v preteklih desetletjih je mladost še vedno predvsem obdobje šolanja in osrednje težave in pritiski mladosti izhajajo iz te dejavnosti. Izobraževanje ima v sodobnih družbah izjemno pomembno vlogo v socialni integraciji posameznikov v družbo, obenem pa prispevek izobraževanja k socialni integraciji ni več samoumeven. To pomeni, da sam po sebi posamezniku ali posameznici še ne zagotavlja smiselnih življenjskih možnosti (Côté in Levine 2002). Od otrok in mladostnikov se danes pričakuje, da že zgodaj sprejemajo daljnosežne življenjske odločitve, na primer o izobrazbenih poteh. Sodobne evropske družbe zahtevajo zgodnja mentalna in vedenjska prilagajanja otrok in mladostnikov ob kontradiktornih pogojih zanje: podaljšano izobraževanje in obdobje ekonomske odvisnosti sta v ostrem nasprotju z zahtevami po zgodnjih izbira in odločitvah ter prevzemanjem odgovornosti zanje (Ule in Kuhar 2008). Sočasno s podaljševanjem šolanja se razteza obdobje odvisnosti mladih od izvornih družin. Podaljšana odvisnost od staršev, ki nikakor ni le materialne narave, je proces, ki je opazen povsod po Evropi, le da so regionalne razlike precej velike (Chisholm idr. 1995; Walther idr. 2006).

Družbeni kontekst sodobnega odraščanja označujeta predvsem dve veliki spremembi: 1) nova negotovost in tveganja v vodenju življenja ter 2) prenos odgovornosti za načrtovanje življenjskih potekov in prehodov na posameznike (Beck

2001). Oboje vodi v vse večjo destandardizacijo in individualizacijo življenjskih potekov. Destandardizacija in individualizacija življenjskih potekov ne pomenita samo, da lahko oblikujemo in izbiramo svojo življenjsko pot, ampak da jo tudi moramo oblikovati in izbirati ter da moramo sprejeti tudi odgovornost za posledice napačnih izbir (Ule in Kuhar 2008). To ne obremenjuje samo mladostnikov, ki so na začetku oblikovanja življenjske poti, ampak tudi njihove bližnje, predvsem starše, ki so najbolj vpleteni v to dogajanje. Te spremembe niso lahke in tako od mladostnikov kot od staršev zahtevajo dodatne napore, kar povzroča, da je starševstvo vedno težja in odgovornejša naloga. Zato je eden od najpomembnejših dejavnikov socialne diferenciacije mladih danes prav obstoj starševskih podpor, torej, ali ima mlad človek starševsko podporo in kako kakovostna je ta.

V članku bomo analizirali odnos do izobraževanja, stopnjo ter oblike starševske vpletenosti v šolsko delo in izobraževalne poteke otrok v Sloveniji ob primerjavi z evropskim kontekstom. Prispevek temelji na empiričnih podatkih, ki smo jih pridobili s kvantitativnimi in kvalitativnimi raziskavami s starši, otroki in učitelji v okviru projekta Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi (Governance of Educational Trajectories in Europe – GOETE), v katerem so poleg Slovenije sodelovale še Finska, Francija, Italija, Nemčija, Nizozemska, Poljska in Velika Britanija. V okviru projekta je bila velika pozornost namenjena prav vlogi in vpletenosti staršev v izobraževalne poteke in odločitve otrok.

Teoretski modeli starševske vpletenosti

Sodobne raziskave družinskih vzorcev in razmerij kažejo značilne premike v vzgojnih vzorcih, ki so se v sodobnih družbah zgodili v zadnjih desetletjih in ki bi jih lahko označili kot premik od modela vzgojne in etične družine k modelu čustvene družine. Družina se iz nadzorovalne spreminja v podporno skupnost (Beck-Gernsheim 2002; Žakelj in Švab 2013). Tako danes pogosto deluje kot prostor pobegov in zavetja pred zahtevami širšega sveta, ki v visokotekmovalnih družbah zanesljivo niso majhne. Vse pogosteje vsi družinski člani prav v družini iščejo prostor za vsakdanje obnavljanje svojih fizičnih in duševnih sposobnosti ter mesto za nadomeščanje identitetnih izgub v drugih družbenih dejavnostih. Zaradi družbenih pritiskov na odrasle, ki jih silijo v atomizacijo, medsebojno izolacijo in konkurenco, odrasli izgubljajo medsebojno zaupanje in se toliko bolj obračajo k svojim otrokom, misleč, da so odnosi z njimi manj ogrožajoči. Družina tako vse bolj postaja socializacijska enota za vse člane, in ne le za otroke. Tudi otroci od staršev zahtevajo določeno resocializacijo, hkrati pa so zanje eden od kompetencijskih dejavnikov v vsakodnevni psihosocialni reprodukciji (Beck-Gernsheim 2002).

Starši postajajo zaupniki in svetovalci otrok v psihičnih ali ekonomskih težavah, pa tudi neverjetni zagovorniki v javni sferi in institucijah (Arendell 1997). Tu mislimo na organizirano lobiranje, kjer poskušajo kot skupina pritiska od zunaj delovati na kulturne in šolske institucije, da bi tako izboljšali življenjske možnosti svojih otrok. Njihove odločitve glede izobraževanja otrok so tesno povezane z njihovimi pričakovanji glede prihodnosti otrok. Raziskave kažejo, da na ta pričakovanja

pomembno vplivajo socioekonomski dejavniki – materialni, socialni in izobrazbeni kapital staršev (Munson 2009). Pričakovanja in aspiracije staršev so pomemben element starševske vpletenosti v izobraževanje otrok. Grobo rečeno, obstaja pozitivna korelacija med pričakovanji in aspiracijami staršev ter stopnjo in obsegom njihove vpletenosti v izobraževanje otrok.

Pojem »starševska vpletenost« (parental involvement) je zato v zadnjem desetletju ali dveh postal izjemno pomemben v poskusih razumevanja vloge staršev v izobraževalni karieri otrok in v pojasnjevanju razmerja med šolo in družino (Hoover-Dempsey in Sandler 1997, 2005). Ne gre le za koncept sodelovanja staršev v izobraževanju otrok v okviru družine, temveč tudi za sodelovanje staršev s šolo. Raziskave konceptov in praks starševske vpletenosti v izobraževalne poteke otrok in sodelovanja pri odločanju o prihodnosti otrok so se razširile med raziskovalci starševanja, ker so obetale preseganje socialnih, rasnih, spolnih in kulturnih neenakosti v izobraževanju ob pomoči večjega in kakovostnega sodelovanja staršev s šolo. Koncept je pomemben tudi zato, ker ponuja analizo in sintezo ključnih socialnih in psiholoških dejavnikov, ki vplivajo na odločanje staršev med šolanjem otrok.

Eden najbolj znanih modelov starševske vpletenosti je model, ki ga je razvila in raziskovalno preizkusila Joyce Epstein (2001). Gre za model s šestimi ravni starševske vpletenosti, ki segajo od osnovne ravni, kjer starši zadovoljujejo samo osnovne potrebe otrok, do popolne osredotočenosti staršev na otroke; tukaj so tudi vmesne stopnje, ki nadgrajujejo ena drugo. Tako druga stopnja pomeni, da starši občasno preverjajo pripravo otrok za šolo. Tretja raven je tista, kjer starši že stalno nadzirajo šolsko delo otrok. Na četrti ravni gre za neposredno pomoč staršev pri šolskem delu otrok, kot je pomoč pri pripravi gradiva, nalog, najmanjše inštruktorjev itd. Na peti stopnji gre za stalno sodelovanje staršev s šolo, učitelji, nadziranje in preverjanje njihovega dela. Zadnja stopnja pa je tista, kjer so starši popolnoma osredotočeni na svoje otroke, svoje življenje podrejujejo njihovi izobraževalni karieri in močno vplivajo na njihove odločitve. Te ravni vpletenosti odražajo tudi različne ravni sodelovanja staršev v odločitvah v zvezi s šolo, ki segajo od odločitev glede vsakodnevnih šolskih obveznosti otrok do odločitev, ki zadevajo vse šolske in obšolske dejavnosti otrok, izbire šol ter načina in organizacije pouka. Tu že lahko govorimo o preveč zaščitniškem starševanju.

Kathleen Hoover-Dempsey in Howard Sandler sta predlagala razširjeni model starševske vpletenosti v otrokovo izobrazbeno kariero (Hoover-Dempsey in Sandler 1997, 2005). Njun model zajema ključne dejavnike in mehanizme, ki vplivajo na starševsko vpletenost, temelji pa na treh virih starševske vpletenosti: starševskih motivih za vpletenost, starševskih ocenah učinkov njihove vpletenosti in osebnem kontekstu starševske vpletenosti (Hoover-Dempsey in Sandler 1997, str. 4). Pri tem model temelji na osnovni pozitivni odločitvi staršev, da želijo biti vpleteni v šolsko delo otrok. Ko starši sprejmejo to temeljno odločitev, se lahko odločijo za posebne oblike vpletenosti glede na svoje zmožnosti, na primer glede na spretnosti in sposobnosti, razpoložljiv čas ter povpraševanje in povabila šole. Hoover-Dempsey in Sandler (2005) precej optimistično predpostavljata, da so dejavniki, ki motivirajo starše za sodelovanje in vpletenost v šolsko delo, vzporedni z dejavniki, ki jih uporabljajo v šoli. To pomeni, da starši in šola gradijo na podobni motivaciji in prepričanjih.

Kljub veliki priljubljenosti koncepta starševske vpletenosti pa kritiki opozarjajo na nekatere ključne in sistemske manke tega koncepta in nanj vezanih izobraževalnih praks (Baker in Denessen 2007). Avtorji opozarjajo predvsem na zanemarjanje družbenega konteksta, ki tudi pomembno pogojuje prakse in ravni starševske vpletenosti v izobraževalno kariero otrok. Baker in Denessen sta opozarjala na socialno in raso pristranskost koncepta starševske vpletenosti, na primer obremenjenost koncepta s predstavami belih staršev in učiteljev iz srednjega sloja o tem, kakšna je stopnja zaželenosti vpletenosti staršev ali kaj vpliva na otrokov šolski uspeh in dobrobit. Obstaja mnogo načinov, kako biti vpleten, a v empiričnih raziskavah niso prepoznani kot taki. Zato predlagata uporabo bolj kvalitativnih metod za preučevanje starševske vpletenosti, na primer uporabo poglobljenih intervjujev s starši, potem ko ugotovimo stopnjo njihove vpletenosti, da nam le-ti povedo razloge za tako ali drugačno stopnjo (ne)vpletenosti (prav tam, str. 193).

Stopnjevana vpletenost staršev v življenje otrok, nenehna skrb za njihovo blaginjo, izobraževalni proces in prihodnost – vse to vpliva tudi na spreminjanje odnosov med starši in otroki. Proces spreminjanja tega razmerja z njegovim intenziviranjem označujemo z izrazom »zaščiteni otroštvo«, ki pomeni ustvarjanje diskurzivnega prostora, znotraj katerega so otroci zaznani kot osebe, katerih avtonomijo je treba varovati, ohranjati. Hkrati pa vključuje tudi nasproten proces razlikovanja otrok od odraslih in povečanega nadzora nad otroki in nad samo zaščito le-teh (James idr. 1998, str. 6).

Pojav zaščitenega otroštva je posledica zahtev sodobnega sveta, predvsem zahtev po individualizaciji, reflektivnosti sebstva in samoaktualizaciji. Vse te zahteve starševanja pa pri starših krepijo protislovno mešanico teženj po kar se da popolni zaščiti otrok pred vsakovrstnimi nevarnostmi in tveganji ter tudi dvome, ali bodo zmogli uresničevati svojo vzgojno vlogo. To seveda povzroča, da je starševstvo postalo zahteven, za nekatere celo komaj obvladljiv življenjski projekt. Frank Furedi govori kar o globoki paranoidnosti staršev (Furedi 2008). »Paranoidno starševstvo« po njegovem mnenju označuje predvsem manko zaupanja staršev v same sebe in v institucije, ki sodelujejo pri odraščanju, predvsem v izobraževalne institucije, učitelje, pedagoške eksperte in svetovalce, odločevalce. Ta manko zaupanja vodi k pojavu posebne kulture starševanja v sodobnih družbah, ki se na eni strani kaže v obliki preveč zaščitniškega starševanja in na drugi strani v obliki starševske negotovosti in občutkov krivde. To je kultura, ki starše spodbuja, da nenehno skrbijo in jih skrbi vsaka dimenzija otrokovega življenja. To je tudi kultura, ki neprenehoma dvomi o starševskih kompetencah in vztraja, da starši ne zmorejo opravljati starševske vloge brez pomoči različnih ekspertov, vzgojnih svetovalcev, varuhov otrokovih pravic itd. (prav tam, str. 16).

Podobne zaskrbljene ocene najdemo tudi pri drugih sodobnih strokovnjakih (Anderegg 2003; Nelson 2010). Tom Hodgkinson ugotavlja, da so starši danes ujetniki prevladujočih splošnih predstav o starševanju, ki poudarjajo nenehno vpletanje staršev v odraščanje otrok. Ugotavlja, da se sodobni starši preveč vpletajo in s tem spravljajo otroke v težave. Pri prevelikem vpletanju namreč otrokom ne dovolimo, da bi se učili samostojno in odrasli v samostojne osebe. »Otrok, ki je preveč zaščiten, se ne bo naučil, kako naj ščiti samega sebe.« (Hodgkinson 2010,

str. 35) Tudi vpletanje profesionalnih svetovalcev v starševanje dodatno spodkopava starševsko samozaupanje.

Sodobni analitiki starševanja kritizirajo tudi idejo o splošni ranljivosti otrok v sodobnih družbah (Gill 2007; Furedi 2008). Ta ideja, ki je dobila status neke vrste dogme, je tesno povezana z močno promovirano predstavo o odgovornem starševstvu. Ta čut odgovornosti starše vodi k stalni pozornosti in skrbi, da lahko gre kaj narobe. Tom Gill na primer ugotavlja, da se starševstvo in vzgoja preveč omejujeta na zmanjševanje možnih negativnih posledic početja otrok, vendar pa s tem potiskajo vstran očitne koristi od tega, da puščajo otrokom več svobode, raziskovanja, prevzemanja odgovornosti in doživljanj tveganja (Gill 2007, str. 60). Zaradi težnje po varovanju otrok zožujejo njihov življenjski prostor in omejujejo razvoj avtonomnih strategij otrok za soočanje z nujnimi težavami odraščanja in prehodov. Gill navaja in komentira poročilo Ameriške zdravstvene fundacije iz leta 1999, kjer so zapisali: »Obstajajo tveganja za otroke, če jih osamimo in jim ne dopustimo njihovih lastnih mehanizmov posnemanja ali počenjanja raznih stvari na njihov lasten način.« (Prav tam, str. 78) Tako so številne oblike obnašanja otrok, ki so jih nekoč imeli za »normalne«, na primer nemir, izbruhi jeze, prepiri, pretepi v igri, plahost, zaprtost vase, danes postale patologizirane kot psihološke težave. K le-tem se danes dodaja še vrsta novih, ki jih na novo odkrivajo in diagnosticirajo pedopsihiatri, psihologi in pedagogi, na primer hiperaktivnost, anksioznost, depresija, motnje avtističnega spektra itd. S tem se otroke in mladostnike še dodatno obremenjuje in celo stigmatizira.

Empirične ugotovitve o družinski podpori in vpletenosti staršev v izobraževanje otrok

Teoretska izhodišča o vpletenosti staršev v izobraževalne poteke in šolsko delo otrok preverjamo z empiričnimi podatki, ki smo jih pridobili v evropskem projektu Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropi (GOETE), ki je potekal v okviru EU7 (2009–2012) v osmih evropskih državah: na Finskem, v Franciji, Nemčiji, Italiji, na Nizozemskem, Poljskem, v Sloveniji in Veliki Britaniji¹. Projekt je osredotočen na izobraževalno obdobje med zaključkom primarnega in prehodom v sekundarno stopnjo izobraževanja. Glavno raziskovalno vprašanje je bilo, kakšna je vloga izobraževanja v življenjskem poteku in socialni integraciji mladih. Raziskava je vključevala zbiranje podatkov s kvantitativno in kvalitativno metodologijo (Walther 2010)². Standardizirane individualne ankete so bile izvedene z učenci, ki so bili v svojem zadnjem letu obveznega izobraževanja (N = 6390) stari od 13 do 16 let (v Sloveniji so bili vključeni učenci 9. razredov), ter njihovimi starši (N = 3290). V Sloveniji je anketiranje potekalo leta 2011 na 20 osnovnih šolah v treh slovenskih regijah (Osrednjeslovenska, Obalno-kraška in Pomurska regija). V raziskavi

¹ Governance of Educational Trajectories in Europe (<http://www.goete.eu/index.php>), ki je potekal v okviru 7. evropskega okvirnega raziskovalnega programa.

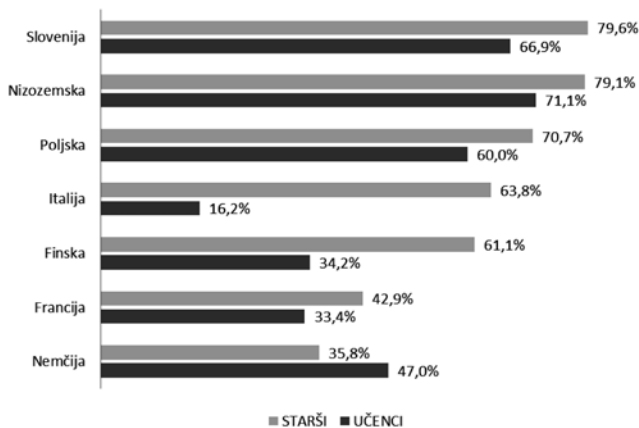
² Podatki, pridobljeni v Veliki Britaniji, niso vključeni v analizo zaradi premajhnega in pristranskega vzorca staršev.

je sodelovalo 725 učencev in 419 staršev. Kvalitativna raziskava je temeljila na poglobljenih intervjujih in fokusnih skupinah z učenci in starši, učitelji in svetovalnimi delavci v istih regijah. Skupno je bilo v Sloveniji izvedenih 102 intervjuja in 12 fokusnih skupin. Tukaj prikazujemo predvsem odgovore staršev. Zanimivo je, da so tako v izpolnjevanju anket kot v intervjujih sodelovale pretežno matere, kar kaže na to, da je šolsko delo v slovenskih družinah še vedno »žensko« delo.

Vpletenost staršev v izobraževalne poteke in šolanje otrok bomo preverjali na naslednjih področjih: odnos staršev do izobraževanja, šolskega dela in poučevanja, aspiracije glede nadaljnjega šolanja, nadzorovanje šolskega dela ter sodelovanje pri odločitvah o nadaljnjih izobraževalnih poteh.

Odnos staršev do izobraževanja, šole in šolskega dela

Za Slovenijo so vsaj za zdaj še značilne precej ugodne možnosti izobraževanja – tudi v primerjavi z drugimi članicami Evropske unije. Ta ugotovitev temelji na visokem deležu otrok, vključenih v izobraževalni sistem na sekundarni in terciarni ravni. Kot kažejo raziskovalni podatki, so tudi izobrazbene želje in aspiracije tako otrok kot staršev ene najvišjih v Evropi. Kot je razvidno z grafa 1, imajo največje izobraževalne aspiracije prav starši v Sloveniji. Kar 79,6 % staršev želi, da imajo njihovi otroci visoko izobrazbo. Podobno visoke aspiracije imajo starši na Nizozemskem (79,1 %) in Poljskem (70,7 %). Sledijo starši v Italiji (63,8 %) in na Finskem (61,1 %). Zanimivo je, da imajo najnižje izobraževalne aspiracije za otroke starši v Nemčiji (47 %) in Franciji (41,1 %). Mogoče so pa ravno izobraževalne aspiracije staršev v Nemčiji in Franciji stvarnejše in starši ne vidijo možnosti življenjske promocije za svoje otroke samo v doseganju visoke izobrazbe. Lahko pa na nižje izobraževalne aspiracije vpliva tudi drugačen izobraževalni sistem, ki že zelo zgodaj diferencira izobraževalne poti otrok. V Nemčiji in Franciji se namreč otroci (in njihovi starši) za poklicne smeri izobraževanja odločijo že po štirih letih osnovnega šolanja in tako velik del devetošolcev, ki smo jih anketirali, nima več možnosti za vstop v terciarno izobraževanje.



Graf 1: Odstotek učencev, ki pričakujejo, da bodo dosegli vsaj terciarno stopnjo izobrazbe, in staršev, ki želijo, da njihov otrok doseže najmanj to stopnjo izobrazbe

Pričakovanja in aspiracije so vsekakor pomemben element starševske vpletenosti v izobraževalne poteke in izbire otrok. Tudi druge raziskave so potrdile pozitivno korelacijo med aspiracijami staršev in stopnjo njihove vpletenosti v izobraževanje otrok (Munson 2009). Nasploh je raziskava opozorila na veliko pomembnost izobrazbe, in to tako za starše kot tudi za otroke v vseh državah, vključenih v projekt. Šola se namreč zdi edini način, kako si zagotoviti »potni list« v drugačno prihodnost, zato se tudi pojavlja takšna skrb staršev za otrokov uspeh. Starši navadno pričakujejo, da jih bo otrok presegal vsaj za eno stopnjo izobrazbe ali da bo dosegel najmanj njihovo, ali kot so izjavile matere v intervjujih v okviru raziskave: *»Tako gledam: za svoje otroke si želim, da dosežejo visoko izobrazbo. Če pa je še kaj več, pa toliko bolje.«* (Mati učenke 9. razreda osnovne šole, Koper)

Starši in otroci navajajo različne razloge za velik pomen izobraževanja, v ospredju pa je ideja o ohranjanju socialnega statusa v družbi, varnosti in življenjskega uspeha, ki naj bi ga omogočala predvsem izobrazba. V tem oziru so značilne naslednje izjave:

To je pomembna zadeva, ne samo zaradi nekega naslova, ampak zato, da nekako v življenju greš naprej in širiš obzorja. Da greš naprej in slišiš ljudi, ki znajo več, ter se kaj naučiš, izmenjaš svoje mnenje in to tudi deliš naprej.

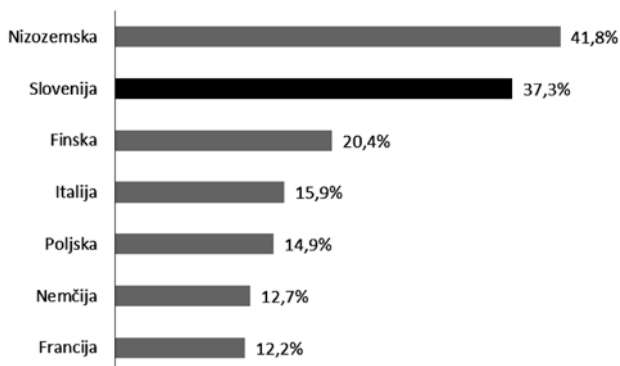
(Mati učenke 9. razreda osnovne šole, Koper)

Staršem se zdi, da lahko v sodobni tekmovalni družbi največ naredijo za otroke tako, da jim omogočijo čim več izobrazbe, naslovov, diplom in da jih zgodaj vključujejo v različne oblike urjenja in izobraževanja.

Rekel sem ji: »Vzemi knjigo, uči se, nočem, da postaneš čistilka!« [...] Otroci se ne zavedajo [...] Dokler ne postanejo polnoletni, se ne zavedo, da bi bilo bolje, da bi se prej učili.

(Oče učenke 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Zanimivo je, da se učenci v Sloveniji v šoli počutijo relativno dobro. Na vprašanje »Kakšni so tvoji občutki v zvezi z šolo?« jih je 37 % izjavilo, da jo imajo zelo radi, nadaljnjih 41 % pa, da jo imajo kar radi. Samo 5,4 % učencev je izjavilo, da šole sploh ne marajo. Spodnja tabela kaže, kakšen je odnos do šole glede na mednarodno primerjavo (primerjamo, koliko otrokom je šola zelo všeč).



Graf 2: Odstotek učencev, ki jim je v zadnjem šolskem letu šola zelo všeč

Učenci in učenke iz Slovenije so na drugem mestu po pozitivnih občutjih do šole. Samo še več učencev iz Nizozemske je potrdilo, da jim je šola zelo všeč. Tudi starši v Sloveniji se strinjajo, da »se otrok v šoli dobro počuti«. 14 % staršev pri nas se zelo strinja s to trditvijo in 75 % se jih strinja. Mednarodna primerjava pokaže, da je v Sloveniji najmanjši odstotek staršev, ki se ne strinjajo s trditvijo, da se njihov otrok v šoli dobro počuti.

Še več o konkretnih stališčih do šole pokažejo intervjuji s starši, v katerih so ti izrazili tako zelo pozitiven odnos do šole kot tudi precej kritike, na primer:

S šolo, ki jo obiskuje zdaj, smo res kakor ena družina. Če kaj potrebuje, vpraša učitelja. Sproščena je, ker ve, da ji bodo pomagali. In ko to traja toliko let, se tega navadiš, kot da si v eni hiši. Kakor sem videla in kakor sama občutim, se tukaj otroci počutijo varneje. To želim povedati.

(Mati učenke 9. razreda osnovne šole, Koper)

Pripombe, ki jih izražajo starši, zadevajo predvsem metode dela z učenci, na primer načine motiviranja in ocenjevanja učencev:

Tako se mi včasih zdi, da je preveč iskanja napak in neznanja, in to na splošno v šolstvu. To opažam in potem tudi dejansko na neki način zatrejo še tisti kanček veselja. Preveč poudarka je na napakah in premalo je pohval. Določeni predmeti mu gredo dobro, celo izrazito dobro, na primer preteklo leto je bil drugi izmed vseh učencev osmih razredov na tekmovanju iz X. To je bilo tako mimogrede omenjeno v razredu, nobene pohvale glede tega. Saj pravim, iskanje neznanja, napak, premalo pohval in spodbujanja za naprej.

(Mati učenca 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Veliko pripomb staršev je glede individualizacije dela v šoli ter glede odsotnosti skupinskega dela in sodelovanja:

Pa tudi to se mi zdi, da jih v šoli ne spodbujajo, da bi si pomagali med seboj. Težava je, če je otrok bolan in je odsoten v šoli – ne dobi zvezka za prepisati [...] To je moje mnenje, nič ne delujejo kot skupina, samo kot posameznik. Na primer, ko sva šla na gimnazijo, je tam gospa povedala, da »tu nismo zaradi prijateljstva, ampak samo zaradi točk za naprej«. Tako je bilo že na predstavitvi in mislim, da je enako na osnovnih šolah in povsod.

(Mati učenca 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Mislim, da je zdaj poudarek na individualnem uspehu. Tekmovalnost, kdo bo prvi. Ne ozirajo se na druge. Ja, meni se to ne zdi v redu, da je tak poudarek, torej na vsakem posamezniku, samo ti, ti in nič skupinskega, nič pomoči med sabo.

(Mati učenca 9. razreda osnovne šole, Koper)

Nadalje starši opažajo odsotnost medvrstniške pomoči in solidarnosti, ki je po njihovem mnenju posledica tekmovalnega vzdušja v šoli in individualiziranega pouka:

Pogrešam stik med vrstniki, medvrstniško pomoč v razredu, recimo, da bi si sošolci pomagali. Zdaj tega vsaj v tem razredu, v katerem je moj sin, ni. Enostavno si ne pomagajo, ni tega.

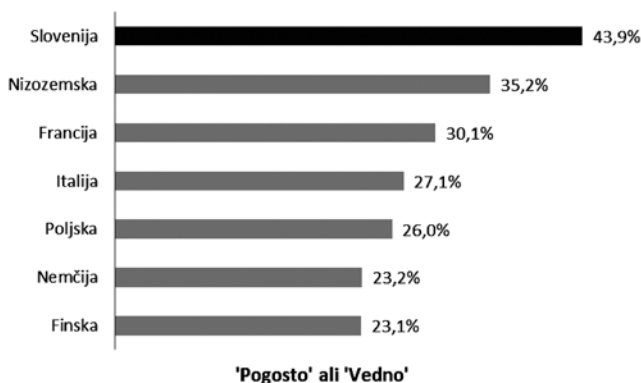
(Mati učenca 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Zdaj so ljubosumni, pazijo, da te premagajo. V šoli ti ne dajo za prepisati, pazijo, kako bi te vrgli čisto na tla. Mislim, da to ni kot včasih. Takrat smo bili sošolci. Takrat je sošolka recimo prišla pa te kaj vprašala. Če si bil doma bolan, ti je dala za prepisati, zdaj pa tega ni več.

(Mati učenca 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Vpletenost staršev v izobraževalne poteke otrok

Ni dvoma, da imajo starši danes izjemno zahtevno delo pri spremljanju izobraževalne in poklicne kariere svojih otrok. Dajejo različno pomoč in podporo, posredujejo pomembne informacije o različnih možnostih in mladim omogočajo koristne stike, ki jim lahko pomagajo v njihovem nadaljnjem šolanju in poklicni karieri. Obenem trajno vplivajo na oblikovanje stališč mladih do izobrazbe in jim dajejo prve predstave o poklicnih vlogah in možnostih. Ta podpora je dolgoročna in ima daljnosežne posledice na otrokov razvoj, celo čez okvire tega, kar lahko odkrijemo z raziskavami. Bolj podporni starši spodbujajo dobro počutje in samozavest otrok ter vplivajo na njihov psihofizični razvoj. Ti starši bolje in učinkoviteje sodelujejo s šolo in pomagajo pri reševanju učnih težav otrok. Po drugi strani pa otroci, ki nimajo dovolj podpore svojih staršev, težje prenašajo strese zaradi šolskih neuspehov, so manj samozavestni in bolj podlegajo motnjam v socialnem vedenju.



Graf 3: Kako pogosto te je mati v zadnjem letu podpirala tako, da se je udeležila tvojih aktivnosti v šoli? (Prikazani so odstotki tistih mater, ki se udeležujejo vedno in pogosto.)

Rezultati kažejo, da je odstotek tistih mater, ki so odgovorile, da podpirajo otroke tako, da se pogosto ali vedno udeležujejo aktivnosti otrok v šoli, največji prav v Sloveniji. Tudi druge raziskave kažejo, da so starši, predvsem matere v Sloveniji, tisti, ki jim mladostniki najbolj zaupajo pri odločanju, izbirah ali v težavnih situacijah. Učenci so v razgovoru v fokusni skupini, komu najbolj zaupajo oziroma na koga bi se obrnili v težavnih situacijah, izbirah in odločitvah, povedali naslednje:

Najprej bi se obrnil na starše in potem bi skupaj rešili. Lahko se zanesem nanje.
(Učenec 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Samo z družino nisem imel težav, zaupam ji.
(Učenec 9. razreda osnovne šole, Murska Sobota)

Tudi jaz najbolj zaupam staršem. Vedno so mi pomagali in mislim, da mi tudi vedno bodo, na vseh področjih.
(Učenka 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Ja, to je res, mami je zmeraj tam pa zmeraj pomaga, tudi če ji kaj ni všeč, tako da se nanjo res lahko zmeraj zanesem.
(Učenec 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Starši so v intervjujih omenjali velike želje po uspešnosti otrok in tudi izražali zadrego glede tega:

Tako gledam: za svoje otroke si želim, da dosežejo visoko izobrazbo. Če je pa še kaj več, pa toliko bolje. Zadnje čase ugotavljam, da se moram malo zadržati.
(Mati učenke 9. razreda osnovne šole, Murska Sobota)

Tudi jaz mislim, da je osnovno šolo treba narediti z dobrim uspehom. Saj se zadržujem, čeprav se mi zdi, da sem podzavestno dajala signale, ampak sta oba tudi zelo tekmovalna in hočeta imeti petice. Tako ne vem, ali sem otroka obremenila s tem. Zdi se mi, da sem že naredila škodo.
(Mati učenca 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Takšna naravnost staršev se dobro ujema s težnjo po podaljševanju odvisnosti otrok od staršev, kar zaznavamo povsod v razvitem svetu (Nelson 2010). S tem pa otrokom onemogočajo, da bi se neposredno soočili z življenjskimi problemi in razvili strategije za njihovo reševanje. Seveda takšna naravnost staršev blokira tudi izobraževalne in karijerne odločitve otrok. Starši se odločajo namesto otrok oziroma projicirajo svoje želje nanje, in to pogosto v veri, da delajo vse le »v dobro otrok«. Tako so nam tudi učitelji v okviru raziskave GOETE poročali, da so njihovi nasveti pogosto preslišani.

V šoli svetujemo, ampak po svojih izkušnjah z letošnjimi devetošolci vam povem, da ne vem, ali so pri dveh primerih starši upoštevali. Mi jim svetujemo glede

na to, kar je otrok do zdaj izkazal, glede ocen, testov, ki jih je rešil, ampak starši se potem vseeno odločijo za tisto, kar oni mislijo, da je za njihove otroke dobro. (Učiteljica 9. razreda osnovne šole, Murska Sobota)

Sicer ugotavljamo, da imamo določeno vlogo seznanjanja z različnimi situacijami, ampak tukaj ima precejšnjo vlogo družina. Tako nam tudi otroci sami povedo, kdo jim pomaga pri odločitvi, ali pa, kdo je tisti, ki odloči. Tu je res velika vloga družine. (Ravnatelj, Koper)

Kot kažejo raziskave, vplivi staršev na odločitve otrok navadno niso neposredni ali vsiljivi, temveč posredni in svetovalni (Payne 2003). Celotno starši, ki imajo zelo zaščitniški vzgojni slog, skušajo na mlade vplivati tako, da bi ti imeli vtis, da so sami prišli do odločitve. Seveda pa z ustvarjanjem določene družinske klime in poudarjanjem svojih izkušenj in podobnih izkušenj drugih ljudi vendarle pripravljajo mlade k »zaželeni« ali »pričakovani« odločitvi. Otroci v takem okolju čutijo, da so nedorasli in pretirano odvisni od staršev, zato v otroštvu in mladosti ne razvijejo avtonomije, lastnih presoj in odločitev glede pomembnih življenjskih problemov. Zato le relativno malo otrok in mladih ravna proti volji staršev, na primer, da opustijo šolanje proti volji staršev ali nadaljujejo šolanje na šoli, ki jo starši odsvetujejo. Značilna je naslednja izjava učenke iz naše raziskave:

Jaz si zelo želim biti fotografinja, a starši tega ne dovolijo. Pravijo, da ta šola ni dobra, pa plača in poklic. En dan smo se o tem pogovorili, potem pa sem razmišljala in se odločila, da imajo prav.

(Učenka 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Zdi se, da so tudi otroci v Sloveniji tako zelo ponotranjili željo po uspehu, da jih morajo starši včasih ustavljati. »Zelo se trudi in tudi pravi, da bi morala biti še boljša, čeprav sem ji rekla, da sem zadovoljna.« (Mati učenke 9. razreda osnovne šole, Murska Sobota) To kažejo tudi podatki raziskav mladih, ki smo jih opravili v zadnjih dveh desetletjih. Opozarjajo na to, da ima šola res eno od osrednjih vlog v vsakdanjem življenju mladih – tudi ali predvsem zato, ker je šolski uspeh po ocenah anketiranih tako zelo pomemben za njihove starše. Že v raziskavi leta 2000 med devetošolci v Sloveniji smo ugotovili presenetljive podatke: da je kar 62,9 % devetošolcev, vključenih v raziskavo, nezadovoljnih s svojim šolskim uspehom, čeprav jih je imelo kar 27 % v zadnjem letniku odlični in prav toliko prav dober uspeh. Torej niti odlični in prav dobri niso zadovoljni s svojim uspehom. Raziskava je razkrila tudi, da jih je od tistih, ki so nezadovoljni z uspehom, kar 70,6 % nezadovoljnih zato, ker mislijo, da bi lahko dosegli več (Ule idr. 2000).

Posledice nezadovoljstva z uspehom so pogosto strahovi pred šolskim neuspehom. Velik strah pred šolskim neuspehom je občutilo kar 38,5 % vprašanih. Nadaljnjih 45,7 % pa je ta strah doživljalo kot srednje velik osebni problem. Celotno 27,9 % odličnjakov odgovarja, da je to tudi zanje zelo velik osebni problem. Strah pred neuspehom kot zelo obremenjujoč najpogosteje ocenjujejo tisti učenci iz omenjene raziskave, ki s svojim učnim uspehom niso zadovoljni zaradi pritiska

staršev (73,7 %), in tisti, ki pričakujejo, da bodo zaradi doseženega uspeha imeli težave pri vpisu v srednjo šolo (62,9 %). Hkrati po podatkih iste raziskave kar 49 % otrok kot velik problem občuti prevelika pričakovanja staršev. Odgovornost za realizacijo teh pričakovanj otroci očitno prevzemajo na svoja ramena (Mencin - Čeplak 2000). Med tistimi, ki niso zadovoljni z učnim uspehom, kar 70,6 % vseh odgovarja, da bi lahko dosegli več. Zdi se, da opozorila glede preobremenjenosti otrok, ki se opirajo le na porabo časa, zgrešijo toliko, kolikor ob tem pozabljajo na psihične obremenitve, ki izvirajo iz nenehnih prizadevanj biti uspešen (Ule 2010).

Obenem pa številni analitiki opozarjajo, da izobrazbenost staršev pomembno in predvsem zelo subtilno vpliva na šolski uspeh otrok. Bolj izobraženi starši otrokom bolje argumentirajo svoja pričakovanja in otroke bolje zastopajo v šoli. Raziskave so pokazale, da učitelji in učiteljice posvečajo bistveno več pozornosti otrokom, katerih starši pogosteje prihajajo v šolo in jasneje artikulirajo svojo skrb, zahteve, pričakovanja itd. Hkrati pa redkost obiskov, ki je značilnejša za manj izobražene starše, interpretirajo kot posledico zanemarjanja šolskega dela otrok (Ule 2013). Čeprav raziskave kažejo, da manj izobraženi starši v povprečju redkeje obiščejo otrokovega učitelja oziroma učiteljico, to ni izraz njihove brezbržnosti, temveč prej občutka nekompetentnosti. Pa vendar – ali bi učitelji in učiteljice, če bi sprejeli to interpretacijo, ravnali kaj drugače? Večina verjetno ne – še vedno je namreč v pomanjkanju časa racionalneje namenjati več pozornosti tistim, ki to zahtevajo.

Diskusija in sklepi

Ugotovili smo, da so starši v Sloveniji tudi v primerjavi z evropskim kontekstom zelo vpleteni v izobraževalne poteke ter v samo šolsko delo otrok. Imajo visoke izobraževalne aspiracije, ki so jih očitno ponotranjili tudi otroci. Ti so to storili zaradi zaupanja, ki ga imajo do staršev. Rezultati kažejo, da so starši precej bolj zaupanja vredne osebe – v primerjavi z učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci – tudi glede šolskih in izobrazbenih odločitev in izbir. Zavedajo pa se svojih ambicij in tudi svojih moči nad otroki, zato poskušajo svoj vpliv prikriti pod sintagmo *»Otrok naj se odloči sam.«* (mati učenke 9. razreda osnovne šole, Murska Sobota).

Starši so močno vpleteni v izobraževalne dejavnosti in delo svojih otrok v šolah. Narašča tudi število intervencij staršev, če njihovi otroci ne dosežajo zaželenih rezultatov. To je pokazala tudi primerjava odnosov med šolo in starši med državami, vključenimi v projekt. V preostalih evropskih državah so se učitelji praviloma pritoževali nad nesodelovanjem staršev, v Sloveniji pa so se, nasprotno, pogosto pritoževali nad vmešavanjem le-teh v delo učiteljev. Značilna je naslednja izjava učiteljice: *»Starši se radi vtikajo v strokovno delo. Ne vem, ne morejo si predstavljati, kakšen je naš poklic. Ampak vseeno mislijo, da kar vedo več in da bi se kaj dalo tu in tam narediti drugače. Nekako kar poskušajo vplivati na naše strokovno delo. Poskušajo recimo vplivati na potek pouka, zaključevanje ocen, samo spraševanje ali pa na samo delo – na vse.«* (Učiteljica 9. razreda osnovne šole, Ljubljana)

Posledično narašča tudi število konfliktov med starši in učitelji, tako da se učitelji v Sloveniji najbolj pritožujejo zaradi pritiskov staršev nanje, kar po nji-

hovem mnenju slabi učiteljsko strokovno avtoriteto in avtonomijo, ali kot je izjavila učiteljica v raziskavi: »[K]jer si starši želijo eno, sposobnosti pa so drugo. Potem se iščejo napake, kaj mi delamo slabo. Mislim, da nam je zelo težko, ker se vtikajo v učni proces tudi tam, kjer bi mi res morali imeti avtonomijo.« (Učiteljica 9. razreda osnovne šole, Ljubljana) Komplementarna težnja k navedenim pritiskom so prav tako pogosta pričakovanja učiteljev, da bodo dosegli nekakšno vzgojno koalicijo s starši, na primer s takojšnjim obveščanjem o delu otrok v šoli. Vse te težnje in pritiski skupaj krepijo potrebo tako staršev kot izobraževalnega osebja po čim učinkovitejšem nadzoru nad dosežki in početji šolarjev.

Zdi se, da se v Sloveniji uveljavlja tisti modus izobraževanja in vzgoje, ki ga je kritično osvetlil James Côté v svojih študijah o razvoju identitetnih kapitalov, namreč modus, kjer šole in starši na šolarje delujejo pretežno kot čim opaznejši »varuhi dostopa« mladim k različnim oblikam izobraževalnih dosežkov in stopenj odraslosti, ne pa kot izvori pozitivne motivacije otrok in mladih za doseganje čustvene stabilnosti in občutljivosti, odprtosti do drugih, sposobnosti za vživljanje v druge, kritično razmišljanje in zrelo moralno presojo (Côté 2007). Ravno te psihološke in značajske lastnosti pa so mladim nujno potrebne za to, da dosežejo psihološko vitalnost in sposobnost za uspešno razumevanje in obvladovanje socialnih, poklicnih ter osebnih ovir in priložnosti, s katerimi se soočajo ali se bodo soočali v svojem življenju. Côté te lastnosti imenuje »mehke« sestavine identitetnih kapitalov posameznika (prav tam). Poudarjanje vidnih, formalnih, splošno priznanih rezultatov izobraževanja pri vseh dejavnikih, ki vplivajo na izobraževalne poteke otrok, v družbeno in osebno nezavedno izrinja omenjene mehke sestavine identitetnih kapitalov, ki pa so še kako pomembne za vstop v institucije odrasle družbe, kot so zaposlitev, civilna družba, javno delovanje, starševstvo – ali povedano drugače: ekonomsko, socialno in politično državljanstvo.

Ker je vpletenost staršev v šolsko delo in izobraževalne poteke tako velika, to pomeni nov dejavnik socialne diferenciacije otrok. Navedeni trendi v vzorcih družinske socializacije in vzgoje imajo svojo prikrito normativno plat, ki tiho sankcionira tiste starše in otroke, ki ne znajo ali zmorejo ustvariti podpirne družinske klime. Negativno jih sankcionira tako, da staršem nalaga »krivdo« za realne ali domnevne socializacijske manke njihovih otrok, otrokom pa pripisuje »krivdo« za njihove izobraževalne manke in neuspehe. Pri tem pa ostane prezrto realno jedro teh občutkov krivde, in sicer realne socialne delitve, ki določene skupine ljudi potiskajo v prikrajšane življenjske pogoje.

Razlike v kulturnem kapitalu družin pa se ne ujemajo povsem z razlikami v socioekonomskem kapitalu, zato so razlike med bolj in manj podpornimi starši kompleksnejše kot slojne ali razredne razlike (Côté 2007). Družine z več kulturnega kapitala svojim otrokom zagotavljajo takšno domače okolje, ki bolj podpira nadaljnje izobraževanje, in bolj cenijo doseženo znanje kot pa družine z manj kulturnega kapitala. Zato se družbena neenakost iz klasične medrazredne premika k znotrajrazredni. To seveda ne pomeni, da razredne razlike postajajo manj pomembne, temveč da se dodatno krepijo dejavniki, ki znotraj slojev krepijo diferenciacijo mladih. Znotrajrazredna diferenciacija je za mladega človeka pogosto bolj boleča in težavnejša kot medrazredna. Tako se otroci ne delijo na privilegirane in

podprivilegirane samo zaradi socialnega, ekonomskega ali drugega izvora družin, ampak je pomembno tudi, ali imajo dovolj podporne starše oziroma ali imajo ti dovolj kulturnega kapitala za ustrezno podporo otrokom doma in za ustrezno komuniciranje ter zastopanje otrok v šoli (Ule 2013).

Nekatere raziskave kažejo tudi, da je manko starševske podpore otrokom tesno povezan z zgodnjim opuščanjem nadaljnjega izobraževanja ali z izbiro manj zahtevnih smeri izobraževanja pri otrocih (Kintrea idr. 2011). Kot sta ugotavljala Nicholas Foskett in Anthony Hesketh v svoji raziskavi britanskih otrok, ki so predčasno zapustili šolanje (osipnikov), je bila odločitev (o prenehanju šolanja) večinoma opravljena ob tistem pristanku staršev oziroma v okviru priporočil, ki so jih ti definirali. Predvsem starši z družbenega roba nekatere izbire šole, smeri študija ali kariere izključujejo kot možnosti za svoje otroke, čeprav bi jih ti izbrali ali zmogli opraviti. Torej starši dajo »veto« na nekatere izbire (Foskett in Hesketh 1997, str. 308). To pomeni, da so psihosocialni dejavniki, ki omogočajo reprodukcijo prikrajšane mladosti (npr. nevpletenost staršev v šolanje otrok, njihovo nezanimanje za otroke, slab kulturni kapital staršev, slabe izkušnje s šolo), pogosto posledica socialne, ekonomske in kulturne prikrajšanosti predhodne generacije. Zato se postavlja vprašanje, kako iziti iz začaranega kroga prikrajšanosti. Očitno je, da tega ne moremo doseči le z ukrepi in posegi v mediju izobraževanja in šolske politike. Potrebni so kontinuirani, integrirani in sistematični posegi za zmanjševanje socialnih in kulturnih razlik otrok in mladostnikov. Šola bi pri tem morala imeti vlogo korektorja socialnih razlik in biti prostor socialne integracije, ne pa socialne diferenciacije otrok in mladostnikov.

Literatura in viri

- Anderegg, D. (2003). *Worried All the Time: Rediscovering the Joy in Parenthood in an Age of Anxiety*. New York: Free Press.
- Arendell, T. (ur.). (1997). *Contemporary Parenting: Challenges and Issues*. London: Sage.
- Baker, J. in Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, št. 0, str. 188–199.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beck-Gernsheim, E. (2002). *Reinventing the Family. In Search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity.
- Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H. in Bois-Raymond, M. (ur.). (1995). *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. W. de Gruyter: Berlin, New York.
- Côté, J. in Levine, C. (2002). *Identity Formation, Agency and Culture. A Social Psychological Synthesis*. London: LEA Publ.
- Côté, J. (2007). Youth and the provision of resources. V: H. Helve in J. Bynner (ur.). *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press, str. 59–70.
- Epstein, J. (2001). *School, family and Community Partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Foskett, N. in Hesketh, A. (1997). Constructing choice in contiguous and parallel markets: institutional and school leavers' responses to the new post-16 market place. *Oxford Review of Education*, 23, št. 3, str. 299–319.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May be Best for your Child*. London/New York: Continuum.
- Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hodgkinson, T. (2010). *The Idle Parent: Why Less Means More When Raising Kids*. London: Penguin Books.
- Hoover-Dempsey, K. V. in Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, št. 1, str. 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V. in Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. Dostopno na: <http://www.vanderbilt.edu/Peabody/family-school/Reports.html> (pridobljeno 1. 12. 2014).
- James, A., Jenks, C. in Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kintrea, K., St. Clair, R. in Houston, M. (2011). *The Influence of Parents, Places and Poverty on Educational Attitudes and Aspirations*. York: Joseph Rowntree Foundation. Dostopno na: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/young-people-education-attitudes-full.pdf> (pridobljeno 5. 12. 2014).
- Munson, W. L. (2009). *Parents' Educational Expectations for their Young Children: SES, Race/Ethnicity and School Feedback*. Tallahassee: The Florida State University.
- Mencin - Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: M. Ule, T. Rener, M. Mencin - Čeplak in B. Tivadar (ur.). *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej, str. 119–141.
- Nelson, M. (2010). *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*. New York: NYU Press.
- Payne, J. (2003). *Choice at the end of compulsory schooling: A research review*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2008). Orientations of young adults in Slovenia toward the family formation. *Young*, 16, št. 2, str. 153–183.
- Ule, M., Rener, T., Mancin - Čeplak, M. in Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Maribor: Aristej.
- Ule, M. (2010). Fragments on young people in Slovenia: the end of utopias in the era of transitions. *Annales*, 20, št. 1, str. 57–70.
- Ule, M. (2013). Governance of educational trajectories in Slovenia: dilemmas and contradictions. *Annales*, 23, št. 2, str. 291–302.
- Walther, A., Bois-Reymond, M. in Biggart, A. (2006). *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Walther, A. (ur.). (2010). *Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective*. Research project. Description of Work. EU7 Framework Programme.
- Žakej, T., Švab, A. in Mencin - Čeplak, M. (2013). The role of parents in educational trajectories of young people in Slovenia. *Annales*, 23, št. 2, str. 317–328.